

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKO DELO

GAŠPER TRAUNŠEK

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT
Specialna športna vzgoja
Športna dejavnost posameznikov s posebnimi potrebami

POVEZANOST ŠPORTNE VZGOJE IN SAMOPODOBE PRI OSNOVNOŠOLCIH

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA

Izr. prof. dr. Tanja Kajtna, univ. dipl. psih.

RECENZENT

Prof. dr. Damir Karpljuk, prof. šp. vzg.

KONZULTANT

Prof. dr. Matej Tušak, univ. dipl. psih.

Avtor dela
GAŠPER TRAUNŠEK

Ljubljana, 2016

*Za vsakogar pride čas,
ko mora zavihati rokave
in na vrh svojega seznama
obvezno uvrstiti sebe.
(Marian Wright Edelman)*

ZAHVALA

Velika hvala mentorici, dr. Tanji Kajtna, za pomoč, potrpežljivost in razumevanje ob nastajanju diplomskega dela.

Posebna zahvala gre moji mami in Đinu, da sta se »borila« z mano. Hvala tudi bratu in vsem prijateljem, ki ste verjeli vame in me spodbujali ter mi stali ob strani, predvsem pa me »brcali« v *gluteus maximus*, kadar sem to potreboval.

Za pomoč se zahvaljujem tudi šolama in posameznikom OŠ Koseze in OŠ Hinka Smrekarja. Hvala za vse preživete trenutke ter potrebne podatke in izkušnje, ki sem jih za diplomsko delo pridobil pri njih.

Ključne besede: samopodoba, športna vzgoja, osnovna šola, učitelj, učenci

POVEZANOST ŠPORTNE VZGOJE IN SAMOPODOBE PRI OSNOVNOŠOLCIH

Gašper Traunšek

IZVLEČEK

Namen diplomskega dela je bil ugotoviti, ali obstaja pomembna povezanost med rednim osnovnošolskim predmetom šport (športno vzgojo) in samopodobo osnovnošolcev. Iskali smo vzporednice in stične točke med predpisanim učnim načrtom predmeta in tistimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj in oblikovanje samopodobe učencev, in ugotoviti, kako nanjo vplivajo. Med drugim smo se navezovali na starost, spol in ocene pri nekaterih predmetih in odnos do samega predmeta.

Na podlagi analize z anketo pridobljenih podatkov smo ugotovili, da je za samopodobo ocena pri športni vzgoji pomembnejša kot ocena pri matematiki. Da je starost pomembnejša od spola. Glavno vlogo pa ima učitelj kot pomembni drugi, ki s svojim modelnim delovanjem in primerno pozitivno komunikacijo deluje v prid učenca. Tako smo dobili nov cilj, da tudi učitelje seznanimo in podučimo s pomembnostjo njihove osebnosti, karakterja in lastne samopodobe. Vpliv njih samih na oblikovanje in razvoj dobre, pozitivne samopodobe je ključen, vsaj znotraj šolskih zidov.

Izkazalo se je, da je športna vzgoja dobro »orodje« pri iskanju lastne identitete, pri čemer je pomembno, da učence pri tem iskanju spodbujamo in usmerjamo. Za uspešnost je nujno pravilno delo športnih pedagogov, ki pa jim na žalost manjka znanj s tega področja, predvsem pa literature, na katero lahko naslonijo svoja prepričanja. Želja je bila, da bo diplomsko delo nekakšen vodnik, priročnik, s katerim bomo pripomogli k boljšemu razumevanju problematike samopodobe. Hkrati pa bo služilo kot dobro izhodišče za nadaljnja razmišljanja posameznika v šolski praksi ter morebitna nadaljnja raziskovanja na tem področju.

Za nadaljnjo raziskovanje bi bilo nujno razširiti vzorec, ki je v naši raziskavi vključeval 100 učencev dveh starostnih skupin (4. in 7. razred). Za vrednotenje samopodobe smo uporabili preveden, prirejen in preverjen Vprašalnik samopodobe – SPA.

Key words: self-esteem, self-image, physical education, elementary school teacher, student, pupil

CORRELATION BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND SELF-ESTEEM AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Gašper Traunšek

ABSTRACT

The purpose of this diploma paper is to establish whether there is a correlation between physical education, defined as a regular elementary school subject, and self-esteem among elementary school students. We searched for parallels and common points between the regular course syllabus for physical education and those factors that influence the development and building of students' self-esteem. We also attempted to establish how they affect it. In the research, age, gender and grades at certain subjects as well as students' attitude towards the subject were taken into consideration.

On the basis of the analysis of data gathered by means of a questionnaire, we found out that when it comes to students' self-esteem, a grade received in physical education is more important than a grade received at math. We also established that age is more important than gender. The most important role, however, is that of a teacher as a significant other, who positively influences students' self-esteem with his or her model behavior and suitable positive communication. Thus we designed a new aim – to inform teachers about the importance of their own personality, nature and self-esteem. Teachers' influence on the shaping of a good and positive self-esteem is crucial. At least in school context.

We found out that physical education is a good 'tool' in the process of searching one's own identity where encouragement and guidance are very important. For a successful process, a suitable and proper approach of physical education teachers is crucial. The latter however lack knowledge of this expertise. Also, literature on this topic is scarce and thus teachers do not have a firm ground to affirm their beliefs. The author of this diploma paper wishes it to be used as a guidebook or a manual helping towards a better understanding of the self-esteem issue. At the same time, it can serve as a starting point for further contemplations of an individual working in education and possible further studies in this field.

For further research, a bigger sample is needed. Our research included 100 students of two age groups (4th and 7th classes). For self-esteem evaluation, a translated, adapted and verified questionnaire named SPA was used.

KAZALO

1	UVOD – Teoretični del	7
1.1	Samopodoba	11
1.1.1	Opredelitev pojma samopodobe in sorodnih terminov	11
1.1.2	Struktura samopodobe	13
1.1.3	Razvoj samopodobe	16
1.1.4	Oblikovanje samopodobe	21
1.2	Samopodoba in šola	33
1.3	Samopodoba in učitelj	36
1.3.1	Komunikacija učitelja z otrokom – učencem	40
1.4	Samopodoba osnovnošolskega otroka	42
1.4.1	Prepoznavanje samopodobe učencev	42
1.5	Samopodoba in športna vzgoja	45
1.5.1	Športna vzgoja (Šport)	45
1.5.2	Telesna aktivnost	51
1.6	Problem, cilji in hipoteze	54
2	Metode dela	56
2.1	Preizkušanci	56
2.1.1	Značilnosti vzorca	56
2.2	Pripomočki	58
2.3	Postopek	59
3	Rezultati	60
3.1	Ovrednotenje hipotez	67
3.1.1	H ₀₁ – Ni razlik v samopodobi med M in Ž	67
3.1.2	H ₀₂ – Ni razlik v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci	68
3.1.3	H ₀₃ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri matematiki	70
3.1.4	H ₀₄ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri ŠVZ	73
3.1.5	H ₀₅ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na doživljanje ŠVZ	76
4	Razprava	78
4.1	H ₀₁ / H ₀₂	78
4.2	H ₀₃ / H ₀₄	80
4.3	H ₀₅	87
5	Sklep	92
6	Viri	96

1 UVOD – Teoretični del

»Pazite se krive znanosti, je bolj nevarna od nevednosti.« - George Bernard Shaw

Šola. Ustanova, kjer se otroci učijo in pridobivajo znanja in spretnosti, ki so potrebne, da bodo nekoč zmožni premostiti ovire, s katerimi jih bo soočilo življenje. Ena od glavnih vrtilin, ki slehernemu osebkju koristi na brezpotju, je zaupanje vase. Pridobitev zaupanja pa je dolgotrajen proces, poln vzponov in padcev. Predvsem je to učni postopek, ki učiteljem¹ v šoli daje izredno odgovornost. Njihovo delo torej ni samo predajanje znanja, pač pa tudi zavedanje, da so s svojim delovanjem nekakšen model za svoje učence² in posledično morajo prevzeti del odgovornosti za oblikovanje otrokove osebnosti, njegovih vrednot in samopodobe. Ni dovolj, da imajo otroci znanje in so ovrednoteni kot pametni, pomembno je, da imajo dobro sliko in predstavo o njih samih. Tu je samopodoba na prvem mestu, ki pa ji hitro sledi tudi podoba skupine (razreda, šole), kateri posameznik pripada.

Stari Grki so že v antiki poznali reklo »*mens sana in corpore sano*«. Citat, preveden zunaj konteksta, je razumeti, da je posledično »*zdrav duh v zdravem telesu*«. V izvorni obliki pa se citat glasi nekoliko drugače. »*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*« v originalnem konteksti pomeni »*upajmo, da je v zdravem telesu tudi zdrav duh*« (Wikipedija, Seznam latinskih pregovorov). Kako pa bi se danes soočili z vprašanjem? Izolacija od medijev je pri vsej tehnologiji, ki nas obdaja, nemogoča. Skoznje družba sporoča določene zahteve, ki imajo še posebno močan vpliv na razvijajoče osebkje. V podanemu modelu uspešnega človeka je vse preveč poudarjen segment telesnosti, zunanje podobe. Druge, osebnostne vrednote, pa so potisnjene v ozadje. Iz tega lahko izhajamo, da je najpomembnejše, kakšen je naš videz. Žal. A zatiskati si oči pred realnostjo, je brezpredmetno. Zdrav duh v zdravem telesu je torej prevod za današnji čas. Vse se začne in konča z našim telesom, tudi začetek razvoja samopodobe in njen konec v starosti. In lahko bi zapisali »*zdrava samopodoba v zdravem telesu*«.

¹ Ob uporabi besede učitelj se nanašamo tako na moški kot ženski spol.

² Ob uporabi besedo učenec, imamo v mislih posameznika ne glede na spol.

Dejavnike, ki vplivajo na samovrednotenje in samopodobo, je treba začeti razvijati že v zelo zgodnji otroški starosti, saj je samopodoba ena od temeljnih značilnosti človeške osebnosti. Oblikuje, spreminja in razvija se skozi celo življenje in je nekakšna trenutna slika sedanjosti, kako posameznik vidi sebe v odnosu do drugih. Po naravi je človek socialno bitje in hrepeni po nekem družbenem odnosu. In ravno v odnosu z drugimi si izoblikuje svojo podobo, svoj svet, svoj jaz in svoj zorni kot. Na tak način sprejema in dojema sebe, hkrati pa tudi druge in okolico. Samopodobo sodobnega človeka bi torej lahko primerjali z nekakšnim nerazumljivim in težko preglednim kolažem življenjskih zgodb. Kobal-Grumova (2003) omenja celo novo besedno zvezo »skrpana samopodoba«, ki smo jo konceptualno poslovenili iz »patchwork identity« ali »jungle of the self«. Samopodoba je torej odprt, spreminjajoč se sistem, na katerega vpliva vse, kar smo v življenju izkusili. Zato je pomembno, da učimo otroke vrednotenja in prioritet v življenju, da se bodo primerno odzvali na dražljaje in ostali osebnostno stabilni.

Razvoj samopodobe na začetku poteka bolj ali manj uspešno v okviru družine. Takrat se postavijo smernice, kako posameznik dojema sebe kot osebnost. Novo življenjsko obdobje pa se za otroka začne, ko prestopi prag šole in je treba trend dobre samopodobe nadaljevati. Novi učenec je že tako v delikatnem razvojnem obdobju, hkrati pa je izpostavljen mnogim preizkušnjam, ki v veliki meri vplivajo na njegovo psiho. Znajde se v situaciji, ko poleg sebe nima staršev, ki so mu blizu, pač pa se mora soočiti s popolnimi neznanci, ki ga vrednotijo. Tako je šola tista, ki mu pomaga pri izoblikovanju samopodobe, samospoštovanja in samoučinkovitosti (Youngs, 2000). Od tega trenutka dalje je naloga vseh, ki delujejo v šolskem sistemu, vplivati na čim boljši celostni pozitiven razvoj vsakega učenca.

Tisti, ki v razvijanju svoje osebnosti dosežejo visok nivo samopodobe, imajo boljše izhodišče in posledično lažje dosegajo nadpovprečne rezultate. Boljši rezultati se kažejo v gospodarstvu in znanosti, pa tudi v umetnosti in športu. V želji, da se bodo naši otroci razvili v motivirane posameznike, ki v sebi nosijo ponos in samozavest, jim moramo zagotoviti okolje in šolo, ki bo ta razvoj spodbujal. S tem bomo na dobri poti k omejitvi samomorov, primerov *anorexie nervose* ter drugih problemov med otroki. Obstajajo tudi dokazi za večji odstotek dokončanega šolanja med otroki na račun programov iskanja dobrega mnenja o sebi (Bloom, 1977, v Zurc, 2008).

V poročilu študije o prednostnih predmetih poučevanja, ki jo je v Ameriki izvajalo 250 šol, 5000 staršev in učiteljev, so prišli do zaključka, da je samovrednotenje enako pomemben cilj poučevanja, kot je branje (Reasoner, 1973, v 1999). Vseeno pa samopodoba kot taka kljub vsem spremembam in posodobitvam učnega načrta ni umeščena v noben, niti novejši program izobraževanja. Morda bi lahko delček razbrali iz novih smernic o vzgoji in vzgojnih načrtih šol, o katerih govorita Kovač Šebart in Krek v publikaciji Vzgojna zasnova javne šole (2009). Pa vseeno je to še zelo daleč od zelenega cilja. Tako so učitelji, ki želijo vzgojiti celostne, samostojne, uspešne osebe, z dobro izoblikovano samopodobo, bolj ali manj prepuščeni sami sebi.

Eden najpogosteje omenjenih modelov strukture samopodobe v mladostništvu, Shavelson in Bolusov model (1982, v Kobal, 2001), deli splošno samopodobo na akademsko in neakademsko. Vsak pomisli, da lahko v šoli vplivamo samo na akademsko samopodobo, saj je šola v osnovi izobraževalna ustanova. Pogosto pozabljamo, da je šola tudi vzgojni zavod in naj bi tako imela tudi orodja, učitelji pa znanje za razvoj neakadske samopodobe. Vzgojni predmeti, ki so del učnega načrta, so le nekatera od teh orodij, kjer učence lahko naučimo, vzgojimo ter nanje drugače vplivamo, da dosežejo visoko stopnjo posamezne komponente in *summa summarum* splošne samopodobe.

Posledice dobro razvitega občutka lastne vrednosti pri otrocih so dobra motivacija, veselje do učenja in novih izzivov. Kot pozitivno posledico je zaznati tudi boljše (izboljšane) medvrstniške odnose. V nasprotnem primeru pa občutek neprimernosti nadomeščajo s kritiziranjem uspehov in dosežkov drugih. So občutljivi, skrbi jih mnenje drugih, iščejo izgovore zase in krivijo druge. Pogosto so v življenju neuspešni, postanejo prestopniki ali odvisniki in pogosto ne končajo šolanja.

Povezanost samopodobe s celotnim učnim uspehom je že dokazana v številnih študijah NASE (National Association for Self-Esteem). Prav tako je mnogo raziskav na temo vpliva fizične aktivnosti oziroma športnih dejavnosti na celotno podobo otrokovega samospoštovanja in samozavesti (Zupanc, 1996; Škreblin, 2006). Nas pa zanima, v kakšni povezavi sta predmet Športna vzgoja³ kot redni predmet v šolskem

³ Zakaj uporabljamo naziv predmeta športna vzgoja bomo razložili v poglavju Športna vzgoja v nadaljevanju.

sistemu, pri katerem je vzgojna komponenta zelo izražena, in samopodoba, ter ali z delom pri tem predmetu lahko vplivamo na razvoj učenčeve samopodobe in s tem na večjo uspešnost in stabilnost posameznika. Ker so ime predmeta pred kratkim preimenovali v šport in s tem iz imena spustili 'vzgojo', v praksi pa še vedno delujemo enako in se zavedamo, da pri predmetu ni poudarek samo na tekmovalnosti in golemu podajanju teoretičnih in praktičnih znanj, samo se odločili, da v tem diplomskem delu ohranimo stari naziv, ker s to besedno zvezo zajamemo največji del dogajanja in procesov pri tem predmetu.

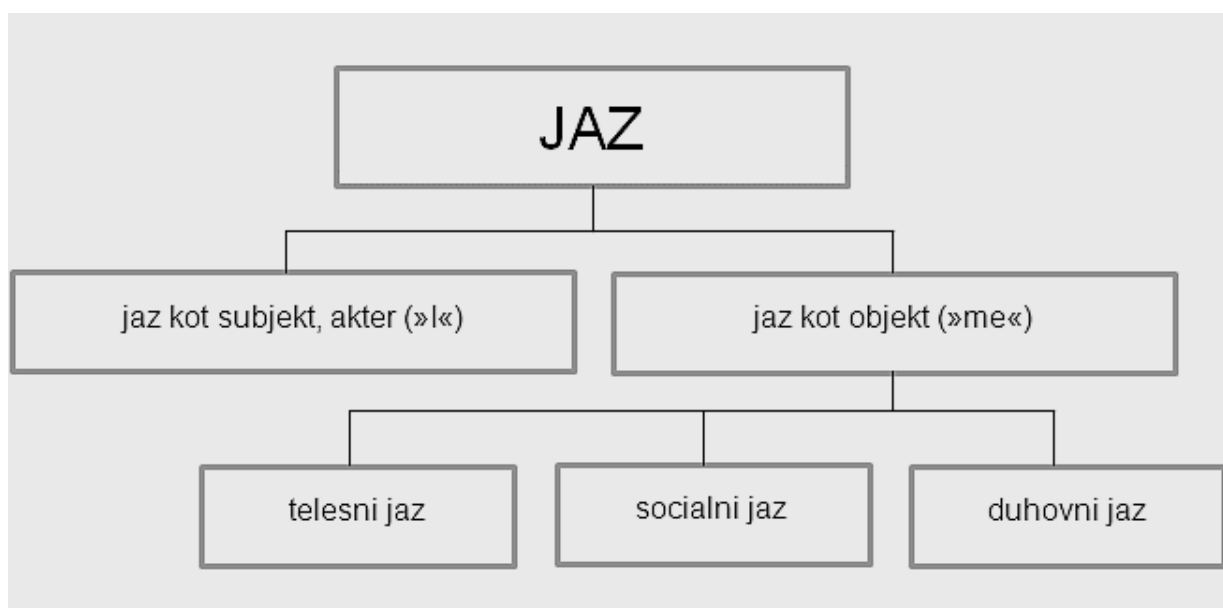
Torej povezanost in vpliv športne vzgoje na samopodobo in posledično na celostni razvoj stabilnih posameznikov je treba dokazati, nato bomo lahko začeli iskati prave smernice za dobro otrok in posledično družbe, začeniši z dvigom števila ur predmetov v osnovni šoli, ki imajo pozitiven vpliv na razvoj samostojne, uravnotežene osebe in tudi družbe.

1.1 SAMOPODOBA

»Ne vidimo stvari, kakršne so, vidimo jih, kakršni smo mi sami.« - Anais Nin

1.1.1 OPREDELITEV POJMA SAMOPODOBE IN SORODNIH TERMINOV

Prvi, ki je pojem samopodobe opredelil kot vse tisto, kar si oseba misli, da je, in tisto, kar želi pokazati, da je, je bil ameriški psiholog W. James leta 1890 v delu Načela psihologije (Musek, 1992).



Slika 1. Delitev jaza po Jamesovi teoriji (Musek, 1992).

Od takrat je minilo že dobro stoletje. V tem času so se z raziskovanjem tega pojma ukvarjali številni avtorji. Bracken je leta 1996 v podatkovni bazi PsychINFO v zadnjih petnajstih letih uspel naštetih več kot 1100 prispevkov s ključno besedo samopodoba (Juriševič, 1997).

Medtem ko so v šestdesetih in sedemdesetih avtorji samopodobo opredeljevali bolj v Jamesovem duhu, torej *jaz kot objekt*, pa jo sodobniki opredeljujejo kot **dinamičen in večsestavinski (kompleksen) konstrukt** (Juriševič, 1997). In ravno to je tudi razlog za tako množičnost in zmedenost na novo uvedenih izrazov za isti konstrukt in/ali njegove posamezne vidike, ki jih avtorji uporabljajo pri svojih raziskovanjih. Kobalova (2000) našteva: *self*, *self-concept*, *self-esteem*, *self-image*, *self-perception*, *self-*

monitoring, self-awareness, self-schema, self-understanding, self-theory, self-appraisal, self-efficiency, identity in druge različnih tujih avtorjev, pa tudi nekaj slovenskih oziroma poslovenjenih: *jaz, samopredstava, samopodoba, samorazumevanje, samovrednotenje, podoba o sebi, koncept jaza, koncept o sebi, samospoštovanje, samozavedanje* in druge psihične konstrukte nekaterih naših avtorjev.

Pri taki množici je razumevanje pojma le še bolj oddaljeno, še posebno, kadar je treba stvari empirično dokazovati. Zato je všečna definicija, ki jo poda Kobalova (2000), kjer vse povzame z enotno nadpomenko samopodoba, ki je celota in jo kasneje s Kolenc, Lebanič in Žalec (2004) opredeli kot množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja v odnosu do samega sebe, zavestno ali nezavedno. Za celoto, v kateri so organizirane lastnosti, dejanja, poteze, podobe in občutja, kot tudi sposobnosti in ostale psihične vsebine, je značilno, da:

1. jih posameznik v različnih situacijah in različnih stopnjah razvoja pripisuje samemu sebi;
2. tvorijo referenčni okvir, preko katerega posameznik usmerja in uravnava svoje delovanje;
3. so v tesni povezavi s posameznikovim obstoječim vrednostnim sistemom ter z vrednostnim sistemom družbenega okolja – širšega in ožjega;
4. prepuščajo le vsebine, sprejemljive za posameznikov jaz, in pod stalnim vplivom obrambnih mehanizmov (prav tam).

Poleg mnenja, ki ga ima človek o sebi, na samopodobo vplivajo tudi informacije, ki jih o sebi pridobivamo od drugih, in posameznikova osebna ocena, kaj menijo o njem drugi. Posledično je ocena subjektivna in je v veliki meri odvisna od življenjske naravnosti posameznika. Samopodoba pa nastopa v tesni povezavi s samospoštovanjem, kot imenujemo vrednostno oceno samega sebe. Pove nam, v kolikšni meri smo s seboj zadovoljni in ali se sprejemamo takšne, kot smo, ali se ocenjujemo pozitivno ali negativno (Kompore, 2006, v Potočnik 2009).

1.1.2 STRUKTURA SAMOPODOBE

1.1.2.1 Piersina in Harrisova lestvica

Leta 1964 sta Piers in Harris predstavila izvorni enorazsežnostni model samopodobe. Pri osnovanju sta izhajala iz predpostavke, da se samopodoba nanaša na posameznikovo splošno samooceno. Sestavila sta lestvico samopodobe, ki naj bi merila samopodobo kot celoto, vendar sta namesto pričakovanega splošnega faktorja s faktorjsko analizo dobila šest (6) faktorjev: zadovoljstvo s samim seboj, telesni videz, priljubljenost, socialno vedenje, anksioznost in intelektualni status. Njuna lestvica obsega 80 postavk, ki jih preizkušanci vrednotijo v obliki odgovorov *da* in *ne*, namenjena pa je osebam od 8. do 16. leta. Lestvico je leta 1994 v slovenski jezik prevedla dr. Tanja Lamovec in jo poimenovala *Lestvica pojma sebe za otroke – LPS* (Kobal, 2001).

1.1.2.2 Offerjev model

Nasprotno od LPS pa je Offer (1969) menil, da je samopodoba skupek večjega števila področij, ki se razvijejo in oblikujejo predvsem v obdobju mladostništva. Na podlagi številnih zbranih podatkov Offer s sodelavci zavrača stereotipno klinično-psihološko postavko in jo nadomesti z novo, sestavljeno iz naslednjih dejstev:

1. Mladostništvo je obdobje brez večjih stresov in identitetnih kriz.
2. Vzrok za morebitna krizna obdobja gre iskati zunaj posameznika (slabe družbene in socialne razmere) in ne v mladostništvu kot takem.
3. Oblikovanje samopodobe kot temeljne razvojne naloge v mladostništvu poteka povprečno in zdravo, torej normalno (Offer in Sabshin, 1974, v Kobal, 2001).

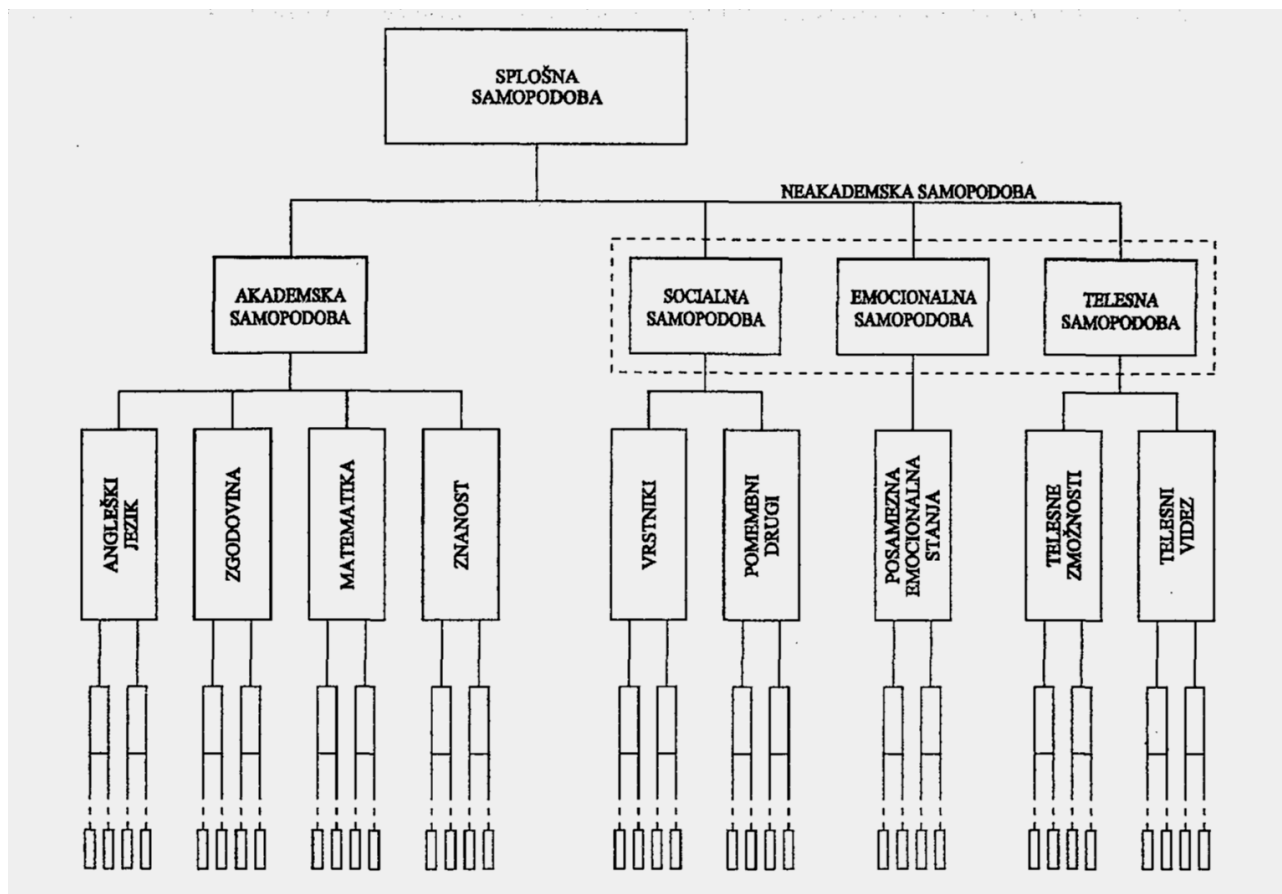
Oblikovali so nov model samopodobe, ki jo sestavlja pet (5) vsebinski področij oziroma sevstev (glej Sliko 2), na podlagi katerega je Offer leta 1962 izdelal *Vprašalnik samopodobe za mladostnike* (angl. *Offer Self-Image Questionnaire – OSIQ*).



Slika 2. Offerjev strukturni model mladostnikove samopodobe
(Kobal, 2001, str. 96).

1.1.2.3 Shavelsonov in Bolusov model

Avtorja se oddaljita od krize, ki so jo izpostavili Offer in drugi. Leta 1982 sta predstavila strukturni model, pri katerem ju je zanimala predvsem notranja organizacija samopodobe. Zasnovala sta ga na predpostavkah, da je samopodoba strukturirana, sestavljena iz večjega števila področij, ki z zorenjem posameznikove samopodobe postajajo vse bolj številčna. Ta področja sta hierarhično uredila in na vrh postavila splošno samopodobo, ki jo delita na akademski in neakademski del, v nadaljevanju pa posameznega še naprej v podpodročja (glej Sliko 3). Nadaljnje raziskave modela so potrdile njune hipoteze, le hierarhičnost ni tako stroga, kot sta jo prvotno postavila Shavelson in Bolus (Kobal, 2001).



Slika 3. Večsestavinski, hierarhični model samopodobe (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976, str. 413).

1.1.3 RAZVOJ SAMOPODOBE

S samopodobo se ne rodimo, ampak jo pridobimo. Razvijamo jo od rojstva dalje, s čimer soglaša večina sodobnih avtorjev. Hattie in Marsh (1996) menita, da se ljudje ne rodimo z večsestavinsko, hierarhično samopodobo, temveč se rodimo v svet družbeno pogojenih pričakovanj (Juriševič, 1997).

Samopodoba se začne razvijati že takoj po rojstvu, ampak postopoma, skladno s posameznikovim psihičnim razvojem in interakcijo z okoljem (Kobal, 2001), deluje povsem spontano in traja vse do smrti (Burns, 1982, v Juriševič, 1997). Pa vendar nosijo zgodnja razvojna obdobje posebno težo. Takrat se namreč določa zaznavni zaslon, skozi katerega se kasneje filtrirajo vse kasnejše posameznikove izkušnje (Juriševič, 1997). Samega procesa ne moremo zaustaviti, lahko pa nanj vplivamo tako v pozitivnem kot v negativnem smislu.

Samozavedanje oziroma zgodnji razvoj samopodobe posameznika se poraja v prvih dveh letih življenja. Avsec (2010) in Musek (2005) ga v svojih delih delita na štiri obdobja:

- 0.–3. mes.: začetno zanimanje za socialne objekte in razlikovanje sebe od ne-sebe,
- 3.–8. mes.: utrditev razlikovanja jaz-nejaz, prepoznavanje sebe skozi znake, ki spremljajo lastno obnašanje (kontingenco),
- 8.–12. mes.: opažanja in pričakovanja lastne konsistentnosti (posledice lastnih dejanj bodo vedno znova enake),
- 12.–24. mes.: osnovne kategorije jaza in identitete (starost, spol, učinki lastnega delovanja), besedno samooznačevanje, diferenciranje od drugih, uporaba osebnih zaimkov (Avsec & Musek, 2007, str. 65).

Kobalova (2001) po Mahlerjevi povzema njeno temeljno predpostavko, da posameznik začne razvoj sebstva in identitete že takoj po rojstvu ter da poteka vzporedno s procesom t. i. *psihološkega rojstva*. Tako označi dolgotrajni razvojni proces med prvimi tedni postnatalnega obdobja, vse do 3. leta. V tem obdobju otrok preide nekaj stadijev, skozi katere formira svoj individuum in se tudi psihološko oddvoji od svojega objekta – matere.

Zaradi podobnosti otroškega stanja od rojstva do 3. oz. 4. tedna starosti s stanjem odraslega avtista Mahlerjeva (v Kobal, 2000) prvi stadij poimenuje **avtizem**. Ne prvi, ne drugi ne vzpostavljata odnosa z okoljem. Z navidezno ravnodušnostjo se zapirata v svoj lastni svet in dajeta občutek samozadostnosti. Za doseganje primarnih potreb uporabljata le najpreprostejše vedenjske vzorce.

Po približno dveh mesecih 'normalnega' avtizma nastopi **simbioza**. V tem stadiju s strani psihološkega dojetja otroka pride do zlitja podob otroka in matere. Traja nekje do 4. ali 5. meseca starosti, ko nastopi tretji razvojni stadij. Mahlerjeva ga je poimenovala **separacija - individuacija**. Otrok se tudi fizično loči od matere, kar mu omogoča telesni in motorični razvoj. Zdaj se lahko tudi simbolno, fizično oddalji od matere in tako prihaja v samostojen stik z okolico. Vedno vnovično vračanje k mami se postopoma zmanjšuje tudi z razvojem kognitivnih sposobnosti, saj se lahko zaradi razvoja govora sporazumeta na razdaljo. Pri približno treh letih je separacija končana, otrok prvič oblikuje samopodobo in podobo o objektu. Nastopi **psihološko rojstvo** – rojstvo jaza, ki pa se razvija in spreminja do konca življenja (prav tam).

Podobno razmišljata tudi Frey in Carlock (1989, v Grad, 2010). Menita, da se posameznikova samopodoba oblikuje preko treh modalitet. Gradova povzema, da prvo modaliteto, preko katere se samopodoba oblikuje na podlagi neposrednih zaznav in brez posredovanja socialnih dejavnikov, imenujemo posameznikova neposredna izkušnja. Druga je neverbalna komunikacija. Ta se nanaša na obrazno mimiko, dotikanje, kretanje, ton in jakost glasu, orientacija in umeščenost v prostoru. Tretja modaliteta pa je verbalna komunikacija. Z njo na oblikovanje samopodobe vplivamo preko uporabe govora, torej z besedami, ki so del povratne informacije. K tej modaliteti uvrščamo tudi samogovor. Intenzivnost posamezne modalitete in njeno trajanje sta odvisni od različnih faktorjev (starost, okolje, fizični razvoj ...) (Grad, 2010).

1.1.3.1 STOPNJE PSIHOSOCIALNEGA RAZVOJA OSEBNOSTI

Erik H. Eriksonson za osnovo razvoja osebnosti postavi *krizo identitete* kot pogoj za razvoj in prehajanje med stopnjami. Glede na integralno strukturo osebnosti nas

popelje skozi osem razvojnih stopenj (Musek, 2005). Podobno Avsec in Musek v svojih razmišljanjih na predavanju *Psihologija osebnosti - Jaz, samopodoba, samospoštovanje* (2007) po Jane Loevinger povzameta razlago razvoja Jaza, ki ni pogojen oziroma ne vsebuje biološke starosti. Prehajanje med fazami povezuje s čustveno zrelostjo posameznika. Na grobo pa razdeli razvoj na tri zaporedne faze. Otroštvu sledi pozno otroštvo oziroma adolescenca ter se nadaljuje v odraslost. Znotraj posamezne faze Avsec in Musek nizata sposobnosti, procese, ki jih posameznik v posamezni fazi prehaja:

OTROŠTVO

1. Predsocialna: razlikovanje sebe od drugih.
2. Simbiotska: odnosi s pomembno osebo s pomočjo govora in drugimi sredstvi.
3. Impulzivna: potrditev ega prek namernih impulzivnih akcij (ima vpliv na svet).
4. Samozaščitna (samoprotektivna): pridobivanje samonadzora (obstajajo pravila vedenja, če jih prekršijo, so kaznovani) – »samo, da te ne ujamejo«.

POZNO OTROŠTVO, ADOLESCENCA, ODRASLOST

5. Stadij konformizma: starejši otrok, mladostnik, odrasli se identificira s skupino, ne upošteva individualnih razlik.
6. Stopnja (povečanega) samozavedanja: prehodna stopnja, ki povezuje večje zavedanje samega sebe in sprejemanje drugih. Še vedno so značilni stereotipni odgovori (npr. v zvezi s spolnimi vlogami).

ODRASLOST IN NAPREDNE STOPNJE

7. Stopnja vestnosti: ustvarjanje individualnih abstraktnih pravil in vrednot (internalizirana moralnost), sram manj pomemben faktor pri moralnem vedenju, večstrana percepcija drugih, vzajemnost emocij.
8. Stopnja individualnosti: prehod med vestnostjo in avtonomnostjo; poudarek je na vprašanih odvisnosti in neodvisnosti, tolerantnost do drugačnih.
9. Stopnja avtonomnosti: neodvisna odrasla vloga, reševanje notranjih konfliktov in (redko) absolutno sprejemanje drugih - zavedanje avtonomnosti drugih.
10. Stopnja integriranosti (1 odstotek populacije): obvladovanje konfliktov, zrelo odpovedovanje nedosegljivemu (Avsec in Musek, 2007, str. 68).

STOPNJE PSIHOSOCIALNEGA RAZVOJA OSEBNOSTI (Erik H. Erikson)

STOPNJA	STAROST	TEMELJNI KONFLIKT	POMEMBNO DOGAJANJE	ZNAČILNOSTI	VPLIV OKOLJA
1. ORALNO–SENZORNA (dojenček)	12-18 mesecev	Zaupanje / Nezaupanje	Hranjenje	Otrok potrebuje zaupanje v stvari, nad katerimi nima nadzora. Razviti mora ljubeč, zaupen odnos z osebo, ki ga neguje, sicer razvije nezaupljiv odnos do sveta in drugih.	Mati
2. MIŠIČNO–ANALNA (zgodnje otroštvo)	18 mesecev – 3 leta	Avtonomija / Dvom, Sram	Navajanje na čistočo, toaletni trening	Poveča se občutek samostojnosti, neodvisnosti in samokontrole. Otrokova energija se usmerja k razvijanju telesnih spretnosti (prijetanje, kontrola sfinktrov, hoja ...). Uči se nadzora, vendar se pojavita sram in dvom, če ni primerne spodbude in nagrajevanja.	Oba starša
3. LOKOMOTORNA (predšolsko obdobje)	3 – 6 let	Iniciativnost / Občutek krivde	Neodvisnost, samostojno ravnanje	Otrok se vse bolj uveljavlja in prevzema pobudo. Usmerjen je k cilju, sposoben planiranja in načrtovanja. Če se ga pri tem grajajo nastopi občutek krivde.	Starši, družina, prijatelji
4. LATENCA (srednje in pozno otroštvo)	6 – 12 let	Delavnost / Občutek manjvrednosti	Šolanje	Težnja po priznanju in novem učenju, v nasprotnem primeru tvega občutke inferiornosti, neuspeha in nekompetentnosti.	Šola
5. ADOLESCENCA	12 – 18 let	Identiteta / Zmeda vlog (konfuznost)	Vrstniki, vpliv in odnos z njimi	Oblikovanje nove identitete, povezane s poklicem, spolno vlogo, političnim in verskim prepričanjem. Iskanje idolov, ki bi jim sledil.	Vrstniki
6. ZGODNJA ODRASLOST	18 – 40 let	Intimnost / Izolacija	Ljubezen, partnerstvo	Ljubezen. Oblikovanje intimnih odnosov.	Partner, prijatelji
7. SREDNJA ODRASLOST	40 – 65 let	Ustvarjalnost / Stagnacija	Starševstvo, vzgajanje	Skrb za obstoj in družino.	Družina, družba
8. ZRELOST (starost)	65 in naprej	Integralnost / Obup	Življenjska refleksija	Modrost. Življenjski vrhunec v občutju osebne izpolnitve in smiselnosti.	Človeštvo

Slika 4. Eriksonove razvojne stopnje osebnosti (Avsec & Musek, 2007, str. 67).

1.1.3.2 RAZVOJNE SMERNICE SAMOPODOBE

Razvoj oziroma oblikovanje samopodobe je postopen proces in vsebinsko različen glede na posameznikove individualne značilnosti ter raznovrstnost vplivov njegovega sociokulturnega okolja. Najbolj pomembno je otroštvo, saj v tem obdobju posameznik postavlja lastne temelje samopodobe in je še posebno dojemljiv za ocene drugih o sebi. Tako mnenje po Schafferju (1996) povzema Juriševič (1997). Prav tako tudi njegovih pet (5) razvojnih razsežnosti oziroma smernic oblikovanja samopodobe v obdobju otroštva in mladostništva.

	<i>ENOSTAVNE</i>	\Rightarrow	<i>RAZČLENJENI</i>
	<i>SPREMENLJIVE</i>	<i>k</i>	<i>STABILNI</i>
<i>od</i>	<i>KONKRETNE</i>	<i>čedalje</i>	<i>ABSTRAKTNI</i>
	<i>ABSOLUTNE</i>	<i>bolj</i>	<i>PRIMERJALNI</i>
	<i>JAVNE</i>	\Rightarrow	<i>ZASEBNI</i>

Slika 5. Razvojne smernice v procesu oblikovanja samopodobe
(Schaffer, 1996, v Juriševič, 1997, str. 48).

Smernice temeljijo na Wernerjevemu **ortogeničnemu principu**: »Na kateremkoli področju se že odvija razvoj, poteka od nekega stanja relativne splošnosti in nerazločujočnosti k stanju vse večje razčlenjenosti, oblikovanja in hierarhične integracije« (Werner, 1957, v Juriševič, 1997, str. 48).

1.1.4 OBLIKOVANJE SAMOPODOBE

Samopodoba se pri posamezniku oblikuje na podlagi interakcij v njegovem okolju, in sicer kot posledica samoopazovanja, izkušenj, razmišljanja in spoznanj. Zavedno obravnavamo le tiste informacije, ki prodrejo skozi rešeto *kognitivnega pretvornika*. Kobal (2001) tako imenuje psihično instanco, opredeljeno z več različnimi tipi procesov, skozi katere se informacija pretaka:

1. sprejemanje (zaznavanje),
2. izbiranje (selekcija),
3. predelovanje,
4. urejanje,
5. oblikovanje predstav glede sebe in realnosti,
6. samozavedanje,
7. zavedanje realnosti.

Vsi ti procesi niso pomembni samo zato, da posameznik sebe in svet dojema na bolj strukturiran in organiziran način, ampak da si z njihovo pomočjo uspe zgraditi realnost, svojo realnost (Kobal, 2001).

Oblikovanje samopodobe je ena izmed štirih temeljnih razvojnih nalog v mladostništvu, in sicer na različnih psihosocialnih področjih, ki so:

- telesni razvoj in odnos do lastnega telesa,
- kognitivni razvoj,
- socializacija,
- oblikovanje identitete oziroma samopodobe (Coleman, 1979, v Kobal, 2001).

Pri razvoju samopodobe je pomemben tudi faktor individualizma v odnosu do kolektivismu. Pri prvem je v fokusu posameznik sam – posamična entiteta, ločena od družbe, ki daje prednost osebnim ciljem. V ospredje prihaja lastno samoizražanje, izstopanje, potrjevanje lastnih vedenjskih značilnosti, biti boljši v primerjavi z drugimi, na zanj pomembnih področjih. Pri kolektivismu pa je osebni cilj podrejen cilju skupine (razreda, šole, naroda ...), tako da je meja med posameznikom in družbo zbrisana. Razvijajo in vzdržujejo se harmonični medsebojni odnosi in sposobnost prilagajanja različnim situacijam. Za oboje pa je pomemben pozitiven »feedback« s strani drugih.

Tisti, ki v razvijanju svoje osebnosti dosežejo visok nivo samopodobe, imajo predispozicijo dosegati nadpovprečne rezultate na različnih področjih, tako športa, znanosti, gospodarstva, kot tudi umetnosti. V želji, da se naši otroci razvijejo v ponosne, motivirane in predvsem samozavestne posameznike, jim moramo zagotoviti okolje in šolo, ki bo ta razvoj spodbujal. S tem bomo na dobri poti k omejitvi samomorov, primerov *anorexie nervose* ter drugih problemov med otroci. Obstajajo tudi dokazi za večji odstotek dokončanega šolanja med otroki na račun programov iskanja dobrega mnenja o sebi (Bloom, 1977, v Zurc, 2008).

1.1.4.1 DEJAVNIKI SAMOPODOBE

Dejavnike, ki vplivajo na samovrednotenje in samopodobo, je treba začeti razvijati že v zelo zgodnji otroški starosti, saj je samopodoba ena od temeljnih značilnosti človeške osebnosti. Oblikuje, spreminja in razvija se skozi celo življenje in je nekakšna trenutna slika sedanjosti, ki opredeljuje, kako posameznik vidi sebe v očeh pomembnih drugih. Po naravi je človek socialno bitje in hrepeni po nekem družbenem odnosu. In ravno v odnosu z drugimi si izoblikuje svoj jaz, svoj zorni kot, svojo podobo in svoj svet. Na tak način sprejema in dojema sebe, hkrati pa tudi druge in okolico. Samopodobo sodobnega človeka bi torej lahko primerjali z nekakšnim nerazumljivim in težko preglednim kolažem življenjskih zgodb. Kobal-Grum (2003) omenja celo novo besedno zvezo »skrpana samopodoba«, ki smo jo konceptualno poslovenili iz »patchwork identity« ali »jungle of the self«. Samopodoba je torej odprti, spreminjajoči se sistem, na katerega vpliva vse, kar smo v življenju

izkusili. Zato je pomembno, da učimo otroke vrednotenja in prioritet v življenju, da se bodo primerno odzvali na dražljaje in ostali osebnostno stabilni.

Juriševič (1997) po študiji Oosterwegel (1992) povzema, da otroka oskrbuje s pomembnimi podatki o njem samem ravno socialno okolje, v katerem se nahaja. Pridobljene podatke pa otrok zaznava na sebi lasten način. Za ta proces so v prvi vrsti odločilne otrokove kognitivne sposobnosti, nanje in njihov razvoj pa lahko do določene mere vpliva ravno okolje.

V začetku razvoj samopodobe poteka bolj ali manj uspešno v okviru družine. Takrat se postavijo smernice, kako posameznik dojema sebe kot osebnost. Novo življenjsko obdobje pa se za otroka začne, ko prestopi prag šole in je treba trend dobre samopodobe nadaljevati. Novi učenec je že tako v delikatnem razvojnem obdobju, hkrati pa je izpostavljen mnogim preizkušnjam, ki v veliki meri vplivajo na njegovo psiho. Znajde se v situaciji, ko poleg sebe nima staršev, ki so mu blizu, pač pa se mora soočiti s popolnimi neznanci, ki ga vrednotijo. Tako je šola tista, ki mu pomaga pri izoblikovanju samopodobe, samospoštovanja in samoučinkovitosti (Youngs, 2000). Od tega trenutka dalje je naloga vseh, ki delujejo v šolskem sistemu, vplivati na čim boljši celostni pozitiven razvoj vsakega učenca.

Dejavnike samopodobe delimo glede na njihov izvor, z nekaterimi se rodimo, drugi vplivajo na nas od zunaj. Na našo samopodobo vplivajo celo življenje in nas spreminjajo skozi izkušnje. Lahko imajo pozitivne lastnosti za naše samovrednotenje, žal pa imajo večkrat negativni vpliv.

Notranji dejavniki

Dednost

Osebnostne poteze, sposobnosti in temperament, na katere ima dednost močan vpliv, se zrcalijo tudi v samopodobi. Prav tako imajo vpliv na različne načine oblikovanja in predelovanja informacij o sebi. Posledično prihaja do bolj podobnih samoocen pri genetsko bolj sorodnih posameznikih (starši-otroci, bratje-sestre ...) (Musek, 2010). Pomembnost dednosti so Musek in številni drugi potrdili, ko so raziskovali GFO – generalni faktor osebnosti. Dokazali so, da lahko genetskemu vplivu pripišemo polovico GFO variance, na drugo polovico variance pa vpliva okolje. GFO lahko razumemo kot produkt evolucijskih procesov, ki povzročajo povezave med osebnostnimi potezami in njihovimi genetskimi in nevrofiziološkimi temelji. In ker je GFO po mnenjih številnih avtorjev v tesni povezavi z nekaterimi pomembnimi področji osebnosti (samopodoba, samospoštovanje, konstrukcija jaza, spolne sheme, temeljne dimenzije emocionalnosti in subjektivno psihično blagostanje ter psihično zdravje) (Musek, 2010), lahko zaključimo, da v veliki meri vpliva tudi na razvoj in oblikovanje samopodobe.

Spol

Pri samopodobi prihaja do največjih razlik med spoloma na tistih področjih, na katera imajo vpliv spolni stereotipi (Kobal, 2000). Presojanje ljudi glede na njihov biološki spol skozi zgodovino in razvoj civilizacije je razlog, da so moškim in ženskam pripisovali drugačne lastnosti spolov, ki so bile pogostokrat na nasprotnih polih. Tudi v psihologiji so za to ločevanje kriva nekatera dela, ki so povečevala te razlike. John Gray je leta 1992 izdal knjigo, ki je bila prevedena v 40 različnih jezikov, z naslovom *Men Are From Mars, Women Are From Venus*, ki pravzaprav ločuje moške in ženske do te mere, da so pravzaprav z različnih planetov. Leta 1991 je Deborah Tannen izdala knjigo *You Just Don't Understand*, ki je bila »bestseller« štiri leta in je bila prevedena v 24 jezikov. Po njeno naj bi moški in ženske imeli tako različne načine govorjenja, kot da pripadajo povsem različnim lingvističnim kulturam. Avsec (2010) vse te razlike združi v Stereotipe o osebnostnih lastnostih moških in žensk.

Ugotavlja, da so tako ženskam stereotipno pripisovali *komunost* oziroma *feminilnost*. S tem so bile: kolektivizem (vdanost, sodelovanje, želja po umirjanju napetosti in negativnih čustev), interpersonalna senzitivnost (empatija, občutljivost, sposobnost popolne posvetitve drugim in njihovim potrebam), emocionalna ekspresivnost (čustvenost) in vidiki osebnega »feminilnega« stila (blaga govorica, nežnost ...). Povsem ženske lastnosti torej, medtem ko so bili moški ravno njihovo nasprotje (prav tam).

Za moške je veljala *agentnost* oziroma *maskulnost* in s tem povezane lastnosti kot so: individualnost (neodvisnost, samozadostnost, usmerjenost k sebi), (samo)ekspanzivnost (agresivnost, dominantnost, ambicioznost, asertivnost, razumnost, samouveljavljanje), osebna učinkovitost (odločnost, samozaupanje, samoafirmacija, občutek superiornosti) in vidiki osebnega »mačističnega« stila (grobost, direktnost, hladnost, nepripravljenost na vdajo, pustolovstvo ...) (prav tam).

Danes vemo, da je pravzaprav sleherni posameznik kolaž različnih lastnosti, ki se med seboj niti ne izključujejo. Vsaka od lastnosti je tako lahko značilna tako za moškega ali žensko, bistven pa je družbeni vpliv in situacija, v kateri se posameznik nahaja. Je pa na tem mestu pomembno opozoriti na negativni komponenti: ekstremna feminilnost in ekstremna maskulnost. Prva vodi v omahljivost, lahkovernost, preobčutljivost, druga pa v egoizem in sovražnost. Pravzaprav Avsec (2010) na podlagi raziskav podaja androgenost kot pojem stabilnega psihičnega zdravja.

Za uspešno družbeno umestitev je pomembna stabilnost in notranja mirnost, uspešno obvladovanje konfliktov, predvsem pa razvijanje avtonomne morale, ki je neodvisna od stereotipnih družbenih načel. Sposobnost razmišljanja in ravnanja, ki nista pod vplivom družbenih stereotipov. Edino tako lahko posameznik razvije pozitivno in stabilno samopodobo, ki je hkrati tudi visoko strukturirana in homogena. (Kobal, 2000).

Sodobni avtorji na podlagi raziskav ugotavljajo, da je spol pomembna spremenljivka v oblikovanju nekaterih sestavin samopodobe. Zlasti na področjih, ki so še vedno pod

vplivom spolnih stereotipov. Dusek in Flaherty (1981, v Kopal, 2001) sta našla tri področja samopodobe, ki to potrjujejo. V raziskavi so imeli višjo samopodobo, ki se nanaša na mišičavost ter na uspešnost in vodstvene sposobnosti, fantje, medtem ko so dekleta dosegala višje vrednosti pri samopodobi, ki se nanaša na področje družabnosti. Kopalova (2001) in Adlešičeva (1999) na podlagi raziskav domnevata, da imajo fantje višjo samopodobo na področju zunanjšega videza zato, ker so manj kritični do lastnega telesa in videza, o njem manj razmišljajo in zanj tudi manj skrbijo. Posledično so s svojo telesno podobo bolj zadovoljni kot dekleta. Same hitreje dozori in prav zato so v tem obdobju v večini nezadovoljne s svojo obliko telesa in telesno težo. Iz svojega zornega kota ne zadovoljujejo družbeno pogojenih stereotipov glede ženske privlačnosti, po drugi strani pa še niso čustveno sposobne vzpostaviti neodvisnosti v odnosu na izpolnjevanje socialnih zahtev (Juriševič, 1999).

Če fantje svoje telo sprejemajo večinoma zaradi sposobnosti in zmogljivosti, ki jim jih razvijajoče telo omogoča (instrumentalnost), je dekletom njihovo telo bolj pomembno v smislu medsebojnih odnosov. Bolj, kot so s svojim telesom zadovoljni, večji delež ta zavzema pri oblikovanju njihove celostne podobe o sebi (Tomori, 1990).

Samopodoba je torej tesno povezana s spolno shemo, vendar šele v kombinaciji s kognitivnimi sposobnostmi, ko se je posameznik sposoben umestiti oziroma primerjati z drugimi (Kopal, 2001). Torej spol igra pomembno vlogo tudi med zunanjimi dejavniki, kljub temu da je genetsko pogojen.

Starost

»Pri razvoju samopodobe je od kronološke pomembnejša mentalna starost« (Juriševič, st.49). Stopnja mentalne zrelosti določa, kje se otrok v razvoju nahaja oziroma s katerimi procesi si pomaga pri oblikovanju samopodobe. Prav tako pa je starost pomembna pri treh širših skupinah dejavnikov, ki indirektno vplivajo na samopodobo otroka in njen razvoj. Prva skupina zajema kognitivne dejavnike (sposobnost razmišljanja in ostalih mentalnih sposobnosti otroka). Druga skupina so telesni dejavniki (telesni videz in telesne zmožnosti, kasneje tudi spolno dozorevanje). Ne moremo pa zanemariti edukativnih dejavnikov, ki nastopajo v

sklopu otrokovega socialnega okolja, ko ta doseže starost za obvezen vstop v izobraževalni sistem (začetek šolanja in sekundarne socializacije) (Juriševič, 1997).

Posameznik sam – aktivna vloga

Eden od pomembnejših notranjih dejavnikov je posameznik sam oziroma njegova aktivna vloga v procesu oblikovanja samopodobe. V vsakemu posamezniku obstajajo samoregulacijski procesi, ki so načeloma naravnani pozitivno in v smeri stabilizacije samopodobe. V ospredju sta predvsem procesa **samoizpopolnjevanje** (self-enhancement) in **samokonsistentnosti** (self-consistency).

Pri prvem gre za posameznikovo težnjo po doseganju skladnosti med njegovo dejansko samopodobo in njegovimi možnimi jazi, ki so pozitivno naravnani. Posameznikovo vedenje je usmerjeno k vzdrževanju ali izpopolnjevanju njegove pozitivne samopodobe, pri čemer imajo ključno vlogo socialne primerjave. Vrednotenje temelji na preseganju drugih na posameznikovih močnih področjih ali v smislu bližine z uspešnimi drugimi na posameznikovih sicer »šibkih« področjih. Posameznik je bolj usmerjen k dejavnostim, v katerih je boljši.

Pri drugem pa gre za stalno samopreverjanje, pri katerem posameznik teži k skladnosti med njegovo samopodobo in njegovimi interpretacijami vedenja, ki se nanašajo na njegovo samopredstavo. Kot pomembnejše sprejema tiste informacije, ki so zanj bolj pozitivne, samopotrjujoče (po različnih avtorjih, v Juriševič, 1997).

Zunanji dejavniki

Družina

Družina je prva celica, znotraj katere se mora posameznik umestiti, najti svoje mesto in se prvič ovrednotiti v primerjavi z drugimi. Kot vse ostalo je osnova dedna.

Družina je prva, ki je otroku v življenju tudi prva pomembna. Najprej mama, oče, sledijo bratje, sestre. Naprej se širi v družinski skupnosti (babica, dedek, stric, teta, bratrance, sestrične ...), če jo otrok zazna kot pomembno. Znotraj te skupnosti ima prvič priložnost, da samega sebe spozna za vrednega ljubezni, spoštovanja, zaupanja, sreče, občudovanja in nekoga z realnimi možnostmi (Strniša, 2003). O velikem pomenu staršev na otrokov razvoj samopodobe piše tudi Humhreys (2002, v Humar Slapnik, 2012), ki poleg starševske ljubezni in sprejemanja otroka uvrsti v samopodobo tudi ponos, ki ga starši čutijo ob otrokovih uspehih. Ugotavlja, da se samospoštovanje prenaša iz roda v rod, na podlagi vzorcev obnašanja (prav tam).

Šola in učna uspešnost

Ko otrok prestopi prag drugih vzgojnih ustanov, pa se krog pomembnih drugih še bolj razširi. Nastopi faza, kjer mora posameznik med mnogimi začetni izbirati, kdo je v danem trenutku najpomembnejši. V vrtcu je prvič umeščen v skupino sebi enakih. Prvič pa zazna tujo avtoriteto s strani vzgojitelja. Pri tem je pomembno, da se v skupini otrok dobro počuti, je sprejet in cenjen, obenem pa se mora vzpostaviti dober stik z novim pomembnim drugim – vzgojiteljem, ki mu mora jasno postaviti meje, saj mu s tem daje varnostni okvir, znotraj katerega se uspešno razvija (Humar Slapnik, 2012).

Ko otroka vpišemo v šolo, se poleg sošolcev in učiteljev med dejavniki pojavi tudi učna uspešnost, ki ima velik vpliv na samospoštovanje (Kobal, 2000). Dober učni uspeh da posamezniku povratno informacijo, da je uspešen, sposoben in je tako nagrajen za vložen trud. Pa je res tako? Morda bi bilo treba narediti kakšno študijo o veda, ki preučuje ocenjevanje (dokinacija), in samopodobi. Rezultati bi nas morda presenetili.

Učitelj kot pomemben drugi

Kot pomemben drugi ima učitelj veliko vlogo pri razvoju učenčeve samopodobe. S svojim delovanjem vedno vpliva na učenca, pa če se tega zaveda ali ne. Več bomo o učitelju napisali v poglavju Samopodoba in učitelj v nadaljevanju.

Vrstniki

Tisti avtorji, ki raziskujejo vpliv vrstniških odnosov na samopodobo, ugotavljajo, da je umestitev posameznika v skupini vrstnikov pomembnih več različnih faktorjev. Med njimi izpostavljajo sodelovalno in prijateljsko obnašanje, nivo dojemanja in razumevanja socialnih vlog, šolski uspeh. Kot pomembnega navajajo tudi zunanji videz (Lacković-Grgin, 1994, v Grad, 2010).

Preko procesov umeščanja se vrstniki učijo, kako deluje svet odraslih, in odkrivajo lastne vloge. Z vrstniki delijo svoje skrivnosti in doživetja, razvijajo spolne vloge in identiteto. Z interakcijo pa razvijajo tudi strategije za uravnavanje svojih čustev in vedenja. Čeprav imajo v osnovi vsi status enakovrednega, med njimi ves čas prihaja do tekmovanj, primerjanj in posledično rangiranja (prav tam).

Kulturni in družbeni dejavniki

V 21. stoletju si sveta brez globalnih medijev praktično ne moremo predstavljati. Knjige, časopise, radio, televizijo ... je v družbi praktično povsem izpodrinil internet. Z obvladovanjem teh in drugačnih oblik množičnih medijev se v veliki meri obvladuje sodobna družba. Sporočila, ki jih skozi povzemamo za svoje, nas definirajo in so odločilna za naš način življenja in njegovo kvaliteto. Skozi zabavo in informacije nam je omogočeno, da se soočamo z neskončnimi možnostmi identifikacij, različnimi identitetami in družbenimi stereotipi. Tako v svojih razmišljanjih splošna dejstva povzame dr. Metka Kuhar, socialna psihologinja in komunikologinja, v svojih objavah na spletu (<http://www.tosemjaz.net/si/clanki/527/category.html>).

Eden najpomembnejših dejavnikov, ki preko medijev vpliva na posameznika in njegovo samopodobo, je tako fenomen družbe, ki s svojimi vsiljenimi pogledi, modo, ideali kroji predstave o zdravem človeku, njegovem telesu in načinu življenja. Samo

vrednotenje pri posamezniku je tako vezano na informacije, ki v večjem delu zajemajo telesno komponento. Otrok v razvoju, ali pa tudi odrasel posameznik jih zmotno interpretira. Lažno ustvarjanje idealov s strani medijev je eden resnejših problemov današnje družbe. Čeprav se mu z razumom zavedno skušamo ogniti, podzavestno še vedno zelo vpliva na nas. 'Kult lepote' je v sodobni družbi (pre)velik faktor in se navezuje izključno na telesno samopodobo (Mihalič, 2010) in kot kažejo novejša študije samopodobe, predvsem produkt razmišljanja zahodne civilizacije (Kobal, 2000). Snubci južnoafriškega plemena Bembo še v današnjih časih s pesmijo vabijo izbranke: »Pridi z mano lepota, pri meni vedno boš debela.«

Žal predvsem pri ženski populaciji in tistih, ki zase ne najdejo kompenzacijskih področij, vse prepogosto prevladujejo negativni občutki. Čeprav iz medijev vse pogosteje prihajajo sporočila o zdravem telesu in zdravi lepoti (Mihalič, 2010), v očeh odraščajočega otroka prihaja do izkrivljene samopodobe. Seveda je to logično, ker otrok primerja sliko v ogledalu z obdelano fotografijo manekena/ke. Zato je nujno otroka naučiti kritičnega ocenjevanja in predelovanja informacij iz medijev in ga spodbujati na njegovih dobrih področjih samo dokazovanja.

1.1.4.2 POZITIVNA IN NEGATIVNA SAMOPODOBA – SAMOSPOŠTOVANJE, SAMOOCENJEVANJE

Vrednostni opisi samopodobe – samospoštovanje

Če povzamemo po Avsec (2010) in Musku (2005), smo ljudje naravnani s težnjo po stalnem samoocenjevanju in umeščanju sebe v odnosu do drugih. Prav tako je v naši naravi konstantno prisotna želja po izboljšanju lastne samopodobe in zaščiti pred tistimi informacijami, ki bi na njo delovale negativno. Kljub temu da spremljamo vse dražljaje, podzavestno sprejemamo le tiste, ki so naravnani pozitivno za našo samopodobo, in jim bolj verjamemo kot tistim, ki za nas nosijo negativno konotacijo (Musek, prav tam). Seveda, v kolikor negativne ne prevladujejo.

Avsec in Musek govorita tudi o raziskavah, s katerimi je bilo moč dokazati, da informacije, v povezavi z »jazom« hitreje predelujemo in si jih bolje zapomnimo, če jih dojemamo kot pozitivne in ne kot negativne. Temu primerna je tudi rekonstrukcija

preteklosti. Kavzalna atribucija oziroma pripisovanje vzrokov za uspeh ali neuspeh se kaže, kadar rezultate, če so pozitivni, pripisujemo sebi, drugim pa tiste negativne. Do istega prihaja, kadar uspešno opravljenim nalogam pripišemo večji pomen, ne glede na njihovo realno vrednost. Prav tako lastnosti opisujemo drugače. Naše šibke predstavljamo kot nepomembne in splošne lastnosti mnogih. Dobre lastnosti pa kot samo naše in v družbi redke. Na tak način želimo drugim sporočiti *lažno enkratnost*. Prisoten pa je tudi *lažni konsenz*, ko naše negativne lastnosti podzavestno pripisujemo drugim (prav tam).

Samospoštovanje v odnosu s spoštovanjem nas s strani drugih

Rosenberg (1985, v Kobal Grum, 2003) samospoštovanje opredeli kot stališče do sebe, kinosi v sebi pozitivno ali negativno mnenje. Kadar se posameznik ceni, se sprejema, se spoštuje in to pričakuje tudi od drugih ter je s seboj zadovoljen, ga označujemo za osebo z visokim samospoštovanjem, ki ima o sebi pozitivno stališče. In obratno, kadar posameznik zavzema negativne vrednosti omenjenih vrednot, ga označujemo za osebo z nizkim samospoštovanjem in nizkim stališčem. Kobalova omenja tudi raziskavo Safonta (1992), kjer avtor opozarja, da obstaja visoka povezanost med anksioznostjo, depresijo in nizkim samospoštovanjem (Kobal Grum, 2003).

Samospoštovanje lahko razlagamo na podlagi dveh splošnih teorij, upoštevajoč posameznikovo odzivanje na vrednotenje drugih o njem samem (Lamovec, 1994). Če *teorija skladnosti* obravnava posameznika skozi prizadevanja ohraniti konsistentno oceno sebe in teženje k doseganju in ohranjanju kognitivnega ravnotežja (osebe z nizkim samospoštovanjem so bolj dovzetne za negativne ocene o sebi iz okolja, saj so te skladnejše s njihovo predstavo o sebi), druga, *teorija samospoštovanja*, pravi, da sta temeljni potrebi posameznika dve. Potrebi po samospoštovanju je pridružena potreba po pozitivnem vrednotenju samega sebe, ki sta seveda med seboj soodvisni in ena ne more obstajati brez druge.

Za oceno samopodobe in samospoštovanja v literaturi avtorji pogosto uporabljajo pare nasprotnih polov, pri čemer pa so pogosto neenotni in nedosledni. Tako je moč

zaslediti: visoko - nizko, pozitivno - negativno, ugodno - neugodno, dobro - slabo, zdravo - nezdravo, realno - fiktivno ... (Humar Slapnik, 2012).

Določeni pari pa ne označujejo kvalitativnega predznaka samopodobe, pač pa rezultat, posledico, vedenje oziroma zorni kot ocenjevanja. Ti pari so: realna - želena, nadeta (lažna, igrana) - prav, absolutna - izkrivljena ...

Če prvi pari označujejo samo stanje samopodobe, pa drugi znotraj teh ločijo med različnimi vrstami samopodob. Tako je npr. realna samopodoba to, kar sami mislimo, da smo, postavljena v odnos z zeleno samopodobo, torej tistim, kar si želimo biti. Drugi primer je t. i. *maska*, ki si jo nekdo nadene v določeni situaciji, v odnosu s svojo pravo samopodobo. Prav to pa posledično vodi v povečano izkrivljeno samopodobo, ko posameznik svojo samopodobo ocenjuje kot zelo dobro, visoko, pozitivno, objektivni merilniki in ocene zunanjega opazovalca pa ravno nasprotno. Zaradi subjektivnega vrednotenja samega sebe in vrednotenjem posameznika s strani drugih ter medsebojne interakcije obojega, prihaja do večjih ali manjših razlik. In ravno te razlike seveda v veliki meri vplivajo na samoevalvacijo. V nasprotnem primeru lahko zaradi slabe samopodobe pride tudi do *bolezni nove dobe* (anoreksija, bulimija, bigoreksija ...) oziroma, kot jo označi Thompson s kolegi (1999, v Mihalik, 2010), *do motnje telesne samopodobe*.

1.2 SAMOPODOBA IN ŠOLA

Šola je eden izmed poglavitnih dejavnikov pri oblikovanju otrokovega samospoštovanja in samoučinkovitosti, saj v njej preživi veliko časa ravno v najobčutljivejšem obdobju. Poleg tega pa je vpis v šolo za otroka neka prelomnica v življenju, saj se takrat znajde v situaciji, ko nima poleg sebe staršev, ki so mu blizu, ampak se sooči s popolnimi neznanci, ki ga vrednotijo. Tako je šola tista, ki mu pomaga pri oblikovanju samopodobe, samospoštovanja in samoučinkovitosti (Youngs, 2000).

Kobal trdi, da je šola institucija simboličnih interakcij, in to hipotezo povzame po Brumlik in Holtappels (1993, v Kobal, 2000) ter zapiše, da s to interakcijo med njim (učencem) in pomembnimi drugimi (straši, v šoli učitelji in sošolci) pridobiva izkušnje ter znanja, kako zadovoljiti svoje potrebe in jih uskladiti z zadovoljivimi potrebami drugih. Uči se načinov, kako prilagoditi lastno delovanje v odnosu na delovanje drugih. S tem postopoma razvija in formira lastno samopodobo. Simbolična interakcija je proces stalnega medosebnega sodelovanja, s katerimi je prežeto posameznikovo celotno vedenje in mišljenje (prav tam).

Čeprav je že dolgo znano spoznanje, kako samopodoba mladostnika vpliva na nadaljnji psihološki razvoj in naj bi, kot zapiše Kobal (2000), korenito posegla v šolski sistem, temu v realnosti ni tako. Sistemske rešitve so slabe in nimajo dolgoročnega vpliva, če pa že, pa prej negativnega. Prevečkrat se učitelji ukvarjajo samo s predmetom, ki ga poučujejo, ter sami s sabo, z lastno samopodobo, in prevečkrat spregledajo potrebe učenca, da osnuje dobre temelje samopodobe. Tistih drugih je žal samo za vzorec, ki so prej izjema, ki potrjuje pravilo. To potrjuje tudi Pratneker (2010), ki v svoji raziskavi ugotavlja mnenje učiteljev, da so za izgradnjo samopodobe odgovorni ali starši ali starši in učitelji skupaj. Noben učitelj ni izpostavil samo učiteljev. Kaj pa to na kratko pomeni za prakso? Prelaganje odgovornosti na druge, namesto da bi se učitelji vprašali, kaj lahko sami storimo. Na tem mestu je pomembna tudi ugotovitev Juriševič (1997), ki opozarja, da je pri svojem delu s študenti, bodočimi pedagogi ter na različnih delavnicah, ki so bile del za učitelje pomembnega permanentnega izobraževanja, opazila, da se veliko govori o problematiki samopodobe, rezultatov in dejanj pa zanemarljivo malo. Učitelj se mora

zavedati, da bistvo njegovega dela nista le poučevanje in birokracija, pač pa v veliki meri ravno vzgoja in oblikovanje zdrave otrokove samopodobe (Pratneker, 2010). Učitelj mora fokus s sebe premakniti na razred in posameznega učenca, predvsem pa se mora izobraževati ter seveda znanje znati in želeti uporabljati.

V poročilu študije o prednostnih predmetih poučevanja, ki jo je v Ameriki izvajalo 250 šol, 5000 staršev in učiteljev, so prišli do zaključka, da je samovrednotenje enako pomemben cilj poučevanja, kot je branje (Reasoner, 1973, v 1999). Vseeno pa samopodoba kot taka, kljub vsem spremembam in posodobitvam učnega načrta, ni umeščena v noben, niti novejši program izobraževanja. Morda bi lahko delček razbrali iz novih smernic o vzgoji in vzgojnih načrtih šol, o katerih govorita Kovač Šebartova in Krek v publikaciji Vzgojna zasnova javne šole (2009). Pa vseeno je to še zelo daleč od zelenega cilja. Tako so učitelji, ki želijo vzgojiti celostne, samostojne, uspešne osebe, z dobro izoblikovano samopodobo, bolj ali manj prepuščeni sami sebi.

Eden najpogosteje omenjenih modelov strukture mladostniške samopodobe, Shavelsonov in Bolusov model (1982, v Kobal, 2001), deli splošno samopodobo na akademsko in neakademsko. Vsak pomisli, da lahko v šoli vplivamo samo na akademsko, saj je šola v osnovi izobraževalna ustanova. Pogosto pozabljamo, da je šola tudi vzgojni zavod in naj bi tako imela tudi orodja, učitelji pa znanje za razvoj neakademske samopodobe. Praktično pri vsakem predmetu, ki je del učnega načrta, se da vplivati vsaj na nekaj komponent, ki se *summa sumarum* sestavijo v visoko stopnjo splošne samopodobe.

Povezanost samopodobe s celotnim učnim uspehom je že dokazana v številnih študijah NASE (National Association for Self-Esteem). Prav tako je mnogo raziskav na temo vpliva fizične aktivnosti oziroma športnih dejavnosti na celostno podobo otrokovega samospoštovanja in samozavesti (Zupanc, 1996; Škreblin, 2006). Nas pa zanima, v kakšni povezavi sta športna vzgoja kot redni (vzgojni) predmet v šolskem sistemu in samopodoba ter ali z delom pri tem predmetu lahko vplivamo na razvoj učenčeve samopodobe in s tem na večjo uspešnost ter stabilnost posameznika.

Torej povezanost in vpliv športne vzgoje na samopodobo in posledično na celostni razvoj stabilnih posameznikov je treba dokazati, nato bomo lahko začeli iskati prave

smernice za dobro otrok in posledično družbe, začnši z dvigom števila ur predmetov v osnovni šoli, ki imajo pozitiven vpliv na razvoj samostojne, uravnotežene osebe in tudi družbe.

1.3 SAMOPODOBA IN UČITELJ

»Povprečen učitelj pove, dober učitelj pojasni, odličen učitelj prikaže, velik učitelj navdihuje.« - William Arthur Ward

Učitelj je v očeh učenca pomemben drugi, kot ga označi Burns (1982, v Juriševič, 1997) in je kot tak, poleg drugih, ključni dejavnik za oblikovanje šolarjeve samopodobe. Kako globok pomen in doseg ima učiteljev vpliv na notranjost njegovega učenca in ali bomo to sploh kdaj izvedeli, se je spraševal že Adams (1918, v Juriševič, 1997). To nakazuje, da so se tega zavedali že v preteklosti. Kot takrat se tudi danes velikokrat zgodi, da učenec učitelja v šoli naslovi »mami« oziroma »oči«. In to je pravzaprav povsem normalno, ker s tem pomembnim drugim pravzaprav preživi velik del dneva. Res pa je, da z učiteljeve strani velikokrat ni tako. Učitelj je umeščen v množico učencev, ki jih je dolžan obravnavati enako. Pravzaprav mora za slehernega od njih želeli najboljše. In tu pogosto pride do problema, kako posameznika obravnavati in pri tem ne škodovati drugim posameznikom oziroma skupini.

Ko učitelj stopi v stik z učencem, ga najprej tipizira. Učenca etiketira na podlagi njegovih navidezno trajnih osebnostnih lastnosti, ki so plod njegovega vedenja in učne uspešnosti (Kobal, 2000). Prav tako tipiziranje pa v veliki meri vpliva na učenca samega in njegovo samopodobo oziroma na spreminjanje te. Zato je to pravzaprav orodje, s katerim bi morali usmerjati posameznika v razvoju, v njegovih občutjih, vedenju in oblikovanju celote. Prevečkrat pa, kot opozarja Pajardi (1993, v Kobal, 2001), zaradi malomarnosti in nepoznavanja učitelji naredijo več škode kot koristi.

Ali bo učenec etiketiranje vgradil v svojo samopodobo, je odvisno od več dejavnikov, ki jih Kobal (2001) povzema po Brumlik in Holtappels (1993). Pogostost etiketiranja, kako pomemben je dotični učitelj v očeh učenca, kako se na etiketo odzivajo pomembni drugi (sošolci, drugi učitelji, starši) in stopnja javnosti etiketiranja so dejavniki, ki pomembno vplivajo na oblikovanje samopodobe učenca, ki v skladu z njo začne misliti in ravnati (Harter & Marold, 1991, v Kobal, 2000). Učiteljeva komunikacija in povratne informacije z učenci potekajo tako v verbalni kot tudi

neverbalni obliki. Na oba načina pa močno vpliva na otroka, učenca in sčasoma privede do pojava samouresničujočih prerokb. Otrok torej sprejme, kaj se od njega pričakuje, negativno ali pozitivno, to je on. Predvsem je ta pojav pogost v prvih šolskih letih (Waterhouse, 1991, v Juriševič, 1997).

Peternelj v svojem doktoratu (2007) zapiše, da je učiteljeva učinkovitost odvisna od mnogih dejavnikov, in sicer osebnostnih lastnosti, energije, vložene v učno-vzgojni proces, intuicije, njegovih znanj in izkušenj – usposobljenosti oz. kompetenc. V nadaljevanju se naveže na športno vzgojo, kjer izpostavi skrb za razvoj motoričnih sposobnosti in bogatenje teoretičnih ter praktičnih športnih znanj. Ta skrb pomeni eno od pomembnih nalog učitelja športne vzgoje, ki lahko ob športnih aktivnostih uspešno vpliva tudi na socialni razvoj otrok. Razredni učitelj na razredni stopnji in učitelj športne vzgoje na predmetni stopnji lahko to dosežeta, saj je športna vzgoja tisti učni predmet, ki je po priljubljenosti in pomembnosti pri učencih v samem vrhu med vsemi predmeti.

Iz raziskave Osebnostna struktura učiteljev športne vzgoje, ki sta jo Cecić Erpič in Boben objavili v publikaciji Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje (2005), lahko razberemo, kakšne osebnostne lastnosti naj bi po petfaktorskem modelu osebnosti imel dober učitelj športne vzgoje.

Petfaktorski model osebnosti obsega pet dimenzij:

1. energija – ekstravertiranost ali surgentnost opredeljujeta poddimenziji *aktivnost*, ki se nanaša na energična in dinamična vedenja, nagnjenost h govorjenju ter na entuziazem, in *dominantnost*, ki pa je slika sposobnosti samouveljavljanja in uveljavljanja lastnega vpliva v odnosu do drugih.

2. sprejemljivost – prijetnost ali prijateljevanje (nasproti sovražnosti) opredeljujeta poddimenziji *sodelovanje* kot zmožnost razumevanja in podpiranja zahtev in potreb drugih ter na sposobnost učinkovitega sodelovanja z drugimi, in *prijaznost*, s katero merimo vidike, ki so povezani s prijaznostjo, zaupanjem in odprtostjo do drugih.

3. vestnost – sposobnost samouravnavanja, tako zaviranja kot aktiviranja dejavnosti. Opredeljujeta jo poddimenziji *natančnost*, ki meri vidike, ki se nanašajo na

zanesljivost, vsestransko skrbnost ter ljubezen do urejenosti in reda, in *vztrajnost*, ki meri vidike, povezane z vztrajnostjo in izpeljavo nalog do konca.

4. čustvena stabilnost – sestavljata jo poddimenziji *kontrola čustev* in *kontrola impulzov*. Prva označuje vidike osebnosti, ki se povezujejo s kontrolo napetosti in čustvenimi izkušnjami. Druga pa meri vidike, ki se nanašajo na kontroliranje lastnega vedenja v različnih situacijah, tudi neprijetnih, konfliktnih ali nevarnih.

5. odprtost – imenujejo jo tudi mentalna odprtost, odprtost za izkušnje in intelekt, opredelujeta pa jo *odprtost za kulturo*, ki se nanaša na zanimanje za nove informacije in nabiranje znanja, ter *odprtost za izkušnje*, ki se nanaša na pozitiven odnos do novosti, na sposobnost upoštevanja več vidikov in pozitiven odnos do drugačnega (Cecić Erpič in Boben, 2005).

V raziskavi so idealni model učitelja športne vzgoje podali strokovnjaki s področja športa, pedagoških delavcev Fakultete za šport Univerze v Ljubljani. Njihovo mnenje je, da bi moral imeti idealni učitelj športne vzgoje vse osebne dimenzije visoko povprečno izražene, dimenzijo energije pa celo zelo močno izraženo. Rezultate so primerjali z osebnostnimi lastnostmi učiteljev iz prakse (N=76 učiteljev) in ugotovili, da se statistično pomembno razlikujejo. Zanimljivo se razlikujejo samo v dimenziji sprejemljivosti, v preostalih dimenzijah so vrednosti pod idealnimi (Cecić Erpič in Boben, 2005).

Različni avtorji pa poleg osebnostnih lastnosti in njegove strokovne usposobljenosti poudarjajo predvsem velik pomen učiteljeve samopodobe. Ta se oblikuje že v dodiplomskem izobraževanju. Oblike in metode poučevanja ter razredno klimo pogojuje učiteljeva samopodoba in učenci. Učitelji z lastno pozitivno samopodobo jo bodo prenesli tudi na svoje učence. Učenci se bodo pri delovanju v šoli na različnih področjih zaznavali kot »pozitivne« in bolj uspešne. Cecić Erpič in Boben (2005) omenjata zanimive ugotovitve Rogersa (1983) v knjigi *Freedom to learn for the 80's*. Prav zanimivo pa bi bilo s študijo raziskati samopodobo učiteljev športne vzgoje, čeprav petfaktorski model osebnosti kar dobro opisuje lastnosti, ki posledično vplivajo na samopodobo učitelja.

Leta 1994 so v Sloveniji na podlagi projekta Evropska mreža zdravih šol uvedli program strokovnega spopolnjevanja, s katerim se učitelji učijo spodbujati čustveno in duševno zdravje. Namen programa je izobraziti tako učitelje kot tudi učence, saj lahko slednji razvijajo duševno znanje le, če je duševno počutje učiteljev ugodno (Turenšek, 1996). Program je preventivne narave, vsebinsko enak za učitelje in učence. Razlika je le v prilagojenosti glede na razvojne stopnje učencev. Razdeljen je na dva dela. V prvem delu programa spoznajo temeljne pojme, kot so duševno zdravje, samospoštovanje, samopodoba, iščejo njihove dejavnike in se na njihovi podlagi učijo, kako krepiti duševno zdravje. Drugi del pa temelji na spoznanjih in tehnikah obvladovanja stresa in sprememb (Kobal, 2001).

Kljub temu pa je pri večini učiteljev samopodoba in vedenje o oblikovanju te na zelo slabi ravni, kot tudi zavedanje o problematiki. Posledično ima njihov vpliv na učence negativen predznak.

Značilnosti vzgojitelja in učitelja z visokim samospoštovanjem/samopodobo

Tak učitelj je psihološko trden, lažje razvija in ohranja trdne odnose, lažje sodeluje z drugimi, ima empatičen in sočuten odnos do sebe in drugih, bolj optimističen, odgovoren, koristen, gotov in odločen, samoiniciativen, sprejema izzive, zna sprejeti pohvalo in komplimente ter konstruktivno obravnava pripombe. Je v prvi vrsti prijazen učitelj, pripravljen v poglobljanje, z razumevanjem obravnava procese, vključene v oblikovanje mnenja o posameznem učencu. Je strokoven, objektivni, skromen, jasn sebi in učencem, dorečen/korekten, iskren (po več avtorjih v Starbek Potočan, 2005). Dober učitelj daje navodila, sprejema in spodbuja svoje učence, vanje verjame in jih opozarja na njihove uspehe, hkrati pa tudi zabava. Le najboljšim učiteljem pa uspe obujati tudi vero vase (Youngs, 2000a).

Značilnosti vzgojitelja in učitelja z nizkim samospoštovanjem/samopodobo

Tak učitelj je subjektiven, nerealni, prepotenten (prepričan v popolnost svojega opazanja). Lahko je nejasen sebi, a jasn učencem, jasn sebi in nejasen učencem, lahko pa je nejasen sebi in tudi učencem. Nevrotičen, poln kompleksov. Nedorečen, neiskren, pogosto apatičen in netoleranten (po več avtorjih v Starbek Potočan, 2005).

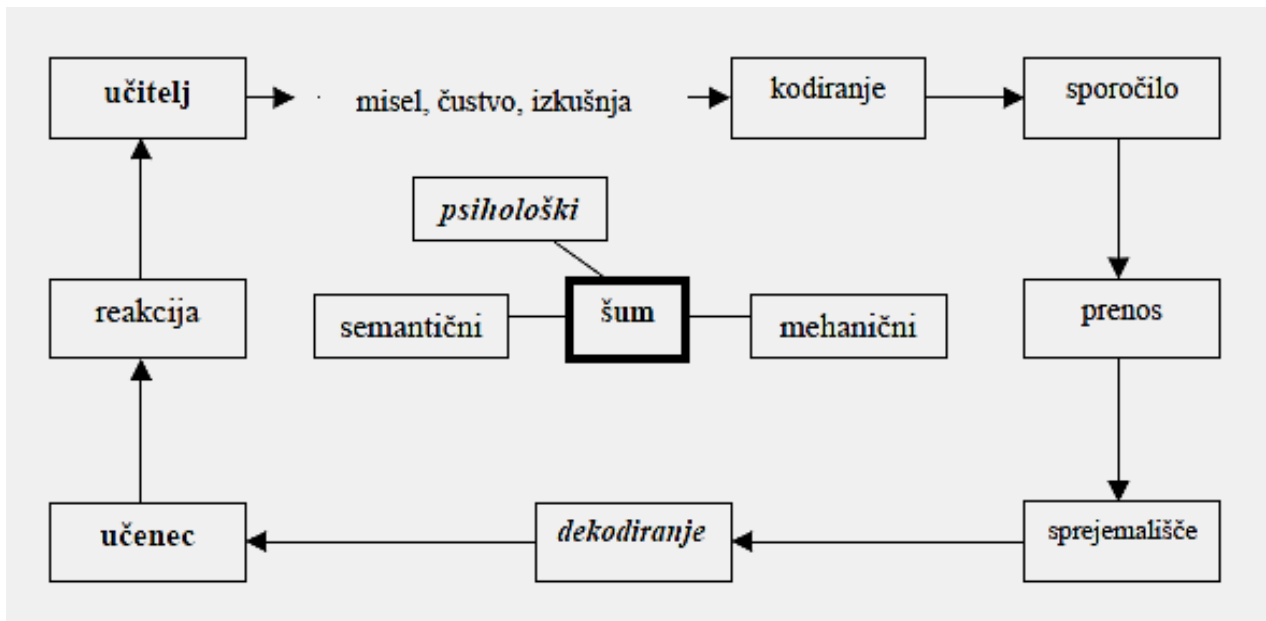
»Res je, da so tudi učitelji biološko omejeni, psihološko subjektivni in z raznovrstnimi izkušnjami programirani ljudje, a jim to ne daje nikakršne pravice, da morebitno negativno samovrednotenje reflektirajo na svoje učence« (Starbek Potočan, 2005, str. 79). Ne smemo se slepiti, da vsak, ki doseže primerno pedagoško izobrazbo, tudi dobro opravlja svoje delo. Za dobrega učitelja je nujno, da posameznik premore *pedagoški eros* in *osebno avtoriteto*. Ti dve lastnosti, ki se ju ne moremo naučiti, omogočata nedirektno vzgojo in pristen medsebojni stik med učiteljem in učencem (Peternelj, 2007).

1.3.1 KOMUNIKACIJA UČITELJA Z OTROKOM - UČENCEM

»Način, kako govorimo z otroki, postane njihov notranji jaz.« - Peggy O'Mara

Sodobno pedagogiko si brez sodobne interpersonalne komunikologije le težko predstavljamo. V kolikor ni prave komunikacije med učiteljem in učencem, je nemogoče doseči dober pedagoški odnos. »Komuniciranje ima mnogo plati. Lahko je pripomoček, s katerim dva človeka drug drugemu merita raven samovrednotenja; prav tako je orodje, s katerim lahko spreminjamo raven samospoštovanja ali podobe o sebi.« (Trček, 1998, str. 1)

Razumevanje komunikacije je za učitelja zelo pomembna. Šele ko uvidimo, koliko faktorjev vpliva na to, da je naše sporočilo s strani učenca prejeto tako, kot želimo, lahko rečemo, da komunikacijo uporabljamo kot orodje. Ker na prejetem sporočilu temelji samopodoba učencev, smo učitelji to orodje dolžni uporabljati smotno in ciljno. Dober učitelj podaja jasna, nedvoumna sporočila, vrednotenja, ki so primerna starosti učencev. Hkrati zavedno izbira načine glede na posameznika in skupino, katerima sporoča, vrednoti (Starbek Potočan, 2005).



Slika 6. Shema komuniciranja (Tomić, 1997, str. 48).

Ker komunikacija poteka na različnih nivojih, smo v veliki zmoti, če trdimo, da je verbalni način edini in najpomembnejši za komunikacijo z učenci. Raziskave kažejo, da v kolikor se verbalno in neverbalno sporočilo razlikujeta, si otrok skoraj vedno zapomni neverbalno sporočilo. Besede lahko lažejo, telo pa ne more (Humphreys, 2002).

»Naj vas ne skrbi, ker vas otroci nikoli ne poslušajo. Skrbi naj vas, ker vas vedno opazujejo.« - Robert Fulghum

Komunikaciji s strani učitelja, ki rani in ubija (Starbek Potočan, 2005): kritiziranje, obsojanje, sumničenje, klevetanje, ovajanje, sramotenje, obtoževanje, zbadanje, netaktnost, grožnja, izzivanje, posmehovanje, ironiziranje, oponašanje ..., se moramo izogibati, saj ima negativen vpliv na samovrednotenje in samopodobo učenca.

1.4 SAMOPODOBA OSNOVNOŠOLSKEGA OTROKA

Otroci, ki imajo dobro razvit občutek lastne vrednosti, se radi učijo, se dobro razumejo z vrstniki ter se veselijo novih izzivov, so dobro motivirani. V nasprotnem primeru pa občutek neprimernosti nadomeščajo s kritiziranjem uspehov in dosežkov drugih. So občutljivi, skrbi jih mnenje drugih, iščejo izgovore zase in krivijo druge. Pogosto so v življenju neuspešni, postanejo prestopniki ali odvisniki in pogosto ne končajo šolanja. Starbek Potočan (2005) je po Trčku povzela: »Otrok je tisto, kar doživlja.«

1.4.1 PREPOZNAVANJE SAMOPODOBE UČENCEV

V grobem lahko tehnike za ugotavljanje samopodobe šolskega otroka in mladostnika razdelimo v dve večji skupini (Juriševič, 1997). Za raziskovalno in diagnostično delo se moramo posluževati neposrednih tehnik, ki delujejo na principu samoocenjevalnih lestvic: PHSCS (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale), CSEI (Coopersmith Self-Esteem Inventories), SDQ-I (Self-Description Questionnaire-1), SPA - vprašalnik samopodobe ... (Juriševič, 1997).

Posrednih tehnik pa se poslužujemo, ko kot učitelj (zunanji opazovalec) spremljamo otroka/učenca in podajamo mnenje, kaj otrok čuti in misli o sebi. Pri tem moramo izpolniti pogoj, da otroka zelo dobro poznamo in ga imamo možnost spremljati v različnih okoliščinah. Hkrati pa ga moramo ocenjevati na istih področjih, ko se ocenjuje otrok sam (prav tam).

Pri teh tehnikah se moramo zanašati na intuicijo, izkušnje, hkrati pa so rezultati zelo odvisni od posameznega opazovalca in njegovih lastnosti. Youngs (2000) je zbrala nekaj ključnih znakov, ki so nam v pomoč pri ocenjevanju samopodobe posameznega učenca.

1.4.1.1 Znaki visoke samopodobe

- **Pripravljenost na sodelovanje**

Otroci z visoko samopodobo želijo sodelovati in se vključevati na vseh področjih. Prepričani so v svoje sposobnosti in uspešnost pri izvajanju različnih nalog. Ne bojijo se, da se bodo iz njega norčevali, če ne bodo uspešni. Niso obremenjeni z uspehom. So radovedni, privlačijo jih nove stvari in radi se družijo s sovrstniki.

- **Pripravljenost deliti z drugimi**

Pripravljenost otrok, da sproščeno spregovorijo o sebi, tako o uspehih kot neuspehih. Pripravljeni so sprejemati komplimente, prav tako pa tudi sami dajati komplimente drugim.

- **Sposobnost sprejeti nasvet, ne da bi v njem čutili kritiko**

Otroci z visoko samopodobo znajo priznati, da so se zmotili, in kritiko sprejeti kot nekaj, kar jim pomaga zmoto popraviti.

- **Zadovoljstvo s sabo**

Otroci z visoko samopodobo ne potrebujejo stalnega potrjevanja in niso pretirano odvisni od mnenja drugih. Želijo si strinjanja drugih, vendar pa od tega niso odvisni.

- **Želja po doseganju**

Otroci z visoko samopodobo se ne ustrašijo se novih izzivov. Raje tekmujejo s seboj kot z drugimi, to jim tudi omogoča lažje sodelovanje z drugimi (Youngs, 2000).

1.4.1.2 Znaki nizke samopodobe

- **Negativno vedenje**

Pri otroku je prisotno stalno neprimerno vedenje. Otrok stalno išče potrditev, da ga okolje ne ceni. Omalovažuje šolsko delo in stalno draži učitelja.

- **Nenehno samopodcenjevanje**

Otrok sebe ocenjuje kot nesposobnega in nezmožnega, da opravi šolsko delo in zadolžitve.

- **Občudovanje brez tekmovanja**

Otrok si prizadeva, da bi bil nekdo drug, ki je vreden občudovanja, vendar pa ne verjame, da je lahko sam prav tako dober kot oni.

- **Široko prizadevanje za vzgojiteljevo oziroma učiteljevo pozornost**

Pozorni moramo postati takrat, ko učencu postane vseeno za našo pozornost in potrditev ter ko mu postane vseeno, ali ga okolica sprejema ali ne.

- **Pretirano kritiziranje**

Otrok kritizira vse okoli sebe ter si s tem poskuša zagotoviti občutek nadrejenosti, ostali otroci se ga zato izogibajo.

- **Pretirana zaskrbljenost glede namenov in mnenja vrstnikov**

Otroci podležejo mnenju vrstnikov, ker ne zaupajo svojim lastnim idejam in mislim. To so smernice, ko ocenjujemo samopodobo posameznika, vendar pa moramo biti pozorni na to, da se te značilnosti običajno prepletajo. Za bolj natančno oceno posameznikove samopodobe pa smiselno uporabiti še ocenjevalne lestvice, ki merijo samopodobo (Youngs, 2000).

1.5 SAMOPODOBA IN ŠPORTNA VZGOJA

Športna vzgoja kot predmet se že v osnovi razlikuje od drugih predmetov v izobraževalnem sistemu. Telesna aktivnost in zmožnost premikanja telesa v prostoru, doživljanja sebe kot celote, pri čemer um ni izvzet iz telesa, pa so pravzaprav razlogi, da je telesna komponenta pri tem predmetu bolj izražena in tudi bolj opažena. Čeprav poizkusi medpredmetnega povezovanja običajno dajejo dobre rezultate, se jih učitelji še vedno prereditko poslužujejo.

1.5.1 ŠPORTNA VZGOJA (ŠPORT)

Športna vzgoja je proces bogatenja zdravja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Šolska športna vzgoja predstavlja tisti del športa, kjer načrtno, strokovno in celovito vplivamo na mlade generacije, in sicer na njihov odnos do športa in zdravega življenja (Tušak in Tušak, 2001). Z izbranimi cilji, vsebinami, metodami in oblikami dela prispevamo k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju mladega človeka, njegovi sprostitvi in kompenzaciji negativnih učinkov večurnega sedenja. Učence vzgajamo in učimo, kako na pravilen način s pomočjo gibanja skrbijo za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem skozi vsa življenjska obdobja (Učni načrt – Športna vzgoja).

»Eden poglobitnih vzgojno-izobraževalnih smotrov šolske športne vzgoje je navajanje na zdrav, športni slog življenja v vseh starostnih obdobjih. Pozitivna športna samopodoba in hkrati razumevanje pomena ukvarjanja s to ali ono športno zvrstjo sta poglobitna dejavnika za uspešnejše udejanjanje tega vzgojno-izobraževalnega smotra.« (Kristan, 2009, str. 127)

Med drugim je temeljni namen športne vzgoje tudi ta, da bi posamezniki imeli šport radi in se ukvarjali z njim v vseh starostnih obdobjih. V primeru, da se pri posameznikih izoblikuje negativna samopodoba, lahko pričakujemo, da športa ne bodo imeli radi in se bodo izogibali dejavnostim, kjer so šibki in neuspešni. S sproščenim odnosom do svojega telesa ter gibalnih spretnosti in sposobnosti si

učenci ne bodo izoblikovali negativne telesno/gibalno/športne samopodobe, posledično pa obstaja tudi večja verjetnost, da športne dejavnosti ne bodo zavračali ali sovražili (Kristan, 2009).

»Izogibanje oblikovanju negativne telesno/gibalno/športne samopodobe je torej pomembno v vsem razvojnem obdobju, od vrtca do konca srednje šole.« (Kristan, 2009, str. 130)

Dupona in Petrovič (1996) sta zapisala tri glavna vodila, ki se jih moramo držati v šoli pri predmetu Športna vzgoja. Dober razvoj otroka in mladostnika bomo zagotovili le, če bomo kar najbolj zmanjšali negativne vplive šolskega dela in zunajšolskega življenja. Poskrbeti moramo za:

- skladen biopsihosocialni razvoj,
- sprostitev med večurnim sedenjem v šoli in doma,
- zdrav način življenja in življenjski optimizem (prav tam).

Operativni cilji šolske športne vzgoje so razdeljeni v štiri skupine, ki poudarjajo (Učni načrt – Športna vzgoja):

- telesni razvoj in razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti,
- osvajanje in nadgradnjo športnih znanj,
- seznanjanje s teoretičnimi vsebinami,
- oblikovanje in razvoj stališč, navad in načinov ravnanja in prijetno doživljanje športa (Kovač in Novak, 2006).

Hkrati pa nam Učni načrt pri športni vzgoji narekuje, da sledimo in zagotavljamo razvojne in biološke potrebe, ko zagotavljamo in s tem uresničujemo splošne cilje športne vzgoje v osnovnošolskem programu (Slika 7).

RAZVOJNE/ BIOLOŠKE POTREBE	Zadovoljitev otrokove prvinske potrebe po gibanju in igri.
	Posamezniku prilagojen razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti.
	Pridobivanje številnih in raznovrstnih športnih znanj.
	Čustveno in razumsko dojetje športa.
SPLOŠNI CILJI ŠPORTNE VZGOJE	Skrb za skladen telesni in duševni razvoj.
	Skladna telesna razvitost in pravilna drža.
	Zdrav način življenja: telesna nega, zdrava prehrana, ravnovesje med učenjem, športno dejavnostjo, počitkom in spanjem, odpornost proti boleznim ter sposobnost prenašanja naporov, kompenzacija negativnih učinkov sodobnega življenja.
	Krepitev zdravega občutka samozavesti in zaupanja vase.
	Oblikovanje pozitivnih vedenjskih vzorcev: spodbujanje k medsebojnemu sodelovanju, zdravi tekmovalnosti, spoštovanju športnega obnašanja - <i>fair play</i> , strpnosti in sprejemanju drugačnosti.
	Razumevanje koristnosti športa in navajanje na kakovostno preživljanje prostega časa.
	Razvoj ustvarjalnosti.
	Razbremenitev in sprostitiv.
	Pozitivno doživljanje športa, ki bogati posameznika.
	Oblikovanje pristnega, čustvenega, spoštljivega in kulturnega odnosa do narave ter okolja kot posebne vrednote.
	Spoštovanje naravne in kulturne dediščine.

Slika 7. Razvojne/biološke potrebe in splošni cilji pri ŠVZ
(Kovač in Novak, 2006, str. 7).

Primerno izbrane vsebine, ustrezne metode in oblike dela omogočajo, da se učenci ob športnem udejstvovanju počutijo prijetno, se psihično sprostijo, hkrati pa osmislijo in bolje razumejo šport. Učenci si oblikujejo stališča in vrednotni odnos do športa kot kulturne sestavine človekovega življenja (prav tam).

Seveda pa naletimo pri predmetu športna vzgoja na dejavnike, ki imajo razmeroma velik vpliv na počutje učencev in njihovo doživljanje pri pouku športne vzgoje (Petkovšek, 1984):

- učitelj športne vzgoje,
- vadbeni prostori,
- vsebina, potek ur športne vzgoje, aktivna vloga učenca pri športni vzgoji (učitelj na začetku leta seznanjeni učence z učnim programom dela, učitelj upošteva želje učencev, učitelj pove učencem, zakaj vadijo, učitelj učencem razloži, kako ocenjuje, učenci pri ocenjevanju lahko sodelujejo, ocenjevanje se zdi učencem pravično, če učencu kaj ne gre, dobi dodatne naloge, učenci se z učiteljem pogovarjajo o športnih dogodkih) (prav tam).

Če povežemo smernice za razvoj dejavnikov samopodobe s športno vzgojo, ugotovimo, da se v veliki meri vzgojni smotri prekrivajo. Občutek varnosti, občutek identitete, občutek pripadnosti, občutek smisla oziroma ciljne naravnosti ter občutek sposobnosti, telesna dejavnost, pa tudi vrstniki, zunanji videz in posebna emocionalna stanja. Žal pa to ni nikjer zapisano in se pri dobrih učiteljih najde le v skritem kurikulumu.

Prav tako otroci na različnih področjih svojega udejstvovanja razvijajo različne sestavine samopodobe in s paradigmo »kompenzacije« uspešno vplivajo na splošno samopodobo. Otroci z bolj pozitivno samopodobo v učnih sestavinah imajo manj pozitivno samopodobo na telesnem in socialnem področju in obratno (Juriševič, 1997). Vsekakor pa je pomemben tudi faktor časa, ki ga učenci preživijo pri predmetu športna vzgoja, v odnosu s preostalimi predmeti v predmetniku OŠ.

Programu športne vzgoje v osnovnih šolah je namenjenih 834 ur rednega pouka. Program je zaokrožen na tri šolska obdobja oziroma triade, pri čemer so v prvi in drugi triadi v urniku 3 ure tedensko, v tretji pa samo 2 uri na teden. Obvezno je izvesti tudi pet športnih dni vsako leto. Šola pa lahko ponudi tudi izbirna predmeta šport in plesne dejavnosti ter druge športne dejavnosti.

Iz trenutno veljavnega Predmetnika devetletne osnovne šole, sprejetega na 19. seji Strokovnega sveta republike Slovenije za splošno izobraževanje, dne, 15. 10. 1998, pridobljeno število ur izobraževanja učencev v vertikali izobraževanja nakazuje na povsem napačno sorazmerje ur, namenjenih razvijanju telesa, in preostalih ur, ki

»polnijo um«. Upoštevajoč ves obvezni program, je odstotek telesne aktivnosti oziroma športne vzgoje zaskrbljujoč. Pada od 1. do 9. razreda. V 4. razredu imajo učenci 24 ur (8 predmetov), od tega 3 ure namenjene »telesnosti« oziroma športni vzgoji (12,5 odstotka). V 7. razredu pa odstotek že zelo upade. Športni vzgoji in telesnemu izražanju je namenjeno največ 4 ure (2 uri ŠVZ v rednem programu in največ dve uri v okviru izbirnih predmetov, če upoštevamo, da učenec izbere enega od športnih predmetov in enega od plesnih dejavnosti). To prinese 13,6 odstotka, vendar je učencev, ki bi se odločili za dva izbirna predmeta, če sploh za kakšnega, kjer so telesno dejavni, zelo malo, če jih seveda šola sploh ponuja. Tako je dejstvo iz prakse in Učnih načrtov (Kovač 2001, Neubauer 2004).

Poleg učnega načrta nam Štemberger (2003) ponudi model reševanja in vpogleda v proces ŠVZ, ki je prvotno temeljil na anketnih listih. Izkazalo se je, da model deluje tudi brez predhodne samoevalvacije. Model naj bi vsaka šola oblikovala zase in temelji na posameznih komponentah (Slika 8).

<p>UČENEC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>ŠOLA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • materialni pogoji šole.
<p>UČITELJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načrtovanje pouka športne vzgoje, • metode in oblike poučevanja in učenja, • preverjanje in ocenjevanje znanja, • motiviranje učencev, • individualizacija in diferenciacija, • stalno strokovno <u>spopolnjevanje</u> in delovanje učitelja, • vključenost v delo šole in <u>izvenšolske</u> aktivnosti, • pogoji za delo, • zadovoljstvo z delom v šoli.

Slika 8. Model reševanja in vpogleda v proces ŠVZ - komponente (Štemberger, 2003, str. 177).

Deklaracija EU, s katero se predvideva, da vlade posameznih članic uvedejo v urnik na vseh stopnjah šolanja najmanj tri ure športne vzgoje, je le eden od načinov, s katerimi se skušamo spopadati s problematiko gibalnega in telesnega razvoja. Večletni trendi kažejo na resnično krizo na tem področju. Zagotovo bi dobili boljše rezultate in bi bilo smotno, če bi v prvi triadi na osnovnih šolah zagotovili bolj primerne kadre (profesorje športne vzgoje) in v drugem triletju našli prostor ter čas še za četrto uro športne vzgoje znotraj rednega urnika (Starc, Strel in Kovač, 2010).

V šolski reformi leta 1973 se je predmet telovadba preimenoval v predmet telesna vzgoja. Takrat so želeli v ospredje predmeta postaviti vzgojno komponento, ki se je nanašala na razvoj in stanje telesa ter vzgojo posameznika v skrbi za telo. Kasneje so z novo reformo sredi devetdesetih predmet znova preimenovali, tokrat v športno vzgojo in s tem zamenjali telesno komponento s komponento in kompetenco posamezne športne panoge, pri čemer pa nevede potisnili vzgojo za telesnost ob stran.

Najnovejše poimenovanje predmeta, tako imenovana »kozmetična sprememba« pa se je zgodila pod pretvezo varčevalnih ukrepov v času recesije. Kot je Kristan (2013) zapisal, v svojem članku *»Športno« nasilje politike nad pristojno stroko* v Dnevniku, se je politika dvignila nad stroko in pristojno visokošolsko institucijo ter povsem razvrednotila vzgojni koncept. Res je, da samo ime ne pomeni tudi smotrov in ciljev predmeta, res pa je tudi, da je definicija besede »šport« povsem nekaj drugega kot predmet v šoli.

1.5.2 TELESNA AKTIVNOST

Lasanova (1998) pravi, da se človekov značaj in njegova samopodoba zrcalita skozi njegovo držo in hojo. S telesno aktivnostjo pa lahko preko oblikovanja in drugačnega vpliva (učenje pravilnega gibanja in zaznavanja prostora) vplivamo na gibanje in posledično na samopodobo posameznika. Skozi ta proces mu dvignemo samozavest.

Prav tako ugotavlja Kajtna (2005), da se je fizična aktivnost izkazala za zdravo in koristno, da se z njo da izboljšati obstoječe fizično zdravje in počutje, pri čemer pa raziskave potrjujejo tudi številne psihološke koristi redne telesne vadbe, kot so znižanje depresivnosti in anksioznosti ter izboljšanje samopodobe. Prav tako je za samopodobo pozitivne učinke telesne vadbe potrdil na osnovi več študij že Gruber 1986. leta (Goltnik-Urnaut, 1999). Enako je Pepevnik potrdil v svoji raziskavi (2009), v kateri je obravnaval telesno samopodobo osnovnošolcev z vidika gibalne aktivnosti. Gibalno aktivni učenci imajo višjo telesno samopodobo kot gibalno neaktivni. Hkrati pa ugotavlja, da večina mladostnikov svojo športno kompetenco, telesni videz, telesno in tudi splošno samopodobo ocenjuje nadpovprečno visoko.

V preteklosti je bila telesna samopodoba v celoti zapostavljena, čeprav nerazumljivo, saj so že stari Grki častili lepo, skladno telo z velikimi sposobnostmi (moč, vzdržljivost, gibljivost ...). Pa vendar je šele nedavno telesna samopodoba dobila večjo veljavo in jo pojmujejo kot pomembno sestavino splošne samopodobe (Planinšec in Čagran, 2004). Pepevnik (2009) zapiše, da ga ne preseneča poenoteno mnenje psihologov, učiteljev, raziskovalcev in politikov. Vsi so mnenja, da bi morali poskrbeti za spodbujanje in dvigovanje nivoja gibalne aktivnosti med otroci in mladostniki. Navaja številne študije, s katerimi so potrdili velik vpliv telesnih aktivnosti za izboljšanje telesne in posledično splošne samopodobe. Hkrati pa telesna aktivnost pozitivno vpliva na obravnavanje lastnega telesa, pozitivnega zaznavanja športa in želje, da izboljšamo življenje na šoli in izven nje (prav tam).

Ker pa je pri telesni aktivnosti tekmovanje le en korak naprej, lahko naletimo na povratno zanko. V kolikor se vadeči pri odločanju za telesno aktivnost opira na motive, ki imajo pozitivne posledice, kot so boljše zdravje in počutje, dobre socialne interakcije, uživanje in zadovoljstvo (Tušak, 2005), bo večkrat izbral aktivnost te vrste. Kadar pa prednjači neznanje, strah pred neuspehom, nezmožnost izvedbe posameznih gibanj, v zadnjem času tudi debelost, pa se posameznik za to vrsto aktivnosti odloča redkeje ali jo celo zavrača. To je potrdila tudi Hočevarjeva (2006), ki je v svoji raziskavi ugotovila, da med morfološkimi značilnostmi na rezultat samopodobe pri 12-letnih deklicah še posebno negativno vpliva ravno podkožno maščevje.

Kako mladostniki vrednotijo sebe in svoje dosežke, je pri telesni aktivnosti zelo pomembno, kot tudi to, da sposobnost ločijo od truda (Horn in Harris, 2002, v Škof, 2007). Ko mladostnik zazna oz. oceni, da je za izvedbo neke netežavne prvine oziroma športne veščine moral vložiti razmeroma več truda, da jo usvoji in obvlada, sam sebe ocenjuje kot manj kompetentnega. Peternelj (2007) ugotavlja, da sta predvsem na področju športa in telesnega udejstvovanja zelo pomembni telesna pripravljenost in vedenje oziroma znanje o predmetu delovanja (športne prvine, tehnika, taktika ...). Posamezniki s temi lastnostmi bodo posledično bolj motivirani in njihova samopodoba bo vsaj v telesni komponenti dobro ocenjevana. V nasprotnem primeru, ko mladostnik nima potrebnih znanj in je telesno nepripravljen, ne posega ali celo zavrača aktivnosti na telesnem področju, ker se želi izogniti neljubim situacijam in posledično negativnega vrednotenja samega sebe. V kolikor ni primerno motiviran s strani pomembnega drugega, sam običajno ne zmore izstopiti iz povratne zanke. Občutek nekompetentnosti in vedno večje nezaupanje vase je v veliki meri povezano z negativno samopodobo in njenim razvojem (Tušak in Faganel, 2004).

Torej obstaja nevarnost, da bi telesna aktivnost in šport negativno vplivala na samopodobo mladih. Nizko samopodobo oziroma nizko mnenje o sebi vadeči razvijejo, če so soočeni z večkratnimi ponavljajočimi neuspehi, kar kot posledico pripelje do odklanjanja te vrste aktivnosti. Zato je spodbuda in aktivno spremljanje napredka primarnega pomena, pa naj gre za družinsko okolje, šolsko ali celo športno (tekmovalno) okolje. V šoli to nalogo prevzame učitelj, ki ga skozi učni proces usmerja in pripravlja za razne vloge, ki ga čakajo v življenju. Posebno primerno okolje za učenje in razvoj življenjskih spretnosti je šport (Kajtna, 2005), katerega temeljnih osnov se mladi naučijo predvsem pri športni vzgoji. Pogosto pri tem predmetu prvikrat pridejo v stik z razmerami in znanji, na podlagi katerih se odločajo o nadaljnjem udejstvovanju v tej produktivni dejavnosti. Preko telesne aktivnosti in izpostavljanju vedno novim nalogam, se učijo iskati cilje in poti do njih, hkrati pa se naučijo soočati s frustracijami in razvijajo potrpežljivost. Tako kot za osebo z dobro oblikovano samopodobo je tudi za dobrega športnika značilno, da se zna soočiti tudi s porazi (Tušak, 2001), po neuspehu se vedno znova pobere in poizkusi ponovno. S pomočjo športa otrok pridobiva in razvija pozitivne motivacijske strukture, pa tudi koristne in trajne navade. V športu se sooča s porazi in zmagami, skozi katere se pripravlja in uči spopadati s podobnimi življenjskimi situacijami (Karpiljuk, Videmšek in

Zajc, 2003), hkrati se uči spopadati z neuspehom, pridobiva na občutku moči in zmanjšuje razloge za anksioznost (Tušak in Faganel, 2004).

1.6 PROBLEM, CILJI IN HIPOTEZE

Namen našega dela je ugotoviti povezanost med rednim osnovnošolskim predmetom športna vzgoja in samopodobo učencev osnovne šole. Raziskati morebiti vpliv predmeta športna vzgoja na razvoj in oblikovanje samopodobe in njenih dejavnikov.

Poiskati področja športne vzgoje, ki omogočajo doživljanje uspeha ter pridobivanje pozitivnih izkušenj, ter posledično zmanjšati asocialne oblike vedenja (nasilje, autoagresija, zavrtost v vedenju) ter njihove morebitne posledice.

Izpostaviti spretnosti učitelja, na podlagi katerih dosežemo boljše rezultate pri delovanju v pedagoških poklicih, samem učenju in komunikaciji.

Oblikovati priporočila za učitelje, starše, svetovalno službo, individualne terapevte in učence same.

Dvigniti vrednost in odnos do predmeta športna vzgoja, prikazati njegov širši pomen, izraziti pozitiven vpliv na dober celostni razvoj otroka.

V diplomskem delu želimo ugotoviti predvsem obstoj povezave med športno vzgojo ter stopnjo samospoštovanja in samoučinkovitosti, kakor tudi povezanost med odnosom do predmeta športna vzgoja in samopodobo posameznika. Podatke bomo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, s katerim bomo preverili tudi odnos med stopnjo samospoštovanja in oceno pri ŠVZ in ali obstajajo razlike glede na starost in spol.

CILJI:

- Ugotoviti, ali obstaja povezava med samopodobo učenca in športno vzgojo.
- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v samopodobi glede na spol.
- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v samopodobi glede na starost.
- Ugotoviti, ali obstaja povezava med ocenami in samopodobo učencev.
- Ugotoviti, ali je športna vzgoja predmet, pri katerem se da izrazito vplivati na samopodobo.
- Ugotoviti, s čim lahko pripomoremo k razvoju pozitivne samopodobe pri športni vzgoji.
- Ugotoviti, ali obstaja povezava med doživljanjem športne vzgoje s strani učenca in njegovo samopodobo.
- Poiskati nabor znanj, ravnanj in lastnosti, s katerimi lahko učitelji, vzgojitelji pri svojem poklicnem pedagoškem delu dopolnijo ter izboljšajo svojo strokovnost in delovanje.

HIPOTEZE:

H₀₁ – Ni razlik v samopodobi med učenci in učenkami.

H₀₂ – Ni razlik v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci.

H₀₃ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri matematiki..

H₀₄ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri ŠVZ.

H₀₅ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na doživljanje ŠVZ.

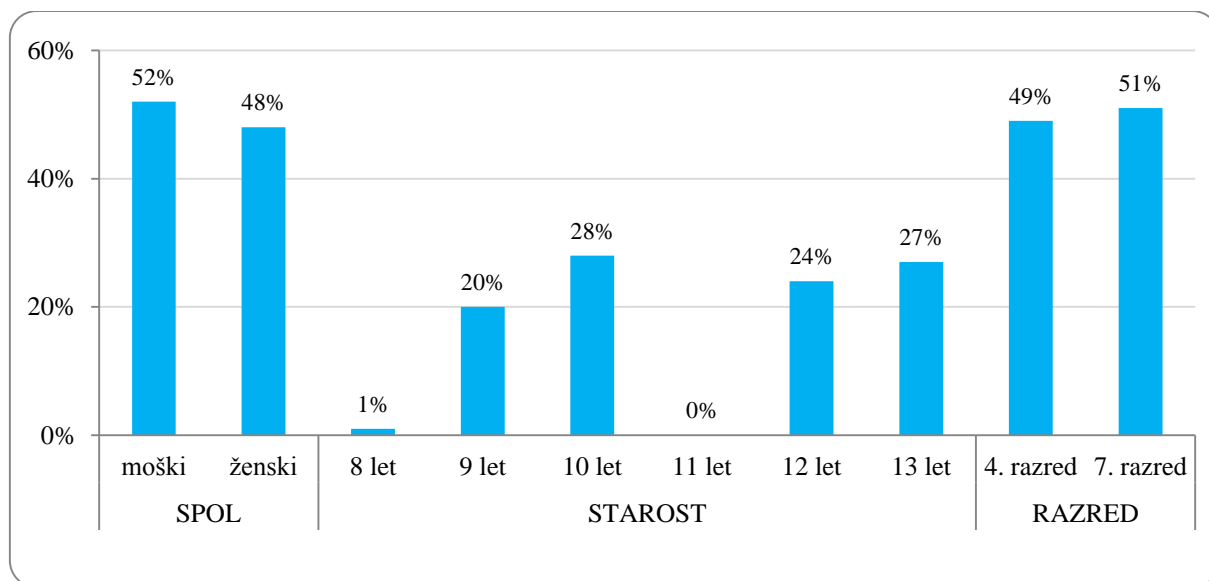
2 METODE DELA

2.1 Preizkušanci

V raziskavo diplomskega dela so bili vključeni učenci in učenke OŠ Koseze v Ljubljani. Anketirali smo 124 posameznikov, med katerimi se je 24 anketnih listov izkazalo za neveljavne oziroma pomanjkljive, tako da je naš numerus 100 učencev dveh razrednih stopenj.

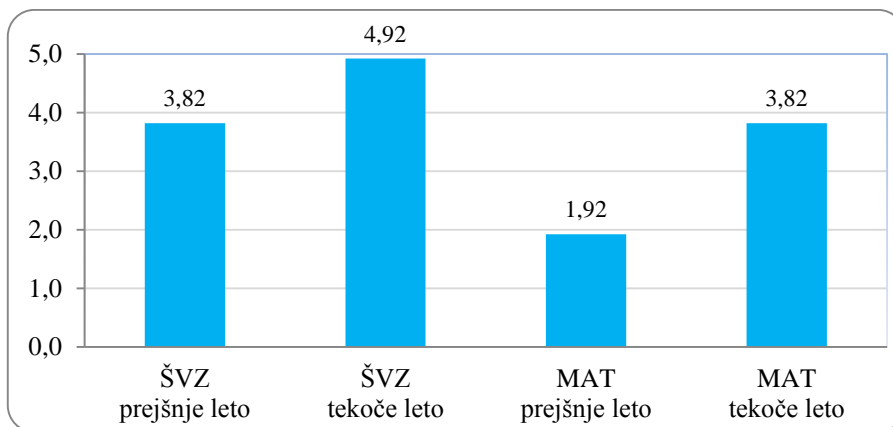
2.1.1 Značilnosti vzorca

Kot je razvidno s Slike 9, je v vzorec zajetih 48 odstotkov učenk in 52 odstotkov učencev. Največ je takih, ki so stari 10 let (28 odstotkov), sledijo 13-letniki (27 odstotkov), 12-letniki (24 odstotkov) in nato še 9-letniki (20 odstotkov), le en odstotek pa predstavljajo učenci, stari 8 let. Drugo triletnje oziroma 4. razred obiskuje 49,0 odstotka učencev, tretje triletnje oziroma 7. razred pa 51 odstotkov učencev.



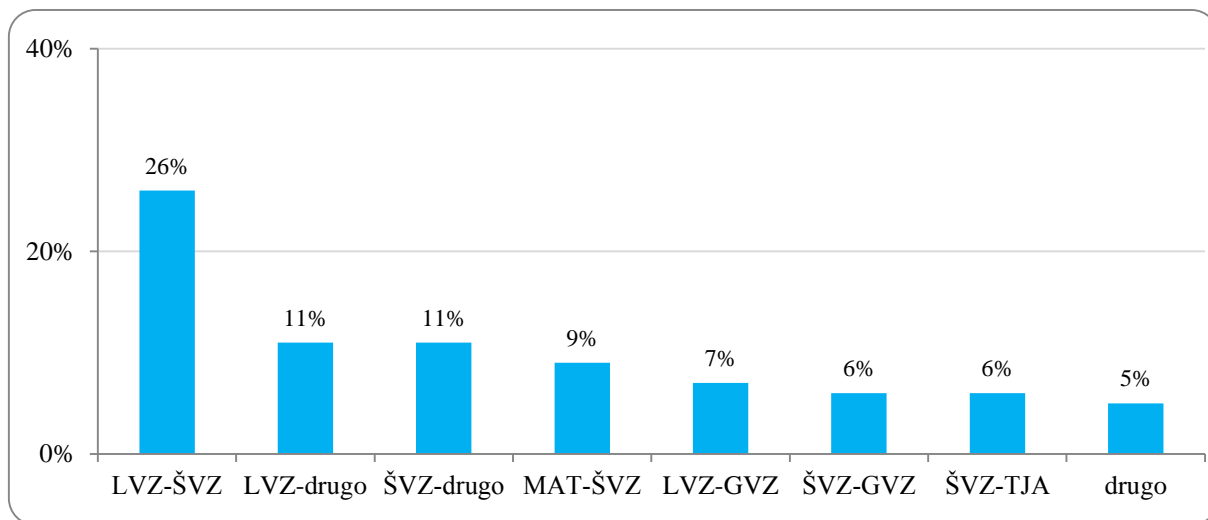
Slika 9. Preglednica vzorca anketirancev glede na spol, starost in razred.

Učenci so imeli v prejšnjem letu v povprečju nižjo oceno tako pri predmetu športne vzgoje kot tudi pri matematiki. Pri slednji je povprečje le 1,92, medtem pa je v tekočem šolskem letu 3,82. Pri športni vzgoji je bila v lanskem šolskem letu povprečna ocena 3,82, medtem ko je za tekoče leto 4,92 (navedene vrednosti so predstavljene na Sliki 10).



Slika 10. Povprečje ocen MAT in ŠVZ.

Med anketna vprašanja je bilo tudi vključeno tudi vprašanje glede najljubših predmetov. Učenci so imeli na izbiro slovenščino, likovno vzgojo, matematiko, športno vzgojo, tuj jezik - angleščino, glasbeno vzgojo in druge predmete. Pričakovano so učenci za najljubša predmeta izbrali športno vzgojo in likovno vzgojo, presenetljivo pa visoko uvrščajo tudi matematiko in glasbeno vzgojo. Na spodnji Sliki 11 so predstavljeni odstotki kombinacij najljubših dveh predmetov, kjer se s 26 odstotki najvišje uvrščata predmeta likovne vzgoje in športne vzgoje, nato pa sledita z 11 odstotki kombinaciji predmetov likovne vzgoje in drugega predmeta oziroma športne vzgoje in drugega predmeta (11 odstotkov).



Slika 11. Kombinacije najljubših dveh predmetov v odstotkih.

2.2 Pripomočki

V namen naše raziskave smo za preverjanje samopodobe uporabili vprašalnik SPA, avtorjev Musite, Garcie in Gutierrez, ki je bil preveden, prirejen in preverjen na Centru za psihodiagnostična sredstva (Pečjak in Krajnc, 1998, v Vprašalnik samopodobe - SPA, 2010). Slovenski vprašalnik vsebuje 44 postavk, na katere je možno odgovoriti z: *vedno*, *včasih* ali *nikoli*. SPA poleg splošne samopodobe meri tudi posamezne dimenzije samopodobe:

1. Socialna samopodoba (prepričanja in presoje o odnosih z vrstniki in drugimi bližnjimi osebami; zaznave o sposobnostih sklepanja prijateljstev, o priljubljenosti in kakovosti odnosov z drugimi).
2. Družinska samopodoba (občutki in vedenja posameznika v odnosu do družine; odraža tako odnos posameznika do staršev, kot zaznavanje sprejemanja in pričakovanja staršev od otroka).
3. Telesna samopodoba (predstave in pojmovanja, ki jih ima posameznik glede svojega telesa – svojega videza in privlačnosti; primerjave lastnega videza z drugimi in prepričanja o tem, kako ga vidijo drugi).
4. Učna samopodoba (predstave in zaznave o posameznikovem udejstvovanju na učnem področju; odraža odnos do šole in učenja ter mnenje in zaupanje v lastne intelektualne sposobnosti).
5. Emocionalna samopodoba (zaznave in prepričanja o izražanju in obvladovanju čustev; ali se posameznik počuti kot ne/sproščen, čustveno ne/stabilen, ga je strah, se močno vznemirja, ali pa dobro obvladuje svoja čustva) (prav tam).

Prvemu delu smo dodali še drugi anketni list, za katerega smo pripravili dodatnih 40 vprašanj. Med njimi je nekaj splošnih pomembnih podatkov o anketirancu ter 34 vprašanj, na katere odgovarjamo s pomočjo 5-stopenjske lestvice: 1 - *sloh se ne strinjam*, 2 - *ne strinjam se*, 3 - *delno se strinjam/neodločen*, 4 - *se strinjam*, 5 - *popolnoma se strinjam*.

2.3 Postopek

Za izvedbo ankete pri učencih OŠ Koseze smo pridobili dovoljenje tedanje ravnateljice ge. Ane Kuhar Režek. Ker so se podatki zbirali anonimno s pomočjo anketnega vprašalnika, ni bilo treba pridobiti dovoljenja staršev.

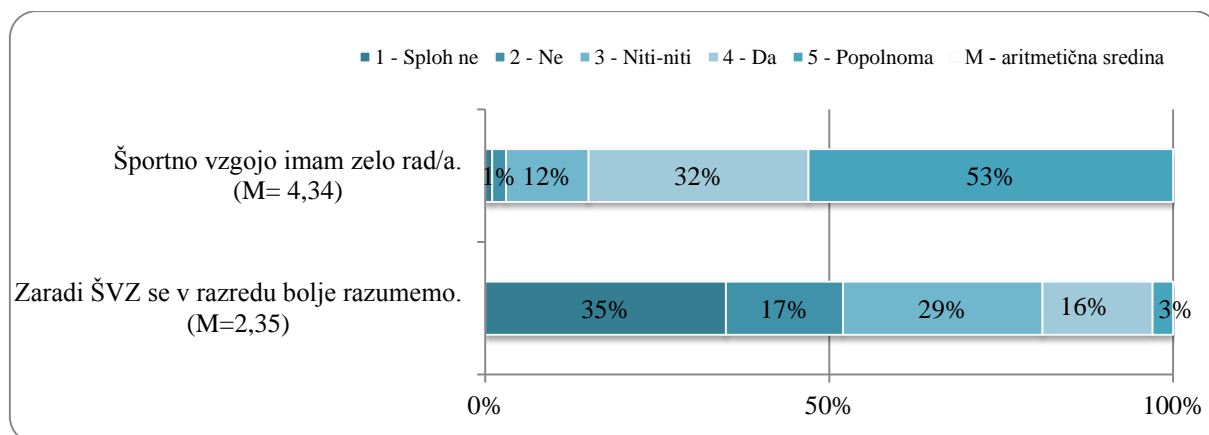
Ob izvajanju ankete smo se držali navodil, ki jih zahteva testiranje. Anketiranci so za reševanje porabili med 15 in 20 minutami v času razrednih ur ob koncu šolskega leta 2012/2013.

Dobljene rezultate smo obdelali s statističnim programom IBM SPSS - verzija 20, slikovni prikaz rezultatov pa smo pripravili s pomočjo programa Excel. Za analizo podatkov in preverjanje hipotez smo uporabili frekvenčno porazdelitev, opisne statistike in primerjavo povprečij po skupinah (T-test).

Določene informacije in mnenja smo od učencev dobili tudi preko pogovora v 13-letni učiteljski praksi.

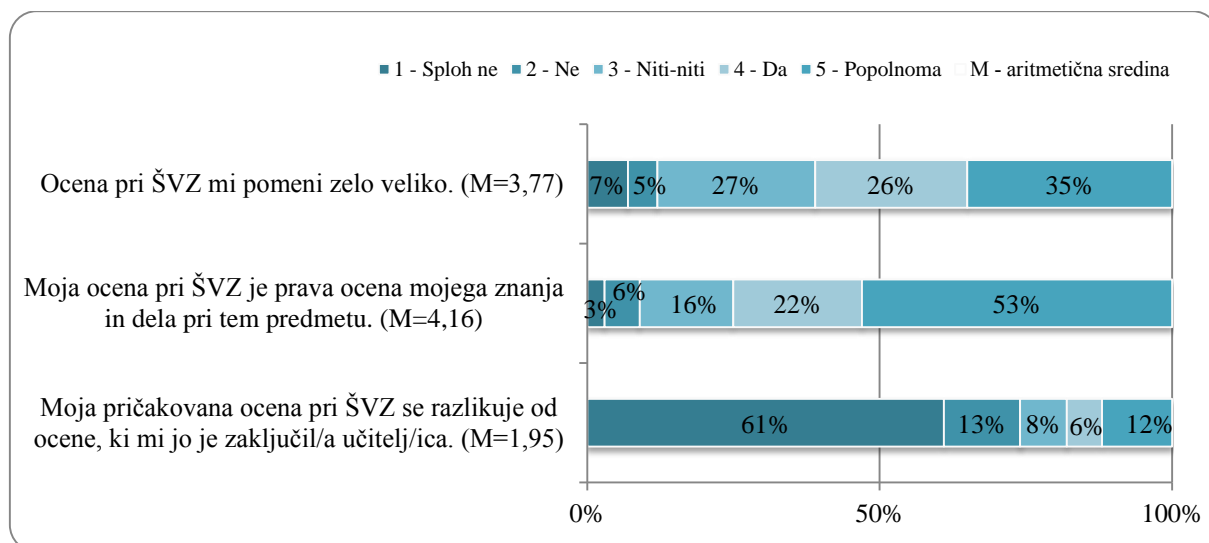
3 REZULTATI

Na podlagi analize podatkov, ki smo jih dobili od našega vzorca preko anketnih listov, smo prišli do rezultata, da se kar 85 odstotkov učencev strinja s trditvijo, da imajo predmet športne vzgoje zelo radi. Medtem pa se jih le 19 odstotkov strinja s trditvijo, da se ravno zaradi ŠVZ v razredu učenci bolje razumejo (Slika 12).



Slika 12. Vrednotenje ŠVZ.

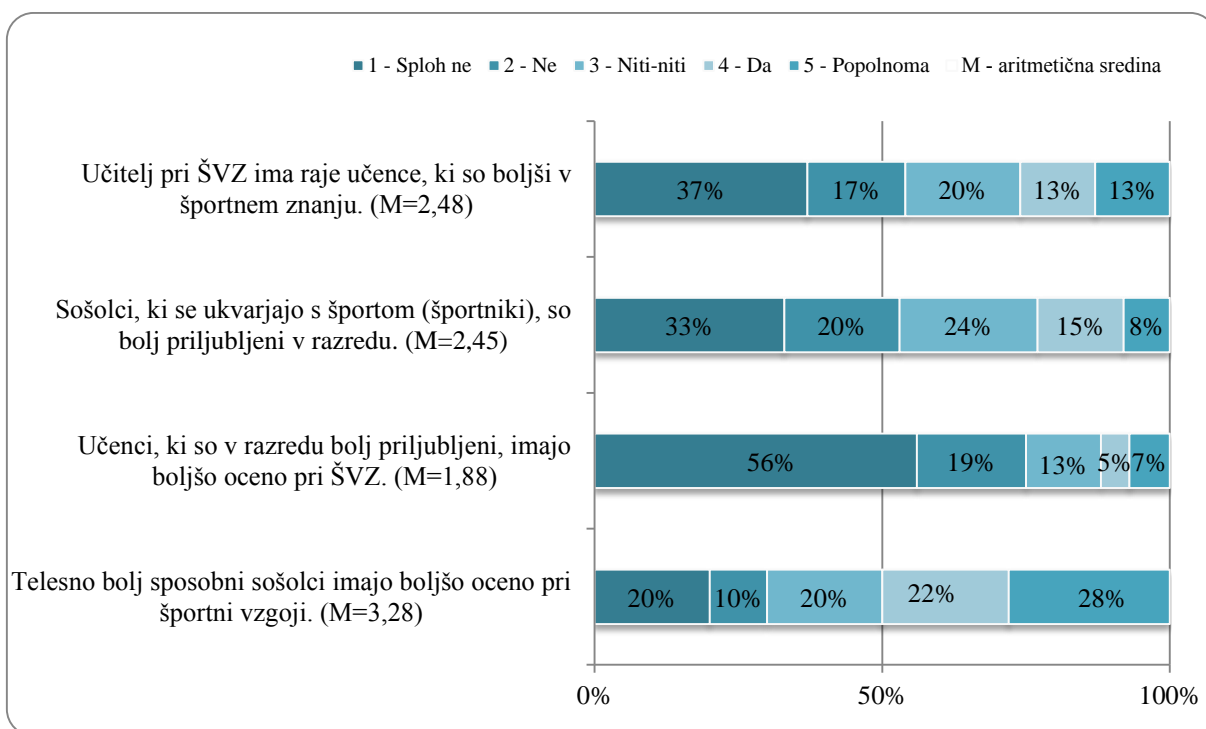
Približno dvema tretjinama učencev ocena pri ŠVZ pomeni zelo veliko (61 odstotkov). Kar 75 odstotkov učencev se strinja, da njihova ocena pri ŠVZ odraža njihovo znanje in delo, prav tako pa je 74 odstotkov učencev mnenja, da je njihova zaključena ocena pri ŠVZ v skladu z njihovimi pričakovanji oziroma se ocena ne razlikuje od pričakovane (navedene vrednosti so predstavljene na Sliki 13).



Slika 13. Ocena ŠVZ in pričakovanja.

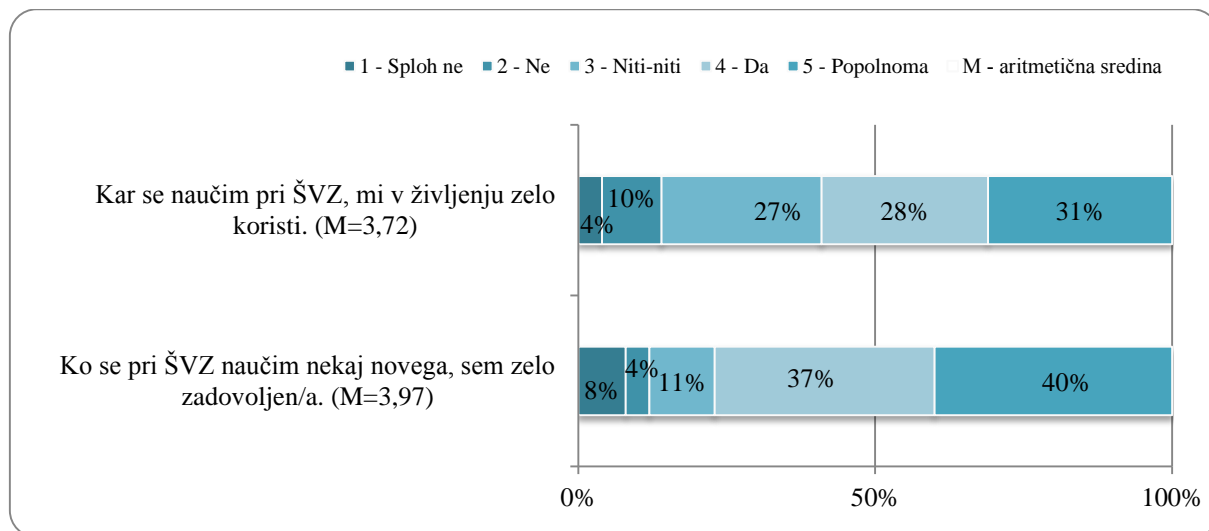
S Slike 14 je razvidno, da je le polovica učencev mnenja, da imajo telesno bolj sposobni sošolci tudi boljšo oceno pri športni vzgoji. Zelo nizek odstotek strinjanja pa je pri naslednjih trditvah:

- »Učitelj pri ŠVZ ima raje učence, ki so boljši v športnem znanju« (26 odstotkov učencev se strinja z navedeno trditvijo, 20 odstotkov jih ostaja neodločenih in 54 odstotkov učencev pa se ne strinja s trditvijo, povprečni odgovor ima vrednost 2,48);
- »Sošolci, ki se ukvarjajo s športom (športniki), so bolj priljubljeni v razredu« (23 odstotkov učencev se strinja z navedeno trditvijo, 24 odstotkov jih ostaja neodločenih in 53 odstotkov učencev se ne strinja s trditvijo, povprečni odgovor ima vrednost 2,45);
- »Telesno bolj sposobni učenci imajo boljšo oceno pri športni vzgoji« (30 odstotkov učencev se strinja z navedeno trditvijo, 20 odstotkov jih ostaja neodločenih in 50 odstotkov učencev se ne strinja s trditvijo, povprečni odgovor ima vrednost 3,28).



Slika 14. Delo in prednosti pri ŠVZ.

Kar 77 odstotkov učencev je mnenja, da ko se pri športni vzgoji naučijo nekaj novega, so zelo zadovoljni. Prav tako kar 59 odstotkov učencev meni, da jim pridobljeno znanje pri ŠVZ v življenju koristi (slika 15).

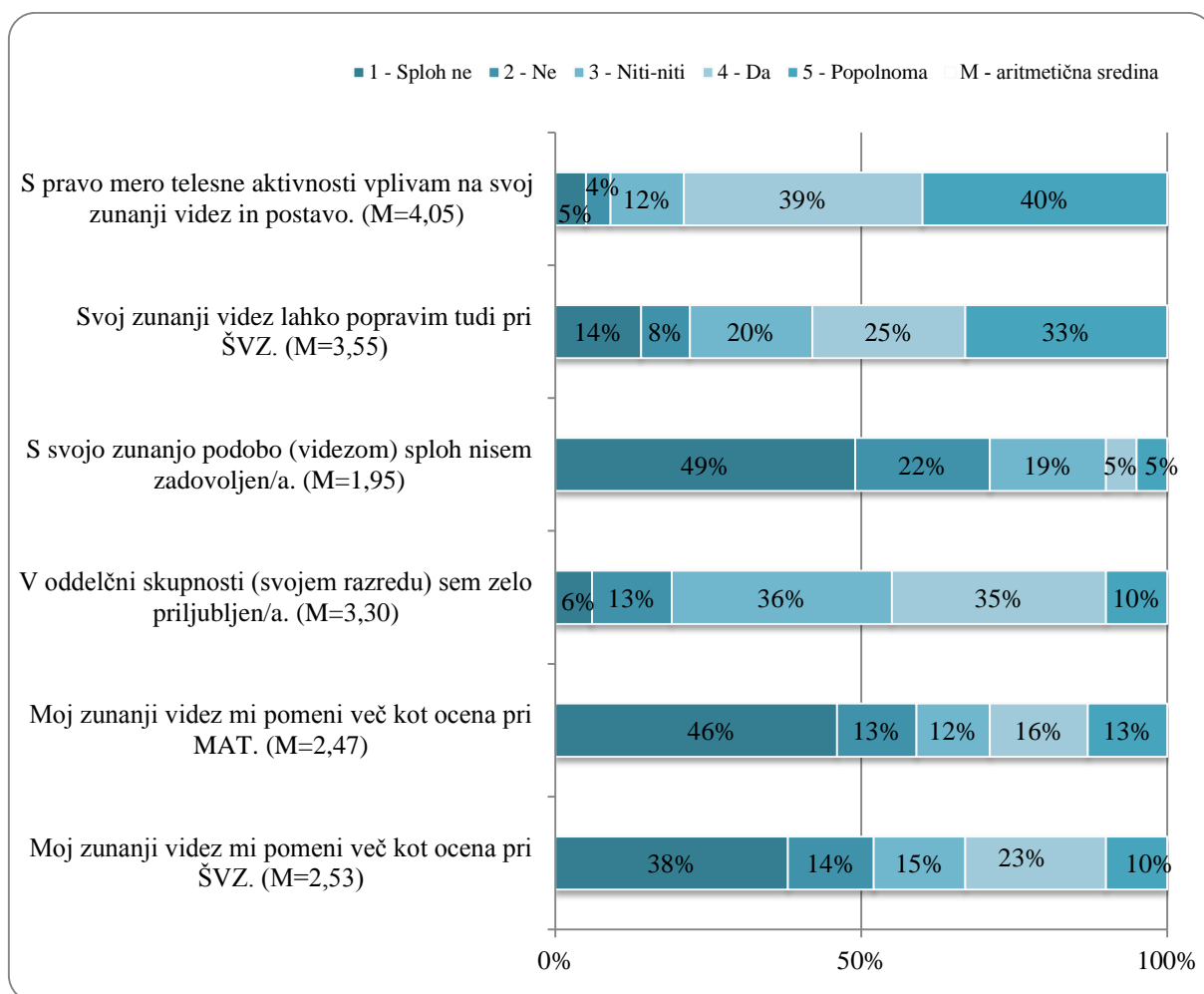


Slika 15. Koristnost ŠVZ.

Na Sliki 16 so predstavljeni rezultati trditve, vezanih na zunanji videz učencev. Kar 79 odstotkov učencev se strinja, da s pravo mero telesne aktivnosti vplivamo na svoj zunanji videz in postavo, povprečno so odgovarjali z »da« (M = 4,05). Nekoliko manjši odstotek učencev (58 odstotkov) pa je mnenja, da lahko svoj zunanji videz popravijo tudi pri ŠVZ. Pri tej trditvi je tudi majhen odstotek strinjanja.

Večina učencev (71 odstotkov) je zadovoljnih s svojo zunanjo podobo (videzom) in manj kot polovica učencev (45 odstotkov) je mnenja, da so v svojem razredu zelo priljubljeni (pri slednji trditvi jih dobra tretjina ostaja neodločenih).

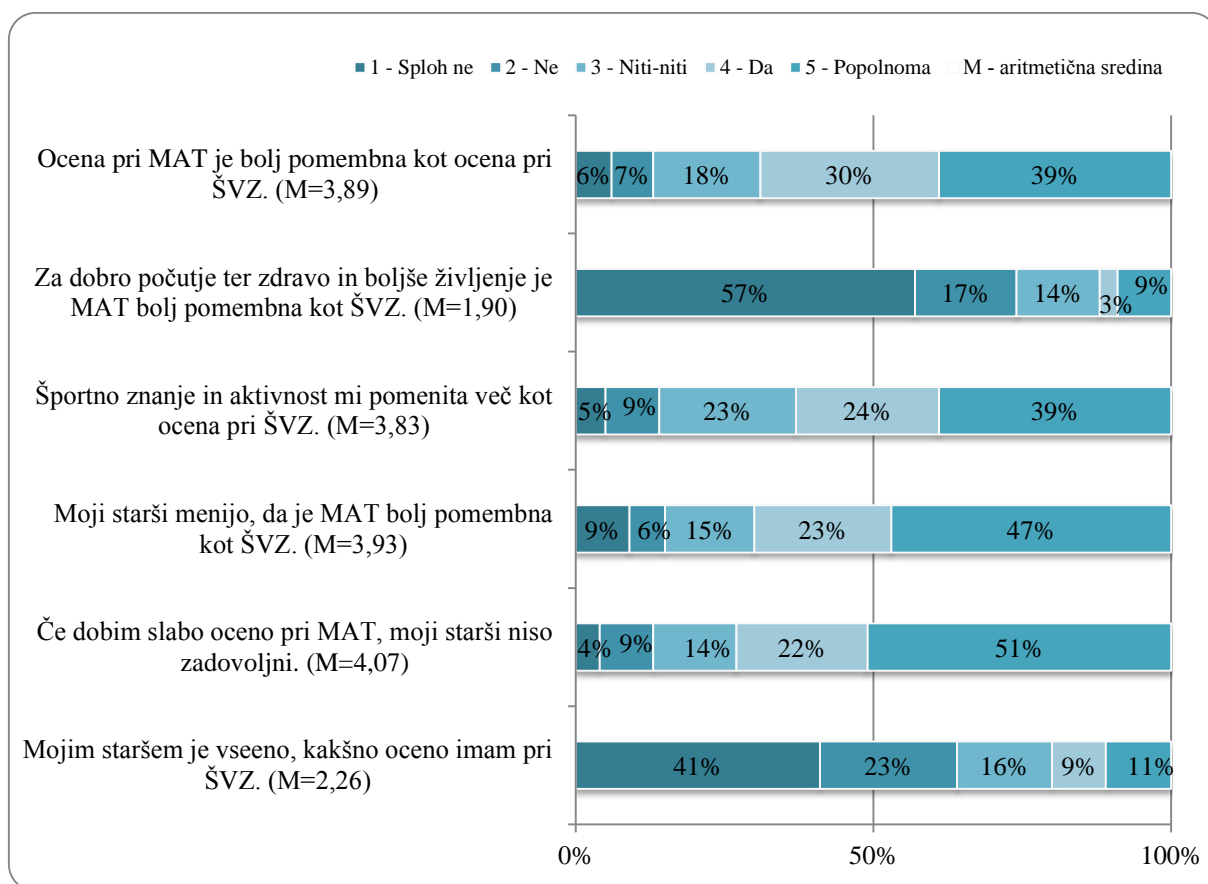
Slabima dvema tretjinama učencev (59 odstotkov) je ocena pri matematiki pomembnejša od zunanjega videza (M = 2,47), medtem ko je le dobri polovici učencev (52 odstotkov) ocena pri ŠVZ pomembnejša od zunanjega videza (M = 2,53). Pri obeh trditvah pa je okvirno še vedno kar tretjina učencev mnenja, da je zunanji videz pomembnejši – pri matematiki je 29 odstotkov takih učencev, pri ŠVZ pa celo 33 odstotkov. Pri obeh trditvah je razpršenost odgovorov velika, kar nakazuje na veliko razhajanje v mnenjih.



Slika 16. Zunanji videz, ocene in priljubljenost.

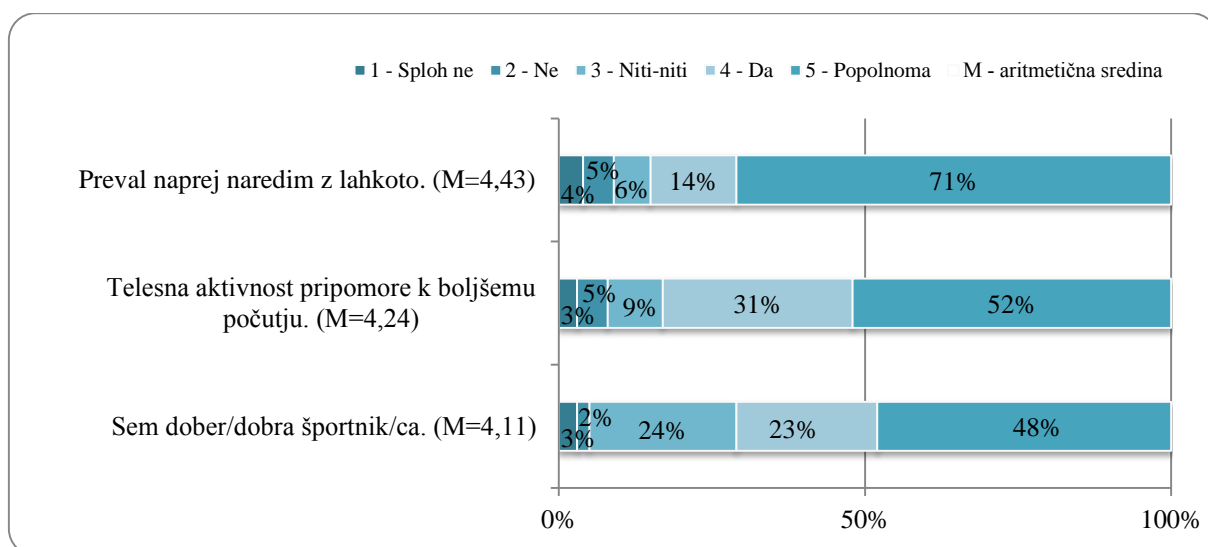
Medtem ko je učencem ocena pri matematiki bolj pomembna kot ocena pri športni vzgoji (69 odstotkov učencev se strinja z navedeno trditvijo), je kar 74 odstotkov učencev mnenja, da je za dobro počutje ter zdravo in boljše življenje športna vzgoja pomembnejša od matematike (Slika 17). Tudi večina učencev (63 odstotkov) je odgovarjala, da jim športno znanje in aktivnost pomenita več kot ocena pri športni vzgoji.

Da je staršem učencev ocena pri matematiki pomembnejša od ocene pri športni vzgoji, se strinja 70 odstotkov učencev. Kar 73 odstotkov učencev je poročalo, da v primeru slabe ocene pri matematiki njihovi starši niso zadovoljni, prav tako pa staršem ni vseeno, kakšno oceno imajo učenci pri športni vzgoji (64 odstotkov se strinja s trditvijo).



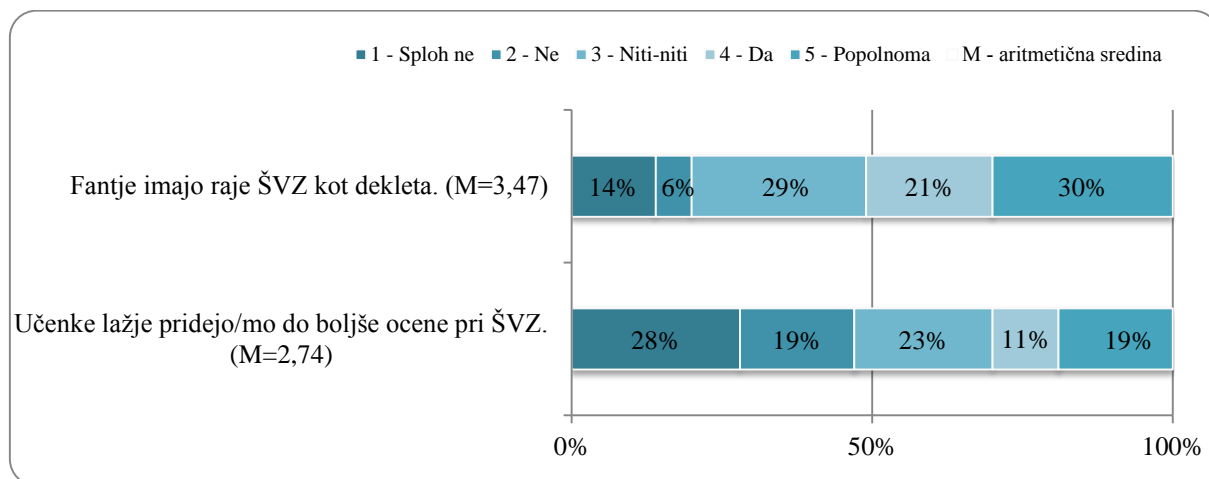
Slika 17. Odnos do ocen in zdravja ter dobrega počutja.

Več kot 80 odstotkov učencev je mnenja, da telesna aktivnost pripomore k boljšemu počutju (83 odstotkov). Kar 71 odstotkov učencev se smatra za dobre športnike (M = 4,11) in kar 85 odstotkom učencem izvedba prevala naprej ne predstavlja problema (M = 4,43), veliko težav imajo le 4 odstotki učencev (slika 18).



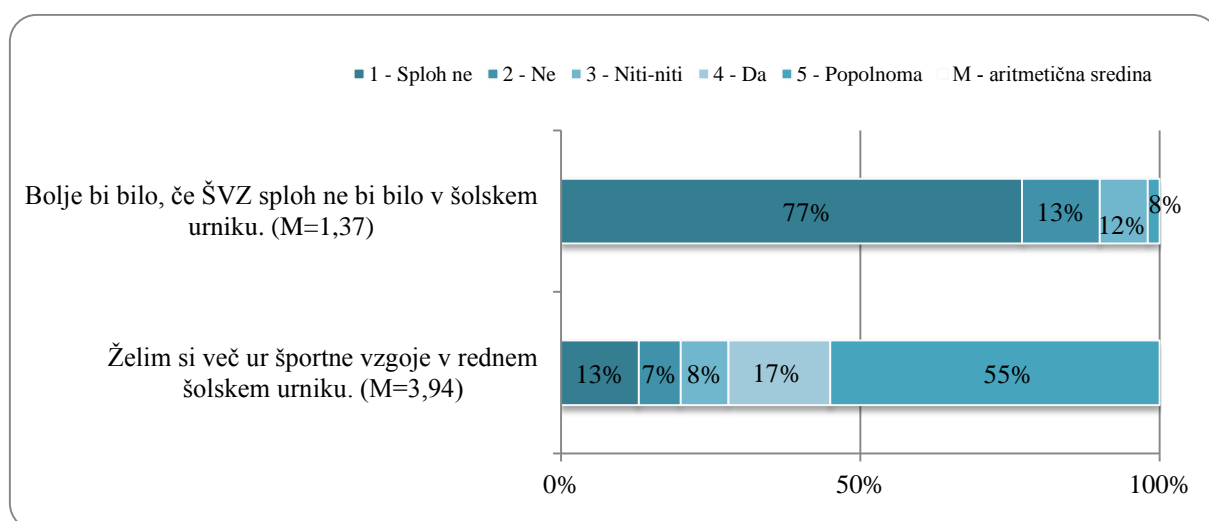
Slika 18. Suverenost pri športnem delovanju.

Da imajo fantje raje ŠVZ kot dekleta, meni 51 odstotkov učencev ($M = 3,47$), le 30 odstotkov učencev pa je mnenja, da dekleta lažje pridejo do boljše ocene pri ŠVZ ($M = 2,74$). Pri slednji trditvi je razpršenost bolj očitna in enakomerna, čeprav je pri obeh odgovorih precej velika, kar kaže na veliko nestrinjanje med testiranci (Slika 19).



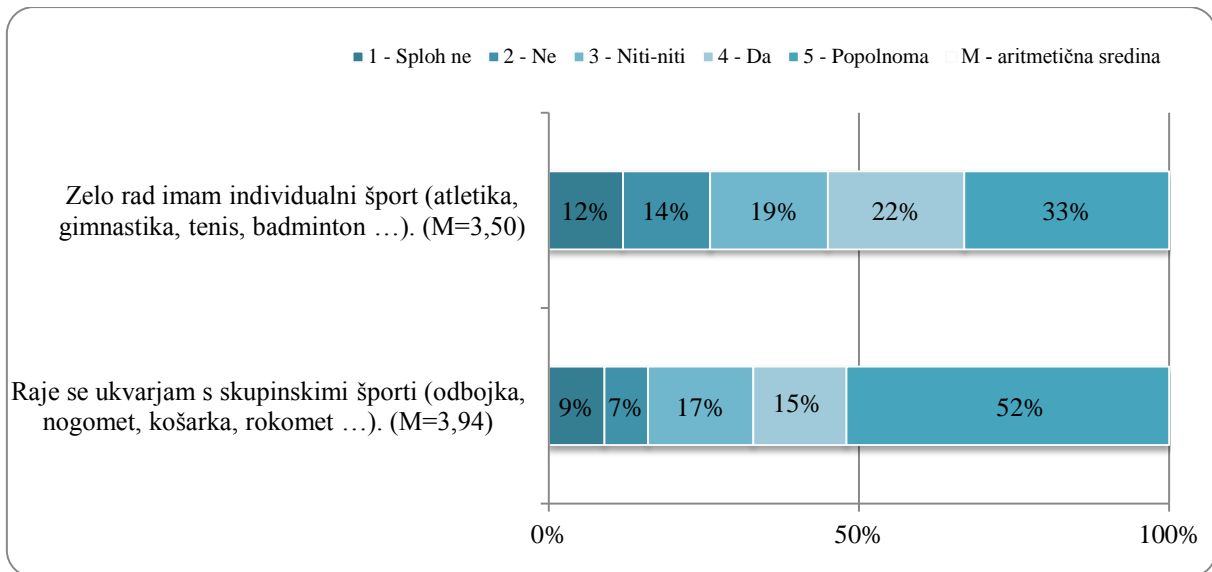
Slika 19. ŠVZ po spolu.

S Slike 20 razberemo, da si približno tri četrtine učencev (72 odstotkov) želi več ur športne vzgoje v rednem šolskem urniku in kar 90 odstotkov vseh učencev se ne strinja s trditvijo »Bolje bi bilo, če ŠVZ sploh ne bi bilo v šolskem urniku« in tako povprečje ($M = 1,37$) izmed vseh trditev najbolj približa vrednosti 1 in kaže na največje strinjanje med učenci (Slika 20).



Slika 20. ŠVZ in šolski urnik.

Na Sliki 21 vidimo, da se učenci v večji meri raje ukvarjajo s skupinskimi športi (odbojka, nogomet, košarka, rokomet itd.) – 67 odstotkov učencev se strinja s to trditvijo – kot pa z individualnimi športi (atletika, gimnastika, tenis, badminton itd.) – 55 odstotkov učencev se strinja s trditvijo ($M = 3,50$). Pri slednji trditvi je tudi velik odstotek nestrinjanja, saj so odgovori dokaj enakomerno porazdeljeni med vse odgovore.



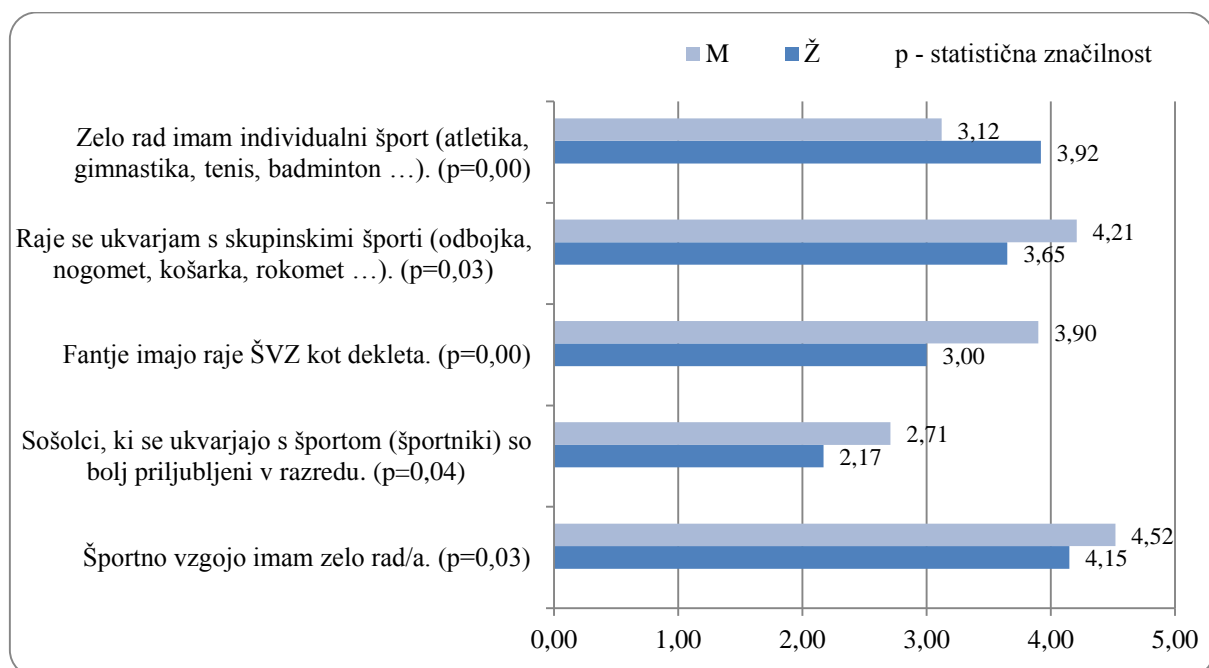
Slika 21. Priljubljenost individualnih/skupinskih športov.

3.1 Ovrednotenje hipotez

V nadaljevanju so prikazani rezultati analize povprečij s pomočjo T-testa. T-test meri, ali je povprečna vrednost iste spremenljivke v eni skupini enot različna od povprečne vrednosti v drugi skupini oziroma ali sta varianci v obeh skupinah različni in če obstajajo statistično značilne razlike med neodvisnima vzorcema (Kropivnik, Kogovšek in Gnidovec, 2006).

3.1.1 *H₀₁* – Ni razlik v samopodobi med učenci in učenkami

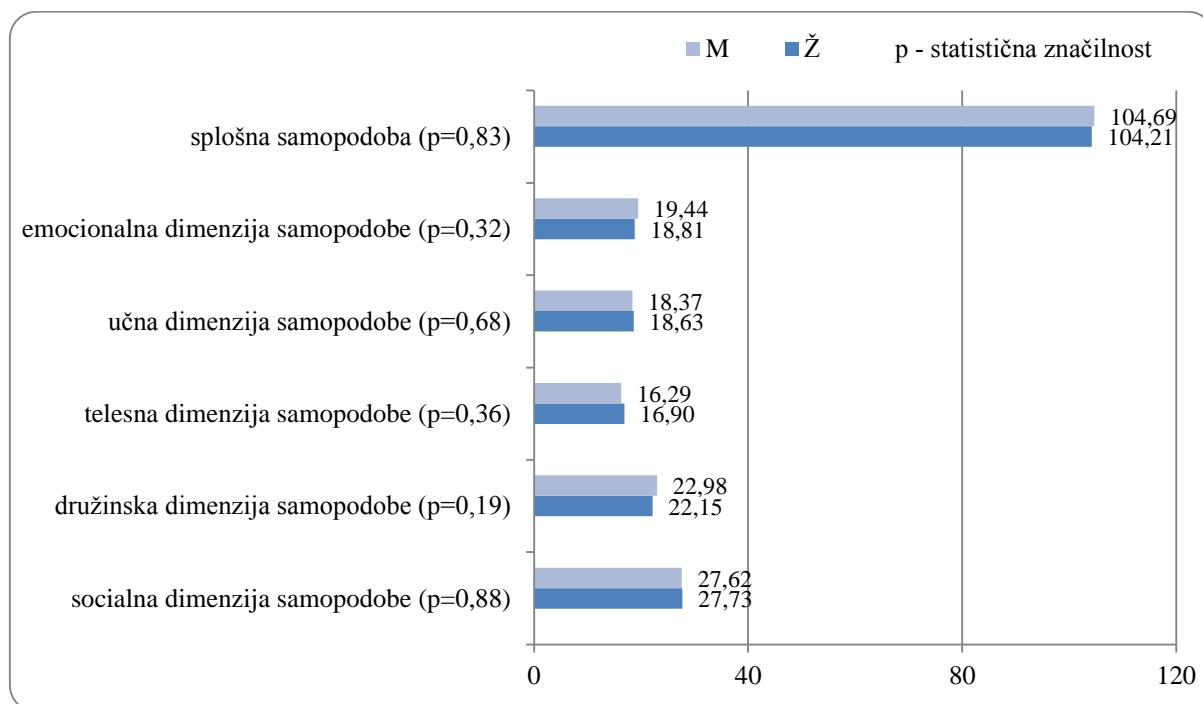
Na spodnji Sliki 22 so prikazane povprečne vrednosti in statistične značilnosti indikatorjev glede na spol. Analiza s pomočjo T-testa je pokazala, da imajo učenke raje individualne športe (atletika, gimnastika, tenis, badminton itd.) v primerjavi z učenci (povprečna vrednost 3,92 za učenke in 3,12 za učence; statistična značilnost je 0,00). Učenci se torej raje ukvarjajo s skupinskimi športi kot npr. odbojka, nogomet, košarka, rokomet itd. (povprečna vrednost 4,21 za učence in 3,65 za učenke pri 0,03 stopnji značilnosti), v večji meri so mnenja, da imajo fantje raje ŠVZ kot dekleta (3,90; 3,00 pri 0,00 stopnji značilnosti), kar pa se tudi pokaže pri trditvi »Športno vzgojo imam zelo rad/a« (4,52; 4,15 pri 0,03 stopnji značilnosti).



Slika 22. Priljubljenost športa in ŠVZ glede na spol.

Čeprav se tako učenci kot učenke v splošnem ne strinjajo s trditvijo »Sošolci, ki se ukvarjajo s športom (športniki), so bolj priljubljeni v razredu«, fantje pri 0,04 stopnji značilnosti in povprečno vrednostjo 2,71 v večji meri podprejo dano trditev (povprečna vrednost pri dekletih je 2,17).

Medtem pa se statistično značilne razlike med fanti in dekleti glede samopodobe v naši raziskavi ne kažejo (Slika 23) in tako lahko podpremo Hipotezo 1.



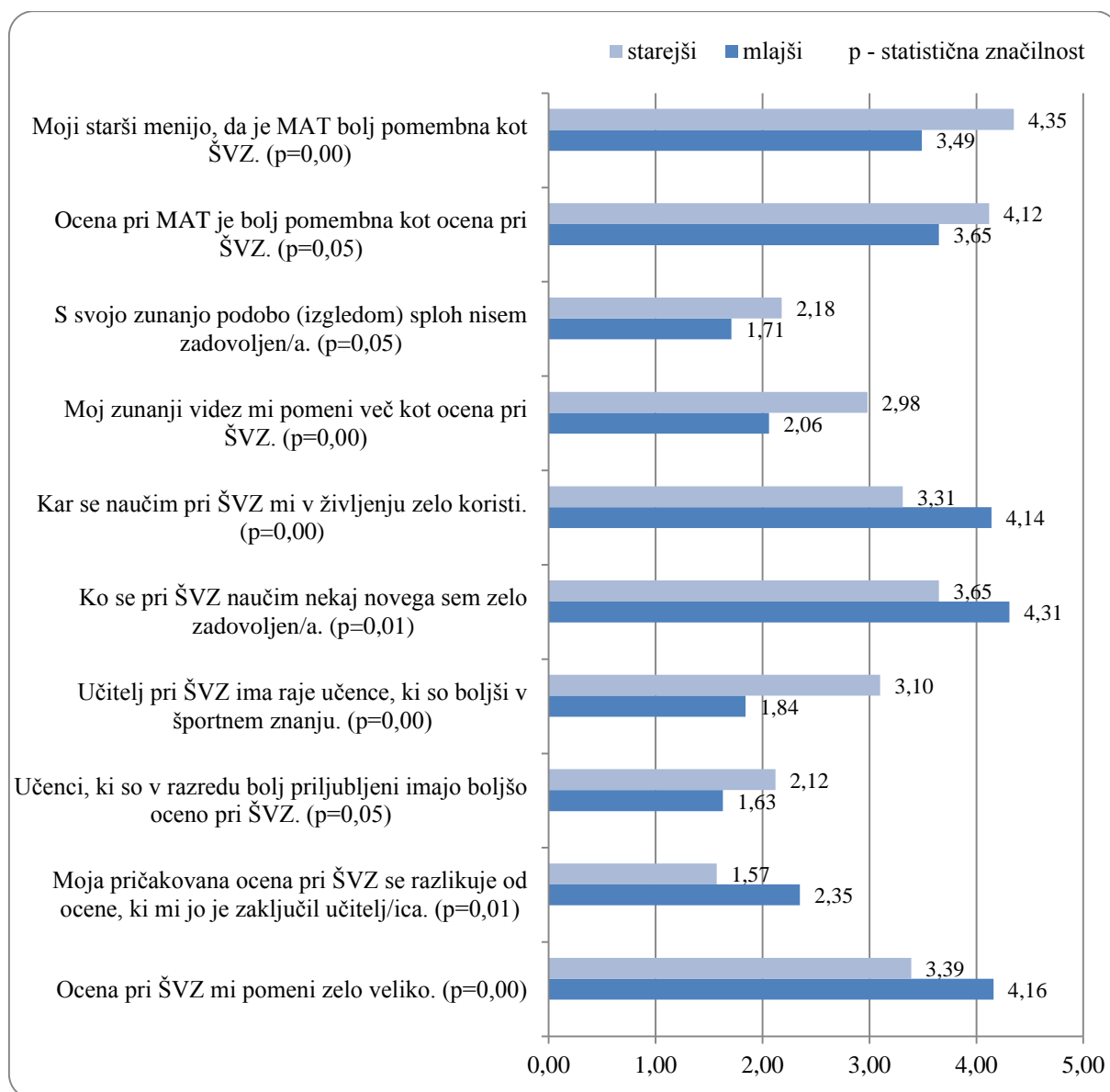
Slika 23. Dimenzije samopodobe glede na spol.

3.1.2 *H₀₂* – Ni razlik v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci

Na Sliki 24 so prikazane povprečne vrednosti med mlajšimi (8 do 10 let stari) in starejšimi (11 do 13 let stari) učenci. Razvidno je, da slednji v večji meri menijo, da imajo učitelji pri športni vzgoji raje učenke, ki so boljše v športnem znanju (povprečna vrednost 3,10 in 1,84 za mlajše učence pri 0,00 statistični značilnosti) in da imajo učenci, ki so v razredu bolj priljubljeni, tudi boljšo oceno pri športni vzgoji (sicer se obe starostni skupini v povprečju ne strinjata z dano trditvijo, toda obstaja statistično značilna razlika pri 0,05 stopnji značilnosti med starostnima skupinama – povprečna vrednost za starejše je 2,12 in 1,63 za mlajše).

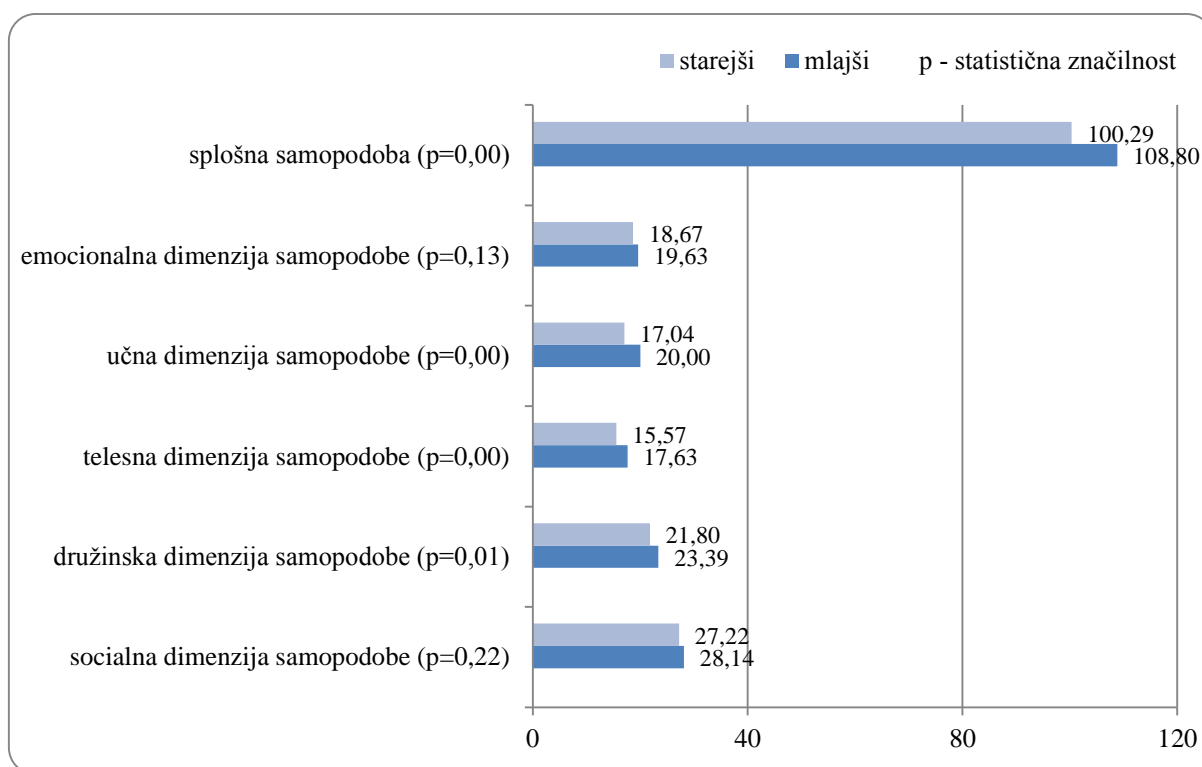
Medtem pa so mlajši učenci v večji meri zadovoljni, ko se naučijo nekaj novega pri športni vzgoji (povprečna vrednost 4,31 za mlajše in 3,65 za starejše pri 0,01 stopnji značilnosti) ter jim v večji meri ocena pri športni vzgoji zelo veliko pomeni (povprečna vrednost 4,16 za mlajše in 3,39 za starejše pri 0,00 stopnji značilnosti).

Čeprav se učenci v povprečju ne strinjajo, da se njihova pričakovana ocena pri športni vzgoji razlikuje od ocene, ki jo je zaključil/a učitelj/ica, obstaja statistično značilna razlika med starostjo učencev ($p = 0,01$); mlajši se namreč vseeno v večji meri strinjajo z dano trditvijo (povprečna vrednost 2,35) v primerjavi s starejšimi (1,57).



Slika 24. Mnenja glede na starostne skupine.

Za preverjanje Hipoteze 2 smo s pomočjo T-testa preverili, ali obstajajo statistično značilne razlike v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci. Pokaže se, kot je razvidno s Slike 25, da obstaja statistično značilna razlika v učni dimenziji samopodobe ($p = 0,00$), telesni dimenziji samopodobe ($p = 0,00$) in družinski dimenziji samopodobe ($p = 0,01$). Pri vseh naštetih vrstah samopodob mlajši dosegajo nekoliko višje vrednosti, kar pomeni, da v nekoliko večji meri kažejo zadovoljstvo. Medtem pa emocionalna dimenzija in socialna dimenzija samopodobe ne kažeta statistično značilne razlike med mlajšimi in starejšimi, toda ker je seštevek vseh dimenzij samopodob statistično značilen ($p = 0,00$), ne moremo potrditi Hipoteze 2, da ni razlik v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci.



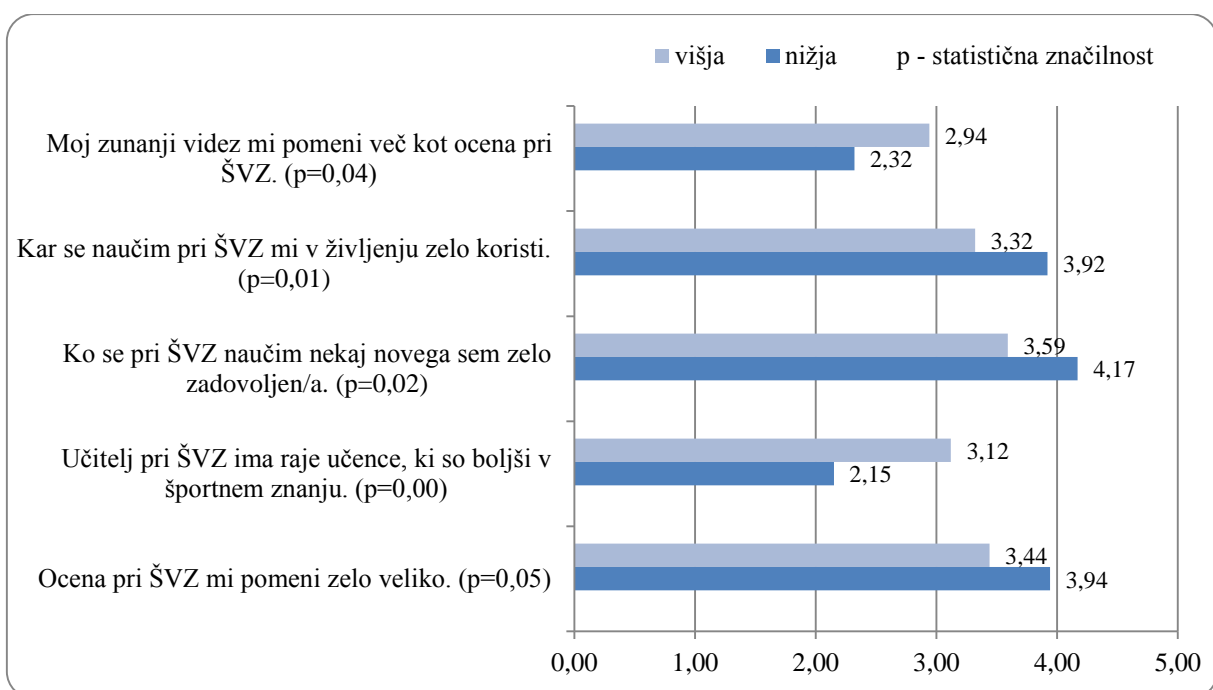
Slika 25. Dimenzije samopodobe glede na starostne skupine.

3.1.3 *H₀₃ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri matematiki*

Na Sliki 26 v nadaljevanju so prikazane razlike v povprečnih vrednostih glede na povprečno oceno pri matematiki (povprečje se je tvorilo z oceno pri matematiki v prejšnjem šolskem letu in trenutno obiskanem šolskem letu). Višja ocena pomeni ocena med 4 in 5, oceno do vključno 3 pa smo definirali kot nižjo ocena.

Učenci z nižjo oceno pri MAT so v večji meri mnenja, da jim ocena pri ŠVZ pomeni zelo veliko (povprečna vrednost 3,94 v primerjavi z vrednostjo 3,44 za učence z višjo oceno pri 0,05 stopnji značilnosti), prav tako se v večji meri strinjajo, da jim naučeno pri športni vzgoji v življenju lahko zelo koristi ($p = 0,01$) in so tudi v večji meri zadovoljni, ko se naučijo nekaj novega pri športni vzgoji ($p = 0,02$).

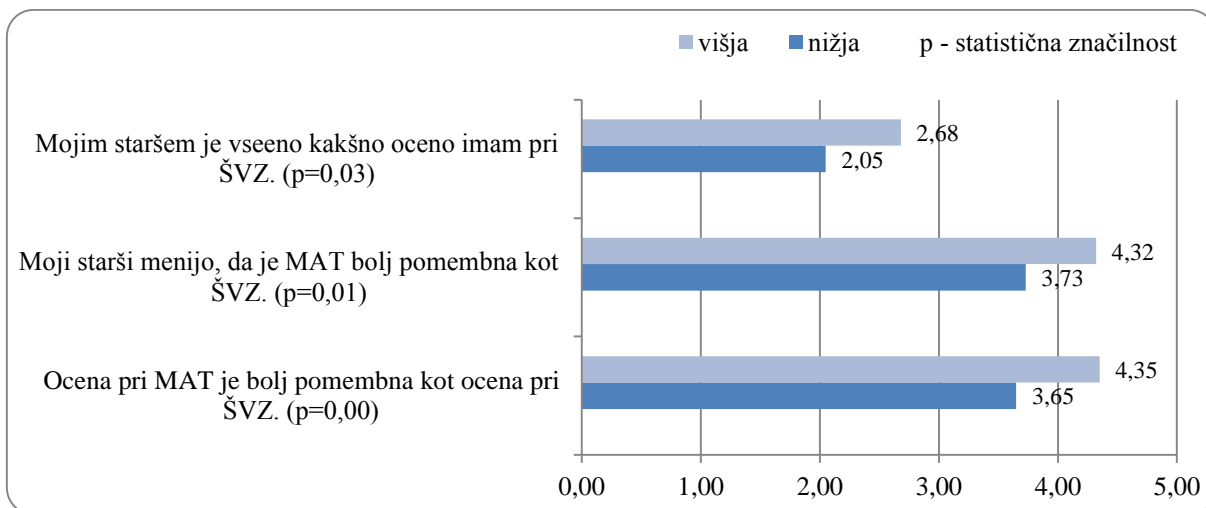
Medtem pa je učencem z višjo oceno pri MAT v večji meri zunanji videz pomembnejši kot ocena pri športni vzgoji ($p = 0,04$) ter so mnenja, da ima učitelj pri športni vzgoji raje učence, ki so boljši v športnem znanju ($p = 0,00$).



Slika 26. Menja o ŠVZ glede na oceno pri MAT.

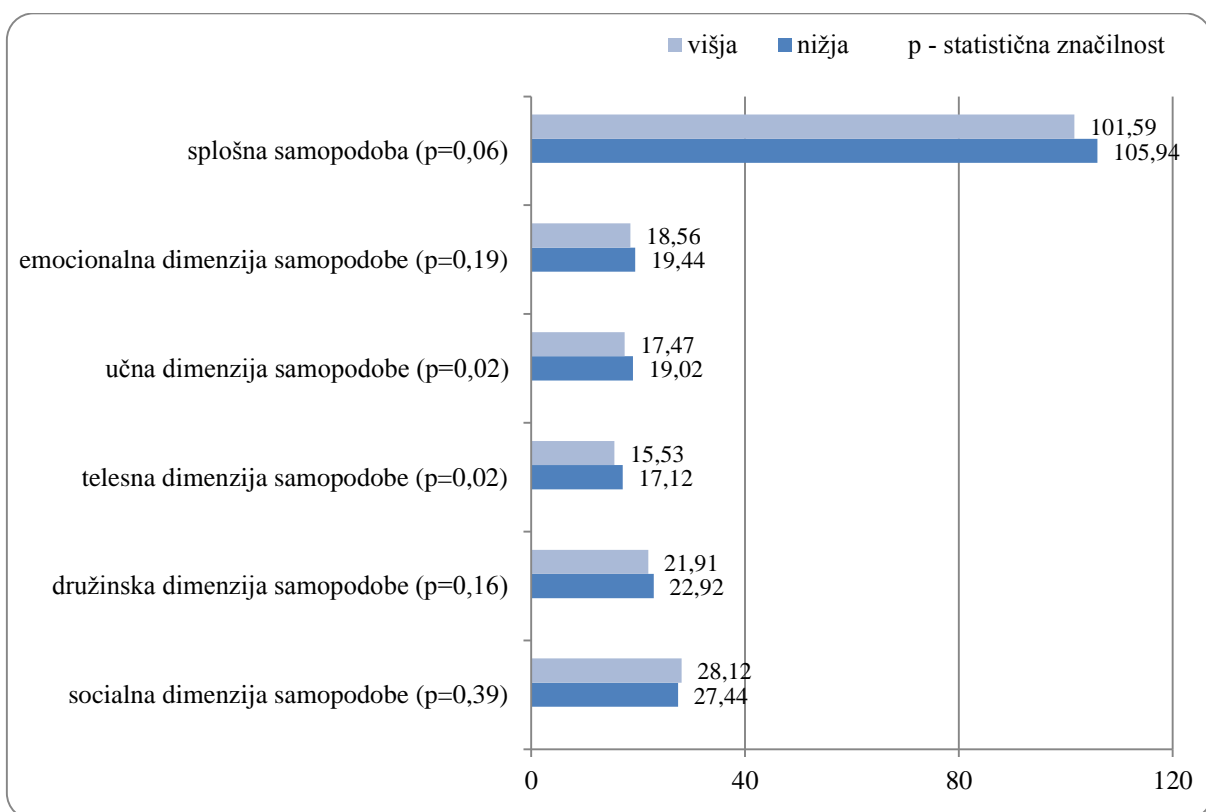
Učenci z višjo oceno se v večji meri strinjajo s trditvami prikazanimi na sliki 27:

- »Mojim staršem je vseeno, kakšno oceno imam pri ŠVZ« (povprečna ocena 2,68 za učence z višjo oceno in 2,05 za učence z nižjo oceno pri 0,03 stopnji značilnosti),
- »Moji starši menijo, da je MAT bolj pomembna kot ŠVZ« (povprečna ocena 4,32 za učence z višjo oceno in 3,73 za učence z nižjo oceno pri 0,01 stopnji značilnosti) in
- »Ocena pri MAT je bolj pomembna kot ocena pri ŠVZ« (povprečna ocena 4,35 za učence z višjo oceno in 3,65 za učence z nižjo oceno pri 0,00 stopnji značilnosti).



Slika 27. Pomen ocen pri MAT ali ŠVZ glede na doseženo oceno pri MAT.

Razlika v samopodobi učencev med tistimi, ki imajo višjo oziroma nižjo oceno pri matematiki, ni statistično značilna in tako lahko potrdimo Hipotezo 3. Statistično značilna razlika se kaže le pri dveh dimenzijah samopodobe, in sicer učna dimenzija ($p = 0,02$) in telesna dimenzija ($p = 0,02$), medtem pa je pri splošni samopodobi vrednost statistične značilnosti večja od 0,05 in tako lahko rečemo, da ne obstajajo razlike v samopodobi glede na oceno pri matematiki (Slika 28).



Slika 28. Dimenzije samopodobe glede na doseženo oceno pri MAT.

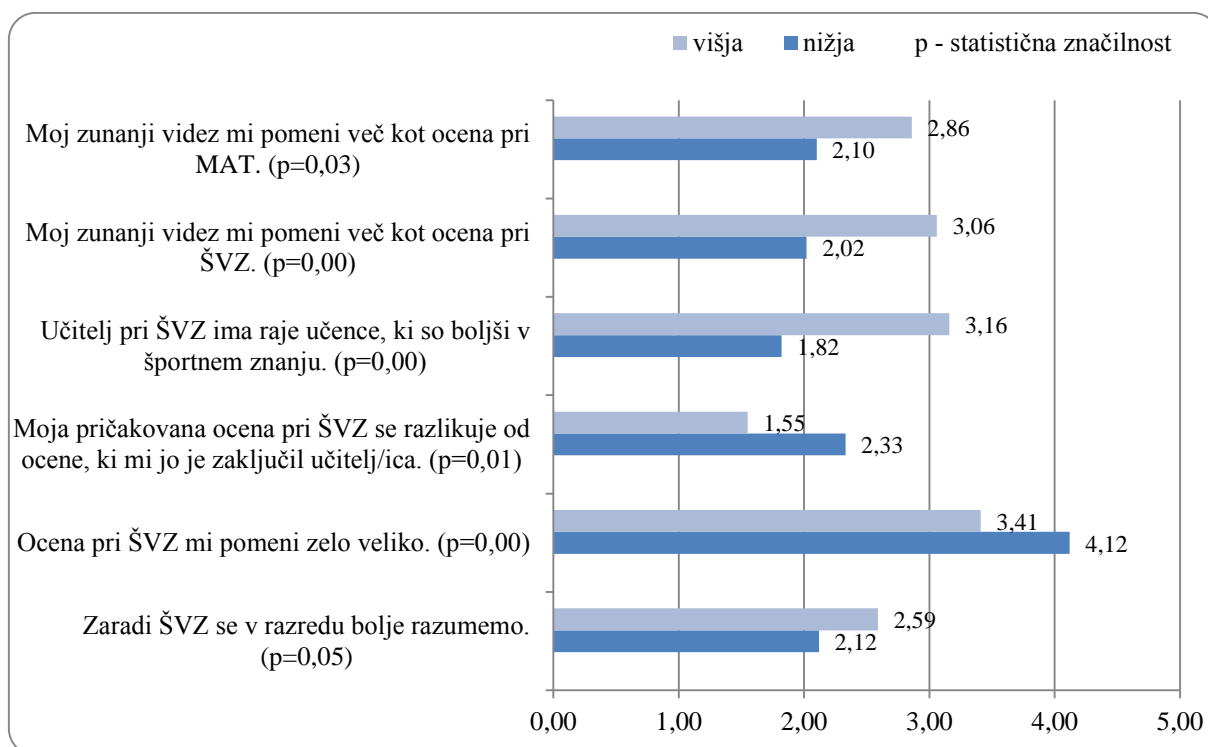
3.1.4 *H₀₄* – Ni razlik v samopodobi učencev glede na oceno pri ŠVZ

Na Sliki 29 so prikazane razlike v povprečnih vrednostih glede na povprečno oceno pri športni vzgoji (povprečje se je tvorilo z oceno pri športni vzgoji v prejšnjem šolskem letu in trenutno obiskanem šolskem letu). Višja ocena pomeni ocena med 4 in 5, oceno do vključno 3 pa smo definirali kot nižjo ocena.

Pokaže se, da se učenci z višjo oceno pri ŠVZ v večji meri strinjajo z naslednjimi trditvami:

- »Moj zunanji videz mi pomeni več kot ocena pri MAT« (povprečna vrednost 2,86 za učence z višjo oceno in 2,10 za učence z nižjo oceno pri 0,03 stopnji značilnosti),
- »Moj zunanji videz mi pomeni več kot ocena pri ŠVZ« (povprečna vrednost 3,06 za učence z višjo oceno in 2,02 za učence z nižjo oceno pri 0,00 stopnji značilnosti),
- »Učitelj pri športni ŠVZ ima raje učence, ki so boljši v športnem znanju« (povprečna vrednost 3,16 za učence z višjo oceno in 1,82 za učence z nižjo oceno pri 0,00 stopnji značilnosti) in
- »Zaradi ŠVZ se v razredu bolje razumemo« (povprečna vrednost 2,59 za učence z višjo oceno in 2,12 za učence z nižjo oceno pri 0,05 stopnji značilnosti).

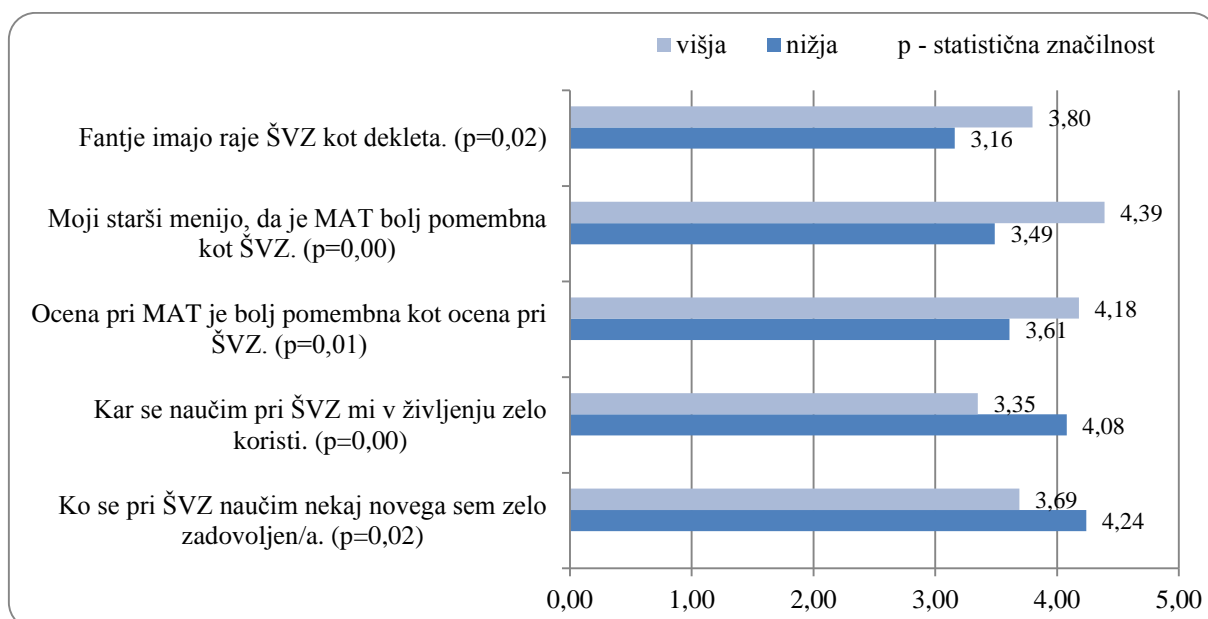
Tako kot pri povprečni oceni pri matematiki so tudi pri športni vzgoji učenci z nižjo oceno v večji meri mnenja, da jim ocena pri športni vzgoji zelo veliko pomeni ($p = 0,00$) in da se pričakovana ocena pri športni vzgoji razlikuje od ocene, ki jo je zaključil/a učitelj/ica ($p = 0,01$).



Slika 29. Pomen in ocene pri ŠVZ glede na doseženo oceno pri ŠVZ.

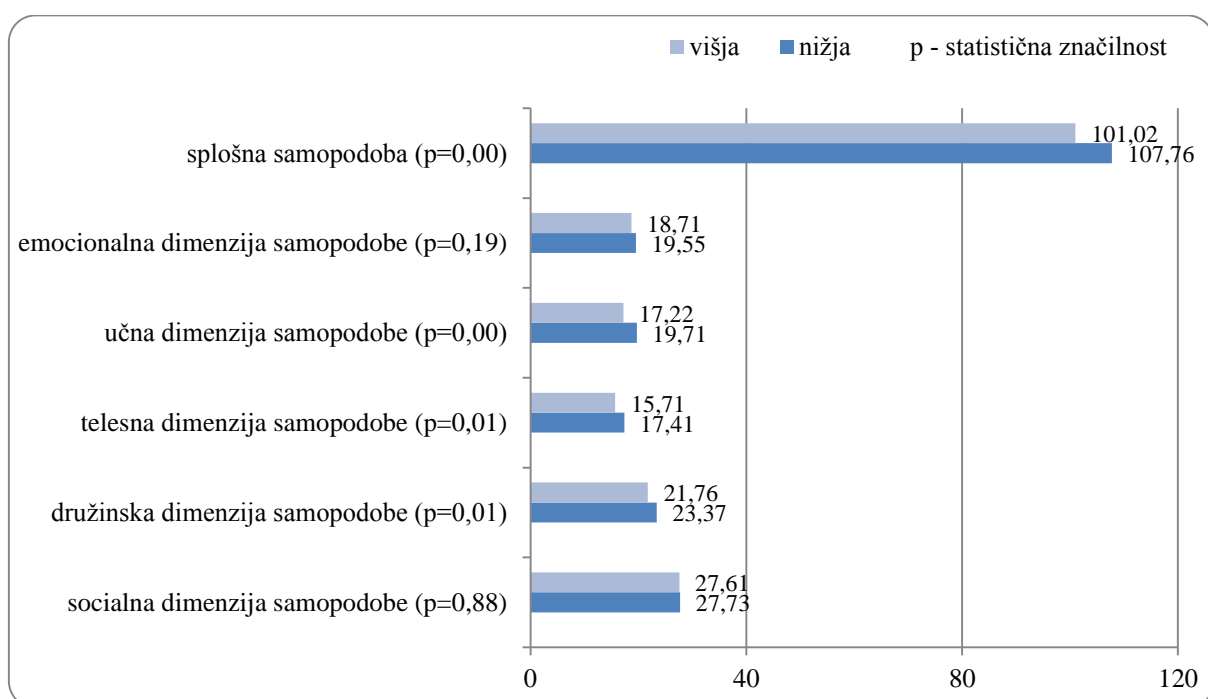
Učenci z nižjo oceno pri 0,00 stopnji značilnosti v večji meri menijo, da jim naučeno pri športni vzgoji v življenju zelo koristi (povprečna vrednost 4,08 v primerjavi s 3,35 za učence z višjo oceno) in pri 0,02 stopnji značilnosti so učenci z nižjo oceno v večji meri zadovoljni, ko se naučijo nekaj novega pri športni vzgoji (povprečna vrednost 4,24 v primerjavi s 3,69 za učence z višjo oceno). Medtem pa učenci z višjo oceno v večji meri menijo, da:

- imajo fantje raje športno vzgojo kot dekleta (povprečna vrednost 3,80 za učence z višjo oceno in 3,16 za učence z nižjo oceno pri 0,02 stopnji značilnosti),
- njihovi starši menijo, da je matematika pomembnejša od športne vzgoje (povprečna vrednost 4,39 za učence z višjo oceno in 3,49 za učence z nižjo oceno pri 0,00 stopnji značilnosti) in
- je ocena pri matematiki bolj pomembna kot ocena pri športni vzgoji (povprečna vrednost 4,18 za učence z višjo oceno in 3,61 za učence z nižjo oceno pri 0,01 stopnji značilnosti). Navedene vrednosti so predstavljene na Sliki 30.



Slika 30. Vrednotenje MAT in ŠVZ glede na doseženo oceno pri ŠVZ.

Kot pri preverjanju Hipoteze 2 se tudi pri Hipotezi 4 izkaže, da je ne moremo potrditi, saj obstajajo statistično značilne razlike pri splošni samopodobi glede na višjo in nižjo oceno pri športni vzgoji ($p = 0,00$); za statistično značilne se kažejo učna dimenzija samopodobe ($p = 0,000$), telesna dimenzija samopodobe ($p = 0,01$) in družinska dimenzija samopodobe ($p = 0,01$), medtem ko emocionalna in socialna dimenzija samopodobe ne (slika 31).



Slika 31. Dimenzije samopodobe glede na doseženo oceno pri ŠVZ

3.1.5 H₀₅ – Ni razlik v samopodobi učencev glede na doživljanje ŠVZ

Na Sliki 32 so v tabeli predstavljeni rezultati T-testa, ki so se pokazali za statistično značilne. Preverjali smo, ali obstajajo statistično značilne razlike v splošni samopodobi glede na odnos do športne vzgoje (kljub temu pa smo v tabelo zajeli vse indikatorje, ki so se pokazali za statistično značilne). Splošno samopodobo smo delili na dva dela – na nižje zaznavanje samopodobe in višje zaznavanje samopodobe, in sicer na način, da smo ju ločili glede na povprečno vrednost seštevka za splošno samopodobo. Nižje zaznavanje samopodobe je vidna pri 46 odstotka, preostali (54 odstotka) pa sodijo v kategorijo zaznavanja višje samopodobe.

Iz rezultatov v spodnji tabeli je razvidno, da je največja razlika med tistimi z nižjo oziroma višjo samopodobo (razlika med srednjima vrednostma) pri naslednjih indikatorjih:

- »S svojo zunanjo podobo (videzom) sploh nisem zadovoljen/a.« Tu se pokaže, da so učenci, pri katerih je bila zaznana višja samopodoba, tudi v večji meri zadovoljni s svojo zunanjo podobo oziroma z videzom;
- Enako se pokaže pri trditvi »Sem dober športnik«. Učenci, ki se tako ocenjujejo, imajo torej hkrati tudi višjo samopodobo.
- »Svoj zunanji videz lahko popravim tudi pri ŠVZ.« Učenci z višjo samopodobo se v večji meri strinjajo s to trditvijo;
- »Raje se ukvarjam s skupinskimi športi (odbojka, nogomet, košarka, rokomet ...).« Učenci prav tako v večji meri strinjajo z dano trditvijo.
- »Moji starši menijo, da je MAT bolj pomembna kot ŠVZ.« Ravno nasprotno se učenci z nižjo samopodobo pri tej trditvi v večji meri strinjajo s trditvijo.

V splošnem se učenci, ki so bili razvrščeni v kategorijo višje samopodobe, v večji meri strinjajo s trditvami, zapisanimi v spodnji tabeli. Nasprotno je, poleg že zgoraj omenjene trditve, še pri trditvi »Učitelj pri ŠVZ ima raje učence, ki so boljši v športnem znanju« in »Če dobim slabo oceno pri MAT, moji starši niso zadovoljni«.

Tako kot Hipotezo 2 in Hipotezo 4 tudi Hipoteze 5 na podlagi rezultatov ne moremo potrditi. Obstaja statistično pomembna razlika pri vseh vprašanjih, ki so se nanašala na odnos testiranca do ŠVZ (dotične trditve so na Sliki 30 odebeljene). Izkazalo se je, da imajo učenci, ki pozitivno doživljajo ŠVZ, visoko samopodobo in obratno. Tisti, ki imajo negativen odnos do ŠVZ, imajo negativno samopodobo.

	Splošna samopodoba	Srednja vrednost (M)	Standardni odklon (SD)	Statistična značilnost (p)
Športno vzgojo imam zelo rad/a.	nižja	4,13	,86	0,02
	višja	4,52	,80	
Moja ocena pri ŠVZ je prava ocena mojega znanja in dela pri tem predmetu.	nižja	3,78	1,13	0,00
	višja	4,48	,95	
Učitelj pri ŠVZ ima raje učence, ki so boljši v športnem znanju.	nižja	2,83	1,45	0,03
	višja	2,19	1,36	
Ko se pri ŠVZ naučim nekaj novega, sem zelo zadovoljen/a.	nižja	3,67	1,30	0,02
	višja	4,22	1,02	
Kar se naučim pri ŠVZ, mi v življenju zelo koristi.	nižja	3,37	1,22	0,00
	višja	4,02	,96	
Sem dober športnik/ca.	nižja	3,70	1,15	0,00
	višja	4,46	,77	
V oddelčni skupnosti (svojem razredu) sem zelo priljubljen/a.	nižja	3,04	1,01	0,02
	višja	3,52	,99	
Telesna aktivnost pripomore k boljšemu počutju.	nižja	3,93	1,14	0,01
	višja	4,50	,82	
S svojo zunanjo podobo (videzom) sploh nisem zadovoljen/a.	nižja	2,48	1,19	0,00
	višja	1,50	,93	
Želim si več ur športne vzgoje v rednem šolskem urniku.	nižja	3,52	1,71	0,01
	višja	4,30	1,08	
Svoj zunanji videz lahko popravim tudi pri ŠVZ.	nižja	3,04	1,35	0,00
	višja	3,98	1,28	
Moji starši menijo, da je MAT bolj pomembna kot ŠVZ.	nižja	4,37	,95	0,00
	višja	3,56	1,44	
Če dobim slabo oceno pri MAT, moji starši niso zadovoljni.	nižja	4,33	,97	0,04
	višja	3,85	1,30	
Raje se ukvarjam s skupinskimi športi (odbojka, nogomet, košarka, rokomet ...).	nižja	3,50	1,49	0,00
	višja	4,31	1,08	
Zelo rad imam individualni šport (atletika, gimnastika, tenis, badminton ...).	nižja	3,20	1,47	0,04
	višja	3,76	1,27	
Zaradi ŠVZ se v razredu bolje razumemo.	nižja	2,09	1,15	0,04
	višja	2,57	1,21	
S pravo mero telesne aktivnosti vplivam na svoj zunanji videz in postavo.	nižja	3,80	1,19	0,03
	višja	4,26	,92	

Slika 32. Statistično značilni indikatorji.

4 RAZPRAVA

4.1 H₀₁/ H₀₂

Kot smo razdelali že v uvodu, je samopodoba sestavljena iz veliko, tudi prekrivajočih se spremenljivk, za katere je značilna ravno nestalnost. Šele z vstopom v odraslo dobo se prične stanje stabilizirati, a to ne pomeni konec spreminjanja. Faze (področja), skozi katere gre sleherni posameznik, povezujejo štiri temeljne razvojne naloge. Telesnemu razvoju, med 11. in 16. letom, se prvi pridruži kognitivni razvoj, ki traja od 12. do 18. leta. Z vstopom v puberteto, med 13. in 19. letom, zaznamo spremenbe v socializaciji. Zaključno fazo imenujemo oblikovanje identitete, ki se zaključi nekje do 21. leta. S tem je moč razložiti, zakaj učenci spreminjajo svoj odnos, ki je v prvi vrsti vezan na prioritete, ki so v tistem trenutku v ospredju. Takšno stanje potrjujejo tudi naši rezultati, na podlagi katerih smo ovrgli našo 2. hipotezo (H₀₂). Potrdili smo, da razlike v samopodobi učencev glede na starost obstajajo.

Da lahko pomagamo učencu oblikovati pozitivno samopodobo, je nujno vedeti, v katerem obdobju je, hkrati pa upoštevati njegovo individualnost, ki je usmerjena s strani pomembnih drugih. Otrok/učenec na tej poti prehaja skozi temeljna področja. Najprej vstopi v obdobje telesnega razvoja, kjer raziskuje in se spoznava s telesnostjo, skozi katero se tudi izraža in vrednoti. Z najstništvom vstopi v obdobje kognitivnih procesov, s katerim posameznik na telesnost in telesne sposobnosti začne gledati drugače (Kobal, 2001).

Iz naše raziskave je razvidno, da večini šolska ocena pomeni več od zunanjega videza, torej lahko sklepamo, da so bolj akademski tip, saj jim veliko pomeni komponenta akademske samopodobe. Imamo pa kar tretjino, katerim je zunanji videz bolj pomemben. Razlogi so lahko različni. Morda ne dosegajo akademskih uspehov, morda poudarek njihovih pomembnih drugih nosi sporočilo, ki je botrovalo k takšnemu vrednotenju. Morda pa so samo v takšni fazi življenja (puberteta), ko imajo telesnost in socialni odnosi prednost pred akademskimi uspehi. Seveda se v glavah odraščajočih posameznikov vedno vse prepleta in vedno znova »tehta« in ni nujno, da bi z vnovičnim anketiranjem iste populacije dobili enake rezultate.

Rezultati nam dajo vedeti, da učencu z vstopom v puberteto videz pomeni več kot telesne sposobnosti. Predvsem zaradi slike, ki jo prevzemajo iz medijev, za kar pa so dekleta (v zadnjem času tudi vse več fantov) še posebno dovzetna (Kuhar, 2007). Ko vsemu pridodamo še odkrivanje spolne vloge, socialne umeščenosti in druge pomembne procese ter dejavnike, o katerih smo govorili v uvodu, ni prav nič čudno, da v tem življenjskem obdobju prihaja do največjih nezadovoljstev. Kot je zapisala Kobal (2001), se samopodoba in samospoštovanje ne moreta ustrezno razviti, če je oblikovanje telesne samopodobe moteno. In ravno sporočila, ki jih posameznik dobiva od pomembnih drugih, da je telesna komponenta samopodobe manj ali celo nepomembna v odnosu z akademsko samopodobo, so ključna, na kakšnih temeljih bo oblikoval in razvijal svojo samopodobo.

Za razliko od starosti pa se je spol izkazal za nepomemben faktor. V naši raziskavi nismo našli pomembnih razlik v samopodobi glede na spol, tako da smo na podlagi dobljenih rezultatov hipotezo (H_01) ovrgli. Pravzaprav bi lahko predvidevali, da spol kot pomemben dejavnik začne na samopodobo posameznika vplivati šele z vstopom v puberteto, ko se začne odkrivanje spolne identitete. Kot drugi razlog bi lahko navedli dejstvo, da meje med spoloma bledijo oziroma so vse manj očitne (razen bioloških), posledično bi bil lahko tudi to eden od razlogov za takšne rezultate. Tudi Juriševič (1999) na podlagi raziskav Wylieve (1997) povzema zaključke, da glede na spol za splošno samopodobo ni pomembnih razlik, ki bi veljale za posamezno starostno obdobje. Moramo pa dopustiti možnost, da do razlik lahko prihaja v posameznih dimenzijah samopodobe, na kar imajo vpliv spolni stereotipi.

Štemberger (2003) podaja podatke svoje raziskave, kjer se fantje v šolah v večini odločajo za športne dejavnosti, predvsem igre z žogo. Dekleta pa se udeležujejo umetniških dejavnosti in tistih športnih panog, pri katerih je v ospredju estetika. Naša raziskava kaže podobne rezultate, saj nakazuje, da se fantje raje ukvarjajo s športom, in to s skupinskimi športi, medtem ko dekleta raje izberejo individualne športe. Morda bi lahko sklepali, da se fantovska populacija pri oblikovanju samopodobe v večji meri opira na grupo, skupino, ekipo, medtem ko dekleta raje temeljijo na lastnem uspehu oziroma neuspehu.

Moramo pa upoštevati tudi nekatere druge raziskave, ki pa so pokazale, da razlike obstajajo. Celo statistično pomembne. Ravno pri preverjanju slovenske priredbe

vprašalnika SPA (Musitu idr., 1998), katerega smo ga za namen naše raziskave uporabili tudi mi, so se glede na spol pokazale razlike v aritmetičnih sredinah. Zato bi bilo treba pri nadaljnjem raziskovanju razširiti vzorec, ne samo po numerusu, ampak tudi glede na regije (urbano/ruralno) in socialne podskupine, ter vzporedno vključiti tudi komponento biološkega razvoja testirancev.

4.2 H₀₃/ H₀₄

V tem diplomskem delu smo želeli poiskati tudi razlike v samopodobi glede na oceno. Na podlagi rezultatov smo potrdili 3. hipotezo (H_{03}), saj se samopodoba ni razlikovala glede na oceno pri MAT. Presenetila pa nas je razlika v samopodobi glede na oceno pri ŠVZ (H_{04}). Pršili smo do zaključka, da je ocena pri ŠVZ bolj pomembna za slehernega posameznika. Še posebno za tiste, ki morda pri drugih predmetih ne dosegajo višjih ocen.

Pri izbiri predmetov nam je bil v pomoč Reasoner (1999), ki meni, da sta MAT in ŠVZ predmeta, ki najbolj vplivata na oblikovanje samoocenjevanja in samovrednotenja. Iz naše raziskave lahko razberemo, da oceno pri MAT in ŠVZ testiranci obravnavajo in vrednotijo različno. Naši rezultati kažejo, da ocena pri MAT bistveno ne vpliva na samopodobo, medtem ko je ocena pri ŠVZ pomembna. Ko skušamo razložiti vzroke za takšno stanje, se moramo vprašati, kakšno sporočilo učenci pravzaprav dobijo s temi ocenami.

Vemo, da je matematika zelo eksaktna in da je pri ocenjevanju malo prostora za subjektivnost, pri čemer je v dokimologiji pri ŠVZ veliko možnosti, kjer lahko učitelj oceni pridoda še faktor napredka (razlika med inicialnim in finalnim/ocenjenim stanjem), odnosa do dela pri predmetu, socialnih veščin ... Posledično ima učitelj pri ŠVZ bolj proste roke, kako in na kakšen način podaja oceno (vrednoti). Seveda pa je vedno najpomembnejši del, kako podano oceno učenec interpretira. Šele ko primerja dobljeno oceno s svojimi ambicijami in pričakovanji, lahko sklepa, ali je dobra ali slaba (Kovač & Strel, 2005). Torej moramo biti pozorni na vrednotenje same ocene. Učenci svojo interpretacijo spreminja s starostjo, vedenjem in znanjem, glede na mnenje pomembnih drugih, glede na sposobnosti in pričakovanja ...

Zanimiv odnos do ocenjevanja ŠVZ pokažejo učenci, kjer jih le polovica odgovori, da imajo telesno bolj sposobni učenci tudi boljšo oceno pri ŠVZ. Zanimivo bi jim bilo postaviti vprašanje, ali imajo sošolci, ki jim matematika bolj leži, posledično pri predmetu MAT tudi boljše ocene.

V naši raziskavi smo potrdili, da je ŠVZ predmet, ki ga imajo v večini učenci radi. Tako smo preverili raziskavo iz leta 1985 (Petkovšek) in prišli do istega zaključka. Do razlik pa pride pri vrednotenju ŠVZ v očeh staršev. Leta 1985 so odgovori pokazali, da se starši zelo zavedajo pomembnosti ŠVZ za otrokov razvoj (prav tam). Mi pa smo ugotovili, da je staršem pomembnejša ocena. Pri MAT kot akademskem predmetu bolj, pri ŠVZ manj. Poznamo starše različnih profilov. In zagotovo bi bilo treba z njimi spregovoriti tudi o tem. Demoniziranje predmeta z dvigom zahtev in znanj ter načelno ocenjevanje dejanskega znanja in sposobnosti zagotovo imata negativne posledice.

Kobal v svoji raziskavi (1995, v 2001) anksioznost v veliki meri povezuje s samopodobo. Vzporednica je, da se učenci, ki se v večini raje udeležujejo ur vzgojnih predmetov, tam bolje počutijo in so bolj samozavestni zaradi načina dela, ne strašenja z ocenami. Kobalova (2001) zapiše, da bi se morali učitelji bolj zavedati, da ustrahovanje pri predmetih, ki jih poučujejo, v učencih vzbuja mladostniški odpor, ki se ne kaže le v trenutnem odnosu do tega predmeta, ampak tudi v splošnem odnosu do šole, izobraževanja in izogibanju dotičnega osovražene predmeta v nadaljnjem šolanju. Prav tako poudarja koristnost razvijanja svetovalno-didaktičnih metod za učenje, s katerimi bi preprečevali negativna tesnobna občutja v povezavi s šolskimi predmeti. Preverjanje elementov in prvin pri ŠVZ bi moralo potekati na čim manj stresen način, čeprav je učenčev občutek, ko neko stvar uspešno opravi, neprecenljiv in nujen za oblikovanje samopodobe ter umestitev znotraj njegove razredne, šolske skupnosti. Vsekakor bi za nadaljnje raziskovanje morali v skupino testirancev zajeti tudi starše, saj smo z našo raziskavo zajeli le posredne rezultate, ko učenci posredno podajajo mnenje svojih staršev. Najmanj, kar bi dosegli, je osveščanje vseh (družbe) o problematiki.

Zakaj imajo učenci najraje ŠVZ in LVZ? Ker se pri teh predmetih njihovo znanje in delovanje ocenjuje drugače, saj se upoštevajo tudi vzgojni smotri. Pomemben faktor

pa je tudi način, kako se lahko pri teh predmetih izražajo, saj bolj kot drugod pridejo do izraza njihov značaj, karakterne sposobnosti, motorika in, še posebno pri ŠVZ, telesne sposobnosti.

Presenetljivo je tudi MAT zelo visoko na lestvici priljubljenosti, kar lahko razložimo s komponento objektivnosti ocenjevanja, na katero se zanašajo posamezniki – ocena je slika akademskega znanja. Tako se naša raziskava približa mnenju, ki ga v svojem programu za razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok izpostavi Reasoner (1999). Če upoštevamo pomen ocen s strani staršev, je stereotipno MAT pomembnejša. Na tak način starši podzavestno vplivajo na dožemanje samih predmetov in ocen s strani svojih otrok, kar je tudi eden od dejavnikov, da učenci matematiko uvrščajo tako visoko.

Razumljivo so tisti učenci, ki so v matematiki slabši in imajo posledično pri tem predmetu slabše ocene, mnenja, da jim ocena pri ŠVZ pomeni zelo veliko, še posebno, če je to področje, v katerem so uspešni. To povsem enostavno razložita Avsec (2010) in Musek (2005), o katerih smo govorili v uvodu. Samopodoba je slojevita, neke vrste kolaž, in v kolikor smo na nekem področju bolj uspešni, nam to področje pomeni več in na njem temelji večji del naše splošne samopodobe. Pravzaprav obrambni mehanizmi posameznika načrtno potiskajo oceno pri MAT na stran nepomembnih dejavnikov in v ospredje prihajajo dejavnosti s, za njih, pozitivnimi lastnostmi. Samo na tak način lahko vzpostavi vzdržno stanje pri samovrednotenju in posledično samopodobi.

Zanimivi rezultati odgovorov na trditev, da imajo učitelji ŠVZ raje učence z boljšim športnim znanjem, se najbolj razlikujejo glede na oceno. Da je temu tako, statistično značilno pritrjujejo vsi, ki imajo boljše ocene. Tako pri MAT kot tudi pri ŠVZ. Seveda moramo vedeti, da se skupini prekrivata, ker imajo učenci lahko visoke ocene pri obeh predmetih ali pa samo pri enem. Pomembno pa je, da zunanji videz in pozitivni vpliv ŠVZ več pomenita bolje ocenjenim učencem, medtem ko tisti z nižjo oceno pri ŠVZ tej pripisujejo večji pomen. Seveda za to iščejo razlog v učitelju. Njihova pričakovana ocena se razlikuje od tiste, ki jim jo je zaključil učitelj. Zanimivo pa slednji v večji meri dajejo pomen naučenemu pri ŠVZ. Trdijo, da so zadovoljni, ko se pri ŠVZ naučijo nekaj novega in to jim v življenju zelo koristi. Torej, ne glede na

ocenjevanje je predmet ŠVZ eden tistih, kjer vsakdo najde oporne točke, na katerih lahko izboljšuje ali celo temelji svojo samopodobo. To pravzaprav omogočajo dejavnosti, ki se jih najde le pri ŠVZ, pri drugih pa predmetih pa ne.

Ko govorimo o pomembnosti ocenjevanja in ocene same za samopodobo, moramo v obzir vzeti interpretacijo ocen samih s strani učencev in seveda njim pomembnih drugih. Pri tem pa učitelji znova prevzamejo ključen položaj, velikokrat celo pred starši. Razlike seveda so zaradi različnega vrednotenja pomembnosti predmeta, za kar lahko krivimo zgodovinski razvoj samih predmetov in tudi način ocenjevanja, ki je bil skozi zgodovino pri posameznem predmetu uporabljan. Že samo dejstvo, da so bili v prejšnjem ocenjevalnem sistemu v ŠVZ vsi uspešni (od manj pa do zelo), nakazuje, da je bilo dovolj, da so se učenci trudili. Trenutne ocene nezadostno (1) sploh ni bilo (Kovač & Strel, 2005). Torej niti ni bilo potrebe po »lovljenju ocen«, kot je danes v praksi. Del odgovornosti pa zagotovo morajo prevzeti spet učitelji. Še vedno velikokrat raje podajo višjo oceno, misleč, da s tem pozitivno vplivajo na dobro občutenje samega gibanja in športa ter učenca spodbudijo, a nezavedno dosežejo ravno nasprotno. S tem razvrednotijo delo tistih, ki si res zaslužijo visoke ocene, drugim pa sporočajo, da za visoko oceno ni treba vlagati. V športu in tudi drugod v življenju pa je realna slika drugačna. Za uspeh se je treba truditi, vlagati, odpovedovati ...

Vsekakor bi bilo za bolj natančne rezultate pomembno preučiti in povezati ocenjevanje ter podajanje ocen pri predmetu (dokinologija) glede na kredibilnost in samopodobo učitelja ter posledično njegovih učencev. Velikokrat naletimo na učitelja, ki se nima za kredibilnega, ker njegovo znanje in vedenje o snovi po njegovem mnenju ni zadostno, da bi lahko ocenjeval. Štemberger (2003) je v svoji doktorski disertaciji z naslovom Zagotavljanje kakovostne športne vzgoje prišla prav do takšnih zaključkov. Celo bolj natančno je učitelje razdelila (tipizirala) glede na njihove značilnosti, opirajoč se na starost, delovno dobo, okolje šole, sodelovanje z drugimi učitelji, učne metode, preverjanje in ocenjevanje znanja, dodatnih dejavnosti, stalnega strokovnega spopolnjevanja, delovne prostore oziroma pogoje ..., ki so se pokazale za statistično različne. Žal pa v raziskavi ni bila vključena psihološka komponenta – samopodoba učitelja.

Učitelj ocenjuje. S tem se izpostavlja vedno vnovičnim nihanjem odnosa učencev do njega. Prevladuje zmotno prepričanje, da je bolj cenjen tisti, ki daje boljše ocene. Realno ocenjevanje na podlagi jasnih zahtev, ciljev in znanja je po besedah učencev boljše. Tako bi bilo treba raziskati, kakšne ocene dajejo učitelji glede na lastno samopodobo in zakaj. Učenci v večini dobijo pričakovano oceno (74 odstotkov). Starejši se sicer statistično manj strinjajo, vendar so tudi njihova pričakovanja večja. Po njihovih besedah pa je eden od razlogov tudi navajenost dobivati dobre ocene, ki jim jih pri ŠVZ podeljujejo učiteljice razrednega pouka.

Učitelj težko podaja in ocenjuje nekaj, česar sam ne zna oziroma v kar ni prepričan. Posledično so na mnogih šolah že uvedli vertikalno povezovanje učiteljev. Ne z namenom preverjanja učiteljev samih, ampak v pomoč in v izogib napakam in ponavljanju snovi. Prepogosto naletimo na napake v znanju ali celo v metodologiji, za katere najdemo vzrok ravno v učitelju. S tem ne želimo grajati ali kazati s prstom, ampak zgolj opozoriti na problematiko, ki je prisotna v šolah. Žal je ta problem v šolah še vedno tabu in izkušnje nas učijo, da v »pogovorih za zaveso« veliko učiteljev izrazi to skrb, a ko se problem izpostavi, vse zanikajo oziroma molčijo in se čutijo ogrožene ali celo napadene. To zagotovo pušča sledi tudi na njihovi samopodobi in samovrednotenju. Štemberger (2003) je želela temeljiti model reševanja te problematike na samoevalvaciji preko anketnih listov. Žal se je to na večini šol pokazalo kot šibka točka. Izkazalo se je, da učitelji tega ne znajo, ker to zahteva preveč dodatnih znanj in predvsem objektivnosti. Primorana je bila spremeniti model tako, da ga lahko uporabimo tudi brez samoevalvacije. Žal pa se v praksi premalokrat opremo na po točkah razdeljeni model. Čeprav bi nam bil v pomoč pri evalvaciji stanja in napredka, kot tak ni nikoli zaživel.

Ko obravnavamo problematiko z našega, učiteljskega vidika, se moramo zavedati, da smo ravno mi tisti, ki lahko v večji meri pripomoremo k boljšemu razvoju samopodobe. Smo eden, če ne najpomembnejši dejavnik, ki na posameznika vpliva v šoli s svojim karakterjem in svojo samopodobo, načinom dela, željo po dodatnem izobraževanju, empatijo. Vse pa je povezano tudi z okoljem, kako nas doživlja družba, koliko smo plačani za svoje delo, ali smo pri opravljanju dela zadovoljni in če smo našli svojo profesionalno vlogo (European Commission, 2015).

Naša raziskava je pokazala, da obstajajo razlike v samopodobi med mlajšimi in starejšimi učenci. Glede na odgovore učencev v naši raziskavi lahko sklepamo, da je poleg notranjih dejavnikov (vstop v puberteto) eden pomembnejših dejavnikov zagotovo učitelj. Zakaj imajo učenci občutek, da ima učitelj pri ŠVZ raje učence, ki so boljši v športnem znanju, enostavno razložimo z obliko dela v šolah. Na razredni stopnji učitelj uči vse predmete, tako se učenci v njegovih očeh dokazujejo in dobivajo za samopodobo pomembne povratne informacije pri vseh predmetih. Na predmetni stopnji pa športno vzgojo uči profesor športne vzgoje, tako imajo z njim kontakt in posledično priložnost za njegovo pozornost ter vrednotenje le pri tem predmetu. Če govorimo iz lastnih izkušenj in izkušenj kolegov, ima seveda vsak, pa čeprav podzavestno, raje tiste, ki so pri njegovih urah bolj uspešni. Zato je tudi logično, da so odgovori učencev glede priljubljenosti v očeh učitelja pri ŠVZ v prid tistim z več športnega znanja. Zagotovo pa moramo dopustiti možnost, da odstotki nihajo od učitelja do učitelja. Trditi nasprotno, bi bilo nerealno.

Kakšna je pravzaprav povratna informacija, na podlagi katere otroci/učenci oblikujejo svojo samopodobo? Za otroka bi lahko to povzeli pri vprašanju priljubljenosti v razredni skupnosti. Bolj, kot je mnenja, da je priljubljen, boljšo samopodobo ima. Kar tretjina pa je neodločenih. Slednji nimajo oziroma ne znajo razbrati informacij iz okolja in jih interpretirati na pozitiven način. Posledično imajo o sebi slabše mnenje in se pridružujejo tistim, ki se vrednotijo kot nepriljubljeni. In ko se vprašamo, kdo je kriv za to, moramo najprej v obzir vzeti starše, ki s svojimi ravnanji zelo vplivajo na samopodobo svojih otrok, naših učencev.

V kolikor bi pripisovali večjo vrednost stvarem, v katerih je njihov otrok uspešen, bi s tem seveda vplivali na splošno samopodobo. Učenci, ki so mnenja, da njihovi starši višje vrednosti pripisujejo MAT in ne ŠVZ, so tako prikrajšani za pozitivna sporočila/dejavnike, ki jih lahko dobijo pri urah ŠVZ. V kolikor imajo starši pozitiven odnos do gibanja in skrbjo za zdravo družino, bodo tudi njihovi otroci te vrednote prevzeli (Videmšek in Pišot, 2007). Na drugem mestu, včasih celo na prvem mestu, pa smo že učitelji, ki velikokrat premalo naredimo, da bi naši učenci nas in predmet, ki ga poučujemo, lahko uporabili kot gradnik pri oblikovanju svoje samopodobe.

Zaskrbljujoče majhen odstotek je med testiranci tistih, ki menijo, da se zaradi ŠVZ v razredu bolje razumejo. Ravno dejavnosti pri tem predmetu za uspešnost velikokrat zahtevajo sodelovanje. Da pa je sodelovanje uspešno, se moramo znotraj skupine razumeti. Učitelji pri ŠVZ v teh situacijah premalo vložimo v razlago odnosov oziroma v usmerjanje sprejemanja drugačnih, manj uspešnih ... Lahko bi rekli, da kljub dobrim situacijam za socialne igre in oblikovanje samopodobe skupine, cilja ne dosegamo, čeprav je celo »zapovedan« z učnim načrtom. Učiteljeva vloga je zelo zahtevna. Kot neke vrste vodnik upravlja oziroma vpliva na doživljanje in odnose pri predmetu ter posledično skupini na splošno. Priljubljenost, spoštovanje, samopodoba skupine in posledično samopodoba posameznika so produkt dobrega manevriranja med situacijami s pravnimi interpretacijami povratnih informacij. Tega pa jih moramo naučiti učitelji, to je naša primarna naloga.

Hkrati se moramo zavedati moči komunikacije med učitelji in učenci. Kot smo razložili v teoretičnem uvodu, je komunikacija močno orodje ali celo orožje za doseg cilja. Če je naš cilj vzgojiti zdravega, stabilnega posameznika z dobro razvito in stabilno samopodobo, se moramo zavedati, da »težke« besede obležijo v duši otroka še dolgo v dobi odraslosti. Starbek Potočan (2005) je zapisala, da z vsakim poniževalnim sporočilom utrjujemo učenčevo negativno sliko o njem samem. Kadar učitelj kritizira otrokovo aktivnost, s tem vpliva na učenčevo percepcijo sveta. Učenec po učitelju povzame vzorce, reakcije, način kritiziranja, grajanja ter vse uporablja za samovrednotenje. Učiteljev odnos nima samo trenutnega emotivnega učinka, ampak prispeva k rasti ali izkrivljanju samopodobe učenca in njegovega samospoštovanja na dolgi rok.

Pomen komunikacije v bolj slikovitem športnem žargonu prikažemo z besedami navijačev. Ob zmagi se hvalimo, da smo zmagali (»Super smo zmagali, zabili smo jim kar 3 gole!«), ob porazu pa se največkrat izvzamemo in krivimo le tiste, za kogar smo navijali (»Kako so zanič igrali! Nič čudnega, da so jih premagali!«). Teh miselnih vzorcev in besednih zvez pa se moramo znebiti, če želimo biti dobri pedagogi in trenerji. Vedno moramo sebe šteti v skupino, ki se »bori«. Za boljši rezultat, za boljšo oceno, za več znanja. Vprašajmo se, kolikokrat sami skupino, razred, naslavljamo primerno. Tudi učitelj je del razreda in trener del skupine. Rezultati, ocene in znanja so skupna in ne samo od učencev. Vedno, ob uspehih in neuspehih.

Učitelj naj bi že med študijem pridobil veliko znanj, kako pouk voditi (t. i. classroom management) (Kovač in Strel, 2005), pri čemer je nujno, da ima učno uro dobro pripravljeno, vendar mora biti tudi res dober improvizator in se hitro prilagodi novim situacijam. To pa od njega ne zahteva samo veliko znanja o podajani snovi, ampak tudi specifična znanja in sposobnosti, ki jih nosi v sebi ali pridobi z izkušnjami v praksi. Zaradi specifičnosti dela s skupino posameznikov še pri tako dobro pripravljene uri pride do odklona od idealne priprave. Žal prihaja do velike napake v sistemu, kjer na fakultetah didaktiko in pedagogiko predavajo profesorji, ki praviloma nimajo prakse v šolah (delo na fakulteti ne šteje, ker je to delo z idealno skupino).

Kdo je odgovoren za izgradnjo samopodobe, je Pratkanec (2010) v svoji raziskavi vprašala učitelje. Rezultati so pokazali, da je enako število tistih, ki trdijo, da je to stvar staršev in učiteljev, in tistih, ki to odgovornost prelagajo samo na starše. Zanimivo, da se nihče ni odločil za možnost, kjer bi odgovornost nosil učitelj sam. To je povsem logično, saj so starši primarno odgovorni za svojega otroka, mi učitelji pa smo dolžni pridodati svoj delež pri formiranju samopodobe otroka, ki ga učimo.

4.3 H₀₅

Mnenje učencev, da jim pridobljeno znanje pri ŠVZ v življenju koristi, je navkljub kar visokemu odstotku (59 odstotkov) pravzaprav zaskrbljujoče, saj bi morali skozi učni proces doseči ali vsaj težiti k 100 odstotkom. Za tak rezultat moramo iskati razloge v učnem načrtu in učiteljih kot posameznikih. Pravzaprav testiranci v veliki meri izkažejo zadovoljstvo, ko se pri ŠVZ naučijo nekaj novega, in če to povežemo z visokima odstotkoma odgovorov, da lahko s pravo mero telesne aktivnosti vplivamo na svoj zunanji videz in postavo in da telesna aktivnost pripomore k dobremu počutju, je pravzaprav nerazumno, da je le polovica takšnih, ki menijo, da lahko to dosežejo pri ŠVZ. Zato je idealna rešitev vključitev več ur ŠVZ v sam urnik, kar si tudi večina testirancev želi. S tem bi se morda uspeli s polovice premaknili bližje 100 odstotkom.

Kljub majhnemu številu (10 odstotkov) pa zahteva posebno pozornost skupina učencev, ki bi ŠVZ izvzela iz urnika. Najlažje bi bilo verjeti, da so ti posamezniki akademsko uspešni in svojo samopodobo temeljijo na drugih področjih (Kobal,

2001), ali pripisati rezultate neresnosti izpolnjevanja ankete. Pa vendar je to odstotek tistih, ki se ne zavedajo, da je za dolgo kvalitetno življenje gibanje bistvenega pomena.

Če želimo spregovoriti o pomenu ŠVZ za samopodobo posameznika in njegovo življenje, nam rezultati, na podlagi katerih smo ovrgli našo 5. hipotezo (H_05), potrdijo, da je samopodoba v veliki meri povezana z doživljanjem posameznega predmeta. Ker imajo učenci ŠVZ v veliki meri radi, je jasno, zakaj pri tem predmetu z večjo verjetnostjo vplivamo na posameznika in samopodobo. Tisti z dobro samopodobo se vrednotijo za dobre športnike. In kot so v raziskavi ugotovili tudi Kajtna, Tušak in Kugovnik (2003), so športniki v primerjavi z nešportniki bolj ekstravertirani, bolj storilnostno naravnani, psihično bolj stabilni, bolj dominantni, z večjo stopnjo odgovornosti in manjšo anksioznosti. So tudi bolj samozavestni in imajo več zaupanja vase. Vse te lastnosti so pozitivne in kot take tudi nujne za razvoj dobre, stabilne samopodobe posameznika.

Odgovor na vprašanje, kako pri ŠVZ vplivati na samopodobo osnovnošolcev, bi moral biti enak odgovoru, kako zagotoviti kakovosten športno-vzgojni proces. Kdo je tisti, ki ga je dolžan zagotoviti? Čeprav je bilo v ospredju reforme šolstva v devetdesetih iskanje novih idejnih zasnov, sprejeta prenovljena Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), na novo spisana Šolska zakonodaja (1996) z novim naborom Šolskih pravil (1996), pa tudi iskanje vsebinskih zasnov prenovitve šolstva, zbranih v Izhodiščih kurikularne prenove (1996), pa vse to do danes ni prineslo boljših rezultatov. Zaman so bili tudi vsi naslednji poskusi. Med učitelji in pedagoškimi teoretiki spremembe vsakič znova sprožijo vrsto dilem in očitkov, predvsem pa so dobili občutek, da jim je vzeta pedagoška avtoriteta, avtonomija in možnost delovanja na učence v skladu z modernimi, antropološkimi vzgojnimi načeli (Kroflič, 2004). Hkrati pa kljub večnim pozivom, da tudi učitelji potrebujemo svojo zaprisego, te še vedno nimamo.

Če želi biti učitelj uspešen v svojem poklicu, mora dobro razumeti problematiko, saj je razumevanje ključno za dobro delovanje. Juriševič (1999) je dejavnike, s katerimi učitelji lahko vplivamo na samopodobo učencev, zajela v dve skupini. Za osnovne

štejemo tiste dejavnike, s katerimi na razvoj samopodobe učenca vplivamo med poukom ter imajo neposreden vpliv. Druge pa imenujemo podporni dejavniki, ki še dodatno vplivajo na samopodobo učenca, po navadi zunaj pouka. Mednje sodijo razne oblike dela šolske svetovalne službe ali drugih institucij, kjer individualno obravnavajo in svetujejo učencem (bolj kompleksna obravnava posameznika), različni programi na šoli ali zunaj nje, v katerih je delovanje na samopodobo eden izmed posrednih oziroma neposrednih ciljev. V to skupino uvrščamo tudi razne igre, dejavnosti, s katerimi na oblikovanje samopodobe vplivamo preventivno ali korektivno.

Znotraj predmeta ŠVZ je ogromno priložnosti, s katerimi dober učitelj vsekakor vpliva na samopodobo svojih učencev. Žal ne vedno na dobro in stabilno. Kot dobri pedagogi moramo v uvid vzeti vse dejavnike in paziti, da jih kot orodje pravilno uporabljamo. Na prvem mestu je primerna komunikacija s pozitivnimi in razumljivimi sporočili in kot posledica sposobnost vzpostaviti stik z vsakim učencem, kot tudi s celotno skupino (Kristančič, 1995)..

Naša dolžnost je, da se trudimo, da je vsak učenec sprejet v svoji skupini, pa naj bo to ekipa pri športnih igrah, razred ali celotna šola. Vsakomur moramo poiskati pomembno vlogo, čeprav majhno, in jo osmisliti v njegovih očeh in očeh drugih, saj bo le tako vsak čutil pozitivno pripadnost, ki je nujna za formiranje pozitivne samopodobe. Kot rešitev Zupanc Košir (1996) v svojem prispevku športni pedagoški praksi z naslovom *Kako spodbujati učenčevo samospoštovanje in samozavest s športnimi dejavniki* ponudi nekaj opornih točk. Po njenih izkušnjah v praksi so dobri rezultati lažje dosegljivi, če se poslužujemo pravilne vrste povratne informacije za spremembo vedenja, ki je del komuniciranja. Mi smo njenim korakom dodali še nekaj drugih, ki jih uporabljamo v svoji dobri praksi, zasledili pa smo jih tudi v Starbek Potočan (2005):

1. Vzpostavitev pozitivnega odnosa.
2. Pravočasna in dosledna zaznava pozitivnih dejanj.
3. Neposrednost, povratna informacija sledi neposredno po uspešno opravljeni nalogi.

4. Pozitivna pohvala, brez dvomljivih ali celo kontradiktornih sporočil (izogibamo se besedni zvezi: » ... ampak ...«).
5. Specifičnost, natančno in jasno izrazimo, kateri del naloge je učenec naredil pravilno.
6. Jaz sporočilo (I-message), povratna informacija oziroma kompliment, v katerega vključimo tudi del sebe, učitelja: »Res sem ti hvaležen. To mi je všeč, da si tako ravnal. Kaj bi jaz brez tvoje pomoči.« (Zupanc Košir, 1996).
7. Modelno ravnanje, ki ga učenci povzemajo po svojih pomembnih drugih.
8. Spoštovanje – četudi si ga posameznik ne zasluži, z njim ne reflektiramo njegovega karakterja. S spoštovanjem izkazujemo svoj karakter.
9. Primerna dikcija (prijeten ton glasu, ključne besede, nasmeh na obrazu, trepljanje po rami ...).
10. Snovati, konstruirati uspeh (Success Engineering), postavljanje vedno novega, ustrezno dosegljivega cilja posamezniku in skupini.
11. Deljenje moči, zaupamo jim resne naloge in dela znotraj organizacije učne ure (pripravljanje/pospravljanje športnih rekvizitov, vodenje ogrevanja, vodenje skupin, pomoč pri demonstracijah, vključevanje z novimi idejami ...) (Starbek Potočan, 2005).

Športni pedagogi pa se moramo zavedati, da na samopodobo zagotovo vplivamo z razvojem gibalnih (moč, gibljivost, koordinacija, hitrost, ravnotežje, natančnost) ter funkcionalnih (vzdržljivost: anaerobna, aerobna) sposobnosti, še posebno, če damo poudarek tekmovanju, ne samo znotraj razreda, šole, ampak predvsem s samim seboj. To pomeni, da učenec vedno znova poskuša popraviti svoj predhodni rezultat. Samopodobo gradi na izboljšanih lastnih rezultatih.

V večini se učitelji poslužujejo samo športno-vzgojnega kartona (ŠVK), pa še tega v večini ne ovrednotijo oziroma ne dajo meritvam pravega pomena in razlage. Posledično se izgubi tista vrednost testiranja, s katero bi vsekakor vplivali na samopodobo učencev. Morda bi morali športni pedagogi resnično razmisliti, da bi za vsakega učenca posebej, seveda v sodelovanju z njim samim, formirali osebni *portfolio*. Z njim bi učenec spremljal svoje dosežke, svoj napredek, znanje in postavljaj lastne nove cilje in poti do njih, vodili pa bi ga znotraj šole oziroma ŠVZ aktiva kot del športno-vzgojnega procesa.

Vsekakor smo v informacijsko-tehnološki dobi, ki nam daje tudi drugačne možnosti. Otroci, naši učenci, so nagnjeni k zbiranju priznanj, kar bi lahko izkoristili v prid izgrajevanju in utrjevanju njihove samopodobe. Znotraj dobro pripravljenega programa bi zbirali točke, posledično napredovali v višje nivoje (levele). Za pridobitev športne točke oziroma značke bi moral opraviti razne naloge (trikrat v 7 dneh osvojiti vrh predpisanega hriba, dvakrat v tednu preteči neko razdaljo v najmanj predpisanem času ...). Naloge bi bile različno vrednotene in opredeljene znotraj različnih sklopov. Osvojene točke bi bile posamezniku in drugim vidne preko spleta, nosile pa bi ime posameznih športnikov, ki so reprezentativni predstavniki posameznih disciplin. Morda je to prava smer za prihodnost.

Seveda pa ne smemo pozabiti na šolo kot zavod, ki prispeva k reševanju problematike z zagotavljanjem primerne varnega občutka, prostora, velikega nabora rekvizitov in s kvalitetnim izborom primernih pedagoških delavcev, učiteljev. Na področja, kjer učenec lahko razvija in krepi svojo samopodobo, pa šola vpliva tudi s širokim naborom izbirnih vsebin in predvsem interesnih dejavnosti. Učenci se jih udeležujejo prostovoljno in po lastni izbiri ter tako delujejo na svojih bolj pomembnih področjih. V splošnem bi morali biti zavezani, da s svojimi ravnanji delujemo v korist učencev.

Hkrati pa mora svoj del prevzeti tudi celotna pedagoška stroka (teoretiki, praktiki) in v tesnem sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport posodobiti programe tako šolskih učnih načrtov kot dodatnih športnih programov in v njih zadati tudi cilje, ki neposredno ali samo posredno vplivajo na samopodobo posameznika in posledično družbe.

5 SKLEP

Primarni namen diplomskega dela je bilo ugotoviti, ali obstaja povezava med predmetom športna vzgoja in samopodobo učencev, ter na kakšen način se da vplivati na razvoj zdrave, pozitivne samopodobe pri tem predmetu. Naši rezultati so pokazali, da je sicer ocena pri ŠVZ pomembna, pa vendar je naše mnenje, da je poglavitni dejavnik za učenčevo samopodobo pravzaprav učitelj kot pomembni drugi.

Kobal Grum (2008) je s psihološkega vidika zapisala, da je v šolskem sistemu samoumevno, da je ena od temeljnih nalog vzgoje in izobraževanja skrb za razvoj in oblikovanje realne, pozitivne in stabilne samopodobe. In učitelj je tisti, ki v tem sistemu deluje in mora prevzeti tudi del odgovornosti za učenčevo samopodobo, seveda tiste komponente, na katere lahko vpliva. Žal je bila samopodoba v slovenskih šolah dolgo sekundarnega pomena. Pomembneje je bilo dosegati kognitivne cilje in storilnostno naravnost pri učencih. Z razvojem in raziskavami pa smo se začeli zavedati pomena samopodobe. V Sloveniji smo ob koncu tisočletja doživeli poplavo raznih ponudb v sklopu strokovnega spopolnjevanja, s katerimi naj bi si pedagoški delavci razširili in izpopolnili svoje vedenje o problematiki s področja samopodobe. Skozi delavnice, omizja in seminarje, ki so jih bolj ali manj vodili strokovnjaki, so učitelji pridobivali znanja, kako spodbujati pozitivno samopodobo pri učencih, kako vzpostaviti lastno pozitivno poklicno samopodobo ... (Kobal Grum, 2008). Vprašanje pa je, če je bil cilj dosežen, kajti po zaključenih projektih se med pedagoškimi delavci o samopodobi skoraj ne govori.

Naloga slehernega učitelja bi morala biti, da se seznanj z ustreznimi pristopi, s katerimi skuša na psihološki ravni preprečiti negativno, nerealno in nizko samopodobo. Paziti moramo, da z napačnim delovanjem ne spodbujamo nerealno (pre)visoke samopodobe. Tako prva kot druga sta za posameznika moteči in se kažejo v neprimernem vedenju, slabi motivaciji in neprilagojenih oblikah čustvovanja, kar pa vodi v učne težave ter osebne in vedenjske probleme (Grum Kobal, 2008). Učitelj naj opredeli jasne cilje o svojih pedagoških prizadevanjih, upoštevajoč smernice razvoja in oblikovanja samopodobe, ob poznavanju različnih načinov spodbujanja (Juriševič, 1999), in jih vključi v predmet, ki ga poučuje.

Čeprav smo v naši raziskavi samopodobo navezovali na ocene, moramo priznati, da so tudi te le odraz učenčevega znanja skozi učiteljevo prizmo. Torej je učitelj s svojimi karakteristikami pri tem znova v ospredju, poleg znanja učencev, seveda. Še posebno je to pomembno pri predmetih, kjer je ocenjevanje definirano manj šablonsko. Pri ŠVZ skušamo v oceno združiti vsa sporočila, ki jih želimo prenesti na učenca, v kateri je zagotovo tudi velik delež učiteljeve osebnosti. Ravno ta osebnost pa je ključna, ne samo pri ŠVZ, za umeščanje posameznega predmeta v shemo pomembnosti za formiranje samopodobe učenca.

Vsekakor pa se pri športni vzgoji da vplivati na razvoj samopodobe. Vsaj na tisti del, na katerega neposredno vplivamo z učnim načrtom. Športno vzgojo moramo obravnavati kot sredstvo, s katerim vplivamo na celostni razvoj osebnosti. Med splošnimi cilji najdemo skrb za skladnost med duševnim in telesnim razvojem, ojačenje zdrave samozavesti in občutka zaupanja v sebe, formiranje pozitivnih vedenjskih vzorcev (Kovač & Novak, 2006). Ne smemo pa pozabiti na telesne zmogljivosti in zunanji videz ter posledično na telesno komponento samopodobe. Zaradi oblik dela pa tudi na socializacijo v skupini, ki pripomorejo k izboljševanju socialne in emocionalne komponente samopodobe. Res pa je, da je predmet specifičen in posledično daje možnost tudi za razvijanje primernega odnosa do telesa. Najpomembnejšo vlogo odigra tu učitelj kot pomemben drugi in je temelj za vse, kar od predmeta pravzaprav odnesemo. Tega se še vedno zaveda premalo učiteljev, vsekakor pa jih želi družba s svojim mačehovskim odnosom do poklica prepričati v nasprotno.

Ker v šolah poleg izobraževanja tudi vzgajamo, je nujno znotraj posameznega predmeta poiskati in tudi zapisati vzgojne cilje, med katerimi najdemo tudi samopodobo posameznika, skupine, šole. Nujno bi bilo vrniti vzgojno komponento tudi v ime, ker se tako tega bolj zavedamo. Na novo imenovani predmet Šport je vse kaj drugega, kar pravzaprav s tem predmetom želimo doseči. Je predmet, s katerim se da vplivati na razvoj in formiranje samopodobe. Še posebno, če nas uči pedagog, ki to ni samo po poklicu, ampak tudi v odnosu.

Kdo je dober pedagog? Vemo, kakšna znanja (izobrazbo) mora pridobiti, da lahko vodi vzgojno-izobraževalni proces v šolah. Znane so tudi karakteristike in osebnostne

lastnosti dobrega pedagoga. Pa jih imajo vsi učitelji? Ne glede na odgovor smo se kot šolniki dolžni permanentno izobraževati, še posebno na področjih, v katerih imamo manko. In pomembno je, da si učitelji to priznamo brez slabe vesti.

Učitelj se mora zavezati, da bo v vzgojno izobraževalnih ustanovah deloval v smeri vzgajanja posameznikov v uspešne ljudi, za katere je nujen koncept samopodobe, saj bodo oni nekoč prevzeli vodenje družbe. Za uresničitev tega cilja moramo najprej doseči, da imajo vsi, ki se neposredno ukvarjajo z otroki/učenci, tudi sami dobro razvito in stabilno samopodobo. Samopodoba – način, kako človek vidi sebe v sedanosti in kako o sebi razmišlja – je zelo pomemben del človekove osebnosti. Na odnosu do lastne osebnosti temeljijo odnosi z drugimi ljudmi. Učitelj uči to, kar je. Poučevanje drži ogledalo duši. Besede, ki jih je po Palmerju prevzela Starbek Potočan (2005) in bi se jih moral zavedati vsak učitelj.

Zelo težko je potrjevati hipoteze v sistemu, ki ima toliko spremenljivk, od katerih vsaka v precejšnji meri vpliva na statistične rezultate. Če omenim samo nekatere: slab/dober dan (izničili z večkratnim testiranjem), razlike v sociološki ozadja testirancev (primerjava testov izvedenih v več različnih socialnih okrajih – urbano/ruralno, situirano/nesituirano, izobrazba staršev, razlike v učiteljih, njihovih lastnostih, karakterjih, odnosu in vlaganju v profesuro ...), resnost testirancev pri reševanju ankete, razumevanje testirancev. Čeprav smo upoštevali vse zahtevane elemente, se vedno pojavi dvom o realnosti rezultatov. Vsekakor bi dobili bolj reprezentativne rezultate z razširitvijo vzorca, a bi morali zagotovo upoštevati tudi druge faktorje. Najmanj, da dokažemo, v kolikšni meri imajo vpliv.

V nadaljnje raziskovanje tematike bi morali nujno vključiti tudi del, ki se navezuje na učitelja in njegovo samopodobo. Starbek Potočan (2005) je sicer že prišla do zaključkov, da je zelo pomembno pod kakšnimi pogoji in kako oblikuje učitelj vtis o svojih učencih, in kateri so tisti dejavniki, ki na učitelja vplivajo in preko katerih oblikuje svoje predstave o učencih. Na to predstavo vpliva tako samopodoba učenca, ki jo učitelj zaznava, kot tudi samopodoba učitelja, ki vstopa v interakcijo s tem otrokom. Dobro pa bi bilo zajeti tudi posamezen predmet iz šolskega predmetnika, ki ga učitelj uči. Morda za začetek slika profilov in stopnja samopodobe učitelja glede na predmet, ki ga poučuje.

Z raziskavo smo sicer odgovorili na nekaj vprašanj in poglobili nekatera znanja o problematiki razvoja samopodobe pri osnovnošolcih. Vsekakor smo našli povezavo med športno vzgojo in samopodobo osnovnošolcev predvsem pomen učitelja. Pomembno pa je tudi, da smo uspeli formirati nova vprašanja, katera bodo prinesla nadaljnje raziskave na tem področju in posledično boljše stroko ter bolj stabilno, samozavestno družbo.

Zaključujemo s pomembnimi mislimi za vsakogar, preko katerih sam opredeli kakovost našega vsakdanjika:

- Dogodke vidimo kot težave, ovire ali kot priložnosti in izzive.
- Osebe so predmet kritike, primerjave ali vir komunikacije, medsebojnih odnosov.
- Napake so začetek poniževanja, obsojanja sebe in drugih ali priložnosti za učenje o sebi, drugih in življenju.

Zavedajmo se, da vrednosti imamo, razvijamo pa občutke. Omejujoča prepričanja smo dolžni spremeniti, preoblikovati in zavedati se moramo rasti, pri čemer ne iščemo popolnosti. Zmoreš, zaslužiš, dosežeš.

Upamo, da smo z diplomskim delom pripomogli k nadaljnjemu razmišljanju in dvigu znanja učiteljev, vzgojiteljev za uspešno delo z otroki znotraj svoje stroke.

»Ni dovolj vedeti, moramo uporabiti. Ni dovolj želeti, moramo delovati!«

J. W. Goethe

6 VIRI

Adlešič, I. (1999a). Samopodoba osnovnošolskih otrok. *Psihološka obzorja*, 8 (2/3), 201–215.

Avsec, A. (2010). *Psihodiagnostika osebnosti (prvi ponatis)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Avsec, A. in Musek, J. (2007). *Psihologija osebnosti: Jaz, samopodoba, samospoštovanje – predavanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija*. Zagreb: Šolska knjiga.

Cugmas, Z. in Burjak, V. (2008). *Odnos osnovnošolcev do športne vzgoje in športnih dejavnosti*. *Pedagoška obzorja*, 23(1), 36–52.

European Commission (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies - Eurydice Report*. Pridobljeno 3. 8. 2015 s <http://ec.europa.eu/eurydice>.

Goltnik-Urnaut, A. (1999). *Vpliv ukvarjanja s športom na vrednote in samopodobo mladostnikov*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Hočevar, T. (2006). *Povezava samopodobe dvanajstletnih deklet z njihovo učno uspešnostjo in nekaterimi motoričnimi sposobnostmi ter morfološki značilnostmi* - Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Humphreys, T. (2002). *Otrok in samozavest: kako doseči in utrditi samospoštovanje že v mladih letih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kajtna, T., Tušak, M. in Kugovnik, O. (2003). *Osebnost in motivacija športnikov*. *Psihološka obzorja*, 12 (1), 67–84.

Kajtna, T., Ulaga, M. in Videmšek, M. (2009). *Priročnik za izdelavo pisnih virov na Fakulteti za šport*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

- Kobal, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal-Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo – interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kobal-Grum, D. (2008). Samopodoba slovenskih šolarjev – strokovni članek. Pridobljeno 2. 4. 2010 s <http://www.poslovni-bazar.si/?mod=articles&article=305>.
- Kobal-Palčič, D. (1997). *Samopodoba mladostnikov in njihov odnos do šolskega izobraževanja*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kovač, M. in Strel, J. (2005). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje - predavanje*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Kovač, M. in Novak, D. (2006): *Učni načrt – Športna Vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Kristan, S. (2000). *Športoslovje na Slovenskem danes*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport – Inštitut za šport.
- Kristan, S. (2009). *Pogledi na šport 1 – Šolska športna vzgoja in njeno ocenjevanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport – Inštitut za šport.
- Kristan, S. (2013). »Športno« nasilje politike nad pristojno stroko. *Dnevnik – Objektiv*, 23. Pridobljeno 13. 12. 2013 s <https://www.dnevnik.si/1042604969>.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco.
- Kroflič, R. (2004). *Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole - referat*. Kranjska Gora: Posvet ZPDS.
- Kropivnik, S., Kogovšek, T. in Gnidovec, M. (2006). *Analize podatkov z SPSS-om – predavanja in vaje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kuhar, M. (2002). O telesni samopodobi mladih. *Socialna pedagogika*, 6(3), 255–278.
- Kuhar, M. (2007). Telesna samopodoba. To sem jaz. Pridobljeno 26. 9. 2013 s <http://www.tosemjaz.net/si/clanki/527/category.html>.

Kuhar, M. (2010): Intervju: doc. dr. Metka Kuhar, socialna psihologinja in komunikologinja. Pridobljeno 26. 9. 2013 s <http://www.viva.si/Intervju/5197/Intervju-doc-dr-Metka-Kuhar-socialna-psihologinja-in-komunikologinja?index=1>.

Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Lasan, M. (1998). Premik v razmišljanju – premik v delovanju. V *Športni pedagog in kvalitetna športna vzgoja: zbornik referatov*, 365–367. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Masten, I. (2003). Športna vzgoja v šoli. *Vita*, 9 (38), 5–6.

Musek, J. (1992). Struktura jaza in samopodobe. *Anthropos*, 24 (3/4), 59–79.

Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Musitu, G., Gracia, F., Gutiérrez, M., Krajnc, I. in Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe SPA - priporočnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije - izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Petkovšek, M. (1985). *Odnos učencev četrtil razredov do telesnovzgojnih dejavnosti v celodnevni osnovni šoli in njihova motiviranost za ukvarjanje s športom*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za telesno kulturo.

Peternelj, B. (2007). *Vpliv osemletnega vzgojno izobraževalnega programa z dodatno športno ponudbo na izbrane motorične in psiho-socialne dimenzije ter učni uspeh učencev in učenk*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Petrović, K. in Dupona Topič, M. (1996). *Sociologija športa*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Pišot, R. in Završnik, J. (2001). Gibalno/športna aktivnost v otroštvu - osnova za oblikovanje zdravega življenjskega sloga. Rogla: *Zbornik slovenskega kongresa športne rekreacije* (str. 21–23).

Planinšec, J. in Čagran, B. (2004). Telesna samopodoba mlajših šolarjev z vidika empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, 55/121 (3), 168–188.

Pratneker, N. (2010). *Vloga učitelja pri oblikovanju otrokove samopodobe*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta - oddelek za razredni pouk..

Reasoner, R. W. (1992). *Building Self-Esteem in the Elementary Schools*. Consulting Psychologists Press,

Reasoner, R. W. (1999). *Building self-esteem in the elementary schools* [Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok: priročnik za mentorje in didaktična gradiva]. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Reasoner, R. W. (1999a). *Kako okrepiti osebnost svojega otroka*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., in Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.

Slabe, P. (2004). *Samopodoba in športna identiteta rekreativnih športnikov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Slapnik Humar, B. (2012). *Samospoštovanje gluhih in naglušnih mladostnikov v večinskih in zavodskih šolah*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.

Starbek Potočan, M. (2005). *Vpliv učiteljevega samospoštovanja na njegovo komuniciranje z učencem in na učenčevo samopodobo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Starc, G., Strel, J. in Kovač, M. (2010) *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah: šolsko leto 2007/08*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Strniša, Š. (2003). Samospoštovanje odraščajočih otrok danes in njihova vloga v prihodnosti. V: Bajzek, J., Bitenc, M., Hvalič, S., Lokar, A., Removš, J., Strniša, Š. (2003). *Zrcalo odraščanja, Didakta (54–81)*. Radovljica.

Škof, B., Zabukovec, V., Cecič Erpič, S. in Boben, D. (2005). *Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport - Inštitut za kineziologijo.

Škof, B. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoško-psihološki in biološki vidiki kondicijske vadbe mladih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport - Inštitut za šport.

Škrebilin, B. (2006). *Vpliv športa na samopodobo učencev predmetne stopnje v osnovni šoli*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Štemberger, V. (2003). *Zagotavljanje kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Trček, J. (1998). *Medosebno komuniciranje- kontaktna kultura*, Ljubljana: Didakta.

Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.

Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Tušak, M. in Tušak, M. (2001). *Psihologija športa*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Tušak, M. in Faganel, M. (2004). *Jaz – športnik: samopodoba in identiteta športnikov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport - Inštitut za šport.

Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport - Inštitut za šport.

Vprašalnik samopodobe – SPA. Center za psihodiagnostična sredstva. Pridobljeno 2013, s <http://www.center-pds.si/katalog/osebnotni-vprasaniki/vprasanik-samopodobe-spa>.

Zupanc, N. (1996). *Kako s športno aktivnostjo graditi otrokovo samospoštovanje in samozavest*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolskouspešnost*. Radovljica : Didakta.

Zupanc, N. (1996). *Kako s športno aktivnostjo graditi otrokovo samospoštovanje in samozavest*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Youngs, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educy.

Youngs, B. (2000a): *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*. Ljubljana: Educy.