

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT**

BRANKO PETERNELJ

**VPLIV OSEMLETNEGA VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA Z DODATNO
ŠPORTNO PONUDBO NA IZBRANE
MOTORIČNE IN PSIHO-SOCIALNE DIMENZIJE
TER UČNI USPEH UČENCEV IN UČENK**

(Doktorska disertacija)

Ljubljana, 2007

*... a spretnosti svoje obrača
zdaj v dobro, zdaj v zlo.
Kadar spoštuje domače zakone
in svete pravice bogov,
je mestu ponos in branik,
A mesta izmeček, če v svoji se trmi
z nesrečo pajdaši! ...*

Antigona

*Vam, učenci.
Slišal sem vas
in poizkušal razumeti.*

zahvala

Iskreno se zahvaljujem vsem, ki so kakorkoli pripomogli k nastanku in izboljšanju tega dela. Še zlasti pa bi se rad zahvalil:

Mentorju dr. Branku Škofu za ideje, vizije, nasvete ter nesebičnem in usmerjenem vodstvu do realizacije celotnega projekta. Spodbujal in usmerjal me je od začetka izdelave naloge do njene interpretacije.

Somentorju dr. Janku Strelu za kritično in zavzeto pomoč pri zasnovi projekta in izbiri merskih postopkov za ocenjevanje vseh uporabljenih merjenih dimenzij. Prav tako se mu zahvaljujem za spodbudo in pomoč pri življenjski odločitvi za nadaljevanje podiplomskega študija, brez česar verjetno tudi tega dela danes ne bi bilo.

Članoma izpitne komisije dr. Saši Cecić Erpič in dr. Robiju Krofliču za strokovne nasvete za izboljšavo dela.

Nadalje se zahvaljujem dr. Dušici Boben za koristne metodološke napotke in hitro ter kvalitetno obdelane podatke.

Zahvaljujem se vsem merjencem te raziskave za maksimalno angažiranost in vložen trud ter njihovim staršem, ki so privolili in sodelovali v projektu.

Hvala tudi vsem ostalim, ki so kakorkoli pomagali pri nastanku tega dela.

Prisrčna hvala tudi moji družini za ljubezen in potrpežljivost: ženi Klari, hčerki Karmen in sinu Boštjanu, ki so bili v času nastajanja tega dela prevečkrat prikrajšani za moža in očeta.

povzetek

VPLIV OSEMLETNEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA Z DODATNO ŠPORTNO PONUDBO NA IZBRANE MOTORIČNE IN PSIHO-SOCIALNE DIMENZIJE TER UČNI USPEH UČENCEV IN UČENK

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2007

Branko Peternej

Strani: 181, preglednic: 83, slik: 20, literature: 267

POVZETEK

Osnovni namen predstavljene študije je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v izbranih motoričnih, morfoloških in psihosocialnih dimenzijah ter učnem uspehu med skupinama učencev, ki so bili 8 let vključeni v "športni oddelek", in tistimi, ki so bili v "običajnem" oddelku, in katere vključene spremenljivke v največji meri prispevajo k razlikam.

V eksperiment so bile vključene tri generacije učencev (N = 134), ki so bili spremljani skozi celotno osnovnošolsko obdobje. 68 učencev je bilo vključenih v "športni oddelek" (eksperimentalna skupina), 66 pa v običajen šolski program (kontrolna skupina).

Vzorec spremenljivk so predstavljali izbrani testi morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti, ocene pri posameznih šolskih predmetih, vprašalniki za vrednote, stališča do športnih aktivnosti, ciljna motivacijska orientacija pri športni vzgoji ter socialni status učencev.

Izračunali smo mere centralne tendence, variabilnost in distribucije posameznih spremenljivk za celotni vzorec, ločeno za kontrolno in eksperimentalno skupino ter po spolu. Razlike med skupinama in njihove vzroke smo preverjali s t-testom, ANOVA, MANOVA, ANCOVA in MANCOVA ter diskriminantno analizo.

Rezultati kažejo, da so bili učenci eksperimentalne skupine ob zaključku šolanja uspešnejši v motoričnih testih, imeli ugodnejše razmerje telesnih dimenzij (sestavo telesa) in boljši učni uspeh. Nekatere razlike v motorični učinkovitosti so posledica tudi razlik iz začetka šolanja.

Statistično pomembne razlike med obema skupinama obstajajo tudi v posameznih parametrih socialnega statusa družine in nekaterih dimenzijah stališč do športnih aktivnosti. V motivacijski orientaciji in vrednotah ni značilnih razlik.

Program z dodatno športno ponudbo vpliva drugače na učenke kot učence.

Diskriminantna analiza je potrdila statistično pomembnost razlik med skupinama. Največjo in edino izstopajočo korelacijo s kanonično diskriminantno funkcijo ima spremenljivka izobrazba staršev.

Očitno je, da v družinskem okolju, kjer sta znanje in izobraženost višja in prepoznavna kot vrednota, obstaja večji interes in skrb staršev za šolanje in vzgojo njihovih otrok za zdrav način življenja.

Ključne besede: morfološke dimenzije, motorične sposobnosti, vrednote, stališča, motivacija, učni uspeh, športna vzgoja, »športni oddelek«, osnovna šola

summary

**IMPACT OF THE EIGHT-YEAR EDUCATIONAL PROGRAMME
WITH ADDITIONAL SPORT SUBJECTS ON SELECTED MOTOR
AND PSYCHO-SOCIAL DIMENSIONS AND THE FINAL GRADE
OF MALE AND FEMALE PUPILS**

University of Ljubljana, Faculty of Sport, 2007

Branko Peternelj

Pages: 181, tables: 83, figures: 20, references: 267

SUMMARY

The basic aim of the study was to establish whether there are any differences in selected motor, morphological and psycho-social dimensions and the final grade between groups of pupils attending a 'sport class' for eight years and those attending a 'regular class', and which of the variables included contribute most to these differences.

The experiment was based on three generations of pupils (N = 134) who were monitored throughout the period of attending primary school. 68 pupils attended the 'sport class' (experimental group) and 66 were in the regular school programme (control group).

The sample of variables consisted of selected tests of pupils' morphological characteristics and motor abilities, grades in individual school subjects, values, attitudes to sport activities, motivational orientation in physical education and their social status.

Measures of the central tendency, variability and distribution of individual variables were calculated for the entire sample and, separately, for the control and experimental groups as well as by gender. The differences between the groups and their causes were checked through a t-test, ANOVA, MANOVA, ANCOVA, MANCOVA and discriminant analysis.

The results show that, at the end of schooling, the pupils in the experimental group had achieved better results in motor tests, had more favourable ratio of body dimensions (body composition) and a higher final grade. Some of the differences in motor efficiency stem from differences established at the beginning of schooling.

Statistically significant differences between the two groups were also discovered in individual parameters of the family social status and in some dimensions of attitudes to sport activities. No statistically significant differences were found for motivational orientation and values.

The school programme with additional sport subjects has a different impact on female pupils than on male ones.

The discriminant analysis confirmed the statistical significance of the differences between the groups. The largest and only visible correlation with the canonical discriminant function was seen in the variable 'parents' education'.

It is evident that in a family environment where high levels of knowledge and education are perceived as values, parents show greater interest in and care for both education and for their children to develop a healthy lifestyle.

Key words: morphological dimensions, motor abilities, values, attitudes, motivation, final grade, physical education, 'sport class', primary school

vsebina

1.	Uvod	13
2.	Predmet in problem	16
2.1.	<i>Šola in njena vloga</i>	18
2.1.1.	Vzgojno-izobraževalna in kulturna funkcija šole	18
2.1.2.	Vrednotenje učinkovitosti šole	24
2.1.3.	Mesto in vloga športne vzgoje v sodobni šoli	27
2.1.3.1.	Naloge športne vzgoje in njihovo evalviranje	28
2.1.4.	Dejavniki, ki vplivajo na uresničitev ciljev športne vzgoje	32
2.1.4.1.	Učiteljeve kompetence, kvalitete	32
2.1.4.2.	Primerne organizacijske oblike pomembne za uspešen učno-vzgojni proces	35
2.1.4.3.	Vpliv okolja na uresničitev ciljev športne vzgoje	38
2.1.5.	Razvoj in vloga športnih oddelkov (oddelkov z dodatno športno ponudbo) v uresničevanju ciljev sodobne šole	39
2.2.	<i>Biološki, motorični in psiho-socialni razvoj otrok in mladine</i>	42
2.2.1.	Biološki razvoj	42
2.2.2.	Motorični razvoj	44
2.2.3.	Kognitivni razvoj	45
2.2.4.	Psiho-socialni razvoj	46
2.2.4.1.	Vrednote in njihov razvoj	46
2.2.4.2.	Stališča učencev do športne vzgoje	47
2.2.4.3.	Motivacija učencev za šolsko delo in športno aktivnost	48
2.2.4.4.	Razvoj samopodobe do konca osnovne šole	50
3.	Cilji in hipoteze	52
3.1.	Cilji	53
3.2.	Hipoteze	53
4.	Metode dela	54
4.1.	Vzorec preizkušancev	55
4.2.	Opis programa	55
4.3.	Merski instrumenti	55
4.3.1.	Merski instrumenti za merjenje učnega uspeha od 1.-8. razreda	56
4.3.2.	Merski instrumenti za merjenje izbranih morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti	57
4.3.3.	Merski instrumenti za merjenje psiho-socialnega in socialno ekonomskega statusa	57
4.3.3.1.	Vprašalniki o vrednotah	57
4.3.3.2.	Vprašalnik o stališčih do športnih aktivnostih	58
4.3.3.3.	Vprašalnik o ciljnih orientacijah učencev pri športni vzgoji	59
4.3.3.4.	Vprašalnik o socialno ekonomskem statusu družin	60
4.4.	Metode statistične obdelave podatkov	61
4.5.	Organizacija in potek meritev	61

5.	Rezultati	63
5.1.	Prikaz izračunov in oblikovanja dimenzij vrednot, stališč in ciljne orientacije	64
5.1.1.	Klasterska združevanja parametrov vrednot	64
5.1.2.	Oblikovanje dimenzij stališč do športnih aktivnosti in njihove zanesljivosti	68
5.1.3.	Oblikovanje dimenzij ciljne orientacije pri urah športne vzgoje in njena zanesljivost	70
5.2.	Osnovne statistične značilnosti izbranih spremenljivk v kontrolni in eksperimentalni skupini	72
5.2.1.	Osnovne statistične značilnosti morfoloških in motoričnih spremenljivk eksperimentalne in kontrolne skupine	72
5.2.2.	Osnovne statistične značilnosti v učnem uspehu eksperimentalne in kontrolne skupine	74
5.2.3.	Osnovne statistične značilnosti odgovorov na vprašalnik o vrednotah	74
5.2.4.	Osnovne statistične značilnosti odgovorov na vprašalnik o stališčih do športnih aktivnostih	75
5.2.5.	Osnovne statistične značilnosti odgovorov na vprašalnik o ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje	76
5.2.6.	Osnovne statistične značilnosti odgovorov na vprašalnik o socialno ekonomskem statusu družin	77
5.3.	Vpliv 8-letnega športnega programa na morfološke značilnosti, motorične sposobnosti, učni uspeh ter psihološke dimenzije učencev in učenk	78
5.3.1.	Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v obravnavanih spremenljivkah ob koncu šolanja	78
5.3.1.1.	Razlike v morfoloških značilnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino (absolutne vrednosti)	78
5.3.1.2.	Razlike v motoričnih sposobnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino (absolutne vrednosti)	79
5.3.1.3.	Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v učnem uspehu	80
5.3.1.4.	Razlike v vrednotah med eksperimentalno in kontrolno skupino	80
5.3.1.5.	Razlike v stališčih do športnih aktivnosti med eksperimentalno in kontrolno skupino	81
5.3.1.6.	Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v izraženosti ciljnih orientacij pri športni vzgoji	81
5.3.1.7.	Razlike v nekaterih elementih socialno ekonomskega statusa družin eksperimentalne in kontrolne skupine	82
5.3.2.	Razlike v vplivu programa na skupine v odvisnosti od spola	83
5.3.2.1.	Razlike v morfoloških značilnostih	83
5.3.2.2.	Razlike v motoričnih sposobnostih	84
5.3.2.3.	Razlike v učnem uspehu	85
5.3.2.4.	Razlike v vrednotah	86
5.3.2.5.	Razlike v stališčih do športnih aktivnostih	87
5.3.2.6.	Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje	88
5.3.2.7.	Razlike v socialno ekonomskem statusu	89
5.3.3.	Ugotavljanje vpliva programa (protokola) in spola na posamezne raziskovane parametre	90

5.3.4.	Vpliv programa in spola na odvisne spremenljivke motoričnih sposobnosti, morfoloških značilnosti in učnega uspeha ob izenačitvi razlik ob začetku šolanja	93
5.4.	Spremenljivke, ki v največji meri ločujejo oddelke z dodatnim športnim programom in običajnim šolskim programom	102
5.5.	Dinamika razvoja razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v motoričnih sposobnostih in morfoloških značilnostih	106
6.	Razprava	122
6.1.	Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na motorični in morfološki status učencev in učenk	124
6.2.	Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na učno (šolsko) uspešnost učencev in učenk	131
6.3.	Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na razvoj vrednot in ciljne motivacijske usmerjenosti učencev in učenk	133
6.4.	Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na stališča učencev in učenk do vsebin športnih aktivnosti	136
6.5.	Nekatere razlike med spoloma znotraj eksperimentalne in kontrolne skupine	137
6.6.	Vpliv družine na nekatere raziskovane parametre	139
6.7.	Razprava o hipotezah	140
7.	Zaključek	145
7.1.	Doprinos raziskave k znanosti in predlogi dodatnih aktivnosti pri morebitnih bodočih podobnih raziskavah	149
8.	Uporabljeni viri in literatura	150
9.	Priloge	165

1. uvod

Prva družbena organizacija, v katero vstopa posameznik, je vrtec, za njim pa šola. Odnosi v šoli so formalizirani, saj je sodelovanje med posamezniki pogojeno skupnim, vnaprej določenim ciljem. To pomeni, da so v šoli odnosi povsem drugačni kot v družini. Šola naj bi skrbela predvsem za prenos družbenih norm in vrednot. Rečemo lahko, da ima šolski sistem za glavno nalogo realizacijo nekaterih kvalitativnih in kvantitativnih rezultatov, kot so učni uspeh učencev, vedenje, znanje (Peček in Lukšič-Hacin, 2003). Zavedati se moramo, da šola vedno ohranja trojno funkcijo: posredovanje vnaprej jasno določenega znanja, oblikovanje primernih državljanov in selekcioniranje učencev ob upoštevanju različnih kriterijev (Peček in Lesar, 2006). Šola lahko predstavlja model družbenega sistema, kjer učenci neposredno spoznavajo načine in oblike delovanja družbe.

Vzgoja se začne v najzgodnejšem otroštvu, torej doma v družini. Dejavniki družinske vzgoje, ki vzpodbujajo ustvarjalnost, so način starševske vzgoje, socialno-ekonomski status družine in uspeh v šoli. Starši z višjo izobrazbo in zelenim poklicem z vzorom vzpodbujajo ambicije v otroku; dajejo mu izraze in dejanja vrednot, ki jih sami cenijo. Na ta način spodbujajo v otroku nastanek motivov in ciljev življenjske usmerjenosti, kar je osnova za kasnejše zaupanje v vrednote šole, družbe in sveta. Domače okolje lahko kulturno bogati (ali prikrajša) mladega človeka, vpliva na razvoj njegove inteligentnosti in kasnejšega uspeha v šoli ter v nadaljnjem življenju. Razlika med otroki staršev z visoko izobrazbo in otroki staršev z nizko izobrazbo je lahko približno eno leto mentalne starosti (S.Cecić Erpič, 1997).

V nekaterih družinskih okoljih se opaža »problem« razvajanja, kar ni to, da bi imeli otroka preveč radi, ampak v tem, da ga prikrajšamo za pomembne izkušnje, brez katerih bo v življenju težko shajal, in ga na ta način »postavimo v travmo«. Z razvajanjem prikrajšamo otroka za naslednje izkušnje: izkušnjo reševanja problemov, izkušnjo napora (če otroka obvarujemo napora, ga prikrajšamo za zadovoljstvo ob premagovanju napora, npr. ko doseže vrh hriba), izkušnjo odrekanja (ne morem svobodno izbirati, če se nečem ne odrečem – v športu ni rezultatov brez odrekanja), izkušnjo sožitja, kar tudi vpliva na njihovo samopodobo.

Pomanjkljivosti domače vzgoje, družinskega in ožjega okolja lahko sorazmerno dovolj učinkovito (ne pa popolnoma!) nadoknadimo predvsem v zgodnjem šolskem obdobju. Za to imamo veliko možnosti, najprej v vrtcu, nato pa pri pouku šolske športne vzgoje, tudi s pomočjo različnih iger in drugih gibalno/športnih vsebin, še zlasti, ker vemo, da imajo take vsebine otroci zelo radi.

Vsi učenci niso sposobni in motivirani ter imajo drugačna stališča in osebnostne vrednote, da bi dosegli tako raven osvojenega znanja in navad, kot od njih ožje in širše okolje pričakuje. V takih primerih jih je velikokrat potrebno dodatno motivirati in jim pomagati. Nema lokrat zahteva uspešno izobraževanje in razvoj (tudi nadarjenih) drugačno okolje in drugačen pedagoški pristop. Pozitiven učinek ima tudi povezava med različnimi učnimi predmeti ter iznajdljivost in ustvarjalnost učitelja, kar lahko poveča kakovost dela v šoli.

Ena izmed oblik vzgojno-izobraževalnega dela, kjer je možno dodatno vplivati tudi na izboljšanje omenjenih pomanjkljivosti, ki izvirajo iz zgodnjega otroštva, so športni oddelki v osnovni šoli oz. program z dodatno športno ponudbo. Učitelj in učenec naj bi si skupaj prizadevala za doseganje nekega cilja, kjer naj ima učenec možnost izbire različnih poti za doseganje istega cilja.

Potreba po vzgoji v športu se poveča v času, ko ljudje težijo za gibanjem po svoji meri, v iskanju aktivnega in zdravega življenjskega sloga ter želji po odpravi različnih bolezni sodobnega časa.

V Sloveniji je preko 30 osnovnih šol, kjer učencem ponujajo program z dodatno športno ponudbo. V tem delu smo želeli ugotoviti, kako program z dodatno športno ponudbo vpliva na nekatere izbrane motorične sposobnosti in morfološke značilnosti, na motivacijsko usmerjenost, vrednote, stališča do športnih aktivnosti ter učni uspeh. Želeli smo ugotoviti, ali se učenci, ki so bili osem let vključeni v športne oddelke, razlikujejo v zgoraj naštetih opazovanih spremenljivkah od učencev, ki so zaključili običajni osnovnošolski program.

2. predmet in problem

Otroška leta so odločilna pri oblikovanju podobe odrasle osebnosti. K oblikovanju te podobe prispevajo tudi specifična gibalna sredstva, ki jih uporabljamo v športu, in so edina, s pomočjo katerih lahko dosežemo del te podobe. Še posebej je raznolika gibalna aktivnost pomembna v otroškem obdobju. Zgodnejše je obdobje, večji vpliv in učinek dosežemo s temi sredstvi. Pomanjkanje teh sredstev v zgodnji mladosti kasneje ne moramo nadoknaditi, saj se z rastjo in starostjo njihov vpliv vedno bolj zmanjšuje. Učinki redne športne vadbe so opazni na biološkem in socialnem razvoju osebnosti, kar se odraža v drugačnih – kvalitetnejših medosebnih odnosih, čustvovanju, mišljenju, kontroli vedenja itd.

Otroka moramo seznaniti z osnovnimi elementi posameznih športnih panog, če želimo, da bo zgradil pozitiven odnos do športne kulture, zdravega načina življenja, zdravega življenjskega sloga. Poleg teoretičnih informacij si mora pridobiti tudi dovolj ustreznih motoričnih znanj in izkušenj, saj stvari, ki jih ne pozna ali pa slabo obvlada, mu ne predstavljajo neke vrednote.

Zavedati pa se moramo, da samo uspešnost na športnem področju ali nadarjenost, ki ni izkoriščena, v današnjem času še ni dovolj za uspešno vključevanje v današnjo družbo in preživetje v njej. Potrebna je povezava z znanjem tudi na drugih področjih in učnih predmetih, ki so v predmetniku osnovne šole. Še boljše pa je, da znamo vsebine in znanje pridobljeno v šoli, klubu, neformalni skupini med seboj prepletati in dopolnjevati. Spodbudno okolje pripomore, da se otrokove predispozicije razvijejo in ne ostanejo le na nivoju potencialov (Kovač, Starc, Jurak, 2003; Urbančič Jelovšek, 2003; Vlahović, 2003; Završnik, 2003; Mijanović 2003; Kroflič, 2005).

Problem, ki ga z omenjeno raziskavo želimo razrešiti je, ugotoviti, kakšen in kolikšen je vpliv programa oddelkov z dodatno športno ponudbo (*športnih oddelkov*) na razvoj nekaterih psiholoških dimenzij učencev (vrednot, stališč in motivacije), ki so pomembne za njihovo vključevanje v športno aktivnost in oblikovanje aktivnega in zdravega življenjskega sloga. Ugotoviti želimo tudi, v kakšni meri program oddelkov z dodatno športno ponudbo vpliva na učni uspeh učencev, njihovo motorično učinkovitost in morfološki status. Prav tako želimo v nalogi ugotoviti dejavnike, ki v največji meri vplivajo na vse to.

V želji po zakonski formaliziranosti oz. pravni ureditvi delovanja posameznih rešitev nekaterih t. i. inovacijskih gibanj, ki se v zadnjih letih razvijajo na številnih osnovnih šolah, želimo prispevati tudi z našo raziskavo. Menimo, da bi s takim pristopom lažje dosegli cilje osnovne šole, ki so osnova za postavitve teoretičnih izhodišč in vodilo pri njenem razvijanju in spreminjanju. Ti cilji so: omogočiti učenkam in učencem osebnostni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja (pri tem je potrebno uravnovežiti spoznavni, čustveni in socialni razvoj), posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočenje z družbenim in naravnim okoljem, razvijati zavest o pripadnosti določeni kulturni tradiciji in jim omogočiti nadaljevanje šolanja. Izobrazba mora biti usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995).

Dosedanje študije, ki kažejo vplive dela v športnih oddelkih, teh področij niso obravnavale, so pa za celostno oceno učinkov športnih oddelkov nedvomno pomembna, zato menimo, da je to zadosten razlog, da poizkušamo podati odgovor na problem, ki smo si ga zadali.

2.1. ŠOLA IN NJENA VLOGA

Šola ima v različnih obdobjih različno vlogo, vedno pa poizkuša ohraniti obstoječe družbene odnose ter ima pomembno mesto pri razporejanju ljudi na različne družbene položaje. Znotraj šole ima učitelj eno izmed najpomembnejših mest v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri oblikovanju mlade osebnosti se ga ne da nadomestiti, zato ga s šolo velikokrat enačimo: kakršen učitelj, takšna šola. To velja tudi za učitelja športne vzgoje, zato moramo tudi njegovo vzgojno delo obravnavati celovito. Za človeka je značilno, da je ustvarjalen. Dober učitelj pa mora biti poleg tega tudi kritičen, iniciativen, usmerjen k humanim ciljem, interpersonalno prilagodljiv, objektivni, sposoben socialne komunikacije in demokratičnih medsebojnih odnosov (Gossen, 1999; Good, 1994; 1996). Iz tega sledi, da je osebnost učitelja kategorija, ki je ne moremo definirati s pomočjo ene same vede. Karakteristiko učitelja oz. njegove osebnosti lahko opredelimo le s kompleksnejšim pristopom znotraj soodvisnosti učitelj – učenec – družba (Cankar, 1994).

V tem poglavju želimo predstaviti nekatera področja, ki predstavljajo okvir v nalogi obravnavanemu problemu. Skušali bomo kratko predstaviti izbrane vsebine, ki so neposredno povezane s tematiko naloge, in pri vsaki predstaviti, kaj je bilo v dosedanjih raziskavah na teh področjih že ugotovljeno.

Poleg vzgojno-izobraževalne in kulturne funkcije šole smo izbrali še naslednje vsebine:

- Mesto in vloga športne vzgoje v sodobni šoli
- Dejavniki, ki vplivajo na uresničevanje ciljev športne vzgoje
- Razvoj in vloga športnih oddelkov v uresničevanju ciljev sodobne šole.

2.1.1 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA IN KULTURNA FUNKCIJA ŠOLE

Poučevanje in učenje je v daljni preteklosti potekalo preko skupnega dela in življenja mladih in odraslih, preko obredov in drugih oblik prenašanja izkušenj na mlade generacije. Z razvojem, množenjem in zapletanjem znanja je posredovanje le-tega po funkcionalnih poteh učenja postajalo vse manj obvladljivo in prisotno. V različnih zgodovinskih obdobjih so bile v posameznih »izobraževalnih« sistemih enkrat bolj poudarjene »izobraževalne«, drugič pa »vzgojne« naloge šole (Strmčnik, 2001). Danes se zavedamo, da ločevanje teh dveh nalog sodobne šole ni mogoče, saj sta neločljivi in tesno povezani.

Bistveni cilji osnovne šole so: (1) posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočenje z družbenim in naravnim okoljem, (2) omogočiti učencem osebnostni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja (pri čemer je potrebno uravnotežiti spoznavni, čustveni in socialni razvoj), (3) razvijati zavest o pripadnosti določeni kulturni tradiciji ter (4) jim omogočiti nadaljevanje šolanja (Bela knjiga ..., 1995). V istem viru nadalje najdemo, da mora biti izobrazba usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter pospeševati razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi. Cilji kurikularne prenove so med drugim tudi pridobitev trajnega, prožnega, povezanega znanja, ki ga je moč uporabljati v novih zvezah in raznolikih življenjskih in praktičnih situacijah (B. Marentič Požarnik, 2004). Za tistega, ki ne uporablja pridobljenega znanja v različnih situacijah, je verjetno problem v tem, da ima dovolj znanja na razpolago, vendar ne uvidi, da bi ga v določeni situaciji lahko uporabil. Avtorica nadalje ugotavlja, da kakovostno znanje v osnovni šoli ne more biti za vse enako, imeti pa mora stične točke, ki omogočajo sobivanje ljudi v kulturno in politično pluralnih družbah.

V svetu traja obvezno izobraževanje od 9–11 let, saj vstopajo otroci v šolo s petim letom ter zaključijo s šestnajstim (Bela knjiga ..., 1995). Pri nas se z uvedbo obveznega devetletnega izobraževalnega programa otroci vključijo v šolo eno leto prej kot po dosedanem osemletnem obveznem šolanju, izobražujejo se torej med šestim in petnajstim letom. V osemletki je bila v

Sloveniji osnovna šola razdeljena v dve štiriletni vzgojno-izobraževalni obdobji: razredno in predmetno. Z uvedbo 9-letke pa imamo šolanje razdeljeno v prvo (1. do 3. razred), drugo (4. do 6. razred) in tretje (7. do 9. razred) vzgojno-izobraževalno obdobje.

Tudi število šolskih dni je v svetu zelo različno, od 175 do 215, večina pa ima letno 200 dni pouka (Slovenija 190). Večina držav ima tedensko pet dni pouka, nekatere pa šest – pouk imajo tudi ob sobotah. Prav tako se razlikuje dolžina šolske ure, ki traja od 30–60 min. Zaradi vsega tega je tudi letna obveznost pouka (v minutah) pri 9-letnih učencih od 38.000 (Švedska) do 64.800/66.000 (Italija). V naši državi je ta obveznost 40.280 minut (Bela knjiga ..., 1995).

Različne države imajo šolski dan in dejavnosti ob pouku različno organizirane. Prevladujeta dva modela: »polovični« dan in »celodnevni« dan. Pri primerjanju obremenjenosti pa moramo poleg ur obveznega pouka upoštevati tudi ure namenjene drugim dejavnostim, predvsem športnim, kulturno-umetnostnim, učenju in pisanju domačih nalog itd. Schulz (1972, v Strmčnik, 2001 str. 99) definira pouk kot »vse intencionalne, smotrne, praviloma profesionalizirane in institucionalizirane procese socializacije«. Strmčnik (2001) pojmuje pouk kot nekakšen most med svetom in osebnostjo z nalogami: s telesno zdravstvenega področja, intelektualnega področja in vrednotnega področja. Izvori znanja so danes širši, saj klasični pouk v šoli danes uspešno dopolnjujejo razne pristočasne dejavnosti, v katere se učenci prostovoljno vključujejo.

V Sloveniji se v osnovni šoli izvaja zagotovljen in razširjen program. V zagotovljen program sodi tedensko število ur pouka, dnevi dejavnosti (športni, kulturni, naravoslovni, tehnični), dopolnilni in dodatni pouk, ekskurzije, šolska knjižnica, šolska svetovalna služba, podaljšano bivanje od 1.–4. razreda, regresirana šolska prehrana in brezplačen prevoz. Po letu 1980 so se v naši šoli uveljavile tudi interesne dejavnosti. Vse to je v zadnjih letih privedlo z vidika učnih ciljev tudi do diferenciacije učno-vzgojnih postopkov, nalog in vsebin, kar je tudi posledica različnih pogledov okolja in učiteljev na tem področju (Gojkov, 1993; Keverski in M. Ilijeva, 2003). S takim načinom dela lahko težimo k zblizjevanju zahtevnosti pouka, različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev (Hottie in Marsh, 1996; Gostiša, 2003).

Odkvisno od okolja, interesov učencev, staršev, športnih organizacij in drugih zainteresiranih, je vsebina dodatnih vzgojno-izobraževalnih vsebin lahko zelo pestra ali pa zajema zgolj »obvezne« vsebine, ki jih posamezne šole organizirajo v okviru interesnih, oziroma tako imenovanih »pristočasnih« aktivnosti (Kristan, Cankar, Kovač in Praček, 1992). Nekatere šole pa se v okviru razširjenega programa odločajo za vsebine s področja glasbe, naravoslovja, jezikoslovja, športa idr. Na osnovni šoli Miroslava Vilharja iz Postojne smo se odločili za dodatni športni program, takrat aktualen kot »športni oddelki« oziroma kot »oddelki z dodatno športno ponudbo«. Več o programu v oddelkih z dodatno športno ponudbo v poglavju Priloge.

Tako šola kot družina, ki sta temeljna **vzgojna** dejavnika, morata slediti psihološkim značilnostim sedanje mlade generacije in duhu časa, v katerem živimo, če želimo, da mladina ne bo zavračala vsako družinsko in šolsko avtoriteto (Kroflič, 2000). Kdor vzgaja, se mora zavedati, da pri vzgajanju ne gre zgolj za posredovanje vzgojnih vrednot. Torej je tudi šola več kot zgolj inštitucija, namenjena posredovanju aktualnih družbenih zahtev in vrednot. Zelo pomembno je pristno in neposredno doživetje in vzpostavitev neke osebne in čustvene zveze in zaupanja med učencem in učiteljem. Nedirektivno vzgojo in pristen medsebojni stik med učencem in učiteljem omogočata *osebna avtoriteta učitelja* in *pedagoški eros*. Aktiviranje tistih pedagoških dejavnikov, ki omogočajo vzgajanje, lahko primerjamo zapeljevanju učenca s pomočjo pedagoškega erosa in splošne moči učiteljeve osebnosti, na kateri temelji pedagoška avtoriteta. Razumeti pa jo moramo tudi kot proces razvoja moralne refleksije in sposobnosti demokratičnega reševanja moralnih konfliktov. Šola mora torej delovati kot skupnost učiteljev in učencev, če želi postati vzgojni dejavnik. Naloga nacionalnega kurikulumata šole ni vzgajanje, ampak spodbuda in mobilizacija neposrednih dejavnikov vzgojno-izobraževalnega procesa

(Kroflič, 2000). Če želimo to doseči, moramo aktivirati posredne in neposredne vzgojne dejavnike v pomenu pravične in odprte učne komunikacije (vsebine in metode poučevanja), krepitve razredne in šolske skupnosti (proces nastajanja šolskih pravil ob soudeležbi učencev), oblikovanje splošne kulture šole, ustreznega vrednotenja vzgojnih učinkov itd.

Šola naj bi vzgojno delovala tako, da bi pripravljala za znosno življenje v popolni raznolikosti, da prispeva h korekciji kaotičnosti in anarhičnosti, s katero lahko sicer deluje raznolikost, da nas uči obvladovanja konfliktov v soočanju z različnostjo, da nas nauči empatije in nas usposablja za predvidevanje posledic lastnega delovanja. Učitelj se mora zavedati, da se vsa kvaliteta vzgoje kaže neposredno v odnosih, ki jih razvije z učenci (Good, 1996) oziroma, da tak primat procesa pred produktom opozarja na to, da je z učnim procesom, ki poteka v spoštovanju različnosti, v strpnosti, toleranci, že dosežen cilj vzgajanja (Medveš, 1991). Učitelj bi moral biti sposoben in pripravljen razumeti probleme, potrebe in želje učencev ter jim jasno nakazati, da so vredni njegovega truda in časa, kar lahko poimenujemo emocionalna pismenost učitelja. Učencem bi morali dopustiti/naučiti dvomiti, kajti le tako bodo znali kritično ločevati resnico od zmote in se izogibati nevarnostim, ki jim v sodobnem, potrošniškem času vedno bolj grozijo (Trstenjak, 1992). Rečemo lahko, da dobre šole ni mogoče vsebinsko opredeliti preko zunanjega vtisa in videza, ampak da sodi k dobri šoli individualnost institucije, njena specifična ponudba oziroma njen program. Na taki šoli se lahko vzpostavi stanje zaupanja in tako klimo, v kateri bodo razprave o šibkih točkah in slabostih sprejeli kot kulturo učenja na napakah. Za zagotavljanje kakovosti pa je potrebno sodelovanje in soglasje med učitelji, učenci in starši. Veljati mora načelo, da je za kakovost šole vedno odgovorna celota, ne samo tisti, ki slabo delajo. Šola naj bi se držala načela: raje manj, pa tisto odlično. Stremela naj bi k razvijanju »kulture in klime stalnega iskanja poti do boljše kakovosti, oziroma ohranjanja dobre kakovosti, kjer je ta že dosežena« (Medveš, 2000).

Šola mora zato razvijati različne sisteme **diferenciacije** ter organizacijske in didaktične oblike, ki bodo, kolikor je le mogoče, upoštevale razlike v hitrosti in posebnosti otrokovega razvoja, v njegovi nadarjenosti in hitrosti napredovanja ter tako zagotovila učencem po eni strani več znanja in po drugi strani uspešen zaključek šolanja (Milharčič – Hladnik, 2003). Učencem je potrebno omogočiti pridobivanje izkušenj in znanja na različnih področjih (gibalnem, čustvenem, socialnem, spoznavnem), predvsem, ko je njihov razvoj posebno intenziven. Uspeh bo boljši, če bomo uspeli približati zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom šolajočih. Od učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole se pričakuje, da bodo učence navajali na samostojno učenje, kritično izbiro informacij in njihovo uporabo pri reševanju problemov v novih okoliščinah ter njihovo vrednostno presojanje (Bela knjiga ..., 1995).

Sedanja zakonodaja omogoča v devetletni osnovni šoli diferenciacijo in individualizacijo pouka. Diferenciacija je organizacijski ukrep in didaktično načelo, ki omogoča lažjo individualizacijo pouka. Zlasti v prvi triadi osnovne šole naj bi delovala notranja diferenciacija in individualizacija. Posamezne želje, potrebe in zmožnosti učencev naj bi reševali znotraj razredov. Učni cilji, vsebine, metode, socialne učne oblike in tehnologije so prilagojeni učnim sposobnostim posameznim učencem in jim morajo optimalno pomagati. Vse to zahteva optimalne pogoje: visok kadrovski in didaktično metodični standard šole ter številčno manjše oddelke. Zaradi zapletenosti učnega procesa in vse večjih učnih in drugih razlik v višjih razredih, je situacija tam še slabša. »Kjer družbeni proračun te zvišane cene ne zmore ali je ni pripravljen pokrivati, tam sama notranja diferenciacija in individualizacija na predmetni stopnji osnovne šole svoje funkcije ne zmoreta več zadovoljivo opravljati« (Strmčnik, 2001, str. 382). V zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je pri nas trenutno uporaben model delne zunanje (fleksibilne) diferenciacije in individualizacije t. i. »nivojski pouk« pri matematiki, materinščini in tujem jeziku. Zunanja diferenciacija je organizacijsko enostavnejša in cenejša,

ima pa tudi slabosti, saj ne pripomore dovolj k izboljšanju učne uspešnosti vseh učencev. Najpomembnejši učinek take diferenciacije, ki ga potrjujejo tudi rezultati mednarodne raziskave PISA, je poglobljanje socialnega razslojevanja učencev, saj v vzgojno-socializacijskem pogledu zlasti šibki učenci precej izgubijo in poglobljajo svojo negativno samopodobo (Medveš, 2005; Vončina, 2006). Strmčnik (2001) meni, da je časovni maksimum, v katerem so slabosti zunanje diferenciacije še obvladljive ter je še omogočen skupni temeljni pouk naslednje učne teme le okrog 30 % celokupnega učnega časa.

Šola se mora v želji po zadovoljivem reševanju vzgojne problematike, kar je nujni pogoj za učinkovito izobraževanje, prilagoditi aktualnim spremembam prevladujočega družinskega in širšega družbenega socializacijskega načina življenja. Celotni pedagoški proces se mora čim bolj približati (realnim) potrebam otroka, kar pomeni, da ne zagotavlja »za otroka ugodnih/udobnih vzgojnih ukrepov«, temveč takšnih, ki so najbolj prilagojeni otrokovi razvojni biti in ki čim bolj podpirajo otrokove razvojne potencialne. Načelo enotnosti vzgojnega učinkovanja ne more biti univerzalni pedagoški zakon, ampak se moramo zavedati, da je vzgoja prilagajanje na edino stalno stvar v zgodovini človeštva, to je spreminjanje (Medveš, 1990; 1991).

V moderni državi temelji sistem edukacije na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. V Splošnih deklaracijah o človekovih pravicah ima vsakdo pravico do izobrazbe (Bela knjiga ..., 1995). Le-ta mora biti usmerjena k popolnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, starši pa imajo pravico do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke. Načelo enakih možnosti in istočasno pravica do drugačnosti dopolnjuje zahteva po kvaliteti in poglobljenosti, povezana z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah, ki omogoča predvsem prilagajanje zahtevnosti pouka otrokovim zmožnostim in pričakovanju. Poskrbljeno mora biti za ravnotežje med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, kar temelji tudi na večji notranji in fleksibilni diferenciaciji in vključevanju različnih profilov v učno-vzgojni proces. Upoštevati je treba ravnotežje med umskim, socialnim in emocionalnim razvojem otroka, vendar ne gre pozabiti na temeljno napetost med »vsestranskim« razvojem in poglobljenim ter načrtnim razvijanjem določenih dejavnosti ali vidikov. Otrokom je treba omogočiti tudi poglobljeno, a ljubiteljsko ukvarjanje z raznovrstnimi dejavnostmi. Pri nas je šola zagotovila te možnosti, izbiro pa je prepustila staršem in pozneje samim učencem. Posameznik mora imeti pravico do drugačnosti, različnosti in individualnih razlik. Šola to omogoča z uveljavljanjem pluralizma in možnostjo izbire pri šolskih dejavnostih – kombinacija različnih metod, pestrejšim izborom vsebin in dejavnosti, večjo fleksibilnostjo v prostorski in časovni organizaciji. Otroke moramo že od malega vzgajati v duhu strpnosti, solidarnosti in odgovornosti do sebe, staršev, sošolcev, učiteljev. Pri oblikovanju demokratičnih procesov pa je potrebno razvijati kritični duh, osebne odločitve in avtonomne presoje. Pri oblikovanju sistema edukacije (Bela knjiga ..., 1995) morajo biti vključena različna načela in izhodišča, ki izhajajo iz določb mednarodnih dokumentov kot npr.: Splošna deklaracija človekovih pravic, Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, Deklaracija o odpravi vseh oblik nestrpnosti in diskriminacije na podlagi vere in prepričanja in Konvenciji proti diskriminaciji v izobraževanju.

Otrokom iz družin s slabšim **socialno-ekonomskim statusom** lahko pomagamo tako, da pomoč, ki naj bi jim jo dajala družina, delno prevzame šola s svojo razširjeno vzgojno-izobraževalno dejavnostjo. Zelo primerna rešitev je celodnevna osnovna šola (podaljšano bivanje in »športni oddelki«), kjer pomagajo otrokom pri učenju in izdelovanju nalog učitelji. Na ta način lahko opravijo večino (ali v celoti) šolskih obveznosti v šoli. Taka šola pa istočasno pomaga, da učenci koristno in načrtno uporabijo svoj prosti čas, kar je zelo pomembno za redno napredovanje v šoli in optimalen osebni razvoj. S tako razširjeno dejavnostjo, če je

dobro organizirana, lahko v veliki meri kompenziramo primanjkljaje družinskega okolja in s tem pripomoremo k zmanjšanju socialne diferenciacije. Istočasno pa bi morali stremeti, da bi pri pouku bolj razvijali mišljenje učencev in jih usposabljali za samostojno pridobivanje novega znanja. Današnji šolski sistem zahteva od otrok preveč učenja na pamet in odgovore, ki so velikokrat prilagojeni zahtevam posameznih učiteljev, kar je lahko, predvsem za nadarjenega otroka, zelo težko, ker jim tak način dela znižuje motivacijo. Tu vidimo tudi vzrok, da veliko nadarjenih otrok ne dosega najboljših ocen, saj jih sam sistem sili v nekaj, kar je njim tuje – »nerazumno«. Zavedati se moramo, da je otrok bolj ustvarjalen v ustvarjalnem okolju ob ustvarjalnih odraslih.

Vpliv **družine** na moralni razvoj je najmočnejši v predšolski dobi, nakar začnejo delovati tudi drugi vplivi. Najobsežnejšo študijo o pomenu socialnega in kulturnega družinskega okolja na šolsko storilnost sta v našem okolju izvedla Toličič in Zorman (1977), ki sta ugotovila, da so v šoli tem bolj uspešni otroci, katerih starši imajo čim višjo izobrazbo in višji socialno-ekonomski standard, kar je še zlasti veljalo pri učnem uspehu iz matematike.

B. Debeljak (1999) je v svoji diplomski nalogi med drugim ugotovila, da obstaja pozitivna povezava med inteligentnostjo otroka in družinsko vzgojo ter, da zlasti izobrazba matere vpliva na otrokove intelektualne dosežke (predvsem dečkov).

Marjaribanks (2001) ugotavlja, da ima družinski cilj in stil vzgajanja, vključno z možnostmi, ki jih starši dajejo otrokom za učenje, zelo pomembno vlogo pri njegovem intelektualnem in osebostnem razvoju. Na 516 (250 dečkov in 266 deklic) 11-letnih avstralskih otrocih je ugotovil pozitivno povezanost družinskega okolja na matematično in verbalno uspešnost.

Pungello, Kupersmidt, Burchinal in Petterson (1996) ugotavljajo, da na uspešnost v matematiki in branju pomembno vpliva socialni in ekonomski položaj otrokove družine (družinsko okolje). Predšolska vzgoja je osnovni temelj za negovanje, vzgajanje in aktivnost otrok.

Na 150 španskih sedmošolcih sta Bacete in Ramirez (2001) ugotovila, da vpliva na učni uspeh neposredno kulturni nivo družine in otrokova inteligenca, posredno pa tudi starševsko »vpletanje« v šolske aktivnosti in socialno-ekonomski status družine.

Bramlett s sodelavci (2000) je raziskoval odnose med temperamentom, socialno zrelostjo ter bralnimi in matematičnim dosežki pri 104 podeželskih prvošolcih. Ob vstopu v prvi razred so učitelji in starši ocenili učence s preizkusom temperameta in preizkusom socialnih spretnosti. Ob zaključku prvega razreda pa so učenci reševali še »bralno-matematični« preizkus. Avtorji so ugotovili, da učiteljeve ocene vztrajnosti in pristopa k reševanju problema ter starševska ocena aktivnosti predstavljajo kar 61 % variance učiteljeve ocene učne uspešnosti. Učiteljske in starševske ocene vztrajnosti so potrdile 24 % variance pri rezultatih bralne uspešnosti. Največjo korelacijo s socialnimi spretnostmi so ugotovili pri prilagodljivosti in vztrajnosti.

Kyounggho in Rohner (2002) sta na 245 korejsko-ameriških mladostnikih ugotovila soodvisnost med materinsko in očetovsko toplino in visokošolsko uspešnostjo. Uspešnejši so bili mladi, ki so jih vzgajali razumevajoči, nesamovoljni (zlasti očetje) starši.

Poleg vzgojno-izobraževalne ima šola tudi **kulturno** funkcijo. Na vseh stopnjah šolskega sistema mora biti prisotno vključevanje v lastno, specifično kulturo in nacionalno tradicijo, kar pomeni, da je šolanje tudi vključevanje v kulturo, v kateri živimo. Poleg poznavanja lastne kulture je potrebno učence seznanjati tudi z drugimi civilizacijami in njihovimi kulturami, vzgajati medsebojno strpnost in spoštovanje drugačnosti (Bela knjiga ..., 1995). Ostre meje med

različnimi kulturami, civilizacijami, njihovimi moralno-vzgojnimi pogledi so lahko vprašljive in zlasti v današnjem času neustrezne. Z vzporednim seznanjanjem in primerjanjem domače in tujih kultur pomembno (Bela knjiga ..., 1995) pomagamo oblikovati in širiti nacionalno kulturo ter razumevati procese evropske integracije, migracije in politične spremembe. Na ta način lahko opozarjamo na velike razlike v vsakdanjem življenju, razlike v zadovoljevanju osnovnih življenjskih potreb in navad (tudi telesnih), tekmovalnosti in družabnosti, oblačenju, odnosu do nasprotnega spola itd. Tudi komunikacija, sporazumevanje in izražanje se pri različnih kulturah in narodih (ljudstvih) razlikuje med seboj ter ima lahko, čeprav je navzven zelo podobna, povsem drugačen pomen oziroma sporočilo. V sodobno komunikacijo lahko vključimo grafiko, sliko, film, gibanje, glasbo itd., vendar ima še vedno primarno vlogo jezik, ki je temeljna kulturna, nacionalna in zgodovinska prvina nekega naroda (Strmčnik, 2001). Jezik je najpomembnejše sredstvo za razvijanje narodnostne in kulturne identitete vsakega posameznika in skupnosti kot celote. Kulturni indikator je lahko tudi stopnja študiranja oz. delež študentov v celotni populaciji. Drugačno kulturno okolje vpliva tudi na različen (drugačen) psihosocialni in telesni razvoj in vrednotne usmeritve, s katerimi vstopaj otroci v osnovno šolo. Velikokrat so med njimi tudi nadarjeni učenci iz različnih marginalnih skupin, ki imajo lahko že zaradi tega nizko razvito samopodobo, nizke izobraževalne ambicije in posledično negativen odnos do šole, učiteljev, lastnega uspeha (Cencelj, 2003). Taki učenci se lahko pri reševanju teh problemov poslužujejo nasilja.

Ena od nalog učiteljev in vzgojiteljev je razvijanje pristnih medsebojnih odnosov in omogočanje dialoga. Učitelji in ostali strokovni delavci ter starši bodo uspešnejši pri vzgajanju, učenju itd., če jim bo zagotovljeno dodatno strokovno izobraževanje. Zavedati pa se moramo, da je nemogoče učiti in razlagati tisto, česar ne poznamo in nismo razumeli. Učitelj mora vzgajati s svojim zgledom, šola sama pa lahko prispeva k uresničevanju ideala le, če iz prakse načrtno odstrani vse, kar duši osebni razvoj. S tem omogoči, da razvojne sile v otrocih same opravijo tisto, kar postavlja za cilj uradna pedagogika ali normativna pedagoška misel (Šebart, 2002).

Pri pouku se forsirajo znanja, ki so v funkciji kapitala. Pouk bi moral biti v največjem delu uvajanje mladih v znanstvena spoznanja, zato ga je nujno adekvatno strukturno in sistematično načrtovati, uresničevati in preverjati. Tipične ustvarjalne lastnosti mladih so pogum, nekonformizem, kritičnost, upornost, drugačnost. To moramo v šoli upoštevati in »videti celovite osebnosti, ne le njihove glave ter na tej podlagi dajati prednosti:

- kakovosti namesto količini,
- resničnemu razumevanju namesto mehničnemu zapomnevanju in
- sposobnostim, uporabnemu znanju in vrednotam namesto kviskalnemu védenju« (Strmčnik, 2001, str. 288).

Pri pouku bi morali biti vedno v ospredju odnosi, procesi in povezave struktur, tako da bi bil čim bolj ekonomičen in racionalen. Tako učence navajamo na varčevanje energije, časa in sredstev ne samo med šolanjem, ampak tudi v kasnejšem življenju in delu. Učenci preživijo velik del svoje za mentalnohigienski in telesni razvoj občutljive mladosti v (na žalost) priganjalniškem ozračju, zato so negativne psihosomatske posledice neizbežne. Stremeti moramo, da z boljšo učno organizacijo, uspešnejšo učno tehnologijo in metodami bistveno racionaliziramo učno vsebino in zmanjšamo učno preobremenjenost ob sočasni racionalizaciji učnih vsebin. Problemsko usmerjen pouk, ki vsebuje veliko več ustvarjalnih učnih možnosti, predstavlja najvišjo obliko poučevanja in učenja. Učence poskušamo uvajati v znanost »od začetka« preko postopnega iskanja in procesov, ne pa »od konca« preko rezultatov (Strmčnik, 2001).

2.1.2. VREDNOTENJE UČINKOVITOSTI ŠOLE

Uspešnosti šole ni lahko vrednotiti, saj ni veliko ekzaktnih kriterijev, ki bi lahko vse šole natančno ovrednotili. Večina kriterijev izhaja iz zadanih nalog Zakona o osnovni šoli z ustreznimi pripadajočimi podzakonskimi akti. Tudi število, vrsta in kakovost izvedbe različnih projektov, ki se izvajajo na šolah, je lahko eden od kriterijev uspešnosti šole. Dva od osnovnih pokazateljev uspešne šole pa sta znanje (učni uspeh) in šolska uspešnost. Učni uspeh je po klasični didaktični literaturi rezultat poučevanja in učenja, torej je od načina poučevanja odvisno učenje in od tega posledično učni uspeh (Pečen in Lesar, 2006). Učni uspeh (učna uspešnost) se nanaša na uspešnost razumevanja, analiziranja, uporabe, sinteze in vrednotenja učne snovi. Šolska uspešnost je zlasti v obdobju poznega otroštva eno izmed najpomembnejših področij v razvoju otroka in predstavlja vrh vrednot, ki otroka osrečujejo. Pomeni uspešnost v izvenšolskih dejavnostih, športnem klubu, neformalnih marginalnih skupinah in drugod, ne zgolj na učnem področju.

Uspešnost šolskega sistema lahko predstavlja stopnja dokončanja šolanja, stopnja osipa, vpliv šolskega sistema na zdravje, produktivnost dela, zaposlenost itd (Peček in Lukšič – Hacin, 2003). Uspešnost vzgojno-izobraževalnega dela šole oziroma učenčeva šolska uspešnost je odvisna od različnih dejavnikov, ki jih delimo na notranje (fiziološki, psihološki) in zunanje (fizikalni, družbeno-socialni) (Marentič Požarnik, 1988). Fiziološki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja, pri psiholoških pa gre za intelektualne in čustvene sposobnosti, višino otrokove samopodobe, značajske lastnosti in predznanje. Fizikalni dejavniki izvirajo neposredno iz učnega okolja (temperatura in osvetljenost učnega prostora, oblikovanost in opremljenost šolskih prostorov itd), družbeno-socialni pa iz učenčeve družine, šolskega okolja in širšega družbenega okolja. Ko govorimo o družbeno-socialnih dejavnikih šolskega okolja, ki vplivajo na šolsko oceno, mislimo predvsem na vpliv učitelja, njegovih strokovnih znanj in osebnostnih značilnosti. Tako kot na uspešnost učencev, vpliva tudi na uspešnost in motivacijo učiteljev več faktorjev, ki jih prav tako delimo na notranje in zunanje. Na njegovo delo tako vplivajo tudi osebni in kontekstualni dejavniki ter sistematični procesi, ki se dogajajo v okolju (Glatthorn, 1995).

Znanje sàmo nekateri delijo na kvalitativno in kvantitativno. Bloomova taksonomija razlikuje naslednje kategorije znanj: poznavanje, razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in evalvacijo. (Rutar Ilc in Žagar, 2002). Ista avtorja navajata, da poimenujejo procesna znanja nekateri avtorji tudi kot spretnosti (komunikacijske, številčne, vizualne, predstavne, učne in organizacijske, telesne in praktične, socialne, spretnosti reševanja problemov in ustvarjalne spretnosti). Omenjena avtorja tudi navajata, da razvijanje samostojnega in kritičnega mišljenja lahko sistematično in učinkovito spodbujamo le, če se zavedamo različnih vidikov in vrst znanj ter različnih miselnih procesov in spretnosti in če znamo vprašanja, naloge in dejavnosti zastaviti tako, da jih izzovemo. Sodobna šola bi morala stremeti k razvojno procesnim-prijemom, kjer ima proces spoznavanja pomembno vlogo, v njem pa imajo svoj pomen tudi napake. Pri tako orientiranem pouku naj bi učenci čim več korakov v procesu spoznavanja opravili sami. Učenci naj bi se namesto učenja interpretacij učili interpretiranja, namesto povzemanja učbeniških in učiteljevih kritičnih misli naj bi se učili kritično presojati. Vsaj toliko pozornosti kot vsebinam, naj se torej posveča načinom njihovega podajanja. Tem procesnim učnim ciljem mora biti prilagojeno tudi preverjanje, kjer ne bo več pomembno samo, katere učne vsebine so osvojene in koliko, ampak kako jih učenci razumejo, utemeljujejo, podpirajo s svojimi primeri, uporabljajo v novih situacijah, analizirajo z različnih vidikov, povezujejo na nov način, če želimo, da bo problemski pristop upravičil svojo vlogo (Rutar Ilc, 2000).

Glede na prvenstveno vzgojno-izobraževalno nalogo sodobne šole lahko od nje pričakujemo, da bodo učitelji in ostali delavci šole, vključno s starši, stremeli za tem, da bodo učenci osvojili čim več uporabnega znanja z različnih področij in ga znali tudi življenjsko uporabiti in praktično aplicirati (medpredmetno povezovati) (Marentič Požarnik, 1987; Strmčnik, 2001). Na ta način bo tudi njihov učni uspeh boljši. Vendar Freeman (1993, v Razdevšek Pučko, Čuk in Peček, 2003) opozarja, da heterogeni razredi, kjer učitelj praviloma svoje delo prilagaja »povprečju«, povzročajo pri sposobnejših učencih občutke z dolgočasnosti, ko se boljši »umaknejo« v sanjarjenje, klovnovstvo, socialno izolacijo, učenje na skrivaj ter umik v povprečne dosežke. To pa jim ne omogoča razvijanje učnih (delovnih) navad in svojih potencialov. Pri poizkusu razreševanja socialnih in multikulturnih problemov v okolju šola ne sme svoje izobraževalne vloge nadomestiti s socialno. Po drugi strani pa se mora zavedati, da če ni za učence zanimiva, predstavlja za njih nek drug, oddaljen in nerelevanten svet. Učenci niso za tako šolo in jo zapustijo (zapuščajo) takoj, ko je mogoče, saj jo doživljajo kot prostor neuspeha in ponižanja.

Med uspešnostjo, pravičnostjo in kvaliteto učnega procesa je velika povezava, zato lahko rečemo, da je kvalitetna šola tista, ki je uspešna in hkrati pravična, saj se uspešnost in pravičnost ne izključujeta, ampak dopolnjujeta. Lahko bi tudi rekli, da bo uspešna tista šola, ki bo sposobna iz vsakega učenca, glede na razlike med njimi, narediti tisto, kar največ zmore – maksimum. M. Peček in M. Lukšič – Hacin (2003) ugotavljata, da prevladuje pri nas prepričanje, da je »pravična šola zahtevna šola, da demokracija ni popuščanje niti z vidika izobraževanja niti vzgoje. Prijeten odnos ni odnos, ko učencem ni potrebno delati, ampak odnos, ko je otrok pri delu spoštovan, učitelj pa od njega zahteva delo«. Za oceno kakovosti dela šole so nekatera področja manj, druga bolj pomembna. Med zadnje nedvomno lahko uvrstimo: kvaliteta organizacije in izvedbe pouka ter dejavnosti ob njem, socialno klimo v razredu in na šoli sploh, sodelovanje z okoljem s poudarkom na starših otrok, upravljanje in vodenje šole ter strokovnost in osebnostni razvoj pedagoškega kadra. Ni naključno Medveš (2000, str.12) zapisal med drugim »... k dobri šoli sodi individualnost institucije, njena specifična ponudba, njen program«. Dobri in motivirani učitelji verjamejo v moč znanja in razuma in tudi v učljivost in vzgojlivost svojih učencev, katerih družbeno poreklo ne daje dovolj vzpodbud za njihov uspeh (Milharčič – Hladnik, 2003). Šola lahko ob nespodbudnem okolju spodbuja realizacijo otrokovih potencialov, lahko pa poduspešnost celo povzroča ali povečuje (Peček, Razdevšek – Pučko, 2003).

Učenci morajo osvojiti določene bistvene informacije, ki jih s pomočjo miselnih operacij (hevrizmov) tako strukturirajo, da jih lahko uporabijo na različne načine in v različnih situacijah. Šolski dosežki niso odvisni le od sposobnosti učencev, ampak so rezultat kompleksnih interakcij med njihovimi sposobnostmi, motivacijo, šolskim okoljem in podporo družine. Za postavljanje in doseganje zastavljenih ciljev v marsičem odloča učenčevo vedenje, motivacija, vrednote in ambicije, ki se razvijajo tudi skozi socialno identiteto posameznika. Epstein in Partland (1976), Harter (1981) in Marsh (1989) (v Kobal, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004) ugotavljajo, da se z vstopom v mladostništvo občutno zmanjšajo trije pomembni dejavniki učne uspešnosti: stališča do šole, samopodoba, ki se nanaša na sposobnosti, in motivacija učencev. Eccles in Wigfield (1992, v Kobal idr., 2004) pa poudarjata, da učenci v višjih razredih osnovne šole znižajo pozitiven odnos do predmetov v zvezi z glasbo, branjem in računalništvom, povišajo pa pozitiven odnos do športne vzgoje. Na osnovi številnih teoretskih in empiričnih izsledkov lahko sklepamo, da vpliva na upad motivacije in samopodobe v mladostništvu tako okolje kot mladostnik sam oz. razvojne spremembe v tem obdobju.

Ena od sestavin pouka je tudi **ocenjevanje**, ki je samostojna stopnja učnega procesa z lastno specifično didaktično funkcijo, nikakor pa ne sovпада niti s preverjanjem niti z utrjevanjem,

čprav je po svoje tudi preverjanje in utrjevanje (Strmčnik, 2001). Didaktično dopustno je, da najprej izpeljemo preverjanje in utrjevanje in šele nato ocenjujemo. Ocenjevanje se opravi potem, ko je učna snov podana, utrjena in je bilo preverjeno ali so jo učenci razumeli in usvojili (Pravilnik o preverjanju ..., 1999). Teh treh pojmov ne smemo istovetiti, saj so dopustne značilne konsekvence (ocene) samo pri ocenjevanju, in naj ne bi bilo na isti uri kot predhodni stopnji učnega procesa. Uspešni učitelji običajno nimajo težav z ocenjevanjem, saj kakovostni pouk ni veliko odvisen od ocenjevanja. Navadno preveč poudarjajo ocenjevanje manj uspešni učitelji, kar kvaliteto pouka še poslabša. Takih primerov je več pri »vzgojnih učnih predmetih« - tudi pri športni vzgoji. Učitelj, ki želi vzbuditi pri učencih čustva in doživljanja za predmet, ki ga poučuje, mora pozornost učencev usmerjati v vsebinske in metodične koncepte, ne pa v ocenjevanje. Ocenjevanje ima informativno, selekcijsko, represivno in motivacijsko funkcijo.

Ocenjevanje vedno vpliva na učenje in pouk. Vpliv je glede na okoliščine večji ali manjši, pozitiven ali negativen, zato je »ocenjevanje pojem in pojav, ki stalno znova terja preučevanje in premislek« (Kožuh, 2001). Vplivi so lahko spoznavni, čustveni in motivacijski. Pri spoznavni ravni učenja se učenci učijo bolj poglobljeno, če pričakujejo pisanje eseja, kot če pričakujejo vprašanja izbirnega tipa. Pojav strahu pred neuspehom in nizkega samovrednotenja je prisoten pri čustvenem vplivu ocenjevanja. Velikokrat pri motivacijskih vplivih prevlada zunanja nad notranjo motivacijo. V teh primerih učenje in zanimanje po osvajanju novih spoznanj, sposobnosti, globljega razumevanja določenih stvari, stopi v ozadje. Zunanja in notranja motivacija sta v stalni medsebojni povezavi. V razredu bi morali integrirati preverjanje in ocenjevanje z učenjem ter te postopke preusmeriti iz merjenja rezultatov v izboljšanje kakovosti procesa (Marentič Požarnik, 2000b).

Ocenjevanje je pomemben element selekcije v vzgojno-izobraževalnem sistemu, zato bi morali učitelji paziti, da obstoječi notranji interes po znanju, ki ga otroci prinesejo ob vstopu v šolo, zaradi napačnih metod dela in prijemov ne usahne (Marentič Požarnik, 2000; 1988). Vedeti pa moramo, da tudi zunanja motivacija kot taka ni »a priori« negativna ali pozitivna. Učenci kot krivično doživljajo oceno, ki ni posledica njihovega neznanja, ampak obnašanja, neenako obravnavo boljših in slabših učencev in nespoštovanje dostojanstva učenčeve osebe pri ocenjevanju (Šebart in Krek, 2001). Ocena, ki eksplicitno predstavlja kakovost izkazanega znanja, ima tudi retroaktivne učinke. Zato je tako dobra kot slaba ocena lahko »ponotranjena«. Učenec lahko sprejme tudi slabo oceno kot rezultat, ki zato, ker je slab, postane razlog za učenje (Šebart in Krek, 2001). Ne glede na to, ali gre za ocenjevanje učitelja ali za zunanje ocenjevanje znanja, je nujno potrebno opredeliti cilje in standarde znanja, ki so zavezujoči za učitelja, ki poučuje, in tiste, ki pripravljajo zunanje preizkuse znanja. Rezultati zunanjega preverjanja bi se morali čim bolj približati notranjemu (učiteljevim ocenam) preverjanju in ocenjevanju (Šimenc, 2000). V nobenem primeru pa učitelj ne meri neposredno učenčevo znanje, temveč le njegove ustne, pisne, praktične odgovore (izdelke), kar ne dovoljuje poenostavljenih, velikokrat enosmernih ali vzročno-posledičnih interpretacij (Marjanovič Umek, 2001).

Otroci vstopijo v šolo z različnimi navadami, vrednotami, stališči, ki so odraz družinskega in ožjega domačega okolja (Musek, 1993; 1995 in 2000; Novak, Petrovič, Tušak in Kovač, 1990). Ob učiteljevem enakem obravnavanju in vrednotenju vseh učencev, ne glede na prej omenjene razlike, se pojavijo večje ali manjše težave, ki so za nekatere lahko stresne (Gostinčar, 1992; Mikuš Kos, 1993), zato je tudi pomembno kako preverjamo in ocenjujemo znanje (Razdevšek-Pučko, 1999). Dobro ocenjevanje je tisto, ki je veljavno, zanesljivo, objektivno, občutljivo, etično in odgovorno (Cencič, 2000).

Proces preverjanja in ocenjevanja je še vedno eden od bistvenih motivacijskih dejavnikov za delo in vključevanje učencev v različne dejavnosti. Posredno na ocenjevanje vplivajo tudi stili vodenja. Le-ti so pri različnih učiteljih različni, o čemer kasneje.

Dosedanje raziskave opozarjajo, da so učiteljeve ocene vedno subjektivne (Toličič, 1970). Potrdil je prisotnost »hetero« učinka pri ocenjevanju osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev matematike in fizike. Ugotovil je, da so zlasti učitelji fizike prilagodili svoje ocene ocenam, ki so jih učenci pridobili pri matematiki. Isti avtor je prav tako ugotovil tudi prisotnost »homo« učinka to pomeni, da je mnenje pri enem predmetu vplivalo na mnenje pri drugem.

Tudi pri ocenjevanju športnih disciplin, kjer športno znanje ocenjujejo ljudje in ne športni pripomočki (gimnastika, umetnostno drsanje itd.), lahko pride do »halo učinka«, prizadeti športnik pa lahko izgubi samozaupanje in zaupanje v sodnika ter v skrajnem primeru preneha z aktivnim tekmovanjem (Tušak, 1999).

V Sloveniji je odnose med učnim uspehom in motoričnimi ter morfološkimi dimenzijami ugotavljal Strel s sodelavci (1991). Vzorec je zajemal 5332 učencev in učenk tretjega (1809), petega (1760) in sedmega (1763) razreda. Ugotovili so, da je učni uspeh v največji pozitivni povezavi z motoričnimi potenciali, kar še zlasti velja za učence predmetne stopnje. V nasprotju z dotedanji raziskavami so ugotovili, da je informacijska komponenta bolj povezana z učnim uspehom kot energijska.

Do nekoliko drugačnih ugotovitev je prišel Černohorski (2002), ki je raziskoval vpliv gibalnih sposobnosti na učni uspeh (učno uspešnost) učencev/k sedmih razredov in ugotovil, da je povezanost testov informacijske komponente gibanja (poligon nazaj, predklon na klopici in dotikanje plošče z roko) z učnim uspehom manjša od testov energijske komponente (skok v daljino z mesta, vesa v zgibi, dvigovanje trupa, tek na 60 m in tek na 600 m), čeprav bi pričakovali nekoliko večji vpliv tudi informacijske komponente.

Uspešnost lahko povečamo z zgodnjo integracijo dveh ali več predmetnih področij. Učenje angleščine s pomočjo ustrezno izbranih vsebin športne vzgoje se je izkazalo kot uspešno pri otrocih starih 4 do 7 let (Vehovar, Bejat Kranjc, 2004). Videmšek, Pišot in Drašler (2004) so prav tako na predšolskih otrocih ugotovili, da poteka proces nekaterih praktičnih in teoretičnih vsebin drugih predmetov učinkoviteje z gibalnimi aktivnostmi, tudi pri spoznavanju prvih besed tujega jezika.

Hitrejše in uspešnejše usvajanje pomena tujih besed s pomočjo gibalnih izkušenj je opazila tudi Vidic (2004), ki dodaja, da istočasno otrok zadovoljuje tudi potrebo po gibanju in sproščanju. Zaželeno je, da didaktične gibalne igre prilagajamo, jih izbiramo ali celo na novo ustvarjamo skupaj z otroki. Športna vzgoja nudi številne možnosti za povezovanje z drugimi predmeti (biologija, geografija, matematika ...) in dejavnostmi, pri čemer tuj jezik ni nobena izjema.

2.1.3. MESTO IN VLOGA ŠPORTNE VZGOJE V SODOBNI ŠOLI

V vseh življenjskih obdobjih človeka ima telesna aktivnost nenadomestljivo vlogo. V otroštvu pomembno vpliva na dinamiko otrokovega gibalnega razvoja ter razvoj ostalega psihosomatskega statusa. Vsakodnevna igra ter gibalne in športne aktivnosti omogočajo vzpostavljanje biološkega ravnotežja otroškega organizma, njegovo pravilno rast in razvoj. Različne gibalne izkušnje povečujejo otrokove gibalne kapacitete in s tem omogočajo njegovo

napredovanje na kognitivnem, socialnem in čustvenem področju osebnosti. Šolska športna vzgoja je tisti del šolskega programa, kjer načrtno, strokovno in celovito vplivamo na učenca, njegov odnos do športa in zdravega življenjskega sloga (Pišot in Zurc, 2005).

2.1.3.1. Naloge športne vzgoje in njihovo evalviranje

Na podlagi sodobnega učnega načrta športne vzgoje v Sloveniji (Kovač in Novak, 1998, 2001) in različnih evropskih državah (Assche, Auweele, Metlushenko in Rzewnicki, 1999) opredeljuje celosten vpliv športne vzgoje z uresničevanjem naslednjih nalog:

1. Razvoj psihomotorične učinkovitosti otrok in mladine. Poleg skrbi za razvoj motoričnih sposobnosti pomeni to tudi širjenje praktičnih in teoretičnih športnih znanj.
2. Razvijanje pozitivne samopodobe otrok in mladine. Z vsebinami športne vzgoje ponujamo učencem številne priložnosti za krepitev njihovega samozaupanja, motivacije, pozitivnih vrednot in čustev.
3. Socializacija – socializacijski razvoj. Učitelj uči in spodbuja ob različnih športnih aktivnostih pozitivno vedenje, kamor spada: moralnost in etičnost, spoštovanje nasprotnikov in različnosti, spodbuja športno igro itd.
4. Skrbi za kondicijo in zdravje. Z ustreznimi vsebinami mora športna vzgoja skrbeti za optimalno psihofizično (kondicijsko) stanje mladine. S pozitivnim odnosom do teh vsebin jim skuša privzgojiti zdrav življenjski slog.

Z rednim in kakovostnim športnovzgojnim procesom si prizadevamo z izbranimi cilji, vsebinami in metodami dela prispevati k skladnemu razvoju otrok in jih navajamo na redno ukvarjanje s športnimi dejavnostmi v šoli in zunaj nje v njihovem prostem času (Horvat, 1994). Cilji športne vzgoje so usmerjeni v pridobivanje raznovrstnih in številnih športnih znanj ter nekaterih pomembnih teoretičnih informacij, razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti. V ciljih je zlasti poudarjeno oblikovanje stališč in vrednot posameznika (Kovač, 2000). Skozi proces športne vzgoje moramo mlade usposobiti, da sprejmejo šport kot vrednoto v vseh življenjskih obdobjih ter znajo kritično presojati različne negativne pojave v njem.

Nekatere cilje/naloge športne vzgoje (predvsem teoretična znanja in poznavanje vsebin športne vzgoje) lahko preverjamo dokaj enostavno in hitro, druga področja (samopodoba, vrednote, socialni razvoj, stališča) pa težje in šele čez določen čas. Rezultati skrbi posameznika za svoje psihofizično (kondicijsko) stanje, privzgojen življenjski slog itd. so vidni šele čez leta, ko je velikokrat žal že prepozno za razne korekcije in izboljšave. Takrat se lahko vprašamo, kako učinkovita in uspešna je naša športna vzgoja (Kristan (1986).

Področja spremljanja so tista znanja, spretnosti in veščine, ki naj bi jih učenci izgrajevali in razvijali v procesu izobraževanja in jim sledimo z opisnimi kriteriji (Saje, 2004). Samo preverjanje mora biti naravnano tako, da spodbuja in razvija različne ravni in vidike znanja in spretnosti (Rutar Ilc, Marentič Požarnik, 2000). Učitelj mora svetovati učencu, kako naj izboljša svoje znanje, kar pa brez kakovostnega načrtovanja dela na podlagi povratnih informacij ni mogoče (uspešno). Prav kakovostnejše načrtovanje in poučevanje ter posledično večje znanje učencev naj bi bil cilj preverjanja in ocenjevanja (Kovač, Jurak in Strel, 2000; 2000a). Preverjanje in ocenjevanje naj bi se dopolnjevalo, kjer naj bi ocenjevanje pokazalo stopnjo učinkovitosti poučevanja (Bečaj, 2000). O dobrih in slabih straneh ocenjevanja se sprašuje tudi Kristan (1992), ki meni, da bi bilo boljše oceno (pri športni vzgoji) opustiti, kot pa z njo doseči nasprotni učinek. Ocenjevanje osvojenega gibalnega znanja v procesu športne vzgoje, ki predstavlja le delček zapletenega vzgojno-izobraževalnega procesa, naj bi bilo procesu učenja in poučevanja le podpora in ne njen glavni del. K. Tomažin, Jan, Škof, Dolenc, Plavčak, Čoh in Dragan (2002) so v ta namen oblikovali model za ocenjevanje atletske motorike v prvem triletju osnovne šole, ki je enostaven in omogoča večini otrok doseganje njegovih standardov znanja na najvišji ravni.

Skrb za razvoj motoričnih sposobnosti in bogatenje praktičnih in teoretičnih športnih znanj pomeni eno od pomembnih nalog učitelja športne vzgoje, ki lahko ob športnih aktivnostih uspešno vpliva tudi na socialni razvoj otrok. Razredni učitelj na razredni stopnji in učitelj športne vzgoje na predmetni stopnji lahko to dosežeta, saj je športna vzgoja tisti učni predmet, ki je po priljubljenosti in pomembnosti pri učencih v samem vrhu med vsemi predmeti. Prav tako je delež športne vzgoje v kurikulumu slovenske osnovne šole zelo visok, saj imajo učenci do 6. razreda 8-letke oziroma v prvih dveh triadah 9-letke po tri ure tedensko pouk športne vzgoje v obveznem predmetniku. Sem ni všteta možnost izbirnih predmetov s področja športa oziroma udejstvovanje v športnih krožkih na šoli ali športnih klubih v izvenšolskem času. Le pri pouku matematike in maternega jezika imajo na razredni stopnji več ur - vsak dan po eno uro. Učenci, ki so vključeni v program športnih oddelkov, imajo (odvisno od posamezne šole), razen v zadnjih dveh letih, vsak dan eno uro športne vzgoje ter dodatno možnost izbirnih predmetov s športno vsebino, sodelovanje v športnih krožkih in klubih. Poleg tega imajo ti učenci vsako leto eno šolo v naravi s športno vsebino, tečaje različnih športnih panog in druge oblike enodnevnega športnega udejstvovanja med šolskim letom, kar skupno pomeni pri nekaterih učencih povprečno 10 do 15 ur športnih aktivnosti na teden. S takim povprečjem se ne more pohvaliti noben drug šolski predmet.

Pri posamezni telesni dejavnosti je pomembna vrsta, količina in hitrost aktiviranja energije potrebne za opravljanje te dejavnosti, čemur pravimo energijska kapaciteta človeka. Še zlasti pri doseganju vrhunskih rezultatov se najboljši posamezniki ločijo med seboj po velikosti energijske kapacitete in njenega izkoristka.

Glede na pozitiven učinek (Kovač in Štihec, 1988; Strel, 1976; 1981) vadbe na regulacijo telesne teže, funkcionalne in motorične sposobnosti otrok, ter dejstvo, da ostanejo relativno bolj aktivni tisti, ki so imeli v adolescenci višje funkcionalne sposobnosti, »se zavemo pomembnosti športne vzgoje v šoli in že pred vstopom v njo, predvsem za razvoj pozitivnih stališč in navad redne telesne vadbe in tudi za razvoj funkcionalnih ter motoričnih sposobnosti« (Mišigoj-Duraković, 2003). Ista avtorica tudi navaja, da imajo aktivni otroci nižje koncentracije celokupnega holesterola v plazmi, nižje vrednosti lipoproteinov, nižje gostote – HDL holesterola, nižje vrednosti trigliceridov in višje koncentracije lipoproteinov visoke gostote – HDL holesterola. Razvijanje pozitivnih stališč in vrednot do športne aktivnosti je zelo pomembno, saj rezultati raziskav kažejo, da imajo telesno bolj aktivni učenci tudi pozitivna stališča do športne in telesne aktivnosti, do športne vzgoje in izrazitejše zavedanje pomena telesne aktivnosti za zdravje (Birtwistle in Brodie, 1992). Kdor si v mladosti pridobi navado gibanja, ga bo le-ta privedla do potrebe po gibanju, ki bo imela optimalen učinek na zdravje, delovne navade, vztrajnost itd., če bo trajala celo življenje. Osebna predanost in delavnost imata pozitiven naboj, osmislena del našega življenja, v katerem ima lahko šport določen pozitiven vpliv.

S športno aktivnostjo lahko vplivamo na čustveno in osebnostno ter tudi energijsko komponento človeka, s tem pa na njegovo večjo samozavest in boljše počutje (Auweele, Bakker, Biddle, Durand in Seiler, 1999; Council of Europe – Committee for the Development of Sport, 2001). Od samozavesti in počutja je velikokrat odvisna tudi motivacija, ki je velikokrat pogoj za večjo motorično sposobnost in posledično lahko boljše zdravje in učni uspeh. Še toliko bolj pomembno je, da več športne aktivnosti v okviru šole, družine, itd zagotovimo predvsem tistim učencem, ki imajo nizek motorični potencial. Pričakovati je, da lahko z načrtnim in sistematičnim strokovnim delom po našem programu športnih oddelkov že od prvega razreda dalje, omenjeni potencial ustrezno pozitivno preoblikujemo. Motorična aktivnost in pridobljene motorične izkušnje pomagajo pri intelektualnem razvoju zlasti otrok predšolske starostne kategorije. Čeprav je vpliv športnih dejavnosti večji v predšolskem obdobju, ga tudi v osnovnošolskem obdobju ne smemo zanemariti, saj se pojavlja vedno več

obolenj stresne narave predvsem pri otrocih, ki vstopajo v puberteto. Starostna meja nastopa pubertete se stalno znižuje.

Za različne ljudi ima zdravje različen pomen, saj na opredelitev vplivajo poleg individualnih značilnosti tudi družbeno-ekonomske, kulturne in politične razmere. Do polovice prejšnjega stoletja je bil v veljavi biomehanski model zdravja, ki predpostavlja, da lahko vse bolezni razložimo na osnovi telesnih procesov. Kasneje pa se je začel uveljavljati biopsihosocialni model zdravja, ki upošteva biološke, psihološke in socialne dejavnike kot enakovredne determinante zdravja in bolezni. M. Mišigoj-Duraković (2003) ugotavlja, da je visoka raven telesnih sposobnosti pozitivno merilo stopnje zdravja. Zavesten odnos do zdravja se začne že v rani mladosti. Z redno telesno dejavnostjo, ki mora biti, odvisno od posameznika, primerne vrste, intenzivnosti, primerno pogosta in časovno dovolj dolga, bomo povečevali naše sposobnosti in zmanjšali utrujenost učencev pri pouku (Pisanski, 1991). To bo najbolj vidno v učinkovitejših sistemih za prenos kisika in hranljivih snovi ter regulacijskih mehanizmov živčnega sistema (Mišigoj-Duraković, 2003). Telesna vadba je nadalje zelo pomembna pri preprečevanju koronarne bolezni srca ter upočasnitvi staranja in prezgodnje zmanjšane delovne sposobnosti. To lahko zagotavlja le telesna aktivnost, ki spodbuja splošno aerobno vzdržljivost organizma, traja minimalno 30 minut dnevno, poteka 4–5 krat tedensko pri povečani frekvenci srca (zdrave osebe) najmanj 50 do 85 % individualne rezerve frekvence srca. Športna rekreacija kot oblika telesne aktivnosti ima zato po zdravstvenem pojmovanju vse pozitivne učinke ter ima v primerjavi s tekmovalnim športom prednost, saj je lahko bolj množična, zabavna, z manj poškodbami. Sodobni poklici ne zahtevajo splošne visoke fizične obremenitve, zato se delovna storilnost zaposlenih lahko zniža do kritične meje, če se ne ukvarjajo z rekreacijo ali tekmovalnim športom. Dobra telesna zmogljivost je tudi osnova za zadovoljstvo v srednjih in poznih letih, kar omogoča vsebinsko bogato in polno življenje.

Mišigoj-Duraković, (2003) meni, da so dejavniki, ki vplivajo na sposobnosti pomembnih funkcionalnih sistemov:

- **morfološki** (indeks telesne teže, zgradba telesa, razporeditev podkožnega maščevja, notranje trebušno maščevje, gostota kosti in gibljivost),
- **mišični** (moč, sila, vzdržljivost)
- **motorični** (agilnost, ravnotežje, koordinacija gibanja, hitrost gibov),
- **srčno-dihalni** (submaksimalna delovna kapaciteta, aerobna energijska kapaciteta, srčne funkcije, pljučne funkcije, arterijski krvni pritisk) in
- **presnovni dejavniki** (toleranca glukoze, občutljivost na inzulin, presnova lipidov in lipoproteinov, oksidacija hranljivih snovi).

Poleg tega ista avtorica ugotavlja, da ne smemo prezreti način življenja, fizično in družbeno okolje ter biološke in psihične lastnosti, kar pomeni, da smo med drugim lahko tudi dedno »obremenjeni«.

Telesna vadba vpliva na rast v višino in telesno maso ter posledično lahko tudi na nastop (pospešitev) pubertete, saj nezadostna oskrba z energijo in zmanjšanje rezervnega telesnega maščevja lahko upočasnijo stopnjo rasti, kostno zorenje in nastop pubertete, kar je lahko tudi negativna stran prevelike telesne obremenitve v tem občutljivem obdobju (Mišigoj-Duraković, 2003). Telesna vadba prav tako vpliva na povečanje mišične mase. V kolikor je mehanična obremenitev sklepov pri otrocih prevelika, lahko povzroča poškodbe epifiznih con kosti.

Športna vzgoja ima za eno od osrednjih nalog skrb za psiho-fizično kondicijo in zdravje mladih. Predvsem na področju vzdržljivosti in kondicije otrok športna vzgoja ni dosegla pričakovanih rezultatov, kar potrjujejo številne raziskave doma in v tujini, saj se telesna sposobnost otrok v zadnjih desetletjih močno slabša (Armstrong, 1990; Sallis, 2000; Strel, Kovač, Starc in Jurak, 2003). Vsebine oziroma cilji športne vzgoje morajo biti oblikovani tako, da posegajo na različna področja otrokovega razvoja (čustveno, spoznavno, socialno, moralno

in gibalno). Metode in oblike poučevanja naj bi dale velik poudarek na eksperimentu in problemskem učenju ter vzpostavljanju pristnega stika med učiteljem in učencem. Pomembna naloga naše šole (tudi športnega pedagoga) bi morala biti oblikovanje trajnih pozitivnih navad s pozitivnim odnosom do športnih vsebin ter privzgojiti zdrav življenjski slog. Elliot (1993) ga deli na zdravju naklonjen in zdravju škodljiv, sestavlja pa ga športno gibalna dejavnost, prehrana, obvladovanje stresa, uporaba drog, nočni počitek, spolnost, skrb za varnost itd. Zlasti pri telesno manj aktivnih učencih se lahko pojavlja šolska utrujenost, ki včasih vpliva tudi na šolsko ne/uspešnost (Mikuš-Kos, Kavkler in Sterle, 1990; Novak idr. 1991; 1995).

Strel, Štihec in Videmšek (1991) so poleg povezanosti učnega uspeha z motoričnim potencialom tudi ugotovili, da motorično manj učinkoviti učenci in učenke porabijo skoraj ves razpoložljiv čas za učenje doma in da skoraj nimajo časa za prostočasne aktivnosti in druge obveznosti. Po drugi strani pa se zaradi nezadostne gibalne aktivnosti in prekomernega uživanja (neprimerne) hrane poveča prekomerna telesna teža in debelost.

Strel, Jurak in Kovač, (2003c) so ugotovili, da so učenci izmed vseh šolskih predmetov leta 1983, 1993 in 1998 uvrstili športno vzgojo po pomembnosti za življenje na tretje mesto takoj za matematiko in slovenščino, a pred tuj jezik. Sklepali bi lahko, da je položaj športne vzgoje v slovenskem prostoru primeren, da predstavlja šport način življenja ter da tudi v dobi odraščanja pomembno oblikuje mlado osebnost. Vendar to ni povsem tako, saj so Strel s sodelavci (2005) zaznali zaskrbljujoče ugotovitve, ko so na vzorcu 439 učencev četrtega razreda, 403 sedmošolcih in 1079 mladostnikov starih 15 do 19 let iz različnih slovenskih mest ugotovili, da se s povečanjem števila let šolanja povečuje tudi število ur, ki jih presedijo v šoli. Otrok v 4. razredu presedi za knjigami skupaj s časom, ko je pri pouku na dan povprečno 9,14 ure v 7. razredu pa celo 10,72 ure. Število ur namenjenih športni aktivnosti pa še zdaleč ne doseže takega obsega, saj so poleg rednega pouka športne vzgoje (tri ure v 4. razredu oz. dve uri v 7. razredu) gibalno/športno aktivni v povprečju še 2–3 krat tedensko.

J. Zorc (2006a) je na vzorcu 222 učencev in učenk 4. razreda (2003) z območja Ljubljane, Maribora in Slovenskega primorja ugotavljala povezanost indeksa stopnje asimetričnosti mišic *m. erector spinae* in značilnosti gibalne aktivnosti učencev. Ugotovila je, da je 86,5 % otrok poleg redne šolske športne vzgoje gibalno aktivna vsaj še dve uri tedensko. 75 % proučevanih otrok je imelo simetrično oblikovane proučevane mišice, asimetričnost pri 25 % otrok se je pogosteje pojavljala v desno. Razlik med spoloma ni ugotovila. Nadalje je ugotovila tudi, da simetrija mišic *m. erector spinae* statistično pomembno narašča s količino kolesarjenja in plavanja. Evidentno je, da so gibalno bolj aktivni otroci imeli enakomerno (simetrično) razvito mišično skupino *m. erector spinae*, na kar vpliva predvsem kolesarjenje in plavanje.

Eno temeljnih raziskav v Sloveniji, ki so obravnavale razvojne značilnosti in znotraj njih latentno strukturo motoričnih sposobnosti otrok, sta opravila Strel in Šturm (1981). Latentno strukturo motoričnih sposobnosti in zanesljivost motoričnih testov sta ugotavljala na vzorcu 409 otrok. Rezultati so pokazali, da je motorična učinkovitost otrok odvisna zlasti od delovanja motoričnih centrov na sekundarni ravni centralnega živčnega sistema. Prav tako sta ugotovila, da je pri šestipolletnih otrocih že prisotna diferenciacija motoričnih sposobnosti.

Pišot (1997) je proučeval strukturo motoričnega prostora pred in po parcializaciji morfologije na vzorcu 340 šest in pol let starih otrok. Prišel je do podobnih ugotovitev, ki so specifične za otroke te starosti in ločujejo otrokov motorični prostor od motoričnega prostora odraslih.

2.1.4. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA URESNIČEVANJE CILJEV ŠPORTNE VZGOJE

Učiteljevi osnovni nalogi, vzgoja in izobraževanje, se pri šolskem delu stalno prepletata in dopolnjujeta. Učiteljeva ravnanja v razredu, njegova razmišljanja in odločanja v različnih situacijah so zelo odvisna od njegovega znanja in tega, kako to znanje prenaša v razred. Da učitelj to doseže, mora biti strokovno fleksibilen, iz ponujenih možnosti mora znati izbrati tiste, ki v danem trenutku najbolj ustrezajo posebnostim predmeta, razvojnim značilnostim in interesom posameznega učenca. Grossman (v Škof s sodelavci, 2005) predvideva znanja iz šestih področij: vsebinska-strokovna znanja, znanja o učencih in učenju, splošna didaktična znanja, poznavanje kurikuluma, znanje o vplivu širšega socialnega okolja ter znanje o samem sebi. Od vsega tega je odvisno, kako bodo mladi sprejeli gibalno/športno dejavnost in kakšen življenjski slog si bodo ustvarili in mu sledili.

Veliko vlogo pri doseganju končne šolske uspešnosti ima tudi šolsko in obšolsko okolje. Še zlasti otrokova družina, njene vrednote, usmeritve in stališča staršev so predvsem v predšolskem obdobju nenadomestljive pri doseganju otrokovega razvoja in uspešnosti na socialnem, čustvenem, kognitivnem, telesnem in gibalno/motoričnem področju. Za razvoj vseh teh področij pa je gibalna aktivnost tista, ki je nujno potrebna.

2.1.4.1. Učiteljeve kompetence, kvalitete

Bolj ali manj uspešen učno-vzgojni proces je vedno rezultat učiteljevega in učenčevega prizadevanja ter medsebojnega sodelovanja (Škof, Zabukovec, Cecić Erpič in Boben, 2005). Vplivi okolja ga lahko spodbujajo ali zavirajo. Učiteljeva učinkovitost je odvisna od mnogih dejavnikov, in sicer osebnostnih lastnosti, energije vložene v učno-vzgojni proces, intuicije, njegovih znanj in izkušenj – usposobljenosti oz. kompetenc.

Zelo pomembno je, da učitelj obvlada čim več strategij učenja, s katerimi ne bo znal samo prilagajati svojih stilov učenja in podajanja snovi, ampak bo s tem pripomogel, da bo čim večje število učencev odkrilo in izkoristilo svoje močnejše strani in načine učenja, ki jim bolj odgovarjajo (Paterson, 2000). Zavedati se moramo, da smo tako učitelji kot učenci različni ter da imamo pravico do svojega stila, ki vedno nekemu odgovarja – le-teh pa naj bi bilo čim več. Ne smemo namreč pozabiti, da so učenci – tudi nadarjeni – ljudje s stiskami in težavami, ki potrebujejo vsestransko pomoč. Današnja šolska praksa in zakonodaja temu sledita s tem, ko pravita, da bi pričeli čim prej z odkrivanjem nadarjenih otrok. Prav tako bi morali stremeti k temu, da bi se otroci razvili v celovite osebnosti, to je na intelektualnem, čustvenem in telesnem razvoju. Šola se mora truditi, da svojim učencem pomaga odkriti in razviti njihove zelo različne in individualne talente.

To velja tudi (ali še posebej) za učitelja športne vzgoje, zato ni naključje, da se je že v naši prejšnji skupni državi enoletni (Beograd, 1938, Zagreb, 1940) sistem izobraževanja učiteljev športne vzgoje postopno širil v dvoletno izobraževanje (Ljubljana, 1953) do sedanje fakultetne stopnje. S tem je bila dana možnost, da se je vzgojno delo, s tem pa tudi funkcija učitelja športne vzgoje spremenila. Vodstvena vloga učitelja postaja vedno bolj indirektna. Prepletana naj bo s pedagoško motivacijskim delom z namenom vplivati in pomagati učencem, da svoje motorične sposobnosti, športna znanja in psihosomatski razvoj izpopolnjujejo z redno vsakodnevno gibalno aktivnostjo.

Dosedanji način izobraževanja je bil pretežno zasnovan tako, da je zaposlil levo polovico možganov. Na osnovi novejših znanstvenih spoznanj pa bi morali nove koncepcije učenja zasnovati na večjem aktiviranju desne polovice možganov, kjer se nahaja center za

avtomatsko-refleksno izpolnjevanje nalog, intuicijo, ustvarjalnost, kreativnost, spontanost, sintetizirano razumevanje, logični način razumevanja itd. (Pejčić in Uzelac, 2003). Avtorici menita, da mora biti integralno in kreativno razumevanje in učenje na področju športa v večji domeni desne polovice možganov, za katero se smatra, da olajša in pospešuje proces učenja. Na športnem področju se je v procesu treniranja potrebno zavedati, da so individualne sposobnosti mladih še kako pomembne. Če želimo formirati najsposobnejše bodoče športnike, moramo biti pozorni na sposobnost osvajanja in izpopolnjevanja tehničnih elementov, ritmu, razvoju eksplozivnih in koordinacijskih sposobnosti, sposobnosti organizma za izvajanje vaj z obremenitvijo v aerobnih in anaerobnih situacijah, motivaciji, interesu do dela (treninga) itd. Zato je zelo pomembno, da poznamo tudi genetične omejitve antropoloških karakteristik, saj bi bilo neznanstveno, nestrokovno in povsem nehumano nad mladimi nasilno izvajati transformacijske procese, če nimajo za to ustreznih genetičnih potencialov. V kolikor tega ne bi upoštevali pri odkrivanju nadarjenih, ne bo želenih rezultatov (uspehov), ampak bo to imelo negativne posledice na telesnem in duševnem zdravju mladih športnikov.

Motiviranost, znanje in pedagoška nadarjenost učitelja športne vzgoje (celotnega aktiva športne vzgoje) v mnogočem odloča, kako bo njegov predmet umeščen v šolski prostor, kako bo zapisan v mislih in srcih učencev (Škof idr., 2005). V želji, da bi bili pri svojem pedagoškem delu uspešnejši in učinkovitejši pri spodbujanju »športno motivacijskega potenciala« mladih, so nekateri učitelji športne vzgoje na šolah, kjer so bili zaposleni, začeli ustanavljati »športne oddelke«.

Učne vsebine in učni cilji so v glavnem predpisani od zunaj, operacionalizacija in prilagajanje razredu in posameznemu učencu pa je odvisna od učitelja samega. Od učiteljevih kvalitete je odvisno, kako bodo učenci uspešni pri uresničevanju in doseganju zastavljenih nalog pri posameznih šolskih predmetih (Cankar, 1994). Hodges – Kulina in Silverman (2000, v Škof idr., 2005) menita, da so zelo pomembna tudi učiteljeva stališča, prepričanja in vrednote. Uspešnost učno-vzgojnega procesa bo večja, če si bosta učenec in učitelj prizadevala in stremela k medsebojnemu sodelovanju in dopolnjevanju. Pouk mora biti živa transakcija med učiteljem in učenci ter med učenci samimi, ne le transmisija (Marentič Požarnik, 2000c). Navadno so učinkovitejši starejši učitelji z več pedagoškimi izkušnjami in večjo funkcionalnostjo njihovih znanj.

Učiteljevo kakovostno rast oblikuje večletna praksa in izkušnje, ki izoblikujejo načine vodenja in komunikacijo, kar potrjuje tudi Berliner (1995, v Škof idr., 2005), ko govori o petih razvojnih fazah učitelja: popolni začetnik, začetnik z nekaj izkušnjami, kompetenten učitelj, učitelj strokovnjak in učitelj ekspert.

Vsako kulturno okolje izoblikuje (vzgaja) podobo »svojega« človeka. Kakšen bo odnos, v katerem nadrejeni določajo njegovo vsebino pri vzgoji doma in v šoli, je odvisno od vrste avtoritete. Nadrejeni težijo k temu, da bi podrejeni vsebino odnosa bolj ali manj zavestno sprejel za svoje. Šele ko ima podrejeni polaktivno vlogo pri odločanju o vsebini in obliki odnosa, torej ni potrebna gola prisila, govorimo o avtoriteti. Tako poizkušamo vzgojo demokratizirati, vzgojni vpliv se ne zagotavlja zgolj s prisilo, temveč predvsem z otrokovo »prostovoljno poslušnostjo« (Kroflič, 1997). Omenjeni avtor navaja tudi, da je poglavitni vzrok nastanka avtoritete v vzgoji otrokova potreba po podrejanju, zato se vzgojiteljeva težnja po ukinitvi avtoritete ponavadi konča tako, da se avtoriteta potlači, postane nevidna (navidezna), s tem pa se le še poveča moč njenega vpliva na možnost upora. Za učitelja je zelo pomembno, da ima avtoriteto, sicer je zgrešil pravo pot življenja in pravi poklic, zavedati pa se mora, da si je ne more pridobiti s silo, jezo ali brezobzirno strogostjo. »Prava avtoriteta počiva torej na pravem značaju; učitelj, ki je značajan, človekoljuben, pravičen, navdušen za svoj poklic,

primerno izobražen, oprezen v svojem ravnanju zunaj šole, pravi prototip uravnosti in zmernosti, tak učitelj bo imel avtoriteto v največji meri in najčistejši podobi.« Příbil (1899 v Kroflič 1997, str. 159). Vsak učitelj se mora zavedati, da avtoriteta ni nujno večna lastnost, saj jo v razredu lahko kaj hitro izgubi in takrat so izničeni vsi pogoji za uspešen pouk. Učenca moramo poizkušati naučiti misliti, ne pa mehanično poučevati, uriti, dresirati; torej, moramo jih razsvetliti. Moramo ga seznanjati z različnimi (in konfliktnimi) pogledi na posamezna vprašanja. Razvoj otrokovih svobodnih potencialov preko vzgoje lažje dosežemo posredno, saj s prisilo učenca prej izgubimo, kot pridobimo (Kroflič, 1997). Vzgojno vplivanje preko učiteljevega lika in neposredne življenjske izkušnje, je mnogo učinkovitejše od neposrednega moralnega poučevanja

Pri svojem delu je učitelj uspešnejši, če z otrokom naveže osebni stik. Učiti mora na tak način, da ga učenci jemljejo le kotčasne avtoritete, ki jih lahko pogrešajo, ko odrastejo (Hirst in Peters, 1970, v Kroflič, 1997). To je t. i. samoomejitvena avtoriteta, ki omogoča, da se otrok ne prilagaja v situaciji, ampak se v njej znajde. Otrok mora dovolj zgodaj spoznati, da je še tako velika avtoriteta omejena in po navadi obratno sorazmerna s količino njegove lastne notranje energije, da poišče svojo rešitev. Tako ga bomo na najboljši možen način pripravili, da bo zmožel in znal »svojo energijo uresničiti tudi v smislu iskanja skladnosti (kongruence) med lastno željo in željo drugega in bo cilj moralne vzgoje v postmodernem smislu uresničen« (Kroflič, 1997; 1997a)

Učenca in njegov vrednotni prostor mora učitelj čim globlje spoznati in poizkusiti tudi razumeti, če ga želi individualno obravnavati. Brez tega je uspešno vodenje učencev v vzgojnem procesu neuspešno, še posebej, če vemo, da so učenci za posamezno vzgojno-izobraževalno področje različno motivirani, dojemljivi in ga temu sorazmerno sposobni absorbirati (Kroflič, 2000). Tu so uspešnejši učitelji, ki so obdarjeni s sposobnostjo hitrega in lahkega vzpostavljanja stikov z drugimi ljudmi. Za učence predstavljajo spontani vzor, spontano avtoriteto. Znajo si ustvariti svoj stil pedagoškega animiranja in na ta način razvijajo pri učencih nove vrednote.

Učitelj mora biti uspešen voditelj, njegova vloga pa je vodenje učno-vzgojnega procesa. V 19. in večji del 20. stoletja je bil učitelj absolutni vodja, ki ni v svojem avtokratičnem načinu vodenja upošteval učenčevih želja in potreb. V novi, sodobni šoli se je funkcija vodenja pouka bistveno spremenila in se vse bolj prilagaja učencem, ki so toliko bolj pripravljeni delati, kolikor bolj poznajo, spoštujejo in imajo radi učitelja. Uspešen učitelj je torej vodja s pristno avtoriteto, ki mu jo daje njegova osebnost in značaj in ki izžareva ljubezen in spoštovanje (Kroflič, 2005a). Tak učitelj dopušča svobodno delovanje, ustvarja pogoje za ustvarjalno aktivnost učencev, ne tlači njihove samostojnosti, spontanosti, samoiniciativnosti in svobode ter pripomore k učenčevi sigurnosti in zaščiti njegovo varnost. Z vzpostavitvijo močne čustvene vezi med učencem in učiteljem, s katerim se učenec identificira, je lažje doseženo sodelovanje oziroma oblikovanje notranjih vzvodov motiviranja za samostojni spopad z novo neznano problematiko.

Zavedati pa se moramo, da je končni uspeh vzgojnega procesa predvidljiv, vendar pa nezanesljiv. Učitelj mora znati vnaprej predvideti, kako bo v takih primerih ravnal, da bodo nastale motnje čim prej in s čim manj negativnimi posledicami odstranjene ter da se bo vzpostavilo prejšnje zeleno stanje (Glasser, 2000; 2002). Sposoben mora biti razumevanja, nudenja pomoči in vodenja tudi učencev z začasnimi ali trajnimi težavami. Čim bolj bo učitelj tudi kot osebnost razgledan in izobražen, tem lažje bo pri svojem delu in poslanstvu kos tem in podobnim težavam.

Učitelj bi moral pouk oblikovati in organizirati tako, da bodo učenci vedno bolj samostojni. Poučevanje samo mora biti umetnost in ne zgolj podajanje teoretične snovi. Prav umetnost je tista, ki stoji med mišljenjem, hotenji in čustvi človeka. Kroflič (2003) ugotavlja, da se svet nadarjenim otrokom prepočasi vrti. Omogočiti jim moramo, da višek svoje psihične in fizične energije sproti konstruktivno izrabijo, zadržano moč pa ne nabirajo in razdiralno sproščajo v okolico. Okolica jih prepozna ter obravnava z nadaljnjim omejevanjem le kot vedenjsko moteče nasilneže in začarani krog se zapre.

Učitelji morajo imeti določena psihološka znanja, da znajo in zmorejo učence pravilno usmerjati, kajti srečen in uspešen posameznik ima večje možnosti ustvariti srečno družino, ki bo zadovoljna in uspešno ostala skupaj ter bila v ponos ožji in širši okolici in družbi.

Uspešnost in delovanje učencev je odvisno tudi od stilov vodenja (Cankar, 1994; Cankar, Strel, 1995). V. Zabukovec, D. Boben, Škof in S. Cecić Erpič (2004) ter Škof, V. Zabukovec, S. Cecić Erpič in D. Boben (2005) navajajo, da teorija situacijskega vodenja loči štiri stile vodenja: delegatski, podporni, inštruktorski in direktivni. V raziskavi, kjer je sodelovalo 152 športnih pedagogov in 235 učiteljev drugih predmetov, ki so izpolnjevali Vprašalnik stilov vodenja, je V. Zabukovec s sodelavci (2004) ugotovila, da športni pedagogi večinoma uporabljajo podporni stil, kjer pri postavljanju ciljev, določanju poti za njihovo doseganje in spremljanje, vključujejo tudi učence, njihove predloge, videnja in pričakovanja. Ostali učitelji pa pogosteje uporabljajo inštruktorski stil vodenja, pri katerem učitelj zelo jasno določi cilje, njihovo uresničevanje in načine nadziranja doseganja ciljev, upoštevajo pa učenčeve predloge, razmišljanja in njihovo iskanje odgovorov. Pri športnih pedagogih je najmanj ustrezen direktivni stil vodenja, za katerega je značilna visoka usmerjenost v nalogo (direktivnost), izrazito vodenje in določanje ciljev s strani učitelja ter manjša usmerjenost v odnose med učiteljem in učenci.

Izbira ustreznega stila vodenja je nujna, če želijo biti učitelji (vodje) uspešni. Odvisna je od situacije, v kateri poteka aktivnost (pouk), od značilnosti učencev, predvsem pa njihovih izkušenj in motivacije (Cecić Erpič in Boben, 2005, v Škof s sodelavci, 2005). V novih situacijah, ko imajo učenci malo izkušenj, so pa visoko motivirani, je primeren direktivni stil. V znani situaciji z dovolj učenčevega znanja in motivacije, lahko izberemo delegatski stil vodenja; pri nizki motivaciji in začetnem osvajanju znanja pa je primernejši inštruktorski stil. V razmerah, ko so učenci primerno motivirani ter imajo veliko znanja, pa je primeren podporni stil vodenja. Isti avtorji so ugotovili, da je v slovenskem šolskem prostoru pri športni vzgoji prevladujoča izbira podporno inštruktorskega stila vodenja, direktivnega stila vodenja pa športni pedagogi skoraj ne poznajo.

2.1.4.2. Primerne organizacijske oblike pomembne za uspešen učno-vzgojni proces

Izhajajoč iz različnih vzgojno-izobraževalnih teorij zahteva delo in poučevanje v osnovni šoli takšna pedagoška ravnanja, da lahko vsak posameznik doseže maksimum glede na svoje psihofizične in kognitivne predispozicije (Krek, 1995; Kroflič, 1997; 2000; 2005a; Strmčnik, 2001 in 1992). To lahko dosežemo tudi s t. i. učno diferenciacijo in individualizacijo (Strmčnik, 1987; Cankar, Strel in Štihec, 1988), zagotavljanjem kakovostne športne vzgoje (V. Štemberger, 2003) oz. drugih primernih oblik motoričnega učenja otrok, ki se seli v zgodnejša leta, kjer prevzemajo vlogo nosilca motoričnega razvoja in opismenjevanja otrok vzgojitelji in razredni učitelji, ki žal niso na novo vlogo ustrezno pripravljene (Rajtmajer, 1992). V. Štemberger (2004) ugotavlja, da razredne učiteljice v prvi triadi osnovne šole slabo načrtujejo športno vzgojo, premalo upoštevajo različnost učencev in premalo uporabljajo sodobno učno tehnologijo

V devetletki zahtevajo spremembe šolskega sistema nove, predvsem organizacijske prilagoditve tudi na tem področju (Jurak, Kovač in Strel, 2004a in 2004b). Pri rednem šolskem programu mora športna vzgoja zadovoljevati sposobnejše, povprečne in manj sposobne, torej jo mora športni pedagog (ali razredni učitelj) organizirati temu primerno. Kvalitetno delo pri športni vzgoji bo razlike na motoričnih, socialnih, motivacijskih, vzgojnih in drugih področjih med učenci povečalo, zato pričakovanja, da bi izenačili sposobnosti in znanja enih učencev na račun drugih niso upravičena. Ena od možnosti organizacije in izvajanja take oblike dela so tudi športni oddelki.

Večji obseg športnih vsebin pri pouku športne vzgoje, tedensko večje število ur športne vzgoje ter manjše število učencev v oddelkih z dodatno športno ponudbo učitelju nedvomno dopušča poglobljenejša pedagoška ravnanja, uporabo primernejših organizacijskih oblik in s tem doseganje boljših vzgojno-izobraževalnih rezultatov tudi na tem področju.

Jurak, M. Kovač in Strel (2004; 2006) na osnovi ugotovitev, kako vpliva program športnih oddelkov na učence prvega do četrtega razreda, predlagajo pogostejše skupno poučevanje razredne učiteljice in športnega pedagoga pri pouku športne vzgoje, dodatnega strokovnega izobraževanja razrednih učiteljev(ic), bolj sistematično načrtovanje pouka v športnih oddelkih in pripravi primernih programov. Isti avtorji (2004a) s pomočjo vprašalnika, na katerega je odgovarjalo 21 osnovnih šol, kjer imajo organizirane športne oddelke, ugotavljajo, da šole pozitivno ocenjujejo to organizacijsko obliko izvedbe pouka, čeprav se soočajo s številnimi organizacijskimi in finančnimi težavami. Na osnovi ugotovitev so pripravili tudi predlog organizacije športnih oddelkov v devetletki (Jurak idr., 2004c).

Mladim bi morali zagotoviti najmanj eno uro športa dnevno, kar je mogoče z naložbami v izboljšanje športnih objektov, posodobitvijo obstoječih javnih programov, z boljšimi organizacijskimi rešitvami ter povečanjem konkurenčnosti interesnih športnih programov v šoli (Slana, 1991; 1991a). Splošnemu prepričanju, da športna dejavnost poleg skladnega telesnega razvoja razvija tudi zaupanje, poštenost, hrabrost, vzdržljivost v naporih, samoobvladovanje itd., lahko dodamo tudi, da »šport vzgaja ali kvari, gradi ali uničuje tistega, ki se z njim ukvarja« (Angelini, 1985, v Zupanc, 2002, str. 9). Pri športu je vedno v središču pozornosti človek, kjer je prisoten drugačen način življenja, saj zahteva veliko odrekovanja in vztrajanja pri naporih, kar po drugi strani pomeni, da šport postaja vadišče ne samo za igro, ampak tudi za življenje. Učitelj športne vzgoje (razredna učiteljica) mora otroku (mladostniku) omogočiti njegovo lastno izkustveno dejavnost, da se tudi on lahko uspešno pojavi v vlogi aktivnega subjekta. Veliko lažje to dosežemo na področju prostovoljnih dejavnosti, kjer je nekaj normalnega, sprejemljivega in razumljivega, da učenci »sami« sprejemajo vse pomembnejše (življenjske) odločitve. Če mladi resnično verjamejo, da se morajo spremeniti, si tega želijo in so istočasno prepričani, da jim bo uspelo, so pripravljene oziroma motivirane za spremembo. Včasih pa za neuspeh niso krivi učenci sami, ampak jim načrt za odpravo napak, izboljšanje ocen, boljši športni dosežek itd. ni bil prilagojen. Temu smo lahko kos tudi s primerno koncepcijo in strategijo športa in športne vzgoje v Sloveniji, ki je predvidela tudi »športne oddelke« v osnovni šoli.

Eno od pomembnih meril uspešnega dela z mladimi športniki je tekmovalni dosežek. Ne smemo pa zanemariti vzgojne in učne dosežke, posebej slednji pa tako v šoli kot športu dajejo mladim trdno zagotovilo za bogato osebno življenje in poklic (Kovač, 1999b). Če vemo, da se pričakovanja mladih, njihove širše okolice in družbe vežejo na številne vloge, ki jih imajo mladi športniki (vlogo družinskega člana, socialne in družbene vloge, vlogo športnika ...), bi pričakovali, da bi država (naš izobraževalni sistem) bolj poskrbela tudi za tiste športnike, ki bi želeli nadaljevati šolanje tudi na univerzitetni ravni, saj je pri nas le 6 % športnikov z višjo ali

visoko izobrazbo (Juraga in Doupona Topič, 2004). Prav tako je zelo malo žensk na vodilnih položajih v športu (Doupona Topič, 2004).

Isti vir tudi navaja, da imajo športniki in športnice, ki tekmujejo v kolektivnih in zimskih športih, nižjo stopnjo izobrazbe kot njihovi vrstniki v individualnih športnih panogah, ter da svoje življenje in šolanje kmalu podredijo športu tisti, ki se zgodaj začnejo ukvarjati s športom. Juraga in Doupona Topič (2004) navajata, da je imelo kar 42 % reprezentančnih športnikov SFRJ višjo ali visoko izobrazbo. Številni naši vrhunski športniki so se odločili za nadaljevanje šolanja na univerzah v ZDA, kjer jim poleg treninga nudijo tudi možnost nadaljevanja študija. Tudi pri nas (Ministrstvo za znanost in šport) bi morali razmišljati o tem, ali naš izobraževalni sistem športnike ustrezno spodbuja k zaključevanju študija.

Zaradi majhne baze vrhunskega športa pri nas na eni strani ter uveljavljanje slovenskih športnikov in doseganje mednarodno odmevnih rezultatov na drugi strani zahteva od odgovornih udejanjanje strokovnih rešitev pri usmerjanju mladih nadarjenih športnikov v tekmovalno in izobrazbeno popolnost glede na njihove zmožnosti in aspiracije. S tem namenom so bili na treh gimnazijah (Ljubljana, Maribor, Celje) že leta 1990 ustanovljeni oddelki za dijake športnike poimenovani v »športne oddelke« (Cankar in Kovač, 1995),.

Spremembe strokovnih pogledov in znanstvenih paradigem, politične, ekonomske in druge spremembe so zahtevale tako v našem kot drugih sistemih izobraževanja v zadnjem desetletju občutne spremembe. Nekateri so se odločili za reformo, drugod za preново. Reforma našega sistema podaljšuje obvezno šolanje iz osmih na devet let, obdobje obveznega šolanja razdeljuje na triletja, na koncu katerih je zunanje preverjanje na nacionalni ravni (za prvo triletje je z letošnjim letom ukinjeno), spreminja predmetnik in vpeljuje poklicno maturo. Z istočasno prenovno pa smo uvedli nekatere nove pojme (kurikulum, notranje in zunanje preverjanje, medpredmetne povezave, izbirnost ...) in njihovo razumevanje, nove organizacijske rešitve in vzgojno-teoretične pristope, ki dajejo naši športni vzgoji posebno vrednost (Kovač in Strel, 2002). Zavedati pa se moramo, da je športna vzgoja v slovenski šoli preveč storilnostno naravnana in premalo v poučevanje – vzgojo oz. »ustvarjanje spodbudnega okolja v razredu s premišljenimi vzgojnimi ravnanji s trajnimi posledicami« (Škof in dr., 2005). Učitelj mora iskati poti, da bo z ravnanjem pri svojem pedagoškem delu učinkovitejši pri spodbujanju »športno motivacijskega potenciala« mladih s ciljem formiranja zdravega življenjskega sloga odraščajoče generacije.

V procesu harmoničnega razvoja osebnosti ima športna vzgoja pomemben delež in vlogo (Čuk, 1979; Tancig, 1980. Zato bi morali še zlasti v zadnjem času, ko so se telesne sposobnosti naših otrok močno poslabšale, posvetiti primernosti vzgojno-izobraževalnega procesa pri športni vzgoji, vsebinam in njihovi količini več pozornosti/strokovnosti (Šturm in Strel, 2002; Strel, Kovač, Starc in Jurak, 2003; Strel in dr., 2003a; 2003b; Strel, Kovač in Rogelj, 2004; 2005; 2006).

Zlasti v disciplinsko težavnejših razredih (oddelkih) mora učitelj uporabiti vse svoje znanje, če hoče »preživeti« in uspeti (Blum, 1999). Vztrajanje v dosedanjem načinu komunikacije (vodenja) skoraj zanesljivo vodi v propad, neboleča sprememba pa pomeni verjetnejši uspeh. Barnes Bofey (1999) pravi, da življenja ne spremenimo tako, da se znebimo tistega, česar ne maramo, pač pa tako, da ustvarimo tisto, kar si želimo.

Šport je del dinamike (Petrovič, 1996) in splošne kulture družbe (Retar in Peterlin, 2004) in njena pomembna dejavnost, kar se je zavedal tudi Državni zbor Slovenije, ki je na svoji seji dne 3. 3. 2000 na podlagi 5., 6. in 68. člena zakona o športu (Uradni list RS, št. 22/98) in 168. člena poslovnika Državnega zbora (Uradni list RS, št. 40/93, 80/94, 28/96 in 26/97) sprejel Nacionalni program športa v Republiki Sloveniji (NPS).

2.1.4.3. Vpliv okolja na uresničevanje ciljev športne vzgoje

Okolje pomembno vpliva na rast in dozorevanje (biološki razvoj) ne glede na intenzivnost genetskih dejavnikov, vendar T. Tomazo-Ravnik (2004) ugotavlja, da imajo otroci sposobnost, da ujamejo svoje vrstnike, če so negativni vplivi okolja pravočasno odstranjeni. Okolje vključuje vse vplive, ki niso podedovani. M. Zupančič (2004) sem uvršča vse dogodke v prednatalnem obdobju ter negenetske biološke dogodke (bolezni, prehrana) po rojstvu. Okolje, ki si ga posamezniki delijo, ima vpliv le na nekatere vedenjske značilnosti ter ne vpliva na vse enako. Posamezniki iste dogodke zaznajo različno, kar lahko dolgoročno vodi do vedenjskih različnosti, ker se lahko nanje različno odzivajo (Plomin, DeFries, McClearn in Rutter, 1997).

Najobčutljivejše in tudi najpomembnejše obdobje v razvoju posameznika je prav gotovo obdobje otroštva in mladosti. Na stopnjo športne (in drugih) ozaveščenosti pomembno vpliva družina. Brez spodbudnega okolja (minimalni ekonomski, socialni in kulturni pogoji) se otrokove predispozicije ne bodo nikoli razvile ter bodo ostale le na nivoju potencialov.

Posledice bivanja otrok v različnih okoljih se kažejo v razlikah med njimi v kognitivnem in osebnostnem razvoju, kar vpliva tudi na večjo ali manjšo učno in šolsko uspešnost. Pri teh otrocih (iz različnih okolij) največkrat ne gre le za kulturne razlike, ampak tudi za razlike v vrednotah, normah, načinih ravnanja. Socialno ekonomski status družine, iz katere prihaja posamezni otrok, omogoča zelo točno predikcijo otrokovega vedenja in uspešnosti, celo bolj kot npr. IQ ali kaka druga osebnostna lastnost (Toličič in Zorman, 1977). Znotraj tega statusa pa zelo uspešne učence najbolj ločuje od uspešnih oziroma manj uspešnih stopnja izobrazbenosti njihovih staršev (M. Zupančič in M. Puklek, 1999a).

To pa še ne pomeni, da lahko na osnovi socialno ekonomskega statusa napovemo njegov uspeh v življenju, saj je le-ta odvisen od človeka samega z njegovimi cilji in aktivnostjo. Zelo pomembno vlogo v otrokovem intelektualnem in osebnostnem razvoju igrajo cilji in stil vzgajanja v družini vključno z možnostmi, ki jih starši dajejo otroku za učenje. Lahko zaključimo, da na otrokov duševni razvoj in uspeh v šoli bistveno vplivajo: okoliščine življenja, socialno-kulturne razmere v družini v povezavi z družinskimi odnosi in izobrazbo staršev ter šolsko okolje (Petrovič, 1981). Otroci imajo zato kljub enakim formalnim pogojem za izobraževanje dejansko neenake možnosti za osvajanje znanja in razvijanje sposobnosti, kar je bistvenega pomena za nadaljnje šolanje in poklicno kariero. Učenec iz materialno in kulturno siromašnega družinskega okolja, v katerega je bil postavljen, saj si ga sam ni izbral, ter zaradi skromnih spodbud in izkušenj, ki jih je bil deležev v svojem otroštvu, ni uspel do vstopa v šolo razviti mnogih svojih potencialov, ki jih je drug učenec razvil z lahkoto. Zanj predstavlja šolsko delo bistveno večjo obremenitev kot za ostale učence, saj zaradi teh primanjkljajev veliko težje sledi in počasneje napreduje (M. Peček in M. Lesar, 2006). Isti avtorici nadalje navajata, da učiteljeva vera v moč znanja in učenčeve sposobnosti za učenje lahko zmanjšujejo razlike v učnem uspehu manj privilegiranih skupin učencev. Prav tako se učitelji pogosto ne prepoznavajo kot pomemben dejavnik pri socialnem vključevanju drugačnih, zato ne iščejo konstruktivnih rešitev za premostitev objektivnih preprek pri učenju (na primer jezikovne prepreke). Odgovornost za vključevanje pogosto prelagajo na starše ali učence same in druge strokovnjake, sami pa iščejo rešitve v nižanju učnih zahtev, kar je z vidika naše zakonodaje nespremenljivo. M. Peček in M. Lesar (2006) ugotavljata, da razredni učitelji tem bolj znižujejo učne zahteve, čim večje težave z učnim jezikom imajo priseljenski učenci iz bivše Jugoslavije ali učenci imarginalnih skupin (npr. Romi). Nadalje avtorici ugotavljata, da je med slovenskimi učitelji pogosto stališče, ki kaže na njihovo neprepoznavanje lastne aktivne vloge pri vključevanju »drugačnega« učenca. Taki učitelji večjo vlogo pripisujejo ostalim učencem in njihovim staršem, kar pomeni, da ne prepoznavajo svoje vloge pri oblikovanju oddelka kot skupnosti med seboj bolj ali manj povezanih posameznikov. Pri oblikovanju inkluzivne šole

(oddelka) učitelj ni odgovoren le za akademski napredek učencev, ampak tudi za vzpostavljanje razredne skupnosti, kjer vladajo iskreni odnosi in so učenci spodbujani k skrbi za drugega. Šola mora učencem nuditi izkušnjo življenja v multikulturnem okolju, kakor tudi vzpodbujati racionalni razmislek o različnih kulturah in konceptih življenja. Odnos učiteljev do socialnega statusa učencev, spola, posebnih potreb in etnične pripadnosti je pomemben dejavnik pri reproduciranju nepravilnosti v šoli. Inkluzivno naravnana šola pa bi morala konstruktivno reagirati na različnosti učencev. S tem bi omogočila učenje in izkušnje socialne vključenosti ter možnosti participacije drugačnih učencev (M. Peček in M. Lesar, 2006).

S spremembami v načinih moralnega presojanja se povezujejo mnogi okoljski dejavniki, kot so slog družinske vzgoje, izobraževanje, medsebojni odnosi v vrstniški skupini, kultura, v kateri posameznik živi, sodelovanje v družbenih gibanjih, starši s pogostnim razpravljanjem o teh različnih vprašanjih pa spodbujajo mladostnikovo moralno presojanje na razvojno višji ravni (Zupančič, 2004a; Boyes in Allen, 1993).

Okolje deluje tudi na razvoj intelektualnih sposobnosti, na motivacijo in osebnostne lastnosti. Dojenčki so posebej občutljivi za pomanjkanje spodbud med 7. in 36. mesecem. Dojenček mora biti v interakciji z drugimi že ob rojstvu. Komunikacija dojenčka z okoljem in obratno ima odločilen učinek na besedni razvoj otrok, je zibelka inteligentnosti. Pozitivna čustva povečujejo zlasti učinke prosocialnega učenja, negativna čustvena atmosfera pa ovira kognitivni razvoj. Brez spodbude in sredstev za učenje se dojenčkovi obetajoči potenciali ne bodo razvili. Dojenčki, ki jih privlačijo novosti, bodo verjetneje dosegali in procesirali več informacij, ki jim bodo nadalje pomagale pri intelektualnem razvoju. Da bi svoje mentalne izkušnje lahko obvladovali, si jih morajo dojenčki organizirati v spominu. Scarr in Mc Cartney (1983, v Ferbežer, 2003a) domnevata, da se morajo dojenčki, katerih večja občutljivost intenzivira njihovo zavestnost, spopadati s še večjo količino novih informacij, zato bi oni potrebovali nek bolj kompleksen (pospešen) sistem mentalne organizacije z namenom, da bi dosegli najvišje nivoje mišljenja in dosežkov, ki so jih zmožni doseči. To pa je odvisno od zorenja centralnega živčnega sistema. Z zorenjem živčnega sistema postajajo predhodno nepomembni vidiki okolja pomembni, saj pospešijo proces učenja in nadaljnjega kognitivnega razvoja. Upravičeno zato lahko pričakujemo zgodnejše učenje kot posledico hitrejšega razvoja živčnega sistema.

White (1985, v Ferbežer, 2003a) je ugotovil, da so bili angleški otroci, ki so se rodili v prikrajšanih okoljih, manjši v rasti, imeli so več zdravstvenih težav, poleg tega pa so imeli tudi več vedenjskih težav in slabše učne uspehe.

2.1.5. RAZVOJ IN VLOGA ŠPORTNIH ODDELKOV (oddelkov z dodatno športno ponudbo) V URESNIČEVANJU CILJEV SODOBNE ŠOLE

Že v rani mladosti (kot tudi v odrasli dobi), razen redkih izjem, otrok ni enako uspešen na vseh področjih. Prav tako vsi ne dosežejo enakega nivoja znanja, sposobnosti, vedenja v istem časovnem obdobju (pri enaki starosti), saj se koledarska in biološka starost lahko razlikujeta. Zelo pomembno je, da nagnjenja posameznikov, njihovo nadarjenost, odkrijemo čim prej in jim ponudimo ustrezne učne programe, saj imajo mladi različne kognitivne in motivacijske aspekte (Arnaudova in Ačkovska, 2003; Arnaudova, 2003). V svetu niso povsod enaki kurikularni modeli za nadarjene učence (Ferbežer, 2003) in vprašanje je, ali so športni oddelki v osnovni šoli zadosten pogoj za kvalitetno šolo (Gubanc, 1999). Preveč pogosto nadarjeni učenci za posamezna področja sploh niso odkriti ali pa so označeni kot samosvoji, čudaški, nedelavni, moteči (Blažič, 2003). To pa je največkrat zato, ker učitelj podaja določeno snov

preveč dolgočasno, površno, nezanimivo, kar je moteče tudi za nadarjene, zato se nadarjeni učenec »zaposli« z drugimi stvarmi in moti učiteljevo »delo«. Nadarjeni potrebujejo več in bolj poglobljeno znanje.

Mnoge pomembne cilje športne vzgoje in z njimi povezane športne vsebine lahko kvalitetno uresničujemo le v posebnih organizacijskih oblikah (športni dnevi, šola v naravi, šolska športna tekmovanja, interesne dejavnosti, dodatni programi), katerih vodilo je izbirnost. Učencem je tako poleg rednega pouka in obveznih športnih dni na voljo še program, ki ga mora šola zakonsko ponuditi (vključevanje učencev je prostovoljno), ter programa, ki ga šola lahko ponudi tudi ob prostovoljnem vključevanju učencev, kot na primer športni oddelki. V Sloveniji so na voljo športni oddelki v 33 osnovnih šolah in 11 gimnazijah, kjer lahko uspešno združujejo šolske in športne ambicije. Za kvalitetno izpeljavo zastavljenih izhodišč, programov in ciljev so pomembne kadrovske in materialne možnosti posameznih šol, »predvsem pa interes vodstva šole in športnih pedagogov, da podpirajo spremembe, ki so prilagojene razvojnim značilnostim in motivacijski strukturi današnjih otrok in mladine« (Kovač, Strel, 2002).

V Sloveniji so se prvi oddelki z dodatno športno ponudbo pojavili že v sedemdesetih letih v Krškem, kjer so imeli poudarek na plavanju, 1985 so jim sledili v Brežicah (gimnastika) in leto kasneje v Ljubljani (prav tako gimnastika). Kakšen pomen in vlogo imajo v otrokovem vsestranem razvoju gibalne dejavnosti, je ugotovljala S. Tancig (1979). Športni oddelki predstavljajo razširjen program osnovne šole, če svet šole tak program potrdi, saj ga šola lahko ponudi skladno z 12. členom Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/01) (Kovač, 1995; 1999a). Športni oddelki so opredeljeni tudi v učnem načrtu za športno vzgojo v osnovni šoli in nacionalnem programu športa, kar omogoča šoli, da učencem te možnosti ponudi (Kovač, 2000; Kovač in Novak, 2001). Starši (in učenci) pa se nato odločijo, ali bo to oblika vzgojno-izobraževalnega programa, ki jo bodo njihovi otroci deležni. To je program kot dodatna ponudba, zato ga je potrebno dodatno financirati. V Sloveniji je to v posameznih okoljih (šolah) rešeno na različne načine. Ponekod krijejo vse stroške (kader, organizacija itd.) starši. Nekaj sredstev je možno pridobiti preko javnih razpisov MŠZŠ, Zavoda za šport, itd, nekatera okolja (občine) prispevajo del (ali v celoti) sredstev za učiteljski kader (športnega pedagoga). Drugod si pomagajo s sponzorji in donatorji. Stroški mesečnega prispevka staršev znašajo od nič do dobrih šest tisočakov, odvisno v katerem delu naše države živijo (Jurak, Kovač in Strel, 2003). Za zdrav otrokov razvoj v začetnih letih šolanja je športna vzgoja zelo pomembna, zato bi se moral v prihodnosti povečati delež sredstev iz proračuna za zdravje, ki do sedaj za programe športnih oddelkov ne prispeva nobenih sredstev (Ambrožič, Dežman, Petrovič, Strel, Škof, Štihec, Šugman in Urbanc, 1995).

Učenci, katerih starši želijo svojim otrokom zagotoviti kakovostno voden redni in razširjeni šolski program z vsakodnevno športno vzgojo in dodatnimi športnimi vsebinami, imajo verjetno najboljšo možnost udeležanja teh želja v oddelkih z dodatno športno ponudbo - »športnih oddelkih«. Učenci, ki imajo pri urah športne vzgoje možnosti seznaniti se in tudi obvladati večje število različnih športnih področij, bodo lažje izbirali med ponodbami športnih aktivnosti v prostem času tekom šolanja in kasneje v življenju. Ti učenci si bodo z večjo verjetnostjo z redno športno aktivnostjo izoblikovali zdrav življenjski slog v odraslosti in posledično tudi kakovostnejše življenje. V Analizi nekaterih vidikov organizacije športnih oddelkov ob izteku programa osemletke šole pozitivno ocenjujejo to organizacijsko obliko pouka Jurak s sodelavci (2004b). Številne šole se soočajo z nekaterimi organizacijskimi in finančnimi težavami, kar je tudi najpogostejši vzrok za opuščanje take oblike dela v nekaterih sredinah. Spremembe šolskega sistema zahtevajo prilagoditve tudi na tem področju, zato Jurak idr. (2004c) predlagajo nekatere rešitve s področja organizacije, števila in poteka ur športne vzgoje, sodelovanja s starši itd. Zanimiv je njihov predlog financiranja, po katerem naj bi se športni oddelki financirali s strani staršev, lokalnega proračuna, dodatnih sredstev, ki jih

pridobi šola, državnega proračuna za šport, državnega proračuna za zdravje, državnega proračuna za osnovno šolstvo in morebitnih drugih financiranj. Izvajanje rednih ur športne vzgoje, ki jo poučujeta dva učitelja (razrednik in športni pedagog) v prvih dveh triletjih, naj bi pokrile lokalne skupnosti in/ali državni proračun za osnovno šolstvo in državni proračun za zdravje. Izvajanje dodatnih ur športne vzgoje, ki jih vodita dva pedagoga, financirajo starši, državni proračun za šport in/ali lokalne skupnosti. Izvajanje dodatnih športnih programov financirajo starši, državni proračun, šole, lokalne skupnosti, sponzorji itd. Pri kandidiranju za sredstva lokalnega in državnega proračuna za reševanje prostorskih težav in zagotavljanje drugih materialnih možnosti pouka bi morale imeti prednost šole, ki organizirajo športne oddelke.

Posledica delovanja športnih oddelkov (programa z dodatno športno ponudbo) je lahko kakovostnejša in dovolj pogosta športna aktivnost otrok, kar pozitivno vpliva na zdravje in učni uspeh (Zurc, 2006a). Pri nas in v tujini so ta vpliv raziskovali različni avtorji.

J. Zurc (2006) je proučevala odnos med prostočasno gibalno aktivnostjo z vidika pogostosti in oblike aktivnosti ter šolsko uspešnostjo. Na vzorcu 2023 slovenskih 10-letnih otrok je ugotovila, da z naraščanjem pogostosti otrokove gibalne aktivnosti v prostem času narašča tudi delež otrok z višjim učnim uspehom. Največ odličnjakov (45 %) je gibalno in športno aktivnih v prostem času najmanj dva- do trikrat tedensko oz. vsak dan.. Med gibalno neaktivnimi je največ učencev z dobrim učnim uspehom. Delež odličnjakov pri športno/gibalno neaktivnih v prostem času upade na 23,9 %. Največji obseg (9,1 %) nezadostnih in zadostnih učencev je med gibalno povsem neaktivnimi. Nadalje avtorica ugotavlja, da se statistično pomembno (na ravni 1 % tveganja) boljša učna uspešnost pojavlja samo pri tistih učencih, ki so v prostem času gibalno/športno aktivni v organizirani obliki, pod strokovnim vodstvom.

Posredno vlogo na uspešen razvoj pa kažejo nekatere druge študije:

M. Cotič s sodelavci (2004) je ob predpostavki, da predstavlja gibalna aktivnost temelj za razvoj vseh ostalih podsistemov psihosomatskega statusa, v eksperiment vključila gibalne aktivnosti kot didaktično sredstvo. Na vzorcu otrok drugega razreda osnovnih šol obalnih občin (90 v kontrolni in 89 v eksperimentalni skupini) je izvedla eksperiment in ugotovila, da obstajajo med njimi statistično značilne razlike v reševanju nalog, ki zahtevajo poznavanje in razumevanje pojmov in algoritmov. Prav tako je ugotovila razlike med skupinama pri reševanju nalog s področja reševanja enostavnih problemov iz simetrije.

Odkvisnost šolskega uspeha od športno/gibalne aktivnosti je proučeval tudi Linder (2002) in ugotovil na 1447 otrocih (711 deklic in 736 dečkov) Hong Konga, da je šolski uspeh višji pri tistih, ki so pogosteje in dlje gibalno aktivni, kar velja zlasti za dečke. Zaključil je, da so tisti, ki so šolsko bolj uspešni, pogosto tudi bolj gibalno aktivni.

Dwyer s sodelavci (2001) je na vzorcu 10-letnih avstralskih otrok ugotavljal vpliv vsakodnevne gibalne aktivnosti na vzdržljivost, krvni tlak in krvne lipide. Vsak dan gibalno aktivni učenci so bili vzdržljivejši, z manjšim diastoličnim tlakom, telesna teža pa se jim je zmanjšala. Na znižanje uspeha pri matematiki in branju dodatna gibalna aktivnost ni vplivala. Ugotovili so tudi, da je pojav debelosti pri telesno manj aktivnih statistično pomembno povezan z nižjim uspehom pri šolskih testih.

Vauhnik (1984) je na 326 učencih drugega razreda ugotovil pozitivne učinke enoletnega kineziološkega tretmana predvsem na motorične in kognitivne spremenljivke. Od spremenljivk antropometričnih značilnosti je bila v finalnem stanju statistično značilna razlika le v

spremenljivki telesna teža. Ugotovil je, da so kognitivne sposobnosti v tej starosti v visoki povezavi z motoričnimi aktivnostmi, predvsem tistimi, ki so kompleksne strukture in nevsakdanje vsebine. Zaključil je, da so nastale največje pozitivne transformacije pri razvoju motoričnih sposobnosti, da pa je s programiranimi kineziološkimi stimulusi vendarle mogoče značilno vplivati tudi na razvoj intelektualnih sposobnosti učencev.

2.2. BIOLOŠKI, MOTORIČNI IN PSIHO-SOCIALNI RAZVOJ OTROK IN MLADINE

Upoštevanje nekaterih bioloških zakonitosti odraščanja pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti in aktivnosti, predvsem s športnega področja, je nujno. Večletna praksa in ustrezna strokovna znanja (tudi iz mejnih znanosti), ki smo jih že omenili v prejšnjih poglavjih, so nujni za kakovostno pedagoško delo, ki od učitelja zahteva tudi prilagajanje posamezniku. Živčni sistem se v ontogenetskem razvoju skoraj v popolnosti izoblikuje že pred rojstvom in v prvih dveh letih življenja. Ta razvoj je intenzivnejši med 8. in 18. tednom nosečnosti (z ocenjeno hitrostjo 250.000 novih celic na minuto) in od 10. tedna pred rojstvom do konca drugega leta (Marentič Požarnik, 2000c; Rakić, 1995). V teh obdobjih burnega razvoja je živčni sistem tudi bolj občutljiv na razne negativne vplive iz okolja (Bratanič, 2004). Changeux (2001) uvršča med te vplive na primer kajenje matere v dobi nosečnosti ali bivanje najmlajših v neustreznih prostorih. Kritično ali oblikovalno obdobje, ko so živčne strukture še plastične ter je učenje najučinkovitejše, je za učenje govora med 1. in 3. letom, za socialni razvoj med 3. in 7. letom, razvoj osnovne motorike med 1. in 4. letom ter razvoj storilnostne motivacije med 4. in 8. letom (Marentič Požarnik, 2000c). Iz tega sledi, da z učenjem ne smemo zamujati ter da je že v vrtcu za marsikaj prepozno. Najprimernejši način otrokovega učenja je igra, ki je, če je pravilno izbrana, osnova za višje oblike učenja in razvoj mišljenja. Učenje morata tako učitelj kot učenec jemati kot celovito osebnostno rast, če želita biti uspešna.

Čustven in socialni razvoj otroka sta pomembna dejavnika, ki vplivata na učni uspeh. Tudi zanju je značilno, da se začneta v zgodnji otroški dobi (Nastran Ule, 2000). Na socialni razvoj otrok vplivajo poleg socialnih dejavnikov tudi otrokove osebnostne značilnosti (Zupančič in Kavčič, 2004).

2.2.1. BIOLOŠKI RAZVOJ

Nekatere biološke zakonitosti odraščanja so zelo pomembne pri načrtovanju dela z mladimi, da ne bi prišlo do kvarnih učinkov vzgojno-izobraževalnega dela, ampak do njihovega optimalnega napredka na vseh področjih. Pogosto prenašanje modelov vadbe z odraslih na mlade, predvsem na športnem področju, ne prinaša želenih rezultatov, ima pa dolgoročno na razvoj gibalnega aparata kvaren učinek. Za učinkovit razvoj posameznih motoričnih sposobnosti morajo biti zagotovljeni nekateri biološki pogoji. Med te sodijo razvoj živčno-mišičnega sistema, razvoj kostnega sistema, primerna raven spolnih in drugih hormonov idr. Bilo bi nespametno in škodljivo, če bi poizkušali otroka naučiti npr. težke vaje na bradlji, še preden bi njegovo telo obvladalo osnovne grobe gibe, potrebne za preživetje in obstoj.

Biološki razvoj je torej proces sprememb v organizmu, ki se dogajajo od rojstva do konca druge dekade življenja na področju fiziologije, histokemije, biokemije, neurofiziologije itd (Škof, 2007).

Čas biološkega razvoja navadno delimo v tri razvojna obdobja, ki imajo svoje specifične značilnosti in časovne okvire:

1. **Obdobje dojenčka in malčka** traja prvi dve leti življenja. Zanj je značilna zelo hitra rast večine telesnih sistemov (zlasti živčnega) in dimenzij.
2. **Obdobje otroštva** traja od tretjega leta do začetka adolescence. Deli se v zgodnje otroštvo (3 do okrog 6 let) in srednje otroštvo (6 do 10–11 let), kar pri nas ustreza obdobju prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (triade). Za to obdobje je značilen buren razvoj živčnega sistema in gibalnega razvoja, a relativno stabilne in umirjene rasti in zorenja.
3. Obdobje **adolescence** je zelo težko natančno časovno opredeliti. Traja od poznih najstniških do zgodnjih dvajsetih let, to je do popolnega oblikovanja reproduktivnega sistema in spolne zrelosti. Adolescenca se začne s pospešeno rastjo, ki v srednjem obdobju pojema in se ob njenem koncu popolnoma umiri. V funkcionalnem in strukturnem pomenu pride v tem obdobju do polnega razvoja telesnih sistemov, zato ga obravnavamo kot obdobje spolnega zorenja (puberteta) in se dejansko začne še pred očitnimi telesnimi spremembami s spremembami hormonskega sistema.

V razvoju mlade osebe nastajajo med posamezniki velike biološke razlike. Navzven so najbolj opazne v zunanjih telesnih merah, niso pa nič manjše v srčno-žilnem, živčno-mišičnem, hormonskem, kostnem itd. ter funkcionalnem sistemu. Te razlike v razvoju so lahko v obdobju prehoda iz otroštva v mladostništvo tri, štiri ali več let. Iz tega je razvidno, da proces biološkega zorenja otroka in njegova kronološka starost nista nujno usklajena. Biološke starosti ni mogoče izmeriti, jo pa lahko na osnovi različnih postopkov ocenimo. Škof (2007) navaja, da uporabljamo danes za ocenjevanje stopnje biološke zrelosti predvsem sledeče metode: najbolj zanesljiva in univerzalna je stopnja razvoja skeletnega sistema; ugotavljanje stopnje spolnega razvoja; ugotavljanje stopnje somatskega razvoja in ocena razvoja zob.

Največja hitrost telesne rasti je pri dekletih med 10. in 12. letom, pri fantih pa okrog dve leti kasneje. Največja hitrost pridobivanja telesne mase pa zaostaja za največjo hitrostjo telesne rasti za okrog pol leta.

Procese telesnega razvoja torej pospešijo spremembe delovanja hormonskega sistema ob nastopu pubertete. Pospeši se proteinska sinteza, mišična rast, rast notranjih organov itd, ki so podlaga za razvoj gibalnih sposobnosti, ki jih v otroštvu ni bilo mogoče razvijati v večji meri (Škof, 2007).

Nepoznavanje in neupoštevanje razlik v biološkem razvoju pri mladih je zlasti pri športni vzgoji razlog za nehumane in nestrokovne postopke, ki vzbudijo odpor mladih do športnih aktivnosti ali celo poškodbe in bolezenska stanja (Marjanovič Umek, 2004).

Otroci s hitrejšim biološkim razvojem imajo prednost v motorični učinkovitosti v številnih športnih disciplinah. Pozitivna povezanost med stopnjo biološkega razvoja in telesnimi aktivnostmi, kjer je potrebna velika mišična sila, v obdobju adolescence pri fantih še naraste, pri dekletih pa je celo negativna (Malina in Bouchard, 1992 v Škof, 2007).

Redna športna vadba vpliva na hormonski sistem in obratno, kar potrjuje tudi dejstvo, da nastopi prva menstruacija pri tistih dekletih, ki so vključena v redne športne programe, kasneje kot pri tistih, ki se s športom ne ukvarjajo. Slednje imajo več maščobnega tkiva, ki je potreben za uravnavanje menstrualnega cikla.

Različne gibalne izkušnje v otroštvu omogočajo hitrejše in kakovostnejše reševanje gibalnih nalog v kasnejših obdobjih. V mladosti omogoča uspešno opravljanje številnih gibalnih nalog relativno visok razvoj in sposobnost živčnega sistema. Zato je smiselno v predpubertetnem obdobju več pozornosti usmeriti na učenje novih gibanj, razvoj koordinacije, natančne regulacije gibanj itd, vaje, značilne za posamezno športno panogo pa vključimo v vadbo kasneje.

M. Bučar Pajek, Strel, Kovač in Pajek (2004) so raziskovali porast prekomerne telesne teže in debelosti šoloobveznih otrok. Menijo, da je lahko prekomerno naraščanje telesne teže in debelosti med 7. in 10. letom, ki so ga zaznali pri naši mladini, »nova epidemija dejavnikov tveganja«. Omenjeni avtorji so ugotovili, da je med učenci te starosti v zadnjih dvajsetih letih narasel delež prekomerno težkih dečkov (iz 5,75 % leta 1983 na 18,28 % leta 2003) in deklic (iz 6,73 leta 1983 na 19,13 % leta 2003).

M. Kovač s sodelavci (2005) je ugotovila, da so mladi v Sloveniji leta 2003 dosegli največje priraste v višino kar leto dni prej kot leta 1970. Ugotovili so, da so učenke v 11., 12. in 13. letu starosti višje od učencev, kar je prav tako eno leto prej kot v osemdesetih letih.

2.2.2. MOTORIČNI RAZVOJ

Gibalni razvoj je tesno povezan z drugimi področji razvoja: zaznavnim, čustvenosocialnim in spoznavnim (L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, Kavčič in Fekonja, 2004b; Fekonja, 2004). Sorazmerno visoka razvitost in plastičnost nevronskega sistema ter sposobnost velike kontrole gibanja, omogoča v otroštvu učenje predvsem tistih sposobnosti, ki temeljijo na koordinaciji, mehanizmih natančne kontrole gibanja, ravnotežju, agilnosti itd, ne pa razvijanje absolutnih zmogljivosti v moči, hitrosti in vzdržljivosti. Vadba naj bi bila čim bolj raznovrstna in »informacijsko« zahtevna, če želimo doseči v zrelih letih vrhunske rezultate. V času pospešene in neenakomerne rasti pa kontrola gibanja ni več tako natančna, zato se tudi zmanjša hitrost motoričnega učenja. V tem času je pomembno, da s kakovostno in dovolj pogosto vadbo tehnike in koordinacije zmanjšamo negativne vplive pospešene rasti. Na motorični razvoj posredno vpliva tudi razvoj aerobnih funkcij, saj je čas otroštva primeren za zmerni razvoj aerobnih sposobnosti (Škof, 2007). Zelo dolgotrajne aerobne obremenitve z razvojno biološkega in psihološkega vidika niso primerne, so pa otroci zlasti v predpubertetnem obdobju »aerobni tipi«, ki zmorejo predvsem dolgotrajne prekinjajoče obremenitve, ki so podobne njihovi igri. Anaerobne sposobnosti so pri otrocih nizke in naraščajo vzporedno z biološkim razvojem (Van Praagh, v Škof, 2007). V predpubertetnem obdobju moramo uporabiti čim bolj raznovrstne kompleksne vsebine, s katerimi razvijamo predvsem celostno koordinacijo celega telesa. Obremenitev mora biti dovolj velika, a nenevarna za nerazvit kostni sistem (Billeter in Hoppeler, 1996). Največkrat zadostuje obremenitev z lastnim telesom ali partnerjem.

Učinke družinskega športnega programa na telesne aktivnosti in prehranske navade tretješolcev so raziskovale tudi Hopper, C. A., Monuz, K. D., Gruber, M. B. in Nguyen, K. P. (2005). Preizkušanci se pred eksperimentom niso statistično značilno razlikovali. Učenke so se značilno razlikovale od učencev v kožni gubi in znanju na športnem področju. Po eksperimentu so bili rezultati eksperimentalne skupine precej višji kot pri kontrolni v telesnih sposobnostih, znanju o zdravi prehrani in precej nižje v količini mastnega tkiva. Študija je pokazala, da primeren program lahko doprinese k dvigu prehranskih navad in znanj na športnem področju in izboljšanju telesnih sposobnosti, še zlasti če osnove, ki so jih dali učitelji, doma nadgradijo starši.

Spremljanje otrok skozi celotno osnovnošolsko in srednješolsko obdobje s športnovzgojnim kartonom, ki še vedno poteka, je v Sloveniji najboljše raziskava otrokovega motoričnega prostora. Dobljeni rezultati longitudinalne študije kažejo na izboljšanje rezultatov v spremenljivkah, ki merijo informacijsko komponento ter stagnacijo v spremenljivkah, ki predstavljajo energijsko komponento gibanja. Razvojni trend in motorična učinkovitost dečkov in deklic se razlikuje. Strel in M. Kovač (2000) sta ugotovila, da se je koordinacija v letih 1970 do 1983 na predmetni stopnji izboljševala, v naslednjem desetletju pa nekoliko poslabšala. Med leti 1990 in 2000 pa se koordinacija gibanja v vseh starostnih strukturah izboljšuje.

Najizrazitejše spremembe so v 7., 11. in 12. letu, najmanjši napredki pa so vidni med 8. in 10. letom ter med 13. in 14. letom.

M. Dolenc in Pistotnik (2001) sta ugotovila, da v večini testov koordinacije dosegajo dečki boljše rezultate kot deklice. Največje razlike sta ugotovila v 1. in 4. razredu.

Predvidevamo, da je pouk v športnih oddelkih voden bolj kakovostno, z bogatejšo paletto motoričnih spretnosti, večjo količino vadbe in ustrežnejšo organizacijo dela. Jurak s sodelavci (2004a) je s pomočjo analize kovariance na podlagi podatkov zbranih z merskimi postopki Športnovzgojnega kartona ugotovil, da program športnih oddelkov ugodno vpliva na razvoj motoričnih sposobnosti, še zlasti če vemo, da se vrednosti merjenih dimenzij sedem do desetletnih otrok v zadnjem desetletju slabšajo. Ugotovili so značilne razlike v testih: premagovanje ovir nazaj, dvigovanje trupa in teku na 600 m, pri dečkih pa še v telesni teži.

Strel, M. Kovač in Rogelj (2006) so ugotovili, da se trendi sprememb telesnih značilnosti pri populaciji učencev in dijakov iz prejšnjih desetletij nadaljujejo. Pri telesni višini je trend povečevanja nekoliko manjši kot v prej omenjenem obdobju ter prvič pri moškem spolu večji kot pri ženskem. Največji je pri učenkah med 8. in 10. letom, saj so višje kot v preteklem obdobju za okrog 2 % (okrog 1,5 cm). Izrazitejše spremembe so v telesni teži. Med leti 1990 in 2000 se je količina podkožnega maščevja povečala za okrog 5 %, v letih 2000 do 2005 za nadaljnih 5 %, v letu 2006 pa še za 2 % (1 kg), kar je zelo zaskrbljujoče in ima lahko daljnosežne posledice. Ugotovljene spremembe so bile manjše pri predstavnicah ženskega spola. V gibalnih sposobnostih so med leti 2000 do 2005 merjenke napredovale za + 0,52 %, merjenci pa so v nasprotju s prejšnjim desetletjem nazadovali za - 0,26 %. Nadalje so avtorji ugotovili, da so v nasprotju z leti med 1990 in 2000 srednješolci rezultate poslabšali, osnovnošolci pa izboljšali.

2.2.3. KOGNITIVNI RAZVOJ

Kognitivni razvoj posameznika je eden od dejavnikov, ki vplivajo na učni uspeh (Dryden in Vos, 1990). Spodbujanje zgodnjega razvoja umskih sposobnosti naj bi se pričelo že v predšolskem obdobju, kar zagovarja tudi Montessori pedagogika, ko je otrok najbolj dovzeten za osvajanje razvoja motorike (z gibanjem se razvija tudi inteligentnost), občutka za urejenost (začetek matematičnega mišljenja) in govora (povezava s fino motoriko, okoljem in umom). Z zaznavnim, spoznavnim in čustvenim področjem razvoja je tesno povezan gibalni razvoj ter poteka od prednatalnega obdobja naprej v skladu z načelom cefalokavdalne in proksimodistalne smeri razvoja (Palčič in Marc, 1983; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004a). M. Kovač (1999) ugotavlja na vzorcu 1859 deklet starih 10 do 18 let, da je latentna struktura motoričnih sposobnosti pri mlajših merjenkah slabše definirana, dosežki pa so odvisni od istočasnega delovanja različnih mehanizmov odgovornih za informacijsko in energijsko komponento gibanja. Pri reševanju intelektualnih in gibalnih problemov je v ospredju sposobnost somatskega živčnega sistema, da sprejema, nadzoruje, usklajuje in predeluje različne informacije. Pri dekletih starih 17 in 18 let je presenetljiva povezanost s spremenljivkami energijskega tipa, kar pojasnjuje z racionalno uporabo tehnike, ki zahteva vključevanje mehanizma za tonusno regulacijo.

Raziskave (Abernety, Kippers, Mackinnon, Neal in Hanrahan, 1997) dokazujejo, da je količina in hitrost prehoda informacij skozi sinapse, kvaliteta kodiranja teh informacij ter učinkovitost programiranja v centralnem živčnem sistemu pri športno aktivnih učencih večja od manj aktivnih.. Število različnih dražljajev, predvsem s področja športa, je pri učencih z več športne aktivnosti (kot na primer obiskovanje programov športnih oddelkov) mnogo večji, kot pri

tistih, ki so v splošnih oddelkih, s tem pa tudi verjetnost, da bo »živčna prehodnost« boljša, saj je število medsebojnih povezav (dendritov) med živčnimi celicami možganov veliko večje pri tistih otrocih, ki živijo v informacijsko bogatejšem okolju (Dryden in Vos, 1999). Pri otrocih, ki živijo v osiromašenem okolju pa rast dendritov hitro usahne, čeprav imajo enako število možganskih celic kot tisti iz informacijsko bogatejšega okolja.

Rečemo lahko, da na kognitivni razvoj pomembno vplivajo različni socialni vplivi, kot tudi motorične sposobnosti, ki so v pozitivni korelaciji s kognitivnimi sposobnostmi (Mejovšek, 1979). Že novorojenčki stari deset tednov so izredno občutljivi na vrsto nege, ki so jo deležni in lahko razlikujejo stanje zadovoljstva, žalosti, sreče, jeze. Starševsko zadovoljstvo in veselje jih spodbuja k raziskovanju, nejevolja pa jih vodi v odmaknjenost (Ferbežer, 2003a). Starševska čustva igrajo pri tem pomembno vlogo, kar lahko pomembno vpliva na intelektualni razvoj otroka. Prav tako posebna družinska pozornost in učni viri ustrezne vrste pospešeno vplivajo na njihov intelektualni razvoj. Med edukativne spodbude, ki bodo razvijale (nadarjene) otroke nedvomno sodijo ustrezna količina in kakovost družinskih stimulacij z odprto miselno zavzetimi mentorji, starši in učitelji (Ferbežer, 2003a). Ista avtorica poudarja, da je družinski vzorec relativno stabilna struktura, tako da je stil zgodnje interakcije izrednega pomena.

2.2.4. PSIHO-SOCIALNI RAZVOJ

2.2.4.1. Vrednote in njihov razvoj

S pomembnimi življenjskimi izbirami, odločitvami in vedenjem v zvezi s šolanjem, poklicem, politično usmerjenostjo, so tesno povezane vrednote; »so nekakšna življenjska vodila v kontekstu osebnosti«, kamor nedvomno spadajo tudi motivi (Musek, 2000). Stališča in vrednote kažejo človekov odnos do določenih predmetov in pojavov ter napovedujejo, da bo reagiral na sebi lasten način. Vplivajo in usmerjajo človekova početja in vedenjske oblike (Biddle, Chatzisarantis, 1999a; M. Nastran – Ule, 2000).

Prizadevati si moramo opredeliti in uveljaviti določene temeljne vrednote, jih vključiti v pouk, v pravila sožitja in poslanstvo, ki ga šola skuša uresničiti, sicer lahko postane v vzgojnem pogledu šolsko življenje problematično (Marentič Požarnik, 2000b). Krize vrednot se kažejo v naraščanju raznih oblik nasilja, duševnih motenj in bolezni, odtujenosti, ki se pojavljajo že tudi v osnovni šoli. Stremimo, da bi bili otroci avtonomni, vendar ne izolirani, ampak v pristnih ljubečih in zaupnih odnosih, ko so pripravljeni tudi kaj dati, ne da bi vedno hoteli kaj v zameno prejeti. K. Šebart (2002) meni, da morajo biti učenci v šoli deležni vodila, ki jih vrednotno usmerja. Zato je treba v družbi poiskati soglasje o tem, kaj je tisto, kar iz partikularnih vrednostnih sistemov v določenem časovnem obdobju lahko privzamemo kot skupno – in na ta način vzpostavimo temeljni sistem vrednot, na katerih naj bi temeljil pouk v javni šoli. Za oblikovanje osebnih kvalitete in zmožnosti, potrebnih za spopadanje z izzivi prihodnosti, je potrebno ozaveščanje in moralna oziroma osebnostna rast, za kar pa moramo biti zmožni samopreseganja in kritičnega mišljenja. Starše vse manj zanima, ali se bo njihov otrok naučil pomembnih, zanimivih in koristnih stvari, ampak vse bolj, ali bo njihov otrok ob koncu šolanja zbral dovolj točk, da se bo lahko vpisal na zeleno šolo. B. Marentič Požarnik, (2000b, str.15) pravi: »če je znanje predvsem nekaj, kar »vnovčiš« za oceno ali testni rezultat, potem se nehote krepí cinični odnos do znanja in izginja notranja motivacija. To je s stališča vzgoje zagotovo negativen rezultat«. Da se bodo mladi uspešno znašli v negotovi prihodnosti ni toliko pomembna količina kot kakovost znanja in pa sposobnost presojanja, čemu in v kakšen namen vse to znanje. Zato menimo, da so uspešnejše tiste šole, ki postavljajo visoke in jasno razvidne

cilje ter nudijo sistematično oporo in pomoč vsem učencem pri njihovem doseganju in, ki delujejo tudi po načelih Glasserjeve teorije izbire (Glasser, 1998; 1998b; 1998c).

Vrednostne orientacije se od otroštva do starosti spreminjajo. V mlajšem obdobju se bolj usmerjamo k motivacijskim ciljem, ki so povezani s čutnimi zadovoljstvi, ugodjem in uživanjem, sledijo jim vrednote doseganja, uspešnosti in moči. V življenju posameznika navadno sledijo vrednote dolžnosti in odgovornosti, tem pa vrednote ustvarjalnega uresničevanja, osebnostne rasti in izpolnitve. Razvojna lestvica vrednot, ki smo jo povzeli po Musek (2000), se ujema tudi z zakonitostmi osebnostnega razvoja. Muskov vzorec je zajemal slovenske, avstrijske in japonske udeležence. Tako kot obstajajo na vseh področjih medkulturnega raziskovanja določene razlike in so tudi kulturno pogojene, so se pojavile tudi v omenjenem vzorcu. Razlike se povečujejo od vrednotnih kategorij največjega obsega, ki imajo univerzalni pomen neodvisno od medkulturnih razlik do vrednotnih usmeritev posameznih vrednot, ko so medkulturne razlike najbolj izrazite. Musek je razvojno hierarhijo vrednot opredelil kot: hedonske, potenčne, moralne in izpolnitvene vrednote. V tem razvojnem zaporedju vrednot bi lahko iskali tudi vzroke za generacijske razlike in konflikte v vrednotnih usmeritvah, saj postane ista generacija v določenem obdobju usmerjena k drugim vrednotam kot mlajša, ki je v svojih razvojnih zakonitostih usmerjena drugače. Vrednote in vrednotne usmeritve so med najbolj stabilnimi, doslednimi in zanesljivimi osebnostnimi značilnostmi posameznika, čeprav se moramo zavedati, da se tudi vrednote in vrednotni sistemi spreminjajo. Pri mlajših mladostnikih v Sloveniji prevladuje materialna in hedonistična (telesno ugodje, zabava, brezskrbnost) usmeritev in osebni dosežki; starejši mladostniki pa so bolj usmerjeni k socialnim, človekoljubnim in duhovnim vrednotam (Zupančič, 1990).

Posledica številnih sprememb v družbi in družini je med drugim tudi sprememba socialnih vrednot in vedenja. Otroci, ki prihajajo danes v šolo niso več tako socialno usmerjeni, pozorni, pripravljeni pomagati in spoštljivi, kot so bili pred tridesetimi leti; so večji individualisti, nagnjeni k tekmovalnosti in agresivnosti.

Musek (2000) je na dveh vzorcih s 1005 in 1975 japonskih, avstrijskih in slovenskih oseb obeh spolov in vseh starosti ugotovil, da s starostjo upada pomen dionizičnih, narašča pa pomen apolonskih vrednot. Ženske, ki so bile udeležene v njegovem vzorcu bolj cenijo apolonske, moški pa dionizične vrednote. Tranzicija in družbena preobrazba z ustreznimi spremembami in preobrazbami sistema je tudi vplivala na spremembe v ocenah posameznih vrednot. Ugotovil je tudi, da so razlike v vrednotah med bolj oddaljenimi kulturami večje od razlik med bližnjimi kulturami.

2.2.4.2. Stališča učencev do športne vzgoje

Posredno tako starost, spol ter domače in šolsko okolje vpliva tudi na razvoj stališč do športnih aktivnosti in motivacijo, ki je tako zunanja, kot notranja višje izražena pri dečkih kot pri deklicah (Škof, Boben, Cecić Erpič, Zabukovec in Marcina, 2004; 2004a; Škof, idr., 2005). Dekleta doživljajo športno aktivnost drugače kot fantje ter v njej zadovoljujejo drugačne potrebe in interese. Učenci in dijaki najbolj cenijo njen pomen za zdravje in kondicijo, najmanj pa estetsko dimenzijo. V različnih starostih so potrebe in interesi med spoloma zelo različni, zato je nujno prilagoditi vsebine kurikulumu športne vzgoje spolu in starostni skupini.

Razlike med spoloma niso samo genetsko pogojene, ampak so v večji meri posledica socialnih pričakovanj oziroma običajnih spolnih stereotipov, saj se na razlike med dečki in deklicami ob rojstvu navežejo s strani odraslih stereotipna vedenja in odzivanja celo pri izbiri igrač v

zgodnjem otrokovem razvoju (Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois in Eichstedt, 2001). Casey (1993) ugotavlja, da imajo deklice širši niz čustev kot dečki, tako pozitivnih kot negativnih. Tudi na ravni samopodobe nastopa spol kot pomembna spremenljivka, in to predvsem tam, kjer je vpliv spolnih stereotipov največji (šport, matematika, branje). Verjetno na nekem generalnem kognitivnem nivoju ne moremo govoriti o razlikah med spoloma, se pa pojavljajo na posameznih kognitivnih področjih (verbalne in vizualne sposobnosti). C. Razdevšek Pučko, Čuk in M. Peček (2003, str. 138) pravijo, da prihaja do razlik zaradi interakcijskega kroga med vplivi dednosti in okolja, pri čemer ne smemo zanemariti dinamičnih vplivov, saj se razlike med spoloma spreminjajo z razvojem posameznika in družbe kot celote.

Škof s sodelavci (2005) je ugotovil, da je redno športno aktivnih (ena ura na dan) 45 % učencev 8. razredov in 30 % dijakov s tem, da dekleta v primerjavi s fanti močno zaostajajo ter imajo načeloma bolj negativna stališča do športne aktivnosti kot fantje. Nadalje so ugotovili, da tako fantje, kot dekleta v športni aktivnosti najvišje vrednotijo zdravje in psihofizično kondicijo, nato druženje in sprostitvev ter željo po razburljivosti. Ugotovili so tudi, da so v poznem obdobju mladostništva stališča mladih do tekmovanj v tekih negativna, še zlasti pri dekletih. Na nizka ali visoka stališča mladih do kondicijskih aktivnosti prispevajo: stopnja njihove vključenosti v športno aktivnost, vrednotenje zdravstvene in asketske dimenzije telesne aktivnosti, v nalogo usmerjena ciljna naravnost, težnja k lastnemu napredku in občutek uspešnosti pri športni aktivnosti (Škof s sodelavci, 2005, str. 98).

Malina (1996) ugotavlja, da bo aktiven otrok bolj verjetno postal aktiven odrasel človek, saj obstaja večja verjetnost, da bo vzorce športno/gibalne dejavnosti, pridobljene v otroštvu in adolescenci ohranil vse življenje ter s tem zagotovil temelje za zdravo in dejavno življenje.

Škof s sodelavci (2004a) ugotavlja, da se stališča mladih do športne vzgoje zelo razlikujejo glede na spol, starost in bivanjsko okolje in opozarjajo na nujnost prilagajanja kurikuluma športne vzgoje spolu in starosti. V Sloveniji se s športom ukvarja občasno 52,5 % odraslih državljanov, toda le 20,6 % se jih z njim ukvarja redno najmanj dvakrat tedensko (Petrović, Ambrožič, Sila in M. Doupona Topić, 1998).

2.2.4.3. Motivacija učencev za šolsko delo in športno aktivnost

Nadarjeni učenec je lahko pri pouku zelo moteč, če ni dovolj zaposlen in motiviran, saj takrat navadno postavlja »nemogoča, nevmesna« vprašanja, s katerimi moti pouk. Optimalni realizaciji potencialov, ki jih imajo nadarjeni učenci, lahko učitelj pomembno prispeva z ustrezno organizacijo pouka. Prelec (2003) ugotavlja, da kar ena tretjina pedagoških delavcev in študentov, ki se izobražujejo za ta poklic meni, da niso v času študija pridobili dovolj znanja za odkrivanje nadarjenih in delo z njimi. V zadnjih letih imamo možnost permanentnega samoizobraževanja učiteljev, kamor sodijo tudi ravnatelji, svetovalni delavci, starši in vsi, ki imamo opravka s populacijo nadarjenih. Žal pa večina učiteljev še vedno posveča več pozornosti manj sposobnim, kot nadarjenim učencem, čeprav se moramo zavedati, da so tudi manj sposobni upravičeni do čim bolj kakovostnega vzgojno izobraževalnega procesa (N. Ritonja, 2003). Odkrivanje in identifikacija nadarjenih je smiselna le, če takim učencem ponudimo primerne programe in s tem spodbudimo njihov razvoj. Motivacijska klima je v oddelkih z dodatno športno ponudbo (športnih oddelkih) na višji ravni kot v splošnih oddelkih (Papaioannou in Goudas, 1999). Šole (učitelji) se ne bi smeli oklepali ustaljene povprečnosti in prilagodljivosti, ampak bi morale kultivirati nadarjenost in ustvarjalnost – razvijati prirojene darove svojih učencev in s tem omogočiti konstanten in kakovostni razvoj ustvarjalnih otrok v

duhu novega časa, ki pričakuje in vrednoti delo, visoko produktivnost in inovativnost (Senger, 2003).

Motivacija je s psihološkega vidika proces ki spodbuja in usmerja vedenje posameznika k določenemu cilju (Tušak in Tušak, 1994) in je v različnih razvojnih obdobjih različna (Aderman in Maehr, 1994). Opazujemo jo lahko le posredno npr. preko vedenja posameznika. Ločimo notranjo (intrinzično), ki je povezana s prirojeno radovednostjo v zvezi z neznanim ter spodbuja konceptualno mišljenje in vodi k ustvarjalnemu mišljenju ter zunanjo (ekstrinzično), pri kateri se posameznik trudi (uči itd.) zaradi zunanjega vzroka (ocene, pritisk staršev, nagrada ob koncu dela...). Zunanji vplivi igrajo manj pomembno vlogo v oblikovanju notranje motiviranega obnašanja. Notranja motivacija po »Self-determination theory (SDT) predstavlja najvišjo raven hierarhične ureditve procesov regulacije obnašanja (Deci, Ryan, 1985). Vendar pa ne moremo strogo ločiti eno vrsto motivacije od druge, saj sta v osnovi med seboj povezani in druga od druge v določeni meri soodvisni. Glede na dejstvo, da je mogoče na osnovi različnih tipov motivacije predvideti kognitivne, čustvene in vedenjske aktivnosti človeka, Vallerand (1997) ugotavlja, da ponavadi notranja motivacija predstavlja izhodišče za najbolj pozitivna obnašanja, amotivacija pa za negativna.

V povezavi tekmovalnosti in samopodobe z motivacijo pa predpostavljamo, da tekmovalnost bistveno vpliva na napredovanje posameznika tudi pri učenju (Kobal, idr., 2004). Pri tekmovalnosti je posameznik motiviran, da doseže boljši rezultat od nasprotnika – ga premaga ali pa doseže nek svoj cilj – osebni rekord, notranje zadovoljstvo itd. Franken in Brown (1995) sta med drugim ugotovila, da če je nekdo motiviran preizkušati se v tekmovanju, potem tudi ni nujno motiviran za doseganje zmage, ampak lahko želi samo preizkusiti svoje sposobnosti pri doseganju zastavljenih, pogosto dolgoročnih življenjskih ciljev (ang. *task orientation* – čim bolje opraviti nalogo). Drugim pa je motivacija za tekmovanje možnost za doseganje zmage (ang. *ego orientation*).

Na motivacijo lahko vplivajo tudi stili vodenja posameznih učiteljev – tudi športnih pedagogov, zato ne bi bilo odveč, da bi mladim ponudili dovolj primerno organiziranih športnih aktivnosti, saj se boljša aerobna vzdržljivost odraža v boljši koncentraciji, vztrajnosti in samopodobi ter motivaciji. Tudi šolsko okolje vpliva na dinamiko razvoja športne motiviranosti učenk in učencev (Petkovšek in Strel, 1985).

V specifičnih (»kritičnih«) situacijah posamezniki lahko odpovedo, kar je lahko vzrok za nastanek disciplinsko težavnega posameznika in razreda, kjer mora učitelj preživeti in uspeti (Ajzen, 1988). Ali bodo učenci dovolj odločni in primerne vedenja pri doseganju svojih ciljev je odvisno tudi od njihovega znanja, obnašanja in verovanja vase (Ferguson, Yesalis, Pomrehn in Kikpatrik, 1989). Biti morajo dovolj motivirani, da dosežejo zastavljen cilj, kar je včasih v športnih oddelkih zaradi mnogoterih zanimivih vsebin, načinu predstavljanja le-teh, dogajanja izven domačega kraja itd. lažje. Pri adolescentih so D. Sigmundova, Fromel in Sigmund (2004) med drugim ugotovili pozitivno korelacijo med njihovo telesno dejavnostjo z vsebino pouka športne vzgoje, osebnostjo in pristopom učitelja športne vzgoje. To daje slutiti, da so imeli tudi v osnovni šoli športno vzgojo primerne vsebine, kvalitete in intenzivnosti ter so te pozitivne izkušnje prenesli tudi v mladostniška leta. Uspeh bo boljši, če bodo motivi usmerjeni bolj v proces učenja, kot pa k dosežkom (Ames, 1984, 1992a, 1992b; Ames in Ames, 1989; Nicholls, 1989, 1992, v Škof idr., 2005). Vendar niso učenci in učenke v vseh obdobjih enako motivirani za neko delo oz. vsebino (Cecič Erpič, Škof, Boben, Zabukovec, Barič in Marcina, 2004; Cecič Erpič, Boben, Škof, Zabukovec in Barič, 2004a; Cankar in Kovač, 1995; Cankar, Kovač in Novak, 1996;). Motivacija pa je lahko tudi preventiva pred srčnožilnimi boleznimi (Kolenc, 1996), astmi (Kosinac, 1987; Ratajc, 1996) itd. (Jensen, 2002; Birtwistle in Brodie, 1992). Primeren program, ki bo dobro realiziran ima tudi več možnosti, da bo lahko vplival tudi na motivacijo za zdrav življenjski slog s pomočjo športnih aktivnosti (Biddle in Chatzisarantis, 1999 ; 1999a). Za neko delo pa smo lahko motivirani veliko bolje, če ga dovolj

dobro obvladamo in smo, predvsem na področju športa, tudi telesno dovolj dobro pripravljene. V obratnem primeru je lahko že manjši napor velika ovira za naše uspehe tako na telesnem, kot umskem področju. Šolsko delo lahko predstavlja veliko obremenjenost zlasti, če zaradi premajhne športne aktivnosti in naraščanja prekomerne telesne teže oblikujejo mladi negativno samopodobo.

Škof s sodelavci (2005) je ugotovil, da pri naših mladostnikih prevladuje notranja motivacija za delo pri urah športne vzgoje, ki je pri dečkih večja kot pri dekletih. Avtorji so ugotovili tudi, da dečke s storilnostnega vidika bolj motivira doseganje uspeha, dekleta pa izogibanje neuspehu. Naslednja ugotovitev je, da motiviranost upada s starostjo učencev od petega razreda osnovne šole do prvega letnika srednje šole.

2.2.4.4. Razvoj samopodobe do konca osnovne šole

Ena od temeljnih področij osebnosti, ki se oblikuje postopno, že od otroštva dalje ter se spreminja in razvija celo življenje je samopodoba. Po D. Kobal (2000) spada k samopodobi celota predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

- jih posameznik - v različnih stopnjah razvoja in različnih situacijah – pripisuje samemu sebi,
- tvorijo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje,
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja in
- so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz.

Šola je tisti temeljni dejavnik v socializaciji mladostnika, ki odločilno vpliva na njegov psihični in socialni razvoj iz otroka v odraslo osebo, zato sta stabilna in ustrezno visoka samopodoba in samospoštovanje vzgojitelja (učitelja, starša) temelj za njegovo uspešno delo in vzgojo otrok. Ob vstopu v šolo (Puklek in Gril, 1999) so socialno-emocionalne in vedenjske značilnosti otrok zelo različne in so odvisne od stopnje njegovega psihosocialnega razvoja.

Pri formiranju športnih oddelkov na osnovni šoli Miroslava Vilharja iz Postojne smo želeli učencem med drugim tudi predstaviti naše poglede na življenje skozi šport, samo športno dejavnost pa razširiti med njih (njihove starše, domače) kot skrb posameznika za lastno zdravje ter boljšo kakovost življenja sedaj, jutri in v jeseni življenja. Zavedati se moramo, da šport ponuja vzpone in padce – enako velja za življenje, zato je zagotovo koristen za mlade, saj jih pripelje do spoznanja, da redno delo (trening) obrodi sadove. Kdor se na določeno nalogo pripravlja redno, sistematično, je prepričan v svoj uspeh. Dvigne si samozavest, ki je eden najpomembnejših subjektivnih dejavnikov športne (in drugih) uspešnosti. Ti ljudje vedo, da zmorejo ter imajo tudi visoko samopodobo, zato zaupajo samim sebi (Tušak, 2003; 2003a). Mladi se morajo z neuspehi soočati, se z njimi spopasti ter se iz tega tudi (na)učiti – da so sestavni del kateregakoli procesa. Vloga športa ima pri oblikovanju samopodobe učencev in učenek pomembno mesto (Cankar in Feucht, 2004).

Če se osredotočimo na psihološke vidike samopodobe in ravnanja, identiteto osebe konstituira konfiguracija osrednjih razlikovalnih značilnosti (ang. traits), ki se lahko v teku osebnega življenja spreminjajo (Rotry & Wong, 1990). Samopodoba je torej množica odnosov, ki jih posameznik zavestno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe. To je lahko odvisno od:

somatske, proprioceptivne in kinestetične dispozicije; osrednje temperamentske in psihološke značilnosti; identitete družbene vloge; družbeno definirane skupinske identitete in idealne identitete. V kontekstu samopodobe lahko proučujemo tudi tekmovalnost, ki je s psihološkega vidika del motivacije, ki nima le negativnega ampak tudi pozitiven predznak.. Konstruktivna tekmovalnost je temeljnega pomena za posameznikov psihosocialni razvoj, njegovo psihično dobro počutje in njegovo samopodobo. Kdor želi svojo nizko samopodobo in šibko samospoštovanje povišati na račun stiske drugega ne glede na sredstva, ki jih pri tem uporablja (manipulacija, agresivnost, izkoriščanje itd.), ga vodi motiv, ki ga imenujemo hipertekmovalnost. S sociološkega vidika bi morala tekmovalnost predstavljati zdravo konkurenčnost oz. zdravo tekmovalnost.

Pri tekmovalnosti kot osebnostni rasti pa ni glavni poudarek na zmagi, temveč si posameznik z izkušnjami, ki si jih pridobi v tekmovalnih situacijah pomaga k lastnemu osebnostnemu razvoju. To vidimo kot pomembno povezavo (korelat) zrele in stabilne samopodobe, ki ni nujno zelo visoka. Zavedamo se, da je človek, ki mu okolje onemogoča razvoj lastne narave do okolja nervozen in lahko tudi sovražen. Tak njegov položaj pa ubija njegovo kooperativnost in ljubezen do ljudi. In prav kooperativnost ali sodelovanje je nasproti tekmovalnosti. V človeški družbi (in tudi v naravi) večinoma prevladuje sodelovanje pred tekmovalnostjo.

V sodobnem času, ko prevladuje informacijska tehnologija nad pristnimi medsebojnimi odnosi in ko zmeden sodobni človek obupno išče lastni smisel v prezaposlenosti, pehanju za denarjem, medsebojnem odtujevanju, zasvojenosti, agresivnosti, depresijah, suicidalnih tendencah itd. je nova samopodoba breme za človeka. Zavedati se moramo, da je bivanje v tako skrpani samopodobi usoda človeka 21. stoletja, ko nekateri druge možnosti ne vidijo (Kobal Grum, 2003). Ta druga možnost pa je trajnostni razvoj nasproti interesom globalnega razvoja. Socialno-patološki pojavi, ki so vsak dan številnejši, so pogosto posledica neurejenih družinskih odnosov.

Osnovnošolci se teh nevarnosti tudi zavedajo in se želijo o vsem tem odkrito pogovarjati v šoli in v krogu družine ter se dodatno tudi izobraževati. Motorično ogroženi učenci so lahko zaradi reakcije okolja pod stresom, ki jih vodi do še manjše telesne aktivnosti, kar posledično še poveča razlike do sovrstnikov (Petrovič, Strel in Ambrožič, 1982). Taka samozaščita pa ga vodi le v začaran krog, iz katerega na najde izhoda. V takih primerih morajo biti v podporo otroku tudi starši in mu pomagati razvijati kreativnost, saj ob nenehnih zavrnitvah otrok zelo hitro zaide na pot neuspešnosti, se zapre vase in s svojo kreativnostjo ne želi razburjati družinskega življenja.

Problem naloge

Za pravočasno oblikovanje zdravega življenjskega sloga in pozitivne podobe odrasle osebnosti moramo pričeti s primernimi aktivnostmi dovolj zgodaj. Vrednote posameznika, njegova stališča in motivacijska usmerjenost so zelo pomembne tudi za vključevanje v razne telesne aktivnosti, ki imajo v vseh življenjskih obdobjih človeka nenadomestljivo vlogo. Prav različne telesne aktivnosti so za posameznika odločilne pri ohranjanju njegove vitalnosti in zdravja ter mu omogočajo višjo kakovost življenja tudi v odraslosti.

Problem, ki smo si ga zadali in ga z omenjeno raziskavo želimo razrešiti je ugotoviti ali program oddelkov z dodatno športno ponudbo vpliva na antropometrične in motorične dimenzije otrok, na njihov učni uspeh ter oblikovanje nekaterih psiholoških dimenzij. Zanima nas tudi ali omenjeni program vpliva enako na učence kot na učenke. Zavedamo se, da je predvsem domače okolje v najzgodnejših letih odločilno pri oblikovanju mladega človeka, zato smo poizkušali tudi ugotoviti, kateri so dejavniki tega okolja in v kolikšni meri vplivajo na raziskovane dimenzije.

3. cilji in hipoteze

3.1. CILJI

Za izbran vzorec učencev smo v skladu s predmetom in problemom raziskave postavili naslednje cilje:

1. Ugotoviti ali program z dodatno športno ponudbo vpliva na motorične sposobnosti in morfološke značilnosti ter na psihosocialni razvoj in učni uspeh učencev in učenk.
2. Ugotoviti kateri izmerjeni parametri v največji meri prispevajo k razlikam med skupinama učencev v oddelkih z dodatno športno ponudbo in običajnih oddelkih.
3. Ugotoviti dinamiko nastajanja razlik v posameznih vključenih parametrih skozi osnovnošolsko obdobje med učenci oddelkov z dodatno športno ponudbo in učenci v splošnih oddelkih.
4. Ugotoviti ali vpliva program z dodatno športno ponudbo na učence drugače kot na učenke.
5. Ugotoviti trende spreminjanja motoričnih sposobnosti, morfoloških značilnosti in učnega uspeha v času osemletnega šolanja..

3.2. HIPOTEZE

Hipoteze, ki jih na podlagi spoznanj dosedanjih raziskav in teoretičnih izhodišč predvidevamo ter jih v skladu s cilji raziskave lahko oblikujemo, so naslednje:

- H1. Med skupinama učencev z dodatno športno ponudbo in učenci splošnih oddelkov so razlike v: motoričnih sposobnostih, morfoloških značilnostih, učnem uspehu, vrednotah, stališčih do športne aktivnosti, motivacije do športne aktivnosti in socialno ekonomskem statusu družine.
- H2. K razlikam med skupino učencev v programu z dodatno športno ponudbo in skupino učencev v splošnem programu v največji meri prispevajo parametri socialno ekonomskega statusa družine.
- H3. Največje razlike med različnima skupinama učencev nastanejo v prvih letih šolanja (razredna stopnja), kasnejše povečevanje razlik pa ni več tako izrazito.
- H4. Med učenci in učenkami ni razlik v opazovanih dimenzijah.
- H5. Trendi spreminjanja motoričnih sposobnosti, morfoloških značilnosti in učnega uspeha v času osemletnega šolanja ne bodo enaki.

4. metode dela

4.1. VZOREC PREIZKUŠANCEV

Vzorec preizkušancev smo longitudinalno spremljali osem let, to je od starosti 7 let (1. razred) do 15 let (8. razred). Vzorec je zajel učence treh generacij, ki so se vpisali v šolskem letu 1995/96, 1996/97 in 1997/98 v prvi razred na osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni ter so zaključili šolsko obveznost v šolskih letih 2002/03 do 2004/05. V vzorcu je bilo 134 učencev in učenk. V eksperimentalni skupini je bilo 68 preizkušancev vključenih v program oddelkov z dodatno športno ponudbo in sicer 43 učencev in 25 učenk. Kontrolna skupina pa je bila sestavljena iz 66 preizkušancev splošnih oddelkov, 28 učencev in 38 učenk. Takšno (obratno) razmerje med spoloma je posledica večjega vpisa učencev v program športnih oddelkov v prvih letih delovanja le-teh. Starše smo šele v naslednjih letih (generacijah) uspeli prepričati, da ponujeni program ni prilagojen moškemu spolu. V zadnjih generacijah je v oddelke z dodatno športno ponudbo vpisanih približno enako število dečkov in deklic.

4.2. OPIS PROGRAMA

Učenci eksperimentalne skupine (ES) so imeli športno vzgojo od 1.-4. razreda pet ur/teden, ki sta jo poučevala dva učitelja (športni pedagog in razredna učiteljica) istočasno. Kontrolna skupina (KS) pa je imela športno vzgojo 3 ure/teden, poučevala pa jo je razredničarka sama. Učenci in učenke eksperimentalne skupine so imel pouk športne vzgoje še v 5. in 6. razredu po 5 ur na teden, v 7. in 8. razredu pa po 3 ure tedensko, med tem pa so imeli učenci in učenke kontrolne skupine v 5. in 6. razredu tri, v 7. in 8. razredu pa dve uri športne vzgoje tedensko. Od 5.-8. razreda sta poučevala dva športna pedagoga istočasno v enem oddelku pri eksperimentalni in tudi kontrolni skupini.

Preglednica 1

Število ur športne vzgoje v eksperimentalni in kontrolni skupini v času 8-letnega šolanja

Skupina	1. -4. raz	Indeks %	5. in 6. raz	Indeks %	7. in 8. raz	Indeks %	1. -8. raz	Indeks %
KS	420 *	100	210 **	100	150 **	100	780 (360 **)	100 (46 % **)
ES	700 **	167	350 **	167	210 **	140	1260 **	162 (100 % **)

Opomba. Izhodiščna vrednost (100 %) je število ur v KS (splošnih oddelkih); * = pri urah je prisotna razredna učiteljica; ** = pri urah sta prisotna razredna učiteljica in športni pedagog.

Učenci in učenke športnih oddelkov (ES) so imeli tudi več drugih dodatnih športnih aktivnosti, ki trajajo od nekaj ur do več dni (pohodi, kolesarjenje, bivačkanje, tek na smučeh, tečaji plesa, lokostrelstva, kegljanja, balinanja...) ter vsako leto eno šolo v naravi. Učenci in učenke splošnih oddelkov, ki so predstavljali kontrolno skupino pa so imeli samo letno (plavanje) in zimsko (smučanje) šolo v naravi ter vsako leto predpisano število športnih dni, tako kot njihovi sošolci v oddelkih z dodatnim športnim programom.

4.3. MERSKI INSTRUMENTI

Vzorec spremenljivk, ki smo jih v naši raziskavi spremljali od 1. do 8. razreda, so ocene pri vseh učnih predmetih, predpisanih z veljavnim predmetnikom za osnovno šolo ter izbrani testi za merjenje motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti, ki so opredeljeni v Športnovzgojnem kartonu (Strel, Ambrožič, Kondrič, Leskošek in Štihec, 1996). Instrumenti za spremljanje spremenljivk s področja vrednot, stališč do športnih aktivnosti, ciljni orientaciji pri športni vzgoji ter socialno ekonomskem statusu družin iz katerih so prihajali preizkušanci, so bili vprašalniki za

posamezno področje. Uporabljeni so bili ob zaključku osmega razreda, ko so na vprašalnik o socialno ekonomskem statusu družin odgovarjali starši, na ostale pa preizkušanci.

4.3.1. MERSKI INSTRUMENTI ZA MERJENJE UČNEGA USPEHA OD 1.- 8. RAZREDA

Za vrednotenje učnega uspeha pri vseh zakonsko predpisanih predmetih za osnovno šolo smo uporabili pet stopenjsko lestvico od ena (najnižja) do pet (najvišja ocena). Ocene na razredni stopnji so vpisale razredničarke, na predmetni stopnji pa učitelji posameznih predmetov. Povprečni učni uspeh je bil izračunan na podlagi povprečja vseh ocen (ne kot splošni učni uspeh vpisan v spričevalo!). Pisne ocene pri »vzgojnih« predmetih smo ovrednotili po naslednji lestvici : manj uspešno v »2«, uspešno v »3.5« in zelo uspešno v »5«.

Preglednica 2

Predmeti v posameznem razredu, ki so predpisani v Predmetniku osnovne šole

1. razred:	- slovenski jezik - matematika - spoznavanje narave in družbe - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - športna vzgoja	2. razred:	- slovenski jezik - matematika - spoznavanje narave in družbe - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - športna vzgoja
3. razred:	- slovenski jezik - matematika - spoznavanje narave in družbe - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - športna vzgoja	4. razred:	- slovenski jezik - matematika - spoznavanje narave - spoznavanje družbe - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - športna vzgoja
5. razred:	- slovenski jezik - angleški jezik - matematika - spoznavanje družbe - spoznavanje narave - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - tehnična vzgoja - športna vzgoja	6. razred:	- slovenski jezik - angleški jezik - matematika - zemljepis - zgodovina - biologija - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - tehnična vzgoja - gospodinjstvo - športna vzgoja
7. razred	- slovenski jezik - angleški jezik - matematika - zemljepis - zgodovina - biologija - kemija - fizika - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - tehnična vzgoja - gospodinjstvo - športna vzgoja	8. razred	- slovenski jezik - angleški jezik - matematika - zemljepis - zgodovina - biologija - kemija - fizika - likovna vzgoja - glasbena vzgoja - tehnična vzgoja - gospodinjstvo - športna vzgoja

4.3.2. MERSKI INSTRUMENTI ZA MERJENJE IZBRANIH MORFOLOŠKIH ZNAČILNOSTI IN MOTORIČNIH SPOSOBNOSTI

Za merjenje morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti smo uporabili teste Športnovzgojnega kartona.

Preglednica 3

Izbrani testi Športnovzgojnega kartona, oznaka testa in merska enota

Izbrani testi	Oznaka testa	Merska enota
Telesna višina	ATV	mm
Telesna teža	ATT	dag
Podkožna guba nadlahti	AKG	mm
Taping z roko 20 sekund	DPR	število ponovitev
Skok v daljino z mesta	SDM	cm
Poligon nazaj	PON	0,1 sekunde
Predklon na klopci	PRE	cm
Dvigovanje trupa 60 sekund	DT	število ponovitev
Vesa v zgibi	VZG	sekunde
Tek na 60 metrov	M60	0,1 sekunde
Tek na 600 metrov	M600	sekunde

Vsi izbrani testi imajo ustrezne merske značilnosti: zanesljivost, objektivnost, občutljivost in veljavnost (Strel in Novak, 1980; Strel in Šturm, 1981; Strel, Šturm in Ambrožič, 1985). Primerni so za uporabo v šolski praksi, kjer se uporabljajo v slovenskih šolah že preko 18 let. Ugotavljanje, vrednotenje in spremljanje telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti izvajamo na podlagi merskih postopkov, ki so podani v dopolnjeni enotni vsebini in obliki Športnovzgojnega kartona (Strel, idr., 1996).

4.3.3. MERSKI INSTRUMENTI ZA MERJENJE PSIHO-SOCIALNEGA IN SOCIALNO EKONOMSKEGA STATUSA

V našo raziskavo smo vključili tudi tri vprašalnike za mladostnike, torej so le za učence v 8. razredu in en vprašalnik za njihove starše:

4.3.3.1 Vprašalnik o vredotah

(MLV- Muskova lestvica vrednot)

Z vprašalnikom Muskova lestvica vrednot (MLV, Musek, 1993; 2000) želimo ugotoviti katere izmed 54 nanizanih stvari (vrednot) učenci najbolj cenijo; so to stvari, ki pomenijo trenutni uspeh, uveljavitev v okolju (dionizične vrednote) ali pa so to vrednote trajnostnega značaja (apolonske vrednote). MLV smo modificirali tako, da smo opustili uporabo sidrne vrednote. Posamezno vrednoto po MLV je treba oceniti z ocenami od 1 do 100. Samo ocenjevanje poteka po ustreznem ustnem ali pisnem navodilu. Lestvica MLV nam omogoča, da ugotavljamo tako ocenjevanje posameznih vrednot, kot tudi oceno vrednotnih usmeritev, vrednotnih tipov in vrednotnih kategorij.

S faktorsko analizo vseh 54 vrednot je bilo izločenih 11 latentnih faktorskih dimenzij – vrednotnih usmeritev (Musek, 2000):

- usmerjenost k tradicionalnim idealom in morali,
- usmerjenost k statusu in reputaciji,
- usmerjenost k vrednotam samouresničevanja,
- usmerjenost k čutnim vrednotam,
- usmerjenost k societalnim in demokratskim vrednotam,
- usmerjenost h kulturnim vrednotam,
- usmerjenost k zdravju in naravi,
- usmerjenost k religioznim vrednotam,
- usmerjenost k zblíževanju,
- usmerjenost k spoznavnim vrednotam in
- usmerjenost k domoljubnim vrednotam.

Te vrednotne usmeritve je Musek (2000) nadalje združil v štiri vrednotne tipe:

- hedonistični (V_H_M6),
 - potencialni (V_P_M6),
 - moralni (V_M_M6) in
 - izpolnitveni (V_I_M6),
- ter končno v dve velekategoriji:
- dionizične (V_D_M6) in
 - apolonske vrednote (V_A_M6).

Konstruktivski tip veljavnosti MLV zagotavlja, da instrument dejansko meri pomembno vrednost. Vrednote, ki jih zajema MLV najdemo tudi pri drugih sorodnih merskih instrumentih (Rokeachova in Schwartzova lestvica). Korelacije med MLV in omenjenima dvema so dokaj visoke in statistično pomembne, saj korelira apolonska dimenzija na MLV s Schwartzovo z 0,63, dionizična pa z 0,72. Podobno visoko korelirata med seboj dva vrednotna tipa: moralni z 0,65 in potenčni z 0,76 (Musek, 2000).

Tudi zanesljivost lestvice MLV zelo visoka, saj znaša Cronbachov alfa koeficient za vse postavke tik nad 0,94 (Musek, 2000).

V našem primeru je izračunan Cronbachov alfa koeficient med 0,76 (hedonske vrednote) do 0,88 (dionizične vrednote), le pri izpolnitvenih vrednotah je nekoliko nižji (0,55). Notranja korelacija med vrednotami v vzorcu naših preizkušancev je 0,16 (hedonske vrednote) do 0,38 (potenčne vrednote).

4.3.3.2 Vprašalnik o stališčih do športnih aktivnostih

(ATPA; ang. *Attitude toward Physical Activity*)

Avtor vprašalnika, ki meri stališča mladostnikov do športne aktivnosti, je Kenyon (1968). Instrument je bil preveden in ustrezno prirejen slovenskemu športno-kulturnemu okolju in športni vzgoji (D. Boben, Škof, V. Zabukovec, S. Cecić Erpič in Marcina, 2003).

Originalna oblika vprašalnika obsega 47 trditev, s katerimi meri šest dimenzij stališč mladostnikov do telesne aktivnosti (dimenzija razburljivosti in tveganja, estetska dimenzija, dimenzija sprostitve, dimenzija socialne izkušnje, dimenzija zdravja in kondicije, asketska dimenzija). Pilotska študija veljavnosti in zanesljivosti instrumenta (D. Boben idr., 2003), izvedena na vzorcu 171 učencev je pokazala na nizko zanesljivost dimenzij *sprostitve* in *socialna izkušnja* (Cronbach α obeh dimenzij manj kot 0,70). Zaradi nizke zanesljivosti ter prekrivanja trditev, so se (D. Boben idr., 2003) na podlagi rezultatov faktorjske analize odločili za združitve obeh dimenzij. Faktorjska analiza je kasneje na vzorcu 1477 slovenskih mladostnikov potrdila veljavnost pet dimenzij (Boben idr., 2003).

Slovenska verzija instrumenta vsebuje 28 trditev, na katere preizkušanci odgovarjajo na 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (ocena 1: nikakor se ne strinjam; ocena 5: popolnoma se strinjam). Vprašalnik meri pet dimenzij stališč mladostnikov do telesnih aktivnosti.

a) Prva dimenzija je **razburljivost in tveganje** (VE; ang. *Physical Activity as the Pursuit of Vertigo*). Obsega 6 trditev, ki se nanašajo na izkušnje z nevarnostjo pri športni aktivnosti ter s tem povezano razburljivost. Cronbach α je 0,83 (povprečna korelacija med trditvami 0,45).

Primer trditve: Raje imam ekstremne športe (npr. rafting) kot športe, kjer ni posebnih nevarnosti (npr. namizni tenis). Cronbach α naših preizkušancev je 0,86 (povprečna korelacija med trditvami 0,52)

b) Druga dimenzija je **estetska dimenzija** (AEST; ang. *Physical Activity as Aesthetic Experience*). 6 trditev se nanaša na umetnost ter lepoto gibanja v povezavi s športno aktivnostjo. Cronbach α je 0,84 (povprečna korelacija med trditvami 0,48).

Primer trditve: Pri športni aktivnosti mi je pomembno to, da lahko izrazim lepoto gibanja.

Cronbach α naših preizkušancev je 0,79 (povprečna korelacija med trditvami 0,42)

c) Tretja dimenzija telesne aktivnosti je **druženje in sprostitev** (SECA; ang. *Physical Activity as Social Experience and Catharsis*). Dimenzija, ki vsebuje 5 trditev, se nanaša socialne potrebe zadovoljene v kontekstu športa in telesne aktivnosti. To dimenzijo poudarjajo preizkušanci, ki sodelujejo v športni aktivnosti predvsem zaradi srečevanja, druženja in navezovanja medosebnih odnosov z novimi ljudmi. Cronbach α je 0,62 (povprečna korelacija med trditvami 0,24).

Primer trditve: Zame je pomembno, da se med športno aktivnostjo lahko sprostim.

Cronbach α naših preizkušancev je 0,55 (povprečna korelacija med trditvami 0,20).

d) Četrta dimenzija, ki vsebuje 5 trditev, se nanaša na **zdravje in kondicijo** (HF; ang. *Physical Activity for Health and Fitness*). Trditve opisujejo pomen telesne in športne aktivnosti za ohranjanje zdravja in vitalnosti. Višje število doseženih točk na dimenziji pomeni, da posamezniki v večji meri vrednotijo športno aktivnost zaradi njenega vpliva na ohranjanje in izboljšanje zdravja ter splošne telesne pripravljenosti (kondicije). Cronbach α je 0,78 (povprečna korelacija med trditvami 0,41).

Primer trditve: Za »zdrav duh v zdravem telesu« je potrebna redna, vsakodnevna telesna vadba.

Cronbach α naših preizkušancev je 0,84 (povprečna korelacija med trditvami 0,52).

e) Peta dimenzija je **asketska dimenzija** (ASC; ang. *Physical Activity as Ascetic Experience*). Vsebuje 6 trditev, ki se nanašajo na uživanje v dolgotrajnih in telesno napornejših aktivnostih v rekreativni in tekmovalni obliki. Cronbach α je 0,73 (povprečna korelacija med trditvami 0,31).

Primer trditve: Pri urah športne vzgoje bi morali več pozornosti nameniti dolgotrajnim in telesno zahtevnejšim športnim aktivnostim (npr.: tek, fitnes).

Cronbach α naših preizkušancev je 0,81 (povprečna korelacija med trditvami 0,42)

4.3.3.3. Vprašalnik o ciljnih orientacijah učencev pri športni vzgoji (TEOSQ; ang. *Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire*)

Avtorica vprašalnika je J. Duda. TEOSQ je sicer namenjen merjenju ciljne orientiranosti športnikov v tekmovalnem kontekstu. Instrument so priredili za uporabo na področju šolske športne vzgoje S. Cecić Erpič, Škof, D. Boben in V. Zabukovec (Škof idr., 2005). Vprašalnik temelji na teoriji ciljne orientacije v kontekstu motivacije dosežkov, ki predpostavlja obstoj dveh dominantnih ciljev, glede na katere posameznik presoja svoj dosežek. Ta cilja sta usmerjenost k izvedbi naloge (ang. task orientation) in usmerjenost k rezultatu naloge (ang. ego orientation). Instrument je v prvotni obliki visoko notranje zanesljiv (Cronbach α za dimenzijo task 0,72 in za dimenzijo ego 0,82; J. Duda, Chi, Newton, Walling in Catley, 1995) in veljaven.

Originalna verzija vprašalnika vsebuje 13 trditev, faktorska analiza slovenskega prevoda pa je eno trditev zaradi metrijske neustreznosti izločila. Slovenska oblika instrumenta torej vsebuje 12 trditev na katere preizkušanci odgovarjajo na 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (ocena 1: nikakor se ne strinjam; ocena 5: popolnoma se strinjam). Faktorska analiza je skladno z originalno obliko potrdila obstoj dveh dimenzij ter vključenost posameznih trditev v dimenziji (Škof idr., 2005).

Instrument ocenjuje individualne razlike v orientiranosti mladostnika pri doseganju postavljenih ciljev v okviru športne vzgoje in vsebuje dve ortogonalni dimenziji.

a) Prva dimenzija je **usmerjenost k izvedbi naloge** (TASK; Cronbach α je 0,85) (Škof idr., 2005). Dimenzija obsega 6 trditev in predstavlja usmerjenost posameznika k učenju nove spretnosti, razvoju sposobnosti, učenju, reševanju naloge ali razumevanju procesa učenja. Značilno je ocenjevanje uspeha na osnovi lastnega napredka in izboljšanja športne učinkovitosti. Posamezniki, orientirani k izvedbi naloge, dosežen rezultat pripisujejo napredovanju v razvoju veščine ter vloženemu trudu in naporu. Najpomembnejši je napredek v razvoju (športne) veščine. Napredek pojmujejo izključno glede na svoje dosedanje dosežke in izkušnje. To pomeni, da je kriterij ocenjevanja notranji in povezan z lastnim zadovoljstvom.

Primer trditve: Pri urah športne vzgoje se počutim najbolj uspešnega, ko vložim veliko truda in se potem naučim nove spretnosti.

Cronbach α naših preizkušancev je 0,83 (povprečna korelacija med trditvami 0,42)

b) Druga dimenzija je **usmerjenost k rezultatom naloge** (EGO; Cronbach α je 0,85) (Škof idr., 2005). 6 trditev opisuje primarno usmerjenost na rezultat. Zanj je značilno, da učenca motivira predvsem rezultat naloge oz. dejavnosti, ne pa tudi proces reševanje naloge oz. proces učenja. Osebni uspeh posameznik z ego orientacijo ocenjuje v odnosu do drugih, občutek uspeha pa doživlja v primeru lastne superiornosti. Tako usmerjeni posameznik uspeh pripisuje svojim superiornim sposobnostim, ne pa vloženemu trudu in učenju. Ocenjevanje uspeha je vedno normativno in primerjalno z drugimi.

Primer trditve: Pri urah športne vzgoje se počutim najbolj uspešnega, ko nalogo izvedem boljše kot moji prijatelji.

Cronbach α naših preizkušancev je 0,90 (povprečna korelacija med trditvami 0,60)

4.3.3.4. Vprašalnik o socialno ekonomskem statusu družin

Vprašalnik informativnega tipa o domačem okolju v katerem živijo učenci oziroma o socialno ekonomskem statusu družin v katerih živijo smo za naše potrebe priredili sami po M. Doupona (1996) in Peternelj (1998). Nanj so odgovarjali starši učencev vključenih v raziskavo. Z njim smo ugotavljali značilnosti našega vzorca v izbranih spremenljivkah socialno-ekonomskega statusa (SES).

Za merski instrument je bila uporabljena anketa (vprašalnik), ki je zajemala 17 vprašanj in jih lahko združimo v tri podsisteme: socializacijski, posledični in podsystem stališč. V socializacijski podsystem smo uvrstili starost (SD_STAO, SD_STAM), narodnost (SD_NARO, SD_NARM), državljanstvo (SD_DRZO, SD_DRZM), kraj bivanja (SD_POST), velikost družine (SD_STGO) in izobrazba staršev (SD_IZBO, SD_IZBM). Posledični podsystem bi zajemal lastništvo avtomobila (SD_AVTO), stanovanjski pogoji (SD_STAN), subjektivna ocena razvrščanja na socialni lestvici (SD_SOCO, SD_SOCM) in ocena zdravstvenega stanja staršev (SD_ZDRO, SD_ZDRM); čas (SD_DOPD) in način (SD_DOPR) preživljanja letnega dopusta, sedanje (SD_SSAO, SD_SSAM) in preteklo (SD_BSAO, SD_BSAM) ukvarjanje s športom ter višina denarnih sredstev mesečnega proračuna porabljenih za športno rekreacijo (SD_DSSR). V podsystemu stališč pa lahko uvrstimo količino športno rekreacijskih površin (SD_SRPO,

SD_SRPM) in ponudbo organiziranih oblik športno rekreativnih aktivnosti (SD_SROO, SD_SROM).

4.4. METODE STATISTIČNE OBDELAVE REZULTATOV

Študija je oblikovana kot kvazi pedagoški eksperiment, v katerem smo longitudinalno spremljali in primerjali trend razvoja učencev, ki so bili podvrženi bogatejšemu in kakovostnejšemu športnemu programu od vstopa v osnovno šolo do zaključka obveznega šolanja, to je vseh osem let obveznega osnovnošolskega šolanja in tistih, ki so bili deležni samo minimalnega obveznega športnega programa v skladu s trenutno veljavnimi zakonskimi določili.

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

1. S klastersko analizo smo prikazali združevanje posameznih vrednot v vrednotne kategorije.
2. Za ugotavljanje skladnosti oblikovanja dimenzij stališč otrok do športne aktivnosti in njihove ciljne orientiranosti pri pouku športne vzgoje z izvirnim modelom smo uporabili faktorsko analizo.
3. Izračunani so bili vsi osnovni statistični parametri in distribucije vseh spremenljivk.
4. Za ugotavljanje razlik med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine v posameznih spremenljivkah smo uporabili analizo variance (ANOVA) in t-test (preverjanje H1).
5. Za preverjanje hkratnega vpliva obeh neodvisnih spremenljivk (programa in spola v eksperiment vključenih otrok) na izbrane odvisne spremenljivke smo uporabili statistično metodo multivariantne analize variance (MANOVA) (preverjanje H1).
6. Morebitni vpliv začetnih razlik v motoričnih sposobnostih, morfoloških značilnosti in v učnem uspehu med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na omenjene parametre ob zaključku šolanja smo preverjali z analizo kovariance (ANCOVA) in multivariantno analizo kovariance (MANCOVA) (preverjanje H1).
7. Za ugotavljanje kateri uporabljeni parametri v največji meri prispevajo k razlikam med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine smo uporabili diskriminantno analizo (preverjanje H2).
8. Za ugotavljanje dinamike nastajanja razlik v motoričnih sposobnostih in morfoloških značilnostih v procesu osemletnega šolanja je bil uporabljen postopek ponavljajočih meritev («repeated measure») in t-test (preverjanje H3).
9. Za ugotavljanje razlik v vključeni parametrih med spoloma in skupinama je bil uporabljen t-test za neodvisne vzorce in χ^2 test (preverjanje H4).

Podatke smo obdelali s statističnim programom STATISTICA.

4.5. ORGANIZACIJA IN POTEK MERITEV

Za vključitev otrok v raziskavo in pridobivanje podatkov za raziskovalni namen so bila pridobljena soglasja staršev. Za izpeljavo pedagoškega eksperimenta je pridobljeno tudi mnenje etične komisije pri Fakulteti za šport v Ljubljani.

Progresivne (regresivne) spremembe na področju učnega uspeha smo spremljali na osnovi zaključnih ocen pri posameznih učnih predmetih. Podatke o ocenah pri posameznih šolskih predmetih za prvo generacijo smo pridobili iz šolskih redovalnic v juniju 2003, za drugo junija 2004 ter tretjo junija 2005.

Spremembe v motoričnem in morfološkem statusu smo spremljali v okviru vsakoletnega testiranja za Športnovzgojni karton, ki jih prav tako dobimo ob koncu vsakega prej omenjenega leta. Testiranje s testi Športnovzgojnega kartona je bilo vsako leto opravljeno v aprilu mesecu najprej v telovadnici za vse spremenljivke razen teka na 60 m in 600 m, ki smo ga opravili na stadionu pri

naslednji uri športne vzgoje. V raziskavo so bile zajete prve tri generaciji otrok, od kar so bili formirani športni oddelki na OŠ Miroslava Vilharja v Postojni v šolskem letu 1995/96. Za naš eksperiment je značilna longitudinalna spremljava treh generacije osem let zapored (od 1.- 8. razreda). V šolskem letu 1997/98 zaradi rušenja stare "telovadnice" in gradnje nove, nismo imeli pokritih prostorov za izvajanje športne vzgoje. V tem letu nismo izvedli testiranje za Športnovzgojni karton. Prvi generaciji (v tretjem razredu), drugi generaciji (v drugem razredu) in tretji generaciji (v prvem razredu) smo zato za potrebe raziskave vpisali povprečne vrednosti eksperimentalne in kontrolne skupine, ki so sodelovale v raziskavi.

Na vprašalnike s področja psiholoških spremenljivk so učenci odgovarjali ob koncu osmega razreda v maju mesecu. Učencem smo v učilnici razdelil en vprašalnik ter jim dali potrebna ustna navodila, ki smo jih na morebitno željo posameznikov še enkrat obrazložili. Ko so odgovorili vsi na prvi vprašalnik smo jim razdelil drugega in jim dali ustrezna navodila, nato smo jim dali še tretjega.

Staršem so bila pred tem v ovojnici poslana v podpis soglasja, da se njihovi otroci lahko udeležijo eksperimenta ter istočasno posredovan vprašalnik o domačem okolju, ki so ga izpolnjenega vrnili skupaj s soglasjem potom svojih otrok.

Družina mora delovati (in vplivati) na vse njene člane čim bolj homogeno, zato smo za obdelavo nekatere podatke s področja SES očeta in matere združili in izračunali njuno povprečno vrednost. Tako smo združili oceno socialne lestvice družine (SD_SOC), izobrazbo staršev (SD_IZB) in zdravstvenega stanja obeh staršev (SD_ZDR). Nekatere spremenljivke socializacijskega podsistema (starost, narodnost, državljanstvo, kraj bivanja) smo obravnavali le v okviru osnovne statistike.

5. rezultati

Podatki so prikazani v okviru posameznih vsebinskih sklopov. Najprej so prikazani rezultati statističnih postopkov oblikovanja posameznih dimenzij, ki smo jih uporabili v raziskavi.

Nato so prikazani osnovni statistični parametri in opis distribucij vseh izbranih spremenljivk. Rezultati so prikazani posebej za eksperimentalno (ES) in kontrolno (KS) skupino v grafični in tabelarni obliki.

V nadaljevanju so zbrani rezultati, ki kažejo vpliv programa s »športnimi vsebinami« na učni uspeh, motorične sposobnosti in morfološke značilnosti učencev ter izbrane psihološke dimenzije učencev. Prikazane so razlike med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine, ki smo jih izračunali posebej s t-testom in multivariantno analizo variance (MANOVA). Posebej je prikazan tudi vpliv programa na posamezni spol. Za izračun MANOVE smo odvisne spremenljivke razdelili na dve področji: psihološke (stališča, motivacija, vrednote) in ostale (socialno ekonomski status, šolska ocena, morfologija in motorika).

Pričakovali smo, da bodo na razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino vplivale tudi razlike v začetku šolanja, zato smo z modelom »repeated measures« in analizo kovariance (ANCOVA) te vplive želeli eliminirati.

V naslednjem podpoglavju so prikazani rezultati diskriminantne analize, ki kažejo katere spremenljivke najbolj ločijo skupini v finalnem stanju. Na koncu je prikazana tudi dinamika razvoja motoričnih in morfoloških dimenzij v posamezni skupini.

5.1. PRIKAZ IZRAČUNOV IN OBLIKOVANJA DIMENZIJ vrednot (Klasterski model), stališč in ciljne orientacije (faktorizacija) ter prikaz zanesljivosti (Crombach α) posameznih dimenzij.

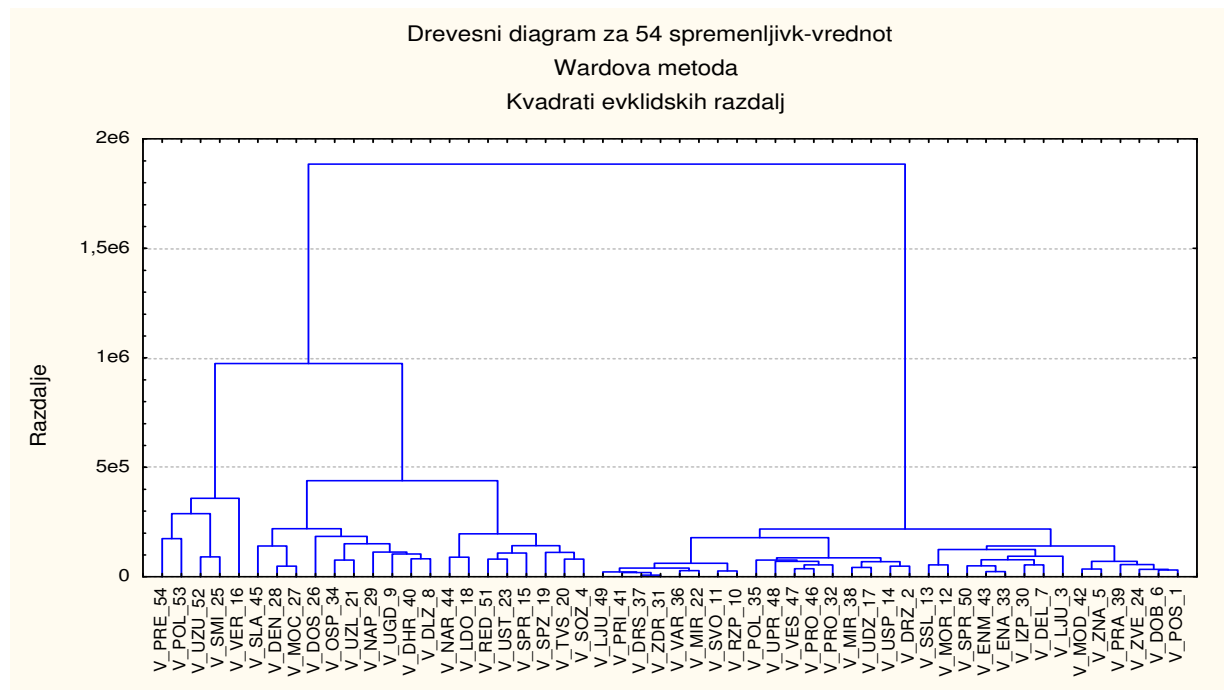
5.1.1 KLASTRSKO ZDRUŽEVANJE PARAMETROV VREDNOT

Vrednote so nekakšna življenska vodila oziroma osebnostne značilnosti posameznika. Njihov razvoj se ujema z zakonitostmi osebnostnega razvoja in si sledijo v naslednjem zaporedju: hedonske, potenčne, moralne in izpolnitvena vrednote (Musek, 2000).

S klastersko analizo vrednot smo želeli prikazati združevanje posameznih dimenzij v vrednotne kategorije, le teh pa v vrednotne tipe ter končno v velekategoriji dionizičnih in apolonskih vrednot.

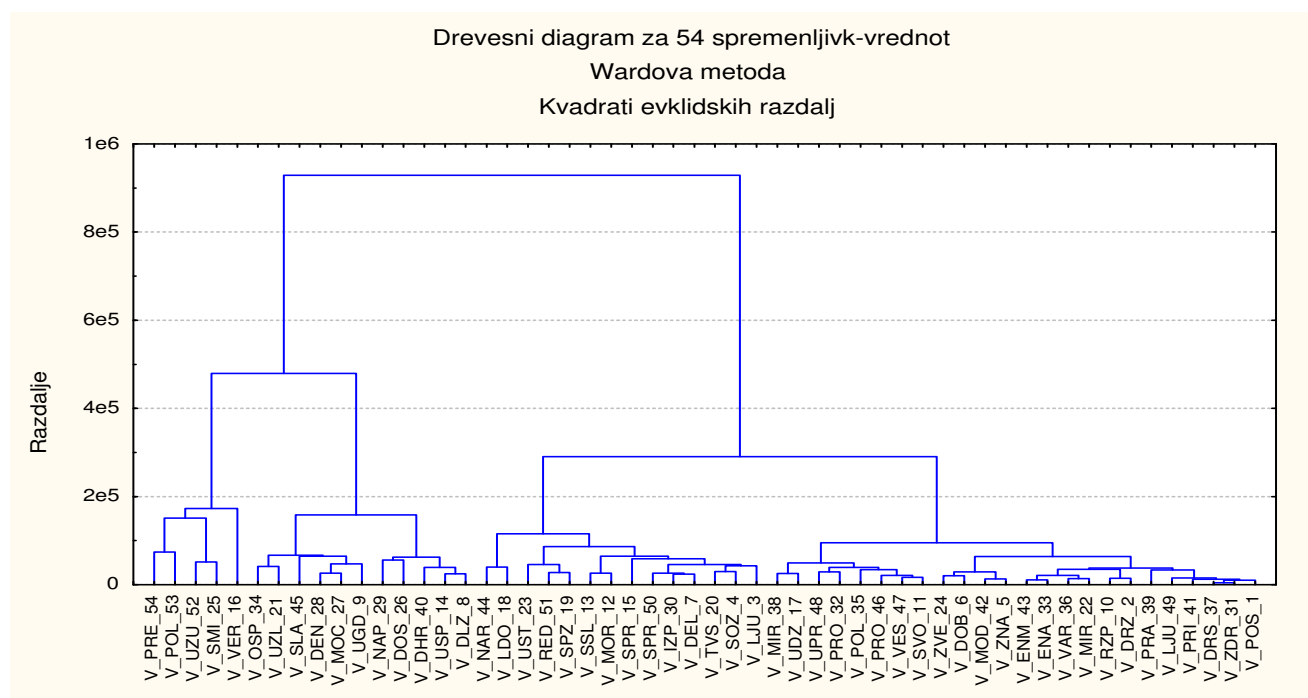
Podobo vrednot in njihovih medsebojnih povezav našega vzorca vidimo na sliki št. 1. Generalno se diferencirata dve jati vrednot. Skupnega imenovalca za zgornjo manjšo skupino, sestavljeno iz ostalih vrednot ni tako lahko najti. Verjetno pa lahko govorimo v tem primeru o zelo generalni kategoriji dionizičnih vrednot. Tudi v tej skupini je več profiliranih gruč. Generalna kategorija razpade najprej v eno manjšo in eno večjo podgrupo. Obsežnejšo predstavljajo vrednote kvalitete (hedonske- od slava in občudovanje do sožitje z naravo), manj številna pa vrednote uspešnosti (potenčne- od *prekašanje drugih* do *vera v boga*). Potenčni subklaster se nato deli v vrednotne kategorije srednjega obsega (statusne), hedonski pa v čutne in varnostne kategorije, ki razpadejo v posamezne vrednote. Spodnja, nekoliko bolj številčna kategorija zajema moralne (od *sožitje in sloga* do *poštenost*) in societalne (izpolnitvene) vrednote (od *ljubezen* do *družabno življenje*). To so vrednote, ki so pomembne predvsem z etičnega in kulturnega vidika; torej lahko tu govorimo o velikem klastru vrednot moralne,

osebne in socialne orientacije ter bi jih lahko s kančkom tveganja označili kot apolonske vrednote. Pri celotnem vzorcu, kot tudi pri ES in KS sta jasno in čvrsto izražene tako dionizične kot tudi apolonske vrednote (slike 1, 2 in 3).



Slika 1: Razporeditev vrednot celotnega vzorca

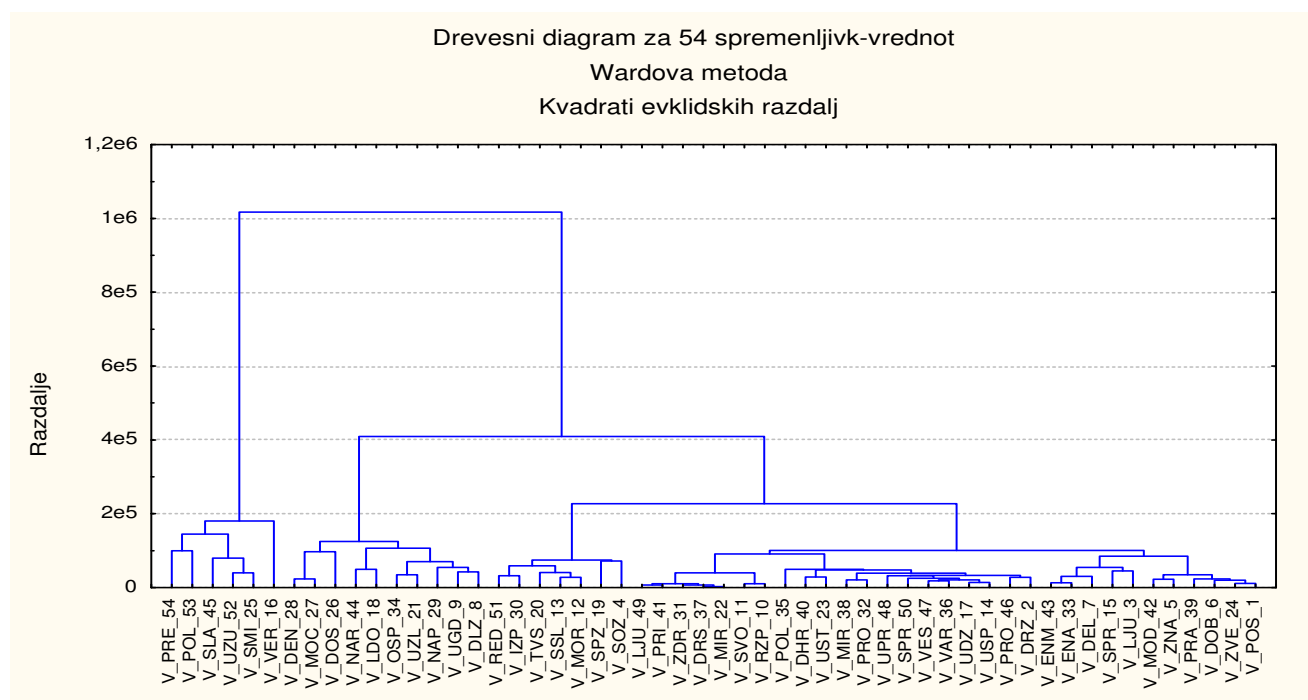
Opomba. V_POS_1 = poštenost, V_DRZ_2 = družabno življenje, V_LJU_3 = ljubezen do otrok, V_SOZ_4 = sožitje z naravo, V_ZNA_5 = znanje, V_DOB_6 = dobrota in nesebičnost, V_DEL_7 = delavnost, V_DLZ_8 = dolgo življenje, V_UGD_9 = ugled v družbi, V_RZP_10 = razumevanje s partnerjem, V_SVO_11 = svoboda, V_MOR_12 = moralna načela, V_SSL_13 = sožitje in sloga med ljudmi, V_USP_14 = uspeh v poklicu, V_SPR_15 = šport in rekreacija, V_VER_16 = vera v boga, V_UDZ_17 = udobno življenje, V_LDO_18 = ljubezen do domovine, V_SPZ_19 = spoštovanje zakonov, V_TVS_20 = tovarištvo in solidarnost, V_UZL_21 = lepota – uživanje lepote, V_MIR_22 = mir na svetu, V_UST_23 = ustvarjalni dosežki, V_ZVE_24 = zvestoba, V_SMI_25 = smisel za kulturo, V_DOS_26 = dobri spolni odnosi, V_MOC_27 = moč in vplivnost, V_DEN_28 = denar in imetje, V_NAP_29 = napredek človeštva, V_IZP_30 = izpopolnjevanje samega sebe, V_ZDR_31 = zdravje, V_PRO_32 = prosti čas, V_ENA_33 = enakopravnost med narodi, V_OSP_34 = osebna pravičnost, V_POL_35 = polno in vznemirljivo življenje, V_VAR_36 = varnost in neogroženost, V_DRS_37 = družinska sreča, V_MIR_38 = mir in počitek, V_PRA_39 = pravičnost, V_DHR_40 = dobra hrana in pijača, V_PRI_41 = prijateljstvo, V_MOD_42 = modrost, V_ENM_43 = enakost med ljudmi, V_NAR_44 = narodni ponos, V_SLA_45 = slava in občudovanje, V_PRO_46 = prostost in gibanje, V_VES_47 = veselje in zabava, V_UPR_48 = upanje v prihodnost, V_LJU_49 = ljubezen, V_SPR_50 = spoštovanje resnice, V_RED_51 = red in disciplina, V_UZU_52 = uživanje v umetnosti, V_POL_53 = politična uspešnost, V_PRE_54 = prekašanje in preseganje drugih.



Slika 2: Razporeditev vrednot eksperimentalne skupine

Opomba. Enako kot slika 1.

Tudi pri ES (eksperimentalne skupine)(slika št.2) se vse vrednote hierarhično razdelijo in grupirajo v dva velika klastra v razmerju približno 2:1. Šibkejši klaster, ki združuje vrednote dionizičnega tipa (od *prekašanje drugih* do *dolgo življenje*) razpade v dva subklastra: 1. potenčni, ki je skoraj identični skupnemu vzorcu (od *prekašanje drugih* do *vera v boga*) in 2. hedonski, ki združuje manj vrednot kot skupni vzorec ter razpade v vrednotne kategorije srednjega obsega (čutne in varnostne). Močnejši klaster združuje vrednote apolonskega tipa (od *narodni ponos* do *poštenost*) razpade v moralni (od *narodni ponos* do *ljubezni do otrok*) in izpolnitveni vrednotni tip (od *mir in počitek* do *poštenost*). Vrednotne kategorije srednjega obsega so patriotske, tradicionalne (moralni tip) ter socialne, spoznavne in aktualizacijske (izpolnitveni tip).



Slika 3: Razporeditev vrednot kontrolne skupine

Opomba. Enako kot slika 1.

Drevesni diagram vrednot KS (kontrolne skupine) (slika št.3) na najvišjem nivoju tudi klasificira vrednote v dve velekategorijski (dionizične in apolonske) s tem, da je pri tem vzorcu dionizična jata vrednot zelo malo številčna (od *prekašanja drugih* do *vera v boga*) in se razpade v potenčni (statusna kategorija srednjega obsega) in hedonski (verska kategorija srednjega obsega) vrednotni tip. Vse ostale vrednote pa so se grupirale v dva vrednotna tipa (moralni in izpolnitveni). Od tu dalje pa je prišlo do večjih ali manjših razlik na ravni kategorij srednjega obsega. Menimo, da je do tega prišlo zato, ker lahko nekatere vrednote korelirajo z vrednotami različnih kategorij (patriotske vrednote se lahko povezujejo z moralnimi, potenčnimi ali celo izpolnitvenimi vrednotami).

Vzorec učencev, ki so sodelovali v naši raziskavi se razlikuje od slovenskega vzorca predvsem v starosti in posledično tudi izobrazbi (Musek, 2000). Muskov vzorec je zajemal udeležence od 15 do 83 let, naši udeleženci pa so bili stari 14,5 do 15 let in še niso imeli dokončno izoblikovanih posameznih vrednot oz. njihovih vrednotnih usmeritev, kar ni neobičajno, saj vemo, da vrednote “niso običajni motivacijski cilji, temveč naša pojmovanja in prepričanja o najbolj generalnih ciljih in idealih in so v tem smislu neločljivo povezane s kognitivnim razvojem” posameznika (Musek, 2000, str. 291).

Preglednica 4

Notranja zanesljivosti (Crombach α) posameznih dimenzij in povprečna korelacija med postavkami

	<i>Crombach α</i>	Povprečna korelacija med postavkami
VREDNOTE		
Hedonske	0,763	0,160
Potenčne	0,838	0,382
Moralne	0,842	0,202
Izpolnitvene	0,553	0,231
Dionizične	0,876	0,209
Apolonske	0,835	0,186

5.1.2 OBLIKOVANJE DIMENZIJ STALIŠČ DO ŠPORTNIH AKTIVNOSTI IN NJIHOVE ZANESLJIVOSTI

Vprašalnik je vseboval 28 trditev, ki opredeljujejo pet dimenzij in sicer: dimenzijo tveganja in nevarnosti (6 trditev), estetsko dimenzijo (6 trditev), dimenzijo sprostitve in zabave (5 trditev), dimenzijo zdravja in kondicije (5 trditev) in dimenzijo napora /asketsko dimenzijo/ (7 trditev). Učenci so izražali svoje strinjanje s posamezno trditvijo na lestvici od 1 do 5. Povprečne vrednosti posameznih dimenzij stališča smo dobili tako, da smo skupno vrednost odgovorov na posamezne trditve delili s številom trditev v vprašalniku za to dimenzijo.

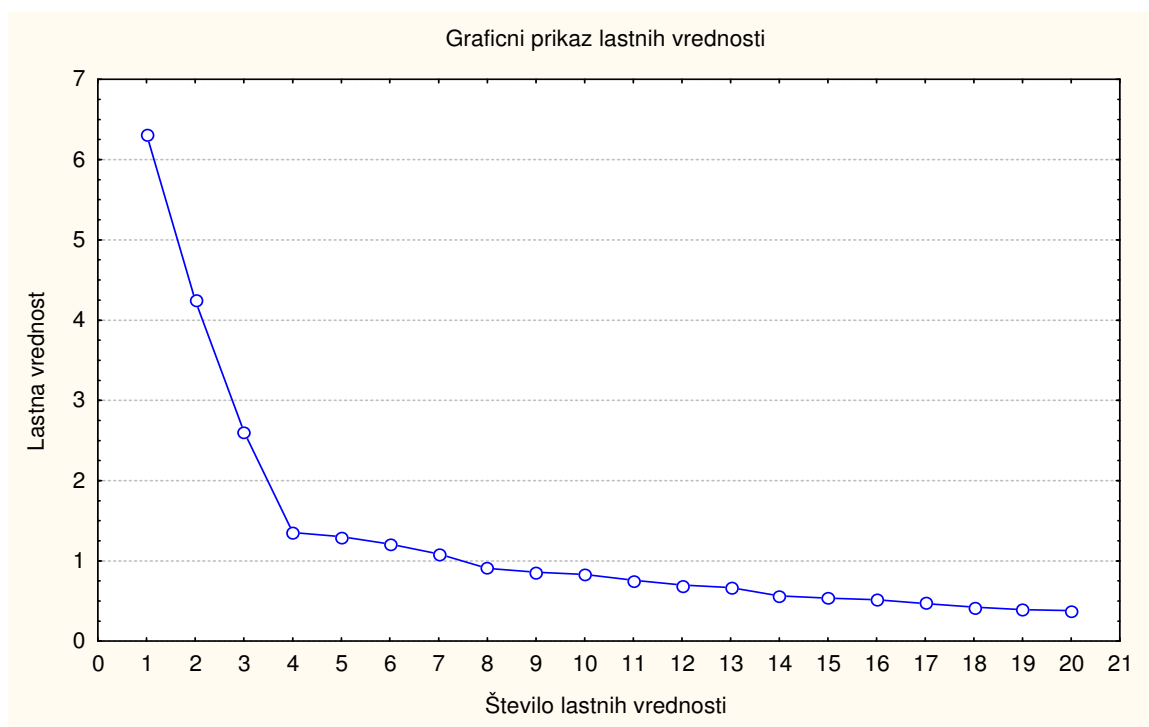
Povprečno vrednost vsake dimenzije smo dobili tako, da smo vsoto odgovorov na posamezne trditve vsake dimenzije delili s številom trditev, ki so bile ovrednotene na 5-stopenjski lestvici Likartovega tipa od 1 (najmanj) do 5 (največ).

Kljub temu, da so vrednosti zanesljivosti (*Crombach α*) za vse dimenzije (razen 3. – druženje in sprostitve, ki ima lastno vrednost 0,554) zelo visoke (od 0,785 do 0,860), se osnovni uporabljeni model ni potrdil v celoti. Faktorska analiza (slika 4, preglednica 5 in 6) po metodi $\lambda > 1$ ponuja sedem dimenzij oziroma tri izrazite, ki imajo vrednost nad 2,0. Kljub temu (zaradi dobrih rezultatov zanesljivosti in notranje korelacije) smo uporabili osnovno kategorizacijo s petimi dimenzijami stališč (Kenyon, 1968; D. Boben s sodelavci, 2003; Marcina s sodelavci, 2004).

Preglednica 5

Pregled lastnih vrednosti faktorjev in pojasnjeni odstotni deleži variance pri 5-faktorski analizi komponente Stališča do športnih aktivnosti

faktorji	lastna vrednost	% skupne variance	kumulativna vrednost	kumulativni %
1	6,321	22,575	6,321	22,575
2	4,248	15,173	10,570	37,748
3	2,612	9,329	13,182	47,077
4	1,352	4,8299	14,534	51,906
5	1,301	4,646	15,835	56,552



Slika 4: 5-faktorska rešitev stališč do športnih aktivnosti

Preglednica 6

Razvrščanje trditev v posamezni faktor stališč

	Faktor 1 (zdravje in kondicija)	Faktor 2 (nevarnost in razburljivost)	Faktor 3 (estetika - lepota)	Faktor 4 (delo in trud - asketskost)	Faktor 5 (druženje in sprostitvev)
STASA_01	-0,035	0,758	-0,090	0,033	-0,150
STASA_02	0,050	-0,138	0,832	-0,068	-0,087
STASA_03	0,338	-0,062	0,023	0,000	-0,064
STASA_04	0,457	0,301	0,197	0,041	-0,039
STASA_05	0,108	-0,053	0,886	0,055	0,031
STASA_06	0,564	0,413	0,155	0,103	-0,117
STASA_07	0,598	-0,309	0,075	-0,066	0,060
STASA_R8	0,112	0,465	-0,250	-0,474	0,005
STASA_R9	-0,036	-0,126	0,394	-0,732	0,082
STASA_10	-0,050	0,057	0,006	0,212	0,794
STASA_11	0,645	0,057	0,058	0,330	0,222
STASA_12	0,115	0,791	-0,095	0,132	-0,066
STASA_13	0,191	-0,004	0,820	0,135	0,063
STASA_14	0,510	0,402	0,090	0,055	0,017
STASA_16	0,580	0,253	0,140	0,124	-0,003
STASA_17	0,238	-0,133	0,089	-0,168	0,567
STASA_18	0,639	-0,175	0,108	-0,084	0,159
STASA_19	0,079	-0,020	0,760	-0,311	0,135
STASA_20	0,012	0,785	0,030	-0,075	0,120
STASA_21	0,543	0,200	-0,050	-0,176	0,246
STASA_22	0,695	0,209	0,049	-0,063	0,009
STASA_23	0,844	-0,056	0,014	0,027	0,073
STASA_24	0,137	0,798	-0,050	0,030	0,005
STASA_25	0,126	0,224	0,381	0,429	0,253
STASA_26	0,639	0,353	-0,083	0,054	-0,015
STASA_27	0,750	-0,076	0,108	-0,012	0,176
STASA_28	-0,020	0,847	-0,005	0,024	0,118
STASA_29	0,516	0,108	0,081	-0,158	0,465
Pojasnjena varianca	5,326	4,346	3,261	1,381	1,521
Prp.Totl	0,190	0,155	0,116	0,049	0,054

Preglednica 7

Notranja zanesljivost (Crombach α) posameznih dimenzij stališč in povprečna korelacija med postavkami

	<i>Crombach α</i>	Povprečna korelacija med postavkami
STALIŠČA		
Tveganje in razburljivost	0,860	0,518
Estetska komponenta	0,785	0,419
Sprostitev in druženje	0,554	0,197
Zdravje in kondicija	0,842	0,521
Asketska dimenzija	0,805	0,418

S pomočjo 5-faktorske rešitve (preglednica 5) smo prišli do ugotovitve, da prvi faktor, ki (v našem primeru) združuje zdravje in asketsko komponento pojasnjuje kar 22,6 % , drugi predstavlja »adrenalinsko« izkušnjo (nevarnost in tveganje) pa 15 % variance (od skupnih 56,6 % pojasnjene variance).

5.1.3 OBLIKOVANJE DIMENZIJE CILJNE ORIENTACIJE PRI URAH ŠPORTNE VZGOJE IN NJENA ZANESLJIVOST

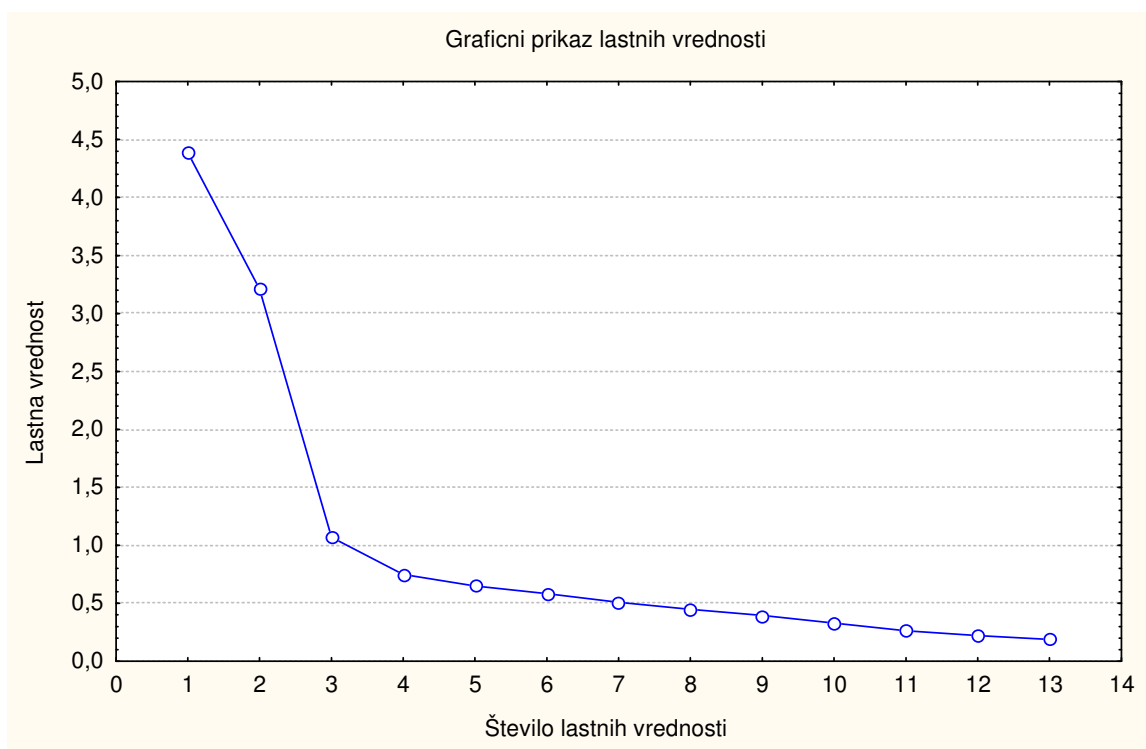
Motivacijska komponenta z vidika ciljne usmerjenosti predvideva obstoj dveh dimenzij. Prva je usmerjenost k rezultatu naloge (EGO), druga pa usmerjenost k izvedbi naloge (TASK), ki sta v medsebojnem nasprotju in predstavljata dva različna pristopa k subjektivni oceni posameznikovega uspeha ali neuspeha.

Vprašalnik o ciljni usmerjenosti učencev pri športni vzgoji je sestavljen tako, da vsebuje EGO dimenzija šest trditev in predstavlja usmerjenost posameznika k cilju ali rezultatu naloge, TASK pa sedem trditev usmerjenih k izvedbi (procesu) naloge. Tudi tu smo povprečno vrednost vsake usmeritve dobili tako, da smo vsoto odgovorov na trditve določene dimenzije delili s številom trditev.

Preglednica 8

Pregled lastnih vrednosti faktorjev in pojasnjeni odstotni deleži variance pri 2-faktorski analizi motivacijske komponente

faktorji	Lastna vrednost	% skupne variance	Kumulativna vrednost	Kumulativni %
1	4,387	33,747	4,387	33,747
2	3,210	24,695	7,597	58,441



Slika 5: 2-faktorska rešitev motivacije do športnih aktivnosti

Preglednica 9

Razvrščanje trditvev v posamezni motivacijski faktor

	Faktor 1 (EGO)	Faktor 2 (TASK)
TEOSQ_01	0,771	-0,005
TEOSQ_02	0,045	0,776
TEOSQ_03	0,746	0,036
TEOSQ_04	0,013	0,530
TEOSQ_05	0,867	-0,003
TEOSQ_06	0,043	0,783
TEOSQ_07	0,861	0,045
TEOSQ_08	-0,110	0,763
TEOSQ_09	-0,058	0,744
TEOSQ_10	0,829	0,088
TEOSQ_11	0,221	0,616
TEOSQ_12	0,789	0,162
TEOSQ_13	0,249	0,680
Pojasnjena varianca	4,085	3,512
Prp.Totl	0,314	0,270

Faktorska analiza (preglednica 8, 9 in slika 5) je tudi na našem vzorcu v celoti potrdila oblikovanje dveh faktorjev kot je definirano v osnovnem modelu (Duda, 1992; S. Cecić Erpič idr. 2003). Tudi v našem primeru notranja zanesljivost obeh dimenzij zelo visoka (preglednica 10).

Preglednica 10

Notranja zanesljivost (Crombach α) posameznih dimenzij in povprečna korelacija med postavkami

	Crombach α	Povprečna korelacija med postavkami
MOTIVACIJA		
EGO	0,898	0,603
TASK	0,826	0,415

5.2. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI IZBRANIH SPREMENLJIVK V KONTROLNI IN EKSPERIMENTALNI SKUPINI

Osnovne statistične značilnosti izbranih spremenljivk so prikazane v tabelarni ali slikovni obliki. Posamezni izbrani parametri so prikazani s sledečimi osnovnimi statističnimi podatki: aritmetična sredina (M), standardni odklon (SD), sploščenost in asimetričnost. Pri morfologiji in motoriki so prikazani tako absolutni kot tudi standarizirani (T) rezultati. Vse parametre smo združili v več sklopov in jih prikazali v vrstnem redu kot sledi: morfološke značilnosti, motorične sposobnosti, učni uspeh, vrednote, stališča do športnih aktivnosti, ciljni orientaciji in socialno-ekonomski status. Večino parametrov je prikazano ločeno po skupinah in/ali spolu, da lažje primerjamo rezultate eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine.

5.2.1. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI MORFOLOŠKIH IN MOTORIČNIH SPREMENLJIVK EKSPERIMENTALNE IN KONTROLNE SKUPINE

Podatke smo dobili iz baze podatkov športnovzgojnih kartonov OŠ M. Vilharja Postojna. Učenci so bili merjeni z izbranimi morfološkimi in motoričnimi testi v okviru obveznega vsakoletnega testiranja v aprilu mesecu. Zaradi večje in preglednejše predstavitve vse podatke predstavljamo v absolutnih (s končnico »8A«) in standariziranih (s končnico »8«) vrednostih. Pri spremenljivkah, ki so izražene z absolutnimi vrednostmi je značilna velika razpršenost podatkov zlasti pri vesi v zgibi (VZG_8A). Vrednosti kontrolne skupine predstavljajo izhodiščno vrednost - 100 %.

Preglednica 11

Opisna statistika absolutnih vrednosti morfoloških in motoričnih spremenljivk eksperimentalne in kontrolne skupine ob koncu šolanja

spremenljivka	Eksperimentalna skupina					Kontrolna skupina					%
	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	
ATV_8A	68	1696,190	76,600*	0,100	0,210	66	1682,530	76,610*	0,110	-0,470	101
ATT_8A	68	585,970	78,270	0,720	0,210	66	638,000	139,300	1,040	0,780	92
AKG_8A	68	12,180	4,310**	0,520	-0,460	66	15,950	6,240**	0,890	1,640	76
TAP_8A	68	46,120	4,080	-0,140	-0,560	66	42,240	5,270	-0,030	-0,640	109
SDM_8A	68	201,860	24,360	0,010	-0,750	66	180,460	32,030	0,370	-0,300	119
PON_8A	68	104,200	20,180	0,590	-0,600	66	132,480	31,870	0,620	0,380	79
DT_8A	68	50,200	10,190	-0,130	-0,200	66	39,910	10,370	-0,140	-0,640	126
PRE_8A	68	48,770	6,280	-0,280	-0,270	66	46,670	6,820	-0,220	0,100	104
VZG_8A	68	55,350	23,260**	-0,260	-0,620	66	29,370	21,570!!	1,020	1,130	188
M60_8A	68	91,700	10,320	-1,770	9,170	66	98,830	11,100	0,050	0,070	93
M600_8A	68	140,060	23,240	-0,030	-0,940	66	154,000	23,320	0,060	-0,460	91

Opomba. ATV_8A = telesna višina; ATT_8A = telesna teža; AKG_8A = kožna guba nadlahti; TAP_8A = taping z roko; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon nazaj; DT_8A = dvigovanje trupa; PRE_8A = predklon na klopici; VZG_8A = vesa v zgibi; M60_8A = tek na 60 m; M600_8A = tek na 600 m; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina. M = aritmetična sredina; št. = število učencev; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; SD. = Standardni odklon; ** = > 35 % povprečja; * < 10 % povprečja; !! = 73 % povprečja.

Kontrolna skupina (preglednica 11) ima izrazito slabše rezultate v primerjavi z eksperimentalno skupino pri kožni gubi nadlahti (34 %), poligonu (21 %) ter v vesi v zgibi (88 %). Eksperimentalna skupina ima nekoliko desno asimetrične vrednosti rezultatov pri spremenljivkah ATT_8A, AKG_8A in PON_8A ter levo asimetrične pri M60_8A; kontrolna skupina pa ima nekoliko desno asimetrične vrednosti pri ATT_8A, AKG_8A, PON_8A in VZG_8A. Eksperimentalna skupina ima izrazito koničaste vrednosti rezultatov v M60_8A, pri ostalih spremenljivkah pa so vrednosti nekoliko sploščene; kontrolna skupina ima koničasto razporejene vrednosti rezultatov v spremenljivkah AKG_8A, VZG_8A in ATT_8A, v vseh ostalih pa le nekoliko odstopajo od povprečja.

Razpršenost rezultatov je izrazita pri kožni gubi pri obeh skupinah ter v vesi v zgibi, zlasti pri kontrolni skupini.

Preglednica 12

Opisna statistika standardiziranih vrednosti morfoloških in motoričnih spremenljivk eksperimentalne in kontrolne skupine ob koncu šolanja

Eksperimentalna skupina						Kontrolna skupina					%
spremenljivka	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	ES:KS
ATV_8	68	51,280	9,660	0,330	0,360	66	50,950	10,790	0,100	-0,350	101
ATT_8	68	49,760	7,170	0,170	-0,790	66	54,310	11,370	0,390	0,490	92
AKG_8	68	49,320	7,120	0,180	-0,210	66	44,750	8,520	-0,180	0,250	110
TAP_8	68	55,040	7,990	-0,240	-0,510	66	47,350	9,910	0,180	-0,470	116
SDM_8	68	53,390	8,240	0,070	-0,460	66	46,510	11,220	0,310	-0,460	115
PON_8	68	52,840	8,920	0,130	-0,930	66	43,950	8,800	0,150	-0,270	120
DT_8	68	52,150	9,580	-0,280	-0,100	66	42,920	9,760	-0,070	-0,820	122
PRE_8	68	51,740	7,650	-0,030	-0,420	66	47,160	7,970	0,200	-0,170	110
VZG_8	68	54,650	7,690	-0,810	0,520	66	45,500	9,700	-0,290	-0,200	120
M60_8	68	54,370	9,130	0,150	-0,730	66	49,330	10,400	0,180	-0,180	110
M600_8	68	55,450	9,670	0,680	-0,110	66	50,940	7,650	0,160	0,480	109
XT_8	68	53,700	6,420	-0,380	-0,430	66	47,310	5,930	-0,240	-0,480	114

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; ATV_8 = telesna višina; ATT_8 = telesna teža; AKG_8 = kožna guba nadlahti; TAP_8 = taping z roko; SDM_8 = skok v daljino z mesta; PON_8 = poligon nazaj; DT_8 = dvigovanje trupa; PRE_8 = predklon na klopici; VZG_8 = vesa v zgibi; M60_8 = tek na 60 m; M600_8 = tek na 600 m; XT_8 = povprečje vseh motoričnih spremenljivk; asim = asimetričnost; spl = sploščenost. M = povprečne absolutne vrednosti; št. = število učencev; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; SD = Standardni odklon;

Standardni odklon predstavlja od 12 % do 23 % povprečja.

Tudi primerjava standardiziranih rezultatov znotraj skupin (preglednica 12) povedo, da je eksperimentalna skupina boljša v vseh motoričnih spremenljivkah od slovenskega povprečja in od kontrolne skupine. Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino so največje v vesi v zgibi (20 %), poligonu (20 %) in dvigovanju trupa, kjer znaša ta razlika 22 %. Eksperimentalna skupina je višja od slovenskega povprečja, nekoliko lažja in z nekoliko več podkožne tolšče nadlahti; kontrolna skupina je tudi nekoliko višja a veliko težja in tudi z mnogo več podkožne tolšče nadlahti od enako starih vrstnikov v Sloveniji. Rezultati eksperimentalne skupine so razen manjše leve asimetričnosti v vesi v zgibi ter desne asimetričnosti v teku na 600 m simetrični. Vrednosti kontrolne skupine pa so simetrično razporejeni. Vrednosti rezultatov eksperimentalne skupine nakazujejo manjšo sploščenost, ki je nekoliko večja le pri spremenljivki *premagovanje ovir nazaj*, pri kontrolni skupini pa so nekoliko bolj sploščeno razporejene vrednosti rezultatov v spremenljivki *dvigovanje trupa*, vse ostale vrednosti ne odstopajo veliko v nobeno smer.

Standardni odklon povprečnih vrednosti je pri kontrolni skupini večji za 4 % kot pri eksperimentalni, kar pomeni tudi večjo razpršenost podatkov kontrolna skupine.

5.2.2. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI V UČNEM USPEHU EKSPERIMENTALNE IN KONTROLNE SKUPINE

Učni uspeh učencev smo vrednotili na lestvici od 1 do 5 pri vseh predmetih tako, kot so bile vpisane v šolskih redovalnicah. Pri »vzgojnih« predmetih pa smo pisne ocene *manj uspešno* (MU), *uspešno* (U) ter *zelo uspešno* (ZU), glede na to, da negativne ocene ni, pretvorili v naslednje vrednosti: MU = 2, U = 3,5, ZU = 5.

Preglednica 13

Opisni statistični podatki učnega uspeha za eksperimentalno in kontrolno skupino

predmet	Eksperimentalna skupina					Kontrolna skupina					%
	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	
Slovenščina	68	3,940	0,960	-0,400	-0,920	66	3,410	1,140	0,100	-1,400	116
Angleščina	68	3,900	0,950	-0,440	-0,740	66	3,420	1,190	0,020	-1,380	114
Matematika	68	3,750	1,040	-0,370	-1,010	66	3,300	1,150	0,250	-1,380	114
Zemljepis	68	4,040	0,800	-0,440	-0,380	66	3,610	1,050	-0,130	-1,160	112
Zgodovina	68	3,930	0,950	-0,490	-0,700	66	3,680	1,140	-0,240	-1,350	107
Biologija	68	4,180	0,850	-0,810	0,040	66	3,860	0,970	-0,230	-1,110	108
Kemija	68	3,780	1,000	-0,410	-0,910	66	3,350	1,090	0,220	-1,230	113
Fizika	68	3,770	1,050	-0,460	-0,950	66	3,260	1,170**	0,130	-1,330	116
Likovna vzgoja	68	4,290	0,750	-0,120	-2,050	66	4,360	0,750	-0,310	-1,960	98
Glasbena vzgoja	68	4,320	0,750	-0,180	-2,030	66	4,320	0,750	-0,190	-2,030	100
Tehnična vzgoja	68	4,760	0,560	-1,880	1,580	66	4,430	0,730	-0,510	-1,790	107
Gospodinjstvo	68	4,740	0,580	-1,740	1,040	66	4,820	,490*	-2,380	3,760	98
Športna vzgoja	68	4,630	0,700	-1,620	1,690	66	4,450	0,730	-0,580	-1,720	102
Spl. učni uspeh	68	4,150	0,640	-0,440	-0,880	66	3,870	0,760	-0,030	-1,250	107

Opomba. M = Povprečne relativne vrednosti učnega uspeha so izražene na lestvici od 1 do 5; št. = število učencev; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; SD = Standardni odklon;

** = > 35 % povprečja; * < 10 % povprečja.

Povprečne ocene (preglednica 13) eksperimentalne skupine so za 0,29 (7 %) ocene višje kot pri kontrolni skupini. Največje razlike so pri fiziki in slovenščini (16 %), angleščini in matematiki (14 %) ter kemiji (13 %). Zanimivo je ugotovitev, da ima kontrolna skupina za 2 % višje ocene pri likovni vzgoji in gospodinjstvu. Vrednosti rezultatov eksperimentalne skupine so levo asimetrični in so izrazitejši pri športni in tehnični vzgoji ter gospodinjstvu. Pri kontrolni skupini so rezultati izrazito levo asimetrični pri gospodinjstvu, pri ostalih predmetih pa ponekod nekoliko levo ali desno asimetrični. Eksperimentalna skupina ima pri športni in tehnični vzgoji ter gospodinjstvu koničasto razporejene vrednosti, kontrolna skupina pa samo pri gospodinjstvu. V vseh ostalih predmetih imata obe skupini sploščeno porazdeljene vrednosti ocen učnih predmetov. Razpršenost rezultatov je večja pri kontrolni kot pri eksperimentalni skupini.

5.2.3. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI ODGOVOROV NA VPRAŠALNIK O VREDNOTAH

Prikazane so statistične značilnosti odgovorov na vprašalnik (MLV), ki obravnava 54 vrednot združenih v štiri vrednotne tipe (hedonski, potenčni, moralni in izpolnitveni) in smo jih kasneje združili v dve kategoriji najvišjega reda (dionizične in apolonske) vrednot. Učenci so izražali svoje strinjanje s posamezno vrednoto na lestvici od 1 do 100.

Preglednica 14

Opisni statistični podatki vrednot za eksperimentalno in kontrolno skupino

Eksperimentalna skupina						Kontrolna skupina					%
Vred	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	ES:KS
V_H	68	78,930	10,400	-0,420	-0,120	66	79,940	8,800	0,030	-0,590	99
V_P	68	63,490	18,500	-0,680	-0,410	66	68,250	16,100	-0,360	-0,660	93
V_M	68	87,330	8,200*	-0,810	0,140	66	88,510	7,700*	-1,310	1,800	99
V_I	68	68,850	16,000	-0,580	0,070	66	71,550	17,700	-1,020	1,200	96
V_D	68	73,780	12,100	-0,550	-0,320	66	76,040	10,400	-0,090	-0,460	97
V_A	68	83,900	8,600	-0,510	-0,540	66	85,370	8,100*	-1,180	1,640	98

Opomba. Relativne vrednosti vrednot so izražene na lestvici od 1 do 100; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; V_H = hedonske, V_P = potenčne, V_M = moralne, V_I = izpolnitvene, V_D = dionizične, V_A = apolonske vrednote; SD = standardni odklon; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; M = povprečne vrednosti; št. = število učencev. * < 10 % povprečja;

Pregled rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine (preglednica 14) kaže pri potenčnih vrednotah (7 %) manjše razlikovanje v prid kontrolne skupine, pri ostalih vrednotnih usmeritvah ni tako velikih razlik. Pri obeh skupinah je zaznati levo asimetričnost, ki je pri kontrolni skupini izrazitejša v apolonskih vrednotah, v dionizičnih pa je praktično normalna. Rezultati obeh skupin nakazujejo večjo sploščenost v dionizičnih vrednotah, kontrolna skupina v nasprotju z eksperimentalno pa koničavost v apolonskih vrednotah. Velika grupiranost rezultatov moralnih vrednot pri obeh skupinah je pojasnjena tudi s standardnim odklonom (okrog 9% povprečne vrednosti); podobne vrednosti so zaznane pri obeh skupinah tudi pri apolonskih vrednotah. Velika razpršenost (29 %) rezultatov pri potenčnih vrednotah pa je opazna pri eksperimentalni skupini, pri kontrolni pa okrog 24 %. Pri obeh skupinah so apolonske vrednote bolj cenjene kot dionizične.

5.2.4. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI ODGOVOROV NA VPRAŠALNIK O STALIŠČIH DO ŠPORTNIH AKTIVNOSTI

Osnovni statistični podatki o posameznih (petih) dimenzijah stališča do športni aktivnosti so prikazani v preglednici 15. Na instrument, ki je vseboval 28 trditev so preizkušanci odgovarjali na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa z ocenami od 1 (nikakor se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam).

Preglednica 15

Opisni statistični podatki stališč do vsebin športnih aktivnosti za eksperimentalno in kontrolno skupino

Eksperimentalna skupina						Kontrolna skupina					%
stališča	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	ES:KS
STA_N	68	3,700	0,880	-0,040	-1,010	66	3,160	0,970	-0,430	-0,180	117
STA-L	68	2,350	0,730	0,160	-0,970	66	2,760	0,970**	-0,070	-1,020	85
STA-S	68	3,940	0,610	-0,470	-0,260	66	3,860	0,560	-0,160	-0,130	102
STA-Z	68	3,960	0,850	-0,900	0,550	66	4,150	0,720	-1,220	1,780	95
STA-D	68	3,100	0,950	0,040	-1,070	66	2,870	0,840	0,160	-0,130	108

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; Relativne vrednosti vrednot so izražene na lestvici od 1 do 5; asim = asimetričnost; spl = sploščenost. STA-N = dimenzija tveganja (nevarnosti); STA_L = estetska dimenzija; STA_S = dimenzija sprostivne in zabave; STA_Z = dimenzija zdravja in kondicije; STA_D = asketska dimenzija (dimenzija napora); št. = število učencev; ostalo enako kot zgoraj. ** = > 35 % povprečja;

Rezultati (preglednica 15) eksperimentalne skupine kažejo rahlo desno asimetričnost v estetski dimenziji, levo asimetričnost v dimenziji zdravja in sprostitve ter praktično simetričnost v dimenzijah nevarnosti in napora. Pri kontrolni skupini je vidna desna asimetričnost v dimenziji napora, večja leva asimetričnost v dimenziji zdravja in manjša asimetričnost v ostalih dimenzijah. V obeh skupinah so koničasto razporejeni rezultati v dimenziji zdravja, v ostalih dimenzijah pa so rezultati porazdeljeni sploščeno s poudarkom v eksperimentalni skupini na dimenziji nevarnosti, napora in estetski dimenziji, v kontrolni skupini pa v estetski dimenziji. Obe skupini najbolj cenita dimenziji zdravja in sprostitve, najmanj pa estetsko dimenzijo. Skupna značilnost obeh skupin je velika razpršenost rezultatov v asketski in estetski dimenziji, kjer standardni odklon za slednjo dimenzijo doseže pri kontrolni skupini vrednost preko 35 % povprečne vrednosti te dimenzije. Kontrolna skupina ima nekoliko bolj razpršene rezultate tudi v dimenziji tveganja (standardni odklon te dimenzije predstavlja 31 % njenega povprečja). Razlike med skupinama (17 %) so zlasti pri nekoliko zahtevnejših športnih dejavnostih, ki jih učenci in učenke kontrolne skupine slabše obvladajo ter estetski dimenziji (15 %), ki jo bolj cenijo učenci in učenke kontrolne skupine.

5.2.5. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI ODGOVOROV NA VPRAŠALNIK O CILJNI USMERJENOSTI PRI URAH ŠPORTNE VZGOJE

Ciljno orientacijo učencev do športnih aktivnosti opredeljujeta dimenziji ego – k cilju usmerjena ciljna naravnost ter task – v nalogo usmerjena ciljna naravnost. Učenci so izražali svoje strinjanje s posamezno postavko na lestvici od 1 do 5. Povprečje smo dobili tako, da smo vsoto vrednosti odgovorov na posamezno trditev delili s številom odgovorov v vprašalniku za to naravnost.

Preglednica 16

Opisni statistični podatki za ciljno usmerjenost do vsebin športnih aktivnosti za eksperimentalno in kontrolno skupino

motivacija	Eksperimentalna skupina					Kontrolna skupina					%
	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	
EGO	68	2,640	0,980**	,18	-,79	66	2,790	1,160**	0,090	-1,210	95
TASK	68	3,780	0,810	-,70	-,12	66	3,720	0,720	-1,100	1,630	102

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; EGO = k cilju usmerjena ciljna naravnost; TASK = v nalogo usmerjena ciljna naravnost; Povprečja relativnih vrednosti ciljne usmerjenosti so izražena na lestvici od 1 do 5; asim = asimetričnost; spl = sploščenost; št. = število učencev; ostalo enako kot zgoraj.
** = > 35 % povprečja.

Obe skupini (preglednica 16) imata v ego ciljni usmerjenosti simetrično porazdelitev, v task orientaciji pa levo asimetrično porazdelitev rezultatov, ki je pri kontrolni skupini nekoliko večja. Pri obeh skupinah so rezultati v ego dimenziji sploščeno porazdeljeni; v task dimenziji ima kontrolna skupina koničasto, eksperimentalna pa sorazmerno normalno porazdelitev rezultatov. Eksperimentalna skupina ima nekoliko višje (2 %) vrednosti v task, kontrolna pa ego (5 %) dimenziji. Pri obeh skupinah so vrednosti v ego orientiranosti precej razpršene saj predstavlja standardni odklon v primerjavi s povprečjem 37 % (ES) ter 42 % (KS). Vrednost standardnega odklona glede na povprečje v task orientaciji je pri obeh skupinah okrog 20%.

5.2.6. OSNOVNE STATISTIČNE ZNAČILNOSTI ODGOVOROV NA VPRAŠALNIK O SOCIALNO-EKONOMSKEM STATUSU DRUŽIN

Pri vprašanih, na katere sta odgovarjala oba starša pa smo izračunali aritmetično sredino med obema (npr. izobrazba, športna aktivnost, zdravje itd.), kar je razvidno v opombah pod preglednico 17, saj menimo, da bi morala oba starša približno enakovredno sodelovati pri vzgoji in razvoju svojih otrok. Zanimivo je, da imajo matere v eksperimentalni in kontrolni skupini za okrog 0,20 vrednostne točke višjo izobrazbo od očetov (ES: mati = 4,58, oče = 4,36; KS: mati = 3,81, oče = 3,64) ter da so bile in so še vedno za okrog 0,10 vrednostne točke športno aktivnejše od svojih zakonskih partnerjev.

Preglednica 17

Opisni statistični podatki socialno-ekonomskega statusa za eksperimentalno in kontrolno skupino

spremenljivka	Eksperimentalna skupina					Kontrolna skupina					% ES:KS
	št.	M	SD	asim	spl	št.	M	SD	asim	spl	
SD_STAO	66	44,300	4,600	0,690	0,180	62	44,340	5,500	0,510	0,270	100
SD_STAM	66	41,330	4,640	0,620	0,490	64	40,300	4,380	0,740	0,340	103
SD_STGO	66	3,860	0,630	-0,650	1,420	65	4,170	0,980	0,270	1,700	93
SD_AVTO	66	3,090	1,400**	0,600	-1,620	64	2,920	1,360**	0,690	-1,180	106
SD_SOC	66	2,920	0,540	-0,250	5,240	60	2,680	0,700	-0,470	0,740	109
SD_IZB	66	4,470	0,980	-0,130	0,340	60	3,710	0,980	0,190	-0,460	120
SD_DOPD	66	16,550	8,900**	1,480	2,810	65	15,550	11,990!!	2,130	8,280	106
SD_BSA	66	2,390	0,760	-0,810	-0,800	61	2,020	0,850**	-0,030	-1,610	118
SD_SSA	65	2,190	0,810**	-0,350	-1,380	61	1,740	0,850**	0,540	-1,420	126
SD_SRP	65	2,400	0,860**	-0,890	-1,060	61	2,300	0,940**	-0,630	-1,590	104
SD_SRO	65	2,110	0,950**	-0,220	-1,900	61	2,250	0,940**	-0,520	-1,700	94
SD_DSSR	66	7,090	8,170!!	2,760	11,310	65	4,170	4,430!!	1,140	1,240	170
SD_ZDR	65	3,900	0,520	-0,020	0,000	61	3,960	0,800	-0,860	1,660	98

Opomba. SD_STAO = starost očeta; SD_STAM = starost matere; SD_STGO = število članov gospodinjstva; SD_AVTO = posedovanje avtomobila (lestvica 1 do 5); SD_SOC = povprečna relativna ocena staršev o socialnem družinskem statusu (lestvica 1 do 5); SD_IZB = povprečna izobrazba staršev (lestvica 1 do 7); SD_DOPD = število dni namenjenih dopustu; SD_BSA = povprečna ocena pretekle športne aktivnosti staršev (lestvica 1 do 3); SD_SSA = povprečna ocena sedanje športne aktivnosti staršev (lestvica 1 do 3); SD_SRP = povprečna ocena staršev o ustreznosti športno rekreativnih površinah v domačem kraju (lestvica 1 do 3); SD_SRO = povprečna ocena staršev u ustrezni organizirani športno rekreativni ponudbi v domačem kraju (lestvica 1 do 3); SD_DSSR = % mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijske namene; SD_ZDR = povprečna relativna ocena staršev o njihovem zdravstvenem stanju (lestvica 1 do 5); ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; ostalo enako kot zgoraj.

** = > 35 % povprečja;!! = 77 % (SD_DOPD - KS) oziroma 115 % (SD_DSSR - ES) ter 106 % (SD_DSSR - KS) povprečja.

Pregled rezultatov po skupinah (preglednica 17) pokaže, da so družine kontrolne skupine nekoliko številnejše (za 7 %), da porabijo 70 % manj sredstev družinskega proračuna za športno rekreativno dejavnost, imajo za 20 % nižjo izobrazbo ter so sedaj za 26 % manj športno aktivni kot starši eksperimentalne skupine. Eksperimentalna skupina ima desno asimetrično razporejene rezultate v porabljenih sredstvih za športno rekreacijo in številu dni namenjenih dopustu. V odgovorih na preteklo športno aktivnost in razpoložljivimi športno rekreacijskimi površinami pa so rezultati nekoliko levo asimetrični. Rezultati kontrolne skupine so desno asimetrični v številu dni namenjenih dopustu in v porabljenih sredstvih za športno rekreacijo, nekoliko levo asimetrični pa so v ocenah zdravstvenega stanja. Eksperimentalna skupina ima koničasto razporejena vrednosti v odgovorih na porabljenih sredstva za športno rekreacijo, oceno o socialnem družinskem statusu,

nekoliko manj pa še v številu članov gospodinjstva.. Sploščeni rezultati pa so v posedovanju avtomobila, sedanji športni aktivnosti, zadostnosti športno rekreacijskih površin in ponudbi športno rekreacijskih vsebin. Kontrolna skupina ima izrazito koničasto razporejene rezultate v številu dni namenjenih dopustu, manj pa v številu članov gospodinjstva, porabljenih sredstvih za športno rekreacijo in oceni zdravstvenega stanja; sploščeni rezultati pa so v posedovanju avtomobila, pretekli in sedanji športni aktivnosti, zadostnosti športno rekreacijskih površin in ponudbi športno rekreacijskih vsebin.

Tako pri eksperimentalni kot kontrolni skupini so zelo razpršeni rezultati pri višini porabljenih sredstev za rekreacijo, pri kontrolni skupini pa so rezultati razpršeni tudi pri številu dni namenjenih oddihu.

5.3. VPLIV 8-LETNEGA ŠPORTNEGA PROGRAMA NA MORFOLOŠKE ZNAČILNOSTI, MOTORIČNE SPOSOBNOSTI, UČNI USPEH IN PSIHOLOŠKE DIMENZIJE UČENCEV IN UČENK

5.3.1 RAZLIKE MED EKSPERIMENTALNO IN KONTROLNO SKUPINO V OBRAVNAVANIH SPREMENLJIVKAH OB KONCU ŠOLANJA

Za ugotavljanje razlik med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine ob koncu šolanja v izbranih spremenljivkah smo najprej uporabili t-test za neodvisne vzorce.

5.3.1.1 Razlike v morfoloških značilnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino (absolutne vrednosti)

Rezultati morfoloških značilnostih so prikazani v absolutnih vrednostih ob koncu 8.razreda.

Preglednica 18

Razlike v morfoloških značilnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino

Morfologija	M(SD) ES (N=68)	M (SD) KS (N=66)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
ATV_8A	1696,190 (76,600)	1682,530 (76,610)	1,020	132	0,309	101
ATT_8A	585,970 (78,270)	638,000 (139,300)	-2,650	132	0,009 **	92
AKG_8A	12,180 (4,310)	15,950 (6,240)	-4,060	132	0,000 ***	76

Opomba. ATV_8A = telesna višina; ATT_8A = telesna teža; AKG_8A = kožna guba nadlahti; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje; ostalo enako kot zgoraj.

p<0,01; *p<0,001

Učenci obeh skupin (preglednica 18) se minimalno (1%) razlikujejo v telesni višini, so pa statistično značilne razlike v telesni teži (p = 0,009; 8%) in zlasti v kožni gubi nadlahti (p = 0.000; 24 %). Kontrolna skupina je v povprečju manjša ja za 1.3 cm, težja za 5,2 kg in ima 3,8 mm debelejšo podkožno toliščo nadlahti;

5.3.1.2 Razlike v motoričnih sposobnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino (absolutne vrednosti)

Rezultati v motoriki so prikazani v absolutnih vrednostih ob koncu 8.razreda.

Preglednica 19

Razlike v motoričnih sposobnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino

Motorika	M (SD)	M (SD)	t-vrednost	df	p	%
	ES (N=68)	KS (N=66)				ES:KS
TAP_8A	46,120 (4,080)	42,240 (5,270)	4,710	132	0,000 ***	109
SDM_8A	201,860 (24,360)	180,460 (32,030)	4,240	132	0,000 ***	112
PON_8A	104,200 (20,180)	132,480 (31,870)	-5,980	132	0,000 ***	79
DT_8A	50,200 (10,190)	39,900 (10,370)	5,670	132	0,000 ***	126
PRE_8A	48,770 (6,280)	46,670 (6,820)	1,830	132	0,070	104
VZG_8A	55,350 (23,260)	29,370 (21,570)	6,540	132	0,000 ***	188
M60_8A	91,700 (10,320)	98,830 (11,100)	-3,650	132	0,000 ***	93
M600_8A	140,060 (23,240)	154,000 (23,320)	-3,260	132	0,001 **	91

Opomba. TAP_8A = taping z roko; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon nazaj; DT_8A = dvigovanje trupa; PRE_8A = predklon na klopci; VZG_8A = vesa v zgibi; M60_8A = tek 60 m; M600_8A = tek 600 m; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje; ostalo enako kot zgoraj. **p<0,01; ***p<0,001

Učenci in učenke (preglednica 19) eksperimentalne skupine so razen v testu gibljivosti v vseh vključenih motoričnih spremenljivkah značilno uspešnejši od učencev in učenk kontrolne skupine. V repetitivni moči ramenskega obroča ima eksperimentalna skupina za 88 % (26 sekund) boljše rezultate kot kontrolna skupina. Velike razlike v prid eksperimentalne skupine so še v dvigovanju trupa (26 % = 11 dvigov- ponovitev) in premagovanju ovir (21 % = 2,8 sekunde).

V spremenljivki *predklon na klopci* se skupini ne razlikujeta statistično značilno (4 % = 2,1 cm). Tek na 600m je spremenljivka, ki razlikuje skupini med seboj na stopnji p = 0,001 (9 % = 14,0 sekunde), v vseh ostalih spremenljivkah pa se skupini razlikujeta celo na stopnji p = 0,000, to je okrog 10 %.

5.3.1.3 Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v učnem uspehu

Razlike v učnem uspehu so prikazane samo za tiste učne predmete, ki so jih imeli učenci in učenke v predmetniku od 1. do 8. razreda in splošni učni uspeh (povprečje vseh ocen).

Preglednica 20

Razlike v učnem uspehu med eksperimentalno in kontrolno skupino

Učni uspeh	M (SD) ES (N=68)	M (SD) KS (N=66)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SLJ8	3,940 (0,940)	3,410 (1,140)	2,930	132	0,004 **	116
MAT8	3,750 (1,040)	3,300 (1,150)	2,360	132	0,020 *	114
LVZ8	4,290 (0,750)	4,360 (0,750)	-0,540	132	0,593	98
GVZ8	4,320 (0,750)	4,320 (0,750)	-0,020	132	0,988	100
SVZ8	4,630 (0,700)	4,450 (0,730)	1,380	132	0,170	104
POV8	4,150 (0,640)	3,870 (0,760)	2,380	132	0,019 *	107

Opomba. SLJ8 = slovenščina; MAT8 = matematika; LVZ8 = likovna vzgoja; GVZ8 = glasbena vzgoja; SVZ8 = športna vzgoja; POV8 = splošni učni uspeh; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje; ostalo enako kot zgoraj.

*p<0,05; **p<0,01

Učenci in učenke osmih razredov (preglednica 20) z dodatnim športnim programom imajo statistično značilno višji uspeh v slovenskem jeziku (p<0,01; 16 % = 0,53 ocene), matematiki (p<0,05; 14 % = 0,45 ocene) in splošnem učnem uspehu (p<0,05; 7 % = 0,28 ocene). V »vzgojnih« predmetih je med skupinama največja razlika pri športni vzgoji (4 % = 0,18 ocene) v korist eksperimentalne skupine. Pri likovni vzgoji je boljše (2 % = 0,07 ocene) ocenjena kontrolna skupina, v glasbeni vzgoji pa sta skupini izenačeni.

5.3.1.4 Razlike v vrednotah med eksperimentalno in kontrolno skupino

Razlike v vrednotah med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine so prikazani v preglednici 21.

Preglednica 21

Razlike v vrednotah med eksperimentalno in kontrolno skupino

Vrednote	M (SD) ES (N=68)	M (SD) KS (N=66)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
V_H_M6	78,930 (10,400)	79,940 (8,800)	-0,610	132	0,546	99
V_P_M6	63,490 (18,500)	68,250 (16,100)	-1,590	132	0,115	93
V_M_M6	87,330 (8,200)	88,510 (7,700)	-0,860	132	0,391	99
V_I_M6	68,850 (16,000)	71,550 (17,700)	-0,930	132	0,354	96
V_D_M6	73,780 (12,100)	76,040 (10,400)	-1,160	132	0,250	97
V_A_M6	83,900 (8,600)	85,370 (8,100)	-1,010	132	0,312	98

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; V_H_M6 = hedonske vrednote; V_P_M6 = potence vrednote; V_M_M6 = moralne vrednote; V_I_M6 = izpolnitvene vrednote; V_D_M6 = dionizične vrednote; V_A_M6 = apolonske vrednote; df = prostostne stopnje.

Rezultati kažejo, da med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine ne obstajajo statistično značilne razlike v nobeni od obravnavanih vrednotnih kategorij (preglednica 21).

Kontrolna skupina ima v vseh vrednotnih kategorijah višje vrednosti, največje razlike pa so v potenčnih vrednotah (7 %).

5.3.1.5 Razlike v stališčih do športnih aktivnosti med eksperimentalno in kontrolno skupino

Preglednica 22

Razlike v stališčih do športnih aktivnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino

Stališča	M (SD) ES (N=68)	M (SD) KS (N=66)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
STA_N	3,700 (0,880)	3,160 (0,970)	3,370	132	0,001 **	117
STA_L	2,350 (0,730)	2,760 (0,970)	-2,760	132	0,007 **	85
STA_S	3,940 (0,610)	3,860 (0,560)	0,740	132	0,461	102
STA_Z	3,960 (0,850)	4,150 (0,720)	-1,400	132	0,165	95
STA_D	3,100 (0,950)	2,870 (0,840)	1,620	132	0,107	108

Opomba. STA_N = tveganje, STA_L = estetska dimenzija, STA_S = sprostitvev in zabava, STA_Z = zdravje in kondicija, STA_D = asketska dimenzija; ostalo enako kot zgoraj. M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje. M za celotni vzorec je 2,99; SD za celotni vzorec je 0,90.

**p<0,01

Učenci eksperimentalne skupine (preglednica 22) izražajo značilno večji interes ($p < 0,001$; 17 % = 0,54 točke) do športnih aktivnosti, kjer je prisotna komponenta tveganja, same vsebine pa dobro obvladajo. Pri estetski dimenziji pa opazimo statistično značilne razlike ($p < 0,007$; 15 % = 0,41 točke) v korist kontrolne skupine. Stališča do ostalih športnih vsebin se ne razlikujejo statistično značilno, same razlike pa so od 2 do 8 %.

5.3.1.6 Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v izraženosti ciljnih orientacij pri športni vzgoji

Preglednica 23

Razlike v izraženosti ciljnih orientacij med eksperimentalno in kontrolno skupino

Motivacija	M (SD) ES (N=68)	M (SD) KS (N=66)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
EGO	2,640 (0,980)	2,790 (1,160)	-0,810	132	0,419	95
TASK	3,780 (0,810)	3,720 (0,720)	0,440	132	0,658	102

Opomba. EGO = k cilju usmerjena ciljna naravnost; TASK = v nalogo usmerjena ciljna naravnost; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje; ostalo enako kot zgoraj.

Med skupinama (preglednica 23) ni statistično značilnih razlik v nobeni motivacijski dimenziji. Učenci eksperimentalne skupine imajo nekoliko višje (2 %) vrednosti v task (v izvedbo usmerjeni) orientaciji in nižje (5 %) v ego (v rezultat usmerjeni) dimenziji od učencev kontrolne skupine.

5.3.1.7 Razlike v nekaterih elementih socialno ekonomskega statusa družin eksperimentalne in kontrolne skupine

Za ugotavljanje razlik med skupinama v SES smo izračunali s statistično metodo t-testa in Pearsonovega χ^2 testa.

Preglednica 24

Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami eksperimentalne in kontrolne skupine (t-test)

	M (SD) ES (N=65-66)	M (SD) KS(N=60-61)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SD_SOC	2,920 (0,540)	2,680 (0,700)	2,170	124	0,032 *	109
SD_IZB	4,470 (0,980)	3,710 (0,980)	4,360	124	0,000 ***	120
SD_DSSR	7,090 (8,170)	4,170 (4,430)	2,540	129	0,012 *	170
SD_ZDR	3,900 (0,520)	3,960 (0,800)	-0,490	124	0,622	98

Opomba. SD_SOC = socialni status družine ocenjen od staršev na lestvici 1 do 5; SD_IZB = povprečna izobrazba staršev razvrščena na sedem stopenjski lestvici (vrednosti obeh staršev smo delili z 2); SD_DSSR = višina denarnih sredstev mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijo izražen v procentih; SD_ZDR = ocenjeno povprečno zdravstveno stanje obeh staršev izraženo na lestvici 1 do 5; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje; ostalo kot zgoraj.

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Skupini (preglednica 24) se statistično značilno ($p < 0,000$; 20 % = 0,76 stopnje) razlikujeta v izobrazbi staršev. Pri spremenljivki SD_SOC (ocenjeno družinsko socialno stanje) se skupini nekoliko manj (9 % = 0,24 ocene), a še vedno statistično značilno razlikujeta med seboj ($p < 0,05$). Tudi poraba denarnih sredstev družinskega proračuna za rekreacijo (SD_DSSR) je med skupinama statistično značilno različna ($p < 0,05$). Eksperimentalna skupina namenja športni rekreaciji 70 % več denarnih sredstev (2,92 % družinskega proračuna) kot kontrolna skupina. Ocenjeno zdravstveno stanje staršev med skupinama ni statistično različno ($p < 0,622$), ga pa za 2 % višje cenijo starši kontrolne skupine.

Preglednica 25

Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami eksperimentalne in kontrolne skupine (Pearsonov χ^2)

Spremenljivke SES	Hi2	df	p
SD_SOC	4,493	4	0,343
SD_IZB	24,337	5	,000 ***
SD_BSA	6,752	2	,034 *
SD_SSA	10,372	2	,006 **
SD_SRP	2,120	2	0,347
SD_SRO	0,936	2	0,626
SD_ZDR	6,020	2	,049 *

Opomba. p = statistična pomembnost; Hi2 = Pearsonov χ^2 ; df = stopnje prostosti; SD_SOC = socialni status družine ocenjen od staršev na lestvici 1 do 5; SD_IZB = povprečna izobrazba staršev razvrščena na sedem stopenjski lestvici (vrednosti obeh staršev smo delili z 2); SD_BSA = pretekla športna aktivnost staršev; SD_SSA = sedanja športna aktivnost staršev; SD_SRP = športno rekreacijske površine; SD_SRO = športno rekreacijska organiziranost; SD_ZDR = ocenjeno povprečno zdravstveno stanje obeh staršev izraženo na lestvici 1 do 5.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

Tudi s pomočjo metode Pearsonovega χ^2 (preglednica 25) povedo, da se skupini najbolj razlikujejo v izobrazbi staršev ($p=0,000$). Statistično značilne razlike med skupinama so tudi v sedanji športni aktivnosti staršev ($p=0,006$) in pretekli športni aktivnosti staršev ($p=0,034$) v korist eksperimentalne skupine. Statistično značilne razlike v oceni zdravstvenega stanja staršev ($p=0,049$) so v korist kontrolne skupine, medtem ko statistično značilnih razlik med skupinama v ostalih treh spremenljivkah ni.

5.3.2 RAZLIKE V VPLIVU PROGRAMA NA SKUPINE V ODVISNOSTI OD SPOLA

Poleg razlik o vplivu programa na eksperimentalno in kontrolno skupino, smo preverili tudi ali vpliva program na učence drugače kot na učenke. Izmerjene vrednosti posameznih spremenljivk smo primerjali med učenci ES in KS ter med učenkami ES in KS. Dobljeni rezultati so prikazani v preglednicah 26 do 39.

5.3.2.1 Razlike v morfoloških značilnostih

Preglednica 26

Razlike v morfoloških značilnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine (absolutni rezultati)

Morfologija	M (SD) Esm (N=43)	M (SD) KSm (N=28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
ATV_8A	1723,330 (69,110)	1715,070 (77,430)	0,470	68	0,642	100
ATT_8A	603,450 (81,120)	691,360 (153,660)	-3,120	68	0,003 **	87
AKG_8A	10,770 (4,060)	13,960 (6,500)	-2,550	68	0,013 *	77

Opomba. ESm = učenci eksperimentalne skupine; KSm = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število učencev; p = statistična pomembnost; ATV_8A = telesna višina; ATT_8A = telesna teža; AKG_8A = kožna guba nadlahti.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Preglednica 27

Razlike v morfoloških značilnostih med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine (absolutni rezultati)

Morfologija	M (SD) ESž (N=25)	M (SD) KSž (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
ATV_8A	1650,600 (67,260)	1657,220 (66,580)	-0,380	59	0,705	100
ATT_8A	556,600 (64,590)	596,500 (112,530)	-1,600	59	0,116	93
AKG_8A	14,600 (3,660)	17,500 (5,650)	-2,250	59	0,028 *	83

Opomba. ESž = učenke eksperimentalne skupine; KSž = učenke kontrolne skupine; ostalo enako kot pri preglednici 26; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje;

* $p < 0,05$;

Med učenci (preglednica 26) obeh skupin so statistično značilne razlike v telesni teži ($p = 0,003$) za 13 % (8,8 kg) in kožni gubi nadlahti ($p = 0,013$), ki jo imajo za 23 % (3,19 mm) več učenci kontrolne skupine.

Učenke (preglednica 27) se statistično značilno razlikujejo samo v kožni gubi nadlahti ($p = 0,028$) ki jo imajo za 17 % (2,8 mm) več učenke kontrolne skupine. Telesno težo ima kontrolna skupina za 7 % (4.0 kg) višjo kot eksperimentalna skupina, vendar razlika ni statistično značilna.

5.3.2.2 Razlike v motoričnih sposobnostih

Preglednica 28

Razlike v motoričnih sposobnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine

Motorika	M (SD) ESm (N=43)	M (SD) KSm (N=28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
TAP_8A	45,710 (4,530)	43,540 (4,650)	1,950	68	0,055	105
SDM_8A	212,410 (21,500)	198,430 (32,420)	2,160	68	0,035 *	107
PON_8A	100,710 (18,100)	121,290 (30,720)	-3,500	68	0,001 **	83
DT_8A	52,460 (11,180)	43,040 (10,450)	3,530	68	0,001 **	122
PRE_8A	46,610 (5,990)	43,110 (6,450)	2,310	68	0,024 *	108
VZG_8A	60,100 (24,450)	32,360 (26,120)	4,500	68	0,000 ***	186
M60_8A	88,530 (10,680)	94,000 (12,970)	-1,900	68	0,062	94
M600_8A	129,910 (20,250)	141,000 (23,790)	-2,060	68	0,043 *	92

Opomba. ESm = učenci eksperimentalne skupine; KSm = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; TAP_8A = taping z roko; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon nazaj; DT_8A = dvigovanje trupa; PRE_8A = predklon na klopici; VZG_8A = vesa v zgibi; M60_8A = tek 60 m; M600_8A = tek 600 m; df = prostostne stopnje.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Preglednica 29

Razlike v motoričnih sposobnostih med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine

Motorika	M (SD) ESž (N=25)	M (SD) KSž (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
TAP_8A	46,800 (3,150)	41,200 (5,560)	4,540	59	0,000 ***	114
SDM_8A	183,040 (16,770)	166,090 (23,610)	2,980	59	0,004 **	110
PON_8A	110,430 (22,530)	141,430 (30,290)	-4,200	59	0,000 ***	78
DT_8A	46,330 (6,850)	37,400 (9,730)	3,880	59	0,000 ***	124
PRE_8A	52,320 (5,090)	49,510 (5,750)	1,950	59	0,056	106
VZG_8A	47,560 (19,170)	26,910 (16,970)	4,370	59	0,000 ***	177
M60_8A	97,380 (6,720)	103,320 (6,550)	-3,220	59	0,002 **	94
M600_8A	159,040 (15,300)	166,070 (15,150)	-1,640	59	0,107	96

Opomba. ESž = učenke eksperimentalne skupine; KSž = učenke kontrolne skupine; ostalo kot pri preglednici 27. M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje.

* ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Primerjava učencev (preglednica 28) eksperimentalne in kontrolne skupine med seboj pove, da se statistično značilno razlikujejo med seboj v vseh spremenljivkah razen v tapingu, in teku na 60 m, pa še v teh dveh spremenljivkah sta vrednosti mejne. Največje razlike v prid eksperimentalni skupini so pri vesi v zgibi (86 % = 27,7 sekunde), dvigovanju trupa (22 % = 9,2 ponovitve) in premagovanju ovir (17 % = 2,1 sekunde).

Učenke kontrolne in eksperimentalne skupine (preglednica 29) se tudi statistično značilno razlikujejo med seboj v vseh merjenih motoričnih spremenljivkah razen v teku na 600 m; v predklonu pa je rezultat mejni. Tako kot pri učencih, so tudi pri učenkah razlike v prid eksperimentalne skupine v vseh spremenljivkah. Največje razlike so pri vesi v zgibi (77 % = 20,6 sekunde), dvigovanju trupa (24 % = 8,9 ponovitve) ter poligonu (22 % = 3,1 sekunde). V ostalih spremenljivkah motoričnih sposobnosti so razlike več kot 6 % razen pri teku na 600m, kjer so razlike najmanjše (4 % = 7,0 sekund).

5.3.2.3 Razlike v učnem uspehu

Preglednica 30

Razlike v učnem uspehu med učenci eksperimentale in kontrolne skupine

Učni uspeh	M (SD) Esm (n=43)	M (SD) KSm (N=28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SLJ8	3,840 (0,970)	2,960 (0,790)	3,960	69	0,000 ***	130
MAT8	3,790 (1,080)	3,320 (1,160)	1,740	69	0,087	114
LVZ8	4,130 (0,750)	4,360 (0,760)	-1,260	69	0,213	95
GVZ8	4,130 (0,750)	4,250 (0,760)	-0,670	69	0,507	97
SVZ8	4,580 (0,760)	4,410 (0,750)	0,930	69	0,353	104
POV8	4,090 (0,670)	3,730 (0,660)	2,230	69	0,029 *	110

Opomba. ESm = učenci eksperimentalne skupine; KSm = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; SLJ8 = slovenščina; MAT8 = matematika; LVZ8 = likovna vzgoja; GVZ8 = glasbena vzgoja; SVZ8 = športna vzgoja; POV8 = splošni učni uspeh. Vrednosti kontrolne skupine predstavljajo izhodiščno vrednost - 100 % .
*p<0,05; ***p<0,001

Preglednica 31

Razlike v učnem uspehu med učenkami eksperimentale in kontrolne skupine

Učni uspeh	M (SD) ESŽ (N=25)	M (SD) KSŽ (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SLJ8	4,120 (0,930)	3,740 (1,250)	1,320	61	0,193	110
MAT8	3,680 (0,990)	3,290 (1,160)	1,380	61	0,171	112
LVZ8	4,580 (0,690)	4,370 (0,750)	1,130	61	0,262	105
GVZ8	4,640 (0,650)	4,370 (0,750)	1,480	61	0,145	106
SVZ8	4,700 (0,610)	4,490 (0,720)	1,220	61	0,228	105
POV8	4,270 (0,570)	3,970 (0,810)	1,600	61	0,114	108

Opomba. ESŽ = učenke eksperimentalne skupine; KSŽ = učenke kontrolne skupine; ostalo kot pri preglednici 30. M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje;

Pri učnem uspehu smo upoštevali vse predmete, ki so jih imeli učenci vseh osem let šolanja ter splošni učni uspeh.

Splošni učni uspeh učencev (preglednica 30) eksperimentalne skupine je značilno ($p < 0,05$ ali 10 % = 0,36 ocene) višji od uspeha učencev kontrolne skupine. Prav tako so učenci eksperimentalne skupine statistično značilno bolj uspešni tudi pri slovenskem jeziku ($p < 0,000$ ali 30 % = 0,88 ocene) od učencev kontrolne skupine. V vseh drugih predmetih pa razlike niso značilne, čeprav so tudi pri matematiki (14 % = 0,47 ocene) velike. Zanimivo pa je, da so

ocene v nekaterih vzgojnih predmetih (GVZ, LVZ) pri učencih kontrolne skupine za 3% do 5 % višje.

Učenke (preglednica 31) eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično značilno med seboj v nobeni obravnavani spremenljivki. Še največje razlike so pri dveh pomembnih predmetih - matematiki (12 % = 0,39 ocene) in slovenščini (10 % = 0,38 ocene). Za razliko od učencev imajo učenke eksperimentalne skupine višje ocene od učenk kontrolne skupine prav v vseh obravnavanih spremenljivkah učnega uspeha.

5.3.2.4 Razlike v vrednotah

Preglednica 32

Razlike v vplivu programa na vrednote učencev eksperimentalne in kontrolne skupine

Vrednote	M (SD)	M (SD)	t-vrednost	df	p	%
	ES-m (N=43)	KS-m (N=28)				ES:KS
V_H_M6	79,390 (8,600)	82,400 (8,800)	-1,420	69	0,159	96
V_P_M6	66,300 (16,800)	77,190 (12,800)	-2,920	69	0,005 **	86
V_M_M6	86,480 (8,400)	85,390 (9,000)	0,520	69	0,604	101
V_I_M6	70,810 (12,00)	74,830 (17,900)	-1,130	69	0,263	95
V_D_M6	75,030 (10,200)	80,660 (8,400)	-2,350	69	0,022 *	93
V_A_M6	83,580 (8,500)	83,430 (9,700)	0,070	69	0,946	100

Opomba. ES-m = učenci eksperimentalne skupine; KS-m = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; V_H_M6 = hedonske vrednote; V_P_M6 = potenčne vrednote; V_M_M6 = moralne vrednote; V_I_M6 = izpolnitvene vrednote; V_D_M6 = dionizične vrednote; V_A_M6 = apolonske vrednote. df = prostostne stopnje.

*p<0,05; **p<0,01

Preglednica 33

Razlike v vplivu programa na vrednote učenk eksperimentalne in kontrolne skupine

Vrednote	M (SD)	M (SD)	t-vrednost	df	p	%
	ES-ž (N=25)	KS-ž (N=38)				ES:KS
V_H_M6	78,140 (13,500)	78,130 (8,400)	0,010	61	0,996	100
V_P_M6	58,640 (20,600)	61,670 (15,200)	-0,670	61	0,506	95
V_M_M6	88,780 (7,800)	90,810 (5,700)	-1,190	61	0,237	98
V_I_M6	65,460 (20,90)	69,140 (17,400)	-0,760	61	0,451	95
V_D_M6	71,640 (14,800)	72,640 (9,900)	-0,320	61	0,750	99
V_A_M6	84,460 (9,000)	86,800 (6,400)	-1,210	61	0,231	97

Opomba. ES-ž = učenke eksperimentalne skupine; KS-ž = učenke kontrolne skupine; ostalo glej preglednico 32; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje.

Učenci kontrolne skupine (preglednica 32) statistično značilno višje cenijo potenčno (p< 0,01; 14 %) in dionizično (p< 0,05; 7 %) komponento vrednot kot učenci eksperimentalne skupine, pri ostalih komponentah vrednot pa ni statistično značilnih razlik. Učenci eksperimentalne skupine višje vrednotijo moralne in posledično apolonske vrednote, kot vrednote višjega ranga.

Statistično značilnih razlik v vrednotah med učenkami (preglednica 33) eksperimentalne in kontrolne skupine nismo ugotovili. V hedonskih vrednotah sta skupini izenačeni, v vseh ostalih smo ugotovili višje vrednosti pri učenkah kontrolne skupine, ki so največje v izpolnitvenih (5 %) in potenčnih (5 %) vrednotah.

5.3.2.5 Razlike v stališčih do športnih aktivnosti

Preglednica 34

Razlike v stališčih do športnih aktivnosti med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine

Stališča	M (SD) Esm (N=43)	M (SD) KSm (N= 28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
STA_N	3,950 (0,860)	3,550 (0,800)	2,000	69	0,050 *	111
STA_L	2,340 (0,710)	2,090 (0,830)	1,340	69	0,185	112
STA_S	3,970 (0,630)	3,800 (0,680)	1,060	69	0,292	104
STA_Z	3,900 (0,860)	4,100 (0,970)	-0,860	69	0,395	95
STA_D	3,220 (1,030)	3,080 (0,860)	0,600	69	0,549	105

Opomba. ESm = učenci eksperimentalne skupine; KSm = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; STA_N = tveganje, STA_L = estetska dimenzija, STA_S = sprostitvev in zabava, STA_Z = zdravje in kondicija, STA_D = asketska dimenzija; df = prostostne stopnje.
*p<0,05;

Preglednica 35

Razlike v stališčih do športnih aktivnosti med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine

Stališča	M (SD) Esž (N=25)	M (SD) KSž (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
STA_N	3,270 (0,750)	2,880 (1,000)	1,680	61	0,099	114
STA_L	2,370 (0,770)	3,250 (0,740)	-4,540	61	0,000 ***	73
STA_S	3,890 (0,580)	3,910 (0,450)	-0,170	61	0,864	99
STA_Z	4,070 (0,840)	4,200 (0,460)	-0,780	61	0,436	97
STA_D	2,900 (0,760)	2,680 (0,800)	1,070	61	0,290	108

Opomba. ESž = učenke eksperimentalne skupine; KSž = učenke kontrolne skupine; ostalo glej preglednico 34. Vrednosti kontrolne skupine predstavljajo izhodiščno vrednost - 100 % .
p<0,01; *p<0,001.

Splošno lahko ugotovimo, da so vrednosti pri štirih komponentah stališč pri učencih eksperimentalne skupine višja kot v kontrolni skupini. Zanimivo pa je, da je zdravstvena komponenta višja pri kontrolni skupini.

Iz preglednice 34 je razvidno, da se učenci eksperimentalne in kontrolne skupine statistično značilno (11 %) razlikujejo v stališčih do športnih aktivnosti, ki zahtevajo več poguma in odločnosti in jih uvrščamo med bolj tvegane aktivnosti, še posebej, če jih premalo obvladajo. Statističnih razlik ni v estetski dimenziji, čeprav je razlika med skupinama za 12 % v prid učencev eksperimentalne skupine. Zdravstveno komponento višje vrednotijo učenci kontrolne skupine.

Učenke (preglednica 35) eksperimentalne in kontrolne skupine se med seboj statistično značilno (p<0,001; 27 %) razlikujejo v estetski dimenziji v korist učenk kontrolne skupine. V vseh ostalih stališčih pa so razlike med učenkami obravnavanih skupin statistično neznačilne. Kljub temu lahko rečemo, da imajo učenke eksperimentalne skupine večjo afiniteto do športnih vsebin, kjer sta potrebna določena mera poguma in tveganja, saj so razlike za 14 % v njihovo korist.

5.3.2.6 Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje

Preglednica 36

Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine

Motivacija	M (SD) Esm (N=43)	M (SD) KSm (N=28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
EGO	2,720 (0,960)	3,090 (1,080)	-1,510	69	0,136	88
TASK	3,700 (0,880)	3,560 (0,890)	0,670	69	0,508	104

Opomba. ES = učenci eksperimentalne skupine; KS = učenci kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; EGO = k cilju usmerjena ciljna naravnost; TASK = v nalogo usmerjena ciljna naravnost; df = prostostne stopnje;

Preglednica 37

Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine

Motivacija	M(SD) Esž (N=25)	M(SD) KSž (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
EGO	2,490 (1,030)	2,560 (1,190)	-0,260	61	0,797	97
TASK	3,900 (0,660)	3,830 (0,560)	0,430	61	0,669	102

Opomba. ESž = učenke eksperimentalne skupine; KSž = učenke kontrolne skupine; ostalo kot pri preglednici 36; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; df = prostostne stopnje.

Razlike v usmerjenosti motivacije (preglednici 36 in 37) pri urah športne vzgoje med skupinama in spoloma so minimalne in statistično neznačilne. Učenci in učenke eksperimentalne skupine imajo nižje vrednosti v usmerjenosti k rezultatu naloge (ego) in višje v usmerjenosti k izvedbi naloge (task), učenci in učenke kontrolne skupine pa ravno nasprotno – višjo ego in nižjo task usmeritev. Čeprav neznačilne, so pa največje razlike (12 % = 0,37 ocene) med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine v motivaciji, ki je k rezultatu ciljno naravnana (ego) in izrazitejša (višja) pri učencih kontrolne skupine.

Pri primerjavi spolov med seboj vidimo, da imajo učenke obeh skupin nižje vrednosti v ego in višje v task usmeritvi kot učenci obeh skupin.

5.3.2.7 Razlike v socialno ekonomskem statusu

Preglednica 38

Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami učencev eksperimentalne in kontrolne skupine

	M (SD) ESm (N=43)	M (SD) KSm (N=28)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SD_SOC	2,900 (0,510)	2,620 (0,610)	2,070	68	0,043 *	111
SD_IZB	4,420 (0,890)	3,600 (0,870)	3,760	68	0,000 ***	123
SD_DSSR	7,210 (9,160)	3,860 (5,080)	1,760	68	0,082	187
SD_ZDR	3,990 (0,500)	3,810 (0,880)	1,080	68	0,286	105

Opomba. ESm = družine učencev eksperimentalne skupine; KSm = družine učencev kontrolne skupine; M = aritmetična sredina; df = stopnja prostosti; SD = standardni odklon; N = število; p = statistična pomembnost; SD_SOC = socialni status družine ocenjen od staršev na lestvici 1 do 5; SD_IZB = povprečna izobrazba staršev razvrščena na sedem stopenjski lestvici (vrednosti obeh staršev smo delili z 2); SD_DSSR = višina denarnih sredstev mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijo izražen v procentih; SD_ZDR = ocenjeno povprečno zdravstveno stanje obeh staršev izraženo na lestvici 1 do 5; df = prostostne stopnje.

*p<0,05; ***p<0,001

Preglednica 39

Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami učenk eksperimentalne in kontrolne skupine

	M (SD) ESž (N=25)	M (SD) KSž (N=38)	t-vrednost	df	p	% ES:KS
SD_SOC	2,960 (0,620)	2,720 (0,770)	1,220	59	0,226	109
SD_IZB	4,570 (1,150)	3,790 (1,050)	2,610	59	0,012 *	121
SD_DSSR	6,870 (6,060)	4,410 (3,930)	1,920	59	0,060	156
SD_ZDR	3,740 (0,520)	4,070 (0,730)	-1,890	59	0,064	92

Opomba. ESž = družine učenk eksperimentalne skupine; KSž = družine učenk kontrolne skupine; ostalo kot pri preglednici 38. Vrednosti kontrolne skupine predstavljajo izhodiščno vrednost - 100 % .

*p<0,05;

Starši učencev eksperimentalne in kontrolne skupine (preglednica 38) statistično značilno (p<0,05; 11 % = 0,28 točke) različno ocenjujejo socialno stanje svojih družin. Starši eksperimentalne skupine so ocenili, da je socialni status njihovih družin višji. Statistično značilno različna (p < 0,001; 23 % = 0,82 stopnje) je tudi izobrazba v prid staršev učencev eksperimentalne skupine, medtem ko je poraba denarnih sredstev družinskega proračuna za rekreacijo na meji statistične značilnosti v prid eksperimentalne skupine. V spremenljivki ocena zdravstvenega stanja staršev, se skupini ne razlikujeta značilno, so pa starši ES ovrednotili njihovo zdravstveno stanje za 5 % višje.

Družine učenk eksperimentalne in kontrolne skupine se ne razlikujejo statistično tako značilno kot družine učencev. Skupini (preglednica 39) se statistično značilno razlikujejo samo v izobrazbi staršev (p = 0,012; 21 % = 0,78). Več (2,46 %) denarnih sredstev družinskega proračuna za potrebe rekreacije namenja ES, razlika pa ni statistično značilna. Tudi v oceni zdravstvenega stanja staršev (p = 0,064; 8 % = 0,33 ocene) je med skupinama razlika na meji statistične značilnosti. Višje (boljše) so svoje zdravstveno stanje ovrednotili starši KS.

5.3.3 UGOTAVLJANJE VPLIVA PROGRAMA (PROTOKOLA) IN SPOLA NA POSAMEZNE RAZISKOVANE PARAMETRE

Ugotovili smo, da nastajajo razlike v posameznih spremenljivkah ne le med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine zaradi vpliva programa, temveč tudi med spoloma, zato smo želeli preveriti hkrati vpliv obeh neodvisnih spremenljivk – tako programa kot spola v eksperiment vključenih otrok. V ta namen smo uporabili statistično metodo multivariantne analize variance (MANOVA).

Preglednica 40

Osnovni statistični podatki aritmetičnih sredin za posamezno skupino učencev glede na iskane parametre vrednot, stališč, motivacije, učnega uspeha, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v osmem razredu

Skupina	Vrednote						Stališča				
	VH	VP	VM	VI	VD	VA	STA-N	STA-L	STA-S	STA-Z	STA-D
ES	78,930	63,490	87,330	68,850	73,780	83,090	3,700	2,350	3,940	3,960	3,100
KS	79,940	68,250	88,510	71,550	76,040	85,370	3,160	2,760	3,860	4,140	2,870
Učenci	80,580	70,600	86,050	72,400	77,250	83,520	3,790	2,240	3,900	3,970	3,170
Učenke	78,130	60,470	90,000	67,680	72,250	85,870	3,040	2,900	3,900	4,250	2,770

Skupina	Motivacija		Učni uspeh						Morfološke značilnosti		
	EGO	TASK	SLJ	MAT	LVZ	GVZ	SVZ	POV	ATV	ATT	AKG
ES	2,640	3,780	3,940	3,750	4,290	4,320	4,630	4,150	1696,190	585,970	12,180
KS	2,790	3,720	3,410	3,300	4,360	4,320	4,450	3,860	1682,530	638,000	15,950
Učenci	2,870	3,650	3,490	3,610	4,220	4,180	4,510	3,940	1720,030	638,610	12,030
Učenke	2,530	3,860	3,890	3,440	4,450	4,480	4,570	4,090	1654,510	580,150	16,310

Skupina	Motorične sposobnosti							
	TAP	SDM	PON	DT	PRE	VZG	M60	M600
ES	46,120	201,860	104,200	50,200	48,770	55,350	91,700	140,060
KS	42,240	180,460	132,480	39,910	46,670	29,370	98,830	154,000
Učenci	44,840	206,740	109,060	48,640	45,190	48,840	90,590	143,090
Učenke	43,530	172,810	129,140	41,030	50,680	35,660	100,580	162,900

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; V_H = hedonske vrednote; V_P = potenčne vrednote; V_M = moralne vrednote; V_I = izpolnitvene vrednote; V_D = dionizične vrednote; V_A = apolonske vrednote; STA_N = tveganje, STA_L = estetska dimenzija, STA_S = sprostitelj in zabava, STA_Z = zdravje in kondicija, STA_D = asketska dimenzija; EGO = k cilju usmerjena ciljna naravnost; TASK = v nalogo usmerjena ciljna naravnost; SLJ = slovenščina; MAT = matematika; LVZ = likovna vzgoja; GVZ = glasbena vzgoja; SVZ = športna vzgoja; POV = splošni učni uspeh; ATV = telesna višina; ATT = telesna teža; AKG = kožna guba nadlahti; TAP = taping z roko; SDM = skok v daljino z mesta; PON = poligon nazaj; DT = dvigovanje trupa; PRE = predklon na klopici; VZG = vesa v zgibi; M60 = tek 60 m; M600 = tek 600 m.

Zaradi posebnosti (singularnosti) matrice ni bilo mogoče izračunati glavnega vpliva neodvisnih spremenljivk (programa in spola) na vse odvisne spremenljivke hkrati. Zato smo se odločili, da odvisne spremenljivke razdelimo v dve skupini. V prvi so parametri povprečnega učnega uspeha, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti; v drugem pa psihološki parametri stališč do športnih aktivnosti, motivacijski usmerjenosti pri urah športne vzgoje in vrednote.

Preglednica 41

Vpliv neodvisnih spremenljivk (programa in spola) na prvi sklop odvisnih spremenljivk (povprečni učni uspeh, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti)- MANOVA

Neodvisne spremenljivke	Wilksova λ	Raov R	p
Program (eksperimentalna in kontrolna skupina)	0,636	4,814	0,000 ***
spol	0,306	19,084	0,000 ***
Interakcija program x spol	0,850	1,480	0,144

Opomba.

*** $p < 0,001$;

Rezultati (preglednica 41) kažejo, da na spremenljivke opredeljene v Športnovzgojnem kartonu (morfološke značilnosti in motorične sposobnosti) in povprečnega učnega uspeha, vplivata tako program kot spol statistično značilno ($P = 0,000$). V obeh primerih je ES, ki je obiskovala program z dodatno športno ponudbo imela boljše rezultate.

Preglednica 42

Vpliv neodvisnih spremenljivk (programa in spola) na sklop »psiholoških« spremenljivk (stališča do športnih aktivnosti, motivacijska usmerjenost in vrednote) - MANOVA

Neodvisne spremenljivke	Wilksova λ	Raov R	p
Program (eksperimentalna in kontrolna skupina)	0,840	2,610	0,009 **
spol	0,610	8,650	0,000 ***
Interakcija program x spol	0,810	3,120	0,002 **

Opomba.

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

Vpliv programa in spola na »psihološke« spremenljivke (preglednica 42) je prav tako statistično značilen. Na omenjene spremenljivke nekoliko bolj statistično značilno vpliva spol kot program.

Da bi ugotovili natančneje kako na posamezne odvisne spremenljivke vpliva program in kako spol, smo izvedli še postopek »follow up« analize variance.

Preglednica 43

Rezultati analize variance o vplivu programa in spola na učni uspeh, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti

	variable	F (program)	p (program)	F (spol)	p (spol)
Učni uspeh	POV8	4,566	0,035 *	3,690	0,057
Morfološke značilnosti	ATV_8A	0,055	0,815	25,146	0,000 ***
	ATT_8A	6,820	0,010 *	20,742	0,000 ***
	AKG_8A	7,700	0,006 **	9,873	0,000***
Motorične sposobnosti	TAP_8A	16,850	0,000 ***	0,558	0,457
	SDM_8A	9,365	0,003 **	41,633	0,000 ***
	PON_8A	24,396	0,000 ***	7,600	0,007 **
	DT_8A	21,745	0,000 ***	9,019	0,003 **
	PRE_8A	7,318	0,008 **	26,485	0,000 ***
	VZG_8A	28,352	0,000 ***	3,057	0,083
	M60_8A	8,172	0,005 **	23,345	0,000 ***
	M600_8A	5,617	0,019 *	52,640	0,000 ***

Opomba POV8 = splošni učni uspeh v 8. razredu; ATV_8A = telesna višina; ATT_8A = telesna teža; AKG_8A = kožna guba nadlahti; TAP_8A = taping z roko; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon nazaj; DT_8A = dvigovanje trupa; PRE_8A = predklon na klopici; VZG_8A = vesa v zgibi; M60_8A = tek na 60 m; M600_8A = tek na 600 m; p = statistična pomembnost;

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Ugotovili smo, da program (preglednica 43) pomembno vpliva na spremenljivke: povprečni učni uspeh, vse spremenljivke motoričnih sposobnosti, ter telesno težo in kožno gubo, saj se skupini statistično značilno razlikujeta med seboj v vseh omenjenih spremenljivkah.

Spol (preglednica 43) pa vpliva statistično značilno na razlike v telesni višini (genetsko pogojeno), telesni teži, kožni gubi ter vseh spremenljivkah motoričnih sposobnosti razen tapinga in vese v zgibi.

Preglednica 44

Rezultati analize variance o vplivu programa in spola na vrednote, ciljne usmerjenosti učencev in učenk pri športni vzgoji (motivaciji) in stališča do športnih aktivnosti

	variable	F (program)	p(program)	F (spol)	p (spol)
vrednote	dionizične	2,914	0,090	8,619	0,004 **
	apolonske	0,551	0,459	2,067	0,153
motivacija	EGO	1,388	0,241	4,106	0,045 *
	TASK	0,599	0,440	2,922	0,090
stališča	STA_N	6,698	0,011 *	19,080	0,000 ***
	STA_L	5,506	0,020 *	19,951	0,000 ***
	STA_S	0,487	0,487	0,022	0,881
	STA_Z	1,281	0,260	1,068	0,303
	STA_D	1,297	0,257	5,325	0,023 *

Opomba. EGO = k cilju usmerjena ciljna naravnost; TASK = v nalogo usmerjena ciljna naravnost; . STA-N = dimenzija tveganja (nevarnosti); STA_L = estetska dimenzija; STA_S = dimenzija sprostitve in zabave; STA_Z = dimenzija zdravja in kondicije; STA_D = asketska dimenzija (dimenzija napora); p = statistična pomembnost; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Rezultati (preglednica 44) analize variance povedo, da se eksperimentalna in kontrolna skupina v psiholoških spremenljivkah statistično značilno razlikujeta samo v stališčih do športnih vsebin pri urah športne vzgoje in izvenšolskih športnih aktivnostih, ki vsebujejo elemente tveganja in nevarnosti (STA_N) ter v stališčih do estetske dimenzije (STA_L) na stopnji tveganja p<0,05.

Spol vpliva na statistično značilne razlike v dionizičnih vrednotah (p<0,01), ego ciljni usmerjenosti učencev pri športni vzgoji (p<0,05), med spremenljivkami stališč do športnih aktivnosti pa v dimenzijah tveganja in nevarnosti, estetski dimenziji (p<0,001) ter asketski dimenziji (p<0,05).

Tudi MANOVA (kot že t-test) je potrdila, da imajo učenci eksperimentalne skupine višji učni uspeh. Na razlike v motoričnih sposobnostih in morfoloških značilnosti pa poleg programa vpliva tudi spol. Prav tako tudi na nekatera stališča. Na vrednote in ciljno usmerjenost učencev program ni imel vpliva. Ugotovili smo, da so nastale razlike posledica različnega spola (učenke imajo višjo task, učenci pa ego ciljno usmerjenost).

5.3.4 VPLIV PROGRAMA IN SPOLA NA ODVISNE SPREMENLJIVKE MOTORIČNIH SPOSOBNOSTI, MORFOLOŠKIH ZNAČILNOSTI IN UČNEGA USPEHA OB IZENAČITVI RAZLIK OB ZAČETKU ŠOLANJA

Pomemben vsebinski sklop raziskave je bil ugotoviti ali na razlike v motoričnih sposobnostih in učnem uspehu ob koncu šolanja med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine vplivata le program in spol ali pa izhajajo razlike ob koncu šolanja že iz razlik med učenci obeh skupin ob vpisu v šolo (1. razred). Za tako analizo smo se odločili, da bi natančno ugotovili in potrdili vzroke za nastale razlike med ES in KS ob koncu šolanja. Morebitni začetni vpliv smo ugotavljali z multi variantno analizo kovariance (MANCOVA) in analizo kovariance (ANCOVA).

a) Motorične in morfološke dimenzije

S postopki MANCOVE in ANCOVE smo želeli natančno ugotoviti vzroke razlik v motoričnih sposobnostih in telesnih značilnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine ob koncu osem letnega šolanja. V teh postopkih smo kot kovariate preverili: (i) morfološke spremenljivke (kot celota v postopkih MANCOVE (preglednica 45) in vrednosti v posameznih testih – v postopkih ANCOVE (preglednica 46), (ii) nekatere parametre SES (izobrazbo staršev, socialni status družin, povprečna ocena zdravstvenega stanja staršev) (preglednici 47, 48 in 49) in (iii) motorični in morfološki status v 1. razredu in vrednosti posameznih morfoloških in motoričnih testov ob začetku šolanja (preglednice 50, 51 in 52) .

Preglednica 45

Vpliv programa in spola na rezultate vseh motoričnih sposobnostih skupaj ob izenačitvi začetnih razlik v morfoloških značilnosti

Neodvisne spremenljivke	Wilksova λ	Raov R	df 1	df 2	p
1= program	0,709	5,244	8	102	0,000 ***
2= spol	0,465	14,692	8	102	0,000 ***
12=interakcija	0,933	0,921	8	102	0,503

Opomba Raov R = Raov količnik R; p = statistična pomembnost; df1, df2 =stopnja prostosti;

*** $p < 0,001$

Ob izenačitvi začetnih razlik v morfoloških značilnostih (preglednica 45) je vpliv spola in programa statistično značilen za nastale razlike med skupinama v rezultatih vseh motoričnih sposobnosti skupaj. Statistično značilen vpliv programa in spola na razlike med skupinama potrjujejo tudi statistično neznačilne medsebojne interakcije med programom in spolom.

Preglednica 46

Vpliv programa in spola na rezultate posameznih motoričnih sposobnostih ob izenačitvi začetnih razlik morfoloških značilnosti

	program				spol			
	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2)	p	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2)	p
TAP_8A	270,164	19,373	13,945	0,000 ***	6,672	19,373	0,344	0,559
SDM_8A	1101,449	359,010	3,068	0,083	5356,993	359,010	14,922	0,000 ***
PON_8A	5491,388	398,158	13,792	0,000 ***	1180,340	398,158	2,965	0,088
DT_8A	1300,797	91,966	14,144	0,000 ***	248,370	91,966	2,701	0,103
PRE_8A	269,270	30,513	8,825	0,004 **	1227,638	30,513	40,233	0,000 ***
VZG_8A	5235,868	308,196	16,989	0,000 ***	54,238	308,196	0,176	0,676
M60_8A	360,008	91,412	3,938	0,050 *	773,280	91,412	8,459	0,004 **
M600_8A	546,637	308,443	1,772	0,186	8443,442	308,443	27,374	0,000 ***

Opomba TAP_8A = taping z roko; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon nazaj; DT_8A = dvigovanje trupa; PRE_8A = predklon na klopici; VZG_8A = vesa v zgibi; M60_8A = tek 60 m; M600_8A = tek 600 m; p = statistična pomembnost; df1, df2 =stopnja prostosti;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

S pomočjo analize kovariance (ANCOVA) s kovariato morfološke značilnosti (preglednica 46) smo ugotovili, da vpliva program, ki je bil izvajan v določeni skupini na statistično značilne razlike med skupinama pri šestih od osmih spremenljivk motoričnih sposobnosti. Statistično značilnega vpliva nismo ugotovili pri skoku v daljino in teku na 600m.

Spol ima na iste spremenljivke nekoliko manjši vpliv, saj statistično značilno vpliva na štiri od osmih (skok v daljino, predklon, tek na 60m in 600m), na ostale pa vpliv ni statistično značilen.

Preglednica 47

Vpliv programa in spola na rezultate vseh motoričnih sposobnostih skupaj ob izenačitvi razlik v SES (izobrazba staršev, socialni status družin, zdravstveno stanje staršev)

Neodvisne	Wilksova λ				
spremenljivke		Raov R	df 1	df 2	p
1= program	0,712	4,693	8	93	0,000 ***
2= spol	0,432	15,260	8	93	0,000 ***
12=interakcija	0,877	1,634	8	93	0,126

Opomba SES = izobrazba staršev; ostalo enako kot v preglednici 45.

***p<0,001

Rezultati (preglednica 47) MANCOVE o vplivu programa ter spola potrjujejo, da so kljub izenačitvi razlik nekaterih spremenljivk socialno-ekonomskega statusa družin, v katerih živijo učenci vključeni v projekt, razlike med skupinama v vseh motoričnih sposobnostih skupaj še vedno statistično značilno odvisne od programa, ki sta ga imeli eksperimentalna in kontrolna skupina ter od spola. Tudi v tem primeru ni bilo ugotovljene statistično značilne medsebojne odvisnosti med programom in spolom.

Preglednica 48

Vpliv programa in spola na rezultate posameznih motoričnih sposobnostih ob izenačitvi razlik v SES (izobrazba staršev, socialni status družin, zdravstveno stanje staršev)

	program				spol			
	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2) 1,109	p	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2) 1,109	p
TAP_8A	352,074	19,724	17,850	0,000 ***	12,290	19,724	0,623	0,432
SDM_8A	3337,707	600,104	5,562	0,020 *	19011,640	600,104	31,681	0,000 ***
PON_8A	9281,822	565,127	16,424	0,000 ***	3608,220	565,127	6,385	0,013 *
DT_8A	1086,755	95,029	11,436	0,001 **	627,960	95,029	6,608	0,012 *
PRE_8A	244,710	33,883	7,222	0,008 **	749,380	33,883	22,117	0,000 ***
VZG_8A	8625,845	533,438	16,170	0,000 ***	997,360	533,438	1,870	0,175
M60_8A	723,345	109,328	6,616	0,012 *	1926,070	109,328	17,617	0,000 ***
M600_8A	1692,925	404,148	4,189	0,043 *	16762,430	404,148	41,476	0,000 ***

Opomba p = statistična pomembnost; df1, df2 =stopnja prostosti;

Iz preglednice 48 ugotovimo, da so rezultati v vseh osmih spremenljivkah s katerimi smo merili motorične sposobnosti kljub izenačitvi razlik v SES, statistično značilno odvisni od programa v katerega so bili vključeni učenci in učenke. Ob izenačitvi razlik v SES so rezultati motoričnih sposobnosti še vedno statistično značilno odvisni tudi od spola v vseh spremenljivkah razen tappingu in vesi v zgibi. To pomeni, da so rezultati v motoričnih sposobnostih v vseh spremenljivkah odvisni od programa in razen v dveh (taping in vesa v zgibi) tudi od spola.

Preglednica 49

Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti (p vrednosti) v 8. razredu ob nekaterih posameznih kovariatah SES

Kovariate	ATV-8	ATT-8	AKG-8	TAP-8	SDM-8	PON-8	DT-8	PRED-8	VZG-8	m60-8	m600-8
SOC-OM	0,208	0,018 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,089	0,000 ***	0,000 ***	0,002 **
IZO-OM	0,190	0,048 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,071	0,000 ***	0,001	0,002 **
BSPA-O+M	0,287	0,020 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,100	0,000 ***	0,001	0,001 **
SSPA-O+M	0,521	0,031 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,036 *	0,000 ***	0,001	0,004 **
DSSR	0,310	0,027 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,052	0,000 ***	0,001	0,001 **
ZDR-O+M	0,353	0,018 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,076	0,000 ***	0,000 ***	0,001 **

Opomba SOC-OM = povprečje socialnega statusa družine ocenjen od očeta in matere; IZO-OM = povprečje izobrazbe očeta in matere; BSPA-O+M = pretekla športna aktivnost očeta in matere; SSPA-O+M = sedanja športna aktivnost očeta in matere; DSSR = % mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijske namene; ZDR-O+M = zdravstveno stanje očeta in matere.

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Ob izenačitvi šestih izbranih spremenljivk SES (preglednica 49) razlike v morfoloških in motoričnih komponentah (razen telesne višine) ostajajo, pri predklonu pa so razlike v vrednostih za večino kovariat na meji statistične značilnosti.

Zanimiva je tudi primerjava nastanka razlik v morfoloških značilnostih in motoričnih sposobnosti izraženih v %. Za izhodišče smo izbrali povprečne absolutne vrednosti kontrolne skupine, ki je imela vseh osem let običajni šolski program predpisan s predmetnikom za osnovno šolo. Rezultate eksperimentalne skupine smo nato primerjali (preglednica 50) s temi izhodiščnimi vrednostmi.

Preglednica 50

Vpliv programa in časa šolanja na parametre morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti izraženih v % ob koncu šolanja

	ES	KS (100%)	Vrednosti	ES	KS (100%)	Vrednosti	Indeks razlik
	1.razred	1.razred	ES v %	8.razred	8.razred	ES v %	v %
ATV	1282,4	1306,0	98,2	1696,6	1682,8	100,8	+2,6
ATT	247,7	289,6	85,5	586,2	636,8	92,1	-6,6
AKG	10,3	12,3	83,7	12,2	15,9	76,7	+7,0
TAP	26,8	24,8	108,1	46,1	42,2	109,2	+1,1
SDM	142,0	124,1	114,4	201,6	180,5	111,7	-2,7
PON	158,2	192,8	82,1	104,3	132,3	78,8	+3,3
DT	31,4	28,3	111,0	50,2	40,0	125,5	+14,5
PRE	41,3	41,0	100,7	48,7	46,8	104,1	+3,4
VZG	38,9	24,4	159,4	55,5	29,7	186,9	+27,5
60 M	118,8	127,8	93,0	91,8	99,0	92,7	+0,3
600 M	175,2	204,6	85,6	140,6	154,5	81,0	+5,4

Opomba. Kontrolna skupina = 100 %; pri časovnih spremenljivkah (PON, 60 M, 600 M) je nižji rezultat (čas) kvalitetnejši; z zdravstvenega in nekaterih drugih vidikov je nižji rezultat nekaterih morfoloških spremenljivk (ATT, AKG) vrednejši (pomembnejši).

Indeksi razlik (preglednica 50) med skupinama v 8. razredu povedo, da so se razlike v motoričnih spremenljivkah med skupinama še povečale razen pri skoku v daljino (SDM). Izraziti porast razlik med skupinama je v repetitivni moči trupa (DT) in moči ramenskega obroča (VZG).

S primerjanjem nastalih razlik v morfoloških spremenljivkah (preglednica 50) opazimo, da so učenci in učenke eksperimentalne skupine prerasli učence in učenke kontrolne, so sicer relativno nekoliko pridobili na telesni teži, vendar verjetno na račun mišične mase, saj so se razlike v debelini kožne gube povečale (kožna guba se je pri eksperimentalni skupini zmanjšala) skoraj za enak %, kot se je zmanjšala razlika v telesni teži.

Ko pa analiziramo motorični in morfološki status učencev kontrolne in eksperimentalne skupine v luči izenačitve teh dve prostorov v začetku šolanja (uporaba multivariantne analize kovariance MANCOVA) pa ugotovimo nekoliko spremenjeno sliko.

Kljub izločitvi vpliva razlik med učenci kontrolne in eksperimentalne skupine v telesnih merah v 1. razredu (postopek MANOVA – kovariate predstavljajo vsi morfološki testi v 1. razredu), obstajajo statistično značilne razlike ($p = 0,001$) v teh merah med učenci obeh skupin. Nasprotno pa razlike v motoričnih sposobnostih v tem metodološkem postopku postanejo statistično neznačilne ($p = 0,350$).

Nekoliko drugačne rezultate dobimo, če v postopku kot kovariato uporabimo motorični in morfološki status kot celoto – skupen parameter (preglednica 51).

Preglednica 51

Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti (p vrednosti) v 8. razredu ob kovariatah: morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v 1.raz

Kovariate	ATV-8	ATT-8	AKG-8	TAP-8	SDM-8	PON-8	DT-8	PRED-8	VZG-8	m60-8	m600-8
MORF 1	0,025 *	0,643	0,005 **	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,305	0,001 **	0,000 ***	0,001 **
MOT 1	0,821	0,874	0,945	0,103	0,227	0,134	0,010 *	0,090	0,444	0,067	0,076

Opomba. MORF 1 = morfološke značilnosti v 1. razredu; MOT 1 = motorične sposobnosti v 1. razredu; MORF 8 = morfološke značilnosti v 8. razredu; MOT 8 = motorične sposobnosti v 8. razredu

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tudi ob izenačitvi začetnih razlik v antropometrijskih merah (preglednica 51), razlike med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine v 8. razredu še vedno ostajajo statistično značilne. Ko pa smo izenačili razlike v motoričnih sposobnostih učencev eksperimentalne in kontrolne skupine ob začetku šolanja (kovariate so predstavljali rezultati vseh osmih motoričnih testov), pa statistično značilnih razlik med učenci posameznih skupin ob koncu šolanja ni več, razen v testu dviganja trupa.

V bolj podrobni analizi motoričnih sposobnosti in morfoloških lastnosti učencev eksperimentalne in kontrolne skupine ob zaključku osnovnošolskega obdobja pa s pomočjo analize kovariance (ANCOVA) – ko učence le v posameznem motoričnem testu izenačimo v izhodišču, pa so rezultati spet nekoliko drugačni.

Preglednica 52

Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v 8. razredu ob kovariati le posamezne motorične sposobnosti v 1.raz

Test	Kovariata	F kovariate	P kovariate	Značilnost razlik med ES in KS
TAP8	TAP1	11,113	0,010	0,002**
SDM8	SDM1	22,670	0,000	0,369
PON8	PON1	28,068	0,000	0,011*
DT8	DT1	13,314	0,000	0,000***
PRED8	PRED1	32,205	0,000	0,088
VZG8	VZG1	24,407	0,000	0,000***
M60-8	M60-1	7,435	0,007	0,038*
M600-8	M600-1	8,150	0,005	0,327

Opomba.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

V večini motoričnih testov (preglednica 52) ob vključitvi separatne kovariate razlike ob koncu šolanja ostanejo.

b) Učni uspeh

V prostoru učnega uspeha pa smo kot kovariati uporabili izobrazbo staršev in socialni status družin.

Preglednica 53

Vpliv programa in spola na učni uspeh vseh predmetov skupaj v 8. razredu ob izenačitvi razlik v SES

Neodvisne spremenljivke	Wilksova λ	Raov R	df 1	df 2	p
1= program	0,821	1,773	13	106	0,057
2= spol	0,730	3,013	13	106	0,001**
12=interakcija	0,847	1,476	13	106	0,139

Opomba Raov R = Raov količnik R; p = statistična pomembnost; df1, df2 =stopnja prostosti;

** $p < 0,01$

Odvisne spremenljivke so predstavljali vsi predmeti razen gospodinjstva (premajhna razpršenost v ocenah). V kovariati SES so bile upoštevane spremenljivke povprečna izobrazba staršev, povprečna socialna lestvica in povprečna ocena zdravstvenega stanja staršev. Ob izenačitvi razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v kovariati SES (preglednica 53), se ES in KS v rezultatih učnega uspeha v vseh predmetih skupaj v 8. razredu statistično značilno razlikujejo v odvisnosti od spola. Razlike v učnem uspehu med kontrolno in eksperimentalno skupino pa so na meji statistične značilnosti ($p = 0,057$) v odvisnosti od programa.

Preglednica 54

Vpliv programa in spola na učni uspeh posameznih predmetov v 8. razredu ob izenačitvi razlik v SES

	program				spol			
	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2) 1,109	p	Povprečje kvadrata učinka	Povprečje kvadrata napake	F(df1,2) 1,109	p
SLJ8	1,935	0,831	2,329	0,130	4,313	0,831	5,192	0,024 *
ANJ8	1,454	0,972	1,495	0,224	1,095	0,972	1,126	0,291
MAT8	0,138	1,020	0,136	0,713	1,716	1,020	1,683	0,197
ZEM8	0,924	0,684	1,351	0,248	0,204	0,684	0,298	0,586
ZGO8	0,296	0,882	0,335	0,564	0,514	0,882	0,582	0,447
BIO8	0,418	0,722	0,580	0,448	1,340	0,722	1,856	0,176
KEM8	0,834	0,971	0,859	0,356	0,073	0,971	0,075	0,784
FIZ8	0,628	1,048	0,599	0,440	1,072	1,048	1,022	0,314
LVZ8	0,282	0,528	0,535	0,466	0,779	0,528	1,476	0,227
GVZ8	0,003	0,536	0,006	0,940	1,664	0,536	3,103	0,081
THV8	3,006	0,406	7,410	0,007 **	2,171	0,406	5,351	0,022 *
SVZ8	0,088	0,507	0,173	0,678	0,087	0,507	0,172	0,679
POV8	0,279	0,391	0,714	0,400	0,333	0,391	0,853	0,357

Opomba Enako kot pri preglednici 46.

* $p < 0,5$; ** $p < 0,01$

Rezultati o vplivu programa na posamezni učni predmet (preglednica 54) ob izenačitvi razlik v omenjenih izbranih treh spremenljivkah SES kažejo, da je za rezultate v učnem uspehu preizkušancev našega vzorca pri vseh predmetih (razen tehnične vzgoje) statistično značilno nepomembno v kateri program so vključeni.

Pri ugotavljanju vpliva spola na uspeh pri posameznem učnem predmetu ob izenačitvi istih spremenljivk SES so statistično značilne razlike samo pri slovenščini in tehničnem pouku. Z drugimi besedami to pomeni, da sta ob izenačitvi SES generalno gledano program in spol nepomembna, saj imata statistično značilen vpliv samo pri tehnični vzgoji (program in spol) in slovenščini (spol).

Preglednica 55

Vpliv programa na uspeh (p vrednosti) pri posameznih predmetih v 8. razredu ob kovariatah nekaterih spremenljivk SES

Kovariate	slj8	anj8	ma8	zem8	zgo8	bio8	kem8	fiz8	lvz8	gvz8	thv8	gos8	svz8	pov8
SOC-OM	0,007 **	0,022 *	0,037 *	0,009 **	0,205	0,080	0,024 *	0,015 *	0,419	0,921	0,012 *	0,338	0,300	0,031 *
IZO-OM	0,292	0,396	0,528	0,348	0,604	0,781	0,378	0,347	0,155	0,465	0,060	0,186	0,699	0,621
BSPA-O+M	0,010 *	0,029 *	0,046 *	0,023 *	0,201	0,122	0,026 *	0,019 *	0,422	0,905	0,017 *	0,133	0,460	0,049 *
SSPA-O+M	0,023 *	0,049 *	0,134	0,03 *	0,332	0,210	0,058 *	0,061	0,431	0,771	0,021 *	0,145	0,665	0,105
DSSR	0,021 *	0,031 *	0,096	0,024 *	0,382	0,145	0,063	0,041 *	0,269	0,673	0,020 *	0,301	0,261	0,081
ZDR-O+M	0,005 **	0,010 *	0,021 *	0,009 **	0,156	0,049 *	0,020 *	0,010 *	0,633	0,842	0,004 **	0,287	0,222	0,019 *

Opomba. SOC-OM = povprečno socialno stanje očeta in matere; IZO-OM = povprečna izobrazba očeta in matere; BSPA-O+M = pretekla športna aktivnost očeta, pretekla športna aktivnost matere; SSPA-O+M = sedanja športna aktivnost očeta, sedanja športna aktivnost matere; DSSR = porabljen sredstva družinskega proračuna za rekreacijo; ZDR-O+M = zdravstvena stanja očeta, zdravstveno stanje matere.

*p<0,05; **p<0,01.

Glede na dosedanje ugotovitve nas je zanimalo tudi ali bodo vidni vplivi programa tudi, če izničimo vpliv posameznih spremenljivk s področja SES. Rezultati kažejo (preglednica 55), da od izbranih spremenljivk (kovariat) izobrazba staršev vpliva na splošni učni uspeh ter uspeh v vseh predmetih bolj značilno kot program. Po izločitvi vpliva izobrazbe staršev, ugotovimo, da razlike v učnem uspehu med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine niso več statistično značilne. Vse ostale izbrane spremenljivke SES kot kovariate nimajo tako močnega vpliva na učni uspeh.

Preglednica 56

Vpliv programa na uspeh (p vrednosti) pri posameznih predmetih v 8. razredu ob kovariatah spremenljivk morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnostih v 1. in 8. razredu.

Kovariate	slj8	anj8	ma8	zem8	zgo8	bio8	kem8	fiz8	lvz8	gvz8	thv8	gos8	svz8	pov8
MORF 1	0,082	0,406	0,018 *	0,083	0,471	0,488	0,079	0,014 *	0,673	0,937	0,258	0,146	0,166	0,125
MOT 1	0,041 *	0,160	0,012 *	0,281	0,737	0,734	0,147	0,016 *	0,839	0,916	0,939	0,174	0,783	0,185
MORF 8	0,025 *	0,063	0,099	0,057	0,691	0,234	0,113	0,072	0,834	0,481	0,006 **	0,580	0,812	0,095
MOT 8	0,449	0,638	0,888	0,687	0,452	0,162	0,611	0,854	0,075	0,038 *	0,560	0,007 **	0,060	0,401

Opomba. MORF 1 = morfološke značilnosti v 1. razredu; MOT 1 = motorične sposobnosti v 1. razredu; MORF 8 = morfološke značilnosti v 8. razredu; MOT 8 = motorične sposobnosti v 8. razredu

*p<0,05; **p<0,01.

Vpliv kovariat MORF 1, MOT 1, MORF 8 in MOT 8 (preglednica 56) na povprečni učni uspeh v 8. razredu ni značilen. Rezultati pa kažejo, da se ob izločitvi vpliva motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti zmanjšajo razlike (postanejo statistično neznačilne) med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine v ocenah pri matematiki, fiziki in delno tudi pri slovenščini.

Preglednica 57

Vpliv programa in časa šolanja na parametre(predmete) učnega uspeha (aritmetične sredine), ki so bili prisotni vseh osem let šolanja

	ES	KS (100%)	Vrednosti	ES	KS (100%)	Vrednosti	Indeks razlik
	1.razred	1.razred	ES v %	8.razred	8.razred	ES v %	v %
SL	4,561	4,339	105,116	3,941	3,409	115,606	+ 10,490
MA	4,682	4,387	106,724	3,750	3,303	113,533	+ 6,809
LVZ	4,523	4,516	100,155	4,294	4,364	98,396	- 1,759
GVZ	4,777	4,347	109,892	4,316	4,318	99,954	- 9,938
ŠVZ	4,636	3,935	117,814	4,625	4,455	103,816	- 13,998
POV	4,598	4,324	106,337	4,154	3,868	107,394	+ 1,057

Opomba. Kontrolna skupina = 100 %; SL = slovenščina; MA = matematika; LVZ = likovna vzgoja; GVZ = glasbena vzgoja; ŠVZ = športna vzgoja; POV = splošni (povprečni) učni uspeh ob koncu razreda.

Razlike (preglednica 57) v učnem uspehu pri predmetih, ki so jih imeli učenci vseh osem let šolanja, so bile ugotovljene že ob koncu prvega razreda. Do konca 8. razreda so se razlike izražene kot indeksi v % pri športni vzgoji zmanjšali za 14%, pri likovni in glasbeni vzgoji pa celo izničili, saj je imela kontrolna skupina v teh dveh predmetih ob koncu šolanja nekoliko višje ocene. Pri predmetih, ki so se ocenjevali številčno (slovenščina, matematika in splošni učni uspeh) pa so se razlike iz 1. razreda v prid eksperimentalne skupine še povečale in so bile v 8. razredu pri slovenščini 15,6 % (0,54 ocene), pri matematiki 13,5 % (0,45 ocene) ter pri povprečnem učnem uspehu 7,4 % (0,28 ocene).

5.4. SPREMENLJIVKE, KI V NAJVEČJI MERI LOČUJEJO ODDELKE Z DODATNIM ŠPORTNIM PROGRAMOM IN OBIČAJNIM ŠOLSKIM PROGRAMOM

Namen drugega dela študije je bil ugotoviti, kateri uporabljeni parametri s področja motivacijske usmerjenosti, stališč do športnih aktivnostih, vrednot, morfoloških in motoričnih značilnosti ter učnega uspeha in socialnega statusa v največji meri prispevajo k razlikam med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine. Za ugotavljanje kateri dejavniki z raziskovanih področij najbolj ločujejo eksperimentalno in kontrolno skupino med seboj, smo uporabili metodo diskriminantne analize (metodo Forward), ki dodaja spremenljivke v diskriminantno funkcijo eno po eno dokler ni F spremenljivke večji od njegove zahtevane vrednosti.

V preglednici 58 je prikazan povzetek razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v posameznih parametrih izračunanih s statistično metodo t-test.

Preglednica 58

Povzetek razlik v odvisnih spremenljivkah med eksperimentalno in kontrolno skupino

Odvisne spremenljivke	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		t-vrednost	df	p
	AS	SD	AS	SD			
Vrednote							
Hedonske	78,930	10,400	79,940	8,800	-0,610	132	0,546
Potenčne	63,490	18,500	68,250	16,100	-1,590	132	0,115
Moralne	87,330	8,200	88,510	7,700	-0,860	132	0,391
Izpolnitvene	68,850	16,000	71,550	17,700	-0,930	132	0,354
Dionizične	73,780	12,100	76,040	10,400	-1,160	132	0,250
Apolonske	83,900	8,600	85,370	8,100	-1,010	132	0,312
Stališča							
Dimenzija tveganja	3,700	0,880	3,160	0,970	3,370	132	0,001 **
Estetska dimenzija	2,350	0,730	2,760	0,970	-2,760	132	0,007 **
Sprostitev in zabava	3,940	0,610	3,860	0,560	0,740	132	0,461
Zdravje in kondicija	3,960	0,850	4,150	0,720	-1,400	132	0,165
Asketska dimenzija	3,100	0,950	2,870	0,840	1,620	132	0,107
Motivacija							
EGO orientacija	2,640	0,980	2,790	1,160	-0,810	132	0,419
TASK orientacija	3,780	0,810	3,720	0,720	0,440	132	0,658
Učni uspeh							
Slovenščina	3,940	0,960	3,410	1,140	2,930	132	0,004 **
Matematika	3,750	1,040	3,300	1,150	2,360	132	0,020 *
Likovna vzgoja	4,290	0,750	4,360	0,750	-0,540	132	0,593
Glasbena vzgoja	4,320	0,750	4,320	0,750	-0,020	132	0,988
Športna vzgoja	4,630	0,700	4,450	0,730	1,380	132	0,170
Splošni uspeh	4,150	0,640	3,870	0,760	2,380	132	0,019 *
Morfološke značilnosti							
Telesna višina	1696,190	76,600	1682,530	76,610	1,020	132	0,642
Telesna teža	585,970	78,270	638,000	139,300	-2,650	132	0,003 **
Kožna guba	12,180	4,310	15,950	6,240	-4,060	132	0,013 *
Motorične sposobnosti							
Taping	46,120	4,080	42,240	5,270	4,710	132	0,000 ***
Skov v daljino	201,860	24,360	180,460	32,030	4,240	132	0,000 ***
Poligon	104,200	20,180	132,480	31,870	-5,980	132	0,000 ***
Dvigovanje trupa	50,200	10,190	39,900	10,370	5,670	132	0,000 ***
Predklon	48,770	6,280	46,670	6,820	1,830	132	0,070
Vesa v zgibi	55,350	23,260	29,370	21,570	6,540	132	0,000 ***
Tek 60 m	91,700	10,320	98,830	11,100	-3,650	132	0,000 ***
Tek 600 m	140,060	23,240	154,000	23,320	-3,260	132	0,001 **
Sociale ekonomski status							
SD_SOC	2,920	0,540	2,680	0,700	2,170	132	0,032 *
SD_IZB	4,470	0,980	3,710	0,980	4,360	132	0,000 ***
SD_DSSR	7,090	8,170	4,170	4,430	2,540	132	0,012 *
SD_ZDR	3,900	0,520	3,960	0,800	-0,490	132	0,622

Opomba. AS = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; p= statistična pomembnost; df = stopnja svobode; SD_SOC = povprečna relativna ocena staršev o socialnem družinskem statusu (lestvica 1 do 5); SD_IZB = povprečna izobrazba staršev (lestvica 1 do 7); SD_DSSR = % mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijske namene; SD_ZDR = povprečna relativna ocena staršev o lastnem zdravstvenem stanju;

*p<0,5; **p<0,01; ***p<0,001.

Rezultati diskriminantne analize:

Wilksova $\lambda = 0,51$; $F(11,122) = 10,68$ $p < 0,000$ potrjujejo statistično pomembnost razlik med skupinama učencev in učenk s športnim in običajnim šolskim programom in značilnost diskriminacijske moči uporabljenega modela primerjanja obeh skupin učencev in učenk.

Preglednica 59

Spremenljivke, ki najbolj diferencirajo eksperimentalno in kontrolno skupino.

	Wilksova λ	Parcialna λ	F-ods		Toleranca	1-Toleranca
			(-1,122)	p		(R-Sqr.)
VZG_8A	0,553	0,921	10,393	0,002 **	0,577	0,423
SD_IZB	0,545	0,934	8,607	0,004 **	0,937	0,063
STA_L	0,549	0,928	9,495	0,003 **	0,714	0,286
TAP_8A	0,517	0,986	1,792	0,183	0,783	0,217
STA_Z	0,549	0,928	9,473	0,003 **	0,538	0,462
PRE_8A	0,549	0,929	9,386	0,003 **	0,768	0,232
STA_N	0,526	0,968	4,005	0,048 *	0,738	0,262
SD_DSSR	0,529	0,962	4,791	0,031 *	0,914	0,086
SDM_8A	0,535	0,952	6,126	0,015 *	0,365	0,635
PON_8A	0,527	0,966	4,248	0,041 *	0,373	0,627
STA_D	0,517	0,985	1,908	0,170	0,459	0,541

Opomba. VZG_8A = vesa v zgibi; SD_IZB = povprečna izobrazba staršev (lestvica 1 do 7); STA_L = estetska dimenzija; TAP_8A = taping; STA_Z = zdravje in kondicija; PRE_8A = predklon; STA_N = tveganje; SD_DSSR = % mesečnega družinskega proračuna porabljen za športno rekreacijske namene; SDM_8A = skok v daljino z mesta; PON_8A = poligon; STA_D = asketska dimenzija; p = statistična pomembnost.

* $p < 0,5$; ** $p < 0,01$.

Diskriminantna analiza (Forward metoda) izloči 9 spremenljivk, ki značilno prispevajo k ločevanju skupin učencev in učenk s športnim in običajnim programom. Diskriminantna funkcija (preglednica 60) statistično značilno ločuje obe skupini učencev in učenk.

Preglednica 60

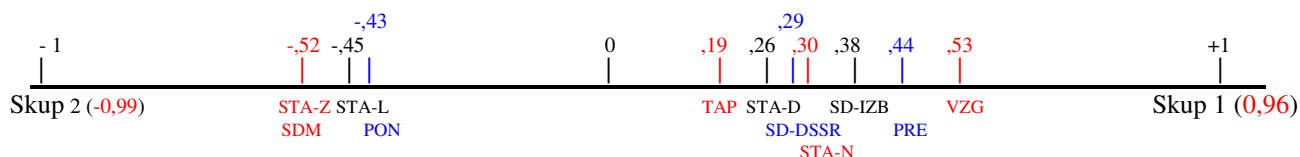
Diskriminacijska značilnost diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna λ	Kanonična korelacija	Wilksova λ	H_i^2	df	p
1	0,963	0,700	0,509	85,320	11	0,000

Preglednica 61

Centroida kanonične diskriminantne funkcije

Skupina	Funkcija 1
Eksperimentalna skupina	0,960
Kontrolna skupina	-0,989



Slika 6: Grafični prikaz centroidov posameznih skupin in njihovih spremenljivk

Tudi položaj centroidov za posamezni skupini učencev in učenk (Slika 6 in preglednica 61) potrjuje razlike med skupinama učencev in učenk.

V eksperimentalno skupino učencev in učenk je bilo korektno uvrščenih 90 % entitet, v kontrolno pa 80 %. Standardni količniki kanonične spremenljivke (slika 6) kažejo, da k razlikam največ prispevajo: vesa v zgibi, zdravstvena dimenzija, skok v daljino, estetska dimenzija, predklon in poligon.

Preglednica 62

Korelacije med neodvisnimi spremenljivkami in kanonično diskriminantno funkcijo

Spremenljivke	Korelacije s funkcijo
SD_IZB	0,398
STA_Z	0,133
STA_L	0,089
PRE_8A	0,068
STA_N	0,053
STA_D	0,049
SD_DSSR	0,045
TAP_8A	0,042
VZG_8A	0,024
SDM_8A	0,019
PON_8A	0,016

Skupini se najbolj razlikujeta (preglednica 62) v izobrazbi staršev (SD_IZB), kjer je korelacija s kanonočno diskriminantno funkcijo 0.398.

V skupini 11 spremenljivk, ki ločujejo eksperimentalno in kontrolno skupino je še ena s področja socialno-ekonomskega statusa družin (sredstva družinskega proračuna porabljen za rekreacijo), štiri s področja stališč do športnih aktivnosti (zdravstvena in kondicijska komponenta, estetska komponenta, komponenta razburljivosti in tveganja ter asketska komponenta) in pet s področja motoričnih testov (poligon, skok v daljino, predklon, vesa v zgibi in taping). Zanimivo je, da rezultati t-testa govorijo o še večjih razlikah med skupinama. Rezultati pridobljeni s pomočjo diskriminantne analize ne potrjujejo, da se skupini med seboj razlikujeta po nobeni izmed spremenljivk morfologije ali s področja učnega uspeha, saj je primerjava s pomočjo t-testa izmed šestih spremenljivk učnega uspeha, ki so prisotne vseh osem let (slovenščina, matematika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja in splošni učni uspeh) ugotovila statistične razlike v slovenščini, matematiki in splošnem učnem uspehu.

Vpliv različnega programa (seveda tudi vpliv začetnih razlik ob vstopu v šolo) je diskriminantni model potrdil, saj je bilo 90 % učencev korektno uvrščenih v eksperimentalno in 80 % v kontrolno skupino.

5.5. DINAMIKA RAZVOJA RAZLIK MED KONTROLNO IN EKSPERIMENTALNO SKUPINO V MOTORIČNIH SPOSOBNOSTIH IN MORFOLOŠKIH ZNAČILNOSTIH

Odgovoriti želimo na vprašanje: ali obstajajo v izbranih odvisnih spremenljivkah razlike že v posameznih razredih šolanja?

S pomočjo statistične metode MANOVA (modela »repeated measures«) smo raziskali vpliv skupine in trajanja šolanja na sistem uporabljenih spremenljivk morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti.

Neodvisna spremenljivka je program (eksperimentalna in kontrolna skupina), odvisne spremenljivke so izbrane spremenljivke, ki so uporabljene v Športnovzgojnem kartonu (ATV, ATT, AKG, TAP, SDM, PON, DT, PRE, VZG, M60, M600). Upoštevali smo vsako šolsko leto od 1. do 8. razreda (čas). Manjkajoče vrednosti nekaterih učencev za šolsko leto 1997/98 smo nadomestili s povprečnimi vrednostmi ostalih učencev ustrezne skupine.

Preglednica 63

Vpliv programa in leta šolanja na parametre morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti

	Wilksova λ	Raov količnik	p
program	0,532	9,758	0,000 ***
Čas (razredi)	0,003	223,339	0,000 ***
program x čas	0,161	3,782	0,000 ***

Opomba. p = statistična pomembnost; čas = leta šolanja;
*** p < 0,001

Razlike v morfoloških značilnostih in motoričnih sposobnostih (preglednica 63) so statistično značilno odvisne od programa (eksperimentalna, kontrolna) in let šolanja (1. do 8. razred). Zaradi statistično značilne medsebojne korelacije odvisne in neodvisne spremenljivke, so lahko dobljene vrednosti posamezne spremenljivke nekoliko drugačne.

Preglednica 64

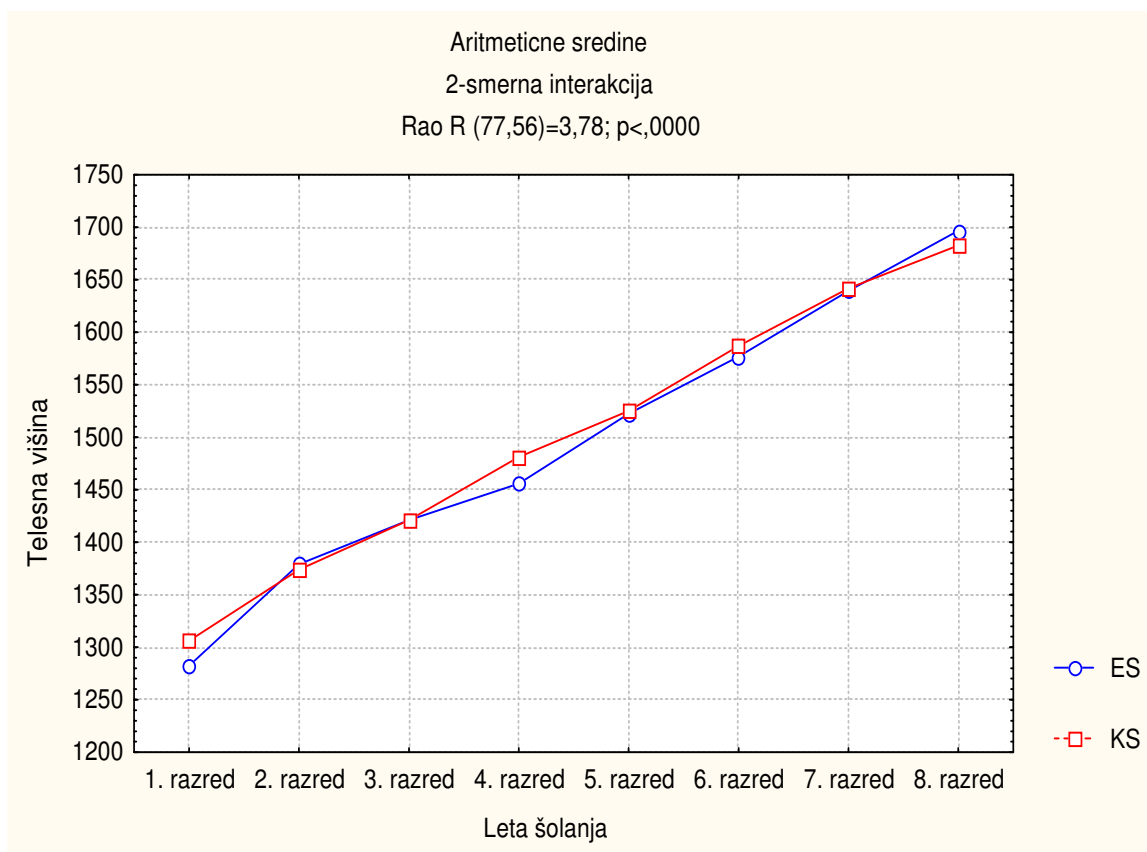
Vpliv programa in leta šolanja na posamezne spremenljivke morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti

spremenljivke	p - program	p - čas	Interakcija program x čas
1 = ATV	0,538	0,000 ***	0,000 ***
2 = ATT	0,000 ***	0,000 ***	0,090
3 = AKG	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***
4 = TAP	0,000 ***	0,000 ***	0,001 **
5 = SDM	0,000 ***	0,000 ***	0,780
6 = PON	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***
7 = DT	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***
8 = PRE	0,012 *	0,000 ***	0,093
9 = VZG	0,000 ***	0,000 ***	0,002 **
10 = 60 m	0,000 ***	0,000 ***	0,210
11 = 600 m	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. p = statistična pomembnost
*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Razlike med ES in KS v morfoloških značilnostih in motoričnih sposobnostih (preglednica 63) so statistično značilne glede na program (eksperimentalna, kontrolna) kot tudi glede na leta šolanja (1. do 8. razred).

Program (preglednica 64) ima statistično značilen vpliv pri vseh izbranih spremenljivkah razen telesni višini (ATV); nekoliko manjši vpliv ima program na predklon, vendar še vedno znotraj meja <0.05 . Tudi čas (leta) šolanja ima statistično značilen vpliv pri vseh izbranih morfoloških in motoričnih dimenzijah na razlike med ES in KS. Statistično značilne interakcije med programom in časom ni pri telesni teži, skoku v daljino, predklonu in teku na 60 metrov, pri ostalih spremenljivkah pa je medsebojna interakcija statistično značilna.



Slika 7: Rezultati v testu telesna višina od 1. do 8 razreda

Opomba ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina.

Preglednica 65

Dinamika razvoja pri telesni višini - parni t-test

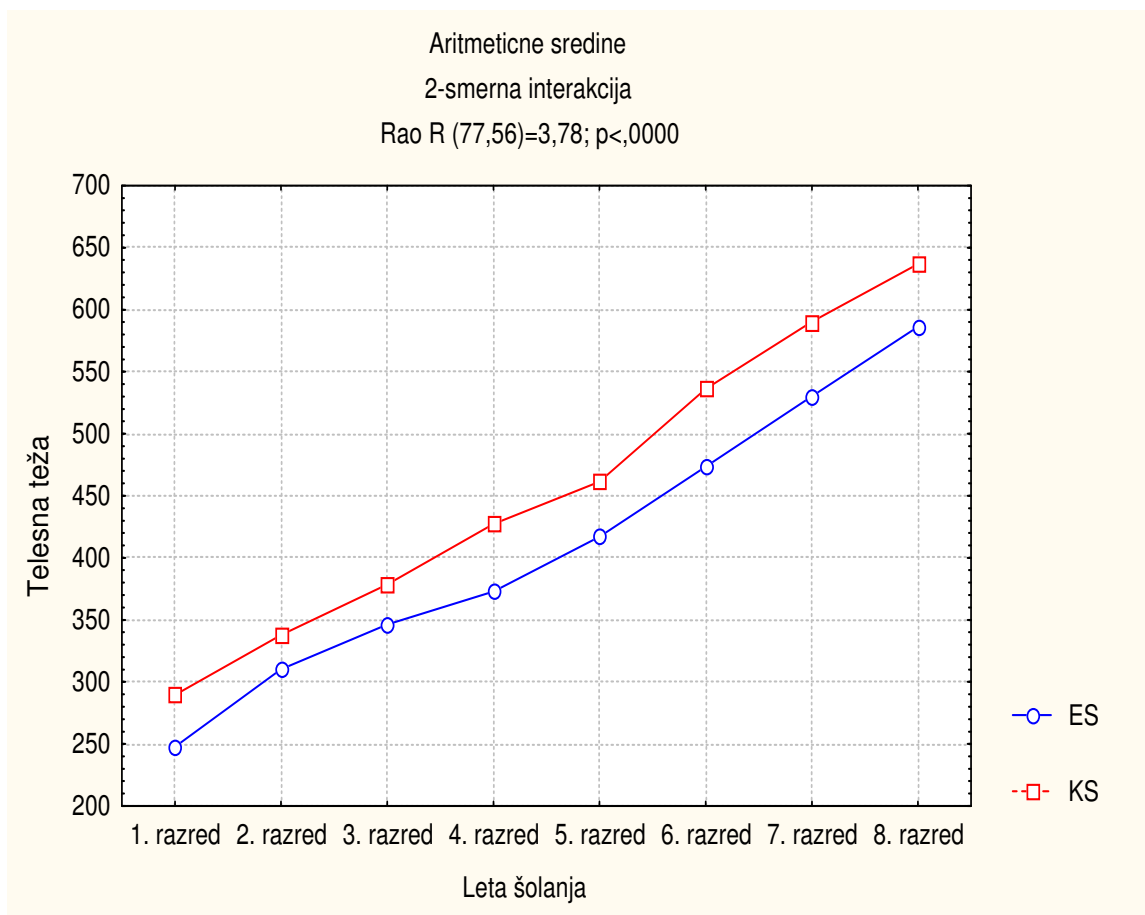
ATV	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	
ES:KS p	0,002 **	0,533	0,997	0,018 *	0,826	0,431	0,842	0,293

Opomba. ES_p = statistična pomembnost eksperimentalne skupine; KS_p = statistična pomembnost kontrolne skupine; ES:KS_p = statistična pomembnost razlik med skupinama znotraj posameznega leta šolanja.

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Učenci obeh skupin so statistični značilno pridobivali na telesni višini (slika 7 in preglednica 65) vsa leta od 1. do 8. razreda. Statistično značilne razlike med skupinama (preglednica 65 ES:KS_p) pa so samo v 1. in 4. razredu, ko so bili učenci in učenke kontrolne skupine višji od

eksperimentalne skupine. Učenci in učenke eksperimentalne skupine so bili ob vstopu v 1. razred nekoliko nižji od učencev in učenk kontrolne skupine ter se v 3. razredu po višini izenačijo. V 4. razredu jih učenci in učenke kontrolne skupine prerastejo, ob zaključku šolanja pa so ponovno nekoliko višji učenci in učenke eksperimentalne skupine, razlike pa so bile statistično neznačilne.



Slika 8: Rezultati v testu telesna teža od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

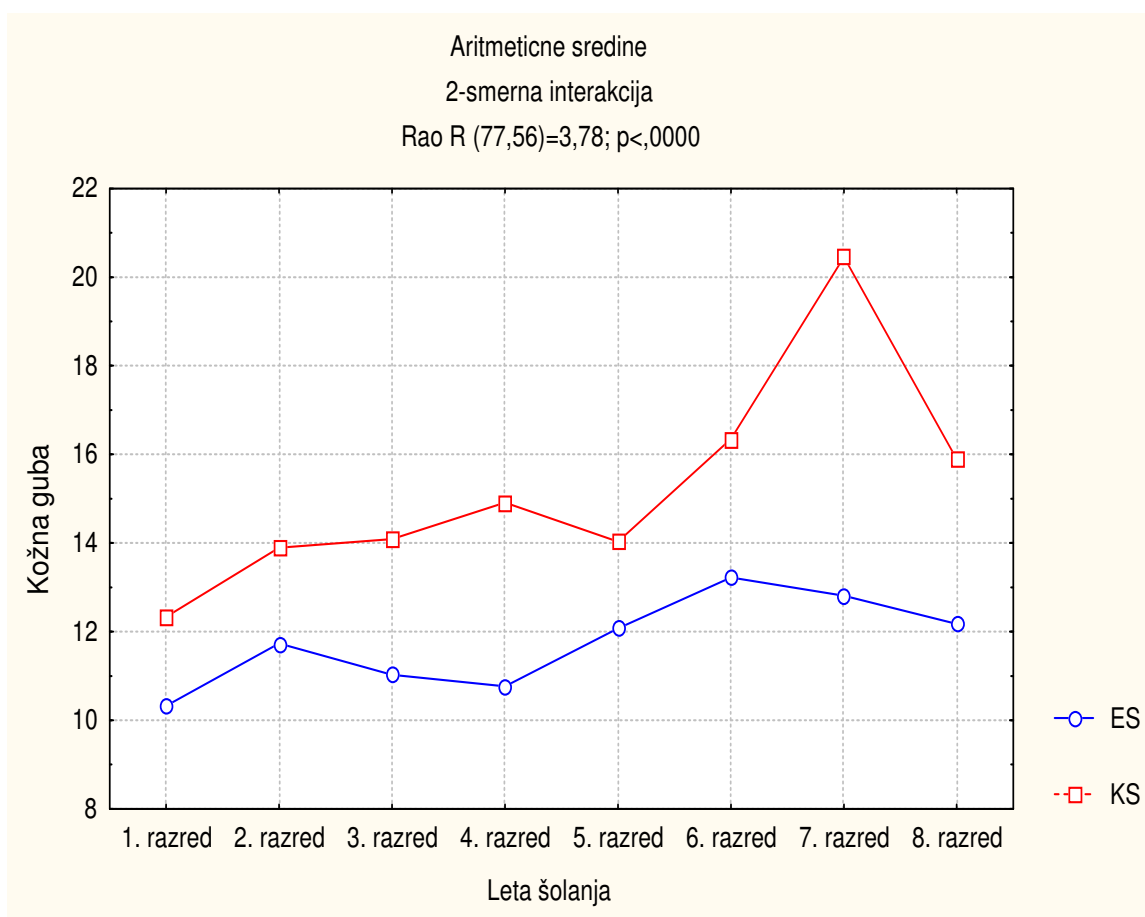
Preglednica 66

Dinamika razvoja pri telesni teži – parni t-test

ATT	Razred 1→2	Razred 2→3	Razred 3→4	Razred 4→5	Razred 5→6	Razred 6→7	Razred 7→8	Razred 8→
ES p	0,000 ***	0,000 ***	0,001 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,002 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	
ES:KS p	0,000 ***	0,004 **	0,003 **	0,001 ***	0,015 *	0,001 ***	0,002 **	0,009 **

Opomba. Enako kot pri preglednici 65

Tako kot pri telesni višini, so tudi pri telesni teži razvojne spremembe povsem pričakovane, vseeno pa zlasti pri telesni teži nismo pričakovali tako velikih razlik med skupinama. Dinamika razvoja pri telesni teži (slika 8 in preglednica 66) v obeh skupinah je statistično značilna vsa leta šolanja. Prav tako so v telesni teži vsa leta šolanja (preglednica 66 ES:KS) značilne razlike med skupinama. Učenci kontrolne skupine so ves čas šolanja težji, še zlasti v 1. , 4. , 6. in 7. razredu. Ves čas šolanja je ES lažja od KS.



Slika 9: Rezultati v testu kožna guba nadlahti od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

Preglednica 67

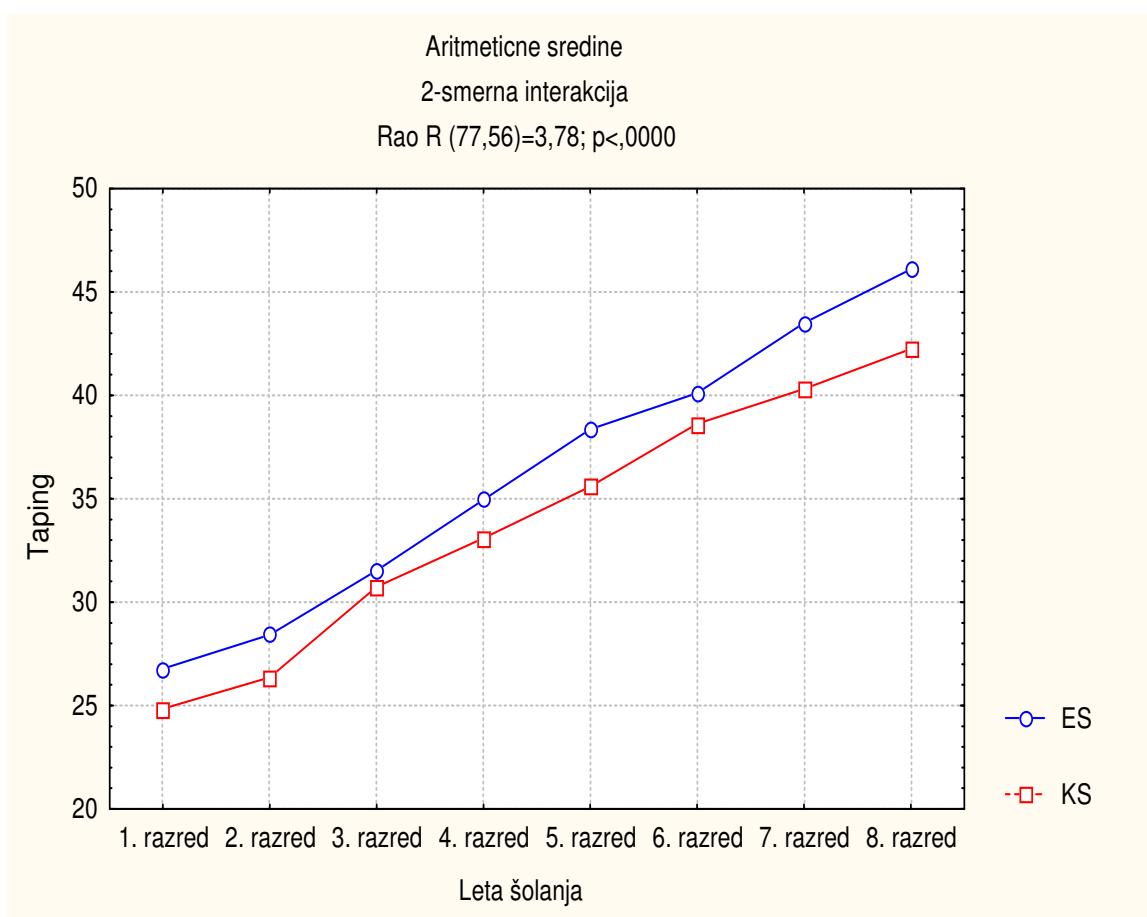
Dinamika razvoja pri kožni gubi – parni t-test

AKG	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,002 **	0,062	0,425	0,001 **	0,055	0,467	0,151	
KS p	0,011 *	0,756	0,215	0,067	0,000 ***	0,007 **	0,044 *	
ES:KS p	0,000 ***	0,003 **	0,000 ***	0,000 ***	0,028 *	0,003 ***	0,001 **	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Značilne razlike (slika 9 in preglednica 67) med skupinama v kožni gubi nadlahti so vseh osem let šolanja. Zlasti v 4. in 7. razredu ima kontrolna skupina veliko več podkožnega maščevja kot eksperimentalna skupina. Učenci eksperimentalne skupine imajo največjo debelino kožne gube v 6. razredu, učenci kontrolne skupine pa v 7. razredu.

V najbolj kritičnih letih (4. in 7. razred), ko je pridobivanje na kožni gubi (in telesni teži) največje, je skupina z dodatnim športnim programom ta negativni trend izničila oziroma ga celo obrnila v pozitivno smer (zmanjšala)! Pohvalno pa je, da je uspela kontrolna skupina statistično značilno zmanjšati kožno gubo iz 7. v 8. razred, čeprav je razlika med skupinama ostala še vedno statistično značilna. Ves čas šolanja je kontrolna skupina težja od eksperimentalne skupine.



Slika 10: Rezultati v testu tapinga od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

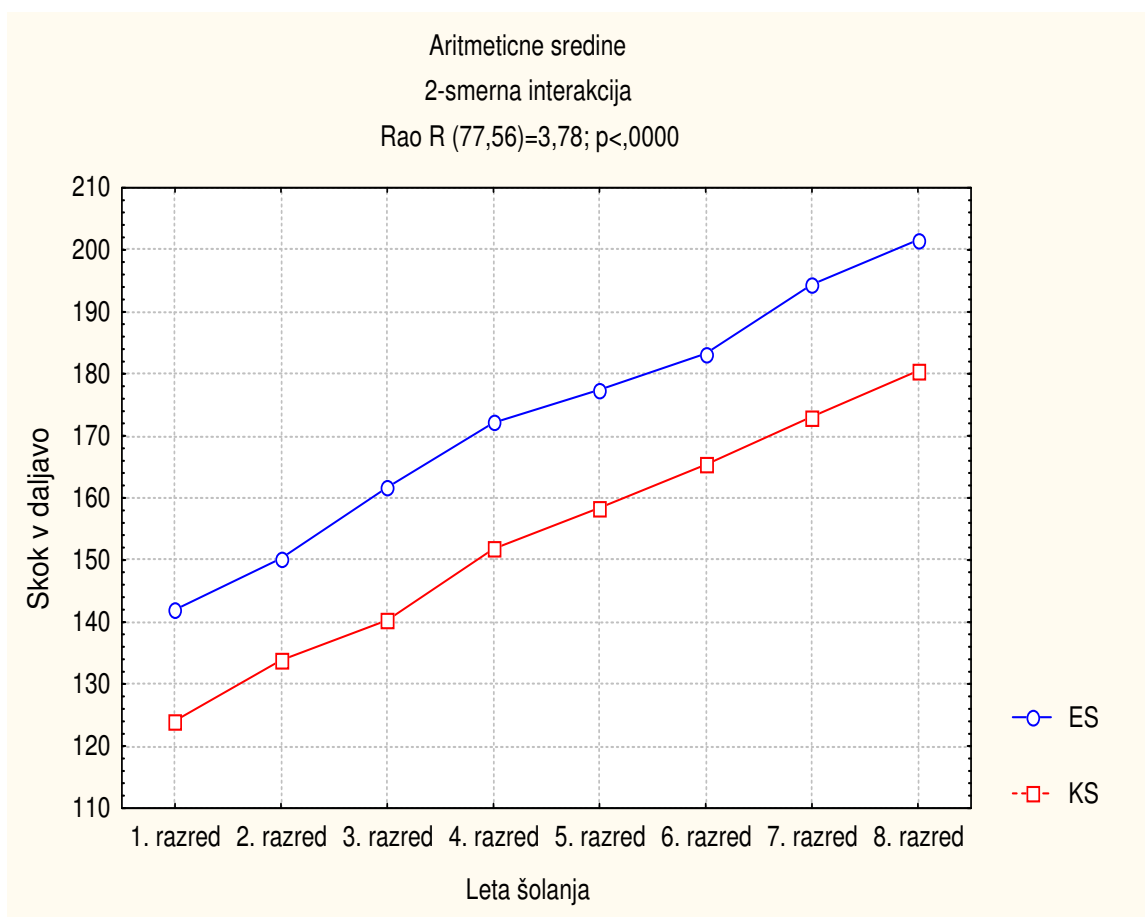
Preglednica 68

Dinamika razvoja pri tapingu- parni t-test

TAP	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,001 **	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,002 **	0,000 ***	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,191	0,001 ***	0,028 *	0,050 *	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Učenci obeh skupin (slika 10 in preglednica 68) so značilno izboljševali rezultate v tapingu vseh osem let šolanja. Značilne razlike med skupinama so v vseh razredih razen tretjega. Ob zaključku šolanja so razlike med skupinama največje. Ves čas šolanja ima eksperimentalna skupina boljše rezultate.



Slika 11: Rezultati v testu skok v daljino od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

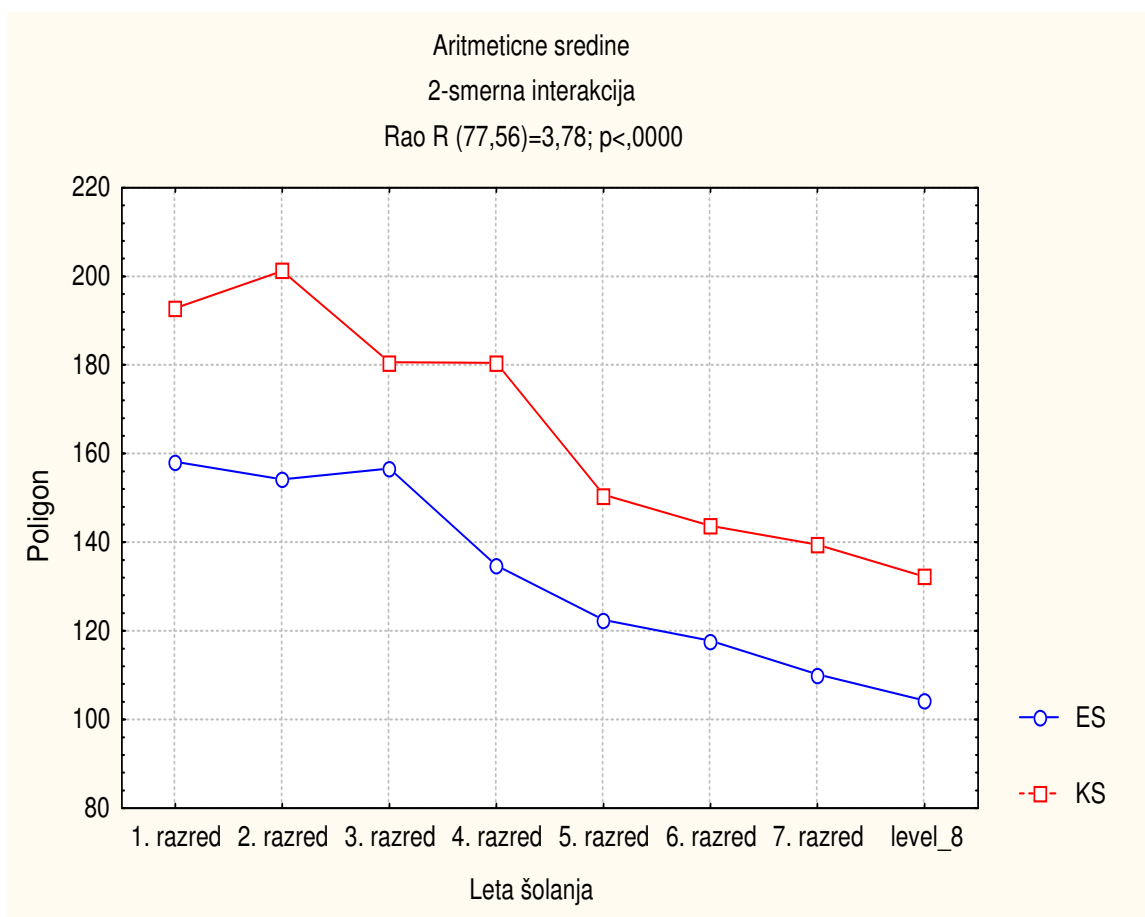
Preglednica 69

Dinamika razvoja pri skoku v daljino - parni t-test

SDM	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,001 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,039 *	0,052	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,000 ***	0,005 **	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,002 **	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Med skupinama (preglednica 69 in slika 11) so značilne razlike v skoku v daljino vseh osem let šolanja. Vseh osem let sta skupini (razen ES iz 5→6) značilno napredovali v rezultatih skoka v daljino. Začetne razlike med skupinama so se ob koncu šolanja nekoliko povečale. Ves čas šolanja ima eksperimentalna skupina dosegla višje rezultate.



Slika 12: Rezultati v testu poligon od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

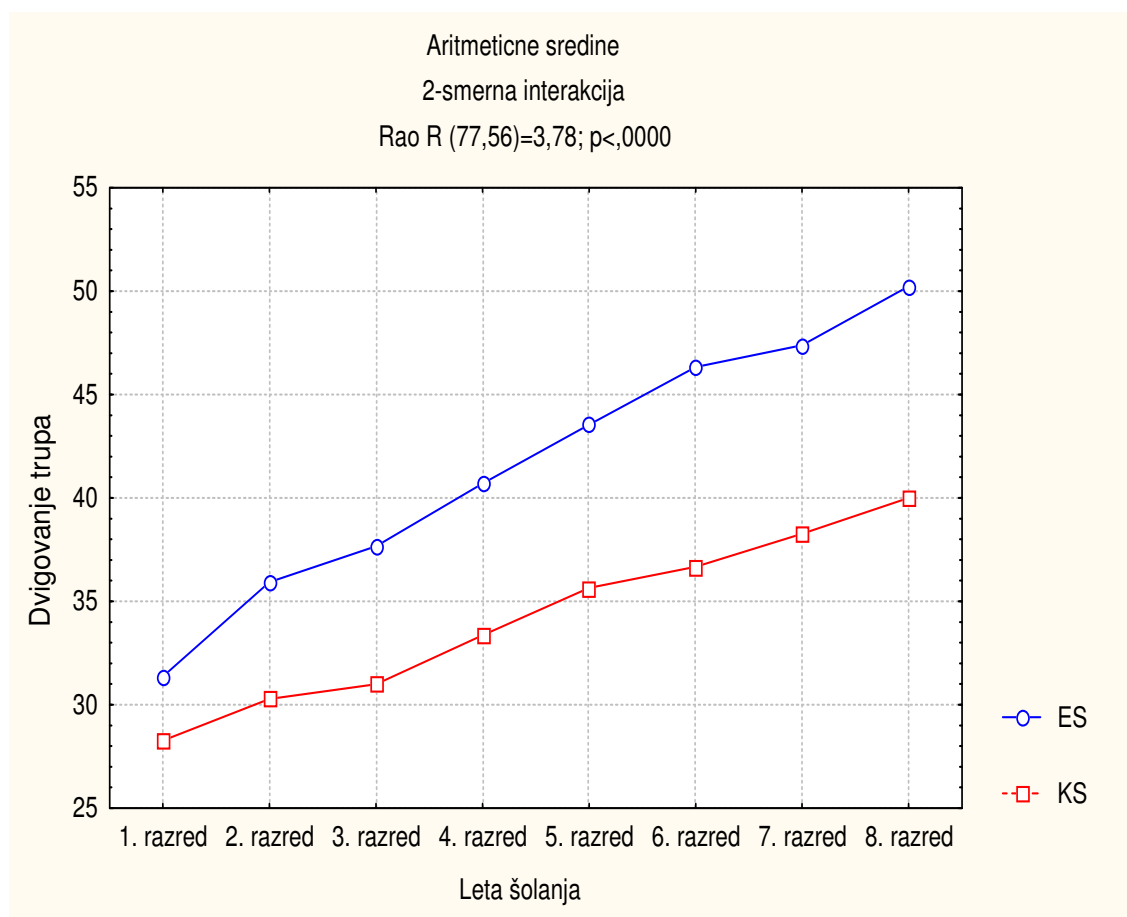
Preglednica 70

Dinamika razvoja pri poligonu – parni t-test

PON	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,263	0,467	0,000 ***	0,000 ***	0,018 *	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,111	0,002 **	0,987	0,000 ***	0,028 *	0,172	0,002 **	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,004 **

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Tudi v koordinaciji telesa, ki smo jo merili s testom poligon nazaj (slika 12 in preglednica 70) imajo učenci in učenke eksperimentalne skupine boljše rezultate (manjše čase) vseh osem let šolanja, so se pa razlike med skupinama v 8. razredu nekoliko zmanjšale. Preizkušanci eksperimentalne skupine so nekoliko poslabšali rezultate v 3. razredu, preizkušanci kontrolne skupine pa v 2. razredu ter ostali na istem nivoju iz 3. v 4. razred.



Slika 13: Rezultati v dvigovanju trupa od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

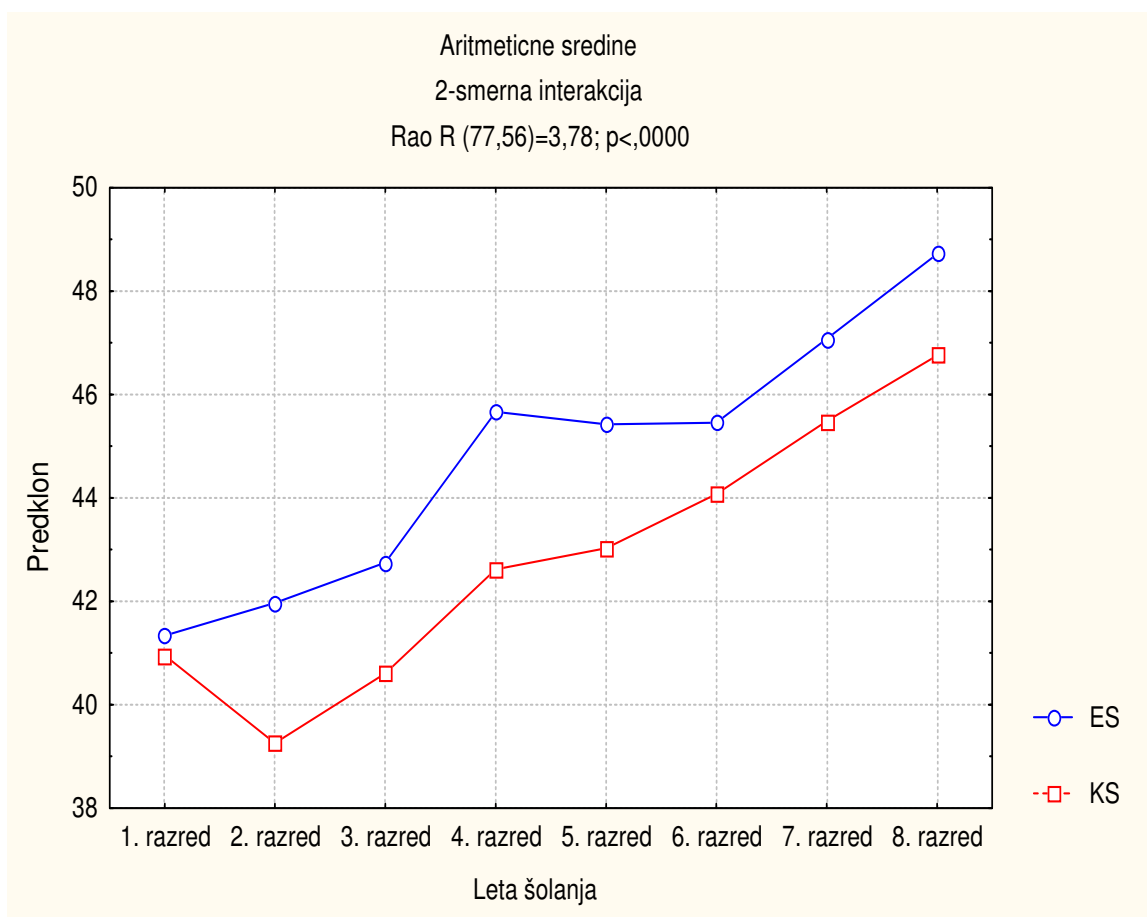
Preglednica 71

Dinamika razvoja pri dvigovanju trupa – parni t-test

DT	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,000 ***	0,009 **	0,000 ***	0,004 **	0,063	0,483	0,004 **	
KS p	0,004 **	0,252	0,000 ***	0,001 ***	0,199	0,086	0,076	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Razlike med skupinama v repetitivni moči trupa, ki smo jo merili s testom dvigovanje trupa (slika 13 in preglednica 71) so se vseh osem let šolanja samo povečevale in bile vedno statistično značilne. Pri eksperimentalni skupini je viden trend statistično značilnega izboljševanja rezultatov (razen iz 6. v 7. razred) vsa leta šolanja, kontrolna skupina pa je statistično značilno izboljšala rezultate samo v 1., 3. in 4. razredu.



Slika 14: Rezultati v testu predklon od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

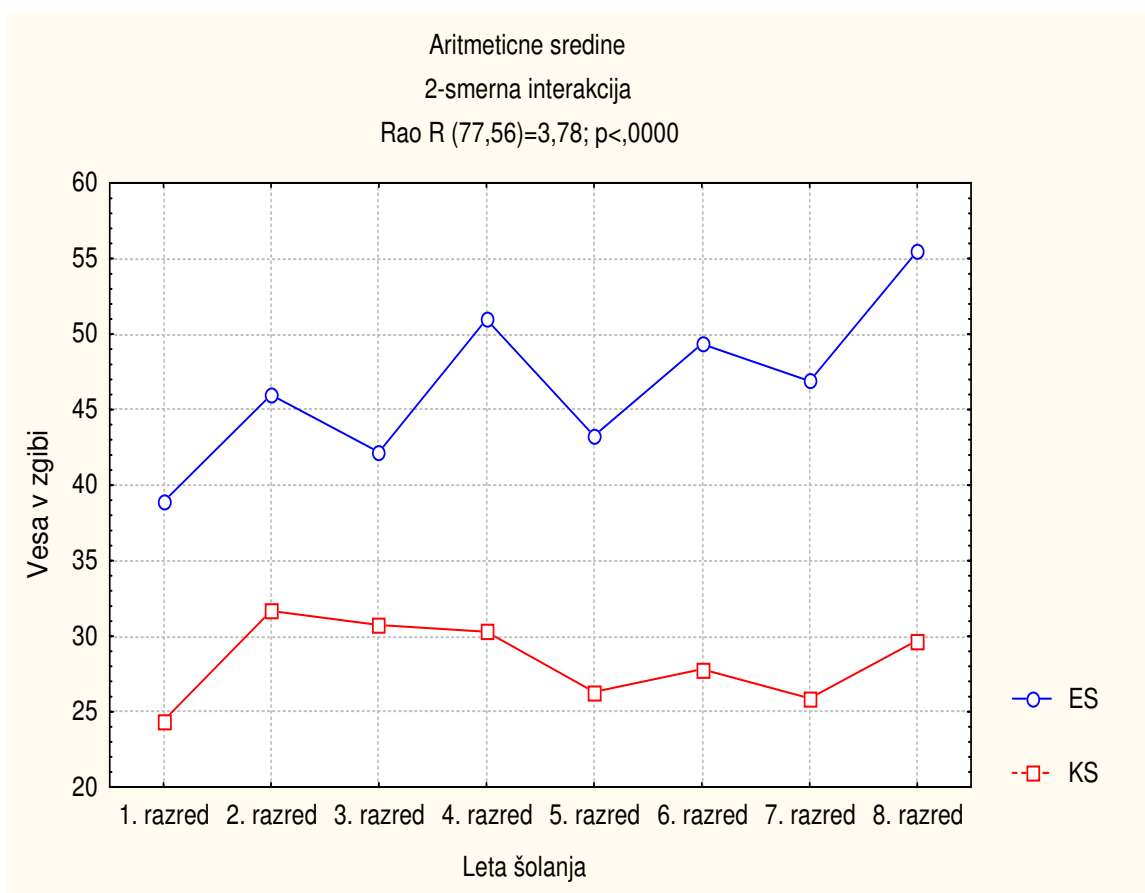
Preglednica 72

Dinamika razvoja pri predklonu – parni t-test

PRE	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,337	0,231	0,000 ***	0,623	0,947	0,002 **	0,002 **	
KS p	0,014 *	0,027 *	0,001 ***	0,516	0,027 *	0,002 **	0,013 *	
ES:KS p	0,628	0,001 ***	0,001 ***	0,001 ***	0,034 *	0,232	0,142	0,080

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Začetne razlike v giblivosti (slika 14 in preglednica 72) so se povečale v 2. in 4. razredu, se v 6. razredu zmanjšale pod statistično značilno razliko in ostale na približno enakem nivoju do 8. razreda. Eksperimentalna skupina je svoje sposobnosti značilno izboljšala v 3., 6. in 7. razredu, kontrolna pa v vseh razredih.



Slika 15: Rezultati v testu vesa v zgibi od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

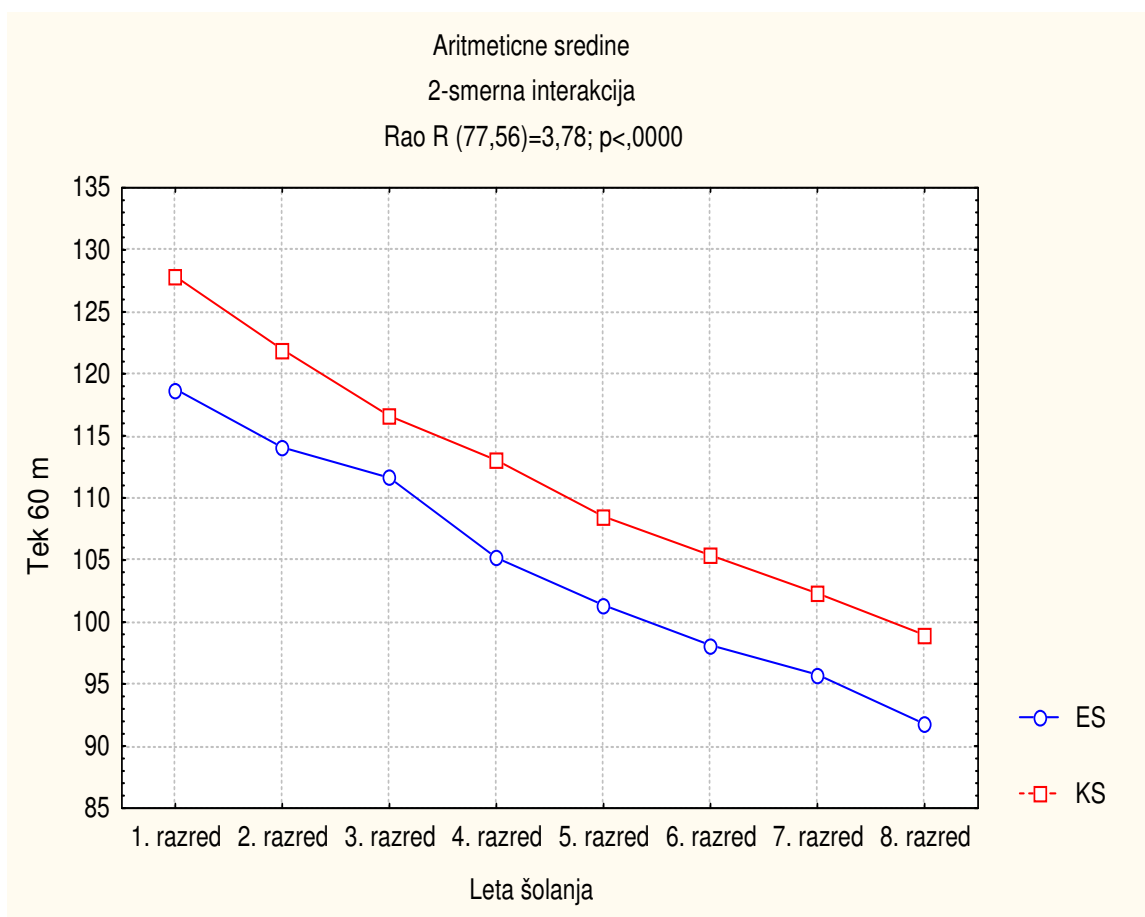
Preglednica 73

Dinamika razvoja pri vesi v zgibi – parni t-test

VZG	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,016 *	0,132	0,003 **	0,008 **	0,019 *	0,155	0,000 ***	
KS p	0,009 ***	0,728	0,858	0,065	0,373	0,261	0,013 *	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Za obe skupini, zlasti pa za eksperimentalno (slika 15 in preglednica 73) je značilno veliko nihanje v rezultatih testov s katerimi smo preverjali statično moč rok in ramenskega obroča. Spremembe v rezultatih kontrolne skupine so samo v 1. in 7. razredu, pri eksperimentalni skupini pa razen v 2. in 6. razredu vsa leta šolanja. Žal smo ugotovili, da je eksperimentalna skupina sposobnosti statične moči rok in ramenskega obroča iz 4. v 5. razred statistično značilno poslabšala, a so kljub temu ostale razlike med skupinama statistično značilno različne. Kljub vsemu so bili ves čas šolanja rezultati eksperimentalne skupine (preglednica 73) statistično značilno boljši, kot rezultati kontrolne skupine.



Slika 16: Tek 60 metrov od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

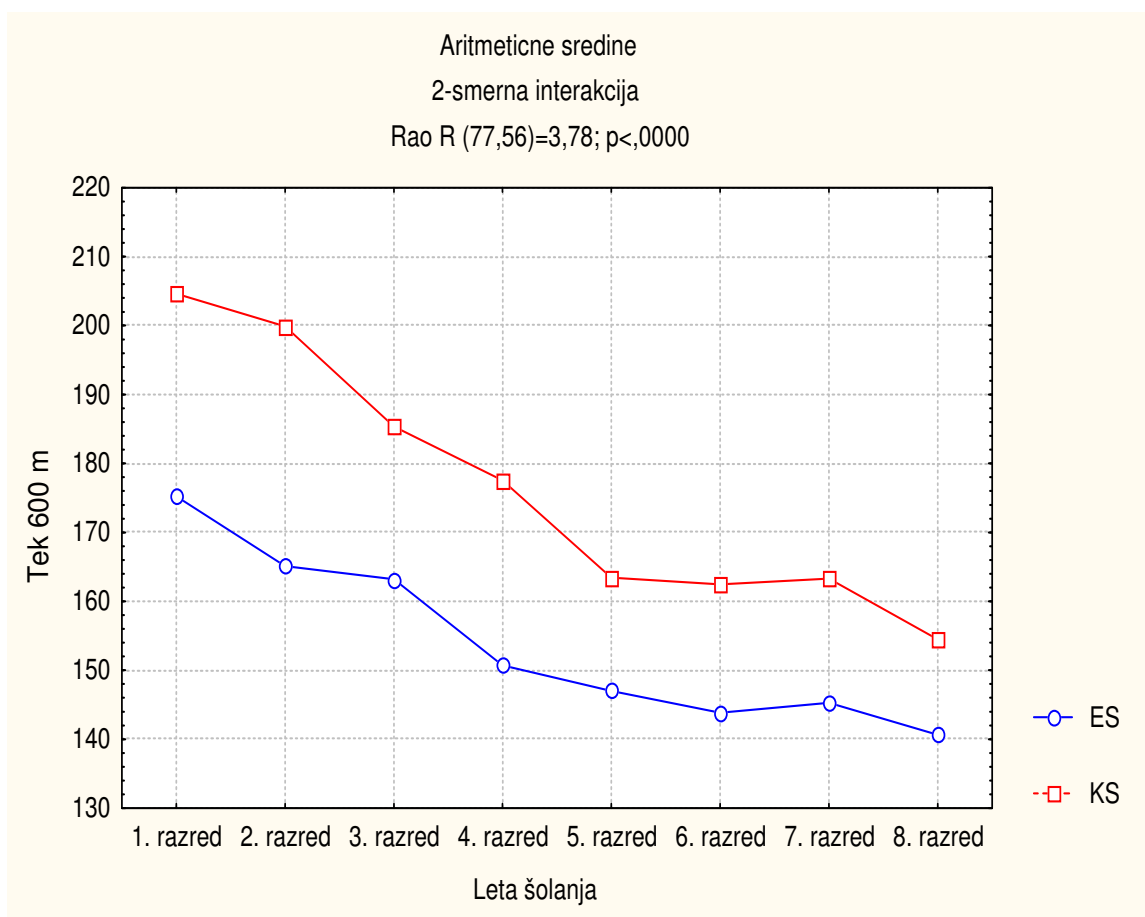
Preglednica 74

Dinamika razvoja pri teku na 60 m – parni t-test

60 m	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,000 ***	0,023 *	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	
KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,001 **	0,000 ***	0,002 **	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Obe skupini sta vseh osem let (slika 16 in preglednica 74) šolanja statistično značilno izboljševali svoje rezultate v teku na 60 metrov. Prav tako so bile statistično značilne razlike med skupinama ves čas šolanja, saj je bila eksperimentalna skupina ves čas šolanja hitrejša.



Slika 17: Tek 600 metrov od 1. do 8 razreda

Opomba enako kot zgoraj

Preglednica 75

Dinamika razvoja pri teku na 600 m - parni -test

600 m	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred	Razred
	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→
ES p	0,000 ***	0,344	0,000 ***	0,064	0,031 *	0,326	0,008 **	
KS p	0,177	0,000 ***	0,007 **	0,000 ***	0,526	0,688	0,001 **	
ES:KS p	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***	0,000 ***

Opomba. Enako kot pri preglednici 65.

Tudi v zadnji motorični spremenljivki teku na 600 metrov (slika 17 in preglednica 75) so učenci, ki so bili vključeni v program z dodatno športno ponudbo dosegli boljše rezultate kot učenci kontrolne skupine. V obeh tekih (60 m in 600 m) pa so učenci kontrolne skupine razlike iz 1. razreda zmanjšali, zlasti še v teku na 600m.

Dinamiko nastajanja razlik znotraj skupin v motoričnih sposobnostih (preglednice 69 do 75) smo potrdili s parnim t-testom za odvisne spremenljivke in t-testom za neodvisne vzorce (povzetek v preglednici 76) s katerim smo preverili dinamiko nastajanja razlik med skupinama. Zaključimo lahko, da se skupini statistično značilno razlikujeta praktično že od 1. razreda v vseh spremenljivkah razen v telesni višini, (statistično značilnih razlik razen v 1. in 4. razredu praktično ni bilo), predklonu (1., 6., 7., in 8. razred) ter tappingu (3. razred).

Preglednica 76

Dinamika razvoja in nastajanja razlik v parametrih morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti (p od t-testa med skupinama)

Spremenljivke	1.raz	2.raz	3.raz	4.raz	5.raz	6.raz	7.raz	8.raz
ATV	,002 **	,533	,997	,018 *	,826	,431	,848	,293
ATT	,000 ***	,004 **	,003 **	,001 **	,015 *	,001 **	,002 **	,009 **
AKG	,000 ***	,003 **	,000 ***	,000 ***	,028 *	,003 **	,001 **	,000 ***
TAP	,000 ***	,000 ***	,191	,001 **	,000 ***	,050 *	,000 ***	,000 ***
SDM	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***
PON	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***
DT	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***
PRED	,628	,001 **	,001 **	,001 **	,034 *	,232	,142	,080
VZG	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***
60m	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***
600m	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***	,000 ***

Opomba. p vrednosti statistične pomembnost posameznih spremenljivk;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Po ugotovljenem statistično značilnem vplivu programa in časa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti, smo želeli preveriti tudi kakšen vpliv ima poleg programa in časa še spol na pravkar omenjene spremenljivke. Zanimalo nas je ali obstaja in kolikšen je v tem primeru vpliv tudi na učni uspeh. Za odvisne spremenljivke učnega uspeha smo izbrali nekatere predmete, ki so jih imeli učenci v vseh osmih razredih šolanja in sicer: slovenščino, matematiko, športno vzgojo in splošni (povprečni) uspeh ob koncu vsakega razreda.

Preglednica 77

Vpliv programa, časa šolanja in spola na parametre morfoloških značilnosti, motoričnih sposobnosti in učnega uspeha

	Wilksova λ	Raov količnik	p
1 (program)	0,425	9,910	0,000 ***
2 (spol)	0,262	20,600	0,000 ***
3 (čas)	0,000	20141,770	0,000 ***
12 (program – spol)	0,639	4,140	0,000 ***
13 (program – čas)	0,468	8,350	0,000 ***
23 (spol – čas)	0,285	18,390	0,000 ***
123 (program, spol, čas)	0,559	5,780	0,000 ***

Opomba. p = statistična pomembnost

*** $p < 0,001$

Vse tri neodvisne spremenljivke: program, spol in čas (preglednica 77) ločeno vsaka zase ali v vseh možnih medsebojnih kombinacijah imajo statistično značilen vpliv na nekatere parametre učnega uspeha in obravnavane morfološke in motorične spremenljivke.

Preglednica 78

Vpliv programa, časa šolanja in spola (p vrednosti) na izbrane spremenljivke morfoloških značilnosti, motoričnih sposobnosti in učnega uspeha - MANOVA

spremenljivke	p- program	p -spol	p- čas	Interakcija program x spol	Interakcija program x čas	Interakcija spol x čas	Interakcija program x spol x čas
1 = SL	0,075	0,000 ***	0,00 ***	0,000 ***	0,279	0,000 ***	0,000 ***
2 = MA	0,000 ***	0,719	0,00 ***	0,541	0,000 ***	0,692	0,591
3 = SVZ	0,000 ***	0,450	0,00 ***	0,029 *	0,000 ***	0,491	0,082
4 = POV	0,000 ***	0,216	0,00 ***	0,068	0,000 ***	0,273	0,072
5 = ATV	0,984	0,000 ***	0,00 ***	0,538	0,919	0,000 ***	0,566
6 = ATT	0,001 **	0,000 ***	0,00 ***	0,238	0,001 **	0,000 ***	0,236
7 = AKG	0,001 **	0,000 ***	0,00 ***	0,785	0,001 **	0,001 **	0,804
8 = TAP	0,000 ***	0,867	0,00 ***	0,086	0,000 ***	0,418	0,060
9 = SDM	0,115	0,000 ***	0,00 ***	0,921	0,000 ***	0,596	0,819
10 = PON	0,000 ***	0,008 **	0,00 ***	0,061	0,001 **	0,000 ***	0,001 **
11 = DT	0,000 ***	0,001 **	0,00 ***	0,709	0,000 ***	0,019 *	0,094
12 = PRE	0,000 ***	0,000 ***	0,00 ***	0,523	0,359	0,000 ***	0,226
13 = VZG	0,000 ***	0,019 *	0,00 ***	0,127	0,140	0,285	0,990
14 = 60 m	0,000 ***	0,009 **	0,00 ***	0,591	0,000 ***	0,569	0,660
15 = 600 m	0,127	0,000 ***	0,00 ***	0,369	0,005 **	0,000 ***	0,232

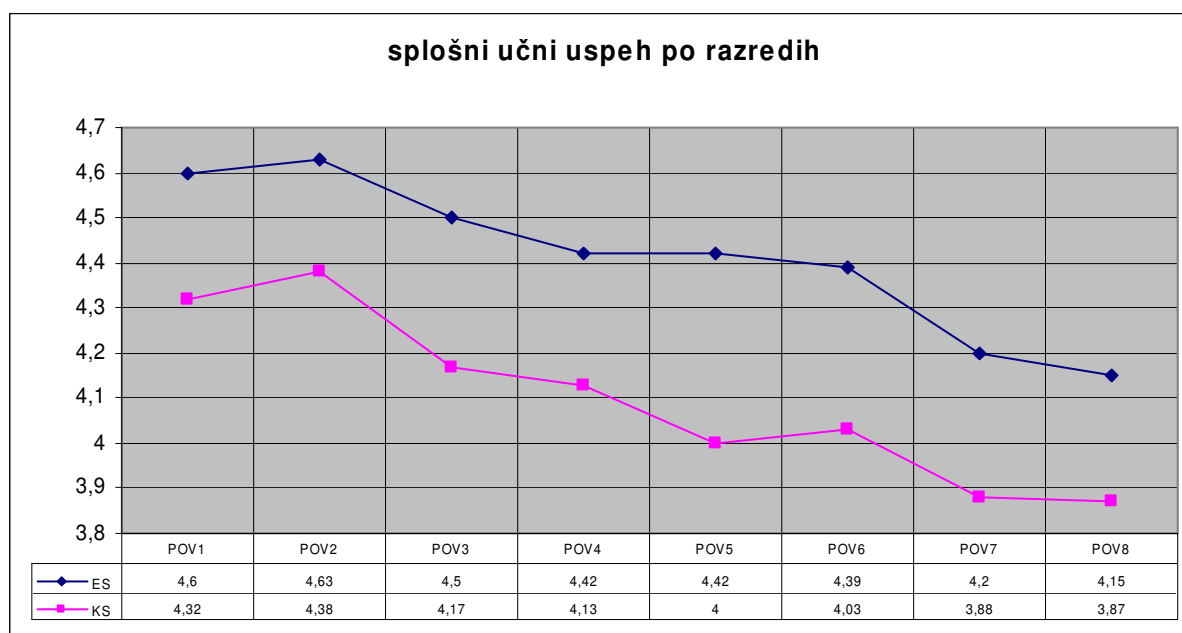
Opomba. p = statistična pomembnost

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Uspešnost v izbranih spremenljivkah učnega uspeha (preglednica 78) je bila zelo odvisna od programa v katerem so učenci bili in od časa šolanja. Učni uspeh ni bil odvisen od programa samo pri slovenščini (mejna vrednost statistično značilnih razlik), prav tako pa je bil uspeh samo pri slovenščini odvisen od spola. Največ statistično značilnih interakcij med programom in časom šolanja je bilo pri matematiki, športni vzgoji in povprečnem učnem uspehu. Najmanj statistično značilnih interakcij je bilo ugotovljenih med spolom in časom šolanja ter programom, spolom in časom šolanja, saj je v vseh primerih bila interakcija samo s slovenščino.

Na uspešnost v motoričnih in morfoloških spremenljivkah je statistično značilno vplival tako čas, kot spol in skupina. Nobene medsebojne interakcije ni bilo med »skupina x spol«; med »skupina x spol x čas« je bila samo pri spremenljivki »poligon«. Statistično značilne interakcije v izbranih spremenljivkah morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti so bile pri večini spremenljivk pri »skupina x čas« in »spol x čas«.

Prikazati želimo tudi razlike v absolutnih vrednostih med skupinama pri splošnem učnem uspehu in uspehu pri posameznih predmetih od 1. do 8. razreda.

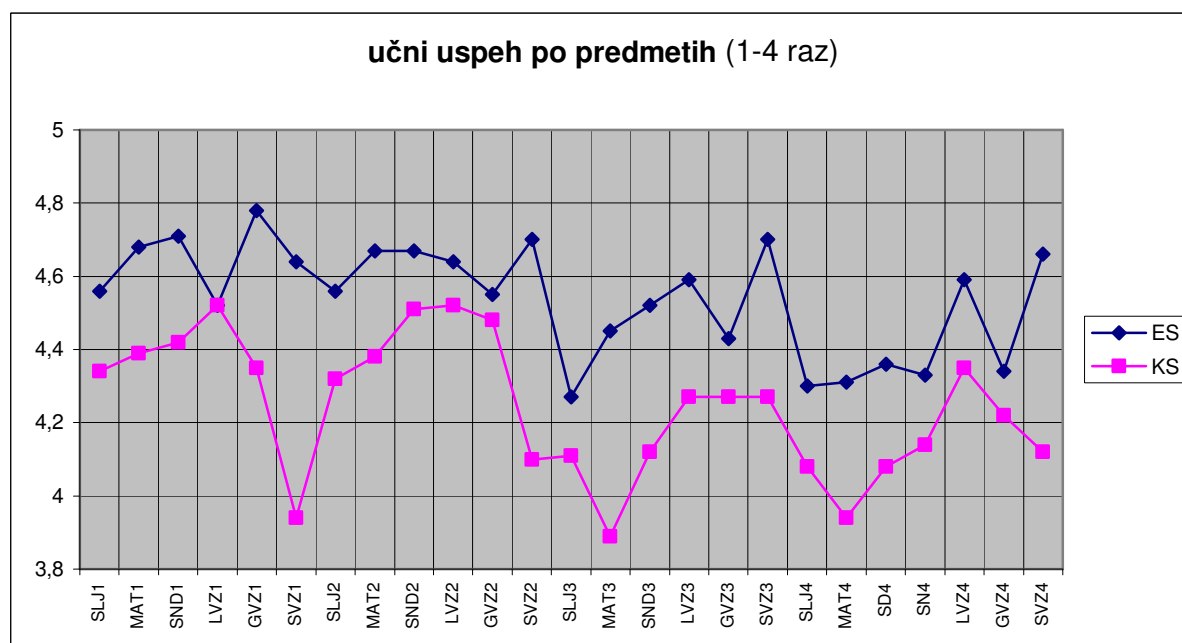


Slika 18: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) od 1. do 8 razreda

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina

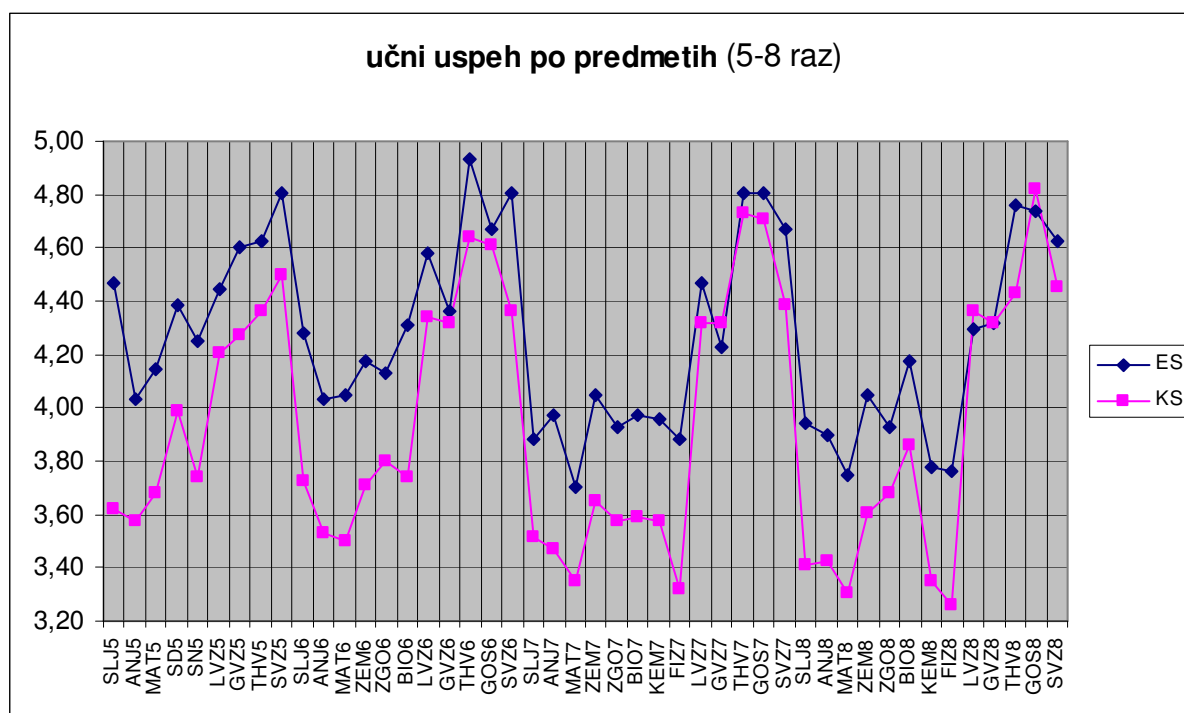
Učenci eksperimentalne skupine (slika 18) so imeli boljši splošni učni uspeh za okrog 0,3 ocene že v 1. razredu. Ta razlika se je večala do 5. razreda (več kot 0,4 ocene), nato pa so se razlike do 8. razreda ponovno zmanjšale in dosegle vrednost približno enako kot je bila v 1. razredu.

Razlike v uspehu pri posameznih predmetih (slika 19) od 1. do 4. razreda so pričakovano zaradi večjega obsega vadbe, bogatejšega programa in prisotnosti dveh učiteljev pri urah največje v športni vzgoji, najmanjše pa pri likovni in glasbeni vzgoji. Od ostalih predmetov so razlike zelo velike tudi v matematiki.



Slika 19: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) pri posameznih predmetih od 1. do 4. razreda

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina



Slika 20: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) pri posameznih predmetih od 5. do 8. razreda

Opomba. ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina

Tudi za ocene na predmetni stopnji (slika 20) ja značilno, da so razlike najmanjše v »vzgojnih« predmetih. Pri gospodinjstvu in likovni vzgoji so v 8. razredu učenci in učenke kontrolne skupine celo boljši kot učenci in učenke eksperimentalne skupine. Veliko boljšim ocenam eksperimentalne skupine v prvih štirih letih pri matematiki, so se od 5. do 8. razreda pridružile še ocene pri kemiji, fiziki, slovenščini in angleščini.

6. razprava

Namen raziskave je bil ugotoviti vpliv 8 letnega programa oddelkov z dodatno športno ponudbo na motorične sposobnosti in morfološke značilnosti ter učni uspeh. Hkrati smo želeli ugotoviti ali se učenci v oddelkih z dodatno športno ponudbo razlikujejo v vrednotah, stališčih do športne aktivnosti, motivacijski orientiranosti in elementih socialnega statusa od sošolcev v običajnih razredih. Namen naloge je bil tudi ugotoviti dejavnike, ki v največji meri vplivajo na morebitne razlike med učenci s »športnim« in običajnim šolskim programom..

Na osnovi dobljenih rezultatov so naše najpomembnejše ugotovitve naslednje:

1. Učenci in učenke oddelkov z dodatno športno ponudbo so ob koncu osemletnega šolanja motorično uspešnejši od učencev v oddelkih z običajnim programom.
2. Učenci in učenke oddelkov z dodatno športno ponudbo imajo ob koncu osemletnega šolanja ugodnejšo telesno sestavo.
3. Učenci in učenke »športnih oddelkov« imajo boljši splošni učni uspeh od učencev običajnih oddelkov. Prav tako imajo učenci v oddelkih z dodatno športno ponudbo značilno boljše ocene v matematiki in slovenskem jeziku
4. Učenci in učenke eksperimentalne skupine (»športnih oddelkov«) izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom kot učenci v običajnih razredih (kontrolna skupina).
5. Učence in učenke eksperimentalne skupine značilno bolj kot učence in učenke kontrolne skupine navdušujejo zahtevnejše športne aktivnosti, imajo pa manj pozitiven odnos do estetske komponente v športnih aktivnostih kot njihovi sošolci v kontrolni skupini. V ostalih dimenzijah stališč do športne aktivnosti se skupini ne razlikujeta.
6. Program ni vplival na statistično pomembnost razlik med skupinama v vrednotah in ciljni motivacijski orientiranosti do športne aktivnosti.
7. Najpomembnejši dejavnik diskriminativne funkcije, ki ločuje učence in učenke eksperimentalne in kontrolne skupine je izobrazba staršev.
8. Razlike med učenci in učenkami ob koncu osem letnega šolanja niso le posledica uspešnosti vzgojno-izobraževalnega programa z dodatno športno ponudbo, temveč tudi dejstva razlik med spoloma in v veliki meri tudi razlik ob vstopu v šolo med učenci obeh skupin.

6.1 Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na motorični in morfološki status učencev in učenk

Po osemletnem šolanju so bili učenci in učenke, ki so bili vključeni v program z dodatno športno ponudbo uspešnejši v motoričnih sposobnosti od učencev v običajnem šolskem programu. Razen v testu gibljivosti so učenci eksperimentalne skupine dosegli značilno boljše rezultate v vseh ostalih motoričnih testih. Tudi izmerjene morfološke značilnosti so ugodnejše pri učencih in uenkah ekasperimentalne skupine. Učenci eksperimentalne skupine so statistično značilno višji in značilno lažji, kar ob podatku o izrazito nižji kožni gubi (količini maščobnega tkiva) pomeni, da imajo zelo značilno ugodnejšo sestavo telesa kot njihovi sovrstniki v kontrolni skupini.

Toda (vseh) pozitivnih učinkov za razvoj motoričnih sposobnosti in vplivov na ugodno telesno sestavo ni mogoče pripisati vplivu programa z dodatno športno ponudbo.

Ob izenačitvi obeh skupin učencev po motoričnih sposobnostih v izhodiščnem stanju (ob koncu prvega razreda) (s protokolom MANCOVA), so se razlike v večini motoričnih testov ob zaključku šolanja zmanjšale in postale statistično neznačilne ali na meji statistične značilnosti (test 60m, test 600m). Le v testu dviganje trupa so bili učenci eksperimentalne skupine tudi po izključitvi začetnih razlik še vedno statistično značilno uspešnejši.

Ko pa smo s protokolom ANCOVA odpravili vpliv začetnih razlik le na posameznih motoričnih spremenljivkah in opazovali vpliv te kovariate na spremenljivko ob koncu šolanja, pa so razlike v posameznih motoričnih sposobnosti med obema skupinama ostale statistično značilne.

Tudi dinamika (%) spreminjanja razlik v posameznih motoričnih sposobnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na začetku in koncu šolanja kaže pozitivne vplive programa. Največji porast razlik je v repetitivni moči trupa (DT za 14,5%) in ramenskega obroča (VZG za 27,5%). Pri ostalih spremenljivkah so učenci eksperimentalne skupine tudi povečali razlike iz prvega razreda razen v skoku v daljino, kjer so se razlike zmanjšale za 2,7%. Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino so se v povprečju povečevale do konca šolanja. Povprečna razlika med učenci obeh skupin v vseh motoričnih testih je bila na koncu 8. razreda za 6,6 % večja kot v izhodišču. To je še toliko pomembnejše, ker so bili za izhodiščno stanje izbrani rezultati merjenja Športnovzgojnega kartona ob koncu 1. razreda in ne pred vstopom v šolo, ker kontrolna skupina ni bila merjena v mali šoli. Domnevamo, da so se razlike (tudi zaradi obsega vadbe – preglednica 1) v 1. razredu glede na stanje pred začetkom šolanja povečale in s tem zmanjšale končni pozitivni rezultat.

Tudi ko primerjamo rezultate eksperimentalne skupine standariziranih (preglednica 12) in absolutnih (preglednice 28 in 29) vrednosti motoričnih spremenljivk s slovenskim povprečjem (Strel, Kovač, Rogelj, 2004; 2005; 2006), lahko ugotovimo, da je raven v vseh merjenih spremenljivkah eksperimentalne skupine boljša, kar kaže na pozitivni vpliv programa.

Zelo pomemben in vzpodbuden je podatek, da je pri preizkušancih eksperimentalne skupine opaziti izrazito boljšo sestavo telesa. Čeprav sestave telesa nismo merili neposredno, je moč trditev argumentirati z dejstvom, da so imeli učenci eksperimentalne skupine značilno manjšo kožno gubo nadlahti in ob večji telesni višini in manjši telesni teži. Tudi razlike v kožni gubi nadlahti med učenci obeh skupin so se od 1. do 8. razreda povečale za 7,0 %, razlike v telesni teži pa so se zmanjšale za skoraj isti odstotek (6,6%). Tako kot pri spremenljivkah s področja

gibalnih sposobnosti, je tudi primerjava rezultatov v morfoloških značilnostih (preglednica 26 in 27) pokazala, da imajo preizkušanci obeh spolov eksperimentalne skupine ugodnejšo telesno sestavo od slovenskega povprečja (Strel, Kovač, Rogelj, 2004; 2005; 2006).

V najbolj kritičnih letih (3. in 4. ter 7. razred), ko je pridobivanje na kožni gubi (in telesni teži) največje, smo uspeli z dodatnim športnim programom ta negativni trend izničiti (slika 9 in preglednica 67) oziroma ga celo obrniti v pozitivno smer (zmanjšati količino kožne gube)!

Slabe prehranske navade, telesna neaktivnost in težave s telesno težo preko 33 % otrok v Louisiani pogosto povezujejo z negativnim učinkom na učno uspešnost (Murphy, Holston in Tuuri, 2005). Zato so predlagali program, ki bi povečal zavest o primerni telesni teži med otroci, promoviral boljše prehranske navade in vzpodbudil telesno aktivnost pri otrocih in njihovih družinah. Podobnim ciljem je sledil tudi naš program.

Kljub ne povsem enotnim rezultatom različnih uporabljenih statističnih postopkov, je mogoče zaključiti, da je imel osem letni program z dodatno športno ponudbo vpliv na motorične sposobnosti in zlasti na morfološke značilnosti - predvsem najpomembnejšo – to je na sestavo telesa.

Ugotovili smo tudi, da so tudi parametri SES družine (ekonomski status, izobrazba staršev, pretekla in sedanja športna aktivnost staršev, višina porabljenih sredstev družinskega proračuna za športno rekreativno dejavnost in zdravstveno stanje staršev) vplivali na dinamiko razlik v morfoloških (razen telesne višine) in motoričnih (razen gibljivosti) spremenljivkah med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine. Tudi to lahko smatramo vsaj kot posredni dokaz pomembnosti programa z dodatno športno ponudbo na motorični in morfološki status učencev in učenk.

Menimo, da so razlike v gibalnih sposobnostih in telesni strukturi med ES in KS posledica obsežnejšega in vsebinsko bogatejšega programa športne vzgoje; ne le večjega števila ur redne športne vzgoje, temveč tudi izven šolskih aktivnosti s športnimi vsebinami, kot so tabori, tečaji, šole v naravi itd.

Učenci in učenke eksperimentalne skupine so bili deležni bistveno večjega in bogatejšega programa:

Vsako leto so imeli po eno šolo v naravi, ki so trajale pet do sedem dni. V šolah v naravi so se vsebine plavanja, smučanja in planinstva ponovile dvakrat, vsebine jadriranja in taborjenja pa enkrat. Poleg tega so imeli učenci športnega programa še 10-urne tečaje plesa, kegljanja, lokostrelstva, tenisa; pohode na tekaških smučeh, jamarstvo, kolesarjenje, dodatno alpsko smučanje itd. (*Podroben program je prikazan v prilogi 6*).

Morda je bilo pričakovati le še bolj izrazite razlike v nekaterih motoričnih sposobnostih (vzdržljivost, hitrost, eksplozivna moč). Toda program je bil bolj kot storilnostno naravnano na predstavitev posameznih športnih aktivnosti (planinstvo, gornišstvo, taborjenje, bivakiranje itd.), učenje posameznih športnih veščin (akrobatika, igre z žogo, smučanje itd.) in izpopolnjevanja naravnih gibalnih veščin. Zato predvidevamo, da bi bile razlike med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine prav gotovo še bolj kot v sposobnostih izražene v športnih znanjih, navadah in izkušnjah. To je tudi za nadaljnji razvoj zdravega načina življenja in pozitivnega odnosa do aktivnega življenja s športom veliko pomembnejše kot nekoliko višji status trenutnih motoričnih sposobnosti. Tudi z vidika biološkega razvoja in razvoja človekove motorike je široka športna ponudba – možnosti z ukvarjanjem in spoznavanjem (učenjem) različnih športno-gibalnih aktivnosti v obdobju otroštva in zgodnje adolescence veliko pomembnejša kot poudarjen razvoj motoričnih sposobnosti.

Zato je za nadaljnja tovrstna raziskovanja zelo pomembno, da se v evalvacijo učinkov podobnega programa vključijo tudi parametri športnih znanj, izkušenj, doživljanj itd.

Raven telesnih sposobnosti in sestave telesa (kondicijsko stanje) je pomemben indikator in merilo zdravja človeka (M. Mišigoj-Duraković idr., 2003). Redna in vsebinsko primerna športna aktivnost pozitivno vpliva na številne dejavnike želenega bio-psiho-socialnega razvoja mladih. Ena od osrednjih nalog športne vzgoje, ki je v predmetniku naših osnovnih šol od 2 do 3 ure tedensko je tudi skrb za psiho-fizično kondicijo in zdravje mladih, oblikovanje trajnih pozitivnih navad do športnih aktivnosti ter privzgojiti zdrav življenjski slog. Zato je razvoj motoričnih sposobnosti in športnih znanj kot eden od osnovnih ciljev športne vzgoje še kako pomemben. Na osnovi dobljenih rezultatov je z gotovostjo mogoče trditi, da so programi z dodatno športno ponudbo v teh ciljih uspešni in zelo koristni.

Družina/družinska vzgoja je prvi in najpomembnejši socializacijski dejavnik otroka. L. Hager in Beighle (2006) predlagata kot strategijo pri motivaciji otrok k telesni aktivnosti tudi vključevanje staršev, saj so najmočnejši vir socialne podpore otrok. Njun program telesne aktivnosti ne služi samo za povečanje nivoja telesne aktivnosti otrok, ampak vključuje tudi starše z namenom tudi povečanja njihovega nivoja telesne aktivnosti. Starši oziroma družina so tudi tisti, ki otroka usmerjajo in mu omogočajo vključevanje v zunanje institucionalne oblike socializacije: šolski programi, programi izobraževanja, kulture, športa itd. v prostem času. Visoka podpora staršev pri vključevanju v športne aktivnosti zlasti 9 do 11-letnih deklet, ki se podcenjujejo v svojih telesnih aktivnostih, je možen prediktor njihove telesne aktivnosti po 11. letu starosti (Davidson, Downs in Birch, 2006). Tudi v predstavljeni študiji se je pokazalo, da je vpliv staršev oz. družine na vključitev v športne oddelke in šolsko uspešnost otrok zelo pomemben (več v nadaljevanju). Tudi na razvitost motoričnih sposobnosti in stanje telesne sestave je neposreden in posreden vpliv staršev pomemben. Toda kljub temu se je v študiji pokazalo, da tudi ob izenačitvi vpliva staršev (izobrazba, socialni status družine, zdravstveno stanje staršev) razlike v motoričnih sposobnostih (preglednica 47 in 48) in antropometričnih merah še vedno obstajajo, kar dokazuje močan vpliv specifičnega programa »športnih oddelkov«. To potrjujejo tudi izračuni analize kovariance (izenačitev začetnega stanja v 1. razredu), saj so na koncu šolanja značilne razlike v korist učencev in učenek eksperimentalnih oddelkov. Ti so bili od konca 1. razreda do konca osnovnošolskega obdobja v motoričnih sposobnosti na višjem nivoju kot učenci in učenke ostalih oddelkov. Prav tako se je pri njih tudi telesna sestava oblikovala bolj pozitivno, kot pri kontrolni skupini.

V Sloveniji so bile narejene analize nekaterih organizacijskih modelov delovanja športnih oddelkov v osnovni in srednji šoli ter pripravljen predlog organizacije športnih oddelkov (Jurak idr., 2003; 2004a; 2004b 2004c). Isti avtorji (2004; 2006) so opravili tudi pregled razvoja nekaterih motoričnih sposobnosti 7 do 10-letnih otrok v športnih oddelkih, ni pa to narejeno za obdobje 11 do 15-letnih otrok.

Raziskava, ki bi evalvirala uspešnost športnih oddelkov z 8-letno longitudinalno spremljavo generacije otrok na področju morfoloških značilnosti, motoričnih sposobnosti, učnega uspeha ter nekaterih psiholoških dimenzij ter istočasnem spremljanju vpliva socialno-ekonomskega statusa družin iz katerih ti otroci prihajajo na vsa omenjena področja v Sloveniji še ni bila narejena. Z našo raziskavo smo spremljali tri generacije otrok ves čas njihovega osnovnošolskega izobraževanja od prvega do osmega razreda, zato predstavljajo naši rezultati pionirsko delo na tem področju.

V podkrepitve ustreznosti in uspešnosti našega programa smo v preglednicah 79 do 82 prikazali tudi primerjave v nekaterih morfoloških in motoričnih dimenzijah našega vzorca ter dveh hrvaških vzorcev s slovenskim povprečjem.

Preglednica 79

Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (1. razred)

Spremenljivke	SLO 2004/05 (100 %)	ES	%	KS	%	HR (P, M)	%	HR (L, idr.)	%
ATV-1	125,78 124,93	129,06 126,81	102,6 101,5	132,10 129,46	105,0 103,6	128,82 127,16	102,4 101,8	128,82	102,4
ATT-1	26,14 25,56	25,38 23,73	97,1 92,8	32,35 26,27	123,8 102,8	27,94 26,80	106,9 104,9	27,94	106,9
AKG-1	10,38 11,68	9,85 11,08	94,9 94,9	13,70 11,17	132,0 95,6	10,30 11,21	99,2 96,0	10,30	99,2
TAP-1	22,68 22,87	26,12 28,00	115,2 122,4	24,80 24,67	109,4 107,9	18,07 17,84	79,7 78,0	17,89	78,9
SDM-1	124,1 116,1	144,73 137,15	116,6 118,1	124,20 124,17	100,1 107,0	118,33 108,62	95,4 93,6	118,50	95,5
PON-1	20,67 22,99	15,54 16,35	75,2 71,1	19,11 19,43	92,5 84,5	22,73 26,99	110,0 117,4	22,73	110,0
DT-1	26,21 25,59	32,46 29,62	123,9 115,8	28,60 27,71	109,1 108,3	22,83 23,66	87,1 92,5	22,83	87,1
PRE-1	41,77 44,52	40,81 42,23	97,7 94,9	37,20 44,00	89,1 98,8	36,69 37,84	87,8 85,0	36,69	87,8
VZG-1	22,51 20,85	39,81 37,39	176,9 179,3	24,22 24,50	107,6 107,5	16,69 11,25	74,1 54,0	16,70	74,1
60 m-1	13,15 13,52	11,82 11,97	89,9 88,5	12,99 12,65	98,8 93,6				
600 m-1	206,20 218,50	176,00 173,70	85,4 79,5	199,11 208,63	96,6 95,5				

Opomba. SLO 2004/05 = slovensko povprečje (100% izhodiščna vrednost); ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; HR (P,M) =Pejčić in Malacko, 2005; HR (L, idr.) = Lasan, Pažanin, Pejčić in Katić, 2005; ♂ = učenci; ♀ = učenke.

Primerjava rezultatov štirih vzorcev (preglednica 79) s slovenskim povprečjem (Strel, Kovač in Rogelj, 2005) v 1. razredu pove, da so učenci in učenke v vseh primerjalnih skupinah višji od slovenskega povprečja ter razen eksperimentalne skupine, tudi težji. Učenci kontrolne skupine so težji od slovenskega povprečja za več kot 20 %, kar se odraža tudi na debelini kožne gube nadlahti, ki je kar za 32 % večja od slovenskega povprečja. Kožna guba pri ostalih skupinah je manjša od slovenskega povprečja. Rezultati v tappingu (TAP-1) in skoku v daljino z mesta (SDM) so pri kontrolni skupini, še zlasti pa pri eksperimentalni mnogo boljši od slovenskega povprečja in obeh hrvaških vzorcev. Podobno velja pri obeh spolih tudi v ostalih spremenljivkah motoričnih sposobnost. Izpostaviti pa moramo veso v zgibi, kjer so vrednosti ES enormno visoke (za več kot 75 %), pri hrvaških otrocih pa nizke za 25 % (učenci) in 46 % (učenke). Vrednost rezultatov obeh tekov lahko primerjamo samo med slovenskimi vzorci, kjer sta ES in KS hitrejši (nižje vrednosti) kot slovensko povprečje, kar še zlasti velja za ES pri obeh spolih. Vrednosti v teh dveh spremenljivkah za hrvaške otroke nimamo, ker jih niso merili (60 m) oziroma, so za vzdržljivostno spremenljivko uporabili tek na 3 minute in ne tek na 600 m, kot merimo v Sloveniji.

Preglednica 80

Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (2. razred)

Spremenljivke	SLO 2004/05 (100 %)	ES	%	KS	%	HR (P, M)	%	HR (L, idr.)	%
ATV-2 ♂	131,17	137,04	105,7	137,46	104,8	133,51	101,8	133,51	101,8
	130,53	135,64	103,9	137,32	105,2	132,57	101,6		
ATT-2 ♂	29,40	30,43	103,5	34,29	116,6	31,25	106,3	31,30	106,5
	29,05	29,50	101,6	33,43	115,1	29,72	102,3		
AKG-2 ♂	10,99	11,19	101,8	13,93	126,8	9,76	88,8	9,78	89,0
	12,62	12,72	101,8	13,73	108,8	10,82	85,7		
TAP-2 ♂	25,80	27,44	106,4	25,14	97,4	21,42	83,3	21,45	83,1
	26,04	27,78	106,7	27,36	105,1	20,39	78,3		
SDm-2 ♂	136,10	155,11	114,0	133,79	98,3	130,45	95,8	130,65	96,0
	127,20	144,00	113,2	133,68	105,1	118,97	93,5		
PON-2 ♂	17,61	14,24	68,9	20,33	98,4	20,02	113,7	20,05	113,9
	19,43	16,84	73,3	19,98	86,9	22,44	115,5		
DT-2 ♂	30,84	36,44	118,2	28,93	93,8	29,06	94,0	29,10	94,4
	30,10	34,06	113,2	31,32	104,1	26,42	87,8		
PRE-2 ♂	42,37	41,30	97,5	37,21	87,8	39,40	93,0	39,46	93,2
	44,36	42,56	95,9	40,55	91,4	43,62	98,3		
VZG-2 ♂	27,84	53,74	193,0	36,79	132,2	20,99	75,4	21,01	75,5
	24,66	38,28	155,2	28,18	114,3	14,60	59,2		
60 m-2 ♂	12,31	11,38	92,5	11,92	96,8				
	12,64	11,73	92,8	12,36	97,8				
600 m-2 ♂	189,20	161,65	85,4	182,56	96,5				
	202,10	172,25	85,2	209,81	103,8				

Opomba. SLO 2004/05 = slovensko povprečje (100% izhodiščna vrednost); ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; HR (P,M) = Pejčić in Malacko, 2005; HR (L, idr.) = Lasan, Pažanin, Pejčić in Katić, 2005; ♂ = učenci; ♀ = učenke.

Primerjava vrednosti v 2. razredu (preglednica 80) pri telesni višini pove, da so se razlike nekoliko povečale pri ES, pri ostalih skupinah pa so ostale približno v enakih sorazmerjih kot leto prej. Telesna teža je pri hrvaških vzorcih ostala približno v enakem sorazmerju, pri ES in KS (učenke) pa se je povečala. Razveseljiv pa je podatek, da se je pri dečkih KS zmanjšala za 8 %. Količina podkožne tolšče nadlahti se je pri obeh hrvaških vzorcih zmanjšala, pri slovenskih (Strel idr., 2005) pa povečala. Vrednosti rezultatov pri ostalih motoričnih spremenljivkah so ostale približno enakem sorazmerju v prid slovenskih otrok oziroma ES in KS.

Preglednica 81

Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (3. razred)

Spremenljivke	SLO 2004/05 (100 %)	ES	%	KS	%	HR (P, M)	%	HR (L, idr.)	%
ATV-3 ♂	136,78	142,90	104,5	141,76	103,6	139,72	102,1	139,72	102,1
	135,97	140,07	103,0	142,37	104,7	138,67	102,0		
ATT-3 ♂	33,23	34,38	103,5	36,79	110,7	35,52	106,9	35,53	106,9
	32,58	34,90	107,1	38,67	118,7	33,98	104,3		
AKG-3 ♂	11,83	10,68	90,3	13,00	109,9	10,36	87,6	10,36	87,6
	13,38	11,40	85,2	14,87	111,1	11,44	80,7		
TAP-3 ♂	28,52	31,2	109,4	28,94	101,5	22,92	72,8	22,92	80,4
	28,99	32,40	111,8	32,33	111,5	22,68	71,2		
SDM-3 ♂	146,10	164,80	112,8	146,71	100,4	142,50	92,3	142,50	97,5
	136,50	157,27	115,2	135,47	99,9	131,30	90,0		
PON-3 ♂	16,06	15,29	95,2	18,79	117,0	18,26	122,8	18,27	113,8
	17,77	16,45	92,6	17,47	98,8	20,42	125,8		
DT-3 ♂	34,36	38,24	111,3	32,06	93,3	31,04	83,2	31,04	90,3
	33,10	37,20	112,4	30,40	91,8	28,30	78,5		
PRE-3 ♂	42,45	42,00	98,9	38,53	90,8	44,63	105,3	44,64	105,2
	44,91	44,20	98,4	42,20	94,0	48,20	106,4		
VZG-3 ♂	32,16	44,52	138,4	33,29	103,5	26,33	75,7	26,33	81,9
	26,85	38,33	142,8	28,60	106,5	18,83	66,1		
60 m-3 ♂	11,69	11,03	94,4	11,61	99,3				
	12,07	11,41	94,5	11,70	96,9				
600 m-3 ♂	178,40	159,54	89,4	173,46	97,2				
	191,50	168,13	87,8	194,57	101,6				

Opomba. SLO 2004/05 = slovensko povprečje (100% izhodiščna vrednost); ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; HR (P,M) = Pejčić in Malacko, 2005; HR (L, idr.) = Lasan, Pažanin, Pejčić in Katić, 2005; ♂ = učenci; ♀ = učenke.

Vrednosti morfoloških značilnosti (preglednica 81) so v 3. razredu približno v enakem sorazmerju kot v 2. razredu. Zaznan pa je trend upadanja telesne teže in kožne gube pri učencih vseh skupin ter naraščanja pri vseh skupinah učenk razen v ES, kjer se kožna guba in telesna teža manjša. Pri predklonu na klopici so prvič zaznani slabši rezultati pri ES in KS od slovenskega povprečja (Strel idr., 2005) in obeh hrvaških vzorcev (Pejčić in Malacko, 2005; Lasan, idr., 2005). Vrednosti rezultatov vese v zgibi se pri ES in KS nižajo, kljub vsemu pa sta obe skupini za 40 % oziroma 5 % boljši od slovenskega povprečja. Obe skupini sta tudi v obeh tekah še vedno boljši od slovenskega povprečja, je pa zaznati trend upadanja razlik.

Preglednica 82

Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (4. razred)

Spremenljivke	SLO 2004/05 (100 %)	ES	%	KS	%	HR (P, M)	%	HR (L, idr.)	%
ATV-4	142,13 141,88	146,30 144,33	102,9 101,7	146,83 149,11	103,3 105,1	144,64 140,91	102,1 99,3	144,38	101,6
ATT-4	37,93 36,93	37,97 36,08	100,1 97,7	43,63 42,03	115,0 113,8	38,85 35,70	102,4 96,7	38,82	102,3
AKG-4	12,77 14,17	10,50 11,12	82,2 78,5	15,04 14,77	117,8 104,2	10,60 11,82	83,0 83,4	10,60	83,0
TAP-4	31,50 31,87	34,71 35,33	110,2 110,9	32,07 33,87	101,8 106,3	24,82 25,08	78,8 78,7	24,78	78,7
SDm-4	154,4 145,9	177,47 163,00	114,9 111,7	153,22 150,61	99,2 109,8	151,86 130,86	98,4 89,7	151,55	98,2
PON-4	14,87 16,23	12,83 14,59	86,3 89,9	17,51 18,46	112,7 112,9	17,86 20,22	120,1 124,6	17,86	120,1
DT-4	37,33 36,05	41,79 38,75	112,0 107,5	34,04 32,52	104,9 109,8	33,19 28,89	88,9 80,1	33,12	88,7
PRE-4	42,40 45,28	44,90 46,96	105,9 103,7	40,07 44,55	94,5 98,4	44,98 47,14	105,9 104,1	44,91	105,9
VZG-4	34,80 28,49	54,34 45,29	156,2 159,0	30,56 30,06	89,8 105,5	28,86 19,47	82,9 68,3	28,95	83,2
60 m-4	11,21 11,58	10,31 10,86	92,0 93,8	11,17 11,41	99,6 98,5				
600 m-4	178,20 182,90	146,29 158,45	85,5 86,6	173,56 180,80	101,4 98,9				

Opomba. SLO 2004/05 = slovensko povprečje (100% izhodiščna vrednost); ES = eksperimentalna skupina; KS = kontrolna skupina; HR (P,M) =Pejčić in Malacko, 2005; HR (L, idr.) = Lasan, Pažanin, Pejčić in Katić., 2005; ♂ = učenci; ♀ = učenke.

V 4. razredu (preglednica 82) je opazen trend zniževanja razlik v morfoloških spremenljivkah pri vseh skupinah. Vrednosti motoričnih spremenljivk (TAP, SDM) so v približno enakem sorazmerju. Učenci obeh spolov KS imajo za 13 %, obeh hrvaških vzorcev (Pejčić in Malacko, 2005; Lasan, idr., 2005) pa za okrog 20 % slabše rezultate v testu, ki meri koordinacijo gibanja (PON). Razlike do ES je še nadaljnjih 10 – 12 %. ES je izboljšala gibljivost za okrog 6 %, KS pa za okrog 2 %; vrednosti hrvaških učencev pa so ostale na približno enakih vrednostih kot v 3. razredu. Za okrog 17 % se je povečala moč upogibalk nadlahti (VZG) pri ES, dečki KS pa so rezultate poslabšali za 13 %. Pri hrvaških vzorcih so se vrednosti nekoliko dvignile v primerjavi z njihovimi rezultati v 3. razredu in slovenskim povprečjem (Strel idr., 2005). V obeh tekih so učenci in učenke ES povečala razlike do slovenskega povprečja v primerjavi s 3. razredom. Moški KS so rezultate v teku na 60 m in 600 m nekoliko poslabšali, učenke pa v teku na 60 m poslabšale, v teku na 600 m pa izboljšale.

Generalna ugotovitev, ki jo lahko podamo za obdobje od 1. do 4. razreda je, da ima ES pri obeh spolih precej boljše povprečne vrednosti rezultatov v motoričnih sposobnostih od slovenskega povprečja (Strel idr., 2005), še zlasti pa od svojih hrvaških vrstnikov (Pejčić in Malacko, 2005; Lasan, idr., 2005). Povprečne vrednosti morfoloških značilnosti tudi govorijo v prid ES v primerjavi z ostalimi skupinami. Podoben trend povprečnih vrednosti rezultatov imajo tudi učenci in učenke KS našega vzorca, vendar v veliko manjši meri. Menimo, da imajo učenci in učenke 1. do 4. razreda, ki so obiskovali program z dodatno športno ponudbo boljše vrednosti v morfoloških in motoričnih spremenljivkah zaradi večjega števila ur športne vzgoje ter dodatnih športnih vsebin, ki jih ostale skupine niso imele. Učno vzgojni proces športne vzgoje v ES je bil ob istočasni prisotnosti dveh učiteljev bolj pester, kvaliteten, varen in zahteven. Zaradi manjšega

števila učencev na enega učitelja je bilo število ponovitev posameznih učnih vsebin v ES večje, s tem pa tudi končni rezultat ugodnejši v primerjavi z ostalimi primerjanimi skupinami.

To dokazuje, da intenzivni in raznovrsten program športne vzgoje pomaga pri oblikovanju otrokovega telesa in njegovih motoričnih sposobnosti. Učinek programa smo preverjali z različnimi statističnimi metodami in postopki. Tudi uporaba najostrejšega postopka (MANCOVA) kaže, da je tudi program prispeval k statistično značilnim razlikam med eksperimentalno in kontrolno skupino.

6.2 Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na učno (šolsko) uspešnost učencev in učenk

Učna uspešnost je odvisna od kvalitete organizacije in izvedbe pouka ter dejavnosti ob njem, socialne klime v razredu in šoli kot celoti, sodelovanja z okoljem, pri čemer so še zlasti pomembni starši otrok, od upravljanja in vodenja šole ter strokovnosti in osebnostnega razvoja pedagoškega kadra (M. Peček in M. Lukšič-Hacin, 2003). Prav tako je učna uspešnost odvisna od dela učencev v šoli in doma. Zurc (2006) meni, da se učna uspešnost nanaša zgolj na uspešnost razumevanja, analiziranja, uporabe, sinteze in vrednotenja učne snovi, zato je v šolskem prostoru primerneje govoriti o šolski uspešnosti, saj čas, preživet za knjigami in količina predelane snovi, nista vedno v sorazmerju z višino učnega uspeha. Na šolsko uspešnost (poglavje 2.1.2) vplivajo zunanji in notranji faktorji.

Učno-vzgojni proces je uspešnejši in večji, če učenec in učitelj medsebojno sodelujeta in se dopolnjujeta (B. Marentič Požarnik, 2000c). Uspešnejši so navadno učitelji, ki imajo znanja z različnih področij, več pedagoškimi izkušnjami in posledično z večjo funkcionalnostjo teh znanj (Wilson, Shulman, Richert, 1987; Carter, 1990; v Škof idr., 2005).

Primerjava učnega uspeha v 8. razredu med eksperimentalno in kontrolno skupino govori v prid eksperimentalne skupine (splošni učni uspeh je 4,15 : 3,85). Največje razlike so pri slovenščini in fiziki, kjer je razlika več kot 0,5 ocene. S pomočjo t-testa smo ugotovili, da izmed šestih spremenljivk učnega uspeha, ki so prisotne vseh osem let (slovenščina, matematika, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja in splošni učni uspeh) obstajajo značilne statistične razlike v obeh »glavnih« predmetih – slovenščini in matematiki ter splošnem (povprečnem) učnem uspehu.

Učni uspeh bi lahko poimenovali tudi učna uspešnost učencev pri posameznih šolskih predmetih in področjih, kjer so aktivni tako v okviru pouka, kot tudi izven šolskih aktivnosti v klubih, društvih itd. Uspešnejši bo tisti, ki bo uspel dvigniti razvijanje lastnih potencialov, skrb za osebnostno rast, sposobnost predelovanja pozitivnih in negativnih doživetij, izkušenj itd na višjo raven. Realizacijo otrokovih potencialov, tudi intelektualnih bi morala šola spodbujati, lahko pa z nespodbudnim okoljem povzroča ali povečuje poduspešnost (M. Peček, C. Razdevšek-Pučko, 2003). Uspešna je tista šola (učitelj), ki je sposobna iz vsakega učenca, ne glede na razlike med njimi, narediti iz njega maksimum. Obstaja velika povezava med uspešnostjo in kvaliteto učnega procesa, zato ni nepomemben tudi osebnostni razvoj pedagoškega kadra. Pravičen učitelj (šola) ni tisti, ki popušča v izobraževanju in tudi vzgoji ampak tisti, ki od učenca zahteva delo ter ga istočasno ob njegovem delu spoštuje.

V višjih razredih osnovne šole in vstopu v mladostništvo se zmanjšajo trije pomembni dejavniki učne uspešnosti: samopodoba, ki se nanaša na sposobnosti, stališča do šole in motivacija učencev (Epstein in Portland, 1976; Harter, 1981 in Marsh, 1989 v Kobal, 2004). Tako kot Eccles in Wighfeld (1992, v Kobal, 2004) tudi mi ugotavljamo, da so učenci v

zadnjih razredih osnovne šole znižali pozitiven odnos do glasbe; v športnih oddelkih celo bolj kot v splošnih, saj so imeli učenci športnih oddelkov nižje ocene pri tem predmetu. Na upad motivacije predvsem za šolsko delo v tem obdobju vplivajo razvojne spremembe mladostnika in tudi okolje v katerem živi in se šola. Mladi današnjega časa so večji individualisti kot pred trideset in več leti, v kar jih sili tudi razvoj današnje družbe v kateri živijo.

V nalogi se je izkazalo, da ima na učni uspeh zelo močan vpliv domače okolje: izobraženost staršev in socialno-ekonomski status družine. To je mogoče potrditi tako na osnovi rezultatov korelacij kot analize kovariance in multivariantne analize kovariance.

Korelacije med uspešnostjo pri posameznih predmetih in izobrazbo staršev v 1. razredu so srednje velike (od 0.23 do 0.39), v 8. razredu pa pri »izobraževalnih predmetih« (mat, slj, ang, fi, kem, biol) povezanost naraste (od 0.38 do 0.47), pri vzgojnih predmetih pa povezanost pade pod vrednosti statistične značilnosti (praviloma pod 0.20). Predvidevamo, da so bolj izobraženi starši višje cenili učni uspeh svojih otrok ob zaključku šolanja pri »izobraževalnih« kot »vzgojnih« predmetih tudi zato, ker so se učenci z višjim učenim uspehom v teh predmetih lažje vpisali v zahtevnejše srednješolske programe.

Korelacije med učno uspešnostjo in socialnim statusom so nizke in praviloma pod pragom statistične značilnosti.

Ko smo izenačili učence obeh skupin po izobrazbi staršev, razlik v učenem uspehu, ki so bile na začetku in koncu šolanja velike, ni bilo več. Zaključimo torej lahko, da je imela na učni uspeh najpomembnejši vpliv izobraženost staršev. Zaradi svoje osveščenosti vključujejo bolj izobraženi starši (posledično tudi z višjim socialnim statusom) svoje otroke v vsebinsko bogatejše programe.

Šola naj bi srbela za realizacijo in prenos družbenih norm in vrednot, vedenje, znanje, učni uspeh... Vzgoja pa se začne že pred vstopom v šolo, v najzgodnejši mladosti – torej je družinsko okolje lahko odločilen dejavnik za nadaljnji otrokov razvoj. Zaradi različnih socialno-ekonomskih položajev velikega števila družin, pomanjkljivosti domače vzgoje, družinskega okolja itd. so nekateri otroci ogromno prikrajšani. Vodstvom posameznih šol, njihovim strokovnim delavcem in ponekod staršem je prepuščeno, da z različnimi vzgojno izobraževalnimi vsebinami in oblikami poizkušajo te razlike zmanjšati. Zakonsko možnost, da lahko šole v Sloveniji ponudijo učencem tudi program z dodatno športno ponudbo, je izkoristilo že okrog 30 osnovnih šol, ki poizkušajo v različnih obdobjih obveznega šolanja na ta način dodatno vplivati na izboljšanje nekaterih omenjenih pomanjkljivosti.

Čeprav se je tako kot v številnih študijah (Strel, 1995; Vauhnik, 1984) tudi v naši študiji pokazala povezanost med učenim uspehom in motoričnimi sposobnostmi učencev (nekatero korelacije so pozitivne, vendar nizke : 0,20-0,30); poglobljene statistične procedure ne potrdijo nobenega posrednega vpliva. Učna uspešnost je odvisna od številnih dejavnikov. Od tistih, ki smo jih spremljali mi, je edino družinsko okolje imelo neposreden in zelo močan vpliv. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Toličič in Zorman (1977), ki sta ugotovila, da so zlasti pri matematiki uspešnejši otroci staršev z višjo izobrazbo in višjim socialnoekonomskim standardom. Pozitivni odnos med izobrazbo staršev in uspešnostjo v matematiki in branju je potrdil tudi Pungello s sodelavci (1996). B. Debeljak (1999) je ugotovila med drugim, da zlasti izobrazba matere vpliva na otrokove (predvsem dečkov) intelektualne dosežke.

Na smemo pa zanemariti genetsko pogojenost, ki je mi nismo raziskovali. Tako kot imajo praviloma starši z večjim športnim znanjem in telesnimi sposobnostmi bolj "športno nadarjene" otroke, si lahko dovolimo razlago, da bodo imeli bolj izobraženi starši otroke z

boljšim učnim uspehom. To bi lahko sklepali tudi iz že omenjenih raziskav Toličič in Zorman (1977), Pungella s sodelavci (1996) in B. Debeljak (1999).

6.3 Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na razvoj vrednot in ciljne motivacijske usmerjenosti učencev in učenk

Z raziskavo smo želeli ugotoviti kolikšen je vpliv programa oddelkov z dodatno športno ponudbo (športnih oddelkov) na razvoj nekaterih psiholoških dimenzij (vrednot, stališč, motivacijo), ki pomembno vplivajo na vključevanje mladih v športne aktivnosti ter oblikovanje aktivnega in zdravega življenjskega sloga.

Čeprav so vrednotne usmeritve (vrednote) med najbolj stabilnimi značilnostmi posameznika se zaradi sprememb v družbi in posledično v družini sčasoma spreminjajo (Musek, 2000). Prav tako se vrednotna usmerjenost spreminja v razvojnih obdobjih odraslega človeka. Slovenski mlajši mladostniki kamor spadajo tudi šolarji vključeni v naš eksperiment dajejo prednost telesnemu ugodju, zabavi in brezskrbnosti, torej materialni in hedonistični usmeritvi ter osebnim dosežkom (Zupančič in Justin, 1991).

Pri preizkušancih, ki so sodelovali v naši raziskavi so omenjene vrednote zasedle pomembno mesto. Predvidevamo, da naši udeleženci, ki so bili stari 14,5 do 15 let še niso imeli dokončno izoblikovanih posameznih vrednotnih usmeritev. To je razumljivo, saj so vrednote neločljivo povezane s kognitivnim razvojem, saj so to naša pojmovanja in prepričanja o najbolj generalnih ciljih in idealih (Musek, 2000). Kljub vsemu pa so se pri celotnem vzorcu ter kontrolni in eksperimentalni skupini posebej izoblikovali dve velekategoriji /klastra (dionizična in apolonska) vrednot.

Klastrska analiza obravnavanih vrednot eksperimentalne in kontrolne skupine je dokaj prepričljivo potrdila hierarhično strukturo prostora 54 vrednot (MLV), ki smo jih uporabili kot temeljne spremenljivke vrednot. V vrednotnem prostoru prevladujeta dva velika klastra (slika 1, 2 in 3) največjega hierarhičnega reda, v katerih prevladujejo hedonske oziroma dionizične vrednote. Pri obeh skupinah se oba največja klastra nato delita v podklastre večjega in nato srednjega obsega. Podobno je ugotovil tudi Musek (2000) na dveh slovenskih in enem japonskem vzorcu.

Med skupinama (ES in KS) so določene razlike predvsem v lokaciji določenih vrednot, ki so pri eni skupini umeščene v drugi klaster kot pri drugi skupini. To zlasti velja za nekatere hedonske vrednote, ki so pri ES umeščene v prostor dionizičnih vrednot, pri KS pa v prostor apolonskih vrednot. Obe skupini bolj cenita apolonske kot dionizične vrednote. Razlike pri našem vzorcu v obravnavanih vrednotah so minimalne, je pa mogoče zaznati, da je dosegla kontrolna skupina nekoliko višje vrednosti tako pri dionizičnih, kot tudi apolonskih vrednotah. Razlike med apolonskim in dionizičnim klastrom vrednot je pri obeh skupinah približno enak, to je okrog 10% od skupnega možnega števila točk. Iz navedenega lahko sklepamo, da celoten naš vzorec bolj ceni moralno etične, družinske, značajske, domoljubne, duhovne, kulturne in samouresničitvene vrednote kot pa čutne vrednote, materialne vrednote, vrednote ugleda, moči, uspešnosti in doseganja. Vzpodbudno je, da postavljata obe skupini s precejšnjo prednostjo na prvo mesto moralne vrednote, kar je nekoliko nasprotujoče z njihovimi ravnanji v posameznih vsakdanjih situacijah.

Za obe skupini je značilno, da šibkejši klaster združuje vrednote dionizičnega, močnejši pa vrednote apolonskega tipa. Kontrolna skupina ima v klastru dionizičnih vrednot po številu manj vrednot kot eksperimentalna skupina.

Generalna kategorija dionizičnih vrednot razpade v manjšo podgrupo, v kateri so vrednote uspešnosti (potenčne vrednote), ki so pri kontrolni skupini za okrog 5% višje vrednotene kot pri eksperimentalni skupini ter v obsežnejšo, ki jo predstavljajo vrednote kvalitete (hedonske vrednote), ki jih ponovno višje (za 1%) vrednoti kontrolna skupina.

Generalna kategorija apolonskih vrednot je številčnejša in razpade v moralne in izpolnitvene (societalne) vrednote, ki so pomembne predvsem z etičnega in kulturnega vidika. Moralne vrednote skupini skoraj enako cenita, saj je razlika manj kot 1 %, pri izpolnitvenih vrednotah pa je kontrolna skupina dosegla višjo vrednost za 5 %.

Učenci eksperimentalne skupine statistično nižje vrednotijo potenčne vrednote kot učenci kontrolne skupine. Predvidevamo, da je ponujeni program prispeval k temu, da so se potenčne vrednote nižje izrazile pri eksperimentalni kot kontrolni skupini. Posledično so statistično značilne razlike med učenci obeh skupin tudi v velekategoriji dionizičnih vrednot.

Učenke obeh skupin enako cenijo hedonske vrednote, vse ostale pa višje vrednotijo učenke kontrolne skupine, vendar razlike med skupinama niso statistično pomembne.

V naši raziskavi nismo zaznali statistično značilnih razlik med učenci in učenkami. Pri učenkah so višje ocenjene moralne (posledično apolonske vrednote) vrednote kot pri učencih, vse ostale vrednote pa so višje ocenili učenci. Tudi Musek (2000) je ugotovil, da ženske ocenjujejo kot pomembnejše apolonske vrednote in znotraj njih zlasti moralni tip vrednot.

Pričakovali bi, da bo eksperimentalna skupina apolonske vrednote (zlasti moralne) višje vrednotila kot kontrolna skupina, a je to z minimalno razliko uspelo le učencem, pri učenkah pa to kategorijo vrednot bolj ceni kontrolna skupina.

Ponujeni program z dodatno športno ponudbo tako ni prispeval k statistično značilnim razlikam v vrednotah med skupinama učencev, ki so sodelovali v naši raziskavi. Študije, ki bi ugotavljala vpliv programa z dodatno športno ponudbo na razvoj vrednot nismo zasledili. Na osnovi raziskav različnih vzorcev okrog 3000 oseb obeh spolov in različnih starosti pa je Musek (2000) ugotovil, da obstajajo razvojne zakonitosti v vrednotni usmerjenosti, oziroma korelacija med starostjo in oceno pomembnosti vrednotnih kategorij. Ugotovil je, da s starostjo upada pomen dionizičnih vrednot (potenčne in hedonske), narašča pa pomen apolonskih vrednot (moralne in izpolnitvene). Mi tega ne moremo potrditi, ker je bil naš vzorec merjen samo ob koncu osmega razreda (ista starost), medtem ko je imel Musek vzorec preizkušancev od 18 let do visoke starosti.

K izbranemu cilju usmerja in spodbuja posameznika proces, ki mu s psihološkega vidika rečemo motivacija in je lahko zunanja ali notranja. Najvišjo raven hierarhične ureditve procesov regulacije obnašanja predstavlja notranja motivacija, ko nekaj delamo iz notranjega razloga, ker to imamo radi in v tem uživamo (Deci in Ryan, 1985). Za naš vzorec je značilno, da so učenci kontrolne skupine motivacijsko bolj usmerjeni k rezultatu naloge, kar je tudi njihov glavni motiv, ne pa tudi v proces reševanje naloge oziroma proces učenja. Predstavniki eksperimentalne skupine pa so nasprotno bolj usmerjeni k izvedbi (procesu reševanja) naloge. Ponujeni program ni prispeval k statistično značilnim razlikam med kontrolno in eksperimentalno skupino. Kljub vsemu pa iz razlik lahko sklepamo, da preizkušance, ki so vključeni v šolski program z dodatno športno ponudbo v večji meri vodi usmerjenost k izvedbi naloge oziroma k procesu učenja kot pa usmerjenost k dosežkom. Prav tako so razlike med spoloma v eksperimentalni in kontrolni skupini majhne (niso statistično značilne). V obeh skupinah so učenke pri športnih aktivnostih bolj usmerjene k procesu izvedbe naloge, učenci pa k rezultatu naloge.

Tudi pri športni vzgoji ciljno orientacijo (motivacijo) do športnih aktivnosti opredeljujeta dve dimenziji: ego – k cilju orientirana ciljna naravnost in task – k nalogi (izvedbi) usmerjena ciljna naravnost. Glede na zastavljene cilje ob formiranju športnih oddelkov smo

pričakovali, da bodo razlike med skupinama v omenjenih dimenzijah večje, so se pa kljub vsemu razvile v zeleno smer.

Raziskovanje motivacije je pokazalo, da je za širjenje človekovih vrednot v športu in vzgoji in s tem tudi pri športni vzgoji pomembna uporaba v nalogo orientiranih ciljev in izkoriščanje notranjih vzrokov za doseganje ciljev (Deci, Ryan, 1991; Duda et al., 1991; Papaioannou, 1995; Vallerand, Losier, 1999). Posamezniki z visoko v nalogo orientirani cilji so bolj notranje motivirani kot posamezniki z nizko »task« orientacijo (Roberts, 2001). Obratno pa je »ego« ciljna orientacija povezana z visokim nivojem somatičnega strahu oziroma zaskrbljenosti in s prepričanjem, da je sposobnost pomembna determinanta doseganja cilja (Papaioannou, Kouli, 1999). Te ugotovitve kažejo, da bi morala biti primarna vloga učitelja športne vzgoje razvijanje visoke task ciljne orientacijske klime, če želimo povečati učenčevo notranjo motivacijo.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da eksperimentalna skupina bolj vrednoti sam učni proces in rezultate le-tega, ki so bolj dolgoročno naravnani, kontrolna skupina pa trenutne rezultate. Lahko rečemo, da se preizkušanci kontrolne skupine učijo bolj za ocene, kot pa za znanje trajne vrednosti. Preizkušanci eksperimentalne skupine so učno situacijo doživljali kot izziv, so imeli višji interes ter jih je spodbujala večja radovednost kot preizkušanci kontrolne skupine. Navadno predstavlja notranja motivacija izhodišče za najbolj pozitivna obnašanja, za zunanjo pa je značilno, da nekaj delamo za nagrado ali ker smo v to primorani (Vallerand, 1997). Kot smo že omenili razlike med skupinama niso statistično značilne, so pa usmeritve v prid učencev, ki so obiskovali program z dodatno športno ponudbo (eksperimentalna skupina) vidne.

Škof s sodelavci (2005) je prišel do nekoliko drugačnih zaključkov, saj so ugotovili, da so dečki bolj notranje kot zunanje motivirani. Iz tega sklepa, da je dečkom pomembnejši lasten trud, dokazovanje sposobnosti in želja po napredovanju kot tekmovalnost in primerjava z drugimi. Enak trend, vendar na nižji stopnji je ugotovil tudi za dekleta. Primerjava med spoloma je pokazala, da so dečki bolj notranje motivirani kot dekleta. Isti avtorji ugotavljajo, da učenke pri urah športne vzgoje »v večji meri motivirajo učenje novih spretnosti, razvoj sposobnosti, reševanje naloge in razumevanje procesa učenja«. Pri izbiri vsebin in metodičnih postopkov pri urah športne vzgoje bi morali športni pedagogi to upoštevati, če želijo biti uspešni na svojem pedagoškem področju.

Notranja motivacija je osrednje gonilo za telesno in športno aktivnost mladine. Izbira temelji na zadovoljstvu pri izvajanju te aktivnosti zaradi lastnega razloga brez zunanjih nagrad ali pritiskov. Raffini (2003) pravi, da je želja po iskanju in premagovanju izzivov bistvo notranje motivacije. Gonilo notranje motivacije pripisuje petim psihološkim potrebam človeka:

- po nadzoru nad lastnimi odločitvami (avtonomija),
- po opravljanju dejavnosti, ki dajejo občutek uspešnosti (kompetentnost ali usposobljenost),
- po občutku vpetosti v skupino (pripadnost in povezanost),
- po dobrem počutju v zvezi s samim seboj (samospoštovanje),
- po doživljanju zadovoljstva ob lastnem početju (vpletenost in zadovoljstvo)

Obnašanje posameznika z notranjo motivacijo je povezano s dobrim psihičnim počutjem, interesom za posamezne dogodke, uživanjem, zabavo in vztrajnostjo (Deci & Ryan, 1985). Vse to smo učitelji, ki smo bili v šolah v naravi, taborih, tečajih itd. z učenci eksperimentalne skupine tudi doživeli in občutili.

6.4 Vpliv programa z dodatno športno ponudbo na stališča učencev in učenk do vsebin športnih aktivnosti

V večini dimenzij stališč do športnih aktivnosti preizkušanci, ki so obiskovali program z dodatno športno ponudbo kažejo višje vrednosti od sošolcev v splošnih oddelkih, vendar razlike ne dosegajo statistične potrditve (morda tudi zaradi zelo velike variance) rezultatov.

V stališčih do športnih aktivnosti lahko zasledimo, da imajo preizkušanci eksperimentalne skupine pozitivnejša stališča do vsebin pri športni vzgoji, ki favorizirajo raznovrstne in razburljivejše športe, sprostitve in zabavo ter telesno zahtevnejše športne aktivnosti. Postali so zahtevnejši v športni ponudbi. Preizkušancem kontrolne skupine pa so pomembne vsebine, ki dajejo večji poudarek estetski dimenziji (še zlasti učenkam) ter dimenziji zdravja, kar je v nasprotju z našimi pričakovanji. Kljub medsebojnim razlikam pa obe skupini uvrščata na prvi mesti dimenzijo zdravja ter dimenzijo sprostitve, na zadnje pa estetsko dimenzijo.

Program z dodatno športno ponudbo je izmed vseh »psiholoških« spremenljivk najbolj vplival na dimenzijo tveganja in nevarnosti ter estetsko dimenzijo, kjer se skupini statistično značilno razlikujeta. Raznolik in motorično zahteven ter obsežen dodatni športni program od 1. razreda dalje, je omogočal učencem in učenkam eksperimentalne skupine, da so se spoznali z mnogimi športnimi zvrstmi. Šole v naravi pri katerih so se vsebine ponovile dva do tri krat (plavanje, smučanje, planinstvo) so učencem omogočale, da so svoje znanje nadgradili do stopnje, o kateri so učenci in učenke kontrolne skupine lahko le razmišljali. Poleg tega pa so bili deležni učenci in učenke eksperimentalne skupine seznanjanja in ukvarjanja s športi kot so: smučanje na vodi, jadrnanje, potapljanje, jamarstvo, plezanje v naravni steni, lokostrelstvo itd, za katere lahko z upravičenostjo rečemo »adrenalinski športi« vsaj z vidika povprečne osnovnošolske populacije. Tu je razlog, da učenci in učenke eksperimentalne skupine izražajo značilno večji interes do športnih aktivnosti, kjer je prisotna komponenta tveganja, raznovrstnosti, neznane športne aktivnosti.

Stališča in vrednote, ki usmerjajo in vplivajo na vedenjske oblike človeka in njegova početja kažejo tudi njegov odnos do posameznih pojavov in predmetov (Biddle, Chatzisarantis, 1999; M. Nastran – Ule, 2000).

Stališča igrajo pomembno vlogo pri socialno-psihološkem modelu razlage in napovedovanja človekovega obnašanja. Omogočajo povezovanje notranjih (duševnih) in zunanjih (fizičnih, socialnih) vidikov obnašanja ljudi. Usmerjajo naša početja v svetu in obratno, spremembe v socialnem okolju se najprej odrazijo v naših stališčih, ki nato vplivajo na spreminjanje naših dejanj ali vedenjskih oblik (Biddle, Chatzisarantis, 1999a, Martens, 1975; Nastran-Ule, 2000).

Osvajanje aktivnega življenjskega sloga in športna aktivnost mladine sta povezani s pozitivnimi stališči do športne aktivnosti in telesne vadbe. Aktivnejši učenci imajo običajno pozitivnejša stališča do športne aktivnosti in obratno. Telesno aktivnejši kitajski učenci in tisti z boljšimi učnimi ocenami imajo tudi višje samospoštovanje (Yu, Chan, Cheng, Sung in Hau, 2006).

Stališča se oblikujejo in spreminjajo na osnovi osebnih izkušenj, medsebojnih komunikacij ljudi in dopolnjevanja znanja. Športna vzgoja ni le predmet, ki skrbi za dobro fizično in mentalno zdravje, za osvajanje in razvoj športnih veščin in pridobivanje izkušenj s športno aktivnostjo, temveč je tudi predmet, ki širi in pogloblja uporabna znanja (npr. o človekovem telesu in njegovi funkciji v različnih športnih aktivnostih itd.) v sodelovanju z drugimi predmeti v šoli. Širjenje obzorij znanja tudi s področja športa in zdravega življenjskega sloga je pomemben vzvod pozitivnih stališč mladostnikov.

Teorija pričakovanega obnašanja (teory of planned behaviour (PBT) (Fishbein & Ajzen, 1975) izhaja iz predpostavke, da človek na osnovi osebne motivacije, ki izvira iz njegovih prepričanj in stališč, pod vplivom socialnega okolja (staršev, učiteljev in sovrstnikov) in norm v njem oblikuje namero za akcijo – za svoje obnašanje in delovanje. Zato je formiranje pozitivnih stališč do športne in telesne aktivnosti zelo pomembno.

Učenci in učenke kontrolne skupine vseh teh dodatnih dejavnosti niso bili deležni, zato so o njih manj znali, jih manj obvladali in cenili. Pomanjkanje znanja in izkušenj iz teh vsebin so nadoknadili z večjo naklonjenostjo lepoti gibanja in njeni izraznosti pri manj zahtevnih vsebinah, ki so jim bili kos. Morda pa je razlog, da je prišlo do višjih rezultatov v vrednotenju estetske dimenzije v kontrolni skupini v nekoliko neenakomerni številčni zastopanosti po spolu v posamezni skupini. Kontrolna skupina je nekoliko številčneje zastopana z učenkami kot eksperimentalna skupina. Učenke dajo večji poudarek gracioznosti, estetiki in lepoti gibanja kot učenci.

Učenci in učenke eksperimentalne skupine pa so komponenti lepote in izraznosti gibanja posvetili manj pozornosti, zato so nastale značilne razlike med skupinama tudi v estetski dimenziji.

Učenci in učenke vključeni v raziskovalni projekt poznajo in pozitivno vrednotijo ugodne učinke in pomen kondicijskih aktivnosti za zdravje in dobro počutje človeka, saj so to dimenzijo najvišje ovrednotili; preizkušanci kontrolne skupine celo višje od tistih iz eksperimentalne skupine. Naši preizkušanci so imeli pozitivnejši odnos do zdravja in kondicije od skupine, ki jo je proučeval Škof s sodelavci (2005). Istočasno pa ugotavljamo, da imata obe skupini do asketske dimenzije (vsebin) telesne aktivnosti nevtralnno, vendar ne negativno stališče. Ugotovili smo, da to dimenzijo višje vrednotijo preizkušanci eksperimentalne skupine.

Menimo, da se učenci in učenke eksperimentalne skupine odločajo za zahtevnejše športe zato, ker imajo več znanja, več sposobnosti in večjo motiviranost. Ti športi za njih niso več nevarni, ker jih obvladajo, se znajo zbrati – skoncentrirati, ker preprosto znajo premagovati stres.

6.5 Nekatere razlike med spoloma znotraj eksperimentalne in kontrolne skupine

Ugotovili smo, da nastajajo razlike v posameznih spremenljivkah ne le med učenci in učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine, temveč tudi med spoloma. Po pričakovanju so velike razlike v morfoloških in motoričnih spremenljivkah, saj je večina spremenljivk tudi genetsko pogojenih in se razlike v obdobju pubertete zaradi različnega hormonskega odziva pri različnem spolu še povečajo. V primerjavi z enako staro slovensko populacijo (Strel idr., 2003; 2003a; 2003b; 2004 in 2005;) so učenci našega vzorca enako visoki, nekoliko težji in debelejši, učenke pa višje, nekoliko težje ter z relativno veliko večjo podkožno gubo nadlahti. V motoričnih spremenljivkah pa so učenci in učenke le nekoliko nad slovenskim povprečjem. Znotraj svoje skupine pa so učenci eksperimentalne skupine za 7 cm višji, 4,5 kg težji in s 4 mm večjo kožno gubo; v motoričnih spremenljivkah imajo boljše rezultate v vseh razen v tappingu in predklonu. Učenci kontrolne skupine so višji od svojih sošolk za 6 cm ter kar 10 kilogramov težji, ob približno enaki razliki v kožni gubi (3,5 mm). Od motoričnih spremenljivk so učenke kontrolne skupine boljše od svojih sošolcev samo v predklonu.

Pri učnem uspehu so tako v eksperimentalni kot kontrolni skupini dosegle višje vrednosti učenke, ki so v nekaterih predmetih minimalne in sicer pri eksperimentalni skupini v vseh

predmetih razen matematiki, fiziki in zgodovini, pri kontrolni skupini pa v vseh razen matematiki. Učenke na splošno dosegajo višji učni uspeh kot učenci. To potrjujejo tudi pričakovanja ameriških učiteljev (Leung, 1991), ki so menili, da bodo imeli učenci večje zanimanje za športno vzgojo kot učenke (če upoštevamo ocene naših preizkušancev to ne drži), učenke pa večje zanimanje za glasbo in višje ocene pri branju (to tezo potrjujejo tudi ocene pri naših preizkušancih).

Razlike v motivaciji med spoloma znotraj skupin so minimalne in statistično neznačilne. Za obe skupini je značilno, da so v ego usmeritvi dosegli višje vrednosti učenci, kar bi lahko utemeljevali, da kažejo učenci večjo težnjo po tekmovalnosti in dokazovanju lastnih sposobnosti. V task orientaciji pa so dekleta dosegle nekoliko višje vrednosti, kar bi lahko pomenilo, da jih v večji meri spodbuja težnja po razvijanju sposobnosti ter pridobivanju novih izkušenj in spoznanj. Tudi Škof s sodelavci (2005) je ugotovil, da so dečki v večji meri usmerjeni v rezultat naloge, deklice pa bolj motivira sam proces učenja in razvoja veščin in sposobnosti.

Med dimenzijami stališč do športnih aktivnosti učenci eksperimentalne skupine višje vrednotijo dimenzijo tveganja, dimenzijo zabave in sprostitve ter dimenzijo napora kot dekleta, ki višje cenijo dimenzijo lepote in zdravja. V kontrolni skupini pa učenci višje vrednotijo samo dimenziji napora in tveganja. Razlike med spoloma znotraj posamezne skupine (razen dimenzije tveganja v eksperimentalni skupini) niso velike (značilne).

Tako kot pri ostalih psiholoških spremenljivkah so tudi v vrednotah razlike med spoloma neznačilne. Pri celotnem vzorcu moralne vrednotne kategorije višje cenijo učenke, hedonske, potenčne in izpolnitvene vrednotne kategorije pa višje cenijo učenci. To se odraža tudi pri opredeljevanju do vrednotnih velekategorij, saj v kontrolni in eksperimentalni skupini učenci favorizirajo dionizične (so relativno bolj dionizično usmerjeni), dekleta pa apolonske vrednotne velekategorije. Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Musek (2000) in dodaja, da so verjetno temu vzrok tudi vzgojni vzorci, ko v mnogih kulturah vzgajajo ženske bolj k varnosti, altruizmu in osebni moralnosti, moške pa bolj v smeri uspešnosti, storilnosti, uveljavljanju in kompetentnosti. Primerjave med spoloma znotraj eksperimentalne skupine povedo, da učenci bolj cenijo potenčne, učenke pa moralne vrednotne usmeritve. Pri hedonskih in izpolnitvenih usmeritvah pa sta spola skoraj izenačena s tem, da učenci minimalno favorizirajo hedonske, učenke pa izpolnitvene vrednotne kategorije.

V nekaterih spremenljivkah SES (socialno stanje družine, izobrazba staršev, število dni dopusta, pretekla in sedanja športno rekreativna aktivnost staršev, višina porabljenih sredstev družinskega proračuna za rekreacijo in ocena zdravstvenega stanja staršev) se spola znotraj posamezne skupine razlikujeta skoraj v vseh spremenljivkah. Statistično značilno višjo izobrazbo in socialni (finančni) status imajo starši učencev ES v primerjavi s KS. Tudi pri učenkah imajo starši ES statistično značilno višjo izobrazbo od učenk KS. Družine učencev in učenk ES porabijo več sredstev družinskega proračuna za potrebe športne rekreacije; razlike so velike a vseeno le na meji statistične značilnosti. Večja poraba sredstev je pogojena tudi z pogostejšim vključevanjem staršev otrok ES v različne športne dejavnosti, ki so se jih ti otroci naučili in spoznali v šoli v okviru dodatne športne ponudbe.

6.6 Vpliv družine na nekatere raziskovane parametre

Čustveni in socialni razvoj otroka sta dejavnika, ki zelo vplivata na njegov uspeh v šoli, skupini itd. in se začenjata razvijati že v zgodnji otroški dobi ter sta večinoma odraz družinskega in ožjega domačega okolja (Musek, 1993; 1997; 2000). M. Zupančič (2004a) uvršča sem vse dogodke v prednatalnem obdobju in razne bolezni ter prehrano po rojstvu. Zaradi vsega omenjenega nastajajo med otroki iz različnih socialno–ekonomskih okolij razlike v kognitivnem in osebnostnem razvoju, kar pa še ne pomeni, da na osnovi socialno–ekonomskega statusa napovemo njegov uspeh v življenju. V jezikovno bogatejšem in ustvarjalnejšem okolju navadno odraščajo otroci staršev z višjo izobrazbo. Prevelika službena odsotnost staršev z nižjo izobrazbo (zaradi nižjih osebnih dohodkov so prisiljeni več časa delati) je tudi vzrok, da so njihovi otroci prepuščeni samemu sebi in imajo velikokrat ob vstopu v šolo težave z razumevanjem učitelja ter posledično z ucnim uspehom (Debeljak, 1999). Primerjava socialno ekonomskega statusa med našima skupinama je s statistično metodo t-test potrdila statistično značilne razlike v korist eksperimentalne skupine v izobraženosti staršev, socialnem statusu družine in višini denarnih sredstev namenjenih športni rekreaciji, nekoliko manjše so razlike v pretekli in sedanji športni aktivnosti staršev. Pri ostalih spremenljivkah ni večjih razlik v prid ene ali druge skupine. Med družinami, ki imajo moške oziroma ženske potomce so razlike v našem vzorcu prav tako minimalne enkrat v prid enih, drugič pa drugih družin.

Želeli smo vse dosedanje ugotovitve potrditi in dopolniti, zato smo podatke obdelali še z diskriminantno analizo. Naše dosedanje ugotovitve smo s to metodo v veliki meri potrdili, saj so se izkazale za pomembne razlikovalne spremenljivke, ki so skupini diferencirali že v predhodnih analizah. Na osnovi korelacij med vključenimi spremenljivkami in kanonično diskriminantno funkcijo (preglednica 61) je diskriminantno funkcijo mogoče poimenovati **izobrazbena raven družine**.

V raziskavi smo tudi ugotovili, da je imela izobrazba staršev najpomembnejši vpliv na kanonično diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno ločuje učence eksperimentalne in kontrolne skupine. To seveda ni presenetljivo, saj tako različne študije kot vsakdanja praksa potrjujejo pomembnost in povezanost socialno ekonomskega statusa družine in zlasti izobrazbena raven staršev z dostopom in možnostjo vključevanja otrok v različne šolske in obšolske izobraževalne, kulturne, športne in druge programe. Prav tako je tudi poznana povezanost izobrazbe staršev in šolskim uspehom njihovih otrok (Zupančič in Puklek, 1999a; Toličič in Zorman, 1977; Hudson, 1991). Eshiwani (1983) je ugotovil, da so na stopnjo uspešnosti Kenijskih študentov močno vplivale socialne, osebnostne in izobrazbene lastnosti posameznikov, ki so jih prinesli s seboj iz svojih družin oziroma družinskega okolja.

Statistično značilno povezavo med ucnim uspehom in emocionalnimi odnosi starši- mladostnik so potrdili tudi K. Nuijens, K. Mrozak, E. Zhe, Chadha, Tillman, Repinski in Zook (2000). Po njihovih rezultatih pa izobrazba staršev ni tako močan napovedovalec učnega uspeha, kot je bilo pričakovati. Celo več, odkrili so, da je izobrazba matere pomemben negativni prediktor učne motivacije učencev desetega razreda.

Očitno je, da v družinskem okolju, kjer sta znanje in izobraženost višja in prepoznavna kot vrednota, obstaja večji interes in skrb (tudi možnost) staršev za šolanje in vzgojo njihovih otrok za zdrav način življenja. Starši naših otrok v eksperimentalni skupini so bili pripravljene od 1. razreda dalje pomagati pri izvedbi raznih tečajev, šol v naravi itd. z logistično pomočjo ali kot strokovni kader (vaditelji plavanja, smučanja, lokostrelstva itd.), dočim smo nekatere starše otrok, ki niso obiskovali program z dodatno športno ponudbo težko prepričali, da so svojim otrokom sploh omogočili udeležbo v teh oblikah vzgojno-izobraževalnega programa.

6.7. Razprava o hipotezah

Rezultati raziskave nekatere hipoteze potrjujejo v celoti, druge le delno, nekatere pa smo na osnovi dobljenih rezultatov ovrgli.

S H1 smo predvidevali, da bodo med skupinama učencev z dodatno športno ponudbo in učenci splošnih oddelkov statistično značilne razlike v:

- motoričnih sposobnostih,
- morfoloških značilnostih,
- učnem uspehu,
- vrednotah,
- stališčih do športne aktivnosti,
- motivacijski usmerjenosti do športne aktivnosti in
- socialno ekonomskem statusu družine.

Imamo dve vrsti rezultatov/spremenljivk: tiste, ki smo jih ugotavljali le ob koncu šolanja in tiste, ki so bile spremljane vseh osem let.

Če analiziramo vključene parametre v eksperimentalni in kontrolni skupini le ob koncu šolanja ugotovimo:

- da so značilne razlike v SES med učenkami in učenci kontrolne in eksperimentalne skupine,
- da se skupini v vrednotah in motivacijski orientacijski usmerjenosti ne razlikujeta značilno,
- da so statistično značilne razlike med skupinama samo v nekaterih komponentah stališč do športne vzgoje,
- da so razlike v morfoloških in motoričnih dimenzijah med učenci in učenkami kontrolne in eksperimentalne skupine statistično značilne ter,
- da so učenci in učenke eksperimentalne skupine boljši v učnem uspehu od sošolcev/k kontrolne skupine.

Ko pa pri podatkih, ki so bili spremljani ves čas šolanja (osem let) uporabimo metodološke postopke izenačenja ali odpravljanja vplivov začetnih razlik po najstrožjih kriterijih (MANCOVA) na končne rezultate pa ugotovimo, da ostajajo razlike le v prostoru morfoloških in nekaterih motoričnih dimenzijah.

Statistično značilne razlike so v vseh motoričnih sposobnostih razen v gibljivosti v kolčnem sklepu (predklon). Od treh telesnih značilnosti se skupini razlikujeta v telesni teži in kožni gubi nadlahti, v telesni višini statistično značilnih razlik ni. Razlike v učnem uspehu pri predmetih, ki so jih imeli vseh osem let šolanja so pri slovenščini, matematiki in povprečnem učnem uspehu. Statistično značilne razlike so v stališčih do športnih aktivnosti, kjer je prisotna komponenta tveganja in v estetski dimenziji. Pri ostalih stališčih do športnih aktivnosti statistično značilnih razlik ni. Izmed obravnavanih spremenljivk socialno-ekonomskega statusa so statistični značilne razlike v socialnem statusu družine, izobrazbi staršev in višini denarnih sredstev mesečnega družinskega proračuna porabljenih za športno rekreacijo. Nobenih statistično značilnih razlik pa nismo ugotovili v vrednotah in motivacijski usmerjenosti do športnih aktivnosti.

Po izločitvi vpliva začetnih razlik ostajajo razlike le v prostoru morfoloških in delno nekaterih motoričnih dimenzij.

H1 ne moremo potrditi v celoti, zato jo zavrnemo.

H2. K razlikam med skupino učencev v programu z dodatno športno ponudbo in skupino učencev v splošnem programu v največji meri prispevajo parametri socialno ekonomskega statusa družine.

Vpliv različnega programa je diskriminantni model potrdil, saj je bilo 90 % učencev korektno uvrščenih v eksperimentalno in 80 % v kontrolno skupino.

Diskriminantna analiza (DA) je pokazala, da 11 spremenljivk prispeva k ločevanju eksperimentalne in kontrolne skupine učencev, od tega 9 značilno.

Štiri spremenljivke so s področja stališč do športnih aktivnosti (zdravstvena in kondicijska komponenta, estetska komponenta, komponenta razburljivosti in tveganja ter asketska komponenta), pet s področja motoričnih testov (poligon, skok v daljino, predklon, vesa v zgibi, taping), in dve s področja socialno-ekonomskega statusa družine (izobrazba staršev in sredstva družinskega proračuna porabljena za rekreacijo).

V raziskavi smo ugotovili, da je imela izobrazba staršev najpomembnejši vpliv na kanonično diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno ločuje učence eksperimentalne in kontrolne skupine. To seveda ni presenetljivo, saj tako različne študije kot vsakdanja praksa potrjujejo pomembnost in povezanost socialno ekonomskega statusa družine in zlasti izobrazbena raven staršev z dostopom in možnostjo vključevanja otrok v različne šolske in obšolske izobraževalne, kulturne, športne in druge programe. Prav tako je tudi poznana povezanost izobrazbe staršev in šolskim uspehom njihovih otrok.

H2 zato lahko v celoti potrdimo

H3 smo zasnovali na predpostavki, da se gibalna znanja in gibalne spretnosti razvijejo skladno z obsegom in vrsto stimulusov (gibalnih dejavnosti otroka) in morda začetnih razlik med skupinama. Ker je ravno v začetnih letih šolanja (1. do 4. razred) bil obseg programa z dodatno športno ponudbo izrazito večji v ES kot v KS ter so v zadnjih letih šolanja (5. do 8. razred) ni več povečal, smo predvidevali, da se bodo tudi razlike med ES in KS oblikovale podobno.

Preglednica 83

Primerjava obsega števila ur športne vzgoje med eksperimentalno in kontrolno skupino v 8-letnem šolanju

Skupina	1. -4. raz	Indeks %	5. in 6. raz	Indeks %	7. in 8. raz	Indeks %	1. -8. raz	Indeks %
KS	420 *	100	210 **	100	150 **	100	780 (360 **)	100 (46 % **)
ES	700 **	167	350 **	167	210 **	140	1260 **	162 (100 % **)

Opomba. Izhodiščna vrednost (100 %) je število ur v KS (splošnih oddelkih); * = pri urah je prisotna razredna učiteljica; ** = pri urah sta prisotna razredna učiteljica in športni pedagog.

Skladno z biološkim razvojem učenci in učenke obeh skupin pridobivajo na telesni višini. Statistično značilne razlike med skupinama so v 1. in 4. razredu.

Pri telesni teži so statistično značilne razlike vseh osem let šolanja. Te razlike se nekoliko bolj povečajo v 4. razredu in ostanejo približno na istem nivoju do 8. razreda.

Pri kožni gubi nadlahti so razlike vseh osem let statistično značilne. Od 1. do 4. razreda se razlike povečujejo, nato v 5. razredu nekoliko zmanjšajo. Ponoven, še večji porast razlik nastane

do 7. razreda. Razlike se v 8. razredu nekoliko zmanjšajo, so pa kljub temu večje kot so bile v 1. razredu.

Pri tapingu se statistično pomembne razlike med skupinama do 3. razreda zmanjšajo na nivo statistične nepomembnosti. Do konca šolanja se nato ponovno povečujejo tako, da so v 8. razredu okrog 100 % večje kot v 1. razredu. Razlike so se povečale najbolj v prvih in zadnjih dveh letih (skladno s teorijo razvoja živčnega sistema).

V skoku v daljino so razlike vseh osem let šolanja statistično pomembne ter so v 8. razredu le nekoliko večje kot v 1. razredu.

Razlike v poligonu so ves čas šolanja statistično pomembne. Kljub bistvenemu povečanju razlik v začetnem delu šolanja (v 2. in 4. razredu), so ob koncu šolanja nekoliko manjše kot v 1. razredu (skladno s teorijo razvoja živčnega sistema).

Razlike v repetitivni moči trebušnih mišic so vseh osem let šolanja statistično značilne in v stalnem porastu tako, da do 8. razreda dosežejo skoraj trikratno vrednost iz 1. razreda. Čeprav predvidevamo, da je bil biološki razvoj (puberteta) pri obeh skupinah v istem obdobju predvidevamo tudi, da je program vplival na bistvene razlike ob koncu šolanja.

Dinamika razvoja gibljivosti v kolčnem sklepu kaže, da so razlike med skupinama statistično značilne od 2. do 5. razreda, nato pa se razlike zmanjšajo na stopnjo statistične neznačilnosti.

Razlike v moči mišic ramenskega sklepa in upogibalk komolca so statistično značilne vseh osem let ter se ves čas še povečujejo do skoraj dvakratne razlike v 8. razredu (vpliv programa).

Razlike med skupinama v teku na 60 m so ves čas šolanja statistično značilne v korist ES, čeprav so se v 8. razredu nekoliko zmanjšale v primerjavi s 1. razredom.

Čeprav so razlike v teku na 600 m med skupinama od 1. do 8. razreda statistično značilne, so se ves čas šolanja stalno zmanjševale in dosegle v 8. razredu približno 50 % vrednosti iz 1. razreda. Vpliv programa je bil na to sposobnost nekoliko slabši.

Metodološki in vsebinski hendicap študije je v tem, da nismo razpolagali s podatki morfoloških in motoričnih dimenzij tudi kontrolne skupine že ob vstopu v šolo, ampak šele s podatki po 1. letu šolanja. Prav gotovo so se v tem času zgodile določene spremembe, ki zmanjšujejo vpliv eksperimentalnega programa.

H3 ni mogoče potrditi, čeprav se številne sposobnosti razvijajo hitreje v začetku (logično zaradi dveh stvari: večje razlike v obsegu programa in dinamika razvoja tistih sposobnosti, ki v največji meri temeljijo na razvoju živčnega sistema (koordinacija, mišični tonus)

H4. Med učenci in učenkami ni razlik v opazovanih dimenzijah.

Ničelno hipotezo, da med spoloma v opazovanih spremenljivkah ni razlik lahko zavržemo.

V dimenzijah morfološkega statusa smo ugotovili, da so med učenci in učenkami razlike. Prav tako so razlike v vseh merjenih motoričnih sposobnostih, kar je v skladu z biološkim razvojem in razlikami med spoloma. V učnem uspehu pri predmetih ki so bili vseh osem let šolanja so imele učenke boljše ocene kot učenci v vseh predmetih razen matematiki.

Pri primerjavi ocen samo v 8. razredu so učenke boljše v vseh predmetih razen matematike, zgodovine in fizike.

Na osnovi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da v celoti lahko sprejmemo naslednjo hipotezo:

H2. Skupini se najbolj razlikujeta v motoričnih sposobnostih, socialno ekonomskem statusu, učnem uspehu in obsegu športne aktivnosti v šoli (programu) ter dodatno v morfoloških značilnostih, zato H2 razširjamo še na področje »morfološke značilnosti«.

Prav tako na osnovi dobljenih rezultatov zavračamo naslednje hipoteze:

H1. Med eksperimentalno in kontrolno skupino so značilne razlike v morfoloških značilnostih, motoričnih sposobnostih, učnem uspehu, socialno ekonomskem statusu in stališčih do športnih aktivnosti. Razlike, vendar statistično neznačilne so v vrednotah ter motivaciji do športne aktivnosti, zato H1 ne sprejmemo.

H3. Dinamika nastajanja razlik je v prvih letih šolanja večja in se kasneje zaradi znižanja tedenskega števila ur športne vzgoje v eksperimentalni skupini le ohranja.

H4. Med učenci in učenkami ni razlik.

Pri vseh testiranjih pomembnosti koeficientov smo dopustili 5 % napako ($p < 0.05$), kar pomeni, da smo za statistično pomembne imenovali vse koeficiente, katerih značilnost je bila enaka ali manjša kot 0.05.

Uspešnosti dela eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolno ne moremo gledati le v odnosu "uspešno-neuspešno", saj je delo v obeh skupinah potekalo v enakih (na šoli) materialnih pogojih in z istimi učitelji pri večini učnih predmetov, ki niso vedeli, da bo raziskava narejena, zato kontrolna skupina v tem pogledu ni bila prikrajšana. Potrebno pa je naglasiti, da je bilo opravljeno delo glede na obseg in vsebino vadbe ter realizacijo ur namenjenih športni vzgoji in dodatnim vsebinam s področja športa v kontrolni skupini mnogo manjše. Še zlasti tiste športne vsebine, ki so jih bili deležni učenci eksperimentalne skupine predvsem v dodatnih šolah v naravi (potapljanje in smučanje na vodi, jadranje, gornišstvo, taborništvo) in tečajih (ples, lokostrelstvo, tenis, kegljanje, jamarstvo itd), so nedvomno suprasumativno vplivale na dobljene rezultate.

Po pričakovanju so tako dokaj upravičeno boljši rezultati posameznih sklopov spremenljivk za oceno motoričnega in morfološkega prostora psihosomatskega statusa ter pri nekaterih dimenzijah kognitivnega funkcioniranja v prid skupine, ki je bila izpostavljena 8-letnemu posebnemu transformacijskemu postopku ponudbe z dodatno športno vsebino (športni oddelek). To smo tudi pričakovali, saj dajo strokovno sestavljeni programi (Štihec, 1991) vadbe praviloma boljše učinke, zlasti če so tudi kvalitetno vodeni.

Manjše korelacijske vrednosti z diskriminativno funkcijo kažejo tudi nekatere spremenljivke iz prostora stališč do športnih aktivnosti, kar je bilo pričakovati. Čeprav so korelacijski koeficienti pri spremenljivkah za oceno stališč z diskriminativno funkcijo relativno majhni vseeno značilno diskriminirajo kontrolno in eksperimentalno skupino ter potrjujejo, da so stimulusi posebnega programa z dodatno športno ponudbo pozitivno delovali tudi na

kognitivno področje. Prav tako je pričakovano, da so v korelaciji z diskriminativno funkcijo nekatere spremenljivke iz motoričnega podprostora, kar potrjuje nekatere predhodne ugotovitve in analize ter dopušča sklepanje, da se je pod vplivom 8-letnega kineziološkega tretmana telesna teža pri učencih eksperimentalne skupine zmanjšala ali ostala relativno enaka na račun mišične mase, oziroma, da se je pri učencih kontrolne skupine telesna teža povečala na račun večje količine podkožnega maščevja kljub manjši telesni višini.

7. zaključek

Osnovni namen predstavljene študije je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike med skupinama učencev, ki so bili 8 let vključeni v "športni razred", in tistimi, ki so bili v "običajnem" razredu, in katere vključene spremenljivke v največji meri prispevajo k razlikam med skupinama.

V raziskavi je bil uporabljen longitudinalen pedagoški eksperiment, ki je trajal celo šolsko obdobje ene generacije, to je 8 let. Vzorec je zajel učence treh generacij, ki so se vpisali v šolskem letu 1995/96, 1996/97 in 1997/98 v prvi razred na osnovni šoli Miroslava Vilharja v Postojni ter so zaključili šolsko obveznost v šolskih letih 2002/03 do 2004/05. V vzorcu je bilo 134 učencev in učenk. V eksperimentalni skupini je bilo 68 preizkušancev vključenih v program oddelkov z dodatno športno ponudbo in sicer 43 učencev in 25 učenk. Kontrolna skupina pa je bila sestavljena iz 66 preizkušancev splošnih oddelkov, 28 učencev in 38 učenk. Starši so vpisovali v oddelke z dodatno športno ponudbo v prvih treh generacijah več učencev kot učenk, zato je bilo v splošnih oddelkih več učenk. Starši so tako posledično diktirali uspešnost svojih otrok. Šele v kasnejših letih se je vpis številčno uravnotežil tudi z ozirom na spol. Med samim eksperimentom smo želeli ohraniti izvirno pedagoško okolje, ki zahteva skupinsko vzgojno-izobraževalno delo v razredu, zato smo za eksperimentalno skupino določili učence, ki so obiskovali oddelke z dodatno športno vsebino, za kontrolno skupino pa njihove paralelke z običajnim načinom dela na isti šoli. Tako smo se odločili tudi zato, ker bi s slučajno izbiro vzorca ne mogli izpeljati program kot normalni potek pouka s celim oddelkom v okviru normalnega šolskega dela in urnika.

Spremenljivke s katerimi smo ugotavljali inicialno stanje in preverjali učinke programa z dodatno športno ponudbo (»športni oddelki«) so bili: testi Športnovzgojnega kartona za področje morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti, ocene pri vseh šolskih predmetih, Muskova lestvica 54 posameznih vrednot, slovenska verzija vprašalnika o stališčih do športnih aktivnostih, vprašalnik o ciljni motivacijski orientaciji pri športni vzgoji, ter vprašalnik o socialnem statusu učencev.

Skladno s predvidenim modelom statistične obdelave podatkov ter logiko njihovih nadaljnjih analiz, smo obdelavo podatkov opravili v več fazah. Najprej smo prikazali izračun in oblikovanje dimenzij stališč, vrednot in motivacije. Nato smo na prvi stopnji izračunali in prikazali osnovne statistične značilnosti in distribucije izbranih dimenzij oziroma njihovih spremenljivk. Za celotni vzorec ter ločeno za kontrolno in eksperimentalno skupino in po spolu smo izračunali mere centralne tendence, variabilnost in distribucije posameznih spremenljivk. Razlike med skupinama in njihove vzroke smo preverjali s t-testom, analizo variance (ANOVA in MANOVA), analizo kovariance (ANCOVA in MANCOVA) ter diskriminantno analizo.

Najpomembnejši rezultati, ki smo jih dobili s pomočjo omenjenih statističnih metod so:

1. Osnovni statistični podatki in rezultati t-testa kažejo, da je 8-letni program z dodatno športno ponudbo (»športni oddelki«) vplival tako, da se skupini učencev različnih programov ob zaključku šolanja razlikujeta predvsem v motoričnih sposobnostih, telesnih značilnostih ter v učnem uspehu. Statistično značilne razlike med obema skupinama obstajajo tudi v nekaterih parametrih socialnega statusa družine in nekaterih dimenzijah stališč do športnih aktivnostih. V motivacijski orientaciji in vrednotah ni statistično značilnih razlik.
2. Po odstranitvi začetnih razlik med skupinama (MANCOVA) ostajajo razlike le v morfoloških in nekaterih motoričnih dimenzijah.

3. Program z dodatno športno ponudbo vpliva drugače na učenke kot učence. Razlike so zlasti v motoričnih sposobnostih, morfoloških značilnostih in učnem uspehu.
4. Poleg vpliva programa na spremembe v skoraj vseh uporabljenih spremenljivkah učnega uspeha, morfoloških sposobnostih in motoričnih zmogljivostih, ima zelo pomembno vlogo socialno-ekonomski status družin iz katerih prihajajo učenci.
5. Program ne vpliva značilno na nobeno spremenljivko s področja vrednot in motivacije, ampak samo na estetsko dimenzijo in dimenzijo tveganja s področja stališč do športnih aktivnosti.
6. Kljub izenačitvi razlik morfoloških značilnosti ob začetku šolanja, program vpliva na spremembe skoraj v vseh motoričnih spremenljivkah, spol pa samo pri polovici.
7. Ob izenačitvi razlik v »SES« in učnem uspehu od 1. do 8. razreda tako program kot spol vplivata na razlike v večini motoričnih sposobnostih med skupinama.
8. Program in spol le minimalno vplivata na razlike v učnem uspehu, če izenačimo socialno ekonomski status družin.
9. Diskriminantna analiza je potrdila statistično značilnost razlik med skupinama učencev s športnim in običajnim šolskim programom in značilnost diskriminacijske moči kanonične diskriminantne funkcije. Največjo in edino izstopajočo korelacijo s kanonično diskriminantno funkcijo ima spremenljivka izobrazba staršev, na osnovi česar smo funkcijo poimenovali »izobrazbena raven družine«.

Učenci »športnih oddelkov« se ob koncu osnovnošolskega izobraževanja značilno razlikujejo od učencev v »običajnih razredih«. Diskriminantna analiza (DA) je pokazala, da 11 spremenljivk prispeva k ločevanju eksperimentalne in kontrolne skupine učencev, od tega 9 značilno. Štiri spremenljivke so s področja stališč do športnih aktivnosti (zdravstvena in kondicijska komponenta, estetska komponenta, komponenta razburljivosti in tveganja ter asketska komponenta), pet s področja motoričnih testov (poligon, skok v daljino, predklon, vesa v zgibi, taping), in dve s področja socialno-ekonomskega statusa družine (izobrazba staršev in sredstva družinskega proračuna porabljena za rekreacijo). Zanimivo pa je, da rezultati t-testa govorijo o še večjih razlikah med skupinama učencev, saj DA ni potrdila razlik med skupinama v nobeni izmed spremenljivk morfoloških značilnosti ali s področja učnega uspeha, ki so se v t-testu pokazale kot značilne.

Vpliv različnega programa je diskriminantni model potrdil, saj je bilo 90 % učencev korektno uvrščenih v eksperimentalno in 80 % v kontrolno skupino.

V raziskavi smo tudi ugotovili, da je imela izobrazba staršev najpomembnejši vpliv na kanonično diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno ločuje učence eksperimentalne in kontrolne skupine. To seveda ni presenetljivo, saj tako različne študije kot vsakdanja praksa potrjujejo pomembnost in povezanost socialno ekonomskega statusa družine in zlasti izobrazbena raven staršev z dostopom in možnostjo vključevanja otrok v različne šolske in obšolske izobraževalne, kulturne, športne in druge programe. Prav tako je tudi poznana povezanost izobrazbe staršev in šolskim uspehom njihovih otrok.

Z izenačitvijo začetnega stanja nekaterih spremenljivk smo ugotovili da:

- z izenačitvijo (kovariata) *začetnega stanja v morfoloških značilnostih in motoričnih sposobnostih* so še vedno razlike v vseh spremenljivkah razen telesni višini, skoku v daljino, predklonu in teku na 600 m;
- po izenačitvi *socialnega statusa očeta in matere* razlike v učnem uspehu pri večini predmetov ostanejo;
- ob izenačitvi *višine porabljenih denarnih sredstev družinskega proračuna za rekreacijo* ostanejo razlike v uspehu pri polovici učnih predmetov;
- pri izenačitvi *izobrazbe očeta in matere* razlike v učnem uspehu niso več značilne, torej je izobrazba očeta in matere tista spremenljivka SES, ki vpliva na razlike med skupinama.

Očitno je, da v družinskem okolju, kjer sta znanje in izobraženost višja in prepoznavna kot vrednota, obstaja večji interes in skrb (tudi možnost) staršev za šolanje in vzgojo njihovih otrok za zdrav način življenja. Še več, rečemo lahko, da starši diktirajo uspešnost svojih otrok, ko se v njihovem imenu odločajo v kakšen program šolanja jih bodo vpisali.

Ugotovili smo, da izobrazba determinira razlike med otroci takoj ob vstopu v šolo. Zaradi vpliva šolskega sistema, njegove vzgojno izobraževalne naravnosti itd. je šola pripomogla, da se razlike med učenci do konca šolanja niso povečevale. Vendar obstajajo rezerve, ki bi omogočale, da bi najboljši učenci (od bolj izobraženih staršev) še bolj napredovali, če bi jim z individualizacijo programa še bolj dvignili nivo znanja. Otrokom z nižjo izobrazbo staršev bi z individualizacijo programov prav tako omogočili, da bi postali sposobnejši in z več osvojenega znanja kot sicer.

Program športnih oddelkov na naši šoli ni bil storilnostno naravnat, ampak je v veliki meri zadovoljeval potrebe in interese otrok po socialni in osebni funkciji. To funkcijo pa bi bilo mogoče zadržati, s tem pa tudi sistematično dvigniti storilnost ter končno uspeh in znanje. Kot izvajalec programa sem bil s kolegi previden, da ne bi zaradi "osveščenosti" staršev prišel z njimi v konflikt ali interes. Ob povečanju storilnosti, načrtnosti in sistematičnega dela bi bila dosežena raven motoričnih sposobnosti višja in posledično tudi učni uspeh pri ostalih predmetih. S takim pristopom bi prav gotovo bistveno zmanjšal vpliv izobrazbe staršev na uspeh otrok, kar bi koristilo boljšim učencem, zlasti pa tistim s slabšim učnim uspehom.

Bil(i) sem (smo) na skrajni meji, kar dopušča okolje, starši, kolektiv itd., toda na bistveno nižji ravni obremenitve, ki jih opredeljujemo v stroki. Obremenitev bi lahko bila vsaj 30 % višja, kot je do sedaj. Verjetno bomo rabili več strokovnega poguma in tudi tveganja, da bomo lahko za otroke naredili več.

Kljub seveda pomembnemu vplivu družine in njihove vzgojne funkcije, je na osnovi rezultatov študije vsekakor mogoče ugotoviti, da ima osemletni program z dodatno športno ponudbo številne pozitivne učinke. Če je izjemno pozitiven vpliv programa na izbrane motorične in delno morfološke parametre pričakovan, imajo zato ostali pozitivni vplivi (boljši učni uspeh, nekateri pozitivni trendi v motivacijski orientaciji in naravnosti stališč mladih do športne aktivnosti) še toliko večjo in pomembnejšo težo.

Pravilno načrtovan in voden šport otrok in mladine ustvarja trajne športne navade in jih usmerja, če to želijo, da ga sprejmejo kot eno od oblik obogatitve življenja.

Čeprav je program s svojo pestro in raznoliko vsebino ter nekoliko skromno intenzivnostjo vplival na veliko večino izbranih dimenzij, pa bi bilo utopično pričakovati, da bodo učinki na vseh področjih tudi statistično značilni.

Lahko pa rečemo, da športni oddelki pozitivno vplivajo na športno življenje celotne šole ne glede na to, ali je cilj take organizacije dela športni rezultat, izpolnjevanje želja učencev po gibanju ali (predvsem) prispevek športa h kakovosti življenja z namenom živeti polno in odgovorno do sebe in drugih.

7.1 Doprinos raziskave k znanosti in predlogi dodatnih aktivnosti pri morebitnih bodočih podobnih raziskavah

Raziskava pomeni določen doprinos k teoriji na področju kinezioloških znanosti, saj do sedaj relacije socialnega položaja in stališč do športne vzgoje na osnovnošolskem vzorcu niso bile preverjane in longitudinalno spremljane tekom celotnega 8-letnega šolanja treh generacij otrok. Prav tako je to prvi poizkus predstavitve vpliva programa z dodatno športno ponudbo v 8-letnem obdobju na nekatere parametre s področja morfoloških in motoričnih dimenzij, učnega uspeha, vrednot in motivacijske strukture do športnih aktivnosti.

Poleg temeljnih informacij o strukturiranosti prostora stališč slovenskih osnovnošolcev do telesne vzgoje in športa je raziskava doprinesla tudi k odkrivanju deleža določenih zakonitosti na področju socializacije z vidika indikatorjev socialnega statusa.

Izsledki so pomembni tudi za šolsko prakso in so kot taki koristni za učitelje posameznih predmetov, strokovne delavce v osnovni šoli, še zlasti pa za učitelje športne vzgoje.

Da bi bili rezultati in zaključki (ugotovitve) podobnih raziskav v bodoče še popolnejši, bi bilo smiselno pridobiti (opraviti) še nekatere dodatne informacije (meritve). Ugotoviti bi morali začetno stanje morfološkega in motoričnega statusa pred vstopom v šolo za vse vključene v raziskavo, da bi ugotovili kolikšen je vpliv programa že v prvem letu šolanja. Število učencev z nepopolnimi podatki z morfološkega in motoričnega statusa tekom celega raziskovalnega obdobja naj bi bilo čim manjše. Prav tako bi morali zagotoviti tudi po spolu številčno čim bolj izenačeni skupini.

Zaradi pomembnega vpliva socialno-ekonomskega statusa otrok bi bilo smiselno ugotoviti začetno stanje otrok na psiho-socialnem in kognitivnem področju ob vstopu v šolo. Iz istega razloga bi morali v raziskavo vključiti še večje število otrok iz različnih urbanih okolij.

Parametri športnih znanj, izkušenj, doživljanj itd. so med najpomembnejšimi produkti športne vzgoje, zato je za nadaljna tovrstna raziskovanja zelo pomembno, da se v evalvacijo učinkov podobnega programa vključijo tudi omenjeni parametri.

8. uporabljeni viri in literatura

- Abernethy, B., Kippers, V., Mackinnon, T.L., Neal, R.J., & Hanrahan, S. (1997). *The Biophysical Foundations of Human Movement*. Queensland: The University of Queensland, Australia.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*, Dorsex Press, Chicago, IL
- Ambrožič, F., Dežman, B., Petrovič, K., Strel, J., Škof, B., Štihec, J., Šugman, R., & Urbanc, J. (1995). *Šport v državi Sloveniji- dileme in perspektive*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 4 (2), 287-309.
- Armstrong, N. (1990). Children are Fit but not Active. North West Exercise Network Conference
- Arnaudova, V. (2003). Modeli učnih programov dela z nadarjenimi. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Arnaudova, V., & Ačkovska, L. E. (2003). Kognitivne i motivacione aspekte nadarenih učenika. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Assche, E., Auweele Y., Metlushenko, O. & Rzewnicki, R. (1999). Prologue. V Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand in R. Seiler (ur.), *Psychology for physical educator (str. X-XVII)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Auweele, Y.V., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (1999). *Psychology for Physical Educators*. Human Kinetics.
- Bacete, F-J. G., & Ramirez, J. R. (2001). Family and personal corellates of academic achievement. *ProQuest Information and Learning Company. Psychological Reports*, 88(2), 533-547
- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXI 2-3, 10-19.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995, 2. izdaja 1997). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999). Attitudes toward a physical education. V Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler, (ur.) *Psychology for Phisycal Educators*. Human Kinetics.
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999a). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. V Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler, (Editors) *Psychology for Physical Educators* . Human Kinetics: Champaign.
- Billeter, R., & Hoppeler, H. (1996). *Muscular Basis of Strength*. V: *Strength and Power in Sport*, edited by P.V. Komi. ICO Medical Commission Publication. Oxford: International Federation of Sports Medicine.
- Birtwistle, G. E. & Brodie, D. A. (1992). Canonical Relationship Between two Sets of Variables Representing the CATPA Subdomains and Health-Related Fitness. *International Journal of Physical education*. Concil of Europe- Committee for the Development of Sport (CDDS), Strasbourg 2001.
- Blažič, M. (2003). The gifted between theory and practice. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Boben, D., Škof, B., Zabukovec, V., Cecić Erpič, S. in Marcina, P. (2003). *Didaktična posodobitev programov športne vzgoje: Poročilo o metodološkem razvoju vprašalnikov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

- Boffey, D.B. (1999). Umetnost samoprenove. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Boyes, M.C. & Allen, S.G. (1993). Styles of parent-child interaction and moral reasoning in adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 551-570.
- Bramlet, R. K., Scott, P. & Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16, 1-2, 147-158.
- Bratanič, B. (2004). Prednatalno obdobje. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Bučar Pajek, M., Strel, J., Kovač, M. & Pajek, J. (2004). Naraščanje prekomerne telesne teže in debelosti šoloobveznih otrok v starosti od 7 do 10 let – nova epidemija dejavnika tveganja? V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Cankar, F. (1994). *Povezanost motorične učinkovitosti učencev in učenk z načini pedagoškega ravnanja športnega pedagoga*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport
- Cankar, F. & Feucht, B. (2004). Vloga športa v samopodobi učencev in učenk. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Cankar, F., Strel, J., & Štihec, J. (1988). Upoštevanje različnosti učencev- *pogoj smiselne športne vzgoje v šoli*. Ljubljana: Telesna kultura, 1-2, 21-24.
- Cankar, A., & Kovač, M. (1995) Športni oddelek v gimnaziji: možnosti za delo z dijaki, nadarjenimi za šport. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cankar, A., Kovač, M. & Novak, J. (1996). Možnosti za delo z učenci in dijaki, nadarjenimi za šport. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport. *Šport mladih* 96, 20-21.
- Casey, R.J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119-129.
- Cecić Erpič, S. (1999). Kognitivne sposobnosti otrok ob vstopu v šolo. V : Zupančič, M. (ured.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2 založba.
- Cecić Erpič, S., Škof, B., Boben, D., Zabukovec, V., Barić, R. & Marcina, P. (2004). Vpliv starosti in spola učencev na zaznavanje motivacijske klime pri urah športne vzgoje. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.). *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Cecić Erpič, S., Boben, D., Škof, B., Zabukovec, V. & Barić, R. (2004a). Psychometric properties of the motivational climate inventory in physical education: a confirmatory factor analysis. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, *Kinesiologia Slovenica*, 10, 2, 16-25
- Cencelj, M. (2003). Težave kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Cencič, M. (2000). Nekateri ključne značilnosti dobrega notranjega ocenjevanja. V J. Krek, & M. Cencič (ured.). *Problemi učenjanja in devetletna osnovna šola: zbornik prispevkov o ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 99-111
- Changeux, J.P. (2001). Reflexions on the origins of the human brain. V: H. Lagercrantz, P. Evrard, M. Hanson & C. Rodeck (Ur.), *The newborn brain – scientific basis clinical applications* (str. 2-17). Chambridge: Chambridge University Press.
- Cotič, M., Zorc, J. & Kozlovič Smodlak, D. (2004). Celosten pristop pri zgodnjem poučevanju – vloga gibalnih aktivnosti pri pouku matematike. Ljubljana: *Pedagoška obzorja*, let. 19, št. 2 str. 32-46

- Černohorski, B. (2002). Povezanost med gibalnimi sposobnostmi in učnim uspehom pri učenkah in učencih sedmih razredov. Ljubljana: Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije. Šport, let. 52, št.1, 48-52.
- Čuk, M., (1979). Pomen in delež telesne vzgoje v procesu harmonično razvite osebnosti. Ljubljana: Telesna kultura, 3, 7-8,
- Davidson, K. K., Downs, D. S. & Birch, L. L. (2006). Pathways Linking Perceived Athletic Competence and Parental Support at Age 9 Years to Girls' Physical Activity at Age 11 Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 77, 1, 23-31.
- Debeljak, B. (1999). *Odnos med družinsko vzgojo in inteligentnostjo*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality: V r. Deinstbeir (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol 38. Perspectives on motivation* (str. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Doupona, M. (1996). *Socialno demografska struktura mater in očetov šoloobveznih otrok in njihov odnos do šport*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Doupona Topič, M. (2004). Ženske na vodilnih položajih v športu. Ljubljana: Šport, let. 52/priloga, št.2, 16-19. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Dryden, G., & Vos, J. (1999). *Revolucija učenja* (prevod Belčič, I., 2001). Ljubljana: Educy.
- Duda, J. L., Olson, L. K. & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D. In Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Elliot, D. S. (1993). Health-Enhancing and Health-Compromising Lifestyles. In Millstein S.G., Petersen, A. C. & Nightingale, E. O., (eds.) *Promoting the Health of Adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Eshiwani, G. S. (1983). *Who Goes to University in Kenya? A Study of Social Background of Kenyan Undergraduate Students*. Kenyatta Univ. College, Nairobi (Kenya). Bureau of Educational Research.
- Fekonja, U. (2004). Razvoj otroške igre. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Ferbežer, I. (2003). Aktualni kurikularni modeli za nadarjene učence v svetu. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Ferbežer, I. (2003a). Razvoj nadarjenih dojenčkov. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Ferguson, K. J., Yesalis, C.E., Pomrehn, P.R. & Kikpatrik, M. B. (1989). Attitudes, knowledge, and beliefs as predictor of exercise intent and behaviour in schoolchildren. *Journal of School Health* 53, 3, pp 112-115.
- Fishbein, M. & Aysen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Franken, R. E. & Brown, D. J. (1995). Why do People like Competition? The Motivation for Winning, Putting Forth Effort, Improving One's Performance, Performing Well, Being Instrumental and Expressing Forceful/Aggressive Behavior. *Personality and Individual Differences*, 19,2, 175-184.
- Glasser, W. (1998). Dobra šola, vodenje učencev brez prisile. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1998b). Teorija izbire- nova psihologija osebne svobode. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1998c). Učitelj v dobri šoli, Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2000). Realitetna teorija v praksi. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2002). Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi, Radovljica: Mca.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. V: Anderson, L. W. (ur.), *International Encyclopedis of Tesching and Teacher Education* (str. 41-46). Oxford: Pergamon.
- Gojkov, G. (2003). Nastavni stil i postignuća nadarenih. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Good, E.P. (1996a). ...in mulc si bo pomagal. Radovljica :Regionalni izobraževalni center.
- Good, E.P. (1994; 1996). *Pravica do sreče*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gossen, D.C. (1996). Restitucija: preobrazba discipline v šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gostinčar, T. (1992). *Doživljanje stresnih situacij pri učencih na predmetni stopnji osnovne šole*. Diplomaska naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Gostiša, N. (2003). Alternativni didaktični koncepti in razvoj nadarjenosti. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' Knowledge. V: Anderson, L. W. (ur.), *International Encyclopedis of Tesching and Teacher Education* (str. 20-25). Oxford: Pergamon.
- Gubanc, M. (1999). *Športni oddelki v osnovni šoli- zadosten pogoj za kvalitetno šolo?* Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Hager, L. & Beighle, A. (2006). Promoting Physical Activity through Physical Education: Increasing Parental Involvement. *Teaching Elementary Physical Education*, 17, 1, 28-31.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hopper, C. A., Monuz, K. D., Gruber, M. B. & Nguyen, K. P. (2005). The Effects of a Family Fitness Program on the Physical Activity and Nutrition Behaviours of Third-Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport. Reports – Evaluative*. 76, 2, 130.
- Horvat, L. (1994). Motorični in kognitivni razvoj v starostnem obdobju med 6. in 19. letom. V: A. Cankar, M. Kovač, L. Horvat, M. Zupančič in J. Strel, *Cilji šolske športne vzgoje. Uvodna izhodišča* (str. 23-29). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Hottie, J & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. V: B. A. Brachen (ur.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: John Eilley & Sons Inc. 421-462
- Hudson, J.B. (1991). *The Long-Term Performance and Retention of Preparatory Division Transfer Students: 1983-1999*. Louisville Univ., KY. Preparatory Div.
- Jensen, R. (1999, 2002). *Naredite iz življenja več*. Ljubljana: Lisac&Lisac d.o.o.
- Juraga, A. & Doupona Topič, M. (2004). Šolanje in življenje športnikov v času vrhunske športne kariere. Ljubljana: Šport, let. 52/priloga, št.2, 10-15. Fakulteta za šport, OKS-Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.

- Jurak, G., Kovač, M., & Strel, J. (2003). Športno nadarjeni učenci in dijaki v šoli: analiza nekaterih organizacijskih modelov in priprava strokovnih podlag za nekatere posebne organizacijske oblike v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Jurak, G., Kovač, M. & Strel, J. (2004). Razvoj nekaterih motoričnih sposobnosti 7 do 10-letnih otrok v športnih oddelkih. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Jurak, G., Kovač, M. & Strel, J. (2004a). Športni oddelki v devetletki. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Jurak, G., Kovač, M. & Strel, J. (2004b). Analiza nekaterih vidikov organizacije športnih oddelkov ob izteku programa osemletke. Ljubljana: Šport, let. 52, št.2, 29-34. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Jurak, G., Kovač, M. & Strel, J. (2004c). Predlog organizacije športnih oddelkov v osnovni šoli. Ljubljana: Šport, let. 52, št.3, 16-20. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Jurak, G., Kovač, M. & Strel, J. (2006). Impact of the additional physical education lessons programme on the physical and motor development of 7- to 10- year- old children. Zagreb: Faculty of Kinesiology University. *Kinesiology*, let.38, št. 2, 105-115
- Kevereski, L., & Ilijeva, M. (2003). Modeli razvoja nadarjenih in talentiranih otrok v Republiki Makedoniji. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Kobal Grum, D. (2003). (Ured.) *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2
- Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N. & Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: Interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba. Knjižna zbirka Skripta.
- Kolenc, S. (1996). *Preventiva pred srčno žilnimi obolenji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Kosinac, Z. (1987). *Kineziterapija u rehabilitaciji astmatične djece*, Beograd: Fizička kultura 3, str.173-175.
- Kovač, M. (1995). (Ur.). *Šport v Republiki Sloveniji - dileme in perspektive*. Ljubljana: Ministrstvo za šport.
- Kovač, M. (1999a). *Športne interesne dejavnosti in športni oddelki v osnovni šoli*. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije.
- Kovač, M. (1999b). (Ur.). *Športniki in zakonodaja*. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije, Ministrstvo za šolstvo in šport, Fakulteta za šport.
- Kovač, M. (1999c). *Analiza povezav med nekaterimi gibalnimi sposobnostmi in fluidno inteligentnostjo učenk, starih od 10 do 18 let*. Doktorska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Kovač, M. (2000). (Ur.). *Nacionalni program športa v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport ter Zavod za šport Slovenija.
- Kovač, M. & Novak, D. (1998). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Šporna vzgoja*. Ljubljana: Urad za šolstvo.
- Kovač, M. & Koželj, S. (2001). *Poročilo o športnih oddelkih v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Šport mladih, 9 (Informator 2/2001), 52-53.
- Kovač, M. & Novak, D. (2001). *Učni načrt Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Zavod za šport.

- Kovač, M. & Strel, J. (2002). Spremembe v šolskem športu v Sloveniji. Ljubljana: Šport, let.50, št. 2, 11-16. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Kovač, M., & Štihec, J. (1988). *Vpliv eksperimentalnega programa vadbe na razvoj nekaterih morfoloških in motoričnih dimenzij 8 letnih učencev in učenk*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Fakulteta za telesno kulturo.
- Kovač, M., Starc, G. & Jurak, G. (2003). Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. Ljubljana: Šport, let.51, št. 2, 11-15. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Kovač, M. (2000). Kakovost v šolskem športu. Uvodno predavanje. V: Škof, B., Kogovšek, T. in Rot, A. (Ur). Zbornik 13. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov Slovenije »Športna vzgoja za novo tisočletje«. Rogaška Slatina: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije; 24-57.
- Kovač, M. Jurak, G. & Strel, J. (2000) Nekatera teoretična izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja iz športne vzgoje. Ljubljana: Šport, let.51, št. 2, 21-27. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Kovač, M., Jurak, G. & Strel, J. (2000a) Predlog modela in meril notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. Ljubljana: Šport, let.51, št. 2, 28-34. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Kovač, M., Strel, J., Jurak, G., Starc, G. & Bučar Pajek, M. (2005). Kaj je s telesno višino naših otrok in mladine. Ljubljana: Šport mladih, 5, 36-37.
- Kožuh, B. (2001). Uvod k tematskemu delu. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 3, 2001, str. 6-8.
- Kristan, S. (1986). Kakšna je pravzaprav učinkovita in uspešna telesna vzgoja. Ljubljana: Telesna kultura, 2, 12-15.
- Kristan, S. (1992). Ocenjevanje športne vzgoje: da ali ne?. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kristan, S., Cankar, A., Kovač, M & Praček, T. (1992). Smernice šolske športne vzgoje (Konceptcija in strategija športne vzgoje v Sloveniji. 2. faza projekta). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (1997a). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba VIJA.
- Kroflič, B. (2000). Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je vzgoja in kaj ni?). Ljubljana: Sodobna pedagogika, 1, 28-40, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Kroflič, B. (2003). Vedenjsko težavni otroci – neodkriti ali zatrti nadarjenci ?. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni med teorijo in prakso. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Kroflič, R. (2005). Avtoriteta (1, 2, 3). Ljubljana: Šport mladih, 1, 2, 3, 12-13; 36-37; 36-37.
- Kroflič, R. (2005a). Možnosti uspešne (pre)vzgoje pri športni vzgoji. Ljubljana: Šport mladih, 4, 36-37.
- Kyoungho, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental Warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. ProQuest Information and Learning Company. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33 (2) 127-140.
- Lasan, M., Pažanin, R., Pejčić, A. & Katić, R. (2005). The mechanisms of morphological-motor functioning in male primary school first- to fourth-graders. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Kinesiologia Slovenica, 11(2), 25-32.
- Leung, J. J. (1991). Music, Physical ducation, and Reading: Adults' Expectations for Young Children. Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7.

- Linder, K. J. (2002). The physical activity participation – academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.
- Malina, R. (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (3) (Supp), S1-S10.
- Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS (Zbirka Pedagoška obzorja).
- Marentič Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje?. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, XXXI 2-3, 4-9.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Vzgoja v javni šoli: ali je vsako širjenje vrednotnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? Ljubljana: Sodobna pedagogika, 1, 8-27. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). Preverjanje in ocenjevanje znanja: merjenje ali presoja. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje XXXI, 2-3,3.
- Marentič Požarnik, B. (2000c). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2004). (Ur.) Konstruktivizen v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Marjanovič Umek, L. (2001). Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. V: Kožuh, B. (ur.). Zunanje preverjanje v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Sodobna pedagogika 52 (118), 3, 30-40. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Razvoj razlik med spoloma. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Marjanovič Umek, L. & Zupančič, M. (2004a). (Ur.), Razvojna psihologija, Razprave filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič, T. & Fekonja, U. (2004b). Gibalni razvoj po rojstvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Marjaribanks, K., (2001). Family and ability carrelates of academic achievement. ProQuest Information and Learning Company. *Psychological Reports*, 89 (3), 510-512.
- Martens, R. (1975). *Social psychology and physical activity*. New York: Harper & Row.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1.del , 2.del). Ljubljana: Sodobna pedagogika, 3-4, 101-117; 5-6, 213-226. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Ljubljana: Sodobna pedagogika, 52, 4, 8-27. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Medveš, Z. (2005). Koliko se znajo učenci učiti, naj bo razvidno iz tega koliko znajo (Uvod v tematski del). Ljubljana: Sodobna pedagogika, 56, 1, 6-15. Zveza društev pedagoskih delavcev Slovenije.
- Mejovšek, M. (1979). Relacija kognitivnih i motoričkih sposobnosti. Zagreb, *Kineziologija*, Vol. 9, 1-2, 83-91.
- Mijanović, N. (2003). Rad sa darovitim učenicima između deklarativnog i stvarnog. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Mikuš-Kos, A., Kavkler, M., & Sterle, V. (1990). Šolska utrujenost. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Mikuš-Kos, A. (1993). Šola in stres, Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, 4, 3-14.

- Milharčič – Hladnik, M. (2003). Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske pravičnosti. V: Peček, M. & Razdešek Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mišigoj – Duraković, M. in sodelavci, (2003). Telesna vadba in zdravje. Znanstveni dokazi, stališča in priporočila. Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, Fakulteta za šport Univerza v Ljubljani, Kineziološka fakulteta Univerze v Zagrebu, Zavod za šport Slovenije. Zagreb, 1999; Ljubljana, 2003.
- Murphy, E. P., Holston, D. & Tuuri, G. (2005). Smart Bodies: Louisiana Responds to Youth Overweight. *Journal of Family and Consumer Sciences, Alexandria*. 97, 2, 61-63.
- Musek, J. (1993). Osebnost in vrednote. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, J. (1995). Ljubezen, družina, vrednote. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, J. (1997). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy d.o.o.
- Musek, J., (2000). Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana: Educy d.o.o. Ljubljana in Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nastran- Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. (tretja izdaja), Ljubljana: Znanstveni center.
- Novak, D., Petrovič, K., Tušak, M., & Kovač, M. (1990). Športni razred z motoričnega, socialno-demografskega, psihološkega in mikrosociološkega vidika. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Fakulteta za telesno kulturo, Inštitut za kineziologijo.
- Novak, H., Žagar, D., Pisanski, M., Skerbinek, M., Strel, J., Štihec, J., Videmšek, M., Arko, U., Juričič, M., Cerar, M., & Čuk, M. (1991). Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom, (raziskovalna poročila), Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoški inštitut, FŠ, Univerzitetni zavod za zdravstveno in socialno varstvo, Inštitut za medicino dela.
- Novak, H., Žagar, D., Pisanski, M., Skerbinek, M., Strel, J., Štihec, J., Videmšek, M., Arko, U., Juričič, M., Cerar, M., & Čuk, M. (1995). Obremenitve osnovnošolcev- *posledice in vzroki*, Radovljica: Didakta.
- Nuijens, K., Mrozak, k., Zhe, E., Chadha, J., Tillman, J., Repinski, D. & Zook, J. (2000). Parent's Education and Features of Parent-Adolescent Relationships as Predictors of Adolescent's Academic Performance. Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Baltimore.
- Palčič, L., & Marc, M., (1983). *Pomen motoričnih sposobnosti pri opismenjevanju prvošolcev*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo, Filozofska fakulteta – PZE pedagogika.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. V S. Biddle (ur.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (str. 245-269). Leeds, United Kingdom: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In : Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler, (Editors). *Psychology for Physical Educators* . Human Kinetics: Champaign.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11. 51-71.
- Paterson, K. (2000). Na pomoč! *Kako preživeti kot učitelj?*. Radovljica: MCA.
- Peček, M., & Lukšič-Hacin, M., (2003). Uspešnost in pravičnost v osnovnih šolah v Sloveniji. V: Peček, M. & Razdešek Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. & Razdešek – Pučko, C. (2003). Šola enakih možnosti?. V: Peček, M. & Razdešek Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Peček, M. & Lesar, M. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana, Sophia

- Pejčić, A. & Uzelac, V. (2003). Humana genetika u funkciji otkrivanja nadarenosti. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Pejčić, A. & Malacko, L. (2005). The ontogenetic development of morphological characteristics and motor abilities of boys and girls in early elementary school. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Kinesiologia Slovenica, 11(2), 42-55.
- Peternelj, B. (1995). Vpliv eksperimentalnega programa vadbe med letnimi šolskimi počitnicami na razvoj nekaterih morfoloških in motoričnih dimenzij 13 letnih učencev in učenk. Neobjavljena seminarska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Peternelj, B. (1998). *Vpliv eksperimentalnega programa vadbe na spremembe motoričnega in morfološkega statusa sedmošolcev med letnimi počitnicami.* (magistrska naloga), Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Petkovšek, M., & Strel, J. (1985). Vpliv šolskega okolja na dinamiko razvoja športne motiviranosti učenk in učencev osnovnih šol v SR Sloveniji. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Fakulteta za telesno kulturo, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K. (1981). Šolska telesna vzgoja in socialno okolje. Ljubljana: Telesna kultura, 3, 6-13.
- Petrovič, K., Strel, J., & Ambrožič, F. (1982). Motorično najuspešnejši in motorično ogroženi učenci in učenke osnovnih šol SR Slovenije. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Fakulteta za telesno kulturo, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K. (1996). (Ur.). Sport in the Republic of Slovenia - dilemmas and perspectives. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B. & Doupona Topić, M. (1998). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997: Ljubljana: Inštitut za kineziologijo Fakultete za šport.
- Pisanski, M. (1991). Utrujenost kot spremljajoč pojav obremenjenosti s šolskim delom. V: Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom. Raziskovalni projekt. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani; Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport; Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta; Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta; Univerzitetni zavod za zdravstveno in socialno varstvo, Inštitut za socialno medicino; Zdravstveni dom Ljubljana center – šolski dispanzer.
- Pišot, R. & Zurec, J. (2005). Raziskave celostnega razvoja otroka kot osnova didaktike gibalne/športne vzgoje. (Pregledni znanstveni članek) Koper: Annales, ser. hist. sociol. 15, 1, 195-204.
- Pišot, R. (1997). Model motoričnega prostora šestipol letnih otrok pred parcializacijo morfoloških značilnosti in po njej. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E. & Rutter, M. (1997). Behavioral genetics. New York: W.H. Freeman and Company.
- Powlishta, K.K., Sen, M.G., Serbin, L.A., Poulin – Dubois, D. & Eichstedt, J.A. (2001). From infancy through middle childhood: The role of cognitive and social factors in becoming gendered. V: R.K. Unger (Ur.), Psychology of women and gender (str. 116-132). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: Jon Wiley and Sons, Inc.
- Prelec, P. (2003). Nadarjeni učenci v očeh prosvetnih delavcev. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. Ur. List RS, št. 61/99.
- Puklek, M. & Gril, A. (1999). Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V: Zupančič, M. (ured.) Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo. Ljubljana: i2 založba. (43-66).

- Pungelo, E.P., Kupersmidt, J.B., Burchinal, M.R. & Patterson, C.J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 32, 755-767.
- Raffini, J. (2003). 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih. Ljubljana: Educy.
- Rajtmajer, D. (1992). Nosilci motoričnega izobraževanja otrok. *Novo Mesto: Pedagoška obzorja*, 22, 21-25.
- Rakic, P. (1995). A small step for the cell, a giant leap for mankind: a hypothesis of neocortical expansion during evolution. *Trends in Neurosciences*, 18, 383-388.
- Ratajc, J. (1996). *Stanje motoričnih zmogljivosti in morfoloških značilnosti otrok z astmo*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Razdevšič-Pučko, C., Čuk, I., & Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo. V: Peček, M., & Razdevšič Pučko, C. (ur.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Retar, I. & Peterlin, J. (2004). Mladim več športa – povečanje konkurenčnosti interesnih športnih programov v šoli. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Ritonja, N. (2003). Stališča učiteljev do edukacije nadarjenih otrok na razredni stopnji. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. V G. C. Roberts (ur.), *Advances in motivation in sport and exercise* (str. 1-51). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rorty, A. O., & Wong, D. (1990). Aspects of Identity and Agency. V: A. O. Rorty & O. Flahagan (Ur.) *Identity, Character and Morality. Essays in Moral Psychology*. Chambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. *Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje XXXI*, 2-3, 78-81.
- Rutar Ilc, Z., & Marentič Požarnik, B. (2000). Preverjanje in ocenjevanje znanja: merjenje ali presoja. *Vzgoja in izobraževanje* 31, (2-3), 3.
- Rutar Ilc, Z., & Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja. *Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje XXXIII*, 2, 13-17.
- Sallis, J. F. (2000). Age-Related Decline in Physical Activity: a Synthesis of Human and Animal Studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (9), 1598-1600.
- Saje, A. (2004). Opisno ocenjevanje športne vzgoje v 1. razredu devetletke. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Senger, L. (2003). Vpliv sodelovalnih oblik učenja na vzpodbujanje nadarjenosti. V Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Sigmundova, D., Frömel, K. & Sigmund, E. (2004). Age-related Decline in Physical Activity of Adolescent. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Slana, N. (1991). (Ur.) *Športni oddelek v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Slana, N. (1991a). (Ur.) *Izobraževanje v Sloveniji za 21. Stoletje, koncepcija in strategija športne vzgoje v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strel, J. (1976). *Spremembe relacij med nekaterimi antropometričnimi in motoričnimi karakteristikami v obdobju od 11. do 15. leta*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Visoka šola za telesno kulturo.

- Strel, J. (1981). *Analiza relacij med koordinacijskimi in morfološkimi dimenzijami*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Visoka šola za telesno kulturo.
- Strel, J. (1995). Povezanost med motorično učinkovitostjo in inteligentnostjo učencev in učenk. Zbornik referatov II. mednarodni simpozij Šport mladih. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Strel, J., & Novak, D. (1980). Zanesljivost in struktura testov koordinacije enajstletnih učencev. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo, VŠTK.
- Strel, J., & Šturm, J. (1981). Zanesljivost in struktura nekaterih motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šest in pol letnih učencev in učenk. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Visoka šola za telesno kulturo, Inštitut za kineziologijo.
- Strel, J., Šturm, J., & Ambrožič, F., (1985). Ovrednotenje informacijskega sistema za ugotavljanje in spremljanje motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šolske mladine v SR Sloveniji (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Visoka šola za telesno kulturo, Inštitut za kineziologijo.
- Strel, J., Štihec, J., & Videmšek, M., (1991). Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Strel, J., Ambrožič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J. & Šturm, J., (1996). Športnovzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strel, J., Kovač, M., Starc, G., & Jurak, G., (2003). Telesni in gibalni razvoj otrok in mladine v Sloveniji v letih 1990-2000. Ljubljana: Šport, let. 51, št.2, 3-10. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Strel, J., Kovač, M., Rogelj, A., Leskošek, B., Jurak, G., Starc, G., Majerič, M., & Kolenc, M., (2003a). Ovrednotenje spremljave gibalnega in telesnega razvoja otrok in mladine v šolskem letu 2001-2002 in primerjava nekaterih parametrov športnovzgojnega kartona s šolskim letom 2000-2001 ter obdobjem 1990-2000. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.
- Strel, J., Kovač, M., Jurak, G., Bednarik, J., Leskošek, B., Starc, G., Majerič, M., & Filipčič, T., (2003b). Nekateri morfološki, motorični, funkcionalni in zdravstveni parametri otrok in mladine v Sloveniji v letih 1990-2000. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Strel, J., Jurak, G., & Kovač, M. (2003c). Kako ocenjujejo učenci in učenke pomembnost športne vzgoje za življenje v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti. Ljubljana: Šport, let. 51, št.2, 35-39. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Strel, J., Kovač, M. & Rogelj, A. (2004). Podatkovna zbirka Športnovzgojni karton (Poročilo za šolsko leto 2002/03 in nekatere primerjave s šolskim letom 2001/2002. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.
- Strel, J., Kovač, M. & Rogelj, A. (2005). Podatkovna zbirka Športnovzgojni karton (Poročilo za šolsko leto 2004/05 in nekatere primerjave s šolskim letom 2003/2004. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.
- Strel, J., Završnik, J., Pišot, R., Zorc, J. & Kropelj, V. L. (2005). Ocena gibalne/športne aktivnosti ter zdravja otrok in mladostnikov. V: Pišot, R. (ur.), Završnik, J. (ur.), Gibalno/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.
- Strel, J., Kovač, M. & Rogelj, A. (2006). Podatkovna zbirka Športnovzgojni karton (Poročilo za šolsko leto 2005/06 in nekatere primerjave s šolskim letom 2004/2005. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Katedra za šolski šport.
- Strmčnik, F., (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

- Strmčnik, F., (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, F., (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete
- Šebart K. M., & Krek. K. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj ocenjevanja znanja. Ljubljana: Sodobna pedagogika 52 (118), 10-29. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
- Šebart, K. M. (2002). Samopodobe šole. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Center za študij edukacijskih straregij
- Šimenc, M. (2000). Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. Ljubljana: V: Krek, J. (ur.), Cencič, M. (ur.). Problem ocenjevanja in devetletna osnovna šola, 43-70. Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo.
- Škof, B., Boben, D., Cencič Erpič, S., Zabukovec, V. & Marcina, P. (2004). Vpliv starosti, spola in šolskega okolja mladostnikov na njihova stališča do športne aktivnosti. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) Otrok v gibanju. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Škof, B., Boben, D., Cencič Erpič, S., Zabukovec, V. & Marcina, P. (2004a). Analiza stališč slovenske mladine do športne dejavnosti. Ljubljana: Šport, let. 52, št.3, 53-60. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Škof, B., Zabukovec, V., Cencič Erpič, S. & Boben, D. (2005). Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Škof, B. & Šarabon, N. (2007). Šport po meri otrok in mladostnikov. Pedagoško-psihološki in biološki vidiki kondicijske vadbe mladih.
- Štemberger, V. (2003). *Zagotavljanje kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta.
- Štemberger, V. (2004). Načrtovanje športne vzgoje v prvi triadi osnovne šole. Šport, let. 52, št.3, 61-63. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Štihec, J. (1991). *Analiza eksperimentalnega programa vadbe s poudarkom na osvajanju specifičnih športnih znanj*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Štremfelj, R. (1998). *Pomen družine in športa za mladostnika v odnosu do drog*. Diplomatska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Specialna športna vzgoja – zdravstvena vzgoja.
- Šturm. J., & Strel. J. (2002). Gibalni in telesni razvoj osnovnošolcev Slovenije v obdobju 1970/71- 1983. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Tancig, S. (1979). Pomen in vloga gibalne dejavnosti v otrokovem vsestranem razvoju. Ljubljana: Telesna kultura, 4/79
- Tancig, S. (1980). Pomen in vloga gibalne dejavnosti v otrokovem vsestranem razvoju. Ljubljana: Telesna kultura, 1, 2/80.
- Toličič, I., (1970). Vpliv halo učinka na ocenjevanje učencev. V I. Toličič (ured.), Uspešnost učencev v šoli: Ljubljana: Državna založba Slovenije, 152-176.
- Toličič, I., & Zorman, L., (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tomazo-Ravnik, T. (2004). Biološka rast človeka. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Tomažin, K., Jan, I., Škof, B., Dolenc, A., Plavčak, M., Čoh, M., & Dragan, R. (2002). Model ocenjevanja motorike v prvem triletju osnovne šole in njegovo preverjanje v praksi. Ljubljana: Šport, let.50, št. 2, 17-21. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Trstenjak, A. (1992). Po sledih človeka. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga

- Tušak, M., & Tušak, M. (1994). Psihologija športa. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tušak, M. (1999). Motivacija in šport: ključ do uspeha. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Tušak, M. (2003). Samopodoba in športna identiteta. Ljubljana: Šport mladih, 11 (92), 48-49.
- Tušak, M. (2003a). Strategije motiviranja v športu. Ljubljana: Fakulteta za šport. Inštitut za šport.
- Urbančič Jelovšek, M. (2003). Kako motivirati nadarjene učence. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni med teorijo in prakso. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. V M. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology* (str. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Jurnal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vauhnik, J., (1984). *Vpliv programirane in strokovno vodene telesne vzgoje na nekatere morfološke, motorične in kognitivne dimenzije učencev 2. razreda osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani. Fakulteta za telesno kulturo.
- Vehovar, M. & Bejat Krajnc, N. (2004). Interakcija v zgodnjem učenju: »S športom v Angleščino«. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Videmšek, M., Pišot, R., & Drašler, A. (2004). Gibalna izkušnja kot sredstvo usvajanja prvih besed v tujem jeziku. Ljubljana: Šport, let.52, št. 2, 35-41. Fakulteta za šport, OKS-Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Vidic, L. (2004). Učenje tujega jezika z gibalnimi aktivnostmi. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Vlahovič, B. M. (2003). Uspešno izobraževanje in razvoj nadarjenih zahteva drugačno okolje in pedagoški pristop. V Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni med teorijo in prakso*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Vončina, V. (2006). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom). Ljubljana: *Sodobna pedagogika*, 57, 5, 8-21. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Zabukovec, V., Boben, D., Škof, B. & Cecič Erpič, S. (2004). Stili vodenja pri športnih pedagogih. V: Pišot, R., Štemberger, V., Zorc, J. in Obid, A. (ured.) *Otrok v gibanju*. Kranjska gora: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/01
- Završnik, M. (2003). Alternativne možnosti izobraževanja nadarjenih. V: Blažič, M. (ur.). *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial*. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene: Visokošolsko središče.
- Zorman, L. (1970). Doba poučevanja in točnosti ocen. V I. Toličič (ured.), *Uspešnost učencev v šoli*: Ljubljana: Državna založba Slovenije, 117-149.
- Zupanc, M. (2002). Za človeka gre – šport kot etično vadišče življenja. Ljubljana: Šport/priloga, let. 50, št.1, 9-11. Fakulteta za šport, OKS- Združenje športnih zvez, Zavod za šport Slovenije.
- Zupančič, M. (1990). *Razvojna analiza nekaterih konceptov psihoanalitskih in kognitivnih teorij moralnega razvoja glede na testno vedenje – skupne dimenzije moralno psihičnih entitet*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Zupančič, M. (2004). Dednost in okolje. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič, (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Zupančič, M. (2004a). Socialna kognicija in moralni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič, (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Zupančič, M., & Justin, J. (1991). Otrok, pravila, vrednote: otrokov moralni in socialni razvoj. Radovljica: Didakta.
- Zupančič, M., & Puklek, M. (1999). Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V M. Zupančič, (ured.) Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo (str. 76-92). Ljubljana: i2 založba.
- Zupančič, M., & Puklek, M. (1999a). Pripravljenost sedanjih in bodočih šoloobveznikov na vstop v šolo. V M. Zupančič, (ured.) Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo (str.67-75). Ljubljana: i2 založba.
- Zupančič, M., & Kavčič, T. (2004). Temperament in osebnost v srednjem in poznem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Zurc, J. (2004). Dejavniki šolske uspešnosti. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št.4, str.15-21.
- Zurc, J. (2006). Razlike v učni uspešnosti mladih šolarjev glede na gibalno aktivnost v prostem času. Ljubljana: Zbornik 19. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije, Murska Sobota, 9. do 11. november 2006.
- Zurc, J. (2006a). Drži se pokonci: pomen gibalne aktivnosti za otrokovo hrbtenico. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Inštitut za kineziološke raziskave.
- Yu, C. C. W., Chan, S., Cheng, F., Sung, R.Y.T. & Hau, K-T, (2006). Are Physical Activity and Academic Performance Compatible? Academic Achievement, Conduct, Physical Activity and Self-Esteem of Hong Kong Chinese Primary School Children. Educational Studies, Hong Kong. 32, 4, 331-341. (Peer Reviewed Journal)

9. priloge

PRILOGA 1

SPOŠTOVANI STARŠI!

Šolsko leto v katerem vaš otrok zaključuje osmi razred se izteka. V okviru raziskave *Vpliv 8 letnega programa športnih oddelkov na določene morfološke značilnosti, motorične sposobnosti, nekatera stališča in vrednote ter učni uspeh osnovnošolcev*, bi želeli tudi ugotoviti kako in koliko domače (družinsko) okolje vpliva na področja, ki jih želimo raziskati. V ta namen smo sestavili vprašalnike, na katere želimo, da nam vi (na nekatere pa vaši otroci) čim bolj natančno in odkrito odgovorite. Kdor na katero izmed vprašanj iz osebnih razlogov ne želi odgovoriti, naj odgovor izpusti. Odgovorite tako, da obkrožite ustrezno črko pred izbranim odgovorom ali pa vpišete zahtevani podatek.

1.) VPRAŠALNIK O SOCIALNO-EKONOMSKEM STATUSU DRUŽIN (SES) (starši)

1. Starost: oče _____ mati _____

2. Narodnost (če se ne želite opredeliti, pojdite na naslednje vprašanje):

slovenska oče: da ne mati: da ne

3. Državljanstvo (če se ne želite opredeliti, pojdite na naslednje vprašanje):

slovensko oče: da ne mati: da ne

4. Kakšna je poštna številka vašega stalnega prebivališča ? Vpišite ustrezno številko _____

5. Kolikšno je število članov skupnega gospodinjstva? _____

6. Ali imate lastno stanovanje ali hišo? da ne

7. Ali imate doma osebni avtomobil?

- a. Ne
- b. V vrednosti do 3.000 000 sit
- c. V vrednosti 3.000 000 – 5.000 000 sit
- d. V vrednosti nad 5.000 000 sit
- e. Imamo dva ali več avtomobilov

8. Kakšna je vaša subjektivna ocena razvrščanja na socialni lestvici?

- | | oče: | mati: |
|--------------------------|------|-------|
| a. Nižji razred | a. | a. |
| b. Nižji srednji razred | b. | b. |
| c.) Srednji razred | c. | c. |
| d.) Višji srednji razred | d. | d. |
| e.) visok razred | e. | e. |

9. Kakšna je najvišja stopnja vaše izobrazbe?

	oče:	mati:
1.) Nedokončana osnovna šola	a.	a.
2.) Osnovna šola	b.	b.
3.) Poklicna šola	c.	c.
4.) Srednja šola	d.	d.
5.) Višja šola	e.	e.
6.) Visoka šola	f.	f.
7.) Magisterij, specializacija, doktorat znanosti	g.	g.

10. Koliko dni letno preživlja vaša družina dopust? (vpišite število dni) _____

11. Preživite čas oddiha enakomerno preko celega leta ali ga preživite strnjeno?

- a. strnjeno b. 2x na leto c. večkrat na leto

12. Ali ste se v mladosti ukvarjali s športom ?

- oče: a. da b. ne mati: a. da b. ne

13. Ali ste sedaj športno rekreacijsko aktivni ?

- oče: a. da b. ne mati: a. da b. ne

14. Ali mislite, da je v vašem kraju dovolj športno rekreativnih površin?

	oče	mati
a. premalo jih je	a.	a.
b. dovolj jih je	b.	b.
c. dovolj jih je, a so neizkoriščene	c.	c.

15. Ali mislite, da je v vašem kraju dovolj organiziranih oblik ukvarjanja s športom (v okviru klubov, delovnih organizacij, itd.) ?

	oče	mati
a. premalo jih je	a.	a.
b. dovolj jih je	b.	b.
c. dovolj jih je, a so neizkoriščene	c.	c.

16. Koliko denarnih sredstev od vašega družinskega proračuna porabite mesečno za športno rekreativno dejavnost? Okrog _____ %

17. Kakšno oceno lahko daste za vaše zdravstveno stanje (najslabše 1, najboljše 5)?

- oče: 1 2 3 4 5 mati: 1 2 3 4 5

Za odgovore in trud se vam najlepše zahvaljujem in vas lepo pozdravljam!

mag. Branko Peternejl

PRILOGA 2

2. VPRAŠALNIK O VREDNOTAH (učenci)

Navodilo: pred seboj imate nanizane stvari (54 vrednot), katere ljudje različno cenimo. Vsako izmed njih ocenite s točkami od 1 do 100, pri čemer pomeni 1 popolnoma nepomembno, 100 pa najbolj pomembno. Več stvari lahko enako ocenite.

	TOČKE
1. POŠTENOST	
2. DRUŽABNO ŽIVLJENJE	
3. LJUBEZEN DO OTROK	
4. SOŽITJE Z NARAVO	
5. ZNANJE	
6. DOBROTA IN NESEBIČNOST	
7. DELAVNOST	
8. DOLGO ŽIVLJENJE	
9. UGLED V DRUŽBI	
10. RAZUMEVANJE S PARTNERJEM	
11. SVOBODA	
12. MORALNA NAČELA	
13. SOŽITJE IN SLOGA MED LJUDMI	
14. USPEH V POKLICU	
15. ŠPORT IN REKREACIJA	
16. VERA V BOGA	
17. UDOBNO ŽIVLJENJE	
18. LJUBEZEN DO DOMOVINE	
19. SPOŠTOVANJE ZAKONOV	
20. TOVARIŠTVO IN SOLIDARNOST	
21. LEPOTA (UŽIVANJE LEPOTE)	
22. MIR NA SVETU	
23. USTVARJALNI DOSEŽKI	
24. ZVESTOBA	
25. SMISEL ZA KULTURO	
26. DOBRI SPOLNI ODNOSI	
27. MOČ IN VPLIVNOST	
28. DENAR IN IMETJE	
29. NAPREDEK ČLOVEŠTVA	
30. IZPOPOLNJEVANJE SAMEGA SEBE	
31. ZDRAVJE	
32. PROSTI ČAS	
33. ENAKOPRAVNOST MED NARODI	
34. OSEBNA PRIVLAČNOST	
35. POLNO IN VZNEMIRLJIVO ŽIVLJENJE	
36. VARNOST IN NEOGROŽENOST	
37. DRUŽINSKA SREČA	
38. MIR IN POČITEK	
39. PRAVIČNOST	
40. DOBRA HRANA IN PIJAČA	
41. PRIJATELJSTVO	

42. MODROST	
43. ENAKOST MED LJUDMI	
44. NARODNOSTNI PONOS	
45. SLAVA IN OBČUDOVANJE	
46. PROSTOST IN GIBANJE	
47. VESELJE IN ZABAVA	
48. UPANJE V PRIHODNOST	
49. LJUBEZEN	
50. SPOZNAVANJE RESNICE	
51. RED IN DISCIPLINA	
52. UŽIVANJE V UMETNOSTI	
53. POLITIČNA USPEŠNOST	
54. PREKAŠANJE IN PRESEGANJE DRUGIH	

P.S.**Vprašalnika:**

- 1. Vprašalnik o stališčih do športne aktivnosti in**
- 2. Vprašalnik o ciljnih orientacijah učencev pri športni vzgoji**

sta na voljo pri avtorju naloge.

PRILOGA 3
SEZNAM PREGLEDNIC

- Preglednica 1: *Razlike v obsegu števila ur športne vzgoje med eksperimentalno in kontrolno skupino v času 8-letnega šolanja*
- Preglednica 2: *Predmeti v posameznem razredu, ki so predpisani v Predmetniku osnovne šole*
- Preglednica 3: *Izbrani testi Športnovzgojnega kartona, oznaka testa in merska enota*
- Preglednica 4: *Notranja zanesljivosti (Crombach α) posameznih dimenzij in povprečna korelacija med postavkami*
- Preglednica 5: *Pregled lastnih vrednosti faktorjev in pojasnjeni odstotni deleži variance pri 5-faktorski analizi komponente Stališča do športnih aktivnosti*
- Preglednica 6: *Razvrščanje trditev v posamezni faktor stališč*
- Preglednica 7: *Notranja zanesljivost (Crombach α) posameznih dimenzij stališč in povprečna korelacija med postavkami*
- Preglednica 8: *Pregled lastnih vrednosti faktorjev in pojasnjeni odstotni deleži variance pri 2-faktorski analizi motivacijske komponente*
- Preglednica 9: *Razvrščanje trditev v posamezni motivacijski faktor*
- Preglednica 10: *Notranja zanesljivost (Crombach α) posameznih dimenzij in povprečna korelacija med postavkami*
- Preglednica 11: *Opisna statistika absolutnih vrednosti morfoloških in motoričnih spremenljivk eksperimentalne in kontrolne skupine ob koncu šolanja*
- Preglednica 12: *Opisna statistika standariziranih vrednosti morfoloških in motoričnih spremenljivk eksperimentalne in kontrolne skupine ob koncu šolanja*
- Preglednica 13: *Opisni statistični podatki učnega uspeha za eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 14: *Opisni statistični podatki vrednot za eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 15: *Opisni statistični podatki stališč do vsebin športnih aktivnosti za eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 16: *Opisni statistični podatki za ciljno usmerjenost do vsebin športnih aktivnosti za eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 17: *Opisni statistični podatki socialno-ekonomskega statusa za eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 18: *Razlike v morfoloških značilnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 19: *Razlike v motoričnih sposobnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 20: *Razlike v učnem uspehu med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 21: *Razlike v vrednotah med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 22: *Razlike v stališčih do športnih aktivnostih med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 23: *Razlike v izraženosti ciljnih orientacij med eksperimentalno in kontrolno skupino*
- Preglednica 24: *Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami eksperimentalne in kontrolne skupine (t-test)*
- Preglednica 25: *Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami eksperimentalne in kontrolne skupine (Pearsonov χ^2)*
- Preglednica 26: *Razlike v morfoloških značilnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine (absolutni rezultati)*
- Preglednica 27: *Razlike v morfoloških značilnostih med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine (absolutni rezultati)*
- Preglednica 28: *Razlike v motoričnih sposobnostih med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 29: *Razlike v motoričnih sposobnostih med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 30: *Razlike v učnem uspehu med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine*

-
- Preglednica 31: *Razlike v učnem uspehu med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 32: *Razlike v vplivu programa na vrednote učencev eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 33: *Razlike v vplivu programa na vrednote učenk eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 34: *Razlike v stališčih do športnih aktivnosti med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 35: *Razlike v stališčih do športnih aktivnostih med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 36: *Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 37: *Razlike v ciljni usmerjenosti pri urah športne vzgoje med učenkami eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 38: *Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami učencev eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 39: *Razlike v socialno ekonomskem statusu med družinami učenk eksperimentalne in kontrolne skupine*
- Preglednica 40: *Osnovni statistični podatki aritmetičnih sredin za posamezno skupino učencev glede na iskane parametre vrednot, stališč, motivacije, učnega uspeha, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v osmem razredu*
- Preglednica 41: *Vpliv neodvisnih spremenljivk (programa in spola) na prvi sklop odvisnih spremenljivk (povprečni učni uspeh, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti)- MANOVA*
- Preglednica 42: *Vpliv neodvisnih spremenljivk (programa in spola) na sklop »psiholoških« spremenljivk (stališča do športnih aktivnosti, motivacijska usmerjenost in vrednote) - MANOVA*
- Preglednica 43: *Rezultati analize variance o vplivu programa in spola na učni uspeh, morfološke značilnosti in motorične sposobnosti*
- Preglednica 44: *Rezultati analize variance o vplivu programa in spola na vrednote, ciljne usmerjenosti učencev in učenk pri športni vzgoji (motivacija) in stališča do športnih aktivnosti*
- Preglednica 45: *Vpliv programa in spola na rezultate vseh motoričnih sposobnostih skupaj ob izenačitvi začetnih razlik v morfoloških značilnosti*
- Preglednica 46: *Vpliv programa in spola na rezultate posameznih motoričnih sposobnostih ob izenačitvi začetnih razlik morfoloških značilnosti*
- Preglednica 47: *Vpliv programa in spola na rezultate vseh motoričnih sposobnostih skupaj ob izenačitvi razlik v SES (izobrazba staršev, socialni status družin, zdravstveno stanje staršev)*
- Preglednica 48: *Vpliv programa in spola na rezultate posameznih motoričnih sposobnostih ob izenačitvi razlik v SES (izobrazba staršev, socialni status družin, zdravstveno stanje staršev)*
- Preglednica 49: *Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti (p vrednosti) v 8. razredu ob kovariatah SES*
- Preglednica 50: *Vpliv programa in časa šolanja na parametre morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti izraženih v % ob koncu šolanja*
- Preglednica 51: *Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti (p vrednosti) v 8. razredu ob kovariatah: morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v 1.raz*
- Preglednica 52: *Vpliv programa na morfološke značilnosti in motorične sposobnosti v 8. razredu ob kovariati le posamezne motorične sposobnosti v 1.raz*
-

- Preglednica 53: *Vpliv programa in spola na učni uspeh vseh predmetov skupaj v 8. razredu ob izenačitvi razlik v SES*
- Preglednica 54: *Vpliv programa in spola na učni uspeh posameznih predmetov v 8. razredu ob izenačitvi razlik v SES*
- Preglednica 55: *Vpliv programa na uspeh (p vrednosti) pri posameznih predmetih v 8. razredu ob kovariatah nekaterih spremenljivk SES*
- Preglednica 56: *Vpliv programa na uspeh (p vrednosti) pri posameznih predmetih v 8. razredu ob kovariatah spremenljivk morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnostih v 1. in 8. razredu.*
- Preglednica 57: *Vpliv programa in časa šolanja na parametre(predmete) učnega uspeha (aritmetične sredine), ki so bili prisotni vseh osem let šolanja*
- Preglednica 58: *Spremenljivke, ki najbolj diferencirajo eksperimentalno in kontrolno skupino.*
- Preglednica 59: *Diskriminacijska značilnost diskriminantne funkcije*
- Preglednica 60: *Centroida kanonične diskriminantne funkcije*
- Preglednica 61: *Korelacije med neodvisnimi spremenljivkami in kanonično diskriminantno funkcijo*
- Preglednica 62: *Vpliv programa in leta šolanja na parametre morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti*
- Preglednica 63: *Vpliv programa in leta šolanja na posamezne spremenljivke morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti*
- Preglednica 64: *Dinamika razvoja pri telesni višini - parni t-test*
- Preglednica 65: *Dinamika razvoja pri telesni teži - parni t-test*
- Preglednica 66: *Dinamika razvoja pri kožni gubi – parni t-test*
- Preglednica 67: *Dinamika razvoja pri tappingu- parni t-test*
- Preglednica 68: *Dinamika razvoja pri skoku v daljino - parni t-test*
- Preglednica 69: *Dinamika razvoja pri poligonu – parni t-test*
- Preglednica 70: *Dinamika razvoja pri dvigovanju trupa – parni t-test*
- Preglednica 71: *Dinamika razvoja pri predklonu – parni t-test*
- Preglednica 72: *Dinamika razvoja pri vesi v zgibi – parni t-test*
- Preglednica 73: *Dinamika razvoja pri teku na 60 m – parni t-test*
- Preglednica 74: *Dinamika razvoja pri teku na 600 m - parni -test*
- Preglednica 75: *Dinamika razvoja in nastajanja razlik v parametrih morfoloških značilnosti in motoričnih sposobnosti (p od t-testa med skupinama)*
- Preglednica 76: *Vpliv programa , časa šolanja in spola na parametre morfoloških značilnosti, motoričnih sposobnosti in učnega uspeha*
- Preglednica 77: *Vpliv programa, časa šolanja in spola (p vrednosti) na izbrane spremenljivke morfoloških značilnosti, motoričnih sposobnosti in učnega uspeha - MANOVA*
- Preglednica 78: *Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (1. razred)*
- Preglednica 79: *Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (2. razred)*
- Preglednica 80: *Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (3. razred)*
- Preglednica 81: *Primerjava nekaterih morfoloških in motoričnih spremenljivk štirih različnih vzorcev Slovenije in Hrvaške s slovenskim povprečjem (4. razred)*
- Preglednica 82: *Primerjava obsega števila ur športne vzgoje med eksperimentalno in kontrolno skupino v 8-letnem šolanju*

PRILOGA 4

SEZNAM SLIK

- Slika 1: Razporeditev vrednot celotnega vzorca
Slika 2: Razporeditev vrednot eksperimentalne skupine
Slika 3: *Razporeditev vrednot kontrolne skupine*
Slika 4: *5-faktorska rešitev stališč do športnih aktivnosti*
Slika 5: *2-faktorska rešitev motivacije do športnih aktivnosti*
Slika 6: *Grafični prikaz centroidov posameznih skupin in njihovih spremenljivk*
Slika 7: Rezultati v testu telesna višina od 1. do 8 razreda
Slika 8: Rezultati v testu telesna teža od 1. do 8 razreda
Slika 9: Rezultati v testu kožna guba nadlahti od 1. do 8 razreda
Slika 10: Rezultati v testu tapinga od 1. do 8 razreda
Slika 11: Rezultati v testu skok v daljino od 1. do 8 razreda
Slika 12: Rezultati v testu poligon od 1. do 8 razreda
Slika 13: Rezultati v dvigovanju trupa od 1. do 8 razreda
Slika 14: Rezultati v testu predklon od 1. do 8 razreda
Slika 15: Rezultati v testu vesa v zgibi od 1. do 8 razreda
Slika 16: Tek 60 metrov od 1. do 8 razreda
Slika 17: Tek 600 metrov od 1. do 8 razreda
Slika 18: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) od 1. do 8 razreda
Slika 19: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) pri posameznih predmetih od 1. do 4. razreda
Slika 20: Splošni učni uspeh (aritmetična sredina) pri posameznih predmetih od 5. do 8. razreda

PRILOGA 5

OD ZAMISLI DO REALIZACIJE ŠPORTNIH ODDELKOV

Zamisel je tlela v glavi že vsaj 6-7 let pred njeno realizacijo. Zaradi neustreznih pogojev, predvsem pa zaradi še nezadostnega zavedanja pomena takega projekta s strani delavcev šole, političnih struktur in večine prebivalcev kraja v katerem živim in delujem, je bilo utopično priti na dan z idejo o športnih oddelkih.

Tako je bil prvi predlog ravnatelju, da bi v enem drugem razredu pričeli z "nivojskim" poukom pri športni vzgoji. Delo je bilo zamišljeno tako, da bi pri vseh urah športne vzgoje bila dva učitelja in sicer razredničarka in športni pedagog, kar bi dvignilo kvaliteto samega pouka in ga čim bolj približalo željam in sposobnostim posameznih učencev. O vseh podrobnostih in zahtevnosti takega načina dela ter dodatnega dela in izobraževanja je bilo z predvideno razredničarko in ravnateljem dogovorjeno. Mnogo prezgodnja nenadna tragična smrt sodelavke (razredničarke) je realizacijo zamisli odmaknila za nekaj let.

1. sestanek z ravnateljem :

22.12. 1994 sem zamisel o formiranju športnih oddelkov na naši šoli, kakršni so delovali že na nekaterih šolah v Sloveniji prvič predstavil ravnatelju. Prikazan mu je bil smisel in prednosti, ki bi jih bili deležni učenci v takem oddelku in potrebne aktivnosti za formiranje oddelka. Prav tako je bil seznanjen, kaj bi to pomenilo za šolo tako s finančnega in organizacijskega vidika, kot tudi na pridobivanju ugleda šole v ožjem in širšem okolju. Prav tako je bil seznanjen s trendom ustanavljanja in delovanja podobnih oddelkov drugod po Sloveniji.

Za samo idejo se je navdušil, zato je bilo dogovorjeno, da do naslednjega sestanka pripravim podrobnejše informacije in predvidim aktivnosti za formiranje športnega oddelka.

2. sestanek z ravnateljem :

Drugič sva se sestala 11.1.1995, ko sem pripravil naslednje informacije:

1.) INFORMIRATI :

- aktiv športne vzgoje na šoli
- svet šole
- učiteljski zbor šole
- svetovalno službo na šoli
- šolsko zdravstveno ambulanto
- starše
- občinske službe odgovorne za družbene dejavnosti
- Zavod RS za šolstvo (dr. Cankar)
- MŠŠ RS (dr. Strel)

2.) FINANČNA STRUKTURA:

- starši
- sponzorji
- šola
- športna zveza

3.) SKLIC:

- aktiva športne vzgoje na šoli,
- sveta šole,

in jih seznaniti:

- a.) **KAJ ?** Športni oddelek - 1. razred,
- b.) **KDO ?** Peternelj in razrednik (interni razpis in izbor),
- c.) **KDAJ ?** Šolsko leto 1995/96 začetek, nato vsako leto en nov oddelek,
- č.) **KJE ?** Stara šola, nato nova telovadnica,
- d.) **KAKO ?** Občasna pomoč ostalih učiteljev (različnih predmetnih skupin) in staršev predvsem pri celodnevni aktivnosti in tečajih,
- e.) **NAMEN IN CILJI :** isto kot kolektivu!

- kolektiv šole ter ga seznaniti z:

- namenom formiranja športnega oddelka (ŠO)
- cilji
- načinom kadrovanja (mlajši učitelj, ki ima izražen smisel za šp. vzg., zna smučati in plavati, ki se je pripravljen dodatno izobraževati s tega področja, ki je pripravljen aktivno sodelovati na celodnevni (več dnevni) aktivnosti itd.
Natečaj oz. interni razpis se izvede na šoli.
- finančno strukturo (starši, sponzorji, šola, športna zveza),
- možnost sodelovanja (vključevanja) ostalih učiteljev v občasni akcijah (TP, LP, ŠV, GP itd.),
- okvirni program dela:
 - * 5 ur ŠV na teden (1/dan - vsestransko, ne specializirano (usmerjeno) v vrhunski šport),
 - * osnove planinstva (tri planinski izleti),
 - * osnove plesa (plesna šola Urška kot sponzor ?),
 - * osnove smučanja (tri dni),
 - * osnove plavanja (najmanj tri dni),
 - * športni dnevi kombinirani z drugimi področji (naravoslovno- športni itd.).
V vse celodnevne aktivnosti, kjer strokovnost ni ovira, pritegniti in vključiti tudi starše.
- načinom izbora otrok v ŠO in izstopom iz njega: Izbor opravimo na osnovi rezultatov ŠVK, želja staršev in otrok, mnenja zdravstvene službe, svetovalne službe šole in VVO. Omejili naj bi se praviloma na šolski okoliš. Iz oddelka izstopi kdor ne poravnava finančne obveznosti do 10. 6. V tekočem letu, po nasvetu zdravnika, zaradi spremembe zdravstvenega stanja ali na lastno željo. Vpis in izstop med šolskim letom praviloma ni mogoč. Obojestranske pravice in obveznosti (finančne in druge) z izstopom ne prenehajo!
- način preverjanja in spremljanja razvoja itd :
 - a.) * motorični razvoj (učitelj športne vzgoje in razredničarka);
 - * psihosocialni status (šolska svetovalna služba),
 - * učni uspeh (razrednik),
 - * zdravstveni status (šolski zdravnik),
 - b.) * zavod RS za šolstvo in MŠŠ v okviru ostalih 17 šol v Sloveniji s ŠO

- po svojem programu in v povezavi s koordinatorjem ŠO na šoli,
 * starši - občasno po potrebi na roditeljskih sestankih,
 c.) strokovni kolegij (v okviru točke "a") občasno.

4.) OKVIRNI IN PODROBNI UČNI NAČRT

Predlog učnega načrta za športno vzgojo pripravi športni pedagog ter ga nato v sodelovanju z razrednikom dopolni. Učni načrt za ostala področja pripravi razrednik.

5.) KOLEDARSKA RAZPOREDITEV AKTIVNOSTI

a.) aktiv športne vzgoje	16.1.95
b.) svet šole	20.1.95
c.) sestanek na občini	30.-31.1.95
č.) sestanek z dr.Cankar A.	1.-3.2.95
d.) sestanek z učiteljskim zborom	6.-10.2.95
e.) izračun stroškov	do 28.2.95
f.) razgovor na OŠ K.D.Kajuha in V.Vodnika iz Ljubljane	6.-7.3.95
g.) sestanek s starši	10.-20.3.95
h.) sestanek s šolskim zdravnikom	13.-17.3.95
i.) razpis in izbor razrednika	1.3. in 30.3.95
j.) testiranje otrok (ŠVK)	10.-20.4.95
k.) sestanek v VVO (z vzgojiteljicami)	5.-20.5.95
l.) izbor otrok v ŠO	20.-30.5.95
m.) sestanek s starši izbranih otrok in razredničarko	5.-9.6.95
n.) izdelava okvirnega in podrobnega učnega načrta (učitelj ŠV in razredničarka)	do 31.8.95
o.) roditeljski sestanek	1.-10.9.95
p.) seznanitev staršev naslednje generacije s projektom	do 31.8.95

6.) ZADOLŽITVE

- 1.) Vodja projekta (Peternelj Branko),
- 2.) Organizacija in sklic sestankov učiteljskega zbora in na občini (ravnatelj Logar Andrej),
- 3.) Sklic sveta šole (Brovč Gabriela),
- 4.) Zavod RS za šolstvo, MŠŠ, OŠ KDK in VV (Peternelj Branko),
- 5.) Sestanek s starši do junija 95 (Peternelj B.) nato razrednik,
- 6.) Razpis za razrednika in izbor (Logar A., Peternelj B.),
- 7.) Sestanek z dr. Grmek M. (Peternelj B.),
- 8.) Sestanek v VVO (Peternelj B.),
- 9.) Testiranje za ŠVK (Peternelj B.),
- 10.) Izbor otrok v ŠO (Peternelj B. svetovalna služba, razrednik),
- 11.) Izdelava okvirnega in podrobnega učnega načrta ŠV (Peternelj B. v sodelovanju z razrednikom),
- 12.) Izračun stroškov ŠO (računovodkinja ga. Pranjič M.).

Ravnatelj se je s predstavljenim projektom strinjal, zato sva se odločila, da pristopimo k realizaciji zamisli. Po sestankih, ki smo jih planirali, smo lahko misli strnili nekako tako:

Aktiv športne vzgoje na šoli:-

S projektom se strinja, saj se vsi zavedajo, da bo posredno tudi v drugih oddelkih pouk ŠV kvalitetnejši in s tem znanje, ki ga bodo prinesli učenci na predmetno stopnjo večje.

Svet šole:-

Načeloma se večina članov strinja s formiranjem ŠO. Nekateri so se izrazili zelo pohvalno in vzpodbujajoče razen predstavnice zunanjih članov (iz Prestranka), ki je bila proti formiranju takega oddelka predvsem zaradi slabih materialnih pogojev, ki jih ima šola za pouk ŠV.

Predstavniki komiteja za družbene dejavnosti:-

S projektom se strinja, le da ima nekaj pomislekov zaradi slabih prostorskih pogojev in pokrivanja finančnih stroškov, ki bodo nastali s to razširjeno dejavnostjo. Pojasnili smo, da bodo večino stroškov pokrili sami starši vpisanih otrok.

Učiteljski zbor:-

Nekateri so bili nad zamisljivo zelo navdušeni, drugi nekoliko manj. Eno mnenje pa je bilo, da moramo najprej poskrbeti za "štalco" in šele nato za "kravco". Večina pa se s formiranjem takega oddelka strinja in nas v tem podpira.

Zavod RS za šolstvo in MŠŠ RS za šolstvo in šport:-

Tako predstavnik Zavoda (dr.Cankar) in Ministrstva (dr.Strel) dajeta pobudi vso podporo. Obljubila sta, da bosta prišla tudi na uvodni informativni sestanek s starši, če le ne bosta službeno zadržana drugod.

Dr. Cankar je obljubil, da bo organiziran v okviru Zavoda seminar vseh učiteljev iz Slovenije, ki se že ukvarjajo z delovanjem ŠO. Trenutno je takih oddelkov na 17 šolah po Sloveniji. Seminar naj bi bil ob koncu leta 1995 ali v začetku 1996.

PRILOGA 6

EKSPERIMENTALNI PROGRAM IN POGOJI

učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno skupino so bili vključeni v program športnih oddelkov, ki smo ga začeli v šolskem letu 1995/96. v tem in naslednjih letih smo v športne oddelke vključevali v športne oddelke na novo vedno 1. razred.

Želja po organiziranju neke dodatne ponudbe pri pouku športne vzgoje je nastala takoj ob ustanovitvi šole 1990, ko sta iz takrat ene šole (OŠ Postojna) z več kot 1300 učenci nastali dve: OŠ Miroslava Vilharja in OŠ Antona Globočnika.

Prvotno je bila organizacija dodatne ponudbe zamišljena kot nivojski pouk v enem oddelku na razredni stopnji. Žal je tragična smrt razredničarke, ki je bila pripravljena sprejeti tak izziv realizacijo zamisli zaustavila za kakšno leto.

V tem vmesnem obdobju pa je bil pripravljena še bogatejša ponudba, to je projekt športnih oddelkov od 1.- 4. razreda. Sam potek priprav od zamisli do realizacije je prikazan v prilogi št. 1.

Starši otrok, ki so bili vključeni v športne oddelke so že po dveh letih želeli, da bi se tako delo nadaljevalo tudi na predmetni stopnji, zato smo pripravili ponudbo programa tudi za učence od 5. do 8. razreda. Program je bil od staršev in delavcev šole sprejet in potrjen tudi na svetu šole.

I. Okvirni program športnih aktivnosti od 1. do 8. razreda v eksperimentalni skupini:

A. Redni pouk

Učenci eksperimentalne skupine imajo pouk športne vzgoje vsak dan eno uro (5 ur/teden) od 1.- 6. razreda; 7. in 8. razred pa 4 ure/teden. To pomeni, da imajo učenci športnih oddelkov od 1.- 8. razreda po 2 uri/teden več športne vzgoje, kot je predpisano s predmetnikom za OŠ in jo imajo učenci, ki so v naši raziskavi v kontrolni skupini. Pri pouku športne vzgoje eksperimentalne skupine sta pri vseh urah od 1.- 4.raz. istočasno prisotna razredničarka in športni pedagog, na predmetni stopnji pa dva športna pedagoga.

B. Šole v naravi

Učenci eksperimentalne skupine so imeli vsako leto eno šolo v naravo in sicer:

- 1.raz.: prilagajanje na vodo in učenje plavanja (Čatež; 5 dni)
- 2.raz.: smučanje- alpska tehnika (Cerkno, Kr. Gora, Rogla; 5 dni)
- 3.raz.: letna šola v naravi- izpopolnjevanje plavanja ter informativno smučanje na vodi ali potapljanje (zadnja leta Savudrija; 6 dni)
- ** 4.raz.: pohodništvo (Komna; 5 dni)
- 5.raz.: zimska šola v naravi- alpska tehnika in deskanje na snegu (Rogla; 6 dni)
- ** 6.raz.: jadrnanje na jadrnicah »optimist« in potapljanje ali smučanje na vodi (Piran; 7 dni)
- 7.raz.: taborjenje s preživetjem (veslanje, orientacija, lokostrelstvo, stare pastirske igre, nabava in priprava hrane,... Krka; 5 dni)
- 8.raz.: gornišstvo- prečenje Julijcev v smeri Z→V (Vrsno, Krn, Krnska j., Komna, Dolina triglavskih jezer, Hribarice, Planika, Triglav, Kredarica, Vrata ter ogled Planice z vzponom na veliko skakalnico; 5 dni)

C. Tečaji, 1-2 dnevne akcije in aktivnosti

- 1.raz.: * 3x pol dnevni pohod (jesen, zima, spomlad- orientacija)
 - * 3x pol dnevni uvod v alpsko smučanje
 - * pol dnevni izlet na tekaških smučeh
 - * 10-urni plesni tečaj
- 2.raz.: * 2-dnevni planinski pohod na Nanos
 - * 10-urni tečaj lokostrelstva in tenisa
 - * 10-urni tečaj kegljanja
 - * 4-urni tečaj balinanja
- 3.raz.: * pol dnevni orientacijski pohod s šolo plezanja v naravni steni
 - * pol dnevni kolesarski izlet (Rakov Škocijan)
- 4.raz.: * pol dnevni kolesarski izlet z ogledom »neturistične« kraške jame
 - * dvodnevni izlet na tekaških smučeh (Javorniki)
- 5.raz.: * izdelava bivakov v letnih razmerah in bivakiranje preko noči
- 6.raz.: * izdelava bivakov v zimskih razmerah in bivakiranje preko noči
- 7.raz.: * daljši kolesarski izlet (cca 50 km) s šotorjenjem (dva dni)
 - * 1x drsanje v Ljubljani ali na Bledu
 - * jahalno popoldne (Lokev, Prestranek)
- 8.raz.: * smučanje v tujini (en dan)

Od 2. do 8. razreda lahko na željo učencev in staršev še po en dan alpskega smučanja.

II. Okvirni program športnih aktivnosti od 1.-8. razreda v kontrolni skupini:

A. Redni pouk

Rednega pouka športne vzgoje imajo učenci 1.- 4. razreda 3 ure/teden in ga vodi razredničarka sama; 5.- 6. razred ima 3 ure/teden , prisotna sta dva športna pedagoga; v 7. in 8. razredu pa sta 2 uri/teden in sta prav tako prisotna dva športna pedagoga.

B. Šole v naravi

Učenci kontrolne skupine imajo dve šole v naravi in sicer:

- 3.raz.: letna šola v naravi- učenje plavanja (Savudrija; 6 dni)
- 5.raz.: smučanje- alpska tehnika (Rogla; 6 dni)

C. Tečaji, več-dnevne akcije in aktivnosti

- 1.raz.: 3-dnevni tabor (2002/03 prvič)
- 4.raz.: 3-dnevni planinski tabor (1998/99 prvič - Vršič, Vogar)
- 6.raz.: družboslovno/ naravoslovni (2001/02 prvič) tabor (CŠOD;5 dni)
- 7.raz.: naravoslovno/ družboslovni (2002/03 prvič) tabor (CŠOD;5 dni)

PS.

Program teh taborov smo ponudili tudi športnim oddelkom in do sedaj so se jih tudi redno udeleževali poleg svojega programa.

V izvenšolske športne aktivnosti se lahko vključijo »enakopravno« glede na predznanje tudi učenci kontrolne skupine.

** Program smo po 4. letih zaradi logistike izvedbe med generacijama zamenjali.

III. Zagotavljanje finančnih sredstev

Za realizacijo programa eksperimentalne skupine, to je programa športnih oddelkov prispevajo:

a.) Starši:

- od 2000 sit mesečno v letu 1995/96 do 2700 v letu 2002/03 10 mesecev na leto
- stroški šol v naravi od 15.000 sit (taborjenje) do 55.000 sit (jadranje)
- stroški tečajev in drugih 1-2 dnevni aktivnosti ter taborov.

b.) Šola:

- zagotavlja vsaj vodjo posamezne aktivnosti (športni pedagog)
- v okviru možnosti tudi delno krije stroške za stimulacijo kadra, ki je vključen v projekt športnih oddelkov
- v okviru možnosti nabava posameznih športnih artiklov, opreme itd potrebne za realizacijo programa eksperimentalne in kontrolne skupine

c.) Sponzorji in donatorji

Vsak športni oddelek ima svojega sponzorja, ki ga je za pomoč pridobila šola ali starši in prispeva okrog 50 eurov letno na učenca za zmanjšanje stroškov staršev pod točko »a« in »b«. V posameznem šolskem letu nam skupaj s starši uspe pridobiti tudi kakšnega donatorja, ki za posamezni oddelek prispeva manjša denarna sredstva za znižanje stroškov, ki jih morajo starši prispevati za določeno aktivnost.

d.) MŠZŠ

Na podlagi javnega razpisa smo do šolskega leta 2003/04 trikrat prejeli nekaj namenskih sredstev za nabavo učne tehnologije in športne opreme. V tem šolskem letu pa so za ta sredstva lahko kandidirale samo 9-letke, ki so imele športne oddelke. Naša šola še ni bila v programu 9-letke, zato na ta sredstva nismo mogli kandidirati.

Žal nam ni v vseh osmih letih uspelo za projekt pridobiti **nič** sredstev od lokalne skupnosti (občine) in občinske športne zveze, čeprav bi morali biti obe zelo zainteresirani za tak program. Lokalna skupnost bi lahko dolgoročno planirala manj sredstev za odpravljanje negativnih vplivov sodobne civilizacije, če bi bilo takega programa deležno čim več mladine. To je bil osnovni cilj našega projekta v njegovem nastajanju, saj je Postojna »znano« negativno središče v tem smislu. Športna zveza pa bi morala biti zainteresirana zato, ker bi bil priliv mladih domačih športnikov v posamezne klube večji. Tega se na veliko veselje zavedajo posamezni klubi in nam nekatere tečaje nudijo brezplačno. To se jim že obrestuje, saj imajo v zadnjih letih velik priliv mladega kadra, ki že posega po vidnih uvrstitvah na državnih prvenstvih v pionirskih in mladinskih kategorijah.

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

BRANKO PETERNELJ

**VPLIV OSEMLETNEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA
PROGRAMA Z DODATNO ŠPORTNO PONUDBO NA IZBRANE
MOTORIČNE IN PSIHO-SOCIALNE DIMENZIJE TER UČNI USPEH
UČENCEV IN UČENK**

(Doktorska disertacija)

MENTOR:

Dr. BRANKO ŠKOF

RAČUNALNIŠKA OBDELAVA PODATKOV:

Dr. DUŠICA BOBEN

LEKTORIRANJE:

Prof. MATEJA PENKO

DAKTILOGRAFSKE STORITVE:

BRANKO PETERNELJ

RAČUNALNIŠKO UREJANJE IN IZPIS BESEDILA:

BOŠTJAN PETERNELJ

KARMEN PETERNELJ

VEZAVA:

BONIFER GRAFIKA S.P. LJUBLJANA

LJUBLJANA, 2007