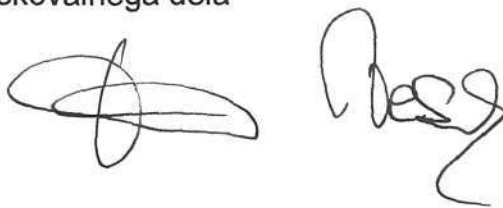


Podpisana mag. Vesna Štemberger izjavljam, da je pričujoča raziskava in celotno delo rezultat lastnega znanstvenoraziskovalnega dela

Two handwritten signatures in black ink. The signature on the left is a stylized, cursive 'V' with a horizontal stroke. The signature on the right is a more complex cursive signature, possibly reading 'Vesna Štemberger'.

UNIVERZA V LJUBLJANI
Pedagoška fakulteta

mag. Vesna Štemberger

**ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI ŠPORTNE VZGOJE V PRVEM VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE**

doktorska disertacija

Mentor:
dr. Rado Pišot, doc.

Somentorica:
dr. Cveta Razdevšek – Pučko, izr. prof.

Lektorica:
Dunja Jež

Prevod v angleščino:
Jasna Čepon, Jožica Gregorc

Računalniška obdelava:
mag. Vesna Štemberger

Grafično oblikovanje:
mag. Vesna Štemberger

Študija je del ciljnega raziskovalnega projekta Gibalna/športna aktivnost za zdravje, ki poteka pod vodstvom Znanstveno-raziskovalnega središča Republike Slovenije v Kopru.

Ljubljana, julij 2003

ZAHVALA

Pot do cilja ni imela bližnjic, zato sem na njej lahko spoznala vrednote posameznikov, ki so vsak na svoj način pripomogli k temu, da je delo nastalo. Vsakemu posebej in vsem skupaj sem za podporo, prijazne besede, nasvete in čas, ki ste si ga vzeli zame, iskreno hvaležna.

Naloga je posvečena gospe Ilnikar Danici in dr. Ambrožič Franciju, ki sta mi s svojimi nasveti, tako strokovnimi kot življenjskimi, omogočala, da sem lahko prebrodila težave, ki so se na poti do cilja pojavljale. Žal mi je, da ju v teh trenutkih ni z mano in da je naloga na ta način za vse ostala nedokončan projekt.

Mentor, dr. Rado Pišot in somentorica, dr. Cveta Razdevšek Pučko, sta v največji meri zaslužna za to, da je naloga dobila končno obliko in da sem iz kopice podatkov lahko izluščila bistvo. Ves čas nastanka naloge sta me usmerjala, mi s svojim znanjem širila obzorje ter verjela vame, kar mi je delo neskončno olajšalo.

Hvala

Dr. Dežman Branetu in dr. Marjeti Kovač za pomoč pri oblikovanju merskih instrumentov, začetnem usmerjanju v bistvo naloge, kreiranju temeljev za nastalo delo, za njun odnos do posameznika.

Dr. Ambrožič Franciju za skupno iskanje metodoloških rešitev ob nastajanju naloge, za vse znanje, ki sem ga v letih poznanstva z njim dobila ter za ves njegov optimizem in pozitivizem tudi takrat, ko so se problemi zdeli nerešljivi.

Dr. Brenk Klasu, ki je prevzel metodološki del naloge.

Ravnateljem, učiteljicam in učencem izbranih šol, ker so nam omogočili meritve ter s tem dostop do podatkov, ki bodo omogočali še bolj kakovostno delo na športno-vzgojnem področju.

Gospe Dunji Jež za lektoriranje naloge ter gospe Jasni Čepon in gospe Jožici Gregorc za angleški tekst.

Klavdiji Čebul, Živi Tomc, Jeri Zajec, Bernardi Kunstelj, Tjaši Starc in Petri Gašparič za pomoč pri meritvah in za korektno ter popolnoma prostovoljno delo, za dobro voljo in vedrino v jutranjih urah, ko smo odhajale na pot po Sloveniji za mladostno zagnanost in optimizem.

Prof. Alenki Velkavrh, prof. Ovsenek Matjažu, dr. Cankar Acu, dr. Štihec Jožetu in dr. Mateji Videmšek za vsebinski pregled vprašalnikov ter njihove nasvete.

Mag. Krpač Franju za njegovo nesebično pomoč kadarkoli in kjerkoli sem jo potrebovala, nasvete in rešitve, ki jih nisem našla v knjigah, za drobne pozornosti in dviganje samozavesti.

Stanetu, babici in dediju, ker so brez negotovanja prevzeli še vlogo mamice ter Katji in Matiju, ki sta se trudila razumeti, kaj se dogaja.

Dr. Berčič Hermanu za zgodbo o mostu.

Dr. Cveti Razdevšek – Pučko in mag. Meti Petkovšek, ker sta že pred dolgimi leti verjeli vame, mi pomagali na moji poti, svetovali, kadar sem potrebovala nasvet ali samo poslušali, kadar je bilo to potrebno.

Vsem neimenovanim, ki so dosegli, da se je včasih porušena samozavest zopet dvignila, da so se solze posušile, da se je odprla nova pot in so usta našla pot v nasmeh. Vsem, ki ste verjeli vame, ki ste z drobnimi besedami dosegli, da se je volja strmo vzpenjala. Vsem, ki ste mi bili in ste mi zgled.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI ŠPORTNE VZGOJE V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

mag. Vesna Štemberger
Pedagoška fakulteta Ljubljana

Strani: 197 tabele: 154 literatura: 214

IZVLEČEK

Postavljanje modela kakovosti predstavlja zahtevno nalogo. Usmeriti se je potrebno v celoto obravnavanega področja, v našem primeru na področje športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole. Pri tem velja upoštevati oba pristopa - tako imenovano trdo (objektivno) kot mehko (subjektivno) kakovost, saj daje le kombinacija obeh realno sliko stanja.

Na podlagi teorije ter že postavljenih modelov (Ogledalo (Milekšič), 1999; Modro oko, 2001), smo si zastavili cilj, oblikovati model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri športno-vzgojnem procesu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole, in sicer na osnovi vnaprej izbranih kazalcev.

Vzorec je zajemal 30 osnovnih šol, 134 razrednih učiteljic, ki so vodile športno vzgojo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter 262 učencev in učenk tretjega razreda devetletne osnovne šole v šolskem letu 2001/2002. Podatke smo zbrali z vprašalnikom za učitelje, vprašalnikom za ugotavljanje materialnih pogojev, vprašalnikom za učence, opravili pa smo še dva tipa preizkusa znanj za učence in sicer smo preverjali teoretično in praktično znanje učencev.

S pomočjo izbranih metod smo preverili postavljene hipoteze in ugotovili, da:

- Je stanje na področju športne vzgoje v nekaterih merjenih kazalcih zadovoljivo (npr. zadovoljstvo z delom v šoli in odnosi, motiviranje učencev), v drugih manj. Področja, na katerih bi stanje lahko izboljšali, so predvsem znanje učencev pri športni vzgoji, interesne dejavnosti, materialni pogoji, sodelovanje športnega pedagoga in razrednega učitelja, uporaba nekaterih, sicer manj uporabljanih, učnih metod in oblik, načrtovanje športno-vzgojnega procesa, vključenost učiteljev v delo šole in izvenšolske aktivnosti na področju športa;

- Med različno starimi učiteljicami, učiteljicami z različno delovno dobo, učiteljicami z različnim nazivom ter različno izobrazbo se kaže nekaj statistično značilnih razlik;

- Znanja učencev nismo mogli primerjati z rezultati drugih raziskave, ker jih pri nas še ni, lahko pa ugotovimo, da je v primerjavi s postavljenimi standardi nizko. Razlike med spoloma se v teoretičnem znanju ne kažejo, prav tako razlik v

teoretičnem znanju ni zaslediti med učenci s centralnih in učenci s podružničnih šol. Razlike pa se med spoloma in glede na tip šole, ki jo učenci obiskujejo, kažejo v praktičnem znanju;

- Statistično značilne razlike med spoloma se kažejo pri obremenjenosti otrok z delom doma (deklice bolj), ukvarjanju s športom (dečki več) ter branju knjig (deklice več). Učenci izbirajo več interesnih dejavnosti s področja športa, učenke več s področja glasbe in umetnosti ter slovenskega jezika. Več učencev se vključuje v izvenšolske športne aktivnosti, več učenk pa v plesne dejavnosti. Učenke tudi več rolajo in plešejo, medtem ko se učenci več igrajo z žogo. S športom se skupaj s starši ukvarja več dečkov, prav tako več dečkov tudi trenira. Razlike se kažejo tudi med učenci in učenkami centralnih in podružničnih šol, saj učenci centralnih šol pogosteje igrajo računalniške igre in se pogosteje ukvarjajo športom. Učenci centralnih šol obiskujejo več izvenšolskih športnih aktivnosti, učenci podružničnih šol pa verouk;

- Med posameznimi kazalci kakovosti in znanjem učencev nismo našli povezav.

Postavili smo predlog splošnega modela, ki bi ga lahko uporabili za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti pri športni vzgoji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, opozoriti pa je potrebno, da je predstavljeni model težko neposredno prenosljiv na posamezno šolo, brez predhodne samoevalvacije šole.

Ključne besede: devetletna osnovna šola, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, športna vzgoja, kakovost, model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti športne vzgoje

ENSURING QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN FIRST EDUCATIONAL PERIOD OF NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL

Vesna Štemberger, MSc
Faculty of Education Ljubljana

Pages: 197 Tables: 154 Literature: 214

ABSTRACT

The aim of the research was to assess the quality in the area of physical education (according to the preselected indexes/indicators) and on the basis of the results achieved to develop a model that would ensure quality.

The research work was carried out on a sample of 30 schools, a sample of 134 class teachers teaching physical education in the first triad/three-year period, and a sample of 262 pupils. The necessary information was collected by means of a questionnaire for teachers, a questionnaire used to determine the material conditions, and a questionnaire for pupils. In addition, two sorts of tests for pupils were carried out, namely the theoretical and practical knowledge of the pupils from the third classes of nine-year primary schools was tested.

By means of the selected methods we tested the formulated hypotheses and reached the following conclusions: the state of quality in the area of physical education is satisfactory in some of the measured indexes/indicators, while it is a little less satisfactory in some others. The areas in which the quality could improve are above all the pupils' knowledge of physical education, the (increased and improved) offer of recreational activities, the (improving of the) material conditions, the (better) co-operation of a sports pedagogue/teacher with class teachers, the use of some otherwise less frequently used organisational methods, the (more meticulous) planning of the sports educational process, the (higher level of) involvement of teachers in the work of a school and extra-curricular activities in the area of sports.

There are some differences between teachers of different ages, teachers with different lengths of service, teachers with different titles, and those having different education.

We could not compare the knowledge of the pupils with the results of other researches, but we can establish that in general the situation could be better. Differences between the sexes are not reflected in the theoretical knowledge, nor can differences in the theoretical knowledge be found between the two types of school that pupils attend. However, the differences between the sexes and those according to the school type occur in the practical knowledge.

Some of the (expected) differences can be seen in overtaxing pupils with too much homework (girls more than boys), in practising sports (boys more than

girls), and in reading books (girls more than boys). The boys decide for more activities of interest from the area of sports, and the girls from the area of music, art and the Slovene language. There is a larger number of boys than girls taking up extra-curricular sports activities and a larger number of girls than boys taking up dance activities. There are also more girls than boys roller-skating and dancing, whereas there are more boys than girls playing ball games. There are more boys than girls doing sports together with their parents as well as training a particular sport. The differences can be noticed also between the pupils attending central schools and those going to subsidiary schools, the first more often playing computer games and practising sports. The pupils from central schools attend more extra-curricular activities, while those attending the subsidiary schools go more to religious classes.

We have found no variables indicating the connections between individual indicators and the pupils' knowledge. Nevertheless, we have managed to set a general model (a proposal) which should be followed in the physical education in the first three-year period. It has to be pointed out, however, that this model can serve as an example, but it cannot be directly transferable to any school, because the schools should first carry out self-evaluation and decide about the measures upon the results achieved. As some weak points can be noticed in general, the model can be transferable in certain elements.

Key words: nine-year primary school, first educational period, physical education, physical education quality, model for ensuring physical education quality

KAZALO

<u>1. 0 UVOD</u>	1
<u>2. 0 PREDMET IN PROBLEM</u>	2
2. 1 KAKOVOST V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU	2
2. 1. 1 Opredelitev kakovosti	2
2. 1. 2 Vrste kakovosti storitev	4
2. 1. 3 Razlogi za ugotavljanje kakovosti	7
2. 1. 4 Namen ugotavljanja kakovosti pri športno-vzgojnem procesu	11
2. 1. 5 Načini ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti	13
2. 1. 6 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti šolske športne vzgoje	16
2. 2. KAZALCI KAKOVOSTI	17
2. 2. 1 Načrtovanje pouk	17
2. 2. 2 Učna diferenciacija in individualizacija	20
2. 2. 3 Oblike in metode poučevanja in učenja	21
2. 2. 4 Motiviranje učencev	25
2. 2. 5 Znanje pri športni vzgoji	29
2. 2. 6 Preverjanje in ocenjevanje znanja	31
2. 2. 7 Organizacija in odnosi v šoli	33
2. 2. 8 Učiteljev poklicni razvoj	37
2. 2. 9 Stalno strokovno spopolnjevanje	40
2. 2. 10 Pogoji za delo	41
2. 2. 11 Aktivnosti obveznega, dodatnega in razširjenega programa	44
2. 2. 12 Prosti čas učencev	49
2. 3. PROBLEM	52
<u>3. 0 CILJI</u>	55
<u>4. 0 HIPOTEZE</u>	56
<u>5. 0 METODE DE LA</u>	57
5. 1 VZOREC MERJENCEV	57
5. 2 OPIS INSTRUMENTARIJA IN VZOREC SPREMENLJIVK	59
5. 2. 1 Vprašalnik za učitelje	59
5. 2. 2 Vprašalnik za učence	60
5. 2. 3 Preizkusi znanja	60
5. 3 METODE OBDELAVE PODATKOV	62

5. 4 ORGANIZACIJA MERITEV	63
<u>6. 0 REZULTATI IN RAZLAGA</u>	65
6. 1 ANALIZA TEORETIČNEGA PREIZKUSA ZNANJA UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI	65
6. 1. 1 Osnovna statistika teoretičnega preizkusa znanja	73
6. 1. 2 Razlike med učenci in učenkami v doseženih točkah pri teoretičnem preizkusu znanja	75
6. 2 ANALIZA PRAKTIČNEGA PREIZKUSA ZNANJA UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI	79
6. 2. 1 Osnovna statistika in enosmerna analiza variance	79
6. 3 ANALIZA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČENCE	87
6. 3. 1 Osnovna statistika anketnega vprašalnika za učence in razlike med učenci	87
6. 4 MATERIALNI POGOJI ŠOL	96
6. 4. 1 Materialni pogoji - osnovna statistika	96
6. 4. 2 Razlike med šolami v materialnih pogojih	100
6. 5 ANALIZA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE	103
6. 5. 1 Osnovna statistika vprašalnika za učitelje	103
6. 5. 2 Razlike med učitelji	115
6. 6 TAKSONOMSKA ANALIZA ZA DOLOČANJE ZNAČILNIH SKUPIN	133
6. 6. 1 Taksonomska analiza na vzorcu učiteljev	133
6. 6. 1. 1 Osnovna statistika za učitelje po posameznih skupinah	136
6. 6. 1. 2 Razlike med skupinami učiteljev	146
6. 6. 2. 1 Osnovna statistika anketnega vprašalnika za učence po posameznih skupinah	150
6. 6. 2. 2 Osnovna statistika teoretičnega in praktičnega preizkusa znanja za učence po posameznih skupinah	152
6. 6. 2. 3 Razlike med skupinami učencev	154
6. 6. 3. 1 Osnovna statistika vprašalnika za ugotavljanje materialnih pogojev po posameznih skupinah	155
6. 6. 3. 2 Razlike med skupinami šol	157
<u>7. 0 ZNAČILNOSTI UČITELJIC POSAMEZNIH SKUPIN</u>	158

7. 1 ZNAČILNOSTI UČITELJICE PRVE SKUPINE	158
7. 2 ZNAČILNOSTI UČITELJICE DRUGE SKUPINE	160
7. 3 ZNAČILNOSTI UČITELJICE TRETJE SKUPINE	163
<u>8. 0 MODEL UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI PRI ŠPORTNI VZGOJI</u>	169
8. 1 SPOZNAVNA RAZISKAVE IN USMERITVE ZA NADALJNJE DELO	174
<u>9. 0 ZAKLJUČKI</u>	179
<u>10. 0 CITIRANI IN UPORABLJENI VIRI</u>	183
<u>11. 0 PRILOGA</u>	198
11. 1 VPRAŠALNIK ZA UČITELJE	198
11. 2 VPRAŠALNIK ZA UGOTAVLJANJE MATERIALNIH POGOJEV	206
11. 3 ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE	209
11. 4 PRAKTIČNI PREIZKUS ZNANJA ZA UČENCE	212
11. 5 TEORETIČNI PREIZKUS ZNANJA ZA UČENCE	224

1. 0 UVOD

Sodobna šola se sooča z nenehnimi spremembami, tako na nacionalni kot na lokalni ravni. Pri tem se vedno bolj poudarja pomen kakovosti v šoli. Definiranje kakovosti, ugotavljanje le- te ter nadzor nad njo, sodijo v današnjem času med vedno bolj prisotne trende na vseh področjih. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je na naših šolah še na začetku, čeprav se ves čas soočamo z (nepreverenimi) trditvami, da je neka šola kakovostna, druga spet manj. Pri tem pa se srečujemo še s težavami pri opredeljevanju kakovosti, načinih in metodah ugotavljanja kakovosti ter mehanizmih za zagotavljanje kakovosti. Zato so strokovnjaki (Lorenčič, 1996; Andrejčič, 1996; Erčulj, 2000; Kutnjak, 1997; Milekšič, 1999) enotnega mnenja, da je potrebno na področju preduniverzitetnega izobraževanja opredeliti merila za ugotavljanje kakovosti ter vzpostaviti mehanizme za njeno zagotavljanje. Pri določanju meril kakovosti, načina ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti, je potrebno najprej opredeliti pojem kakovosti, razloge in namen za njeno ugotavljanje ter opredeliti vlogo institucij, ki ugotavljajo oziroma spremljajo kakovost na področju preduniverzitetnega izobraževanja. V ta namen potekajo v Sloveniji številni projekti (npr. Ogledalo - projekt Zavoda za šolstvo Republike Slovenije; Pojmovanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju in možni dejavniki kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah - projekt v okviru Raziskovalnih projektov za podporo ciljem nacionalnega pomena na področju vzgoje in izobraževanja ter športa). Različni projekti se ukvarjajo z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti na celotni ravni osnovne šole in zajemajo različne kazalce kakovosti, vendar so ti naravnani splošno, na celotno šolo, ne na posamezen predmet. Ker obstajajo vprašanja o kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, še posebej športne vzgoje v nižjih razredih osnovne šole, smo se odločili preveriti stanje ter poiskati dejavnike, ki bi lahko predstavljali model zagotavljanja kakovostnega procesa športne vzgoje.

OPOMBA: Termin »razredni učitelj« uporabljam kot sopomenko za profesorje in učitelje razrednega pouka. Termin »športni pedagog« uporabljam kot sopomenko za profesorje in učitelje športne vzgoje.

2. 0 PREDMET IN PROBLEM

2. 1 KAKOVOST V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Kakovost je danes obravnavana kot civilizacijska vrednota (Medveš, 2001). In kot taka je postala nujno potrebna in pomembna tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri tem pa se pojavi vprašanje, kaj je dobra šola, kakšna je dobra šola oziroma kaj pomeni kakovost v šoli oziroma vzgojno-izobraževalnem procesu. Odgovor na to vprašanje ni preprost, saj je šola »izredno zapleten socialni sistem« (Erčulj, 1996, str. 26), je kompleksna organizacija, ki živi in diha z okoljem, to pa pred njo postavlja različne zahteve in pričakovanja. Kakovost izobraževanja bi lahko opredelili kot izobraževanje za današnje in prihodnje potrebe učencev in družbe.

2. 1. 1 Opredelitev kakovosti

Da bi lahko kar najbolj razumeli pojmovanje kakovosti, je potrebno izhajati iz razvoja pojma. Andrejčič (1996) na kratko povzema zgodovinski razvoj kakovosti, in sicer naj bi bila kakovost značilnost, ki spremlja razvoja človeštva, ga motivira in tudi pogojuje. V začetnem obdobju, ki ga avtor eksplicitno ne označi, naj bi bila kakovost opredeljena kot izjemna sposobnost posameznika (obdobje tako imenovane individualne kakovosti). Z razvojem človeške družbe in delitvijo dela, se pojavijo specialisti z morda tudi izrazitimi posebnostmi za ocenjevanje (vrednotenje) kakovosti, ki jih z razvojem družbe in drugim tehnološkim napredkom vse bolj nadomeščajo orodja, stroji in računalniki. To tako imenovano obdobje kontrolorjev, je doseglo vrhunec v drugi tretjini prejšnjega stoletja. V drugi polovici prejšnjega stoletja pa so se že pojavile prve ideje o »totalni«, »integralni«, »popolni« kakovosti ali, kakor jo tudi imenujejo, »kakovosti brez napak«. V teh idejah sta bila poudarjena predvsem preventiva in spremljanje celotnega procesa in ne več le končno ugotavljanje kakovosti izdelka oziroma storitev ali, kakor poimenuje avtor, ne več le »popolnoma zanesljiva« selekcija nekakovosti. Skladno s temi razmišljanji se je pričelo ustvarjanje in definiranje pojmov »sistem kakovosti«, »management kakovosti«, pospešeno so se začeli razvijati in uveljavljati tudi standardi kakovosti (npr. ISO 9000) za izdelke kot tudi storitve, pojavljajo se različne filozofije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (kot npr. TQM - Total Quality Management- sistem popolnega obvladovanja kakovosti). To tretje obdobje lahko torej poimenujemo »management sistema kakovosti«.

Pri opredeljevanju kakovosti je potrebno upoštevati zorni kot odjemalca. Pojavi se torej odjemalec ali uporabnik storitev, kar kot pomembno pojmuje tudi Snoj (1998), ki pravi, da je potrebno pri opredeljevanju kakovosti upoštevati tudi zorni kot odjemalcev ali uporabnikov storitev. S tega vidika se kakovost opredeljuje kot zmes objektivne (trde) kakovosti, ki jo je moč laboratorijsko izmeriti, oziroma tiste, kjer bi različni ocenjevalci na osnovi istih podatkov prišli

do istih rezultatov in subjektivne (mehke) kakovosti, ki je prepuščena zaznavanju posameznega odjemalca. Med pristopi pri opredeljevanju kakovosti storitev (kamor spada tudi vzgoja in izobraževanje) je najbolj ustrezen integrativni pristop (Klaus, 1985), ki enači kakovost z vrednostjo storitev. Vrednost storitev pa je v tej zvezi odjemalčeva (uporabnikova) celovita ocena tega, kar je dobil, za tisto, kar je dal. Po tem konceptu (koncept celovite kakovosti) so storitve dobre takrat (šola je kakovostna takrat, športna vzgoja je kakovostna takrat), ko zadovoljijo zahteve odjemalcev ob sočasno zadovoljni organizaciji-ponudniku in ko prispevajo k dohodku te organizacije. V šolskem prostoru se zadovoljitev zahtev odjemalcev kaže kot zadovoljstvo učencev, zadovoljstvo staršev ter zadovoljitev pričakovanj družbe, ob hkratnem dobrem počutju učiteljev oziroma vseh zaposlenih v šoli. Ker pa je šola neprofitna organizacija, verjetno vsi naštetih dejavniki bistveno ne prispevajo k njenemu dohodku.

V literaturi s področja marketinga in obnašanja odjemalcev (npr. Bahčič, 1999; Florjančič, 1998; Gray, 1991; Klaus, 1985; Kovač, B. 1997; Sallis, 1993; Snoj, 1998; Zeithaml, 1988) se pogosto pojavlja neenotnost pri uporabi terminov »zadovoljstvo uporabnika« in »kakovost«, še posebej v primerih, ko je kakovost obravnavana z vidika zadovoljevanja potreb uporabnika. V takih primerih se oba koncepta enačita, saj je zadovoljstvo uporabnikov (odjemalcev) s storitvami legitimna sestavina ocene kakovosti storitev. Tako je zadovoljstvo s storitvami pravzaprav merilo kakovosti njihovega delovanja.

Kakovost storitve je po Parasuramanu, Zeithamlovi in Berryju (1988) globalna ocena oziroma stališče, ki zadeva superiornost določene vrste storitev v nekem obdobju uporabe teh storitev, zadovoljstvo pa je koncept, ki je vezan na konkretno okoliščino v zvezi z uporabo neke storitve.

V vzgojno-izobraževalnem procesu stvari vendarle ne moremo postavljati enako kot v marketingu. Izhodišča so morda lahko enaka, sicer pa je zelo velik poudarek na zadovoljevanju potreb uporabnika (v našem primeru najprej učenca, ne smemo pa pozabiti niti na starše, širšo družbo ter nenazadnje tudi učitelja).

Tako nov učni načrt za športno vzgojo (Kovač, M., Novak, D., 2001) izhaja iz potreb učenca in ne več v prvi vrsti iz vsebine. Poudarjeno je prepletanje psihomotoričnega, kognitivnega in afektivnega razvoja. Pri izboru ciljev in vsebin se je izhajalo iz racionalnih analiz učenčevih potreb (Cankar, 1996). Te programe pa je potrebno otroku ponuditi in jih tudi ustrezno izvajati. Sposobnosti in znanja učiteljev, ne le s področja teorije športa in didaktike športne vzgoje, pač pa tudi s področja opazovanja in spoznavanja otrok, prilagajanja razvojnim potrebam, kvalitetnem integriranju vsebin v spoznavnem procesu so tisto, kar mora vplivati na spremembe v šolah (Pišot, 1999) in je predpogoj za »kakovostno šolo oziroma kakovostno vzgojno-izobraževalno delo«.

Nemalo težav z opredeljevanjem kakovosti imajo poleg odjemalcev (uporabnikov) tudi ponudniki storitev. Številne organizacije v svojih

opredelitvah navajajo psihološke dimenzije z vidika zadovoljevanja potreb uporabnikov, pa vseeno razmišljajo o kakovosti teh storitev z vidika želenih fizičnih standardov (Haywood, 1983). Po mnenju Lewisa in Boomsa (1983) je takšno obravnavanje kakovosti storitev napačno. Pri kakovosti storitev naj ne bi šlo le za količinski vidik, ampak za celovito (popolno) merilo tega, kako dobro storitve v vseh svojih dimenzijah dosegajo oziroma presegajo pričakovanja odjemalcev. Ni torej pomembna le količina znanja, ki jo posredujemo, pač pa tudi njegova uporabnost in življenjskost. Težave predstavlja opredeljevanje kakovosti tudi znanstvenikom, ki (če je le mogoče) uporabljajo enodimenzionalna raziskovalna merila. Tak pristop pa ne omogoča, da bi odjemalci celovito doumeli zaznavanje kakovosti, saj je to izrazito multidimenzionalen koncept (Zeithaml, 1988). Takšno opredeljevanje kakovosti predstavlja velike težave, saj imamo večinoma raje opredeljevanje konceptov na takšen način, da jih lahko merimo, specificiramo in nadziramo. Pri tem pa je potrebno upoštevati tudi stopnjo odličnosti, prijaznosti in zadovoljstva. Zato je pri opredeljevanju kakovosti smiselno upoštevati poleg objektivne, trde kakovosti tudi subjektivno, mehko kakovost. Tako npr. Klaus (1985) opredeljuje kakovost storitev kot dinamično, kompleksno sestavo fizičnih, psiholoških in drugih dejavnikov, ki jih doživljajo posamezniki (uporabniki, odjemalci) in se manifestirajo v njihovem obnašanju. Storitve je potrebno obravnavati kot objekt zaznavanja, pri čemer na raven kakovosti vplivajo med drugim tudi vrednote, pričakovanja, emocije in sposobnosti zaznavanja obeh strani - ponudnika/izvajalca in uporabnika/odjemalca. Zato naj storitve ne le zadostujejo specifikacijam, ampak naj bodo ponujene tako, da bodo vplivale na ohranitev oziroma na povečanje ugodja odjemalca, uporabnika z vidika njegovega sistema vrednot, pričakovanj, emocij in sposobnosti zaznavanja (Snoj, 1998). Za vzgojno-izobraževalno področje pa je pomembno tudi napredovanje na področju znanja (op. av.).

2. 1. 2 Vrste kakovosti storitev

Najpogostejša je konceptualna delitev kakovosti glede na absolutnost oziroma relativnost njene merljivosti, in sicer ločimo:

- objektivno (racionalno, mehanicistično, trdo) kakovost, ki opredeljuje natančno merljivo odličnost nekega dogajanja ali stvari v primerjavi z določenim standardom;
- subjektivno (zaznano, humanistično, mehko) kakovost, ki je uporabnikova/odjemalčeva ocena odličnosti pojava, dogajanja ali stvari. Je relativen konstrukt, ki je različen glede na posameznika.

Glede na možnost vrednotenja značilnosti storitev pred in/ali v času uporabe loči Lutz (1986; v Zeithaml, 1988):

- kognitivno (zaznavno) kakovost - izid ocene tistih značilnosti storitev, ki jih lahko ovrednotimo že pred nakupom, uporabo;

- afektivno (čustveno) kakovost - izid ocene tistih značilnosti storitev, ki jih je možno ovrednotiti šele med uporabo ali po njej. Zaradi generičnih lastnosti je za storitve značilen mnogo večji delež afektivne kakovosti (glede na izdelke z visoko stopnjo snovnosti).

Glede na čas vrednotenja kakovosti storitev Lehtinen (1983 v Zeithaml, 1988) loči:

- procesno kakovost storitev, ki se ocenjuje med izvajanjem storitev;
- končno kakovost (output), ki se ocenjuje po izvajanju storitev.

S to delitvijo tesno povezana je tudi delitev na:

- pričakovano kakovost, ki služi kot primerjalni standard za oceno dejanske kakovosti storitev (Lyth, Johnston, 1988 v Zeithaml, 1988);
- dejansko doseženo kakovost, ki je vedno izid primerjave dejanskih izkušenj s pričakovanimi v zvezi s storitvami (Norman, 1984 v Zeithaml, 1988).

Že teh nekaj kriterije daje bolj jasno sliko razsežnosti in različnosti koncepta kakovosti storitev in hkrati tudi odgovor na vprašanje, zakaj kakovosti ni mogoče enoznačno opredeliti.

Opredelitev kakovosti ponuja tudi Čagranova (1996) in sicer se naslanja na dve teoriji: S - R teorijo (stimulus - reaction/dražljaj - reakcija) in teorija notranje motivacije (KT ali kontrolna teorija). Prva (S - R teorija) izhaja iz predpostavke, da je naše vedenje pogojeno z dražljaji, ki prihajajo iz okolja, kar kaže na velik pomen zunanje motivacije. Po tej teoriji naj bi bila kakovost vezana na zunanji nadzor, iz česar sledi, da je kakovostno izobraževanje tisto, ki daje učencem takšna znanja in sposobnosti, da lahko zadostijo postavljenim zunanjim kriterijem uspešnosti. Kazalec kakovosti izobraževanja so v tem primeru vzgojno-izobraževalne storitve, ki jih beležimo in merimo na različne načine in z različnimi instrumenti (npr. testi znanja), na tej osnovi pa primerjamo, razvrščamo, ocenjujemo. Ker pa se v šoli kakovost ne omejuje zgolj na učenca, bi lahko teorijo razširili na več različnih dimenzij. Tako lahko S - R teorijo uporabimo tudi pri pojasnjevanju dela učiteljev. Teorijo lahko razširimo še naprej, in sicer: razvoj otroka temelji na dozorevanju živčnega sistema, kar omogoča, da otrok napreduje na višjo raven delovanja. Zorenje je dedno pogojeno in zato ne moremo vplivati na vrstni red pojavljanja sposobnosti in pripravljenosti za dejavnost. Lahko pa z izkušensko bogatim okoljem zelo pomembno vplivamo na hitrost in intenzivnost pojavljanja posameznih oblik aktivnosti (Pišot, 1999).

Po drugi teoriji (KT teorija) je kakovost vezana na notranji, individualni nadzor zadovoljevanja individualnih potreb. Skladno s tem Glasser (1995, str. 68) ugotavlja, da je »kakovost vse, kar delamo ali česar se naučimo in kar močno zadovoljuje eno ali več naših temeljnih potreb.« Kakovostno izobraževanje naj bi bilo torej tisto, ki učencem zadovoljuje potrebe, kar pomeni, naj bi bilo

koristno in smiselno. Pri tem pa je potrebno upoštevati, da posebnosti v otrokovem razvoju zahtevajo poseben (učni) pristop, ki se razlikuje od pristopa k poučevanju odraslih. Skozi kontinuiran razvoj, ki poteka po določenih zakonitostih, prehaja otrok skozi različne razvojne stopnje. Vrstni red pojavljanja teh stopenj je pri vseh otrocih enak, razlike pa se kažejo v času pojavljanja. Različne spodbude lahko pospešijo ali zavrejo hitrost prehoda z nižje v višjo razvojno stopnjo. To, kar bi otrok zmoget, pa lahko dosega s pomočjo odraslega (učitelja). Intelktualni razvoj otroka in uspeh njegovega učenja sta vezana na dinamiko vmesne faze (to, kar že zmore, *obstoječa raven razvoja*, in to, kar bi lahko zmoget, *mogoča raven razvoja*) (Vygotsky, 1934; povzeto po: Pišot, 1999). Vmesna faza pa je odvisna tudi od kvalitet in vrste prenašalcev motoričnega učenja. Torej so ustrezni pogoji in pomoč usposobljenega odraslega (učitelja) odločilni. Odrasli (učitelji) pripomorejo, da so otroci (učenci) uspešni (Pišot, 1999).

Prav tako kot pri prejšnji, tudi pri tej teoriji avtorica ne omenja drugih pomembnih akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa - učiteljev, vodstva šole, staršev, zunanjih sodelavcev.

Stollova (1996 v Kovač, M. 2000) opredeljuje kakovostno šolo kot šolo, ki:

- skrbi za napredek vseh učencev, ne glede na njihovo predznanje in okolje, iz katerega izhajajo;
- zagotavlja, da vsak učenec doseže najvišji mogoč standard znanja;
- spodbuja vse vidike razvoja in dosežkov pri učencih;
- je iz leta v leto boljša.

Na dva vidika pri opredeljevanju kakovosti opozarja tudi Sallis (1993), in sicer:

- merjenje po specifikaciji,
- zadovoljevanje uporabnikovih potreb.

V šolah se srečujemo z obema vidikoma. Merjenje (ugotavljanje) kakovosti po določenih standardih (npr. rezultati eksternega preverjanja, rezultati športno-vzgojnega kartona) lahko zadovolji uporabnikove potrebe, ki so naravnane na proces šolanja. Vendar je to groba opredelitev, vsekakor pa to tudi niso edini kazalci (in ne najpomembnejši) kakovostne šole (op. av.).

Drug (tržni) vidik pa je tisti, ki pogojuje tudi enega od pristopov k obravnavi kakovosti - TQM (Total Quality Management). Ker se v povezavi z vzgojno-izobraževalno dejavnostjo pojem trženja ni veliko uporabljal, če pa že, pa več ali manj z negativno konotacijo, je na tem mestu smiselno nekaj besed nameniti trženju neprofitnih organizacij, kamor spada tudi šola kot vzgojno-izobraževalna institucija. Obstoje profitnih organizacij je odvisen od njihove uspešnosti na trgu, za šole pa je značilno, da zadovoljujejo vnaprej določene

socialne potrebe. Trženje je po Gray-u(1991) torej managementski proces, ki je odgovoren za predvidevanje, identificiranje in zadovoljevanje strankinih potreb in želja s ciljem narediti, ustvariti profit (ki se v vzgojno-izobraževalnih organizacijah ne more enačiti z materialnim dobičkom).

Pri tem pa je potrebno opredeliti, kdo je v vzgojno-izobraževalnem procesu stranka ter kaj pomeni profit (Marovt, 1997). Kot stranke v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko opredelimo učence, njihove starše ter učitelje (kot neposredne stranke) ter družbo (kot posredno stranko), kot profit (dobiček), ki je posledica trženja, pa kakovost.

Nekateri avtorji (npr. Reja, 1995) sicer podajo drugačno razlago, kdo so uporabniki storitev, in sicer med njimi ne omenjajo učencev. »Naročnik izobraževanja je neposredno država, posredno pa starši, ki prispevajo sredstva za državni proračun in pošiljajo otroke v šolo.« (Reja, 1995, str. 28). Ne glede na to, kako različni avtorji pojmujejo učence, starše, učitelje in državo, kot posredne ali neposredne uporabnike, pa se moramo zavedati, da omenjene skupine so uporabniki in jih je kot take treba tudi obravnavati.

Tržna usmeritev vzgojno-izobraževalnih institucij (šol) pomeni, da:

- jih pojmujejo tudi kot tržni subjekt (predvsem s ponudbo dodatnih, nadstandardnih programov);
- glede učiteljev uveljavlja in razvija določene konkurenčne prednosti;
- pri svojem poslovanju upošteva managerske metode za učinkovitejše poslovanje;
- uveljavlja management sprememb na podlagi upoštevanja konceptov obvladovanja kakovosti;
- išče dodatne vire financiranja programov na trgu (prirejeno po: Kovač, B., 1997).

Nedvomno pa velja, da je vzgojno-izobraževalni proces dinamičen, odprt proces, praktično v celoti odvisen od človeškega dejavnika (tudi kadar gre za ugotavljanje npr. prostorskih pogojev, je bil človek tisti, ki je projektiral, kupoval), podvržen stalni kontroli družbe in države, posrednih in neposrednih strank, rezultati vzgojno-izobraževalnega procesa pa so nenehno podvrženi kritični presoji strokovne in laične javnosti, kar vse nedvomno otežuje enotno postavitve koncepta kakovosti. Ali, kot pravi Erčuljeva (2000): »Kakovost je dinamičen koncept, kar pravzaprav onemogoča enotno definiranje« (str. 4).

2. 1. 3 Razlogi za ugotavljanje kakovosti

Današnje poslovno in družbeno okolje je bolj kompleksno in bolj nepredvidljivo, zato vse bolj naraščata zahtevi po inovativnosti in kakovosti. Kakovost je po

mnenju Florjančiča (1998) pomembna zato, ker predstavlja ključ do uspeha. Ker pa je to zelo splošna razlaga, se bomo v nadaljevanju dotaknili za vzgojno-izobraževalni proces pomembnih (in tudi konkretnih) razlogov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

a) **Osebnost otroka** se razvija kot edinstvena, nerazdružljiva celota (C. C. Cowel, A. H. Ismail, J. J. Gruber, 1976; povzeto po: Pišot, 2000/a). Socialno, emocionalno, motorično, morfološko, konativno in kognitivno področje razvoja so tesno povezani med seboj in razvoj ter s tem povezane spremembe enega, vplivajo tudi na formiranje in preobrazbo drugih. Gibalna aktivnost otroka ima v tem obdobju velik pomen, saj omogoča vključevanje vseh področij otrokovega izražanja - od motoričnega, kognitivnega, konativnega pa do čustveno-socialnega (Pišot, 2000/a). Ustrezna motorična reakcija otroka v dani situaciji, pomeni tudi ustrezno adaptacijo v smislu funkcioniranja vseh drugih sistemov. Upoštevanje dinamičnosti in integrativnosti otrokovega razvoja so poudarjali tudi vsi vidnejši psihologi. Freud, Gesell, Erikson, Havinghurst (po Tancig, 1987), in sicer postavljajo gibalno aktivnost in igro za pomembna dejavnika v celotnem otrokovem razvoju. H. Warren govori o integrirani integraciji kognitivnih, konativnih, afektivnih in fizičnih lastnosti človeka (Jurman, 1999 v Pišot, 2000). J. Piaget (Laibnowitz, 1989 v Pišot, 2000) postavlja temelj kognitivnega delovanja na gibalni aktivnosti. Ta mu pomeni primarni dejavnik v razvoju kognitivnih procesov. Piaget (prav tam) ugotavlja, da se v spoznavnem procesu razvoja otrokovega mišljenja strukture na nižji ravni integrirajo na vedno višjo raven in v nove celote (po Pišot, 2000). Premajhno prisotnost ali ne dovolj kvalitetno gibalno/športno dejavnost v razvoju odraščajoče mladine v kasnejšem obdobju ni mogoče v celoti nadomestiti, saj je vpliv gibalnih stimulusov z napredovanjem otrokove rasti in zorenja vse manjši (Pišot, 2000/b; Kovač, Štihec, 1993). Pomanjkanje izkušenj in možnosti sodelovanja pri gibalni/športni aktivnosti lahko upočasni tako motorični kot intelektualni razvoj otroka (Kelly, 1985, Humphrey, 1991 v Rajtmajer, 1994). Otrok je v zgodnjem otroštvu zelo dojemljiv za impulze okolja. Vpliv gibalnih aktivnosti na njegov celosten razvoj je v tem obdobju največji (do 5. leta), kasneje pa se postopoma umiri in upada. Za mlajšega otroka je gibalna/športna aktivnost izrednega pomena, ker omogoča vključevanje vseh področij njegovega izražanja, od motoričnega, kognitivnega, konativnega pa do čustveno-socialnega. Vsa ta področja pa imajo (kot podkrepitev) pomembno vlogo tako v samem spoznavnem procesu (Gardner, 1995, Kiphard, 1997, Rajtmajer, 1994, Pišot, 1998) kot pri oblikovanju celotne otrokove osebnosti (Zalokar - Divjak, 1996, Goleman, 1997, Shapiro, 1998). Otroštvo in mladost sta torej odločilna za oblikovanje podobe odrasle osebe. Del te pa je mogoče oblikovati le s sredstvi, ki jih uporablja šport, to je s specifičnimi gibalnimi dejavnostmi (Šport v Republiki Sloveniji..., 1995). Ker je njihov vpliv z rastjo in dozorevanjem vse manjši, je nujno **potrebno zagotavljati kakovosten proces športne vzgoje že v prvih letih šolanja**. Da pa bi lahko kakovost zagotavljali, moramo najprej ugotoviti trenutno stanje.

Pri tem pa ne moremo mimo dveh pomembnih razlogov, ki sta z učenci v neposredni povezavi in jih navaja Medveš (2000), in sicer integracija (šole naj bi bile sposobne zagotoviti kakovost za vedno bolj različne učence) in nova

»kultura« pouka, ko mora učitelj nenehno spreminjati oblike poučevanja in reflektirati svoje delo, zlasti s stališča aktivnosti učencev.

b) **Športna vzgoja ima zelo pomembno mesto v vzgojno-izobraževalnem procesu** in je tudi v učnem načrtu (2001) opredeljena kot »proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki« (Kovač, M., Novak, D., 2001, str. 5). Zato je potrebno z izbranimi cilji, vsebinami in metodami dela skrbeti za skladen biopsihosocialni razvoj otroka in mladostnika, za sprostitev ter kompenzacijo negativnih učinkov večurnega sedenja. Zavedati se moramo, da dandanes večino dela opravimo sede in z uporabo številnih pripomočkov, ki to delo lajšajo. Pri športni vzgoji pa se mora »otrok pošteno namučiti, da opravi določene gibalne vaje« (Rajtmajer, 2000, str. 70). Psihomotorni spoznavni proces, ki je usmerjen na mlajšega otroka, naj bi torej temeljil na intuiciji otroka in ne na racionalnem razmišljanju. Bistvo otrokovega učenja gibanja je v intuiciji, ki mora biti močno čustveno obarvana (emocionalno učenje): Otroku je pomembno, da se giblje, druži s sovrstniki in uživa v igri (ne glede na napor!). Odločujočo vlogo pri tem imata transfer in emocije. Če želimo, da bo športna vzgoja učinkovita, moramo otroke pravilno obremeniti. Prav zaradi tega (visoka obremenitev) ima prikrit kurikulum športne vzgoje velik (vzgojni) vpliv na otroke. Zato Cankar (1999, str. 23; v: Rajtmajer, 2000, str. 71) meni, da je potrebno otroke potegniti (in ne le prositi) v proces naporenega vadenja. Z učnim načrtom za športno vzgojo (Kovač, M., Novak, D., 2001) pa so zastavljeni tudi cilji, ki jih moramo uresničevati in sicer, poleg že prej omenjenega pozitivnega doživljanja športa, razbremenitve in sprostitve, tudi skrb za skladen telesni in duševni razvoj ter oblikovanje pristnega, čustvenega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave in okolja kot posebne vrednote. Operativni cilji so tako v vsakem razredu razdeljeni v štiri skupine in sicer: telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti, usvajanje in nadgradnjo športnih znanj, seznanjanje s teoretičnimi informacijami ter oblikovanje in razvoj stališč, navad in načinov ravnanja ter prijetno doživljanje športa (Kovač, M., Novak, D., 2001). **Ali zastavljene cilje predvsem v prvih letih šolanja tudi uresničujemo, pa je zagotovo tako pomembno vprašanje, da mora biti kvaliteta športno-vzgojnega procesa čim višja.** Poleg tega pa ima gibalna/športna aktivnost tudi svoj zdravstveno preventivni pomen, vendar le tedaj, ko se izvaja redno in to skozi vse življenje (Pišot, Završnik, 2001).

c) **Inovativna dejavnost v šolah** je povezana z dvigom kakovosti, saj prinaša učinkovitejše in sodobnejše pristope. To pomeni, da moramo pri izboru vsebin in načina dela neposredno upoštevati zadovoljevanje otrokovih potreb in ciljev, kar pomeni, izhajati iz otroka in njegovega celostnega razvoja ter ponuditi njegovi razvojni stopnji prilagojen proces (Pišot, 1999). Žal pa je naša šola ponekod še vedno preveč vsebinsko (storilnostno) naravnana in tako posamezniki (učitelji) kot tudi šole niso deležni ustrezne formalne potrditve, **čeprav je lahko prav inovativnost eden izmed kriterijev kakovosti dela šole in možnost, da se šola in učitelj pokažejo tudi navzven.** Medveš (2000) poleg tega navaja, da zaradi hitrega naraščanja obsega znanja ni več mogoče enkrat za vselej določiti trdnega obsega znanja, pač pa se to nenehno spreminja in dopolnjuje. Zato bi morala biti ena bistvenih nalog pouka naučiti se »komunikacije z znanjem in razvijati t. i. dinamične sposobnosti (samostojno

učenje, sposobnost sodelovanja, socialno odgovorno ravnanje), s čimer se povečuje zahteva po sodelovanju vseh udeležencev v pouku» (prav tam, str. 13) .

- c) **Zmanjševanje vpisa**, predvsem zaradi negativnih demografskih gibanj, bo v prihodnosti privedlo do eksistenčnih težav posameznih šol. Šole naj bi se (Medveš, 2000) ocenjevale tudi z ekonomskega vidika, ocenila pa naj bi se tudi sposobnost šole kot institucije s stališča vrednosti njenih rezultatov glede na vložena sredstva. **Če bodo šole želele zagotoviti svoj obstoj, bodo morale dvigniti kakovost dela.**
- d) **Zakon o šolski inšpekciji** (1996) je področja nadzora nad šolami razdelil med dve instituciji - Zavod za šolstvo republike Slovenije, ki ima le razvojno-svetovalne naloge ter Inšpektorat republike Slovenije za šolstvo, ki ima nadzorno funkcijo. Takšna rešitev naj bi po mnenju nekaterih (Lorenčič, 1996) vodila v povprečnost, saj bodo šole pod nadzorom Inšpektorata le vsako peto leto (11. člen Zakona o šolski inšpekciji), potrebe po svetovalnih storitvah Zavoda za šolstvo pa ne bodo čutile. Pričakovati je namreč (Lorenčič, 1996), da bi v prihodnosti lahko prišlo do situacije, ko se bo šolska inšpekcija ukvarjala s kršitvami, ki se bodo pojavljale na posameznih šolah, svetovalne naloge pa bodo potekale le tam, kjer bodo to želeli. Zaradi tega ne bo mogoče, kot ugotavlja Lorenčič (1996), ugotavljati dejanskega stanja, saj veliko šol ne bo deležnih inšpekcijskega nadzora (razen obveznega rednega nadzora). Tak nadzor je zelo podoben opredelitvi kakovosti Čaganove (1996), ki govori o teoriji zunanje motivacije (S - R teorija, stimulus - reaction/dražljaj - reakcija), to je teoriji, kjer je kakovost vezana na zunanji nadzor. **Ugotavljanje kakovosti je morda mehanizem, ki lahko posredno zagotovi nadzor in pregled ter spodbuja h bolj kakovostnemu delu tiste šole in posameznike, ki za dvig ravni kakovosti svojega dela potrebujejo zunanjo spodbudo.** Podobno ugotavlja tudi Širec (2000), in sicer, da inšpekcija v Sloveniji ni neposredno zadolžena za spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa in kakovost doseženih rezultatov v šoli. Analiza pa je pokazala (prav tam, str 106), »da tudi šolska inšpekcija vpliva na kakovostne spremembe, saj nadzira in spremlja relevantna področja zagotavljanja kakovosti (pouk, učenci, učitelji, šola in starši, vodenje in upravljanje). Pokazalo se je, da je njen vpliv tem večji, kolikor bolj usklajeno so delovali vsi temeljni podsistemi, ki podpirajo kakovost v šolah (zunanja evalvacija, notranja evalvacija, zunanje svetovanje, zunanji nadzor)«, kar naj bi bil eden od temeljnih pogojev za kakovostno in učinkovito delo.
- e) **Odredba o normativih in standardih** (1997) predvideva normativ za oblikovanje oddelka, ki je 28 učencev. V spremembah in dopolnitvah Odredb o normativih in standardih (2001) zapisani normativ za oblikovanje skupin pri športni vzgoji od 5. razreda dalje, pa je 20 učencev. Hkrati je v učnem načrtu (Kovač, M., Novak, D., 2001) priporočena minimalna površina, ki naj bi jo imel učenec na voljo pri športni vzgoji (10m²) ter predlog, naj bi zaradi varnosti, spoštovanja normativnih izhodišč in kakovostnega dela z najmlajšimi z učiteljem razrednega pouka sodeloval tudi športni pedagog. **Da bi lahko zagotovili kakovosten športno-vzgojni proces, bo potrebno zapisana priporočila tudi upoštevati,** saj je ena najpogostejših vsebin pritožb v zvezi z

izpolnjevanjem pogojev za opravljanje dejavnosti tudi ta, da šole ne zagotavljajo varnosti učencev oziroma dijakov pri pouku športne vzgoje (Širec, 1999).

Vsekakor to niso vsi dejavniki ugotavljanja kakovosti pri športni vzgoji, menimo pa, da so to morda tisti temeljni dejavniki, na podlagi katerih lahko ugotavljamo kakovost ter razmišljamo o izvedbi zagotavljanja kakovosti.

2. 1. 4 Namen ugotavljanja kakovosti pri športno-vzgojnem procesu

Namen ugotavljanja kakovosti izhaja iz opisanih razlogov. Osnovni namen je dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti, v našem kontekstu pa nas zanima predvsem kakovost športne vzgoje, pri čemer je potrebno izpostaviti vlogo otroka, učenca v tem procesu. Neustrezno vodeni (a sicer ustrezni) programi imajo lahko negativne posledice, »ki se odražajo na različnih podsistemih psihosomatskega statusa. Kadar ne vključujejo primarnih učenčevih ciljev (ustvarjalnost, uspeh, veselje, zabava, igra) determinirajo pristope in načine dela, ki so do otroka agresivni. Te pristope pa običajno spremljajo neprimerne tehnike učenja in metode poučevanja« (Pišot, 2000/a, str. 82). Ugotavljanje kakovosti med drugim zahteva zadostitev določenim kriterijem, ki izhajajo iz zakonitosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Ker bomo v nadaljevanju kriterije ugotavljanja kakovosti skušali natančno določiti (kot npr. kadrovski, prostorski, vsebinski) bodo lahko šole in posamezniki pomanjkljivosti skušali odpravljati, prav tako pa bomo lahko na kadrovske šolah program še bolj naravnali na potrebe bodočih razrednih učiteljev ter s tem posredno predvsem na potrebe otrok.

Po Lorenčiču (1996) bi lahko posredno uvedli nadzor nad izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa, posebej pomembno pa je uvajanje samoevalvacije, saj še tako dober zunanji nadzor ne more biti tako učinkovit kot prav proces samoocenjevanja.

Ljudje so bolj dovzetni za spremembe, ki jih predlagajo sami oziroma za tiste, ki jih sprejmejo sami. Zato je potrebno spremembe uvajati postopoma in počasi, da imajo ljudje čas, da se na njih navadijo in kar je še posebej pomembno, da jih vzamejo za svoje, da imajo občutek, da so jih sami predlagali. Samoevalvacija je postopek samoocenjevanja. Je pravzaprav celovit proces neprestanega načrtovanega zbiranja ter dejavnega analiziranja informacij z namenim priskrbiti organizaciji oceno njenega trenutnega stanja in osnove za nadaljnje načrtovanje in usmerjanje (Musek Lešnik, Bergant, 2001). Nekateri (po Medveš, 2000) opozarjajo, da bi lahko bila samoevalvacija sporen pristop, saj naj bi šlo za evalvacijo, ovrednotenje samega sebe, pri čemer pa ne sme ostati samoevalvacija le na ravni subjektivne samorefleksije, temveč mora nujno vključevati tudi dinamiko kolegialnega presojanja. Zato jo poleg racionalnih, spremljajo tudi močni emocionalni pojavi, zlasti strah pred morebitnimi odkritjem šibkih točk in slabosti posameznika, strah pred konflikti in morebitnimi posledicami. Zato je nujno potrebno sprejeti vrsto dogovorov, ki lahko na šoli vzpostavljajo stanje zaupanja in ustrezno kulturo in klimo, v kateri

bodo vsi sprejeli spoznavanje šibkih točk in slabosti ter razprave o njih kot kulturo učenja na napakah

Na splošno pa velja, da »določitev standardov kakovosti in njihovo zagotavljanje predstavljata dvig kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, saj so šole (oziroma njihovi ustanovitelji) dolžne odpraviti tiste pomanjkljivosti, ki odstopajo od predpisanih standardov« (Kovač, M., 2000, str. 30). Določitev standardov kakovosti oziroma njihovo zagotavljanje pa lahko predstavljata tudi osnovo za dvig kakovosti dela posameznika (učitelja), ki ne izgublja energije za urejanje »pomanjkljivosti«, temveč vso svojo energijo usmerja v lastno doizobraževanje ter čim boljše delo z otrokom. Potrebno je namreč oboje - na eni strani zadostitev postavljenim standardom ter na drugi strani kvalitetno delo z otrokom, ki mora biti prioriteta vedno, ne glede na (morebitne slabe) pogoje in druge (moteče) zunanje dejavnike.

Eden od namenov ugotavljanja kakovosti (in morda najpomembnejši) pa je na podlagi pridobljenih podatkov, oblikovati sliko trenutnega stanja ter v naslednjem koraku predlagati model (enega možnih) zagotavljanja kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole, ki bi bil z modifikacijami prenosljiv tudi na višje (in nižje) ravni vzgoje in izobraževanja, temeljil pa bi predvsem na dobrem znanju učiteljev, zavedanju o pomenu gibanja/športa ter sprejemanju samoevalvacije kot enega pomembnih elementov pri kakovostnem delu tudi na športno-vzgojnem področju.

1. vrsta standardov	2. vrsta standardov
3. vrsta standardov	4. vrsta standardov
5. vrsta standardov	6. vrsta standardov
7. vrsta standardov	8. vrsta standardov
9. vrsta standardov	10. vrsta standardov
11. vrsta standardov	12. vrsta standardov

[Novel OFU, str. 27]

Model predlaga, da bo pod delovno kulturo (organizacijska dimenzija) to birokratske narave, razlaga, da naj bi takšno kulturo, ki goji izvirna in posamezni bolj ali manj vsaki vrsti pomanjkljivosti (samoevalvacija) bolj opremljena z emancipacijsko dimenzijo, bolj spodbujala razvoj in bolj učinkovito delovanje.

2. 1. 5 Načini ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Zelo pomembno vprašanje v zvezi s kakovostjo je, KDO naj presoja kakovost v šoli. Barnett (1994, v: Novosti CRU) je sisteme, ki naj bi zagotavljali kakovost, analiziral v smislu razsvetljenstva in nadzora. S prvega vidika (razsvetljenstvo) je ključno vprašanje, do katere mere narašča samorazumevanje tistih, ki so vrednoteni. Za te modele so značilne emancipacijske kategorije, v modelih, kjer razsvetljenstvo ni upoštevano, pa prevladujejo tehnicistične dimenzije. Slednje navadno uporablja država, ko si hoče zagotoviti večji nadzor nad šolstvom.

Tabela 1: Dimenzije evalvacije

Emancipacijske dimenzije	Tehnicistične dimenzije
Naraščanje notranjega razumevanja	Naraščanje zunanjega razumevanja
1. postopki, ki jih skupine izvajajo same in za sebe	1. postopki, ki so skupinam vsiljeni
2. posamezniki kot subjekti (lastne usode)	2. posamezniki kot objekti (namenov, projektov drugih)
3. samotransformacija	3. manipulacija
4. notranje, intrinzične nagrade (za spreminjanje določene prakse)	4. zunanje, ekstrinzične nagrade (za spreminjanje določene prakse)
5. kritična samorefleksija	5. privolitev v vsiljene standarde od zunaj
6. notranja odgovornost (akademskim normam in samoodgovornost)	6. zunanja odgovornost (državi in zunanjim interesnim skupinam)
7. naraščanje samoodgovarjanja	7. naraščanje učinkovitosti sistema
8. spreminjanje posameznikov	8. spreminjanje sistema
9. samoprosvetitev	9. prosvetitev zunanje oblasti
10. samopooblaščenje	10. narašča moč zunanje oblasti

(Novosti CRU, str. 27)

Model preverjanja, ki bo pod državno kontrolo (tehnicistične dimenzije) bo birokratske narave, medtem ko naj bi bilo preverjanje, ki ga ali izvajamo na posamezni šoli ali ga izvaja vsak posameznik (samoevalvacija) bolj opremljeno z emancipacijskimi dimenzijami, bolj kolegialne narave in bolj občutljivo za kontekst.

Značilnosti »kolegialnih načinov nadzora« so:

- samoodgovornost,
- samoevalvacija,
- usmerjenost v notranje norme,
- kriteriji ocenjevanja niso eksplicitno izdelani,
- prepričanje v evalvacijo, ki temelji na »dobrih razlogih«,
- diskurz, v katerem ima glas vsakega člana enako veljavo,
- šibka hierarhija med evalvatorji,
- domneva, da so strokovnjaki pripravljene delati v skupini in drug drugega vrednotiti,
- občutek za kontekst,
- relativno zaprti sistemi evalvacije (ker načela ocenjevanja izhajajo iz notranjih norm),
- rezultati evalvacije in proces evalvacije so javnosti nerazumljivi in prikriti,
- tisti, ki so evalvirani, so soudeleženi pri odločitvah (približno enaka porazdelitev moči med evalviranimi in evalvatorji),
- incestuoznost (tisti, ki opravljajo akademsko delo, drug drugega ocenjujejo),
- protekcijonizem; z omejenim številom sankcij (evalvatorji so na tihem zaskrbljeni, saj pridejo naslednjič sami na vrsto),
- nizka reliabilnost, toda visoka validnost,
- humanistična praksa, ki temelji na medosebnih sporazumih.

Značilnosti »birokratskih načinov nadzora« so ravno nasprotne kolegialnim načinom nadzora:

- sistemsko utemeljen,
- temelji na pravilih,
- evalvatorji imajo institucionalno avtoriteto (za razliko od epistemične avtoritete),
- relativna neobčutljivost za kontekst,
- transparentne in takoj opravičljive odločitve,
- z ocenami razpolaga neodvisna agencija,
- eksplicitni kriteriji ocenjevanja,
- merila kakovosti imajo absoluten značaj (zlasti numerični kazalci kakovosti),
- neenaka porazdelitev moči med evalviranimi in evalvatorji,
- tistim, ki so ocenjevani, so odločitve vsiljene,
- možna (potencialno) je vrsta sankcij,
- visoka reliabilnost, toda nizka validnost,
- ni pristnega dialoga, evalvacija se vodi kot tehnični postopek (npr. računalniška obdelava numeričnih kazalcev kakovosti).

(Povzeto po: Novosti CRU, 1994)

Za relevanten način ugotavljanja kakovosti, bi verjetno kazalo uporabljati večino elementov kolegialnega načina nadzora z nekaj elementi birokratskega načina nadzora (vsaj kar se tiče zagotavljanja materialnih pogojev).

V praksi pa poznamo več različnih načinov preverjanja kakovosti.

Tradicionalni pristop: Za take pristope so značilne t. i. objektivne ali kvantitativne metode. To so predvsem »kazalci kakovosti«, ki temeljijo na

kvantitativnih merilih kakovosti (npr. trajanje študija, razmerje med številom vpisanih študentov in diplomantov; tako imenovana trda kakovost). V tem primeru zunanji nadzornik (npr. vlada) sprejme odločitve na podlagi kazalcev kakovosti, s katerimi ugotavlja, do katere mere so doseženi standardi. To pa pomeni, da morajo biti standardi absolutni, saj le na ta način lahko opravljamo primerjavo med šolami. Vse navedeno je primer, ki velja za univerzitetni študij, vendar lahko primere prevedemo tudi na področje osnovne šole, saj je mnogokrat predvsem na področju športne vzgoje težko zagotoviti doseganje postavljenih standardov, kjer se težave začnejo z materialnimi pogoji, kar ima za posledico slabše možnosti za doseg postavljenih standardov.

Ker se tradicionalni pristopi večinoma niso obnesli, so konec osemdesetih let v nekaterih državah začeli razvijati tako imenovane »nove pristope«. Glavna razlika med tradicionalnimi in novimi pristopi je v **namenu** preverjanja kakovosti. Namen tradicionalnih metod je vzpostaviti zunanjo, državno kontrolo, z novimi metodami pa je poudarjeno nenehno zagotavljanje in izboljševanje kakovosti ter samoregulacija v šolstvu. Tako se poleg objektivnih uveljavljajo tudi subjektivne, kvalitativne metode (kot npr. metoda samoocenjevanja in metoda kolegialne kontrole). Samoocenjevanje kakovosti lastnega dela izvajajo institucije in posamezniki. Kontrolo kolegov pa predstavljajo ocene, ki jih oblikujejo strokovni kolegi v okviru določene discipline (notranja kolegialna kontrola), možna pa je tudi zunanja kolegialna kontrola (kolegi z drugih institucij). Prednost omenjene kontrole je visoka vsebinska validnost, hkrati velika pomanjkljivost pa je njena subjektivnost.

Kakovost lahko z novimi metodami, ki so kombinacija notranjega in zunanjega vrednotenja, zagotavljamo in preverjamo na več ravneh: institucionalna raven, raven oddelka, raven predmeta.

Za preverjanje in zagotavljanje kakovosti je odgovornih več nosilcev in izvajalcev, in sicer na nivoju sistema (države), institucionalnem in individualnem nivoju.

Ker se kakovosti ne da predpisati od zunaj, je pomembno, da institucija razvije notranji sistem za vzdrževanje in izboljšanje kakovosti, ki temelji na kakovostnih merilih. Učitelji in drugi delavci šole naj bi samoocenjevanje razumeli kot del svojega običajnega delovanja in kot integralni del reflektiranega (profesionalnega) dela. Odločilni element, ki uspešno vzpostavlja mehanizme zagotavljanja in preverjanja kakovosti, je osebna motiviranost, ki ima tudi pri uvajanju novosti najpomembnejšo vlogo.

Pri zagotavljanju in ugotavljanju kakovosti športno-vzgojnega procesu bo potrebno uporabiti različne elemente, kot npr. nekaj elementov tradicionalnega pristopa (ugotavljanje materialne opremljenosti šole, razmerje med številom vpisanih otrok in številom otrok, vključenih v športne aktivnosti), elemente tako imenovanega »novega pristopa«, pri vsem pa je potrebno izpostaviti **pomen samoevalvacije** in **osebne motiviranosti** posameznika za kakovostno delo. Poudarek bi moral biti tudi na kolegialnem nadzoru in manj na ravni upravnega nadzora (avtonomija učitelja). Nikakor pa se pri procesu ugotavljanja in

zagotavljanja kakovosti ne bo smelo pozabljati na otroka, kateremu je vzgojno izobraževalni proces podrejen in namenjen.

2. 1. 6 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti šolske športne vzgoje

Najbolj enostavni in hkrati manj pomembni kazalci pri ugotavljanju kakovosti na področju športne vzgoje so verjetno dosežki učencev, vendar so tudi ti odvisni od npr. razvojnih značilnosti otrok ter od drugih (pomembnejših) dejavnikov. Tako nekateri opredeljujejo kakovost z merljivimi kazalci (trda kakovost, laboratorijsko merljiva kakovost - npr. število realiziranih ur športne vzgoje, prostor, oprema), drugi pa se opirajo predvsem na subjektivne izkušnje posameznikov (mehka, subjektivna kakovost - npr. učenčevo zaznavanje uspešnosti in zadovoljstva ob športni vzgoji, učenčevo zaznavanje učitelja). Če želimo ugotavljati stanje na področju kakovosti pri športni vzgoji ter le- to kasneje tudi zagotavljati, je potrebno uporabiti kombinacijo obeh pristopov.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti lahko poteka na več ravneh, na ravni:

- celotnega sistema športne vzgoje,
- posameznih delov sistema (vrtci, osnovna šola, srednje šolstvo, univerza),
- posamičnih šol oziroma razredov,
- posameznika (Kovač, M., 2000).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na raven osnovne šole (del, ki ga pokrivajo učitelji in profesorji razrednega pouka), pri tem pa skušali zajeti vse (ali vsaj čimveč) pomembnih vidikov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. V prvem koraku bo potrebno oceniti stanje, na podlagi tega pa bomo skušali oblikovati model zagotavljanja kakovosti pri športni vzgoji v prvih petih razredih devetletne osnovne šole (ki bo prenosljiv tudi na druge ravni športne vzgoje).

Eno od vprašanj, ki se pojavlja pri evalvaciji in zagotavljanju kakovosti, je vprašanje celostnosti oziroma delnosti pristopa. Pristopi v nekaterih državah (Evropska unija, ZDA, Nova Zelandija, Škotska, Španija, Avstrija) (Modro oko, 2001) so pokazali, da je potrebna celostna temeljna samoevalvacija. Ker je za obravnavno nalogo celosten pristop prezahteven, prav tako pa še niso razrešene vse metodološke dileme v zvezi z obdelavami dobljenih podatkov, smo se odločili, da bomo zajeli le nekatere (ta trenutek bolj pomembne in lažje obvladljive) kazalce kakovosti. Predstavljeni bodo v prvem delu naloge, podrobneje pa še ob interpretaciji podatkov.

2. 2 KAZALCI KAKOVOSTI

Kazalci kakovosti (področja, podpodročja spremljanja) zajemajo splošne podatke, ki omogočajo posnetek stanja na šolah. Takšnih kazalcev je lahko zelo veliko, zaradi narave naloge pa smo se odločili, da podrobneje preučimo naslednje:

- načrtovanje in izvajanje pouka,
- diferenciacija in individualizacija,
- učne metode in učne oblike pri športni vzgoji,
- motiviranje učencev,
- znanje pri športni vzgoji,
- ocenjevanje pri športni vzgoji,
- odnosi v šoli,
- učiteljev poklicni razvoj,
- stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev,
- pogoji za delo,
- aktivnosti dodatnega in razširjenega programa,
- interesne dejavnosti,
- prosti čas učencev,
- učenci in ukvarjanje s športom.

2. 2. 1 Načrtovanje pouka

Zaradi optimalnega uresničevanja predpisanega učnega načrta ter v izogib improvizaciji in rutinskemu delu, je potrebno načrtovanje. Načrtovanje je potrebno tudi zaradi strokovne odgovornosti, zaradi učiteljevega občutka strokovne kompetentnosti, gotovosti, varnosti in zaradi lažje spremljave lastnega dela (Kovač, M., Strel, 2003). Pri načrtovanju upošteva učitelj posebnosti šole, okolja (materialni, kadrovski, geografski in klimatski pogoji, tradicija) in učencev (predznanje, izkušnje in interesi, spol učencev, število učencev v skupini), ki jih poučuje. Skladno z navodili učnega načrta, se učitelj odloči, kolikšen del celotnega časa bo posvetil določenim dejavnostim in vsebinam. Vodilo delovanja učitelja pri športni vzgoji je torej učni načrt. Izvajanje le-tega pa je odvisno od učiteljevega znanja, sposobnosti, ustvarjalnosti, motiviranosti, posredno pa tudi od vadbenih razmer, ravni znanja, sposobnosti ter interesa učencev. Ker so v posameznem razredu učenci različnih interesov, znanj in sposobnosti, morata biti temu prilagojeni tudi vsebina in organizacija vadbe. Za uspešno načrtovanje mora učitelj poznati sodobne tehnike načrtovanja, poznati mora cilje učnega načrta, predznanje učencev, upoštevati pa mora tudi informacije o doseženih ciljih iz prejšnjega razreda (Kovač, M., Strel, 2003). Ko učitelj oceni vadbene razmere in inicialno stanje učencev, določi cilje, izbere in časovno porazdeli vsebine ter načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri načrtovanju mora učitelj upoštevati značilnosti posamezne športne dejavnosti. Športne dejavnosti, ki so sestavljene iz več manj povezanih delov (atletika, plesi) lahko poučuje v krajših časovnih obdobjih, v različnih delih šolskega leta. Pri poučevanju večstrukturnih in kompleksnih športnih dejavnosti (športne igre), pa naj traja vadbeni proces dalj časa.

Pred vsako vadbeno uro se mora učitelj vsebinsko, metodično, količinsko in organizacijsko pripraviti. Priprave naj bodo napisane v obliki stripa, skice, tako da jih lahko učitelj učinkovito uporabi pred vadbeno uro, med vadbeno uro in po vadbeni uri (Dežman, 2001).

Ni nujno, da je priprava na posamezno uro zelo podrobna, mora pa vsebovati nekatere najnujnejše elemente, kot npr. tip ure, cilji, učne metode, oblike, pripomočki, vsebina (Strel s sod., 2001; Bogonar, Matijević, 1993; Bakovljevič, 1990).

Današnji učni načrti so manj operacionalizirani (podrobni, določeni), zato je treba branju in razumevanju učnih načrtov nameniti več pozornosti že med študijem ter tudi kasneje. Takšni učni načrti so bolj občutljivi za učno svobodo in kreativnost učitelja in učenca. V takšnem načrtovanju učiteljeva in učenčeva svoboda nista omejeni le na organizacijsko-metodične izvedbene možnosti, marveč sta razširjeni še na sodelovanje pri oblikovanju novih učnih načrtov, predvsem pa na operacionalizacijo, vsebinsko aktualizacijo in interpretacijo učnih ciljev in vsebin (Strmčnik, 2001).

V svetu so znane tri osnovne strategije načrtovanja:

- učno ciljna strategija,
- učno snovna strategija,
- procesno razvojna strategija, ki je športno-vzgojnemu področju najbližja, saj upošteva razvojne zakonitosti človeka. Športno-vzgojni proces pojmuje kot neprestano spodbujanje rasti posameznikove osebnosti in razvoja njegovih potencialov (Kelly, 1989, v Cankar s sod., 1994). Osnovno izhodišče usmerjanja učencev niso le končni cilji, ki naj bi jih ti dosegli, temveč se enakovredno poudarja nenehna rast otrokove osebnosti, s tem pa tudi pomembnost poti za dosego ciljev.

Cilji v Učnem načrtu za športno vzgojo (Kovač, M., Novak, 2001) so razdeljeni v štiri skupine: razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, osvajanje praktičnih gibalnih in teoretičnih znanj ter oblikovanje stališč, navad in načinov ravnanja ter so opredeljeni za vsak razred posebej. Za najboljši celostni razvoj so v tem razvojnem obdobju najprimernejše dejavnosti, ki ustvarjajo široko podlago, na kateri lahko kasneje nadgrajujemo različna športna znanja. Izbiramo predvsem vsebine, s katerimi razvijamo koordinacijo, ravnotežje, moč in gibljivost. Izbrane vsebine mora učitelj posredovati skladno z metodičnimi postopki, ki so uveljavljeni v stroki, izbiro nalog pa prilagaja zmožnostim učencev.

Osnovni športni program naj otroci spoznajo z igro. Za otroke je igra naraven način izražanja. Preko nje se otrok uči socialnih vlog, emocionalnih odzivov, razvija svoje telesne sposobnosti, zadovoljuje potrebo po gibanju, igra je skratka otroku pomembna za »preživetje« oziroma za kvalitetno življenje (Pišot, 1994; Jurak, 1999; De Knop, 1996). Za otroke igra pomeni delo in razvedrilo, za pedagoga pa možnost, da otroka na neprisiljen način pripelje do zelenih ciljev.

Z letnim delovnim načrtom se (31. člen Zakona o osnovni šoli, 1996) določijo vsebina, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom in z učnim načrtom ter obseg, vsebina in razporeditev interesnih in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola. Določi se delo šolske svetovalne službe in drugih služb, delo šolske knjižnice, aktivnosti, s katerimi se šola vključuje v okolje, obseg dejavnosti, s katerimi šola zagotavlja zdrav razvoj učencev, oblike sodelovanja s starši, strokovno spopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev, sodelovanje z visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje, raziskovalnimi institucijami, vzgojnimi posvetovalnicami oziroma svetovalnimi centri, sodelovanje z zunanjimi sodelavci in druge naloge, potrebne za uresničitev programa osnovne šole.

Letni učni načrt oziroma letna učna priprava je učiteljev dokument, ki predstavlja izvedbeno različico učnega načrta kot šolskega dokumenta. Podrobni učni načrt obsega naslednje tri dimenzije (Strel s sod., 2001):

1. obseg učnega načrta:

- kvantitativna dimenzija (število ur, opredeljeno v predmetniku),
- obseg znanja in raven sposobnosti, ki naj jih učenci pridobijo pri pouku (to uravnavajo učni cilji, ki pa jih učitelj prilagodi posamezniku; in standardi znanja).

2. globina učnega načrta, ki jo opredeli učitelj glede na sposobnosti, znanje, interes učencev, interes učitelja, možnosti, tradicijo šole.

3. struktura učnega načrta - zaporednost obravnavanja vsebin v šolskem letu in zaporednost vsebin v več razredih:

- linijska ali sukcesivna razporeditev (vsebine se nizajo druga za drugo),
- koncentrična razporeditev (iz razreda v razred se vsebine razvrščajo v obliki koncentričnih krogov),
- kombiniran način.

Podrobni učni načrt sodi k učiteljevi pripravi na pouk.

Vsak letni učni načrt mora vsebovati (Strel s sod. 2001):

- število učencev v oddelku,
- skupno število ur,
- cilje,
- vsebine, s katerimi bo uresničil zastavljene cilje (opredeli predvideno število ur, ki jih bo namenil posameznim vsebinam, metodične enote in naloge; vsebine izbira iz predlaganih vsebin veljavnega učnega načrta; naloge prilagaja spolu, razvojnim značilnostim, predznanju in zmožnostim svojih učencev),
- standarde znanja,
- način spremljave.

V učnonačrtni teoriji se ves čas pojavlja tudi vprašanje minimalnega, temeljnega znanja. Pri tem se pojavi vprašanje, kaj je temeljno, s katerega vidika gre presojati temeljnost. Če gledamo s subjektivnega vidika, bi bilo temeljno znanje po vsebinski in logični strani zelo različno. Vendar tudi z objektivnega (znanstvenega) vidika glede tega, kaj je temeljno, ne pridemo daleč. Potrebno je upoštevati oboje. Znanstveno zato, ker je temeljno nekaj objektivnega. Torej je ta kriterij kompetenten, da pove, katero znanje je

temeljno. Hkrati pa je potrebna tudi subjektivna presoja temeljnega glede na individualne zmožnosti vsakega posameznika (Strmčnik, 2001; Šilih, 1961).

Pri športni vzgoji bo tako pedagog skušal uresničevati cilje na dveh ravneh:

- temeljni ali
- optimalni.

Temeljna raven znanja predstavlja minimalne osnovne vsebinske elemente športnih zvrsti in naj bi jo osvojilo kar največ otrok. Učencem je treba postaviti njim dosegljive cilje, poiskati vsebine, kjer bodo uspešni, diferencirati metodične postopke.

Optimalna raven znanja nadgrajuje temeljne vsebine in osvojenost znanja. Učenci jo skušajo osvojiti tam, kjer tem vsebinam posvečajo več ur športne vadbe v okviru rednega pouka ali v organiziranih oblikah dela (Cankar s sod., 1994).

2. 2. 2 Učna diferenciacija in individualizacija

Predmeti in njihove vsebine so obvezni za vse učence določenega razreda, ne glede na njihove sposobnosti, znanja, želje in interese. Ker je razred skupina učencev »približno enakih sposobnosti« (Kovačević, 1991, str. 15), so za nekatere posameznike učne vsebine pretežke in nezanimive in jih zato ne osvajajo ali pa jih le formalno, za druge pa so iste vsebine prelahke, kar jih ne motivira dovolj in jim ne dopušča, da bi razvili svoje sposobnosti. Če želimo, da bo vsak učenec v šoli dobil kar največ, je potrebno razlike med njimi upoštevati in temu prilagoditi delo v šoli. Eden takih načinov je tudi diferenciacija in individualizacija.

Diferenciacija je po Strmčniku (2001) groba individualizacija, saj zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše skupine. Individualizacija pa mora upoštevati in zadovoljevati individualne učne in druge razlike posameznika. Zato je diferenciacija mnogokrat označena kot *organizacijski ukrep* za lažje izvajanje individualizacije.

- Notranja diferenciacija in individualizacija

Zanjo je značilno, da se dogaja v enakih oddelkih kot so sicer, znotraj oddelkov pa skuša upoštevati individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev, in sicer z variiranjem učnih ciljev in vsebin, učnih oblik, učnih metod, učne tehnologije ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči. Ker sta notranja diferenciacija in individualizacija zelo zahtevni, terjata optimalne pogoje - tako kadrovske kot materialne (didaktično metodični standard šole).

- Fleksibilna diferenciacija in individualizacija

Zanjo je bistveno prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje in večji učnociljni in vsebinski razponi. Fleksibilna diferenciacija

zmore večje število modelov, od katerih sta pri nas najpogostejša dva, in sicer »sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka« ter »timski pouk« (Strmčnik, 1987, 2001). Prvega mnogokrat poimenujemo kar nivojski pouk, zanj pa je značilno, da učence pri kakem predmetu občasno ločuje. Nivojski pouk poteka na temeljni in učnozahtevnostni ravni ter v heterogenih in homogenih skupinah. Približno 70% časa je namenjenega obravnavi temeljne učne vsebine v heterogenih skupinah, največ 30% časa pa nivojski obravnavi v homogenih skupinah. Nivojsko združevanje učencev in prehajanje iz skupine v skupino sta prožna, končne odločitve pa prepuščene učencem in njihovim staršem.

To ločevanje je tako neizrazito, kratkotrajno in demokratično, da ne privede do negativnih posledic, ki bi ovirale temeljni pouk (Strmčnik, 1992).

- Zunanja diferenciacija

Z zunanjo diferenciacijo označujemo tako šolsko ali učno organizacijo, pri kateri so učenci običajno po storilnostnih merilih (učnih sposobnostih, tempu napredovanja) bolj ali manj administrativno razdeljeni v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in vsebinami, z običajno ločenimi učiteljskimi zbori in različnimi šolskimi upravami ter z neenakimi možnostmi nadaljnjega izobraževanja (Strmčnik, 2001). Glede na obliko, je zunanja diferenciacija lahko medšolska (samostojne šolske smeri) ali znotrajšolska (v okviru ene šole). Slednja je lahko popolna (pri vseh učnih predmetih) ali delna, le pri nekaterih učni predmetih.

V devetletni osnovni šoli je pri nas predvidena le delna, in sicer pri matematiki, slovenskemu jeziku in tujemu jeziku in le v zadnjih dveh razredih, saj taka oblika prinaša najmanj slabosti zunanje diferenciacije.

2. 2. 3 Oblike in metode poučevanja in učenja pri športni vzgoji

»Poučevanje in učenje sta delovna procesa, ki potekata zavestno, načrtno, z določenimi nameni in sredstvi, v določenih pogojih, pri določeni delitvi dela in še zlasti v določenih odnosih« (Strmčnik, 2001, str. 135).

Vzgojno-izobraževalni proces in pedagoške situacije v šoli karakterizirajo različni socialni odnosi med glavnimi subjekti: učitelji in učenci. Na to so vezane tudi različne formacije (oblike), v katerih se ti subjekti pojavljajo (Bognar, Matijević, 1993). Učne oblike so socialne interakcije vadbenega procesa in so sestavina ravnanja (Strel, Kovač, M., 2003).

Te oblike so:

- **Frontalna učna oblika** je način vodenja pouka, pri katerem se učitelj obrača k vsem učencem hkrati. Pogosto se uporablja na začetku dela z novo vadbeno skupino. To učno obliko uporabljamo na začetku ure, ko razlagamo, demonstriramo, pri gimnastičnih vajah - ko učimo nove vaje, obravnavamo novo snov. Ta oblika je še vedno prepogosto uporabljana, saj nam omogoča

nadzor nad vsemi učenci hkrati in s tem lažje delo. Zaradi tega pa izbiramo tudi lažje gibalne naloge, da lahko hkrati zaposlimo vse otroke, kar pomeni, da se učenci pri taki vadbi težko izražajo in zadovoljijo potrebo po gibanju.

Ta oblika otežuje navezovanje socialnih stikov in običajno ne upošteva načela individualizacije, saj so vsebina, postopki in obremenitve podrejeni povprečju skupine. Običajno slabo vpliva na šibkejše (gibalno slabše) tako v učnem kot doživljajskem pogledu (Strel, Kovač, M., 2003).

Frontalno učno obliko uporabljamo v naslednjih primerih:

- **Poligon** – učenci izvajajo gibalne naloge tako, da se postopoma neprekinjeno premikajo naprej po pripravljeni stezi. Vsebina dela mora biti zelo preprosta oziroma učencem znana. Če poligon izvajamo dalj časa, lahko naloge vmes spremenimo, vsebina poligona pa je lahko različno zasnovana (razvoj nekaterih gibalnih sposobnosti, utrjevanje gibalnih znanj). Poligon je izredno učinkovit pri mlajših starostnih skupinah, ne omogoča pa izrazite individualizacije dela. Z vsebinami razvijamo predvsem gibalne sposobnosti in utrjujemo gibalna znanja (Strel, Kovač, M., 2003).

- **Štafete** uporabljamo predvsem v glavnem delu ure, praviloma na stopnji utrjevanja gibalnih nalog. Ker želimo, da bi bili vsi učenci čim več časa dejavni, lahko organiziramo štafete tako, da so razdeljeni v več skupin oziroma kolon in postopoma neprekinjeno opravljajo določene naloge. Čakanje v koloni dopustimo le, če so naloge zelo težke oziroma z visoko obremenitvijo (Strel, Kovač, M., 2003).

- **Delo v parih** uporabljamo pri ogrevanju, učenju, spopolnjevanju znanja, razvijanju gibalnih sposobnosti. Priporočljivo je pri pomoči boljših učencev slabšim (Strel, Kovač, M., 2003).

- **Skupinska učna oblika**, glede na značilnosti, sposobnosti in znanje vadečih ločimo delo v homogenih in delo v heterogenih skupinah. Glede na razvrstitev vadbenih mest ločimo:

- **Klasično vadbo po postajah** - učenci v skupinski obliki izvajajo različne dejavnosti. Razdelimo jih na več skupin, odvisno od števila učencev, prostora, vsebine dela. Skupine sestavimo na podlagi različnih kriterijev, število učencev v skupini pa naj se giblje od 2 do 5 učencev. Pri podajanju novih učnih vsebin so skupine ponavadi sestavljene iz različno sposobnih učencev, pri utrjevanju boljšim skupinam dajemo zahtevnejše naloge, kadar pa organiziramo tekmovanje, morajo biti skupine heterogene. Vadbo po postajah uporabljamo zlati takrat, ko določeno dejavnost utrjujemo. Na postaji, kjer gre za posredovanje novih vsebin, mora biti nujno prisoten učitelj. Izvajanje gibalnih nalog organiziramo tako, da je njihova vsebina na različnih vadbenih mestih sorodna ali povsem različna, odvisno od ciljev, ki smo si jih postavili. Vadba na posameznem mestu traja 2 do 5 minut, lahko pa tudi več (Strel, Kovač, M., 2003).

- **Delo z dopolnilnimi nalogami** – je zahtevna organizacijska oblika, ki je v praksi manj uveljavljena, je pa zelo učinkovita, ker omogoča večjo individualizacijo. Uporabimo jo pri utrjevanju ali pri posredovanju novih vsebin. Na glavni vadbeni postaji vadeči izvajajo glavno vsebino, na dopolnilnih postajah pa dopolnilne naloge. Dopolnilne naloge lahko pripomorejo k

izboljšanju tehnike prvine, ki jo vadimo, ali pa z njimi razvijamo določeno sposobnost. Pri posredovanju novih vsebin, lahko na teh postajah delajo pripravljalne vaje. Ker se učitelj nahaja na glavnem vadbenem prostoru, izvajanje dopolnilnih nalog nadzira in usmerja. Zato mora učence ustrezno motivirati, saj so lahko sicer preveč pasivni (Strel, Kovač, M., 2003).

- Delo z dodatnimi nalogami - je podobno delu z dopolnilnimi nalogami, le da na dodatne naloge usmerjamo tiste, ki glavno nalogo popolnoma obvladajo. Na dopolnilnih postajah izvajajo nalogo v oteženih pogojih (večje število ponovitev, hitrejša izvedba, izvedba v oteženih pogojih). Za delo z dodatnimi nalogami veljajo vsi prej opisani principi (delo z dopolnilnimi nalogami) (Strel s sod. 2001; Strel, Kovač, M., 2003).

- Obhodna vadba - učence razdelimo v manjše skupine, ki pri vadbi krožijo od naloge do naloge, gibalne naloge so praviloma razporejene v obliki kroga in si sledijo v logičnem zaporedju (obremenitev, razbremenitev, topološka obremenitev). Število gibalnih nalog je različno, odvisno od števila učencev, njihovih gibalnih sposobnosti, velikosti prostora. Gibalne naloge morajo biti preproste, učencem poznane, saj je namen obhodne vadbe predvsem razvoj nekaterih gibalnih sposobnosti. Takšen način vadbe omogoča hkratno vadbo vsem učencem, zagotovljena pa je tudi individualizacija s tem, ko si lahko otrok sam postavlja obremenitev (Strel s sod. 2001; Strel, Kovač, M., 2003).

- Delo v igralnih skupinah - uporabna je pri mlajših starostnih skupinah in se veže na učno metodo gibalnega prikazovanja. Pri tem je mišljena organizacija vadbe, kjer je razred kot celota igralna skupina ali pa je v razredu več igralnih skupin. Pogoj za uspešno vodenje je frontalna učna oblika, pri kateri učenci skupinsko in hkrati vsak zase opravljajo zastavljene naloge (plezajo, se plazijo, se žogajo). Taka vadba zahteva izbiro lažjih in manj nevarnih vaj, od učitelja pa, da učence nenehno (z besedo) spodbuja, jim pojasnjuje in jih usmerja po vadbenem prostoru.

- **Individualna učna oblika** se prilagaja posamezniku, njegovim posebnostim, delovni hitrosti in zmožnostim. Učitelj bo dal učencu nalogo in ga seznanil s tehniko, taktiko, pravili, vadil pa bo učenec sam.

- Delo s kartoni – v zelo kratkem času seznanimo vadeče z vsebino, organizacijo ali količino vadbe. Uporaba je primerna pri delu z velikim številom vadečih, saj je hitrost prenosa informacij večja kot samo ob razlagi (Strel s sod. 2001; Strel, Kovač, M., 2003).

- **Kombinirana učna oblika** je kombiniranje prej opisanih učnih oblik. Tako učno obliko zahtevajo športne vsebine, različnost individualnih zahtev, spreminjajoče se učne situacije in je tudi najpogosteje uporabljena učna oblika pri športni vzgoji.

Učne metode so načini dela pri pouku, so načini obdelave učnega gradiva (Kovač, M., Strel, 2003).

Izbira metod je odvisna od razvojne stopnje otrok, stopnje učnega procesa (posredovanje novih vsebin, utrjevanje, preverjanje), vsebine, učiteljeve osebnosti (Kovač, M., Strel, 2003).

V nadaljevanju bomo predstavili tiste **učne metode**, ki so pri športni vzgoji bolj uporabne:

- **Metoda ustne razlage** - Z razlago pri pouku skušamo predvsem z opisom in pojasnjevanjem gibanja doseči, da bi učenci razumeli smisel prikazanega. Veže se neposredno na demonstracijo in zahteva samostojno miselno dejavnost učencev. Učitelj opisuje strukturo gibanja, taktiko, napake. Učitelj daje navodila za gibanje, pojasnjuje gibanje ali pravila, opozarja na napake in jih odpravlja. Povratno informacijo učitelj posreduje med samo izvedbo ali po njej (Kovač, M., Strel, 2003).

Razlaga pa naj bi bila v tem starostnem obdobju čim krajša. Pomembno je postopno vpeljevanje nove terminologije, govor pa naj bi bil tudi čustveno obarvan, saj je to pomembno sredstvo motivacije mlajših otrok (Strel s sod. 2001).

Metoda ustne razlage (monološka metoda) pa zajema še: pripovedovanje, opisovanje, poročanje, pojasnjevanje, pripoved, opis učencev, ustni govor prek radia, TV.

- **Metoda pogovora** - Eden pomembnejših ciljev športne vzgoje je vzpostavitev interakcij med sodelujočimi subjekti. Pogovor je pomemben tudi pri športni vzgoji in sicer je za otrokov čustveni, socialni in spoznavni razvoj pomembno, da razvijajo ne samo sposobnosti poslušanja, ampak tudi sposobnost izražanja (Strel s sod., 2001). Poznamo:

- dirigirani (vodeni) pogovor,
- pogovor v obliki učiteljevih spodbud in učenčevih odgovorov,
- vprašanja učencev,
- prosti pogovor,
- diskusijski ali debatni pogovor.

- **Metode demonstracije, kazanja** - Demonstracija pomeni prikazovanje tistega, kar je mogoče perceptivno doživeti, torej zaznati s čutili. Z njeno pomočjo se dojemajo elementi objektivne stvarnosti, to je dejstva. Učitelj pri metodi demonstracije (prikazovanja) prikazuje, učenci opazujejo. Demonstracija je lahko neposredna (gibanje pokaže učitelj) ali posredna (gibanje prikaže učenec ali pa ga prikažemo prek medijev: slik, filma, skic). Demonstracija mora biti nazorna, pri čemer moramo poudariti pomembne svari. Če želimo, da bo demonstracija uspešna, moramo zaposliti čim več učenčevih čutil. Pri motoričnem učenju je zelo pomembno tudi demonstriranje napak v gibanju, pri čemer ima demonstracija vlogo neverbalne povratne informacije (napredovanje v zahtevnejših gibalnih vzorcih je v veliki meri odvisno prav od pravočasno posredovanih napak v gibanju) (Kovač, M., Strel, 2003).

- **Metoda igre** - Igra (didaktična gibalna igra) zagotavlja celosten pristop k obravnavi otroka. Uporabna je pri večini vsebin obveznega in dodatnega programa. Je dejavnost, preko katere lahko na osnovi reševanja specialnih

didaktičnih nalog realiziramo konkretne vzgojno-izobraževalne cilje na otroku najbolj primeren način. Igra je za otroka zelo primerna dejavnost, ker omogoča integriran - celosten razvoj otroka, ima pa tudi močan spoznavni vidik (otrok se učitelju skozi igro odkriva v vseh svojih posebnostih, igra nudi pedagogu tudi povratno informacijo o celostnem psihosomatskem statusu). Omogoča tudi emocionalno in socialno učenje. Je celostna tehnika poučevanja, ki deluje na otroka in mu z množico kompleksnih in problemsko zastavljenih gibalnih nalog omogoča ustrezen razvoj vseh dimenzij psihosomatskega statusa. Njena temeljna značilnost pa je v tem, da svoje specifične vsebinske karakteristike išče v razvojnih posebnostih otroka in otroku samem, ker iz njega tudi izhaja (Pišot, 1994).

- **Metoda gibalnega prikazovanja (uprizarjanja)** - je uporabna takrat, ko so učna snov, športno znanje učencem še tuje, športne- igralne in gibalne storitve še oddaljene, nejasne ali biološko prezahtevne (Pirc, 1991) in kot taka je primerna predvsem za delo v prvi triadi.

2. 2. 4 Motiviranje učencev

Tako učenci kot učitelji svoje delo v vzgojno-izobraževalnem procesu doživljajo zelo subjektivno. Pri tem ločimo dve vrsti doživljanja:

- intelektualno, ki se nanaša npr. na percipiranje, domišljijo, mišljenje, spomin in je povezano s pridobivanjem znanja in razvojem sposobnosti;
- emocionalno - ti dražljaji regulirajo odnos učencev do pouka in njihovo stopnjo aktivnosti. Od njih je odvisno, ali bo učencem pouk zanimiv, prijeten, dinamičen ali dolgočasen. Glede na moč in vrsto emocionalnih doživljanj bo učenec med poukom pozoren, skoncentriran, zainteresiran, aktiven ali indiferenten, pasiven, nediscipliniran. Učitelj naj bi skušal pri poučevanju ustvariti pozitiven, aktiven odnos učencev do dela, saj so ustvarjanje pozitivne razredne klime in doživljanje pozitivnih emocionalnih doživetij, osnovni pogoji za uspešnost pouka. Učitelj naj tako v vsakem trenutku skuša učence motivirati. Motivacija je torej psihološka priprava na učenje, to je razvijanje aktivnega odnosa, vedoželjnosti in interesa do dela.

Motivacija je, poleg sposobnosti, ena najpomembnejših psiholoških faktorjev uspešnega učenja. Prisotna je v različnih stopnjah, pri različnih učencih iste skupine. Želja po znanju, odkrivanje in spoznavanje novega, so temeljni motivi za šolsko delo. To je primarna potreba ali notranja (intrinzična) motivacija. Notranja motivacija je naravna težnja iskanja in osvajanja izzivov, ko sledimo osebnim interesom in urimo sposobnosti. Kadar smo notranje motivirani, ne potrebujemo spodbud ali kaznovanja, ker je aktivnost že sama po sebi nagrada. Notranja motivacija je »to, kar nas motivira, da nekaj naredimo, kadar nam ni treba ničesar narediti« (Raffini, 1996 v: Woolfolk, 2001, str. 320).

Zelo pogosto pa je v šoli želja po znanju učenčeva sekundarna želja, potreba, vsa aktivnost pa je usmerjena k doseganju določenega zunanjega cilja (učenje za oceno). Takšna zunanja (ekstrinzična) motivacija je prisotna pri večini aktivnosti, povezanih s šolo. Sama aktivnost nas v primeru ekstrinzične

motivacije ne zanima, zanima nas samo to, kar nam bo ta aktivnost prinesla. Bistveno razliko med tema dvema vrstama motivacije Woolfolkova (2001, str. 320) vidi v tem, ali je »lokus kontrole dejanja (mesto vzroka)« notranji ali zunanji.

Delitev med notranjo in zunanjo motivacijo pa je preveč enostavna, saj ne moremo trditi, da je posameznik za neko delo motiviran samo zunanje ali samo notranje. Vse aktivnosti se namreč po Woolfolkovi (2001) gibljejo vzdolž tega kontinuuma, od popolnoma neodvisnega odločanja zanje (notranja motivacija) do popolnoma determiniranih s strani drugih (zunanja motivacija). Ena osnovnih zahtev sodobnega pouka pa je približevanje ali transformiranje ekstrinzične v intrinzično motivacijo. V šoli obstajajo situacije, ko so zunanje spodbude in zunanja podpora nujne. Učitelj naj bi tako spodbujal in vzgajal notranjo motivacijo, hkrati pa zagotavljal, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje (Woolfolk, 2001).

Eden takih primerov je nedvomno projekt Zlati sonček, kjer otroci za uspešno opravljene naloge dobijo nalepke z znakom zlatega sončka, po končanem celotnem projektu pa medaljo zlatega sončka in priznanje za opravljene naloge. Zavedamo se, da je takšno motiviranje zunanje in da zunanja motivacija nikakor ne zagotavlja rednega ukvarjanja s športom v nobenem življenjskem obdobju (lahko trenutno, nikakor pa ne na daljši rok), vendar je takšno motiviranje pomembno, ker otroci ta zunanji vzrok sčasoma ponotranjijo in jim redno gibanje postaja navada, za katero ne potrebujejo več dodatne, zunanje spodbude (predvsem v kasnejših obdobjih, ko naravna potreba otroka po gibanju počasi izginja zaradi sedentarnega načina življenja in »manj naporenega« preživljanja prostega časa z aktivnostmi, ki ne zahtevajo ne umskega ne telesnega napora).

Kot osnovna motivacija se pojmuje pričakovanje uspeha, iz tega pa so izšle številne teorije, med katerimi je najbolj znana Atkinsonova teorija. Pričakovanje uspeha pri učenju (in s tem povezana motivacija) je odvisno od:

- ocene lastnih sposobnosti doseganja uspeha,
- ocene osebnega vpliva na doseganje uspeha,
- percepcije samouspeha v določeni aktivnosti (Čudina - Obradović, 1992).

Pričakovanje uspeha je nivo, za katerega učenci menijo, da ga bodo dosegli, da bodo uspešni. Če učenec meni, da je naloga zanj prezahtevna, se ne bo potrudil, da bi jo uspešno realiziral. Za prelahke naloge se zdi učencu škoda truda za njihovo realizacijo. Najprimernejše so naloge, ki so ravno toliko (pre) težke, da so še rešljive (Good, Brophy, 1987).

K obvladovanju uspeha usmerjeni učenci cenijo dosežke in vidijo sposobnosti kot popravljive, se osredotočajo na cilje, ki so usmerjeni k učenju, da bi izboljšali svoje spretnosti in sposobnosti. Neuspeha se ne bojijo, ker ne ogroža njihovega občutka kompetentnosti in lastne vrednosti. Zato si zastavljajo zmerno težke cilje. Na splošno uspeh pripisujejo lastnemu trudu, s tem prevzemajo odgovornost za učenje in imajo močan občutek samoučinkovitosti. Najbolje se odrežejo v tekmovalnih situacijah, hitro se učijo, imajo več

samozaupanja in energije, so bolj vznurjeni. Vsi ti dejavniki prispevajo k vztrajnemu in uspešnemu učenju ter na področju športa tudi k trajni gibalni/športni aktivnosti (Woolfolk, 2001).

Neuspehu izogibajoči se učenci gledajo na sposobnosti kot nespremenljive, zato si zastavljajo storilnostne cilje. Imajo slab občutek lastne kompetentnosti in lastne vrednosti glede na uspešnost. Da bi dobili občutek lastne kompetentnosti, se morajo zaščititi pred neuspehom. Zato manj tvegajo in ostajajo pri »že znanem«. Če se pri takem učencu neuspehi nadaljujejo, ponavadi vodijo do tistega neuspeha, ki so se mu učenci želeli ogniti že na začetku, zato obupajo in postanejo neuspeh sprejemajoči učenci. Na gibalnem/športnem področju se to kaže v vedno manjšem zanimanju za ukvarjanje s športom in tudi v dejansko vedno manjši gibalni/športni aktivnosti.

Motivacijo za učenje sestavljajo številni elementi, kot npr. načrtovanje, osredotočenost na cilj, metakognitivno zavedanje tega, kaj se nameravamo naučiti in kako, aktivno iskanje novih informacij, jasno zaznavanje povratnih informacij, ponos in zadovoljstvo ob dosežkih in odsotnost anksioznosti ali strahu pred neuspehom (Johnson in Johnson, 1985 v: Woolfolk, 2001).

Učitelj naj bi tako ustvaril stanje motiviranosti za učenje, delo. Dolgoročnejši cilj je pri učencih razviti vrlino motiviranosti za učenje, v našem primeru za ukvarjanje s športom, da bi se bili sposobni »izobraževati sami skozi vse življenje« (Bandura, 1993 v: Woolfolk, 2001, str. 355) oziroma da bi se sami ukvarjali s športom tudi kasneje, ko zapustijo vzgojno-izobraževalne institucije. In nenazadnje naj bi bili učenci kognitivno zaposleni, da bi poglobljeno razmišljali o tem, kar se učijo. V primeru športne vzgoje je zato osmišljanje športa, seznanjanje s teoretičnimi informacijami še toliko bolj pomembno, saj je znanje eden od dejavnikov, ki pripomorejo k oblikovanju aktivnega življenjskega sloga.

V nadaljevanju je predstavljena tabela o izgradnji pojma motivacije za učenje, ki je prenosljiva na vsa ostala področja, v našem primeru tudi na ukvarjanje s športom.

Tabela 2: Izgradnja pojma motivacije za učenje

	Optimalne značilnosti motivacije za učenje	Značilnosti, ki motivacijo za učenje zmanjšujejo
Vir motivacije	<u>Notranji</u> : osebni dejavniki (potrebe ¹ , interesi, radovednost, uživanje ²)	<u>Zunanji</u> (dejavniki okolja, nagrade, socialni pritiski, kaznovanje)
Vrsta zastavljenega cilja	<u>Cilji, usmerjeni v učenje</u> : osebno zadovoljstvo pri soočanju z izzivi in izboljševanju; težnja po izbiranju zmerno težkih in izzivalnih ciljev	<u>Storilnostni cilji</u> : želja po priznanju v očeh drugih; težnja po izbiranju zelo lahkih ali zelo težkih ciljev
Usmerjenost	<u>K nalogi</u> : usmerjeni k obvladovanju naloge	<u>K egu</u> : usmerjeni k podobi sebe v očeh drugih
Motivacija za uspeh	Motivacija za doseganje: usmerjeni k obvladovanju	Motivacija za izogibanje <u>neuspehu</u> : nagnjeni k anksioznosti
Verjetne atribucije	Uspeh in neuspeh pripisujejo <u>kontroljivim razlogom</u> in sposobnostim	Uspeh in neuspeh pripisujejo <u>nekontroljivim razlogom</u> .
Prepričanja glede sposobnosti	Sposobnosti so <u>spremenljive</u> : prepričanje, da sposobnosti lahko izboljšamo s trdim delom in z novim znanjem in spretnostmi	Sposobnosti so <u>nespremenljive</u> : prepričanje, da so sposobnosti stabilna, nekontroljiva poteza.

(povzeto po Woolfolk, 2001, str. 355)

Tušak (2002) za motiviranje otrok in adolescentov za športno vzgojo navaja nekaj razlag:

- teorija storilnostne motivacije, pri čemer izpostavlja pomen orientacije k nalogi in ne ego orientacije. Prva pomeni osredotočenost na učenje, izboljšanje sposobnosti oziroma spretnosti, pri čemer je zaznana kompetenca subjektivno zaznana izboljšanje aktivnosti. V nasprotju s tem pa ego orientacija kot glavni cilj poudarja superiornost nad drugimi. Ker pa je le peščica otrok najsposobnejših, imajo najvišja znanja, za vse ostale taka motivacija ni primerna, ker prehitro upade;
- motivacija preko ojačanja. Pri športni vzgoji učenec poskuša izvajati vedenja, ki pripeljejo do nagrade in se ogiba vedenju, ki ima negativne posledice. Učitelj naj bi po tej teoriji upošteval naslednje: pomen trenutne oziroma takojšnje ojačitve, ohranjanje konsistentnosti v ojačevanju, odzivanje na trud in vedenj bolj kot na uspešnost nastopa, ojačanje reakcij, ki so blizu oziroma podobne pravilnim reakcijam, nekumulativnost procesa ojačanja (vzponi in padci), uporaba ojačanja za ohranjanje že naučenega (Tušak, 2002 po Alderman, 1978);
- teorija incentivne motivacije (Tušak, 2002 po Birch, Veroffa, 1966). Vedenje predstavlja kot posledico štirih faktorjev: razpoložljivosti oziroma možnosti, pričakovanje uspeha, incentivov oziroma vrednosti, motivov, ki predstavljajo bolj splošne potrebe in modificirajo moč incentivov.

¹ potreba po gibanju je v obravnavanem starostnem obdobju še vedno močno izražena

² gibalna/športna dejavnost mora biti prijetna, otrok mora v njej uživati, da se bo kasneje k njej rad vračal

Teorija vključuje navadno 7 (6-9) motivov, in sicer: težnja po dosežkih, po druženju, čutno zadovoljstvo, radovednost, agresivnost, moč in neodvisnost. Učitelj mora mladostniku dati možnost ustrezno manipulirati s pričakovanjem uspeha in poznati njegov motivacijski sistem, da bi lahko zagotovil optimalno vadbo in delovno okolje, s tem pa optimalno delovno oziroma učno motivacijo;

- četrta razlaga izhaja iz teoretičnih konceptov postavljanja ciljev. Sestavljen je iz načrtnega izbora ciljev in podciljev, ki morajo biti čimbolj specifični oziroma konkretni, izzivalni in težavni, vendar realno dosegljivi. Pri tem je pomembno tudi učiteljeva podpora, povratna informacija o uspešnosti, nagrajevanje, sodelovanje v procesu postavljanja ciljev in čim manj stresa in konfliktov. Ker je vsak otrok drugačen, ni enotnih poti za njihovo motiviranje. Zelo pomembno dejstvo ob tem pa je (tako Tušak, 2002), da je »športna aktivnost relativno priljubljena in zato precej atraktivna v primerjavi z drugimi aktivnostmi v šolskem obdobju« (str. 37). Zato pa je zelo pomembno, da skušamo ta odnos vsaj vzdrževati, če že ne razvijati.

2. 2. 5 Znanje pri športni vzgoji

Znanje ni nekaj enotnega, ampak obstajajo različne sestavine oz. vrste znanja. Delimo ga lahko na različne načine.

Ena od delitev razvršča znanje na **splošno** in **specifično**. Splošno znanje lahko uporabimo v različnih situacijah (temeljni gibalni vzorci, kot so hoja, tek, met), specifično pa le v posebnih (povezano je s posamezno športno panogo, kjer splošno znanje predstavlja gibalno osnovo, na kateri nato nadgrajujemo specifične gibalne vzorce npr. met na koš).

Znanje je mogoče deliti tudi na:

- deklarativno - predstavljajo ga deskriptivne informacije (posamezni gibalni elementi, vzorci);
- proceduralno- predstavlja uporabo teh elementov v posamezni enkratni situaciji (npr. skok pri atletiki);
- kondicionalno (strateško) - kdaj, kje in zakaj uporabiti dane elemente in na kakšen način (taktične rešitve pri športnih igrah) (Kovač s sod., 2001).

V šoli uporabljamo vse vrste znanj. Specifično znanje je nujno za osvajanje širših konceptov, zakonitosti. Uporabnost specifičnega znanja je odvisna od splošnega znanja. Povezanost pa obstaja tudi med deklarativnim, proceduralnim in kondicionalnim znanjem, saj kondicionalno znanje gradi na deklarativnem in proceduralnem ter ju hkrati dograjuje.

Druga vrsta znanja je metakognitivno znanje ali znanje o znanju. Bistveni elementi tega znanja so: percepcija značilnosti problema in konteksta, v katerega je problem postavljen, percepcija lastne motiviranosti in sposobnosti za reševanje problema, strategije, ki prispevajo k razumevanju, zapomnitvi, priklicu in transferu znanja in procesov, s katerimi učenec uravnava kognicijo in akcijo.

Spretnosti pa so dobro organizirani in utrjeni vzorci ravnanja, ki potekajo gladko, da bi dosegli nek cilj. Termin se je dolgo časa uporabljal samo v zvezi z motorično aktivnostjo, danes pa je termin razširjen tudi na besedilne, socialne in miselne aktivnosti (npr. komunikacijske spretnosti, računske spretnosti, organizacijske spretnosti. (Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja, 2000, str. 9)

Bloom (1956, v Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja, 2000) je vrste znanja opredelil s taksonomskimi stopnjami. Na spoznavnem področju razlikuje naslednje stopnje:

1. **Poznavanje**, ki se kaže kot prepoznavna ali obnova (priklic) dejstev, podatkov, terminov. Sem sodi tudi obnavljanje razlag ali interpretacij. Zadostni pogoj za znanje na tej stopnji je zapomnitev. Prisotno je lahko tudi razumevanje, ni pa pogoj za to raven znanja.
2. **Razumevanje** predpostavlja, da učenec ponotranji - predela in sistematizira znanje. Zanj je značilno dojetje smisla oz. bistva sporočila. Gre za razumevanje v ožjem smislu, kot osnovno oz. najnižjo stopnjo razumevanja v širšem smislu, ki je vključeno v višje taksonomske stopnje. Gre npr. za prosto opisovanje in pojasnjevanje (s svojimi besedami), samostojno navajanje primerov, razbiranje grafov, zemljevidov, povzemanje prebranega, opazovanega, poslušanega.
3. **Uporaba** se kaže v aplikaciji abstrakcij (splošnih idej, principov, zakonitosti, pravil) v konkretnih situacijah oz. novih primerih. Problem na tej stopnji ne sme biti rešljiv rutinsko - s ponavljanjem natančnega poteka reševanja podobnega problema v razredu.
4. **Analiza** je razstavljanje sporočila v sestavne elemente ali dele na tak način, da so jasni odnosi med njimi in njihova organiziranost oz. relativna hierarhija.
5. **Sinteza** je povezovanje delov in elementov v novo celoto; urejanje in kombiniranje na tak način, da sestavljajo vzorec ali strukturo, ki do tedaj nista obstajala ali bila razvidna (npr. upoštevanje različnih mnenj in njihovo usklajevanje, izpeljava posplošitev, modelov, teorij, odgovori na tej stopnji so novi, kreativni).
6. **Evalvacija** je presoja idej, argumentov, rešitev, izdelkov, materialov in metod z nameni oziroma kriteriji. Ta stopnja združuje vse prejšnje in jih presega. Tu gre za sistematično vrednotenje, ki izhaja iz globljega razumevanja in analize v skladu z določenimi kriteriji, ki so lahko notranji (presoja primernosti, relevantnosti in izčrpnosti podatkov) ali zunanji (primerjava z drugim relevantnim delom) (povzeto po: Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja, 2000, str. 10 - 11).

Iz opredeljenih standardov gibalnih znanj in predlaganih vsebin učnega načrta je razvidno, da pri športni vzgoji iz razreda v razred postopno prehajamo od deklarativnega znanja na uporabo znanj v različnih, najprej enostavnih, nato pa bolj zapletenih situacijah, kar pomeni, da preko deklarativnega in proceduralnega znanja prihajamo do kondicionalnega (Kovač, M., 2002/b).

2. 2. 6 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje sta sestavni del pouka in z njima učitelj ugotavlja, kako je uresničil materialne, formalne in vzgojne naloge pouka. Preverjanje v najbolj splošnem pomenu je proces zbiranja informacij, ki so namenjene učitelju, učencem, staršem za odločanje o nadaljnjem delu. Preverjanje lahko poteka na najrazličnejše načine, lahko je prepuščeno učitelju (notranje) ali pa zunanje. Možno je tudi preverjanje v obliki opazovanja otrokovih pristopov in dosežkov v običajni situaciji, brez posebej pripravljenih instrumentov (portfolio) (Razdevšek - Pučko, 1996).

»S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec razume učne vsebine. Učitelj preverja znanje učenca pred, med in ob koncu obravnave novih učnih vsebin. Preverjanje znanja pred obravnavo novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju učenčevega predznanja. Preverjanje znanj med učnim procesom je namenjeno ugotavljanju učenčevega razumevanja učnih vsebin ter analiziranju in odpravljanju vzrokov, zaradi katerih učenec te vsebine slabo razume ali jih ne razume. Preverjanje znanja ob koncu obravnave novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume celoto obravnavanih učnih vsebin. Učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, se ne smejo pretvoriti v ocene« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, <http://www.ius-info.software.si/baze/regi/predpisi>, 3. člen).

Preverjanje in ocenjevanje sta zapleteni in odgovorni didaktični dejavnosti, zato morata ustrezati naslednjim zahtevam:

- preverjanje mora biti načrtno (stalno in sistematično);
- ocenjevanje mora biti čimbolj objektivno;
- preverjanje naj bo kolikor mogoče postopno, da postopno preizkusimo znanje vseh učencev;
- pri delu naj aktivno sodelujejo vsi učenci;
- preverjanje mora biti vedno pripravljeno;
- preverjanje in ocenjevanje morata biti pedagoško neoporečna.

Po namenu ločimo:

- diagnostično ali začetno preverjanje - izvajamo ga na začetku poučevanja neke enote, predmeta, usmerjeno pa je v ugotavljanje predznanja. Za učitelja mora pomeniti izhodišče za načrtovanje poučevanja in nadaljnega učenja. Na nekaterih šolah tako v prvem razredu v mesecu septembru izvedejo izredno testiranje za športno-vzgojni karton, na podlagi rezultatov pa izdelajo letno pripravo za športno vzgojo za prve razrede;
- sprotno ali formativno preverjanje je preverjanje, ki poteka na vseh stopnjah učnega procesa. Glavni namen je zbiranje in dajanje informacij za čim učinkovitejše usmerjanje pouka in učenje. Sprotno preverjanje je lahko učinkovito le, če natančno opredelimo cilj oz. želeno raven dosežka, primerjamo oboje in ugotovimo vrzel v znanju, informiramo učenca, kako naj to vrzel zapolni ter v končni fazi, da učenec to informacijo uporabi pri svojem učenju;

- končno ali sumativno preverjanje (in ocenjevanje) je usmerjeno v ugotavljanje rezultatov daljšega obdobja (Marentič Požarnik, 2000; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002; Woolfolk, 2002).

Glede na tehniko preverjanja poznamo:

- ustno preverjanje,
- pisno preverjanje,
- preverjanje praktičnih dejavnosti,
- kombinirano preverjanje.

Stalno preverjanje je proces, ki je tesno povezan s stalnim nadzorom vadbe. V njem učitelj sproti ugotavlja, v koliki meri in kako hitro se učenec približuje vzgojno-izobraževalnim ciljem. Preverjanje mora biti usmerjeno na posameznega učenca. Njegovih rezultatov ne primerjamo z rezultati drugih učencev, lahko pa jih primerjamo z etavnimi in končnimi cilji. Uporabljamo ga lahko za vrednotenje učinkov vadbenega procesa in njegovo usmerjanje ali zato, da učenci lažje ovrednotijo trenutno stanje in napredek. S tem si povečajo znanja in notranjo motivacijo. Preverjamo lahko temeljno praktično in teoretično znanje (obvladanje tehničnih elementov ali poznavanje pravil igre) in proceduralno znanje (uspešnost uporabe pravil v igri) (Dežman, 2001).

Preverjanje je na eni strani integralni del učnih aktivnosti, na drugi strani pa so rezultati sprotne spremljanja pomembna osnova za načrtovanje poučevanja, za delo v skupini in s posameznikom.

Proces ocenjevanja pa je bolj usmerjen v oblikovanje sodbe o tistem, kar ocenjujemo oziroma v ovrednotenje tistega, kar ocenjujemo (Ferbar, 2000).

Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim letom opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter osvojili (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev..., 4. člen).

Ocenjevanje učenčevega znanja je lahko individualno ali skupinsko. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi učencev in druge dejavnosti (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev... 6. člen).

Raven obvladovanja praktičnih spretnosti in veščin ali teoretičnega znanja ocenjuje učitelj občasno, skladno z vadbenim programom in standardi znanj. Pri nekaterih predmetih lahko enačimo cilje s standardi znanj, pri športni vzgoji pa temu ni tako. Od štirih sklopov ciljev:

1. telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti
2. osvajanje in izpopolnjevanje športnih znanj
3. seznanjanje s teoretičnimi informacijami
4. oblikovanje in razvoj stališč, navad in načinov ravnanja ter prijetno doživljanje športa (Kovač, M., Novak, 2001)

standardi znanj pokrivajo samo drugi in tretji sklop, kar pomeni, da samo to tudi ocenjujemo, ostalo sodi v spremljavo (Dežman, 2001; Kovač s sod., 2001).

Pri športni vzgoji večinoma uporabljamo dva načina zbiranja podatkov:

- merjenje,
- opazovanje.

Merjenje nam da podatek o ravni razvitosti sposobnosti, ki se izražajo skozi gibanje (npr. moč, hitrost), posredno pa tudi o ravni osvojenosti tehnike in taktike gibanja (hitrejši učenci imajo pogosto tudi boljšo tehniko in taktiko gibanja).

Opazovanje pa nam da predvsem podatek o ravni osvojenosti tehnike in taktike (tudi estetike) gibanja. Rezultati merjenja so bolj natančni in objektivni. Če želimo kakovostno opazovati, pa moramo imeti izdelane kriterije opazovanja.

Ocenjevanje v prvem triletju devetletne osnovne šole je opisno (Zakon o osnovni šoli, 1996; Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju... 13. člen)

Nov način ocenjevanja (opisno ocenjevanje) izhaja na eni strani iz teoretičnih spoznanj o učenju in poučevanju, iz pojmovanj, ki izhajajo iz Piagetovega pojmovanja učenja, iz humanističnih psiholoških usmeritev, pa tudi iz že uveljavljenih novosti v šolskem delu (Razdevšek - Pučko, 1995).

Preverjanje in ocenjevanje ni samo v vlogi povratne informacije, ki naj okrepi pravilne odgovore. Preverjanje dobiva diagnostično in formativno vlogo, usmerja učenčev proces mišljenja, omogoči elicitacijo, primerjavo, izmenjavo, evalvacijo in rekonstrukcijo učenčevih idej ter mu z vsem tem omogoča, da konstruira svoje znanje.

Z ukinitvijo številčnega ocenjevanja v začetnem obdobju šolanja se prilagajamo razvojnim značilnostim tega obdobja; otroka ne izpostavljamu rangiranju znotraj razreda, ampak vrednotimo njegove dosežke glede na njegove zmožnosti, individualne posebnosti in objektivne možnosti (Razdevšek - Pučko, 1995).

2. 2. 7 Organizacija in odnosi v šoli

- Odnosi v šoli

Kultura odnosov je v določenem delovnem okolju odločilna za posameznikovo dobro ali slabo počutje, za ustvarjalno delo ali malodušje. Šola deluje kot organizacija v okvirih in smernicah Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanje (ZOFVI), kolektivne pogodbe in drugih zakonov in pravilnikov. Delo poteka po jasno opredeljenih normativih in standardih, po navodilih, pravilnikih in priročnikih, po načelih hierarhije in po shemah vodenja ter komunikacije (Kaiser, 1997).

Delo in razvoj posamezne šole pa nista odvisna le od zunaj postavljenih pravil, pač pa tudi (in predvsem) od šole same oziroma ljudi, ki so z njo povezani. Šola je tako skupnost ljudi, ki imajo določene predstave o svojem poslanstvu in pričakovanja, ki jih gojijo drug do drugega in do institucije. Njihova ravnanja vodijo osebna stališča, vrednote in prepričanja, predsodki, subjektivne teorije.

Za uspešno delovanje šole, skladno delovanje kolektiva in pozitivne medsebojne odnose (ki se reflektirajo tudi pri delu z učenci in sodelovanju šole z okolico) je potrebno vsem zaposlenim omogočiti sodelovanje pri načrtovanju ciljev. To daje posamezniku v kolektivu občutek zaupanja v njihovo znanje in sposobnosti, s tem pa se večata pripadnost šoli ter motivacija za delo. Demokratični odnosi in razumevanje med učitelji (pozitivno ozračje v zbornici), prispevajo k dobrim odnosom med učiteljem in učenci ter prijateljskim odnosom med učenci.

Nadalje so dobri odnosi med učiteljem in učenci pogoj za kakovostno delo v razredu, to pa je pogoj za uspešno delo in razvoj šole, to pa eden od pogojev za dobre odnose med zaposlenimi.

Zbornica je torej prostor, v katerem se oblikuje in obnavlja samozavedanje ustanove in že s tega vidika je sporna delitev zbornice na predmetno in razredno stopnjo. Zbornica mora biti kraj miselnega in moralnega napora, ki je potreben za njeno živo obstajanje, učiteljski zbor v njej pa je središče samozavedanja šole.

Pri tem je kolegialnost temeljni način soobstajanja v zboru. Izraz collegium označuje skupino ljudi, ki jih vežejo skupne pravice in dolžnosti (Verbinc, 1989). Člani odločajo enakopravno in skupaj. Kolega povezuje služba, zaradi katere sta skupaj in sploh povezana, ta posrednost pa vnaša v odnos moment objektivnosti. »Zbor učiteljev na šoli naj bi bil resnični collegium: skupnost ljudi, katerih energije so usmerjene v en sam smoter, ki je hkrati njihov cilj in kriterij njihove vrednosti. Obenem pa je vsakemu izmed njih dana redkost, ki jo zagotavlja prav kultura kolegija.« (Stanovnik, 1995).

Kultura odnosov posamezne šole je lahko živahna, topla, odprta, ugodna, neformalna, lahko pa je hladna, sovražna, rigidna, zaprta. Zaupanje, ki je osnova pozitivnega vzdušja v kolektivu, veže ljudi v skupnost in izboljšuje komunikacijo med njimi.

»Kultura socialnega sistema je vsota splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialno oblikovanih kategorij (npr. norme, stališča, pričakovanja, predsodki, stereotipi), s pomočjo katerih člani osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem« (Bečaj, 2000, str. 6). Navzven se kultura socialnega sistema kaže kot vrsta značilnih, tako formalno kot neformalno predpisanih oziroma kako drugače obvezujočih načinov ravnanja, mišljenja, govora. Kultura socialnega sistema (šolska kultura) je torej tipičen miselni model ali filozofija sistema, ki ga pri svojem delu in v medsebojnih odnosih uporablja določena skupina ljudi. Poznamo več vrst kultur socialnih sistemov:

- tradicionalna kultura - v njej je poudarjena storilnost, skrb za medsebojne odnose in dobro počutje pa je nizka. Cenjena je delavnost, pričakovanja so visoka, visoka pa je tudi nestrpnost do tistih, ki teh pričakovanj ne dosegajo. Za tako šolo je značilno tudi strogo vzdrževanje reda in kot taka je ta kultura neprijazna in formalna;
- socialna kultura - zanjo je značilna poudarjena skrb za dobre medsebojne odnose, storilnostni vidik pa je nizek. V ospredju je skrb za posamezne učence, njihovo dobro počutje in individualne posebnosti, uspešnost. Prevladuje umirjeno in sproščeno ozračje;
- kultura tople grede ima poudarjeno storilnost in prav tako visoko skrb za medsebojne odnose. Bistvo te kulture so maksimalno ugodni pogoji, ki naj zagotovijo maksimalni učinek. Na takih šolah je ves čas prisotna latentna težnja po uspešnosti, čeprav navzven ni izražena;
- anomična kultura ne poudarja niti uspešnosti niti medsebojnih odnosov. To so šole, na katerih se vsi po vrsti borijo za preživetje. Učitelji si prizadevajo ohraniti vsaj minimalni nadzor nad dogajanjem in so pripravljeni odstopiti od svojih zahtev, če le učenci ne počnejo prevelikih »neumnosti«;
- za zadnjo kulturo naj bi bila značilna optimalna kombinacija skrbi za dobre odnose, dobro počutje in obenem učno uspešnost. Tu naj bi bila pričakovanja razmeroma visoka, prav tako pa podpora posameznikom za doseganje postavljenih kriterijev (Bečaj, 2000, 2002).

Šola kot skupnost učiteljev in učencev lahko kakovostno deluje le, kadar posameznik v njej zadovoljuje svoje psiho-socialne in duhovne potrebe, kadar v njej vladajo kolegialni odnosi, kadar so učitelji strokovno avtonomni, odnosi med učitelji in učenci topli, kadar jih vežejo skupni cilji in je posameznik upoštevan in priznan (Kaiser, 1997; Shipman, 1979; Haigh, 1992; Stanovnik, 1995; Bezič, 1996; Kasjak, 1997; Možina, 1995; Babič, 1983).

- Razredna klima

Razredno klimo lahko opredelimo kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medsebojnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznika in sistemskimi značilnostmi. Kategorija odnosa določa naravo in moč medsebojnih odnosov, medsebojno pomoč in sodelovanje med posamezniki v socialnem okolju. Osebnostno-razvojna kategorija poudarja osnovne usmeritve osebnostne rasti in lastnega napredovanja, ki se kaže v višini postavljanja ciljev in teženj po njihovem doseganju. Kategorija sistemskih sprememb vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme kontrole in spremenljivost sistema (Zabukovec, 1998).

Vsak posameznik živi v prostoru, ki je razdeljen na fizični in psihološki del (Pečjak, 1983). Oba dela sta medsebojno povezana, tako da spremembe v enem delu nujni privedejo do sprememb v drugem delu. Posameznikova zaznava psihološkega prostora je odvisna od preteklih izkušenj, vpliva pa na njegovo vedenje in gibanju po polju zaznane obstoječe stanje). Na vedenje pa vplivajo tudi trenutni motivi posameznika, ki v psihološkem prostoru pripeljejo do neravnotežja (zaznane želene stanje). Zato je potrebno to ravnotežje obnoviti. Ravnotežje pa je trenutne narave, odvisno od zadovoljenosti posameznikovih motivov.

Če sta ta dva procesa usklajena, se zaznava psihološkega prostora ves čas spreminja, pojavljajo se novi cilji, ki vodijo posameznikovo vedenje. Če so cilji previsoki, si posameznik težko izbere ustrezno vedenje, prav tako pa je zaznano psihološko polje manj ustrezno, kadar motivov, želja, ciljev pri posamezniku ni (Zabukovec, 1998).

Med kognitivnimi in afektivnimi dosežki in zaznavanjem razredne klime so praviloma majhne korelacije, a vendar potrjujejo pozitiven odnos med spremenljivkami. Tako se je potrdila pozitivna povezanost med kognitivnimi in afektivnimi dosežki pri učencih, ki so bili aktivno vključeni v pouk. Ista zveza se je potrdila tudi v razredih z velikim zadovoljstvom, kjer so se učenci počutili prijetno, in v razredih, kjer so zaznavali visoko stopnjo usmerjenosti k nalogam in jasnejši red in organizacijo. Za dobre učne rezultate so torej pomembni tako prijetno in spodbudno vzdušje, kakor tudi jasni cilji in struktura učne ure (Frase in Fisher, 1984; Bošnjak, 1997 v: Zabukovec, 1998).

Prav tako pomembno je tudi, kako razredno klimo zaznavajo učitelji. Ponavadi med učitelji in učenci prihaja do večjih razlik pri zaznavanju razredne klime, saj praviloma učitelji razredno klimo ocenjujejo bolje kot učenci.

- Sodelovanje dveh pedagogov pri športni vzgoji

»Timsko poučevanje je tisto dogajanje v razredu, ko se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni hkrati usmerjata(jo) na iste učence v okviru posameznega učnega predmeta ali kombinacije predmetov« (Dunkin, 1986 v Polak, 1999).

Devetletna osnovna šola prinaša s seboj kot novost tudi timsko delo, in sicer v prvem razredu sodelovanje dveh učiteljev ali učitelja in vzgojitelja (pri delu ur), v učnem načrtu za športno vzgojo (Kovač, M., Novak, 2001) pa je kot priporočilo zapisano, naj bi pri urah športne vzgoje zaradi spoštovanja normativov, varnosti ter možnosti individualizacije sodelovala razredni učitelj in športni pedagog.

Osnovni pogoj timskega dela so skupni cilji in pozitivna soodvisnost članov tima. Zato je smiselno timsko delo uvajati (zahtevati), če so za tako delo pripravljene vsi člani tima. Ker so člani tima v neprestani medsebojni komunikaciji, je zelo pomembno, da je ta uspešna (tako verbalna kot neverbalna) in da poteka na enakopravnem nivoju (na splošno velja, naj v timu ne bi bilo podrejenih/nadrejenih vlog). Ker se timi medsebojno močno razlikujejo, ni mogoče pravil vedenja in delovanja v timu predpisovati od zunaj, pač pa si mora vsak tim posebej svoja pravila določiti sam. Da bi delo v timu potekalo karseda tekoče in nemoteno, je potrebno že skupno načrtovanje. Timsko poučevanje, ki je naslednja faza, predstavlja najzahtevnejšo obliko timskega dela.

Medsebojno delitev dela in organizacijsko neposrednega pedagoškega dela z učenci lahko izpeljemo na več načinov (primeri veljajo za športno vzgojo, kadar je sodelovanje razrednega učitelja in športnega pedagoga možno):

- medsebojno prepletanje in dopolnjevanje pri uvodnem ogrevanju (igra, gimnastične vaje),
- hkratno vodenje različnih aktivnosti (delo po postajah),
- hkratno delo z večino učencev ter s posamezniki,
- aktivno vodenje pouka in asistiranje oziroma varovanje,
- aktivno vodenje pouka in pripravljanje/pospravljanje prostora,
- aktivno vodenje pouka in preverjanje/ocenjevanje.

Sklepni del timskega poučevanja je evalvacija, ki bi morala biti prisotna ves čas. Poteka lahko v obliki pisanja zapiskov (dnevnik), lahko pa je tudi ustna, vendar v tem primeru izgubljamokopico koristnih informacij za nadaljnje delo.

Prednosti timskega dela pri športni vzgoji se nedvomno kažejo v:

- večji varnosti,
- spoštovanju normativnih izhodišč,
- večji možnosti za individualizacijo in diferenciacijo,
- večji intenzivnosti dela,
- enostavnejši pripravi prostora,
- medpredmetnem povezovanju.

Čeprav timsko delo poteka že na veliko šolah in čeprav poznamo tudi veliko uspešnih oblik sodelovanja med razrednim učiteljem in športnim pedagogom, je teh še vedno premalo, še manj pa se jih kaže z novo zakonodajo, ki v prvem triletju samo predvideva (omogoča) sodelovanje športnega pedagoga in razrednega učitelja (Polak, 1997, 1999, 2000; Štemberger, 1999/b; Pettifor, 1999; Mulej, 1992).

2. 2. 8 Učiteljev poklicni razvoj

Gogala (1966) izpostavlja pomen učiteljeve osebnosti, enako tudi Divjak (1973), ki ugotavlja, da učitelj poleg posredovanja znanja učencem daje tudi svoj etos, samega sebe, svoja življenjska spoznanja in doživljanja, vpliva s svojimi moralnimi stališči, posreduje svoj svetovni in življenjski nazor, svoj humanizem in svojo osebnost.

Učitelj mora biti prilagodljiv, iznajdljiv, znati mora načrtovati, konkretizirati cilje. Odločati mora o metodi dela, primernosti določeni starosti otrok, določiti tempo, poznati nevarnosti, uporabljati mora znati različne učne oblike, metode, učna sredstva. Sposoben mora biti timskega dela, razvit mora imeti čut odgovornosti do učencev, znati mora preverjati in ocenjevati.

Učitelj ima po Resmanu (1991) tri bistvene vloge:

- uslužbenec (pogodbena odgovornost),
- strokovnjak (profesionalna odgovornost),
- osebnost (moralna odgovornost).

Učitelj je sicer v svojem delu avtonomen, v določeni meri pa ga uokvirjajo standardi in normativi, ki določajo njegov položaj in naloge. Strokovni vidik delovanja učitelja zahteva raznolike pristope in ravnanja - večjo avtonomijo učitelja. Šolsko delo mora torej temeljiti na zaupanju učitelju in svobodi v odločanju o stvareh, ki ne pomenijo rušenja enotnosti šolskega sistema. Enako zagovarjajo avtonomnost učitelja še številni drugi avtorji (Pšunder, 1992; Zgaga, 1992; Halliday, 1996).

Učitelj naj bo tudi človek, ki naj:

- obvlada svojo stroko;
- se v svoji stroki stalno strokovno spopolnjuje;
- upošteva različnost učencev (individualizacija);
- je pravičen, dosleden in korekten;
- ima naravno danost/ nagnjenje za ta poklic;
- ima veselje do pedagoškega poklica;
- zaupa učencem (Pšunder, 1992).

Glede na cilje in naloge, ki izhajajo iz prenove osnovnega šolanja, so pred učitelja postavljene zahtevne in odgovorne naloge. Učitelj naj bi bil torej profesionalac, profesionalnost pa Hoyl (1993 v Intihar 1998) opredeljuje kot kakovost strokovnih znanj, spretnosti in vrednot, vsebovanih v profesionalni praksi, pri čemer med pomembne značilnosti profesije šteje:

- opravlja pomembne družbene funkcije;
- visok nivo specifičnih znanj in spretnosti;
- visokošolsko (tudi podiplomsko) izobrazbo;
- izdelane osnove profesionalne etike;
- sposobnost delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah;
- samoizpopolnjevanje;
- združevanje v profesionalne organizacije, ki zastopajo interese svojih članov nasproti državi oziroma javnosti in varujejo visok nivo storitev, s kontrolo standardov vstopa v študij oziroma poklic (licenca).

Ovire, ki to omejujejo so: množičnost in feminizacija poklica, nizek socialno-ekonomski status, birokratske omejitve in predpisi, mnenje, da za ta poklic niso potrebna specifična znanja, vmešavanje javnosti (starši) v delo učitelja, nizki osebni dohodki in manjši ugled v primerjav z drugimi poklici (Intihar, 1998).

Učitelji pa naj bi vendarle imeli nadzor nad lastnim profesionalnim razvojem. Poznati morajo »pritiske«, ki so jim izpostavljeni znotraj šole in izobraževalnega sistema v celoti in tudi psihološke dejavnike, ki vplivajo na izbor učiteljskega poklica. Učitelji naj bi se zoperstavili zunanjim pritiskom tako, da ohranijo dovzetnost za vplive, hkrati pa naj bi bili sposobni lastnih odločitev.

Razred je namreč dinamičen sistem, poln socialnih interakcij in informacij, ki jih je potrebno predelati s hitrimi odločitvami učitelja. Učitelji, ki znajo proučiti

naravo in vpliv različnih dejavnikov na svoje delo, lažje odločajo o stvareh, v katere so prepričani in o katerih znajo prepričati druge (Powel, Solity, 1994).

Pot učiteljevega samospoznanja in razumevanja njegove vloge pri vzgojno-izobraževalnem delu je dolga in naporna. Veliko oviro pri proučevanju učiteljeve osebnosti predstavlja dejstvo, da je to socialna vloga, ki je definirana v posamezni družbenoekonomski situaciji.

Pri nas največkrat omenjan model poklicnega razvoja učitelja je naslednji:

1. Obdobje idealnih predstav (fantasy stage) - Bodoči učitelj si sebe predstavlja v najboljši luči. Dovzeten je za vse novo, inovativno, napredno in se zavzema za permissivna, demokratična in alternativna pedagoška stališča.
2. Obdobje preživetja (survival stage) - Je najtežje. Učitelj ima kopico disciplinskih, učnih težav, ki jim (še) ni kos, dvomi v svoje sposobnosti. Obdobje traja od nekaj mesecev pa do dveh let. To obdobje je najbolj nevarno za upad pozitivnih stališč do pedagoškega dela, zato je pomembno zlasti delo mentorjev.
3. Obdobje izkušenosti (mastery stage) - Se začne nekje tretje leto poučevanja. Učitelj se že bolj sprosti, šola ni več edina v središču dogajanja. Znajo se že bolje organizirati, pridobijo še nekaj rutine (v pozitivnem smislu), držijo se svojih preverjenih metod in oblik, novosti pa se celo bojijo.
4. Obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje se pojavi približno na polovici delovne dobe. V tem obdobju se začnejo učitelji spraševati o pomenu svojega pedagoškega dela. Pri delu izgorevajo, motijo jih velike generacijske razlike med njimi in učenci. V tem (stresnem) obdobju postanejo ponovno dovzetni in sprejemljivi za novosti. Vključujejo se v različne izobraževalne programe spopolnjevanja znanja in preskušajo novosti (Razdevšek - Pučko, 1990).

Refleksija omogoča učitelju širjenje meja inoviranja svojega pedagoškega dela (Polak, 1994). Večji kot je razkorak med dejansko pedagoško prakso in zelenimi spremembami, več osebnega in strokovnega napora ter ustvarjalnosti potrebuje učitelj za preseganje samega sebe.

Refleksija je po slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ 1985 v Cvetek 2003) definirana kot premišljanje, razglabljanje ali (v filozofskem pomenu) usmerjanje zavesti mislečega osebnika na lastne misli in sebe.

Refleksivni učitelj je torej ta, »ki lahko vselej analizira svoj prakso na znanstveni in akademski način z namenom, da bi prišel do strokovne razlage, ki bi bila podlaga in utemeljitev njegove profesionalne presoje« (Tripp, 1993, v: Cvetek, 2003, str. 109). Za razvoj profesionalne presoje je refleksija o lastnem početju bistvenega pomena, vendar le, če vsebuje neko obliko izziva in kritike nas samih in naših profesionalnih vrednot; v nasprotnem primeru si namreč prizadeva za ohranjanje obstoječih vzorcev profesionalnega ravnanja (Cvetek, 2003).

Fisheva (1995, v Cvetek, 2003) pojmuje refleksijo kot enega od načinov proučevanja prakse in vključuje sistematično in ustvarjalno razmišljanje o

lastnem početju s ciljem, da bi razumeli njegovo podlago in procese ter tako izboljševali in spreminjali prihodnje ravnanje.

Pomembno je, da učitelj pozna svoj poklicni razvoj in ve, kaj se z njim v posameznih fazah dogaja, saj lahko na ta način doseže večjo kakovost svojega dela in hkrati preprečuje lastno izgorevanje. Pomembna pa je tudi stalna refleksija učiteljevega dela, saj le na ta način lahko dosegamo izboljšave in zagotavljamo kakovostno delo učitelja skozi vso njegovo poklicno kariero.

2. 2. 9 Stalno strokovno spopolnjevanje

Nenehen razvoj, novosti v učnih načrtih na področju športne vzgoje, sprejeta zakonodaja na področju športa so tisti dejavniki, ki zahtevajo dodatno spopolnjevanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju na področju športa.

Potrebe po programih stalnega strokovnega spopolnjevanja se ne pojavljajo samo zaradi prenove učnih načrtov, temveč tudi zaradi vedno večjega zavedanja učiteljev, da je pridobivanje novih in dodatnih znanj nujno za kakovostno vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcih in šolah (Majerič, Strel, 2001).

V zadnjih letih so pristojni pri izbiri in razvrščanju v posamezne razrede financiranja dajali prednost programom, ki jih zahtevajo novi učni načrti ter so opredeljeni v prednostnih področjih (Majerič, Strel, 2001).

Učiteljem in profesorjem razrednega pouka je bilo tako v šolskem letu 2001/2002 ponujenih 31 programov s področja športne vzgoje. Dva programa, ki se izvajata na Pedagoški fakulteti (Ljubljana, Maribor) sta naročena, sicer pa večino programov razpisuje Fakulteta za šport (25 je takih, ki so namenjeni tudi učiteljem in profesorjem razrednega pouka), Agencija za šport je v šolskem letu 2001/2002 razpisala 3 programe, Pedagoška fakulteta Ljubljana pa en program. (Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja, 2001)

Programi stalnega strokovnega spopolnjevanja predstavljajo tudi eno pravic in dolžnosti vseh, ki delujejo v vzgoji in izobraževanju. Zakon o delovnih razmerjih in Zakon o temeljnih pravicah iz delovnega razmerja pripisujeta pravico do stalnega strokovnega izobraževanja, spopolnjevanja in usposabljanja, kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti v RS (<http://www.ius-info.software.si/baze/regi/f/>) pa tudi pravico do petdnevnega strokovnega spopolnjevanja v zvezi z delom.

V Priporočilu o statusu učiteljev (1997), sprejetem na posebni medvladni konferenci, ki je bila namenjena statusu učiteljev in sta jo oktobra 1996 v Parizu skupaj organizirala UNESCO in ILO, je zapisano:

- šolske oblasti morajo zagotoviti ustrezen sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev za nenehen stik z dosežki stroke in pedagoške znanosti;
- sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev, ki ga šolske oblasti oblikujejo z učitelji in njihovimi strokovnimi združenji, mora zagotoviti širok

spekter izobraževalnih programov, kjer lahko vsak učitelj najde svoje področje strokovnega usposabljanja;

- učitelj mora imeti vse možnosti za vključevanje v programe stalnega strokovnega spopolnjevanja; šole in učiteljska združenja jih morajo pri tem izobraževanju podpirati in spodbujati;
- šole morajo na osnovi lastnega razvojnega in raziskovalnega dela aktivno sodelovati pri oblikovanju programov stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev;
- v družbi, ki jo označujeta intenzivni in vsestranski tehnološki in družbeni razvoj, postaja stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev vitalnega pomena in sicer z vidika pridobivanja novih znanj in spretnosti v okviru stroke ter sodobnih metod in oblik dela z učenci (prenos znanj) (priporočilo št. 3/1);
- stalno strokovno spopolnjevanje je pravica in dolžnost vsakega učitelja (priporočilo št. 3.2.1);
- učitelji morajo sodelovati pri določanju vsebine in časovnega obsega programov stalnega strokovnega spopolnjevanja (priporočilo št. 3. 2. 2);
- sistem in programi stalnega strokovnega spopolnjevanja morajo biti zasnovani tako, da omogočajo medsebojni pretok informacij in vplivajo na vzajemno oblikovanje (priporočilo št. 3. 2. 4);
- izjemno vlogo pri uveljavljanju stalnega strokovnega spopolnjevanja imajo pedagoške fakultete, profesorji in vse ostale ustanove, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev (priporočilo št. 3. 2.7).

2. 2. 10 Pogoji za delo

»Glede na to, da je učitelj strokovni delavec z izjemno odgovornimi nalogami, mu mora izobraževalni zavod zagotoviti take delovne razmere, da bo njegova strokovnost in pedagoška usposobljenost lahko najbolj prišla do izraza, brez nepotrebne izgube časa in energije« (Priporočila, 1997, str.25/85) in nadalje »šolske oblasti morajo zagotoviti denar za nabavo sodobne učne tehnologije in s tem omogočiti učiteljem učinkovitejši in kakovostnejši pouk« (prav tam, str 26/88a).

Za izvedbo programa športne vzgoje šola potrebuje telovadnico, zunanje športne površine, opremo, ustrezna športna orodja in rekvizite. Vsak učenec potrebuje pri športni vadbi 20m² vadbene površine, ki v izjemnih primerih ne sme biti manjša od 10m² (Kovač, M., Novak, 2001). Opredeljena površina je strokovno priporočilo, ki žal nima pravne veljave, s trenutnimi prostorskimi možnostmi pa ga je tudi zelo težko uresničiti.

Podrobna navodila glede opreme so navedena v publikaciji Cilji šolske športne vzgoje za vsako panogo posebej (Cankar s sod., 1994)

Velikost vadbenih skupin določa Odredba o normativih in standardih v osnovni šoli (Uradni list RS št. 27/99; 62/2001):

- normativ za oblikovanje skupin pri športni vzgoji je od 6. r (5. r.) dalje 20 učencev;
- normativ za spremstvo učencev na ekskurziji je 15 učencev;

- normativ za spremstvo učencev v šoli v naravi je 15 učencev;
- normativ za oblikovanje skupine pri tečajnem pouku plavanja je 8 učencev neplavalcev oziroma 12 učencev plavalcev. Normativ za oblikovanje skupine pri tečajnem pouku smučanja je 10 učencev začetnikov in 12 učencev smučarjev. Normativ za oblikovanje skupine za učenje in preverjanje vožnje v prometu za kolesarski izpit je 5 učencev;

V učnem načrtu pa zasledimo še naslednje normative:

- na razrednem izletu po nezahtevnem svetu morata biti navzoči vsaj dve odrasli osebi;
- na izletu v sredogorju je na enega vodnika poleti lahko 10 do 15 udeležencev, pozimi pa od 8 do 10;
- v visokogorju vodnik poleti ne sme imeti več kot 10 do 12 udeležencev, pozimi 6;
- po zahtevni in zelo zahtevni plezalni poti lahko vodnik vodi 1 do 3 udeležence;
- pri kolesarskem izletu je lahko v skupini največ 10 učencev (Kovač, M., 1994; Kovač, M., Novak, 2001).

Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v osnovni šoli (1999, 2001) določa, da je učitelj športne vzgoje v prvem obdobju lahko:

- kdor je končal univerzitetni študijski program iz razrednega pouka

Učitelj športne vzgoje je v 4. in 5. razredu lahko tudi:

- kdor je končal univerzitetni študijski program iz športne vzgoje

Učitelj v 6. razredu in tretjem obdobju je lahko:

- kdor je končal univerzitetni študijski program iz športne vzgoje

Zaradi varnosti, spoštovanja normativnih izhodišč in kakovostnega dela z najmlajšimi, naj z učiteljem razrednega pouka pri športni vzgoji sodeluje tudi športni pedagog (Kovač, M., Novak, 2001).

Podlaga za načrtovanje vadbenih površin je Osnutek normativnih izhodišč, ki upošteva kot velikost vadbene skupine 20 učencev za vse ravni šolanja in prostorske možnosti za šolska športna tekmovanja. Šolski športni prostor se lahko nadgradi (poveča) za potrebe športa na lokalni ravni, če občina zagotovi dodatna sredstva za tako opredeljen nadstandard (Kovač, M., 1998a).

Delovno gradivo Ministrstva za šolstvo, in šport RS (Navodila za graditev OŠ, 1999) govori tudi o prostorih za športno vzgojo v osnovni šoli. Določa navodila in minimalne tehnične pogoje za prostor in opremo športnih prostorov v osnovni šoli.

- Šolski športni prostor

Šolski športni prostor predstavljajo pokrite in nepokrite površine.

a) prostori za izvajanje pouka

- vadbeni prostor in površine morajo zagotavljati izvedbo programa športne vzgoje in so različni po velikosti, namembnosti in vgrajeni opremi. Minimalni vadbeni prostor dimenzije 10x 15 m (višina 5,5m) ima površino 150m². Osnovni vadbeni prostor je dimenzije 15x 24 m (višina 7m), katerega površina znaša 360m².
- Shramba orodja minimalna globina shrambe orodja osnovnega vadbenega prostora naj bi bila 3.8m, višina najmanj 2,5m, višina vrat 2,2m, površina pa 40m².
- Sodniška niša, vgrajeni goli
- Studio
- Prostor za športnega pedagoga je sestavljen iz delovnega prostora in sanitarnega vozla, ki ga tvorijo WC školjka, prha, umivalnik in je skupen za do štiri pedagoge. Služi tudi kot prostor za prvo pomoč.
- Garderoba za učitelje razrednega pouka je prostor, namenjen preoblačenju učiteljev razrednega pouka. Sanitarni vozal naj bo skupen s prostori športnega pedagoga.

b) Spremljajoči prostori

- sanitarni blok- na en vadbeni prostor naj bo en sanitarni blok, i ga tvorita dve slačilnici, umivalnica in WC v skupni površini 32m² in se računana 20oseb. Kjer je samo en vadbeni prostor, je potrebno ločiti moški in ženski del v skupni površini 36m².
- Prostor za čistila, ki mora biti v vsaki etaži vadbenih prostorov.

c) Komunikacije

- hodniki
- prostor za gledalce

Oprema prostorov je zgolj priporočena in ne predpisana iz razloga, da ima učitelj prosto izbiro in različne možnosti (z različno opremo) doseganja učnih ciljev. Oprema temelji na izhodiščih učnega načrta za športno vzgojo in mora zagotavljati njeno izvajanje.

2. 2. 11 Aktivnosti obveznega, dodatnega in razširjenega programa

Program športne vzgoje se izvaja v vseh razredih osnovne šole. V vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju ponuja šola tri vrste programov:

- program, obvezen za vse učence
- programi, ki ji šola mora ponuditi, vključevanje otrok je prostovoljno
- programi, ki jih šola lahko ponudi, vključevanje otrok je prostovoljno

Tabela 3: Program, obvezen za vse učence

Prvo triletje	Drugo triletje	Tretje triletje
Redni pouk z 20 urnim tečajem plavanja v 2. ali 3. razredu; 315 ur -3 ure tedensko	Redni pouk 315 ur -3 ure tedensko	Redni pouk 198 ur -2 uri tedensko
Športni dnevi - 5 letno	Športni dnevi - 5 letno	Športni dnevi - 5 letno

Tabela 4: Programi, ki ji šola mora ponuditi, vključevanje otrok je prostovoljno

Prvo triletje	Drugo triletje	Tretje triletje
	Šola v naravi (poletna in zimska)	
Športne interesne dejavnosti	Športne interesne dejavnosti	Športne interesne dejavnosti
Dopolnilni pouk - programi za učence s posebnimi potrebami	Dopolnilni pouk - programi za učence s posebnimi potrebami	Dopolnilni pouk – programi za učence s posebnimi potrebami

Tabela 5: Programi, ki jih šola lahko ponudi, vključevanje otrok je prostovoljno

Prvo triletje	Drugo triletje	Tretje triletje
		Izbirna predmeta šport in plesne dejavnosti
Nastopi, prireditve in šolska športna tekmovanja	prireditve in šolska športna tekmovanja	Prireditve in šolska športna tekmovanja
Tečaji, šole v naravi, športni tabori oz. druge integrirane oblike pouka	Tečaji, šole v naravi, športni tabori oz. druge integrirane oblike pouka	Tečaji, šole v naravi, športni tabori oz. druge integrirane oblike pouka
Dodatni programi (Zlati sonček, Ciciban planinec...)	Dodatni programi (Krpan, Mladi planinec...)	Dodatni programi (Mladi planinec...)
Minuta za zdravje	Minuta za zdravje	
Športni oddelki	Športni oddelki	Športni oddelki

(Kovač, M., Novak, 2001)

- Športni dnevi

Športni dnevi so obvezni za vse učence. Vsebinsko in doživljajsko naj bodo bogati, vedri ter povezani z drugimi predmetnimi področji in smiselno razporejeni skozi vse leto.

Športni dan naj traja najmanj štiri ure, večina športnih dni naj bi potekala v naravi.

V prvem triletju naj bi bila dva športna dneva namenjena pohodništvu, eden pa drugim aerobnim dejavnostim v naravi (orientacija, obisk trim steze, kolesarjenje). Eden izmed športni dni naj poteka v zimskem času (igre na

snegu, sankanje, smučanje), eden pa naj bo namenjen medrazrednim tekmovanjem v različnih poligonih ali igrah. V tretjem razredu imajo lahko učenci plavalni športni dan.

V drugem triletju dva športna dneva namenimo pohodništvu. Eden od športnih dni naj poteka v zimskem času (smučanje, drsanje, sankanje, smučanje), na enem se učenci seznanijo z različnimi aerobnimi dejavnostmi v naravi (orientacija, kolesarjenje, kajakaštvo, veslanje) ali spoznavajo nove športe (različne plesne zvrsti, jahanje, lokostrelstvo, hokej na travi, tenis, squash). Športni dan spomladi naj bo namenjen medrazrednim tekmovanjem v različnih športnih igrah ali atletskemu mnogoboju. Tudi v drugem triletju imajo še vedno prednost tekmovanja skupin, kjer je poudarjen dosežek skupine, ne posameznika (Kovač, M., Novak, 2001).

Na športnih dnevih morajo biti aktivni vsi učenci, športni dan pa naj jim pomeni prijetno doživetje. To pa zahteva od vsakega učitelja tako premišljeno pripravo kot tudi brežhibno izpeljavo.

- Plavalno opismenjevanje

Šola mora v drugem ali tretjem razredu izpeljati 20-urni tečaj plavanja. Po končanem tečaju naj bi bili učenci prilagojeni na vodo in bi preplavalali 25 metrov. Znanje plavanja učenci nadgradijo v poletni šoli v naravi. Ob koncu drugega triletja naj bi učenec na preverjanju znanja plavanja varno preplaval razdaljo 50 metrov v globoki vodi.

Plavalni tečaj v prvem triletju je z opredelitvijo v učnem načrtu postal del rednega šolskega pouka, zato ga šola mora izpeljati. Če se tečaja ne izpelje, je lahko odgovorna oseba šole po Zakonu o osnovni šoli tudi kazensko odgovorna. Prav tako je tečaj obvezen za učence in po prej omenjenem zakonu so kazensko odgovorni tudi starši, če otroku ne zagotovijo izpolnitve osnovnošolske obveznosti, med to pa sodi tudi plavalni tečaj (Jurak, Kovač, 2000).

Plavati lahko učijo le osebe s primerno izobrazbo, to pa so športni pedagogi ali ljudje s primerno strokovno usposobljenostjo in z licenco. Primerno strokovno usposobljenost lahko pridobi udeleženec usposabljanja z uspešno opravljenim programom usposabljanja nosilca, ki ga določi Strokovni svet RS za šport (Zakon o športu, 1998).

Pri tem pa se pojavlja problem usposobljenosti razrednih učiteljev (Jurak, Kovač, 2000; 2001). Ker je plavalni tečaj del rednega pouka, bo potrebno spremeniti programe izobraževanja bodočih razrednih učiteljev, hkrati pa tiste, ki nimajo usposobljenosti, vključiti v stalno strokovno spopolnjevanje, ki bo financirano iz sredstev države za naročene programe stalnega strokovnega spopolnjevanja ali poiskati druge primerne rešitve.

- Šola v naravi

»Šola v naravi je opredeljena kot posebna vzgojno-izobraževalna oblika, katere bistvo je v tem, da ves razred ali več vzporednic, odide za nekaj časa v neko naravno, čim manj urbano okolje, zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, reki, jezeru, v gozd, zasneženo naravo in podobno), kjer se, v posebnih okoliščinah in po posebnem vzgojno-izobraževalnem programu, nadaljuje smotrno pedagoško delo« (Kristan, 1998, str. 8).

Po Zakonu o osnovni šoli (1996) mora šola ponuditi otrokom vsaj eno šolo v naravi v času njihovega šolanja.

Rezultati analiz, ki so jih opravili na Centru šolskih in obšolskih dejavnosti kot enemu največjih ponudnikov možnosti za izvedbo šol v naravi, so pokazali naslednje (velja za 8-letno osnovno šolo):

- šole največkrat organizirajo šolo v naravi za 4. razrede (67% šol) in 5. razrede (69% šol). To sta plavalna in smučarska šola v naravi in sta povezani z »obveznimi« športnimi vsebinami; sledijo pa 7. razred, 6. razred in 3. razred;
- najmanj šol v naravi imajo 8. razredi, malo več 1. in 2. razredi (Gros, 2000).

Zelo podobne rezultate so dobili tudi za leto 1999/2000, in sicer:

- največ šol v naravi organizirajo šole za 4. razrede (76,7%), 5. razrede (52,1%) ter 3. razrede (46,1%);
- najmanj šol v naravi se organizira za 8. razrede (3,2%), sledi 1. razred osemletne osnovne šole (7,9%), kar je še manj kot 1. razred devetletne osnovne šole (13%).

Razlog za to, da se največ učencev udeleži šole v naravi v četrtem razredu, je največja in najdaljša tradicija šole v naravi s poudarkom na plavanju (Gros, 2002).

Ker je šola v naravi zelo pomembna vzgojno-izobraževalna oblika, naj bi pri njeni realizaciji predvsem v nižjih razredih osnovne šole sodelovali tudi razredni učitelji.

- Interesne dejavnosti

Športne interesne dejavnosti obogatijo redno športno vzgojo z možnostjo vsakodnevnega športnega udejstvovanja. Z njimi spodbujamo otrokove interese, bogatimo njihov prosti čas in omogočamo uveljavljanje posameznikov.

Šola mora v vsakem triletju ponuditi različne interesne dejavnosti, ki naj potekajo vse leto, namenjene pa naj bodo vsem učencem (Kovač, M., Novak, 2001).

- Nastopi, prireditve, športna tekmovanja

So nadgradnja šolske športne vzgoje in interesnih dejavnosti. Svoje znanje naj otroci prikažejo na nastopih za starše. Organiziramo tudi različne prireditve za otroke in starše. Učenci naj se za tekmovanja načrtno pripravljajo, na tekmi pa naj bodo strokovno vodeni.

Osnova je razredni in šolski tekmovalni sistem, kamor naj bo vključenih čim več učencev. Učenci naj pomagajo tudi pri organizaciji tekmovanj (Kovač, M., Novak, 2001).

- Zlati sonček, Krpan, Ciciban planinec, Mladi planinec

Športni program Zlati sonček je namenjen otrokom v prvem triletju, športni program Krpan pa otrokom v drugem triletju.

Namen programov je obogatiti redno športno vzgojo, s privlačno likovno podobo in načinom izpeljave pa navdušiti čim več otrok za ukvarjanje s športom v vseh starostnih obdobjih.

Pri programih je še posebej izpostavljena pomembnost procesa in ne le končnega cilja. Pomembno je sodelovanje, vsebine pa so povezane tudi z načrtnim plavalnim opismenjevanjem, akcijami Planinske zveze Slovenije Ciciban planinec in Mladi planinec ter s kolesarskim izpitom za osnovnošolce.

- Športni oddelki

Šola lahko ponudi otrokom tudi vključevanje v športne oddelke. Plačnik takšnega programa so starši ali lokalne skupnosti. V športne oddelke se otroci vključujejo prostovoljno in na željo staršev.

Osnovna značilnost je vsakodnevna športna vzgoja, obogatena s tečaji in šolami v naravi. Pri izpeljavi programa sodelujeta v prvem triletju razredni učitelj in športni pedagog, v drugem triletju pa dva športna pedagoga (Kovač, M., Novak, 2001).

Bistvo športnih oddelkov v osnovni šoli je (v nasprotju z gimnazijskimi športnimi oddelku, kamor se vključujejo perspektivni športniki) otrokom omogočiti redno vsakodnevno športno vzgojo in jim v obdobju, ko so najbolj dojemljivi, ponuditi čim več kakovostnih gibalnih informacij.

- Minuta za zdravje

Gibanje je otrokova naravna potreba, sodoben način življenja, pretežno sedeče delo v šoli in premalo ur, namenjenim organiziranim gibalnim/športnim aktivnostim pa te potrebe ne zadovoljujejo.

Nezadovoljena potreba po gibanju se pri otrocih kaže v obliki funkcionalnih motenj, psihični utrujenosti in živčnosti. Otrokom se poveča srčni utrip, krvni pritisk je pretirano visok ali nizek. Zmanjša se prekrvjenost možganskih celic in

notranjih organov, dihanje je površno, čutilni organi se odzivajo počasi, zato postajajo otroci vedno bolj nemirni, nezbrani, pretirani napadalni ali apatični (Dežman, 1988).

Zato naj bi učitelj med poukom, ko zazna, da učencem motivacija za delo popušča ali se pojavi utrujenost, izvedel minuto za zdravje. V tem času naj bi izvedel krajšo aktivnost, ki naj učence intelektualno razbremeni, vplivala naj bi na korekcijo drže zaradi nepravilnega sedenja in pripravila učence na nadaljnje delo.

Minuta za zdravje bi morala biti sestavni del vsake šolske ure v učilnici. Traja 3 od 5 minut, v prezračenem prostoru pa naj bi učenci izvedli 2 do 4 gibalne naloge ali igro, s katerimi jih telesno razgibamo in psihično sprostim.

Aktivni odmor pa je odmor v trajanju 15 - 20 minut (Krpač, 2002) oziroma 20 - 30 minut (Dežman, 1988) po drugi ali tretji uri in ni odmor, namenjen malici. Odmor je namenjen učencem in učiteljem. Če je vreme lepo, moramo udeležencem omogočiti gibanje na prostem, ob slabem vremenu pa ga izvajamo v zaprtih prostorih šole. Za izvedbo aktivnega odmora izbiramo take vsebine, ki so učencem znane in zanimive.

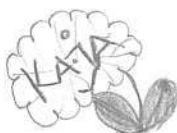
Smotri, ki jih želimo doseči z organiziranjem minute za zdravje in aktivnega odmora so:

- odpravljanje negativnih posledic sedenja (poživitve krvnega obtoka in frekvence dihanja, aktiviranje mišičnega tkiva in sklepov),
- psihično sproščanje otrok,
- zadovoljevanje osnovnih potreb po gibanju in igri,
- razvijanje trajnih navad za smotrno izrabo prostega časa (navajanje na zdrav način življenja),
- razvijanje sproščenega odnosa med učitelji in učenci (Dežman, 1988; Krpač, 2002; Blatchford in Sharp, 1994).

- Ugotavljanje, spremljanje in vrednotenje gibalnih sposobnosti ter telesnih značilnosti

Poznavanje osnovnih zakonitosti rasti in razvoja ter razvojnih značilnosti otrok je predpogoj za načrtovanje ustreznih ciljev ter pripravo kvalitetnih programov in vsebin njihovih gibalnih aktivnosti.

Pri nas najobsežnejša spremljava je nedvomno spremljanje otrok s športno-vzgojnim kartonom. Analiza sprememb telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine med leti 1970, 1983 in 1993 ter primerjava podatkov z obdobjem 1990 do 2000 kaže, da so največje pozitivne spremembe v gibalnem razvoju prisotne pri dijakih in dijakinjah med 15. in 18. letom starosti, najmanjše pa pri učencih in učenkah med 8. in 10. letom starosti, razlik med pozitivnimi in negativnimi spremembami med spoloma v zadnjem desetletju ni bilo ugotovljenih, spremembe v gibalnem razvoju pa so imele v obdobju med leti 1990 in 1995 praviloma večji negativni in manjši pozitivni trend, kot jih imajo spremembe med leti 1995 in 2000 (Strel, Kovač, 2000).



Opazno je izboljšanje rezultatov v spremenljivkah, ki merijo informacijsko komponento gibanja ter stagnacijo v spremenljivkah, ki predstavljajo energijsko komponento gibanja. Pri tem so razvojni trendi deklet drugačni od dečkov, prav tako je drugačna njihova motorična učinkovitost (Strel, Kovač, 2000; podobno kot Šturm, Strel, 1985; Strel, 1994; Pišot, 1997; Kondrič, Šajber- Pincolič, 1997).

Športni pedagog (razredni učitelj) večkrat letno ugotavlja, spremlja in vrednoti poleg športnih znanj tudi gibalne sposobnosti ter telesne značilnosti učencev. Ugotavljanje, vrednotenje in spremljanje podatkov daje pedagogu pomembne informacije pri načrtovanju pedagoškega procesa, kot tudi učencu za spoznavanje nekaterih individualnih sposobnosti in značilnosti, saj dosežke lahko primerja med seboj (longitudinalna spremljava oziroma spremljava napredka). Šola, skladno s šolsko zakonodajo za učence, katerih starši pisno soglašajo, podatke enkrat letno centralno obdela in ovrednoti skladno z navodili.

Gibalne sposobnosti so namreč samo eden izmed dejavnikov, ki opredeljujejo oziroma pogojujejo športno dejavnost otrok, mladine in odraslih; so pa odločilni dejavnik, ki omogoča osvajanje raznovrstnih športnih znanj in s tem sproščeno igro, užitek v športni dejavnosti, pozitivne medsebojne odnose, primerno ter varno športno udeleževanje, s tem pa predvsem visoko raven pozitivnega zdravja. Z razumevanjem vplivov športa (racionalno dojetje športa za zdravo življenje in dobro počutje ter z oblikovanjem pozitivnih vrednostnih motivov, lahko pomagamo mladim izoblikovati pozitivno samopodobo na področju doživljanja in dojetja svojega lastnega telesa. Pomemben del mladostnikove samopodobe namreč zavzemajo tudi njegovo telo in njegove zmogljivosti. Samospoštovanje je namreč odvisno tudi od tega, kako je posameznik zadovoljen s svojim telesom. S poznavanjem njihovih gibalnih potencialov, individualnih potreb in z njim prilagojenimi športnimi programi, pa otrokom pomagamo pri premagovanju zapletenih vsakdanjih situacij. (Strel, Kovač, 2000; Štemberger, 1999)

Sodoben proces športne vadbe naj bi zagotavljal možnosti in priložnosti za sooblikovanje trdne in stabilne samopodobe vsakega posameznika. Zaradi pomena, ki ga imajo športne dejavnosti v otrokovem življenju ter zaradi visokega vrednotenja gibalne učinkovitosti, lahko vplivajo na sooblikovanje pozitivne telesne in gibalne samopodobe, ta pa na razvoj splošne samopodobe. Kljub temu, da je športna dejavnost samo ena od možnosti, ki lahko pripomore k razvoju pozitivne in stabilne samopodobe, ima za mnoge otroke izjemen pomen (Planinšec, 2002).

2. 2. 12 Prosti čas učencev

Prosti čas je v širšem pomenu ves čas zunaj poklicnega (plačanega) dela, v ožjem pomenu pa le tisti čas, ki je individualno svobodno disponiran čas (Ledermann, 1977 v Lešnik, 1982). Pri učencih pa je prosti čas po zgornji definiciji čas, ko niso pri pouku oziroma ko ne opravljajo nalog, povezanih s poukom, in čas, ko niso obremenjeni z obveznostmi doma. To je čas, s katerim



otrok prosto razpolaga. V tem času otrok svobodno izbira vsebine in se odloča za aktivnosti po lastnih nagibih in presoji (Novak s sod. 1995).

Nekateri sociologi ločijo med dejavnostmi prostega časa tri vrste:

- spontane - posameznik se jih loteva brez vnaprej postavljenih ciljev, razpoložensko, iz trenutne notranje potrebe, neorganizirano in se preneha z njimi ukvarjati, ko se jih naveliča. Med take aktivnosti sodijo npr. razne igre, sprehodi, klepet;
- potrošniške - posamezniku ponujajo zabavo in mu v tem smislu omogočajo zadovoljevanje različnih interesov in potreb (branje knjig, časopisov, gledanje TV, poslušanje radia, obiski koncertov, športnih prireditev),
- organizirane aktivnosti - od posameznika zahtevajo aktivno udeležbo. So ciljno usmerjene, načrtovane in organizirane. Posameznik se v njih vključuje zavestno, z določenim ciljem, interesom in s pričakovanji (interesne dejavnosti, jezikovne šole, športni klubi) (Novak s sod. 1995).

Lešnik (1982) pa ponuja nekaj drugačno, a v nekaterih segmentih še vedno podobno delitev, in sicer:

- informativne dejavnosti - zadovoljujejo predvsem potrebo po novih izkušnjah in spoznanjih (poslušanje radia, gledanje televizije, branje);
- ustvarjalne dejavnosti - zadovoljujejo težnje po ustvarjanju, izdelovanju, razvoju novega, omogočajo potrjevanje osebnosti z ustvarjalnimi dosežki (pisanje dnevnika, zgodbic, reševanje križank, igranje na instrument, slikanje);
- telesne dejavnosti - zadovoljujejo predvsem težnje po gibanju in uveljavljanju telesnih zmogljivosti (športne aktivnosti);
- družabne dejavnosti - zadovoljujejo težnje po stikih z ljudmi in sprostitvi med njimi ter omogočajo doživljanje pripadnosti skupini in sprostitvi med njimi ter omogočajo doživljanje pripadnosti skupini, povezovanje medsebojnih čustvenih odnosov in tudi občutje varnosti;
- filozofične ali razmišljujoče dejavnosti - zadovoljujejo predvsem potrebo po razumevanju in oblikovanju življenjskih nazorov;
- neopredeljene dejavnosti so tiste, ki niso izrazito take narave, da bi zadovoljevale predvsem katero prej navedenih teženj.

Ne glede na opredelitev pa vsaka od navedenih dejavnosti prispeva h kakovostnemu preživljanju prostega časa. Pomembno je vedeti, da pri nekaterih dejavnostih ne prihaja do namernega vzgojnega vpliva in so kot taki lahko ti vzgojni učinki nepredvidljivi ter bolj ali manj naključni. Z vidika otrokovega osebostnega razvoja ter njegove socializacije pa so lahko ti vplivi pozitivni ali pa tudi ne. Pri dejavnostih, kjer prihaja do namernega vzgojnega vplivanja, je vpliv teh dejavnosti odvisen od ciljev, vsebin, metod in stila vzgojnega dela z otroki v okviru teh dejavnosti. Če želimo doseči, da se bo npr. otrok ukvarjal s športom tudi v obdobju odraslosti, ne glede na morebitne šume, ki večinoma povzročijo, da odrasli posamezniki niso več športno aktivni, potem mora biti vzgojno delovanje v takih dejavnostih zelo močno in pozitivno naravnano.

Šola otrokom za koristno in smotrno izrabo prostega časa ponuja interesne dejavnosti, vprašanje pa je, koliko teh dejavnosti ima športno vsebino

(predvsem v prvih razredih osnovne šole) ter koliko otrok je vključenih v interesne dejavnosti s športno vsebino. Vsekakor pa tudi ponudba in vključevanje otrok v športne interesne dejavnosti pomagata pri oblikovanju zdravega življenjskega sloga in pripomoreta k pridobivanju znanja na športno-vzgojnem področju.

- Učenci in ukvarjanje s športom

»Šport ostaja vedno pomembnejši družbeni, kulturni in ekonomski fenomen sodobnega časa, zato mu razvite države posvečajo vse več pozornosti. Preko športa ljudje spoznavajo domovino, naravo, okolje in prijatelje. Je najlepši način zблиževanja ljudi, ne glede na starost, spol, prepričanje, raso, socialni položaj in narodnost, in ni samo telesna aktivnost, ampak postaja vse bolj prvina kakovosti življenja posameznika. Šport ne pozna meja in preko njega država izpričuje svojo odprtost za vse ljudi dobre volje in predstavlja temelj za medsebojno razumevanje in prijateljstvo. Šport je šola demokracije« (Gaber v: Evropska listina o športu, 1994)

V obdobju mladostništva, ko je mnogo mladih ogroženih zaradi alkohola, mamil, kajenja, je vrednost športa še pomembnejša, saj ne gre le za telesno vadbo, pač pa za razvijanje pozitivnih vrednot in koristno preživljanje prostega časa (Berčič in Ažman, 2002/a; Berčič in Ažman, 2002/b; Tomori s sod., 1998; Hočevnar, 1999; Knific, 1999)

Športna vzgoja je med mladimi najbolj priljubljen predmet, kar kaže na pozitivne izkušnje mladih s šolsko športno vzgojo (Jurak, Kovač, Strel, 2001), še bolj pa na dejstvo, da je gibanje naravna potreba otroka, ki je v tem obdobju še vedno močno prisotna. Zato ima verjetno športna vzgoja zelo pomembno mesto na otrokovi vrednostni lestvici tudi zaradi (nezavednega) motiva zadovoljitve primarne potrebe po gibanju. Ob tem pa ne gre spregledati rezultatov raziskav (Jurak s sod., 2002; Jurak, Kovač, Strel, 2001; Strel s sod. 1993), ki kažejo, da večina osnovnošolcev še vedno preveč počitniškega časa preživi pasivno, premalo pa so gibalno in umsko aktivni. Večina se jih med poletnimi počitnicami ukvarja s športom neorganizirano, zato je za učence še vedno zelo pomemben proces redne šolske športne vzgoje. Šolska športna vzgoja, s katero se srečujemo od osnovne šole dalje, je gotovo eden pomembnejših dejavnikov, ki lahko vpliva na osveščenost posameznika glede pozitivnih učinkov športa ter na razvoj športno aktivnega življenjskega sloga. Zato so podatki (Pišot, Sila, 1999), da je še vedno premalo posameznikov, ki so mnenja, da so se v času šolanja malo ali se celo niso nič seznanili s koristnostjo ukvarjanja s športom, zaskrbljujoč. Navade, ki bi na posameznika lahko vplivale v tej meri, da bi si znal in zmogel organizirati prosti čas tako, da bi našel nekaj časa tudi za redno športno dejavnost, se namreč lahko oblikujejo tudi v šoli, še posebej, če je otrok takim stimulusom izpostavljen dlje časa. Možno je sicer tudi vplivanje od drugod, vendar bi morala šola pri tem delu imeti zelo pomembno vlogo.

2.3 PROBLEM

Postavljanje modela kakovosti predstavlja zahtevno nalogo. Usmeriti se je potrebno v celoto obravnavanega področja, v našem primeru na področje športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole. Pri tem velja upoštevati oba pristopa - tako imenovano trdo (objektivno) kot mehko (subjektivno) kakovost, saj daje le kombinacija obeh realno sliko stanja. Najprej pa je potrebno oceniti stanje na področju športne vzgoje v prvi triadi ter na podlagi ugotovitev podati predloge za izboljšanje stanja tam, kjer je to potrebno oziroma izpostaviti področja, ki so dobra, in zagotavljati, da se bodo v pozitivni smeri razvijala še naprej.

Enega od možnih modelov zagotavljanja kakovosti so razvili na Zavodu RS za šolstvo (projekt Ogledalo). V modelu so predstavljena področja, s katerimi naj bi šola zadovoljevala potrebe uporabnikov kot tudi izvajalcev:

- učenci,
 - organizacija pouka,
 - vzgojno-izobraževalni program,
 - interakcija med udeleženci,
 - delavci šole,
 - prostorske možnosti,
 - program izobraževanja in napredovanja,
 - interakcija med ljudmi,
 - starši,
 - organizacija in možnosti za delo,
 - program šole,
 - interakcija med starši in učitelji,
 - država,
 - organizacija in možnosti za delo,
 - program,
 - interakcija med vodstvom in šolsko oblastjo,
 - drugi uporabniki,
- (Milekšič, 1999).

Pripravljen pa je tudi predlog nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Avtorji ugotavljajo, da lahko oblikovanje nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti prinese večjo primerljivost šol, primerljivost v mednarodnih programih, hkrati pa poenoti standarde za izpeljavo programov. Model zajema naslednja področja:

- doseganje ciljev kurikula (dosežki v znanju, oblikovanje vrednot, splošna uspešnost),
- pouk (načrtovanje pouka, učenec pri pouku, čas, namenjen učenju in poučevanju, individualizacija),
- učenci (učno okolje, domače delo, dejavnosti izven pouka, izvenšolske dejavnosti, učna klima),
- učitelji (stalno strokovno spopolnjevanje, vključenost v delo šole, dejavnosti izven pouka, zadovoljstvo z delom v šoli),
- šola in starši (šola in starši),

- vodenje in upravljanje (strokovni razvoj ravnatelja, vodenje, ravnanje z viri, skrb za pouk, sodelovanje med šolo in okoljem) (Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, 1999).

Vsako področje in podpodročje ima natančno opredeljene tudi kazalce kakovosti, prav tako pa so za ugotavljanje kakovosti že pripravljene vprašalniki.

Na podlagi znanih teorij opredeljevanja kakovosti in modelov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti smo skušali oblikovati model kakovosti za področje športne vzgoje v prvem triletju devetletne osnovne šole. **Kakovost lahko opredeljujemo z vidika zadostitve priporočilom, ki izhajajo iz veljavne šolske zakonodaje in se nanašajo (tudi) na športno vzgojo (trda, objektivna kakovost) ter z vidika osebnih zaznav vzgojno-izobraževalnega procesa vseh udeležencev, tako posrednih kot neposrednih (mehka, subjektivna kakovost).** Kakovost lahko nadalje opredeljujemo z vidika vnosa (vhodne danosti) in izhoda (izhodne danosti). V vzgojno-izobraževalnem procesu to pomeni, kako različni vstopni pogoji vplivajo na končno stanje (pri učencih npr. na znanje, stališča...). Del tega pristopa bomo predstavili tudi v nalogi. Shematsko to lahko ponazorimo:

VHOD (vhodne danosti)

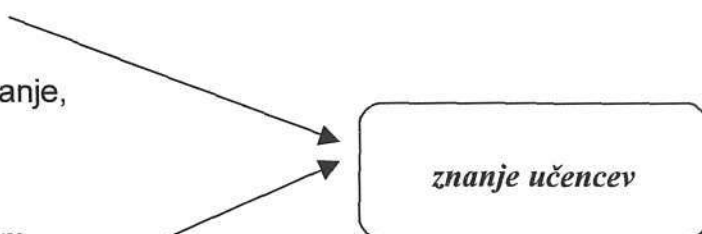
IZHOD (izhodne danosti)

Objektivna, trda kakovost

- starost, izobrazba učitelja,
- materialni pogoji za delo,
- stalno strokovno spopolnjevanje,
- vključenost v delo šole,
- starost učencev,
- prosti čas učencev,
- ukvarjanje učencev s športom

Subjektivna, mehka kakovost

- zadovoljstvo učitelja z delom v šoli,
- načrtovanje, izvajanje pouka,
- preverjanje in ocenjevanje,



Model lahko spreminjamo, in sicer predvsem v elementih izhodnih danosti, kjer lahko poleg znanja učencev najdemo tudi spremenljivke, ki so v našem primeru opredeljene prej; kot ena od vhodnih spremenljivk (npr. stališča učencev do športa, zadovoljstvo z delom v šoli).

Zakaj ni mogoče zapisati definicije, ki bi opredeljevala kakovost (pri športno-vzgojnem procesu), pa nedvomno nakazuje misel: »Izvajanje učnega načrta za športno vzgojo je neposredno odvisno od učiteljevega znanja, sposobnosti, ustvarjalnosti in motiviranosti, posredno pa od vadbenih razmer in ravni znanja ter sposobnosti in interesa učencev« (Dežman, 2001, str. 10).

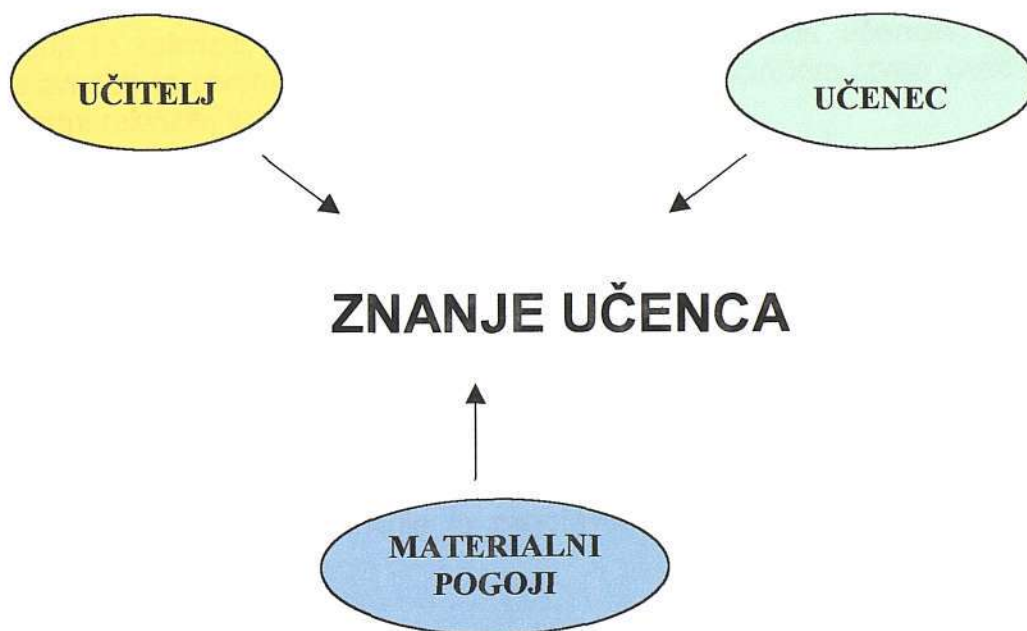
Zato smo skušali ugotoviti, kako so posamezni kazalci kakovosti, postavljeni v našem modelu (osnovanem na spoznanjih teorije), povezani z izbrano spremenljivko znanje učencev. Predpostavljali smo, da je znanje učencev tisti

kazalec kakovosti, kjer se odraža večina drugih kazalcev. Pri tem pa je potrebno poudariti, da smo se zaradi kompleksnosti in širine obravnavanega problema zavestno odločili za tak način dela in da je seveda možno (in potrebno) kakovost ugotavljati (in s tem tudi zagotavljati) tudi na druge načine.

Menimo, da za doseganje visoke ravni znanja ni dovolj le »na podlagi ocen in učnega uspeha ter dosežkov na tekmovanjih ugotavljati, v kolikšni meri so bili doseženi učni cilji oziroma standardi znanja, postavljeni v kurikulum...« ter »... ugotovitve, ki jih prinašajo analize notranjega in zunanjega ocenjevanja postavljati kot temelj za izboljševanje kakovosti doseganja standardov znanja v šoli« (Modro oko, 2001).

Nedvomno je za ugotavljanje stanja (torej kakšno znanje imajo učenci, v kakšnem odstotku dosegajo postavljene učne cilje oziroma standarde znanj) najprej potrebno narediti analizo le-tega. Če pa želimo na obstoječe stanje kakor koli vplivati, moramo nujno poznati povezave oziroma odnose med znanjem učencev in ostalimi dejavniki, ki vplivajo na posredovanje in razvoj oziroma pridobivanje znanja.

Zato bomo v nadaljevanju preverili predstavljeni hipotetični model, in sicer povezave med znanjem učencem in ostalimi dejavniki. S tem ne postavljamo enoznačnega modela kakovosti, saj so možne tudi drugačne povezave. Znanje smo kot najpomembnejši kazalec kakovosti izpostavili zato, ker naj bi v določenem trenutku predstavljalo (trenuten) zaključek oziroma vrh nekega vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem smo se, ne glede na kompleksnost problematike, omejili le na učitelje in učence. Shematsko lahko naš model prikažemo takole:



Na podlagi dobljenih rezultatov bomo skušali oblikovati model zagotavljanja kakovosti, ki naj bi temeljil predvsem na samoevalvaciji.

3. 0 CILJI

Na osnovi teoretičnih izhodišč, opredeljenih v predmetu in problemu, smo v raziskavi zastavili naslednje cilje:

1. Ugotoviti stanje pri procesu športne vzgoje po posameznih kazalcih kakovosti (načrtovanje pouka, izvajanje pouka, metode in oblike poučevanja in učenja, preverjanje in ocenjevanje, motiviranje učencev, individualizacija in diferenciacija, stalno strokovno spopolnjevanje, učiteljeva vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti, pogoji za delo, zadovoljstvo z delom v šoli).
2. Ugotoviti znanje učencev pri športni vzgoji (teoretično in praktično) in razlike v znanju učencev glede na spol ter na tip šole, ki jo obiskujejo (matična, podružnična).
3. Ugotoviti, koliko so izbrani učenci športno aktivni v prostem času in ugotoviti razlike v preživljanju prostega časa učencev oziroma njihovem ukvarjanju s športom glede na spol ter glede na tip šole, ki jo obiskujejo.
4. Ugotoviti razlike po posameznih kazalcih kakovosti športne vzgoje glede na starost učiteljev, njihovo izobrazbo ter tip šole, kjer poučujejo (matična, podružnična šola)
5. Ugotoviti povezave med znanjem učencev pri športni vzgoji ter objektivnimi kazalci kakovosti (materialna opremljenost šole: površine, namenjene športni vzgoji, prostori, kjer se učenci pripravljajo na športno vzgojo, opremljenost z orodji in rekviziti; učenec: domače delo in prosti čas učencev, interesne dejavnosti in izvenšolske aktivnosti, ukvarjanje s športom izven časa pouka, športni rekviziti, pogostost ukvarjanja s športom).
6. Ugotoviti povezave med znanjem učencev pri športni vzgoji ter subjektivnimi kazalci kakovosti (učitelj: stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja, vključenost učitelja v delo šole in izvenšolske aktivnosti, pogoji za delo načrtovanje pouka športne vzgoje, izvajanje pouka športne vzgoje, metode in oblike poučevanja in učenja, preverjanje in ocenjevanje znanja, motiviranje učencev, individualizacija in diferenciacija, zadovoljstvo z delom v šoli).
7. Glede na ugotovljeno pomembnost (težo) posameznih kazalcev kakovosti oblikovati model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri športni vzgoji v prvem triletju.

4. 0 HIPOTEZE

Glede na zastavljene cilje, smo oblikovali naslednje hipoteze:

H 01: Med različno starimi učitelji se v posameznih kazalcih kakovosti (objektivnih in subjektivnih) pojavljajo statistično značilne razlike.

H 02: Med učitelji z različno izobrazbo se v posameznih kazalcih kakovosti (objektivnih in subjektivnih) pojavljajo statistično značilne razlike.

H 03: Med učitelji z različno delovno dobo se v posameznih kazalcih kakovosti (objektivnih in subjektivnih) pojavljajo statistično značilne razlike.

H 04: Med učitelji z različnim nazivom se v posameznih kazalcih kakovosti (objektivnih in subjektivnih) pojavljajo statistično značilne razlike.

H 05: Med spoloma učencev obstajajo statistično značilne razlike v znanju pri športni vzgoji.

H 06: Med učenci, ki obiskujejo centralne in učenci, ki obiskujejo podružnične šole, se pojavljajo statistično značilne razlike v znanju pri športni vzgoji.

H 07: Med spoloma se pojavljajo statistično značilne razlike v preživljanju prostega časa in ukvarjanju s športom.

H 08: Glede na tip šole, ki jo učenci obiskujejo, se pojavljajo statistično značilne razlike v preživljanju prostega časa in ukvarjanju s športom.

H 09: Med posameznimi (objektivnimi) kazalci kakovosti in znanjem učencev pri športni vzgoji obstajajo statistično značilne povezave.

H 10: Med posameznimi (subjektivnimi) kazalci kakovosti in znanjem učencev pri športni vzgoji obstajajo statistično značilne povezave

5. 0 METODE DE LA

5. 1 VZOREC MERJENCEV

Izbor merjencev za raziskavo je temeljil na pogoju, da je bila šola v prvem krogu uvrščena v izvajanje devetletnega programa osnovne šole (*in je imela v šolskem letu 2001/2002 tudi že oddelke tretjega razreda*) in da smo na šoli dobili soglasje za izvedbo raziskave. Takih šol je bilo 30, od tega 5 podružničnih šol. Čeprav je bil vzorec na ta način že delno definiran (šole, ki so se prijavile za prvi krog izvajanja devetletke, imajo verjetno dobre materialne pogoje, hkrati pa naj bi se tudi vsi učitelji, ki poučujejo v prvem razredu devetletne osnovne šole dodatno usposobili za delo s šestletniki), smo se zanj odločili iz dveh razlogov:

- devetletna osnovna šola bo kmalu postala obvezna za vse bodoče šolarje, zato bi bilo nesmiselno ugotavljati stanje na osemletnih šolah;
- za šole, ki so s prvimi razredi v devetletko vključile v prvem krogu smo se odločili tudi zato, ker so imele v šolskem letu 2001/2002 že tretji razred, kar pomeni, da lahko od učencev pričakujemo zaokroženo znanje pri športni vzgoji v prvem triletju.

Na šolah smo najprej pridobili soglasje ravnatelja/ice za sodelovanje šole v raziskavi.

Poleg tega smo morali dobiti še dovoljena staršev za sodelovanje otrok v raziskavi, otrok pa je moral biti v času testiranja in anketiranja zdrav, da je lahko opravil praktični preizkus znanja.

- Vzorec šol

V raziskavo smo zajeli naslednje šole

1. OŠ Jožeta Moškriča, Ljubljana
2. OŠ Savsko naselje, Ljubljana
3. II. OŠ, Celje
4. OŠ Zreče, Zreče
5. OŠ Toneta Čufarja, Ljubljana
6. VIZ in OŠ Rogatec, Rogatec
7. VIZ in OŠ Rogatec, podružnica Donačka gora
8. VIZ in OŠ Rogatec, podružnica Dobovec
9. OŠ Dravlje, Ljubljana
10. OŠ Dobrova, Dobrova pri Ljubljani
11. OŠ Primoža Trubarja, Velike Lašče
12. OŠ Šempeter v Savinjski dolini, Šempeter v Savinjski dolini
13. OŠ Polzela, Polzela
14. OŠ Matije Čopa, Kranj
15. OŠ Krmelj, Krmelj
16. OŠ Gabrovka, podružnica Dole pri Litiji

17. OŠ Gabrovka, Gabrovka
18. OŠ Bistrica ob Sotli, Bistrica ob Sotli
19. OŠ Globoko, Globoko
20. OŠ Kanal, Kanal
21. OŠ Srečka Kosovela, Sežana
22. OŠ Kamnica, Kamnica
23. OŠ Rada Robiča, Limbuš
24. OŠ Vojke Šmuc, Izola
25. OŠ Hajdina, Hajdina
26. OŠ Cirila Kosmača, Piran
27. Prva OŠ Slovenj Gradec, Slovenj Gradec
28. OŠ Slovenj Gradec, podružnica Selo
29. OŠ Zreče, podružnica Gorenje
30. OŠ Belokranjskega odreda, Semič

- Vzorec učiteljev

V vzorec učiteljev je bilo vključenih 134 razrednih učiteljic, ki so v šolskem letu 2001/2002 poučevale v prvem triletju devetletne osnovne šole in so vodile tudi športno vzgojo. 117 (87,3%) učiteljic je poučevalo na centralnih šolah, 17 (12,7%) pa na podružničnih šolah. V prvem razredu jih je poučevalo 42, v drugem razredu 31, v tretjem razredu 47 ter v kombiniranem oddelku 11. Podrobnejše karakteristike vzorca so podane v poglavju rezultati in razlaga.

Graf 1

Graf 2



Legenda:

- 1r- poučuje v prvem razredu
- 2r- poučuje v drugem razredu
- 3r- poučuje v tretjem razredu
- kombinacija- poučuje v kombiniranem oddelku

- Učcš- uči na centralni šoli
- Učpš- uči na podružnični šoli

Ker smo predvidevali, da je moških učiteljev premalo, da bi lahko tvorili samostojno skupino, jih v raziskavo nismo zajeli, četudi so poučevali v prvem triletju. Enako velja tudi za športne pedagoge, saj le en športni pedagog na šolah, zajetih v vzorec, poučuje športno vzgojo v prvem triletju.

- Vzorec učencev

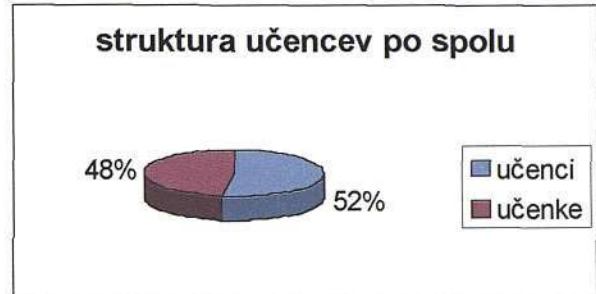
V vzorec učencev smo zajeli po pet učencev vsakega oddelka tretjega razreda posamezne šole (skupaj 262 učencev) v šolskem letu 2001/ 2002. Od tega je

bilo 137 (52,3%) dečkov in 125 (47,7%) deklic. 217 (82,8%) učencev prihaja s centralnih šol, 45 (17,2%) učencev pa s podružničnih šol. Prvega učenca smo v vzorec določili z žrebom, nato pa vsakega petega učenca (do skupnega števila pet učencev na oddelek).

Graf 3



Graf 4



Legenda:

CŠ- učenci s centralne šole

pš- učenci s podružnične šole

5. 2 OPIS INSTRUMENTARIJA IN VZOREC SPREMENLJIVK

5. 2. 1 Vprašalnik za učitelje

V raziskavi smo uporabili dva vprašalnika, povzeta po vprašalnikih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001). Vprašalnika sta bila predelana in prilagojena področju športne vzgoje v prvem triletju. Prvi vprašalnik je namenjen učiteljem, in sicer objektivni in subjektivni oceni stanja na področju športne vzgoje. Vprašanja v vprašalniku so zaprtega tipa, anketiranci pa so odgovarjali na 4- stopenjski lestvici Likertovega tipa.

Vprašalnik za učitelje sestavlja 216 spremenljivk, ki zajemajo naslednja področja:

- podatki o učitelju,
- načrtovanje pouka športne vzgoje,
- metode in oblike poučevanja in učenja,
- preverjanje in ocenjevanje znanja,
- motiviranje učencev,
- individualizacija in diferenciacija,
- stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja,
- vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti,
- pogoji za delo,
- zadovoljstvo z delom v šoli.

Zanesljivost celotnega vprašalnika smo izračunali s pomočjo Cronbach Alpha koeficienta in znaša .9185, kar je dovolj, da lahko vprašalnik uporabimo.

Drugi vprašalnik je namenjen ugotavljanju materialnih pogojev, ki so na voljo za športno vzgojo na posamezni šoli. Sestavlja ga 85 spremenljivk, ki opredeljujejo naslednja področja:

- podatki o šoli,
 - površine, namenjene športni vzgoji,
 - prostori, kjer se učenci preoblačijo, umivajo, pripravljajo na pouk športne vzgoje,
 - opremljenost z orodji in rekviziti.
- (vprašalnika sta v prilogi, poglavje 11. 1 in 11. 2)

5. 2. 2 Vprašalnik za učence

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, povzet po vprašalnikih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001). Vprašalnik je predelan in prilagojen področju športne vzgoje v prvem triletju. Vprašanja v vprašalniku so zaprtega tipa, anketiranci pa so odgovarjali na 4-stopenjski lestvici Likertovega tipa. Vprašalnik za učence obsega 59 spremenljivk in zajema naslednja področja:

- domače delo in prosti čas učencev,
- interesne dejavnosti in izvenšolske aktivnosti,
- ukvarjanje s športom izven časa pouka,
- športni rekviziti,
- ukvarjanje s športom - pogostost.

Vprašalnik so učenci reševali po opravljenem teoretičnem in praktičnem preizkusu znanja. Merilke so učencem pomagale v primeru slabšega znanja branja tako, da so prebrale vprašanja in možne odgovore, otrok pa je samostojno obkrožil zeleni odgovor. V kolikor je bila potrebna dodatna razlaga, so jo merilke učencem ponudile, vendar ne kot pomoč pri izbiri odgovora.

Zanesljivost vprašalnika smo ugotavljali s pomočjo Cronbachovega koeficienta Alpha. Ta znaša .6543, kar je dovolj, da lahko vprašalnik uporabimo v nadaljnjih postopkih (vprašalnik je v prilogi – poglavje 11.3).

5. 2. 3 Preizkusi znanja

Prvi del preizkusa predstavlja **reševanje gibalnih nalog** (gibalno znanje), drugi del pa predstavlja preizkus tipa papir - svinčnik. V prvem delu je moral učenec rešiti tri naloge gibalnega znanja (področje atletske abecede, področje iger z žogo ter področje gimnastične abecede). Gibalne naloge, zajete v preizkusu znanja, so oblikovane tako, da omogočajo realizacijo otrokove gibalne ustvarjalnosti, njegovih gibalnih znanj in spretnosti.

Enako kot pri konstruiranju teoretičnih preizkusov smo se tudi pri praktičnih preizkusih opirali na obstoječo literaturo ter navodila projektnih skupin, ki se ukvarjajo s pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli ter pripravo preizkusov znanja pri športni vzgoji za posamezno triletje.

Izbrali smo naslednja področja spremljanja:

- atletska abeceda,
- gimnastična abeceda,
- igre z žogo.

Izbrali smo enostavne prvine, kjer je potrebno deklarativno znanje (temeljne gibalne strukture) ter proceduralno znanje (uporaba teh struktur v posamezni enkratni situaciji) (Kovač, 2002/b).

Naloge so bile sestavljene tako, da so bile izvedljive v normalnih šolskih pogojih, enostavne za izvedbo in ocenjevanje in ekonomične, saj so bile izvedljive v zelo kratkem času (10- do 15 minut na posameznega učenca) in kot take skladne tudi z nalogami predmetne komisije za pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji.

Za ugotavljanje zanesljivosti uporabljenega testa smo uporabili koeficient Cronbach α . Zanesljivost celotnega testa je .90

Izračunali pa smo tudi zanesljivost posameznih delov testa oziroma posameznih nalog, in sicer:

- naloge s področja gimnastične abecede: Cronbach α : .96,
- naloge s področja atletske abecede. Cronbach α : .95,
- naloge s področja iger z žogo: Cronbach α : .97.

Zanesljivost posameznih ocenjevalk znotraj posamezne testne naloge je naslednja:

- 1. merilka, gimnastična abeceda: Cronbach α : .92,
- 2. merilka, gimnastična abeceda: Cronbach α : .92,
- 1. merilka, atletska abeceda: Cronbach α : .89,
- 2. merilka, atletska abeceda: Cronbach α : .89,
- 1. merilka, igre z žogo: Cronbach α : .93,
- 2. merilka, igre z žogo: Cronbach α : .94.

Zanesljivost uporabljenega praktičnega preizkusa znanja je visoka, zato lahko rezultate uporabimo za nadaljnjo obdelavo in interpretacijo.

Znanje smo ocenjevali s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 do 5). Ocene so izražene številčno, vsaka ocena pa ima tudi svoj deskriptor.

Celoten protokol meritev z natančnim opisom nalog je v prilogi (poglavji 11. 4 in 11. 5).

Naloge pri **pisnem preizkusu** so zajemale vsa področja iz učnega načrta za športno vzgojo v prvem triletju devetletne osnovne šole. Pisni preizkusi so bili prilagojeni otrokovemu znanju branja in pisanju, naloge pa so bile na ravni prepoznavanja pravilnega odgovora. Pri konstruiranju preizkusov znanja smo se opirali na obstoječo literaturo ter navodila projektnih skupin, ki se ukvarjajo s pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli ter pripravo preizkusov pri športni vzgoji za posamezno trileetje.

Vsi preizkusi so povzeti po že obstoječih in so prilagojeni za področje športne vzgoje v prvem triletju. Preizkuse so v prvi fazi pregledali eksperti. Po korekciji merskih instrumentov smo dali te v preverjanje učiteljem, ki poučujejo športno vzgojo v prvih štirih razredih osnovne šole. Vprašalnike, namenjene učencem, smo poskusno preverili na manjšem vzorcu učencev in izločili vprašanja, ki so bila neustrezna. Tako prečiščene vprašalnike in preizkuse znanja smo uporabili za zbiranje potrebnih podatkov. Vprašalniki niso bili moderirani.

Preizkus je bil sestavljen iz 20 vprašanj, ki so pokrivala vsebino učnega načrta za športno vzgojo (prva triada) za devetletno osnovno šolo. Vprašanja so bila razdeljena na 6 podpodročij, in sicer:

1. naravne oblike gibanja in igre (*vprašanja 1, 2, 3, 8*),
2. atletska abeceda (*vprašanja 4, 5, 6, 7*),
3. gimnastična abeceda (*vprašanja 9, 10, 11, 12*),
4. igre z žogo (*vprašanja 13, 14, 15*),
5. plavalna abeceda (*vprašanja 16, 17*) ter
6. izletništvo in pohodništvo (*vprašanja 18, 19, 20*).

Vsako vprašanje je imelo ponujene štiri možne odgovore (razen vprašanja številka 19, kjer so bili ponujeni trije odgovori), med katerimi so učenci z obkroževanjem izbrali enega.

Zanesljivost uporabljenega preizkusa znanj je sicer nizka (Cronbach $\alpha = .55$), vendar smo rezultate v nadaljevanju vseeno uporabili.

5. 3 METODE OBDELAVE PODATKOV

V skladu s cilji in hipotezami smo za obdelavo podatkov uporabili naslednje postopke:

1. Za ugotavljanje osnovnih značilnosti posameznih vzorcev, smo uporabili metode osnovne statistike:
 - frekvenčna, odstotkovna porazdelitev odgovorov,
 - aritmetična sredina,
 - standardni odklon.
2. Za ugotavljanje karakteristik pisnega preizkusa znanja, smo uporabili metode osnovne statistike:
 - frekvenčna, odstotkovna porazdelitev odgovorov,
 - Kolmogorov - Smirnov test normalnosti porazdelitve.

Za ugotavljanje razlik med merjenci, smo uporabili kontingenčne tabele (vrednost Pearsonovega koeficienta 0,05 in manj).

3. Za ugotavljanje zanesljivosti posameznih preizkusov smo uporabili Cronbach Alpha koeficient zanesljivosti
4. Za ugotavljanje razlik med merjenci smo uporabili kontingenčne tabele (vrednost Pearsonovega koeficienta 0,05 in manj) in analizo variance (odvisno od tipa podatkov).
5. Za grupiranje učiteljev v skupine po posameznih lastnostih, smo uporabili taksonomsko analizo, za ugotavljanje razlik med dobljenimi skupinami pa smo zopet uporabili kontingenčne tabele

5. 4 ORGANIZACIJA MERITEV

Pri meritvah je poleg avtorice disertacije sodelovala merilna ekipa sedmih študentk četrtega letnika Pedagoške fakultete, smer Razredni pouk v študijskem letu 2001/2002.

Na šolah smo najprej pridobili dovoljenja ravnateljev ter privoljenja učiteljev ter staršev otrok za sodelovanje v raziskavi. Nato smo izdelali mrežni načrt, ki nam je omogočal, da smo v enem dnevu opravili meritve na eni do dveh šolah. Meritve so potekale od 1. marca 2002 do 15. maja 2002.

Najprej smo na šole poslali vprašalnike za učitelje ter vprašalnik za ugotavljanje materialnih pogojev, ki so jih morale učiteljice izpolniti do datuma, predvidenega za meritve na posamezni šoli.

Ko smo prišli na šolo, je merilna ekipa z učenci najprej opravila praktični preizkus znanja, nato pa še teoretičen preizkus znanja.

Ker so bili v vzorec zajeti učenci različnih oddelkov tretjih razredov posamezne šole, bi na šoli motili proces, če bi želeli teste izpolnjevati v učilnici. Zato smo se odločili, da učenci teste rešijo neposredno po končanem praktičnem preizkusu in sicer kar v telovadnici. Vodja meritev je podala natančna navodila za reševanje, skupaj s primerom, ki vsebinsko ni bil podoben nobenemu od vprašanj v vprašalniku. Učenci so sedeli dovolj narazen, da prepisovanje ni bilo možno. Kjer so se pojavile težave pri branju, so učencem vprašanja in odgovore prebrale merilke, pri čemer pa učencem niso pomagale na noben drug način. Četudi je učenec želel dobiti od merilk dodatno pojasnilo, mu ga ta ni dala. S tem smo se skušali ogniti vplivu merilk na reševanje preizkusa. Večina učencev je preizkus rešila v 20 minutah, pri čemer so največ časa potrebovali za branje vprašanj in odgovorov.

Po tem je sledilo izpolnjevanje anketnega vprašalnika za učence, vodja meritev pa je v tem času opravila pregled vnesenih podatkov praktičnega preizkusa znanja ter pregled teoretični preizkusov znanja. V primeru, da kateri od učencev ni odgovoril na postavljeno vprašanje, je imel možnost to storiti po opravljenem anketiranju.

Med anketiranjem so članice merilne ekipe ves čas kontrolirale pravilnost vpisovanja odgovorov in učencem pomagale, kadar je prihajalo do težav (predvsem z branjem).

Po končanem anketiranju je vodja meritev še enkrat pregledala anketne vprašalnike in skupaj z učenci vnesla morebitne popravke.

Podrobnejši protokol testiranja oziroma anketiranja je v prilogi.

6. 0 REZULTATI IN RAZLAGA

6. 1 ANALIZA TEORETIČNEGA PREIZKUSA ZNANJA UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI

- Izbira odgovorov

V tem delu smo želeli ugotoviti, kako pogosto so učenci izbirali posamezne odgovore na zastavljeno vprašanje. V nadaljevanju so predstavljena posamezna vprašanja (*kot si sledijo v teoretičnem preizkusu znanja*) z vsemi možnimi odgovori. Pravilen odgovor je označen z modro barvo. Interpretirati smo skušali tudi nepravilne odgovore, in sicer nas je zanimalo, ali so bili vsi nepravilni odgovori za učence enako atraktivni. Hkrati smo izračunali tudi težavnost posameznega odgovora. Indeks težavnosti - IT, npr. 0,51 pomeni, da je vprašanje pravilno rešilo 51% učencev. IT od 0,30 navzdol, pomeni, da so bila vprašanja za učence težja, od 0,10 do 0 pa zelo težka. IT od 0,70 navzgor pove, da so bila vprašanja za učence lažja, od 0,90 do 1,0 pa zelo lahka. Če je vrednost indeksa med 0,30 in 0,70, vprašanje pojmuje kot primerno zahtevno.

1. Preden se začnem ukvarjati s športom, se moram ogreti, zato:

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Ker tako reče učitelj	26	9,9
b	Da se ne bi poškodoval/ a	75	28,6
c	Da me ne zebe	46	17,6
d	Ker se tudi športniki ogrevajo	115	43,9
	Težavnost: .29	262	

Čeprav smo predvidevali kot pravilni odgovor odgovor B, se je več učencev odločilo za odgovor D, kar verjetno pomeni, da so bili podani odgovori dvoumni. Predvidevamo lahko, da učenci potrebnega znanja o pomenu ogrevanja pred športno aktivnostjo niso dobili in so o pravilnem odgovoru sklepali na podlagi informacij, dobljenih zunaj šole. Vprašanje je bilo za učence težje.

2. Bubika hodi po gredi. Zakaj ne pade na tla?

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Ker je bosa	17	6,5
b	Ker je vzdržljiva	17	6,5
c	Ker ima majhne noge	19	7,3
d	Ker ima dobro ravnotežje	209	79,8
	Težavnost: .80	262	100

Znanje učencev o tem, kaj je pomembno za hojo po gredi je dobro. Ne moremo pa vedeti, ali je to zanje pridobljeno v šoli ali izvira od doma.

3. Bine in Bubika sta tekmovala, kdo bo dlje skočil. Zmagal je Bine. Kako naj se obnaša Bubika, da se z Binetom ne bosta sprla?

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Začne tulit in jokati	7	2,7
b	Binetu čestita za zmago	205	78,2
c	Umakne se, da lahko Bine slavi zmago	26	9,9
d	Z Binetom noče več tekmovati	24	9,2
	Težavnost: .78	262	100

Večina učencev je na zastavljeno vprašanje odgovorila pravilno, kar kaže na to, da se ali pri urah športne vzgoje ali sicer pri pouku veliko poudarka daje tudi zelenemu vedenju in fair playu.

4. Označi, kaj dela Bubika? (vprašanju je priložena slika skoka v daljino)

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Skače v višino	77	29,4
b	Skače v globino	16	6,1
c	Skače v daljino	151	57,6
d	Skače po eni nogi	18	6,9
	Težavnost: .58	262	100

Nekaj več kot polovica učencev je na to vprašanje pravilno odgovorila. Predvidevamo, da bi več učencev pravilno odgovorilo, če bi namesto slike, lahko opazovali izvedbo vaje.

5. Bubika se je odrinila z eno nogo. Kako rečemo temu?

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	En odriv	51	19,5
b	Sonožni odriv	28	10,7
c	Enojni odriv	29	11,1
d	Enonožni odriv	154	58,8
	Težavnost: .59	262	100

Več kot polovica učencev je na zastavljeno vprašanje odgovorila pravilno, čeprav se mnogokrat v odgovoru ne zrcali pridobljeno znanje, pač pa so učenci logično sklepali. Zelo pogosto slišano »reševanje« je bilo namreč »če se odrine z eno nogo je enonogni odriv«. Na to verjetno kaže tudi drug najpogostejši (nepravilni) odgovor, na katerega se je prav tako dalo logično sklepati in ki tudi sicer odstopa navzgor od vseh nepravilnih. Glede na odgovore pri prejšnjem vprašanju, smo pričakovali, da bodo učenci pri tem vprašanju pokazali manj znanja.

6. Noga, s katero se Bine odrine, ko skoči v višino ali daljino, se imenuje:

	Odgovor	Frekvenca	odstotek
a	Odskočna noga	44	16,8
b	Skočna noga	32	12,2
c	Odrivna noga	125	47,7
d	Odrivalna noga	61	23,3
	Težavnost: .48	262	100

Enako kot pri prejšnjem vprašanju, se je tudi pri tem mnogokrat pojavilo logično sklepanje otrok, na kar kaže tudi drug najpogostejši (napačen) odgovor (odgovor D). Očitno pa je, da znanje otrok na tem področju ni dobro, saj je manj kot polovica otrok odgovorila pravilno.

7. Bine in Bubika tekujeta v teku. Bine je na startu. Položaj, ki ga vidiš na sliki, se imenuje: (vprašanju je priložena slika visokega starta)

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Nizki start	65	24,8
b	Leteči start	28	10,7
c	Visoki start	144	55,0
d	Ležeči start	25	9,5
	Težavnost: .55	262	100

Nekaj več kot polovica učencev je na zastavljeno vprašanje odgovorila pravilno.

8. Bine in Bubika sta pravkar končala z uro športne vzgoje. Nujno si morata:

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Popravit pričesko	18	6,9
b	Umiti roke	165	63,0
c	Zamenjati nogavice	74	28,2
d	Umiti zobe	5	1,9
	Težavnost: .63	262	100

Možna sta bila dva odgovora, kar se je izkazalo šele ob neposrednem preverjanju znanja. Tudi C odgovor se namreč lahko kaže za pravičnega. Sklepamo lahko, da ima večina učencev tretjega razreda devetletne osnovne šole osnovno znanje o higieni pri športni vzgoji.

9. Kaj dela Bine? (vprašanju je priložena slika, kjer Bine dela stojo na lopaticah)

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Stojo na rokah	27	10,3
b	Stojo na lopaticah	103	39,3
c	Stojo na glavi	59	22,5
d	Stojo na hrbtu	73	27,9
	Težavnost: .39	262	100

Pri tem vprašanju se kaže slabše poznavanje terminologije, saj učenci to stoji poznajo pod imenom »sveča«, kar pa ni strokoven izraz. Manj kot polovica učencev je na to vprašanje ustrezno odgovorila.

10. Kaj dela Bine? (vprašanju je priložena slika, kjer Bine kleči)

	Odgovor	frekvenca	odstotek
a	Čepi	40	15,3
b	Sedi	2	0,8
c	Kleči	213	81,3
d	Leži	7	2,7
	Težavnost: .81	262	100

Kar 81,3% učencev je na to vprašanje pravilno dogovorilo, kar pomeni, da poznajo osnovne položaje.

11. Kaj vidiš na sliki? (vprašanju je priložena slika gredi)

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Gred	149	56,9
b	Klop	48	18,3
c	Bradlja	35	13,4
d	Drog	30	11,5
	Težavnost: .57	262	100

Pri odgovorih na zastavljeno vprašanje se kaže nekaj slabše poznavanje orodij pri športni vzgoji, kar je verjetno tudi posledica materialne opremljenosti posamezne šole.

12. V kakšnem položaju ima roke Bine? (vprašanju je priložena slika, kjer ima Bine roke v odročanju)

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	V predročanju	38	14,5
b	V odročanju	94	35,9
c	V zaročenju	35	13,4
d	V vzročanju	95	36,3
	Težavnost: .36	262	100

Odgovori kažejo na slabše poznavanje terminologije.

13. Kakšno žogo vidiš na sliki? (vprašanju je priložena slika žoge za košarko)

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Žoga za odbojko	4	1,5
b	Žoga za rokomet	3	1,1
c	Žoga za nogomet	2	0,8
d	Žoga za košarko	253	96,6
	Težavnost: .97		100

Očitno je, da večina učencev tretjega razreda pozna košarkaško žogo, ker so se z njo v procesu šolanja že srečali oziroma so jo uporabljali.

14. Kaj dela Bine? (vprašanju je priložena slika, kjer Bine vodi žogo)

	Odgovor	frekvenca	Odstotek
a	Vodi žogo	154	58,8
b	Nosi žogo	1	0,4
c	Pestuje žogo	1	0,4
d	Tapka žogo	106	40,5
	Težavnost: .59	262	100

Odgovor »tapka žogo« smo izbrali namenoma, saj smo želeli ugotoviti, kakšna terminologija se uporablja v šoli. Ne glede na odstotek pravih odgovorov (če upoštevamo samo odgovor a), pa lahko rečemo, da skoraj vsi učenci poznajo način rokovanja z žogo, ki je prikazan na sliki, vendar ne uporabljajo strokovne terminologije.

15. Pri kateri igri Bine in Bubika ne potrebujeta loparja?

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Badminton	17	6,5
b	Namizni tenis	15	5,7
c	Golf	207	79,0
d	Tenis	23	8,8
	Težavnost: .79	262	100

Večina učencev je odgovorila pravilno, kar kaže na znanje učencev o tem, za katere igre potrebujemo lopar.

16. Bine pod vodo gleda zato, da:

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Vidi ribe, ki plavajo mimo	94	35,9
b	Vidi, kje plava	116	44,3
c	Nagaja drugim plavalcem	4	1,5
d	Najde izhod iz vode	48	18,3
	Težavnost: .44	262	100

Nekaj manj kot polovica učencev je odgovorila pravilno, kar kaže na slabše znanje učencev. Vprašljiva pa je tudi že sama postavitev vprašanja kot tudi izbira odgovorov, saj lahko slednji učence zavajajo.

17. Bubika si po plavanju preobleče kopalke. To stori zato, da:

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Lahko pokaže še druge kopalke	15	5,7
b	Se ne prehladi	175	66,8
c	Nima mokre še brisače	22	8,4
d	Se lahko usede na stol	50	19,1
	Težavnost: .67	262	100

Drugo vprašanje iz segmenta plavalna abeceda, je pokazalo boljše znanje učencev, saj jih je večina na zastavljeno vprašanje pravilno odgovorila. Vendar pa je potrebno tudi na to vprašanje gledati enako kot na prejšnje, saj

so enako možni tudi vsi ostali ponujeni odgovori. Vprašanje bi morali oblikovati drugače.

18. Bine in Bubika sta šla v hribe. Zagledala sta znak. Kako se imenuje? (vprašanju je priložena slika markacije)

	Odgovor	frekvenca	odstotek
a	Markacija	91	34,7
b	Signalizacija	8	3,1
c	Akacija	6	2,3
d	Planinski znak	157	59,9
	Težavnost: .35	262	100

Pri odgovoru D smo naredili napako, saj je markacija pravzaprav planinski znak, kar pomeni, da sta pravilna oba odgovora. Če bi želeli izvedeti, kako se planinski znak imenuje, bi morali vprašanje drugače formulirati.

Če bi upoštevali samo odgovor A, potem bi lahko govorili o slabšem znanju otrok, če pa upoštevamo kot pravilna odgovora tako odgovor A kot odgovor D, lahko zaključimo, da je znanje učencev dobro.

19. Kaj morata Bine in Bubika vedeti o oblačenju, ko gresta v hribe?

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Malo se oblečeta, ostalo neseta	29	11,1
b	se oblečeta in ko sta ogreta se slečeta	91	34,7
c	Ves čas sta oblečena in se ne slačita	142	54,2
	Težavnost: .35	262	100

Tudi na to vprašanje iz sklopa izletništvo in pohodništvo je pravilno odgovorila manj kot polovica otrok.

20. Bine in Bubika vzameta s seboj v hribe tudi pijačo. Kako in kdaj pijeta?

	Odgovor	Frekvenca	Odstotek
a	Ne pijeta ničesar	2	0,8
b	Pijeta redno in po malem, še preden postaneta žejna	44	16,8
c	Počakata, da sta žejna in takrat spijeta vse, kar imata s seboj	32	12,2
d	Pijeta šele, ko prideta na vrh	184	70,2
	Težavnost: .17	262	100

Pri tem vprašanju se kaže največje neznanje učencev.

- Povprečna vrednost indeksa težavnosti za celoten preizkus ter za posamezne sklope

Tabela 6: Povprečna vrednost indeksa težavnosti teoretičnega preizkusa znanja

SKLOPI VPRAŠANJ	POVPREČEN IT
1. sklop vprašanj (1- 3 ter vpr. št. 8)	.63
2. sklop vprašanj (4- 7)	.55
3. sklop vprašanj (9- 12)	.53
4. sklop vprašanj (13- 15)	.78
5. sklop vprašanj (16- 17)	.55
6. sklop vprašanj (18- 20)	.29
SKUPAJ celoten preizkus	.55

Nekateri sklopi so se izkazali za prelahke, drugi za težje, v celoti gledano pa je preizkus ustrezen. Znanje, ki so ga učenci izkazali, je na nekaterih področjih boljše, na drugih slabše, v celoti gledano pa boljše znanje učenci kažejo na področjih, kjer lahko znanje pridobijo tudi drugod, ne le v šoli.

- Atraktivnost odgovorov

V tem koraku so nas zanimali odgovori, ki so se zdeli učencem zanimivi, pri čemer ni nujno, da so učenci odgovarjali pravilno, kar se kaže predvsem na področju izletništvo, pohodništvo, kjer so učenci tudi navedli največ nepravilnih odgovorov.

Tabela 7: Atraktivnost odgovorov teoretičnega preizkusa znanja

vpr.	pravi odg.	A	B	C	D	vsota
1.*	B	26	75	46	115	262
2.	D	17	17	19	209	262
3.	B	7	205	26	24	262
4.	C	77	16	151	18	262
5.	D	51	28	29	154	262
6.	C	44	32	125	61	262
7.	C	65	28	144	25	262
8.	B	18	165	74	5	262
9.	B	27	103	59	73	262
10.	C	40	2	213	7	262
11.	A	149	48	35	30	262
12.*	B	38	94	35	95	262
13.	D	4	3	2	253	262
14.	A	154	1	1	106	262
15.	C	17	15	207	23	262
16.	B	94	116	4	48	262
17.	B	15	175	22	50	262
18.*	A	91	8	6	157	262
19.*	B	29	91	142	/	262
20*	B	2	44	32	184	262

Na vprašanja, označeno z *, so učenci izbrali nepravilno vprašanje v večjem številu kot pravilno. Razlaga posameznega vprašanja je v poglavju 6. 1. 1 Osnovna statistika.

Legenda:

Vpr.- zaporedna številka vprašanja
Pravi odg.- črka pred pravilnim odgovorom

A, B, C, D- črka pred posameznim odgovorom

- Kolmogorov - Smirnov test normalnosti porazdelitve

Povprečno število doseženih točk pri teoretičnem preizkusu znanja je 12,03 (od 20 možnih), kar je malo in tudi standardni odklon ne kaže velikega odstopanja navzgor ali navzdol. Sicer je porazdelitev normalna, kar lahko razberemo tudi iz histograma

Tabela 8: Kolmogorov- Smirnov test normalnosti porazdelitve

X	12,03
SD	2,8
K- S Z	3,004
Asymp. Sig (2- tailed)	.000
SKEW	.203
KURT	-.575

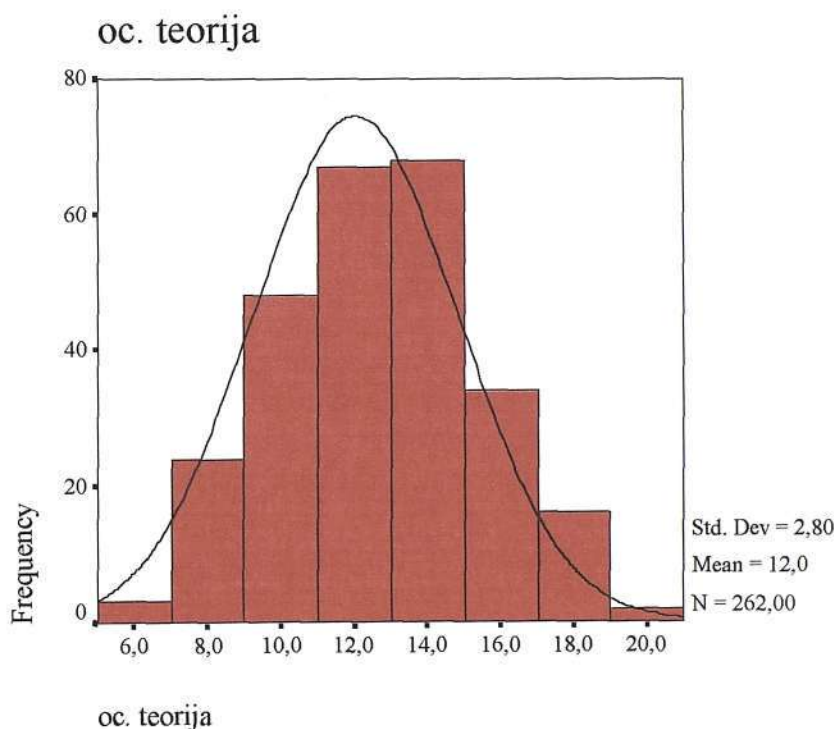
Legenda:

X - povprečno doseženo število točk
SD - standardni odklon
Asymp. Sig. - statistična značilnost
SKEW - (asimetričnost)
KURT - (sploščenost)

Legenda k histogramu:

Frequency - odstotek učencev, ki so dosegli posamezno število točk
Oc. teorija - ocena, dosežena na teoretičnem preizkusu znanja
st. dev. - standardni odklon
mean - povprečna vrednost doseženih točk na teoretičnem preizkusu znanja
N - numerus, število merjencev

Histogram 1: Kolmogorov- Smirnov test normalnosti porazdelitve



6. 1. 1 Osnovna statistika teoretičnega preizkusa znanja

V nadaljevanju smo izračunali, koliko otrok je doseglo posamezno število točk pri teoretičnem preizkusu znanja. Možen razpon točk je bil od 0 do 20, razpon točk, ki so jih dosegli učenci, pa se je gibal od 6 do 19 točk.

Tabela 9: Doseženo število točk učencev pri teoretičnem preizkusu znanja - vsi učenci

Št. doseženih točk	Št.učencev	Odstotek	Kumulativa
6	3	1,1	1,1
7	7	2,7	3,8
8	17	6,5	10,3
9	23	8,8	19,1
10	25	9,5	28,6
11	32	12,2	40,8
12	35	13,4	54,2
13	35	13,4	67,6
14	33	12,6	80,2
15	21	8,0	88,2
16	13	5,0	93,1
17	11	4,2	97,3
18	5	1,9	99,2
19	2	0,8	100,0
Σ	262	100,0	

Legenda:

št. doseženih točk - število točk, ki so jih dosegli učenci pri testu
št. učencev - število učencev, ki je doseglo določeno število točk
odstotek - odstotek učencev, ki je dosegel določeno število točk
kumulativa - kumulativna frekvenca

Tabela 10: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - podružnične šole, dečki

Št. doseženih točk	Št.učencev	Odstotek	Kumulativa
7	1	4,5	4,5
8	2	9,1	13,6
9	5	22,7	36,4
10	2	9,1	45,5
11	4	18,2	63,6
13	1	4,5	68,2
14	5	22,7	90,9
15	2	9,1	100,0
Σ	22	100,0	

Tabela 11: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - *podružnične šole, deklice*

Št. doseženih točk	Št. učencev	Odstotek	Kumulativa
7	1	4,3	4,3
8	1	4,3	8,7
9	4	17,4	26,1
10	4	17,4	43,5
11	7	30,4	73,9
13	2	8,7	82,6
14	3	13,0	95,7
15	1	4,3	100,0
Σ	23	100,0	

Tabela 12: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - *centralne šole, dečki*

Št. doseženih točk	Št. učencev	Odstotek	Kumulativa
6	2	1,7	1,7
7	1	0,9	2,6
8	9	7,8	10,4
9	6	5,2	15,7
10	10	8,7	24,3
11	30	26,1	50,4
13	14	12,2	62,6
14	16	13,9	76,5
15	10	8,7	85,2
16	9	7,8	93,0
17	4	3,5	96,5
18	4	3,5	100,0
Σ	115	100,0	

Tabela 13: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - *centralne šole, deklice*

Št. doseženih točk	Št. učencev	Odstotek	Kumulativa
6	1	1,0	1,0
7	4	3,9	4,9
8	5	4,9	9,8
9	8	7,8	17,6
10	9	8,8	26,5
11	26	25,5	52,0
13	18	17,6	69,6
14	9	8,8	78,4
15	8	7,8	86,3
16	4	3,9	90,2
17	7	6,9	97,1
18	1	1,0	98,0
19	2	2,0	100,0
Σ	102	100,0	

Povprečna vrednost dobljenih točk je 12,03 (na podružničnih šolah 11,02, na centralnih šolah pa 12,24), kar je malo. Podobne rezultate je predstavila tudi

Kovačeva (2002). In sicer so na zunanjem preverjanju znanja devetošolcev učenci pravilno rešili 64% vprašanj, učenke pa 58,6% vprašanj, v naši raziskavi pa so učenci pravilno rešili 60% vprašanj, učenke pa 58,6% vprašanj. Primerjava morda ni najbolj ustrezna, saj so učenci različnih starosti, prav tako pa se pri starejših pojavijo še dodatni dejavniki, ki lahko v večji meri kot pri mlajših vplivajo na znanje pri športni vzgoji. Kolikor toliko primerljivi so bili sicer vprašalniki (ne po vsebini, pač pa po načinu reševanja ter po zajetih vsebinah iz učnega načrta), zaenkrat pa pri nas ni druge raziskave, s katero bi lahko primerjali dobljene rezultate (še posebej ne pri naši starostni skupini)

Razpon dobljenih točk se giblje od najmanj 6 do največ 19 točk. Na podružničnih šolah je ta razpon manjši in se giblje od 7 do 15 točk (enako pri dečkih kot pri deklicah). Večji razpon (prej omenjeni) zasledimo pri učencih in učenkah, ki prihajajo s centralnih šol, kar si verjetno lahko razlagamo na eni strani z dejstvom, da je bilo v vzorec merjencev s centralnih šol zajetih bistveno več učencev kot v vzorec merjencev s podružničnih šol, po drugi strani pa imajo verjetno učenci, ki prihajajo s centralnih šol boljše pogoje za športno vzgojo kot tudi več možnosti za izvenšolsko ukvarjanje s športom, kar bi vse lahko pozitivno vplivalo na znanje učencev. Najvišje število doseženih točk (19) sta dosegli učenki.

6. 1. 2 Razlike med učenci in učenkami v doseženih točkah pri teoretičnem preizkusu znanja

Za ugotavljanje razlik med:

- spoloma (učenci, učenke),
- učenci glede na tip šole (centralna, podružnična šola)

smo uporabili kontingenčne tabele in izračunali Pearsonov koeficient. Za statistično značilne razlike smo upoštevali tiste z 0,05 napako in manj.

Tabela 14: Kontingenčne tabele - razlike v teoretičnem znanju med učenci in učenkami

Ocena		SPOL		Skupaj
		Učenci	Učenke	
6	število	2	1	3
	prič. št.	1,6	1,4	3,0
	% ocena	66,7 %	33,3 %	100,0 %
	% spol	1,5 %	0,8 %	1,1 %
	% skupaj	0,8 %	0,4 %	1,1 %
7	število	2	5	7
	prič. št.	3,2	3,3	7,0
	% ocena	28,6 %	71,4 %	100,0 %
	% spol	1,5 %	4,0 %	2,7 %
	% skupaj	0,8 %	1,9 %	2,7 %
8	število	11	6	17
	prič. št.	8,9	8,1	17,0
	% ocena	64,7 %	35,3 %	100,0 %
	% spol	8,0 %	4,8 %	6,5 %
	% skupaj	4,2 %	2,3 %	6,5 %
9	število	11	12	23
	prič. št.	12,0	11,0	23,0
	% ocena	47,8 %	52,2 %	100,0 %
	% spol	8,0 %	9,6 %	8,8 %
	% skupaj	4,2 %	4,6 %	8,8 %
10	število	12	13	25
	prič. št.	13,1	11,9	25,0
	% ocena	48,0 %	52,0 %	100,0 %
	% spol	8,8 %	10,4 %	9,5 %
	% skupaj	4,6 %	5,0 %	9,5 %
11	število	34	33	67
	prič. št.	35,0	32,0	67,0
	% ocena	50,7 %	49,3 %	100,0 %
	% spol	24,8 %	26,4 %	25,6 %
	% skupaj	13,0 %	12,6 %	25,6 %
13	število	15	20	35
	prič. št.	18,3	16,7	35,0
	% ocena	42,9 %	57,1 %	100,0 %
	% spol	10,9 %	16,0 %	13,4 %
	% skupaj	5,7 %	7,6 %	13,4 %
14	število	21	12	33
	prič. št.	17,3	15,7	33,0
	% ocena	63,6 %	36,4 %	100,0 %
	% spol	15,3 %	9,6 %	12,6 %
	% skupaj	8,0 %	4,6 %	12,6 %
15	število	12	9	21
	prič. št.	11,0	10,0	21,0
	% ocena	57,1 %	42,9 %	100,0 %
	% spol	8,8 %	7,2 %	8,0 %
	% skupaj	4,6 %	3,4 %	8,0 %
16	število	9	4	13
	prič. št.	6,8	6,2	13,0
	% ocena	69,2 %	30,8 %	100,0 %
	% spol	6,6 %	3,2 %	5,0 %
	% skupaj	3,4 %	1,5 %	5,0 %
17	število	4	7	11
	prič. št.	5,8	5,2	11,0
	% ocena	36,4 %	63,6 %	100,0 %
	% spol	2,9 %	5,6 %	4,2 %
	% skupaj	1,5 %	2,7 %	4,2 %
18	število	4	1	5
	prič. št.	2,6	2,4	5,0
	% ocena	80,0 %	20,0 %	100,0 %
	% spol	2,9 %	0,8 %	1,9 %
	% skupaj	1,5 %	0,4 %	1,9 %
19	število	0	2	2
	prič. št.	1,0	1,0	2,0
	% ocena	0,0 %	100,0 %	100,0 %
	% spol	0,0 %	1,6 %	0,8 %
	% skupaj	0,0 %	0,8 %	0,8 %
skupaj	število	137	125	262
	prič. št.	137,0	125,0	262,0
	% ocena	52,3 %	47,7 %	100,0 %
	% spol	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% skupaj	52,3 %	47,7 %	100,0 %

Pearsonov hi^2 preizkus

	vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	12,804	12	,383

Tabela 15: Kontingenčne tabele - razlike v teoretičnem znanju *glede na tip šole - vsi učenci*

Ocena		ŠOLA		Skupaj
		ČŠ	PŠ	
6	število	3	0	3
	prič. št.	2,5	0,5	3,0
	% ocena	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% šola	1,4 %	0,0 %	1,1 %
	% skupaj	1,1 %	0,0 %	1,1 %
7	število	5	2	7
	prič. št.	5,8	1,2	7,0
	% ocena	71,4 %	28,6 %	100,0 %
	% šola	2,3 %	4,4 %	2,7 %
	% skupaj	1,9 %	0,8 %	2,7 %
8	število	14	3	17
	prič. št.	14,1	2,9	17,0
	% ocena	82,4 %	17,6 %	100,0 %
	% šola	6,5 %	6,7 %	6,5 %
	% skupaj	5,3 %	1,1 %	6,5 %
9	število	14	9	23
	prič. št.	19,0	4,0	23,0
	% ocena	60,9 %	39,1 %	100,0 %
	% šola	6,5 %	20,0 %	8,8 %
	% skupaj	5,3 %	3,4 %	8,8 %
10	število	19	6	25
	prič. št.	20,7	4,3	25,0
	% ocena	76,0 %	24,0 %	100,0 %
	% šola	8,8 %	13,3 %	9,5 %
	% skupaj	7,3 %	2,3 %	9,5 %
11	število	56	11	67
	prič. št.	55,5	11,5	67,0
	% ocena	83,6 %	16,4 %	100,0 %
	% šola	25,8 %	24,4 %	25,6 %
	% skupaj	21,4 %	4,2 %	25,6 %
13	število	32	3	35
	prič. št.	29,0	6,0	35,0
	% ocena	91,4 %	8,6 %	100,0 %
	% šola	14,7 %	6,7 %	13,4 %
	% skupaj	12,2 %	1,1 %	13,4 %
14	število	25	8	33
	prič. št.	27,3	5,7	33,0
	% ocena	75,8 %	24,2 %	100,0 %
	% šola	11,5 %	17,8 %	12,6 %
	% skupaj	9,5 %	3,1 %	12,6 %
15	število	18	3	21
	prič. št.	17,4	3,6	21,0
	% ocena	85,7 %	14,3 %	100,0 %
	% šola	8,3 %	6,7 %	8,0 %
	% skupaj	6,9 %	1,1 %	8,0 %
16	število	13	0	13
	prič. št.	10,8	2,2	13,0
	% ocena	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% šola	6,8 %	0,0 %	5,0 %
	% skupaj	5,0 %	0,0 %	5,0 %
17	število	11	0	11
	prič. št.	9,1	1,9	11,0
	% ocena	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% šola	5,1 %	0,0 %	4,2 %
	% skupaj	4,2 %	0,0 %	4,2 %
18	število	5	0	5
	prič. št.	4,1	0,9	5,0
	% ocena	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% šola	2,3 %	0,0 %	1,9 %
	% skupaj	1,9 %	0,0 %	1,9 %
19	število	2	0	2
	prič. št.	1,7	0,0	2,0
	% ocena	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	% šola	0,9 %	0,0 %	0,8 %
	% skupaj	0,8 %	0,0 %	0,8 %
skupaj	število	217	45	262
	prič. št.	217,0	45,0	262,0
	% ocena	82,8 %	71,2 %	100,0 %
	% šola	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% skupaj	82,8 %	17,2 %	100,0 %

Pearsonov hi^2 preizkus

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	19,434	12	,079

Med spoloma v teoretičnem znanju ne najdemo statistično značilnih razlik. Še najbolj izenačeno znanje kažejo učenci in učenke podružničnih šol, nekaj manj pa učenci in učenke centralnih šol. Prav tako ne prihaja do statistično značilnih razlik med učenci glede na tip šole, ki jo obiskujejo ($p = .079$). Morda se nekoliko višji rezultati kažejo pri učencih, ki obiskujejo centralno šolo, saj je povprečna vrednost doseženih točk 12,24, pri učencih, ki obiskujejo podružnične šole pa je ta vrednost nekaj nižja, in sicer 11,50 točke.

Izenačenost učencev in učenk v teoretičnem znanju je pravzaprav pričakovana in tudi pozitivna. V tem obdobju športna vzgoja poteka za vse učence skupaj, ni ločevanja po spolu, športna vzgoja pa poteka pod vodstvom enega učitelja, ki vsem učencem posreduje iste vsebine. Očitno je tudi, da vpliv drugih dejavnikov (interesne dejavnosti izven šole, interes otrok, predvsem dečkov) še ni tako močan, da bi se razlike med spoloma izražale. Kovačeva (2002) pri starejših učencih navaja razlike med spoloma, in sicer boljše rezultate pri pisnem delu dosegajo učenci. Kovačeva (prav tam) razloge za to išče prav v večjem zanimanju učencev za šport in večji količini časa, namenjenega športu.

Razlik nismo našli na nobenem od preučevanih področij.

6. 2 ANALIZA PRAKTIČNEGA PREIZKUSA ZNANJA UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI

6. 2. 1 Osnovna statistika in enosmerna analiza variance

Vsaka ocenjevalka je posameznega učenca ocenila trikrat. Tako ima vsak učenec zbranih šest ocen. Razpon ocen se giblje od najnižje 1 do najvišje 5, pri čemer so ocenjevalke (merilke) uporabile vse ocene. V nadaljevanju je predstavljena osnovna statistika za vse učence skupaj ter ločeno po spolu ter glede na tip šole, ki jo učenci obiskujejo.

Tabela 16: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, vsi učenci

	Min	Max	Xa	Sd	Xa naloge	Sd naloge
PREVAL_1	1	5	2,77	1,22		
PREVAL_2	1	5	2,90	1,27		
PREVAL_3	1	5	2,90	1,26		
PREVAL_4	1	5	2,82	1,26		
PREVAL_5	1	5	2,89	1,26		
PREVAL_6	1	5	2,96	1,27	2,87	1,26
TEK_1	1	5	3,23	1,07		
TEK_2	1	5	3,24	1,06		
TEK_3	1	5	3,24	1,12		
TEK_4	1	5	3,32	1,07		
TEK_5	1	5	3,25	1,06		
TEK_6	1	5	3,27	1,11	3,26	1,08
ŽOGA_1	1	5	2,59	1,14		
ŽOGA_2	1	5	2,49	1,14		
ŽOGA_3	1	5	2,45	1,15		
ŽOGA_4	1	5	2,55	1,16		
ŽOGA_5	1	5	2,48	1,16		
ŽOGA_6	1	5	2,52	1,17	2,51	1,15
skupaj	262 merjencev					

Legenda:

Preval_1 - prva merilka, prva ponovitev naloge gimnastične abecede

Preval_2 - prva merilka, druga ponovitev naloge gimnastične abecede

Preval_3 - prva merilka, tretja ponovitev naloge gimnastične abecede

Preval_4 - druga merilka, prva ponovitev naloge gimnastične abecede

Preval_5 - druga merilka, druga ponovitev naloge gimnastične abecede

Preval_6 - druga merilka, tretja ponovitev naloge gimnastične abecede

Tek_1 - prva merilka, prva ponovitev naloge atletske abecede (za tek_2 do tek_6 glej preval)

Žoga_1 - prva merilka, prva ponovitev Igre z žogo (za žoga_2 do žoga_6 glej preval)

Min - najnižje doseženo število točk

Max - najvišje doseženo število točk

Xa - aritmetična sredina

Sd - standardni odklon

Xa naloge - aritmetična sredina celotne naloge

Sd naloge - standardni odklon celotne naloge

Tabela 17: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, učenci

	Min	Max	Xa	Sd	Xa naloge	Sd naloge
PREVAL_1	1	5	2,63	1,18		
PREVAL_2	1	5	2,76	1,16		
PREVAL_3	1	5	2,81	1,23		
PREVAL_4	1	5	2,60	1,21		
PREVAL_5	1	5	2,73	1,17		
PREVAL_6	1	5	2,83	1,29	2,73	1,21
TEK_1	1	5	3,31	1,07		
TEK_2	1	5	3,34	1,09		
TEK_3	1	5	3,29	1,18		
TEK_4	1	5	3,39	1,07		
TEK_5	1	5	3,33	1,11		
TEK_6	1	5	3,32	1,20	3,33	1,12
ŽOGA_1	1	5	2,92	1,09		
ŽOGA_2	1	5	2,80	1,18		
ŽOGA_3	1	5	2,74	1,18		
ŽOGA_4	1	5	2,95	1,11		
ŽOGA_5	1	5	2,82	1,18		
ŽOGA_6	1	5	2,88	1,20	2,85	1,16
število učencev	137					

Tabela 18: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, učenke

	Min	Max	Xa	Sd	Xa naloge	Sd naloge
PREVAL_1	1	5	2,94	1,24		
PREVAL_2	1	5	3,05	1,36		
PREVAL_3	1	5	3,01	1,29		
PREVAL_4	1	5	3,07	1,27		
PREVAL_5	1	5	3,06	1,32		
PREVAL_6	1	5	3,10	1,24	3,04	1,29
TEK_1	1	5	3,13	1,07		
TEK_2	1	5	3,13	1,02		
TEK_3	1	5	3,19	1,05		
TEK_4	1	5	3,23	1,06		
TEK_5	1	5	3,17	1,01		
TEK_6	1	5	3,22	1,01	3,18	1,04
ŽOGA_1	1	5	2,22	1,08		
ŽOGA_2	1	5	2,16	0,99		
ŽOGA_3	1	5	2,12	1,02		
ŽOGA_4	1	5	2,10	1,05		
ŽOGA_5	1	5	2,10	1,02		
ŽOGA_6	1	5	2,14	1,01	2,14	1,03
število učenk	125					

Tabela 19: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, centralne šole

	Min	Max	Xa	Sd	Xa naloge	Sd naloge
PREVAL_1	1	5	2,72	1,21		
PREVAL_2	1	5	2,81	1,25		
PREVAL_3	1	5	2,80	1,26		
PREVAL_4	1	5	2,75	1,25		
PREVAL_5	1	5	2,78	1,25		
PREVAL_6	1	5	2,85	1,26	2,79	1,25
TEK_1	1	5	3,22	1,08		
TEK_2	1	5	3,22	1,06		
TEK_3	1	5	3,23	1,13		
TEK_4	1	5	3,30	1,09		
TEK_5	1	5	3,24	1,08		
TEK_6	1	5	3,27	1,12	3,25	1,09
ŽOGA_1	1	5	2,62	1,12		
ŽOGA_2	1	5	2,53	1,13		
ŽOGA_3	1	5	2,44	1,16		
ŽOGA_4	1	5	2,60	1,14		
ŽOGA_5	1	5	2,51	1,16		
ŽOGA_6	1	5	2,55	1,19	2,54	1,15
Število merjencev	217					

Tabela 20: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, podružnične šole

	Min	Max	Xa	Sd	Xa naloge	Sd naloge
PREVAL_1	1	5	3,04	1,22		
PREVAL_2	1	5	3,33	1,28		
PREVAL_3	1	5	3,42	1,14		
PREVAL_4	1	5	3,18	1,28		
PREVAL_5	1	5	3,42	1,18		
PREVAL_6	1	5	3,47	1,19	3,31	1,22
TEK_1	1	5	3,24	1,05		
TEK_2	1	5	3,31	1,08		
TEK_3	1	5	3,31	1,08		
TEK_4	1	5	3,38	0,96		
TEK_5	1	5	3,29	1,01		
TEK_6	1	5	3,27	1,07	3,30	1,04
ŽOGA_1	1	5	2,42	1,22		
ŽOGA_2	1	5	2,29	1,16		
ŽOGA_3	1	5	2,49	1,12		
ŽOGA_4	1	5	2,29	1,22		
ŽOGA_5	1	5	2,36	1,19		
ŽOGA_6	1	5	2,38	1,09	2,37	1,17
število učencev	45					

Interpretacija rezultatov osnovne statistike, predstavljenih v tabelah od številke 16 do tabele številka 20, bo predstavljena po predstavitvi rezultatov enosmerne analize variance, s pomočjo katere smo ugotavljali razlike med spoloma v številu dobljenih točk na praktičnem preizkusu znanja.

Tabela 21: Enosmerna analiza variance - razlike med spoloma pri praktičnem preizkusu znanja

		Vsota kvadratov	Stopnje svobode	Povprečje	F	Stat. značilnost
PREVAL_1	med sku.	6,21	1	6,21	4,26	0,04
	znotraj sku.	379,50	260	1,46		
	Skupaj	385,71	261			
PREVAL_2	med sku.	5,45	1	5,45	3,44	0,07
	znotraj sku.	412,76	260	1,59		
	Skupaj	418,22	261			
PREVAL_3	med sku.	2,56	1	2,56	1,61	0,21
	Znotraj sku	412,06	260	1,59		
	Skupaj	414,62	261			
PREVAL_4	med sku	14,65	1	14,65	9,54	0,00
	znotraj sku	399,27	260	1,54		
	Skupaj	413,92	261			
PREVAL_5	med sku	7,30	1	7,30	4,69	0,03
	znotraj sku	404,50	260	1,56		
	Skupaj	411,79	261			
PREVAL_6	med sku	4,55	1	4,55	2,85	0,09
	znotraj sku	415,99	260	1,60		
	Skupaj	420,54	261			
TEK_1	med sku	2,26	1	2,26	1,97	0,16
	znotraj sku	297,46	260	1,14		
	Skupaj	299,71	261			
TEK_2	med sku	2,82	1	2,82	2,51	0,11
	znotraj sku	292,51	260	1,13		
	Skupaj	295,33	261			
TEK_3	med sku	0,65	1	0,65	0,52	0,47
	znotraj sku	327,71	260	1,26		
	Skupaj	328,37	261			
TEK_4	med sku	1,72	1	1,72	1,51	0,22
	znotraj sku	296,99	260	1,14		
	Skupaj	298,71	261			
TEK_5	med sku	1,68	1	1,68	1,49	0,22
	znotraj sku	293,69	260	1,13		
	Skupaj	295,37	261			
TEK_6	med sku	0,72	1	0,72	0,59	0,45
	znotraj sku	321,04	260	1,24		
	Skupaj	321,76	261			
ŽOGA_1	med sku	31,64	1	31,64	26,89	0,00
	znotraj sku	305,85	260	1,18		
	Skupaj	337,48	261			
ŽOGA_2	med sku	26,41	1	26,41	22,07	0,00
	znotraj sku	311,08	260	1,20		
	Skupaj	337,49	261			
ŽOGA_3	med sku	25,49	1	25,49	20,76	0,00
	znotraj sku	319,26	260	1,23		
	Skupaj	344,75	261			
ŽOGA_4	med sku	46,66	1	46,66	39,87	0,00
	znotraj sku	304,29	260	1,17		
	Skupaj	350,95	261			
ŽOGA_5	med sku	33,96	1	33,96	27,82	0,00
	znotraj sku	317,44	260	1,22		
	Skupaj	351,41	261			
ŽOGA_6	med sku	35,53	1	35,53	28,62	0,00
	znotraj sku	321,56	259	1,24		
	Skupaj	357,09	260			

Tabela 22: Enosmerna analiza variance - razlike pri praktičnem preizkusu znanja glede na tip šole

		Vsota kvadratov	Stopnje svobode	Povprečje	F	Stat. značilnost
PREVAL_1	med sku	3,95	1	3,95	2,69	0,10
	znotraj sku	381,76	260	1,47		
	Skupaj	385,71	261			
PREVAL_2	med sku	10,35	1	10,35	6,60	0,01
	znotraj sku	407,87	260	1,57		
	Skupaj	418,22	261			
PREVAL_3	med sku	14,56	1	14,56	9,46	0,00
	znotraj sku	400,06	260	1,54		
	Skupaj	414,62	261			
PREVAL_4	med sku	6,78	1	6,78	4,33	0,04
	znotraj sku	407,14	260	1,57		
	Skupaj	413,92	261			
PREVAL_5	med sku	15,43	1	15,43	10,12	0,00
	znotraj sku	396,36	260	1,52		
	Skupaj	411,79	261			
PREVAL_6	med sku	14,06	1	14,06	8,99	0,00
	znotraj sku	406,48	260	1,56		
	Skupaj	420,54	261			
TEK_1	med sku	0,02	1	0,02	0,02	0,90
	znotraj sku	299,69	260	1,15		
	Skupaj	299,71	261			
TEK_2	med sku	0,30	1	0,30	0,27	0,61
	znotraj sku	295,03	260	1,14		
	Skupaj	295,33	261			
TEK_3	Med sku	0,24	1	0,24	0,19	0,66
	znotraj sku	328,12	260	1,26		
	Skupaj	328,37	261			
TEK_4	med sku	0,20	1	0,20	0,18	0,68
	znotraj sku	298,50	260	1,15		
	Skupaj	298,71	261			
TEK_5	med sku	0,07	1	0,07	0,07	0,80
	znotraj sku	295,30	260	1,14		
	Skupaj	295,37	261			
TEK_6	med sku	0,00	1	0,00	0,00	0,98
	znotraj sku	321,76	260	1,24		
	Skupaj	321,76	261			
ŽOGA_1	med sku	1,49	1	1,49	1,15	0,28
	znotraj sku	335,99	260	1,29		
	Skupaj	337,48	261			
ŽOGA_2	med sku	2,25	1	2,25	1,75	0,19
	znotraj sku	335,24	260	1,29		
	Skupaj	337,49	261			
ŽOGA_3	Med sku	0,10	1	0,10	0,07	0,79
	znotraj sku	344,66	260	1,33		
	Skupaj	344,75	261			
ŽOGA_4	med sku	3,59	1	3,59	2,68	0,10
	znotraj sku	347,36	260	1,34		
	Skupaj	350,95	261			
ŽOGA_5	med sku	0,85	1	0,85	0,63	0,43
	znotraj sku	350,55	260	1,35		
	Skupaj	351,41	261			
ŽOGA_6	med sku	1,02	1	1,02	0,74	0,39
	znotraj sku	356,07	259	1,38		
	skupaj	357,09	260			

Po predstavitvi rezultatov osnovne statistike in enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik med dvema skupinama merjencev, bomo rezultate interpretirali v naslednjih treh sklopih:

- gimnastična abeceda,
- igre z žogo,
- atletska abeceda.

- gimnastična abeceda

Ob primerjavi rezultatov, ki so jih učenci dosegli pri izvajanju prevala naprej (tabele 16 do 20) ugotovimo, da so učenci iz ponovitve v ponovitev dosegali boljše rezultate (velja tako za oba spola posebej kot skupaj za vse učence).

Primerjava rezultatov enosmerne analize variance o razlikah med spoloma kaže, da se pri obeh merilkah največje razlike med spoloma kažejo pri prvi ponovitvi (večje razlike so pri drugi merilki), nato pa s številom ponovitev razlike med spoloma upadajo in jih pri tretji ponovitvi ni več. Razlike med spoloma nastajajo zaradi višjih ocen učenk. Na centralnih šolah razlik med spoloma pri prevalu naprej (razen pri drugi merilki, prva ponovitev) ne zasledimo, se pa pojavijo razlike med spoloma in to ne majhne, na podružničnih šolah (kjer pri prvi ponovitvi učencem nobena merilka na nobeni podružnični šoli ni dala najvišje ocene, druga merilka pa pri učenkah najvišje ocene ni dala v nobeni od tretjih ponovitev naloge).

Opažanje oziroma sklep, ki je nastal na podlagi opažanja učencev med izvajanjem prevala naprej je, da je ta, relativno enostaven element, slabo naučen in da so otroci sposobni hitrega učenja, kar se je pokazalo prav skozi vedno boljše povprečne rezultate.

- igre z žogo

Rezultati tega testa so najslabši izmed vseh treh uporabljenih testov, predvsem pri učenkah. To je edini test, kjer se pri obeh merilkah pri vseh ponovitvah pojavljajo statistično značilne razlike med spoloma. Učenci so imeli s to nalogo veliko težav, kar se kaže tudi v zelo nizkih ocenah. Glede na to, da očitno dekleta tradicionalno igrati z žogo niso najbolj naklonjena, je sicer logično pričakovati, da bodo tudi razredne učiteljice manj poudarka dajale igrati z žogo in osnovni motoriki z žogo. Učitelj pa bi moral vsem učencem podajati enako znanje. Tako lahko sklepamo, da so rezultati učencev (dečkov) posledica izvenšolskih aktivnosti in osebnega interesa, ne pa dela v šoli. Še posebej bi pričakovali več znanja na tem področju zaradi dejstva, da je žoga med učenci, ne glede na razlike med spoloma, priljubljena ter da prav za področje motorike z žogo obstaja kar nekaj literature in video zapisov.

- atletska abeceda

Z nalogo smo želeli zajeti nekaj elementov, ki naj bi jih učenci znali ob koncu prve triade, in sicer tek z odzivom ter skok v daljino s kratkim zaletom, z enonožnim odzivom in s sonožnim doskokom. Elastika, ki je bila napeljana, je bila namenjena temu, da so učenci res pritegnili kolena k prsim in sonožno doskočili, ne pa temu, da naj bi učenci preskočili določeno višino.

Rezultati tega preizkusa so v celoti in ločeno po posameznih segmentih (spol, tip šole) najboljši. Pojav si lahko razlagamo z enostavnostjo izvedbe ter elementarno obliko gibanja (tek, skok). Pri obeh merilkah lahko opazimo slabše rezultate ob vsaki naslednji ponovitvi (velja za učence). Razlog je morda prav v enostavnosti testa, saj so ga učenci pojmovali kot najbolj enostavnega od vseh treh uporabljenih testov in so iz ponovitve v ponovitev delali bolj površno. Tu smo se tudi srečevali z največjimi težavami, povezanimi z disciplino otrok. Čeprav smo za ta preizkus porabili najmanj časa, so se učenci, ki niso delali, najbolj dolgočasili. Možno je, da je tudi to vplivalo na slabše ocene v ponovljenih meritvah.

Ob pregledu rezultatov enosmerne analize variance ugotovimo, da med spoloma ni nikakršnih statistično značilnih razlik, oziroma da se te iz ponovitve v ponovitev celo manjšajo. Naloga je bila, razen visokega starta, enostavna in učenci niso razmišljali o njeni izvedbi. To pomeni tudi, da navodil niso dobro poslušali, prav tako so bili manj pozorni ob demonstraciji naloge. Resda so v atletske abecedo, ki jo podajamo v prvi triadi, zajete elementarne oblike gibanja, za katere se včasih zdi, da ne potrebujejo posebnega učenja (»vsi znajo teči, skakati, metati«), pa vendarle bi jim kazalo posvečati več pozornosti (pravilen tek, pravilen skok, pravilen met).

Neposredne primerjave z rezultati Lorencijeve (Lorenci s sod., 2002) zaradi razlike v starosti učencev in izbrane drugačne naloge sicer ne moremo delati, se pa, enako kot pri nas, najvišje ocene pojavljajo ravno pri vsebinah atletike, kjer prav tako ne prihaja do razlik med spoloma. Lorencijeva (Lorenci s sod., 2002) še ugotavlja, da so razlike v korist učenek prisotne predvsem pri gimnastiki in plesih, v korist učencev pa pri igrah z žogo. Razlike pojasnjuje z izbiranjem vsebin glede na značilnosti in interese posameznega spola. Podobno se razlike kažejo tudi na našem vzorcu, ker pa so učenci mlajši, verjetno ne moremo govoriti o učiteljevi izbiri vsebin, ki bolj ustrezajo posameznemu spolu. V prvi triadi poteka športna vzgoja skupaj za učence in učenke in učitelj učencev načeloma ne ločuje po spolu.

6. 3 ANALIZA ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČENCE

6. 3. 1 Osnovna statistika anketnega vprašalnika za učence in razlike med učenci

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate po posameznih sklopih, kot si sledijo v anketnem vprašalniku. Zaradi velikega števila tabel, bodo rezultati predstavljeni opisno¹. Pred interpretacijo rezultatov osnovne statistike, bomo predstavili še kontingenčne tabele oziroma vrednost Pearsonovega koeficienta.

Zaradi velikega števila rezultatov (in posledično tabel) bodo v nadaljevanju predstavljene in interpretirane le tiste, kjer je prihajalo do statistično značilnih razlik med dvema skupinama merjencev.

- Razlike med spoloma

Tabela 23: Kako pogosto pomagaš doma (pospraviš sobo, greš v trgovino...)

Pearsonov hi^2 preizkus- v vseh tabelah v nadaljevanju tega poglavja, so predstavljeni rezultati Pearsonovega hi^2 preizkusa.

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	6,603	2	0,037

Tabela 24: Kako pogosto bereš knjige?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	12,714	2	0,002

Tabela 25: Kako pogosto se ukvarjaš s športom?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	9,212	2	0,010

Tabela 26: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli- glasba

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	28,776	2	0,000

Tabela 27: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli- likovna, umetniška

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,749	2	0,021

¹ Tabele so na voljo pri avtorici

Tabela 28: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli- slovenski jezik

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	6,600	2	0,037

Tabela 29: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole- šport

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	11,016	2	0,004

Tabela 30: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole- ples

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	36,966	2	0,000

Tabela 31: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- hojo?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	6,023	2	0,049

Tabela 32: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- tekom?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	6,054	2	0,048

Tabela 33: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- rolanjem?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	12,787	2	0,002

Tabela 34: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- plavanjem?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	9,502	2	0,009

Tabela 35: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- plesom?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	54,497	2	0,000

Tabela 36: Kako pogosto se ukvarjaš s/z igrami z žogo?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	19,274	2	0,000

Tabela 37: Ali imaš doma - rolarje?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	4,792	1	0,029

Tabela 38: Ali imaš doma - kolebnico?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	26,012	1	0,000

Tabela 39: Ali imaš doma - plavuti, masko?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson χ^2	5,374	1	0,020

Tabela 40: Ali imaš doma - smuči ali board?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson χ^2	4,793	1	0,029

Tabela 41: Ali imaš doma - čelado?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson χ^2	5,137	1	0,023

Tabela 42: Kako pogosto se s starši ukvarjaš s športom?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična
Pearson χ^2	4,925	1	0,026

Tabela 43: Kako pogosto treniraš in tekmuješ?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson χ^2	6,138	1	0,013

- Razlike med učenci glede na tip šole, ki jo obiskujejo

Tabela 44: Kako pogosto igraš računalniške igre?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	17,424	2	0,000

Tabela 45: Kako pogosto se ukvarjaš s športom?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	16,293	2	0,000

Tabela 46: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli - tehnika

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,793	2	0,020

Tabela 47: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - šport

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	20,890	2	0,000

Tabela 48: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - glasba

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,964	2	0,019

Tabela 49: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole -verouk

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	11,201	2	0,004

Tabela 50: Kako pogosto se ukvarjaš s/z- rolanjem?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	29,987	2	0,000

Tabela 51: Kako pogosto se ukvarjaš s športom izven šole – drugo (ni bilo naštetu)?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,320	2	0,026

Tabela 52: Ali imaš doma – rolarje?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	31,596	1	0,000

Tabela 53: Ali imaš doma – skiro?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,436	1	0,006

Tabela 54: Ali imaš doma – drsalke?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	6,241	1	0,012

Tabela 55: Ali imaš doma – plavuti, masko?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	19,071	1	0,000

Tabela 56: Ali imaš doma – lopar za tenis?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	7,002	1	0,008

Tabela 57: Ali imaš doma- lopar za badminton?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	4,640	1	0,031

Tabela 58: Ali imaš doma – čelado?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	3,871	1	0,049

Tabela 59: Kako pogosto treniraš?

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearson hi^2	12,607	1	0,000

Z anketnim vprašalnikom smo želeli ugotoviti, s čim se učenci ukvarjajo v prostem času oziroma kakšna je njihova športna aktivnost v prostem času. Ti podatki nam bodo v pomoč pri analiziranju rezultatov, ki so jih dosegli učenci na testih znanja ter presojanju kakovosti športno-vzgojnega procesa, ki poteka v šoli. Zaradi velikega števila podatkov in dobljenih rezultatov smo se osredotočili le na tiste, kjer se med učenci in učenkami oziroma med učenci in učenkami s centralnih in podružničnih šol pojavljajo statistično značilne razlike.

V prvem delu bomo skušali analizirati razlike, ki so se pojavile med spoloma.

Prvi sklop vprašanj se je nanašal na **domače delo učencev in njihov prosti čas**. Zanimalo nas je, kaj učenci v prostem času počnejo ter kakšne so njihove obremenitve.

Med učenci in učenkami se pojavljajo statistično značilne razlike pri vprašanju *Kako pogosto pomagaš doma* ($p = 0,037$), in sicer zaradi večjega števila odgovorov pogosto pri učenkah. Prav tako se razlike v korist deklic pojavljajo pri postavki *Kako pogosto bereš knjige* ($p = 0,002$), v *pogostosti ukvarjanja s športom* pa prednjačijo učenci ($p = 0,010$). V ostalih postavkah prvega sklopa ni statistično značilnih razlik med učenci in učenkami.

Razlike so pričakovane in kažejo, da tradicionalistične vloge spola tudi danes še niso odpravljene. Predvsem velja tukaj poudariti saj je pomoč doma bolj v domeni deklic, čeprav naj bi šla tendenca v smer enakopravnosti predvsem pri delitvi domačih opravil. Pri drugih dveh postavkah verjetno težje govorimo le o vplivu tradicije, pač pa se v ospredje postavljajo tudi interesi posameznega spola za ukvarjanje z določenimi dejavnostmi. Podobno so ugotavljali tudi drugi avtorji (Petrović s sod., 2001; Petrović s sod., 1998; Petrović s sod., 1999), in sicer, da ima vsak spol svoje, bolj izražene preference.

Preference spola se kažejo tudi v nadaljevanju, ko so učenci in učenke v **drugem sklopu** izbirali **interesne dejavnosti**, ki se jih udeležujejo v šoli. Bistveno več učenk se vključuje v interesne dejavnosti s področja glasbe ($p = 0,000$), likovne, umetniške dejavnosti ($p = 0,021$) ter s področja slovenskega jezika ($p = 0,037$). Kar se tiče dejavnosti, ki se jih učenci udeležujejo zunaj šole, se več učencev odloča za športne dejavnosti ($p = 0,004$), razlike pa se kažejo tudi na področju plesa ($p = 0,000$), kamor je vključenih več učenk.

Razlike znotraj tega sklopa so pričakovane. Dobljeni rezultati kažejo, da bi morala biti ponudba interesnih dejavnosti s področja športa zanimiva tudi za učenke. Glede na to, da je znano (Zagorc, 1986), da imajo učenke veliko preferenco do plesa in podobnih aktivnosti, bi kazalo vsebine teh dejavnosti naravnati v to smer. Na enak način bi morali posredovati vsebine pri šolski športni vzgoji. Očitno je, da bi učenke že v tej starosti verjetno raje sodelovale v dejavnostih, kjer ne bi bila izražena kompetitivnost oziroma kjer bi bila bolj poudarjena izrazna plat. Torej bo potrebno razmišljati, na kakšen način izpeljati ure, kjer je prisotna npr. žoga na način, ki bo zadovoljil tudi potrebe učenk.

Na to nedvomno kažejo tudi rezultati naslednjega sklopa, kjer smo učence spraševali o tem, **s katerimi športi se v svojem prostem času ukvarjajo**. Statistično značilne razlike med spoloma se kažejo pri ukvarjanju s hojo ($p = 0,049$) in teku ($p = 0,048$).

Statistično značilne razlike se pojavljajo tudi pri ukvarjanju s plavanjem ($p = 0,009$) in sicer zaradi bolj pogostega plavanja učenk. Zakaj je prišlo do teh razlik, ne znamo interpretirati. Rezultati odrasle populacije (Petrović s sod., 1996; Petrović s sod. 1998) kažejo, da je plavanje pri obeh spolih po priljubljenosti na drugem mestu, takoj za hojo.

Razlike med spoloma v korist učenk se kažejo tudi v ukvarjanju z rolanjem ($p = 0,002$) in s plesom ($p = 0,000$). Obe zvrsti imata lahko izraženo umetniško oziroma izrazno komponento, zato sta verjetno za učenke bolj priljubljeni. Nasprotno pa se več učencev ukvarja z igrami z žogo ($p = 0,000$).

Rezultati tega se nedvomno odražajo tudi pri rezultatih praktičnega preizkusa znanja, kjer učenci v povprečju dosegajo višje rezultate prav pri testu Igre z

žogo, učenke pa višje rezultate dosegajo pri testu Gimnastična abeceda. Vsekakor rezultati kažejo na to, da imajo, kot že omenjeno, učenci in učenke različne interese v zvezi s športom in bi jih morali pri izpeljavi športno vzgojnega procesa nujno upoštevati.

V naslednjem sklopu nas je zanimalo, **katere športne rekvizite imajo učenci doma**. Pričakovane razlike med spoloma se v korist učenk kažejo pri rekvizitu kolesnica ($p = 0,000$), nekoliko manj pa pri rekvizitu plavuti, maska ($p = 0,020$), kjer več učencev navaja, da to ima.

Presenetljive pa so razlike med spoloma v posedovanju smučarske opreme ($p = 0,029$). Pričakovali bi, da le to ni odvisno od spola otroka, pač pa od smučanja staršev oziroma vse družine. Zato ne najdemo razlage, zakaj naj bi imelo smuči ali board več učencev kot učenk. Morda iz tega izhajajo razlike tudi pri naslednjem rekvizitu - čeladi ($p = 0,023$). Le to ima več učencev kot učenk, čeprav bi tu morali doseči, da bi prav vsi učenci imeli čelado.

V naslednjem sklopu vprašanj pa nas je zanimalo, **kako pogosto se otroci ukvarjajo s športom ter s kom**. Nekoliko nepričakovano so se pojavile statistično značilne razlike med spoloma v korist učencev pri postavki *S športom se ukvarjam s starši* ($p = 0,026$), saj smo pričakovali, da bodo več pritrdilnih odgovorov postavile učenke. Verjetno pa v tem obdobju že prihaja do vpliva istospolnega starša na otroka. Ženske se s športom ukvarjajo vsekakor manj kot moški, kar se kaže verjetno tudi v skupnem ukvarjanju s športom matere in hčere. Nasprotno pa v tem obdobju učenci že postajajo zanimivi partnerji svojim očetom - po eni strani so že dovolj samostojni in imajo dovolj znanja ter sposobnosti, da lahko sledijo očetom, po drugi strani pa svojih očetov po sposobnostih še ne presegajo.

Pričakovane pa so razlike med spoloma v postavki *Treniram in tekmujem* ($p = 0,013$), kjer se je več dečkov odločilo za odgovor pogosto.

V nadaljevanju bomo skušali analizirati **razlike** med učenci in učenkami, ki obiskujejo **centralne** in tistimi, ki obiskujejo **podružnične šole**.

Razlike v **prvem sklopu vprašanj**, ki se nanašajo na **domače delo in prosti čas učencev** se kažejo v pogostosti igranja računalniških iger ($p = 0,000$) ter pogostosti ukvarjanja s športom ($p = 0,000$), kjer v obeh primerih prednjačijo učenci s centralnih šol. Večje število ur, ki jih ob računalniku preživijo učenci centralnih šol verjetno ni povezano le z materialnim stanjem družin, pač pa predvsem z odtujenostjo, ki se pojavlja v mestih in velikih krajih. Starši so, ne glede na to, od kod izhajajo, bolj zaposleni, kot so bili včasih in z otroki preživljajo vedno manj časa. Vendar se v manjših krajih ljudje med seboj bolj poznajo, kar ima za posledico verjetno tudi to, da se otroci družijo med seboj tudi takrat, ko staršev ni doma. Manj je tudi nevarnosti in kriminala ter več površin, kjer se lahko otroci brez nevarnosti zadržujejo in igrajo. Vse to otroke (in starše) iz mest prisili, da ostajajo doma, tam pa je ena od zanimivih in privlačnih alternativ preživljanja prostega časa tudi računalnik.

Ponudba športnih dejavnosti (kot verjetno tudi ostalih npr. jezikovnih, glasbenih šol) je v večjih mestih večja, bolj bogata kot v manjših krajih, zato verjetno prihaja do razlik v vprašanju o pogostosti ukvarjanja s športom

Do statistično značilnih razlik prihaja pri **obiskovanju interesnih dejavnosti** s področja tehnike ($p = 0,020$), vendar menimo, da do teh razlik ne prihaja zaradi interesa učencev, pač pa zaradi ponudbe, ki jo posamezna šola ima.

S prejšnjimi razlikami pa sta povezani tudi naslednji, in sicer se v prostem času več učencev in učenk s centralnih šol ukvarja s športom ($p = 0,000$) in glasbo ($p = 0,019$), kar samo potrjuje prej zapisano, da je ponudba v mestih in večjih krajih večja kot v manjših. Zato je tudi udeležba otrok v slednjih manjša. To nedvomno potrjujejo tudi razlike v obiskovanju verouka ($p = 0,004$), saj se ga otroci s podružničnih šol udeležujejo bolj pogosto kot otroci s centralnih šol.

Razlike v **ukvarjanju s športom izven časa pouka**, se kažejo le v postavki rolanje ($p = 0,000$) (rola več učencev in učenk centralnih šol), kar pa je povezano z **rekviziti, ki jih imajo doma**, saj se tudi v tem učenci med seboj razlikujejo ($p = 0,000$) (večkrat imajo rolarje učenci in učenke s centralnih šol).

Na splošno se velike razlike kažejo prav v tem sklopu spremenljivk - torej katere rekvizite za ukvarjanje s športom imajo učenci doma. Tako imajo učenci s centralnih šol večkrat doma:

- skiro,
- drsalke,
- plavuti, masko,
- lopar za tenis,
- lopar za badminton,
- čelado.

Ker nismo spraševali po nekaterih drugih dejavnikih, težko interpretiramo, zakaj prihaja do teh razlik (ali je to povezano z materialnim stanjem družine, z miselnostjo družine, z vplivom reklam in okolice), upoštevati pa jih moramo in v procesu športne vzgoje morda še več poudarka dajati tudi teoretičnim informacijam, seznanjanju otrok s pomenom gibanja ter preko roditeljskih sestankov izobraževati tudi starše.

To naj ne bi veljalo samo za podružnične šole, pač pa tudi za centralne, saj ne vemo, ali morda razlike v številu rekvizitov ne izhajajo iz dejstva, da imajo starši za svoje otroke premalo časa in izgubljeni čas kupujejo (tudi) z rekviziti.

Veliko lahko naredijo tudi šole same, predvsem z večjo ponudbo športnih interesnih dejavnosti (ki naj ne bi bile usmerjene samo v treninge in udeležbo na tekmovanjih, pač pa naj bi učencem nudile možnost aktivnega, zdravega preživljanja prostega časa).

Poleg tega bi šole lahko (preko različnih akcij) zagotavljale tudi izposojlo opreme, tečaje za učence, kamor pa naj ne bi pritegnili samo tistih, ki to (finančno) zmorejo, pač pa vse učence (predvsem pa tiste, ki jim je športna vzgoja najbolj potrebna).

In od tu do ideje o redni, vsakodnevni uri (organizirani, strokovno vodeni) športne vzgoje verjetno ni daleč. Ker bi bilo to težko uresničiti brez velikih sprememb (zakonsko pet ur športne vzgoje) je ena od možnih rešitev večje vključevanje študentov vseh pedagoških fakultet in fakultete za šport v vodenje različnih interesnih dejavnosti na šolah, ki bi bile namenjene najmlajšim. Ena od študentovih obveznosti bi lahko bilo vodenje interesne dejavnosti na šoli, študentu bi to šteli v čas opravljanja prakse, učencem pa bi zagotovili dve dodatni tedenski uri. Ti dve uri bi bili lahko usmerjeni v spoznavanje novih športov (pogojeno z opremo) ali pa v izpopolnjevanje in nadgradnjo vsebin učnega načrta.

6. 4 MATERIALNI POGOJI ŠOL

Z vprašalnikom za ugotavljanje materialnih pogojev smo želeli preveriti, kakšno je stanje na izbranih šolah - s kakšnimi prostori za športno vzgojo razpolagajo ter koliko in katere rekvizite imajo na voljo, hkrati pa tudi ugotoviti, ali prihaja do odstopanj od normativov, priporočenih za gradnjo prostorov kot tudi njihovo opremo.

6. 4 . 1 Materialni pogoji - osnovna statistika

Najprej smo želeli ugotoviti osnovne statistične parametre. Prikazani so v spodnji tabeli, dodali pa smo še (kjer obstajajo) minimalne priporočene normative za npr. velikost vadbene površine ali število potrebnih rekvizitov. Z modro barvo so označeni rekviziti, ki za prvo triado niso predvideni, vendar nas je vseeno zanimalo, kakšno je stanje, saj so uporabni tudi v prvih treh razredih. Ponekod minimalnega števila rekvizitov avtorji Ciljev šolske športne vzgoje za posamezno področje niso zapisali, pač pa so zapisali njihovo optimalno število.

Ker je število spremenljivk veliko, bomo legendo predstavili na začetku in velja za obe tabeli (tabela 60 in tabela 61).

štšola	število učencev/ šoli	mgoli	mali goli
št1triada	od tega v prvi triadi	pivrv	plezalna vrv
šolaleta	Šola je bila zgrajena leta	pldrog	plezalni drog
telleta	Telovadnica je bila zgrajena leta	plstena	plezalna stena
adaptacija	Zadnja adaptacija telovadnice je bila leta	morlestev	mornarska lestev
tel1	telovadnica 1	leslestev	lesena lestev
tel2	telovadnica 2	palhoekj	palice za hokey
tel3	telovadnica 3	koza	koza
trim	trim kabinet/ fitness	grednizka	gred- nizka
bazen	bazen	gredvisoka	gred- visoka
zunig1	zunanje igrišče	mbradlja	moška bradlja
zunig2	zunanje igrišče	štopar	štoparice
atlstez	atletska steza (v metrih)	msu	merilci srčnega utripa
plesdel	plesna delavnica	štarblok	štartni bloki
wcmoški	sanitarije ob telovadnici/ moške	padalo	padalo
wčzenske	sanitarije ob telovadnici/ ženske	mizant	miza za namizni tenis
gardmoš	garderoba ob telovadnici/ moška	stojskok	stojala za skok v višino
gardžen	garderoba ob telovadnici/ ženska	elastiak	elastična vrvica
umivmoš	umivalnica ob telovadnici/ moška	dvovbrad	dvovišinska bradlja
umivžen	umivalnica ob telovadnici/ ženska	pritletv	pritrjen letvenik
kabmoš	kabinet za učitelje, ki poučujejo športno vzgojo/ moški	odmletv	odmični letvenik
kabžen	kabinet za učitelje, ki poučujejo športno vzgojo/ ženski	zviralo	zviralo
maležoge	male žogice	audioopr	audio oprema
minikoš	žoge za mini košarko	videoopr	video oprema
mininog	žoge za mini nogomet	meter	meter
miniodb	žoge za mini odbojko	metovira	metodična ovira
težkež	težke žoge	štafpalica	štafetna palica
baloni	baloni	smučialp	smuči- alpske
loptenis	loparji za tenis	smal-alp	sm. palice- alpske
lopnamten	loparji za namizni tenis	smčevlji	sm. čevlji
lopbad	loparji za badminton	smučitek	smuči- tekaške
kolebnice	kolebnice	smal-tek	sm. palice- tekaške
kiji	kiji	tekčevlji	tekaški čevlji
obroči	obroči	šprinta	šprintarice
dolgavrv	dolga vrv	mehblaz	mehke blazine
obročki	obročki	skrinjica	skrinjica
švklop	švedska klop	malikan	mala prožna ponjava
švskrinja	švedska skrinja	krogi	krogi
odskdesk	odskočna deska	koši	koši
blazinen	blazine- navadne	stojala	stojala ali stožci
polivblaz	komplet polivalentnih blazin	najlon	najlonska vrvica za označevanje igrišča
košmk	koši za malo košarko	stmo	stojala za mini odbojko
ritmprip	drobni ritmični pripomočki (tamburin, boben, ropotulje...)	košžoge	košara za žoge
goli	goli	vozblazin	voz za blazine
		pp	omarica z opremo za prvo pomoč
		orffa	orffov instrumentarij

Tabela 60: Osnovna statistika- materialni pogoji

	N	Min	Max	Xa	Sd	Minimum po normativih ¹
štšola (število)	29	18	749	305,55	198,737	
št1triada (število)	27	18	215	82,74	52,931	
šolaleta (leto)	29	1897	1998	1958,8	30,721	
telleta (leto)	28	1918	2001	1979,2	19,655	
adaptacija (leto)	14	1974	2001	1996	6,737	
tel1 v m ²	31	0	804	333,82	212,981	
tel2 v m ²	31	0	864	100,18	177,091	
tel3 v m ²	31	0	350	20,81	71,431	
trim v m ²	31	0	92	7,16	22,638	
bazen v m ²	31	0	203	6,55	36,46	
zunig1 v m ²	31	0	4129	982,52	949,756	
zunig2 v m ²	31	0	14400	619,55	2571,129	
atistez v m ²	31	0	1600	132,74	312,399	
plesdel v m ²	31	0	75	10,72	25,015	
wcmoški v m ²	31	0	22	5,149	6,5795	
wčzenske v m ²	31	0	22	4,799	6,5718	
gardmoš v m ²	31	0	44	12,49	11,305	
gardžen v m ²	31	0	44	12,1	11,551	
umivmoš v m ²	31	0	22	6,335	6,7529	
umivžen v m ²	31	0	22	5,884	6,531	
kabmoš v m ²	31	0	26	8,82	8,205	
kabžen v m ²	31	0	25	4,76	7,533	
maležoge	31	0	32	9,65	8,965	10
minikoš	31	0	50	6,94	10,532	Na 4 učence 1 žoga
mininog	31	0	30	4,45	6,26	Na 4 učence 1 žoga
miniodb	31	0	25	6,29	6,262	Na 4 učence 1 žoga
težkež	31	0	21	6,61	5,058	7
baloni	31	0	52	3,16	10,05	Na 4 učence 1 balon
loptenis	31	0	20	2,48	4,999	Na 4 učence 1 lopar
lopnamten	31	0	18	5,32	5,969	Na 4 učence 1 lopar
lopbad	31	0	20	6,81	7,106	
kolebnice	31	0	55	21,35	12,406	15
kiji	31	0	50	14,55	10,497	10 ²
obroč	31	0	80	16,61	14,843	10
dolgavrv	31	0	4	1,03	1,016	
obročki	31	0	40	5,32	9,6	
švklop	31	0	12	3,52	2,779	2
švskrinja	31	1	4	1,68	0,748	1
odskdesk	31	0	10	2,06	1,861	2
blazinen	31	1	30	12,26	8,266	10
polivblaz	31	0	15	2,13	3,956	1
košmk	31	0	6	1,61	1,52	2
ritmprip	31	0	24	4,06	7,598	
goli	31	0	4	2,1	1,326	2
mgoli	31	0	4	1,26	1,094	4

¹ minimum po normativih, ki so v Ciljih šolske športne vzgoje (1994) za posamezno področje zapisani za prvo triado

² optimalno število, minimalno ni zapisano

	N	Min	Max	Xa	Sd	Minimum po normativih ³
plvr	31	0	6	1,71	1,865	4 ⁴
pldrog	31	0	8	3,03	2,387	4
plstena	31	0	2	0,19	0,477	
morlestev	31	0	4	0,65	0,985	2 ⁵
leslestev	31	0	8	1,03	1,538	
palhoekj	31	0	39	5,16	8,505	
koza	31	0	6	2	1,366	1
grednizka	31	0	6	1,77	1,543	1
gredvisoka	31	0	6	0,9	1,106	1
mbradjla	31	0	2	0,45	0,568	1
štopar	31	0	15	3,68	3,637	1
msu	30	0	8	1,1	2,057	
štartblok	31	0	10	2,23	2,334	3
padalo	31	0	1	0,23	0,425	
mizant	31	0	10	2,03	2,331	Na 4 učence 1 miza
stojskok	31	0	4	1,81	1,4	1 komplet
elastiak	31	0	5	0,97	1,14	3
dvovbrad	31	0	2	0,48	0,57	1
pritletv	30	0	52	14,6	12,17	10
odmletv	31	0	12	0,87	2,202	1
zviralo	31	0	5	0,81	1,447	1
audioopr	31	0	2	0,61	0,558	
videoopr	31	0	1	0,42	0,502	
meter	31	0	4	1,42	0,992	1
metovira	31	0	10	2,16	3,446	5
štafpalica	31	0	15	5,16	4,428	5
smučialp	30	0	35	6	9,052	
smpal-alp	30	0	40	6,37	9,761	
smčevlji	30	0	33	5,97	8,954	
smučitek	31	0	32	4,84	8,974	
smpal-tek	31	0	40	5,1	9,853	
tekčevlji	31	0	40	5,23	9,919	
šprinta	31	0	30	5,19	7,985	
mehblaz	31	0	18	4,39	4,161	2
skrinjica	31	0	4	1,06	1,093	2 ⁶
malikan	31	0	2	0,71	0,643	1 ⁷
krogi	31	0	2	0,45	0,768	2 ⁸
koši	31	0	8	3,97	2,614	2
stojala	31	0	52	12,19	14,284	10
najlon	31	0	50	2	9,088	4
stmo	31	0	4	0,74	1,125	4
košžoge	31	0	18	1,52	3,244	1
vozblazin	31	0	3	0,77	0,92	1
pp	31	0	2	0,74	0,631	
orffa	31	0	2	0,55	0,568	

Legenda:

N- numerus, število šol

Minimum- najmanjše število, kvadratura

Maksimum- največje število, kvadratura

Xa- aritmetična sredina

Sd- standardni odklon

³ minimum po normativih, ki so v Ciljih šolske športne vzgoje (1994) za posamezno področje zapisani za prvo triado

⁴ optimalno število, minimalno število ni zapisano

⁵ optimalno število, minimalno število ni zapisano

⁶ optimalno število, minimalno število ni zapisano

⁷ optimalno število, minimalno število ni zapisano

⁸ optimalno število, minimalno število ni zapisano

Iz tabele lahko razberemo, da stanje sicer ni najboljše, zelo slabo pa tudi ne. Kar nekaj rekvizitov se pojavlja, kjer njihovo povprečno število na šolah, zajetih v vzorec, ne dosega zapisanega normativa, vendar so med njimi tudi takšni, ki jih lahko naredimo sami.

Bolj zaskrbljujoče pa je, da na nekaterih šolah marsičesa od zgoraj naštetega sploh nimajo. Zato seveda ne moremo govoriti le o statističnem povprečju, pač pa je potrebno upoštevati predvsem razpon od najmanjšega do največjega števila rekvizitov ter število šol, ki imajo resnično zagotovljene pogoje, ki naj bi ustrezali postavljenim normativom.

Šol, ki bi imele res dobre pogoje tudi za najmlajše, je malo. Bolj zaskrbljujoča od tega pa je pasivnost učiteljic pri uporabi rekvizitov, ki so na šoli na voljo, ter pri uporabi ustreznih prostorov. Prav tako se težave pojavljajo že pri samem nakupu rekvizitov, saj se v prvih razredih mnogo več pozornosti posveča pripomočkom, ki so potrebni pri matematiki, slovenskem jeziku in spoznavanju okolja, športno vzgojno področje pa je prepuščeno športnim pedagogom.

6. 4. 2 Razlike med šolami v materialnih pogojih

Ker so nas zanimale tudi razlike v materialnih pogojih med centralnimi in podružničnimi šolami, smo v nadaljevanju uporabili analizo variance za ugotavljanje razlik med obema tipoma šol

Tabela 61. Enosmerna analiza variance za ugotavljanje razlik v materialnih pogojih med šolami

		Vsota kvadratov	Stopnje svobode	Povprečje kvadratov	F	Stat. značilnost
štšola	med sku.	545603,694	1	545603,694	26,29	0,000
	znotraj	560299,478	27	20751,833		
	skupaj	1105903,172	28			
št1triada	Med sku.	28617,78	1	28617,78	16,18	0,000
	Znotraj	44225,405	25	1769,016		
tel1	Med sku.	613762,486	1	613762,486	23,83	0,000
	Znotraj	747065,782	29	25760,889		
	Skupaj	1360828,268	30			
wcmoški	Med sku.	178,587	1	178,587	4,624	0,040
	Znotraj	1120,104	29	38,624		
	Skupaj	1298,691	30			
gardmoš	Med sku.	1160,101	1	1160,101	12,58	0,000
	Znotraj	2674,274	29	92,216		
	Skupaj	3834,375	30			
gardžen	Med sku.	1089,871	1	1089,871	10,85	0,000
	Znotraj	2912,678	29	100,437		
	Skupaj	4002,55	30			
umivmoš	Med sku.	298,629	1	298,629	8,098	0,010
	Znotraj	1069,422	29	36,877		
	Skupaj	1368,051	30			
umivžen	Med sku.	257,572	1	257,572	7,308	0,010
	Znotraj	1022,05	29	35,243		
	Skupaj	1279,622	30			
kabmoš	Med sku.	579,326	1	579,326	11,66	0,000
	Znotraj	1440,558	29	49,674		
	Skupaj	2019,884	30			
miniodb	Med sku.	147,794	1	147,794	4,167	0,050
	Znotraj	1028,593	29	35,469		
	Skupaj	1176,387	30			
lopbad	Med sku.	280,465	1	280,465	6,589	0,020
	Znotraj	1234,373	29	42,565		
	Skupaj	1514,839	30			
švklop	Med sku.	41,069	1	41,069	6,246	0,020
	Znotraj	190,673	29	6,575		
	Skupaj	231,742	30			
blazinen	Med sku.	549,162	1	549,162	10,61	0,000
	Znotraj	1500,773	29	51,751		
	Skupaj	2049,935	30			
plvrv	Med sku.	14,094	1	14,094	4,527	0,040
	Znotraj	90,293	29	3,114		
	Skupaj	104,387	30			
pldrog	Med sku.	30,728	1	30,728	6,354	0,020
	Znotraj	140,24	29	4,836		
	Skupaj	170,968	30			
koza	Med sku.	7,44	1	7,44	4,443	0,040
	Znotraj	48,56	29	1,674		
	Skupaj	56	30			
grednizk	Med sku.	15,446	1	15,446	8,003	0,010
	Znotraj	55,973	29	1,93		
	Skupaj	71,419	30			

		Vsota kvadratov	Stopnje svobode	Povprečje kvadratov	F	Stat. značilnost
mbradlja	Med sku.	1,517	1	1,517	5,393	0,030
	Znotraj	8,16	29	0,281		
	Skupaj	9,677	30			
štopar	Med sku.	67,441	1	67,441	5,939	0,020
	Znotraj	329,333	29	11,356		
	Skupaj	396,774	30			
štartblok	Med sku.	26,646	1	26,646	5,65	0,020
	Znotraj	136,773	29	4,716		
	Skupaj	163,419	30			
stojskok	Med sku.	20,005	1	20,005	14,94	0,000
	Znotraj	38,833	29	1,339		
	Skupaj	58,839	30			
elastiak	Med sku.	6,968	1	6,968	6,315	0,020
	Znotraj	32	29	1,103		
	Skupaj	38,968	30			
dvovbrad	Med sku.	1,742	1	1,742	6,315	0,020
	Znotraj	8	29	0,276		
	Skupaj	9,742	30			
pritletv	Med sku.	1222,408	1	1222,408	11,14	0,000
	Znotraj	3072,792	28	109,743		
	Skupaj	4295,2	29			
štafpalic	Med sku.	150,3	1	150,3	9,954	0,000
	Znotraj	437,893	29	15,1		
	Skupaj	588,194	30			
koši	Med sku.	65,528	1	65,528	13,63	0,000
	Znotraj	139,44	29	4,808		
	Skupaj	204,968	30			
vozblazin	Med sku.	4,459	1	4,459	6,17	0,020
	Znotraj	20,96	29	0,723		
	Skupaj	25,419	30			

Razlike glede števila učencev na šoli in v prvi triadi so popolnoma pričakovane in jih niti ne bomo posebej izpostavljali. Sicer pa vse razlike izvirajo iz boljše materialne opremljenosti centralnih šol. Predvsem se kažejo razlike v higienskih pogojih, ki so na voljo na centralnih oziroma podružničnih šolah, saj na slednjih nimajo garderob niti umivalnic, kar torej pomeni, da se morajo učenci za pouk športne vzgoje pripraviti v učilnici, verjetno pa je v to mnogokrat prisiljena tudi učiteljica.

Razlike v številu žog se kažejo le pri žogah za mini odbojko, pa še tu stanje glede na število otrok na podružničnih šolah ni tako slabo. Za dvovišinsko bradljo, pritrjen letvenik in voz za blazine pa verjetno velja, da so telovadnice na podružničnih šolah premajhne za tako velika orodja oziroma za veliko število le teh.

Stanje res ni najboljše, še posebej, če pogledamo vsako šolo posebej, bi opazili veliko večje razlike med najbolj in najmanj opremljenimi prostori, kot nam jih prikazuje statistika.

6. 5 ANALIZA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE

6. 5. 1 Osnovna statistika vprašalnika za učitelje

Ker je vprašalnik zelo obsežen, so vsi rezultati podani opisno, razen rezultatov prvega sklopa (podatki o učiteljih), kjer smo dodali tudi tabele.

- osnovna statistika - podatki o učitelju

Tabela 62: Razred, v katerem poučuje učiteljica

Razred	Frekvenca	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
1	42	31,3	32,1	32,1
2	31	23,1	23,7	55,7
3	47	35,1	35,9	91,6
Kombinacija	11	8,2	8,4	100
Skupaj	131	97,8	100	
Manjkajoča vrednost	3	2,2		
Skupaj	134	100		

Tabela 63: Tip šole, s katere prihaja učiteljica

Šola	Frekvenca	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
Centralna šola	117	87,3	87,3	87,3
Podružnična šola	17	12,7	12,7	100
Skupaj	134	100	100	

Tabela 64: Število učencev v razredu

Število učencev v razredu	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
5	1	0,7	0,8	0,8
7	2	1,5	1,5	2,3
10	2	1,5	1,5	3,8
11	3	2,2	2,3	6,1
12	6	4,5	4,6	10,7
13	5	3,7	3,8	14,5
14	4	3	3,1	17,6
15	9	6,7	6,9	24,4
16	4	3	3,1	27,5
17	11	8,2	8,4	35,9
18	13	9,7	9,9	45,8
19	6	4,5	4,6	50,4
20	14	10,4	10,7	61,1
21	16	11,9	12,2	73,3
22	9	6,7	6,9	80,2
23	10	7,5	7,6	87,8
24	8	6	6,1	93,9
25	2	1,5	1,5	95,4
26	4	3	3,1	98,5
27	2	1,5	1,5	100
Skupaj	131	97,8	100	
Manjkajoča vrednost	3	2,2		
Skupaj	134	100		

Tabela 65: Število učencev, opravičenih športne vzgoje

Število učencev, opravičenih ŠV	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
0	127	94,8	96,9	96,9
1	3	2,2	2,3	99,2
2	1	0,7	0,8	100
Skupaj	131	97,8	100	
Manjkajoča vrednost	3	2,2		
Skupaj	134	100		

Tabela 66: Izobrazba učiteljice

Izobrazba učitelja	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
Učiteljišče	4	3	3	3
Višja izobrazba pedagoške smeri	69	51,5	51,9	54,9
Visoka izobrazba pedagoške smeri	54	40,3	40,6	95,5
Drugo	6	4,5	4,5	100
Skupaj	133	99,3	100	
Manjkajoča vrednost	1	0,7		
Skupaj	134	100		

Graf 5

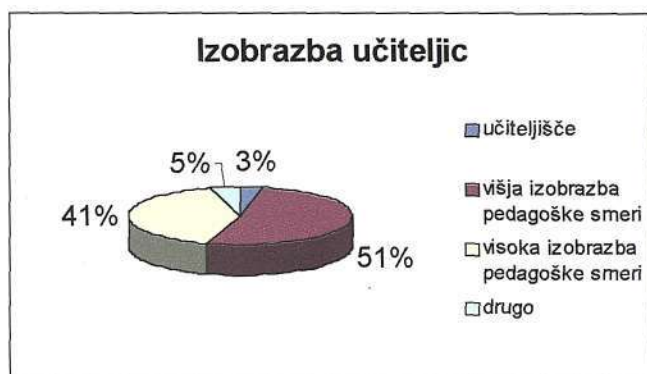


Tabela 67: Starost učiteljice

Starost učitelja (leta)	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
22- 30	32	23,9	23,9	23,9
31- 40	64	47,8	47,8	71,6
41- 50	31	23,1	23,1	94,8
51 in več	7	5,2	5,2	100
Skupaj	134	100	100	

Graf 6

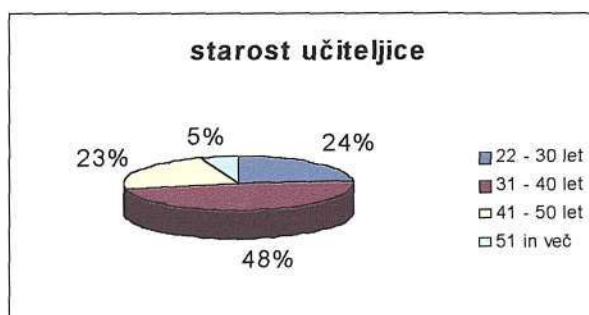


Tabela 68: Delovna doba učiteljice

Delovna doba učitelja (leta)	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
Do 5 let	20	14,9	14,9	14,9
5- 15 let	47	35,1	35,1	50
16- 25 let	51	38,1	38,1	88,1
Nad 26 let	16	11,9	11,9	100
Skupaj	134	100	100	

Graf 7

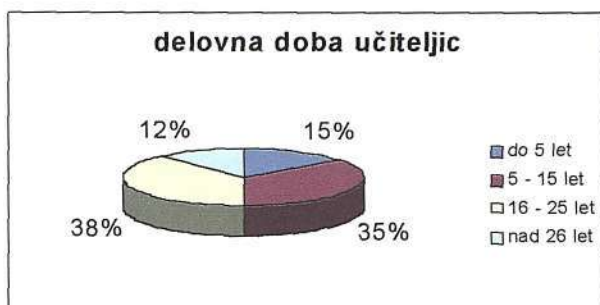


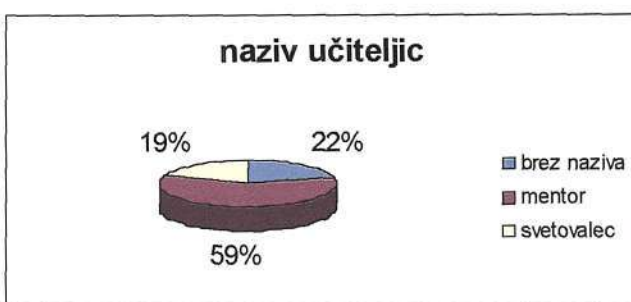
Tabela 69: Zaposlenost učiteljice na področju vzgoje in izobraževanja

Zaposlenost na področju Vzgoje in izobraževanja (leta)	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
Do 5 let	20	14,9	14,9	14,9
6- 15	47	35,1	35,1	50
16- 25	52	38,8	38,8	88,8
Nad 26 let	15	11,2	11,2	100
Skupaj	134	100	100	

Tabela 70: Naziv učiteljice

Naziv učitelja	Število	Odstotek	Veljaven odstotek	Kumulativna frekvenca
Brez naziva	29	21,6	21,6	21,6
Mentor	79	59	59	80,6
Svetovalec	26	19,4	19,4	100
Skupaj	134	100	100	

Graf 8



Večina učiteljic (117 ali 87,3 %) prihaja s centralnih šol. Večinoma imajo v razredu od 17 do 23 učencev, od katerih so le trije opravičeni športne vzgoje (za daljši čas). Največ učiteljic ima višjo izobrazbo pedagoške smeri, nekaj manj jih je z visoko izobrazbo. Večina učiteljic je starih od 31 do 40 let, skupini učiteljic, starih od 22 do 30 let in od 41 do 50 let pa sta številčno skoraj izenačeni. Večinoma imajo 16 do 25 let delovne dobe, druga številčno najmočnejša skupina pa ima od 6 do 15 let delovne dobe.

- osnovna statistika - načrtovanje procesa športne vzgoje

Pri vprašanju, iz katerih virov črpajo učitelji informacije pri pripravah na ure športne vzgoje, se je pokazalo, da se učitelji še vedno najbolj zanašajo na učni načrt ter Cilje šolske športne vzgoje (v 59,7% primerih so se odločili za odgovor vedno). Če upoštevamo še odgovor pogosto, potem sta ta dva vira verjetno najbolj pogosti viri informacij za učitelje. Pogosto iščejo informacije tudi v strokovni literaturi, priročnikih za učitelje ter časopisju, revijah in literaturi, priporočeni na fakulteti (kjer pa se verjetno skrivajo že prej omenjeni viri) ter tudi na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja. To pa se ne ujema z rezultati, ki kažejo na to, katerih seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja se učitelji udeležujejo. Redko ali nikoli ne uporabljajo sodobne tehnologije - Interneta in video posnetkov.

Pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo se večinoma zanašajo na učni načrt in cilje šolske športne vzgoje. 70,9% učiteljeve redko ali celo nikoli ne upošteva rezultatov testiranja za športno vzgojni karton, 76,8% učiteljev pa redko ali nikoli opisnih ocen, ki so jih učenci dobili prejšnje leto. Proces športne vzgoje od zgodnjega otroštva naprej naj bi z izbranimi cilji, vsebinami in pristopom, didaktiko, ponujal optimalen razvoj gibalnih sposobnosti in usvajanje znanj ter omogočal kakovostno socialno interakcijo in pridobivanje navad za zdravo življenje. Za doseg tega cilja je potrebna strokovno utemeljena in programirana športna vzgoja, ki bo omogočala vpliv na celoten psihosomatski status otroka (Pišot, Štemberger, 2002).

Učitelji pri pripravi letne priprave za športno vzgojo največ sodelujejo s kolegom razrednim učiteljem, veliko jih dela tudi samih, kar 64,1% pa jih je odgovorilo, da s športnim pedagogom sodelujejo redko ali celo nikoli. Tako tudi priprave na ure športne vzgoje v sodelovanju z drugim razrednim učiteljem pišejo pogosto (40,3%) ali same (32,1%). Kar v 84,3% primerih pa redko ali nikoli ne sodelujejo s športnim pedagogom. Glede na to, da delamo z istimi učenci tako eni kot drugi in da bi nam moralo biti v interesu vsakega posameznika čimbolj gibalno izobraziti in mu privzgojiti šport/gibanje kot vrednoto, potem so rezultati zaskrbljujoči.

- osnovna statistika - metode in oblike poučevanja in učenja

Razlaga (vedno jo uporablja 43,3% učiteljic, pogosto pa 35,8%), pogovor (vedno 34,3%, pogosto 53,0%) in metoda igre (vedno 56,7%, pogosto 41,8%)

so najpogosteje uporabljane učne metode pri športni vzgoji v prvih razredih devetletne osnovne šole. Želeli bi, da bi bila v večji meri kot učna metoda prisotna tudi demonstracija, ki jo učiteljice sicer uporabljajo, vendar drugače kot razlago (demonstracijo učiteljice same vedno izvajajo v 35,8%, pogosto pa 58,2%, zelo visok pa je tudi odstotek učiteljic, ki za demonstracijo prosijo učenca (pogosto ali vedno ta način uporablja kar 86,5% učiteljic). Pričakovano manj je uporabe videa kot možnosti demonstracije.

Frontalno učno obliko učiteljice uporabljajo zelo različno, saj so njihovi odgovori (vedno 18,7%, pogosto 39,6%, redko 37,3%) zelo enakomerno razporejeni, bolj izenačene so glede uporabe individualne učne oblike, saj je kar 62,7% učiteljic odgovorilo, da jo pogosto uporablja. Pričakovano zelo pogosto uporabljena učna oblika je tudi skupinska (pogosto jo uporablja 78,4% učiteljic).

Učiteljice delo po postajah, štafetne igre, poligone in delo v igralnih skupinah uporabljajo največkrat, manj pa uporabljajo delo s kartoni (pogosto le v 8,2% primerih), z dopolnilnimi nalogami (včasih 68,7%) in dodatnimi nalogami (včasih 55,2%). Menimo, da bi morali več uporabljati tudi omenjene učne oblike, saj pripomorejo k pestrosti vadbe, predvsem pa zagotavljajo tudi večjo diferenciacijo in individualizacijo dela pri športni vzgoji. Delo s kartoni, dopolnilne in dodatne naloge pa so uporabni v nižjih razredih tudi zato, ker je normativ za oblikovanje vadbene skupine v tem obdobju enak normativu za oblikovanje oddelka.

- osnovna statistika - preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje pri športni vzgoji zahteva posebno pozornost. Učitelj mora dobro poznati cilje in standarde, zapisane v dokumentaciji, poznati mora načela preverjanja in ocenjevanja, hkrati pa mora biti ocenjevanje čimbolj objektivno, pri oblikovanju ocene pa bi morali učitelji upoštevati predvsem znanje učencev, ne pa morebitnih ostalih dejavnikov (interes, vedenje, prinašanje opreme, izvenšolske aktivnosti).

Učiteljice najbolj pomemben element, to je učenčevo znanje, upoštevajo vedno v 66,4%, pogosto pa v 29,1%, kar je skupaj gledano relativno dobro. Skrbi pa 5 odgovorov (3,7%), ki kažejo, da učiteljice le redko upoštevajo znanje učencev pri športni vzgoji. Glede na vzorec 134 učiteljic, se lahko vprašamo, koliko je takih učiteljev po Sloveniji, ki pri ocenjevanju (pri športni vzgoji) le redko upoštevajo znanje učenca.

Učiteljice sodelovanje učencev na različnih športnih tekmovanjih pri oblikovanju ocene le redko (49,3%) ali nikoli ne upoštevajo (16,4%), pogosto pa takšno sodelovanje upošteva 20,1% učiteljic.

Enako majhno težo ima obiskovanje športnih interesnih dejavnosti izven pouka (redko 51,5%, nikoli 25,4%).

Bolj pa se v oceno zajemajo vedenjske »kvalitete«, kot npr. sodelovanje učenca pri športni vzgoji (59,7% vedno upošteva, 38,1% pogosto upošteva), trud učenca (73,1% vedno upošteva, 25,4 % pogosto upošteva), vedenje učenca (22,4% vedno, 41,8% pogosto, 28,4% redko), prinašanje športne opreme (vedno 30,6%, pogosto 35,1%, redko 24,6%).

Bolj enotne so učiteljice pri upoštevanju učenčevega napredka, saj ga vedno upošteva 85,1% učiteljic. Zelo pogosto se pri oblikovanju ocene upošteva tudi interes učenca (vedno 37,3%, pogosto 49,3%).

Sodeč po odgovorih, se učiteljice z učenci o ocenjevanju tudi pogovarjajo, saj se o rezultatih ocenjevanja vedno ali pogosto z učenci pogovarja 90,3% učiteljic. Učiteljice skupaj z učenci pogosto ugotavljajo vzroke za njihov (ne)napredek (53,7%) oziroma učenecem povedo, kaj in koliko morajo vaditi, da bodo napredovali. Prav tako jim pojasnjujejo, zakaj vadijo določeno stvar (vedno 47,0%, pogosto 49,3%), učenci pa tudi sodelujejo pri ocenjevanju (pogosto 41,8%).

- osnovna statistika - motiviranje učencev

Področje motivacije pri športni vzgoji v nižjih razredih je nekako specifično, saj ni daleč resnica, da so učenci motivirani že samo z dejstvom, da je na urniku športna vzgoja in da (neznani avtor) »imamo še srečo, da učence žene notranja sila po gibanju«. Vsekakor pa bi se morali zavedati, da ni dovolj že samo to, da imajo učenci športno vzgojo, da jih peljemo v telovadnico ali na igrišče, pač pa imajo velik pomen tudi teoretične informacije, ki jih podajamo že tudi v tem obdobju (ozaveščanje o pomenu športa, dajanje smisla ukvarjanju s športom), predvsem zaradi njihove nadaljnje športne aktivnosti. Vzpodbujanje (90,3% vedno), postavljanje realnih ciljev in pohvala, ko jih učenci dosežejo (79,9% vedno), so elementi, ki pripomorejo k boljši motivaciji učencev za šport. Pričakovano je bilo, da učiteljice manj pogosto načrtujejo teme, ki jih bodo obravnavali skupaj z učenci (59,7% redko, 12,7% nikoli), in da ne izbirajo metod dela skupaj z učenci (59,7% redko, 13,4% nikoli), saj so za oboje slednji še premladi. Poleg tega se pojavlja tudi vprašanje izpeljave vsebin, določenih z učnim načrtom, če bi učenci lahko preveč svobodno odločali o tem, kaj bodo (ali na kakšen način) počeli pri športni vzgoji. Za načrtovanje in kakovostno izpeljavo procesa športne vzgoje je potrebno določeno znanje, tega pa učenci (zlasti najmlajši) nimajo.

Grajanje in izločanje učencev iz procesa, če motijo pouk, je manj prisotno, prav tako se ne izreka kazni v obliki prepovedi sodelovanja pri športni vzgoji, če učenci motijo pouk (nikoli se za tako obliko ne odloči 79,7% učiteljic). To je pravzaprav razveseljivo, saj kaže, da stare »kazni« vendarle izgubljajo svojo težo in imajo učitelji predvsem več znanja s področja motivacije in zavedanja o pomenu gibanja in učencev ne kaznujejo več na tradicionalen način, to je z izločanjem iz telovadnice in s pasivnim spremljanjem dogajanja. Eden od razlogov za to je nedvomno tudi ta, da je učenec, ki je kaznovan s tem, da ne sme biti aktiven v procesu, ponavadi še bolj moteč že med uro športne vzgoje. Učitelj tako ne more zagotavljati varnosti, posledice pa se kažejo tudi kasneje

pri pouku, saj tak otrok ni zadovoljil ene svojih primarnih potreb - potrebe po gibanju.

- osnovna statistika - individualizacija in diferenciacija

Glede na to, da je normativ za oblikovanje vadbene skupine v nižjih razredih enak normativu za oblikovanje oddelka (28 učencev), je teoretično možno, da ima v razredu učitelj 28 učencev, ki imajo zelo različno znanje in sposobnosti. Zato bi morala biti diferenciacija in individualizacija dela stalnica predvsem pri športni vzgoji, kar pa se, ne glede na rezultate, redko dogaja. Drugačne naloge in zahteve bi morali predvideti že v načrtovanju, kar pa je težko, če ne upoštevamo rezultatov športno-vzgojnega kartona in opisnih ocen.

Učiteljice vse učence v oddelku enako upoštevajo (vedno 79,9%, pogosto 17,2%), delo prilagajajo motivaciji in znanju učencev, pomagajo slabšim, boljšim omogočajo več in drugačne naloge.

Na neposredno vprašanje o diferenciaciji in individualizaciji dobimo nekoliko slabše odgovore (delo pogosto diferencira 50,7% učiteljic, redko pa 34,3%, individualizira pa ga pogosto 38,8%, redko 41,0%, nikoli pa 6%).

Nekoliko pričakovani so odgovori, ali učiteljice učence usmerjajo k dopolnilnemu pouku pri športni vzgoji (redko 37,3%, nikoli 42,5%), saj je ta v devetletni osnovni šoli novost.

- osnovna statistika - stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja

Rezultati tega dela so do neke mere pričakovani, vendar smo nad slabimi rezultati vseeno presenečeni.

Seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje se redko ali se jih nikoli ne udeležuje kar 79,5% učiteljic. Ker nismo zastavili vprašanja na splošno, lahko le ugibamo, ali se morda udeležujejo seminarjev z drugih področij. Možno je, da so bile učiteljice v zadnjih letih primarno orientirane na seminarje stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki so jim omogočali delo v prvem razredu devetletke, vendar bi kljub temu pričakovali večji odziv.

Učiteljice kot vir informacij s področja športne vzgoje najpogosteje uporabljajo strokovne revije in časopise, in sicer pogosto v 44,3% primerih, redko pa v 48,9% primerih. Pogosto (63,4%) uporabljajo tudi domače strokovne knjige, najbolj pogosto uporabljen vir informacij pa je ustno izročilo (pogosto 67,9%, vedno 14,2%). Drugi mediji, kot so Internet, tuje strokovne revije in tuje knjige so med učiteljicami zelo malo uporabljani (Internet redko 44,0%, nikoli 47,0%). Tuje strokovne revije in časopise kot vir informacij uporabljajo le

redko (31,3%) ali nikoli (56,8%). Še manj pa so v uporabi tuje strokovne knjig - redko jih uporablja 30,6%, nikoli pa jih ne uporablja 62,7%.

Vprašanje o tem, kaj prebirajo slovenski učitelji (vprašanja se je nanašalo na revije), je dalo slabe rezultate in je tudi v nasprotju s prej postavljenim vprašanjem (od kod črpajo informacije za področje športne vzgoje). Revij kot so Šport mladih, Šport in Kinesiologia Slovenica večina sploh ne pozna, prebirajo pa jih: Šport mladih (redko 39,5%, nikoli 45%), Šport (redko 28,9%, nikoli 59,4%), Kinesiologia Slovenica (redko 10,1%, nikoli 89,9%). Predvsem Šport mladih je revija, ki je pisana na zelo poljuden način in bi v njej lahko razredni učitelji našli marsikatero koristno informacijo. Še posebej je primerna za uporabo, ker lahko v njej tudi učenci najdejo marsikaj zase in bi jo na splošno lahko bolj uporabljali v procesu športne vzgoje. Nekako pričakovano je, da sta reviji Šport in predvsem Kinesiologia Slovenica manj poznani in brani (zlasti slednja), saj sta namenjeni bolj ozkemu krogu (specifičnih) bralcev.

Nič kaj dosti boljše stanje ni glede prebiranja druge strokovne literature s pedagoškega področja. Šolske razglede vedno ali pogosto prebira 70,9% učiteljic, Didakto vedno 8,3%, pogosto 41,7%, redko pa 37,1% učiteljic. Razredni pouk je očitno revija, ki je poleg šolskih razgledov najbolj brana, saj jo vedno prebira 37,3%, pogosto 43,3%, redko pa 14,9% učiteljic. Podoben odstotek se pojavlja tudi pri branosti Vzgoje in izobraževanja, in sicer jo pogosto prebira 44,8%, vedno pa 12,7% učiteljic. Manj interesa je tudi Pedagoška obzorja (pogosto 27,8%, redko 48,5%) in Educo (pogosto 26,5%, redko 36,6%, nikoli 29,5%).

Zakaj razredne učiteljice, zajete v vzorec (verjetno velja podobno za vse razredne učiteljice), zelo malo, praktično skoraj nič, svojega znanja in predvsem izkušenj ne objavljajo v revijah in časopisih, je vprašanje, ki bi bilo potrebno temeljitejše raziskave. Rezultati kažejo (ne bomo navajali za posamezno revijo, ker je stanje povsod enako), da vsaj 97% učiteljic nikoli ne pošlje prispevka v nobeno od omenjenih revij.

Podobno je tudi s sodelovanjem razrednih učiteljev na posvetih, organiziranih po Sloveniji s področja gibalne/športne vzgoje. Učitelji se teh pričakovano skoraj ne udeležujejo.

Ob analizi vsebin stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki so se jih razredne učiteljice najpogosteje udeleževale, lahko ugotovimo naslednje:

Daleč najvišji odstotek učiteljic se je udeležil seminarjev s splošnimi didaktičnimi vsebinami, ki so se nanašale na športno vzgojno področje. To najverjetneje izhaja iz dejstva, da so v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja (Moduli) na Pedagoški fakulteti, za dopolnitev izobrazbe za delo v prvem razredu trije predmeti s športno vzgojnega področja s temi vsebinami. Tudi želja učiteljic po vključitvi v programe s tovrstno vsebino je velika, saj si jih kar 57,7% želi udeležbo v teh programih.

Sicer pa so največ interesa kazale še za ples (33,8% se jih je že udeležilo takšnega seminarja), seminarje Osnovne motorike (24,1% se jih je že udeležilo) in seminarje Motorike z žogo (38,3% se jih je že udeležilo). Zelo malo zanimanja je bilo za vse ostale seminarje in se jih učiteljice niso udeleževale. V prihodnosti pa bi se želele udeležiti seminarjev Zlati sonček oziroma Krpan (51,5%), Šola v naravi (39,7%), atletika (42,2%), Gimnastika z ritmično izraznostjo (51,9%), ples (69,5%), Osnovna motorika (71,8%), Motorika z žogo (66,9%), Smučanje (20,2%), Plavanje (34,9%) in seminarjev s splošnimi didaktičnimi vsebinami (57,7%).

- osnovna statistika - vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti

Sestanka strokovnega aktiva se je v zadnjem šolskem letu (2001/2002) vedno udeležilo 62,7% učiteljic, pogosto pa še naslednjih 14,9 %, kar je relativno visok odstotek, 14,9% učiteljic pa se strokovnega aktiva v zadnjem šolskem letu ni udeležilo.

Pričakovano velik odstotek (80,2%) se nikoli ni udeležil aktiva športnih pedagogov, čeprav menimo, da bi lahko imeli kdaj kakšen skupen sestanek, še posebej, kadar je govora o problematiki, ki se tiče vseh.

81,2% učiteljev tudi ni bilo nikoli mentorjev študentom na praksi - na področju športne vzgoje, kar je zopet pričakovano in je vprašanje bolj namenjeno samoevalvaciji ali šolam, kjer se praksa izvaja.

O problematiki športne vzgoje se razredni učitelji večinoma pogovarjajo s svojimi stanovskimi kolegi (vedno 17,3%, pogosto 61,7%), manj pa s športnimi pedagogi (vedno 6,0%, pogosto 39,8%). Komunikacija je vsekakor zelo zaželeno, bi pa morali včasih prestopiti meje svoje stroke in poskusiti sodelovati tudi z drugimi (Mulej, 1992), saj na ta način prihaja do večje izmenjave znanj, izkušenj in mnenj, kar vse pozitivno vpliva na delo učitelja in s tem na delo z učencem.

Razredni učitelji se po rezultatih vprašalnika malo vključujejo v dejavnosti, ki potekajo izven ur rednega pouka in se nanašajo na športno- vzgojno področje. Eden od možnih razlogov je ta, da smo v vzorec zajeli samo učitelje, ki poučujejo v prvem triletju in je tako nekaterih aktivnosti manj (npr. šola v naravi, športna tekmovanja), nekaterih aktivnosti pa na šolah sploh ne izvajajo, ker sodijo v razširjeni program dejavnosti (dejavnosti, ki jih šola lahko ponudi, vključevanje otrok pa je prostovoljno, npr. nastopi, prireditve, tečaji, tabori, Zlati sonček, Ciciban planinec, minuta za zdravje, športni oddelki)

50% razrednih učiteljic nikoli ne sodeluje pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji šole v naravi.)

Večje je sodelovanje razrednih učiteljic pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni, saj jih kar 87,8% vedno ali vsaj pogosto pri tem sodeluje.

89,5% učiteljic vedno ali vsaj pogosto sodeluje pri testiranjih za športno vzgojni karton. Pri ostalih najverjetneje testiranje izpeljejo športni pedagogi.

Le malo učiteljic učenca pripravlja na športna tekmovanja (15,3% vedno, 14,5% pogosto), kar bi še lahko razumeli, popolnoma nerazumljivo pa je, da le 5,3% učiteljic vedno in 8,3% pogosto učenca spremlja na športna tekmovanja. Več kot polovica (51,1%) jih tega ne počne nikoli.

Udeležba učiteljic pri organizaciji tečaja plavanja je zelo različna, kar je verjetno odvisno tudi od tega, kdo plavanje organizira. Če ga mora šola sama, so verjetno rezultati drugačni, kot če poteka plavanje npr. v okviru javnega zavoda. Zanimiv je podatek, da 25% učiteljic vedno sodeluje pri izvedbi plavalnega tečaja, 21,1 % pa pogosto, kar je vsekakor pozitivno.

Zlati sonček sodi v program, ki ga šola lahko ponudi. Vključevanje otrok vanj je prostovoljno, pa vendarle kar 68,5% učiteljic v njem vedno sodeluje. Glede na to, da so športne interesne dejavnosti za šolo obvezne in je vključevanje otrok prostovoljno, bi pričakovali, da bo večji odstotek učiteljic, ki bodo to vodile. Teh je 22,3% (vedno) in kar 41,5%, ki tega ne počnejo nikoli. Možno je, da šola (vodstvo) za vodenje interesnih dejavnosti s področja športa za najmlajše zadolži športnega pedagoga ali pridobi zunanje sodelavce, menimo pa, da bi moral biti vseeno večji delež učiteljic, ki bi vodile te dejavnosti.

Vendar ob primerjavi rezultatov vodenja različnih interesnih dejavnosti v šoli ugotovimo, da največ učiteljic (kljub majhnemu številu) vedno vodi interesne dejavnosti prav s področja športne vzgoje (12,1%). Vsa ostala predmetna področja so zastopana še z manjšim odstotkom (najbolj se približata slovenski jezik z 11,5% in glasbena vzgoja z 10%).

Še manj aktivne kot v šoli, so učiteljice v izvenšolskem dogajanju, kjer največ v 5,3% primerih sodelujejo v kakršni koli aktivnosti (šport, glasba, umetnost, taborniki, gasilci).

- osnovna statistika - pogoji za delo

V nadaljevanju so nas zanimala mnenja učiteljic o pogojih, ki jih imajo za izvajanje procesa športne vzgoje ter njihovem zadovoljstvu z njimi.

Glede pogojev učiteljice večinoma menijo, da so prostori dovolj svetli in da je možno ustrezno zračenje, prostore pa pojmujejo kot dovolj varne. To so dejavniki, na katere imajo učiteljice manj vpliva kot npr. na športno opremo učencev ali na lastno športno opremo. Učiteljice v 71,4% primerih navajajo, da učenci vedno telovadijo v športni opremi, 27,8% pa jih navaja odgovor pogosto. Če bi upoštevali samo odstotke, ne pa tudi vsebine odgovora, potem bi lahko bili zadovoljni. Realnost pa je drugačna, saj kar ena tretjina otrok nima vedno športne opreme.

Športna oprema otrok pa je verjetno zelo povezana tudi s športno opremo učiteljic. Le 44,4% športno vzgojo vedno vodi v športni opremi, 39,1% pa

pogosto. Kar 16,5% učiteljic pa športno vzgojo v opremi vodi le redko ali nikoli.

S tem v zvezi pa se takoj postavi vprašanje, kdo naj bi učiteljem zagotavljal športno opremo. Je to njihova naloga ali bi morali opremo dobiti v šoli, saj gre nenazadnje za delovno opremo, ki je potrebna za korektno izvajanje procesa. Mnenja smo, da bi morale šole zagotavljati najosnovnejšo opremo tudi učiteljem razrednega pouka (14,5% dobijo opremo vedno, 6,1% pogosto, 22,9% redko in 56,5% nikoli).

Nekaj več kot polovica učiteljic (52,6%) se za športno vzgojo preoblači v kabinetu.

67,7% učiteljic je s prostori za športno vzgojo zadovoljnih, kar pomeni, da stanje le ni tako slabo, res pa je, da bi lahko bilo (in moralo) še boljše. Manjši pa je odstotek tistih, ki so zadovoljne s športno opremo in rekviziti, ki jih imajo na voljo (47,4% pogosto, 33,1% redko).

V povezavi s tem se pojavlja tudi veliko nezadovoljstvo s sodobno tehnologijo (Polar, računalnik), ki je na voljo pri športno-vzgojnem procesu (43,4% je le redko zadovoljnih, 35,7% pa nikoli).

S sodelovanjem s kolegi razrednimi učitelji je vedno zadovoljnih 41,0% učiteljic, pogosto 41,8%, redko 15,7% in nikoli 1,5%, s sodelovanjem s športnimi pedagogi pa je vedno zadovoljnih 23,3%, pogosto 41,4%, redko 27,8% in nikoli 7,5%.

Podobno je sodelovanje z vodstvom šole na športno vzgojnem področju (vedno je zadovoljnih 25,58%, pogosto 36,4%, redko 31,8% in nikoli 6,1% učiteljic). Vzrokov za (ne)zadovoljstvo tudi v tem primeru nismo ugotavljali, mnenja pa smo, da mora biti komunikacija obojestranska, predvsem pa je potrebno več angažiranja učiteljev.

- osnovna statistika - zadovoljstvo z delom v šoli

Glede na dobljene rezultate lahko ugotovimo, da so učitelji na svojem delovnem mestu zadovoljni, da med njimi (in vodstvom) vladajo sproščeni, prijateljski, enakopravni odnosi. Vseeno pa se pri interpretaciji teh rezultatov pojavi kanček dvoma, saj vprašalniki le niso bili tako anonimni, kajti na njih sta bila označena šola in razred, ki ga poučujejo.

6. 5. 2 Razlike med učitelji

- razlike med učitelji glede na izobrazbo

Zaradi velikega števila, bodo v nadaljevanju predstavljene samo tabele s podatki o Pearsonovem koeficientu (samo za spremenljivke, kjer se razlike pojavljajo). Vse ostalo gradivo je na voljo pri avtorici.

Tabela 71: Razlike v starosti glede na izobrazbo

Pearsonov hi^2 preizkus

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	120,453	9	0,000

Tabela 72: Razlike v delovni dobi glede na izobrazbo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	88,583	9	0,000

Tabela 73: Razlike v trajanju zaposlenosti na področju vzgoji in izobraževanja

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	90,680	9	0,000

Tabela 74: Razlike v nazivu glede na izobrazbo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	54,771	6	0,000

Tabela 75: Pri pripravi na ure športne vzgoje upoštevam razlike v znanju in izkušnjah učencev

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	29,461	9	0,001

Tabela 76: Pri športni vzgoji sama demonstriram:

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	24,227	6	0,000

Tabela 77: Pri športni vzgoji uporabljam skupinsko učno obliko

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	23,630	6	0,001

Tabela78: Pri športni vzgoji uporabljam igralne skupine

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	24,327	9	0,004

Tabela 79: Pri oblikovanju ocene sem pozorna na znanje učenca pri športni vzgoji

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	25,669	6	0,000

Tabela 80: Delo pri športni vzgoji diferenciram

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	23,062	9	0,006

Tabela 81: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	27,236	9	0,001

Tabela 82: Za svoje izobraževanje iščem informacije v tujih strokovnih knjigah

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,491	9	0,042

Tabela 83: Udeležujem se posvetov športnih pedagogov

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	65,954	9	0,000

Tabela 84: Udeležujem se kongresa Rekreacija

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	38,189	6	0,000

Tabela 85: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Igre z žogo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	8,016	3	0,046

Tabela 86: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Splošne didaktične vsebine

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	10,334	3	0,016

Tabela 87: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Zlati sonček, Krpan

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	10,218	3	0,017

Tabela 88: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Šola v naravi

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	11,818	3	0,008

Tabela 89: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Osnovna motorika

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	14,462	3	0,002

Tabela 90: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Drsanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	11,056	3	0,011

Tabela 91: V tem šolskem letu sem se o problematiki športne vzgoje pogovarjala s športnim pedagogom

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	36,785	9	0,000

Tabela 92: Učence spremljam na športna tekmovanja

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,090	9	0,047

Tabela 93 : Izven šole vodim dejavnosti s področja glasbe

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	20,181	9	0,017

Tabela 94: Izven šole vodim interesne dejavnosti s področja umetnosti

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	21,767	9	0,010

Tabela 95: Zadovoljna sem s sodobno tehnologijo (računalnik, merilci srčnega utripa) s katerimi lahko popestrim ure športne vzgoje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	29,303	9	0,001

Znotraj prvega (hipotetičnega) sklopa se pričakovane razlike pojavljajo v starosti učiteljev z različno delovno dobo, in sicer je pričakovano, da se s starostjo niža tudi najvišja dosežena izobrazba.

Tako ima visoko izobrazbo 51,9% učiteljic, starih od 22 do 30 let, in 40,7% učiteljic, starih od 31 do 40 let. Višjo izobrazbo pa ima 2,9% učiteljic, starih od 22 do 30 let, in 58% učiteljic, starih od 31 do 40 let. Razlike so zaradi šolskega sistema, ki se je tekom let spreminjal, pričakovane.

Ker je starost povezana tudi z delovno dobo, obe pa z izobrazbo učitelja, je do pričakovanih razlik prišlo tudi pri spremenljivki delovna doba, kar velja enako tudi v trajanju zaposlitve na področju vzgoje in izobraževanja.

Pri nazivu v povezavi z izobrazbo učitelja so razlike, podobno kot pri prejšnjih spremenljivkah, logično povezane, in sicer imajo mlajši učitelji sicer višjo izobrazbo, a krajšo delovno dobo, nižje nazive ali so še brez nazivov. Če primerjamo med seboj učitelje, ki so brez naziva, ugotovimo, da je takih kar 85,7% med tistimi, ki imajo visoko izobrazbo. Sicer pa je brez naziva 44,4% učiteljev z visoko izobrazbo, mentorjev z visoko izobrazbo je 48,1%, svetovalcev z visoko izobrazbo pa 7,4%. Znotraj naziva mentor ugotovimo, da ima ta naziv 65,8% učiteljev z višjo izobrazbo in le še 32,9% učiteljev z visoko izobrazbo. Sicer pa je 2,9% učiteljev z višjo izobrazbo brez naziva, 65,8% jih ima naziv mentor ter 21,7% naziv svetovalec. Vse učiteljice, ki imajo končano učiteljsko, imajo tudi naziv svetovalec.

V sklopu **načrtovanje pouka** se razlike kažejo le pri spremenljivki **RZIU pri pripravah na pouk upoštevam razlike v znanju in izkušnjah učencev** ($p = 0,001$). Učiteljice s končanim učiteljskim tečajem te razlike upoštevajo vedno (25,0%) ali vsaj pogosto (75,0%), odgovorov redko oziroma nikoli pa pri tej skupini učiteljic ni. Pri učiteljicah z višjo izobrazbo jih 53,8% to vedno upošteva, 41,5% pa pogosto. Od učiteljic z visoko izobrazbo jih 18,9% vedno, kar 77,4% pa pogosto upoštevajo. Če gledamo na dve večji skupini učiteljic (tistih, ki imajo višjo in tistih, ki imajo visoko izobrazbo), lahko sklepamo, da ni samo stopnja izobrazbe tista, ki bi avtomatično zagotavljala upoštevanje različnih dejavnikov pri načrtovanju, pač pa verjetno tudi izkušnje prispevajo svoj delež.

V sklopu **metode in oblike poučevanja in učenja** se razlike kažejo pri spremenljivki **DEMUČ Pri športni vzgoji demonstriram sama** ($p = 0,000$). Višjo izobrazbo, kot imajo učiteljice (s tem so povečini tudi mlajše), bolj pogosto same demonstrirajo vaje pri športni vzgoji.

Nekaj več učiteljic z visoko izobrazbo vedno uporablja *skupinsko učno obliko* ($p = 0,001$) (**SKUP**), več učiteljic z višjo izobrazbo to obliko uporablja pogosto, vse učiteljice z učiteljskim tečajem pa to obliko uporabljajo pogosto. Podobno razmerje se kaže tudi pri *delu v igralnih skupinah* ($p = 0,004$) (**IGRSK**). Videti je, kot da učiteljice z višjo izobrazbo, s tem z več delovne dobe in več izkušnjami, uporabljajo bolj pestre oblike in metode dela.

V sklopu **preverjanje in ocenjevanje znanja** se razlike kažejo pri spremenljivki **ZNANJE pri oblikovanju ocene sem pozorna na znanje učenca pri športni vzgoji** ($p = 0,000$). Ocenjevanje se zadnje čase sooča z velikimi spremembami. Prav pri športni vzgoji pa težko spreminjamo miselnost, da je v oceno potrebno zajeti samo znanje, ne pa tudi interesov, sposobnosti, vrednot, vedenja. Pri mlajših učiteljih, z manj delovne dobe in višjo izobrazbo, to lažje dosegamo, saj so proces šolanja končali šele pred kratkim, hkrati pa še niso bili vpeti v sistem ocenjevanja. Zato se razlike kažejo predvsem v tem, da učiteljice z visoko izobrazbo v največjem odstotku primerov znanje upoštevajo vedno, v primerjavi z učiteljicami, ki imajo končano učiteljsko, med katerimi kar 40% učiteljic znanje upošteva le redko.

V sklopu **diferenciacija in individualizacija pouka** se razlike prav tako kažejo le pri eni spremenljivki, in sicer **DIFER delo pri športni vzgoji diferenciram** ($p = 0,006$), kjer je največ učiteljic z visoko izobrazbo, ki to počnejo vedno.

V sklopu **stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja** se učiteljice z višjo izobrazbo najbolj pogosto udeležujejo seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja ($p = 0,001$) (**POGSSS**). To je nedvomno povezano tudi z delovno dobo, saj ni pričakovati, da bodo učiteljice, ki so pravkar končale študij (visoka izobrazba), že tudi hodile na seminarje stalnega strokovnega spopolnjevanja. Zato je tudi zelo visok odstotek učiteljic z visoko izobrazbo, ki na seminarje sploh (še) ne hodijo (25% vseh, ki imajo visoko izobrazbo).

Razlike se kažejo tudi pri spremenljivki **STSK** za svoje izobraževanje iščem informacije v tujih strokovnih knjigah ($p = 0,042$), kjer se pogostost tega viša s stopnjo izobrazbe. Nižja kot je izobrazba, večji je odstotek tistih, ki tuje literature nikoli ne uporabljajo.

Udeležba na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja Iger z žogo ($p = 0,046$) (**ŽŽOGA**) ter s področja splošnih didaktičnih vsebin ($p = 0,016$) (**ZSDV**) je višja pri učiteljicah, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe, kar je pravzaprav pričakovati in je v povezavi s spremenljivko **POGSSS** Kako pogosto se udeležujem seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje.

Želja po udeležbi v različnih programih stalnega strokovnega spopolnjevanja je bolj izražena pri učiteljicah z visoko izobrazbo kot pri vseh ostalih. Razlike se kažejo v spremenljivkah **SZSK** Zlati sonček, Krpan ($p = 0,017$), **SŠN** Šola v naravi ($p = 0,008$), **SOM** Osnovna motorika ($p = 0,002$), **SD_1** drsanje ($p = 0,011$).

V sklopu učiteljeva vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti se razlike kažejo pri spremenljivki **PŠVŠP** v tem šolskem letu sem se o problematiki športne vzgoje pogovarjala s športnim pedagogom ($p = 0,000$), kjer pa razlike izvirajo iz boljšega sodelovanja učiteljic z nižjo stopnjo izobrazbe s športnimi pedagogi. Kar 22,2% učiteljic z visoko izobrazbo je na to trditev podalo odgovor nikoli in 46,3% odgovor redko. Očitno bo potrebno v času študija še več pozornosti namenjati sodelovanje športnega pedagoga in razrednega učitelja, saj ne smemo čakati, da izkušnje prinesejo zavest o pomenu sodelovanja, pač pa bi moral priti učitelj s tem znanjem (in zavestjo) že na delovno mesto.

Razlike pri spremenljivki **USŠT** učence spremljam na športna tekmovanja ($p = 0,047$) se kažejo zaradi nekaj več odgovorov učiteljic z visoko izobrazbo, da to počnejo vsaj redko, medtem ko večina učiteljic tega ne počne nikoli (tudi razlike niso tako izrazite).

Nekaj več učiteljic z visoko izobrazbo izven šole vodi dejavnosti s področja glasbe ($p = 0,017$) (**IG**), zato tudi prihaja do razlik pri tej spremenljivki. Enako velja tudi za področje umetnosti ($p = 0,010$) (**IU**).

V sklopu zadovoljstvo z delom v šoli in pogoji za delo se razlike kažejo le pri spremenljivki **ZST** zadovoljna sem s sodobno tehnologijo, s katero lahko popestrim ure ŠV ($p = 0,001$), in sicer višjo izobrazbo kot imajo učiteljice, manj so zadovoljne, kar je tudi pričakovati, saj je uporaba najsodobnejše tehnologije pri ŠV v učnih načrtih fakultet prisotna šele zadnjih nekaj let, kar pomeni, da so se imele učiteljice z visoko izobrazbo s tem možnost seznaniti v času študija in pridobiti tudi ustrezna znanja o uporabi sodobne tehnologije.

- Razlike med učitelji glede na delovno dobo

Tabela 96: Razlike v starosti

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	171,464	9	0,000

Tabela 97: Razlike v delovni dobi

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	391,209	9	0,000

Tabela 98: Razlike v nazivu

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	106,359	6	0,000

Tabela 99: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam Cilje šolske športne vzgoje (knjižice)

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,691	9	0,039

Tabela 100: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam literaturo, informacije s stalnega strokovnega spopolnjevanja

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	21,495	9	0,011

Tabela 101: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji sem pozorna na znanje učenca

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	14,019	6	0,029

Tabela 102: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,846	9	0,037

Tabela 103: Berem Šolske razglede

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	21,683	9	0,010

Tabela 104: Berem Didakto

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	22,723	9	0,007

Tabela 105: Berem Razredni pouk

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	23,203	9	0,006

Tabela 106: Berem Educo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	22,659	9	0,007

Tabela 107: Udeležujem se posvetov športnih pedagogov

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	18,074	9	0,034

Tabela 108: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spolnjenja Igre z žogo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	7,876	3	0,049

Tabela 109: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spolnjenja Splošne didaktične vsebine

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	9,616	3	0,022

Tabela 110: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spolnjenja - Šola v naravi

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	8,606	3	0,035

Tabela 111: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Mali nogomet

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	8,102	3	0,044

Tabela 112: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Plavanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	7,940	3	0,047

Tabela 113: V letošnjem šolskem letu sem se udeleževala sestankov strokovnih aktivov

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,441	9	0,042

Tabela 114: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	21,290	9	0,011

Razlik v sklopu spremenljivk, ki kažejo na karakteristike učiteljev ne bomo še enkrat analizirali (analize že v prejšnjem sklopu).

V sklopu **načrtovanje pouka** prihaja do razlik pri spremenljivkah **CILJI pri pripravi na ure športne vzgoje uporabljam Cilje šolske športne vzgoje (knjižice)** ($p = 0,039$) in pri spremenljivki **STROKSP pri pripravi na ure športne vzgoje uporabljam literaturo, informacije s stalnega strokovnega spopolnjevanja** ($p = 0,011$). Do razlik prihaja zato, ker učiteljice z višjo delovno dobo te vire uporabljajo malce pogosteje kot učiteljice z manj delovne dobe

V sklopu **preverjanje in ocenjevanje znanja** je zopet spremenljivka **ZNANJE pri oblikovanju ocene sem pozorna na znanje učenca pri športni vzgoji** ($p = 0,029$) tista, ki loči skupine učiteljev med seboj. Najbolj pogosto znanje upoštevajo učiteljice, ki imajo od 6 do 15 let delovne dobe in (s tem tudi večinoma) visoko izobrazbo, najmanj pa tiste s 26 in več leti delovne dobe.

V sklopu **stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja** se razlike kažejo pri spremenljivki **POGSSS Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športa** ($p = 0,037$), kjer se teh seminarjev udeležuje več starejših kot mlajših učiteljic.

Pri spremenljivkah **ŠR berem Šolske razglede** ($p = 0,010$), **DID berem**

Didakto ($p = 0,007$), **RP berem Razredni pouk** ($p = 0,006$) in **EDUCA berem Educo** ($p = 0,007$), se razlike med učiteljicami pojavljajo zato, ker učiteljice z več delovne dobe bolj redno oziroma pogosto prebirajo omenjene revije kot učiteljice z manj delovne dobe. Očitno učiteljice z več delovne dobe iščejo nove izzive, nova znanja, verjetno lahko zapišemo, da so bolj »radovedne« od kolegic z manj delovne dobe in da iščejo ali potrditve za svoje delo ali pa rešitve nekaterih problemov, ki jim s svojim znanjem in izkušnjami morda niso kos ali pa le želijo izvedeti za drugačno pot reševanja le teh.

Tudi na **posvete športnih pedagogov** ($p = 0,034$) hodijo učiteljice z več delovne dobe bolj pogosto (sicer pa se jih teh posvetov večina ne udeležuje).

Pričakovane so razlike pri udeležbi na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja, in sicer so se učiteljice z več delovne dobe večkrat udeležile seminarja *Igre z žogo* ($p = 0,049$) (**ŽŽOGA**) ter seminarjev s *splošnimi didaktičnimi vsebinami* ($p = 0,022$) (**ŽSDV**).

Seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja na temo *Šole v naravi* ($p = 0,035$) (**SŠN**), *mini nogometa* ($p = 0,044$) (**SMN**) ter *plavanja* ($p = 0,047$) (**SP**) pa se želi udeležiti več učiteljic z manj delovne dobe. Že pri prejšnjih primerjavah je bilo opaziti, da mlajše učiteljice izbirajo seminarje, ki so za delo z učenci bolj privlačni in pomenijo popestritev rednih ur pouka (npr. *Šola v naravi*, *Zlati sonček*), čedalje več učiteljic pa se odloča tudi za seminarje s področja plavanja, saj v rednem študijskem programu teh znanj ne morejo dobiti v tolikšni meri, da bi lahko samostojno in varno poučevale plavanje, ki je sicer obvezno za učence prvega triletja.

V sklopu **Vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti** se razlike med učiteljicami pojavljajo pri spremenljivki **SSA v letošnjem šolskem letu sem se udeležila sestankov strokovnih aktivov** ($p = 0,042$), in sicer se učiteljice s 6 do 15 in 16 do 25 let delovne dobe teh sestankov najpogosteje udeležujejo. Učiteljice z do pet let delovne dobe in učiteljice z več kot 26 let delovne dobe, pa se sestankov strokovnih aktivov udeležujejo bistveno manj. Menimo, da se s tem dela »škoda«, saj bi se učiteljice z manj delovne dobe lahko marsičesa naučile, pa tudi marsikaj dale, kar seveda popolnoma enako velja tudi za učiteljice z več delovne dobe.

V sklopu spremenljivk s področja **pogojev za delo** se razlike pojavljajo le pri spremenljivki **PREOUČ za ŠV se preoblečem skupaj z učenci** ($p = 0,011$), in sicer se učiteljice z največ delovne dobe (16 do 25 let in nad 26 let) najbolj pogosto preoblačijo skupaj z učenci, učiteljice z manj kot 16 leti delovne dobe pa najmanj pogosto.

- Razlike med učitelji glede na naziv

Tabela 115: Razlike v starosti

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	102,531	6	0,000

Tabela 116: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam vire, ki smo jih dobili na stalnem strokovnem spopolnjevanju

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	12,875	6	0,045

Tabela 117: Pri športni vzgoji uporabljam »delo s homogenimi in heterogenimi skupinami«

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	15,058	6	0,020

Tabela 118: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji upoštevam učenčevo znanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	9,515	4	0,049

Tabela 119: Delo pri športni vzgoji individualiziram

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	13,243	6	0,039

Tabela 120: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	23,060	6	0,001

Tabela 121: Berem Razredni pouk

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	14,083	6	0,029

Tabela 122: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Zlati sonček, Krpan

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	7,200	2	0,027

Tabela 123: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Igre z žogo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	12,509	2	0,002

Tabela 124: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Šola v naravi

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	9,034	2	0,011

Tabela 125: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Smučanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	12,578	2	0,002

Tabela 126: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Plavanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	11,857	2	0,003

Tabela 127: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Rolanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	7,087	2	0,029

Tabela 128: Sodelujem pri Cicibanu planincu

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	16,970	6	0,009

Tabela 129: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	14,250	6	0,027

Tabela 130: Odnosi med mano in vodstvom šole so uradni

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	15,037(a)	6	0,020

Tabela 131: Odnosi med mano in vodstvom šole so sproščeni

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson χ^2	9,613(a)	4	0,047

Razlike, ki se pojavljajo pri spremenljivki STAROST so popolnoma pričakovane in logične, zato jih ne bomo interpretirali.

V sklopu **načrtovanje pouka** se razlike pojavljajo pri spremenljivki **STROKSP** pri pripravi na ure športne vzgoje uporabljam vire, ki smo jih dobili na stalnem strokovnem spopolnjevanju. Razlike so skoraj mejne ($p = 0,045$), kažejo pa se tendence bolj pogoste uporabe teh virov pri mentoricah (odgovora vedno (71,4%) in pogosto (56,0%) sta bila v teh dveh skupinah izmed vseh treh najbolj pogosta prav pri mentoricah).

V sklopu **učne metode in učne oblike** se razlike kažejo pri spremenljivki **HOMOG** pri športni vzgoji delam v homogenih oziroma heterogenih skupinah ($p = 0,020$). Izmed vseh treh skupin se je za odgovor vedno odločilo največ mentoric, sicer pa je to učna oblika, ki jo najpogosteje uporabijo učiteljice brez naziva.

V sklopu **preverjanje in ocenjevanje znanja** je zopet spremenljivka **ZNANJE** pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji upoštevam učenčevo znanje ($p = 0,049$) tista, ki diskriminira skupine učiteljic. Največkrat znanje upoštevajo mentorice, nato pa učiteljice brez naziva. Sicer pa znotraj vsakega posameznega naziva največji odstotek učiteljic znanje upošteva vedno.

V sklopu **diferenciacija in individualizacija** je spremenljivka **INDIV** delo pri športni vzgoji individualiziram ($p = 0,039$) tista, kjer se pojavljajo razlike med učiteljicami z različnim nazivom, in sicer zaradi učiteljic, ki so še brez naziva, pa vendarle individualizirajo delo najbolj pogosto.

V sklopu **stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja** so razlike v spremenljivki **POGSSS** udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje ($p = 0,001$), kjer je največji delež učiteljic, ki imajo naziv svetovalka, ki se seminarjev najbolj pogosto

udeležujejo. Pojav je bil opazen že pri prejšnjih primerjanjih in je povezan z delovno dobo učitelja.

Z vedno je odgovorilo 64,0% učiteljic mentoric, ki *prebirajo revijo Razredni pouk* ($p = 0,029$), v splošnem pa je največji delež učiteljic med svetovalkami, ki to revijo vedno prebirajo. Zopet se izkaže skupina starejših učiteljic (z več delovne dobe, višjim nazivom, nižjo izobrazbo) kot skupina, ki revije prebira bolj pogosto kot skupina učiteljic brez naziva.

Udeležba na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja ($p = 0,002$) (tistih seminarjih, ki so se jih učiteljice že udeležile) je povezana tudi z delovno dobo, zato teh rezultatov ne bomo še enkrat interpretirali. Enako velja za *seminarje stalnega strokovnega spopolnjevanja*, ki se jih učiteljice še *želijo udeležiti* ($p = 0,011$) (učiteljice brez nazivov več, višji ko je naziv, manj je želje po udeležbi).

Sodelovanje pri akciji Ciciban planinec ($p = 0,009$) je v splošnem majhno, vendar pa je nekaj več učiteljic svetovalk in mentoric, ki bolj pogosto sodelujejo pri tej akciji. Razlage za to ne najdemo, verjetno pa je povezano s tradicijo šole in z osebnim interesom posameznega učitelja.

V sklopu **pogoji za delo**, se razlike kažejo pri spremenljivki **PREOUČ** za *športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci* ($p = 0,027$), in sicer (enako kot pri delovni dobi) se učiteljice z nazivom svetovalka (več delovne dobe) bolj pogosto preoblačijo skupaj z učenci.

Prvič pa se pojavijo razlike v sklopu **zadovoljstvo z delom v šoli** pri spremenljivki **URADNI** *odnosi med mano in vodstvom šole so uradni* ($p = 0,020$), s čimer se sploh ne strinjajo učiteljice svetovalke. Še največkrat se zdijo odnosi uradni mentoricam, nato pa učiteljicam brez naziva. Razlike se kažejo tudi pri spremenljivki **SPNI** *odnosi med mano in vodstvom šole so sproščeni* ($p = 0,047$). Odgovor vedno je izbralo 61,5% učiteljic svetovalk in 35,7% učiteljic brez naziva, ter 29,9% učiteljic mentoric. Sicer pa razlike v tej spremenljivki niso zelo velike.

- Razlike med učitelji glede na starost

Tabela 132: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam učni načrt

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,334	6	0,008

Tabela 133: Pri športni vzgoji demonstriram sama

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	13,302	6	0,038

Tabela 134: Pri športni vzgoji za pomoč pri demonstraciji prosim učenca

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,584	9	0,040

Tabela 135: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji sem pozorna na učenčevo znanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	14,266	6	0,027

Tabela 136: Za svoje izobraževanje iščem informacije v tujih strokovnih revijah in časopisih

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	26,093(a)	9	0,002

Tabela 137: Za svoje izobraževanje iščem informacije v domačih strokovnih knjigah

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	13,868	6	0,031

Tabela 138: Berem revijo Razredni pouk

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	17,405	9	0,043

Tabela 139: Udeležujem se posvetov športnih pedagogov

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	39,254	9	0,000

Tabela 140: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Ples

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	9,551	3	0,023

Tabela 141: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spolnjevanja - mali nogomet

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	18,136	3	0,000

Tabela 142: Udeležila sem se seminarja talnega strokovnega spolnjevanja - Igre z žogo

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	11,025	3	0,012

Tabela 143: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spolnjevanja - Atletika

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	8,887	3	0,031

Tabela 144: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spolnjevanja - Smučanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	15,219	3	0,002

Tabela 145: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spolnjevanja - Plavanje

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	14,474	3	0,002

Tabela 146: V tem šolskem letu sem se o problematiki športne vzgoje pogovarjala s športnim pedagogom

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	16,954	9	0,049

Tabela 147: Pri organizaciji in izvedbi tekmovanj v okviru šole sodelujem

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	18,471	9	0,030

Tabela 148: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	21,458	9	0,011

Tabela 149: S sodobno tehnologijo (računalnik, video, merilci srčnega utripa), s katerimi lahko popestrim ure športne vzgoje, sem zadovoljna

	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična značilnost
Pearson hi^2	18,006	9	0,035

V sklopu **načrtovanje pouka** se pojavljajo razlike pri spremenljivki **UNU** v pripravah na ure športne vzgoje uporabljam učni načrt ($p = 0,008$), in sicer ga najbolj redno (vedno) uporabljajo učiteljice v starosti od 41 do 50 let, pogosto pa učiteljice starostnih kategorij 31 do 40 let in 22 do 30 let.

V sklopu **učne metode in učne oblike** se razlike pri spremenljivki **DEMUČ** pri športni vzgoji demonstriram sama ($p = 0,038$) pojavljajo zaradi bolj pogoste lastne demonstracije učiteljic, ki so mlajše. To smo tudi pričakovali, saj s starostjo učiteljic narašča pogostost demonstriranja učencev. Od tu tudi razlike pri spremenljivki **DEMU** za demonstracijo pri športni vzgoji prosim učenca ($p = 0,040$).

V sklopu **preverjanje in ocenjevanje znanja** je spremenljivka **ZNANJE** ($p = 0,027$) tista, ki loči učitelje med seboj, in sicer so najmlajše učiteljice manjkrat izbrale odgovor vedno kot njihove starejše kolegice.

V sklopu **stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja** se razlike v spremenljivki **SRČT** informacije za lastno izobraževanje iščem v tujih časopisih in revijah ($p = 0,002$) kažejo zaradi bolj pogostega iskanja teh informacij učiteljic med 31 in 40 leti starosti, naj manjkrat pa učiteljic, ki so stare nad 56 let. Zato pa slednje bolj pogosto te informacije iščejo v domačih strokovnih knjigah (spremenljivka **SDSK** ($p = 0,031$)).

Revijo *Razredni pouk* ($p = 0,043$) redno prebira največ starejših učiteljic (**RP**), ki se prav tako bolj pogosto udeležijo *posveta športnih pedagogov* (**POSŠP**) ($p = 0,000$).

Pri udeležbi na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja opazimo podobne rezultate (morda se zamenja le vsebina seminarja) kot prej, in sicer so se posameznih seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje bolj pogosto udeležile starejše učiteljice, mlajše pa imajo več preferenc po udeležbi v prihodnosti.

V sklopu spremenljivk **vključenost v delo šole in izvenšolske dejavnosti** se razlike pojavijo pri spremenljivki **OIŠT** sodelujem pri organizaciji in izvedbi tekmovanj v okviru šole ($p = 0,030$), in sicer opazimo zanimiv pojav, da znotraj starostnih skupin 31 do 40 let in 41 do 50 let velik odstotek učiteljic

vedno sodeluje in približno enak odstotek nikoli, pri drugih dveh starostnih skupinah pa so odgovori bolj enakomerno porazdeljeni.

6. 6 TAKSONOMSKA ANALIZA ZA DOLOČANJE ZNAČILNIH SKUPIN

6. 6. 1 Taksonomska analiza na vzorcu učiteljev

Osnovni problem, ki ga rešujemo s taksonomsko analizo je, da se vse enote v nekem prostoru spremenljivk grupirajo v najmanjše možno število skupin, in to tako, da so enote posamezne skupine med seboj podobne, hkrati pa različne od enot drugih skupin (Bala, 1986).

S pojmom razvrščanja razumemo oblikovanje homogenih skupin znotraj neke populacije enot. Množico enot, razdeljenih v bolj ali manj homogene skupine, zmanjšamo na število značilnih objektov, ki združujejo lastnosti, značilne za določeno skupino. Na ta način dobimo boljši pregled nad osnovno množico, poleg tega pa nam razvrščanje omogoča ugotavljanje splošnih značilnosti, posebnosti in razlik med skupinami, in ali podskupine sploh obstajajo.

Pri razvrščanju v skupine je večkrat težko vnaprej vedeti, koliko izrazitih skupin se skriva v strukturi osnovnih podatkov. Različne metode omogočajo, da s pregledom nivojev združevanja analitično določimo primarno število skupin.

V raziskavi smo razvrščanje izvedli s pomočjo Wardove metode, ki pri izračunu razdalje med skupinami upošteva tehtani kvadrat razdalje med težišči (Ferligoj, 1989). Dobljeno razvrstitev imenujemo drevesna razvrstitev, sliko, ki prikazuje zaporedje združevanja posameznih enot pa dendrogram.

Združevanje lahko ponazorimo tudi grafično z drevesom združevanja-dendrogramom. Posamezni učitelji predstavljajo liste drevesa, točke združitve vej pa združevanje v skupine. S pregledom nivojev združevanja lahko analitično določimo primarno število skupin. Wardova metoda določi število skupin z rezanjem drevesa pri največjem skoku (prirastku) dveh sosednjih nivojev združevanja (Ferligoj, 1989).

Po pregledu dendrograma (pri avtorici) ugotovimo, da je celoten vzorec enot sestavljen iz štirih skupin učiteljev. (Ker je bilo v četrtem klastru premalo učiteljev, smo to skupino učiteljev izločili). V prvi skupini imamo 45 učiteljev, v drugi 22 učiteljev ter v tretji 59 učiteljev. Iz nadaljnje obravnave smo izločili tudi 9 učiteljev, ki se niso razvrstili v skupine.

Tabela 150: Razvrstitev učiteljev v klastre po Wardovi metodi

Zap. št. učitelja	1. klaster	2. klaster	3. klaster	4. klaster
1	x			
2	x			
3	x			
4	x			
5	x			
6	x			
7	x			
8	x			
9	x			
10	x			
11	x			
12	x			
13*		x		
14	x			
15	x			
16	x			
17	x			
18	x			
19	x			
20	x			
21	x			
22	x			
23	x			
24	x			
25	x			
26	x			
27	x			
28	x			
29	x			
30	x			
31	x			
32	x			
33	x			
34	x			
35	x			
36	x			
37	x			
38	x			
39	x			
40	x			
41	x			
42	x			
43*		x		
44	x			
45			x	
46*		x		
47	x			
48	x			
49	x			
50		x		
51		x		
52		x		
53		x		
54		x		
55		x		
56		x		
57		x		
58		x		
59		x		
60		x		
61		x		
62		x		
63		x		
64		x		
65*			x	
66*		x		
67			x	
68			x	

69			X	
70			X	
71			X	
72			X	
73			X	
74			X	
75			X	
76			X	
77			X	
78			X	
79			X	
80			X	
81			X	
82			X	
83*				X
84			X	
85			X	
86			X	
87			X	
88			X	
89			X	
90			X	
91			X	
92			X	
93			X	
94			X	
95			X	
96			X	
97			X	
98			X	
99			X	
100*			X	
101*				X
102				X
103			X	
104			X	
105			X	
106			X	
107*				X
108*				X
109			X	
110			X	
111			X	
112			X	
113			X	
114			X	
115			X	
116			X	
117			X	
118			X	
119			X	
120			X	
121			X	
122			X	
123			X	
124			X	
125			X	
126			X	
127			X	
128			X	
129		X		
130		X		
131		X		
132		X		
133		X		
134		X		

* merjenci, izločeni iz nadaljnje obravnave

Značilnosti posamezne skupine smo ugotavljali s pomočjo osnovne statistike, na podlagi česa so se posamezni učitelji grupirali v določene skupine, pa smo ugotavljali s pomočjo hi^2 testa.

6. 6. 1. 1 Osnovna statistika za učitelje po posameznih skupinah (klastrih)

Zaradi velikega števila tabel so vsi rezultati podani opisno. Tabele z rezultati so na voljo pri avtorici.

- Karakteristike učitelja

Učitelji prve in tretje skupine pogosteje poučujejo v višjih razredih kot učitelji druge skupine. Najvišjo izobrazbo v povprečju kažejo učitelji prve skupine ($x_a = 2,62$), nato tretje skupine ($x_a = 2,51$) ter druge skupine ($x_a = 2,32$); (vrednost 2 pomeni višjo izobrazbo pedagoške smeri, vrednost 3 pa visoko izobrazbo pedagoške smeri). V prvi skupini ima 42,2% učiteljic višjo izobrazbo pedagoške smeri in 42,2% visoko izobrazbo pedagoške smeri. V drugi skupini ima kar 68,2% višjo in 31,8% visoko izobrazbo pedagoške smeri (v tej skupini sta to tudi edini doseženi izobrazbi), v tretji skupini pa ima 52,6% višjo in 42,1% visoko izobrazbo. Učiteljice druge in tretje skupine so bolj podobne celotnemu vzorcu, učiteljice prve skupine pa nekoliko odstopajo.

Največji odstotek učiteljic v vsaki posamezni skupini pade v starostni razred od 31 do 40 let. V prvi in tretji skupini najdemo tudi veliko mladih učiteljic (22 do 30 let).

V vseh treh skupinah ima največji odstotek učiteljic naziv mentor, v tretji skupini jih je največ brez naziva (12%), pa tudi največ z nazivom svetovalka (11%).

- Načrtovanje procesa športne vzgoje

V prvi skupini učiteljice pri pripravi na ure športne vzgoje uporabljajo učni načrt VEDNO oziroma POGOSTO, v drugi in tretji skupini pa najdemo tudi učiteljice, ki ga REDKO uporabljajo (v drugi skupini 4,5 %, v tretji skupini 3,5%).

Večina učiteljic vseh treh skupin VEDNO oziroma POGOSTO v pripravah na ure športne vzgoje uporablja publikacijo Cilji šolske športne vzgoje, nekaj učiteljic prve skupine (6,7%) oziroma tretje skupine (1,8%) pa teh publikacij nikoli ne uporablja. Večina učiteljic vseh treh skupin REDKO pri pripravah na ure športne vzgoje uporablja prejšnje priprave, večina POGOSTO uporablja strokovno literaturo, enako velja za priročnike za učitelje. REDKO uporabljajo časopise oziroma revije in to ne glede na skupino, kateri pripadajo.

V vseh treh skupinah največ učiteljic POGOSTO oziroma REDKO uporablja literaturo, priporočeno na fakultetah.

V drugi in tretji skupini je največji odstotek tistih, ki video posnetke pri pripravi uporabljajo le REDKO, manjši pa odstotek tistih, ki tega medija NIKOLI ne uporabljajo. V prvi skupini pa je ena učiteljica, ki ta vir POGOSTO uporablja, sicer pa je tu več učiteljic, ki tega medija NIKOLI ne uporabljajo.

V vseh treh skupinah večina učiteljic pri pripravi na ure športne vzgoje NIKOLI ne uporablja Interneta, v prvi in tretji skupini pa najdemo nekaj posameznic (v prvi skupini 4,4%, v tretji skupini 5,3%), ki ga POGOSTO uporabljajo.

V vseh skupinah največ učiteljic VEDNO oziroma POGOSTO uporablja tudi letne priprave, POGOSTO pa tudi vire stalnega strokovnega spopolnjevanja.

Pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo si v drugi in tretji skupini večina (90,9% v drugi in 94,7% v tretji skupini) VEDNO pomaga z učnim načrtom, medtem ko je v prvi skupini učiteljic, ki učni načrt VEDNO uporabljajo 81,4%, 18,6% pa ga uporablja POGOSTO. Nekoliko manj uporabljajo Cilje šolske športne vzgoje, in sicer spet v prvi skupini najmanj (VEDNO 76,2%, NIKOLI 4,8%), v drugi skupini VEDNO 86,4%, v tretji skupini 82,1%. Samo v prvi skupini najdemo učiteljice, ki Ciljev šolske športne vzgoje NIKOLI ne uporabljajo.

V prvi in tretji skupini največ učiteljic pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo le REDKO uporablja rezultate športno-vzgojnega kartona, v drugi skupini pa večina učiteljic teh rezultatov ne uporablja NIKOLI.

V vseh treh skupinah največji odstotek učiteljic NIKOLI ne uporabi opisne ocene pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo.

V prvi in tretji skupini večina učiteljic VEDNO sodeluje s kolegom razrednim učiteljem pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo, v drugi skupini pa vse učiteljice VEDNO sodelujejo z njim.

V prvi in tretji skupini največ učiteljic pri izdelavi letne priprave REDKO sodeluje s športnim pedagogom, v drugi skupini pa največ učiteljic POGOSTO sodeluje s športnim pedagogom.

V vseh treh skupinah največ učiteljic NIKOLI ne dela samih letnih priprav, v drugi skupini pa ne najdemo učiteljice, ki bi VEDNO sama izdelovala letno pripravo.

V prvi skupini (54,5%) in v drugi skupini (52,3%) največji odstotek razrednih učiteljic priprave za ure športne vzgoje VEDNO piše skupaj z drugim razrednim učiteljem, v tretji skupini pa je odstotek največji pri odgovoru REDKO (37,0%) in šele nato sledi odgovor VEDNO (33,3%).

V vseh treh skupinah največji odstotek učiteljic REDKO sodeluje ali NIKOLI ne sodeluje s športnim pedagogom pri pisanju priprav, je pa v drugi in tretji skupini večji odstotek tistih, ki REDKO sodelujejo s športnim pedagogom, v prvi skupini pa je večji odstotek tistih, ki s športnim pedagogom NIKOLI ne sodelujejo.

V prvi in tretji skupini je največji odstotek tistih učiteljic, ki priprave VEDNO pišejo same, v drugi skupini pa je največji odstotek tistih, ki priprav NIKOLI ne pišejo same, šele nato sledijo učiteljice, ki priprave VEDNO pišejo same.

Učiteljice prve in tretje skupine razlike v sposobnostih učencev pri pripravi na ure športne vzgoje POGOSTO upoštevajo, v drugi skupini pa največji odstotek učiteljic te razlike VEDNO upošteva. V drugi skupini ne najdemo odgovora REDKO ali NIKOLI, vsaj en od teh odgovorov pa je prisoten v prvi oziroma tretji skupini.

V prvi in tretji skupini večina učiteljic POGOSTO upošteva razlike v znanju in izkušnjah učencev, učiteljice druge skupine pa večinoma VEDNO upoštevajo te razlike.

V vseh treh skupinah učiteljice POGOSTO upoštevajo razlike v interesih učencev, večina pa POGOSTO upošteva tudi nadarjene učence.

- Metode in oblike poučevanja in učenja

V prvi in tretji skupini največji odstotek učiteljic VEDNO uporablja učno metodo razlage, v drugi skupini pa največji odstotek učiteljic to metodo uporablja POGOSTO. Učno metodo pogovora večina učiteljic prve in tretje skupine uporablja POGOSTO, večina učiteljic druge skupine pa VEDNO. Učiteljice vseh treh skupin POGOSTO same demonstrirajo nalogo, POGOSTO pa za demonstracijo izberejo tudi učence. Uporaba videa kot pomoč pri demonstraciji določene naloge ni NIKOLI prisotna pri večini učiteljic vseh treh skupin.

V vseh skupinah učiteljice VEDNO ali POGOSTO uporabljajo metodo igre, v prvi in drugi skupini pa najdemo tudi učiteljice, ki to metodo REDKO uporabljajo. Večina učiteljic vseh treh skupin metodo gibalnega prikazovanja uporablja POGOSTO, nekaj manj jih to metodo uporablja VEDNO. V prvi in tretji skupini je tudi nekaj učiteljic, ki to metodo uporabljajo REDKO.

Frontalno učno obliko v prvi skupini večina učiteljic REDKO uporablja (37,8%), le nekaj manjši odstotek pa POGOSTO (35,6%). V drugi skupini kar 50% učiteljic to učno obliko uporablja REDKO, v tretji skupini pa frontalno učno obliko največ učiteljic uporablja POGOSTO (46,4%).

Individualna učna oblika je v vseh treh skupinah POGOSTO uporabljena, v prvi skupini kar visok odstotek to obliko uporablja tudi REDKO (24,4%).

Skupinsko učno obliko večina učiteljic vseh treh skupin POGOSTO uporablja, le v tretji skupini najdemo tudi učiteljice, ki te oblike ne uporabljajo NIKOLI.

Kombinirano učno obliko večina učiteljic uporablja POGOSTO, v drugi skupini pa tudi VEDNO.

Delo (vadbo) po postajah večina učiteljic uporablja POGOSTO, enako tudi obhodno vadbo ter poligon in štafetne igre. Pri slednjih v drugi skupini zasledimo le odgovora POGOSTO in REDKO. POGOSTO kot učno obliko uporabljajo učiteljice vseh treh skupin tudi igralne skupine.

Pri delu s kolono se v vseh treh skupinah odgovori razporejajo med odgovora POGOSTO in REDKO.

Delo s kartoni kot učno obliko uporablja večina le REDKO. Delo z dopolnilnimi nalogami učiteljice prve in tretje skupine največkrat REDKO uporabljajo, v drugi skupini pa so odgovori približno enako razporejeni med odgovora POGOSTO (40,9%) in REDKO (45,5%). V prvi in tretji skupini največji odstotek učiteljic delo z dodatnimi nalogami uporablja REDKO, nekaj manj pa POGOSTO, v drugi skupini pa je obratno. V vseh treh skupinah delo s homogenimi in heterogenimi skupinami največji odstotek učiteljic uporablja POGOSTO, sledijo pa v vseh treh skupinah odgovori REDKO.

- Preverjanje in ocenjevanje znanja

V vseh treh skupinah največji odstotek učiteljic sodelovanje učenca na različnih športnih tekmovanjih pri ocenjevanju REDKO upošteva, v prvi skupini je drug najpogostejši dogovor NIKOLI, v drugi skupini prav tako, le da je še bolj izražen kot v prvi skupini (druga skupina 33,3%, prva skupina 18,2%), v tretji skupini pa je to odgovor POGOSTO (30,4%).

V prvi in tretji skupini REDKO upoštevajo obiskovanje športnih dejavnosti izven časa pouka pri oblikovanju ocene, v drugi skupini pa največji odstotek učiteljic tega ne upošteva NIKOLI (42,9%) in šele nato sledi odgovor REDKO (38,1%).

VEDNO v vseh treh skupinah pri preverjanju in ocenjevanju upoštevajo sodelovanje učencev pri športni vzgoji, v tretji skupini se pojavi še visok odstotek učiteljic, ki to POGOSTO upoštevajo. Enako upoštevajo tudi trud, ki ga učenec vloži pri športni vzgoji.

Vedenje učencev POGOSTO upošteva večina učiteljic prve in tretje skupine, REDKO pa učiteljice druge skupine. Zanimivo pa je, da so tu odgovori med štirimi ponujenimi možnostmi dokaj enakovredno razporejeni med VEDNO, POGOSTO in REDKO.

Prinašanje športne opreme se zdi pomembno učiteljicam pri oblikovanju ocene do te mere, da se je večina odločila za odgovor POGOSTO oziroma VEDNO (le v tretji skupini se jih je največ odločilo za odgovor POGOSTO,

sicer pa sta oba dogovora enakovredno odstotkovno zastopana znotraj posamezne skupine).

Napredek učenca večina učiteljic v vseh treh skupinah VEDNO upošteva pri oblikovanju ocene.

Znanje sicer VEDNO upošteva večina učiteljic v posamezni skupini, zelo močno je zastopan tudi odgovor POGOSTO (prva skupina 27,3%, druga skupina 31,8%, tretja skupina 31,6%), nedvomno pa je bila kategorija VEDNO izbrana manjkrat kot recimo pri *napredku*.

Interes večina učiteljic vseh treh skupin upošteva POGOSTO.

Večina učiteljic se po preverjanju in ocenjevanju znanja z učenci POGOSTO pogovori o rezultatih (prva skupina 47,7%, druga skupina 63,6%, tretja skupina 66,7%), zelo pogost pa je bil tudi odgovor POGOSTO. Le v prvi in tretji skupini se pojavi tudi odgovor REDKO.

V prvi in tretji skupini največ učiteljic POGOSTO skupaj z učenci ugotavlja vzroke za majhen ali velik napredek, v drugi skupini pa je največji odstotek učiteljic, ki to naredi VEDNO.

Kaj oziroma kako bi morali učenci vaditi, da bi napredovali, VEDNO pove svojim učencem večina učiteljic druge in tretje skupine, POGOSTO pa učiteljice prve skupine. V drugi skupini zopet najdemo samo odgovora VEDNO in POGOSTO.

Zakaj neko stvar delajo in čemu je namenjena, večina učiteljic vseh treh skupin svojim učencem pove POGOSTO ali VEDNO.

Večina tudi VEDNO (ali vsaj POGOSTO) pove, kaj od učencev pričakuje, pri oblikovanju ocene pa POGOSTO sodelujejo učenci prve in tretje skupine ter REDKO učenci druge skupine.

- Motiviranje učencev

Večina učiteljev vseh treh skupin REDKO načrtuje teme, vsebine športne vzgoje skupaj z učenci, prav tako REDKO skupaj izbirajo metode dela. Teme iz vsakdanjega življenja vključujejo v ure športne vzgoje POGOSTO, ne glede na to, kateri skupini pripadajo. Večina učiteljic VEDNO postavi učencem realne cilje in jih pohvali, ko te cilje dosežejo. Prav tako večina učiteljic svoje učence VEDNO spodbuja in bodri. Graja je pri vseh učiteljicah prisotna le REDKO oziroma sploh NIKOLI.

REDKO se tudi zgodi, da učenec, ki moti pouk, ne bi smel telovaditi.

- Diferenciacija in individualizacija

Večina učiteljic vseh treh skupin vse učence v oddelku VEDNO enako upošteva, še najbolj tu izstopa druga skupina s 95,5% to je z vsemi, razen ene učiteljice. V prvi skupini pa najdemo tudi učiteljice, ki to REDKO storijo.

Večina tudi VEDNO pomaga učencu, ki zaostaja v znanju. POGOSTO prilagajajo delo vsakemu posebej, če ugotovijo, da so nekateri že osvojili določeno znanje, drugi pa ne. Enako POGOSTO tudi prilagajajo delo motivaciji učencev. Večina da boljšim učencem POGOSTO drugačne naloge kot ostalim. V prvi in tretji skupini dobijo boljši učenci REDKO več nalog kot ostali, v drugi skupini pa POGOSTO. V vseh treh skupinah slabše učence POGOSTO vključujejo med boljše. Večina učiteljic vseh treh skupin POGOSTO omogoči, da lahko različni učenci istočasno delajo različne stvari. V prvi in tretji skupini POGOSTO uvajajo medsebojno pomoč, v drugi skupini pa je večji odstotek tistih, ki to počnejo VEDNO.

H dopolnilnemu pouku NIKOLI ne usmeri svojih učencev večina učiteljic druge in tretje skupine ter REDKO učiteljice prve skupine. Delo diferencirajo učiteljice vseh treh skupin POGOSTO, individualizirajo pa REDKO.

- Stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja

Največ učiteljic vseh treh skupin se REDKO udeležuje seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje.

Kot vire, v katerih iščejo informacije oziroma jih uporabljajo za svoje izobraževanje na področju športne vzgoje, le REDKO uporabljajo domače strokovne revije in časopise, Interneta v prvi in drugi skupini večinoma NIKOLI, v tretji skupini pa REDKO; tujih strokovnih revij in časopisov večinoma NIKOLI ne uporabljajo, POGOSTO uporabljajo (ne glede na skupino) domače strokovne knjige, tujih strokovnih knjig pa večinoma NIKOLI. Kot vir informacij POGOSTO uporabljajo ustne informacije.

Revije Šport mladih večina učiteljic prve in druge skupine ne prebira NIKOLI, v tretji skupini REDKO, revij Šport in Kinesiologia Slovenica pa večina ne prebira NIKOLI. Ne glede na skupino, POGOSTO prebirajo Šolske razgled in Didakto, Razredni pouk v prvi in drugi skupini večinoma POGOSTO, v tretji skupini pa večinoma VEDNO. Pedagoška obzorja REDKO prebirajo učiteljice prve in tretje skupine, učiteljice druge skupine pa so svoje odgovore popolnoma enako razporedile med POGOSTO, REDKO in NIKOLI. V prvi in tretji skupini POGOSTO prebirajo Vzgojo in izobraževanje, v drugi skupini REDKO. V prvi in drugi skupini REDKO berejo Educo, v tretji skupini pa jo POGOSTO.

V prvi skupini s prispevki v Šport mladih POGOSTO sodelujeta 2,2% učiteljic, vse ostale (tudi v drugi in tretji skupini) pa NIKOLI. Enak odgovor (NIKOLI) velja tudi za sodelovanje v reviji Šport in Kinesiologia Slovenica.

Večinoma NIKOLI ne pošiljajo prispevkov v Šolske razglede, Didakto, Razredni pouk, čeprav se pri slednjem v drugi skupini pojavi 13,6% učiteljic, ki to počnejo REDKO, v prvi in drugi skupini pa po ena učiteljica, ki to počne POGOSTO. V Pedagoška obzorja razen ene učiteljice iz prve skupine ne pošiljajo prispevkov, večinoma tudi ne v Vzgojo in izobraževanje, Educo ali drugam (kar ni bilo navedeno).

Večinoma se NIKOLI ne udeležujejo posvetov športnih pedagogov, v prvi in tretji skupini najdemo tri učiteljice, ki se jih REDKO udeležijo, v prvi skupini pa eno učiteljico, ki se jih udeleži VEDNO in eno POGOSTO.

Enako velja za posvet Šport mladih, kjer so se učiteljic prve skupine posvetov pogosteje udeleževale. Večinoma se NIKOLI ne udeležijo posveta Otrok v gibanju ali pa se le REDKO. Posvet o rekreaciji pa je očitno priljubljen, saj se ga iz vseh treh skupin večina sicer ni udeležila NIKOLI, kar nekaj pa jih navaja odgovor POGOSTO oziroma VČASIH.

Večina se jih ni udeležila seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja Zlati sonček, Krpan, Šola v naravi, atletika, gimnastika, pri plesu pa to velja za učiteljice prve in tretje skupine, druga skupina pa je razdeljena na pol (50,0% da, 50,0% ne). Enako kot za prej naštete (z izjemo plavanja) velja za mini rokomet, mini odbojko, mini nogomet, mini košarko, osnovno motoriko (tu je odstotek tistih, ki so se tega seminarja udeležile v vseh treh skupinah nekoliko višji, kar velja tudi za seminar Igre z žogo - druga skupina z najvišjim odstotkom udeležbe), večina pa ni bila na seminarju smučanja, plavanja (učiteljice prve skupine nekaj večkrat), drsanja, rolanja, večina učiteljic druge in tretje skupine pa je bila na seminarju o splošnih didaktičnih vsebinah (v prvi skupini temu ni tako).

Večina učiteljic prve in tretje skupine bi se rada udeležila seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja na temo Zlati sonček oziroma Krpan, v drugi skupini je takih manjšina. V vseh treh skupinah se večina ne bi udeležila seminarja Šola v naravi (najmanj bi se ga udeležilo tistih iz druge skupine), v prvi in tretji skupini tudi ne atletike, učiteljice druge skupine pa se želijo tega seminarja udeležiti.

Večina učiteljic iz vseh treh skupin bi se udeležila gimnastike, plesa, nikakor pa ne seminarja s področja košarke, rokomet, nogomet, odbojke. Zanimivi se jim zdijo seminarji osnovne motorike in iger z žogo, saj bi se jih udeležila večina učiteljic vseh treh skupin. Ne bi pa se udeležila smučanja, plavanja (v prvi skupini je takih sicer nekaj manj), drsanja in rolanja. Očitno zanimive so splošne didaktične vsebine, saj bi se jih udeležila večina učiteljic vseh treh skupin.

V prvi in tretji skupini se večina ne bi udeležila seminarja s športno vzgojnega področja s kakšno drugo tematiko, v drugi skupini pa se polovica bi, druga polovica pa ne.

- Vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti

Večina učiteljic se je sestankov strokovnih aktivov v šolskem letu, ko je potekalo anketiranje VEDNO udeležilo, v vsaki skupini pa je približno 10% takih, ki se strokovnih aktivov niso udeležile NIKOLI.

Sestankov aktivov športnih pedagogov se večina ni NIKOLI udeležila, so pa v prvi in tretji skupini učiteljice, ki so bile na teh sestankih VEDNO.

Večina tudi ni bila mentor študentom na praksi na področju športne vzgoje. Večina učiteljic v vseh skupinah se je o problematiki športne vzgoje POGOSTO pogovarjala z razrednim učiteljem in v drugi in tretji skupini enako tudi s športnim pedagogom, večina učiteljic prve skupine pa se je s športnim pedagogom pogovarjala REDKO.

Večina učiteljic vsake posamezne skupine NIKOLI ne sodeluje pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji šole v naravi, v prvi in tretji skupini pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni sodeluje VEDNO, v drugi skupini pa POGOSTO.

Večinoma VEDNO sodelujejo pri testiranju za športno-vzgojni karton, učence pa na športna tekmovanja pripravljajo REDKO (prva in tretja skupina) oziroma NIKOLI (2. skupina). V drugi in tretji skupini večina NIKOLI ne spremlja učencev na športna tekmovanja, v prvi skupini pa je enak odstotek tistih, ki to naredijo REDKO, in tistih, ki tega NIKOLI ne storijo.

Pri organizaciji in izvedbi športnih tekmovanj v okviru šole učiteljice prve skupine večinoma REDKO sodelujejo, učiteljice druge skupine v enakem odstotku REDKO ali NIKOLI, učiteljice tretje skupine pa NIKOLI.

Pri organizaciji tečaja plavanja učiteljice prve in druge skupine NIKOLI ne sodelujejo, učiteljice tretje skupine pa vedno, pri izvedbi pa učiteljice prve in druge skupine večinoma NIKOLI, učiteljice tretje skupine pa POGOSTO.

Pri izvedbi aktivnega odmora večina učiteljic prve skupine POGOSTO sodeluje (39%), učiteljice druge skupine NIKOLI (40,9%), učiteljice tretje skupine pa VEDNO (31,5%).

Pri Zlatem sončku učiteljice vseh treh skupin VEDNO sodelujejo, v drugi skupini pa se pojavi enak odstotek učiteljic, ki tega NIKOLI ne izvajajo (40,9%).

Pri športnih interesnih dejavnostih večina NIKOLI ne sodeluje, enako velja za dopolnilni pouk pri športni vzgoji, različne tečaje v okviru športne vzgoje, delo v športnih oddelkih ter izvajanje Cicibana planinca.

Interesnih dejavnosti s področja športne vzgoje večinoma ne vodijo, enako velja za vodenje interesnih dejavnosti s področja glasbene vzgoje, likovne vzgoje, matematike, slovenskega jezika, spoznavanja okolja in tehnične vzgoje.

Izven šole večinoma ne vodijo dejavnosti s področja športa, enako velja za glasbo in umetnost.

- Pogoji za delo

Učiteljice vseh treh skupin menijo, da svetloba v prostoru, kjer izvajajo športno vzgojo, VEDNO zadostuje, prostor lahko VEDNO prezračijo, učenci so pri športni vzgoji VEDNO v športni opremi, učenci druge in tretje skupine se lahko VEDNO preoblečejo v garderobi ob telovadnici, v prvi skupini pa je enak odstotek tistih, ki se lahko VEDNO (38,6%) preoblečejo in tistih, ki se NIKOLI ne morejo preobleči v garderobi ob telovadnici.

Učenci druge in tretje skupine se po končani uri lahko VEDNO umijejo, učenci prve skupine pa VEDNO (34,1%) ali NIKOLI (34,1%).

Večina učiteljic vseh treh skupin športno vzgojo VEDNO vodi v športni opremi, čeprav je le malo nižji odstotek tistih, ki to počnejo POGOSTO.

Učiteljice prve in tretje skupine športne opreme v šoli ne dobijo NIKOLI, učiteljice druge skupine pa VEDNO.

Večina učiteljic prve in tretje skupine se NIKOLI ne preobleče v kabinetu, učiteljice druge skupine pa VEDNO, večina pa se NIKOLI ne preobleče skupaj z učenci. Večina učiteljic prve skupine se po končani uri športne vzgoje ne more NIKOLI umiti, v drugi in tretji skupini pa večina lahko to VEDNO stori.

Prostori, kjer se izvaja športna vzgoja, se zdijo VEDNO varni večini učiteljic druge in tretje skupine, POGOSTO pa učiteljicam prve skupine.

- Zadovoljstvo z delom v šoli

S prostori, kjer se izvaja športna vzgoja, je večina učiteljic prve in druge skupine POGOSTO zadovoljna, učiteljice tretje skupine pa VEDNO. Z opremo je večina učiteljic druge in tretje skupine POGOSTO zadovoljna, učiteljice prve skupine pa le REDKO, s higienskimi pogoji učiteljice druge in tretje skupine POGOSTO, učiteljice prve skupine pa spet REDKO.

Z osebno opremo za vodenje športne vzgoje so REDKO zadovoljne učiteljice prve skupine, VEDNO učiteljice druge skupine in POGOSTO učiteljice tretje skupine.

POGOSTO so s sodelovanjem z drugimi razrednimi učitelji na področju športne vzgoje zadovoljne učiteljice prve in tretje skupine, VEDNO pa učiteljice druge skupine. S sodelovanjem s športnim pedagogom so učiteljice prve skupine zadovoljne REDKO, učiteljice druge in tretje skupine pa POGOSTO.

S sodelovanjem z vodstvom šole na področju športne vzgoje je REDKO zadovoljnih večina učiteljic prve skupine, VEDNO so z njim zadovoljne učiteljice druge skupine in POGOSTO učiteljice tretje skupine.

S sodobno tehnologijo pri športni vzgoji je večina učiteljic vseh skupin le REDKO zadovoljna.

Večina učiteljic prve in tretje skupine meni, da je vzdušje v njihovem kolektivu POGOSTO sproščeno, učiteljice druge skupine pa menijo, da je tako VEDNO. Večina meni, da je vzdušje le redko NAPETO v drugi in tretji skupini ter POGOSTO delovno v prvi skupini. V prvi in tretji skupini je tudi POGOSTO prijateljsko, v drugi skupini pa VEDNO. Vzdušje je v vseh skupinah REDKO tekmovalno. V prvi in tretji skupini je POGOSTO, v drugi pa VEDNO sodelovalno ter v prvi in tretji skupini REDKO, v drugi pa NIKOLI zavistno.

Odnosi med učiteljicami in vodstvom šole so večinoma REDKO uradni, v prvi in drugi skupini NIKOLI napeti, v tretji skupini pa REDKO. V prvi in tretji skupini so odnosi POGOSTO, v drugi skupini pa VEDNO sproščeni in v prvi in tretji skupini POGOSTO enakopravni, v drugi pa VEDNO.

6. 6. 1. 2 Razlike med skupinami učiteljev

Razlike med dobljenimi tremi skupinami (po opravljeni taksonomski analizi) smo izračunali s pomočjo kontingenčnih tabel (Pearsonov koeficient).

V prvem sklopu spremenljivk, ki karakterizirajo značilnosti učitelja, ni razlik med skupinami, kar pomeni, da so v vsaki skupini enako zastopane učiteljice različnih starosti, z različno izobrazbo, delovno dobo in nazivom in torej to niso karakteristike, ki bi ločevale skupine učiteljice med seboj.

Pri načrtovanju pouka prihaja med skupinami do statistično značilnih razlik pri uporabi videa kot nosilca informacij pri pripravah na ure športne vzgoje ($p = 0,050$). V prvi skupini je največji odstotek učiteljic (izmed vseh treh skupin), ki tega medija NIKOLI ne uporabljajo, v drugi in tretji skupini pa je večina takih (še več v tretji skupini), ki ga REDKO uporabljajo.

Do razlik, ki so sicer že na meji ($p = 0,054$), prihaja pri uporabi Interneta. Največji odstotek učiteljic ne uporablja Interneta NIKOLI v prvi skupini, REDKO v tretji skupini, v prvi in tretji skupini (v drugi ne) pa je tudi nekaj učiteljic, ki ta medij POGOSTO uporabljajo.

Razlike se kažejo tudi pri uporabi opisnih ocen prejšnjega leta pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo ($p = 0,043$). Samo v drugi skupini so učiteljice ki te ocene VEDNO upoštevajo, v prvi skupini pa jih je izmed vseh treh skupin največ, ki te ocene POGOSTO upoštevajo. V tretji skupini je izmed vseh skupin največ učiteljic, ki REDKO upoštevajo oziroma NIKOLI ne upoštevajo te ocene.

Razlike se kažejo tudi pri sodelovanju s športnim pedagogom pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo ($p = 0,008$), kjer je največ učiteljic tretje skupine, ki POGOSTO sodelujejo s športnim pedagogom, v prvi skupini pa največ tistih, ki NIKOLI ne sodeluje s športnim pedagogom.

Tudi pri izdelavi letne priprave, kjer učiteljice delajo same, se kažejo razlike ($p = 0,012$). Izmed učiteljic, ki to počnejo same VEDNO oziroma POGOSTO, jih je največ iz tretje skupine, v prvi skupini pa je največ tistih (v primerjavi z drugima dvema skupinama), ki tega NIKOLI ne počno same.

Pri uporabi učnih metod in učnih oblik prihaja do razlik ($p = 0,009$) pri uporabi učne metode pogovora, ki jo učiteljice prve in tretje skupine v povprečju POGOSTO uporabljajo. V drugi skupini jo največji odstotek učiteljic uporablja VEDNO.

Pri uporabi videa kot nosilca demonstracije prihaja do razlik ($p = 0,017$) zato, ker večina učiteljic tretje skupine ta medij REDKO uporabi, večina učiteljic prve in druge skupine pa ga NIKOLI ne. V drugi skupini najdemo učiteljico, ki ga VEDNO uporablja, v prvi in tretji skupini pa takih učiteljic ni.

Do razlik pri delu z dopolnilnimi nalogami ($p = 0,021$) prihaja zaradi tretje skupine, kjer je največji odstotek tistih, ki to organizacijsko obliko uporabljajo POGOSTO, in zaradi enakomerne porazdelitve učiteljic druge skupine med odgovora VEDNO in POGOSTO.

V sklopu preverjanje in ocenjevanje znanja prihaja do razlik pri spremenljivki **ZAKAJV** *učencem povem, zakaj neko stvar delamo in čemu je namenjena* ($p = 0,047$): Razlike se kažejo predvsem v tem, da večina učiteljic druge skupine to naredi VEDNO, večina učiteljic tretje skupine POGOSTO, v prvi skupini pa so odgovori enakomerno porazdeljeni med oba odgovora. Le v drugi skupini najdemo tudi odgovor REDKO in v tretji NIKOLI.

V sklopu individualizacija in diferenciacija se razlike kažejo v spremenljivki **ODDEN** *vse učence v oddelku enako upoštevam* ($p = 0,047$), kjer je v tretji skupini največ učiteljic, ki to VEDNO naredijo. VEDNO dajo več nalog učiteljice tretje skupine tistim učencem, ki so boljši (v prvi in drugi skupini tega odgovora ni) ($p = 0,023$). Razlike se kažejo tudi v uvajanju medsebojne pomoči ($p = 0,048$). V drugi skupini ta način največ učiteljic VEDNO uporablja, v prvi in tretji skupini pa POGOSTO. Edino v drugi skupini ne najdemo odgovora NIKOLI.

V sklopu stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja se skupine učiteljev med seboj ločijo pri spremenljivki **VIZ** *berem revijo Vzgoja in izobraževanje* ($p = 0,022$), saj je v tretji skupini največ učiteljic izmed vseh treh skupin, ki to revijo berejo VEDNO, v prvi skupini pa največji odstotek tistih, ki je ne bere NIKOLI. Enako velja, da se razlike pojavijo pri udeležbi na posvetu Šport mladih ($p = 0,042$), ki izhajajo iz tega, da se je kar nekaj učiteljic prve skupine teh posvetov vsaj REDKO udeležilo (v tretji skupini le ena), ostale, vključno s celo drugo skupino, pa NIKOLI.

Udeležba na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja mini košarke ($p = 0,026$) učiteljic prve in druge skupine, učiteljic tretje skupine pa ne, je razlog, da prihaja do razlik med skupinami. Seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja plavanja se raje ne bi udeležile, vendar je v prvi skupini ta odstotek najnižji in hkrati najvišji pri trditvi, da bi na ta seminar šle ($p = 0,029$). Enako velja tudi za seminar drsanja ($p = 0,005$)

V sklopu vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti se razlike pojavljajo pri spremenljivki **OIEŠD** *sodelujem pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni* ($p = 0,024$), saj večina učiteljic prve in tretje skupine VEDNO sodeluje, večina učiteljic druge skupine pa POGOSTO. Pri učiteljicah tretje skupine tudi ne najdemo odgovora NIKOLI, ki ga sicer zasledimo v prvi in drugi skupini.

Razlike v spremenljivki **IZSS** *sodelujem pri izvedbi programa Zlati sonček* ($p = 0,008$) izhajajo iz dejstva, da večina učiteljic prve in druge skupine pri tem VEDNO sodeluje oziroma ga izvaja, enak odstotek učiteljic tretje skupine pa program izvaja VEDNO ali pa NIKOLI. V tretji skupini je tudi sicer višji odstotek tistih učiteljic, ki tega programa ne izvaja.

Pri organizaciji tečaja plavanja se učiteljice tretje skupino kažejo kot najbolj aktivne, zato tudi prihaja do razlik med skupinami ($p = 0,050$)

Razlike pri spremenljivki **IPPS** *sodelujemo pri izvedbi tečaja plavanja* ($p = 0,006$) nastanejo zaradi bolj pogostega sodelovanja učiteljic prve in tretje skupine in manj aktivnega sodelovanja učiteljic druge skupine.

Razlike se kažejo tudi pri spremenljivki **ŠV** *v šoli vodim interesne dejavnosti s področja športa* ($p = 0,026$), predvsem zato, ker to največkrat počnejo učiteljice prve in tretje skupine.

V sklopu pogoji za delo se zelo velike razlike kažejo pri spremenljivki **OSŠOŠO** *osebno športno opremo dobim v šoli* ($p = 0,000$), kjer največji odstotek učiteljic druge skupine opremo dobi VEDNO ali vsaj POGOSTO, kar pa se v prvi in tretji skupini zgodi REDKO ali NIKOLI. Največ učiteljic druge skupine se tudi lahko po končani uri športne vzgoje VEDNO umije ($p = 0,005$), v prvi skupini pa je največ takih, ki tega ne morejo storiti NIKOLI.

Prav tako se zdijo učiteljicam druge skupine prostori, kjer se izvaja športna vzgoja VEDNO varni, nekaj učiteljic prve in tretje skupine pa meni, da so prostori varni le REDKO ali celo NIKOLI ($p = 0,008$).

V sklopu zadovoljstvo z delom v šoli in odnosi se razlike kažejo pri spremenljivki **ZPŠV** *zadovoljstvo s prostori, kjer se izvaja športna vzgoja*, in sicer zato, ker so s temi prostori najbolj zadovoljne učiteljice prve in druge skupine, najmanj pa učiteljice tretje skupine ($p = 0,002$).

Podobno velja tudi za opremo in rekvizite, ki so na voljo za športno vzgojo, le da tu razlike niso tako velike ($p = 0,030$).

S higienskimi pogoji so najbolj zadovoljne učiteljice druge skupine, nato sledijo učiteljice tretje skupine, najmanj pa so z njimi zadovoljne učiteljice prve skupine. V prvi in tretji skupini so tudi učiteljice, ki z možnostmi za osebno higieno (prostori za preoblačenje, umivanje) NIKOLI niso zadovoljne ($p = 0,027$).

Z osebno opremo za vodenje športne vzgoje so najbolj zadovoljne učiteljice druge skupine (ki opremo tudi dobijo v šoli), ostale pa REDKO ali NIKOLI ($p = 0,000$).

S sodelovanjem s kolegi razrednimi učitelji so najbolj zadovoljne učiteljice druge skupine, najmanj pa njihove kolegice v prvi skupini ($p = 0,000$).

Tudi s sodelovanjem z vodstvom šole so najbolj zadovoljne učiteljice druge skupine, najmanj pa učiteljice prve skupine ($p = 0,000$).

Največ učiteljic druge skupine meni, da je vzdušje v njihovem kolektivu sproščeno, v prvi skupini pa menijo, da je vzdušje sproščeno le redko ($p = 0,007$). Enako menijo v drugi skupini, da je vzdušje le redko napeto, v prvi skupini pa je tudi tokrat več učiteljic, ki menijo, da je vzdušje bolj pogosto napeto ($p = 0,017$).

Učiteljice druge in tretje skupine menijo, da je vzdušje VEDNO delovno, v prvi skupini pa je več tistih, ki menijo, da se to zgodi POGOSTO. V prvi in tretji skupini nekaj učiteljic meni, da je vzdušje REDKO delovno, v drugi skupini pa takih učiteljic ni ($p = 0,011$).

Prav tako je največ učiteljic druge skupine, ki menijo, da je vzdušje VEDNO prijateljsko, v prvi skupini pa je visok odstotek tistih, ki menijo, da je vzdušje REDKO prijateljsko ($p = 0,018$).

In seveda pričakovano se zdi vzdušje učiteljicam druge skupine VEDNO sodelovalno, učiteljicam prve in tretje skupine POGOSTO, v prvi skupini pa je kar nekaj učiteljic, ki menijo, da se sodelovalno vzdušje pojavi le REDKO ($p = 0,000$).

Posledično se kažejo razlike tudi v mnenju o pojavu zavisti med sodelavci, kjer se zdi učiteljicam druge skupine, da se ta le REDKO pojavi ali pa NIKOLI ne pojavi, učiteljice prve in tretje skupine pa menijo, da se večinoma sicer res ne pojavlja, nekaj pa jih meni, da se to dogaja VEDNO oziroma POGOSTO ($p = 0,005$).

Tudi odnosi z vodstvom šole se zdijo VEDNO sproščeni večini učiteljic druge skupine, POGOSTO (ali REDKO) pa učiteljicam prve in tretje skupine (pri učiteljicah druge skupine se odgovor REDKO sploh ne pojavi) ($p = 0,018$).

Največjemu odstotku učiteljic druge skupine se zdijo odnosi z vodstvom šole VEDNO enakopravni, učiteljicam prve in tretje skupine pa POGOSTO ($p = 0,027$).

Na splošno se zdijo učiteljice druge skupine z delom v šoli in odnosi najbolj, učiteljice prve skupine pa najmanj zadovoljne.

6. 6. 2. 1 Osnovna statistika anketnega vprašalnika za učence po posameznih skupinah (klastrih)

Ko smo dobili rezultate taksonomske analize za učitelje, smo lahko vsaki skupini učiteljev (ki prihajajo z določenih šol) priredili učence, ki te šole obiskujejo. Ker nismo imeli podatka o tem, kateri učenci pripadajo katerim učiteljem, smo morali eno osnovno šolo v celoti izločiti iz nadaljnje obdelave, saj sta se učiteljici, ki sta reševali vprašalnik razvrstili vsaka v svojo skupino in tako nismo mogli prirediti učencev šoli.

V vseh treh skupinah je približno enako število učencev, ki obiskujejo centralne ali podružnične šole, enakomerno pa so porazdeljeni tudi po spolu.

- Domače delo, prosti čas učencev

Največ učencev prve in tretje skupine gleda televizijo oziroma video REDKO, največ učencev druge skupine pa POGOSTO. Le v drugi skupini ne najdemo učencev, ki ne bi NIKOLI gledali televizije.

Računalniške igrice večina učencev vseh treh skupin REDKO igra. Večina otrok druge in tretje skupine se POGOSTO igra ali pogovarja s prijatelji, v prvi skupini pa so se odgovori dokaj enakovredno porazdelili med kategoriji POGOSTO (43,3%) in REDKO (48,5%). Večina otrok v vseh skupinah doma POGOSTO pomaga. Večina tudi POGOSTO bere, v drugi skupini pa celo ni nobenega učenca, ki ne bi NIKOLI bral. Večina se jih pogosto ukvarja s športom, uči in piše domače naloge, telefonira pa REDKO. Ne glede na skupino, v katero smo jih razvrstili, imajo POGOSTO dovolj časa za igranje, v prvi in tretji skupini jim REDKO ostane kakšna stvar za naslednji dan, v drugi pa večinoma NIKOLI. Ob sobotah in nedeljah se večina otrok REDKO uči več kot preko tedna. Učenci prve skupine večinoma menijo, da NIKOLI ne hodijo spat prepozno, večina otrok druge in tretje skupine pa gre REDKO spat tako pozno, da bi bili naslednji dan utrujeni. Večina učencev ima POGOSTO dovolj časa za ukvarjanje s športom.

- Interesne dejavnosti, izvenšolske aktivnosti

Večina učencev prve skupine POGOSTO obiskuje interesne dejavnosti s področja športa, večina učencev druge in tretje skupine pa teh interesnih dejavnosti ne obiskuje NIKOLI.

Večinoma NIKOLI ne hodijo h glasbenim interesnim dejavnostim, interesnim dejavnostim s področja likovne vzgoje, slovenskega jezika, matematike, spoznavanja okolja, tehnike in računalništva.

Izvenšolskih dejavnosti s področja športa se udeležuje večina učencev prve skupine, v drugi skupini je enak odstotek tistih, ki se jih udeležuje POGOSTO in tistih, ki se jih NIKOLI ne udeležujejo, v tretji skupini pa je odstotek tistih, ki se nikoli ne udeležujejo športni dejavnosti večji kot odstotek tistih, ki se jih udeležujejo.

V glavnem tudi ne obiskujejo glasbenih dejavnosti, se ne ukvarjajo z umetniškimi dejavnostmi, ne hodijo na tečaje tujih jezikov in računalništva oziroma plesne dejavnosti, hodijo pa k verouku.

- Ukvarjanje s športom izven časa pouka

S hojo se učenci druge in tretje skupine večinoma REDKO ukvarjajo, učenci druge skupine pa POGOSTO. Tek je v vseh treh skupinah REDKO zastopan. V prvi in drugi skupini se večina učencev rola REDKO, v tretji skupini pa se je enak odstotek učencev odločil za odgovora POGOSTO in REDKO. Odgovor REDKO je v vseh treh skupinah najbolj pogosto izbran pri plavanju. V drugi skupini večina otrok REDKO smuča, v prvi in tretji pa NIKOLI. S skirojem se v prvi in tretji skupini večina NIKOLI ne vozi, v drugi skupini pa je enak odstotek učencev, ki se s skirojem vozi POGOSTO kot tistih, ki se s skirojem NIKOLI ne vozijo. Večina učencev vseh treh skupin tudi NIKOLI ne pleše, s kolesom pa se POGOSTO vozijo. Večina učencev prve in tretje skupine v hribe NIKOLI ne hodi, v drugi skupini pa je največji odstotek tistih, ki v hribe REDKO hodijo. Se pa z žogo POGOSTO igrajo učenci vseh treh skupin. Badmintona NIKOLI ne igra večina učencev druge in tretje skupine, učenci prve skupine pa ga igrajo REDKO. Učenci vseh treh skupin večinoma NIKOLI ne drsajo in NIKOLI ne igrajo tenisa oziroma namiznega tenisa.

- Športni rekviziti

Večina učencev, zajetih v vzorec, ima doma kolo, žogo, rolarje, skiro (v manjšem odstotku), kolebnico, plavuti in masko, lopar za tenis. V prvi in tretji skupini ima večina učencev tudi lopar za badminton, v drugi skupini pa ga večina nima. Večinoma imajo tudi smuči ali board ter čelado, nimajo pa drsalk in loparjev za namizni tenis.

- Ukvarjanje s športom

Večina učencev prve in tretje skupine se s športom v soboto in nedeljo POGOSTO ukvarja, večina učencev druge skupine pa REDKO. Med tednom se večina učencev vseh treh skupin s športom ukvarja POGOSTO, kar enako pa velja za ukvarjanje s športom med počitnicami in prazniki. Skupaj s starši se učenci s športom večinoma REDKO ukvarjajo, POGOSTO pa se s prijatelji. Večina učencev tudi ni vključena v proces treninga.

6. 6. 2. 2 Osnovna statistika teoretičnega in praktičnega preizkusa znanja za učence po posameznih skupinah (klastrih)

Tabela 151: Število točk, doseženih pri teoretičnem preizkusu znanja učencev, ločeno po skupinah

	Min	Max	Xa	SD
1. skupina	7	18	12,20	2,5
2. skupina	7	19	12,30	3,1
3. skupina	6	18	12,03	2,9

Učenci druge skupine so v povprečju dosegli nekoliko boljše rezultate, vendar pa standardni odklon nakazuje na velik razpon znotraj te skupine. Je pa to tudi edina skupina, kjer so učenci dosegli 19 točk (od 20 možnih).

Tabela 152: Število točk, doseženih pri praktičnem preizkusu znanja učencev, ločeno po skupinah

	Min	Max	Xa	SD
1. skupina	28	77	51,0	11,2
2. skupina	25	81	52,2	13,7
3. skupina	24	75	50,2	10,5

V tabeli 152 prikazani seštevki vseh meritev posameznega učenca (vsak učenec je moral posamezni test izvesti trikrat, ocenili pa sta ga dve merilki, zato ima vsak učenec zbir šestih ocen za eno nalogo.) Najmanjše možno število točk je bilo 18, največje pa 104.

Tabela 153: Povprečno število točk, doseženih pri praktičnem preizkusu znanja, ločeno po skupinah

	Min	Max	Xa	SD
1. skupina	1	4,67	2,66	0,85
2. skupina	1	4,94	2,79	0,91
3. skupina	1	4,50	2,62	0,81

Učenci so ob koncu dobili le eno oceno, ki je bila povprečna vrednost vseh ocen, ki so jih dobili. Možen razpon je bil od 1 do največ 6 (oceno 1 je dobil učenec, ki je pri vseh testih, v vseh ponovitvah pri obeh merilkah dobil najnižje možno število točk - 1).

Razlik med skupinami učencev ni.

Učenci so ob koncu dobili le eno oceno, ki je bila povprečna vrednost vseh ocen, ki so jih dobili. Možen razpon je bil od 1 do največ 6 (oceno 1 je dobil učenec, ki je pri vseh testih, v vseh ponovitvah pri obeh merilkah dobil najnižje možno število točk - 1).

Razlik med skupinami učencev ni.

6. 6. 2. 3 Razlike med skupinami učencev

Razlike med dobljenimi tremi skupinami (po opravljeni taksonomski analizi) smo izračunali s pomočjo kontingenčnih tabel (Pearsonov koeficient).

- Domače delo, prosti čas učencev

V tem sklopu le spremenljivka **UČIMDN** *se učim in pišem domače naloge* loči učence med seboj ($p = 0,030$). Razlike izvirajo predvsem iz tega, da večina učencev druge in tretje skupine to počne pogosto, odstotek učencev prve skupine pa je glede na odgovor REDKO nižji. V drugi in tretji skupini se sicer odgovor REDKO pojavi, vendar je odgovor POGOSTO prevladujoč.

- Interesne dejavnosti, izvenšolske aktivnosti

Razlike se kažejo pri spremenljivki **IDŠ** *obiskovanje interesnih dejavnosti s področja športa* ($p = 0,000$), ker se v prvi skupini večina otrok POGOSTO vključuje v športne interesne dejavnosti, v drugi in predvsem v tretji skupini pa se večina otrok NIKOLI ne vključuje v športne interesne dejavnosti.

Do razlik pri obiskovanju interesnih dejavnosti s področja likovne vzgoje oziroma umetnosti ($p = 0,000$) prihaja predvsem zato, ker v drugi skupini ni učencev, ki bi to dejavnost vsaj REDKO obiskovali.

Pri spremenljivki **IDS** *interesne dejavnosti s področja slovenščine* prihaja do razlik ($p = 0,000$) predvsem zato, ker 97,2% učencev tretje skupine teh interesnih dejavnosti NIKOLI ne obiskuje, odstotek učencev na istem odgovoru v prvi in drugi skupini pa je nižji oziroma je bolj enakovredno porazdeljen tudi med druga dva dogovora.

Pri interesnih dejavnostih s področja matematike ($p = 0,000$) prihaja do razlik zato, ker veliko učencev prve skupine te interesne dejavnosti obiskuje, v drugi in tretji skupini pa ta pojav ni tako izrazit.

Enako velja za interesne dejavnosti s področja spoznavanja okolja ($p = 0,000$) in tehnične vzgoje ($p = 0,002$), pa tudi za interesne dejavnosti s področja računalništva, kjer je v tretji skupini največ učencev, ki se teh aktivnosti ne udeležujejo NIKOLI ($p = 0,000$).

Do razlik pri udeležbi na izvenšolskih aktivnostih s področja športa ($p = 0,024$) prihaja zaradi visoke udeležbe učencev prve skupine v teh aktivnostih ter relativno visoke neudeležbe predvsem učencev tretje skupine.

Za razlike pri spremenljivki **GLASBA** *obiskovanje glasbene šole* ($p = 0,001$) lahko »krivimo« učence tretje skupine, ker se jih največ s tem NIKOLI ne ukvarja.

V prvi skupini je pri učencih tudi več takih, ki se POGOSTO ali VEDNO ukvarjajo z dejavnostmi s področja umetnosti kot učenci druge in tretje skupine. Od tod tudi razlike v spremenljivki **UMETNOST** ($p = 0,000$)

Do razlik pri spremenljivki **TUJI obiskovanje tečajev tujih jezikov** ($p = 0,002$) prihaja zaradi visokega odstotka neudeležbe učencev druge skupine.

V drugi skupini je največji odstotek učencev, ki hodijo k verouku, zato tudi razlike med skupinami ($p = 0,000$).

In enako kot že pri nekaj spremenljivkah prej lahko ugotovimo, da razlike pri spremenljivki **RAČ izven šole obiskujem dejavnosti s področja računalništva** izvirajo iz tega, da večina učencev druge in tretje skupine tega ne obiskuje, v prvi skupini pa je večji odstotek (kot v drugi in tretji) učencev, ki se ukvarja z računalništvom v obliki izvenšolske dejavnosti.

- Teoretično, praktično znanje učencev

Pri učenci v rezultatih praktičnega in teoretičnega preizkusa med skupinami ni statistično značilnih razlik. S tem moramo biti pravzaprav zadovoljni, ker bi to moralo pomeniti, da v Sloveniji ne prihaja do razlik v znanju učencev pri športni vzgoji, po drugi strani pa lahko ugotovimo, da je znanje učencev pravzaprav nizko in bi morali več narediti tudi za to, da se raven znanja dvigne.

6. 6. 3. 1 Osnovna statistika vprašalnika za ugotavljanje materialnih pogojev po posameznih skupinah (klastrih)

Glede na to, da je večina šol v vzorcu centralnega tipa, je bilo pričakovati, da bo v skupinah večin šol centralnih, pa vendarle se nam je v drugi skupini zgodilo, da so v tej skupini samo centralne in nobene podružnične šole.

Šole prve skupine imajo prvo telovadnico veliko od 51m^2 do 600m^2 , v drugi skupini je ta razpon od 293m^2 do 512m^2 , v tretji skupini pa je ena šola brez telovadnice, sicer pa razpon sega od 90m^2 do 804m^2 .

Druga telovadnica je na šolah bolj redka, saj je v prvi in drugi skupini večina šol sploh nima. V prvi skupini sega kvadratura od 100m^2 do 350m^2 , v drugi skupini od 130m^2 do 400m^2 in v tretji skupini od 57m^2 do 864m^2 .

Na eni šoli prve skupine imajo tudi tretjo telovadnico v izmeri 350m^2 , v drugi skupini take šole ni, v tretji skupini pa je ena telovadnica velika 132m^2 , ena pa 163m^2 , ostale šole pa tretje telovadnic nimajo.

Trim kabinet imajo le na šolah tretje skupine, in sicer tri šole, bazen pa imajo le na eni šoli prve skupine.

Dve šoli prve skupine sta brez zunanjšega igrišča, kvadratura pri ostalih pa se giblje od 100m^2 do 2180m^2 , največ ($27,3\%$) šol pa ima igrišče veliko 800

m². Igrišča šol druge skupine so v izmeri od 960 m² do 1655 m². V tretji skupini je ena šola brez zunanjih športnih površin, ostale imajo kvadraturu od 50 m² do 4129 m². Tudi v tej skupini ima največ šol (14,3%) igrišče veliko 800 m².

Drugega zunanjega igrišča nimajo na 54,5% šolah prve skupine, 66,7% šolah druge skupine in 64,3% šolah tretje skupine.

Atletske steze nima večina šol prve skupine (72,7%) ter tretje skupine (64,3%), medtem ko jo na vseh šolah druge skupine imajo.

Plesne delavnice na večini šol vseh treh skupin nimajo.

Nekaj šol v vseh treh skupinah tudi nima sanitarnih prostorov ob telovadnici (36,4% v prvi skupini, 33,3% v drugi skupini, 14,3% v tretji skupini, pri čemer smo upoštevali ženske prostore).

V prvi in tretji skupini je tudi nekaj šol, ki nimajo garderob, na vseh šolah druge skupine pa garderobe imajo.

Še slabše je stanje pri prostorih, namenjenih umivanju, prhanju. V prvi skupini jih 45,5% nima moških in 54,5% ženskih umivalnic, v drugi skupini jih 33,3% nima ne moških, ne ženskih in v tretji skupini 28,36% nima ne enih ne drugih umivalnic.

Na šolah prve skupine 27,3% šol nima kabinetov za moške učitelje in 81,8% za ženske učiteljice, na šolah druge skupine je odstotek enak (33,3%), na šolah tretje skupine pa 35,7% nima moških in 57,1% ne ženskih kabinetov.

Od rekvizitov imajo le na šolah druge skupine na vseh šolah male žoge in žoge za mini košarko. Enako velja za težke žoge, ki jih imajo na vseh šolah druge skupine. Kolebnice imajo sicer na vseh šolah vseh treh skupin, vendar je na šolah druge skupine stanje najboljše, saj imajo vsaj 25 kolebnic. Kije imajo na vseh šolah druge skupine, v prvi in tretji skupini pa je nekaj šol, ki tega rekvizita nimajo.

Enako velja za odzivno desko, polivalentne blazine in koše za mini košarko. Zanimiv je podatek, da na nobeni šoli druge skupine nimajo plezalne vrvi, pa tudi ne plezalne stene (kar je pravzaprav že nadstandard) ter mornarske lestve, padala, metodičnih ovir, opreme za alpsko smučanje.

Na vseh šolah druge skupine imajo stojala za skok v višino, pritrjen letvenik, mehke blazine, skrinjico, koše in košaro za žoge, kar pa ne velja za vse šole prve in tretje skupine.

6. 6. 3. 2 Razlike med skupinami šol

V materialnih pogojih prihaja med šolami posameznih skupin do statistično značilnih razlik.

Čas zadnje adaptacije telovadnic je zelo različen. V drugi skupini so ta odgovor podali le na eni šoli, sicer pa velja, da imajo šole tretje skupine adaptacije opravljene od leta 1999 do leta 2001, šole prve skupine pa do leta 1998. Razlike so sicer mejne ($p = 0,056$), vendar smo jih vseeno upoštevali.

Razlike ($p = 0,028$) v spremenljivki **ATLSTEZ** *na šoli imamo atletske steze v izmeri...* so nastale predvsem zato, ker 72,7% šol prve skupine in 64,3% šol tretje skupine steze sploh nima.

Razlike ($p = 0,043$) v spremenljivki **KABŽEN** *na šoli imamo ženski kabinet v izmeri...* se kažejo predvsem zato, ker se v prvi in tretji skupini pojavi višji odstotek šol, ki tega prostora nimajo, kot v drugi skupini.

Podobno velja za sprem **MINIKOŠ** *število košev za mini košarko*, saj razlike ($p = 0,034$) izvirajo pretežno iz dejstva, da le na vseh šolah druge skupine te koše imajo, v prvi in tretji skupini pa temu ni tako.

Razlike ($p = 0,045$) v spremenljivki **OBROČI** *število obročev na šoli* so posledica števila obročev, ki jih imajo na šolah druge skupine (in sicer v povprečju 41,7 obročev, na šolah prve skupine 16,5 obročev ter na šolah tretje skupine 11,2 obročev). Enako velja za spremenljivko **OBROČKI** *število obročkov na šoli*, kjer imajo na šolah druge skupine v povprečju 8, v prvi skupini 4,6, v tretji skupini pa 3,6 obročkov na šoli. Tudi pri spremenljivki **KOŠŽOGE** *košara za žoge* razlike ($p = 0,047$) izvirajo iz boljše opremljenosti šol druge skupine, saj na vseh šolah te skupine košare za žoge imajo.

Sklenemo lahko, da imajo šole druge skupine izmed vseh šol, zajetih v vzorec, najboljše materialne pogoje.

7. 0 ZNAČILNOSTI UČITELJIC POSAMEZNIH SKUPIN

Učiteljice smo s pomočjo uporabe taksonomske analize razdelili v tri skupine. Nato smo vsaki skupini učiteljic pripisali učence ter šolo, ki ji pripadajo. Tako smo dobili tri skupine merjencev s svojimi karakteristikami. Na ta način bomo skušali oblikovati lik učitelja vsake posamezne skupine - kaj ga karakterizira, kakšne so njegove lastnosti, s kakšnih šol prihaja ter kakšni so učenci teh šol. Čeprav se med skupinami učencev (klastri) niso pojavile nikakršne statistično značilne razlike v znanju, se nekaj **tendenc** vendarle kaže, in sicer v smislu doseganja višjih rezultatov učencev, ki pripadajo drugi skupini, ter najnižjimi rezultati učencev tretje skupine.

7. 1 ZNAČILNOSTI UČITELJICE PRVE SKUPINE

Učiteljica prve skupine prihaja večinoma s centralne šole. Na šoli imajo v povprečju 329,3 učencev, od tega v prvi triadi 86,8. Učiteljica ima v razredu 19,5 učencev, od katerih ni nihče za dalj časa opravičen športne vzgoje. Izmed vseh treh obravnavanih skupin ima najvišjo izobrazbo. Stara je od 31 do 40 let in ima od 16 do 25 let delovne dobe ter naziv mentorica.

Pri pripravi na ure športne vzgoje uporablja učni načrt, pogosto si pomaga tudi s publikacijo Cilji šolske športne vzgoje. Pogosto uporablja tudi strokovno literaturo in priročnike za učitelje, pomaga si tudi z letno pripravo ter viri stalnega strokovnega spopolnjevanja. Internet uporablja redko, videa pa sploh ne.

Pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo, si pogosto pomaga z učnim načrtom za športno vzgojo, nekaj manj pa s publikacijo Cilji šolske športne vzgoje. Redko uporablja rezultate športno-vzgojnega kartona, opisne ocene pa nikoli. Pri izdelavi letne priprave sodeluje s kolegom razrednim učiteljem, redko pa tudi s športnim pedagogom. Sama ne dela nikoli.

Priprave za uro športne vzgoje piše s kolegom razrednim učiteljem, s športnim pedagogom pa ne sodeluje. Pogosto upošteva razlike v sposobnostih, znanju in interesih učencev.

Vedno uporablja učno metodo razlage, pogosto pa učno metodo pogovora. Demonstrira sama, ali za pomoč prosi učenca. Redko uporabi frontalno učno obliko, pogosteje pa skupinsko učno obliko ter kombinirano učno obliko. Kot učno obliko pogosteje uporablja delo (vadbo) po postajah, obhodno vadbo, poligon ter štafetne igre. Delo s kartoni, delo z dopolnilnimi in dodatnimi nalogami pa uporablja le redko.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja upošteva sodelovanje učenca pri športni vzgoji, trud učenca, njegovo vedenje. Pomembno se ji zdi tudi prinašanje športne opreme, napredek učenca in njegovo znanje, pa tudi interes, ki ga kaže do športne vzgoje. Po preverjanju in ocenjevanju znanj se z učenci pogovori o rezultatih, pogosto tudi skupaj z učenci ugotavlja vzroke za (ne)napredek ter jim svetuje, kaj naj bi še naredili za izboljšanje rezultatov.

Učencem pove, kaj od njih pričakuje, pogosto pa učenci pri oblikovanju ocene tudi sodelujejo.

V ure športne vzgoje vključuje tudi teme iz vsakdanjega življenja. Učencem postavlja realne cilje in jih pohvali, ko te cilje dosežejo.

Učencu, ki zaostaja v znanju, pomaga, pogosto prilagaja delo znanju učencev, pa tudi motivacij. Boljšim učencem da drugačne naloge kot ostalim, le redko pa boljši učenci dobijo več nalog kot ostali. Slabše učence pogosto vključuje med boljše, uvaja tudi medsebojno pomoč, učence pa redko usmeri k dopolnilnemu pouku. Pogosto tudi diferencira delo, individualizira pa ga redko.

Informacije za svoje izobraževanje išče v domačih strokovnih knjigah, pomemben vir pa so tudi ustne informacije. Pogosto bere Šolske razglede, Didakto in Razredni pouk ter revijo Vzgoja in izobraževanje. S prispevki v revijah večinoma ne sodeluje, prav tako se ne udeležuje posvetov s področja športne vzgoje.

Seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje se skoraj ne udeležuje, bi se pa udeležila seminarjev s področij Zlati sonček, gimnastike, plesa, osnovne motorike in igre z žogo ter splošnih didaktičnih vsebin.

Redno se udeležuje sestankov strokovnih aktivov, včasih pa tudi sestanka aktiva športnih pedagogov. O problematiki športne vzgoje se pogosto pogovarja s kolegom razrednim učiteljem, s športnim pedagogom pa ne. Sodeluje pri organizaciji, izvedbi ter evalvaciji športnih dni, pri testiranju za športno- vzgojni karton, le redko pa pripravlja učence na športna tekmovanja in jih tja tudi spremlja. Redko tudi sodeluje pri organizaciji in izvedbi športnih tekmovanj v okviru šole. Pogosto izvajajo aktivni odmor ter program Zlati sonček.

Športno vzgojo večinoma vodi v športni opremi, ki pa je ne dobi v šoli. Za športno vzgojo se ne preobleče v kabinetu, po končani uri pa se ne more umiti. S prostori, kjer se izvaja športna vzgoja, je pogosto zadovoljna, le redko pa z opremo in rekviziti ter s higienskimi pogoji. Enako nezadovoljna je tudi z osebno opremo za vodenje športne vzgoje. Všeč ji je sodelovanje s kolegom razrednim učiteljem, nezadovoljna pa je s sodelovanjem s športnim pedagogom. Le redko je tudi zadovoljna s sodelovanjem z vodstvom šole na področju športne vzgoje. Meni, da je vzdušje v kolektivu pogosto sproščeno, le redko napeto, pogosto pa delovno. Pogosto je vzdušje tudi prijateljsko in sodelovalno ter redko zavistno in tekmovalno. Odnosi med učiteljico in vodstvom šole so redko uradni, nikoli napeti, pogosto sproščeni in enakopravni.

Učenci te skupine doma pogosto pomagajo. Redko gledajo televizijo, igrajo računalniške igrice ter telefonirajo, pogosto pa berejo, se ukvarjajo s športom in imajo dovolj časa za igranje s prijatelji ter ukvarjanje s športom. Pogosto so

vključeni v interesne dejavnosti s področja športa pa tudi v izvenšolske športne dejavnosti. Pogosto se vozijo s kolesom in igrajo z žogo. Pogosto se s športom ukvarjajo preko vikenda pa tudi med tednom in to skupaj s prijatelji ter manj s starši.

Športno vzgojo vodi v **telovadnici s povprečno kvadrato** 304,2 m² ali 80,9 m² ali 31,8 m². Kar pomeni, če upoštevamo povprečno število učencev v razredu, da na posameznega učenca pride 15,6m² oziroma 4,1m² oziroma 1,6m².

Pogosto imajo na šoli zunanje igrišče, le redko pa tudi atletsko stezo. Redko ima na razpolago kabinet, kjer bi se lahko preoblekla za športno vzgojo, pa tudi spremljajoče sanitarije in prostori za umivanje so redki. Opremljenost z rekviziti je povprečna - ponekod imajo vseh rekvizitov dovolj, ponekod nekaterih sploh nimajo.

7. 2 ZNAČILNOSTI UČITELJICE DRUGE SKUPINE

Učiteljica druge skupine poučuje na centralni šoli, ki ima v povprečju 432 učencev, od tega v prvi triadi 120. V razredu ima učiteljica 20,1 učenca, od katerih ni niče trajno opravičen športne vzgoje. Ima višjo izobrazbo, stara je od 31 do 40 let in ima od 6 do 15 let delovne dobe ter naziv mentorica.

Pri pripravi na uro športne vzgoje pogosto uporablja učni načrt, včasih pa tudi ne. Uporablja tudi publikacijo Cilji šolske športne vzgoje. Za priprave na ure športne vzgoje uporablja tudi domačo strokovno literaturo in priročnike za učitelje ter tudi vire, ki so jih dobile na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja. Video posnetke uporablja redko, Interneta pa nikoli

Pri izdelavi letne priprave si pomaga z učnim načrtom ter s Cilji šolske športne vzgoje, nikoli pa ne uporablja rezultatov testiranja za športno-vzgojni karton oziroma opisnih ocen prejšnjih let. Pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo vedno sodeluje s kolegom razrednim učiteljem in pogosto s športnim pedagogom.

Priprave za ure športne vzgoje piše s kolegom razrednim učiteljem, redko pa sodeluje pri tem tudi s športnim pedagogom. Priprav sama ne piše nikoli.

Razlike v sposobnostih in znanju učencev pri pripravi na ure športne vzgoje vedno upošteva, pogosto pa upošteva tudi razlike v interesih učencev ter nadarjene učence.

Učno metodo razlage uporablja pogosto, učno metodo pogovora pa vedno. Pogosto demonstrira sama ali pa za demonstracijo prosi učenca. Frontalno učno obliko uporablja redko, pogosto pa uporabi skupinsko učno obliko ter vedno kombinirano učno obliko. Pogosto izbere delo po postajah, obhodno vadbo ali štafetne igre ter poligon. Redko pa uporablja delo s kartoni, dopolnilne naloge uporabi redko, vendar s tendenco k odgovoru pogosto, delo z dodatnimi nalogami pa pogosto.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja pri športni vzgoji upošteva sodelovanje učenca pri športni vzgoji, trud učenca, prinašanje opreme in napredek ter znanje, nekaj manjkrat pa se odloči, da bo v oceni upoštevala tudi vedenje.

Po preverjanju in ocenjevanju znanja se z učenci pogosto pogovori o rezultatih, vedno pa skupaj z njimi ugotavlja vzroke za (ne)napredek. Vedno pove učencem, kaj in kako oziroma koliko bodo morali še vaditi za dosego ciljev. Vadbo osmisli na ta način, da učencem povedo, zakaj neko stvar delajo oziroma čemu je namenjena in jim pred ocenjevanjem predstavi svoje zahteve. Pri oblikovanju ocen pa učenci redko sodelujejo.

Pogosto v ure športne vzgoje vključuje teme iz vsakdanjega življenja. Učencem vedno postavi realne cilje in uporabi pohvalo, ko otroci te cilje dosežejo.

Vedno enako upošteva vse učence v skupini, pomaga učencu, ki zaostaja v znanju, pogosto pa delo prilagaja motivaciji učencev. Boljšim učencem da pogosto več nalog kot ostalim in vedno uvaja medsebojno pomoč. K dopolnilnemu pouku učencev ne usmerja, delo pa pogosto diferencira in redko individualizira.

Redko se udeležuje seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športa. Kot vir informacij za svoje izobraževanje uporabljajo domače strokovne knjige ter ustne informacije. Pogosto bere Šolske razglede, Didakto in Razredni pouk ter Pedagoška obzorja. S prispevki v revijah ne sodeluje, prav tako ne sodeluje na posvetih v zvezi s športom.

Seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja se skoraj ne udeležuje, se je pa udeležila seminarja Ples, igre z žogo. Želijo pa se udeležiti seminarja Atletika, gimnastika, ples, osnovna motorika in igre z žogo ter splošne didaktične vsebine.

Vedno se udeleži sestanka strokovnega aktiva, ne pa tudi aktivov športni pedagogov. O problematiki športne vzgoje se pogosto pogovarja s kolegom razrednim učiteljem in športnim pedagogom. Pogosto sodeluje pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni, vedno pri testiranju za športno-vzgojni karton.

Športno vzgojo vodi v opremi, ki jo dobi v šoli, preobleče pa se v kabinetu in po končani uri se lahko tudi umije.

S prostori, kjer izvaja športno vzgojo je pogosto zadovoljna, z opremo prav tako, kar velja tudi za higienske pogoje. Z osebno opremo za vodenje športne vzgoje je zadovoljna, prav tako nima pripomb na sodelovanje z razrednim učiteljem in s športnim pedagogom. Enako meni tudi za sodelovanje z vodstvom šole. Vzdušje v kolektivu dojema kot vedno sproščeno, prijateljsko, sodelovalno in nikoli zavistno. Odnosi med učiteljico in vodstvom šole so redko uradni, nikoli napeti, vedno pa sproščeni in enakopravni.

Učenci, ki jih poučujejo učiteljice te skupine, pogosto gledajo televizijo, se igrajo ali pogovarjajo s prijatelji in pomagajo doma. Pogosto berejo, se ukvarjajo s športom, za katerega imajo tudi dovolj časa, enako kot za igranje. Ne hodijo na interesne dejavnosti s področja športa, hodijo pa na izvenšolske športne dejavnosti.

Pogosto hodijo, se vozijo s skirojem in kolesom ter se igrajo z žogo. Med vikendom se s športom redko ukvarjajo, med tednom pa bolj pogosto, kar velja tudi za čas počitnic. S starši se redko ukvarjajo s športom, zato pa toliko bolj pogosto s prijatelji.

Športno vzgojo učiteljica vodi v **telovadnici s povprečno kvadraturo** 401,7 m² ali 176,7 m², kar ob povprečnem številu učencev v razredu pomeni, da posameznemu učencu pripada 20m² ali 8,8m² vadbene površine. Uporablja lahko tudi zunanje športne površine ter atletsko stezo. Z rekviziti so šole dobro opremljene, manjka le nekaj orodij oziroma opreme, namenjene plezanju (plezalna vrvi, mornarska lestev, plezalna stena).

7. 3 ZNAČILNOSTI UČITELJICE TRETJE SKUPINE

Učiteljica tretje skupine večinoma poučuje na centralni šoli. Na šoli imajo povprečno 293,1 učenca, od tega v prvi triadi 81,1. V razredu ima povprečno 17,7 učencev (dva iz celotnega vzorca sta opravičena športne vzgoje). Ima »nekaj več kot višjo izobrazbo«, stara je od 31 do 40 let in ima od 16 do 25 let delovne dobe, je mentorica, lahko pa je tudi svetovalka ali pa še brez naziva.

Pri pripravi na ure športne vzgoje pogosto uporablja učni načrt, včasih pa le redko. Pogosto uporablja tudi publikacijo Cilji športne vzgoje, a enako, kot velja za učni načrt, se tudi pri tem zgodi, da te publikacije sploh ne uporablja. Pogosto uporablja strokovno literaturo in priročnike za učitelje. Video posnetke uporablja le redko, Interneta večinoma nikoli. Pogosto uporabi tudi letno pripravo in vire, ki jih je dobila na stalnem strokovnem spopolnjevanju.

Pri izdelavi letne priprave si pogosto pomaga z učnim načrtom, nekoliko manj pa s Cilji šolske športne vzgoje. Redko uporabi rezultate športno- vzgojnega kartona, opisnih ocen pa nikoli. Pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo vedno sodeluje s kolegom razrednim učiteljem, redko pa s športnim pedagogom.

Priprave za športno vzgojo redko piše z drugim razrednim učiteljem ali s športnim pedagogom.

Pri pripravi na ure športne vzgoje pogosto upoštevajo razlike v sposobnostih učencev, znanju in izkušnjah, razlike v interesih učencev ter nadarjene učence.

Vedno uporablja učno metodo razlage, pogosto pa učno metodo pogovora. Nalogo pogosto demonstrira sama ali pa jo demonstrira učenec. Pogosto uporabi frontalno učno obliko, enako velja za individualno učno obliko,

skupinsko pa včasih uporabi pogosto, včasih pa je sploh ne. Pogosto izbere tudi delo po postajah, obhodno vadbo, poligon in štafetne igre. Delo s kartoni, z dopolnilnimi, dodatnimi nalogami uporabi redko, učence pa pogosto razdeli v homogene oziroma heterogene skupine.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja upošteva sodelovanje učencev pri športni vzgoji, njihov trud, vedenje, prinašanje športne opreme, napredek in znanje, pa tudi interes učenca.

Po preverjanju in ocenjevanju se z učenci pogosto pogovori o rezultatih, pogosto skupaj z učenci ugotavlja vzroke za velik ali majhen napredek. Učencem vedno pove, kaj naj bi še delali, da bo dosegli zelene cilje, delo pri športni vzgoji osmisli s podajanjem informacij o tem, zakaj neko stvar delajo. Učencem vedno pove, kaj od njih pri ocenjevanju pričakuje, učenci pa pogosto sodelujejo pri oblikovanju ocene.

V ure športne vzgoje pogosto vključuje teme iz vsakdanjega življenja, učencem pa vedno postavi realne cilje in jih pohvali, ko jih dosežejo.

Vse učence v oddelki enako upošteva, vedno pomaga učencu, ki v znanju zaostaja, delo pogosto prilagaja vsakemu posebej ter motivaciji učencev. Boljšim učencem da redko več nalog kot ostalim, slabše učence pa pogosto vključuje med boljše. Pogosto uvaja tudi medsebojno pomoč, delo diferencira pogosto, individualizira pa redko. Redko tudi usmeri učence h dopolnilnemu pouku.

Redko se udeleži seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje. Kot vir informacij pogosto uporabi domače strokovne knjige, zanaša pa se tudi na ustne informacije. Redko prebere revijo Šport mladih, bolj pogosto pa Razredni pouk, Šolske razglede, Didakto, vzgojo in izobraževanje ter Educo. S prispevki v revijah ne sodeluje, prav tako se ne udeležuje posvetov na temo športa.

Bila je na seminarju stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja splošnih didaktičnih vsebin, želi pa se udeležiti seminarja Zlati sonček, gimnastika, ples, osnovna motorika ter igre z žogo.

Vedno se je udeležila sestankov strokovnih aktivov, nikoli (z nekaj izjemami) pa ne aktivna športnih pedagogov. Vedno sodeluje pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni, pri testiranju za športno- vzgojni karton. Učence na športna tekmovanja pripravlja le redko, tja pa jih potem ne spremlja. Vedno sodeluje pri organizaciji tečaja plavanja, pogosto pa tudi pri njegovi izvedbi. Vedno tudi izvaja aktivni odmor in program Zlati sonček.

Športno vzgojo vodi v športni opremi, ki je ne dobi v šoli. Nikoli se ne preobleče v kabinetu, po končani uri pa se lahko umije. S prostori, kjer izvaja športno vzgojo, je vedno zadovoljna, z opremo pa pogosto, kar enako velja za higienske pogoje in osebno športno opremo.

Pogosto je zadovoljna s sodelovanjem s kolegom razrednim učiteljem in športnim pedagogom. Meni, da je vzdušje v njenem kolektivu pogosto sproščeno, prijateljsko, sodelovalno, redko pa tekmovalno in zavistno. Odnose med njo in vodstvom šole ocenjuje kot redko uradne in napete, pogosto pa kot sproščene in enakopravne.

Učenci, ki jih poučuje, redko gledajo televizijo in video, redko tudi igrajo računalniške igrice. Pogosto pa se igrajo ali pogovarjajo s prijatelji, pomagajo doma, berejo, redko pa telefonirajo. Pogosto imajo dovolj časa za igranje in ukvarjanje s športom, s katerim se tudi pogosto ukvarjajo. Interesnih dejavnosti s področja športa ne obiskujejo, prav tako nobenih ostalih šolskih ali izvenšolskih interesnih dejavnosti, z izjemo verouka.

Pogosto rolajo, se vozijo s kolesom in igrajo z žogo. S športom se preko vikenda pogosto ukvarjajo, enako velja za delovni teden kot tudi za počitnice. Partner pri tem je večinoma prijatelj, redko starši.

Učiteljica **vodi športno vzgojo v prostoru**, ki je povprečno velik 370,3 m² ali 109,3 m² ali 21,1 m² (tretja »telovadnica«) ali 15,9 m² (trim kabinet). Ob upoštevanju povprečnega števila učencev v razredu, to pomeni 20,9 m² ali 6,2 m² ali 1,2 m² ali 0,9 m² vadbene površine na učenca. Opremljenost z rekvizit je primerna.

Za boljšo preglednost, bomo skušali »značilnosti učiteljice posamezne skupine« predstaviti v tabeli.

Tabela 154: Značilnosti učiteljice posamezne skupine

trditev	1. učiteljica	2. učiteljica	3. učiteljica
Starost	31- 40 let	31- 40 let z gravitacijo navzdol	31- 40 let z gravitacijo navzdol
Delovna doba	16- 25 let	6- 15 let	16- 25 let
Naziv	mentorica	mentorica	mentorica+ svetovalka
Izobrazba	- visoka	višja	višja +
Št. učencev na šoli	329,3	432	293,1
Št. učencev v 1. triadi	86,8	120	81,1
Št. učencev v razredu	19,5	20,1	17,7
Pri pripravi na ure ŠV ¹ uporablja UN ²	pogosto	pogosto -	pogosto -
... cilje ŠŠV ³	pogosto -	pogosto	pogosto -
... prejšnje priprave	redko	redko	redko
... strokovno literaturo	pogosto	pogosto	pogosto
... priročnike za učitelje	pogosto	pogosto	pogosto
... časopise oz. revije	redko	redko	redko
... literaturo, priporočeno na fakulteti	redko +	redko +	redko +

¹ ŠV - športna vzgoja

² UN - učni načrt za športno vzgojo

³ cilji ŠŠŠ - publikacija Cilji šolske športne vzgoje

... video posnetke	nikoli	redko	redko
... Internet	redko	nikoli	nikoli
... vire SSS ⁴	pogosto	pogosto	pogosto
Pri izdelavi letne priprave za ŠV si pomaga z UN	vedno -	vedno	vedno
... cilji ŠŠV	vedno -	vedno	vedno
... rezultate ŠVK ⁵	redko	nikoli	redko
... opisne ocene	nikoli	nikoli	nikoli
... sodeluje z RP ⁶	pogosto	vedno	pogosto
... sodeluje s ŠP ⁷	redko	pogosto	redko
... dela sama	nikoli	nikoli	nikoli
Priprave za ŠV piše z drugim RP	vedno	vedno	redko
... s ŠP	redko -	redko	redko
... sama	vedno	nikoli	vedno
Pri pripravi na uro ŠV upošteva razlike v sposobnostih učencev	pogosto	vedno	pogosto
... v znanju	pogosto	vedno	pogosto
... v interesih	pogosto	pogosto	pogosto
Uporablja UM ⁸ razlage	vedno	pogosto	vedno
... pogovora	pogosto	vedno	pogosto
... demonstrira sama	pogosto	pogosto	pogosto
... demonstrira učenec	pogosto	pogosto	pogosto
... UM igre	pogosto -	pogosto -	pogosto
... UM gibalnega prikazovanja	pogosto	pogosto	pogosto
Uporablja frontalno UO ⁹	redko	redko	pogosto
... individualno UO	pogosto	pogosto	pogosto
... skupinsko UO	pogosto	pogosto	pogosto -
... kombinirano UO	pogosto	pogosto +	pogosto
... delo po postajah	pogosto	pogosto	pogosto
... obhodna vadba	pogosto	pogosto	pogosto
... poligon	pogosto	pogosto	pogosto
... štafetne igre	pogosto	pogosto	pogosto
... igralne skupine	pogosto	pogosto	pogosto
... delo s kolono	redko/ pogosto	redko/ pogosto	redko/ pogosto
... delo s kartoni	redko	redko	redko
... delo z dopolnilnimi nalogami	redko	redko +	redko
... delo z dodatnimi nalogami	redko	pogosto	redko
... homogene in heterogene skupine	pogosto	pogosto	pogosto
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja upošteva sodelovanje učenca na tekmovanjih	redko -	redko -	redko
... obiskovanje športnih dejavnosti izven časa pouka	redko	nikoli	redko
... sodelovanje pri ŠV	vedno	vedno	vedno
... trud	vedno	vedno	vedno
... vedenje učencev	pogosto	redko	pogosto
... prinašanje	pogosto	pogosto	pogosto

⁴ SSS - stalno strokovno spopolnjevanje

⁵ ŠVK – športno-vzgojni karton

⁶ RP - razredni učitelj

⁷ ŠP - športni pedagog

⁸ UM - učna metoda

⁹ UO - učna oblika

športne opreme			
... napredek učenca	vedno	vedno	vedno
... znanje	vedno	vedno	vedno
... interes	pogosto	pogosto	pogosto
Po preverjanju in ocenjevanju znanja se z učenci pogovori o rezultatih	pogosto	pogosto	pogosto
... Ugotavlja vzroke za (ne) napredek	pogosto	vedno	pogosto
... pove, kaj bi morali vaditi za napredek	pogosto	vedno	vedno
... pove, zakaj nekaj delajo	pogosto	pogosto	pogosto
... pove, kaj pričakuje od učencev	vedno	vedno	vedno
... učenci sodelujejo pri oblikovanju ocene	pogosto	redko	pogosto
Skupaj z učenci načrtuje teme, vsebine ŠV	redko	redko	redko
... skupaj izbirajo metode dela	redko	redko	redko
... v ure ŠV vključuje teme iz življenja	pogosto	pogosto	pogosto
... učencem postavi realne cilje, jih pohvali	vedno	vedno	vedno
... učence spodbuja in bodri	vedno	vedno	vedno
... učence graja	redko -	redko -	redko -
...učenec, ki moti pouk, ne sme telovaditi	redko	redko	redko
Vse učence v oddelku enako upošteva	vedno -	vedno	vedno
... uč. ¹⁰ , ki zaostaja v znanju pomaga	vedno	vedno	vedno
.. delo prilagaja motivaciji učencev	pogosto	pogosto	pogosto
... boljšim da več nalog	redko	pogosto	redko
... slabše vključuje med boljše	pogosto	pogosto	pogosto
... različni uč. Lahko hkrati delajo različne stvari	pogosto	pogosto	pogosto
... uvaja medsebojno pomoč	pogosto	vedno	pogosto
... usmerja h dopolnilnem pouku	redko	nikoli	nikoli
... delo diferencira	pogosto	pogosto	pogosto
... delo individualizira	redko	redko	redko
Udeležuje se seminarjev SSS	redko	redko	redko
... inf. ¹¹ išče v domačih strokovnih knjigah	pogosto	pogosto	pogosto
... inf. V časopisih in revijah- domačih	redko	redko	redko
... Internet	nikoli	nikoli	redko
... tuje strokovne knjige	nikoli	nikoli	nikoli

¹⁰ uč. - učenec

¹¹ inf. - informacije

... ustne informacije	pogosto	pogosto	pogosto
Bere ŠM ¹²	nikoli	nikoli	redko
... šport	nikoli	nikoli	nikoli
... kinesiologia slovenica	nikoli	nikoli	nikoli
... šolski razgledi	pogosto	pogosto	pogosto
... didakta	pogosto	pogosto	vedno
... razredni pouk	pogosto	pogosto	vedno
... pedagoška obzorja	redko	redko	redko
... vzgoja in izobraževanje	pogosto	redko	pogosto
... educa	redko	redko	pogosto
Udeležila bi se SSS Zlati sonček	da	ne	da
... atletika	ne	da	ne
... gimnastika	da	da	da
... ples	da	da	da
... osnovna motorika	da	da	da
... igre z žogo	da	da	da
... splošne didaktične vsebine	da	da	da
Sodelovanje v strokovnem aktivu	vedno	vedno	vedno
... aktiv ŠP	nikoli +	nikoli	nikoli +
... organizacija... športnih dni	vedno	pogosto	vedno
... testiranje za ŠVK	vedno	vedno	vedno
... priprava učencev na tekmovanja	redko	nikoli	redko
... spremljanje učencev na tekmovanja	redko -	nikoli	nikoli
... organizacija in izvedba šolskih športnih tekmovanj	redko	redko-	nikoli
... organizacija tečaja plavanja	nikoli	nikoli	vedno
... izvedba tečaja plavanja	nikoli	nikoli	pogosto
... izvedba aktivnega odmora	pogosto	nikoli	vedno
... Zlati sonček	vedno	vedno/ nikoli	vedno
Preobleče se v kabinetu	nikoli	vedno	nikoli
... po končani uri se lahko umije	nikoli	veno	vedno
... uro ŠV vodi v opremi	vedno/ pogosto	vedno/ pogosto	vedno/ pogosto
... opremo dobi v šoli	nikoli	vedno	nikoli
Zadovoljna je s prostori za ŠV	pogosto	pogosto	vedno
... z opremo in rekviziti	redko	pogosto	pogosto
... s higienskimi pogoji	redko	pogosto	pogosto
... z osebno opremo	redko	vedno	pogosto
... s sodelovanjem z RP	pogosto	vedno	pogosto
... s sodelovanjem s ŠP	redko	pogosto	pogosto
... s sodelovanjem z vodstvom šole	redko	vedno	pogosto
Vzdušje v kolektivu je sproščeno	pogosto	vedno	pogosto
... prijateljsko	pogosto	vedno	pogosto
... tekmovalno	redko	redko	redko
... sodelovalno	pogosto	vedno	pogosto

¹² ŠM - Šport mladih

... zavistno	redko	nikoli	redko
Odnosi med Uč ¹³ in vodstvom šole so uradni	redko	redko	redko
... napeti	nikoli	nikoli	redko
... sproščeni	pogosto	vedno	pogosto
... enakopravni	pogosto	vedno	pogosto
Učenci gledajo TV, video	redko	pogosto	redko
Obiskuje ID ¹⁴ s področja športa	pogosto	nikoli	nikoli
... verouk	pogosto	pogosto	pogosto
... izvenšolske športne aktivnosti	pogosto	pogosto -	nikoli
Hodi (učenec)	redko	pogosto	redko
... rola	redko	redko	redko +
... se vozi s skirojem	nikoli	redko	nikoli
... smuča	nikoli	redko	nikoli
... kolesari	pogosto	pogosto	pogosto
... se igra z žogo	pogosto	pogosto	pogosto
... s športom se ukvarja prek vikenda	pogosto	redko	pogosto
... prek tedna	pogosto	pogosto	pogosto
... med počitnicami	pogosto	pogosto	pogosto
... s starši	redko	redko	redko
... s prijatelji	pogosto	pogosto	pogosto
Na teoretičnem testu so uč. Dosegli v povprečju točk	12,20	12,30	12,03
Na praktičnem testu so uč. Dosegli v povprečju točk	2,66	2,79	2,62
Povprečna velikost 1. telovadnice	304,2m ²	401,7m ²	370,3m ²
... 2. telovadnice	80,9m ²	176,7m ²	109,3m ²
... 3. telovadnice	31,8m ²	/	21,1m ²

Rezultate oziroma odgovore, podane v tabeli, je potrebno prebirati z veliko mero previdnosti, saj ne moremo enostavno postaviti učiteljic posamezne skupine v določen okvir. Kažejo se določene karakteristike učiteljic posamezne skupine, pričakovati pa je, da znotraj posamezne skupine katera od učiteljic v nekaterih segmentih tudi odstopa od lika učiteljice posamezne skupine. Kjer je pri odgovoru zapisan znak + pomeni, da je sicer najpogostejši odgovor tisti, ki je naveden, takoj za njim pa se pojavi odgovor, ki kaže na višjo vrednot (npr. pogosto +, pomeni, da se je sicer večina učiteljic odločila za odgovor pogosto, odgovor vedno pa je na drugem mestu z le nekaj manj odločitvami). Podobno velja za znak -, ki označuje skoraj enako število odločitev za odgovor, vendar v smeri nižanje odgovora (pogosto – pomeni pogosto z izraženo tendenco odgovora redko)

Sicer pa so bolj natančni podatki podani v besedilu pred tabelo. Slednja nam lahko služi le za hiter pregled karakteristik učiteljic posamezne skupine.

¹³ Uč - učitelj

¹⁴ ID - interesna dejavnost

8. 0 MODEL UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI PRI ŠPORTNI VZGOJI

V nadaljevanju bomo skušali predstaviti model, ki bo namenjen ugotavljanju, predvsem pa zagotavljanju kakovosti pri športni vzgoji. Če želimo doseči spremembe v šoli, moramo najprej doseči konsenz vseh vpletenih, da lahko sploh začnemo z uvajanjem sprememb. Da pa bi lahko spremembe sploh uvajali, moramo najprej poznati stanje. Ena najbolj učinkovitih metod je nedvomno samoevalvacija, saj izhaja iz organizacije in njenih zaposlenih in ni vsiljena od zunaj. Samoevalvacija je namreč »strokovni postopek samoocenjevanja. Je celovit proces neprestanega načrtovanega zbiranja ter dejavnost analiziranja informacij z namenom priskrbeti organizaciji oceno njenega trenutnega stanja in osnove za nadaljnje načrtovanje in usmerjanje« (Musek Lešnik, Bergant, 2001, str. 9).

Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalni organizaciji je vrsta evalvacije, pri kateri strokovnjaki, ki so nosilci in izvajalci osnovnega programa in storitev organizacije (npr. učitelji in vodstvo), izvajajo evalvacijo svoje lastne organizacije (npr. šole) (Tiana s sod. 1999 v Musek Lešnik, Bergant, 2001). Vidimo torej, da lahko najbolj učinkovito samoevalvacijo izvaja šola (ali druga organizacija) znotraj sebe in le težko je postaviti model (predvsem zagotavljanja) kakovosti, ki bil veljaven za vse šole enako. Tudi, če pri samoevalvaciji sodelujejo zunanji sodelavci ali druga organizacija, je njihova vloga omejena le na pomoč pri izpeljavi celotnega postopka.

Zato lahko naš poskus postavitve modela tudi pojmuje v tej luči - torej zgolj kot pomoč, še zdaleč pa ni to edino veljavno in pravo merilo, saj se slika od šole do šole lahko zelo razlikuje in kar velja za enega, ne more postati pravilo za drugega.

Na prav vsaki šoli pa je pomembno, da vsi, ki se bodo ukvarjali s samoevalvacijo (tudi) na športno-vzgojnem področju, do tega čutijo posebno naklonjenost oziroma da samoevalvacija ne bi postala sama sebi namen, pač pa bi njene rezultate znali upoštevati pri delu v prihodnje.

V bistvu lahko naš model pojmuje kot zunanje preverjanje stanja, na podlagi katerega bi lahko šole razvile svoj lasten model samoevalvacije na športno-vzgojnem področju.

Ugotavljanje kakovosti naj bi bilo vedno sredstvo, zagotavljanje kakovosti pa končni cilj. V našem primeru bomo lahko postavili nek splošen model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bo vezan predvsem na to, kaj lahko za boljšo kakovost športne vzgoje v nižjih razredih osnovne šole naredimo zunaj šole, torej na fakultetah, zavodih... in na predlog, kaj bi lahko šole same storile, da bi se stanje popravilo tam, kjer se kažejo šibke točke.

Dobra samoevalvacija mora postati več kot le analiza stanja, ponujati mora tudi akcijski načrt za ukrepanje in ukrepe kasneje tudi preverjati. Izhajati pa

mora iz danih možnosti in omejitev, ki jih ima vsaka organizacija (v našem primeru šola).

V vzgojno-izobraževalnem procesu lahko vse postopke samoevalvacije razdelimo v dve veliki skupini glede na to, ali se osredotočajo na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti organizacije (*programska samoevalvacija, ki je namenjena ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnih programov in se uporablja takrat, ko nas zanimajo predvsem vidiki kakovosti programov - npr. primerjava med gimnazijami*) ali na vsebine programa (*institucionalna samoevalvacija*).

Slednja je za naše potrebe bolj uporabna, saj ugotavlja in zagotavlja celovito kakovost organizacije kot institucije. Najbolj pogosto uporabljan pristop je šolsko poročilo, ki v veliki meri izhaja iz mnenj zaposlenih (in drugih vpletenih, npr. staršev) o stanju šole ter o odstopanjih med trenutnim in idealnim stanjem. Takšno poročilo lahko zajame široko perspektivo, ker vključuje vse temeljne vidike šole.

Takšnemu poročilu običajno sledijo predlogi sodelujočih o tem, katera razhajanja bi bilo treba aktivno reševati in zato tak pristop prispeva k dinamičnem spodbujanju dejavnosti, ki omogočajo zagotavljanje kakovosti. Odločitev za to samoevalvacijo običajno izhaja iz želje po izboljšanju kakovosti, zato jo lahko izvajamo tam, kjer je predanost pedagoškemu delu in inovacijam velika.

Pri nas se v zvezi s tem pojavlja še problem, ki je navidez težko rešljiv - če želimo samoevalvirati posamezno predmetno področje (npr. učitelji sami), to ponavadi ni težko, saj posameznik daje prioriteto področju, ki ga poučuje. V primeru razrednega učitelja pa je to težje, saj pokriva področja, ki so si vsebinsko, predvsem pa organizacijsko lahko zelo različna.

Ker samoevalvacija zahteva tudi ovrednotenje samega sebe, je lahko takšno ravnanje zelo subjektivno, zato je smiselno v samoevalvacijo vključiti bodisi zunanjo organizacijo, ki pomaga pri vrednotenju in interpretiranju zbranih podatkov, bodisi dinamiko kolegialnega presojanja ali pa oboje (povzeto po Musek Lešnik, Bergant, 2001).

»Samoevalvacija torej ne sme postati samokritika ali samoobtoževanje. Razvita kultura samoevalvacije se kaže v konstruktivnem iskanju ustrezne interpretacije podatkov, v skupnem pojasnjevanju okoliščin, v odkrivanju vzrokov, ki vplivajo na ugotovljeno stanje, in v nenehnem zavedanju, da vsi postopki samoevalvacije kažejo pot k doseganju končnega cilja, ki mora zagotoviti kakovost v organizaciji. Samoevalvacija je pot k ukrepom in dejavnostim, ki ohranjajo in krepijo kakovost in poskušajo odpraviti šibkosti.« (Musek Lešnik, Bergant, 2001, str. 24).

Čeprav v našem primeru ni šlo za samoevalvacijo, pač pa za zunanje preverjanje stanja, na podlagi katerega bomo postavili model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, je smiselno, da celoten model postavimo po korakih,

podobno, kot bi v organizaciji postavljali model za samoevalvacijo, s tem, da bomo v našega vključili tudi dobljene rezultate in predlagali rešitve, kjer bo to seveda možno.

OSNOVNA VPRAŠANJA, IZ KATERIH SMO IZHAJALI (in so identična osnovnim vprašanjem samoevalvacije) IN PRIPOROČILA

ZAKAJ smo se odločili za evalvacijo?

Ker obstajajo vprašanja o kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, še posebej športne vzgoje v nižjih razredih osnovne šole, smo se odločili preveriti stanje, na podlagi dobljenih rezultatov pa podati možne rešitve, ki bi omogočale kakovostnejši proces športne vzgoje.

Ko se na šolah odločajo za samoevalvacijo, mora biti to vprašanje eno vodilnih. Razjasniti si je potrebno osnovno vprašanje ZAKAJ, saj se brez osmislitve takšnega dela ne da dosegati zelenih rezultatov.

KAJ smo zajeli v evalvacijo, katera področja, katere podatke smo zbirali?

V evalvaciji smo kot najpomembnejši kriterij izbrali znanje učencev pri športni vzgoji. Za ta element smo se odločili, ker smo bili mnenja, da v določenem trenutku predstavlja (trenuten) zaključek oziroma vrh nekega vzgojno-izobraževalnega procesa in se v njem odražajo tudi številni drugi elementi. Zato smo pridobili podatke o znanju učencev pri športni vzgoji tako na teoretičnem kot na praktičnem področju.

Učencem smo v reševanje ponudili tudi anketni vprašalnik, anketni vprašalnik so izpolnili tudi učitelji.

Prav tako smo želeli ugotoviti, kakšna je materialna opremljenost šol na športno-vzgojnem področju.

Če bi želeli dobiti res celovito sliko, bi morali zajeti še druga področja, vendar smo se zaradi kompleksnosti naloge in kopice na ta način dobljenih podatkov ter oteženosti pridobivanja ter kasneje interpretiranja teh podatkov zavestno odločili, da v proces evalvacije zajamemo samo zgoraj naštetá področja.

Za izhodišče to nedvomno zadostuje, če pa bi se na posamezni šoli odločali za postopek samoevalvacije s področja športne vzgoje (tudi v nižjih razredih), pa bi morali v proces zajeti še druge kazalce (starši, vodstvo šole, športni pedagogi).

Prav tako je potrebno že na začetku določiti le majhen nabor kazalcev, ki jih bomo preverjali v prvi fazi, saj sicer dobimo kopico podatkov, ki nam lahko podajo neko sliko, nemogoče pa je potem na podlagi dobljenih rezultatov speljati kakršno koli akcijo za morebitne izboljšave, saj bi hkrati zajeli preveč vidikov obravnave,

Spremembe se lahko uvajajo le, če so postopne in majhne. V prvi fazi je namreč potrebno spreminjati zavest posameznikov oziroma njihovo prepričanje, šele nato lahko začnemo s konkretnimi akcijami. Zato je morda smiselno najprej izboljševati področja, kjer so odstopanja navzdol manjša, da se v posameznikih začne oblikovati zavest o pomenu posameznega obravnavanega segmenta.

Šola bi morala (po postavitvi konkretnih ciljev) torej opredeliti kazalce kakovosti ter izdelati ustrezne inštrumente (ali uporabiti katerega od že obstoječih) za njihovo preverjanje. Pri tem pa je nujno potrebno opozoriti, da je načrtovanje uporabljenih metod in priprava instrumentov ter orodij za merjenje stanja dolgoročen proces, zato samoevalvacijski (in evalvacijski) vprašalniki nastajajo postopoma in s sodelovanjem usposobljenih strokovnjakov. Tudi še tako utemeljeni in dobro pripravljene vprašalniki se dokončno oblikujejo šele z empiričnim preverjanjem v šolah. Takrat zaživijo, se po potrebi razvijajo, postopno spreminjajo ter prilagajajo novim potrebam in zahtevam (Musek Lešnik, Bergant, 2001).

KDAJ smo izvajali evalvacijo?

Evalvacija je bila izvedena proti koncu šolskega leta 2001/2002 (marec - maj), na šolah, ki so bile uvrščene v prvi krog izvajanja devetletke in so imele v tem šolskem letu že oddelke tretjih razredov devetletke.

To obdobje nam je pomenilo zaključek nekega procesa, ko naj bi učenci izkazali določeno znanje pri športni vzgoji, saj so cilji športne vzgoje usmerjeni razvojno, kar pomeni, da so zastavljeni po triadah, da imajo resnično vsi učenci možnost, da jih dosežejo.

Vprašanje, kdaj izvajati samoevalvacijo, je odvisno od cilja, ki ga želimo s tem doseči. Samoevalvacijo začnemo izvajati, ko smo prej pridobili soglasje vseh vpletenih, koliko časa bo trajala, kakšni bodo nadaljnji postopki (obdelava, interpretacija) pa mora biti stvar natančnega načrta v prejšnjih korakih.

V kakšnih intervalih bomo ponavljali samoevalvacijo, je odvisno od kazalcev, ki jih v določeni fazah v samoevalvacijo vključimo. Če nam je najbolj pomembno znanje učenca pri športni vzgoji, je verjetno smiselno samoevalvacijo izvajati vsaka tri leta. Če želimo samoevalvirati npr. odnose v šoli, bi bilo morda smiselno to narediti po enem letu. Skratka, pogostost samoevalvacije je odvisna od vsebine oziroma presoje, koliko časa potrebujemo za ukrepanje od takrat, ko dobimo rezultate samoevalvacije in pripravimo načrt ukrepanja do predvidenega časa, ko bi se morale pokazati spremembe. Tega pa se od zunaj ne da predpisovati, saj mora biti tudi sprejetje tega, koliko časa potrebujemo npr. za ureditev odnosov, stvar konsenza vpletenih v samoevalvacijo in ne zunanjega pritiska.

KDO je izvajal evalvacijo ?

Evalvacija je bila izvedena v okviru pričujoče raziskave, v nadaljevanju pa bomo razpravljali o tem, kdo naj bi na šoli izvajal samoevalvacijo.

Samoevalvacijo lahko izvaja vsak posameznik zase, vendar to pomeni, da se samoevalvira po vnaprej pripravljenih instrumentih, katerih obdelava je stvar skupine za samoevalvacijo.

Na šoli mora torej obstajati skupina, ki bo skrbela za celoten proces samoevalvacije. Podatke je namreč potrebno pridobiti (po vnaprejšnji določitvi ciljev in postopkov), obdelati in interpretirati, šele nato lahko sprejemamo odločitve o ukrepih.

Za samoevalvacijo s področja športne vzgoje v nižjih razredih pa je najpomembnejše, da v ta proces obvezno vključimo tudi razredne učitelje.

KAKO smo izvajali evalvacijo?

Za potrebe evalvacije so bili izdelani vprašalniki, ki so jih reševale posamezne skupine merjencev, znanje pa smo preverjali z vnaprej pripravljenimi preizkusi znanja.

Za potrebe samoevalvacije je v prvem koraku smiselno izpostaviti le nekaj problemov, ko jih uspemo analizirati in izvesti akcijo, pa sledi nadaljnje ugotavljanje problemov. Ob pričetku samoevalvacije si sicer lahko zastavimo celoten nabor podpodročij, ki nas zanimajo, vendar je smiselno med njimi narediti prioriteto.

8. 1 SPOZNAVANJE RAZISKAVE IN USMERITVE ZA NADALJNJE DELO

Na podlagi dobljenih rezultatov, bomo skušali izpostaviti točke, kjer je potrebno kakovost vzdrževati še naprej ter šibke elemente, kjer bi bila potrebna izboljšava.

Podane bodo samo v obliki predlogov, saj je potrebno za konkretne akcije za vsako posamezno šolo, zajeto v raziskavo, narediti analizo na njenih podatkih, kar pa se tiče splošnega modela, lahko samo ugotovimo, kje se kažejo tendence boljšega oziroma slabšega, in podamo naša razmišljanja v zvezi z reševanjem problemov.

Ugotovitve in predlogi za izboljšave (kjer je to potrebno) bodo podani po sklopih, enako, kot so potekale meritve. Najprej bomo opisali znanje učencev, nato se bomo osredotočili na podatke, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom za učence, nato na materialne pogoje, ki jih imajo na šolah, na koncu pa bomo analizirali še rezultate, dobljene z vprašalnikom za učitelje.

Verjetno je bilo znanje učencev nižjih razredov pri športni vzgoji pri nas preverjeno prvič na tak način, zato tudi nimamo nikakršnih primerljivih podatkov o znanju učencev, zajetih v raziskavo.

Kaj moramo storiti v prihodnje? Če želimo ugotavljati znanje učencev pri športni vzgoji tudi v nižjih razredih (to bi namreč lahko bil eden od kazalcev kakovostnega dela na športno- vzgojnem področju), potem moramo nujno pridobiti instrument, ki bi to znanje preverjal. Podobno, kot se izdeluje nabor nalog za zunanje preverjanje znanj, bi lahko tudi za nižje razrede naredili nabor nalog. Možno pa je tudi, da enako kot pri drugih predmetih tudi pri športni vzgoji učitelj sam sestavi test, s katerim bo preverjal znanje učencev. Za proces samoevalvacije bi to morda lahko zadoščalo, vendar bi morali vsi učenci posamezne šole tak test izpolniti, saj se šele potem lahko pokažejo (morebitne) razlike med učenci posameznih oddelkov določenega razreda. Če želimo spremenljivko znanje uporabljati tudi za morebitne primerjave med šolami (čemur samoevalvacija sicer ni namenjena), pa moramo imeti teste, ki bodo ustrezni. Predvsem bi morali take teste sestaviti na način, ki bi spodbujal celoten proces športne vzgoje. To pa pomeni, da bi moral biti izbor nalog zelo pester, naloge, zajete v test, pa izbrane naključno. Ob sestavljanju nalog bi morali upoštevati minimalne pogoje, ki jih imajo na šolah za delo, saj bi na ta način lahko izločili vpliv materialne opremljenosti. Tak test bi moral zajeti zelo širok spekter nalog, da bi dejansko zajeli (tudi) znanje, pridobljeno v šoli, ne pa morebitno znanje, pridobljeno pri interesnih športnih dejavnostih (šolskih ali izvenšolskih).

Izboljšati pa je potrebno celoten proces športne vzgoje, saj lahko le kakovosten proces da kakovostno znanje.

Rezultati, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom za učence, so pokazali, da se zelo majhno število otrok vključuje v interesne dejavnosti na šoli. To je nedvomno povezano tudi z odgovorom, ki so ga dale učiteljice in sicer, da

same vodijo zelo malo interesnih dejavnosti. Kritično pa je tudi vključevanje v izvenšolske aktivnosti. Še največ učencev je vključenih v športne interesne dejavnosti, kar pomeni, da je gibanje v tem obdobju res otrokova prioriteta.

Na šolah bi zato morala biti ponudba interesnih dejavnosti ne samo dovolj velika, pač pa tudi pestra in zanimiva. Če bi vodili interesne dejavnosti za najmlajše razredni učitelji, bi se verjetno več otrok odločalo za vključitev v katero od ponujenih (mnogokrat otroci v začetnem obdobju šolanja izberejo tisto interesno dejavnost, ki jo vodi njihov učitelj ali vsaj učitelj, ki ga poznajo). Prednost interesnih dejavnosti, ki jih ponuja šola je nedvomno ta, da potekajo v prostoru, ki ga otroci poznajo, da otrok ni treba voziti na neko drugo lokacijo, predvsem pa so brezplačne, kar je zadnje čase zelo pomemben element. Naš predlog je, da bi na šolah najprej preverili, kakšne so želje učiteljev po vodenju interesnih dejavnosti ter kakšna znanja imajo. Nato je potrebno narediti nabor ponujenih interesnih dejavnosti in jih ponuditi učencem.

Pri izvenšolskih aktivnostih verjetno šole ne morejo storiti veliko, vprašanje pa je, ali je v tem obdobju smiselno otroke prekomerno obremenjevati še z dodatnimi interesnimi dejavnostmi (če seveda same ne kažejo posebnega interesa), pač pa jim je verjetno bolje pustiti več časa za igro, v interesne dejavnosti pa jih usmerjati v šoli.

Rezultati, ki smo jih dobili z vprašalnikom za ugotavljanje materialnih pogojev, so pokazali na slabo opremljenost šol.

Eden pomembnih kazalcev, je urnik oziroma možnost izvajanja športne vzgoje v ustreznih prostorih. Ko dela šola samoevalvacijo pogojev, v katerih se izvaja pouk, je nujno upoštevati komu vse in v kakšni meri so prostori oziroma oprema namenjeni, saj sicer dobimo sliko, ki odraža stanje prostorov, s statistično obdelavo pa lahko ugotovimo, da je stanje sicer zadovoljivo, realne možnosti pa so lahko povsem drugačne.

V raziskavi smo ugotovili, da je kvadratura telovadnic sicer večinoma lahko primerna in da tudi število rekvizitov ustreza normativom (večinoma), vendar stanje ni ustrezno.

V sodelovanju športnih pedagogov, razrednih učiteljev ter vodstva šole je zato potrebno narediti urnik uporabe vseh vadbenih površin, ki so na voljo za športno vzgojo, pri tem pa upoštevati specifične posameznih obdobj ter profila učiteljev, ki športno vzgojo vodijo.

Ker je bil vprašalnik, namenjen učiteljem, obsežen, smo lahko poiskali tudi več segmentov, kjer delo poteka kakovostno, hkrati pa se je pokazalo tudi več šibkih točk.

Načrtovanje pouka je bil prvi sklop, namenjen pa je bil ugotavljanju, s čim vse si učitelji pomagajo pri načrtovanju proces športne vzgoje (od uporabe virov

do sodelovanja s sodelavci). Uporaba učnega načrta in Ciljev šolske športne vzgoje je že tako vsakdanji pojav, da kaže v tej smeri tudi nadaljevati. Zadnje čase je na voljo tudi precej priročnikov in strokovnih knjig, manjka pa še literature, ki bi bila bolj namenjena specifični razrednega učitelja.

Uporaba športno-vzgojnega kartona bi morala postati bolj dodelana predvsem v tem obdobju, saj razredne učiteljice rezultate le tega premalo upoštevajo pri načrtovanju pouka.

Prav tako so premalo uporabljene informacije, ki jih nosi s seboj opisna ocena. Verjetno je največja pomanjkljivost ta, da ocene niso ustrezno oblikovane in ne dajejo dovolj (pravih) informacij.

Izboljšati je potrebno tudi sodelovanje razrednih učiteljev in športnih pedagogov.

Sklop uporaba učnih metod in učnih oblik naj bi dal odgovore na vprašanje, kaj učitelji najbolj in kaj najmanj uporabljajo.

Pričakovano najmanj je dela z dopolnilnimi in dodatnimi nalogami, kar je tudi sicer za učitelja, ki ima hkrati opravka z recimo 25 sedemletniki, praktično zelo težko rešljiv problem.

Drug način, ki ga učitelji premalo uporabljajo, čeprav je zelo praktičen in ne zahteva veliko dela, je uporaba kartonov. Navajanje na delo s kartoni omogoča učitelju, da učence navaja na samostojno delo, hkrati pa lahko učitelj bolj prosto opazuje učence, jih popravlja, jim svetuje in jih usmerja.

V sklopu preverjanje in ocenjevanje znanja nas je zanimalo, na kaj vse so pozorne učiteljice ob oblikovanju ocene. Pravzaprav se je potrdilo že dolgo znano dejstvo, da je samo ocenjevanje znanja zaenkrat še tako teoretičen konstrukt, da bo potrebno veliko izobraževanja in novih generacij, da bo miselnost in razlikovanje tega, kaj ocenjevati, kaj pa preverjati, spremenjena.

Sklop diferenciacija in individualizacija pri športni vzgoji naj bi nam dal odgovore na vprašanje, kako pogosto in na kakšen način učiteljice diferencirajo in individualizirajo delo. Kot že prej, smo še enkrat ugotovili, da je zaradi šibkega načrtovanja tudi to področje kritično, saj učiteljice delo premalokrat diferencirajo, še manjkrat pa individualizirajo.

Na področju stalnega strokovnega spopolnjevanja in delovanja učitelja smo lahko zadovoljni predvsem s tem, da učiteljice pogosto prebirajo revije, namenjene vzgojno-izobraževalnemu področju.

Interes za udeležbo na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja se sicer kaže, čeprav se jih zadnja leta učiteljice niso udeleževale v pretiranem številu.

Veliko učiteljic tudi ne sodeluje pri dejavnostih športno-vzgojnega procesa, ki niso neposredno vezane na tri ure pouka tedensko, zato menimo, da bi morali razredne učiteljice bolj angažirati pri teh dejavnostih.

Eno pomembnih področij, ki zasluži posebno obravnavo, je nedvomno minuta za zdravje in aktivni odmor. Ne eno, ne drugo se na šolah ne izvaja dovolj.

Ob ugotavljanju pogojev za delo in zadovoljstva s temi pogoji ter z odnosi v šoli, smo opazili nekaj tendenc, ki kažejo na to, da so predvsem učiteljice večjih mest (Ljubljana z okolico) manj zadovoljne z odnosi, ki vladajo na šoli. Ker klime posamezne šole ne poznamo, tudi zelo težko karkoli predlagamo, saj je prav šolska klima eno od področij, kjer mora šola sama narediti korak naprej in zagotoviti, da se bodo učitelji na šoli dobro počutili (enako kot učenci in vsi ostali zaposleni).

Nekega splošno veljavnega modela za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju športne vzgoje sicer ne moremo postaviti, ker je to proces samoevalvacije in njenih rezultatov, smo pa na podlagi dobljenih rezultatov skušali opozoriti na nekaj tendenc, ki se kažejo na šolah, zajetih v obravnavani vzorec, verjetno pa tudi drugod. Zraven smo zapisali predloge rešitev, ki jih na šolah lahko sprejmejo ali pa tudi ne.

Model je temeljil na naslednjih komponentah:

UČENEC:

- znanje učencev pri športni vzgoji (teoretično in praktično),
- domače delo in prosti čas učencev,
- interesne dejavnosti učencev,
- izvenšolske aktivnosti učencev,
- učenčevo ukvarjanje s športom izven časa pouka,
- športni rekviziti, ki jih imajo učenci doma.

ŠOLA;

- materialni pogoji šole.

UČITELJ:

- načrtovanje pouka športne vzgoje,
- metode in oblike poučevanja in učenja,
- preverjanje in ocenjevanje znanja,
- motiviranje učencev,
- individualizacija in diferenciacija,
- stalno strokovno spopolnjevanje in delovanje učitelja,
- vključenost v delo šole in izvenšolske aktivnosti,
- pogoji za delo,
- zadovoljstvo z delom v šoli.

Do podatkov smo prišli s pomočjo evalvacije, za kar smo uporabili anketne vprašalnike za učitelje in učence ter preizkuse znanja (glej prilogo). Šole bi lahko uporabile enake vprašalnike (v kolikor bi se odločile za samoevalvacijo), za pomoč pa bi se lahko obrnile na druge institucije, ki bi lahko izvajale tudi zunanjo evalvacijo. Nedvomno pa bi bilo potrebno v (samo)evalvacijo vključiti še druge elemente, kot so npr. mnenja staršev, počutje učencev, počutje učiteljev.

V tem koraku bi morala biti naša naslednja naloga sestava oziroma dopolnitev ustreznih instrumentov, predvsem pa izboljšanje dela tam, kjer je to mogoče. Prav tako je potrebno z rezultati seznaniti šole, ki so v projektu sodelovale, in jim ponuditi pomoč, če bi želele izpeljati samoevalvacijo na področju športne vzgoje, ali pa uporabiti katero od ponujenih rešitev. Nedvomno pa je to šele začetek procesa, za katerega upamo, da bomo lahko čez petnajst let rekli, da je začel dajati prve pozitivne rezultate.

9. 0 ZAKLJUČKI

Namen naloge je bil ugotoviti stanje na področju športne vzgoje z vidika kakovosti (po kazalcih, ki smo jih vnaprej izbrali) ter na podlagi ugotovljenih rezultatov oblikovati model zagotavljanja kakovosti (glede na obravnavane kazalce).

Naloga je bila narejena na vzorcu 30 šol, od katerih je bilo pet šol podružnic centralnih šol, na vzorcu 134 razrednih učiteljic, ki vodijo športno vzgojo ter na vzorcu 262 učencev tretjega razreda devetletne osnovne šole v šolskem letu 2001/2002.

Potrebne podatke smo zbrali z naslednjimi instrumenti:

- vprašalnik za učitelje, ki je povzet po vprašalnikih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001) ter predelan in prilagojen našemu obravnavanemu področju. Zanesljivost uporabljenega vprašalnika je bila visoka, saj je Cronbach α znašal .92;
- vprašalnik za ugotavljanje materialnih pogojev za športno vzgojo, ki je povzet po vprašalnikih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001) ter predelan in prilagojen našemu obravnavanemu področju. Ker gre pri tem vprašalniku pravzaprav za popis stanja, metrijskih karakteristik le tega nismo ugotavljali;
- vprašalnik za učence, ki je povzet po vprašalnikih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001) ter predelan in prilagojen našemu obravnavanemu področju. Zanesljivost slednjega je .65;
- teoretični preizkus znanja za učence, ki je nastal na podlagi obstoječe literature ter navodil projektnih skupin (in posameznikov), ki se ukvarjajo s pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli, sicer pa je to popolnoma lasten konstrukt. Zanesljivost tega testa je sicer nizka (Cronbach α = .55), vendar smo se vseeno odločili, da rezultate uporabimo v nalogi;
- praktični preizkus znanja, ki je nastal na podlagi obstoječe literature ter navodil projektnih skupin (in posameznikov), ki se ukvarjajo s pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli. Zanesljivost tega preizkusa je visoka, saj Cronbach α znaša .90, po posameznih testnih nalogah pa še več (gimnastična abeceda: .96, atletska abeceda .95, igre z žogo .97).

Glede na zastavljene cilje in hipoteze, smo oblikovali zaključke:

1. Stanje na področju športne vzgoje je v nekaterih merjenih kazalcih zadovoljivo (npr. zadovoljstvo z delom v šoli in odnosi, motiviranje učencev), v nekaterih malo manj. Ker trenutno ne razpolagamo s primerljivimi raziskavami, še tudi nimamo postavljenih kriterijev, po katerih bi lahko primerjali dobljene rezultate s (morda) standardi. Se pa kaže nekaj tendenc, kjer bi lahko prišlo do izboljšav stanja, in sicer na področju znanja učencev pri športni vzgoji, izboljšani in povečani ponudbi interesnih dejavnosti (tudi s

področja športa), izboljšanju materialnih pogojev, boljšemu sodelovanju športnih pedagogov in razrednih učiteljev, bolj temeljitem načrtovanju športno vzgojnega procesa, uporabi nekaterih organizacijskih oblik, ki so sicer manj uporabljane, večji diferenciaciji dela (kar je povezano tudi z načrtovanjem), večji vključenosti v delo šole in izvenšolske aktivnosti na področju športa.

2. Razlike med učiteljicami različnih starosti se kažejo na področju uporabe učnega načrta v pripravah na ure športne vzgoje, saj ga najbolj redno uporabljajo učiteljice v starosti od 41 do 50 let in pri lastnem demonstriranju nalog, kjer pa prednjačijo mlajše učiteljice. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja so razlike nastale zaradi skupine učiteljic v starosti 31 do 40 let, ki najbolj pogosto pri oblikovanju ocene upoštevajo učenčevo znanje. Pri sklopu stalno strokovno spopolnjevanje se razlike kažejo zaradi informacij, ki jih učiteljice v starosti 31 od 40 let v tujih časopisih in revijah iščejo pogosteje kot ostale. S tem smo postavljeno hipotezo o obstoju statistično značilnih razlik med učiteljicami različnih starosti potrdili.
3. Med učiteljicami z različno izobrazbo se statistično značilne razlike kažejo pri upoštevanju razlik v znanju in izkušnjah učencev, in sicer učiteljice, ki so končale učiteljske te razlike večkrat upoštevajo. Nasprotno pa velja za lastno demonstracijo, saj učiteljice z višjo izobrazbo (ki so tudi mlajše), bolj pogosto same demonstrirajo naloge. Pri ocenjevanju znanja učiteljice z visoko izobrazbo znanje bolj pogosto upoštevajo pri oblikovanju ocene kot ostale. Iskanje informacij za lastno izobraževanje v tuji literaturi se viša z višanjem izobrazbe, od tod tudi razlike v tej spremenljivki. Zanimivo pa je, da učiteljice z nižjo stopnjo izobrazbe večkrat sodelujejo s športnimi pedagogi. Na športna tekmovanja nekoliko pogosteje spremljajo učence učiteljice z višjo izobrazbo, vendar je to verjetno bolj posledica dejstva, da so mlajše. Pričakovane pa so razlike pri spremenljivki zadovoljstvo s sodobno tehnologijo, kjer se z višanjem izobrazbe kaže nižanje zadovoljstva s tehnologijo (zadovoljstvo s tem, da takšno tehnologijo, npr. merilci srčnega utripa, sploh imajo). Tako lahko tudi drugo hipotezo, ki govori o obstoju razlik med skupinami učiteljic z različno izobrazbo, potrdimo.
4. Med učiteljicami z različno delovno dobo se razlike kažejo pri uporabi Ciljev šolske športne vzgoje in literature s seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, in sicer je pogostejša uporaba značilna za učiteljice z več delovne dobe. Znanje kot pomemben element pri ocenjevanju znanja pri športni vzgoji upošteva več učiteljic, ki imajo od 6 do 15 let delovne dobe (visoko izobrazbo), najmanj pa tiste s 26 in z več leti delovne dobe. Učiteljice z več delovne dobe se nekaj pogosteje udeležujejo seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje, bolj pogosto pa tudi prebirajo domače strokovne revije. Zanimivo je, da se učiteljice z manj in učiteljice z veliko delovne dobe sestankov strokovnih aktivov udeležujejo redkeje kot ostale. Učiteljice z največ delovne dobe se bolj pogosto za športno vzgojo preoblečejo kar skupaj z učenci, kar se pri tistih z manj delovne dobe ne dogaja. Tudi tretjo hipotezo, ki govori o obstoju razlik med učiteljicami z različno delovno dobo lahko potrdimo.

5. Razlike med učiteljicami, ki imajo različne nazive se kažejo pri uporabi virov stalnega strokovnega spopolnjevanja pri pripravah na ure športne vzgoje, in sicer te vire najbolj pogosto uporabljajo mentorice. Enako se največ mentoric odloča za delo v homogenih oziroma heterogenih skupinah. In zopet so mentorice tiste, ki najbolj pogosto upoštevajo znanje učenca pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji. Pri udeležbi na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja pa prednjačijo svetovalke, saj so se teh seminarjev pogosteje udeleževale kot njihove kolegice z nižjim nazivom (mlajše, z manj delovne dobe). Razlike pa se kažejo pri odnosih med kolegi in vodstvom šole, kjer te odnose za najmanj napete in najbolj sproščene ocenjujejo svetovalke in učiteljice brez naziva, nekaj manj pa mentorice. Tudi hipotezo, ki govori o obstoju razlik med skupinami učiteljic glede na naziv, lahko potrdimo, na splošno pa lahko zaključimo, da smo (zadnje štiri) hipoteze potrdili, vendar le za manjše število spremenljivk.
6. Ugotovljeno znanje učencev nam lahko služi le kot izhodišče za nadaljnjo obravnavo tega področja, ker dobljenih rezultatov ne moremo primerjati z drugimi, saj pri nas tovrstnih raziskav do sedaj ni bilo objavljenih. Rezultati pa bi lahko bili boljši, saj so na teoretičnem preizkusu učenci velikokrat ugibali pravilni odgovor, pri praktičnem preizkus pa je bila prisotna tendenca izboljševanja rezultatov iz ponovitve v ponovitev, kar kaže na to, da je še vedno potekal proces učenja in da to niso bile naloge, ki naj bi jih učenci že obvladali. Vendar menimo, da težava ni bila v izbiri nalog. Del hipoteze, ki pravi, da med spoloma učencev obstajajo statistično značilne razlike v teoretičnem znanju, bomo zavrnil, saj teh razlik ni. Enako velja tudi za del hipoteze, ki govori o razlikah v teoretičnem znanju med učenci centralnih in podružničnih šol, čeprav se kaže tendenca višjih rezultatov na centralnih šolah. Drugi preizkus je zajemal praktično znanje učencev, tu pa so se pokazale statistično značilne razlike tako med spoloma učencev kot tudi glede na tip šole, ki jo učenci obiskujejo, zato lahko ta del obeh hipotez sprejmemo.
7. Znotraj vprašalnika, s katerim smo ugotavljali preživljanje prostega časa učencev, smo opazili, da se razlike med spoloma pojavljajo v pogostosti pomoči doma, kjer so dekleta (še vedno) bolj pogosto obremenjena z domačimi opravili. Učenke tudi bolj pogosto berejo knjige, učenci pa se bolj pogosto ukvarjajo s športom, kar že kaže na tradicionalno delitev vlog. Učenke izbirajo več interesnih dejavnosti s področja glasbe, likovnega ustvarjanja ter slovenskega jezika, učenci pa izbirajo več športnih interesnih dejavnosti. Izven šole se več dečkov vključuje v športne aktivnosti, več deklic pa obiskuje različne plesne dejavnosti. Več učenk v svojem prostem času rola in pleše, učenci pa imajo raje igre z žogo. S športom se skupaj s starši ukvarja več dečkov kot deklic, prav tako pa tudi trenira več dečkov kot deklic. Hipotezo, ki govori o razlikah med spoloma v preživljanju prostega časa in ukvarjanju s športom lahko torej potrdimo.
8. Ugotavljali smo tudi razlike med učenci, ki prihajajo s centralnih in tistimi, ki prihajajo s podružničnih šol. Učenci centralnih šol pogosteje igrajo računalniške igre, se pa tudi bolj pogosto ukvarjajo s športom. Več učencev

centralnih šol izbira interesne dejavnosti področja tehnične vzgoje, enako velja, da kot izvenšolske dejavnosti več učencev centralnih šol obiskuje športne in glasbene aktivnosti, učenci s podružničnih šol pa verouk. Rola več učencev centralnih šol, slednji pa so tudi bolj opremljeni z nekaterimi športnimi rekviziti (skiro, drsalke, lopar za tenis, čelada). Hipotezo, ki govori o statistično značilnih razlikah med učenci centralnih in učenci podružničnih šol, lahko sicer potrdimo, vendar tudi ugotovimo, da so bile razlike pričakovane in da izhajajo bolj iz ponudbe kot česa drugega.

9. Hipotezo devet in deset, ki govori o obstoju povezav med posameznimi kazalci kakovosti in znanjem učencev pa moramo v celoti zavrnil. S pomočjo taksonomske analize smo učitelje razdelili v tri tipične skupine, v katere so se grupirali učitelji s podobnimi karakteristikami. Nato smo učiteljem pripisali šole, s katerih prihajajo in nato še učence teh šol. Med temi tremi skupinami učencev ni statistično značilnih razlik v znanju pri športni vzgoji, zato lahko sklepamo, da nismo mogli izločiti nobenega dejavnika, ki bi bil bolj pomemben za znanje učenca pri športni vzgoji. Zato smo na podlagi ugotovljenega stanja ter narejenih primerjav oblikovali model zagotavljanja kakovosti na splošnem nivoju (vsakega posebej mora narediti vsaka šola zase na podlagi samoevalvacije), ki pa bo lahko uporaben tudi v praksi, saj so se skozi vse obdelave kazale nekatere šibkosti, ki jih je mogoče odpraviti, četudi se ne bi odločili za samoevalvacijo.

Raziskava je opozorila tudi na nekatere šibkosti oziroma pomanjkljivosti, ki jih je potrebno v prihodnje odpraviti. Pri učencih je za pridobivanje podatkov bolj smiselna uporaba intervjuja ali pridobivanje podatkov na druge načine (starši, zapis v dnevniku), saj imajo zaradi slabšega znanja branja in včasih drugačnega razumevanja postavljenega vprašanja, težave z reševanjem anketnih vprašalnikov.

Vprašalniki za učitelje morajo biti krajši, v njih pa se je treba osredotočiti le na en do dva izbrana vidika, saj se s tem izognemo utrujenosti in naveličanosti ob odgovarjanju.

Materialni pogoji se morajo ugotavljati ločeno za nižje in višje razrede.

Vrednost pričujoče raziskave je kljub morebitnim pomanjkljivostim uporabljenih merskih instrumentov nedvomno v tem, da pomeni začetek procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju športne vzgoje in sicer v nižjih razredih, to pa je področje, za katerega velja prepričanje, da se na njem ne dela dovolj dobro. Prav tako predstavlja veliko vrednost postavljeni model, predvsem ponujene rešitve, za uporabo katerih ni potrebno, da najprej izvedemo samoevalvacijo, ker se očitno kot šibka točka kažejo na večini šol. Prispevek tako k teoriji kot praksi vidimo tudi v oblikovanju testov za preverjanje znanja, ki do sedaj pri nas na večjih vzorcih še niso bili preverjeni. Predvsem pa ima naloga veliko uporabno vrednost za delo v praksi in lahko pomeni le začetek v kontinuiranem procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti športne vzgoje.

10. 0 CITIRANI IN UPORABLJENI VIRI

1. Agencija za šport Ljubljana (2002). Realizacija programov plavanja v ljubljanskih vrtcih in osnovnih šolah 2001 - 2002
2. AINSCOW, M. (1996). *Creating Conditions for School Improvement*. London: David Fulton Publishers.
3. ANDOLJŠEK, I. (1973). *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
4. ANDREJČIČ, R. (1996). Management kakovosti v izobraževanju. V *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja* (str. 11 - 18). Maribor: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
5. AŽMAN, M. (2001). *Mentor planinske skupine*. Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.
6. BABIČ, V. (1983). *Međuljudski odnosi u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. BAHČIČ, P. (1999). Kakovost v državni upravi. *Neprofitni management*, 5/6, (1), 29 - 34.
8. BAKIJA, I. (1991). *Osiguranje kvalitete po ISO 9000*. Zagreb: Privredni vjesnik, Zagrebačka banka d. d.
9. BAKOVLJEV, M. (1990). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
10. BALA, G (1986). *Logičke osnove metoda za analizu podataka iz istraživanja u fizičkoj kulturi*. Novi Sad.
11. BEČAJ, J. (2000). Šolska kultura- temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo, letn. 5, št. 1*, str. 5 - 18.
12. BEČAJ, J. (2002). Sistemski vzroki konfliktov med učenci in učitelji. V *Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 31 - 35). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
13. BERČIČ, H., AŽMAN, D. (2002/ b). Mladi udeleženci o akciji »Veter v laseh, s športom proti drogi«. V *Zbornik 15. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov* (str. 321 - 326). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
14. BERČIČ, H., AŽMAN, D. (2002/a). Mnenja in stališča udeležencev o akciji »Veter v laseh, s športom proti drogi«. V *Zbornik 2. mednarodnega posveta »Otrok v gibanju«* (str. 176 - 182). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. BEZENŠEK, J. (1994). Nekateri vidiki sistema napredovanja delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 45, (7 - 8), 356 - 366.

16. BEZIČ, T. (1996). Šolska klima, šolska kultura in kakovost šole *Vzgoja in izobraževanje* 6/9
17. BEZIČ, T., RUPAR, B. (1999). Ogledalo - pripomočki za samoevalvacijo dela svetovalnega delavca/ke in svetovalne službe. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6), 27 - 32.
18. BLATCHFORD, P., SHARP, S. (1994). *Breaktime and the School*. London and New York: Routledge.
19. BOGNAR, L., MATIJEVIĆ, M. (1993). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
20. CANKAR, A. (1996). Kakšni naj bodo novi Kovač, M., Novak, D.; i šolske športne vzgoje?. *Šport*, (2/3), 29 - 34.
21. CANKAR, A., KOVAČ, M., HORVAT, L., ZUPANČIČ, M., STREL, J. (1994): *Cilji šolske športne vzgoje - uvodna izhodišča*. Ljubljana: Zavod za šolstvo republike Slovenije.
22. CHAFFEE, E. E., SHERR, L. A. (1992). *Quality: Transforming post-secondary education*. ASHE ERIC Higher education report No 3: Washington DC.
23. CRAWFORD, D. K., BODINE, R. J., HOGLUND, R. G. (1993). *The school for quality learning. Managing the school and classroom the Deming way*. Research press: Champaign.
24. CVETEK, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 104 - 120.
25. ČAGRAN, B. (1996). Metodološke smernice koncipiranja in verificiranja kakovosti izobraževanja. V *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja* (str. 43 - 47). Maribor: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
26. ČUDINA- OBRADOVIĆ, M. (1992). Motivacija u školi: novi teorijski pristupi i posljedice na praksi. *Napredak*, 133, 3, 257 - 271.
27. ČUK, J. (1996). Kakovost. *Vzgoja in izobraževanje*, XXVI, (1), 9 - 10.
28. DE KNOP P. (1996). *Worldwide Trends in Youth Sport*. Champaign: Human Kinetics
29. DECI, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
30. DECI, E. L., BETLEY, G., KAHLE, J., ABRAMS, L. , PORAC, J. (1981). When Trying to Win: Competition and Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79 - 83.
31. Deklaracija 45. zasedanja Mednarodna konferenca UNESCA o izobraževanju, Ženeva, oktober 1996

32. DEMING, W. E. (1986). *Out of crisis*. Massachusetts: Cambridge, MIT Center for Advanced Engineering Study.
33. DEŽMAN, B. (1988). *Minuta za zdravje in aktivni odmor z žogo*. Univerza Edvarda Kardelja, Fakulteta za telesno kulturo, Ljubljana.
34. DEŽMAN, B. (2001). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli. V *Zbornik 14. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov* (str. 9 - 23). Kranjska gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
35. DIVJAK, M. (1973). *Oblikovanje učiteljev osnovne šole*. Maribor: Pedagoška akademija.
36. ERČULJ, J. (1996). Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo. *Vzgoja in izobraževanje, LXXXVII, (1)*, 26 - 29.
37. ERČULJ, J. (2000). Kakovost - znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje, XXXI, (1)*, 4 - 8.
38. Evropska listina o športu in kodeks etike v športu (1994). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
39. FERBAR, J. (2000). Vrednotenje, preverjanje in ocenjevanje postopkov. V: Krek, J., Cencič, M. *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola* (str. 219 - 226). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo.
40. FERLIGOJ, A. (1989). *Razvrščanje v skupine: teorija in uporaba v družboslovju*. FSPN: Ljubljana.
41. FETZ, F. (1972). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Frankfurt: Limpert Verlag.
42. FLORJANČIČ, J. (1998). *Operativni management*. Kranj: Moderna organizacija.
43. FULLAN, M., HARGREAVES, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
44. GARDNER, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangra.
45. GLASSER, W. (1995). *Kontrolna teorija za managerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
46. GOGALA, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: DZS.
47. GOLEMAN, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

48. GOMBOC, M. (1997). Samovrednotenje zaposlenih kot element vodenja organizacije. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 49 - 53). Maribor: Zavod republike Slovenije za šolstvo, OE Maribor.
49. GOOD, T. L., BROPHY, J. E. (1987). *Looking in Classrooms (4th edition)*. New York: Harper & Row.
50. GRAHAM, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics
51. GRAY, L. (1991). *Marketing in Education*. Open University Press.
52. GROS, J. (2000). Šola v naravi kot merilo kakovosti. V *Otrok v gibanju, Zbornik 1. mednarodnega znanstvenega posveta* (str. 393 - 405). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
53. GROS, J. (2002): Šola v naravi 1999/2000. V *Zbornik: Otrok v gibanju, Zbornik 2. mednarodnega znanstvenega in strokovnega posveta*, (str. 225 - 229). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
54. HAIGH, G. (1992). Cogs of Culture Turn on Quality Street. *Guardian Education*, 12 (1)
55. HALLIDAY, J. (1996). *Back to Good Teaching*. London
56. HALLIWELL, W. R. (1978). *Intrinsic Motivation in Sport*. W. F. Straub (ed.), *Sport Psychology, an Analysis of Athlete Behaviour*. Ithaca, NY: Movement Publications.
57. HARTER, S. (1981). A New Self- Report Scale on Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom. Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 300 -312.
58. HAYWOOD, K. M. (1983). Accessing the Quality of Hospitality Services. *International Journal of Hospitality Management*, 2,(4).
59. HOČEVAR, L. (1999). Reševanje problema zlorabe drog v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V *1. slovenska konferenca o odvisnosti* (str. 44) Ljubljana: Koordinacija Centrov za preprečevanje in zdravljenje odvisnosti pri Ministrstvu za zdravstvo Republike Slovenije.
60. ILIĆ, L. (2000). Pedagoško- didaktički zahtjevi za ostvarivanje motivacije u učenju. V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 152 - 156). Maribor: Pedagoška fakulteta.
61. INTIHAR, E. D. (1998). *Poklicni razvoj učitelja pripravnika v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
62. Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja (2000). Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole, Ljubljana

63. JURAK, G. (1999). Pomen igralne oblike učenja za otroke in mladino v današnjem in prihajajočem času. V *Zbornik 12. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov* (str. 87 - 92). Rogaška slatina: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
64. JURAK, G., KOVAČ, M. (2000). Vsebinski, organizacijski in finančni vidiki izvedbe plavalnih tečajev kot vsebine učnega načrta v prvem triletju devetletke. V *Otrok v gibanju, zbornik 1. mednarodnega znanstvenega posveta* (str. 372 - 386). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
65. JURAK, G., KOVAČ, M. (2001). Standardi znanj za plavanje v osnovni šoli. V *Zbornik: 14. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 140 - 156). Kranjska gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
66. JURAK, G., KOVAČ, M. (2002). Standardi znanj za plavanje ob koncu prvega in drugega triletja. V *Zbornik: Otrok v gibanju, zbornik 2. mednarodnega znanstvenega in strokovnega posveta* (str. 254 - 260). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
67. JURAK, G., KOVAČ, M., STREL, J. (2001). Športna aktivnost osnovnošolcev med poletnimi počitnicami. V *Zbornik referatov 14. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov* (str.483 - 493). Kranjska gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
68. JURAK, G., KOVAČ, M., STREL, J., MAJERIČ, M., STARC, G., BEDNARIK, J., FILIPČIČ, T. (2002). Nekatere značilnosti preživljanja prostega časa osnovnošolcev med poletnimi počitnicami. V *Zbornik 2. mednarodnega posveta Otrok v gibanju* (str. 241 - 246). Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
69. KAISER, Z. (1997). Medsebojni odnosi v šoli kot pogoj za kakovostno delo. V *Regijski posvet ravnateljev* (str. 54 -67). Maribor.
70. KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA (1995). *Vzgoja in izobraževanje*. XXVI, (4), 34 - 38.
71. KASJAK, M. (1997). Kultura odnosov v šoli kot pogoj za kakovostno delo. V *Regijski posvet ravnateljev* (str. 70 - 72), Maribor.
72. Katalog programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2001/2002 (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod za šolstvo RS, Urad RS za šolstvo.
73. KIPHARD, E. (1997). Psihomotorična pedagogika in terapija. V *Zbornik prispevkov prvega posveta o psihomotoriki in gibalni vzgoji* (str. 3). Ljubljana: Društvo za gibalno vzgojo in psihomotorično obravnavo.
74. KLAUS, P. (1985). *Quality Phenomenon: The Conceptual Understanding of Quality in Face-to-face Service Encounters*. London: Lexington Books.

75. KNIFIC, B. (1999). Skupina mladih za zdravo življenje in dobre medčloveške odnose. V 1. *slovenska konferenca o odvisnosti* (str. 45). Ljubljana: Koordinacija Centrov za preprečevanje in zdravljenje odvisnosti pri Ministrstvu za zdravstvo Republike Slovenije.
76. Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti <http://www.ius-info.software.si/baze/regi/f/>
77. KONDRIČ, M., ŠAJBER- PINCOLIČ, D. (1997). *Analiza razvoja nekaterih telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti učencev in učenk v Republiki Sloveniji od leta 1988 do leta 1995*. Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za šport.
78. KOVAČ, M. (1994). Normativi pri športni vzgoji. *Šport mladih*, št. 7, str. 11.
79. KOVAČ, B. (1997): Kakovost v izobraževalni dejavnosti: uvajanje in obvladovanje sistema kakovosti. *Andragoška spoznanja*, (3- 4), 26 - 33.
80. KOVAČ, M (1998). Telovadnica ni primerna, kaj storiti. *Šport mladih*, št. 38/39, str. 34.
81. KOVAČ, M. (2000). Kakovost v šolskem športu. V *Športna vzgoja za novo tisočletje* (str. 24 - 58). Rogaška Slatina: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
82. KOVAČ, M. (2002/a). Predstavitev dela predmetne komisije za pripravo nacionalnih preizkusov znanja pri športni vzgoji v devetletni osnovni šoli v šolskem letu 2001/2002 . V *Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 71 - 76). Nova gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
83. KOVAČ, M. (2002/b). Zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja iz športne vzgoje ob koncu devetletke: V *Zbornik: Otrok v gibanju, zbornik 2. mednarodnega znanstvenega in strokovnega posveta* (str. 29 - 35). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
84. KOVAČ, M., BUČAR, M. (1999). Poročilo o izpeljavi programa Zlati sonček v šolskem letu 1998/99. *Informator - Šport mladih*, avgust, str. 50 - 56.
85. KOVAČ, M., KOŽELJ (2001). Poročilo o izpeljavi projekta Krpan. *Informator - Šport mladih*, avgust, str. 39 - 45.
86. KOVAČ, M., KOŽELJ (2001). Poročilo o izpeljavi projekta Zlati sonček. *Informator - Šport mladih*, avgust, str. 36 - 39.
87. KOVAČ, M., KOŽELJ (2001). Poročilo o športnih oddelkih v osnovni šoli in gimnaziji. *Informator - Šport mladih*, avgust, str. 52 - 53.
88. KOVAČ, M., NOVAK, D. (2001). *Učni načrt za športno vzgojo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

89. KOVAČ, M., STREL, J. (2003). Načrtovanje športnovzgojnega procesa. <http://www.sp.uni-lj.si/didaktika>
90. KOVAČ, M., STREL, J. (2003). Učne metode. <http://www.sp.uni-lj.si/didaktika>
91. KOVAČ, M., STREL, J., JURAK, G., DEŽMAN, B., ROGELJ, M., LORENCI, B., ŽAKELJ, M., VOGLAR, M., BAJEC, D. (2001). Model zunanjega preverjanja znanja iz športne vzgoje ob koncu devetletke. V *zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 38 - 56). Kranjska gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
92. KOVAČ, M., ŠTIHEC, J. (1993). Kako izboljšati kakovost procesa športne vzgoje na razredni stopnji. *Educa*, (1 - 2), 54 - 70
93. KOVAČEVIĆ, S. (1991). *Diferenciacija i individualizacija obrazovanja izbornom i fakultetnom nastavom*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
94. KRISTAN, S. (1998). *Šola v naravi*. Radovljica: Didakta
95. KRPAČ, F. (2002). Je aktivni odmor še aktualen?. V *zbornik 15. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov* (str. 339 - 341). Nova gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
96. KUTNJAK, B. (1997). Kakovostna šola. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 80 - 87). Maribor: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
97. KYRIACOU, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Regionalni izobraževalni center Radovljica.
98. LEDIĆ, J. (1996). TQM- nova kakovost v visokošolskem izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje, XXVII, (1)*, 11 - 16.
99. LESSING, D. (1986). *Prisons we chose to live inside*. Toronto: CBC Enterprises.
100. LEŠNIK, R. (1982). *Prosti čas*. Maribor: Založba obzorja Maribor.
101. LEWIS, R. C., BOOMS, B. H. (1983). *The Marketing Aspects of Service Quality*. Chicago: AMA.
102. LORENCI, B., KOVAČ, M., DEŽMAN, B. (2002). Ocenjevanje praktičnega znanja iz atletike pri pouku športne vzgoje. V *Zborniku 2. mednarodnega posveta Otroci v gibanju* (str. 299 - 304). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
103. LORENČIČ, I. (1996). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. V *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod RS za šolstvo.

104. MAJERIČ, M.; STREL, J. (2001). Analiza delovanja centra za stalno strokovno spopolnjevanje Fakultete za šport v letu 2001/2002 in predlog usmeritev. V *Zbornik 14. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 494 - 508). Kranjska gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
105. MARCHESE, T. (1991). TQM reaches the academy. *AAHE Bulletin*, (3), 3 - 9.
106. MARENTIČ POŽARNIK, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
107. MARENTIČ POŽARNIK, B., PEKLAJ, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
108. MAROVT, M. (1994). Doseganje večje kakovosti šolskega etosa s pomočjo krožkov za kakovost. *Vzgoja in izobraževanje*, XXV, (3), 32 - 34.
109. MAROVT, M. (1997). Marketing v izobraževanju, modna muha ali izziv. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 31 - 38). Celje: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
110. MAWER, M. (1995). *The effective teaching of physical education*. NewYork: Longman Group Limited.
111. MEDVEŠ, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, let. 51. št. 4, str. 8 - 26.
112. MEDVEŠ, Z. (2001). Kakovost izobraževanja je odvisna predvsem od šole in učitelja. *Delo*, 30. 4. 2001, str. 11.
113. MERKAČ, M. (1998). *Kadri v organizaciji*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
114. MILEKŠIČ, V. (1999). Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6), 16 - 26.
115. Modro oko (2001). Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Nadaljevanje projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
116. MOŽINA, S. (1995). *Vodenje in vedenje v organizaciji. Management v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana.
117. MULEJ, M. (1992). *Teorije sistemov*. Maribor: Ekonomsko poslovna fakulteta.
118. MUSEK LEŠNIK, K., BERGANT, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

119. Navodila za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji, delovno gradivo (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport
120. NOLIMAL, F. (1999). Vpeljevanje sistema kakovosti v izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6), 33 - 40.
121. NOVAK, H., ŽAGAR, D., STREL, J., ŠTIHEC, J., PISANSKI, M., JURIČIČ, M., ARKO, U., CERAR, M., ČUK, M. (1995). *Obremenitve osnovnošolcev. Posledice in vzroki*. Radovljica: Didakta.
122. NOVOSTI CRU (1994). Modeli zagotavljanja kakovosti. *Center za razvoj Univerze*, (5 - 6), 25 - 41.
123. Odredba o normativih in standardih v osnovnih šolah; Uradni list RS, št. 37 - 2111/1997
124. Odredba o normativih in standardih, Uradni list RS št. 27/99
125. Odredba o normativih in standardih, Uradni list RS št. 62/2001
126. Odredba o normativih in standardih; Uradni list RS 39/97
127. Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v osnovi šoli; Uradni list RS št. 57 - 2721/1999
128. Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v osnovi šoli; Uradni list RS št. 8 - 528/2001 (spremembe in dopolnitve)
129. Odredba o spremembah in dopolnitvah odredbe o normativih in standardih v osnovnih šolah, 2001; <http://ius-info.ius-software.si>
130. PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A., BERRY, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, (1).
131. PEČJAK, V. (1983). *Nastajanje psihologije*. Ljubljana: Univerzum.
132. PERŠOLJA, B. (2001). Program za delo s planinsko skupino. *Mentor planinske skupine*, str. 20 - 44.
133. PETROVIČ, K., AMBROŽIČ, F., BEDNARIK, J., BERČIČ, H., SILA, B., DOUPONA TOPIČ M. (2001). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 2000. *Šport, letn. 49*, št. 3, str. 1- 48
134. PETROVIČ, K., AMBROŽIČ, F., SILA, B., DOUPONA TOPIČ, M. (1998). *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997 (primerjalna študija 1992 – 1997)*. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo Fakultete za šport.
135. PETROVIČ, K., AMBROŽIČ, F., SILA, B., DOUPONA TOPIČ, M. (1999). *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1998*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

136. PETROVIĆ, K., AMBROŽIČ, F., SILA, B.; DOUPONA, M. (1996). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1996. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
137. PETROVIĆ, K., AMBROŽIČ, F., SILA, B.; DOUPONA, M. (1998). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport
138. PETTIFOR, B.(1999). *Physical Education Methods for Classroom Teachers*. United States: Human Kinetics.
139. PIRC, M. (1991). *Metodika šolske športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
140. PIŠOT, R. (1994). *Vpliv različnih metod dela na razvoj psihosomatičnih dimenzij enajstletnih učencev*. Magistrsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport.
141. PIŠOT, R. (1997). *Model motoričnega prostora šestipolletnih otrok pred parcializacijo morfoloških značilnosti in po njej*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za šport.
142. PIŠOT, R. (1998). Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. *Socialna pedagogika*, 49 (2), 217 - 220.
143. PIŠOT, R. (1999). Dejavniki celostnega razvoja otroka kot izhodišče specialnih didaktik na razredni stopnji osnovne šole. V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja* (str. 215 - 221). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
144. PIŠOT, R. (2000/ a). Didaktika gibalno/ športne vzgoje v funkciji celostnega razvoja otroka. V *Zbornik 1. mednarodnega posveta Otrok v gibanju* (str. 75 - 85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
145. PIŠOT, R. (2000/ b). Od motorike do didaktike gibalno/ športne vzgoje. V *25 let enote v Kopru* (str. 40 - 42). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
146. PIŠOT, R., SILA, B. (1999). Vpliv šolske športne vzgoje na kasnejše ukvarjanje s športom. V *Zbornik radova - IV konferencija o sportu Alpe Jadran* (str. 144 - 147). Rovinj.
147. PIŠOT, R., ZAVRŠNIK, J. (2001). Gibalno/športna aktivnost v otroštvu - osnova za oblikovanje zdravega življenjskega sloga. V *Zbornik slovenskega kongresa športne rekreacije* (str. 21 - 23). Rogla.
148. PLANINŠEC, J. (2002). Vpliv športnih dejavnosti pri oblikovanju stabilne in pozitivne samopodobe. V *Zbornik 2. mednarodnega posveta Otrok v gibanju* (str. 354 - 359). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
149. POLAK, A. (1994). Dnevnik pedagoške prakse - pot do refleksije (bodočih) učiteljev. V *Vzgoja in izobraževanje danes - za danes in jutri* (str. 63 - 71). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

150. POLAK, A. (1997). Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole: psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse. *Psihološka obzorja*, letn. 6, št. 1 - 2, str. 159 - 167.
151. POLAK, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
152. POLAK, A. (2000). Medpredmetno timsko načrtovanje pouka: usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 31, št. 4, str. 45 - 51.
153. POLJAK, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
154. POWEL, M; SOLITY, J. (1994). *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.
155. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9 - letni osnovni šoli <http://www.ius-info.software.si/baze/regi/predpisi>
156. Priporočila o statusu učiteljev (1997). Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
157. PŠUNDER, M. (1992). Poskus osvetlitve nekaterih dejavnikov pri oblikovanju učitelja. V *Zbornik: kaj hočemo in kaj zmoremo*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
158. RAJTMAJER, D. (1994). *Izbrana poglavja iz pedagogike in didaktike športa*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
159. RAJTMAJER, D. (2000). Športna vzgoja med teorijo in prakso. V *Zbornik 1. mednarodnega posveta Otrok v gibanju* (str. 62 - 74). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
160. RAZDEVŠEK - PUČKO, C. (1990). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učitelja. V *Učitelj, vzgojitelj - družbena perspektiva*. Bled: ZDP.
161. RAZDEVŠEK - PUČKO C. (1995). *Opisno ocenjevanje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
162. RAZDEVŠEK - PUČKO, C. (1996). Preverjanje znanja za kakovost. V *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja, zbornik posveta* (str. 53 - 61). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
163. REJA, S. (1995). Kakovost učnega procesa v luči standardov ISO 9000. *Vzgoja in izobraževanje*, XXVI, (3), 28 - 31.
164. RESMAN, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
165. RINK, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, ed. S. J. Silevrman and C. D. Ennis, 171 - 198. Champaign, IL: Human Kinetics.

166. RUTAR, D. (1999). Dejavniki kakovostne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6), 13 - 15.
167. SALLIS, E. (1993). *Total Quality Management in Education*. London: Kegan page.
168. SAMARDŽIJA, M. (1998). Ustvarjamo dobre pogoje za dobro šolo. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 7 - 14), Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
169. SENTOČNIK, S. (1999). Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, (6), 4 - 7.
170. SEYMOUR, D. T. (1991). TQM on Campus: What the Pioneers are Finding. *AAHE Bulletin*, (18), 10 - 13.
171. SEYMOUR, D. T., COLLET, C. (1991). Total Quality Management in Higher Education: Latest Fad or Lasting Legacy? *Policy briefs of the education policy studies laboratory*, št. 93/01, Arizona: Arizona State University.
172. SHAPIRO, S. (1998). *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
173. SHIPMAN, M. (1979). *In School Evaluation*. Heinemann, Educational Books.
174. SKUPINA AVTORJEV (1996). *Globalni in kadrovski management*. Kranj: Moderna organizacija.
175. SNOJ, B. (1998). *Management storitev*. Koper: Visoka šola za magement.
176. STANOVNIK, J. (1995). *Za šolo novih odnosov*. Znanstveno in publicistično središče: Ljubljana.
177. STONE, J. (1997). *Increasing Effectiveness: A guide to Quality Management*. London: Palmer Press.
178. STREL, J. (1994). Motorični in morfološki status otrok in mladine v Sloveniji. V *Cilji šolske športne vzgoje - uvodna izhodišča*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
179. STREL, J., KOVAČ, M. (2000). Gibalni razvoj otrok in mladine. V. *Zbornik Otrok v gibanju, zbornik 1. mednarodnega posveta* (str. 39 - 62). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
180. STREL, J., KOVAČ, M. (2003). Učne oblike. <http://www.sp.uni-lj.si/didaktika>

181. STREL, J., KOVAČ, M., VIDEMŠEK, M., BEDNARIK, J., JURAK, G. (2001). *Načrtovanje športno-vzgojnega procesa v prvem triletju*. Ljubljana: UL, FŠ, Center za stalno strokovno spopolnjevanje.
182. STREL, J., NOVAK, H., PISANSKI, M., MESARIČ, V., ŠTIHEC, J. (1993). *Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
183. STRMČNIK, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
184. STRMČNIK, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica.
185. STRMČNIK, F. (2001). *Didaktika, osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut, Filozofska fakulteta.
186. ŠILIH, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*, Ljubljana.
187. ŠIREC, A. (1999). Izkušnje slovenske šolske inšpekcije. *Vzgoja in izobraževanje, letnik XXX, št. 3, str. 29 - 36*.
188. ŠIREC, A. (2000). Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. *Sodobna pedagogika, letn. 51, št. 4, str. 106 - 124*
189. ŠKRINJARIČ, K. (1997). Evalvacija šole - kaj naj zajema. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 53 - 62). Celje: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
190. *Šport v republiki Sloveniji - dileme in perspektive* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
191. ŠTEMBERGER, V. (1999). *Relacije med elementi samopdobe in nekaterimi morfološki in motoričnimi spremenljivkami enajstletnih učencev in učenk*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
192. ŠTEMBERGER, V. (1999). Sodelovanje razredne učiteljice in vzgojiteljice pri športni vzgoji v prvem, razredu devetletne osnovne šole. V *Zbornik radova - IV konferencija o sportu Alpe - Jadran* (str. 150 -152). Rovinj.
193. ŠTURM, J., STREL, J. (1985). *Primerjava nekaterih motoričnih in morfoloških parametrov v osnovnih šolah SR Slovenije v obdobju 1970/71- 1983. Zaključno poročilo*. Ljubljana: FTK, Inštitut za kineziologijo.
194. ŠUMANDL, M. (1997). Motivacija sodelavcev za kakovostno strokovno in pedagoško delo. V *Kakovost dela v šoli kot rezultat uspešnega pedagoškega vodenja* (str. 115 - 125). Maribor: Zavod republike Slovenije za šolstvo, OE Maribor.

195. TANCIG, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
196. TOMORI, M., STERGAR, E., PINTER, B., RUS MAKOVEC, M., STIKOVIČ, S. (1998). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana: Psihiatrična klinika.
197. TUŠAK, M. (2002). Problemi in smernice motivacijskih intervenc pri športni vzgoji. V *Zbornik 15. strokovnega posveta športnih pedagogov* (str. 35 - 37). Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
198. UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU (1999). Portorož: Zavod republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje, Center za poklicno izobraževanje, Ministrstvo za šolstvo in šport.
199. VERBINC, F. (1989). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
200. WOOLFOLK, A. (2001). *Pedagoška psihologija*. Educy.
201. YANKELLO, R. A., FLAHERTY T. B. (1993). Total Quality Management in Word and Deed. *New directions for institutional research*, (78), 113 - 115.
202. ZABUKOVEC, V. (1998). *Merjenje razredne klime*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
203. ZAGORC, M. (1986). *Struktura motivacije in socialnodemografske značilnosti žensk, ki se ukvarjajo z aerobiko*. Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
204. Zakon o delovnih razmerjih <http://www.ius-info.software.si/baze/regi/f/>
205. Zakon o delovnih razmerjih, Uradni list RS, 42 - 2006/2002
206. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja <http://www.ius-info.software.si/baze/>
207. Zakon o osnovni šoli (1996), Uradni list RS št. 12/96
208. Zakon o šolski inšpekciji; Uradni list RS, št. 29 - 1872/1996
209. Zakon o športu, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1998
210. Zakon o temeljnih pravicah iz delovnega razmerja <http://www.ius-info.software.si/baze/regi/f/>
211. ZALOKAR - DIVJAK, Z. (1996). *Vzgoja je - ni znanost*. Ljubljana: Educy.

212. ZEITHAML, V. A. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality and Value: a Means- end Model and Syntesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52, (3).
213. ZGAGA, P. (1992). Poučevanje in avtonomija; V *Zbornik: kaj hočemo in kaj zmoremo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
214. ZUPANC GROM, R. (2000). Uvajanje kakovosti v šole. V *Raznolikost kakovosti* (str. 25 - 42). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

11.0 PRILOGA

11. 1 VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Spoštovani!

V okviru doktorske disertacije z naslovom »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti pri športni vzgoji v prvem triletnem devetletne osnovne šole« opravljam raziskavo, s katero želim ugotoviti stanje na športno vzgojnem področju v nižjih razredih ter vaše mnenje o področju športna vzgoja. Zato vas prosim, da izpolnite (v celoti) vprašalnik, ki je pred vami, saj bom le na ta način lahko dobila realno sliko stanja in bo na podlagi vaših odgovorov možno razviti model, ki bo omogočal še bolj kakovostno delo tudi na športno vzgojnem področju.

Hvala!

Vesna Štemberger

ŠOLA: _____

RAZRED, KI GA POUČUJETE V TEM ŠOLSLEM LETU (prosim obkrožite): 1 2 3

1. **TIP ŠOLE (obkrožite)** matična šola podružnična šola
2. **Število učencev v vašem razredu:** _____ št. učencev, stalno opravičenih športne vzgoje:
3. **Prosim, zapišite najvišjo doseženo izobrazbo:**
 - a) učiteljsiše
 - b) višja izobrazba pedagoške smeri
 - c) visoka izobrazba pedagoške smeri
 - d) magisterij, doktorat
 - e) drugo: _____
4. **Prosim, označite vašo starost:**
 - a) 22- 30 let
 - b) 31- 40 let
 - c) 41- 50 let
 - d) 51 let in več
5. **Prosim, označite vašo delovno dobo:**
 - a) do 5 let
 - b) 6- 15 let
 - c) 16- 25 let
 - d) nad 26 let
6. **Prosim označite, koliko časa ste zaposleni na področju vzgoje in izobraževanja**
 - a) do 5 let
 - b) 6- 15 let
 - c) 16- 25 let
 - d) nad 26 let
7. **Prosim označite, kakšen je vaš trenutni naziv**
 - a) brez naziva
 - b) mentor
 - c) svetovalec
 - d) svetnik

1. Iz katerih virov črpate informacije pri pripravi na ure športne vzgoje ?

Obkrožite en odgovor v vsaki vrstici.

a)	učnega načrta	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	ciljev šolske športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	prejšnjih priprav	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	strokovne literature	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	priročnikov za učitelje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	časopisov, revij, televizijskega programa	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	z literaturo, ki so nam jo priporočili na fakulteti	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	z video posnetki	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
i)	pomagam si z internetom	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
j)	letne priprave	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
k)	strokovnega spopolnjevanja	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

2. S čim si pomagata pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo?

Obkrožite po en odgovor v vsaki vrstici.

a)	z učnim načrtom	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>Nikoli</i>
b)	s cilji šolske športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>Nikoli</i>
c)	z rezultati testiranj za športno vzgojni karton	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>Nikoli</i>
d)	z opisnimi ocenami prejšnjega leta	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

3. S kom sodelujete pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo?

Obkrožite po en odgovor v vsaki vrstici

a)	s kolegom razrednim učiteljem/ ico	<i>Vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	s športnim pedagogom/ injo	<i>Vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	delam sama	<i>Vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

4. S kom sodelujete pri pisanju priprav za ure športne vzgoje? Obkrožite po en odgovor v vsaki vrstici.

a)	s kolegom razrednim učiteljem/ ico	<i>Vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	s športnim pedagogom/ injo	<i>Vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	delam sama	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

5. Kako pogosto uporabljate pri športni vzgoji naslednje učne metode. V vsaki vrstici obkrožite en odgovor.

a)	razlaga	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	pogovor	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	demonstracija- učitelj	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	demonstracija- učenec	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	demonstracija- video	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	metoda igre	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	gibalno prikazovanje (uprizorjanje)	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

6. Kako pogosto uporabljate pri športni vzgoji naslednje učne oblike? V vsaki vrstici obkrožite en odgovor.

a)	frontalna	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	individualna	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	skupinska	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	kombinirano delo	vedno	pogosto	redko	nikoli
a)	vadba po postajah	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	obhodna vadba	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	poligon	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	štafeta	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	delo v igralnih skupinah	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	delo z vrsto, kolono	vedno	pogosto	redko	nikoli
g)	delo s kartoni	vedno	pogosto	redko	nikoli
h)	delo z dopolnilnimi nalogami	vedno	pogosto	redko	nikoli
i)	delo z dodatnimi nalogami	vedno	pogosto	redko	nikoli
j)	delo s homogenimi in heterogenimi skupinami	vedno	pogosto	redko	nikoli

7. Zapišite prosim, na kaj ste pozorni pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji. V vsaki vrstici obkrožite en odgovor.

a)	sodelovanje učenca na različnih športnih tekmovanjih	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	obiskovanje športnih dejavnosti izven časa pouka	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	sodelovanje učencev pri športni vzgoji	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	učenčev trud	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	učenčevo vedenje	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	prinašanje športne opreme	vedno	pogosto	redko	nikoli
g)	napredek učenca	vedno	pogosto	redko	nikoli
h)	znanje učenca	vedno	pogosto	redko	nikoli
i)	interes učenca do športne vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli

8. Zapišite prosim, kako pogosto se spodaj zapisano zgodi pri vaših urah športne vzgoje. V vsaki vrstici obkrožite en odgovor.

a)	po preverjanju in ocenjevanju znanj se skupaj z učenci pogovorimo o rezultatih	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	skupaj z učenci ugotavljamo vzroke za majhen ali velik napredek	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	učencem povem, kako in kaj bodo morali vaditi, da bodo napredovali	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	učencem povem, zakaj neko stvar delamo in čemu je namenjena	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	učenci sodelujejo pri oblikovanju ocene	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	povem, kaj pri ocenjevanju pričakujem	vedno	pogosto	redko	nikoli

9. Kako pogosto storite med urami športne vzgoje naslednje. V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	z učenci skupaj načrtujem teme, vsebine, ki jih bomo obravnavali	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	z učenci skupaj izbiram metode dela	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	v ure športne vzgoje vključujem teme, ki so uporabne v vsakdanjem življenju	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	učencem postavljam realne cilje in jih pohvalim, ko jih dosežejo	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	učence pri delu vzpodbujam in bodrim	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	učence grajam, če ne dosežejo tega, kar bi od njih lahko pričakovali	vedno	pogosto	redko	nikoli
g)	učence, ki motijo pouk, ostro grajam	vedno	pogosto	redko	nikoli
h)	učenci, ki motijo ure športne vzgoje, ne smejo telovaditi	vedno	pogosto	redko	nikoli

10. Ocenite, v kolikšni meri spodnje trditve veljajo za vas pri športni vzgoji. V vsaki vrstici obkrožite en odgovor.

a)	Vse učence v oddelku enako upoštevam	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	Če ugotovim, da učenec zaostaja v znanju, mu pomagam	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	če ugotovim, da so nekateri v razredu že osvojili določeno znanje, drugi pa ne, vsakemu posebej prilagodim dejavnosti	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	delo prilagajam motivaciji učencev	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	boljšim učencem dam drugačne naloge kot ostalim	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	boljšim učencem dam več nalog kot ostalim	vedno	pogosto	redko	nikoli
g)	pri športni vzgoji slabše učence vključujem med boljše	vedno	pogosto	redko	nikoli
h)	pri športni vzgoji lahko različni učenci istočasno delajo različne stvari	vedno	pogosto	redko	nikoli
i)	pri športni vzgoji uvajam medsebojno pomoč	vedno	pogosto	redko	nikoli
j)	učence usmerjam k dopolnilnemu pouku	vedno	pogosto	redko	nikoli
k)	delo pri športni vzgoji diferenciram	vedno	pogosto	redko	nikoli
l)	delo pri športni vzgoji individualiziram	vedno	pogosto	redko	nikoli

11 Kako pogosto se udeležujete seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje?

vedno pogosto redko nikoli

12 Kako pogosto iščete informacije in za svoje izobraževanje uporabite naslednje vire (velja za področje špc V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	strokovne revije, časopisi (domače)	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	internet	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	strokovne revije, časopisi (tuji)	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	domače strokovne knjige	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	tuje strokovne knjige	vedno	pogosto	redko	nikoli
f)	ustne informacije (npr. pogovor s športnim pedagogom)	vedno	pogosto	redko	nikoli
g)	Drugo:	vedno	pogosto	redko	nikoli

13. Ali prebirate naslednje strokovne revije. V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	Šport mladih	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	Šport	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	Kinesiologia Slovenica	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	Šolski razgledi	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	Didakta	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	Razredni pouk	<i>vedno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	Pedagoška obzorja	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	Vzgoja in izobraževanje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
i)	Educa	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
j)	Drugo:	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

14. Ali sodelujete s prispevki s področja športne vzgoje v naslednjih revijah. V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	Šport mladih	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	Šport	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	Kinesiologia Slovenica	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	Šolski razgledi	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	Didakta	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	Razredni pouk	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	Pedagoška obzorja	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	Vzgoja in izobraževanje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
i)	Educa	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
j)	Drugo:	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

15. Se udeležujete kongresov s področja športne vzgoje? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	Posveti športnih pedagogov	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	Šport mladih	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	Otrok v gibanju	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	Rekreacija	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

16. Katerih seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja ste se že udeležili? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	Zlati sonček, Krpan	Da	ne
b)	Šola v naravi	Da	ne
c)	Vsebine atletike	Da	ne
d)	Vsebine gimnastike z ritmično izraznostjo	Da	ne
e)	Ples	Da	ne
f)	Mini rokomet	Da	ne
g)	Mini odbojka	Da	ne
h)	Mini nogomet	Da	ne
i)	Mini košarka	Da	ne
j)	Osnovna motorika	Da	ne
k)	Igre z žogo	Da	ne
l)	Smučanje	Da	ne
m)	Plavanje	Da	ne
n)	Drsanje	Da	ne
o)	Rolanje	Da	ne
p)	Splošne didaktične vsebine (ocenjevanje, načrtovanje...)	Da	ne
r)	Drugo	Da	ne

17. Katerih seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja se želite udeležiti? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	Zlati sonček, Krpan	Da	ne
b)	Šola v naravi	Da	ne
c)	Vsebine atletike	Da	ne
d)	Vsebine gimnastike z ritmično izraznostjo	Da	ne
e)	Ples	Da	ne
f)	Mini rokomet	Da	ne
g)	Mini odbojka	Da	ne
h)	Mini nogomet	Da	ne
i)	Mini košarka	da	ne
j)	Osnovna motorika	da	ne
k)	Igre z žogo	da	ne
l)	Smučanje	da	ne
m)	Plavanje	da	ne
n)	Drsanje	da	ne
o)	Rolanje	da	ne
p)	Splošne didaktične vsebine (ocenjevanje, načrtovanje...)	da	ne
r)	Drugo	da	ne

18 V tem šolskem letu, kako pogosto... Obkrožite en odgovor v vsaki vrstici.

a)	ste se udeležili sestankov strokovnih aktivov	vedno	pogosto	redko	nikoli
b)	ste se udeležili sestanka aktiva športnih pedagogov	vedno	pogosto	redko	nikoli
c)	ste bili mentor študentom na praksi- na področju športne vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli
d)	ste se o problematiki športne vzgoje pogovarjali z razrednimi učitelji	vedno	pogosto	redko	nikoli
e)	ste se o problematiki športne vzgoje pogovarjali s športnimi pedagogi	vedno	pogosto	redko	nikoli

19 V vsaki vrstici označite en odgovor.

a) pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji šole v naravi sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
b) pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji športnih dni sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
c) pri testiranju za športno vzgojni karton sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
d) učence pripravljam na športna tekmovanja	vedno	pogosto	redko	nikoli
e) učence spremljam na športna tekmovanja	vedno	pogosto	redko	nikoli
f) pri organizaciji in izvedbi športnih tekmovanj v okviru šole sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
g) pri organizaciji tečaj plavanja sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
h) pri izvedbi tečaja plavanja sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
i) pri izvedbi aktivnega odmora sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
j) pri izvedbi Zlatega sončka sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
k) pri izvajanju športnih interesnih dejavnosti sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
l) pri dopolnilnem pouku za športno vzgojo sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
m) pri različnih tečajih v okviru športne vzgoje sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
n) v delu športnih oddelkov sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli
o) pri Cicibanu planincu sodelujem	vedno	pogosto	redko	nikoli

20 Vodim interesne dejavnosti s področja... V vsaki vrstici označite en odgovor.

a) športne vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli
b) glasbene vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli
c) likovne vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli
d) matematike	vedno	pogosto	redko	nikoli
e) slovenskega jezika	vedno	pogosto	redko	nikoli
f) spoznavanja okolja	vedno	pogosto	redko	nikoli
g) tehnične vzgoje	vedno	pogosto	redko	nikoli
h) Drugo	vedno	pogosto	redko	nikoli

21 Izven šole vodim dejavnosti s področja... V vsaki vrstici označite en odgovor.

a) športa	vedno	pogosto	redko	nikoli
b) glasbe	vedno	pogosto	redko	nikoli
c) umetnosti (gledališče, likovno ustvarjanje...)	vedno	pogosto	redko	nikoli
D) Drugo	vedno	pogosto	redko	nikoli

22 V vsaki vrstici označite en odgovor.

a) svetloba v prostoru, kjer večinoma izvajate športno vzgojo zadostuje	vedno	pogosto	redko	nikoli
b) prostor, kje večinoma izvajate športno vzgojo lahko prezračim	vedno	pogosto	redko	nikoli
c) učenci so pri športni vzgoji v športni opremi	vedno	pogosto	redko	nikoli
d) učenci se za športno vzgojo pripravijo v garderobi ob telovadnici	vedno	pogosto	redko	nikoli
e) učenci se po končani športni vzgoji lahko umijejo	vedno	pogosto	redko	nikoli
f) športno vzgojo vodim v športni opremi	vedno	pogosto	redko	nikoli
g) osebno športno opremo dobim v šoli	vedno	pogosto	redko	nikoli
h) za športno vzgojo se preoblečem v kabinetu (lastnem ali kab. športnih pedagogov	vedno	pogosto	redko	nikoli
i) za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci	vedno	pogosto	redko	nikoli
j) po končani športni vzgoji se lahko umijem	vedno	pogosto	redko	nikoli
k) prostori, kjer izvajamo športno vzgojo so varni	vedno	pogosto	redko	nikoli

23 Ali ste zadovoljni s pogoji za izvajanje športne vzgoje? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	prostori, kjer izvajate športno vzgojo	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	oprema, rekviziti, ki jih imate na voljo	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	higienskimi pogoji (prostor za preoblačenje, umivanje)	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	osebno opremo za vodenje športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	sodelovanje s kolegi razrednimi učitelji na področju športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	sodelovanje s športnimi pedagogi	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	sodelovanje z vodstvom šole na področju športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	sodobno tehnologijo (računalnik, video, merilci srčnega utripa...) s katerimi lahko popestrite ure športne vzgoje	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

24 Kakšno je, po vašem mnenju, vzdušje v vašem kolektivu? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	sproščeno	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	napeto	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	delovno	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	prijateljsko	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	tekmovalno	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	sodelovalno	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	zavistno	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

25 Kakšni so po vašem mnenju, odnosi med vami in vodstvom šole? V vsaki vrstici označite en odgovor.

a)	uradni	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	napeti	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	sproščeni	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	enakopravni	<i>vedno</i>	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

11. 2 VPRAŠALNIK ZA UGOTAVLJANJE MATERIALNIH POGOJEV

Spoštovani!

Pred vami je vprašalnik za ugotavljanje materialnih pogojev, ki jih imajo šole oziroma učitelji, ki poučujejo športno vzgojo v prvem triletju devetletne osnovne šole. Vprašalnik rešuje **EN učitelj** (ravnatelj ali pomočnik ravnatelja, športni pedagog ali razredni učitelj). Prosim vas, da zapišete velikost vadbenih in spremljajočih površin v kvadratnih metrih ter število uporabnih (celih) rekvizitov in orodij, ki jih ima na voljo učitelj, ki poučuje športno vzgojo v **prvih treh razredih** vaše šole. V kolikor želite, lahko vprašalnik izpolni (ob vaši pomoči) tudi študentka, ki je članica merilne ekipe in sicer na dan, ko bo celotna merilna ekipa na vaši šoli.

Ker želimo dobiti čimbolj objektivne podatke, vas prosim, da vprašalnik rešite v celoti in natančno.

Hvala za sodelovanje in lep pozdrav.

Vesna Štemberger

Šola: _____

število učencev/ šoli: _____ od tega v prvi triadi: _____

Šola je bila zgrajena leta: _____

Telovadnica je bila zgrajena leta: _____

Zadnja adaptacija telovadnice je bila leta: _____

1. Zapišite, prosim velikost naslednjih prostorov.

Če tega prostora nimate, vpišite 0.

ime prostora	m ²
telovadnica 1	
telovadnica 2	
telovadnica 3	
trim kabinet/ fitnes	
bazen	
zunanje igrišče	
zunanje igrišče	
atletska steza (v metrih)	
plesna delavnica	

2. Zapišite prosim velikost naslednjih prostorov. Če tega prostora nimate, vpišite 0.

	m ²
sanitarije ob telovadnici/ moške	
sanitarije ob telovadnici/ ženske	
garderoba ob telovadnici/ moška	
garderoba ob telovadnici/ ženska	
umivalnica ob telovadnici/ moška	
umivalnica ob telovadnici/ ženska	
kabinet za učitelje, ki poučujejo športno vzgojo/ moški	
kabinet za učitelje, ki poučujejo športno vzgojo/ ženski	

3. Prosim vpišite število **UPORABNIH** rekvizitov, ki so vam na voljo.

	število
male žogice	
žoge za mini košarko	
žoge za mini nogomet	
žoge za mini odbojko	
težke žoge	
baloni	
loparji za tenis	
loparji za namizni tenis	
loparji za badminton	
kolebnice	
kiji	
obroči	
dolga vrv	
obročki	
švedska klop	
švedska skrinja	
odskočna deska	
blazine- navadne	
komplet polivalentnih blazin	
koši za malo košarko	
drobni ritmični pripomočki (tamburin, boben, ropotulje...)	
goli	
mali goli	
plezalna vrv	
plezalni drog	
plezalna stena	
momarska lestev	
lesena lestev	
palice za hokej	
koza	
gred- nizka	
gred- visoka	
moška bradlja	
štoparice	
merilci srčnega utripa	
štartni bloki	
padalo	
miza za namizni tenis	
stojala za skok v višino	
elastična vrvica	
dvovišinska bradlja	
pritrjen letvenik	

odmični letvenik	
zviralo	
audio oprema	
video oprema	
meter	
metodična ovira	
štafetna palica	
smuči- alpske	
sm. palice- alpske	
sm. čevlji	
smuči- tekaške	
sm. palice- tekaške	
tekaški čevlji	
šprintarice	
mehke blazine	
skrinjica	
mala prožna ponjava	
krogi	
koši	
stojala ali stožci	
najlonska vrvica za označevanje igrišča	
stojala za mini odbojko	
košara za žoge	
voz za blazine	
omarica z opremo za prvo pomoč	
orffov instrumentarij	

Drugo:

11. 3 ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE

ŠOLA: _____

RAZRED: _____

SPOL (obkroži) deček deklica

DOMAČE DELO, PROSTI ČAS UČENCEV

1. Odgovori prosim, kako pogosto... V vsaki vrstici obkroži en odgovor.

a)	gledam televizijo, video	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	igram računalniške igre	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	se igram ali pogovarjam s prijatelji (ne v šoli)	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	pomagam doma (pospravim sobo, grem v trgovino...)	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	berem knjige	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	se ukvarjam s športom	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	se učim in pišem domače naloge	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	telefoniram	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

2. Kaj misliš o porabi tvojega časa pred in po pouku? Odgovori tako, da v vsaki vrstici obkrožiš en odgovor.

a)	Poleg učenja in pisanja domačih nalog, mi ostane dovolj časa za igranje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	Za jutri mi ostane kakšna stvar, ki bi jo moral/a narediti že danes	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	Ob sobotah in nedeljah se učim veliko več kot prek tedna	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	Spat hodim prepozno in sem naslednji dan utrujen/ a	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	Za ukvarjanje s športom imam dovolj prostega časa	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

INTERESNE DEJAVNOSTI, IZVENŠOLSKE AKTIVNOSTI

1. Zapiši prosim, katere interesne dejavnosti obiskuješ v šoli. V vsaki vrstici obkroži en odgovor.

a)	športne	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	glasbene, pevski zbor	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	likovne, umetniške	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	ID s področja slovenščine (novinarski krožek...)	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	ID s področja matematike	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	ID s področja spoznavanja okolja	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	ID s področja tehnike	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	ID s področja računalništva	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

2. Zapiši prosim, katere dejavnosti obiskuješ izven šole. V vsaki vrstici obkroži en odgovor.

a)	šport	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	glasba	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	umetnost	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	tuji jeziki	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	verouk	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	računalništvo	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	ples	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	drugo	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

UKVARJANJE S ŠPORTOM- IZVEN ČASA POUKA

1. Prosim zapiši, kako pogosto se ukvarjaš s spodaj naštetimi športi- velja za čas izven pouka, šole. V vsaki vrstici obkroži en odgovor.

a)	Hoja, sprehodi	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	tek	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	rolanje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	plavanje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	smučanje ali boardanje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	vožnja s skirojem	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
g)	ples	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
h)	kolesarjenje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
i)	pohodništvo, gornišтво	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
k)	igre z žogo	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
l)	badminton	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
m)	drsanje	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
n)	tenis	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
o)	namizni tenis	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
p)	drugo	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>Nikoli</i>

ŠPORTNI REKVIZITI

1. Prosim obkroži rekvizite, ki jih imaš doma.

a)	kolo
b)	žoga
c)	rolerji
d)	skiro
e)	drsalke
f)	kolebnica
g)	plavuti, maska
h)	lopar za tenis
i)	lopar za namizni tenis
j)	lopar za badminton
k)	smuči ali board
l)	čelada
m)	drugo

UKVARJANJE S ŠPORTOM

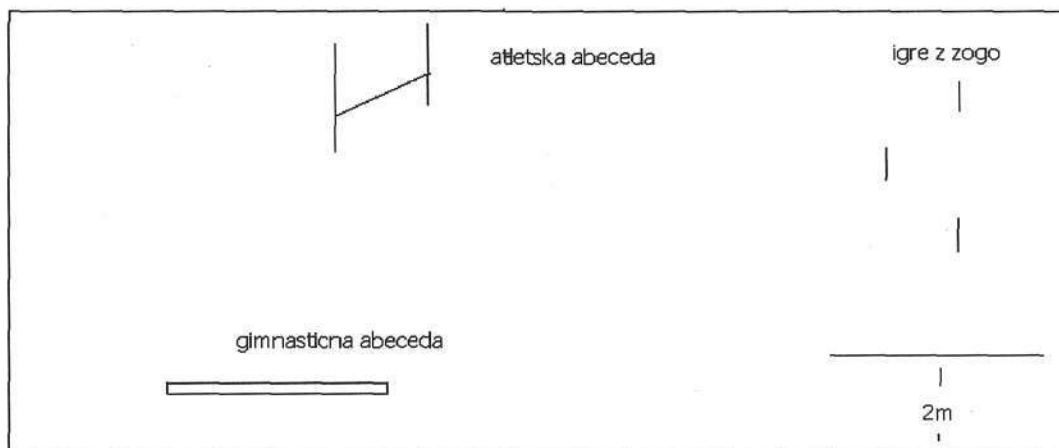
1. Zapiši prosim, kako pogosto se zgodi naslednje. V vsaki vrstici obkroži en odgovor.

a)	S športom se ukvarjam v soboto in nedeljo	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
b)	s športom se ukvarjam med tednom	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
c)	s športom se ukvarjam med prazniki in počitnicami	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
d)	skupaj s starši se ukvarjamo s športom	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
e)	s športom se ukvarjam rekreativno (s prijatelji, v prostem času)	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
f)	treniram in tekmujem	<i>pogosto</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>

11. 4 PRAKTIČNI PREIZKUS ZNANJA ZA UČENCE

11. 4. 1 Prostor in postavitve nalog za preverjanje znanja

Prostor, kjer smo izvajali meritve, je moral biti vsaj minimalnih dimenzij za telovadnico. V prostoru, kjer smo izvajali meritve, v istem času ni smela potekati nobena druga oblika vadbe. Učenci, ki pri meritvah niso sodelovali, v času le- teh niso bili prisotni v telovadnici. V prostoru, kjer smo izvajali meritve, so bili poleg učencev in merilne ekipe, lahko prisotni še učitelji, ki so poučevali učence, pri samih meritvah oziroma preizkusih znanja pa učitelji niso sodelovali.



11. 4. 2 Osebna oprema učencev

Učenci so bili v času preizkusov oblečeni v ustrezno športno opremo (dečki majica s kratkimi rokavi, kratke športne hlače, deklince majica s kratkimi rokavi in kratke športne hlače ali majica s kratkimi rokavi in oprijete športne hlače do kolen ali gležnjev ali gimnastični dres). Učenci in učenke so bili lahko bos ali obuti v copate z nedersečim podplatom. Učenke, ki z dolgimi lasmi, morajo imeti le- te spete v čop (ali podobno). Nakita in ur učenci med preizkusom nimajo na sebi. V ustih ni dovoljeno imeti žvečilnega gumija.

11. 4. 3 Potrebna orodja oziroma rekviziti

Za nemoteno izvedbo preizkusov znanja smo potrebovali:

- dve stojali za skok v višino
- elastiko
- dve blazini
- tri stožce
- žogo za odbojko
- barvni lepilni trak
- merilni trak dolg najmanj 2 metra

11. 4. 4 Merilna ekipa

Merilno ekipo je sestavljalo sedem študentk (6+ rezerva) 4. letnika Pedagoške fakultete, smer Razredni pouk. Pri izbiri merilk smo upoštevali njihov osebni interes ter kakovost ocenjevanja. Merilke so bile za meritve posebej usposobljene. Na podlagi posnetkov so se merilke seznanile z opisniki za določeno oceno pri posamezni nalogi. Sledil je praktičen preizkus ocenjevanja na samih študentkah, nato pa praktičen preizkus ocenjevanja z učenci. Vsakega učenca je ocenilo vseh sedem merilk. Ko so bile merilke za samostojno ocenjevanje dovolj usposobljene, smo pričeli z izvajanjem praktičnih preizkusov na izbranih šolah.

11. 4. 5 Potek meritev

Organizacija ocenjevanja

Pred preverjanjem znanja je merilna ekipa pripravila telovadnico. Voditeljica meritev je preverila, če je vse pripravljeno po navodilih in če imajo učenci predpisano opremo. Izbrana merilka je ogrela učence s krajšo igro ter gimnastičnimi vajami. Po končanem ogrevanju, ki je trajalo največ 10 minut, je voditeljica meritev zbrala učence okoli sebe in jim kratko razložila, kako bo potekalo merjenje. Nato je dala ocenjevalni list (skupni za skupino) eni izmed dveh merilk na posamezni postaji in učence razdelila v tri skupine. Posamezno skupino je odpeljala na svojo merilno postajo ena izmed dveh merilk, ki sta merili na vsaki merilni postaji. Po opravljenem merjenju na posamezni vadbeni postaji, so iste merilke odpeljale skupino na drugo merilno postajo v smeri gibanja urinega kazalca. Hkrati so merilkama na naslednji postaji odnesle tudi ocenjevalni list. Nato so se vrnile nazaj na svojo merilno postajo.

Učenci, ki niso izvajali posameznega preizkusa, so sedeli na klopi ali gredi ob posamezni merilni postaji. Voditeljica meritev je koordinirala delo in skrbela za red.

Načini poteka ocenjevanja

Na vsaki merilni postaji je izbrana merilka gibalno nalogo najprej demonstrirala in razložila. Če je po poskusni izvedbi ugotovila, da učenci naloge niso razumeli, je nalogo še enkrat demonstrirala in jih opozorila na napake. Sledile so po tri izvedbe gibalne naloge posameznega učenca za oceno. Merilki sta stali tako, da sta imeli dober pregled nad učencem, ki je izvajal gibalno nalogo. Vsaka merilka je v ocenjevalni list zapisala tri ocene (po vsaki izvedbi eno oceno).

11. 4. 5 naloge

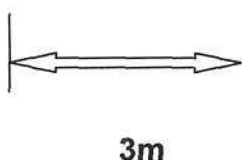
11. 4. 5. 1 atletska abeceda

MERJENJE ZALETA, VISOKI START, TEK, ENONOŽEN ODRIV, PRESKOK VRVICE SKRČNO TER SONOŽNI DOSKOK

Orodja oziroma rekviziti:

- dve stojali za skok v višino, kadar šola nima dveh stojal lahko uporabimo eno stojalo in letvenik
- elastika

Skica postavitve- atletska abeceda



Opis postavitve

Tri metre od sredinske črte telovadnice proti steni telovadnice postavimo dve stojali za skok v višino. Stojali oziroma napeljana elastika morajo biti vzporedno s sredinsko črto. Na stojali napnemo elastiko v višini 30 cm.

Opis naloge:

Učenec se postavi s hrbtom proti elastiki. V nasprotno smer (stran od elastike) napravi 8 navadnih korakov (hoja), se obrne in postavi v položaj za visoki start (odrivna noga predkoračno, zamašna noga zakoračno, roke poljubno). Učenec sproščeno **naredi pet tekalnih** korakov, se odrine z odzivno nogo, preskoči elastiko skrčno ter sonožno doskoči (elastika je napeta v višini 30 cm).

Posebno navodilo učencem:

Učenci naj bodo pozorni na postavitvev pri visokem startu (ne samo obrat in zalet, pač pa obrat, položaj visokega starta in šele nato zalet). Prav tako naj bodo pozorni na preskok s tehniko skrčno in sonožni doskok. Če učenec stojali podre ali premakne, lahko nalogo ponovi (1x).

Število ponovitev: predhodni preizkus, tri ponovitve za oceno

Način ocenjevanja: Ocenjevalec oceni obe izvedbi s točkami od 1 do 5 po naslednjih merilih in opisnikih.

Področja opazovanja Točke	<i>Merjenje zaleta, položaj visokega starta, zalet, enonožni odriv, preskok vrvice s tehniko skrčno, sonožni doskok</i>
5	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, zanesljivo, tekoče in brez napak
4	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi (napakami) v posameznem delu gibanja (npr. pri prehodu v start, pri prehodu iz zaleta v odriv, pri preskoku).
3	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z <u>eno veliko</u> napako (velika napaka pri merjenju zaleta, startnem položaju, zaletu, enonožnemu odrivu, preskoku skrčno ali doskoku).
2	Učenec izvede celotno gibanje skladno z navodili, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi v posameznem delu gibanja in eno veliko napako (velika napaka pri merjenju zaleta, startnem položaju, zaletu, enonožnemu odrivu, preskoku skrčno ali doskoku).
1	Učenec izvede gibalno nalogo skladno z navodili, vendar naredi med gibanjem dve ali več velikih napak

opisniki so prirejeni po Praktičnem delu zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja športne vzgoje (Predmetna komisija za pripravo zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja; Državni izpitni center, 2002)

Vpis v ocenjevalni list:

Vsaka merilka vpiše tri ocene v ocenjevalni list.

OPIS PRAVILNE IZVEDBE IN NAPAK:

1. Začetni položaj- stoja ob elastiki, merjenje zaleta

Opis: Učenec je s hrbtom obrnjen proti elastiki. Stoji v stoji spetno. Pete postavi v namišljeno navpičnico od elastike proti tlom. Učenec naredi 8 navadnih korakov (sproščena hoja). Učenec se za 180° obrne na nogi, s katero je naredil zadnji (osmi) korak.

Velike napake: Učenec naredi več kot osem korakov. Učenec dela prevelike ali premajhne korake.

Majhne napake: Učenec se ne obrne na nogi, s katero je napravil zadnji korak. Pete v začetnem položaju niso poravnane z elastiko.

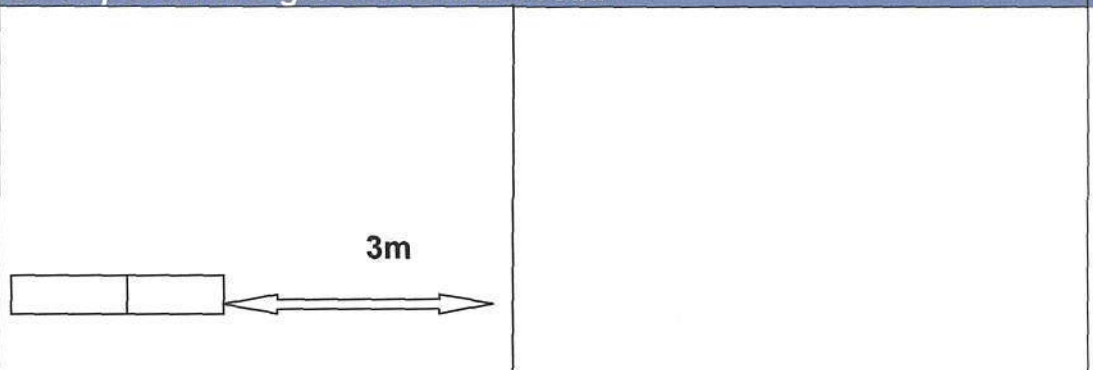
11. 4. 5. 2 gimnastična abeceda

PREVAL NAPREJ

Orodja oziroma rekviziti:

- Dve blazini

Skica postavitve- gimnastična abeceda

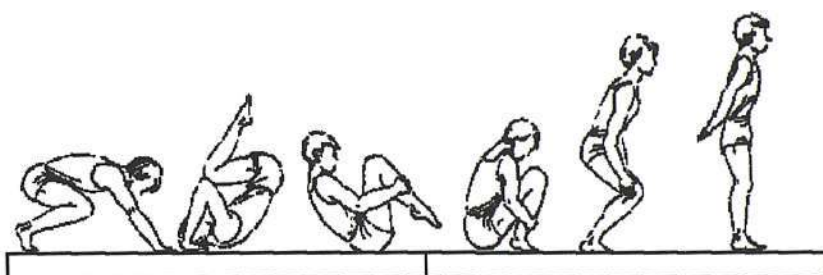


Opis postavitve

Tri metre od sredinske črte telovadnice proti steni telovadnice postavimo dve blazini zaporedno, eno za drugo.

Opis naloge:

Učenec se iz čepa približno 40 do 60 cm pred seboj opre z rokami na tla in istočasno izteguje noge, visoko dviga boke in spodvija glavo, nakar se s popuščanjem lahti mehko spusti na tilnik in pleča ter po usločenem hrbtu prevali prek seda prednožno skrčno do stoje na nogah.



Število ponovitev: predhodni preizkus, tri ponovitve za oceno

Način ocenjevanja: Ocenjevalec oceni obe izvedbi s točkami od 1 do 5 po naslednjih merilih in opisnikih.

Področja opazovanja	Začetni položaj (stoja spetno na blazini, spust v čep, postavitve rok v položaj za začetek prevala), iztegovanja nog, dviganje bokov, spodviganje glave ter popuščanje lahti, prevalitev po usločenem hrbtu prek seda prednožno skrčno do stoje na nogah, roke v odročenu
točke	
5	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, zanesljivo, tekoče in brez napak
4	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi (napakami) v posameznem delu gibanja (npr. pri prehodu iz začetnega položaja v prvo fazo prevala naprej, pri prehodu v zaključek prevala)
3	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z eno veliko napako (velika napaka pri začetnem položaju, pri prevalu ali pri zaključku prevala)
2	Učenec izvede celotno gibanje skladno z navodili, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi v posameznem delu gibanja in eno veliko napako (velika napaka pri začetnem položaju, pri prevalu ali pri zaključku prevala)
1	Učenec izvede gibalno nalogo skladno z navodili, vendar naredi med gibanjem dve ali več velikih napak

opisniki so prirejeni po Praktičnem delu zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja športne vzgoje (Predmetna komisija za pripravo zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja; Državni izpitni center, 2002)

Vpis v ocenjevalni list:

Vsaka merilka vpiše tri ocene v ocenjevalni list.

OPIS PRAVILNE IZVEDBE IN NAPAK:

1. Začetni položaj- Stoja spetno na blazini. Počep, postavitve rok v položaj za začetek prevala

Opis: Učenec stopi na blazino v rahlo razkoračnem položaju. Počepne, roke postavi približno 40 do 60 cm pred seboj na tla.

Velike napake: Učenec ne počepne, ampak ima noge iztegnjene. Učenec se spusti v preglobok čep (zadnjico spusti na pete). Roki postavlja na blazino napačno (prste obrača navzven ali navznoter, roko postavlja na hrbtišče dlani in ne na dlan)

Majhne napake: Učenec ostane v polčepu. Roki postavi preblizu nog (preveč pod sebe)

2. Iztegovanje nog, dviganje bokov, spodviganje glave ter popuščanje lahti

Opis: Učenec pričinja iztegovati noge, hkrati visoko dvigne boke in spodvije glavo ter se s popuščanjem lahti mehko spusti na tilnik in pleča.

Velike napake: Učenec ne dvigne bokov, zato prevala tehnično pravilno sploh ne more izvesti. Učenec ne spodvije glave, zato prevala tehnično pravilno ne more izvesti.

Majhne napake: Učenec boke dvigne, vendar ne dovolj. Lahti popušča neenakomerno.

3. Po usločenem hrbtu se učenec prevali prek seda prednožno skrčno do stoje na nogah, roke v odročenju

Opis: Učenec se po usločenem hrbtu prevali prek seda prednožno skrčno do stoje na nogah z rokami v odročenju.

Velike napake: udarjanje telesa s križem po tleh. Učenec se prezgodaj odpre (prehitro iztegne noge). Učenec si pri vstajanju pomaga z odrivom z rokami od tal.

Majhne napake: Učenec pri vstajanju močno razširi stopala ob hkratnem močnem stisku kolen (črka A). Učenec prevala ne zaključí z rokami v odročenju.

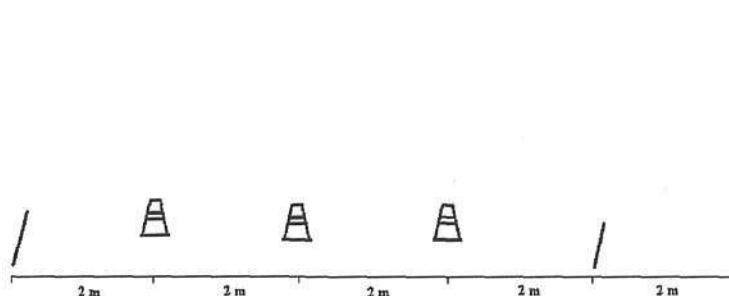
11. 4. 5. 3 igre z žogo

VIJUGASTO VODENJE OKOLI TREH STOŽCEV, SONOŽNO ZAUSTAVLJANJE PRED ČRTO IN LOVLJENEJ OD TAL ODBITE ŽOGE, PODOAJA ŽOGE Z OBEMA ROKAMA IZPRED PRSI V STENO TER LOVLJENJE ODBITE ŽOGE Z OBEMA ROKAMA

Orodja oziroma pripomočki:

- žoga za odbojko
- 3 stožci
- barvni lepilni trak
- merilni trak dolg najmanj 2 metra

Skica postavitve: igre z žogo

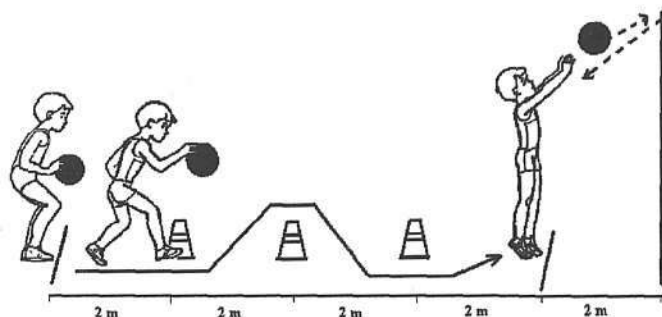


Opis postavitve:

Deset metrov od stene označimo na tleh startno črto z 2 dolgim barvnim lepilnim trakom. Na njej označimo sredino in dve točki, ki sta 1m oddaljeni levo in desno od sredine. Prek teh dveh točk nalepimo pravokotno na startno črto 10cm dolg lepilni trak (desna in leva štartna točka). Od sredine startne črte potegnemo namišljeno pravokotno črto in označimo na njej razdaljo 2m, 4m ter 6m od startne črte. Razdalje označimo z 10 cm dolgim barvnim lepilnim trakom in nanj postavimo stožce. 8m od startne črte nalepimo 1m dolg barvni lepilni trak (ciljna črta), ki mora biti vzporeden s startno črto. Na steno v višini 125 cm nalepimo lepilni trak dolžine 1m.

Opis naloge:

Učenec stoji za štartno črto, ki je dva metra oddaljena od prvega stožca. Žogo drži z obema rokama pred prsmi. V vodenje preide z boljšo roko, nato nadaljuje vodenje z isto roko vijugasto mino treh stožcev, ki so dva metra narazen (po prehodu v vodenje naj desničar vodi proti desni strani prvega stožca, levičar pa proti levi). Pred črto, ki je dva metra oddaljena od stene, se učenec zaustavi, ulovi od tal odbito žogo, vrže žogo z obema rokama izpred prsi nad črto na steni ter ujame odbito žogo.



Posebno navodilo učencem:

Če učencu žoga uide, naj gre ponjo. Nato naj nadaljuje gibanje z mesta, kje mu je žoga ušla. Če se je to zgodilo pri sonožnem zaustavljanju, naj nadaljuje vajo od zadnjega stožca (vodenje mimo stožca, sonožno zaustavljanje, lovljenje od tal odbite žoge).

Število ponovitev: predhodni preizkus, tri ponovitve za oceno

Način ocenjevanja: Ocenjevalec oceni obe izvedbi s točkami od 1 do 5 po naslednjih merilih in opisnikih.

Področja opazovanja	Začetni položaj, prehod v vodenje, vodenje žoge, sonožno zaustavljanje in lovljenje od tal odbite žoge, met žoge v steno in lovljenje odbite žoge
Točke	
5	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, zanesljivo, tekoče in brez napak
4	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi (napakami) v posameznem delu gibanja (npr. pri prehodu v vodenje, pri prehodu iz vodenja v sonožno zaustavljanje, pri metu oziroma lovljenju žoge)
3	Učenec izvede celotno gibalno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z <u>eno veliko</u> napako (velika napaka pri začetnem položaju, pri prehodu v vodenje, pri vodenju žoge, pri sonožnem zaustavljanju in lovljenju odbite žoge, pri metu žoge v steno in lovljenju odbite žoge)
2	Učenec izvede celotno gibanje skladno z navodili, vendar z manjšimi pomanjkljivostmi v posameznem delu gibanja in eno veliko napako (velika napaka pri začetnem položaju, pri prehodu v vodenje, pri vodenju, pri sonožnem zaustavljanju in lovljenju od tal odbite žoge, pri metu žoge in lovljenju odbite žoge)
1	Učenec izvede gibalno nalogo skladno z navodili, vendar naredi med gibanjem dve ali več velikih napak

opisniki so prirejeni po Praktičnem delu zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja športne vzgoje (Predmetna komisija za pripravo zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja; Državni izpitni center, 2002)

Vpis v ocenjevalni list:

Vsaka merilka vpiše tri ocene v ocenjevalni list.

OPIS PRAVILNE IZVEDBE IN NAPAK:

1. Začetni položaj

Opis: Učenec ima stopala razmaknjena v širini ramen, kolena pa nekoliko pokrčena. Trup ima nekoliko nagnjen naprej, glavo pa dvignjeno. Žogo drži z obema rokama pred prsmi.

Velike napake: Učenec ima iztegnjena kolena. Učenec drži žogo v naročju ali z eno roko.

Majhne napake: Učenec gleda v tla (žogo), trup ima zravnano, žogo drži pod boki.

2. Prehod v vodenje

Opis: Učenec prične voditi žogo z boljšo roko. Desničar potegne žogo nekoliko v desno, hkrati s korakom z eno sli drugo nogo, z desno roko v tla. Levičar potegne žogo nekoliko v levo in jo potisne, hkrati s korakom z eno ali drugo nogo, z levo roko v tla.

Velike napake: Učenec potisne žogo v tla z obema rokama; z nogo brcne žogo.

Majhne napake: žogo dvigne v višino rame in jo od zgoraj potisne v tla. Z žogo se dotakne noge.

Vodenje žoge

Opis: Med tekom ima učenec trup nekoliko nagnjen naprej, glavo dvignjeno, pogled usmerjen naprej. Žogo potiska ob tla z iztegovanjem roke v komolcu in blagim upogibanjem zapestja. Žogo potiska proti tlam od strani naprej. Od tal odbito žogo prestreza z blazinicami prstov od zgoraj. Z upogibanjem komolca jo spusti največ do višine prsi, nato pa zopet potisne proti tlam. Žogo vodi samo z desno ali samo z levo roko.

Velike napake: po žogi udarja z dlanjo, med vodenjem skače ali pa se obrača za žogo (vodenje v smeri hrbta); žogo vodi z obema rokama hkrati; žoga mu uide.

Majhne napake: žogo nadzoruje s pogledom, nima povsem usklajenega gibanja žoge in roke (je negotov), žoge se dotakne z nogo, žoge ne potiska naprej.

3. Sonožno zaustavljanje in lovljenje od tal odbite žoge

Opis: Učenec žogo vodi mimo tretjega stožca proti črti, ki je narisana dva metra pred steno, se pred njo sonožno zaustavi in ulovi od tal odbito žogo. Po zaustavljanju ima učenec stopala razmaknjena v širini ramen, kolena pa nekoliko pokrčena. Žogo drži pod prsmi.

Velike napake: Učenec izgubi pri zaustavljanju ravnotežje (se prestopa); žoga mu uide.

Majhne napake: Učenec se zaustavi na prednji del stopala ali togo na iztegnjene noge; je negotov pri lovljenju žoge.

4. Met žoge v steno in lovljenje odbite žoge

Opis: Pri podaji z obema rokama izpred prsi učenec iztegne obe roki v komolcih, na koncu pa zasuče zapestja navzven in potegne s kazalcem in sredincem po obodu žoge. S tem nekoliko zavrti žogo nazaj. Žogo usmeri nad črto, ki je narisana na steni. Po odboju žoge od stene, jo ulovi na blazinicah prstov obeh rok, nato jo z upogibanjem rok v komolcih pritegne pred prsi.

Velike napake: Učenec sune žogo v steno brez občutka (ne zasuče zapestij); ne iztegne rok v komolcih; po odboju od stene ujame žogo v naročje ali pa mu žoga uide; med lovljenjem izgubi ravnotežje.

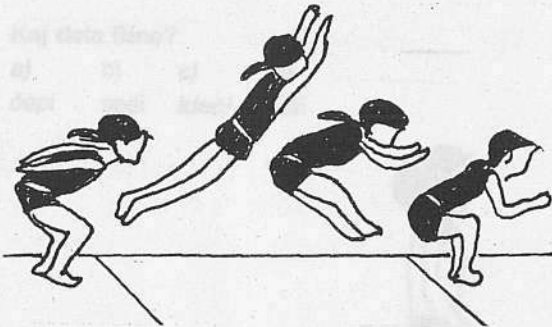
Majhne napake: Učenec pri podaji ni sproščen (koordiniran); žogo ujame po odboju od tal; po lovljenju žoge se prestopi.

11. 5 TEORETIČNI PREIZKUS ZNANJA ZA UČENCE

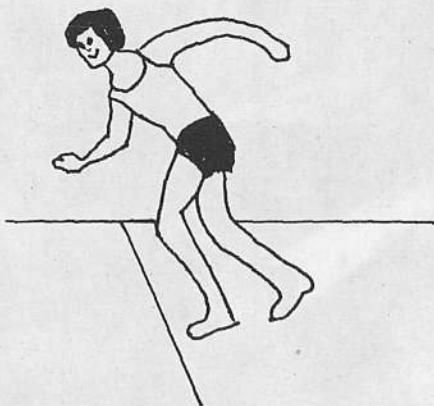
Zap. številka: _____

SPOL: M Ž

- 1. Preden se začnem ukvarjati s športom, se moram ogreti, zato:** _____
a) ker tako reče učitelj b) da se ne bi poškodoval/ a c) da me ne zebe d) ker se tudi športniki ogrevajo
- 2. Bubika hodi po gredi. Zakaj ne pade na tla?** _____
a) ker je bosa b) ker je vzdržljiva c) ker ima majhne noge d) ker ima dobro ravnotežje
- 3. Bine in Bubika sta teknovala, kdo bo dlje skočil. Zmagal je Bine. Kako naj se obnaša Bubika, da se z Binetom ne bosta sprla?** _____
a) začne tuliti in jokati b) Binetu čestita za zmago c) umakne se, da lahko Bine slavi zmago d) z Binetom noče več tekrovati
- 4. Označi, kaj dela Bubika?** _____
a) skače v višino b) skače v globino c) skače v daljino d) skače po eni nogi



- 5. Bubika se je odrinila z eno nogo. Kako rečemo temu?** _____
a) en odriv b) sonožni odriv c) enojni odriv d) enonožni odriv
- 6. Noga, s katero se Bine odrine, ko skoči v višino ali daljino, se imenuje:** _____
a) odskočna noga b) skočna noga c) odrivna noga d) odrivalna noga
- 7. Bine in Bubika tekrovjeta v teku. Bine je na startu. Položaj, ki ga vidiš, se imenuje:** _____
a) nizki start b) leteči start c) visoki start d) ležeči start

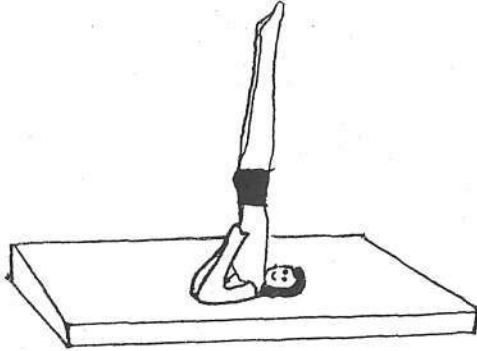


8. Bine in Bubika sta pravkar končala z uro športne vzgoje. Nujno si morata: _____

- a) popraviti pričesko b) umiti roke c) zamenjati nogavice d) umiti zobe

9. Kaj dela Bine? _____

- a) stojo na rokah b) stojo na lopaticah c) stojo na glavi d) stojo na hrbtu



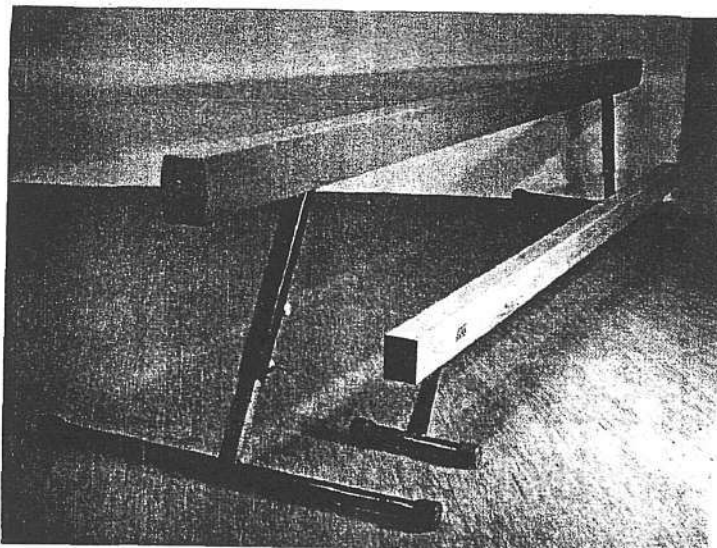
10. Kaj dela Bine? _____

- a) čepi b) sedi c) kleči d) leži



11. Kaj vidiš na sliki? _____

- a) gred b) klop c) bradlja d) drog



12. V kakšnem položaju ima roke Bine? _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 v predročanju v odročanju v zaročenju v vzročanju



13. Kakšno žogo vidiš na sliki? _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 žoga za odbojko žoga za rokomet žoga za nogomet žoga za košarko



14. Kaj dela Bine? _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 vodi žogo nosi žogo pestuje žogo tapka žogo



15. Pri kateri igri Bine in Bubika NE potrebujeta loparja? _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 Badminton namizni tenis golf tenis

16. Bine pod vodo gleda zato, da: _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 vidi ribe, ki plavajo mimo vidi, kje plava najde izhod iz vode
 nagaja drugim plavalcem

17. Bubika si po plavanju preobleče kopalke. To stori zato: _____
 a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 da lahko pokaže še druge kopalke da se ne prehladi da nima mokre še brisače da se lahko usede na stol

18. Bine in Bubika sta šla v hribe. Zagledala sta znak . Kako se imenuje? _____

- a) *markacija* b) *signalizacija* c) *akacija* d) *planinski znak*

19. Kaj morata Bine in Bubika vedeti o oblačenju, ko gresta v hribe? _____

- a) *malo se oblečeta, ostalo neseta* b) *se oblečeta in ko sta ogreta, se slečeta* c) *ves čas sta oblečena in se ne slačita*

20. Bine in Bubika vzameta s seboj v hribe tudi pijačo. Kako in kdaj pijeta? _____

- a) *ne pijeta ničesar* b) *pijeta redno in po malem, še preden postaneta žejna* c) *počakata, da sta žejna in takrat spijeta vse, kar imata s seboj* d) *pijeta šele, ko prideta na vrh*

KAZALO TABEL

Tabela 1: Dimenzije evalvacije	13
Tabela 2: Izgradnja pojma motivacije za učenje	28
Tabela 3: Program, obvezen za vse učence	44
Tabela 4: Programi, ki jih šola mora ponuditi, vključevanje otrok je prostovoljno	44
Tabela 5: Programi, ki jih šola lahko ponudi, vključevanje otrok je prostovoljno	44
PREIZKUSI ZNANJA	
Tabela 6: Povprečna vrednost indeksa težavnosti teoretičnega preizkusa znanja	71
Tabela 7: Atraktivnost odgovorov teoretičnega preizkusa znanja	71
Tabela 8: Kolmogorov-Smirnov test normalnosti porazdelitve	72
Tabela 9: Doseženo število točk učencev pri teoretičnem preizkusu znanja - vsi učenci	73
Tabela 10: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - podružnične šole, dečki	73
Tabela 11: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - podružnične šole, deklice	74
Tabela 12: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja – centralne šole	74
Tabela 13: Doseženo število točk pri teoretičnem preizkusu znanja - centralne šole, deklice	74
Tabela 14: Kontingenčne tabele - razlike v teoretičnem znanju med učenci in učenkami	76
Tabela 15: Kontingenčne tabele - razlike v teoretičnem znanju glede na tip šole - vsi učenci	77
Tabela 16: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, vsi učenci	79
Tabela 17: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, učenci	80
Tabela 18: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, učenke	80
Tabela 19: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, centralne šole	81
Tabela 20: Osnovna statistika praktičnega preizkusa znanja, podružnične šole	81
Tabela 21: Enosmerna analiza variance - razlike med spoloma pri praktičnem preizkusu znanja	83
Tabela 22: Enosmerna analiza variance - razlike pri praktičnem preizkusu znanja glede na tip šole	84
ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE	
Razlike med spoloma	
Tabela 23: Kako pogosto pomagaš doma	87
Tabela 24: Kako pogosto bereš knjige	87
Tabela 25: Kako pogosto se ukvarjaš s športom	87
Tabela 26: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli - glasba	87
Tabela 27: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli – likovna, umetniška	87

Tabela 28: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli – slovenski jezik	88
Tabela 29: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - šport	88
Tabela 30: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - ples	88
Tabela 31: Kako pogosto se ukvarjaš s/z hojo?	88
Tabela 32: Kako pogosto se ukvarjaš s/z tekomo?	88
Tabela 33: Kako pogosto se ukvarjaš s/z rolanjem?	88
Tabela 34: Kako pogosto se ukvarjaš s/z plavanjem?	88
Tabela 35: Kako pogosto se ukvarjaš s/z plesom?	88
Tabela 36: Kako pogosto se ukvarjaš s/z igrami z žogo?	88
Tabela 37: Ali imaš doma rolarje?	88
Tabela 38: Ali imaš doma kolebnico?	88
Tabela 39: Ali imaš doma plavuti, masko?	89
Tabela 40: Ali imaš doma smuči ali board?	89
Tabela 41: Ali imaš doma čelado?	89
Tabela 42: Kako pogosto se s starši ukvarjaš s športom?	89
Tabela 43: Kako pogosto treniraš in tekmuješ?	89
Razlike med učenci glede na tip šole, ki jo obiskujejo	
Tabela 44: Kako pogosto igraš računalniške igre?	90
Tabela 45: Kako pogosto se ukvarjaš s športom?	90
Tabela 46: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ v šoli - tehnika	90
Tabela 47: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - šport	90
Tabela 48: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - glasba	90
Tabela 49: Interesna dejavnost, ki jo obiskuješ izven šole - verouk	90
Tabela 50: Kako pogosto se ukvarjaš s/z rolanjem?	90
Tabela 51: Kako pogosto se ukvarjaš s športom izven šole – drugo (ni bilo naštetu)?	90
Tabela 52: Ali imaš doma rolarje?	90
Tabela 53: Ali imaš doma skiro?	90
Tabela 54: Ali imaš doma drsalke?	91
Tabela 55: Ali imaš doma plavuti, masko?	91
Tabela 56: Ali imaš doma lopar za tenis?	91
Tabela 57: Ali imaš doma lopar za badminton?	91
Tabela 58: Ali imaš doma čelado?	91
Tabela 59: Kako pogosto treniraš?	91
MATERIALNI POGOJI	
Tabela 60: Osnovna statistika – materialni pogoji	98
Tabela 61: Enosmerna analiza variance za ugotavljanje razlik v materialnih pogojih med šolami	101
ANALIZA VPRAŠALNIKA ZA UČITELJE	
Osnovna statistika vprašalnika za učitelje	
Tabela 62: Razred, v katerem poučuje učiteljica	103
Tabela 63: Tip šole, s katere prihaja učiteljica	103
Tabela 64: Število učencev v razredu	104
Tabela 64: Število učencev, opravičenih športne vzgoje	104
Tabela 66: Izobrazba učiteljice	105
Tabela 67: Starost učiteljice	105
Tabela 68: Delovna doba učiteljice	106
Tabela 69: Zaposlenost učiteljice na področju vzgoje in izobraževanja	106
Tabela 70: Naziv učiteljice	106

Razlike med učitelji glede na izobrazbo

Tabela 71: Razlike v starosti glede na izobrazbo	115
Tabela 72: Razlike v delovni dobi glede na izobrazbo	115
Tabela 73: Razlike v trajanju zaposlenosti na področju vzgoje in izobraževanja	115
Tabela 74: Razlike v nazivu glede na izobrazbo	115
Tabela 75: Pri pripravah na ure športne vzgoje upoštevam razlike v znanju in izkušnjah učencev	115
Tabela 76: Pri športni vzgoji sama demonstriram	115
Tabela 77: Pri športni vzgoji uporabljam skupinsko učno obliko	116
Tabela 78: Pri športni vzgoji uporabljam igralne skupine	116
Tabela 79: Pri oblikovanju ocene sem pozorna na znanje učenca pri športni vzgoji	116
Tabela 80: Delo pri športni vzgoji diferenciram	116
Tabela 81: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje	116
Tabela 82: Za svoje izobraževanje iščem informacije v tujih strokovnih knjigah	116
Tabela 83: Udeležujem se posvetov športni pedagogov	116
Tabela 84: Udeležujem se kongresa Rekreacija	116
Tabela 85: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – igre z žogo	117
Tabela 86: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Splošne didaktične vsebine	117
Tabela 87: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Zlati sonček, Krpan	117
Tabela 88: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Šola v naravi	117
Tabela 89: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Osnovna motorika	117
Tabela 90: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Drsanje	117
Tabela 91: V tem šolskem letu sem se o problematiki športne vzgoje pogovarjala s športnim pedagogom	117
Tabela 92: Učence spremljam na športna tekmovanja	118
Tabela 93: Izven šole vodim dejavnosti s področja glasbe	118
Tabela 94: Izven šole vodim interesne dejavnosti s področja umetnosti	118
Tabela 95: Zadovoljna sem s sodobno tehnologijo (Računalnik, merilci srčnega utripa), s katerimi lahko popestrim ure športne vzgoje	118
Razlike med učitelji glede na delovno dobo	
Tabela 96: Razlike v starosti	121
Tabela 97: Razlike v delovni dobi	121
Tabela 98: Razlike v nazivu	121
Tabela 99: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam Cilje šolske športne vzgoje (knjižice)	121
Tabela 100: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam literaturo, informacije s stalnega strokovnega spopolnjevanja	121
Tabela 101: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji sem pozorna na znanje učenca	121

Tabela 102: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje	121
Tabela 103: Berem Šolske razglede	122
Tabela 104: Berem Didakto	122
Tabela 105: Berem Razredni pouk	122
Tabela 106: Berem Educo	122
Tabela 107: Udeležujem se posvetov športnih pedagogovo	122
Tabela 108: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Igre z žogo	122
Tabela 109: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja Splošne didaktične vsebine	122
Tabela 110: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Šola v naravi	122
Tabela 111: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Mali nogomet	123
Tabela 112: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Plavanje	123
Tabela 113: V letošnjem šolskem letu sem se udeleževala sestankov strokovnih aktivov	123
Tabela 114: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci	123
Razlike med učitelji glede na naziv	
Tabela 115: Razlike v starosti	125
Tabela 116: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam vire, ki smo jih dobili na stalnem strokovnem spopolnjevanju	125
Tabela 117: Pri športni vzgoji uporabljam »delo s heterogenimi in homogenimi skupinami«	125
Tabela 118: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji upoštevam učenčevo znanje	125
Tabela 119: Delo pri športni vzgoji individualiziram	125
Tabela 120: Udeležujem se seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje	125
Tabela 121: Berem Razredni pouk	125
Tabela 122: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Zlati sonček, Krpan	126
Tabela 123: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Igre z žogo	126
Tabela 124: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Šola v naravi	126
Tabela 125: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja - Smučanje	126
Tabela 126: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – plavanje	126
Tabela 127: Udeležiti se želim seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Rolanje	126
Tabela 128: Sodelujem pri Cicibanu planincu	126
Tabela 129: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci	127
Tabela 130: Odnosi med mano in vodstvom šole so uradni	127
Tabela 131: Odnosi med mano in vodstvom šole so sproščeni	127
Razlike med učitelji glede na starost	
Tabela 132: Pri pripravah na ure športne vzgoje uporabljam učni	128

načrt	
Tabela 133: Pri športni vzgoji demonstriram sama	128
Tabela 134: Pri športni vzgoji za pomoč pri demonstraciji prosim učenca	129
Tabela 135: Pri oblikovanju ocene pri športni vzgoji sem pozorna na učenčevo znanje	129
Tabela 136: Za svoje izobraževanje iščem informacije v tujih strokovnih revijah in časopisih	129
Tabela 137: Za svoje izobraževanje iščem informacije v domačih strokovnih knjigah	129
Tabela 138: Berem revijo Razredni pouk	129
Tabela 139: Udeležujem se posvetov športnih pedagogov	129
Tabela 140: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Ples	129
Tabela 141: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Mali nogomet	130
Tabela 142: Udeležila sem se seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Igre z žogo	130
Tabela 143: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Atletika	130
Tabela 144: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Smučanje	130
Tabela 145: Želim se udeležiti seminarja stalnega strokovnega spopolnjevanja – Plavanje	130
Tabela 146: tem šolskem letu sem se o problematiki športne vzgoje pogovarjala s športnim pedagogom	130
Tabela 147: Pri organizaciji in izvedbi tekmovanj v okviru šole sodelujem	130
Tabela 148: Za športno vzgojo se preoblečem skupaj z učenci	131
Tabela 149: S sodobno tehnologijo (računalnik, video, merilci srčnega utripa), s katerimi lahko popestrim ure športne vzgoje, sem zadovoljna	131
TAKSONOMSKA ANALIZA	
Tabela 150: Razvrstitev učiteljev v klastre po Wardovi metodi Osnovna statistika teoretičnega in praktičnega preizkusa znanja za učence po posameznih skupinah (klastrih)	134
Tabela 151: Število točk, doseženih pri teoretičnem preizkusu znanja učencev, ločeno po skupinah	152
Tabela 152: Število točk, doseženih pri praktičnem preizkusu znanja učencev, ločeno po skupinah	152
Tabela 153: Povprečno število točk, doseženih pri praktičnem preizkusu znanja, ločeno po skupinah	152
Tabela 154: Značilnosti učiteljice posamezne skupine	164

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Struktura vzorca učiteljev glede na razred, v katerem poučujejo	58
Graf 2: Struktura vzorca učiteljev glede na tip šole	58
Graf 3: Struktura vzorca učencev glede na tip šol	59
Graf 4: Struktura vzorca učencev po spolu	59
Graf 5: Izobrazba učiteljice	105
Graf 6: Starost učiteljice	105
Graf 7: Delovna doba učiteljic	106
Graf 8: Naziv učiteljic	106

