

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

Specialna športna vzgoja
Prilagojena športna vzgoja

**OVREDNOTENJE NEKATERIH KAZALNIKOV
UČINKOVITOSTI POUKA ŠPORTNE VZGOJE MED
DANSKIMI IN SLOVENSKIMI OSNOVNOŠOLCI**

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA
Izr. prof. dr. Marjeta Kovač

RECENZENT
Izr. prof. dr. Damir Karpljuk

KONZULTANT
Asist. dr. Matej Majerič

Avtorica dela
ŽIVA KASAGIČ

Ljubljana, 2008

ZAHVALA

Iskrena zahvala mentorici izr. prof. dr. Marjeti Kovač za usmeritve in nasvete pri delu, izr. prof. dr. Damirju Karpljuku za vzpodbudo in asist. dr. Mateju Majeriču za pomoč pri praktičnem delu raziskave.

Zahvaljujem se tudi učencem in učenkam, športnim pedagogom in ravnateljema danske osnovne šole Odense in slovenske osnovne šole Luisa Adamiča Grosuplje za pomoč pri izpeljavi meritev.

Zahvaliti se želim tudi sošolcem in prijateljem, ki so pomagali pri meritvah.

Posebej pa se zahvaljujem mojim staršem, ki so vztrajno bedeli nad mojim delom in so ves čas verjeli v moj uspeh.

Ključne besede: osnovnošolci, Slovenija, Danska, športna vzgoja, gibalna učinkovitost, teoretično znanje

OVREDNOTENJE NEKATERIH KAZALNIKOV UČINKOVITOSTI POUKA ŠPORTNE VZGOJE MED DANSKIMI IN SLOVENSKIMI OSNOVNOŠOLCI

Živa Kasagič

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2008

Specialna športna vzgoja, prilagojena športna vzgoja

Število strani: 79; število preglednic: 22; število prikazov: 26; število virov: 36; število prilog: 0.

IZVLEČEK

Šolski sistemi držav EU se med seboj izredno razlikujejo; enako velja za načine ovrednotenja učinkovitosti pouka športne vzgoje. Eden od zelo poznanih šolskih sistemov, ki v svetu velja kot zelo kakovosten, je danski šolski sistem.

V Sloveniji smo pred nekaj leti uvedli številčno ocenjevanje pri športni vzgoji, izluščili so se prvi kazalniki in refleksija novega načina ocenjevanja, ki se lahko izraža skozi športno znanje in stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti. V nasprotju z našim načinom ocenjevanja na Danskem športne vzgoje ne ocenjujejo vse do osmega razreda. Šele takrat pričnejo bolj sistematično spremljati znanje učenk in učencev. Analiza razlik med obema sistemoma je pokazala različno znanje in različno razvite sposobnosti otrok ob koncu šolanja. Verjetno so posledica različnih dejavnikov pouka: različne izobrazba učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo, stopnje avtonomije učitelja pri izbiri vsebin, stopnje pričakovanega znanja, načinov preverjanja znanja in posredovanja povratnih informacij. Vendar pa je tudi nekaj podobnosti med obema sistemoma. Na podlagi literature lahko omenimo naslednje: dolžina šolske ure, tedensko število ur športne vzgoje, podobni cilji učnega načrta, podobni materialni pogoji.

Ker so po mojih izkušnjah največje razlike med sistemoma prav v načinu ocenjevanja športne vzgoje, je temeljni namen diplomskega dela ugotoviti, kateri sistem ocenjevanja športne vzgoje je primernejši glede na nekatere kazalnike učinkovitosti pouka ob koncu devetletnega osnovnega šolanja. Učinkovitost pouka smo določili s stopnjo teoretičnega znanja in stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti devetošolcev.

Vzorec merjencev sta sestavljali dve skupini učenk in učencev. Eno skupino so predstavljali danski učenci in učenke, drugo skupino pa slovenski. Vsi so bili vključeni

v deveto leto šolanja. Vzorec spremenljivk so predstavljali testi za ovrednotenje gibalnih sposobnosti v okviru podatkovne zbirke športnovzgojni karton in izbrane testne naloge za ocenjevanje teoretičnega znanja. Gibalnih znanj nismo preverjali, saj se v tem oba učna načrta precej razlikujeta, prav tako pa je avtonomija učiteljev tolikšna, da je primerjava lahko problematična.

Dobljene podatke smo obdelali na oddelku za računalniško obdelavo podatkov na Fakulteti za šport v Ljubljani s statističnim paketom SPSS (statistical Package for the Social Science). Izračunani so osnovni statistični kazalniki, za ugotavljanje razlik pa smo uporabili analizo variance. Pri tem so hipoteze sprejemali oziroma zavračali na 5% stopnji tveganja.

Ker so slovenski učenci dosegli boljše rezultate v teoretičnem znanju in imajo bolj razvite gibalne sposobnosti, lahko sklepamo, da je slovenski način poučevanja športne vzgoje, ki se od danskega razlikuje predvsem v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovnih šolah, učinkovitejši od danskega. Ker so bile razlike med spoloma v večini večje pri danskih učencih in učenkah, lahko sklepamo, da je ločeno poučevanje glede na spol bolj učinkovito. Omejitev raziskave je gotovo majhen vzorec, zato bi meritve veljalo ponoviti na reprezentativnejšem vzorcu.

Abstract

School systems in Europe differ from one country to another, so do the evaluation means as regards the efficiency of PE processes. The Danish school system is known worldwide for its high standards.

In Slovenia, a numerical estimation of grades regarding physical education has been initiated a few years ago. The first results of this new evaluating system are coming out at the moment and are reflected in the level of physical education knowledge as well as in the development of motorical skills.

Contrary to the Slovenian system, the Danish don't put marks until the eighth grade. From then on, the knowledge in physical education is under systematic evaluation as a process. The analysis of the differences between both systems has revealed differences in knowledge as well as in the building up of abilities. These can probably be accounted for by differences in the education processes at work such as teacher training, the autonomy conferred to them, final knowledge expectations, the way of checking and evaluating knowledge and getting feedback information. Yet, to a certain extent, both systems are similar too. According to the literature, some similarities can be noted such as the amount of time dedicated to each lesson as well as the number of lessons per week, the similar goals of both curriculum and the facilities.

According to my experience and field work, the major difference between the two systems lies in the realm of PE evaluation. Our purpose here is to present the suitability of such a system that can provide students with greater and wider knowledge on the sport field. The needed data was gained using measurements in paperboards, six practical assignments and theoretical tests.

The population under study was a Danish and a Slovene group of boys and girls, all of them ninth-graders. The two samples were evaluated both in the motorical and theoretical fields. We only checked the basic motorical skills because the gap between both curriculums as well as in teacher autonomy is so big that comparing them could be problematic.

The results achieved were processed using the SPSS statistical program.

The Slovene sample got better results in theoretical knowledge and have better developed motorical skills. Therefore we can argue that the Slovene teaching of PE is more efficient than the Danish one. We noticed that there were important gender differences in the Danish group, contrary to the other one, so we can assume that single sex education is more efficient than mixed education. However, as the groups under study were rather small, it would be worth carrying this study again on a larger and therefore more representative scale.

Kazalo

1	Uvod.....	8
2	Predmet, problem in namen dela	10
2.1	Primerjava šolskih sistemov na Danskem in v Sloveniji	10
2.1.1	Danski in slovenski šolski sistem danes	11
2.1.1.1	Danski šolski sistem danes	12
2.1.1.2	Slovenski šolski sistem danes.....	15
2.1.1.3	Primerjava šolskih sistemov v Sloveniji in na Danskem	16
2.2	Primerjava športne vzgoje na Danskem in v Sloveniji	18
2.2.1	Športna vzgoja na Danskem.....	19
2.2.2	Športna vzgoja v Sloveniji.....	20
2.2.3	Primerjava športne vzgoje v danskih in slovenskih osnovnih šolah	22
2.3	Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji	23
2.3.1	Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji na Danskem	24
2.3.2	Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v Sloveniji	27
2.3.3	Primerjava sistemov preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji na Danskem in v Sloveniji	30
3	Cilji	31
4	Hipoteze	32
5	Metode dela	33
5.1	Vzorec merjencev	33
5.2	Vzorec spremenljivk	34
5.3	Način zbiranja podatkov	34
5.4	Metode obdelave podatkov	35
6	Rezultati	36
6.1	Rezultati športnovzgojnega kartona	36
6.1.1	Razlike med spoloma pri rezultatih testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton	58
6.2	Rezultati testov preverjanja teoretičnih znanj	66
7	Razprava.....	71
8	Sklep	75
9	Literatura	77

1 Uvod

Otroci so povsod enaki, povsod so navihani, igrivi, živahni in vedoželjni. Povsod so vpeti v institucionalni šolski sistem že od ranega otroštva, povsod so podvrženi različnim načinom vrednotenja in ocenjevanja njihovih sposobnosti, zmožnosti, pridnosti, znanja ... Že od malih nog jih na vsakem koraku spremlja budno oko nekoga, ki opazuje in vrednoti njihova dejanja, sposobnosti, odločitve, znanja ..., pa naj bo to budno oko staršev, vrstnikov, vzgojno-izobraževalnih institucij ali širše družbe.

Diplomsko delo se osredotoča na športno vzgojo v osnovnošolskem sistemu in njene vplive na gibalne sposobnosti učencev in njihovo vedenje o pomenu gibanja za zdravo življenje. Ob tem smo analizirali tudi ocenjevanje športne vzgoje v Republiki Sloveniji in Kraljevini Danski, saj preverjanje in ocenjevanje znanja pomembno določata učinkovitost pouka (Majerič, 2004; Razdevšek-Pučko, 1996). Osredotočili smo se na kazalnike znanja pri športni vzgoji ob koncu devetletne osnovne šole in stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti. Želeli smo ugotoviti, kateri učenci (danski ali slovenski) so v času osnovnega šolanja osvojili več teoretičnega znanja in bolj razvili gibalne sposobnosti.

Šolanje v Kraljevini Danski bi mnogi učenci v Republiki Sloveniji označili kot »učencem prijazno šolanje«, saj tam številčnega ocenjevanja sploh ne poznajo do zaključka šolanja, ko dobijo samo sedem številčnih ocen. Otroke v osnovnem šolanju spremlja le opisno vrednotenje oziroma poročila o napredku in morebitnih pomanjkljivostih pri posameznih predmetih, tudi pri športni vzgoji. Strokovnjaki tega področja danski šolski sistem označujejo kot »liberalni« sistem izobraževanja. V literaturi je najti tudi trditve, da je danska šola prijazna do otroka predvsem zaradi tega, ker namenja celotni šolski sistem veliko pozornost razvoju otrokove osebnosti (Danish Ministry of Education, 2008). Ker ocene niso stalnica v danskem šolskem sistemu, to načeloma za učence predstavlja manj stresa, manj škodljive tekmovalnosti in borbe za svoj prostor pod soncem. Vendar pa tak način ocenjevanja (zgolj poročila o napredku) lahko povzroči dvom o primerljivosti znanja in sposobnosti otrok. Prav tako pri športni vzgoji danske osnovne šole podrobneje ne spremljajo otrokovega znanja in sposobnosti, zato so znanja in gibalne sposobnosti med otroki težko primerljive – vprašanje je tudi, koliko in v kakšni meri so doseženi cilji pouka.

Na drugi strani pa je v Sloveniji po reformi šolskega sistema leta 1996 številčno vrednotenje in ocenjevanje uvedeno že v začetku drugega triletja devetletnega šolanja (Kovač in Strel, 2002). Praksa je pokazala, da ima ta uvedba veliko prednosti in tudi pomanjkljivosti (Majerič, 2004). Po eni strani je otrokom do drugega triletja nekako prihranjeno »trdo« soočenje z ocenami, tekmovalnostjo in medsebojnim

primerjanjem. Po drugi strani pa starši menijo, da iz analize opisnih ocen ne dobimo primerjav med otroki, saj ne vidijo doseganja ciljev, uspešnosti pri opravljanju posameznih nalog ... (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc, 2004). Podrobnejša poročila so za učitelja zamudna. Opisno ocenjevanje je torej priprava na »pravo ocenjevanje«, ki se v Sloveniji začne pri vseh predmetih v začetku četrtega leta šolanja.

Pri nas je šolski sistem relativno strogo naravnani k številkam, zunanje preverjanje znanj (nacionalno preverjanje ob zaključku devetletke, matura ob koncu srednješolskega izobraževanja) pa daje staršem, učencem in učiteljem povratno informacijo o znanju. Do spremembe šolske zakonodaje leta 2007 je odločalo tudi o vpisu učencev v srednjo šolo (Meglič, 2007).

V nasprotju pa Danci do leta 2005 ne poznajo meril za vpis na srednjo šolo, saj opisno poročilo ne zagotavlja možnosti razvrščanja. Šele od šolskega leta 2005/2006 danske osnovnošolce razvršča seštevek sedmih zaključnih ocen (Danish Ministry of Education, 2008).

Nekdaj so bili testi končnega preverjanja znanja na Danskem izbira vsakega posameznika (danes ni tako), vendar se je kljub temu za opravljanje preverjanja znanja odločila večina učenk in učencev. K temu jih je verjetno vodila njihova lastna želja po oceni, saj je tudi to del njihove integracije v določene skupine in podlaga za odločitve o nadaljnji izbiri šolanja, hkrati pa se s tem krepi njihova lastna samozavest in kompetitivnost. Čeprav so učenci v velikem številu opravljali zaključne izpite, so bili njihovi rezultati relativno slabi. Na spletni strani danskega ministrstva za šolstvo lahko zasledimo, da je pismenost danskih učenk in učencev zelo slaba (Danish Ministry of Education, 2008). Na podlagi literature lahko sklepamo, da so možni vzroki njihovih slabih rezultatov naslednji: preširoko zastavljeni cilji izobraževanja; standardi znanj in usvojenih sposobnosti niso določeni; kriteriji za vrednotenje ne obstajajo, zato je težko natančno spremljati otrokov razvoj na različnih področjih; ni ocenjevanja znanja in preverjanja sposobnosti do devetega razreda ...

Danski in slovenski šolski sistem imata veliko podobnosti in tudi razlik. Vendar pa mora katerikoli šolski sistem najti optimalne pogoje za udeležence izobraževanja: sistem mora omogočiti »prijazno« šolo, učenci pa morajo v čim večji meri razviti svoje sposobnosti in usvojiti kakovostno znanje ter spretnosti.

2 Predmet, problem in namen dela

Podrobneje bomo predstavili danski in slovenski šolski sistem na splošno in športno vzgojo v devetletnem osnovnem šolanju.

Mrmak (1997, v Lipužič, 1997) v svojem delu pojasnjuje, da razvijanje ustreznega izobraževalnega sistema, njegove organizacije in upravljanja sodi danes med najbolj zapletene in hkrati najbolj aktualne probleme na področju vzgoje in izobraževanja. V sedanjih socialnih, ekonomskih in drugih okoliščinah so vprašanja oblikovanja in upravljanja izobraževalnih sistemov postala neprimerno bolj zapletena ter so nujno prerasla v predmet stalnega in široko utemeljenega preučevanja.

Vzgojo in izobraževanje lahko pojmuje v najširšem smislu kot posebno družbeno dejavnost (Jereb, 1998). Vzgoja je celovit in dolgotrajen proces razvoja in oblikovanja človekove osebnosti v dani družbi. Izobraževanje, ki prispeva k vzgoji, je dolgotrajen načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbeno življenje.

Vzgojni proces, ki poteka vzporedno z izobraževalnim procesom in se z njim prepleta, je opredeljen kot oblikovanje in razvijanje osebnosti posameznika (Tomić, 1997). Subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so v medsebojni interakciji, spreminjajo svojo osebnost tako, da razvijajo sistem vrednot, stališča, motive, navade, podobo o sebi in čut za odgovornost. Poleg omenjenih lastnosti so v ospredju tudi druge lastnosti osebnosti, kot npr. natančnost, rednost, kritičnost in kultura dela.

Družba in njene zahteve se zelo hitro razvijajo in spreminjajo. Posledica omenjenega je, da se spreminja tudi sistem, v katerem živimo v posameznih državah. Pomemben del celotnega sistema je izobraževalni oziroma šolski sistem. Šolski sistem mora slediti zahtevam in razvoju družbe, zato je nujno, da se šolski sistemi nenehno spreminjajo.

2.1 Primerjava šolskih sistemov na Danskem in v Sloveniji

Opisali bomo zgodovinsko ozadje danskega in slovenskega šolskega sistema in predstavili njune značilnosti v današnjem času. Pri tem bomo upoštevali različne kriterije, ki oblikujejo šolski sistem, vlogo predmeta športna vzgoja in ovrednotenje učinkovitosti pouka. Podrobneje bomo predstavili podobnosti in razlike na omenjenih področjih.

2.1.1 Danski in slovenski šolski sistem danes

V tem poglavju bomo opisali, kakšni so bili začetki posameznega šolskega sistema in kakšen je bil njun razvoj do danes. Opisali bomo zgodovino in razvoj vsakega sistema posebej, nato pa bomo navedli razlike in podobnosti razvoja obeh sistemov. Zgodovina in razvoj šolskih sistemov sta opisana v različni literaturi, najbolj slikovito pa sta opisana v knjigah Slovensko šolstvo v tranziciji (Zakrajšek, 1995), Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi (Lipužič, 1993) in v Evropska šola med državo in civilno družbo (Lipužič, 1997). Podatke o današnjem danskem in slovenskem šolskem sistemu dobimo na spletnih straneh Danskega ministrstva za šolstvo (<http://eng.uvm.dk>) in slovenskega Ministrstva za šolstvo in šport (<http://www.mss.gov.si/>).

Šole so bile vedno zelo pomembne institucije, ki so skrbele za razvoj znanja in veščin učencev, stremele so k optimalni kakovosti, pa kljub temu so razlike v osvojenem znanju učencev med šolami oziroma državami očitne. Potreba in nujnost današnjega časa je zagotoviti maksimalno raven kakovosti v danih razmerah, le-te pa se lahko izboljšujejo le z neprestanim spremljanjem, prilagajanjem, razvijanjem novih tehnik in na koncu s preverjanjem doseganja zastavljenih ciljev.

Danes je splošna izobrazba pravica vsakega človeka. Krek (1995) povzema 26. člen Splošne deklaracije o človekovih pravicah:

»1. Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno.

2. Izobrazba mora biti usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin.

3. Starši imajo pravico izbire vrste izobrazbe za svoje otroke.«(Krek, 1995)

Dobra izobrazba mora dati državljanom mednarodno primerljivo znanje, zato lahko v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji preberemo: »Med drugim je poleg načelnih izhodišč pri oblikovanju sistema edukacije potrebno upoštevati tudi zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel.« (Krek, 1995)

Seveda pa uvajanje sprememb zahteva premišljen pristop. »Poleg načel in teoretičnih izhodišč je za preoblikovanje javnega sistema edukacije ključnega pomena postopnost uvajanja sprememb. Še tako dobronamerne spremembe se lahko sprevržejo v svoje nasprotje, če niso teoretično utemeljene in preizkušene na manjšem, reprezentativnem vzorcu ali če niso bile že preverjene v drugih državah.« (Krek, 1995)

2.1.1.1 Danski šolski sistem danes

Dela, ki podrobneje opisujejo zgodovino danskega izobraževalnega sistema, so Danish Education, Pedagogical Theory in Denmark and in Europe, and Modernity (Bjerg, Callewaert, Elle, Mylov, Nissen in Silberbrandt, 1995), Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi (Lipužič, 1993) in Evropska šola med državo in civilno družbo (Lipužič, 1997).

Različni strokovnjaki opisujejo zgodovino in razvoj danskega izobraževalnega sistema. Mnogi od njih za začetek danskega šolskega sistema navajajo odločitev o izobraževanju ljudstva, ki jo je prvi sprejel Gruntvig.

N. F. S. Gruntvig (1789-1872), "danski mislec na področju izobraževanja", politik in poet, je bil začetnik danskega šolskega sistema, kakršnega imajo še danes. Menil je, da je osnovni namen šol bolj kot formalno izobraževanje pridobivanje znanja in razumevanja. To razmišljanje ga je privedlo do prepričanja, da morajo biti učenci prosti vseh vrst preverjanja in ocenjevanja znanja. Način poučevanja je bil zasnovan na "svobodnem, odprtem, poetično-zgodovinskem kontekstu", ki temelji na lastnem razumevanju in občutju. Učno okolje naj bi imelo velik kulturni vpliv na ustvarjalnost in vedenjske vzorce mladih, prav tako pa naj bi učence poneslo v konkreten odnos s praktičnim pogledom na življenje.

Začetki takšnega odnosa do izobraževanja segajo v čase, ko so želeli, da bi mladi iz ruralnega okolja obogatili svoje osnovno znanje iz poznavanja kulture in demokratičnega načina življenja. Ta ideja oziroma način izobraževanja se je kasneje razširila tudi na mestno populacijo in zavladata v celotnem danskem izobraževalnem sistemu.

Kristen Kold (1816-1870), naslednik Gruntviga, je Gruntvigove ideje malce preoblikoval in vključil v prakso.

14% šol dosega velik uspeh s posebnimi izobraževalnimi metodami, ki so zasnovane na poučevanju in teoriji o več inteligentnostih. V obdobju od 1980 do 2000 se je število šol s poudarkom na predmetih, kot so šport, glasba, umetnost in okolje močno povečalo. Njihov temeljni cilj je osebni razvoj, ustvarjalnost in osebno izpopolnjevanje (Danish Ministry of Education, 2008).

»Vodilno načelo danskega izobraževalnega sistema je svobodna izbira šolanja. Država skrbi, da imajo vsi državljani enake možnosti za izobraževanje in se lahko samostojno odločajo med različnimi izobraževalnimi usmeritvami glede na svoje ideološko, politično ali versko prepričanje.« (Lipužič, 1997)

Lipužič (1993) umešča danski šolski sistem med najpreglednejše šolske sisteme v Zahodni Evropi glede na njegovo notranjo sestavo in organizacijo. Odgovornost za

šolstvo na Danskem je porazdeljena med državo, okraje in občine, v manjšem obsegu pa tudi med zasebne ustanove in posameznike. Občine skrbijo za javno splošno obvezno ljudsko šolo, tako imenovano »Folkeskole«, ki jo obiskuje kar 90% otrok.

Kot smo že poprej omenili, Danci od leta 1814 natančno razlikujejo obvezno izobraževanje in obvezno šolanje. Za razliko od slovenskega sistema je na Danskem obvezna izobrazba in ne šolanje. Na Danskem šola predstavlja le eno od možnih institucij, kjer se otroci lahko izobražujejo. Obvezna izobrazba je določena s pravilnikom oziroma zakonom, ki v okviru obvezne izobrazbe določa vsebine in standarde znanja, ki jih morajo osvojiti. Kako, kje in s kom bodo vsebine in standarde znanja dosegli, je prepuščeno vsakemu učencu posebej in njegovim staršem. Znanja lahko osvojijo na različne načine. Starši lahko otroke vključijo v tako imenovane državne šole, zasebne šole, šole posamezne lokalne skupnosti, lahko pa se otroci izobražujejo na svojem domu. Izbira je svobodna, vendar pa je obvezno, da so vsi izobraženi in osvojijo minimalne standarde znanja, ki jih določa kurikulum. Na Danskem imajo tradicijo, da lahko že manjša lokalna skupnost ali skupina družin ustanovi svojo zasebno šolo. Pri tem jim država finančno pomaga. Menijo tudi, da so lahko otroci veliko bolj uspešni v šoli, če njihovi starši razumejo, podpirajo in aktivno sodelujejo pri metodah poučevanja, ki jih šola uporablja. Vsaka od teh šol ima svoje posebnosti, na katerih želijo starši graditi poudarek. Vsaka šola mora imeti točno določen namen in izobraževalni načrt. Definirati mora vrednote, na katerih bo temeljila, pri tem pa mora letno izdajati poročila o doseganju ciljev. Vsaka lokalna skupnost redno spremlja zgoraj omenjene šole ter poučevanje na domu. Preverjajo doseganje standardov znanja in vsebin, ki jih določa kurikulum na državni ravni.

Danske šole še danes v svojem načinu poučevanja poudarjajo osebni in celostni razvoj vsakega posameznika in njegovo izražanje na športnem, glasbenem in likovnem področju. Posebno glasba in šport sta pomemben del danske zgodovine in tradicije, ki pa ju zelo uspešno ohranjajo še danes in ju zelo aktivno prenašajo na nove generacije. Glasba je vsakodnevni spremljevalec pouka v danskih osnovnih šolah in tudi kasneje. Tako kot je velika večina danskih hiš opremljena s klavirjem in nacionalno in lokalno pesmarico, tako tudi šole redno vključujejo glasbo v pedagoški proces. Petje ni samo način druženja, temveč ga uporabljajo predvsem kot sredstvo, ki pomaga pri učenju. Velikokrat, kadar pri različnih predmetih uporabljajo petje za učenje, vključujejo tudi ples. Tako učenci pri pedagoškem procesu vključujejo vsa čutila in lažje ter učinkoviteje sprejemajo nova znanja.

Vse zgoraj omenjeno Danci že vrsto let združujejo s tradicijo šolskega sistema, katerega začetnik je bil Gruntwig. Danski šolski sistem še danes ohranja svobodo in demokratičnost šolskega sistema, kar pa se kaže že pri sami zasnovi vzgojno-izobraževalnih institucij.

Temeljna načela sodelovanja med državo in šolo so svoboda, samokontrola in liberalna podpora šol in študentov.

Kurikulum in ideologija danskih šol sta zelo odprti in nudita vsem, ki so tako ali drugače udeleženi v izobraževalnem sistemu, veliko svobode. Kurikulum določa splošni predmetnik in pravila procesa izobraževanja, vsaka šola pa ima odprte roke pri posredovanju učne snovi, izbiranju dodatnih predmetov in dejavnosti.

Kar nekaj danskih šol dosega velik uspeh s posebnimi izobraževalnimi metodami, te pa temeljijo na Gardnerjevi teoriji o več inteligentnostih. Danes velika večina danskih šol pri izvajanju pouka daje velik poudarek predmetom, kot so npr. šport, glasba in umetnost. Omenjeni predmeti temeljijo na osebnem razvoju in izpopolnjevanju ter ustvarjalnosti posameznika. S pomočjo teh predmetov dosežejo, da učenke in učenci pri pouku aktivno povezujejo dosedanja znanja in sposobnosti z novimi znanji. Tako je dojemljivost za nova znanja veliko večja in uspešnejša.

Država nima pooblastil oziroma avtoritete, da bi lahko odločala o tem, kateri pristop pri poučevanju je pravilen in kateri napačen. Enako velja pri vodenju šole.

Njihov način poučevanja temelji na združevanju individualnega poučevanja skupaj s skupinskim poučevanjem oziroma delovanjem skupine posameznikov kot celote. Poučevanje zadovoljevanja osebnih potreb ima veliko prednost. Tako se lahko posvetijo različnim problemom na različnih ravneh.

Danske metode dela temeljijo na opisovanju in razumevanju ter reševanju problemov z različnih zornih kotov. Delo v osnovnih šolah temelji na pripovedovanju zgodb in izražanju učencev in ne na pomnjenju podatkov.

Danski način razmišljanja o načinu poučevanja temelji na tem, da pomnjenje in reprodukcija kurikularnega znanja kot samega nista dovolj za uspeh v 21. stoletju.

Osnovna znanja so lahko še tako dobra in zgodnja, pa to ni dovolj. Ta znanja so obvezna, a ne zadostujejo današnji družbi oziroma inštitucijam. Če želijo biti sposobni slediti zahtevam današnjega kompleksnega načina globalizacijske sedanosti in ustrezati zahtevam ljudi, s katerimi delajo, vse to ni dovolj. Današnja delovna mesta zahtevajo ustvarjalne ljudi z veliko bogatejšim znanjem, kot je osnovno, ki nam ga nudi osnovno šolanje (kurikulum). Ljudje morajo biti ustvarjalni, inovativni, močno motivirani in vajeni sodelovanja z ljudmi. Poleg tega morajo biti sposobni reševati probleme na naprednih in kompleksnih ravneh. Sposobni morajo biti govoriti oz. komunicirati v tujih jezikih, z različnimi mediji, na različnih osebnih ravneh z različnimi tipi ljudi.

Danski predmetnik v osnovnih šolah vsebuje naslednje predmete: danščina, angleščina, krščanska vzgoja, zgodovina, etika in družba, šport, glasba, likovna

umetnost, roča dela in tehnika, matematika, spoznavanje narave, geografija, biologija, fizika in kemija. Edini praktični predmet, ki je obvezen skozi vseh devet let, je šport. (Danski predmetnik v osnovnošolskem izobraževanju, 2008)

2.1.1.2 Slovenski šolski sistem danes

Prve ideje o izobraževanju ljudi na našem ozemlju so prišle s strani cerkve. Prve škofijske šole pri nas so se pojavile v 12. in 13. stoletju v Kopru in na Koroškem. V 13. stoletju so se pojavile tudi prve mestne šole; njihov glavni cilj je bil naučiti mlade moliti, brati in pisati.

Osnovne šole so se pri nas pojavile šele z reformacijo, v te šole pa se je lahko vpisal vsakdo.

Obvezno šolanje smo v Sloveniji dobili leta 1774, in sicer je to ukazala Marija Terezija. V naslednjih stoletjih in desetletjih je slovenska šola preživljala številne prenove tako na področju vsebin in programov, kot krajšanja in podaljševanja časa šolanja.

Slovensko šolstvo je leta 1958 doživelo prvo večjo reformo. Tega leta je Splošni zakon o šolstvu uvedel kot edino obvezno osnovno šolanje osemletno osnovno šolo. (Zakrajšek, 1995)

Krek je že leta 1995 zapisal, da izhaja predlagana zasnova obvezne osnovne šole v Republiki Sloveniji iz kritične analize osnovnega šolstva pri nas in iz analiz sistemov obveznega osnovnega šolstva v drugih razvitih državah (Krek, 1995).

»Ustava Republike Slovenije v 57. členu določa, da je osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira z javnimi sredstvi.« (Krek, 1995)

Osnovne šole ustanavljajo občine, zato morajo zagotoviti materialne pogoje za izvedbo zagotavljenega programa osnovnega izobraževanja in poskrbeti za programe dodatnih dejavnosti. Plačilo strokovnega kadra zagotavlja država.

»Občine kot ustanoviteljice osnovnih šol in odgovorne za področje osnovnega izobraževanja morajo zagotoviti pogoje za izvedbo zagotavljenega programa osnovnega izobraževanja in poskrbeti za programe dodatnih dejavnosti. Predpisani program omogoča vsem državljanom in državljanom Republike Slovenije uresničevanje pravice do osnovnega izobraževanja s poukom in drugimi oblikami vzgojno-izobraževalnega dela, in to v obsegu, ki ga določa Zakon o osnovni šoli in obvezni predmetniki z učnimi načrti za osnovno šolo.« (Krek, 1995)

Predmetnik slovenskih osnovnih šol vsebuje naslednje osnovne predmete: likovni pouk, spoznavanje narave, tehnični pouk, geografija, športna vzgoja, zgodovina,

biologija, fizika, kemija, angleški (ali nemški oz. italijanski jezik), slovenski jezik in matematika.

2.1.1.3 Primerjava šolskih sistemov v Sloveniji in na Danskem

V tem poglavju bomo podrobneje predstavili nekatera dejstva na področjih, kjer se pojavljajo podobnosti in razlike med šolskima sistemoma. Primerjava je okvirno predstavljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (Krek, 1995), najpodrobneje pa je opisana na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport RS (<http://www.mss.gov.si/>) in na spletni strani Danskega ministrstva za šolstvo (<http://eng.uvm.dk>).

Iz opisanega v predhodnih poglavjih je razvidno, da je zgodovina danskega in slovenskega šolskega sistema zelo različna.

Začetki danskega šolstva se močno razlikuje od slovenskega predvsem v povodu za šolanje in populaciji, ki se je šolala na samem začetku. V Sloveniji je povod za šolanje dala cerkev, ki pa je želela podajati krščanske vrednote. Namen te vrste izobraževanja je bil predvsem izobraževanje bodočih duhovnikov. Kasneje se je to spremenilo in šolanje je bilo namenjeno vsem Slovencem. Začetki na Danskem so bili popolnoma drugačni. Poleg tega, da so idejo za organizirano izobraževanje dobili mnogo kasneje, sta bila tudi namen in populacija popolnoma drugačni. Želeli so šolati ljudi z obrobja oziroma iz ruralnega okolja. Poučili naj bi jih predvsem o praktičnih, vsakodnevnih opravilih.

Lipužič (1997) v svojem delu opisuje, da sta tako na Danskem kot v Sloveniji dansko Ministrstvo za izobraževanje in pri nas Ministrstvo za šolstvo in šport najvišji stopnji državne šolske oblasti. Na Danskem ministrstvo izdaja predpise za obvezno šolo. Prav tako opredeljujejo učne cilje predmetov, smernice za učno vsebino in njeno razvrstitev ter izpitna pravila. V Sloveniji zakonodajo sprejema vlada, podzakonske akte (pravilnike) pa ministrstvo, programe pa potrjuje neodvisen strokovni organ, ki se imenuje Strokovni svet za splošno izobraževanje.

Šolanje za danske učenke in učence prav tako kot pri nas traja devet let. Na Danskem otroci hodijo v osnovno šolo od 7. do 16. leta starosti, v Sloveniji pa od 6. do 15. leta starosti.

Danska osnovna šola je nerazčlenjena, v Sloveniji pa devetletno osnovno šolanje ločimo na tri triletja, pri tem prvo in del drugega triletja imenujemo razredna stopnja. V prvem triletju vse predmete poučuje en učitelj oziroma učiteljica, v drugem pa lahko v delo posega tudi predmetni učitelj (v 4. razredu pri dveh predmetih – tujem jeziku in ti. vzgojnih predmetih, v petem pri treh - tujem jeziku in ti. vzgojnih

predmetih, v šestem pa lahko vse predmete poučuje razredni učitelj ali pa predmetni učitelji).

Na Danskem pričnejo s šolskim letom že v drugi polovici avgusta, v Sloveniji pa s 1. septembrom.

Tako na Danskem kot pri nas traja pedagoška ura 45 minut, letna obveznost pa je v Sloveniji 190 dni, na Danskem pa 200 šolskih dni v letu.

Obvezni predmetnik slovenske osnovne šole vsebuje skupaj 17 predmetov, danski osnovnošolski predmetnik pa 14.

Lipužič (1997) navaja, da v danskih osnovnih šolah poučujejo učitelji, ki imajo končano tri in polletno šolo, ki jo imenujejo kolidž; kolidži niso univerzitetne ustanove. Izobrazba danskih učiteljev se tako razlikuje od izobrazbe naših, ki morajo imeti štiriletno univerzitetno izobrazbo, razen tistih, ki so ob sprejetju nove zakonodaje leta 1996 imela za tisti čas ustrezno izobrazbo (tako ima določen delež učiteljev še vedno višjo ali celo srednješolsko izobrazbo).

Na Danskem je obvezna osnovna izobrazba, ne pa osnovno šolanje. Danski šolski sistem ta dva pojma razlikuje. Pri nas je na osnovni ravni obvezno osnovno izobraževanje v pristojnosti osnovnih šol, starši pa imajo tudi možnost, da se otrok šola na domu, v šoli v svojem šolskem okolišu pa le preveri svoje znanje. Ta šola mu potem tudi izda spričevalo.

Danski in slovenski šolski sistem sta si podobna v tem, da pri obeh šole poskušajo aktivno vključevati starše otrok v sistem šolanja. Pri obeh sistemih šole obveščajo starše o napredku njihovih otrok in pri obeh sistemih starši sodelujejo pri sprejemanju letnih delovnih načrtov posamezne šole.

V primerjavi s slovenskim šolskim sistemom je danski šolski sistem veliko bolj odprt. Na Danskem je ustanavljanje šol prepuščeno lokalnim skupnostim in družinam, ki živijo v teh skupnostih. V Sloveniji so ustanoviteljice osnovnih šol lokalne skupnosti. Enako velja tudi za odprtost učnih načrtov in načinov poučevanja. Na Danskem je avtonomija posameznih šol veliko večja kot v Sloveniji.

Danski šolski sistem dopušča učenkam in učencem možnost, da šolanje podaljšajo za eno leto. To pomeni, da lahko otroci obiskujejo šolo še deseto leto. To deseto leto je organizirano tako kot ostalih devet let šolanja. Deseto leto predstavlja predvsem dodatno pripravo otroka na vključitev v srednjo šolo. V Sloveniji deseto leto šolanja oziroma deseti razred osnovnega šolanja ne obstaja, učenec pa lahko (npr. zaradi bolezni) vseeno podaljša šolanje na željo staršev.

Če primerjamo danski in slovenski predmetnik, lahko vidimo, da sta si v osnovni postavitvi precej podobna. Oba ohranjata ravnotežje med temeljnimi znanji in spretnostmi, kot so branje, pisanje in računanje, ter temeljnimi znanji iz družboslovja, humanistike in naravoslovja.

Razlika med obema sistemom se pojavi pri napredovanju učenk in učencev v višje razrede. V danskih osnovnih šolah v višji razred napredujejo vsi učenci in ne poznajo možnosti ponavljanja razreda. V Sloveniji sicer praviloma vsi učenci napredujejo v višji razred, vendar pa obstaja možnost ponavljanja razreda.

Čeprav v danskem in slovenskem osnovnošolskem sistemu igrajo veliko vlogo občine oziroma lokalne skupnosti, pa imajo le-te na Danskem veliko večjo moč pri upravljanju šolstva na svojem področju.

Lipužič (1997) navaja, da na Danskem nimajo šolske inšpekcije, kakršna je pri nas, temveč pedagoško svetovalno družbo. Občinske in okrožne šolske oblasti opravljajo splošen upravni nadzor nad svojimi šolami.

2.2 Primerjava športne vzgoje na Danskem in v Sloveniji

Športna vzgoja je pozitivna in nujna za otrokov razvoj in kasnejše obdobje življenja.

Pri športni vzgoji zelo načrtno, strokovno in celovito vplivamo na mlade generacije, saj jim privzgajamo pozitiven odnos do športa in zdravega življenja (Kovač in Novak, 2001). Tako trdi tudi Zakrajšek (1995), saj po njegovem mnenju športna vzgoja šteje med najpomembnejše sestavine šolskega dela in je najboljši kazalnik dobrega ali slabega dela vodstva šole.

Slovenski učni načrt za športno vzgojo v osnovni šoli opredeljuje temeljno poslanstvo predmeta takole: »Šolska športna vzgoja je nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Zato si prizadevamo, da z izbranimi cilji, vsebinami, metodami in oblikami dela prispevamo k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju mladega človeka, sprostivši in kompenzaciji negativnih učinkov večurnega sedenja. Ob sprotni skrbi za zdrav razvoj ga vzgajamo in učimo, kako bo v vseh obdobjih življenja bogatil svoj prosti čas s športnimi vsebinami. Z zdravim načinom življenja bo tako lahko skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem.« (Kovač in Novak, 2001)

Strel s sodelavci (1996) ugotavlja, da moderna pedagoška doktrina mnogih uspešnih šolskih sistemov ne vidi v športu le možnosti za razvoj telesnih in gibalnih potencialov, ampak jim je šport tudi pomembno sredstvo za odpravo negativnih

učinkov napornega intelektualnega dela in pomemben dejavnik vzgoje mladih, ki jih vodi mimo nevarnih čeri socialno-patoloških pojavov.

V naslednjih podpoglavjih je predstavljena primerjava športne vzgoje v osnovnih šolah na Danskem in v Sloveniji glede na različne kriterije.

2.2.1 Športna vzgoja na Danskem

Hardman (v Hardman in Klein, 2008) navaja, da je leta 1799 Nachtegall ustanovil zasebni gimnastični inštitut, ki je bil prva šola za izobraževanje učiteljev športne vzgoje v Evropi. Ta institucija je bila v Kopenhagenu, imenovala pa se je Vojaški gimnastični inštitut. V tem inštitutu so bodoči učitelji športne vzgoje izvajali vaje hkrati s sprotnimi navodili za izvedbo. To je bil poseben način poučevanja, ki je imel tudi nacionalni pridih. Razcvet takega koncepta vadbe je bil prisoten predvsem malo pred in takoj po prvi svetovni vojni. Danski sistem športne vadbe se je leta 1920 preselil tudi na Švedsko in v Nemčijo.

Jorgensen (v Kruger in Trangbaek, 1999) v knjigi *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives* opisuje začetke šolske športne vzgoje na Danskem. Šolska športna vzgoja je postala del danskih šol pred več kot dvesto leti, vendar le v nekaj šolah. Sto let kasneje se je ta ideja razširila v vse danske osnovne šole. Tako je športna vzgoja postala del celotnega izobraževalnega sistema, obvezna pa je bila tako za učence kot za učenke.

Hardman (v Hardman in Klein, 2008) opisuje Dansko kot eno od evropskih držav, ki je sprejela angleški model šolskega sistema, ki temelji na športu in igrah. Sistem je bil razširjen v različne države v šolskih reformah med leti 1880 in 1890. Tako je znotraj šolskega sistema v Evropi športna vzgoja na Danskem postala obvezen predmet že leta 1814.

Danes je pri danski športni vzgoji od drugega do petega razreda izredno močan poudarek na igrah. Igra je osnova za vse (igre se ne ocenjuje). Igre uporabljajo pri vseh športih, v tem obdobju pa je poudarek na atletski abecedi, osnovni motoriki, igrah z žogo. Pri športnih igrah se pojavlja velika zanimivost. V športne igre vključujejo zelo veliko petja in glasbe. Glasba je torej pomemben del športne vzgoje (ne samo pri plesu).

Osnova športne vzgoje je šport za vse. Šola na splošno temelji na sodelovanju s starši. Skupaj želijo izboljšati in povečati znanje in izražanje. Cilj je razumevanje športa kot nekaj koristnega za življenje in kot nekaj, kar je dobro vedeti oziroma poznati. Velik poudarek dajejo športu za zdravje. Njihov cilj je tudi, da se otroci zavedajo, da s športom lahko vplivajo v veliki meri na zdravje.

Del poučevanja športne vzgoje je tudi teorija. Pri teoretičnem delu poučujejo pravila igranja posameznega športa. Velik del teorije športa (vsebine, povezane z zdravjem) pa se navezuje na biologijo. Tako učitelja športne vzgoje in biologije aktivno sodelujeta, da lahko povezujeta svoje teme.

Pri praktičnem poučevanju športne vzgoje učitelj sicer uči tehniko, ta pa se ne vrednoti oziroma v učnih načrtih ni nikakršnega poudarka na tem. Tehnika je pomagalo oziroma nam olajša določeno gibanje. Za tehniko menijo, da omejuje otroka, saj tako pokaže tisto, kar naj bi moral, ne pa tisto, česar je sposoben sam. Torej je tehnika za njih hkrati tudi omejitveni dejavnik pri razvoju in izražanju otroka na področju športa.

Učenci naj bi imeli možnost pridobivanja izkušenj, uživanja v športu in aktivnosti. Tako bodo razumeli pomembnost aktivnega življenja v naravi, kulturi in družbi, katere del so. Tega se morajo zavedati in sprejeti kot pomemben del njihovega življenja.

Učne ure morajo nuditi učencem pogoje, da lahko prevzamejo odgovornost zase in da so sposobni živeti skupaj v družbi z drugimi ljudmi.

Pri njihovem načinu dela je pomembno, na kakšen način prideš do rezultata in da razumeš, ne pa, da stvari izvajaš brez razumevanja in razmišljanja. Vsak korak, ki ga opravijo, naj bi bil izveden zavestno in preiščljeno.

2.2.2 Športna vzgoja v Sloveniji

Temeljna lastnost šolskega sistema je nenehno spreminjanje. Nekoč so menili, da nekaj telovadbe v šoli že ne more škoditi, z leti pa je športna vzgoja pridobivala na veljavi, najprej kot eden bolj obrobni predmetov, kasneje pa z jasneje opredeljenimi cilji kot enakovreden predmet v vseh šolskih programih. Športna vzgoja vzgaja in uči o športu, skozi šport in za šport. Pomembno je, da otroka naučimo raznovrstnih gibalnih spretnosti, osnov različnih športov, ki mu bodo prišle prav še dolgo po šolanju. To so spretnosti, ki imajo visoko raven transferja, pri katerih poznavanje ene plati omogoča lažje osvajanje drugih. Danes športna vzgoja ni le posredovanje športnega znanja ter razvoj gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti, temveč je tudi proces motivacije za zdravo življenje in socializacije. Šolska športna vzgoja je tisti del športa in hkrati tudi tisti del šolskega programa, pri katerem zelo načrtno, strokovno in celovito vplivamo na mlade generacije, jim razvijamo odnos do športa in zdravega življenja. Šolski šport daje tudi možnost za druženje, oblikovanje posameznikovega mesta v družbi, upoštevanje socialnih norm in ne nazadnje odvrta mlade od različnih zasvojenosti (Kovač in Strel, 2002).

Kristan; Cankar, Kovač in Praček (1992) navajajo, da antropološka vizija šolske športne vzgoje narekuje opredelitev dveh osrednjih in enakovrednih (globalnih) vzgojno-izobraževalnih namenov:

- Bližnji, kratkoročnejši namen, ki je opredeljen s sklopom pozitivnih učinkov na skladen biopsihosocialni razvoj odraščajočega in zorečega mladega človeka,
- Daljni, dolgoročnejši namen, ki ga lahko opredelimo kot vzgojo za zdravo in ustvarjalno življenje, vzgojo za prosti čas, vzgojo za večjo kakovost življenja v dobi zrelosti in starosti.

Učni načrt za športno vzgojo je v slovenskih šolah opredeljen bolj podrobno kot učni načrt za danske šole. Kovač in Novak (2001) opredeljujeta, da primerno izbrane vsebine, ustrezne učne metode in oblike pomagajo učencem pri prijetnem doživljanju njihovega športnega udejstvovanja in psihični sprostitev, hkrati pa tudi pri boljšem razumevanju športa kot družbenega pojava. Učenci si oblikujejo stališča in vrednotni odnos do športa kot kulturne sestavine človekovega življenja. K celostnemu razumevanju športa in njegovih učinkov pripomore tudi povezovanje z vsebinami drugih predmetov (biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina, slovenski jezik ...).

Oddelki v slovenskih osnovnih šolah ne smejo šteti več kot 28 učencev, normativ za vadbene skupine pri športni vzgoji pa je 20 učencev oz. učenk.

Cecič Erpič s sodelavci (2004) ugotavlja, da motivacijska klima določa situacijsko ciljno strukturo, ki jo lahko pojmujejo tudi kot skupno ciljno orientacijo posameznikov v določenem učnem okolju ali situaciji. Glede na to, da klima vpliva na proces učenja in poučevanja, je raziskovalce zanimalo, kakšna je motivacijska klima pri urah športne vzgoje in kako nanjo vplivata starost in spol učencev. V študiji je sodelovalo 171 učencev iz različnih osnovnih in srednjih šol (39% dečkov, 61% deklic). Vzorec sta sestavljali dve starostni skupini; učenci 7. razreda OŠ in dijaki 2. letnika SŠ. Značilnosti motivacijske klime so ugotavljali s slovensko priredbo vprašalnika Learning and performance orientations in physical education classes questionnaire (LAPOPECQ; Papaioannou, 1994, v Cecič idr., 2004). Rezultati so pokazali, da dečki in deklice motivacijske klime ne zaznavajo enako. Deklice kot bolj pozitivno ocenjujejo vidik klime, vezan na vedenje učitelja, dečki pa v večji meri zaznavajo, da je dosežek pri urah športne vzgoje definiran z jasnimi normativnimi kriteriji ter ravnijo njihovih sposobnosti. Na zaznavanje klime pomembno vpliva tudi starost učencev. Osnovnošolci zaznavajo klimo pri urah športne vzgoje kot bolj usmerjeno k učenju novih veščin in spretnosti, hkrati pa so bolj zaskrbljeni zaradi napak. Mlajši učenci v večji meri ocenjujejo, da je pri pouku športne vzgoje dosežek ovrednoten glede na normativne kriterije in odvisen od posameznikovih sposobnosti.

Tudi v Sloveniji je del poučevanja športne vzgoje teorija. Teorijo podajamo med praktičnim poukom, lahko pa je tudi alternativa za učence, ki so opravičeni

sodelovanja pri praktičnem delu pouka športne vzgoje. Pri teoretičnem delu učitelji športne vzgoje podajajo teoretične vsebine, ki se ujemajo s trenutno posredovano praktično učno vsebino; v celotnem prosegu poučevanja pa podajajo tudi splošne teoretične vsebine (npr. vpliv športa na zdravje, zakaj se ogrevamo, športno obnašanje itd.).

V Sloveniji dajemo pri športni vzgoji velik poudarek medpredmetnemu povezovanju, ki ga spodbuja tudi Učni načrt za športno vzgojo (Kovač in Novak, 2001).

2.2.3 Primerjava športne vzgoje v danskih in slovenskih osnovnih šolah

Prvo razlikovanje se pojavi že pri samem poimenovanju predmeta. Danski osnovnošolski predmetnik govori o »športu« (po dansko idraet), pri nas pa uporabljamo izraz »športna vzgoja«. Iz napisanega lahko predvidevamo, da se razlike pojavijo tudi pri vsebini in pomenu predmeta. Izraz »športna vzgoja« pove, da gre tudi za vzgojni predmet, izraz »šport« pa pove, da gre za športno dejavnost kot tako.

Slovenski učni načrt za razliko od danskega navaja vsebine kot »praktične« in kot »teoretične«. Po vsebini drugega in tretjega sklopa vsebin danskega učnega načrta lahko sklepamo, da gre tu za teoretične vsebine, le da so le-te razdeljeni v dve skupini. Prva skupina teoretičnih vsebin se imenuje Vrednote v športu, druga pa Športna kultura in tradicija.

Danski in slovenski učni načrt se razlikujeta tudi v tem, da slovenski učni načrt opisuje ravni znanja za posamezni šport ob koncu triletja, danski učni načrt pa ravni znanja ne navaja.

Pri obeh šolskih sistemih je športna vzgoja obvezna za vse učence in učenke skozi ves čas šolanja.

Razlika med športno vzgojo na Danskem in v Sloveniji se kaže tudi pri ločevanju učenk in učencev pri športni vzgoji. Na Danskem učenk in učencev pri pouku športne vzgoje navadno ne ločujejo, lahko pa se za to odloči lokalna skupnost za določene športe (npr. plavanje). Pouk poteka združeno, razen v primeru, ko učenci in učenke to željo izrazijo sami. V Sloveniji učenke in učence pri pouku športne vzgoje začnemo ločevati v drugem triletju (v šestem razredu). Ko nastopi ločevanje učenk in učencev pri športni vzgoji, navadno posamezni razred poučujeta dva športna pedagoga. Priporočilo je, da ženske poučujejo učenke, moški pa učence. Del programa pa tudi kasneje poteka tako, da učenci niso ločeni po spolu (športni dnevi, izbirni predmeti, interesni program, šole v naravi).

Sistema se razlikujeta tudi v normativu učenk in učencev v enem razredu. Pri nas je normativ v osnovnih šolah 28 učencev, po podatkih na spletni strani Statističnega

urada (http://www.stat.si/publikacije/pub_statinf1.asp?podrocje=9, 2008) pa je v razredu povprečno 12 učencev. Ta podatek je delno zavajajoč, saj imamo v Sloveniji več kot 450 podružničnih osnovnih šol z zelo majhnim številom učencev. V popolnih osnovnih šolah pa se giblje število otrok največkrat med 17 in 24. Število učencev v razredu se razlikuje glede na vrsto programa, ki ga šola izvaja in glede na vzgojno-izobraževalno obdobje. Na Danskem se število učencev v posameznem razredu razlikujejo po posameznih regijah. V Kraljevini Danski se število učencev v razredu giblje od 15 do 27 učencev, najpogosteje pa se pojavlja v razredu od 17 do 22 učencev. Če povzamemo, je na Danskem povprečno število učencev na učitelja podobno kot v Sloveniji.

Največje razlike med športno vzgojo pri nas in na Danskem se poleg omenjenih pojavljajo na področju ocenjevanja športne vzgoje. Področje preverjanja in ocenjevanja znanja v obeh državah bomo podrobneje opisali v naslednjem podpoglavju.

2.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji

Danes je verodostojen in pomemben le viden in dokazan rezultat, na podlagi katerega vsak posameznik lahko nadaljuje svojo pot hitreje ali počasneje.

Znanje je torej ena izmed tistih veščin in relativnih prednosti posameznika, ki mu v veliki meri določa življenjski slog, znanje je tisto, ki odloča o delu, ki ga bo posameznik opravljal, odloča o integraciji v določeno družbeno skupino. Podlago za navedeno dajejo vzgojno-izobraževalne institucije, ki so del sistema in omogočajo dostop do znanja, če pustimo ob strani ostale socialne veščine in neformalno znanje, ki vedno bolj vplivajo na položaj posameznika v družbi.

Kristan (1992) opisuje faktografski način podajanja znanja. Ta je po njegovem mnenju še vedno prisoten v večini šolskih sistemov; sicer ne dovoljuje optimalnega razumevanja in sprejemanja snovi in materije, na drugi strani pa je možnost povezovanja različnih znanj, razumevanje in prilagajanje situacijam ter praktična uporaba znanja vedno bolj cenjena. Kljub temu je potrebno znanje ovrednotiti že v samem izobraževalnem procesu. Temu je namenjeno preverjanje in ocenjevanje, ki ima tako pedagoško kot tudi družbeno vlogo.

Tomić (1997) opisuje preverjanje znanja kot dejavnost, ki mora prepletati vse etape učnega procesa. S preverjanjem zaključimo relativno zaokroženi učni proces, ga povežemo z ocenjevanjem ter ugotovimo dosežen uspeh, to je količino in kakovost osvojenega znanja in stopnjo razvitih sposobnosti in navad ter vzgojenosti.

»Preverjanje nam da povratno informacijo o uspešnosti poučevanja in učenja.«
(Tomić, 1997)

Dokimologija je znanstvena disciplina, ki se ukvarja z ocenjevanjem, glavni namen in cilj ocenjevanja pa je kakovostno učenje in poučevanje ter večje znanje učencev.

Definicijo preverjanja znanja je podala Marentič-Požarnik (1980, V Majerič, 2004), ki proces preverjanja opiše kot sistematično zbiranje podatkov o tem, kako se učenci približujejo postavljenim vzgojno-izobraževalnim smotrom. Določeno znanje lahko preverjamo numerično, ostale spretnosti pa po določenih kriterijih, vse z istim namenom, t.j. ocenitve doseženih ravni znanja.

V primerjavi z zgoraj navedenim je treba dodati, da je vrednotenje kakovosti pridobljenega znanja v veliki meri odvisno tudi od učiteljev in da slaba ocena ni zgolj odraz učenčevega neznanja, temveč tudi učiteljevega slabega oziroma neprimerne podajanja snovi, napak v sistemu ter ostalih pogojev, ki vplivajo na končno oceno znanja.

Edini način, s katerim lahko ovrednotimo znanje, je torej preverjanje in ocenjevanje znanja. Načini preverjanja in ocenjevanja znanja variirajo glede na predmet in vsebino le-tega, kljub temu pa je ocena eden najbolj vplivnih kazalnikov kakovosti (o tem tudi Razdevšek-Pučko, 1996 in Komljanc, 1997). Ocena je pomembna tako za učenca kot tudi za učitelja in celotni sistem izobraževanja, ki se lahko na podlagi tega prilagaja in spreminja.

Metode ocenjevanja znanja se spreminjajo glede na odnos družbe do širine znanja, ki ga učenec pridobi skozi vzgojno-izobraževalni proces.

Proces preverjanja in ocenjevanja znanja učenkam in učencem omogoči, da sami spoznajo svoje zmožnosti oziroma sposobnosti, prav tako pa učenkam in učencem lahko na podlagi ocen tudi učitelji pomagajo pri razvijanju določenih sposobnosti na področjih, kjer prirojene danosti učenk in učencev niso tako zelo razvite. Učitelji lahko učence in učenke s pomočjo preverjanja in ocenjevanja usmerijo v določeno športno dejavnost, hkrati pa učenkam in učencem ob vsem zgoraj omenjenem pomagajo pri vključevanju v družbo.

»Preverjanje in ocenjevanje znanja sta bistvena, da lahko poteka kakovosten proces učenja in poučevanja.« (Majerič, 2004).

2.3.1 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji na Danskem

Danski ocenjevalni sistem se zdi na videz bolj prijazen do otrok, vendar pa je vprašljivo športno znanje in posledično stopnja razvitosti gibalnih sposobnosti otrok ob koncu devetletke.

Matematika in danski jezik sta predmeta, na katerih je v danskih šolah največ poudarka, vendar pa danski jezik vrednotijo že v tretjem razredu, matematiko pa v

osmem razredu. Vrednotenje v danskih osnovnih šolah pomeni, da se napredek beleži v obliki poročil o napredku. To poročilo je na voljo tudi staršem.

Skozi učni proces se spremlja napredek posameznega učenca, ta napredek pa se ne beleži in tudi starši nimajo nobene informacije o tem, razen če pride do težav s posameznim učencem. Vsak učenec ima možnost nadzora osebnega napredka. Otroci si po lastni volji zapisujejo sprotne rezultate in tako opazujejo napredek oziroma nazadovanje in velikost le-tega. Če otroci želijo dodatno izboljšati svoje rezultate, jim pri tem pomagajo učitelji. Je pa to njihova lastna odločitev in dodatna motivacija za delo. To velja za vse predmete, vendar le do osmega razreda osnovne šole. V osmem razredu začnejo ocenjevati, vendar le pri treh predmetih.

Tema razpravljanj današnjega časa na Danskem je prav preverjanje in ocenjevanje znanja v šolah. Dilema je, kolikšno pozornost naj namenijo temu in v kolikšni meri se sploh lahko meri oz. ocenjuje znanje različnih sposobnosti in na kakšnih nivojih ter kaj bi učenci imeli od tega. Dilema je tudi, kako kmalu v otroštvu naj bi otroci reševali standardizirane teste in kako pogosto in v kakšni meri naj bi se to pojavljalo. Preverjanja in ocenjevanja znanja niso uporabljali vse do 9. oziroma 10. razreda osnovne šole.

Člani danskega šolskega sistema so si enotni, da je glavni pomen sistema bolj učinkovita kultura vrednotenja oziroma merjenja znanja tako na grob (tradicionalni) način, kot na mehkejši (medkurikularni) način. Vlada danes uvaja nove nacionalne teste v osnovni in srednji šoli. Lokalne skupnosti delajo na razvoju "vsakdanjega" vrednotenja in preverjanja znanja na različne načine, kot sta mapi zapisov opažanj in beleženja dosežkov (portfolio in "log-book").

Preverjanje znanja ob koncu devetletne osnovne šole v danskih šolah je bilo nekdanj izbira vsakega posameznika, danes pa je to obveznost vseh učencev. Izjeme pri končnem preverjanju znanja so učenci, za katere tako učitelji kot starši menijo, da testov ne bodo opravili in prav tako ne bodo nadaljevali šolanja. Nekdanj so učenci lahko izbirali, iz katerih predmetov bodo opravljali končni preizkus znanja, danes pa so predmeti za preizkus znanja določeni, raven pa je za vse učence enaka. Testi končnega preverjanja znanja so bili nekdanj ovrednoteni samo z oznako »opravil« in »ni opravil«, danes pa je vsak test ovrednoten s številčno oceno.

V zgodovini niso imeli tradicionalnega številčnega ocenjevanja športne vzgoje. Vedno so želeli privzgojiti otrokom šport kot način življenja. Menijo, da številčna ocena ni pokazatelj znanja in sposobnosti.

Danci pri športni vzgoji skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje uporabljajo opisno ocenjevanje, slovenski šolski sistem pa v prvem triletju opisno, nato pa številčno ocenjevanje.

Danski učni načrt govori, da je cilj športne vzgoje to, da učenci pridobijo vsesplošno znanje in izkušnje na področju športa in da na osnovi omenjenega lahko razvijajo svoje sposobnosti.

Kot smo v enem od prejšnjih odstavkov že omenili, učenci in učenke na Danskem osnovno šolo zaključujejo z zaključnim izpitom, ki ga pri nas poznamo kot zunanje preverjanje znanja. Končno preverjanje znanja lahko opravljajo v devetem in izjemoma desetem razredu. Pred končnim preverjanjem znanja v danskih osnovnih šolah znanje vrednotijo v obliki poročil. Vrednotenje danskega jezika se začne v tretjem razredu, ostale predmete pa začnejo vrednotiti v osmem razredu. V poročilih je opisano usvojeno znanje in področja, na katerih učenec lahko svoje znanje še izboljša.

Za končno preverjanje znanja imajo izdelane enotne pravilnike, ki jih določi izpitna komisija. Za ocenjevanje uporabljajo sedemstopenjsko lestvico.

Ocena	Razlaga (opisnik)
12	Odlično znanje in poznavanje vseh učnih vsebin brez ali z nekaj manjšimi napakami.
10	Zelo dobro znanje in poznavanje večine učnih vsebin in nekaj manjših napak.
7	Dobro znanje in poznavanje vseh osnovnih delov učnih vsebin in večje število napak.
4	Zadostno znanje in poznavanje le nekaterih osnovnih delov učnih vsebin in nekaj velikih napak.
2	Minimalno znanje.
0	Ni dosežena minimalna raven znanja.
-3	Nesprejemljivo znanje.

Učenci opravljajo končno preverjanje znanja pri šestih predmetih, pri tem so štirje predmeti obvezni za vse učence, dva predmeta pa sta izbirna. Učenci morajo obvezno opravljati preverjanje znanja iz danskega jezika, matematike, angleškega jezika in kemije. Poleg omenjenih štirih predmetov morajo učenci izbrati še en predmet iz naravoslovnega področja in en predmet iz družboslovnega področja, iz katerih želijo opravljati končni preizkus znanja. Preizkusi znanja pri angleškem jeziku

in kemiji so ustni, pri matematiki in dveh izbirnih predmetih so pisni, izjema je danski jezik, kjer preizkus poteka v pisni in ustni obliki.

Športni pedagogi sicer pri svojem delu uporabljajo uradni učni načrt, ki pa je bolj kot nekakšen usmerjevalnik. Ta jim ne daje natančnih navodil, katere vsebine morajo predelati in v kakšnem obsegu, temveč jim je bolj v pomoč pri raznolikosti pouka (da se vsebine ne ponavljajo).

Novost, ki je začela veljati z začetkom šolskega leta 2006/2007 v danskih osnovnih šolah je, da so uvedli obvezna poročila o doseženem znanju pri športni vzgoji. Športni pedagogi morajo vsaj dvakrat letno oddati poročilo o doseženem znanju za vsakega učenca posebej. Takšno vrednotenje športne vzgoje začnejo uporabljati v osmem razredu in traja do konca šolanja.

2.3.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri športni vzgoji v Sloveniji

V Sloveniji ocenjevanje znanja na splošni ravni ureja Zakon o osnovni šoli, podrobneje pa Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

Na kratko predstavljamo zgodovino preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji v Sloveniji.

- Leta 1975 smo petstopenjsko številčno oceno pri športni vzgoji nadomestili s tristopenjsko besedno oceno (vse tri ocene so bile pozitivne) (Kristan, 1992; Kovač in Strel, 2005).
- Po tem obdobju so mnogi menili, da učitelj ne potrebuje ocene, drugi so zahtevali ponovno uvedbo številčne ocene (Kovač, Jurak in Strel, 2003; Kristan, 1992).
- Nikoli nismo empirično preskusili, kako bi pouk potekal brez ocene. Raziskav s področja ocenjevanja športne vzgoje ni bilo (Kovač, Jurak in Strel, 2003).
- Šolska zakonodaja (1996) je uzakonila opisno in številčno oceno pri vseh predmetih.
- Zavod RS za šolstvo je začel (1998/99) s poskusno uvedbo številčne ocene na nekaterih srednjih šolah. Rezultatov poskusa Strokovni svet za splošno izobraževanje ni potrdil, saj so avtorji pripravili merila za ocenjevanje, ki temeljijo tudi na ocenjevanju vedenjskih vzorcev učencev, čeprav smo oceno iz vedenja že pred več leti ukinili (Kovač, Jurak in Strel, 2003).

Kovač in Novak (2001) v učnem načrtu za športno vzgojo v osnovnošolskem izobraževanju opredeljujeta, da sta spremljava in vrednotenje stopnje usvojenosti posameznih športnih znanj ter osebnih športnih dosežkov in učenčevega telesnega ter gibalnega razvoja neločljivi in nepogrešljivi sestavini vzgojno-izobraževalnega dela. Načrtno spremljanje in vrednotenje zbranih podatkov o učenčevem napredku ter opazovanje in analiziranje procesa dela omogočajo učitelju ustrezno načrtovanje športnovzgojnega procesa, prilagoditev pouka posamezniku, svetovanje pri izboljšanju njegovih dosežkov ali odpravljanju pomanjkljivosti in vključevanju v različne zunajšolske dejavnosti.

V slovenskih osnovnih šolah uporabljamo dva načina ocenjevanja. V prvem triletju uporabljamo opisno ocenjevanje, v drugem triletju uporabljamo skladno z novelo Zakona o osnovni šoli (2007) le še številčno ocenjevanje (prvotni Zakon o osnovni šoli (1996) je predvideval opisno in številčno oceno), v tretjem triletju pa uporabljamo številčno ocenjevanje pri vseh predmetih. Vse zgoraj opisano velja tudi za ocenjevanje športne vzgoje v slovenskih osnovnih šolah (www.mss.gov.si).

Čeprav so med strokovnjaki, ki so posredno ali neposredno povezani z ocenjevanjem športne vzgoje, številna nasprotja in obstajata dva nasprotujoča si pola (za in proti), smo želeli z našimi ugotovitvami podkrepiti dejstvo, da preverjanje in ocenjevanje znanja odločilno vplivata na pouk in doseganje znanja učenk in učencev.

Pred nekaj leti (z uvedbo devetletnega šolanja) smo v Sloveniji ponovno uvedli številčno ocenjevanje pri športni vzgoji in zanimajo me prvi kazalniki in refleksija tega načina ocenjevanja, ki se lahko izraža skozi športno znanje, delno pa tudi skozi stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti. Tega sicer ne ocenjujemo direktno, ga pa redno spremljamo in vrednotimo, ocenjujemo pa posredno prek teoretičnih vsebin.

Pri športni vzgoji učenci pridobijo znanja, ki so zelo raznolika, vloga predmeta pa so tudi t.i. nekognitivni cilji pouka, ki segajo tako na področja zdravja, funkcionalne izobrazbe, socialne integracije ter čustvenega razvoja. Način, na katerega športni pedagog pridobi vse potrebne podatke o otrokovem telesnem in gibalnem razvoju, je skozi podatkovno zbirko športnovzgojni karton, s katerim že od leta 1986 spremljamo telesni in gibalni razvoj učenk in učencev (Strel idr., 1996). Iz rezultatov, ki so pridobljeni z meritvami v okviru športnovzgojnega kartona, lahko športni pedagog izlušči trende sprememb sposobnosti učenk in učencev.

Strel s sodelavci (1996) navaja, da telesne značilnosti predstavljajo zunanji videz človeškega telesa. Pomembno vplivajo na gibalno učinkovitost, pa tudi na človekovo samopodobo, posebej še v dobi odraščanja. Bistven je vpliv gibanja in prehrane na telesne značilnosti, posebej še na mišično maso in količino podkožnega maščevja.

Gibalne sposobnosti človeka pa so tiste sposobnosti, ki povzročajo razlike v gibalni učinkovitosti posameznikov.

Ni jih mogoče meriti niti ocenjevati neposredno, ampak le posredno z dosežki posameznikov v določenih testnih nalogah. To so za ta namen posebej sestavljene naloge, ki omogočajo objektivne meritve. Testi morajo biti kar najbolj preprosti, da je vpliv gibalnih znanj na rezultata čim manjši (Strel idr., 1996).

V Sloveniji preverjamo in ocenjujemo znanje pri vseh predmetih, tudi pri športni vzgoji. Znanje preverjamo in ocenjujemo na dveh ravneh. Prvo raven imenujemo notranje preverjanje in ocenjevanje znanja, drugo raven pa zunanje ocenjevanje.

»Z notranjim ocenjevanjem znanja učitelj med šolskim letom ugotavlja in vrednoti doseženo znanje učencev po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je preveril, da so jo učenci razumeli in osvojili.« (Kovač, Jurak in Strel, 2003)

»Pri notranjem preverjanju in ocenjevanju znanja učitelj ugotavlja, katere učne vsebine posamezni učenci obvladajo in s katerimi imajo težave. Preverja in ocenjuje doseganje standardov znanja, ki so po njegovem mnenju pomembni in ključni.« (Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole, 2000, v Majerič, 2004) Notranje preverjanje s svojimi elementi (izbor testnih nalog, način preverjanja, oblikovanje ocene) je avtonomija učitelja.

»Zunanje ocenjevanje je sklepno ocenjevanje ob zaključku šolanja na nacionalni ravni po standardiziranih postopkih.« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja z nacionalnimi preizkusi znanja ob koncu obdobja v 9-letni osnovni šoli, UL 19/01, 74/01, v Majerič, 2004)

Nacionalno preverjanje in ocenjevanje znanja je enkratno preverjanje, ki praviloma zaobjame manjši spekter znanja kot notranje ocenjevanje. Gre za dopolnitev prevladujočega učiteljevega preverjanja in ocenjevanja ter je hkrati protiutež subjektivnosti in zlorabi ocen, ki so bolj značilni za notranje ocenjevanje. Pomembno načelo takega ocenjevanja je pravičnost, ki vsem učencem zagotavlja enake pogoje in s tem primerljivost rezultatov.« (Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole, 2000, v Majerič, 2004) Pri spremembi zakonodaje se je po letu 2005 spremenilo tudi zunanje preverjanje in ocenjevanje pri športni vzgoji. Obsega le preverjanje teoretičnega znanja, in še to le v primeru, če minister določi športno vzgojo kot tretji predmet, uvrščen v posameznem šolskem letu na seznam predmetov za zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja ob zaključku obveznega šolanja.

2.3.3 Primerjava sistemov preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji na Danskem in v Sloveniji

Ob podrobnejši analizi predhodnih podpoglavij lahko ugotovimo, da vrednotenje športne vzgoje v danskih in slovenskih osnovnih šolah poteka na popolnoma drugačen način. V Sloveniji vrednotimo športno vzgojo od prvega do zadnjega razreda osnovne šole, pri tem je ocenjevanje od drugega triletja naprej številčno. V danskih osnovnih šolah začnejo vrednotiti znanje pri športni vzgoji šele v osmem razredu, ko dvakrat letno športni pedagogi oddajo poročila o usvojenem znanju.

Razlike so tudi pri končnem preverjanju znanja. Razlike se pojavijo pri številu predmetov, iz katerih učenci opravljajo končno preverjanje znanja, pri načinu opravljanja preverjanja znanja in pri številčnem vrednotenju znanja. Končno preverjanje znanja v danskih osnovnih šolah poteka pri šestih predmetih, v slovenskih osnovnih šolah pa pri treh predmetih. Dansko preverjanje znanja pri obveznih predmetih poteka tako v ustni kot v pisni obliki, v Sloveniji pa končno znanje pri obveznih predmetih preverjamo le v pisni obliki. Danski šolski sistem narekuje vrednotenje znanja pri končnem preverjanju v obliki ocen, v Sloveniji pa so rezultati testov podani v deležu osvojenih točk.

Ker prihaja do največjih razlik pri športni vzgoji prav v načinu spremljave učenčevih dosežkov, to je v preverjanju sposobnosti in ocenjevanju znanja, je predmet naloge preučevanje nekaterih kazalnikov učinkovitosti športnovzgojnega procesa v danskem in slovenskem šolskem sistemu. Problem, ki ga preučujemo, je ugotavljanje razlik v teoretičnem športnem znanju in stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti ob zaključku obveznega šolanja na vzorcu danskih in slovenskih osnovnošolcev. Pri tem bomo preučevali razlike tudi glede na spol učencev.

3 Cilji

Težko rečemo, da samo preverjanje in ocenjevanje vplivata na dejansko znanje učencev na področju športne vzgoje ter druge kazalnike učinkovitosti pouka, pa vendar imata izjemno pomembne vplive, saj določata, kaj in kako se bo poučevalo (Kovač, Jurak in Strel, 2003; Majerič, 2004). Zato je namen raziskave ugotoviti, kateri način preverjanja in ocenjevanja od predstavljenih dveh ima bolj kakovosten vpliv na dejansko teoretično znanje in stopnjo razvitosti gibalnih sposobnosti danskih in slovenskih učencev na področju športne vzgoje ob koncu osnovne šole, torej kateri način ocenjevanja je učinkovitejši v doseganju ciljev pouka.

Na podlagi predmeta in problema smo opredelili naslednje cilje:

1. Ugotoviti, ali obstaja razlika med teoretičnim športnim znanjem danskih in slovenskih učenk in učencev.
2. Ugotoviti, ali obstajajo razlike med spoloma pri športnem teoretičnem znanju.
3. Ugotoviti, ali obstajajo razlike v nekaterih gibalnih sposobnostih danskih in slovenskih učenk in učencev.
4. Ugotoviti, ali obstajajo razlike med spoloma v stopnji razvitosti gibalnih sposobnostih.

4 Hipoteze

Iz predhodnih izhodišč in dejstev, ki so opisana v predhodnih poglavjih in podpoglavjih, lahko sklepamo, da:

- H1 V stopnji usvojenosti teoretičnih športnih znanj med danskimi in slovenskimi šolarji ni statistično značilnih razlik.
- H2 Obstaja statistično značilna razlika glede na spol v stopnji usvojenosti teoretičnih znanj.
- H3 V stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti med danskimi in slovenskimi šolarji ni statistično značilnih razlik.
- H4 V stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti obstajajo statistično značilne razlike med spoloma.

5 Metode dela

Metode dela, ki smo jih uporabili pri našem delu, so podrobneje opisane in obrazložene v knjigi Raziskovanje v managementu (Easterby-Smith in sod., 2007).

Izbrane metode dela so nam pri delu omogočile organizirano razmišljanje in pridobivanje podatkov, hkrati pa so nam pomagale bolje razumeti naše delovno okolje. Ker je širše področje našega dela tudi primerjava dveh različnih šolskih sistemov in sistemov športne vzgoje in ker smo na podlagi ugotovitev želeli omogočiti spremembe na omenjenem področju izobraževanja, so nam izbrane metode omogočile, da smo to storili na strokoven način.

Vsak šolski sistem predstavlja določen model s svojimi modelnimi značilnostmi. Velik del našega raziskovalnega dela je predstavljalo preučevanje in primerjava dveh modelov. Vnaprej smo pripravili izhodišča za preučevanje (analiza dokumentov, intervjuji in iskanje odgovorov pri manjših skupinah ljudi, kajti deklarativno zapisane trditve večkrat odstopajo od tega, kar se v praksi resnično izvaja (Hardman in Klein, 2008). Največji del našega poizvedovanja, ki se nanaša na teoretična dejstva, sta bila opazovanje šolske prakse neposredno v razredu, intervju z učitelji in ravnatelji in analiza uradnih dokumentov (zakonodaja, kurikulum, poročila strokovnih teles). Tako smo dobili največji del podatkov o šolskem sistemu na Danskem in v Sloveniji. Opazovanje je bilo v večji meri prisotno na Danskem (nepoznavanje jezika otežuje zbiranje podatkov), za šolski sistem v Sloveniji pa smo uporabili predvsem analizo dokumentov, saj so nam v večji meri dostopni tako v knjižni obliki kot na spletu. Opazovanje na Danskem je potekalo v šolskem letu 2005/2006. V tem obdobju sem obiskala nekaj lokalnih osnovnih šol, kjer sem lahko opazovala delo pri športni vzgoji, pridobila pa sem tudi veliko informacij od tamkajšnjih profesorjev športne vzgoje. V tem času sem tudi izvedla meritve. V Sloveniji je opazovanje in zbiranje podatkov potekalo v šolskem letu 2007/2008.

Pri preverjanju teoretičnega znanja smo podatke zbirali s pomočjo vprašalnika, ki je vseboval 40 vprašanj zaprtega ali polodprtega tipa. Vprašanja so obsegala tako splošne (pomen športa za zdravje, splošni športni izrazi, nekatere značilnosti športne vadbe) kot specifične teoretične vsebine (povezane s posameznimi športi).

5.1 Vzorec merjencev

Celoten vzorec merjencev je vključeval 60 učenk in učencev. Vzorec merjencev vključuje dva podvzorca, danske in slovenske šolarje, ki obiskujejo 9. razred obvezne šole. Podvzorca sta vsebovala vsak po 15 učenk in 15 učencev 9. razreda iz ene od danskih in ene od slovenskih osnovnih šol. Vzorca sta bila vzeta iz šol približno enakih velikosti in s približno enakimi materialnimi pogoji. Učenke in učenci v vzorcih

so bili izbrani naključno (z žrebom). Zaradi geografske oddaljenosti in mojih študijskih obveznosti so bili učenci sicer enake starosti, vendar so bile meritve opravljene v intervalu z dvema letoma razlike. Tako danski (šolsko leto 2005/2006) kot slovenski učenci (šolsko leto 2007/2008) so bili v času merjenja stari 14 let (+/- 6 mesecev).

5.2 Vzorec spremenljivk

Vzorec spremenljivk vključuje podatke o:

- šoli;
- spolu;
- podatke o stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti, ki smo jih preverjali s pomočjo testnih nalog športno-vzgojnega kartona;
- podatke o teoretičnem znanju, ki smo jih pridobili s testnim vprašalnikom, ki vsebuje 40 vprašanj zaprtega in pol odprtega tipa.

Avtorja teoretičnega vprašalnika za preverjanje teoretičnih znanj sta Kovač in Majerič (Majerič, 2004). Teoretični test ima ustrezne merske značilnosti (Meglič, 2007), testne naloge športnovzgojnega kartona pa se v Sloveniji uporabljajo že vse od leta 1986 (Strel, Kovač in Rogelj, 2006).

Rezultati testov športno-vzgojnega kartona bodo zapisani v preglednicah in prikazih, teoretično znanje pa bo razvidno iz ocen v preglednici, ki bo povzemala ocene pisnih testov učenk in učencev.

5.3 Način zbiranja podatkov

Izbrali smo eno od osnovnih šol na Danskem in sicer osnovno šolo v mestu Odense. Ta šola ima dva oddelka devetega razreda, v katerih smo naključno izbrali vzorec 15 učenk in 15 učencev. V Sloveniji smo izbrali osnovno šolo Louisa Adamiča iz Grosuplja. Vzorčenje je potekalo enako kot na danski šoli.

Učenke in učenci, ki so bili naključno izbrani, so prinesli potrdila staršev, da lahko sodelujejo pri raziskavi in da lahko njihove podatke in rezultate meritve uporabljamo izključno za raziskavo. Pred začetkom meritev je vsak učenec dobil zaporedno številko, ki je bila hkrati šifra za navajanje podatkov. Učenci so imeli iste številke ves čas merjenja.

Prvi del meritev predstavljajo meritve testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton, ki so vsebovale testne naloge za oceno treh antropometričnih značilnosti učenk in učencev ter 8 nalog za oceno gibalnih sposobnosti. Posamezni testi

športnovzgojnega kartona so bili predhodno podrobno predstavljeni in prikazani. Vsi podatki so bili zapisani na osebne kartone učenk in učencev. Kasneje smo vse podatke zapisali še na zbirnem kartonu, kasneje pa so bili zapisani tudi v računalniški obliki.

Drugi del meritev je predstavljal izpolnjevanje testnega vprašalnika za ovrednotenje teoretičnega znanja. Testni vprašalnik so učenke in učenci izpolnjevali v učilnici, za pisanje pa so imeli 45 minut časa. Test je vseboval 40 vprašanj zaprtega in polodprtega tipa. Vsebina testa je bila sestavljena iz dveh glavnih sklopov vprašanj, in sicer iz sklopa splošnega znanja (16 vprašanj) in iz sklopa poznavanje posameznih športov (specifično znanje). Sklop splošnega znanja je vseboval tri vprašanja s področja splošnih športnih izrazov, tri vprašanja o telesnih značilnostih in gibalnih sposobnostih, dve vprašanji s področja športnega obnašanja, tri vprašanja o zakonitostih športne vadbe in vplivu na človeka in tri vprašanja o športu in zdravju. Sklop poznavanja posameznih športov je vseboval vprašanja s področja atletike, gimnastike, košarke in odbojke (po štiri vprašanja iz vsakega od naštetih športov), pohodništva in plavanja (vsakemu od naštetih sta bili namenjeni dve vprašanji) in plesa, nogometa, rokometu in smučanja (vsakemu od naštetih športov je bilo namenjeno eno vprašanje).

Teste smo točkovali tako, da so učenci za pravilni odgovor prejeli eno točko, za nepravilni odgovor (nerešeno vprašanje, nepravilno obkrožen odgovor ali več obkroženih odgovorov) pa so prejeli nič točk. Pri testu so lahko dosegli največ 40 točk. Dosežene rezultate smo zapisali tudi v računalniški obliki za vsakega učenca oziroma učenko posebej.

5.4 Metode obdelave podatkov

Analiza podatkov je vsebovala kvalitativno primerjalno analizo dokumentacije o šolskem sistemu in kvantitativno analizo podatkov, ki temelji na opisni statistiki in analizi variance. Dobljene rezultate smo obdelali v programih Excel in SPSS. V Excelu smo zapisali preglednice in izračunali mediano. Na podlagi obdelanih podatkov smo napravili prikaze za vsak posamezni test športnovzgojnega kartona in jih ustrezno analizirali. Razlike smo ugotavljali z analizo variance, s pomočjo katere smo ugotavljali statistično značilnost razlik med rezultati merjenih skupin s 5% stopnjo tveganja.

6 Rezultati

Kovač in Novak (2001) navajata, da športni pedagog večkrat letno ugotavlja, spremlja in vrednoti poleg športnih znanj tudi gibalne sposobnosti in telesne značilnosti učencev. Ugotavljanje, vrednotenje in spremljanje podatkov daje pomembne informacije tako športnemu pedagogu pri načrtovanju pedagoškega procesa, kot tudi učencu za spoznavanje nekaterih individualnih sposobnosti in značilnosti, saj dosežke lahko primerja z dosežki slovenskih vrstnikov. Šola skladno s šolsko zakonodajo za učence, katerih starši pisno soglašajo, podatke pošlje v centralno obdelavo, nato pa jih ovrednoti skladno z navodili (Strel idr., 1996).

V naslednjih podpoglavjih bomo predstavili in analizirali rezultate meritev testnih nalog športnovzgojnega kartona in rezultate teoretičnih testov ter razlike med spoloma. Primerjali bomo tudi rezultate obeh vzorcev s slovenskimi povprečji enako starih učenk in učencev pri vseh testih športnovzgojnega kartona za oba spola.

6.1 Rezultati športnovzgojnega kartona

Podatkovna zbirka »športnovzgojni karton« je sestavljena iz meritev treh telesnih (antropometričnih) značilnosti in osmih gibalnih sposobnosti. V preglednicah v nadaljevanju bomo uporabljali kratice, ki so navedene pri posamezni testni nalogi.

1. ATV - telesna višina; telesna višina, ki predstavlja longitudinalno razsežnost posameznega učenca, je zapisana v mm.
2. ATT - telesna teža; telesna teža je zapisana v gramih, predstavlja pa eno od mer voluminoznosti posameznega učenca.
3. AKG - kožna guba; kožna guba predstavlja delež podkožnega maščevja pri posameznem učencu in je zapisana v mm. Kožno gubo kot drugo od mer voluminoznosti smo merili na zadnji strani nadlahti manj obremenjene roke.
4. DPR - dotikanje plošče z roko; rezultat v nalogi dotikanje plošče z roko predstavlja število dotikov plošče (na eni strani) v 20-ih sekundah; z nalogo merimo frekvenco enostavnih gibov v različnih smereh.
5. SDM - skok v daljino z mesta; rezultat v nalogi skok v daljino z mesta je zapisan v cm in predstavlja eksplozivno moč nog posameznega učenca.
6. PON - poligon nazaj; rezultat v nalogi poligon nazaj je zapisan v desetinkah sekunde, z njim pa ovrednotimo usklajenost (koordinacijo) gibanja celotnega telesa posameznega učenca.

7. DT - dvig trupa; rezultat testa dvig trupa je zapisan s številom dvigov trupa posameznega učenca v eni minuti; z njim ovrednotimo vzdržljivost v moči mišičevja sprednje strani trupa.
8. PRE - predklon na klopci; rezultati predklona na klopci so zapisani v cm. Posamezen rezultat pomeni globino predklona posameznega učenca, z njim pa ovrednotimo gibljivost učencev v čelni ravnini.
9. VZG - vesa v zgibi; rezultati vese v zgibi so zapisani v sekundah, predstavljajo pa vzdržljivost v moči rok in ramenskega obroča.
- 10.60M - tek na 60 metrov; rezultati teka na 60 m predstavljajo čas, v katerem je posamezen učenec pretekel razdaljo 60 m. Rezultati so zapisani v desetinkah sekunde, ponazarjajo pa šprintersko hitrost učencev.
- 11.600M - tek na 600 metrov; rezultati teka na 600 m predstavljajo čas, v katerem je posamezen učenec pretekel razdaljo 600 m. Rezultati so zapisani v sekundah, s testom pa ovrednotimo splošno vzdržljivost.

V naslednjih preglednicah so navedeni rezultati, ki so jih danski in slovenski učenke in učenci dosegli pri opravljanju testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton. Z rumeno barvo sta v vsaki koloni označena največji in najmanjši rezultat.

Preglednica 1: Rezultati meritev testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton vzorca danskih učencev

LETO ROJ.	ŠT.	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
17.7.1991	1	1865	680	016	29	195	175	52	39	057	089	128
60.6.1991	2	1695	516	012	26	191	146	50	45	056	097	155
20.5.1991	3	1600	484	013	28	216	166	62	42	063	080	152
10.6.1991	4	1900	800	015	31	209	131	68	49	051	085	129
26.6.1991	5	2020	782	011	26	198	154	60	55	062	093	142
6.10.1991	6	1815	751	021	28	195	205	55	33	027	086	157
8.3.1991	7	1810	641	011	44	189	243	67	26	079	095	133
28.4.1991	8	1620	416	010	24	180	145	34	43	076	094	134
27.1.1991	9	1740	601	011	33	160	202	53	35	073	102	197
8.10.1991	10	1685	553	014	24	169	200	45	44	138	103	165
18.10.1991	11	1620	483	008	45	188	204	67	38	025	088	126
14.2.1991	12	1635	462	013	26	145	162	45	40	036	099	156
22.1.1991	13	1700	492	010	41	194	148	53	25	137	106	137
13.9.1991	14	1825	660	021	28	187	134	63	53	120	097	125
16.5.1991	15	1710	608	013	32	185	164	47	48	094	094	144
Dan. Povpr.		1749,3	595,3	13,3	31,0	186,7	171,9	54,7	41,0	72,9	93,9	145,3

Preglednica 2: Rezultati meritev testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton vzorca danskih učenk

LETO ROJ.	ŠT.	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
15.4.1991	1	1680	555	019	24	176	170	52	53	023	093	160
3.10.1991	2	1660	520	017	21	150	172	44	56	021	097	210
27.11.1991	3	1670	440	015	33	133	168	39	58	104	099	163
15.3.1991	4	1640	515	013	26	130	192	37	49	042	111	194
2.4.1991	5	1650	636	015	49	126	151	32	51	055	091	174
18.4.1991	6	1720	571	016	30	166	155	42	52	140	107	200
7.6.1991	7	1582	614	025	26	138	159	35	45	050	103	169
27.2.1991	8	1590	427	023	17	133	217	43	33	120	105	162
31.1.1991	9	1675	516	017	30	141	233	33	39	044	120	212
24.7.1991	10	1590	502	019	23	137	186	38	54	052	101	167
7.8.1991	11	1705	600	016	21	155	157	57	42	050	094	152
1.5.1991	12	1625	459	010	31	144	189	49	47	072	102	170
27.12.1990	13	1695	558	019	23	123	208	56	58	011	107	178
22.9.1991	14	1640	472	020	33	143	169	34	52	048	101	168
1.4.1990	15	1570	495	026	21	113	206	30	37	051	138	114
Dan. Povpr.		1646,1	525,3	18,0	27,2	140,5	182,1	41,4	48,4	58,9	104,6	172,9

Preglednica 3: Rezultati meritev testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton vzorca slovenskih učencev

LETO ROJ.	ŠT.	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
4.3.1993	1	1730	590	007	47	206	100	44	50	043	080	108
10.11.1993	2	1745	630	006	58	249	132	65	45	087	078	118
31.7.1993	3	1655	500	006	39	195	170	41	30	058	090	124
24.4.1993	4	1745	670	010	45	179	157	63	40	074	093	123
1.3.1993	5	1805	640	007	42	248	169	43	35	088	081	114
24.8.1993	6	1695	505	005	43	206	100	64	40	057	085	108
18.8.1993	7	1645	590	011	45	196	107	52	43	078	091	139
19.5.1993	8	1705	540	005	39	208	101	57	30	060	083	119
28.3.1993	9	1900	735	007	48	227	094	41	47	042	078	132
24.6.1993	10	1710	615	011	35	171	230	35	27	042	100	156
30.3.1993	11	1710	710	015	48	171	181	41	42	030	092	159
4.8.1993	12	1685	515	005	42	204	170	40	36	105	088	157
7.11.1993	13	1790	730	012	42	215	150	45	50	081	086	132
11.2.1993	14	1735	710	010	43	201	150	45	45	069	090	138
3.2.1993	15	1680	660	015	42	161	212	41	42	045	097	148
Grosuplje povp.		1729,0	622,7	8,8	43,9	202,5	148,2	47,8	40,1	63,9	87,5	131,7

Preglednica 4: Rezultati meritev testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton vzorca slovenskih učenk

LETO ROJ.	ŠT.	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
16.11.1993	1	1645	500	005	45	187	117	59	48	093	089	137
6.7.1993	2	1740	735	015	40	182	146	38	52	017	103	167
25.11.1993	3	1530	500	011	49	165	117	54	55	053	112	161
28.9.1993	4	1575	500	010	42	182	106	59	50	073	091	137
18.10.1993	5	1600	500	007	43	191	118	59	57	100	098	143
5.10.1993	6	1695	520	009	49	205	099	54	46	083	093	137
16.8.1993	7	1680	420	008	38	182	130	43	46	076	110	155
5.8.1993	8	1670	420	006	43	190	121	54	50	120	104	146
3.10.1993	9	1695	530	006	44	192	160	46	44	069	091	142
24.9.1993	10	1700	570	008	38	177	128	51	49	061	092	120
16.10.1993	11	1540	380	008	40	157	160	49	42	042	103	159
13.12.1993	12	1625	465	004	39	170	137	43	51	013	098	152
21.1.1993	13	1635	480	007	51	196	117	45	56	065	103	159
18.10.1993	14	1650	650	009	45	165	139	45	60	040	107	165
	15	1605	490	013	42	149	149	51	54	023	105	166
Grosuplje povp.		1639,0	510,7	8,4	43,2	179,3	129,6	50,0	50,7	61,9	99,9	149,7

Preglednica 5: Srednje vrednosti in standardni odkloni telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti populacije slovenskih učencev in učenk, starih 14 let, za šolsko leto 2006/2007

STAROST	SPOL		ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	TEK60	TEK600
14	M	XE	1674	591,3	12,5	42,1	192	118	48	42,9	41,7	96,4	150,4
		SD	85,7	130,2	6,6	5,8	27	35,8	11	8,2	28,6	11,6	30,9
	Ž	XE	1632,3	555,5	14,9	41,9	171	129	45	49,6	33,4	103,2	170,7
		SD	62,1	104,7	6	5,3	23	33,2	9,9	7,4	23,7	10	31,2

Vir: (Strel, Starc in Kovač, 2007)

Preglednica 6: Primerjava srednjih vrednosti rezultatov testnih nalog pri vzorcu danskih in slovenskih učencev

	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
Srednje vr. DK učencev	1749,3	595,3	13,3	31,0	186,7	171,9	54,7	41,0	72,9	93,9	145,3
Srednje vr. SLO učencev	1729,0	622,7	8,8	43,9	202,5	148,2	47,8	40,1	63,9	87,5	131,7

Preglednica 7: Primerjava srednjih vrednosti rezultatov testnih nalog pri vzorcu danskih in slovenskih učenk

	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
Srednje vr. DK učenka	1646,1	525,3	18,0	27,2	140,5	182,1	41,4	48,4	58,9	104,6	172,9
Srednje vr. SLO učenka	1639,0	510,7	8,4	43,2	179,3	129,6	50,0	50,7	61,9	99,0	149,7

Iz zgornjih preglednic je razvidno, da so slovenski učenci in učenke, vključeni v našo raziskavo, v povprečju dosegli boljše rezultate v testnih nalogah, ki so del podatkovne zbirke športnovzgojni karton, kar posledično pomeni, da so gibalno bolj sposobni od vzorca danskih učenk in učencev. Pri učenkah se ta razlika, ki je v prid slovenskim učenkam, kaže prav pri vseh testih za ovrednotenje gibalnih sposobnosti. Pri učencih se ta pozitivna razlika kaže pri petih od osmih gibalnih nalogah.

Naslednji dve preglednici prikazujeta rezultate statistične obdelave podatkov. Za pojasnjevanje razlik smo uporabili analizo variance. Zadnji stolpec v obeh

preglednicah prikazuje, ali so razlike med rezultati med posameznimi vzorci statistično značilne. Da bi bile razlike med rezultati statistično značilne, morajo biti vrednosti SIG. v zadnjem stolpcu preglednic 8 in 9 enake ali manjše od 0,05, saj smo statistično značilnost preverjali na 5% stopnji tveganja.

Preglednica 8: Značilnost razlik med slovenskim in danskim vzorcem učencev pri testnih nalogah podatkovne zbirke športnovzgojni karton

TEST	VZOREC	MEAN	SIG.
ATV	SLO učenci	1729,0	0,569
	DK učenci	1749,3	
ATT	SLO učenci	622,7	0,475
	DK učenci	595,3	
AKG	SLO učenci	8,8	0,002
	DK učenci	13,3	
DPR	SLO učenci	43,9	0,000
	DK učenci	31,0	
SDM	SLO učenci	202,5	0,063
	DK učenci	186,7	
PON	SLO učenci	148,2	0,095
	DK učenci	171,9	
DT	SLO učenci	47,8	0,063
	DK učenci	54,7	
PRE	SLO učenci	40,1	0,770
	DK učenci	41,0	
VZG	SLO učenci	63,9	0,412
	DK učenci	72,9	
60M	SLO učenci	87,5	0,018
	DK učenci	93,9	
600M	SLO učenci	131,7	0,051
	DK učenci	145,3	

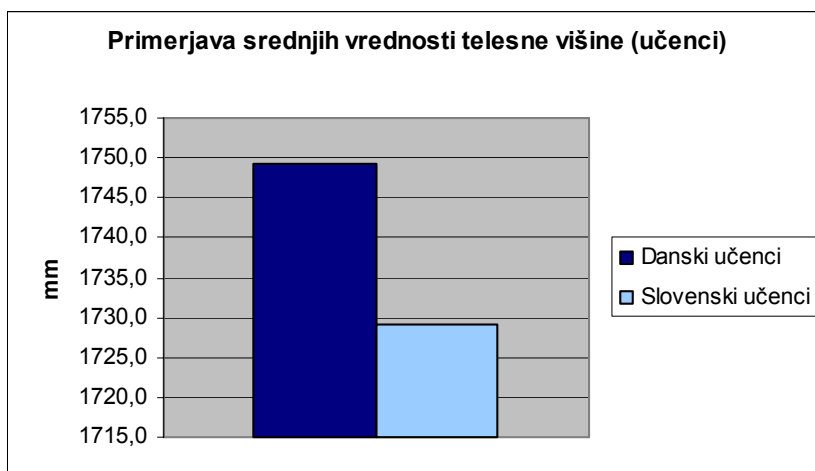
Preglednica 9: Značilnost razlik med slovenskim in danskim vzorcem učenk pri testnih nalogah podatkovne zbirke športnovzgojni karton

TEST	VZOREC	MEAN	SIG.
ATV	SLO učenke	1639,00	0,722
	DK učenke	1646,13	
ATT	SLO učenke	510,67	0,607
	DK učenke	525,33	
AKG	SLO učenke	8,40	0,000
	DK učenke	18,00	
DPR	SLO učenke	43,20	0,000
	DK učenke	27,20	
SDM	SLO učenke	179,33	0,000
	DK učenke	140,53	
PON	SLO učenke	129,60	0,000
	DK učenke	182,13	
DT	SLO učenke	50,00	0,005
	DK učenke	41,40	
PRE	SLO učenke	50,67	0,351
	DK učenke	48,40	
VZG	SLO učenke	61,87	0,810
	DK učenke	58,87	
60M	SLO učenke	99,93	0,206
	DK učenke	104,60	
600M	SLO učenke	149,73	0,004
	DK učenke	172,87	

Sledi podrobnejši prikaz ter obrazložitev posameznih pomembnih dejstev.

PRIKAZI RAZLIK SREDNJIH VREDNOSTI MED POSAMEZNI MI TESTNIMI NALOGAMI MED VZORCEMA DANSKIH IN SLOVENSkih UČENCEV IN UČENK

Prikaz 1: Primerjava razlik med srednjima vrednostma telesne višine (ATV) pri učencih



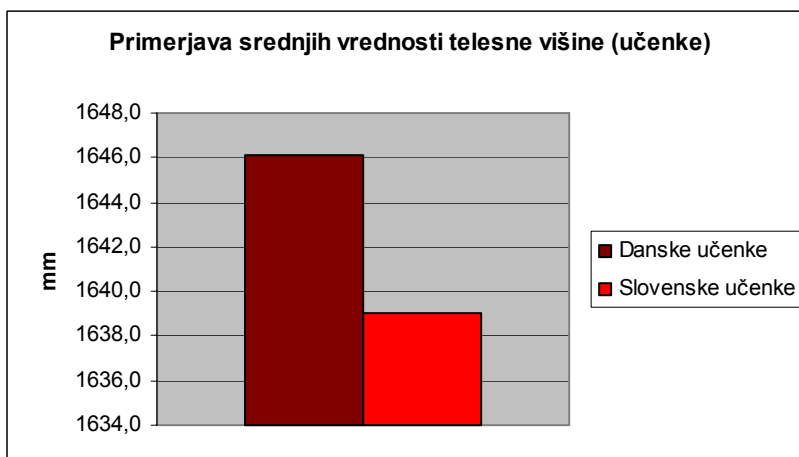
Iz prikaza 1 je razvidno, da so danski učenci, vključeni v našo raziskavo, v povprečju za 2,03 cm višji od slovenskih. Povprečna telesna višina danskih učencev je 1749,3 milimetrov, slovenskih pa 1729 milimetrov.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je najnižja telesna višina pri danskih učencih znašala 1600 mm, pri slovenskih pa 1645 mm. Najvišja telesna višina pri danskih učencih je 2020 mm, pri slovenskih pa 1900 mm.

Iz preglednice 5 in prikaza 1 je razvidno, da so učenci danskega vzorca v povprečju za 75,3 mm višji od slovenskega povprečja učencev te starosti, učenci slovenskega vzorca pa za 55 mm.

Kljub temu, da so danski učenci, vključeni v raziskavo, za 2 cm višji od slovenskih, pa je analiza variance pokazala, da se vzorca danskih in slovenskih učencev statistično značilno ne razlikujeta, saj je $p=0,569$ ($p>0,05$).

Prikaz 2: Primerjava razlik med srednjima vrednostma telesne višine (ATV) pri učenkah



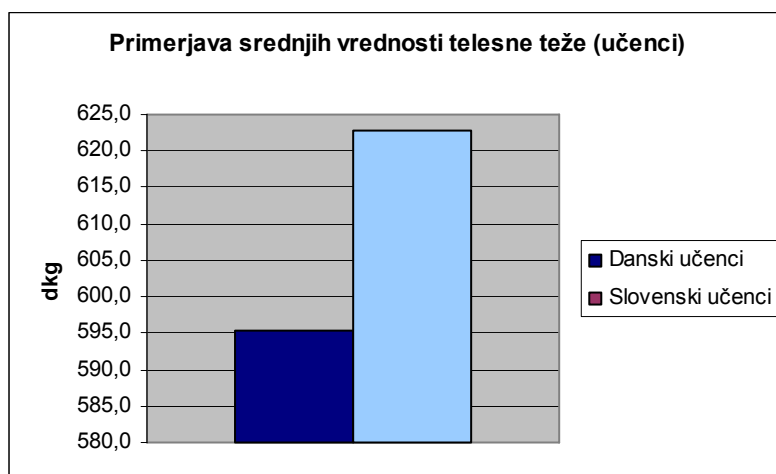
Bistveno manjše so razlike med učenkami. Iz prikaza 2 je razvidno, da so danske učenke, vključene v našo raziskavo, v povprečju le za 7,1 mm višje od vzorca slovenskih učenk. Povprečna višina vzorca danskih učenk je 1646,1 mm, povprečna višina slovenskih pa 1639 mm.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je najnižja telesna višina pri vzorcu danskih učenk 1570 mm, pri vzorcu slovenskih pa 1530 mm. Najvišja danska učenka je imela 1720 mm, najvišja slovenska učenka pa je bila visoka 1740 mm.

Iz preglednice 5 in prikaza 2 je razvidno, da so učenke danskega vzorca v povprečju za 13,8 mm višje od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa za 6,7 mm.

Analiza variance je pokazala, da med telesno višino danskih in slovenskih učenk ni statistično značilnih razlik, saj je $p=0,722$ ($p>0,05$).

Prikaz 3: Primerjava razlik med srednjima vrednostma telesne teže (ATT) pri učencih

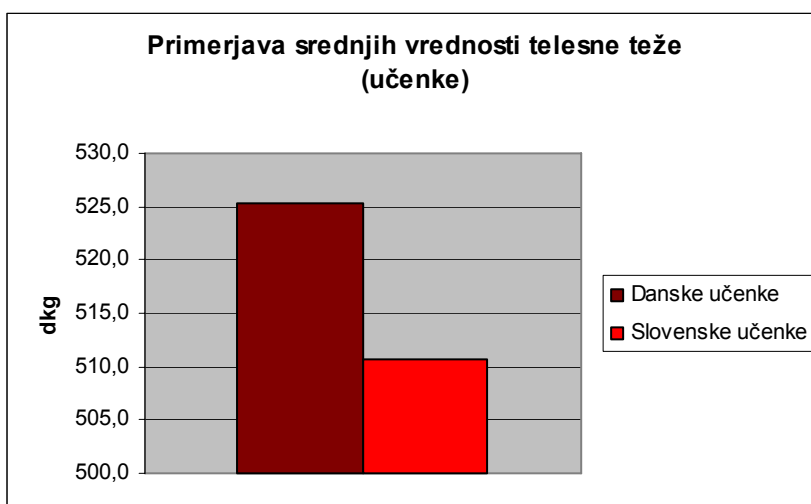


Prikaz 3 kaže razliko med srednjima vrednostma telesne teže med danskimi in slovenskimi učenci, vključenimi v naše meritve. Danski učenci so od slovenskih učencev v povprečju lažji za 2,74 kilograma.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je razpršenost rezultatov v vzorcu danskih učencev precej večja kot pri vzorcu slovenskih učencev. Tako je najlažji danski učenec tehtal 41,6 kilogramov, najlažji slovenski učenec pa 50 kilogramov. Najtežji danski učenec je tehtal 80 kilogramov, najtežji slovenski učenec pa 73,5 kilogramov.

Iz preglednice 5 in prikaza 3 Primerjava razlik med srednjimi vrednostmi telesne teže pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca v povprečju za 0,4 kilograma težji od slovenskega povprečja učencev te starosti, učenci slovenskega vzorca pa za 3,14 kilograme.

Analiza variance je pokazala, da med vzorcema danskih in slovenskih učencev ni statistično značilnih razlik v telesni teži, saj je vrednost $p=0,475$ ($p>0,05$).

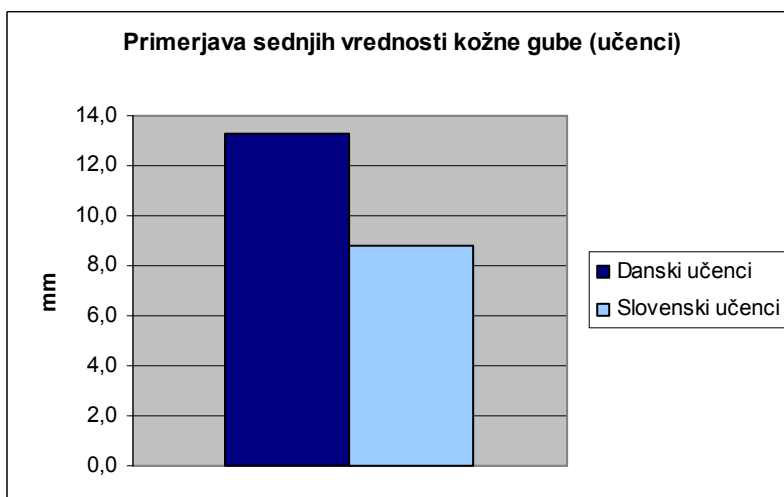
Prikaz 4: Primerjava razlik med srednjima vrednostma telesne teže (ATT) učenk

V prikazu 4 vidimo razliko med srednjima vrednostma telesne teže med danskimi in slovenskimi učenkami, vključenimi v raziskavo. Danske učenke so v povprečju za 1,47 kg težje od slovenskih učenk.

Bistveno večja razpršenost telesne teže je v vzorcu slovenskih učenk. Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je najlažja danska učenka tehtala 42,7 kilogramov, najlažja slovenska učenka pa le 38 kilogramov. Najtežja danska učenka je tehtala 63,6 kilogramov, najtežja slovenska učenka pa kar 73,5 kilogramov.

Iz preglednice 5 in prikaza 4 je razvidno, da so učenke danskega vzorca v povprečju za 3,02 kilograme lažje od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa za 4,48 kilograme.

Analiza variance je pokazala, da vzorcema danskih in slovenskih učenk ni statistično značilnih razlik v telesni teži, saj je $p=0,607$ ($p>0,05$).

Prikaz 5: Primerjava razlik med srednjima vrednostma kožne gube (AKG) učencev

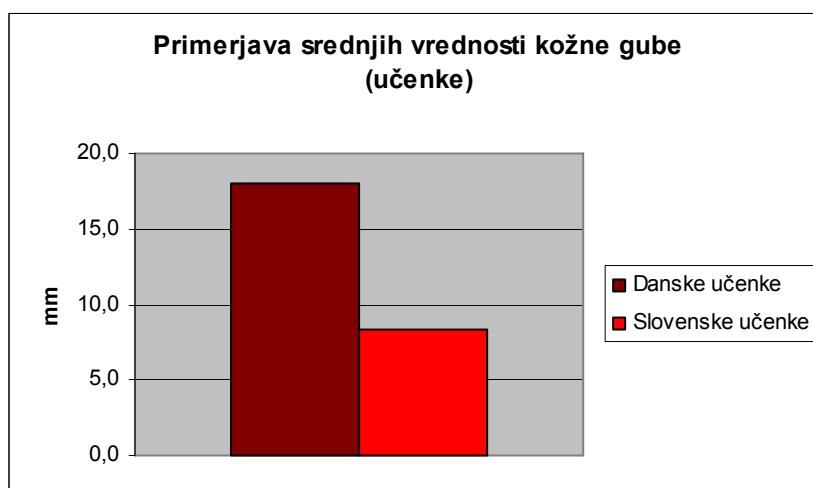
Iz prikaza 5 vidimo, da imajo danski učenci, vključeni v našo raziskavo, v povprečju kar za 4,5 mm več podkožnega maščevja od slovenskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 pa lahko vidimo, da je imel danski učenec z najmanj podkožnega maščevja 8 mm le-tega, slovenski učenec pa 5 mm. Danski učenec z največ podkožnega maščevja je imel debelino kožne gube na nadlahti 21 mm, slovenski učenec pa 15 mm.

Iz preglednice 5 in prikaza 5 je razvidno, da imajo učenci danskega vzorca za 0,8 mm več podkožnega maščevja od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa imajo za 3,7 mm manj podkožnega maščevja, kot je slovensko povprečje.

Analiza variance je pokazala, da je med vzorcema danskih in slovenskih učencev statistično značilna razlika v podkožnem maščevju, saj je $p=0,002$ ($p<0,05$).

Prikaz 6: Primerjava razlik med srednjima vrednostma kožne gube (AKG) učenk



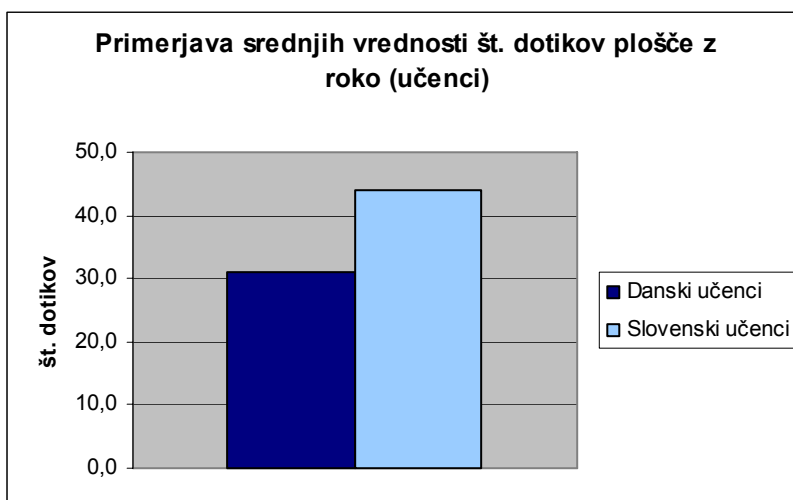
Prikaz 6 prikazuje, da imajo danske učenke, vključene v vzorec, za 9,6 mm več podkožnega maščevja od povprečja vzorca slovenskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je imela danska učenka z najmanj podkožnega maščevja 10 mm, slovenska učenka pa le 4 mm podkožnega maščevja. Danska učenka z največ podkožnega maščevja je imela 26 mm, slovenska učenka pa 15 mm podkožnega maščevja.

Iz preglednice 5 in prikaza 6 je razvidno, da imajo učenke danskega vzorca za 3,1 mm več podkožnega maščevja od slovenskega povprečja učenk te starosti, učenke slovenskega vzorca pa imajo za 6,5 mm manj podkožnega maščevja od slovenskega povprečja.

Analiza variance je pokazala, da med danskimi in slovenskimi učenkami obstaja statistično značilna razlika v količini podkožnega maščevja, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

Prikaz 7: Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dotikov plošče z roko (DPR) učencev



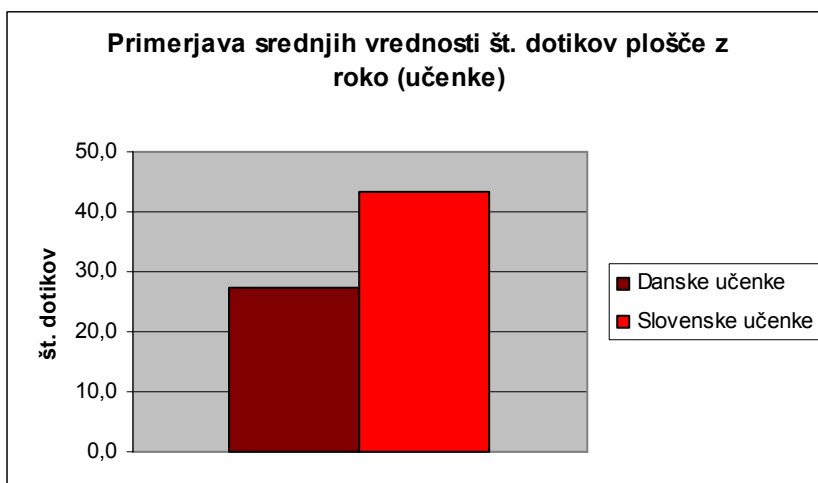
Prikaz 7 kaže, da so slovenski učenci, vključeni v vzorec, v 20-ih sekundah v povprečju opravili 12,9 dotikov plošče z roko več kot danski učenci.

Iz preglednic 1 in 3 vidimo, da je najnižji rezultat v vzorcu danskih učencev 24 udarcev v dvajsetih sekundah, pri slovenskih pa 35. Najboljši rezultat pri danskih učencih je 45-krat v 20-ih sekundah, pri slovenskih pa 58-krat.

Iz preglednice 5 in prikaza 7 Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dotikov plošče z roko pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca v povprečju v 20-ih sekundah opravili 11,1 dotikov plošče z roko manj od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa so v enakem času opravili 1,8 dotika plošče z roko več od slovenskega povprečja.

Razlika med vzorcema danskih in slovenskih učencev je statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

Prikaz 8: Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dotikov plošče z roko (DPR) učenk



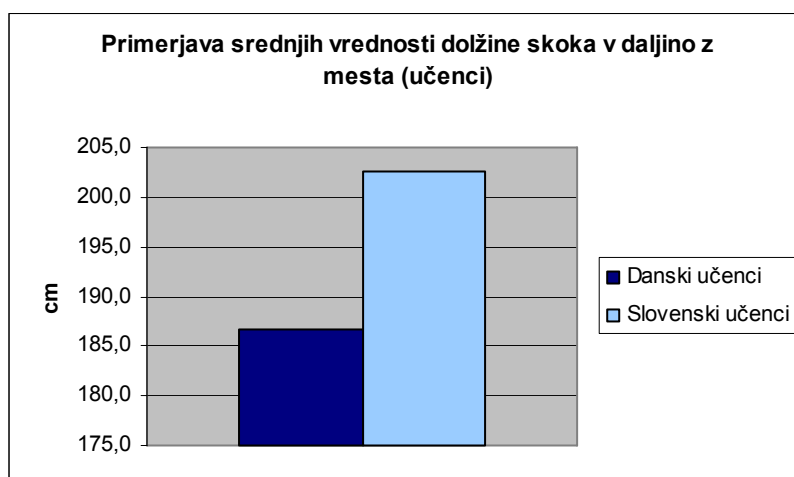
Iz prikaza številka 8 vidimo, da so slovenske učenke, vključene v vzorec, v dvajsetih sekundah v povprečju opravile 16 dotikov plošče z roko več od danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da se je danska učenka z najmanj dotiki plošče le-te dotaknila 21-krat v dvajsetih sekundah, slovenska učenka pa 38-krat. Danska učenka z največ dotiki plošče se je le-te dotaknila 49-krat, slovenska učenka pa 51-krat.

Iz preglednice 5 in prikaza 8 Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dotikov plošče z roko pri učenkah je razvidno, da so učenke danskega vzorca v 20-ih sekundah opravile 14,7 dotikov plošče z roko manj od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa so v enakem času opravile 1,3 dotika plošče z roko več od slovenskega povprečja.

Tudi med vzorcema deklet je razlika v srednjih vrednostih statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

Prikaz 9: Primerjava razlik med srednjima vrednostma dolžine skoka v daljino z mesta (SDM) pri učencih



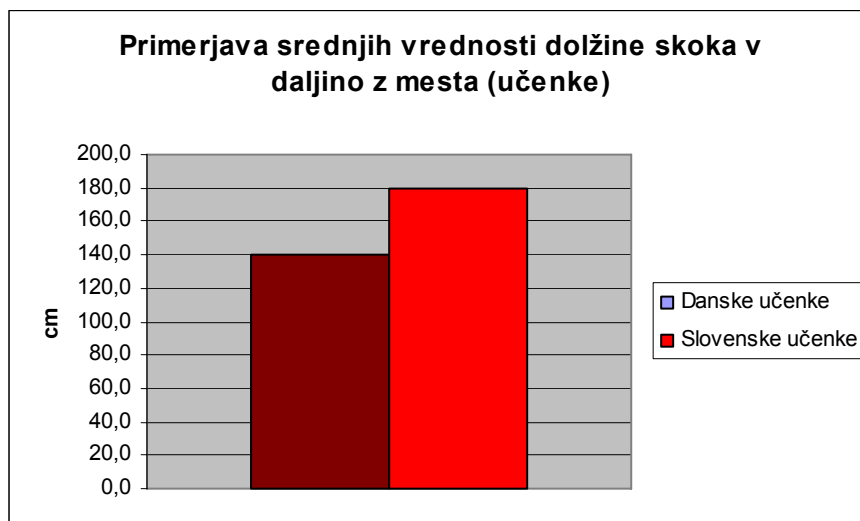
Prikaz 9 kaže, da so slovenski učenci, vključeni v raziskavo, v povprečju skočili za 15,7 cm več v daljino z mesta od danskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 vidimo, da je najnižjo vrednost dosegel danski učenec z najkrajšim skokom 145 cm, slovenski učenec z najslabšim dosežkom pa je skočil 161 cm. Najdaljši danski skok je meril 216 cm, najdaljši skok slovenskega učenca pa 249 cm.

Iz preglednice 5 in prikaza 9 Primerjava razlik med srednjima vrednostma dolžine skoka v daljino z mesta pri učencih je razvidno, da je povprečni skok v daljino z mesta učencev danskega vzorca meril 5,2 cm manj od slovenskega povprečja, povprečni skok učencev slovenskega vzorca pa je meril 10,6 cm več od slovenskega povprečja.

Statistična obdelava je pokazala, da med danskimi in slovenskimi učenci ni statistično značilnih razlik, saj je $p=0,063$ ($p>0,05$).

Prikaz 10: Primerjava razlik med srednjima vrednostma dolžine skoka v daljino z mesta (SDM) pri učenkah

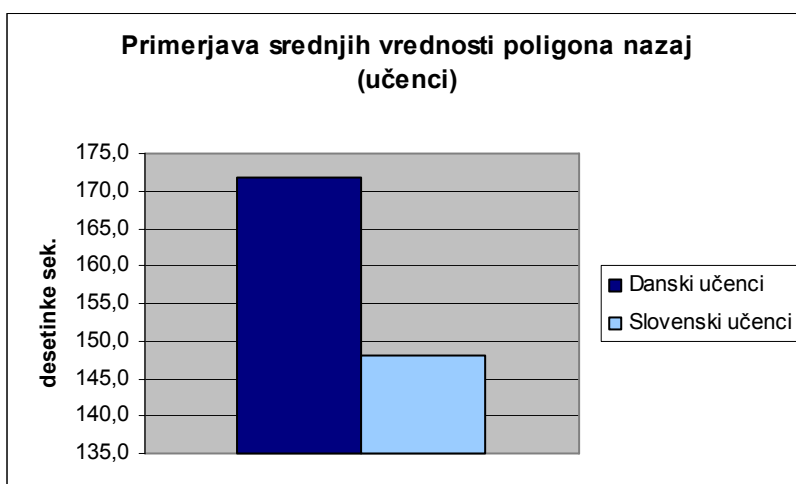


Prikaz 10 prikazuje, da je bil povprečen skok v daljino z mesta vzorca slovenskih učenk kar za 38,8 cm daljši od skoka danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je najkrajši skok danskih učenk meril 113 cm, najkrajši skok slovenskih učenk pa 149 cm. Danska učenka, ki je skočila najdlje, je skočila 176 cm daleč, slovenska učenka pa 205 cm.

Iz preglednice 5 in prikaza 10 Primerjava razlik med srednjima vrednostma dolžine skoka v daljino z mesta pri učenkah je razvidno, da je povprečni skok v daljino z mesta učenk danskega vzorca meril 30,5 cm manj od slovenskega povprečja, povprečni skok učenk slovenskega vzorca pa je meril 8,3 cm več od slovenskega povprečja.

Razlika med danskimi in slovenskimi učenkami v testni nalogi skok v daljino z mesta je statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

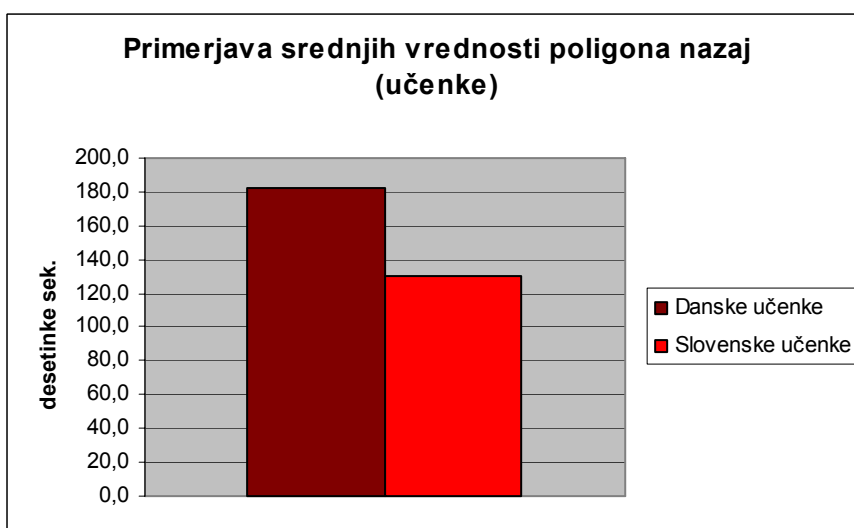
Prikaz 11: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov poligona nazaj (PON) pri učencih

Iz prikaza 11 je razvidno, da so slovenski učenci testno nalogo poligon nazaj v povprečju opravili za 2,37 sekundi hitreje od danskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je najhitrejši danski učenec za poligon porabil 13,1 sekunde, najhitrejši slovenski učenec pa 9,4 sekunde. Najdaljši čas za poligon nazaj pri danskih učencih je bil 24,3 sekunde, najpočasnejši slovenski učenec pa je za poligon nazaj porabil 23,0 sekund,.

Iz preglednice 5 in prikaza 11 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov poligona nazaj pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca za poligon nazaj v povprečju porabili 5,41 sekunde več časa od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa 3,04 sekunde več od slovenskega povprečja.

Razlika med danskimi in slovenskimi učenci ni statistično značilna, saj je $p=0,095$ ($p>0,05$).

Prikaz 12: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov poligona nazaj (PON) pri učenkah

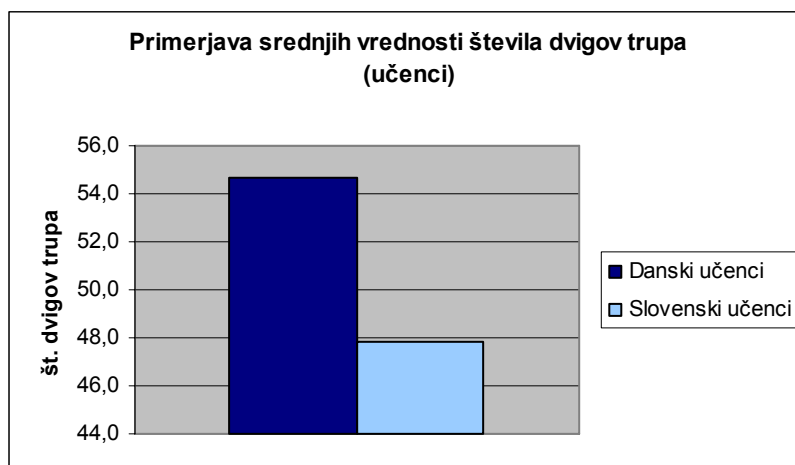
Iz prikaza 12 lahko razberemo, da so slovenske učenke testno nalogo poligon nazaj v povprečju opravile 5,25 sekunde hitreje kot danske učenke.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je najhitrejša danska učenka za omenjeno nalogo porabila 15,1 sekunde, najhitrejša slovenska učenka pa le 9,9 sekunde. Najdaljši čas za izvedbo naloge poligon nazaj pri danskih učenkah je znašal 23,3 sekunde, pri slovenskih učenkah pa 16,0 sekund.

Iz preglednice 5 in prikaza 12 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov poligona nazaj pri učenkah je razvidno, da so učenke danskega vzorca za poligon nazaj v povprečju porabile 5,31 sekunde več časa od slovenskega povprečja učenk te starosti, učenke slovenskega vzorca pa so dosegle rezultat, ki je za 0,6 sekunde boljši od slovenskega povprečja.

Analiza variance je pokazala, da je razlika med vzorcema danskih in slovenskih učenk statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

Prikaz 13: Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dvigov trupa (DT) učencev

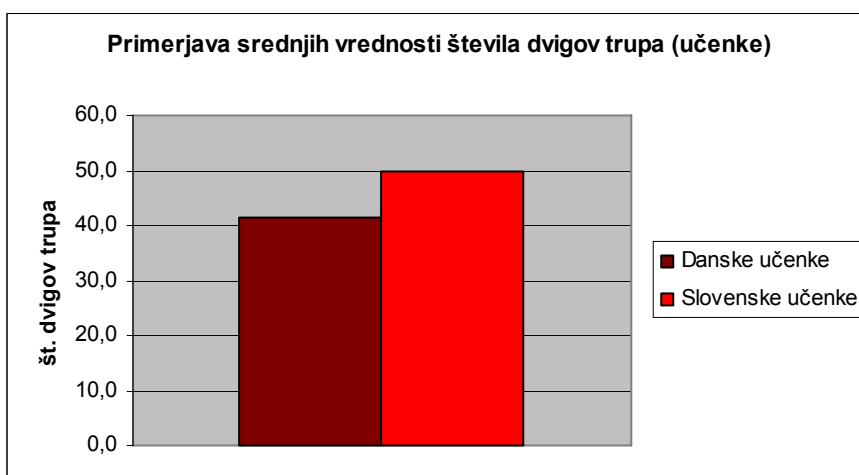


Iz prikaza 13 vidimo, da so danski učenci, vključeni v vzorec, v eni minuti v povprečju opravili 6,9 dvigov trupa več od slovenskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je danski učenec, ki je v testni nalogi dvig trupa dosegel najslabši rezultat, v eni minuti izvedel 34, slovenski učenec pa 35 dvigov trupa. Danski učenec z največ dvigi trupa je izvedel 68 dvigov v eni minuti, slovenski učenec pa 65.

Iz preglednice 5 in prikaza 13 Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dvigov trupa pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca v eni minuti povprečno naredili 6,8 dvigov trupa več od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa so dosegli v povprečju enak rezultat kot njihovi vrstniki.

Rezultati obdelave z metodo analize variance kažejo, da med danskimi in slovenskimi učenci ni statistično značilnih razlik, saj je $p=0,063$ ($p>0,05$).

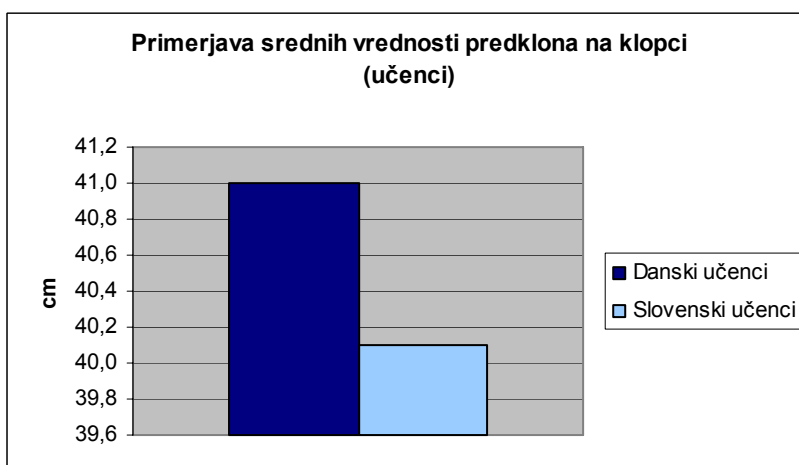
Prikaz 14: Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dvigov trupa (DT) učenk

Iz prikaza 14 vidimo, da so slovenske učenke, vključene v vzorec, v eni minuti povprečno opravile 8,6 dvigov trupa več od danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je danska učenka z najmanj dvigi trupa v eni minuti izvedla 30 dvigov trupa, slovenska učenka pa 38. Največje število dvigov trupa pri danskih učenkah je napravila učenka, ki je v eni minuti izvedla 57 dvigov trupa, pri slovenskih učenkah pa je največje število dvigov trupa znašalo 59 dvigov.

Iz preglednice 5 in prikaza 14 Primerjava razlik med srednjima vrednostma števila dvigov trupa pri učenkah je razvidno, da so učenke danskega vzorca v eni minuti v povprečju naredile 3,6 dviga trupa manj od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa so naredile 5 dvigov trupa več od slovenskega povprečja.

Razlika med obema vzorcema je statistično značilna, saj je $p=0,005$ ($p=0,05$).

Prikaz 15: Primerjava razlik med srednjima vrednostma predklona na klopci (PRE) učencev

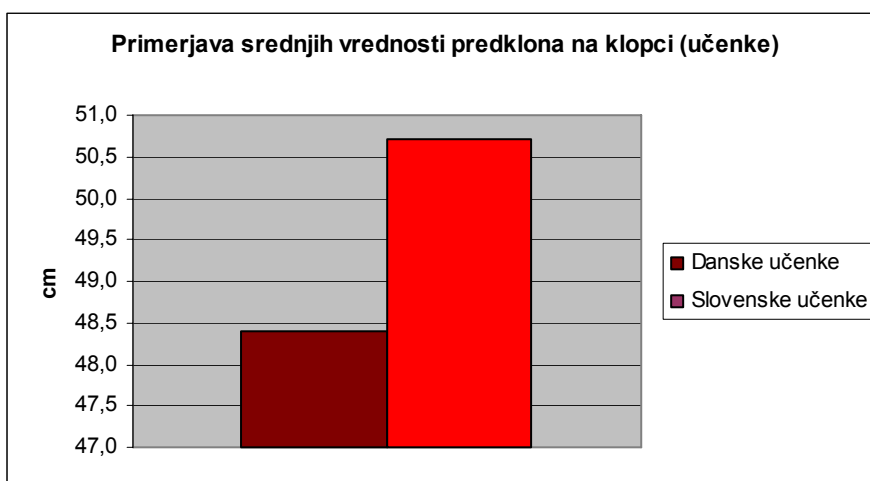
Iz prikaza 15 Primerjava razlik med srednjima vrednostma predklona na klopci pri učencih je razvidno, da je bil povprečen rezultat vzorca danskih učencev v povprečju za 0,9 cm boljši od povprečnega rezultata predklona vzorca slovenskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da se je najmanj gibljiv učenec pri danskem vzorcu predklonil le 25 cm, pri slovenskem pa 27 cm. Najboljši predklon pri danskih učencih je meril 55 cm, pri slovenskih učencih pa 50 cm.

Iz preglednice 5 in prikaza 15 Primerjava razlik med srednjima vrednostma predklona na klopici pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca v povprečju dosegli za 1,9 cm slabši rezultat v testni nalogi predklon na klopici od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa so imeli v povprečju za 2,8 cm slabši rezultat od slovenskega povprečja.

Razlika med danskimi in slovenskimi učenci v tej testni nalogi ni statistično značilna, saj je $p=0,770$ ($p>0,05$).

Prikaz 16: Primerjava razlik med srednjima vrednostma predklona na klopici (PRE) učenk



Iz prikaza 16 je razvidno, da je bil povprečen rezultat v predklonu na klopici pri vzorcu slovenskih učenk za 2,3 cm boljši od predklona danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je najslabši izmerjen rezultat v predklonu pri danskih učenkah 33 cm, pri slovenskih pa 42 cm. Najboljši rezultat v predklonu pri danskih učenkah je 58 cm, pri slovenskih učenkah pa 60 cm.

Iz preglednice 5 in prikaza 16 Primerjava razlik med srednjima vrednostma predklona na klopici pri učenkah je razvidno, da so imele učenke danskega vzorca v povprečju za 1,2 cm slabši rezultat v predklonu na klopici od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa so imele v povprečju za 1,1 cm boljši rezultat v tej nalogi od slovenskega povprečja.

Tako kot pri fantih tudi med vzorcema danskih in slovenskih učenk v tej testni nalogi ni statistično značilnih razlik, saj je $p=0,351$ ($p>0,05$).

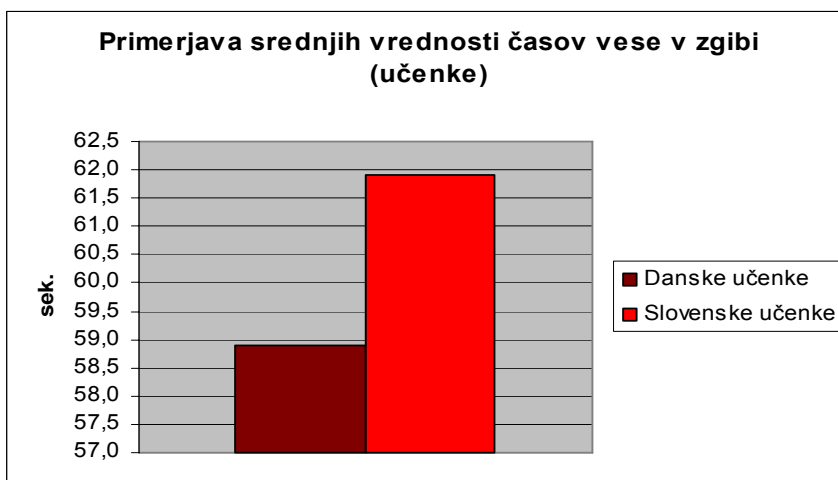
Prikaz 17: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov vese v zgibi (VZG) učencev

Prikaz 17 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov vese v zgibi pri učencih kaže, da so danski učenci, vključeni v raziskavo, v vesi v zgibi v povprečju zdržali za 9 sekund dlje od vzorca slovenskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je 25 sekund najkrajši čas vese v zgibi pri danskih učencih, pri slovenskih učencih pa 30 sekund. Pri danskih učencih je bil najdaljši čas vese v zgibi 120 sekund (kar je maksimalni rezultat, nato merjenje prekinemo), pri slovenskih učencih pa 105 sekund.

Iz preglednice 5 in prikaza 17 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov vese v zgibi pri učencih je razvidno, da so učenci danskega vzorca v vesi v zgibi vztrajali 31,2 sekunde dlje od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa so v vesi v zgibi vztrajali 22,2 sekunde dlje od slovenskega povprečja.

Variance med danskimi in slovenskimi učenci se statistično značilno ne razlikujejo, saj je $p=0,412$ ($p>0,05$).

Prikaz 18: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov vese v zgibi (VZG) učenek

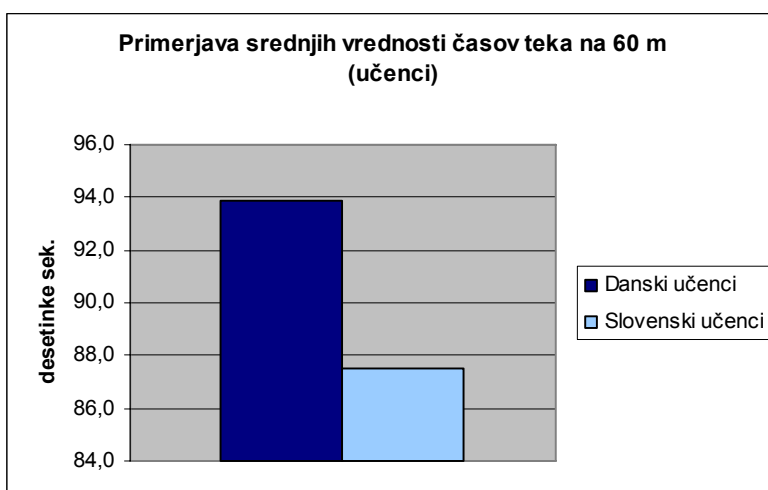
Iz prikaza 18 Primerjava med srednjima vrednostma časov vese v zgibi pri učenkah je razvidno, da so v povprečju slovenske učenke, vključene v vzorec, v vesi v zgibi vztrajale 3 sekunde dlje od danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je bil najkrajši čas vese v zgibi pri danskih učenkah 11 sekund, pri slovenskih pa 13 sekund. Najboljši čas vese v zgibi pri danskih učenkah je bil 120 sekund, enak čas pa je dosegla najboljša slovenska učenka. To je maksimalni rezultat, po tem času pa izvajanje testne naloge prekinemo.

Iz preglednice 5 in prikaza 18 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov vese v zgibi pri učenkah je razvidno, da so učenke danskega vzorca v vesi v zgibi vztrajale 25,5 sekund dlje od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa so v vesi v zgibi vztrajale 28,5 sekund dlje od slovenskega povprečja.

Tako kot pri učencih tudi med učenkami v tej testni nalogi ni statistično značilnih razlik med obema vzorcema, saj je $p=0,810$ ($p>0,05$).

Prikaz 19: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 60 m (60M) učencev



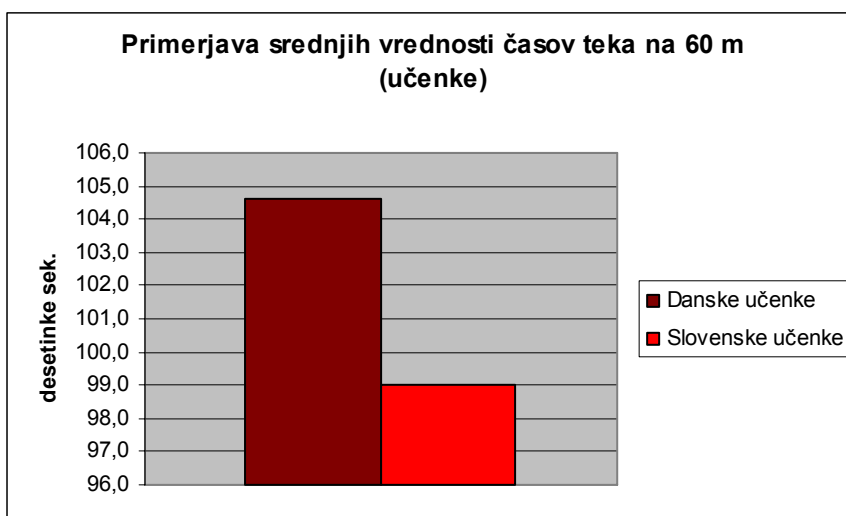
Prikaz 19 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 60 m pri učencih prikazuje, da so bili slovenski učenci, vključeni v raziskavo, v teku na 60 m v povprečju za 6,4 desetink sekunde hitrejši od danskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 lahko vidimo, da je bil najslabši čas pri danskih učencih 106 desetink sekunde, pri slovenskih učencih pa 100 desetink sekunde. Najboljši čas pri danskih učencih je bil 8 sekund, pri slovenskih učencih pa 78 desetink sekunde.

Iz preglednice 5 in prikaza 19 je razvidno, da so učenci danskega vzorca razdaljo 60 m v povprečju pretekli za 2,5 desetink sekunde hitreje od slovenskega povprečja, učenci slovenskega vzorca pa so 60 m v povprečju pretekli 8,9 desetink sekunde hitreje od slovenskega povprečja.

Analiza variance je pokazala, da je razlika med danskimi in slovenskimi učenci statistično značilna, saj je $p=0,018$ ($p>0,05$).

Prikaz 20: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 60 m (60M) učenk

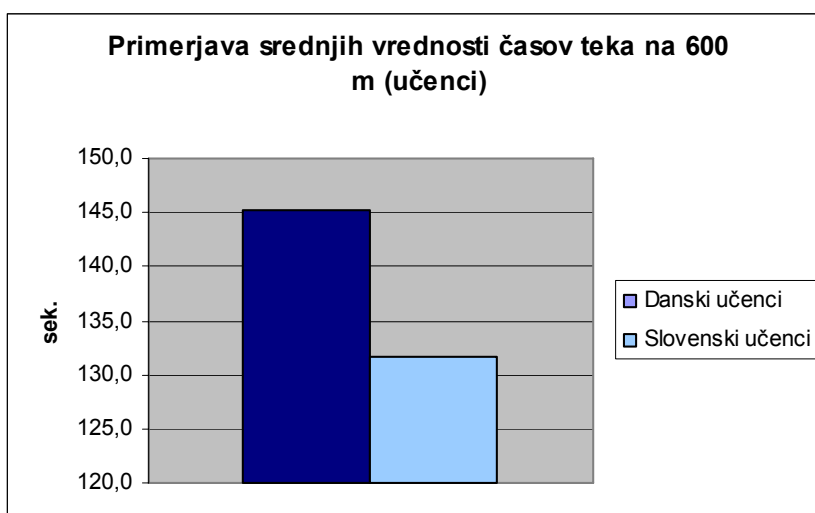


Prikaz 20 kaže, da so bile slovenske učenke, vključene v raziskavo, v povprečju za 4,7 desetink sekunde hitreje od danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je bil najslabši čas pri danskih učenkah 13,8 sekunde, pri slovenskih učenkah pa 11,2 sekund. Najboljši čas pri danskih učenkah je bil 93, pri slovenskih učenkah pa 89 desetink sekunde.

Iz preglednice 5 in prikaza 20 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 60 m pri učenkah je razvidno, da so učenke danskega vzorca razdaljo 60 m v povprečju pretele 1,4 desetink sekunde počasneje od slovenskega povprečja, učenke slovenskega vzorca pa so to razdaljo v povprečju pretele 3,3 desetink sekunde hitreje od slovenskega povprečja.

Vrednost p je 0,206 ($p>0,05$), kar kaže, da med obema vzorcema ni statistično značilnih razlik v tej testni nalogi.

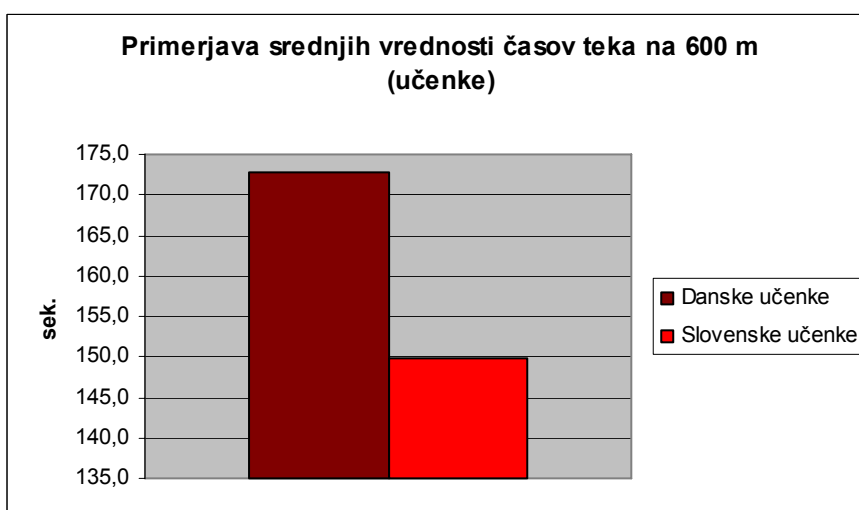
Prikaz 21: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 600 m (600M) učencev

Prikaz 21 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 600 m prikazuje, da so bili slovenski učenci, vključeni v raziskavo, s povprečju za 13,7 sekunde hitrejši od danskih učencev.

Iz preglednic 1 in 3 vidimo, da je bil najslabši čas teka pri danskih učencih 197 sekund, pri slovenskih učencih pa 159 sekund. Najboljši čas na tej razdalji je bil pri danskih učencih 125 sekund, pri slovenskih učencih pa 108 sekund.

Obe skupini pa sta dosegli boljše dosežke od povprečja slovenskih učencev enake starosti (150,4 sekunde). Učenci danskega vzorca so bili od slovenskega povprečja hitrejši za 5,1 sekund, učenci slovenskega vzorca pa so bili od slovenskega povprečja hitrejši za 18,7 sekund.

Med obema skupinama učencev je v tej nalogi razlika statistično značilna, saj je $p=0,051$ ($p>0,05$).

Prikaz 22: Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 600 m (600M) učenke

Iz prikaza 22 Primerjava razlik med srednjima vrednostma časov teka na 600 m je razvidno, da so bile slovenske učenke, vključene v raziskavo, v povprečju za 23,1 sekund hitreje od danskih učenk.

Iz preglednic 2 in 4 lahko razberemo, da je bil najslabši čas teka pri danskih učenkah 212 sekund, pri slovenskih učenkah pa 167 sekund. Najhitrejša danska učenka je razdaljo 600 m pretekla v 114 sekundah, najhitrejša slovenska učenka pa v 120 sekundah.

Danske učenke so dosegle v povprečju slabši dosežek od povprečja slovenskih učenk te starosti (za 2,2 sek.), slovenske učenke izbranega vzorca pa so bile bistveno boljše (v povprečju 20,1 sekund) v teku na 600 metrov, s katerim merimo splošno vzdržljivost.

Med danskimi in slovenskimi učenkami obstaja statistično značilna razlika, saj je $p=0,004$ ($p<0,05$).

6.1.1 Razlike med spoloma pri rezultatih testnih nalog podatkovne zbirke športnovzgojni karton

V danskih osnovnih šolah učenk in učencev pri športni vzgoji ne ločujejo v skupine po spolu, v Sloveniji pa pouk športne vzgoje poteka ločeno, zato smo se odločili, da bomo primerjali tudi razlike med spoloma pri obeh vzorcih.

»V naši vsakdanji zavesti imamo jasne in prepričljive predstave o tem, kaj je ženskost in kaj moškost. Skladno s temi podobami razvrščamo naše zaznave. Razlike med spoloma, idealiziranje in določanje, kaj sme tipični moški, kaj tipična ženska, je kot socialno kategoriziranje zasidrano globoko v vsakdanji zavesti in zaradi tega del socialnih mitologij.« (Cankar, Slivar in Milekšič, 2004)

Cankar, Slivar in Milekšič (2004) v svoji raziskavi navajajo, da se dečki in deklice pod vplivom socialnega okolja že od ranih let učijo spolno specifičnih norm, pravil in vrednot. Odraščajo v jasno usmerjenem in razmejenem svetu spolne dualnosti. V prizadevanjih za "pravilnim" ravnanjem prevzemajo razširjene predstave in razvijajo samopodobo – vedenja, emocije in pomen, ki ga vsak od njih povezuje z lastno osebo – skladno z veljavno podobo moškosti in ženskosti.

Kovač in Novak (2001) navajata, da telesna in fiziološka različnost med spoloma, tradicija, vzgoja in navade ter različen čas spolnega dozorevanja pogojujejo razlike v zmožnostih in interesih med učenci ter učenkami. Posamezniki – fantje, predvsem pa dekleta imajo v predpubertetnem in pubertetnem obdobju velike težave z razvojem svoje lastne percepcije ter oblikovanjem vrednotne ravni svoje telesne samopodobe. Učitelj mora prilagoditi svoja ravnanja in izbiro vsebin posebnostim mladostnikovega razvoja v tem obdobju, saj lahko bistveno vpliva na njegov osebni razvoj.

Kovač in Novak (2001) tudi poudarjata, da je različnost med spoloma izražena ves čas otrokovega razvoja, poudarjena pa je v času spolnega dozorevanja. Učitelji naj proces organizirajo tako, da pri določenih dejavnostih ločujejo vadbo, pri drugih pa spodbujajo hkratno sodelovanje učencev in učenk.

Spodnji preglednici prikazujeta razlike v srednjih vrednostih rezultatov v posameznih testnih nalogah med učenci in učenkami v posamezni državi. Rezultate, ki jih prikazujeta preglednici, bomo podrobneje obrazložili in kasneje primerjali razlike med spoloma pri posameznih testih med danskim in slovenskim vzorcem.

Preglednica 10: Srednje vrednosti rezultatov pri posameznih testnih nalogah danskih učencev in učenk

	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
Srednje vr. DK učencev	1749,3	595,3	13,3	31,0	186,7	171,9	54,7	41,0	72,9	93,9	145,3
Srednje vr. DK učenk	1646,1	525,3	18,0	27,2	140,5	182,1	41,4	48,4	58,9	104,6	172,9

Preglednica 11: Značilnost razlik danskega vzorca učencev in učenk pri testnih nalogah podatkovne zbirke športnovzgojni karton

TEST	VZOREC	MEAN	SIG.
ATV	DK učenci	1749,33	0,004
	DK učenke	1646,13	
ATT	DK učenci	595,27	0,058
	DK učenke	525,33	
AKG	DK učenci	13,27	0,003
	DK učenke	18,00	
DPR	DK učenci	31,00	0,168
	DK učenke	27,20	
SDM	DK učenci	186,73	0,000
	DK učenke	140,53	
PON	DK učenci	171,93	0,340
	DK učenke	182,13	
DT	DK učenci	54,73	0,000
	DK učenke	41,40	
PRE	DK učenci	41,00	0,021
	DK učenke	48,40	
VZG	DK učenci	72,93	0,295
	DK učenke	58,87	
60M	DK učenci	93,87	0,006
	DK učenke	104,60	
600M	DK učenci	145,33	0,002
	DK učenke	172,87	

Preglednica 10 prikazuje srednje vrednosti danskih učencev in učenk pri posameznih testnih nalogah, preglednica 11 pa prikazuje značilnost razlik v posamezni testni nalogi pri vzorcu danskih učencev in učenk.

1. Rezultati meritev telesne višine (ATV) prikazujejo, da so danske učenke v povprečju za 10,3 cm nižje od učencev. Razlika je statistično značilna, saj je $p=0,004$ ($p<0,05$).
2. Rezultati meritev telesne teže (ATT) kažejo, da so danske učenke v povprečju za 6,99 kg lažje od učencev. Razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,058$ ($p>0,05$).
3. Srednje vrednosti merjenja kožne gube (AKG) kažejo, da imajo danske učenke v povprečju za 4,7 mm več podkožnega maščevja od učencev, razlika pa je statistično značilna, saj je $p=0,003$ ($p<0,05$).
4. Rezultati testa dotikanja plošče z roko (DPR) kažejo, da so danske učenke v povprečju opravile 3,8 dotika v dvajsetih sekundah manj od učencev. Razlika ni statistično značilna ($p=0,168$).
5. Srednje vrednosti testa skoka v daljino z mesta (SDM) kažejo, da so bili skoki danskih učenk v povprečju za 46,2 cm krajši od skokov učencev, razlika med njimi pa je statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).

6. Rezultati v testni nalogi poligon nazaj (PON) kažejo, da so bile danske učenke pri opravljanju testa za 1,02 sekundo počasnejše od učencev. Skupini se statistično značilno ne razlikujeta, saj je $p=0,340$ ($p>0,05$).
7. Srednje vrednosti testa dvig trupa (DT) kažejo, da so danske učenke v povprečju opravile 13,3 dvigov trupa v eni minuti manj od učencev. Razlika med skupinama je statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).
8. Pri testu predklona na klopici (PRE) so imele danske učenke v povprečju za 7,4 cm boljši dosežek. Razlika je statistično značilna, saj je $p=0,021$ ($p>0,05$).
9. Srednje vrednosti testa vese v zgibi (VZG) kažejo, da so danske učenke v vesi povprečno vztrajale 14,1 sekund manj od učencev. Razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,295$ ($p>0,05$).
10. Srednje vrednosti kažejo, da so bile danske učenke pri teku na 60 m (60M) za 1,07 sekunde počasnejše od učencev. Skupini se statistično značilno razlikujeta, saj je $p=0,006$ ($p>0,05$).
11. Zgornja preglednica kaže, da so bile danske učenke pri teku na 600 m (600M) v povprečju za 27,5 sekund počasnejše od učencev, razlika pa je statistično značilna, saj je $p=0,002$ ($p<0,05$).

Sledi podrobnejša analiza primerjave srednjih vrednosti rezultatov posameznih testih nalog pri slovenskem vzorcu učenk in učencev in statistične značilnosti razlik med skupinama.

Preglednica 12: Srednje vrednosti rezultatov pri posameznih testnih nalogah slovenskih učencev in učenk

	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
Srednje vr. SLO učencev	1729,0	622,7	8,8	43,9	202,5	148,2	47,8	40,1	63,9	87,5	131,7
Srednje vr. SLO učenk	1639,0	510,7	8,4	43,2	179,3	129,6	50,0	50,7	61,9	99,0	149,7

Preglednica 13: Značilnost razlik slovenskega vzorca učencev in učenk pri testnih nalogah podatkovne zbirke športnovzgojni karton

TEST	VZOREC	MEAN	SIG.
ATV	SLO učenci	1729,00	0,001
	SLO učenke	1639,00	
ATT	SLO učenci	622,67	0,001
	SLO učenke	510,67	
AKG	SLO učenci	8,80	0,736
	SLO učenke	8,40	
DPR	SLO učenci	43,87	0,701
	SLO učenke	43,20	
SDM	SLO učenci	202,47	0,006
	SLO učenke	179,33	
PON	SLO učenci	148,20	0,130
	SLO učenke	129,60	
DT	SLO učenci	47,80	0,477
	SLO učenke	50,00	
PRE	SLO učenci	40,13	0,000
	SLO učenke	50,67	
VZG	SLO učenci	63,93	0,833
	SLO učenke	61,87	
60M	SLO učenci	87,47	0,000
	SLO učenke	99,93	
600M	SLO učenci	131,67	0,004
	SLO učenke	149,73	

Preglednica 12 prikazuje srednje vrednosti slovenskih učencev in učenk pri posameznih testnih nalogah, preglednica 13 pa prikazuje značilnost razlik v posamezni testni nalogi pri vzorcu slovenskih učencev in učenk.

1. Rezultati meritev telesne višine (ATV) prikazujejo, da so slovenske učenke v povprečju za 9 cm nižje od učencev. Vzorca se statistično značilno razlikujeta, saj je $p=0,001$ ($p<0,05$).
2. Rezultati meritev telesne teže (ATT) kažejo, da so slovenske učenke v povprečju za 11,2 kilogramov lažje od učencev. Tudi tu so razlike statistično značilne, saj je $p=0,001$ ($p<0,05$).
3. Srednje vrednosti merjenja kožne gube (AKG) kažejo, da imajo slovenske učenke v povprečju sicer za 0,4 mm manj podkožnega maščevja od učencev, a razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,736$ ($p>0,05$).
4. Rezultati testa dotikanja plošče z roko (DPR) kažejo, da so slovenski učenci v povprečju v 20-ih sekundah opravili 0,7 dotikov plošče z roko več od slovenskih učenk. Razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,701$ ($p>0,05$).
5. Srednje vrednosti testa skoka v daljino z mesta (SDM) kažejo, da so bili skoki slovenskih učenk v povprečju za 23,1 cm krajši od skokov učencev. Razlika je statistično značilna, saj je $p=0,006$ ($p>0,05$).

6. Rezultati v testni nalogi poligon nazaj (PON) kažejo, da so bile slovenske učenke pri opravljanju testa za 1,86 sekunde hitreje od učencev, a razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,130$ ($p>0,05$).
7. Srednje vrednosti testa dvig trupa (DT) kažejo, da so slovenske učenke v povprečju opravile 2,2 dviga trupa v eni minuti več od učencev. Tudi v tej testni nalogi razlika med slovenskimi učenci in učenkami ni statistično značilna, saj je $p=0,477$ ($p>0,05$).
8. Pri testu predklona na klopici (PRE) so imele slovenske učenke v povprečju za 10,5 cm boljši rezultat. Razlika je statistično značilna, saj je $p=0,000$ ($p<0,005$).
9. Srednje vrednosti testa vese v zgibi (VZG) kažejo, da so slovenske učenke v vesi povprečno vztrajale 2,1 sekunde manj od učencev. Tudi tu ni statistično značilnih razlik med skupinama glede na spol, saj je $p=0,833$ ($p>0,05$).
10. Srednje vrednosti kažejo, da so bile slovenske učenke pri teku na 60 m (60M) za 1,25 sekunde počasnejše od učencev. Razlike med vzorcema slovenskih učencev in učenk so statistično značilne, saj je $p=0,000$ ($p<0,05$).
11. Zgornja preglednica kaže, da so bile slovenske učenke pri teku na 600 m (600M) v povprečju za 18,1 sekunde počasnejše od učencev; razlika je statistično značilna, saj je $p=0,004$ ($p<0,05$).

Iz zgornjih preglednic in podrobnejših analiz rezultatov lahko ugotovimo, da so obstoječe razlike med spoloma v srednjih vrednosti pri vzorcu danskih učenk in učencev opazne pri petih gibalnih testih (SDM, DT, PRE, 60M in 600M), pri slovenskih pa v štirih (SDM, PRE, 60M in 600M):

1. Primerjava rezultatov testa skok v daljino z mesta (SDM) kaže, da je razlika med danskimi učenkami in učenci znašala 46,2 cm, pri slovenskih učenkah in učencih pa 23,1 cm v prid učencev. Pri obeh vzorcih sta bili razliki tudi statistično značilni.
2. Pri testu dviganje trupa (DT) je razlike med danskimi učenkami in učenci 13,3 dvigov trupa in je bila statistično značilna; boljši rezultat so dosegli učenci. Pri slovenskih učenkah in učencih pa je razlika 2,2 dviga trupa (ni statistične značilnosti), boljši rezultat pa so dosegle učenke.
3. Pri obeh skupinah je bila v gibljivosti (PRE) opazna statistično značilna razlika med spoloma v prid deklet (danske učenke so se predklonile za 7,4 cm več od danskih učencev, pri slovenskih učenkah pa je bila razlika še večja (kar 10,5 cm).
4. Pri testu tek na 60 m (60M) so bile razlike med spoloma pri danskih in slovenskih učenkah in učencih približno enake. Razlika pri danskih učenkah in učencih je znašala 1,07 sekunde, pri slovenskih učenkah in učencih pa 1,25 sekunde. Boljši

rezultat so pri obeh skupinah dosegli učenci. Pri obeh skupinah so razlike statistično značilne.

- Pri testu tek na 600 m (600M) je bila razlika med danskimi učenkami in učenci 27,5 sekunde, pri slovenskih učenkah in učencih pa 18,1 sekund. Pri obeh skupinah so razlike statistično značilne, boljši rezultat pa so dosegli učenci.

Pri dveh gibalnih testih so bile razlike pri danskih učenkah in učencih manjše kot pri slovenskih učenkah in učencih. Takšno razliko smo opazili pri testu poligon nazaj (PON) in pri testu predklona na klopci (PRE). Pri testu poligon nazaj (PON) je razlika pri danskih učenkah in učencih znašala 10,2, pri slovenskih učenkah in učencih pa 18,6 desetink sekunde. Pri testu predklon na klopci (PRE) je razlika med danskimi učenkami in učenci znašala 7,4, pri slovenskih učenkah in učencih pa 10,5 cm. Razlike v predklonu so statistično značilne.

Pri slovenskem vzorcu učenk in učencev je analiza variance pri štirih gibalnih testih pokazala, da so razlike med spoloma statistično značilne, pri štirih pa razlike statistično niso značilne.

Pri danskem vzorcu učenk in učencev je analiza variance pri petih gibalnih testih pokazala, da so razlike med spoloma statistično značilne, pri treh testih pa niso statistično značilne.

Preglednica 14: Primerjava razlik med spoloma pri posameznih testih

	ATV	ATT	AKG	DPR	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60M	600M
Razl. Dan.	103,2	69,9	4,7	3,8	46,2	10,2	13,3	7,4	14,1	10,7	27,5
Razlika Grosuplje	90,0	112,0	0,4	0,7	23,1	18,6	2,2	10,5	2,1	12,5	18,1

Rezultati športnovzgojnega kartona in zgornje analize razlik med spoloma so pokazali pri večini testov večje razlike med spoloma pri danskih učenkah in učencih.

Pri telesnih značilnostih so razlike med spoloma pri danskih učencih in učenkah statistično značilne v telesni višini in količini podkožnega maščevja, pri slovenskih pa v telesni višini in telesni teži.

Razlike med spoloma v gibalni učinkovitosti v obdobju pubertete obstajajo (Strel, Starc in Kovač, 2007), kar je vidno iz spodnjih primerjav slovenske populacije 14-letnikov in 14-letnic (omenjene rezultate za posamezne teste prikazuje preglednica 5):

- Vrednosti telesne višine (ATV) povprečne slovenske populacije kažejo, da so učenke pri 14-ih letih v povprečju za 4,17 cm nižje od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so danske učenke 10,3 cm nižje od učencev, pri slovenskem vzorcu pa 9,0 cm.

2. Vrednosti telesne teže (ATT) povprečne slovenske populacije kažejo, da so učenke pri 14-ih letih v povprečju za 3,58 kilogramov lažje od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so danske učenke 6,99 kg lažje od učencev, pri slovenskem vzorcu pa 11,2 kg.
3. Vrednosti kožne gube (AKG) povprečne slovenske populacije kažejo, da imajo učenke pri 14-ih letih v povprečju za 2,4 mm več podkožnega maščevja od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih različne: tako imajo danske učenke 4,7 mm več podkožnega maščevja od učencev, pri slovenskem vzorcu pa imajo učenke 0,4 mm manj podkožnega maščevja od učencev.
4. Vrednosti dotikanja plošče z roko (DPR) povprečne slovenske populacije kažejo, da so učenke pri 14-letih v povprečju opravile 0,2 dotika manj od slovenskega povprečja pri učencih. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so danske učenke opravile 3,8 dotikov plošče manj od učencev, pri slovenskem vzorcu pa 0,7.
5. Vrednosti skoka v daljino z mesta (SDM) povprečne slovenske populacije kažejo, da so bili skoki učenk pri 14-ih letih v povprečju za 20,9 cm krajši od skokov učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so imele danske učenke za 46,2 cm krajši skok od učencev, pri slovenskem vzorcu pa za 23,1 cm.
6. Vrednosti poligona nazaj (PON) povprečne slovenske populacije kažejo, da so bile slovenske učenke pri 14-ih letih pri opravljanju testa za 1,12 sekunde počasnejše od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih različne: tako so bile danske učenke za 1,2 sekunde počasnejše od učencev, pri slovenskem vzorcu pa za 1,86 sekunde.
7. Vrednosti dviga trupa (DT) povprečne slovenske populacije kažejo, da so učenke pri 14-ih letih v povprečju opravile 2,9 dviga trupa v eni minuti manj od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih različne: tako so danske učenke opravile 13,3 dvige trupa manj od učencev, pri slovenskem vzorcu pa so učenke opravile 2,2 dviga trupa več od učencev.
8. Vrednosti predklona na klopci (PRE) povprečne slovenske populacije kažejo, da so imele učenke pri 14-ih letih v povprečju za 6,7 cm boljši rezultat. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so imele danske učenke za 7,4 cm boljši rezultat od učencev, pri slovenskem vzorcu pa za 10,5 cm.
9. Vrednosti vese v zgibi (VZG) povprečne slovenske populacije kažejo, da so učenke pri 14-ih letih v vesi povprečno vztrajale 8,3 sekunde manj časa kot učenci. Razlike med spoloma so v naših vzorcih različne: tako so danske učenke vztrajale 14,1 sekunde dlje od učencev, pri slovenskem vzorcu pa 2,1 sekunde.

10. Vrednosti teka na 60 m povprečne slovenske populacije kažejo, da so bile učenke pri 14-ih letih pri teku na 60 m (60M) za 6,8 desetink sekunde počasnejše od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih večje: tako so danske učenke za 10,7 desetink sekunde počasnejše od učencev, pri slovenskem vzorcu pa za 12,5 desetink sekunde.

11. Vrednosti teka na 600 m povprečne slovenske populacije kažejo, da so bile učenke pri 14-ih letih pri teku na 600 m (600M) za 20,3 sekunde počasnejše od učencev. Razlike med spoloma so v naših vzorcih manjše: tako so danske učenke za 25,5 sekunde počasnejše od učencev, pri slovenskem vzorcu pa za 18,1 sekunde.

Danske osnovne šole pri športni vzgoji otrok ne ločujejo po spolu, v Sloveniji pa učenke in učence ločujemo in tako pouk športne vzgoje tudi prilagodimo spolu.

Iz povedanega lahko sklepamo, da je ločevanje učencev po spolu pri športni vzgoji v obdobju pubertete bolj primerno od združenega pouka, saj učenci oziroma učenke tako bolj napredujejo. Učitelji jim verjetno v večji meri prilagajajo program (vsebine, obremenitve).

6.2 Rezultati testov preverjanja teoretičnih znanj

V tem podpoglavju bomo podrobneje prikazali in analizirali rezultate obeh vzorcev pri teoretičnih testih, s katerimi smo preverjali teoretično znanje danskih in slovenskih učenk in učencev pri športni vzgoji ob koncu devetletne osnovne šole.

Preglednica 15: Rezultati danskih učencev pri preverjanju teoretičnih športnih znanj

LETO ROJ.	ŠT.	TEORIJA (št. Točk)
17.7.1991	1	30
60.6.1991	2	30
20.5.1991	3	13
10.6.1991	4	31
26.6.1991	5	30
6.10.1991	6	27
8.3.1991	7	14
28.4.1991	8	22
27.1.1991	9	19
8.10.1991	10	32
18.10.1991	11	19
14.2.1991	12	28
22.1.1991	13	30
13.9.1991	14	23
16.5.1991	15	33
Dan. Povpr.		25

Iz preglednice 15 Rezultati danskih učencev pri preverjanju teoretičnih športnih znanj lahko razberemo, da so danski učenci pri teoretičnih testih v povprečju dosegli 25 točk. Najslabše je teoretični test rešil učenec, ki je dosegel 13 točk. Največ doseženih točk je dosegel učenec, ki je prejel 33 točk.

Preglednica 16: Rezultati danskih učenk pri preverjanju teoretičnih športnih znanj

LETO ROJ.	ŠT.	TEORIJA (št. Točk)
15.4.1991	1	31
3.10.1991	2	28
27.11.1991	3	33
15.3.1991	4	30
2.4.1991	5	27
18.4.1991	6	32
7.6.1991	7	32
27.2.1991	8	32
31.1.1991	9	24
24.7.1991	10	33
7.8.1991	11	32
1.5.1991	12	25
27.12.1990	13	29
22.9.1991	14	27
1.4.1990	15	27
Dan. Povpr.		29

Iz preglednice 16 Rezultati danskih učenk pri preverjanju teoretičnih športnih znanj lahko razberemo, da so danske učenke pri teoretičnih testih v povprečju dosegle 29

točk. Najslabše je teoretični test rešila učenka, ki je dosegla 24 točk. Največ točk je dosegla učenka, ki je prejela 33 točk.

Preglednica 17: Rezultati slovenskih učencev pri preverjanju teoretičnih športnih znanj

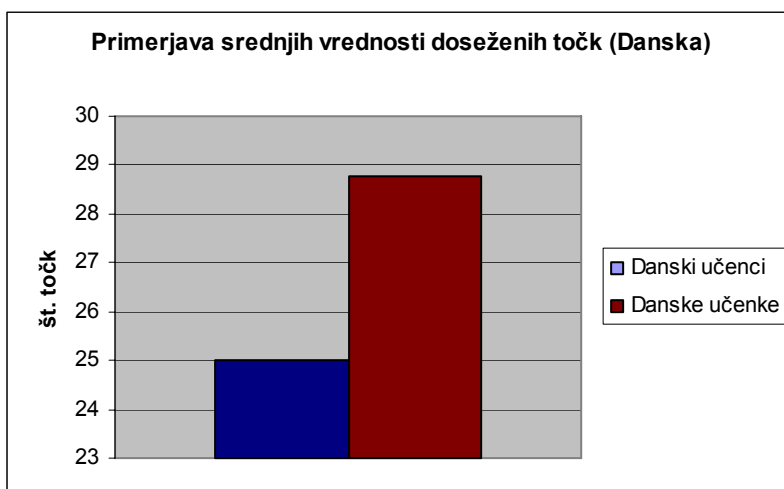
LETO ROJ.	ŠT.	TEORIJA (št. Točk)
4.3.1993	1	27
10.11.1993	2	33
31.7.1993	3	22
24.4.1993	4	32
1.3.1993	5	36
24.8.1993	6	19
18.8.1993	7	20
19.5.1993	8	31
28.3.1993	9	27
24.6.1993	10	35
30.3.1993	11	26
4.8.1993	12	33
7.11.1993	13	32
11.2.1993	14	31
3.2.1993	15	27
Grosuplje povp.		29

Iz preglednice 17 Rezultati slovenskih učencev pri preverjanju teoretičnih športnih znanj lahko razberemo, da so slovenski učenci pri teoretičnih testih v povprečju dosegli 29 točk. Najslabše je teoretični test rešil učenec, ki je dosegel 19 točk. Največ točk je dosegel učenec, ki je prejel 36 točk.

Preglednica 18: Rezultati slovenskih učenk pri preverjanju teoretičnih športnih znanj

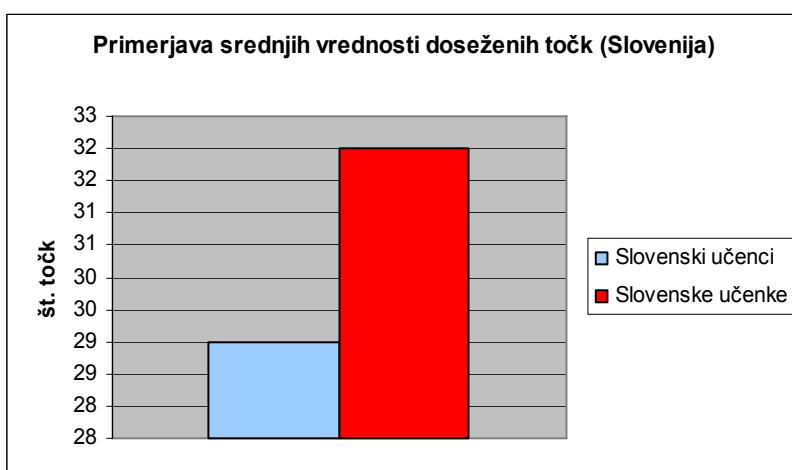
LETO ROJ.	ŠT.	TEORIJA (št. Točk)
16.11.1993	1	31
6.7.1993	2	31
25.11.1993	3	36
28.9.1993	4	35
18.10.1993	5	36
5.10.1993	6	36
16.8.1993	7	26
5.8.1993	8	33
3.10.1993	9	34
24.9.1993	10	34
16.10.1993	11	35
13.12.1993	12	32
21.1.1993	13	34
18.10.1993	14	18
	15	35
Grosuplje povp.		32

Iz preglednice 18 Rezultati slovenskih učenk pri preverjanju teoretičnih športnih znanj lahko razberemo, da so slovenske učenke pri teoretičnih testih v povprečju dosegle 32 točk. Najslabše je teoretični test rešila učenka, ki je dosegla 18 točk. Največ točk je dosegla učenka, ki je prejela 36 točk.

Prikaz 23: Primerjava srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih danskih učenk in učencev**Preglednica 19: Statistična značilnost razlik med spoloma v danskem vzorcu pri teoretičnih testih**

	VZOREC	MEAN	SIG.
TEORIJA	DK učenci	25,40	0,038
	DK učenke	29,47	

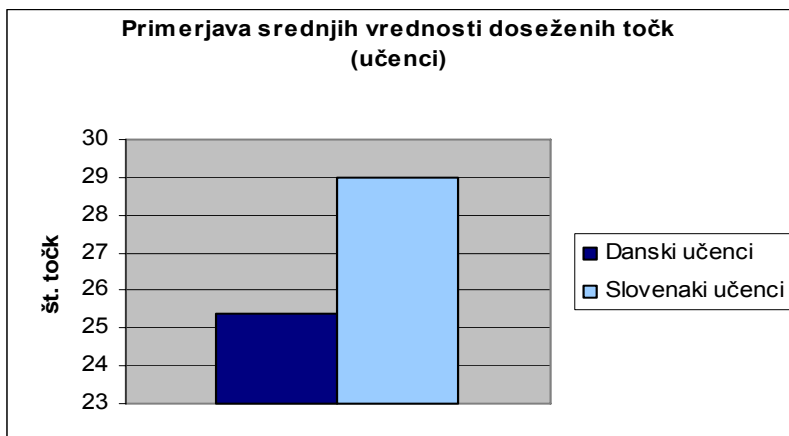
Prikaz 23 Primerjava srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih danskih učenk in učencev kaže, da so danski učenci pri teoretičnih testih v povprečju dosegli 4 točke manj kot učenke. Danski učenci so v povprečju dosegli 25 točk, učenke pa 29 točk. Razlika je statistično značilna, saj je $p=0,038$ ($p>0,05$).

Prikaz 24: Primerjava srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih slovenskih učenk in učencev**Preglednica 20: Statistična značilnost razlik med spoloma v slovenskem vzorcu pri teoretičnih testih**

	VZOREC	MEAN	SIG.
TEORIJA	SLO učenci	28,73	0,056
	SLO učenke	32,40	

Prikaz 24 kaže, da so slovenski učenci pri teoretičnih testih v povprečju dosegli 4 točke manj od slovenskih učenk. Slovenski učenci so v povprečju dosegli 29 točk, slovenske učenke pa 32 točk. Razlika je na meji statistične značilnosti ($p=0,056$).

Prikaz 25: Primerjava srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih danskih in slovenskih učencev

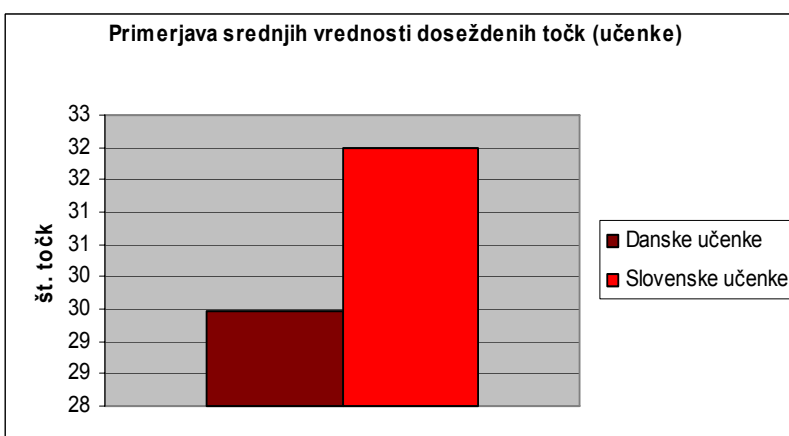


Preglednica 21: Statistična značilnost razlik slovenskega in danskega vzorca učencev pri teoretičnih testih

	VZOREC	MEAN	SIG.
TEORIJA	SLO učenci	28,73	0,138
	DK učenci	25,40	

Prikaz 25 kaže, da so danski učenci pri teoretičnih testih v povprečju dosegli 4 točke manj kot slovenski učenci. Danski učenci so v povprečju dosegli 25, slovenski pa 29 točk. Razlika ni statistično značilna, saj je $p=0,138$ ($p>0,005$).

Prikaz 26: Prikaz srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih danskih in slovenskih učenk



Preglednica 22: Statistična značilnost razlik slovenskega in danskega vzorca učenk pri teoretičnih testih

	VZOREC	MEAN	SIG.
TEORIJA	SLO učenke	32,40	0,053
	DK učenke	29,47	

Iz prikaza 26 Primerjava srednjih vrednosti doseženih točk pri teoretičnih testih danskih in slovenskih učenk vidimo, da so danske učenke pri teoretičnih testih v povprečju dosegle 4 točke manj kot slovenske učenke. Danske učenke so v povprečju dosegle 29 točk, slovenske učenke pa 32 točk. Razlika je na meji statistične značilnosti, saj je $p=0,053$.

Iz zgornjih preglednic in analiz doseženih točk pri teoretičnih testih lahko razberemo, da so slovenski učenci in učenke v povprečju dosegli višje število točk kot danski učenci in učenke. Vidimo tudi, da so bile razlike med doseženimi točkami med spoloma pri obeh vzorcih enake. Pri obeh vzorcih so učenke v povprečju dosegle višje število točk kot učenci. Glede na majhnost vzorca pa analize variance kaže, da so razlike v dveh primerih (razlike med spoloma v slovenskem vzorcu in razlike med danskimi in slovenskimi učenkami) na meji statistične značilnosti. Statistično značilno večje znanje izkazujejo danske učenke v primerjavi z danskimi učenci, med slovenskim in danskim vzorcem učencev pa razlike niso statistično značilne.

7 Razprava

Dobra izobrazba mora dati državljanom mednarodno primerljivo znanje; tako meni tudi Krek (1995), ki je v svojem delu zapisal, da je med drugim pri oblikovanju sistema edukacije potrebno upoštevati tudi zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel. Če podrobneje pogledamo rezultate naše raziskave, so sicer rezultati obeh vzorcev do neke mere primerljivi, vendar pa so kljub temu rezultati slovenskega vzorca v večini primerov boljši.

Razlike med danskim in slovenskim šolskim sistemom lahko zaznamo že skozi razvoj obeh sistemov. Razlike se kažejo v povodu za šolanje in populaciji, ki se je šolala na samem začetku. V obeh državah je Ministrstvo za šolstvo najvišja stopnja šolske oblasti. Tako na Danskem, kot v Sloveniji šolanje traja devet let. Razlike med sistemoma se kažejo v izobrazbi učiteljev, saj imajo le-ti na Danskem končan tri in polletni študij, pri nas pa imajo učitelji končan štiriletni študij in doseženo univerzitetno izobrazbo. Učni načrti in načini poučevanja so na Danskem bolj odprti in v večji meri prepuščeni avtonomiji posameznih šol. Razlika se pojavi tudi pri napredovanju učencev v višje razrede. Na Danskem v višji razred napredujejo vsi učenci, v Sloveniji pa obstaja možnost ponavljanja razreda.

Tako kot pri šolskem sistemu v celoti, se razlike pojavijo tudi pri predmetu šolske športne vzgoje. Slovenski učni načrt za športno vzgojo opisuje ravni znanja za posamezni šport ob koncu triletja, danski učni načrt pa ravni znanja ne navaja. To je eden od kazalnikov, da je proces šolske športne vzgoje v slovenskih šolah bolj kakovostno načrtovan, saj nam določanje ravni znanja omogoča kakovostnejše spremljanje in vrednotenje znanja.

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta pomembna kazalnika učinkovitosti in kakovosti pouka (Majerič, 2004; Razdevšek-Pučko, 1996). V diplomskem delu smo podrobneje opisali danski in slovenski šolski sistem in z dvema kazalnikoma preverili učinkovitost pouka športne vzgoje v obeh državah. V raziskavi smo omenili, da so največje razlike med sistemoma v načinu preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. Razlike se kažejo tako pri notranjem preverjanju znanja, kot tudi pri končnem preverjanju znanja.

Ugotovili smo pomembne razlike med rezultati obeh vzorcev merjencev tako pri ovrednotenju gibalnih sposobnosti kot pri teoretičnem športnem znanju. Uporabljene testne naloge kažejo, da so kazalniki gibalne učinkovitosti in znanja ob koncu devetletnega šolanja pri slovenskih učencih in učenkah v večini primerov boljši od kazalnikov gibalne učinkovitosti in znanja danskih učencev in učenk. Slovenski učenci in učenke so dosegli v povprečju precej boljše rezultate pri preverjanju teoretičnega znanja in ovrednotenju gibalnih sposobnosti.

Glede na kazalnike učinkovitosti pouka, ki jih prikazuje diplomsko delo, precej enake materialne pogoje in podoben kurikulum lahko iz rezultatov sklepamo, da je slovenski način preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovnih šolah ustreznejši od danskega, saj je gibalni status slovenskih učencev in učenke boljši, prav tako pa je večje njihovo teoretično znanje. Količina znanja pa pomembno vpliva na prostočasno ukvarjanje s športom v kasnejšem življenjskem obdobju (Kovač, Jurak, Starc in Strel, 2007).

V poglavju, v katerem opisujemo športno vzgojo in preverjanje in ocenjevanje pri športni vzgoji, lahko preberemo, da danske šole ne vrednotijo in ocenjujejo športne vzgoje do osmega razreda. Iz tega lahko sklepamo, da ne spremljajo napredkov učencev tako intenzivno, kot to počnemo v Sloveniji. Slabše spremljanje in slabše prilagajanje pouka in vsebin posameznikom in skupinam je lahko razlog za slabše rezultate tako v gibalnem razvoju kot v teoretičnem znanju.

Posredovanje praktičnih in teoretičnih vsebin mora biti vedno prilagojeno razvojni stopnji otrok (Kovač in Novak, 2001; Majerič, 2004; Strel, Starc in Kovač, 2007). Spremembe v razvoju otrok lahko poznamo le, če redno spremljamo in vrednotimo njihovo znanje in napredek v gibalnem ter telesnem razvoju (Strel, Starc in Kovač, 2007). Glede na to, da v danskih šolah pri športni vzgoji začnejo aktivneje spremljati napredek in znanje otrok šele v osmem razredu, lahko trdimo, da ne poznajo dovolj dobro potreb otrok, torej posredovanja različnih vsebin ne morejo ustrezno prilagoditi sposobnostim, značilnostim in znanju učencev in učenk.

Če podrobneje pogledamo analizo najboljših in najslabših rezultatov danskih in slovenskih učenk in učencev, lahko ugotovimo, da so pri večini testov slovenski učenci in učenke dosegli boljše rezultate.

H1: Hipotezo 1, da v stopnji usvojenosti teoretičnih znanj med danskimi in slovenskimi šolarji ni statistično značilnih razlik, lahko sprejmemo, saj analiza variance kaže, da med učenci ni razlik, pri učenkah pa je razlika na meji statistične značilnosti. Čeprav razlike niso statistično značilne, pa so slovenske učenke in učenci v povprečju pri teoretičnih testih dosegli večje število točk kot danske učenke in učenci. Prav tako so slovenski učenci in učenke dosegli boljši rezultat pri najvišje doseženem številu točk.

H2: Pri danskem vzorcu učenk in učencev obstaja statistično značilna razlika med spoloma v stopnji usvojenosti teoretičnih znanj, pri slovenskem vzorcu učenk in učencev pa je razlika na meji statistične značilnosti. Tako lahko sprejmemo hipotezo 2. Učenke obeh vzorcev izkazujejo več znanja kot učenci, kar je nekoliko v nasprotju z rezultati raziskav na slovenskih vzorcih, kjer je znanje učencev večje od znanja učenk (Kovač, 2003, 2004, 2005; Meglič, 2007).

H3: Med danskimi in slovenskimi učenci obstajajo statistično značilne razlike v stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti le pri treh testih, s katerimi merimo gibalne

sposobnosti. Med danskimi in slovenskimi učenkami pa obstajajo statistično značilne razlike pri petih testih. Slovenski šolarji so pri večini testov športnovzgojnega kartona dosegli boljše rezultate kot danski šolarji. Te razlike se pojavijo tako pri srednjih vrednosti, kot pri večji razpršenosti rezultatov. Tako nismo potrdili hipoteze 3, da med skupinama danskih in slovenskih učencev in učenk ni statistično značilnih razlik v gibalnih sposobnostih.

H4: Med slovenskimi učenkami in učenci obstajajo statistično značilne razlike pri štirih gibalnih testih. Med danskimi učenkami in učenci pa obstajajo statistično značilne razlike pri petih gibalnih testih. Razlike med spoloma so večje pri danskih šolarjih. S tem smo potrdili četrto hipotezo. Podobne razlike med spoloma ugotavljajo tudi slovenski raziskovalci (Kovač, Jurak, Starc in Strel, 2007).

Tudi ločevanje učenk in učencev pri pouku športne vzgoje je ena od razlik obeh sistemov. Na danskem učenk in učencev pri pouku športne vzgoje praviloma ne ločujejo, lahko pa se za to, v primeru posameznih športov, odloči lokalna skupnost ali, če to željo izrazijo učenci in učenke sami. V Sloveniji učenke in učence pri pouku športne vzgoje ločimo v šestem razredu.

Po podrobnejšem pregledu rezultatov glede na spol učencev in teoretičnih dejstev lahko ugotovimo tudi, da pri danskih učenkah in učencih obstajajo večje razlike med spoloma kot pri slovenskih učenkah in učencih, kar je verjetno posledica manjših prilagajanj v procesu poučevanja. Učenci in učenke niso ločeni glede na spol in učitelji zato pouk prilagodijo nekakšni povprečnosti, kar pa je lahko z vidika gibalnega razvoja večkrat manj spodbudno – vadba je za učence premalo intenzivna, za učenke pa preveč. Vse to lahko zmanjšuje motivacijo za vadbo.

Pri podrobnejšem pregledu analize rezultatov glede na spol lahko ugotovimo, da so bile razlike med danskimi učenkami in učenci v večini primerov večje, kot pri slovenskih učenkah in učencih, kar pomeni, da so razredi bolj heterogeni; velika različnost je lahko tudi posledica premajhne prilagoditve pouka posameznikom.

Danske šole programa športne vzgoje ne prilagajajo spolu. Naša raziskava je pokazala večje razlike med spoloma pri danskem vzorcu, prav tako so slovenske učenke dosegle boljše rezultate od danskih, zanimivo pa je tudi, da so slovenske učenke v nekaterih testnih nalogah dosegle celo boljše rezultate od slovenskih učencev, kar nismo opazili v skupini danskih učencev in učenk. Iz povedanega lahko sklepamo, da lahko ločevanje po spolu pri športni vzgoji v obdobju adolescence, ko se razlike med spoloma že precejšnje (Payne in Isaacs, 1995; Strel, Starc in Kovač, 2007) pomembno in pozitivno vpliva na razvoj in napredovanje na področju športa.

Zveza društev športnih pedagogov Slovenije predlaga delitev skupin pri športni vzgoji glede na spol v celotnem drugem triletju in ne samo v 6.razredu. Prav tako predlaga, naj bo maksimalno število učencev in dijakov v vadbeni skupini največ 16 in ne 20,

tako kot je zdaj uveljavljeno v pravilniku, ki določa normative glede velikosti vadbenih skupin pri pouku športne vzgoje in izbirnega predmeta Šport v osnovni šoli (Zveza društev športnih pedagogov, 2008).

8 Sklep

Danski in slovenski šolski sistem se razlikujeta skozi razvoj v preteklosti, seveda pa obstajajo določene razlike tudi v današnjem času. Danski šolski sistem poudarja pomembnost izobraževanja, slovenski šolski sistem pa pomembnost šolanja. Izobraževanje na Danskem je v primerjavi s slovenskim dosti bolj liberalno, omenjena liberalnost pa se kaže tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Pri oblikovanju izobraževalnega sistema je med drugim potrebno upoštevati zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel (Krek, 1995). Analiza rezultatov naše raziskave, ki je bila sicer narejena na majhnem vzorcu, pa kaže, da je znanje danskih učenk in učencev pri športni vzgoji slabše od znanja slovenskega vzorca, prav tako pa so gibalne sposobnosti danskih učencev in učenk v obdobju pubertete slabše razvite kot v vzorcu slovenskih učencev in učenk.

Danski šolski sistem v izobraževalnem procesu daje velik poudarek osebnemu in celostnemu razvoju vsakega posameznika. Hkrati menijo, da osnovna oziroma obvezna znanja niso dovolj. Glede na trditve v uporabljeni literaturi in rezultate naše raziskave lahko govorimo o morebitnem osebnem in celostnem razvoju otrok v danskih šolah, vendar pa danski šolski sistem daje vsaj na področju športne vzgoje premajhen poudarek znanju. Slovenska šolska športna vzgoja združuje tako znanje, kot osebni in celosti razvoj posameznika. Kovač in Novak (2001) v Učnem načrtu za športno vzgojo v osnovnih šolah opisujeta šolsko športno vzgojo kot nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Prav tako Kristan idr. (1992) navajajo, da je dolgoročnejši namen športne vzgoje vzgoja za zdravo in ustvarjalno življenje v obdobju odraslosti, za kar pa moramo tudi razumeti pomen športnega udejstvovanja. Prav zato so teoretične vsebine pomemben del športne vzgoje (Kovač in Novak, 2001).

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta pomemben del načrtovanja pouka in spremljanja napredka v usvojenosti znanj, hkrati pa sta pomembna kazalnika kakovosti pouka. Glede na nekoliko slabše znanje danskih učencev in na dejstvo, da v Sloveniji spremljamo, preverjamo in ocenjujemo znanje veliko bolj sistematično in načrtovano, lahko rečemo, da je pouk športne vzgoje v slovenskih osnovnih šolah bolj načrten od danskega in tako tudi bolj kakovosten.

Iz analize rezultatov je razvidno, da so slovenski učenci in učenke v povprečju dokazali boljše teoretično znanje s področja športa in da so njihove gibalne sposobnosti bolje razvite od učencev danskega vzorca.

Raziskava je pokazala različno velika odstopanja med spoloma pri obeh vzorcih merjencev. Pri tem so bila odstopanja med spoloma pri slovenskem vzorcu

merjencev praviloma manjša kot pri danskem. Kovač in Novak (2001) navajata, da telesna in fiziološka različnost med spoloma, tradicija, vzgoja in navade ter različen čas spolnega dozorevanja pogojujejo razlike v zmožnostih in interesih med učenci ter učenkami. Priporočljivo je, da je pouk športne vzgoje prilagojen spolu in posamezniku, saj lahko tako bistveno vplivamo na osebni razvoj posameznika. Za ustrezno načrtovanje pa moramo analizirati številne podatke, predvsem podatke o stopnji razvitosti gibalnih sposobnosti ter telesnih značilnosti, v načrtovanju vadbe pa moramo upoštevati tudi morebitne zdravstvene posebnosti posameznika.

Ker je pouk učenk in učencev pri športni vzgoji v Kraljevini Danski združen, v Sloveniji pa pouk poteka ločeno glede na spol in ker so razlike med spoloma pri danskem vzorcu večje, lahko sklepamo, da je ločen pouk v obdobju pubertete primernejši od združenega.

Raziskava je sicer pokazala razlike v znanju in gibalnih sposobnostih med obema vzorcema merjencev, vendar pa ima številne omejitve. Omejitve raziskave predstavlja majhen vzorec merjencev in različen čas meritev. Gotovo je lahko ena od omejitev tudi poznavanje merskih nalog, s katerimi ovrednotimo gibalne sposobnosti, pri vzorcu slovenskih učencev in učenk. Njim so naloge, ki jih uporabljamo vsako leto meseca aprila v okviru zbiranja podatkov za podatkovno zbirko športnovzgojni karton, poznane, zato je lahko izvedba tudi učinkovitejša. Za bolj relevantno primerjavo obeh sistemov izobraževanja pri športni vzgoji bi veljalo raziskavo ponoviti na večjem vzorcu merjencev. Primerno bi tudi bilo, da se raziskava razširi na več različnih geografskih področij obeh držav.

9 Literatura

1. Bjerg, J., Callewaert, S., Elle, B., Mylov, P., Nissen, T. in Silberbrandt, H. (1995). Danish Education, Pedagogical Theory in Denmark and in Europe, and Modernity. V *Comparative Education*, letnik 31, št. 1, (31-47). London: Taylor & Francis
2. Cankar, F., Slivar, B: in Milekšič, V. (2004). Vloga in pomen spolnih stereotipov v samopodobi učencev in učenk. V *Anthropos*, letnik 36, št. 1, (315-326). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije
3. Cecič-Erpič, S., Škof, B., Boben, D., Zabukovec, V., Barič, R. in Marcina, P. (2004). Vpliv starosti in spola učencev na zaznamovanje motivacijske klime pri urah športne vzgoje. V (Pišot, R.) *Otrok v gibanju: Zbornik izvlečkov in prispevkov, 3. mednarodni simpozij*. (str. 58). Kranjska Gora: Univerza na Primorskem.
4. Danish Ministry of Education, Pridobljeno 25.6.2008 iz: <http://eng.uvm.dk>.
5. Danski predmetnik v osnovnošolskem izobraževanju. Pridobljeno 1.7.2008 iz: <http://borger.dk/forside/skole-og-uddannelse/folkeskolen/generelt-om-folkeskolen>
6. Easterby-Smith, M., Thorpe, R. in Lowe, A. (2007). Raziskovanje v managementu, (32-88). Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
7. Hardman, K. in Klein, G. (2008). Physical Education and Sport Education in European Union, (3-41). Pariz: Editions Revue EP.S.
8. Jereb, J. (1998). Teoretične osnove izobraževanja (156). Kranj: Moderna organizacija.
9. Komljanc, N. (1997). Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole, Izkušenjsko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje (110). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J (2004). Kaj menijo starši in učitelji o opisnem in številčnem ocenjevanju v devetletni osnovni šoli ali na čigava večinska mnenja naj se opremo pri predlogih za sistemske spremembe? *Sodobna pedagogika*, 55(3), 96-117.
11. Kovač, M. (2003). Analiza nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2002/2003. Predmetna komisija za športno vzgojo. V C. Razdevšek-Pučko (ur.),

- Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2002/2003* (str. 78-79). Ljubljana: Državni izpitni center.
12. Kovač, M. (2004). Analiza nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2002/2003. Predmetna komisija za športno vzgojo. V C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2003/2004* (str. 78-79). Ljubljana: Državni izpitni center.
 13. Kovač, M. (2005). Analiza nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2004/2005. Predmetna komisija za športno vzgojo. V C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2003/2004* (str. 111-115). Ljubljana: Državni izpitni center.
 14. Kovač, M. in Novak, D. (2001). Učni načrt. Športna vzgoja. Osnovnošolsko izobraževanje (5). Ljubljana: MŠŠ, ZRS za šolstvo.
 15. Kovač, M. in Strel, J. (2002). Spremembe v šolskem športnem sistemu. Šport, letnik 50, št. 2, 11-16.
 16. Kovač, M. in Strel, J. (2005), Ocenjevanje šolske športne vzgoje. Pridobjeno 1. 7. 2008 iz: http://www.fsp.uni-lj.si/didaktika/Predavanja/2005_06/4L/2_ocenjevanje_11_10_05.pps
 17. Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2003). Predlog modela in meril notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 51(2), 21-27.
 18. Kovač, M., Jurak, G., Starc, G. in Strel, J. (2007). *Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine* (233 str.). Ljubljana: Fakulteta za šport in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
 19. Krek, J. (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, (13-125). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
 20. Kristan, S., Cankar, F., Kovač, M. in Praček, T. (1992). Smernice šolske športne vzgoje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
 21. Kruger, A. & Trangbaek, E. (1999). The History of Physical Education & Sport from European Perspectives, (27-46). Copenhagen: Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen European Committee for the History of Sport in Europe.
 22. Lipužič, B. (1993). Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi, (33-35). Nova Gorica: Educa.

23. Lipužič, B. (1997). *Evropska šola med državo in civilno družbo. – Upravljanje šolskih sistemov* (175 str.). Nova Gorica: Educa.
24. Majerič, M. (2004). *Analiza modelov ocenjevanja športnih znanj pri športni vzgoji. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
25. Marentič Požarnik, B. (2000). *Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. Vzgoja in izobraževanje, 31(2-3), 3-9.*
26. Meglič, P. (2007). *Razlike v teoretičnem znanju pri športni vzgoji v gimnaziji. Diplomsko delo*, Ljubljana: Fakulteta za šport.
27. MŠŠ. Pridobljeno 10.7.2008 iz: <http://www.mss.gov.si/>
28. Payne, V.G. in Isaacs, L.D. (1995). *Human Motor Development: A lifespan approach*. Mountain View, CA: Mayfield.
29. Razdevšek-Pučko, C. (1996). *Preverjanje znanja za kakovost. V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. (53-61)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
30. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 8.7.2008 iz http://www.stat.si/publikacije/pub_statinf1.asp?podrocje=9
31. Strel, J., Ambrožič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J. in Šturm, J. (1996). *Športnovzgojni karton*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
32. Strel, J., Kovač, M. in Rogelj, A. (2006). *Podatkovna zbirka Športnovzgojni karton-poročilo za šolsko leto 2005/2006 in nekatere primerjave s šolskim letom 2004/2005*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
33. Strel, J., Starc, G. in Kovač, M. (2007). *Podatkovna zbirka Športnovzgojni karton - poročilo za šolsko leto 2006/2007 in nekatere primerjave s šolskim letom 2005/2006*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
34. Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike (114-115)*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
35. Zakrajšek, S. (1995). *Slovensko šolstvo v tranziciji, (21-269)*. Ljubljana: Biteks.
36. Zveza društev športnih pedagogov. Pridobljeno 29.10.2008 iz: http://zdsps.sportmladih.net/pdf/2007/Sklepi_vseslovenske_okrogleg_mize.pdf