

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

**POVEZANOST NOTRANJE MOTIVACIJE DIJAKOV ZA
ŠPORTNO VZGOJO Z NJIHOVIMI STALIŠČI DO UČITELJA
ŠPORTNE VZGOJE**

MAGISTRSKA NALOGA

BOJAN ŠEBJAN

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

**POVEZANOST NOTRANJE MOTIVACIJE DIJAKOV ZA
ŠPORTNO VZGOJO Z NJIHOVIMI STALIŠČI DO UČITELJA
ŠPORTNE VZGOJE**

MAGISTRSKA NALOGA

MENTOR: prof. dr. Jože Štihec

SOMENTORICA: doc. dr. Saša Cecić Erpič

AVTOR: BOJAN ŠEBJAN

Ljubljana, 2012

Magistrska naloga: *Povezanost notranje motivacije dijakov za športno vzgojo z njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje* je rezultat lastnega znanstveno-raziskovalnega dela.

Bojan Šebjan

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorju profesorju dr. Jožetu Štihcu za pomoč, spodbudo, nasvete in usmerjanje pri nastajanju magistrske naloge. Brez Vas mi ne bi uspelo.

Zahvaljujem se somentorici, doc. dr. Saši Cević Erpič, za poučne komentarje, zaradi katerih je naloga takšna, da sem lahko ponosen nanjo.

Hvala mojim najdražjim; Bojani, ker verjame vame in ker si zaradi nje upam hoditi tudi po neshojenih poteh; Eli, ker je popoln otrok, ko poganja pukyja po soboškem parku, da ji še komaj sledim; ko mi peče pico za en evro, in ko se pretvarja, da me ne sliši, ko ji rečem ne. Lili, ki je še dojenček, in ko se mi nasmehne, me spomni, kako srečen sem ... In ko v poznem večeru zajoče, jaz pa sem utrujen in zaspan, me spomni na moje slabosti ... Rad vas imam!

Hvala očetu in mami, ker sta me vedno podpirala in vem, da me bosta še naprej.

Zahvaljujem se bratu Damjanu, ker mi je vzor, saj si upa dejanj, katerih si jaz ne.

Bojan Šebjan

POVEZANOST NOTRANJE MOTIVACIJE DIJAKOV ZA ŠPORTNO VZGOJO Z NJIHOVIMI STALIŠČI DO UČITELJA ŠPORTNE VZGOJE

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2012

Strani: 110, slik: 9, preglednic 26, uporabljene literature: 110

IZVLEČEK

Z magistrsko nalogo smo želeli ugotoviti stališča dijakov drugih in tretjih letnikov slovenskih srednjih strokovnih šol do njihovih učiteljev športne vzgoje. Zanimala so nas stališča glede učiteljevega vedenja do dijakov, učiteljevih strokovnih ravnanj in nekaterih učiteljevih lastnosti. Ugotavljali smo tudi razlike v stališčih po spolu. Nadalje nas je zanimala, kakšna je motivacija dijakov za pouk športne vzgoje, in kako je le-ta povezana s stališči dijakov do učitelja športne vzgoje. Preveriti smo želeli tudi razlike med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za pouk športne vzgoje z vidika njihovih stališč.

V raziskavi je sodelovalo 336 dijakov iz srednjih strokovnih šol v Sloveniji, ki so v šolskem letu 2010/2011 obiskovali tretji in četrti letnik. 167 je bilo fantov in 169 deklet. Dijaki so ocenjevali deset športnih pedagogov (pet moških in pet žensk) iz petih različnih srednjih strokovnih šol.

Za potrebe naše raziskave smo za uporabo v slovenskem šolskem prostoru prevedli in priredili Vprašalnik stališč do učitelja (Bratanić in Maršić, 2005). Vprašalnik meri 10 hipotetičnih dimenzij, ki determinirajo kvaliteto učiteljevega vedenja do učenca, učiteljeva strokovna ravnanja in nekatere učiteljeve lastnosti. Za ugotavljanje motivacije smo uporabili Vprašalnik o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji, ki so ga razvili V. Zabukovec, D. Boben, Škof in S. Cecić Erpič). Vprašalnik meri dve dimenziji motivacije, in sicer zunanjo in notranjo motivacijo za pouk športne vzgoje.

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS. Izračunali smo osnovne statistične karakteristike. S faktorsko analizo smo ugotavljali latentno strukturo Vprašalnika stališč dijakov do učitelja. Za preverjanje razlik v izražanju stališč do učitelja in za preverjanje razlik

v motivaciji med dijaki in dijakinjami smo uporabili enofaktorsko analizo variance. S Spearmanovim koeficientom korelacij smo ugotavljali povezave med motivacijo in izraženimi stališči dijakov. Z diskriminantno analizo smo ugotavljali, katere neodvisne dimenzije stališč do učitelja najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje.

Z raziskavo smo ugotovili, da je notranja motivacija za pouk športne vzgoje pri dijakih in dijakinjah višje izražena kot zunanja. Statistično pomembna razlika med spoloma je le pri zunanji motivaciji. Faktorska analiza spremenljivk Vprašalnika stališč do učitelja je te razvrstila v pet faktorjev, ki smo jih poimenovali strokovnost in osebnost, prijatelj in vzornik, empatija, neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem. Razlike med spoloma v izražanju stališč smo potrdili pri treh faktorjih: strokovnost in osebnost, empatija in bojazen pred učiteljem. Izračun Spearmanovih korelacijskih koeficientov med zunanjo in notranjo motivacijo ter petimi faktorji stališč dijakov je pokazal več statistično pomembnih povezav. Zunanja motivacija statistično pomembno korelira s tremi faktorji stališč: prijatelj in vzornik, neenakopravnost in bojazen pred učiteljem. Notranja motivacija statistično pomembno korelira z vsemi petimi faktorji stališč. Z diskriminantno analizo smo ugotovili, da med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki, obstajajo statistično pomembne razlike v izražanju stališč. Notranje visoko motivirani dijaki zaznavajo učitelja športne vzgoje kot osebo, ki jim je naklonjena in jih razume, kot osebo, ki je dober strokovnjak, in ki ustvarja dobro vzdušje pri pouku. Za nizko motivirane dijake pa je značilno, da učitelja zaznavajo kot osebo, ki jih ne spoštuje, ki ne opravlja dobro svojega dela, ki ima priljubljene dijake in ni pravičen.

Ključne besede: učitelj športne vzgoje, športna vzgoja, stališča, notranja in zunanja motivacija, odnos učitelj - učenec, analiza razlik

ABSTRACT

The aim of the study was to examine students' attitudes towards their physical education teachers in secondary technical schools in Slovenia. We sought to describe the attitudes students have in regard to professionalism, personal characteristics and behaviour exhibited by their physical education teachers. The investigation in students' attitudes was focused on gender. We also investigated students' motivation toward physical education and how it affects their attitudes toward physical education teachers. We tested the difference between intrinsically high and low motivated students as related to their attitudes.

A total of 336 students attending the third or the fourth grade of five different secondary technical schools in Slovenia in the school year 2010/11 completed a questionnaire aimed at assessing their attitude toward their perceptions of five physical education teachers (five men and five women).

The questionnaire was developed out of an existing survey (Bratanić in Maršič, 2005) in accordance with the needs of Slovenian school setting. The questionnaire measures ten hypothetical dimensions that determine the quality of teacher's behaviour towards students, teacher's professionalism and some of his characteristics. We also used the questionnaire about intrinsic and extrinsic motivation in physical education by Zabukovec, Boben, Škof and Cecić Erpič.

Items were analyzed by using SPSS. We used factor analysis to determine the latent structure of the questionnaire about students' attitudes towards physical education teachers. The single variance factor analysis was used to reveal differences in expressing attitudes towards teachers and differences in motivation between male and female students. To test the students' attitudes and their motivation, the Spearman rank-order correlation coefficient was used. We also carried out discriminant analysis to find out which independent dimension of attitudes towards teachers best distinguish students with high levels of intrinsic motivation from students with low levels of intrinsic motivation.

The results highlight that the intrinsic motivation for participating in physical education by both genders was higher than the extrinsic motivation. The results show only statistically significant differences in extrinsic motivation as related to gender. Factor analysis was used to identify the following five factors: professionalism and personality, friend and role-model, empathy, non-equality and fear of teachers. The differences in expressing their attitudes as

related to gender were confirmed by three factors: professionalism and personality, empathy and fear of teachers. There are also statistically significant correlations between the intrinsic and extrinsic motivation and five factors of students' attitudes. We also found statistically significant correlation between extrinsic motivation and the three factors: friend and role-model, non-equality and fear of teachers. The correlation between intrinsic motivation and all five factors of students' attitudes is statistically significant. There are also statistically significant differences in expressing their attitudes as related to intrinsically high or low motivated students. Intrinsically high motivated students perceive their physical education teachers as someone who is fond of students, who is an expert and who creates a positive classroom atmosphere. Whereas students struggling with low intrinsic motivation perceive their physical education teacher as someone who does not respect them, who is not good at teaching, has his favorite students and is unfair.

Key words: physical education teacher, physical education, attitudes, intrinsic and extrinsic motivation teacher-student relationship, difference analysis

KAZALO

1.0 UVOD	17
1.1 Odnos učitelj - učenec	17
1.2 Stališča	21
1.2.1 Funkcije stališč	29
1.2.2 Vrste in struktura stališč	30
1.2.3 Oblikovanje in spreminjanje stališč	31
1.2.4 Stališča do športne vzgoje in športnih aktivnosti	33
1.3 Motivacija.....	36
1.3.1 Opredelitev motivacije	36
1.3.2 Motivacijska situacija in motivacijski proces	38
1.3.3 Notranja in zunanja motivacija.....	40
1.3.4 Motivacija z vidika ciljne usmerjenosti	43
1.3.5 Storilnostna motivacija.....	45
1.3.6 Motivacijska klima	47
1.3.7 Motivacija učencev in učiteljev pri urah športne vzgoje.....	49
2.0 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE.....	51
3.0 HIPOTEZE.....	53
4.0 METODE DELA.....	55
4.1 Preizkušanci	55
4.2 Postopek	55
4.3 Instrumenti	56
4.4 Opis spremenljivk	56
4.5 Metode obdelave podatkov	58
5.0 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV	61
5.1 Osnovne statistične značilnosti spremenljivk, ki se nanašajo na motivacije dijakov za športno vzgojo	61

5.2 Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji..	62
5.3 Vrsta in izraženost motivacije dijakov za športno vzgojo.....	63
5.4 Primerjava izraženosti motivacije med dijaki in dijakinjami za športno vzgojo	64
5.5 Osnovne statistične značilnosti spremenljivk stališč dijakov do učitelja športne vzgoje	65
5.6 Faktorska analiza Vprašalnika stališč do učitelja.....	67
5.7 Značilnosti stališč dijakov do učitelja športne vzgoje.....	72
5.8 Izračun zanesljivosti Vprašalnika stališč do učitelja.....	75
5.9 Razlike v stališčih dijakov do učitelja športne vzgoje glede na spol	76
5.10 Povezava med motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje	80
5.11 Razlike v stališčih dijakov do učitelja med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo	80
6.0 RAZPRAVA	85
6.1 Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji in Vprašalnika stališč dijakov do učitelja.....	85
6.2 Analiza vrste in izraženosti motivacije dijakov za športno vzgojo in razlike med dijaki in dijakinjami.....	85
6.3 Analiza stališč dijakov do učitelja športne vzgoje	87
6.4 Analiza razlik v stališčih dijakov do učitelja športne vzgoje glede na spol.....	90
6.5 Analiza povezave med motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje.....	91
6.6 Analiza razlik v stališčih dijakov do učitelja med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo	92
7.0 SKLEP.....	97
8.0 LITERATURA.....	101

Slike

<i>Slika 1:</i> Vpliv stališč na vedenje (Schafer in Tait, 1986).....	22
<i>Slika 2:</i> Vpliv posrednih faktorjev na vedenje (Schafer in Tait, 1986).....	23
<i>Slika 3:</i> Faktorji, ki vplivajo na stališča (Schafer in Tait, 1986).....	24
<i>Slika 4:</i> Vpliv posameznikovih potreb na stališča (Schafer in Tait, 1986).	25
<i>Slika 5:</i> Vpliv vedenja na stališča (Schafer in Tait, 1986).	26
<i>Slika 6:</i> Maslowova hierarhija potreb (1959, v Musek in Pečjak, 2001).	38
<i>Slika 7:</i> Izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih (relativne vrednosti v odstotkih).	63
<i>Slika 8:</i> Izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih in dijakinjah (relativne vrednosti v odstotkih).....	64
<i>Slika 9:</i> Položaj centroidov in dimenzij stališč glede na diskriminantno funkcijo	84

Preglednice

<i>Preglednica 1:</i> Osnovne statistične karakteristike spremenljivk motivacije dijakov.....	61
<i>Preglednica 2:</i> Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji.....	62
<i>Preglednica 3:</i> Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v motivaciji med dijaki in dijakinjami.....	65
<i>Preglednica 4:</i> Osnovne statistične karakteristike spremenljivk stališč dijakov.	65
<i>Preglednica 5:</i> Komunalitete posameznih spremenljivk.	67
<i>Preglednica 6:</i> Lastne vrednosti izločenih faktorjev in z njimi pojasnjena varianca.	69
<i>Preglednica 7:</i> Rotirana faktorska matrika dobljena z varimax rotacijo.....	69
<i>Preglednica 8:</i> Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju strokovnost in osebnost.	72
<i>Preglednica 9:</i> Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju prijatelj in vzornik	73
<i>Preglednica 10:</i> Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju empatija	74
<i>Preglednica 11:</i> Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju neenakopravnost.....	74

<i>Preglednica 12: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju bojazen pred učiteljem</i>	75
<i>Preglednica 13: Zanesljivost Vprašalnika stališč do učitelja in latentnih dimenzij vprašalnika</i>	75
<i>Preglednica 14: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor strokovnost in osebnost).....</i>	76
<i>Preglednica 15: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor prijatelj in vzornik).....</i>	77
<i>Preglednica 16: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor empatija).....</i>	78
<i>Preglednica 17: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor neenakopravnost)</i>	79
<i>Preglednica 18: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor bojazen pred učiteljem)</i>	79
<i>Preglednica 19: Spearmanov koeficient korelacije in njegova statistična pomembnost med motivacijo in faktorji stališč dijakov</i>	80
<i>Preglednica 20: Razlike v neodvisnih dimenzijah stališč med skupino dijakov, ki so notranje visoko motivirani in skupino notranje nizko motiviranih dijakov ter diskriminantna analiza vključenih spremenljivk</i>	81
<i>Preglednica 21: Lastne vrednosti</i>	82
<i>Preglednica 22: Wilksova Lambda.....</i>	82
<i>Preglednica 23: Standardizirani koeficienti diskriminantne funkcije</i>	82
<i>Preglednica 24: Strukturna matrika</i>	83
<i>Preglednica 25: Centroidi skupin</i>	83
<i>Preglednica 26: Klasifikacijska matrika.....</i>	84

1.0 UVOD

1.1 Odnos učitelj - učenec

M. Bratanić in Maršić (2004) menita, da raziskovanje pouka pomeni spoznavanje vezi in odnosov, od katerih je odvisna večja učinkovitost pouka in uspešnost učenca. Kvaliteto odnosa med učencem in učiteljem učitelj presoja na osnovi lastnih opažanj, ki pa ne omogočajo objektivne in kritične ocene ter ne omogočajo razkritja vseh dimenzij tega odnosa, rezultat teh subjektivnih ocen so stališča do učenca, ki jih učitelj zavzame in ki vplivajo na njegovo vedenje (Bratanić in Maršić, 2004). Učiteljevo vedenje pa je tisto, na osnovi česa učenec zavzema stališča do učitelja in si o njem ustvari tudi neko sliko. Zaradi kakovosti medsebojnega sodelovanja je pomembno, ali so stališča, slike in pričakovanja obeh, tako učitelja kot učenca medsebojno usklajena ali ne (Bratanić in Maršić, 2004).

M. Bratanić (1991) pojmuje medosebni odnos kot kompleksen in dinamičen proces v paru ali skupini, ki določa vedenje oseb, ki v tem procesu nastopajo. V kompleksnem in dinamičnem odnosu, ki poteka med osebami, je obnašanje ene osebe pogojeno z obnašanjem druge, in ko opazujemo posameznika v nekem odnosu, ga lahko razumemo le, če v tem odnosu poznamo interakcijo posameznika z drugo osebo (Bratanić, 1991).

Bowman (2005) meni, da je med številnimi medosebnimi odnosi, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnem procesu, odnos med učiteljem in učencem najbolj izpostavljen. Kvaliteta odnosa je v veliki meri odvisna od čustvene komponente, na kateri učitelj in učenec razvijata oziroma gradita ta odnos. Pomembno je, da v tem odnosu delujeta oba kot edinstveni in celoviti osebnosti, v katerem učitelj ne bo imel izključno položaj subjekta, učenec pa ne izključno položaj objekta (Bratanić, 1991). Brajša (1995) meni, da je odnos med učiteljem in učencem osnovni element vzgoje in izobraževanja.

Dober medosebni odnos vpliva na učenca, ki razvija pozitivna stališča do šolskega predmeta in zaradi tega aktivneje sodeluje pri pouku, in vpliva na učitelja, ki je tako bolj motiviran za delo in omogoča učencem kakovosten pouk v okviru subjektivnih in objektivnih možnosti.

Za Gordona (1992) je odnos med učencem in učiteljem dober, kadar vsak partner v tem odnosu lahko tvega, da je direkten in pošten, kadar je vsak prepričan, da ga drugi ceni, kadar se oba zavedata vzajemne odvisnosti, kadar lahko vsak zase raste in razvija svojo kreativnost,

individualnost in kadar niti eden niti drugi ne more zadovoljevati svoje potrebe na račun drugega.

Če učitelj želi, da bi bil vzgojno-izobraževalni učinek na učence najmočnejši, mora biti njun medsebojni odnos čim kakovostnejši, prav tako pa mora upoštevati, kako ga učenci kot učitelja in osebo zaznavajo (Paradžik, Marić, Paradžik in Carev, 2007). Učenci lahko učitelja zaznavajo in doživljajo drugače, kot učitelj zaznava samega sebe, kar vodi do neskladja med učiteljevo sliko o sebi in sliko, ki jo o njem ima učenec (Bratanić, 2002). Rezultati (Bratanić, 2002) potrjujejo, da imajo učitelji boljše mnenje o svojih stališčih in ravnanjih do učencev, kot to ocenjujejo učenci. M. Bratanić (2002) vidi razloge za to v pomanjkanju medsebojnega zaupanja in učiteljevi nekompetentnosti, da na svoje ravnanje ne gleda samo s svojega zornega kota, ampak tudi iz zornega kota učenca.

Učitelj športne vzgoje ima številne možnosti, da vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč učencev do športne vzgoje, športnih aktivnosti in do njega kot učitelja. Med te možnosti uvrščamo osebni zgled, pedagoška ravnanja, vrednotni sistem, stil vodenja. Učitelj na učence močno vpliva s svojim celotnim, nebesednim in besednim vedenjem (Marentič Požarnik, 2003).

Številni raziskovalci potrjujejo, da je oblikovanje pozitivnih stališč do športne aktivnosti pri mladih, pomemben korak k večji motivaciji do sodelovanja pri športu oziroma športni rekreaciji. Štihec idr. (2009) menijo, da motivacija učencev primarno izhaja prav skozi zgled in vedenje učitelja.

Tušak in Tušak (2002) menita, da odnos med učiteljem in učencem vsebuje številne karakteristike, ki jih lahko razdelimo na več poglavij, in sicer: značilnost vodenja oziroma učenja, kompatibilnost oziroma nekompatibilnost odnosa, pestrost in osebnost komunikacije, pomen zaupanja in sprejemanja drug drugega in percepcija učitelja.

Značilnost vodenja oziroma učenja se nanaša na različne stile vodenja. Stile vodenja opredelimo kot vedenjske vzorce, s katerimi vplivamo na druge (Zabukovec in Boben, 2000). V osnovi razlikujemo dve varianti - avtokratično in demokratično. Razlika med njima je v stopnji učenčeve udeležbe oziroma neudeležbe v procesu določanja ciljev, nadzoru izpeljave naloge, usmeritvah. Določena avtokratičnost je nujno potrebna, saj z njo učitelj obdrži avtoriteto, ki je nujna zaradi formalnosti odnosa in možnosti motiviranja učencev za učenje. Poseben način vodenja je situacijsko vodenje. Takšno vodenje omogoča učitelju izbiro vzorca

vedenja, ki ustreza dani situaciji in značilnostim učencev. Teorija situacijskega vodenja loči štiri stile, ki se med seboj razlikujejo glede na stopnjo direktivnosti in stopnjo podpornosti (Hersey in Blanchard, 1988), to so direktivni, podporni, inštruktorski in delegatski stil.

Druga značilnost odnosa med učiteljem in učencem je kompatibilnost oziroma nekompatibilnost odnosa (Tušak in Tušak, 2002). Kompatibilnost odnosa vključuje tri dimenzije: kontrolno, inkluzivno in čustveno. Kontrolna dimenzija se nanaša na potrebo biti nadzorovan ali nadzorovati druge. Inkluzivna dimenzija se nanaša na potrebo po navezovanju tesnih stikov in čustvena dimenzija na potrebo po dajanju oziroma prejemanju naklonjenosti oziroma pozornosti. Kompatibilna dimenzija predstavlja odnos med takim učiteljem in učencem, kjer so njune potrebe kompatibilne (učenec čuti potrebo po kontroli, učitelj pa ima potrebo kontrolirati učenca). Nekompatibilen je odnos, ko npr. eden čuti potrebo po komunikaciji, drugi pa tega ne izraža.

Pestrost in osebnost komunikacije je, kot navajata Tušak in Tušak (2002), tretja značilnost odnosa med učiteljem in učencem. Avtorja menita, da je to dimenzija, ki je v odnosu učitelj - učenec izrednega pomena. Nekomunikativni učitelji ne omogočajo učencu razviti zaupanja vase, preveč gostobesedni in radovedni učitelji pa tvegajo, da bodo pri učencu vzbudili občutek neresnosti in s tem padec avtoritete, ter poseganje v njegove osebne zadeve. Dober učitelj zna poslušati učenca in mu pomagati, kadar on sam prosi za pomoč, v učenca pa ne sili.

Zadnja značilnost odnosa med učiteljem in učencem, ki jih navajata Tušak in Tušak (2002), je zaupanje in sprejemanje drug drugega ter percepcija učitelja. Če učenci učitelja zaznavajo kakorkoli negativno, bo možnost učinkovitega učenja zmanjšana. Učitelj, da bo vedel, kako ga učenci zaznavajo, mora preveriti percepcijo tehnik in načina posredovanja znanja, zanimivost ur ipd. Če ugotovi, da ga učenci zaznavajo negativno, se mora z njimi pogovoriti, razložiti lastne razloge in poslušati njihove pripombe.

Odnos med učiteljem in učencem pa ni vedno dober. Pogosto prihaja do konfliktnih situacij. Argon (2009, v Vrbnjak, 2012) meni, da konflikte v šoli in v razredu povzročajo individualne značilnosti učiteljev in učencev, različne vrednote, vedenja, prenatrpani razredi, neprimerno poučevanje, pomanjkljiva sredstva, nezadostna pomoč itd.

Posledica konfliktnega odnosa med učiteljem in učencem je lahko negativni odnos učenca do šole in izogibanje pouka (Birch in Ladd, 1997). Konfliktom se ne moremo izogniti, občasno v vsakem razredu v odnosu učitelj učenec ali med učenci prihaja do konfliktov (Horvat, 1998). Zaradi specifične narave dela pri športni vzgoji je možnost nastanka konflikta še večja (Štihec, 1994; Štihec, Bežek, Videmšek in Karpljuk, 2004).

B. Marentič Požarnik (2003) razlikuje konflikte, povezane z vsebino oziroma učno snovjo, konflikte, povezane z metodami, kako priti so ciljev, in medosebne konflikte. Do konflikta povezanega z vsebino prihaja, ko imajo učenci različna stališča o določenem vprašanju. Konflikti povezani s postopki in cilji, nastanejo, ko moramo npr. določiti datum ocenjevanja, ali porazdeliti odgovornost pri projektnem delu. Konflikti, ki nastajajo med učenci samimi ali med učenci in učiteljem, so medosebni, in so pogosto povezani z močnimi negativnimi čustvi. Zlasti učitelj mora biti tisti, ki bo znal medosebni konflikt taktno in razumno rešiti.

S. Vrbnjak, M. Videmšek in Štihec (2011) so ugotovili, da pri reševanju konfliktnih situacij pri športni vzgoji učitelji uporabljajo različne strategije. Najpogosteje se pojavlja strategija sodelovanja (soočanje s konfliktom in iskanje rešitev, ki bodo zadovoljile potrebe vseh vpletenih), sledita prilagajanje (metoda, ko se je posameznik pripravljen nečemu odreči v upanju, da bo naslednjič on tisti, ki bo v zameno dobil neko korist) in kompromis (pomeni iskanje rešitve, ki bo sprejemljiva za vse in pri kateri so se vsi vpleteni pripravljeni nečemu odreči). Najmanj uporabljeni strategiji pa sta, glede na izsledke avtorjev, umik (strategija, ki je povezana z izogibanjem konflikta) in prevlada (strategija, s katero posameznik s silo ali močjo prevzame položaj, metoda je definirana kot zmagam - izgubiš).

O različnih strategijah reševanja konfliktnih situacij pri uri športne vzgoje poročajo tudi v raziskavi, s katero so Štihec, M. Videmšek in S. Vrbnjak (2011) analizirali strategije reševanja konfliktov glede na spol učitelja. Ugotavljajo, da tako učiteljice kot učitelji v konfliktni situaciji najpogosteje vztrajajo pri svojem mnenju, kar je relativno avtoritaren način reševanja konfliktov. Druga najpogostejša metoda pri učiteljicah je sodelovanje z učenci, sledi metoda sklepanja kompromisa. Obratno je pri učiteljih, pri njih je sklepanje kompromisa druga najpogosteje uporabljena metoda reševanja konfliktnih situacij, sledi metoda sodelovanja z učenci. Avtorji nadalje ugotavljajo, da so učiteljice in učitelji pri reševanju konfliktnih situacij pogosto tudi nedosledni. Vzrok za nedoslednost pa je, po mnenju avtorjev raziskave, v želji učiteljev, da hitro in uspešno rešijo konfliktno situacijo.

S. Vrbnjak (2012) je raziskovala, katere strategije reševanja konfliktnih situacij najpogosteje uporabljajo učitelji športne vzgoje glede na spol, starost in mesto zaposlitve. Avtorica ugotavlja, da učitelji in učiteljice športne vzgoje pri reševanju konfliktnih situacij z učenci najpogosteje uporabijo strategijo sodelovanja, sledita prilagajanje in kompromis. Umik in prevlada se kot strategiji reševanja konfliktov pri učiteljih in učiteljicah pojavljata le v manjši meri. Čeprav učitelji kot učiteljice uporabljajo podobne strategije pa avtorica ugotavlja, da so učiteljice bolj pripravljene sodelovati z učenci pri reševanju konfliktov in so tudi bolj naklonjene reševanju konfliktov kot učitelji. Nadalje ugotavlja, da je pri reševanju konfliktov sodelovanje najpogostejša strategija mlajših in starejših učiteljev, pri obojih sledi prilagajanje in sklepanje kompromisov. Mlajši kot starejši učitelji se pri reševanju konfliktov najmanj poslužujejo strategij umika in prilagajanja. Med skupinama obstaja statistično pomembna razlika v strategiji umika. Avtorica ugotavlja, da se te strategije reševanja konfliktov bolj poslužujejo starejši učitelji kot mlajši. Najpogostejše strategije reševanja konfliktov učiteljev, ki poučujejo v srednjih in osnovnih šolah, so sodelovanje, sledita prilagajanje in kompromis. Tudi ti skupini najmanj uporabljata za reševanja konfliktov umik in prevlado. Pri čemer se razlike med skupinama pojavljajo v strategiji umika oziroma izogibanju konfliktov; slednjega se srednješolski učitelji bolj poslužujejo. Osnovnošolski učitelji pa se v primerjavi s srednješolskimi pri reševanju konfliktov pogosteje poslužujejo strategije sodelovanja.

1.2 Stališča

Stališča imajo v človekovem življenju pomembno vlogo. Vplivajo na to, kaj bomo počeli, kakšen bo naš odnos do okolja, politike, hrane, šole, službe, manjšinskih skupin (etičnih, verskih, rasnih ...), znanosti ... Zaradi stališč, ki jih imamo, nam je nekaj všeč, nekaj nam ni, ljubimo ali sovražimo, podpiramo ali zavračamo. Na skoraj vseh področjih družbenega življenja želimo, da drugi izrazijo svoja stališča, prav tako pa svoja stališča izražamo sami. Z nekom soglašamo, drugemu nasprotujemo, se prepiramo, prepričujemo. Vsakodnevno smo izpostavljeni različnim poizkusom preko elektronskih in pisnih medijev ali preko osebne komunikacije, da spremenimo ali okrepimo svoja stališča, vendar tudi sami želimo pogosto vplivati na stališča drugih (Bohner in Wänke, 2002). Stališča so pomembna, ker imamo ljudje mnogo stališč do drugih oseb in objektov, vendar moramo vedeti, da se ljudje občutno razlikujemo po svojih stališčih do istih oseb ali objektov.

B. Marentič Požarnik (2000) opisuje stališča, kot trajnejše miselne, čustvene in vrednostne naravnosti do različnih predmetov, oseb, dogodkov in pojavov, npr. do športa, Romov, narave ... Avtorica poudarja, da ima vsako stališče svojo spoznavno (kognitivno), čustveno (konativno) in vedenjsko (akcijsko) sestavino, to pomeni pripravljenost za ustrezno ravnanje.

C. Razdevšek Puško (1990) meni, da pojem stališč omogoča široko uporabnost, ker v svojih opredelitvah vsebuje in združuje različne vidike razlage človekove duševnosti. Filogenetski in ontogenetski vidik stališč predstavljajo predispozicijo za določen način ravnanja, hkrati pa se oblikujejo na osnovi izkušenj in znanj. Nadaljnji vidik razlage stališč človeka pojmuje v dinamičnem odnosu z okoljem, kajti stališča vplivajo na smer, vrsto in doslednost človekove aktivnosti v okolju. Zadnji vidik stališč, kot meni C. Razdevšek Puško (1990), s svojo sestavljenostjo združuje različne komponente človekove osebnosti in različne funkcije njegovega delovanja. Stališča so kompleksna, kajti vključujejo kognitivno, čustveno in konativno funkcijo (Razdevšek Puško, 1990).

Stališča so pomemben dejavnik v vseh vidikih človekovega delovanja (Silverman in Subramaniam, 1999). V socialni psihologiji se uporabljajo za ugotavljanje odnosa posameznikov ali skupin do določene situacije, dogodkov, pojavov, oseb in za predvidevanje (Rot, 1983, 1987) njihovega vedenja. Čeprav so stališča relativno trajna, jih je možno spreminjati, zato so za socialne psihologe, učitelje, menedžerje idr. zanimive okoliščine in pogojev teh sprememb.

Ajzen (1988, 2005) meni, da stališča nimajo veliko vrednosti, v kolikor iz njih ni moč predvideti vedenja. Stališča vplivajo na naše vedenje. Vplivajo tudi, kako bomo čutili in kako se bomo vedli v okolju, ki nas obdaja.

Začetna točka za razumevanje pojma stališče je odnos med stališčem in vedenjem (Schafer in Tait, 1986). Splošno je sprejeto, da stališče človeka vpliva na njegovo vedenje (Slika 1).

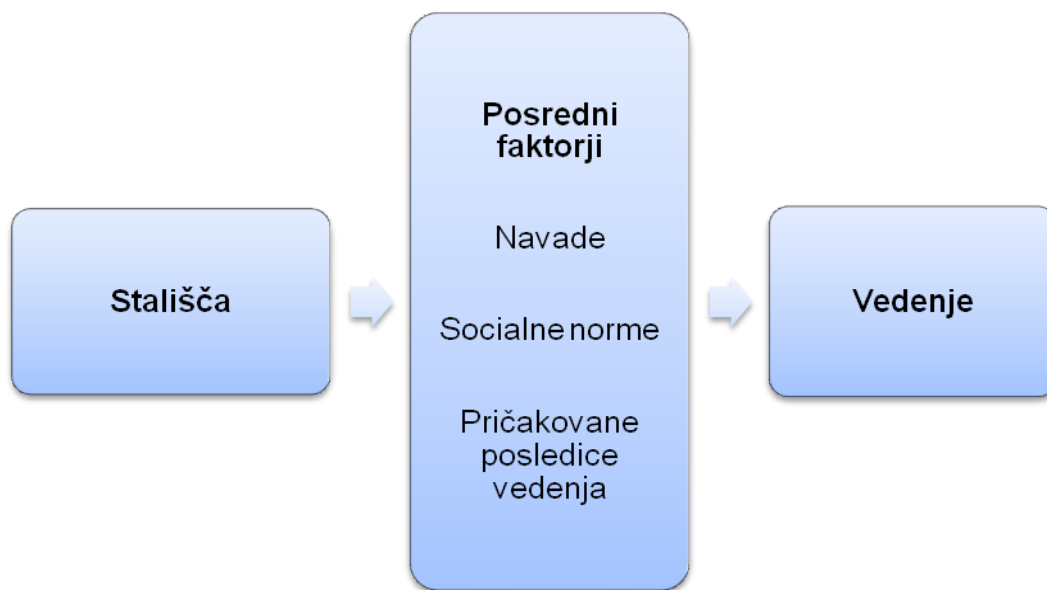


Slika 1: Vpliv stališč na vedenje (Schafer in Tait, 1986).

Stališča, ki združujejo čustva, prepričanja in težnje po ukrepanju proti drugemu človeku, skupini, idejah ali objektu. Vedenje kot človekova reakcija, ki ne vključuje le človekovo telesno gesto ampak tudi ustno izjavo in izkušnje (Schafer in Tait, 1986).

Model prikazuje vpliv posameznikovih prepričanj, čustev do neke osebe, objekta ali ideje na posameznikovo vedenje do tega socialnega objekta. V kolikor poznamo posameznikovo stališče, lahko tudi predvidevamo njegovo vedenje.

Vendar se tudi pogosto dogaja, da nekdo ravna drugače, kot je njegovo stališče. Opravičeno lahko trdimo, da obstajajo faktorji, ki dodatno vplivajo (posredujejo) na to, kako bo posameznik ravnal, ne glede na njegovo stališče. Ti posredni faktorji so: posameznikove navade, socialne norme in pričakovane posledice nekega vedenja (Schafer in Tait, 1986, Slika 2).



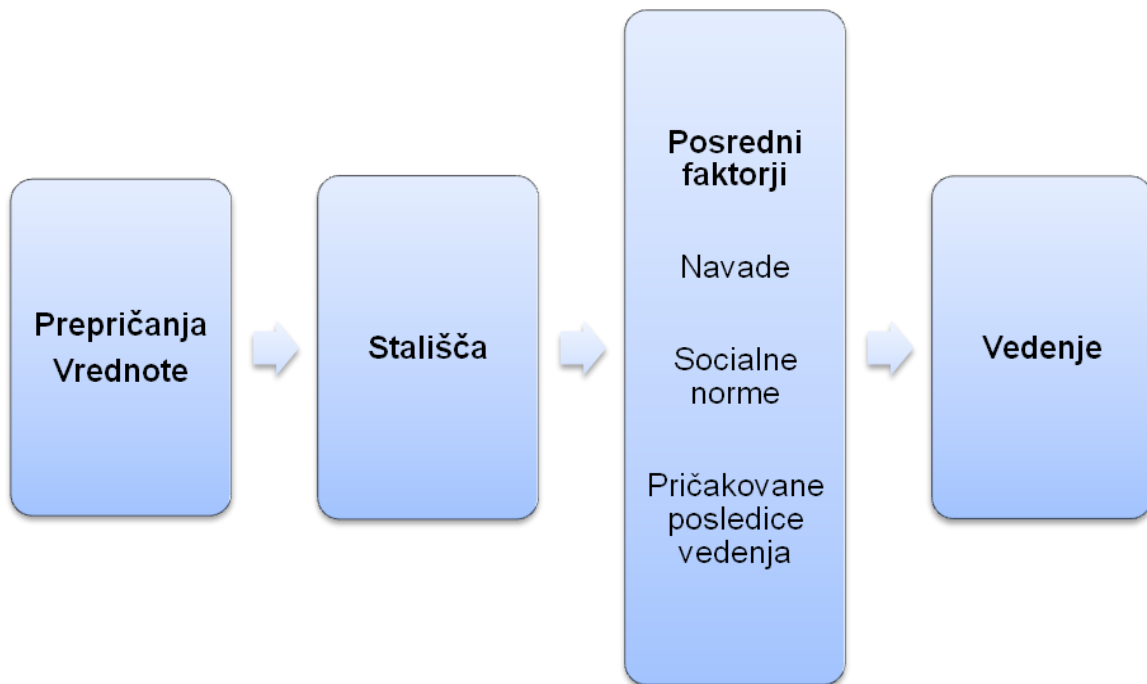
Slika 2: Vpliv posrednih faktorjev na vedenje (Schafer in Tait, 1986).

Navade so rezultat učenja. Razvijajo se zaradi ponavljanje kake dejavnosti, na kar vplivajo različne spodbude iz okolja in notranje potrebe. Nastanejo spontano, na primer s pogojevanjem (Musek in Pečjak, 1984). Socialne norme so standardi, ki jih določa skupina in od članov skupine se pričakuje, da se ravnaajo v skladu z njimi. Skupina spodbuja posameznike s pozitivnimi ali negativnimi sankcijami (Schafer in Tait, 1986). Bečaj (1997) meni, da so norme, socialne kot skupinske, vedenjska pravila, s katerimi je določeno, katero

vedenje v določenem socialnem prostoru je primerno in katero ne, ter imajo velik pomen pri posameznikovi motivaciji za določeno vedenje. Pričakovane posledice vedenja so pričakovanja posameznika, kakšen bi lahko bil rezultat nekega določenega vedenja (Schafer in Tait, 1986).

Posredni faktorji nam omogočajo, da razumemo, zakaj posameznikova stališča niso vedno najboljši napovedovalec njegovega vedenja.

Za razumevanje pojma stališče je potrebno poznati tudi faktorje, ki vplivajo nanj in na njegovo spreminjanje. Stališče ni izolirano in neodvisno, ampak odraža posameznikova prepričanja in vrednote (Schafer in Tait, 1986, Slika 3).



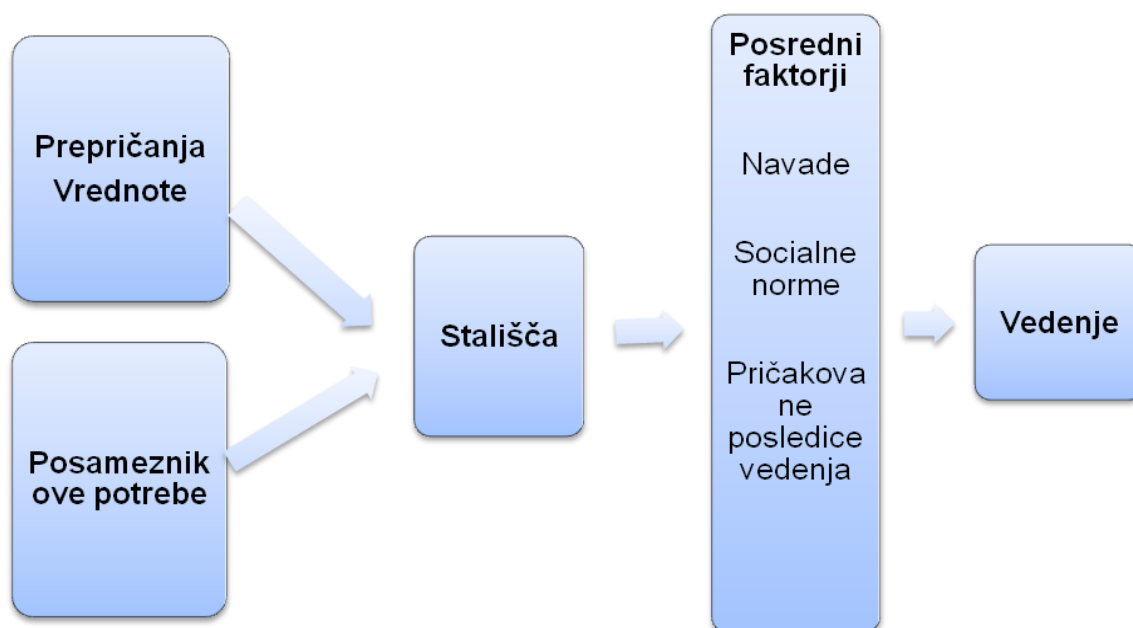
Slika 3: Faktorji, ki vplivajo na stališča (Schafer in Tait, 1986).

Prepričanje vključuje znanja in informacije, ki jih posameznik ima. M. Ule (2009) meni, da je prepričanje zasnovano na intelektualni komponenti in ko govorimo o prepričanju, se sklicujemo na dejstva, argumente. Prepričanja so del znanja. Z vrednotami označujemo ideje ali situacije, ki predstavljajo nekaj pozitivnega, zaželenega, nekaj, za kar se je treba zavzemati (Ule, 2009).

Informacije, ki jih posameznik ima do določenih predmetov, pojavov, oseb vplivajo na stališča, ki jih posameznik do njih ima.

Vrednote so splošnejše od stališč in so lahko izvor mnogih stališč (Ule, 2009). S stališči posameznik izraža svoje splošne vrednote in hkrati opisuje, kakšne sorte osebnosti je (Schafer in Tait, 1986).

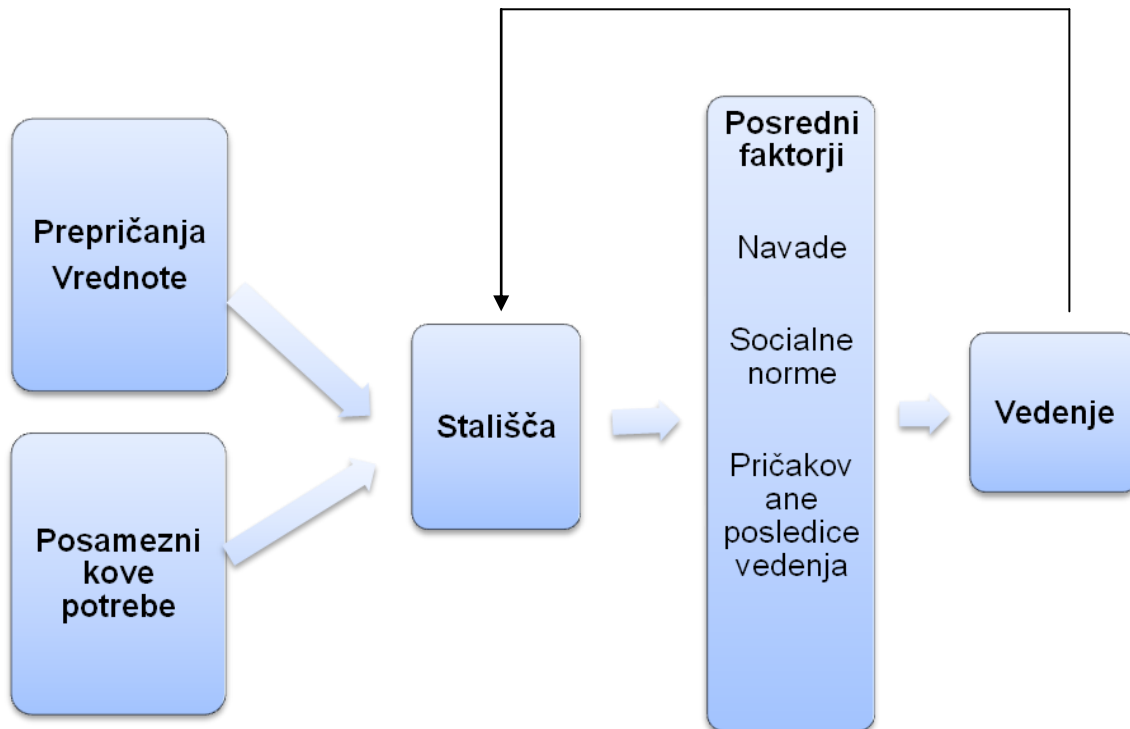
Prepričanja in vrednote pa nista edina faktorja, ki vplivata na stališča. Potrebno je dodati tudi posameznikove potrebe, in sicer: potrebo po nagradi, potrebo po zaščiti ega in potrebo po razumevanju okolja (Schafer in Tait, 1986). Pogosto niz prepričanj in vrednot vpliva na posameznikova stališča, vendar pa se lahko zgodi, da je resnična motivacija, da posameznik zavzame določeno stališče, njegova potreba po nagradi, zaščiti ega ali pa potreba po razumevanju okolja (Schafer in Tait, 1986, Slika 4).



Slika 4: Vpliv posameznikovih potreb na stališča (Schafer in Tait, 1986).

Za končno predstavo o medsebojnem vplivanju faktorjev v odnosu stališča in vedenja je potrebno upoštevati tudi vpliv vedenja na stališča. Kadarkoli in iz kateregakoli razloga je posameznik opravil neko vedenje, nastane pritisk na posameznika, da so njegova stališča skladna z opravljenim vedenjem. Iz tega razloga lahko vedenje vpliva na posameznikovo

stališče. Da ostanete medsebojno skladnja, lahko posameznik svoje stališče tudi spremeni (Schafer in Tait, 1986, Slika 5).



Slika 5: Vpliv vedenja na stališča (Schafer in Tait, 1986).

Čeprav imajo pri napovedovanju človekovega vedenja stališča pomembno vlogo, so le eden od dejavnikov, s pomočjo katerih lahko sklepamo o njegovem ravnanju. S teorijo načrtovanega vedenja (TNV) (angl. Theory of planned behaviour; Ajzen, 1985) avtor pojasnjuje, da človek namero za vedenje oblikuje na osnovi treh neodvisnih determinant, in sicer: človekovih prepričanj in stališč do vedenja, subjektivnih norm in zaznane kontrole vedenja. Prva determinanta so stališča do specifičnega vedenja in se nanašajo na pozitivno ali negativno vrednotenje določenega vedenja. Pomembno je poudariti, da avtor s stališči ne misli splošnih stališč (npr. stališče do učitelja, situacije, dogodka ...), ki ne omogočajo tako natančne napovedljivosti vedenja, ampak zgolj stališča do specifičnega vedenja, ki to omogočajo. Druga determinanta so subjektivne norme, nanašajo se na pritisk socialnega okolja, ki ga posameznik zaznava, da neko vedenje izvede ali ne. Tretja determinanta je zaznana kontrola vedenja in se nanaša na človekovo zaznavanje njegove lastne sposobnosti, da določeno ravnanje opravi. Zaznana kontrola vedenja je določena z vrsto prepričanj o

zunanjih dejavnikov, ki lahko olajšajo ali ovirajo zeleno vedenje. Sestavljena je iz notranjih in zunanjih dejavnikov in kot taka dvodimenzionalna.

Osnovni faktor TNV je posameznikov namera, da določeno vedenje opravi. Kot namera je mišljena posameznikova motivacija za doseg nekega cilja in odraža posameznikovo pripravljenost, koliko truda je pripravljen vložiti v načrtovano vedenje. Večja kot je namera, večja je verjetnost, da bo načrtovano vedenje izvedeno.

Teorija načrtovanega vedenja je nadgradnja teorije razumne akcije (TRA), (ang. Theory of reasoned action, ki sta jo razvila Ajzen in Fishbein, 1980; Fishbein in Ajzen, 1975). TRA temelji na predpostavki, da se ljudje vedejo večinoma racionalno in na podlagi interakcije posameznika z okoljem, zato bi jo lahko uvrstili v sklop kognitivnih teorij pričakovanja (Radovan, 2001).

Nekatere situacije ali dogodke oziroma pojave v družbi odobravamo, drugih ne, nekateri posamezniki so nam všeč, drugi manj ali pa jih celo ne marajo, nekateri proizvodi so nam bolj všeč od drugih, nekatere politike podpiramo, do drugih smo kritični. Pojem stališče se nanaša na posameznikove predispozicije, da reagira na določene situacije, osebe, pojave z določeno stopnjo odobravanja ali neodobravanja. Predispozicija pa je hipotetičen konstrukt, ki ne more biti direktno opazovan (Ajzen in Gilbert Cote, 2008). Stališča kažejo smer in intenzivnost občutkov posameznika do posameznega pojava ali objekta, tako konkretnega kot abstraktnega in kažejo na trajno duševno pripravljenost za določen način reagiranja (Nastran Ule, 2000).

Pojem stališče je v družbi pogost, vendar iz psihometričnega vidika njegov pomen ni povsem natančno pojasnjen (Silverman in Subramaniam, 1999). V obstoječi literaturi je McGuire (1985, v Ule, 2009) našel preko petsto različnih variant definicij pojma stališča.

Različne variante definicij pa poudarjajo različne značilnosti pojma stališč (Ule, 2009): dispozicijski karakter stališč, pridobljenost stališč, delovanje na obnašanje in sestavljenost oziroma kompleksnost stališč.

Dispozicijski karakter stališč pomeni, da so stališča trajna duševna pripravljenost za določen način reagiranja. Stališča so pridobljena, pridobivamo jih v teku življenja, v procesih socializacije. Imajo direktivni in dinamični vpliv na obnašanje in vplivajo na doslednost oziroma konsistentnost človekovega obnašanja. Stališča so kompleksna, so integracija treh osnovnih duševnih funkcij kognitivne (znanje, izkušnje, informacije, vrednostne sodbe in

argumenti v zvezi z objektom, dogodkom, osebo ali situacijo), čustvene (npr. pozitivna ali negativna občutja in ocenjevanje objektov stališč) ter motivacijske (težnja človeka, da deluje na določen način glede na objekt stališč, ko na primer podpre tiste objekte ali situacije, do katerih ima pozitivna stališča, oziroma prepreči tiste pojave ali situacije, do katerih ima negativna stališča).

Med kognitivno, čustveno, motivacijsko dimenzijo stališč obstaja tesna povezanost - lahko jih ločimo pojmovno, ne pa stvarno.

Tridimenzionalno obravnava stališča tudi Rot (1987, str. 321) "stališča so sistem kognitivnih, čustvenih in konativnih tendenc, ki predstavljajo mentalno pripravljenost za določen način reagiranja in zato vplivajo na to, kako bomo posamezne objekte zaznali, kaj bomo o njih mislili, in kako bomo na njih čustveno reagirali. Stališča imajo vedno tudi dinamično komponento, delujejo kot motivi in spodbujajo ter usmerjajo naše ravnanje".

Socialni psihologi so z definiranjem pojma stališč, želeli oblikovati teoretski koncept, ki naj omogoči povezovanje notranjih (duševnih) in zunanjih (fizičnih, socialnih), vidikov obnašanja ljudi, po teh predpostavkah stabilnost stališč pomembno vpliva na stabilnost obnašanja, sprememba stališč pa nujno vodi do modifikacije obnašanja (Ule, 2009).

Rus (1997) pojem stališč nekoliko poenostavi in stališča definira kot pozitiven ali kot negativen odnos do nekoga ali nečesa, pri čem je odnos mišljen kot pozitivna ali negativna čustva do nekoga ali nečesa, pa tudi za to, kaj smo nekomu ali nečemu pripravljeni storiti v prid oziroma v škodo. Tako odnos (pozitiven ali negativen) pa vedno temelji na določenem znanju oziroma poznavanju tega, do česar imamo stališče. Stališča zajemajo znanje oziroma poznavanje tega, do česar imamo pozitivna ali negativna čustva.

Po mnenju Penningtona (1996) je težava v oblikovanju natančne in koristne definicije stališč v posledici dveh stvari: ker se beseda stališče v vsakodnevem jeziku uporablja na raznolik in nenatančen način in ker je pojem stališče konstrukt, ki se koristi, da se nakaže na določene mentalne procese neke osebe. Slednje tudi predstavlja problem za znanstveno psihologijo, kajti stališč ni moč neposredno opazovati, ampak se o stališčih zgolj predpostavlja na osnovi tistega, kar ljudje delajo ali govorijo. Pojem stališče zajema in označuje skup psiholoških fenomenov ter omogoča, da na enostaven način zajame nekaj kompleksnega (Pennington, 1996).

1.2.1 Funkcije stališč

Socialni psihologi ugotavljajo, da ljudje sprejemajo stališča zato, ker jim pomagajo zadovoljevati njihove osnovne motive. Shavitt (1989, v Eysenck, 2009) meni, da imajo stališča štiri funkcije: funkcijo znanja (stališče do objekta nam zagotavlja, da se učinkovito in brez napora odzovemo nanj), utilitarno funkcijo (stališče nam zagotavlja, da se vedemo na način, ki nam prinaša nagrado oziroma nas ne kaznuje, naše stališče do nekega objekta bo ugodno ali neugodno glede na pretekle izkušnje), funkcijo ohranjanja samospoštovanja (s pomočjo stališč se lahko prilagodimo objektom, ki so nam všeč npr. z uspešno košarkarsko ekipo, kar nam daje možnost, da ohranjamo samospoštovanje) in funkcijo socialne identitete (stališča nam zagotavljajo, da izražamo lastne vrednote in prepričanja ter se lahko identificiramo s socialnimi skupinami, ki imajo enaka stališča).

Funkcijsko teorijo stališč zastopa tudi Katz (1967, v Ule, 2009). Osnovna ideja te teorije je, da posameznik s pomočjo stališč usklajuje notranje zahteve lastnega jaza in zahteve zunanjega materialnega, informacijskega in družbenega aspekta (Pennington, 1996). Po funkcijski teoriji imajo stališča štiri funkcije: obrambno, vrednotno – ekspresivno, instrumentalno oziroma prilagoditveno in kognitivno (Katz, 1967, v Ule, 2009). Obrambna funkcija stališč se nanaša na stališča, ki nam služijo, da ohranjamo pozitivno samopodobo in delujejo kot obrambni mehanizmi, ki nas branijo pred ogrožanjem samospoštovanja. Vrednotno-ekspresivna funkcija se nanaša na izražanje tistih stališč, ki nam omogočajo posredovanje svojih vrednostnih predstav ali pomembnih komponent njihovih predstav o sebi. Takšna stališča nam krepijo občutek samorealizacije in samoizražanja. Instrumentalna oziroma prilagoditvena funkcija se nanaša na stališča, ki nam lahko pomagajo, da se prilagodimo na trde stvarnosti življenja, da razvijemo in uveljavimo svoj življenjski slog, da dosežemo zastavljene cilje in se izognemo neželenim dogodkom. Kognitivna funkcija zajema stališča, ki nam lahko pomagajo organizirati in strukturirati predstavo o svetu. S pomočjo stališč s kognitivno funkcijo lahko klasificiramo nove informacije in izkušnje, kar nam pomaga, da bolje razumemo kompleksni svet, v katerem živimo.

Po funkcionalni teoriji stališč je spreminjanje stališč posameznika mogoče, če poznamo njegovo stališče in funkcijo, ki jo ima to stališče. Če želimo, da bo posameznik spremenil stališče, ki ima kognitivno funkcijo, mu moramo predstaviti nove informacije. Vendar tudi velja, da stališča, ki ima obrambno funkcijo, posameznik ne bo spremenil, če mu predstavimo nove informacije.

1.2.2 Vrste in struktura stališč

Rot (1987) deli stališča po treh kriterijih. Po prvem kriteriju so stališča osebna in splošna. Osebna stališča so značilna za posameznika in predstavljajo njegov odnos do določenih situacij, oseb in predmetov. So rezultat njegovih izkušenj in znanj. Osebno stališče je tako npr. stališče posameznika do svojega prijatelja, do katerega od predmetov, ki ga poseduje, do staršev ... Splošna stališča so značilna za skupine oseb in se nanašajo na družbeno pomembne pojave. Med splošna stališča štejemo npr. stališče do religije, vojne, sistema vzgoje in izobraževanja, družbene ureditve ...

Drugi kriterij, po katerem se stališča delijo, se nanaša na področje do katerega se stališča oblikujejo (Rot, 1987). Po tem kriteriju govorimo o političnih, umetnostnih, ekonomskih, estetskih, vzgojno-izobraževalnih stališčih ...

Stališča se nadalje lahko razlikujejo glede na logično utemeljenost (Rot, 1987). Nekatera stališča so zasnovana na logičnih, razumnih argumentih, druga na nepreverjenih dejstvih, govoricah, čustvenih sodbah, slednja stališča imenujemo predsodki. Slednji so po navadi globoko zakoreninjeni in običajno negativni. Z informacijami in razumskimi argumenti se ne spreminjajo, kajti ljudje jih selektivno sprejemajo skozi filter že zakoreninjenih neutemeljenih stališč (Marentič Požarnik, 2003).

Stališča pa so tudi bolj ali manj ekstremna in se razlikujejo med seboj po stopnji kompleksnosti in diferenciranosti (Ule, 2009).

Po strukturi so stališča bolj ali manj usklajena med seboj in tvorijo sindrome stališč (Ule, 2009), kar pomeni, da se stališča pri posamezniku ne pojavljajo izolirano in nepovezano. Tako pri posameznikih, ki imajo določeno stališče do določenega pojava, npr. negativno stališče do neke etične skupine, lahko pričakujemo točno določena stališča do nekaterih drugih pojavov, npr. do drugih narodov, do religije, vojne ..., (Rot, 1987).

Nekateri raziskovalci so ugotavljali ali obstajajo kakšna primarna ali osnovna stališča, okrog katerih se formirajo stališča, ki so s primarnimi usklajena (Ule, 2009). Guilford 1959 (v Rot, 1987) ugotavlja, da so vsa stališča sestavljena iz petih osnovnih dimenzij stališč: liberalnost/konservativnost, nereligioznost/religioznost, humanizem/nehumanizem, internacionalizem/nacionalizem, evolucionizem/revolucionarnost.

Po Guilfordu se vsaka od petih dimenzij stališč manifestira v celem nizu stališč. Ugotovil pa je tudi, da so osnovna stališča povezana z osebnostnimi lastnostmi in motivacijo posameznika (v Rot, 1987). Kot najpomembnejšo dimenzijo Gulford izpostavlja liberalnost/konservativnost.

1.2.3 Oblikovanje in spreminjanje stališč

Stališča so v celoti naučena, so rezultat socializacije in za njih nimamo bioloških predispozicij. Stališča so socialno pridobljene strukture osebnosti in jih skozi celo življenje oblikujemo in spreminjamo (Sherif, 1967). Na njihovo oblikovanje vpliva dolgotrajen stik z določenimi informacijami, zgledi in čustveno obarvanimi izkušnjami (Marentič Požarnik, 2003).

Stališča so relativno stabilni kompleksi kognitivnih, čustvenih, motivacijskih in vedenjskih dispozicij, zato je sprememba takšnega kompleksa, povezana s spremembo v dejanskem obnašanju človeka (Ule, 2009). Stališča se spreminjajo v intenziteti (od bolj do manj skrajnih in obratno) in v smeri (od pozitivnih v negativna in obratno) (Ule, 2009). Težje je spreminjati skrajna stališča kot tudi kompleksno stališče, ki je pri človeku povezano z večjim številom drugih stališč.

Na oblikovanje in spreminjanje stališč najpomembneje vpliva več dejavnikov: skupinska pripadnost, informacije in znanje ter osebnostne značilnosti (Ule, 2009). Pri oblikovanju stališč imajo pomembno vlogo skupine, ki jim človek pripada. Posebej pomembno vlogo imajo primarne in referenčne skupine, kot so družina, podporne in prijateljske skupine. Prav gotovo je družina najpomembnejša primarna skupina, v tej skupini človek odrašča, pridobiva prve izkušnje in znanje ter oblikuje posebne čustvene vezi, zato ima primarna skupina tudi zelo močan vpliv na posameznika. Med referenčne skupine posameznika štejemo skupine, katerih vrednotni sistem posameznik najbolj sprejema in se z njimi najbolj identificira. Njihov vpliv na posameznika je prav tako zelo velik. Pomembne referenčne skupine za mladostnika so vrstniki. Po nekaterih raziskavah pa lahko kot referenčne skupine štejemo tudi tiste, ki jim posameznik ne pripada, jim pa želi pripadati (Škof in Boben, 2004). V vsakem obdobju življenja imajo na človeka velik vpliv ravno referenčne skupine (Ule, 2009).

Naslednji dejavnik, ki vpliva na oblikovanje in spreminjanje stališč so informacije in znanje, pri čemer je še posebej izrazit vpliv izobraževalnih institucij in medijev. Človekova stališča

izvirajo v neposrednih izkušnjah in znanju. Kot najenostavnejša oblika pridobivanja in spreminjanja stališč šteje neposredna izkušnja, katere vpliv se v psihologiji pojasnjuje predvsem s pogojevanjem in učenjem po modelu (Ule, 2009). Če smo dalj časa izpostavljeni podobnim dražljajem oziroma podobnim situacijam, potem težimo k takšnim stališčem, ki so skladna z našimi odzivi na te dražljaje oziroma situacije. Vendar avtorica opozarja, da pogojevanje le redko nastopa v čisti obliki, ampak v povezavi z drugimi dejavniki, tako da je težko oceniti, kolikšen delež ima v nastanku ali spreminjanju stališč. Da na spremembo stališč vpliva povečano znanje, meni tudi Ajzen (1988).

Na oblikovanje in spreminjanje stališč vplivajo tudi osebnostne značilnosti posameznika. Med pomembnejšimi je posameznikova samopodoba, ki pomeni skupek zaznav, predstav, pojmovanj in čustev, ki se nanašajo na njega samega (Musek, 2005). K bolj usklajeni in trdnejši strukturi stališč težijo osebe, ki kažejo visoko stopnjo samozaupanja in visoko samopodobo. Nasprotno osebe s šibko samopodobo, z nizkim samozaupanjem razvijajo nestabilna, pogosto medsebojno neuskklajena (nekoherentna) stališča (Ule, 2009). Druge osebnostne značilnosti, ki prav tako pomembno vplivajo na oblikovanje in spreminjanje stališč so še posameznikove izkušnje ter njegove potrebe in motivacija

S teorijo kognitivne disonance pa spremembo stališč pojasnjuje Festinger (1957, v Eysenck, 2009). Avtor definira disonanco kot negativno nagonsko stanje, ki se pojavlja pri posamezniku, ki ima dve spoznanji (stališča, ideje, prepričanja), ki sta psihološko nedosledni. Nedoslednost motivira posameznika, da jo poizkuša zmanjšati. To lahko stori tako, da spremeni eno ali obe spoznanji (stališči, prepričanja) ali sprejme novo. Festinger prav tako meni, da ljudje rešujejo nedoslednost med njihovimi stališči in vedenji s spreminjanjem stališč. Po njegovem mnenju posameznikovo vedenje včasih določa njegova stališča. Pogosto je citiran Festingerov primer kognitivne disonance, ki se pojavlja pri kadilcih. Kadilci vedo, da kajenje pogosto povzroča raka in druge bolezni, vendar vseeno kadijo. Da odpravijo neskladnost, imajo eno ali dve možnosti, prva je, da prenehajo kaditi, in druga, da prepričajo sami sebe, da kajenje vseeno ni tako nevarno, kot trdijo strokovnjaki. Gibbons, Eggleston in Benthin (1997, v Eysenck, 2009) so ugotovili, da so kadilci, ki so prenehali kaditi, navedli veliko škodljivost kajenja, kot razlog za prenehanje. Vendar, ko so ti ponovno začeli kaditi, so bili prepričani, da kajenje vseeno ni tako zdravju škodljivo, kot so mislili pred tem. S spremembo stališča opravičujejo, da so ponovno postali kadilci. Zaradi dejstva, kljub številnim spoznanjem o škodljivosti kajenja, da je število kadilcev še vedno visoko, lahko trdimo, da imajo različni ljudje, različno toleranco na disonanco (Pennington, 1996).

1.2.4 Stališča do športne vzgoje in športnih aktivnosti

Razumevanje stališč do športne aktivnosti in zaznavanje športne vzgoje je pomembno, kajti stališča in zaznave vplivajo na posameznikovo odločitev, da se bo začel ukvarjati z neko dejavnostjo in pri tem tudi vztrajal (Lee, Kang, in Hume, 1999; Silverman in Subramaniam, 1999).

V šolski situaciji so še posebno pomembna stališča učencev do šole, učiteljev, vrstnikov; pozitivna stališča se običajno kažejo tudi v bolj učinkovitem spoprijemanju na posameznem področju (Pečjak in Košir, 2002).

S prvimi resnimi raziskavami stališč učencev do športne vzgoje se je začel ukvarjati Alden, leta 1932 (Aicinena, 1991), ki je raziskoval različne vidike izkušenj, ki so jih imele študentke s športno vzgojo.

Kasnejši raziskovalci so poizkušali odkriti dejavnike, ki vplivajo na pozitivna in negativna stališča učencev do športne vzgoje. Učiteljevo vedenje, kurikulum, starost učencev, spol, pomembnost predmeta športne vzgoje, gibalne sposobnosti učenca, so le nekateri dejavniki, ki so jih avtorji raziskovali v zvezi s stališči učencev do športne vzgoje.

Keys in Fernandes (1994, v Pečjak in Košir, 2002) menita, da se s pozitivnimi stališči učencev do šole povezujejo naslednji dejavniki: interes za šolsko delo, priljubljenost učiteljev, prepričanje v vrednost šole in šolskega dela, pozitivna percepcija šolske klime, zaznavanje lastne sposobnosti in vztrajnosti, primerno vedenje v šoli in visoka stopnja starševske podpore.

Škof, S. Cecić Erpič, D. Boben in V. Zabukovec (2004) ugotavljajo, da se učenci, ki imajo pozitivno stališče do telesno zahtevnejših športnih aktivnosti značilno razlikujejo od učencev z negativnimi stališči v naslednjih dejavnikih: so športno aktivnejši, višje vrednotijo zdravstvene in asketske komponente športne aktivnosti, imajo v nalogo usmerjeno ciljno naravnost in izkazujejo težnjo k lastnemu napredku. Škof in D. Boben (2005) sta ugotovila, da učence z visokimi in nizkimi stališči do kondicijskih aktivnosti najbolj ločuje stopnja njihove vključenosti v športno aktivnost ter vrednotenje zdravstvene in asketske dimenzije telesne aktivnosti.

Luk in Sinclair (1991) navajata naslednje dejavnike, ki pomembno vlivajo na stališča učencev: vsebina športne vzgoje, klima v razredu, učenčeva odločnost in pogoje, v katerih poteka pouk športne vzgoje.

Nekatere raziskave (Dauer in Pangrazi, 1989; Figley, 1985; Luk in Sinclair, 1991; Ryan, Fleming in Maina, 2003; Silverman in Subramaniam, 1999, 2000; Solmon in Carter, 1995; Tjeerdsma, Rink in Graham, 1996) razkrivajo, da je učiteljevo vedenje tisto, ki najbolj vpliva na stališča učencev do športne vzgoje.

Silverman in Subramaniam (1999) menita, da sta učiteljevo vedenje in kurikulum dejavnika, ki vplivata na stališča učencev do pouka športne vzgoje, tako pozitivno kot tudi negativno. Učenci, ki so imeli pozitivno izkušnjo z učiteljem športne vzgoje, so izkazovali tudi pozitivna stališča do športne vzgoje. O pomembnem vplivu učitelja športne vzgoje na stališča učencev do športne vzgoje so z raziskavami ugotovili tudi Figley (1985) in Luk in Sinclair (1991). Slednja navajata, da ima učitelj pomemben vpliv pri oblikovanju negativnih stališč. Ugotavljata, da so učenke, ki niso izbrale športne vzgoje kot izbirnega predmeta in so izkazovale negativna stališča do športne vzgoje, navajale učiteljevo vedenje in vsebino pouka kot dejavnika, ki najbolj vplivata na njihova negativna stališča. Figley (1985) ter Dauer in Pangrazi (1989) ugotavljajo nasprotno, namreč, da je prav učitelj tisti, ki vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč. Podobno menijo tudi Solmon in Carter (1995) ter Tjeerdsma idr. (1996), ki ugotavljajo, da je zadovoljstvo pri športni vzgoji tesno povezano z učiteljem. O pomembnosti vpliva učitelja na stališča učencev do športne vzgoje, poročajo tudi Ryan idr. (2003). Ugotavljajo, da dijaki srednjih šol pri svojem učitelju pozitivno ocenjujejo predvsem gibalne spretnosti in prijaznost, in kot negativno, učiteljevo nezmožnost povezovanja z dijaki in večjo naklonjenost gibalno spretnjšim dijakom.

Naslednji pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč učencev do športne vzgoje je kurikulum (Figley, 1985; Luk in Sinclair, 1991; Solmon in Carter, 1995; Tjeerdsma idr., 1996; Silverman in Subramaniam, 1999; Bibik, Goodwin in Omega Smith, 2007). Avtorji menijo, da mora pouk športne vzgoje vsebovati različne športne vsebine in morajo učenci biti soočen z različnimi učnimi situacijami, ki so jim izziv in v katerih se lahko dokazujejo. Učenci, ki so sodelovali pri pouku, ki je ponujal vsebinsko pestrost, so športno vzgojo ocenjevali pozitivno (Solmon in Carter, 1995; Ryan idr., 2003). Carlson (1995) opozarja, da se učenci začnejo pri pouku dolgočasiti, če se vsebine oziroma športi ponavljajo iz dneva v dan.

Pomemben dejavnik, ki vpliva na oblikovanje stališč do športne vzgoje, so tudi gibalne sposobnosti (Cankar, 1994). Učenci s slabšimi gibalnimi sposobnostmi imajo pogosto težave pri športni vzgoji in zaradi tega tudi več negativnih izkušenj, kar se odraža v obliki negativnih stališč tega šolskega predmeta. Vendar, vsak uspeh prispeva k izboljšanju stališč in tudi do večjega zadovoljstva pri pouku (Martinek, 1991; Portman, 1995). Carlson (1995), Portman (1995) in Tjeerdsma idr. (1996) menijo, da izkušnja uspeha pri športni vzgoji in športni aktivnosti pomembno vpliva na stališča učencev do predmeta.

Poleg raziskovanja vpliva dejavnikov na oblikovanje stališč učencev do športne vzgoje so nekateri raziskovalci ugotavljali tudi vpliv starosti in spola na stališča do športne vzgoje.

V zvezi s starostjo jih večina ugotavlja, da mlajši učenci izkazujejo večjo naklonjenost športni vzgoji kot starejši (Silverman in Subramaniam, 1999). P. Marcina, Škof, D. Boben, S. Cecić Erpič in V. Zabukovec (2004), so ugotovili, da so 14-letni učenci bolj športno aktivni od 17-letnih dijakov in imajo bolj pozitivna stališča do športe aktivnosti.

Folsom – Meek (1992) ter Smoll in Schutz (1980) so raziskovali razlike v izražanju stališč glede na spol. Ugotavljajo, da imajo učenci osnovnih šol drugačna stališča do športnih aktivnosti od učenk iste starosti. Učenci imajo bolj pozitivna stališča do zahtevnejših vsebin in vsebin, ki vsebujejo elemente tveganja, medtem ko so učenke naklonjene vsebinam s poudarjeno estetsko komponento. V raziskavi med srednješolci o priljubljenosti šolskih predmetov, ki so jo opravili Colley, Comber in Hargreaves (1994), so dijaki najvišje vrednotili športno vzgojo in naravoslovje, medtem ko so dijakinje najvišje vrednotile angleščino in družboslovje. Wersch, Trew in Turner (1992) navajajo, da dekleta od enajstega do trinajstega leta starosti izkazujejo večje zanimanje za športno vzgojo kot fantje iste starosti, po štirinajstem letu starosti pa je ravno obratno. Silverman in Subramaniam (2000) nista odkrila razlik med spoloma glede stališč do športne vzgoje. Razlike med spoloma glede stališč mladih do kondicijskih aktivnosti pa ugotavljata Škof in D. Boben (2005). Fantje višje vrednotijo čustveno – aktivnostno dimenzijo, dekleta pa kognitivno dimenzijo stališč. Tako dekleta želijo pri športni vzgoji izvedeti čim več o vplivu športne in telesne aktivnosti na zdravje, vendar jih značilno bolj kot fante napor odvrča od teh aktivnosti.

Silverman in Subramaniam (1999) sta opravila analizo raziskav, katerih predmet so bila stališča učencev do športne vzgoje in športnih aktivnosti. Ugotovila sta, da so pojem stališč učencev raziskovalci obravnavali različno, nekateri so stališča obravnavali enodimenzionalno (ugotavljali so le čustveno komponento), drugi dvodimenzionalno (ugotavljali so čustveno in

kognitivno komponento) in tretji večdimenzionalno (čustvena komponenta, kognitivna komponenta in konativna komponenta). Raziskovalni pristopi pa so se raziskovali tudi glede pridobivanja podatkov, nekateri raziskovalci so uporabljali kvantitativne metode, drugi kvalitativne metode. Raziskovalci, ki so raziskovali stališča učencev do športne vzgoje in športne aktivnosti s pomočjo kvantitativne metode so uporabljali že obstoječe anketne vprašalnike ali pa vprašalnike, ki so jih sami razvili, za kvalitativno metodo ugotavljanja stališč pa so raziskovalci uporabljali intervjuje in tehniko kritičnih dogodkov.

Kljub številnim raziskavam s področja stališč učencev do športne vzgoje in športne aktivnosti pa Silverman in Subramaniam (1999) ugotavljata, da številne med njimi ne zadovoljujejo raziskovalnim kriterijem. Vprašljivi so predvsem podatki pridobljeni s vprašalniki o katerih ni dovolj informacij o njihovi statistični zanesljivosti in veljavnosti, zato se je upravičeno spraševati, ali ti vprašalniki sploh merijo stališča učencev do športne vzgoje in športnih aktivnosti.

1.3 Motivacija

1.3.1 Opredelitev motivacije

Psihologija motivacije se ukvarja s proučevanjem tega, kaj so temelji naših dejanj: kako postanemo aktivni in katere vrste dejavniki vplivajo na nas, kadar smo aktivni (Hayes in Orrell, 1998). Motivacija je kompleksen pojav, zajema vse, kar nas spodbuja in usmerja. To so npr. potrebe, nagoni, želje, motivi, cilji, vrednote, ideali, interesi, volja (Musek in Pečjak, 2001). Našteto štejemo med dejavnike, silnice in gibal našega delovanja in v vsakem trenutku deluje na nas več takšnih silnic in gibal, če smo budni ali če spimo, če se gibljemo ali če smo pri miru (Musek in Pečjak, 2001). Motivacija v najširšem smislu predstavlja usmerjeno, dinamično komponento vedenja, ki je značilna za vse živalske organizme od najpreprostejših enoceličnih ameb do človeka (Tušak in Tušak, 2003). Pri živalih se pojavljajo motivacijski mehanizmi kot so instinkti ali goni, ki so vrojene oblike motiviranega obnašanja, npr. gnezdenje pri ptičih, napadanje plena pri zvereh ... (Musek in Pečjak, 2001). Vrojene oblike motiviranega obnašanja ima tudi človek, vendar so ti mehanizmi bolj komplicirani. Musek (1988) s pojmovanjem motiva, ki predstavlja vse tiste organizmične dejavnike in dispozicije, ki narekujejo smer našega ravnanja in doživljanja, presega problem

ločevanja motivov na vrojene in pridobljene, saj zajema instinktivne potrebe in zavestne želje ter hotenja (Tušak in Tušak, 2003). Pridobljene oblike motiviranega obnašanja se v največji meri naučimo z življenjskimi izkušnjami. Ena od značilnosti, morda najpomembnejša, človekove motivacije je to, da lahko svoje obnašanje zavestno spodbuja, usmerja in vodi (Musek in Pečjak, 2001). Človek si postavlja cilje in motive, ki jih nato skuša doseči s svojo voljo in zavestnim delovanjem. Kljub zavestnemu ravnanju je del človekove motivacije nezaveden. Nesprejemljive motive človek potlači in lahko se zgodi, da njihov vpliv ne preneha in mu nezavedno lahko povzroča probleme in težave.

Psihologija motivacije poskuša najti odgovore na nekatera glavna vprašanja (Tušak, 1999): kaj so najosnovnejši motivi, kakšna je njihova narava, ali so motivi vrojeni ali pridobljeni ter kakšni so odnosi oziroma struktura motivov? Glede na teoretični pristop raziskovalcev se najosnovnejši motivi razlikujejo glede na število in naravo. Nekateri raziskovalci so poskušali najti izvirne motive, ki naj bi bili čim bolj splošni in univerzalni ter naj bi jih bilo čim manj (npr. Freud), drugi so poskušali konkretizirati čim večje število motivov (npr. Murrey) (Tušak, 1999).

V zvezi z naravo motivov se pojavlja vprašanje, katera oblika motivacije je pomembnejša, "push" motivacija ali "pull" motivacija. Pri prvi gre za nagone in potrebe, ki nas na določen način "potiskajo" v konkretno dejavnost in vedenje. Pri "pull" motivaciji pa gre za cilje, ideale in vrednote, ki nas "vlečejo", usmerjajo in spodbujajo oziroma nas privlačijo. V osnovi sta dve glavni značilnosti motivacije: spodbujanje in usmerjanje (Tušak, 1999).

Nekateri motivi so vrojeni oziroma imajo instinktivno osnovo, drugi pa so v večji meri priučeni in pridobljeni (vrednote, interesi, orientacija in stališča). Tušak (1999) meni, da je celotna sfera motivacije pod vplivom procesov socializacije, socializirani so tudi vrojeni motivi. Njihovo zadovoljevanje je praviloma poteka socialno.

Zadnje vprašanje na katero skuša psihologija motivacije najti odgovor in ki jo je izpostavil Tušak (1999), so odnosi med motivi oziroma njihova struktura. V vsakem trenutku na nas deluje kopica različnih motivov. Kakšen bo učinek njihovega delovanja, pa je v veliki meri odvisno od povezav med temi motivi, od njihove hierarhije (Tušak, 1999). Ameriški psiholog Maslow (1959, v Musek in Pečjak, 2001) govori o hierarhiji potreb in motivov (Slika 6), ki se hierarhično dopolnjujejo, zadovoljitev enih, sproži potrebo po drugih. Po Maslowu mora človek najprej zadovoljiti osnovne, življenjsko nujne potrebe, šele nato se začno pojavljati potrebe in motivi, ki so na višjem nivoju. Prve v piramidi potreb so primarne potrebe, ki

morajo biti zadovoljene najprej, med primarne potrebe spadajo: lakota, žeja, izogibanje bolečinam ... Primarnim potrebam sledi potreba po varnosti. Ko je ta potreba zadovoljena, se začno pojavljati potrebe po naklonjenosti in ljubezni, ko so zadovoljene tudi te, se začno pojavljati potrebe po ugledu in spoštovanju. Sledijo spoznavne potrebe in estetske potrebe. Šele ko so vse naštetе potrebe zadovoljene, se začne izražati potreba po samoaktualizaciji. Ta nivo dosežejo samo najuspešnejši ljudje na nekem področju in se lahko dobro izrazi šele, ko so nižje potrebe in motivi relativno zadovoljeni.



Slika 6: Maslowova hierarhija potreb (1959, v Musek in Pečjak, 2001).

1.3.2 Motivacijska situacija in motivacijski proces

Elementi motivacijske situacije so energija, potreba, pobudniki, motivacijska dejavnost in cilj (Tušak in Tušak, 2003).

Prvi pogoj za kakršnokoli dejavnost je energija. Drugi element motivacijske situacije je potreba. Potrebe so posebna stanja organizma, ki sprožijo obnašanje, usmerjeno k ciljem (Musek in Pečjak, 2001). Gre za fiziološki ali psihološki primanjkljaj, za stanja za katera je značilno neravnovesje znotraj človeka. Potrebe ločimo na fiziološke (potreba po kisiku, vodi, hrani, spolnosti ...) in psihosocialne (potreba po ljubezni, varnosti, delu, samouresničevanju).

Da se motivacijska aktivnost prične mora biti v okolju prisoten specifičen sprožilni dražljaj. Zadnji element motivacijske situacije je cilj. Cilji motivacijskega delovanja so tisti objekti, dejavnosti ali kakršnikoli pojavi, s katerimi izravnavamo ali zadovoljujemo potrebo. Cilj predstavlja rezultat ali dosežek, ki ga posameznik želi doseči (Locke in Latham, 1990, v Woolfolk, 2001). Motivacijski cilji imajo lahko pozitivno čustveno vrednost ali valenco in nas privlačijo, ali pa imajo negativno čustveno valenco in nas odbijajo (Musek in Pečjak, 1984). Pozitivni motivacijski cilji so nagrade, negativni motivacijski cilji pa kazni. Pogost primer nagrade je pohvala, kazni pa graja. Usmerjenost, ki jo narekuje cilje, je v primeru pozitivnih ciljev usmerjena k cilju, v primeru negativnih ciljev pa k odstranitvi oziroma k izogibanju (Tušak in Tušak, 2003). V storilnostnih situacija, npr. v šoli ali športu, vplivajo posameznikovi osebni cilji na način njegovega razmišljanja, občutenja in delovanja (Barić, 2004).

Vsak motivacijski proces spremljajo čustva, ki so močno prepletena z motivacijo. V primeru, da so motivacijski cilji pozitivni, so čustva pozitivna, v primeru, da so motivacijski cilji negativni, so negativna tudi čustva. Pogosto nas motivirajo že čustva sama. Ljubezen, navdušenje in veselje nas spodbujajo k dejavnosti. Čustva kot so žalost in razočaranje pa zopet zmanjšujejo našo dejavnost. Motivacijska vloga čustev se kaže v tem, kako usmerjajo naše obnašanje (Musek in Pečjak, 2001).

Motivacijska situacija je običajno zelo kompleksna (Tušak in Tušak, 2003). Skoraj se ne dogaja, da bi motivacijsko dejavnost usmerjal samo en motiv. Običajno se pojavlja množica motivov, tako pozitivnih kot negativnih, ki si pogosto nasprotujejo. To pomeni, da zadovoljitev enega motiva nujno pomeni nezadovoljitev drugega (Tušak in Tušak, 2003).

V motivacijski dejavnosti cilj le redko dosežemo neovirano. Na poti do cilja pogosto trčimo ob ovire, ki s svojim pojavljanjem usmerjajo človekovo dejavnost. Ovire so vsi pojavi, ki blokirajo zadovoljitev potreb (Tušak in Tušak, 2003). Zato v motivacijski dejavnosti pogosto prihaja do frustracije in konfliktnosti motivov. Frustracija je stanje oviranosti v motivacijski situaciji (Musek, 1993). Začetna frustriranost še poveča privlačnost cilja, večja željo, interes in motivacijo. Če ovire ne premagamo, postane frustracija neprijetna, pojavita se napetost in čustveni pritisk, ki se lahko okrepi do tesnobe, razdraženosti, panike in podobnih neprijetnih reakcij (Musek, 1993).

Ovire so lahko zunanje ali notranje (Musek, 1993). Zunanje ovire so pogojene z naravnimi ali družbenimi okoliščinami, medtem ko so notranje ovire pogojene individualno. Notranja ovira se pojavi, ko izpolnitev nekega motiva, ovirajo drugi, njemu nasprotni motivi.

Situacijo, v kateri se pojavijo motivi, ki se med seboj ovirajo in si drug drugemu nasprotujejo, imenujemo konflikt. Musek (1993) govori o konfliktnih situacijah, ki nosijo prozaična imena plus – plus, minus – minus in plus – minus konflikt.

- Plus – plus konflikt; gre za situacijo, kadar moramo izbirati med dvema pozitivnima motivoma, ki sta si bolj ali manj enakovredna (približevanje – približevanje konflikt). Zadovoljitev enega motiva pomeni nezadovoljitev drugega.
- Minus – minus konflikt; gre za situacijo, kadar moramo izbirati med dvema enakovrednima negativnima ciljema (konflikt izogibanje – izogibanje). Izogibanje enemu negativnemu cilju pomeni, da moramo istočasno sprejeti posledice drugega negativnega cilja.
- Plus – minus konflikt; gre za situacijo, kadar se soočamo s ciljem (ali več cilji), ki ima hkrati pozitivno in negativno vrednost (izbira dvovalentnega cilja).

1.3.3 Notranja in zunanja motivacija

Tesno povezano z motivacijo je čustvovanje. Ko zadovoljujemo svoje potrebe in motive, dosegamo motivacijske cilje, čutimo zadovoljstvo, veselje ... Velja tudi obratno, vsakič, ko motivacijskih ciljev ne dosežemo in ne zadovoljimo svojih potreb, čutimo nezadovoljstvo, razočaranje, jezo, krivdo ... (Musek in Pečjak, 2001). Naše obnašanje je motivirano, vendar se motivacija lahko razlikuje glede na intenzivnost in smer. Slednja se nanaša na vzroke, ki nas spodbudijo k motivacijski dejavnosti. Tako nas lahko motivirajo zunanje spodbude, kot tudi notranje. Govorimo o notranji in zunanji motivaciji. Notranje smo motivirani, kadar naredimo nekaj "iz veselja", zato ker nam je všeč, zunanje pa smo motivirani zaradi zunanjih spodbud, nagrade, denarja, pohvale (Musek in Pečjak, 2001). V primeru notranje motivacije se bo učenec naučil neko snov zaradi tega, ker ga snov zanima. V primeru zunanje motivacije pa se bo učenec naučil snov, ker želi dobiti dobro oceno. V obeh primerih je intenzivnost motivacije lahko enako velika, razlika pa je v smeri same motivacije.

Deci in Ryan (1985), Ryan in Deci (2000a, 2000b) opredeljujeta notranjo motivacijo, kot delati nekaj zaradi aktivnosti same, medtem ko se zunanja motivacija nanaša na množico zunanjih razlogov (nagrada, ocena, slava ...). Pri zunanji motivaciji nas aktivnost sama ne zanima, zanima nas, kaj nam bo ta aktivnost prinesla. Nasprotno pri notranji motivaciji zadovoljstvo in užitek izhajata iz aktivnosti same in ne iz nekega zunanjega vira. Nekdo je notranje motiviran, ko izvaja neko aktivnost prostovoljno, ne da bi zato pričakoval kakršnokoli materialno nagrado (Deci in Ryan, 1985, Ryan in Deci, 2000a, 2000b). Kadar smo notranje motivirani, ne potrebujemo spodbud ali kaznovanja, ker je aktivnost že sama po sebi nagrada (Woolfolk, 2001). Notranja motivacija je naravna težnja zadovoljevanja radovednosti in osebnega napredovanja (Deci in Ryan, 1985; Deci in Ryan 2000a; Reeve, 1996). Ferrer Caja in Weiss (2000) poudarjata, da je notranja motivacija najbolj zaželjena oblika motivacije na storilnostnem področju. Ryan in Deci (2000b) pripisujeta notranji motivacije velik pomen pri kognitivnem in psihosocialnem razvoju človeka. Je vrsta motivacije, ki je naravna težnja in človeka usmerja v njegovem ravnanju že od rojstva. Za otroka lahko rečemo, da je radoveden, aktiven, igriv, se pripravljen učiti in spoznavati novosti brez zunanjih spodbud. Naštete lastnosti niso omejene zgolj na otroštvo, ampak so del naše osebnosti vse življenje.

Notranja motivacija ima več pozitivnih rezultatov, npr. večji interes in večje zadovoljstvo v primerjavi z zunanjo motivacijo, katere rezultati so večinoma negativni, npr. manj vloženega truda, večji osip. Bistveno razliko med tema dvema vrstama motivacije predstavlja razlog za dejanje, ali je "lokus" kontrole dejanja (mesto vzroka) notranji ali zunanji - znotraj ali zunaj osebe (Woolfolk, 2001). Pomembno razliko med notranjo in zunanjo motivacijo predstavljajo tudi kriteriji uspešnosti. Za notranjo motivacijo so značilni kriteriji, ki jih oblikuje posameznik sam, za zunanjo pa zunanji (Cecić Erpič idr., 2005).

Teorija samodoločenosti (ang. self-determination theory), (Deci in Ryan, 1985; Ryan in Deci, 2000a) razlikuje različne tipe motivacij, glede na različne razloge in cilje, ki spodbujajo posameznika k motivacijski dejavnosti. Kot najbolj osnovno, razlikuje notranjo in zunanjo motivacijo, ki nista dva nasprotna pola, ampak dva dopolnjujoča se pola kontinuuma. Na enem skrajnem polu je popolna odvisnost od drugih pri odločanju za dejavnost. Na drugem skrajnem polu kontinuuma je popolnoma neodvisno odločanje za dejavnost. Vzdolž kontinuuma obstaja več tipov motiviranosti, ki se razlikujejo glede na zaznan nadzor posameznika nad dejavnostjo in glede na doživljanje avtonomije pri dejavnosti sami. Primer zunaj nadzorovanega doživljanja aktivnosti je športnik, ki se ukvarja s športom, ker ne želi

razočarati staršev, trenerja. Sledi samouravnavanje, vendar pod vplivom notranjega pritiska (športnik ponotranji zunanji nadzor in sam pritiska nase). Naslednja oblika motiviranosti je samouravnavanje z delnim notranjim nadzorom (športnik ocenjuje, da je ukvarjanje s športom zanj pomembno). Zadnja oblika motivacije je samouravnavanje s popolnim notranjim nadzorom (športnik doživlja zadovoljstvo ob doseganju zastavljenih ciljev).

V skladu s teorijo samodoločenosti temelji notranja motivacija na prirojeni potrebi po kompetencah (občutek, da posameznik obvlada neko aktivnost), samostojnosti (želja, da posameznik samostojno izbere neko dejavnost) in povezanosti z drugimi ljudmi (želja po občutju povezanosti z drugimi ljudmi, medsebojni ljubezni). Vsaka od teh potreb ima pomembno vlogo v optimalnem razvoju posameznika in njihova zadovoljitev je povezana z njegovim uspešnim funkcioniranjem.

Posameznik, ki je udeležen v neki športni situaciji, ki si jo je sam izbral, in je zanj primerne stopnje zahtevnosti, se bo počutil izzvano in kompetentno. Takšni občutki kompetenc in samostojnosti motivirajo posameznika, da vztraja v dejavnosti dlje časa brez zunanje nagrade. Notranja motivacija je večja, če je povečan posameznikov občutek kompetenc, ali če je občutek notranje kontrole izrazit, in obratno, notranja motivacija je manjša, če se posameznik ne počuti dovolj kompetentnega.

Teorija samodoločenosti se osredotoča na to, kako notranja motivacija vpliva na ljudi, da se ukvarjajo, vztrajajo in tekmujejo v športu in drugih aktivnostih (Frederick in Ryan, 1993; 1995). Obravnava tudi, kako nagrade, povratne informacije in pritisk vplivajo na občutek samostojnosti in kompetenc, ter kako ti dejavniki okrepijo ali oslabijo notranjo motivacijo.

Teorija samodoločenosti kot enako pomembno obravnava tudi zunanjo motivacijo. V klasični literaturi je zunanja motivacija označena dokaj negativno, kot motivacija, ki zavira človekovo motivacijsko dejavnost (Ryan in Deci, 2000b). Teorija samodoločenosti predpostavlja, da je več vrst zunanje motivacije, nekatere vrste zares delujejo kot zaviralci motivacijske aktivnosti, druge jo spodbujajo. Npr. učenec lahko opravlja neko nalogo nezainteresirano in z odporom, ali prav nasprotno, z voljo in interesom, ki odraža odnos, v katerega je zajeto ponotranjenje vrednosti in uporabnosti naloge (Ryan in Deci, 2000b). V prvem primeru je posameznik vključen v dejavnost zaradi zunanjega vpliva, v drugem primeru pa je posameznik zunanji cilj ponotranjil in ga želi doseči na osnovi lastne želje. Poznavanje razlik med različnimi oblikami zunanje motivacije lahko koristno izrabijo učitelji v izobraževalnem

procesu in uporabijo zunanjo motivacijo kot pomembno strategijo pri motiviranju učencev za opravljanje suhoparnih in dolgočasnih nalog (Ryan in Deci, 2000b).

S proučevanjem vplivov zunanjih dejavnikov na notranjo motivacijo se ukvarja kognitivno evalvacijska teorija (ang. Cognitive evaluation theory), (Deci in Ryan, 1985). Vpliv zunanjih dejavnikov, kot so: nagrade, komunikacija, povratna informacija, na posameznikovo zaznavo kompetentnosti in avtonomnosti, je lahko pozitiven ali negativen, odvisno kako posameznik nagrado zazna. Da bo notranja motivacija visoka, mora posameznik pri svojih dejanjih zaznati visoko stopnjo kompetentnosti in avtonomnosti.

Nekatere študije vpliva situacijskih faktorjev na notranjo motivacijo potrjujejo, da vpliv nagrad, skrajnih rokov za doseganje ciljev, groženj, nadzor in tekmovanje zmanjšujejo in uničujejo notranjo motivacijo (Ryan in Deci, 2000b). Omenjene dejavnike posameznik zaznava kot kontrolirajoče dejavnike, ki negativno vplivajo na zaznavo lastne kompetentnosti in avtonomnosti.

1.3.4 Motivacija z vidika ciljne usmerjenosti

Cilji predstavljajo dosežke, h katerim smo ljudje usmerjeni (Peklaj idr., 2009). Locke in Latham, (2006) menita, da zastavljanje ciljev izboljša uspešnost iz štirih glavnih razlogov: cilj usmerja posameznikovo pozornost, napor in aktivnost na zastavljeno nalogo, poveča vztrajnost, pospešuje razvoj novih strategij, ko se stare izkažejo kot neuspešne.

Identificiranje in razumevanje ciljev, ki jih posameznik želi doseči, je pomembno za razumevanje posameznikove motivacije in njegovega vedenja (Barić, Cecič Erpič in Babić, 2002). Dziewaltowski (1994, v Tušak in Tušak, 2002) predlaga, da bi cilj razumeli kot tisto, kar posamezniku predstavlja uspeh. Postavlja pa se vprašanje, kako definirati uspeh (Tušak, 2002).

Novejši pristop k proučevanju motivacije, ki temelji na socialno kognitivnem pristopu, se osredotoča na analizo ciljnih usmeritev motivacijskega procesa in vedenjskih vzorcev (Cecič Erpič idr., 2005). Teoretični okvir za proučevanje motivacije v športu in športni vzgoji postavlja teorija dosežka (angl. achievement goal theory), ki so jo avtorji razvili za potrebe proučevanja motivacije v učnih situacijah (Nicholls, 1984, 1992; Ames, 1984, 1992a, 1992b; Dweck in Legett, 1988). Vodilo teorije je, da ljudje sodelujejo v aktivnosti zaradi izkazovanja

lastne kompetentnosti oziroma sposobnosti. V storilnostno naravnani situacija teorija razlikuje dve osnovni ciljni usmeritvi. Prva je ciljna usmerjenost k izvedbi naloge (ang. task orientation) in druga k rezultatu naloge (ang. ego orientation). Ti dve ciljni usmerjenosti sta med seboj dihotomna dejavnika, ki predstavljata različna pristopa k subjektivni oceni lastne kompetentnosti in oceni, kaj je uspeh in kaj neuspeh v storilnostno naravnem okolju.

Za posameznika, ki je usmerjen k izvedbi naloge, je uspeh obvladovanje nove spretnosti, razumevanje procesa učenja, lastni učni napredek. Merilo uspeha je trud, ki ga je posameznik vložil v učenje oziroma nalogo kot tudi subjektivna ocena nastopa. Na motivacijo posameznika za učenje oziroma opravljanje naloge vplivajo predvsem notranji motivi. Posameznik s takšno motivacijo uživa v dejavnosti in zaradi tega tudi pri dejavnosti vztraja dlje časa.

Za posameznika, ki je usmerjen k rezultatu naloge, je poudarjen cilj superiornost nad drugimi. Posameznik ocenjuje uspeh oziroma zaznava kompetenco glede na normativne kriterije tako, da se primerja z drugimi. Uspeh doživlja le, če je njegov nastop boljši od drugih. Prepričan je, da je uspeh rezultat njegove superiornosti in ne vloženga truda. Na motivacijo posameznika, ki je usmerjen k rezultatu naloge, vplivajo predvsem zunanji motivi. Kako močno bo motiviran pa je odvisno od nagrade oziroma rezultata.

Kakšna ciljna usmerjenost bo prevladovala pri posamezniku, ali usmerjenost k izvedbi naloge ali k rezultatu naloge, je v tesni povezavi z njegovimi predhodnimi izkušnjami in okolja kateremu pripada. Pri neki dejavnosti sta pri posamezniku lahko hkrati visoko izraženi obe ciljni usmeritvi. Tušak in Tušak (2002) menita, da je verjetno proces socializacije tisti, ki determinira razlike v nagnjenosti orientacije k izvedbi naloge ali k rezultatu naloge v storilnostni situaciji.

Za usmeritev k izvedbi naloge velja, da je pozitivno povezana z izraženostjo notranje motivacije (Duda, Chi, Newton, Walling, Catley, 1995), ne glede, ali deluje samostojno ali v kombinaciji z usmeritvijo k rezultatu naloge, medtem ko je usmerjenost k rezultatu naloge povezana z upadom notranje motivacije (Duda idr., 1995).

Do teorije motivacijskih ciljev, ki omenja dve vrsti ciljnih usmerjenosti, sta kritična Elliot in Harackiewicz (1996 v Peklaj idr., 2009). Menita, da teorija zajema le motiv približevanja, zanemarja pa motiv izogibanja, ki je npr. v učnih situacija zelo pogost. V učnih situacijah je pri nekaterih učencih v ospredju usmerjenost nase, vendar v situacijah, v katerih se dosežek

meri, ne težijo k izkazovanju lastnih zmožnosti, ampak se izogibajo izkazovanju lastnih nezmožnosti (izogibajo se situacijam, v katerih bi lahko izpadli nevedno, nesposobno) (Pekljaj idr., 2009). Zato Elliot s sodelavci (v Pekljaj idr., 2009) predlaga nadaljnjo delitev usmerjenosti v predstavitev lastnih zmožnosti oziroma samopredstavitvenih ciljev:

- usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (ang. performance-approach goal) ter
- usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti (ang. performance-avoidance goal).

V obeh primerih ciljnih usmerjenosti je učenec osredotočen nase in na svoje zmožnosti, vendar je v prvem primeru bolj izražen motiv približevanja, v drugem pa je v ospredju motiv izogibanja (Pekljaj idr., 2009).

1.3.5 Storilnostna motivacija

B. Marentič Požarnik (2003) meni, da je storilnostna motivacija pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen, in ki vsebujejo tudi elemente tveganja.

Thorpe (1993) meni, da morajo biti izpolnjeni trije pogoji, da lahko govorimo o storilnostni motivaciji v neki situaciji:

1. Izvajalec naloge ima večjo ali manjšo kontrolo nad lastnim vedenjem.
2. Prisotno je neko tveganje (za dosego zmage ali poraza).
3. Izvajalec naloge ve, ali je bil uspešen ali neuspešen.

V šolskem kontekstu označuje storilnostna motivacija ciljno usmerjenost učencev k učnim dosežkom ter k uspešnosti v situacijah, v katerih se dosežek ocenjuje in je odvisen od učenčevih zmožnosti ter prizadevanja (Pekljaj idr., 2009). Storilnostno motivirani učenci imajo izrazito željo po uspehu, ti učenci so po navadi tudi v resnici učno uspešni (Pekljaj idr., 2009). Od učencev, ki imajo izraženo nizko storilnostno motivacijo in uspešnost v šoli ni njihov cilj, se učenci z visoko izraženo storilnostno motivacijo razlikujejo po tem, da pri nalogi vztrajajo tudi, če niso bili uspešni, svoje napake pa pripisujejo pomanjkanju prizadevanja, ne pa zunanjim dejavnikom (Pekljaj idr., 2009).

V drugi storilnostni situaciji, npr. športu govorijo o storilnostni motivaciji takrat, ko se udeleženci trudijo močnejše kot sicer, ko posvečajo koncentraciji več časa kot običajno, polagajo več pozornosti vsemu v zvezi s športom, izbirajo daljše treninge, tekmujejo bolje in ostajajo oziroma se prenehajo ukvarjati s športom (Tušak in Tušak, 2003). Storilnostno motivirani športniki izbirajo dosegljive cilje, ki predstavljajo izziv. Izbirajo naloge, kjer so rezultati odvisni od vloženega truda in od sposobnosti, ne pa od sreče ali naključja (Tušak in Tušak, 2003). Stalno pa potrebujejo povratno informacijo o uspešnosti svojega dela. Ta informacija mora biti stalna, objektivna, pozitivna in konkretna (Tušak in Tušak, 2003).

Avtorji ločijo več vrst storilnostne motivacije (Tušak in Tušak, 2003):

- pozitivna in negativna storilnostna motivacija; o pozitivni motivaciji govorimo, ko posameznika motivira želja po dosežku in uspehu, pri negativni motivaciji posameznik opravlja neko dejavnost, da se izogne kazni oziroma posledicam. Pri vsakem posamezniku sta prisotni obe vrsti storilnosti motivacije, pomembno pa je katera od njiju prevladuje in v kolikšni meri (Cecić Erpič idr., 2005).
- Intrinzična in ekstrinzična motivacija; intrinzično vodi notranje zanimanje in je vedno pozitivna, ekstrinzična pa spodbujajo nagrade in je lahko tako pozitivna kot negativna.

Horner (1968, v Tušak in Tušak, 2003), trdi da je pri ženskah, ki imajo visoko izraženo željo po dosežkih in uspehu, treba računati na dodatno motivacijsko spremenljivko, tj. željo "izogniti se uspehu". Ta želja bi naj bila posledica socializacije oziroma naučene ženske vloge, po kateri bi naj bila visoka storilnost in dosežki nekaj neželenega. Ta motivacijska spremenljivka se pri moških ne pojavlja.

Po stopnji razvitosti storilnostne motivacije se ljudje razlikujemo (Marentič Požarnik, 2003). Pri nekaterih je visoko izražena in se ženejo za visokimi dosežki. Pri drugih zopet manj in so odvisni le od zunanjih spodbud, zahtevnejših nalog se lotevajo z obotavljanjem, odporom ali strahom. Težnja po dosežkih je dokaj trajna osebna lastnost in se kaže na različnih področjih dejavnosti (Cecić Erpič idr., 2005). Ljudi lahko razdelimo na posameznike (Marentič Požarnik, 2003):

- ki jih motivira želja po uspehu,
- v storilnostnih situacijah jim je v ospredju strah pred neuspehom,

- v redkih primerih tudi v posameznike, ki se nezavedno boje uspeha – strah pred uspehom.

Kako bo posameznik opravljal nalogo v storilnosti situaciji, je odvisno katera težnja prevladuje, ali želja po uspehu ali pa strah pred neuspehom (Marentič Požarnik, 2003). Prav tako je pomembno kako na uspeh oziroma neuspeh čustveno reagiramo.

Atkinson (1964, v Kajtna, 2006) je z razvojem teorije storilnostne motivacije opredelil pojem, ki naj bi vključeval posameznikove težnje za doseganje uspeha oziroma izogibanje neuspehu in težnjo po tekmovanju. Značilnosti posameznika, ki je visoko storilnostno orientiran, so: dobro delo v različnih pogojih negotovosti, pripravljenost na dolgotrajno trdo delo, prepričanje, da samo trdo delo vodi do rezultata in vpliva nanj, stremljenje k zadovoljstvu, optimizmu, samozavedanje, sposobnost odložitve zadovoljstva in dolgotrajna udeležba oziroma vztrajnost v aktivnosti.

1.3.6 Motivacijska klima

Pomemben element v procesu motivacije je motivacijska klima (Pansgaard in Robets, 1999). V določenem učnem okolju ali situaciji predstavlja motivacijska klima niz dejavnikov, ki določajo cilje, ki jih posameznik želi doseči, vrednotenje in nagrajevanje njegovega truda za doseg teh ciljev, predstavlja pa tudi določena pričakovanja glede odnosa z drugimi v tem okolju (Barić, 2004; Seifriz, Duda in Chi, 1992).

Koncept motivacijske klime temelji na tem, kako je v okolju definiran dosežek in kako posameznik zaznava uspeh (Goudas in Biddle, 1994). Motivacijska klima določa situacijsko ciljno strukturo, lahko pa nanjo gledamo tudi kot skupno ciljno usmerjenost posameznikov v določeni učni ali športni situaciji (Barić, 2004). Učitelj z učno strategijo, dajanjem nalog in usmerjanjem učencev, ocenjevanjem oziroma vrednotenjem ter možnostjo vplivanja na medsebojno sodelovanje učencev, pomembno vpliva na motivacijsko klimo v učnem okolju (Ames in Archer, 1988).

C. Ames, (1992a; 1992b) predlaga dva temeljna vzorca motivacijske klime: motivacijska klima usmerjena k učenju in razvoju spretnosti (ang. task-involving ali mastery) in motivacijska klima usmerjena k doseganju rezultata (ang. task-involving ali performance).

Motivacijska klima usmerjena k učenju in razvoju spretnosti predstavlja okolje v katerem učitelj spodbuja učenčev napredek in vložen napor. V okolju prevladuje sodelovanje, učenci so prepričani, da vsakdo prispeva k tinskemu uspehu (Barič, 2004). Učenci so usmerjeni v delo, lastni napredek in je nepomembno kdo je boljši. Napake doživljajo kot del učenja, zato jih težavnost naloge ne skrbi. Uspeh pojmujejo kot posledico vloženega truda in ne superiornih sposobnosti, ter ga vrednotijo po kriteriju samoreferenciranosti, tj. glede na svoj pretekli dosežek oziroma predhodno stanje (Barič, 2004). Značilno za učitelje, ki oblikujejo takšno motivacijsko okolje je, da so demokratični in se zanimajo za učence kot posameznike (Barič, 2004). Raziskave (Ferrer Caja in Weiss, 2000; Kavussanu in Roberts, 1996; Papaioannou, 1998; Seifriz idr., 1992; Trboglav, 2006;) potrjujejo, da je motivacijska klima usmerjena k učenju in razvoju spretnosti pozitivno povezana z užitkom, zadovoljstvom z nastopom ter napredovanjem v spretnosti. O pozitivni povezanosti z notranjo motivacijo poročajo tudi J. Duda in sodelavci (1995). Pozitivna pa je tudi povezava med klimo usmerjeno k učenju in zaznani avtonomnostjo (Spray, 2002), samospoštovanjem in samozaupanjem (Ames, 1992a; 1992b).

Motivacijska klima usmerjena k doseganju rezultata je značilna za okolje, kjer prevladuje normativno vrednotenje. Cenjena je predvsem demonstracija lastnih superiornih sposobnosti. Individualni uspeh ali neuspeh je definiran glede na primerjavo z nastopom oziroma izvedbo drugih. Učitelj v takšnem okolju poudarja ali kaznuje neuspeh, napake ali slabo izvedbo učenca, z njegove strani je manj pozitivnih povratnih informacij in učencem ne daje prav veliko podpore (Barič, 2004). V takšnem okolju velja, da je ekipni uspeh, zasluga manjšega števila sposobnejših posameznikov. Imperativ je doseganje rezultata, superiorna izvedba in ne delo in vložen trud, učenci pa zaznavajo, da učitelj stalno vrednoti in ocenjuje njihove dosežke (Barič, 2004). Učitelji, ki oblikujejo takšno motivacijsko klimo, so pogosto avtorski, lastne odločitve predstavljajo kot ukaze, učenci pa so v takšnem okolju pod stalnim pritiskom (Barič, 2004). Da so učne strategije, s katerimi učitelj pri učencih vzbuja občutek krivde in sramu, z namenom, da vzpostavi in ohranja disciplino pri pouku, pozitivno povezane s klimo usmerjeno k doseganju rezultata, pa ugotavlja Spray (2002). A. Pensgaard in Roberts (2000) menita, da športniki (učenci) z manj samozaupanja v svoje gibalne sposobnosti zaznavajo trenerja (učitelja), kot osebo, ki jim vzbuja nezadovoljstvo in skrb. Zato ne preseneča, da je klima usmerjena k doseganju rezultata negativno povezana z notranjo motivacijo (Duda idr., 1995; Ferrer Caja in Weiss, 2000; Trboglav, 2006).

V procesu izobraževanja mora biti ciljna usmerjenost k učenju in razvoju spretnosti učiteljem vodilo, kajti učence spodbuja h kakovostnejšemu in vztrajnejšemu učenju, nasprotno pa pretiran poudarek učenja za ocene, povečuje usmerjenost v dosežke, s tem pa se niža kakovost učne aktivnosti (Cecić idr., 2005).

1.3.7 Motivacija učencev in učiteljev pri urah športne vzgoje

V kontekstu pouka je motivacija kompleksen proces, vključuje motivacijo učitelja in učenca. Motivi, ki spodbujajo učitelja, in motivi, ki spodbujajo učenca, ohranjajo in usmerjajo njuno aktivnost, in kot taki tudi vplivajo na uspešnost in končne rezultate vzgojno-izobraževalnega procesa (Bratanić in Maršić, 2005).

Motivacijsko vedenje je rezultat medsebojnega vplivanja različnih dejavnikov, od osebnostnih potez posameznika (npr. interesi, raven pričakovanj) in značilnosti učne situacije (npr. privlačnost, težavnost, smiselnost naloge, medosebni odnosi, značilnosti učnega okolja) (Cecić Erpič idr., 2005).

Motivi, ki vodijo učitelja pri svojem delu, so različni; med seboj se prepletajo zunanji motivi, kamor spada denarna nagrada v obliki plače, ki učitelju predstavlja eksistenčni pogoj, in notranji motivi, kamor štejemo privrženost poklicu ali željo, da pomaga in prispeva k razvoju mladih. V sinergiji vseh motivov, ki spodbujajo učitelja, lahko prepoznamo dobrega učitelja, ki zadovoljstvo v svojem delu doživlja skozi uspeh svojih učencev (Bratanić in Maršić, 2005). Takšnemu učitelju ni težko motivirati učencev.

Prepletanje notranjih in zunanjih motivov je značilno tudi za učence. Da bi prevladovali notranji motivi, kar bi pomenilo, da učenci doživljajo zadovoljstvo v sami dejavnosti, bi moral biti pedagoški cilj vsakega učitelja. Da mora športna vzgoja oziroma učitelj krepiti razvoj notranje motiviranega vedenja, menita tudi Deci in Ryan (1985).

Z namenom spodbujanja učenčeve notranje motivacije M. Bratanić in Maršić (2005) predlagata, da športni pedagogi pri učencih spodbujajo občutek uspešnosti pri vadbi, zagotavljajo dejavnost in okolje, v katerem se bodo učenci počutili svobodne in brez prisile, učencem pojasnijo pomembnost vadbe v življenju, pripravijo pouk športne vzgoje tako, da bo učencem vadba v zadovoljstvo in veselje.

V kolikor bodo zagotovljeni naštetih pogoji, lahko pričakujemo, da se bodo učenci pri športni vzgoji počutili kompetentne in avtonomne. Po teoriji kognitivne evalvacije (Deci in Ryan, 1985) prav občutek kompetentnosti in avtonomnosti spodbuja v učnem procesu želeno notranjo motivacijo.

Učitelj športne vzgoje mora sestaviti ure športne vzgoje na način, ki omogoči učencem zadovoljevanje večine motivov, ki determinirajo njihovo željo po športni aktivnosti. Med te determinante štejemo (Tušak, 2002): močan občutek samoučinkovitosti (kar pomeni posameznikovo zaupanje v uporabo svojih sposobnosti in znanja vedenja na nivoju, ki bo pripeljal do rezultata), nezadovoljstvo s preteklimi dosežki, ki so pod postavljenim subjektivnim standardom in močne cilje, ki delujejo na subjekt izzivajoče.

Rezultat dobro načrtovane ure športne vzgoje bo visoka stopnja zadovoljstva učencev pri pouku, kar tudi pomeni, da bodo optimalno motivirani.

Škof (2005) poudarja, da je za oblikovanje notranjih vzvodov motiviranja, za spodbujanje učencev k sodelovanju, k pripravljenosti vlaganja navora in za samostojen spopad z novo neznano problematiko, potrebna močna čustvena vez med učencem in učiteljem, s katerim se učenec identificira in posnema njegov življenjski slog.

Z izraženostjo notranje motivacije je pozitivno povezana usmerjenost k izvedbi naloge. Učenec, za katerega je značilna takšna usmerjenost, je v večji meri osredotočen na dejavnost in manj na rezultat, s čimer rezultat izgublja pomen cilja motivacijskega vedenja (Cecić Erpič idr., 2005).

S. Cecić Erpič idr., (2005) menijo, da je za oblikovanje pedagoških ravnanj, s katerimi vplivamo na aktivnost učencev, pomembno poznavanje motivacijskih dejavnikov. Zato je za avtorje razvoj motivacije in njen pozitiven vpliv na potek izobraževalnega procesa pri športni vzgoji, eden od pomembnih psiholoških rezultatov športne vzgoje.

2.0 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJEV RAZISKAVE

Rezultati študij kažejo, da v vzgojno-izobraževalnem procesu športni pedagog z uporabo različnih pedagoških strategij, z oblikovanjem ustrezne razredne klime, vedenjem in lastnim zgledom, pomembno vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč učencev do njega samega, športne vzgoje in športne aktivnosti v prostem času (Dauer in Pangrazi, 1989; Figley, 1985; Luk in Sinclair, 1991; Ryan, Fleming in Maina, 2003; Silverman in Subramaniam, 1999; Solmon in Carter, 1995; Tjeerdsma, Rink in Graham, 1996).

Učiteljeve lastnosti in ravnanja, ki si jih učenci najbolj želijo so: strokovnost, smisel za humor, humanost, empatija, naklonjenost, trud, strpnost in potrpežljivost, avtoritativnost, pristnost, socialna občutljivost, odprtost, pravičnost, kooperativnost in tovarištvo (Brajša, 1993; Bratanić in Maršić, 2005; Paradžik, Marić, Paradžik in Carev, 2007; Ryan in Cooper, 1988, v Bratanić, 2002). Škof in sodelavci (2005) našete lastnosti in ravnanja umeščajo v idealni model, ki se mu želi učitelj športne vzgoje približati. Bolj kot se bo učitelj približal zelenemu modelu, bolj motivirani bodo učenci in bolj motivirani učenci bodo pozitivneje zaznavali in zavzemali pozitivnejša stališča. V takšnem odnosu bo tudi učitelj bolje motiviran, se več posvečal učencem in bo tudi pripravljen vložiti več kakovostnega dela.

Z raziskavo želimo ugotoviti, kakšna so stališča dijakov slovenskih srednjih strokovnih šol do njihovih učiteljev športne vzgoje. Zanimajo nas stališča glede učiteljevega vedenja (npr. naklonjenost, empatija) do dijakov, učiteljevih strokovnih ravnanj (npr. enakopravnost, vzor, predanost, strokovnost) in nekaterih učiteljevih lastnosti (npr. razpoloženje, osebnost, smisel za humor, zaupanje). Nadalje bomo ugotavljali razlike v stališčih po spolu. Zanima nas tudi, kakšna je notranja motivacija dijakov v kontekstu športne vzgoje in kako je le-ta povezana s stališči dijakov do učitelja športne vzgoje. Ugotavljali bomo tudi razlike med notranjo motiviranimi in nemotiviranimi dijaki za pouk športne vzgoje z vidika njihovih stališč.

V skladu s predmetom in problemom raziskave smo opredelili naslednje cilje:

- prevesti in za slovensko govorno in kulturno področje prirediti vprašalnik Inventar stavova prema nastavniku (slov. Vprašalnik stališč do učitelja, Bratanić in Maršić, 2005).
- Preveriti zanesljivost in veljavnost modificiranega Vprašalnika stališč do učitelja.

- Ugotoviti, kakšna so stališča dijakov srednjih strokovnih šol do njihovih učiteljev športne vzgoje in kako se stališča razlikujejo glede na spol dijakov.
- Ugotoviti, kakšna je notranja motivacija dijakov za športno vzgojo in ugotoviti, ali obstajajo razlike v notranji motivaciji glede na spol.
- Ugotoviti, kakšne so povezave med stališči dijakov do njihovega učitelja športne vzgoje in notranjo motivacijo dijakov za športno vzgojo.

3.0 HIPOTEZE

V skladu z zastavljenim predmetom, problemom, cilji in obstoječimi raziskavami, želimo preveriti naslednje hipoteze:

H1: Notranja motivacija za športno vzgojo je višja pri dijakih kot dijakinjah.

H2: Stališča dijakov do njihovega učitelja športne vzgoje se statistično pomembno razlikujejo od stališč dijakinj.

H3: Obstaja statistično pomembna povezava med notranjo motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje.

H4: V diskriminantnem prostoru spremenljivk stališč do učitelja bomo lahko prepoznali vsaj eno funkcijo, ki bo statistično pomembno diskriminirala notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za športno vzgojo.

4.0 METODE DELA

4.1 Preizkušanci

V raziskavi je sodelovalo 336 dijakov iz srednjih strokovnih šol v Sloveniji, ki so v šolskem letu 2010/2011 obiskovali tretji in četrti letnik. 167 je bilo fantov in 169 deklet. Dijaki so ocenjevali deset športnih pedagogov (pet moških in pet žensk) iz petih različnih srednjih strokovnih šol. Šole so bile izbrane iz seznama šol, ki smo ga pridobili na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport. Ena šola je bila iz pomurske regije, ena iz štajerske regije in tri šole iz notranjske regije.

Glede na starost je bilo največ dijakov starih 18 let, in sicer 183. Sledijo dijaki stari 17 let, teh je bilo 99. 44 dijakov je bilo starih 19 let, 10 dijakov pa 20 let.

171 dijakov je bilo vpisanih v tretji letnik srednjega strokovnega izobraževanja, v četrti letnik pa je bilo vpisanih 165 dijakov.

4.2 Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecih aprila in maja 2011. Anketne vprašalnike so dijakom in dijakinjam na začetku pouka športne vzgoje razdelili športni pedagogi.

Po predhodnem dogovoru smo športnim pedagogom, ki so poučevali na izbranih šolah, poslali anketne vprašalnike in spremni dopis, kjer smo podali natančna navodila anketiranja.

Priložili smo tudi kuverto z znamko in napisanim naslovom, kamor naj anketne vprašalnike vrnejo.

Pred pričetkom anketiranja smo od staršev mladoletnih dijakov pridobili pisna soglasja, da njihovi otroci lahko sodelujejo v raziskavi.

Sodelovanje dijakov in dijakinj pri anketiranju, ki je trajalo približno petnajst minut, je bilo prostovoljno in anonimno.

4.3 Instrumenti

- Vprašalnik stališč do učitelja (VSU; hrv. Inventar stavova prema nastavniku (ISPN))

Za potrebe magistrske naloge smo prevedli in priredili vprašalnik "Inventar stavova prema nastavniku" (ISPN; Bratanić in Maršić, 2005). Vprašalnik obsega 70 trditev, s katerimi opisuje 10 hipotetičnih dimenzij: 1. učiteljevo razpoloženje, 2. učiteljeva naklonjenost do učenca, 3. učenčevo zaupanje, 4. učiteljeva empatija, 5. učiteljeva osebnost, 6. učitelj kot vzor učencu, 7. učiteljev smisel za humor, 8. enakopravnost do vseh učencev, 9. učiteljeva strokovnost, 10. učiteljeva predanost delu. Dijaki odgovarjajo na trditve na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa z ocenami od 1 (nikakor se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam).

- Vprašalnik o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji (MNZ – U)

Vprašalnik, ki so ga razvili V. Zabukovec, D. Boben, Škof in S. Cecić Erpič (Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec, 2005), meri motiviranost učencev za delo pri urah športne vzgoje. Instrument obsega 15 trditev in meri dve dimenziji motivacije, in sicer: zunanjo in notranjo motivacijo za delo pri urah športne vzgoje. Dijaki strinjanje s trditvami ocenjujejo na štiristopenjski lestvici Likertovega tipa, ocena "vedno" pomeni največjo pogostost strinjanja in ocena "nikoli" najmanjšo (Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec, 2005).

4.4 Opis spremenljivk

V raziskavi smo uporabili naslednje spremenljivke:

a) neodvisne spremenljivke:

- spol
- letnik
- starost

b) odvisne spremenljivke:

- Stal_U (stališča dijaka do učitelja)

Stal_U1 (učitelj si prizadeva, da dobro opravi delo), Stal_U2 (z učiteljem se lahko pogovorim), Stal_U3 (za učitelja smo enakopravni), Stal_U4 (učitelj je grob do mene), Stal_U5 (učitelj ima smisel za humor), Stal_U6 (učitelj ima razumevanje), Stal_U7 (učitelju zaupam), Stal_U8 (učitelj me kaznuje), Stal_U9 (učitelj je dobre volje), Stal_U10 (učitelj dobro opravlja delo), Stal_U11 (učitelj je dobra oseba), Stal_U12 (všeč mi je učiteljev odnos do življenja), Stal_U13 (učitelj ustvarja dobro vzdušje), Stal_U14 (učitelj me spoštuje), Stal_U15 (učitelj me posluša), Stal_U16 (učitelju se bojim povedati svoje mnenje), Stal_U17 (učitelj je sposoben razumeti situacijo iz mojega zornega kota), Stal_U18 (učitelj mi je všeč kot oseba), Stal_U19 (učitelj mi je vzor), Stal_U20 (učitelj si želi, da bo ura uspešna), Stal_U21 (učitelj me kliče po imenu), Stal_U22 (učitelj me žali), Stal_U23 (učitelj je vesela oseba), Stal_U24 (učitelj ima enak odnos), Stal_U25 (učitelj dobro razlaga), Stal_U26 (učitelj odgovorno opravlja delo), Stal_U27 (učitelj me opogumlja), Stal_U28 (učitelj ni pošten pri ocenjevanju), Stal_U29 (učitelj je zabaven), Stal_U30 (učitelj me želi ujeti v neznanju), Stal_U31 (želel bi biti kot je moj učitelj), Stal_U32 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada svoje delo), Stal_U33 (učitelje se trudi zadovoljiti moje interese in potrebe), Stal_U34 (učitelju se lahko zaupam), Stal_U35 (učitelj mi odzdravi), Stal_U36 (učitelja zanimam jaz kot oseba), Stal_U37 (učitelja doživljam kot srečno osebo), Stal_U38 (učitelj je kruta oseba), Stal_U39 (učitelj je zavzet), Stal_U40 (učitelj je prepričan v svoje znanje), Stal_U41 (učitelj ima priljubljene dijake), Stal_U42 (pri športni vzgoji je zabavno), Stal_U43 (zadovoljen sem s strokovnostjo učitelja), Stal_U44 (učitelju je pomemben uspeh dijakov), Stal_U45 (učitelj me spodbuja k dejavnosti), Stal_U46 (učitelj mi pogleda skozi prste), Stal_U47 (učitelju se obrnem po pomoč in nasvet), Stal_U48 (učitelj uspešno poučuje), Stal_U49 (učitelj me ima rad kot osebo), Stal_U50 (učitelj ima nasmeh na obrazu), Stal_U51 (učitelj me pohvali), Stal_U52 (učitelj je samozavesten), Stal_U53 (učitelj je vedrega razpoloženja), Stal_U54 (učitelj je ravnodušen do mene), Stal_U55 (učitelj zna reči hvala, oprost, prosim), Stal_U56 (učitelj je prijazen), Stal_U57 (učitelj želi imeti prav), Stal_U58 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada dijake), Stal_U59 (učitelj me motivira), Stal_U60 (učitelj se zna pošaliti), Stal_U61 (učitelj dela razlike med dijaki), Stal_U62 (učitelj je

strokovnjak), Stal_U63 (pri učiteljevi uri čutim strah), Stal_U64 (z učiteljem bi si želel družiti), Stal_U65 (učitelj zna razveseliti dijake), Stal_U66 (učitelj se trudi, da je pouk kvaliteten), Stal_U67 (pri učiteljevi uri govorimo tudi o problemih), Stal_U68 (učitelj ne sprejema mojega mnenja), Stal_U69 (učitelj vestno opravlja svoje delo), Stal_U70 (učitelj "živi" svoja stališča

- Motiv_D (motivacija dijaka)

Motiv_D1 (rad imam športno vzgojo), Motiv_D2 (pri urah športne vzgoje delam, da bi bil boljši od drugih), Motiv_D3 (za moje uspehe pri športni vzgoji imajo zasluge tudi drugi), Motiv_D4 (pri športni vzgoji delam, da bi samemu sebi dokazoval, da sem sposoben), Motiv_D5 (pri uri športne vzgoje delam, da bi postal slaven in občudovan), Motiv_D6 (všeč mi je, če lahko pri urah športne vzgoje odkrivam nove stvari), Motiv_D7 (pri urah športne vzgoje se rad lotevam težkih elementov), Motiv_D8 (pri urah športne vzgoje delam, da bi postal znan športnik), Motiv_D9 (če vidim, da so sošolci uspešni, se začnem tudi sam truditi), Motiv_D10 (pri uri športne vzgoje rad tekmujem s sošolci), Motiv_D11 (če me učitelj pohvali, potem se še bolj trudim), Motiv_D12 (na področju športne vzgoje se rad primerjam s sošolci), Motiv_D13 (mislim, koliko mi bo športna vzgoja koristila kasneje v življenju), Motiv_D14 (pri športni vzgoji se trudim, da bi se uveljavil med svojimi vrstniki), Motiv_D15 (prizadevam si, da bi bil pri športni vzgoji med najboljšimi)

4.5 Metode obdelave podatkov

Pridobljeni podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS. Najprej smo opravili analizo z metodami opisne statistike. Za ugotavljanje latentne strukture Vprašalnika stališč do učitelja - VSU smo uporabili faktorsko analizo. Faktorje smo ekstrahirali po Guttman-Kaiserjevem kriteriju, ki zagotavlja zgornjo mejo števila glavnih komponent. Zanesljivost vprašalnika - VSU ter Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji smo preverili s Cronbachovim koeficientom (α). Za ugotavljanje povezav med različnimi spremenljivkami smo uporabili izračun korelacij. Za preverjanje razlik v izražanju stališč do učitelja med dijaki in dijakinjami in za preverjanje razlik med dijaki in dijakinjami v notranji motivaciji v kontekstu športne vzgoje, smo uporabili analizo variance. Z diskriminantno

analizo smo ugotavljali, katere neodvisne dimenzije stališč do učitelja, najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje. Pri določanju statistične pomembnosti smo upoštevali 5 % tveganje ($P \leq 0,05$).

5.0 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV

5.1 Osnovne statistične značilnosti spremenljivk, ki se nanašajo na motivacije dijakov za športno vzgojo

Preglednica 1: Osnovne statistične karakteristike spremenljivk motivacije dijakov.

	N	Min	Maks	M	SN	SD	Asim	Spl
Motiv_D1	334	1	4	2,96	0,04	0,86	-0,20	-1,04
Motiv_D2	335	1	4	1,91	0,05	0,96	0,79	-0,38
Motiv_D3	335	1	4	2,23	0,04	0,90	0,25	-0,72
Motiv_D4	335	1	4	2,75	0,04	0,89	-0,21	-0,74
Motiv_D5	335	1	4	1,50	0,04	0,84	1,59	1,53
Motiv_D6	335	1	4	2,68	0,05	0,92	0,07	-1,01
Motiv_D7	335	1	4	2,45	0,05	0,93	0,18	-0,84
Motiv_D8	335	1	4	1,47	0,00	0,82	1,70	1,90
Motiv_D9	335	1	4	2,61	0,05	0,92	0,07	-0,90
Motiv_D10	335	1	4	2,33	0,05	1,00	0,27	-0,98
Motiv_D11	334	1	4	2,81	0,05	0,92	-0,06	-1,10
Motiv_D12	335	1	4	2,03	0,05	0,92	0,57	-0,50
Motiv_D13	335	1	4	2,65	0,05	0,90	0,00	-0,87
Motiv_D14	334	1	4	1,91	0,05	0,91	0,71	-0,38
Motiv_D15	335	1	4	2,15	0,05	1,08	0,46	-1,08

Legenda: N – število enot; Min – minimum; Maks – maksimum; M – aritmetična sredina; SN – standardna napaka ocene AS; SD – standardni odklon; Asim – koeficient asimetričnosti; Spl – koeficient sploščenosti

V Preglednici 1 so prikazani rezultati osnovne statistike spremenljivk iz Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji. Aritmetične sredine spremenljivk so pri večini spremenljivk višje od 2. Pri čemer odgovor 1 pomeni nikoli, 2 pomeni včasih, 3 pomeni pogosto in 4 pomeni vedno.

Koeficienti asimetričnosti so v večini primerov pozitivni, kar pomeni, da gre za asimetrijo v desno (večja gostitev vrednosti koeficientov pri nižjih vrednostih). Izstopata spremenljivki Motiv_D5 (pri športni vzgoji delam, da bi postal slaven in občudovan) in Motiv_D8 (pri urah športne vzgoje delam, da bi postal znan športnik), katerih vrednost je dokaj nizka, pomeni, da dijaki ne sodelujejo pri športni vzgoji zato, da bi bili slavni in občudovani oziroma bi postali znan športnik. Pri spremenljivkah Motiv_D1 (rad imam športno vzgojo), Motiv_D4 (pri športni vzgoji delam, da bi samemu sebi dokazoval, da sem sposoben) in Motiv_D11 (če me učitelj pohvali, potem se še bolj trudim) se kaže asimetrija v levo, kar pomeni večjo gostitev vrednosti koeficientov pri višjih vrednostih. Iz tega sklepamo, da imajo dijaki radi športno

vzgojo, da pri športni vzgoji sami sebi dokazujejo, da so sposobni in da se trudijo še bolj, če jih učitelj pohvali.

Pri sploščenosti opazamo sploščeno porazdelitev pri večini spremenljivk, izstopata le spremenljivki Motiv_D5 (pri športni vzgoji delam, da bi postal slaven in občudovan) in Motiv_D8 (pri urah športne vzgoje delam, da bi postal znan športnik), ki imata koničasto porazdelitev. Vrednosti koeficientov so v primerjavi z asimetrijo nekoliko višje.

5.2 Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji

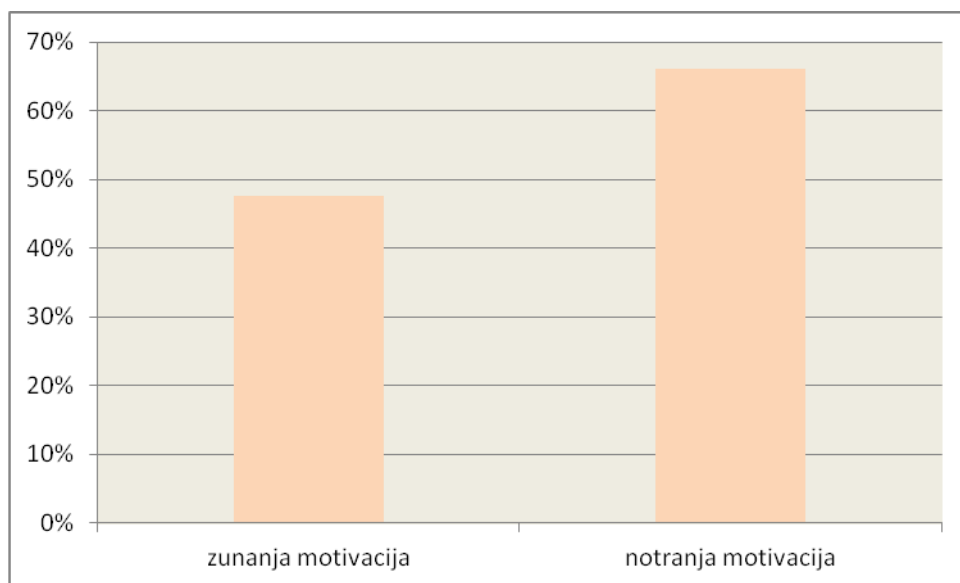
Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji smo preverjali s Cronbachovim koeficientom (alpha).

Preglednica 2: Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji

	Vprašalnik o notranji in zunanji motivaciji	Zunanja motivacija	Notranja motivacije
Število spremenljivk	15	7	8
Cronbach alpha	0,886	0,865	0,808

V Preglednici 2 vidimo, da so zanesljivosti visoke. Vprašalnik zato zadostuje vsem kriterijem za uporabo v raziskovalnem procesu.

5.3 Vrsta in izraženost motivacije dijakov za športno vzgojo

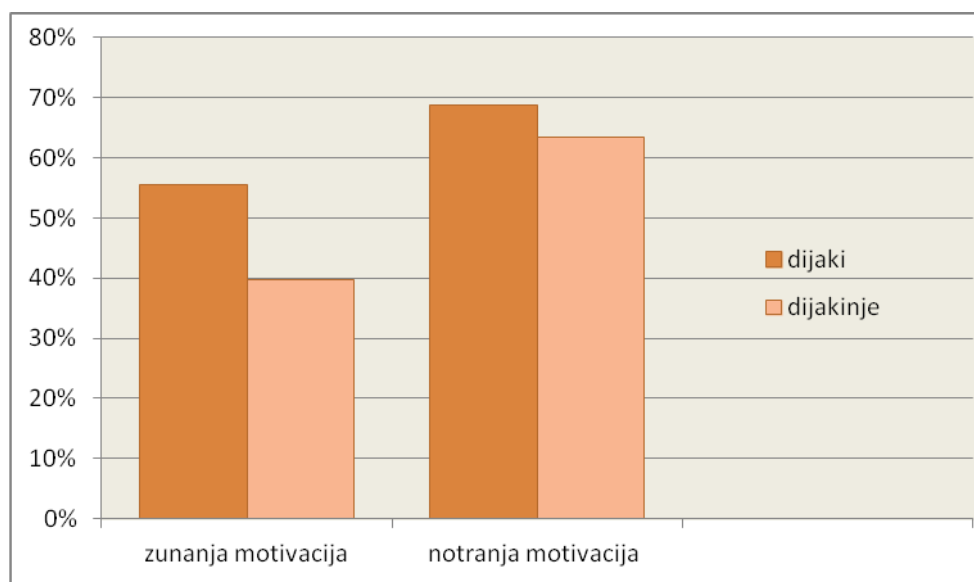


Slika 7: Izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih (relativne vrednosti v odstotkih).

Slika 7 prikazuje izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih za športno vzgojo. V našem primeru je izraženost notranje motivacije (njena relativna vrednost izražena v odstotkih znaša 66,04) višja v primerjavi z zunanjo (47,58), kar pomeni, da dijaki v večji meri sodelujejo pri športni vzgoji zaradi aktivnosti same in ne zaradi zunanjih nagrad (npr. ocene).

5.4 Primerjava izraženosti motivacije med dijaki in dijakinjami za športno vzgojo

S frekvenčno analizo smo primerjali izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih in dijakinjah.



Slika 8: Izraženost zunanje in notranje motivacije pri dijakih in dijakinjah (relativne vrednosti v odstotkih).

Na dimenziji zunanja motivacija je rezultat dijakov povprečno 15,57 točk (maksimalna vrednost je 28 točk), medtem ko je pri dijakinjah povprečen rezultat 11,11 točk (Slika 8). Razlika med spoloma je statistično pomembna (Preglednica 3).

Na dimenziji notranja motivacija znaša povprečen rezultat pri dijakih 21,98 točk (maksimalna vrednost je 32 točk), pri dijakinjah znaša povprečen rezultat 20,3 točke (Slika 8). Razlika med spoloma statistično ni pomembna (Preglednica 3).

Preglednica 3: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v motivaciji med dijaki in dijakinjami

	Motivacija									
	Dijaki				Dijakinje				F	p(F)
	Min	Maks	M	SD	Min	Maks	M	SD		
Zunanja motivacija	7	28	15,57	5,06	7	26	11,11	3,52	117,27	0,000*
Notranja motivacija	8	32	21,98	4,71	9	30	20,30	4,64	0,98	0,322

*Legenda: Min – minimum; Maks – maksimum; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$)*

5.5 Osnovne statistične značilnosti spremenljivk stališč dijakov do učitelja športne vzgoje

Preglednica 4: Osnovne statistične karakteristike spremenljivk stališč dijakov.

	N	Min	Maks	M	SN	SD	Asim	Spl
Stal_U1	332	1	5	4,30	0,04	0,90	-1,30	1,41
Stal_U2	336	1	5	3,78	0,06	1,10	-0,62	-0,32
Stal_U3	334	1	5	3,78	0,06	1,17	-0,70	-0,37
Stal_U4	333	1	5	1,46	0,52	0,95	2,25	4,46
Stal_U5	335	1	5	3,66	0,05	1,08	-0,66	0,03
Stal_U6	336	1	5	3,51	0,06	1,12	-0,40	-0,50
Stal_U7	335	1	5	3,45	0,06	1,19	-0,33	-0,72
Stal_U8	334	1	5	2,68	0,07	1,28	0,24	-1,00
Stal_U9	335	1	5	3,81	0,05	0,91	-0,53	0,18
Stal_U10	336	1	5	4,22	0,04	0,88	-1,03	0,71
Stal_U11	335	1	5	4,21	0,05	0,93	-1,03	0,46
Stal_U12	336	1	5	3,94	0,05	1,03	-0,75	-0,07
Stal_U13	334	1	5	3,74	0,05	1,06	-0,47	-0,53
Stal_U14	334	1	5	4,02	0,06	1,08	-0,91	0,01
Stal_U15	334	1	5	3,93	0,05	1,07	-0,77	-0,14
Stal_U16	332	1	5	2,14	0,07	1,29	0,76	-0,65
Stal_U17	336	1	5	3,45	0,05	1,02	-0,33	-0,17
Stal_U18	334	1	5	3,57	0,07	1,27	-0,59	-0,63
Stal_U19	332	1	5	3,42	0,06	1,10	-0,41	-0,38
Stal_U20	334	1	5	4,34	0,04	0,89	-1,45	1,94
Stal_U21	336	1	5	4,08	0,06	1,27	-1,23	0,37
Stal_U22	333	1	5	1,80	0,06	1,14	1,33	0,74
Stal_U23	333	1	5	3,88	0,05	1,01	-0,73	0,10
Stal_U24	335	1	5	3,67	0,06	1,17	-0,65	-0,35
Stal_U25	336	1	5	3,94	0,05	1,08	-0,83	0,05
Stal_U26	334	1	5	4,24	0,05	0,97	-1,09	0,38
Stal_U27	332	1	5	3,72	0,05	1,00	-0,58	0,01

Stal_U28	331	1	5	2,43	0,07	1,36	0,43	-1,13
Stal_U29	333	1	5	3,74	0,05	1,05	-0,49	-0,46
Stal_U30	330	1	5	2,13	0,06	1,24	0,68	-0,75
Stal_U31	329	1	5	2,88	0,07	1,28	-0,04	-1,02
Stal_U32	332	1	5	4,08	0,05	1,05	-0,96	0,21
Stal_U33	331	1	5	3,66	0,05	1,05	-0,47	-0,35
Stal_U34	331	1	5	2,89	0,06	1,23	0,11	-0,82
Stal_U35	333	1	5	4,07	0,06	1,17	-1,09	0,28
Stal_U36	333	1	5	3,17	0,06	1,22	-0,23	-0,83
Stal_U37	333	1	5	3,78	0,06	1,09	-0,64	-0,23
Stal_U38	334	1	5	1,74	0,06	1,17	1,43	0,90
Stal_U39	331	1	5	4,11	0,05	1,04	-1,01	0,25
Stal_U40	333	1	5	4,37	0,04	0,87	-1,31	1,24
Stal_U41	332	1	5	2,95	0,07	1,38	0,03	-1,16
Stal_U42	331	1	5	3,76	0,06	1,16	-0,71	-0,21
Stal_U43	332	1	5	4,00	0,05	1,00	-0,78	-0,02
Stal_U44	333	1	5	3,88	0,06	1,12	-0,81	-0,02
Stal_U45	333	1	5	4,06	0,05	0,98	-0,77	-0,16
Stal_U46	330	1	5	2,68	0,06	1,21	0,14	-0,90
Stal_U47	334	1	5	2,90	0,07	1,27	0,03	-0,98
Stal_U48	334	1	5	4,08	0,05	0,94	-0,77	-0,05
Stal_U49	333	1	5	3,36	0,06	1,17	-0,22	-0,73
Stal_U50	333	1	5	3,82	0,05	1,04	-0,48	-0,57
Stal_U51	333	1	5	3,74	0,06	1,16	-0,71	-0,29
Stal_U52	331	1	5	4,20	0,05	0,95	-1,13	0,91
Stal_U53	332	1	5	3,91	0,05	1,03	-0,77	0,14
Stal_U54	334	1	5	2,79	0,06	1,21	0,26	-0,71
Stal_U55	334	1	5	4,05	0,06	1,18	-1,05	0,09
Stal_U56	333	1	5	4,07	0,05	1,06	-0,87	-0,13
Stal_U57	332	1	5	2,98	0,06	1,22	0,05	-0,89
Stal_U58	334	1	5	3,73	0,05	1,04	-0,52	-0,29
Stal_U59	332	1	5	3,87	0,05	1,07	-0,73	-0,16
Stal_U60	332	1	5	4,11	0,05	1,01	-0,96	0,25
Stal_U61	331	1	5	2,64	0,07	1,32	0,27	-1,09
Stal_U62	332	1	5	4,18	0,05	1,02	-1,20	0,82
Stal_U63	332	1	5	1,88	0,06	1,22	1,18	0,22
Stal_U64	333	1	5	2,48	0,07	1,32	0,42	-0,97
Stal_U65	333	1	5	3,79	0,05	1,06	-0,54	-0,44
Stal_U66	334	1	5	4,14	0,05	0,98	-0,90	0,13
Stal_U67	332	1	5	3,25	0,06	1,25	-0,27	-0,83
Stal_U68	334	1	5	2,35	0,07	1,26	0,55	-0,75
Stal_U69	334	1	5	4,27	0,04	0,89	-1,10	0,85
Stal_U70	333	1	5	3,84	0,05	0,99	-0,57	-0,04

Legenda: N – število enot; Min – minimum; Maks – maksimum; M – aritmetična sredina; SN – standardna napaka ocene AS; SD – standardni odklon; Asim – koeficient asimetričnosti; Spl – koeficient sploščenosti

Preglednica 4 prikazuje osnovne karakteristike spremenljivk iz Vprašalnika stališč dijakov do učitelja športne vzgoje. Aritmetične sredine spremenljivk na lestvico od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da trditev ne velja, vrednost 5 pa pomeni, da trditev vedno velja, so relativno visoke.

Koeficienti asimetričnosti so v večini primerov negativni, kar pomeni asimetrijo v levo. Iz tega sklepamo, da so odgovori dijakov zgoščeni okrog višjih vrednosti.

Pregled sploščenosti kaže, da gre pri večini spremenljivk za sploščeno porazdelitev (negativne vrednosti koeficientov), druge spremenljivke imajo pozitivne vrednosti koeficientov, kar kaže na koničasto porazdelitev spremenljivk.

5.6 Faktorska analiza Vprašalnika stališč do učitelja

Za ugotavljanje latentne strukture Vprašalnika stališč do učitelja smo uporabili faktorsko analizo, in sicer metodo glavnih osi. Ustreznost vzorčenja smo preverili s Kaiser-Meyer-Olkinovim testom, statistično pomembnost homogenosti varianc z Bartlettovim testom.

Rezultat Kaiser-Meyer-Olkinovega testa je 0,961 in kaže ustreznost vzorčenja. Rezultat statistične pomembnosti Bartlettovega testa je znašal 0,000 in sklepamo, da so spremenljivke med seboj dobro povezane.

V Preglednica 5 so prikazane komunalitete posameznih spremenljivk, kažejo količino variance, ki jo določena spremenljivka deli z ekstrahiranimi faktorji. Spremenljivko Stal_U8 smo zaradi nizke vrednosti komunalitete, manj kot 0,30, izločili iz nadaljnje analize.

Preglednica 5: Komunalitete posameznih spremenljivk.

Spremenljivka	Komunaliteta
Stal_U1	0,626
Stal_U2	0,622
Stal_U3	0,550
Stal_U4	0,390
Stal_U5	0,649
Stal_U6	0,596
Stal_U7	0,614
Stal_U8	0,252
Stal_U9	0,591
Stal_U10	0,670
Stal_U11	0,767

Stal_U12	0,717
Stal_U13	0,686
Stal_U14	0,673
Stal_U15	0,615
Stal_U16	0,301
Stal_U17	0,540
Stal_U18	0,614
Stal_U19	0,628
Stal_U20	0,563
Stal_U21	0,407
Stal_U22	0,538
Stal_U23	0,581
Stal_U24	0,618
Stal_U25	0,632
Stal_U26	0,736
Stal_U27	0,623
Stal_U28	0,372
Stal_U29	0,665
Stal_U30	0,370
Stal_U31	0,574
Stal_U32	0,618
Stal_U33	0,575
Stal_U34	0,639
Stal_U35	0,390
Stal_U36	0,432
Stal_U37	0,618
Stal_U38	0,556
Stal_U39	0,579
Stal_U40	0,588
Stal_U41	0,505
Stal_U42	0,553
Stal_U43	0,660
Stal_U44	0,437
Stal_U45	0,631
Stal_U46	0,314
Stal_U47	0,536
Stal_U48	0,685
Stal_U49	0,678
Stal_U50	0,745
Stal_U51	0,638
Stal_U52	0,571
Stal_U53	0,620
Stal_U54	0,429
Stal_U55	0,504
Stal_U56	0,726
Stal_U57	0,382
Stal_U58	0,636
Stal_U59	0,647
Stal_U60	0,570

Stal_U61	0,651
Stal_U62	0,501
Stal_U63	0,572
Stal_U64	0,571
Stal_U65	0,667
Stal_U66	0,582
Stal_U67	0,362
Stal_U68	0,533
Stal_U69	0,644
Stal_U70	0,340

Preglednica 6: Lastne vrednosti izločenih faktorjev in z njimi pojasnjena varianca.

Faktor	Skupaj	% variance	Kumulativni %
1	26,846	38,907	38,907
2	4,543	6,584	45,491
3	2,258	3,273	48,764
4	1,260	1,825	50,589
5	1,057	1,532	52,122
6	0,920	1,334	53,455
7	0,712	1,032	54,487
8	0,667	0,967	55,454
9	0,633	0,918	56,372
10	0,550	0,797	57,168

Iz Preglednice 6 je razvidno, da ima pet faktorjev lastno vrednost večjo od 1. Skupaj pojasnjujejo 52,12 % variance. Največ variance pojasnjuje prvi faktor, in sicer 38,9 %, drugi faktor pojasnjuje 6,58 % variance, tretji faktor 3,27 %, četrti faktor 1,82 % in peti faktor 1,53 % variance.

Na osnovi podatkov iz Preglednice 6, smo se odločili, da v nadaljnjo analizo Vprašalnika stališč do učitelja vključimo pet faktorjev. Za lažjo interpretacijo faktorjske strukture smo izvedli varimax rotacijo.

Preglednica 7: Rotirana faktorjska matrika dobljena z varimax rotacijo

	Faktor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Stal_U69	0,716									
Stal_U48	0,679									
Stal_U40	0,678									
Stal_U32	0,658	0,317								
Stal_U39	0,653									

Stal_U62	0,651			
Stal_U52	0,646			
Stal_U66	0,642			
Stal_U45	0,637	0,302		
Stal_U26	0,631		0,460	
Stal_U56	0,625	0,319		
Stal_U60	0,595			
Stal_U53	0,575	0,319		
Stal_U37	0,565	0,406		
Stal_U59	0,564	0,416		
Stal_U43	0,562	0,367		
Stal_U65	0,544	0,480		
Stal_U25	0,533		0,473	
Stal_U50	0,525	0,436		0,463
Stal_U29	0,508	0,413	0,324	
Stal_U70	0,502			
Stal_U20	0,491		0,404	
Stal_U23	0,462	0,339	0,342	0,302
Stal_U55	0,456			
Stal_U15	0,438	0,386	0,436	
Stal_U35	0,422			
Stal_U44	0,403			0,382
Stal_U34		0,768		
Stal_U49		0,719		
Stal_U64		0,717		
Stal_U47		0,693		
Stal_U31		0,681		
Stal_U7		0,617	0,372	
Stal_U36		0,605		
Stal_U19	0,325	0,548	0,423	
Stal_U2		0,529	0,429	
Stal_U58	0,510	0,522		
Stal_U6		0,520	0,433	
Stal_U18	0,446	0,509	0,323	
Stal_U33	0,448	0,508		
Stal_U51	0,444	0,488		
Stal_U42	0,356	0,477		
Stal_U67	0,310	0,464		
Stal_U27	0,458	0,463	0,383	
Stal_U17	0,330	0,453	0,358	
Stal_U46		0,360		
Stal_U11	0,470	0,320	0,598	
Stal_U10	0,459		0,583	
Stal_U12	0,446	0,351	0,556	
Stal_U3		0,305	0,551	
Stal_U1	0,496		0,518	
Stal_U14	0,421	0,356	0,496	
Stal_U13	0,452	0,384	0,470	0,307
Stal_U24	0,337	0,392	0,467	
Stal_U9	0,304	0,334	0,443	0,400

Stal_U61		0,726		
Stal_U68		0,595		
Stal_U57		0,593		
Stal_U41		0,578		
Stal_U22			0,612	
Stal_U63		0,419	0,512	
Stal_U16			0,503	
Stal_U38	0,354		0,478	
Stal_U30		0,310	0,451	
Stal_U4			0,448	
Stal_U28			0,438	
Stal_U5	0,349	0,352		0,533
Stal_U21				0,508
Stal_U54	0,378			0,394

Opomba: prikazana je nasičenost, ki je večja od 0,30

Iz Preglednice 7 je razvidno, da je prvi faktor nasičen z naslednjimi spremenljivkami: Stal_U 69, Stal_U48 Stal_U40, Stal_U32, Stal_U39, Stal_U62, Stal_U52, Stal_U66, Stal_U45, Stal_U26, Stal_U56, Stal_U60, Stal_U53, Stal_U37, Stal_U59, Stal_U43, Stal_U70, Stal_U20, Stal_U23, Stal_U55, Stal_U15, Stal_U35 in Stal_U44. Faktor vključuje stališča, ki so povezana z učiteljevim delom, strokovnostjo ter njegovimi osebnostnimi kvalitetai. Prvi faktor smo zato poimenovali strokovnost in osebnost.

Drugi faktor je nasičen s spremenljivkami: Stal_U34, Stal_U49, Stal_U64, Stal_U47, Stal_U31, Stal_U7, Stal_U36 in Stal_U19, Stal_U2, Stal_U58, Stal_U6, Stal_U18, Stal_U33, Stal_U51, Stal_U42, Stal_U67, Stal_U27, Stal_U17 in Stal_U46. Spremenljivke, s katerimi je nasičen drugi faktor, odražajo stališča dijakov, ki so povezana z učiteljevo sposobnostjo vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov in zaznavanjem učitelja kot vzornika. Drugi faktor smo poimenovali prijatelj in vzornik.

Tretji faktor je nasičen s spremenljivkami: Stal_U11, Stal_U10, Stal_U12, Stal_U3, Stal_U1, Stal_U14, Stal_U13, Stal_U24 in Stal_U9. Spremenljivke odražajo stališča, ki so povezana z učiteljevim odnosom do življenja, dela, enakopravnega in spoštljivega ravnanja do dijakov in učiteljem kot dobrim človekom. Tretji faktor smo poimenovali empatija.

Četrty faktor je nasičen s spremenljivkami: Stal_U61, Stal_U68, Stal_U57 in Stal_U41. Za našete spremenljivke je značilen negativni predznak, ki odraža stališča dijakov, da učitelj dela razlike med njimi, ne upošteva njihovih mnenj in želi imeti prav za vsako ceno. Četrty faktor smo poimenovali neenakopravnost.

Peti faktor je nasičen s spremenljivkami: Stal_U22, Stal_U63, Stal_U16, Stal_U38, Stal_U30, Stal_U4 in Stal_U28. Tudi ta faktor združuje spremenljivke, ki odražajo dijakovo negativno zaznavo učitelja, predvsem strah do njega. Peti faktor smo poimenovali bojazen pred učiteljem.

Iz nadaljnje analize smo izločili spremenljivke Stal_U5, Stal_U21 in Stal_U54, ki niso močnejše korelirale z nobenim od petih faktorjev.

5.7 Značilnosti stališč dijakov do učitelja športne vzgoje

Preglednica 8: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju strokovnost in osebnost.

Strokovnost in osebnost			
Spremenljivka	M	SD	
Stal_U69 (učitelj vestno opravlja svoje delo)	4,27	0,89	
Stal_U48 (učitelj uspešno poučuje)	4,08	0,94	
Stal_U40 (učitelj je prepričan v svoje znanje)	4,37	0,87	
Stal_U32 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada svoje delo)	4,08	1,05	
Stal_U39 (učitelj je zavzet)	4,11	1,04	
Stal_U62 (učitelj je strokovnjak)	4,18	1,02	
Stal_U52 (učitelj je samozavesten)	4,20	0,95	
Stal_U66 (učitelj se trudi, da je pouk kvaliteten)	4,14	0,98	
Stal_U45 (učitelj me spodbuja k dejavnosti)	4,06	0,98	
Stal_U26 (učitelj odgovorno opravlja delo)	4,24	0,97	
Stal_U56 (učitelj je prijazen)	4,07	1,06	
Stal_U60 (učitelj se zna pošaliti)	4,11	1,01	
Stal_U53 (učitelj je vedrega razpoloženja)	3,91	1,03	
Stal_U37 (učitelja doživljam kot srečno osebo)	3,78	1,09	
Stal_U59 (učitelj me motivira, da bom boljši)	3,87	1,07	
Stal_U43 (zadovoljen sem s strokovnostjo učitelja)	4,00	1,00	
Stal_U65 (učitelj zna razveseliti dijake)	3,79	1,06	
Stal_U25 (učitelj dobro razlaga snov)	3,94	1,08	
Stal_U50 (učitelj ima nasmeh na obrazu)	3,82	1,04	
Stal_U29 (učitelj je zabaven)	3,74	1,05	
Stal_U70 (učitelj "živi" svoja stališča)	3,84	0,99	
Stal_U20 (učitelj si želi, da bo ura športne vzgoje uspešna)	4,34	0,89	
Stal_U23 (učitelj je vesela oseba)	3,88	1,01	
Stal_U55 (učitelj zna reči "hvala", "oprosti", "prosim")	4,05	1,18	
Stal_U15 (učitelj me posluša, ko povem svoje mnenje)	3,93	1,07	
Stal_U35 (učitelj mi odzdravi)	4,07	1,17	
Stal_U44 (učitelju je pomemben uspeh dijakov)	3,88	1,12	

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon

Pregled podatkov v Preglednici 8 kaže, da dijaki menijo, da je njihov učitelj športne vzgoje na svojem področju dober strokovnjak, da vestno opravlja svoje delo, da je pri poučevanju uspešen. Nadalje menijo, da je prepričan v svoje znanje, da je pri delu zavzet, odgovoren in da dobro razlaga snov. Menijo tudi, da učitelj želi, da bo ura športne vzgoje uspešna in da bodo uspešni tudi dijaki. Učitelja doživljajo kot prijazno in zabavno osebo, ki ima dober smisel za humor in se z dijaki zna pošaliti. Prepričani so, da je učitelj samozavesten, da dijake zna motivirati in da "živi" svoja stališča. Nadalje menijo, da je učitelj prijazen, da se zna zahvaliti ali opravičiti in da zna dijakom prisluhni.

Preglednica 9: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju prijatelj in vzornik

Prijatelj in vzornik			
Spremenljivka	M	SD	
Stal_U34 (učitelju se lahko zaupam kot prijatelju)	2,89	1,23	
Stal_U49 (učitelj me ima rad kot osebo)	3,36	1,17	
Stal_U64 (z učiteljem bi si želel družiti tudi po pouku)	2,48	1,32	
Stal_U47 (ko imam problem, se obrnem k učitelju po pomoč in nasvet)	2,90	1,27	
Stal_U31 (želel bi biti kot moj učitelj)	2,88	1,28	
Stal_U7 (učitelju zaupam)	3,45	1,19	
Stal_U36 (učitelja zanimam jaz kot oseba in ne samo moje znanje)	3,17	1,22	
Stal_U19 (s svojim delom in obnašanjem mi je učitelj vzor)	3,42	1,10	
Stal_U2 (učitelj je oseba s katero se lahko pogovorim)	3,78	1,10	
Stal_U58 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada dijake)	3,73	1,04	
Stal_U6 (učitelj ima razumevanje za moje težave)	3,51	1,12	
Stal_U18 (učitelj mi je všeč kot oseba)	3,57	1,27	
Stal_U33 (učitelj se trudi zadovoljiti moje interese in potrebe)	3,66	1,05	
Stal_U51 (učitelj me pohvali)	3,74	1,16	
Stal_U42 (zabavno je biti pri uri športne vzgoje)	3,76	1,16	
Stal_U67 (pri učiteljevi uri govorimo tudi o problemih)	3,25	1,25	
Stal_U27 (učitelj me opogumlja)	3,72	1,00	
Stal_U17 (učitelj je sposoben razumeti situacijo tudi iz mojega zornega kota)	3,45	1,02	
Stal_U46 (ko česa ne vem, mi učitelj "pogleda skozi prste")	2,68	1,21	

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon

Aritmetične sredine spremenljivk nasičenih v faktorju prijatelj in vzornik so relativno visoke. Iz tega sklepamo, da dijaki za svojega učitelja športne vzgoje menijo, da jim je učitelj naklonjen, razumevajoč, da jih opogumlja in jih tudi pohvali. Menijo tudi, da je učitelj oseba, ki ima rada dijake, da se z njim da pogovoriti in se mu zaupati kot prijatelju. K učitelju bi se zatekli po pomoč in nasvet in mu tudi zaupajo, menijo tudi, da ima učitelj razumevanje za njihove težave in je sposoben razumeti situacijo iz njihovega zornega kota. Dijaki so prepričani, da se učitelj trudi zadovoljiti njihove interese in potrebe. Nadalje dijaki menijo, da

jim je učitelj športne vzgoje za vzor. Iz rezultatov je razvidno, da je dijakom zabavno biti pri uri športne vzgoje.

Preglednica 10: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju empatija

Empatija		
Spremenljivka	M	SD
Stal_U11 (učitelj je dobra oseba)	4,21	0,93
Stal_U10 (učitelj dobro opravlja svoje delo)	4,22	0,88
Stal_U12 (všeč mi je učiteljev odnos do življenja)	3,94	1,03
Stal_U3 (za učitelja smo vsi enakopravni)	3,78	1,17
Stal_U1 (učitelj si prizadeva, da dobro opravi svoje delo)	4,30	0,90
Stal_U14 (učitelj me spoštuje)	4,02	1,08
Stal_U13 (učitelj ustvarja dobro vzdušje pri pouku)	3,74	1,06
Stal_U24 (učitelj ima do vseh enak odnos)	3,67	1,17
Stal_U9 (učitelj je dobre volje)	3,81	0,91

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon

Tudi v Preglednici 10, kjer so zbrana stališča dijakov o učitelju športne vzgoje, ki govorijo o njegovem odnosu do življenja, dela, enakopravnega in spoštljivega ravnanja do njih, vidimo, da so aritmetične sredine relativno visoke. Sklepamo lahko, da imajo učitelji anketiranih dijakov enakopraven in spoštljiv odnos do njih, da dobro delajo in so pozitivno naravnani. Nadalje je razvidno, da so dijaki prepričani, da je njihov učitelj dobra oseba in da pri pouku ustvarja dobro vzdušje. Doživljajo ga kot osebo, ki je dobre volje.

Preglednica 11: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju neenakopravnost

Neenakopravnost		
Spremenljivka	M	SD
Stal_U61 (učitelj dela razlike med dijaki)	2,64	1,32
Stal_U68 (učitelj ne sprejema mojega mnenja)	2,35	1,26
Stal_U57 (učitelj želi imeti prav za vsako ceno)	2,98	1,22
Stal_U41 (učitelj ima priljubljene dijake (ljubljenčke))	2,95	1,38

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon

Vrednosti aritmetičnih sredin spremenljivk (Preglednica 11) nam kažejo, da stališča dijakov glede učiteljeve enakopravnosti, niso povsem pozitivna. Dijaki namreč menijo, da učitelj med njimi dela razlik (čeprav aritmetična sredina ni prav visoka), prav tako menijo, da so nekateri dijaki bolj priljubljeni in da želi učitelj imeti prav za vsako ceno. Edino spremenljivka

Stal_U68 (učitelj ne sprejema mojega mnenja) je pozitivna, dijaki namreč menijo, da učitelj sprejema tudi njihova mnenja.

Preglednica 12: Aritmetična sredina in standardni odklon spremenljivk nasičenih v faktorju bojazen pred učiteljem

Bojazen pred učiteljem		
Spremenljivka	M	SD
Stal_U22 (s svojimi izjavami me učitelj žali)	1,80	1,14
Stal_U63 (pri učiteljevi uri čutim strah)	1,88	1,22
Stal_U16 (učitelju se bojim povedati svoje mnenje)	2,14	1,29
Stal_U38 (učitelj je kruta oseba)	1,74	1,17
Stal_U30 (učitelj me želi "ujeti v neznanju")	2,13	1,24
Stal_U4 (učitelj je grob do mene)	1,46	0,95
Stal_U28 (učitelj ni pošten pri ocenjevanju)	2,43	1,36

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon

Pregled Preglednice 12 razkriva, da dijaki pred učiteljem športne vzgoje in pred športno vzgojo ne čutijo bojazni in se ne bojijo povedati svojega mnenja. Učitelj do dijakov ni žaljiv ali grob in jih ne želi "ujeti v neznanju". Prav tako dijaki menijo, da učitelj ni kruta oseba. Opažamo pa, da učitelji, po mnenju dijakov, včasih niso poštene pri ocenjevanju.

5.8 Izračun zanesljivosti Vprašalnika stališč do učitelja

Zanesljivost Vprašalnika stališč do učitelja smo preverjali s Cronbachovim koeficientom (alpha). Zanesljivost je bila izračunana za vprašalnik, ki je bil prirejen za slovenski šolski prostor in v praksi pred tem še ni bil uporabljen.

Preglednica 13: Zanesljivost Vprašalnika stališč do učitelja in latentnih dimenzij vprašalnika

	Vprašalnik stališč do učitelja	Strokovnost in osebnost	Prijatelj in vzornik	Empatija	Neenakopravnost	Bojazen pred učiteljem
Število spremenljivk	69	27	19	9	4	7
Cronbach alpha	0,975	0,964	0,94	0,928	0,748	0,792

V Preglednici 13 vidimo, da so zanesljivosti za celoten Vprašalnik stališč do učitelja kot tudi po posameznih faktorjih visoke.

5.9 Razlike v stališčih dijakov do učitelja športne vzgoje glede na spol

Preglednice (14, 15, 16, 17 in 18) prikazujejo razlike v stališčih med dijaki in dijakinjami. Za ugotavljanje razlik med spoloma smo opravili enofaktorsko analizo variance. Pred izračunom razlik smo preverili, če je izpolnjena predpostavka o homogenosti varianc. V primeru, da je bila predpostavka kršena, smo opravili Brown – Forsytheov preizkus (Kožuh in Vogrinc, 2009).

Preglednica 14: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor strokovnost in osebnost)

Spremenljivka	Strokovnost in osebnost					
	Dijaki		Dijakinje		F	p(F)
	M	SD	M	SD		
Stal_U69 (učitelj vestno opravlja svoje delo)	4,05	0,955	4,49	0,765	19,10**	0,00*
Stal_U48 (učitelj uspešno poučuje)	3,96	0,865	4,20	0,997	2,28	0,13
Stal_U40 (učitelj je prepričan v svoje znanje)	4,14	0,952	4,59	0,727	19,17**	0,00*
Stal_U32 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada svoje delo)	3,93	1,028	4,22	1,072	3,36	0,07
Stal_U39 (učitelj je zavzet)	3,91	1,068	4,31	0,979	9,50	0,00*
Stal_U62 (učitelj je strokovnjak)	3,95	1,008	4,40	0,998	9,06	0,00*
Stal_U52 (učitelj je samozavesten)	3,98	0,958	4,42	0,897	11,85	0,00*
Stal_U66 (učitelj se trudi, da je pouk kvaliteten)	3,97	0,990	4,30	0,950	7,19	0,01*
Stal_U45 (učitelj me spodbuja k dejavnosti)	3,95	1,023	4,17	0,945	4,22	0,04*
Stal_U26 (učitelj odgovorno opravlja delo)	4,12	0,965	4,37	0,967	3,14	0,08
Stal_U56 (učitelj je prijazen)	3,88	1,032	4,25	1,071	5,78	0,02*
Stal_U60 (učitelj se zna pošaliti)	3,94	1,022	4,27	0,978	6,61	0,01*
Stal_U53 (učitelj je vedrega razpoloženja)	3,78	0,949	4,04	1,096	1,88	0,17
Stal_U37 (učitelja doživljam kot srečno osebo)	3,65	1,023	3,91	1,147	2,02	0,16
Stal_U59 (učitelj me motivira, da bom boljši)	3,77	1,038	3,97	1,110	1,28	0,26
Stal_U43 (zadovoljen sem s strokovnostjo učitelja)	3,93	1,016	4,08	1,000	1,31	0,25
Stal_U65 (učitelj zna razveseliti dijake)	3,74	0,999	3,85	1,116	0,15	0,70
Stal_U25 (učitelj dobro razlaga snov)	3,83	1,146	4,05	1,007	4,50**	0,03*
Stal_U50 (učitelj ima nasmeh na obrazu)	3,67	0,998	3,97	1,071	4,16	0,04*
Stal_U29 (učitelj je zabaven)	3,59	1,076	3,90	1,013	6,93	0,01*
Stal_U70 (učitelj "živi" svoja stališča)	3,73	1,022	3,94	0,949	4,18	0,04*
Stal_U20 (učitelj si želi, da bo ura športne vzgoje uspešna)	4,16	0,977	4,52	0,780	10,79**	0,00*
Stal_U23 (učitelj je vesela oseba)	3,73	0,991	4,03	1,020	4,71	0,03*

Stal_U55 (učitelj zna reči "hvala", "oprosti", "prosim")	3,92	1,142	4,17	1,215	1,09	0,30
Stal_U15 (učitelj me posluša, ko povem svoje mnenje)	3,85	1,104	4,01	1,041	1,85	0,17
Stal_U35 (učitelj mi odzdravi)	3,78	1,224	4,35	1,048	14,80**	0,00*
Stal_U44 (učitelju je pomemben uspeh dijakov)	3,82	1,087	3,95	1,151	0,20	0,65

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$); ** - vrednost Brown-Forsythe preizkusa, ker je kršena predpostavka o homogenosti varianc (Levenov test: $p < 0,05$)

Na osnovi podatkov iz Preglednice 14 ugotavljamo, da se stališča med spoloma statistično pomembno razlikujejo v večini spremenljivk, in sicer: Stal_U69, Stal_U40, Stal_U39, Stal_U62, Stal_U52, Stal_U66, Stal_U45, Stal_U56, Stal_U60, Stal_U25, Stal_U50, Stal_U29, Stal_U70, Stal_U20, Stal_U23, Stal_U35. Aritmetične sredine naštetih spremenljivk so višje pri dijakinjah.

Preglednica 15: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor prijatelj in vzornik)

Spremenljivka	Prijatelj in vzornik				F	p(F)
	Dijaki		Dijakinje			
	M	SD	M	SD		
Stal_U34 (učitelju se lahko zaupam kot prijatelju)	3,10	1,234	2,67	1,203	9,293	0,002*
Stal_U49 (učitelj me ima rad kot osebo)	3,48	1,054	3,24	1,274	6,342**	0,012*
Stal_U64 (z učiteljem bi si želel družiti tudi po pouku)	2,72	1,291	2,24	1,310	13,299	0,000*
Stal_U47 (ko imam problem, se obrnem k učitelju po pomoč in nasvet)	3,04	1,206	2,76	1,324	4,820**	0,020*
Stal_U31 (želel bi biti kot moj učitelj)	2,95	1,230	2,82	1,328	1,365**	0,244
Stal_U7 (učitelju zaupam)	3,51	1,205	3,40	1,186	0,537	0,464
Stal_U36 (učitelja zanimam jaz kot oseba in ne samo moje znanje)	3,34	1,132	3,01	1,296	8,176**	0,000*
Stal_U19 (s svojim delom in obnašanjem mi je učitelj vzor)	3,38	1,123	3,46	1,091	0,478	0,490
Stal_U2 (učitelj je oseba s katero se lahko pogovorim)	3,81	1,124	3,75	1,090	0,069	0,793
Stal_U58 (učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada dijake)	3,64	,962	3,82	1,120	0,529	0,467
Stal_U6 (učitelj ima razumevanje za moje težave)	3,55	1,123	3,46	1,129	0,359	0,550
Stal_U18 (učitelj mi je všeč kot oseba)	3,38	1,337	3,75	1,177	7,683**	0,006*
Stal_U33 (učitelj se trudi zadovoljiti moje interese in potrebe)	3,67	1,010	3,65	1,103	0,157	0,692
Stal_U51 (učitelj me pohvali)	3,62	1,174	3,86	1,151	2,418	0,121

Stal_U42 (zabavno je biti pri uri športne vzgoje)	3,81	1,170	3,71	1,157	0,496	0,482
Stal_U67 (pri učiteljevi uri govorimo tudi o problemih)	3,23	1,208	3,26	1,304	0,003	0,955
Stal_U27 (učitelj me opogumlja)	3,69	0,951	3,75	1,051	0,005	0,942
Stal_U17 (učitelj je sposoben razumeti situacijo tudi iz mojega zornega kota)	3,41	0,995	3,49	1,047	0,118	0,732
Stal_U46 (ko česa ne vem, mi učitelj "pogleda skozi prste")	2,83	1,176	2,54	1,238	5,486	0,020*

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$); ** - vrednost Brown-Forsythe preizkusa, ker je kršena predpostavka o homogenosti varianc (Levenov test: $p < 0,05$)

Pregled na rezultate iz Preglednice 15 razkriva, da pri večini spremenljivk ni statistično pomembnih razlik. Statistično pomembne razlike med spoloma se kažejo samo pri sedmih spremenljivkah: Stal_U34, Stal_U49, Stal_U64, Stal_U47, Stal_U36, Stal_U18 in Stal_U46. Vrednosti aritmetičnih sredin naštetih spremenljivk so višje pri dijakih. Le vrednost spremenljivke Stal_U18 je višja pri dijakinjah.

Preglednica 16: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor empatija)

Spremenljivka	Empatija					
	Dijaki		Dijakinje		F	p(F)
	M	SD	M	SD		
Stal_U11 (učitelj je dobra oseba)	4,05	0,974	4,38	0,874	9,069	0,003*
Stal_U10 (učitelj dobro opravlja svoje delo)	4,13	0,954	4,30	0,808	3,379	0,067
Stal_U12 (všeč mi je učiteljev odnos do življenja)	3,80	1,062	4,09	0,999	5,901	0,016*
Stal_U3 (za učitelja smo vsi enakopravni)	3,75	1,208	3,80	1,151	0,269	0,604
Stal_U1 (učitelj si prizadeva, da dobro opravi svoje delo)	4,12	0,958	4,48	0,802	12,065	0,001*
Stal_U14 (učitelj me spoštuje)	3,87	1,149	4,17	1,004	5,493	0,020*
Stal_U13 (učitelj ustvarja dobro vzdušje pri pouku)	3,62	1,096	3,86	1,023	4,022	0,046*
Stal_U24 (učitelj ima do vseh enak odnos)	3,67	1,154	3,67	1,202	0,055	0,814
Stal_U9 (učitelj je dobre volje)	3,69	0,995	3,92	0,816	6,752**	0,010*

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$); ** - vrednost Brown-Forsythe preizkusa, ker je kršena predpostavka o homogenosti varianc (Levenov test: $p < 0,05$)

Iz Preglednice 16 je razvidno, da se stališča med dijaki in dijakinjami glede učiteljevega odnosa do življenja, dela ter enakopravnega in spoštljivega ravnanja do dijakov statistično pomembno razlikujejo pri večini spremenljivk, in sicer: Stal_U11, Stal_U12, Stal_U1,

Stal_U14, Stal_U13 in Stal_U9. Pri teh spremenljivkah so dijakinje dosegle višje aritmetične sredine, kot njihovi moški vrstniki.

Preglednica 17: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor neenakopravnost)

Spremenljivka	Neenakopravnost					
	Dijaki		Dijakinje		F	p(F)
	M	SD	M	SD		
Stal_U61 (učitelj dela razlike med dijaki)	2,74	1,342	2,56	1,334	1,340	0,248
Stal_U68 (učitelj ne sprejema mojega mnenja)	2,68	1,302	2,05	1,174	21,038	0,000*
Stal_U57 (učitelj želi imeti prav za vsako ceno)	3,02	1,168	2,96	1,280	0,535	0,465
Stal_U41 (učitelj ima priljubljene dijake (ljubljenčke))	2,95	1,300	2,97	1,462	4,192**	0,041*

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$); ** - vrednost Brown-Forsythe preizkusa, ker je kršena predpostavka o homogenosti varianc (Levenov test: $p < 0,05$)

Pregled Preglednice 17 razkriva, da se stališča glede neenakopravnosti statistično pomembno razlikujejo pri dveh spremenljivkah, in sicer: učitelj ne sprejema mojega mnenja in učitelj ima priljubljene dijake. Višje vrednosti pri obeh spremenljivkah dosegajo dijaki.

Preglednica 18: Enofaktorska analiza variance za preverjanje razlik v stališčih med dijaki in dijakinjami (faktor bojazen pred učiteljem)

Spremenljivka	Bojazen pred učiteljem					
	Dijaki		Dijakinje		F	p(F)
	M	SD	M	SD		
Stal_U22 (s svojimi izjavami me učitelj žali)	2,05	1,277	1,57	0,970	23,008**	0,000*
Stal_U63 (pri učiteljevi uri čutim strah)	2,16	1,320	1,61	1,055	27,385**	0,000*
Stal_U16 (učitelju se bojim povedati svoje mnenje)	2,24	1,321	2,05	1,266	1,542	0,215
Stal_U38 (učitelj je kruta oseba)	2,11	1,283	1,40	0,941	58,022**	0,000*
Stal_U30 (učitelj me želi "ujeti v neznanju")	2,28	1,257	1,99	1,214	5,229	0,023
Stal_U4 (učitelj je grob do mene)	1,66	1,104	1,26	0,738	57,570**	0,000*
Stal_U28 (učitelj ni pošten pri ocenjevanju)	2,54	1,325	2,32	1,394	3,107	0,079

Legenda: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$); ** - vrednost Brown-Forsythe preizkusa, ker je kršena predpostavka o homogenosti varianc (Levenov test: $p < 0,05$)

Pregled Preglednice 18 razkriva, da statistično pomembne razlike v stališčih obstajajo pri štirih spremenljivkah, in sicer: Stal_U22, Stal_U63, Stal_U 38, Stal_U4, pri katerih so aritmetične sredine višje pri dijakih kot dijakinjah.

5.10 Povezava med motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje

Preglednica 19: Spearmanov koeficient korelacije in njegova statistična pomembnost med motivacijo in faktorji stališč dijakov

		Strokovnost in osebnost	Prijatelj in vzornik	Empatija	Neenakopravnost	Bojazen pred učiteljem
Zunanja	ρ	0,012	0,244	0,028	0,134	0,226
motivacija	$p(\rho)$	0,835	0,000*	0,612	0,015*	0,000*
Notranja	ρ	0,455	0,489	0,352	-0,181	-0,163
motivacija	$p(\rho)$	0,000*	0,000*	0,005*	0,001*	0,004*

Legenda: ρ – koeficient korelacije; $p(\rho)$ – statistična pomembnost; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$)

Iz preglednice korelacij med motivacijo in stališči dijakov je razvidno, da zunanja motivacija statistično pomembno korelira z naslednjimi faktorji stališč: prijatelj in vzornik, neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem.

Notranja motivacija statistično pomembno korelira z vsemi faktorji stališč. Negativna korelacija obstaja med notranjo motivacijo in faktorjema neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem.

5.11 Razlike v stališčih dijakov do učitelja med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo

Z namenom, da bi ugotovili, katere dimenzije stališč dijakov do učitelja športne vzgoje najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje, smo opravili diskriminantno analizo. Skupino notranje visoko motiviranih dijakov smo določili tako, da smo izbrali sto dijakov, ki so dosegli največ točk na dimenziji notranja motivacija iz Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji. Skupino

notranje nizko motiviranih dijakov pa smo določili tako, da smo izbrali sto dijakov z najmanj točkami na dimenziji notranja motivacija.

Posamezne dimenzije stališč dijakov smo določili glede na rezultat, ki smo ga dobili s faktorsko analizo. Dimenzije imajo različno število trditev. Na vsako trditev je bilo možno odgovoriti na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da trditev za dijaka sploh ne velja, 5 pa pomeni, da trditev za dijaka vedno velja. Dimenzija strokovnost in osebnost vsebuje 27 trditev, najvišja možna vrednost je 135. Dimenzija prijatelj in vzornik vsebuje 19 trditev, najvišja možna vrednost je 95. Dimenzija empatija vsebuje 9 trditev, najvišja možna vrednost je 45, dimenzija neenakopravnost vsebuje 4 trditve, najvišja možna vrednost je 20. Dimenzija bojazen pred učiteljem vsebuje 7 trditev, najvišja možna vrednost je 35.

Preglednica 20: Razlike v neodvisnih dimenzijah stališč med skupino dijakov, ki so notranje visoko motivirani in skupino notranje nizko motiviranih dijakov ter diskriminantna analiza vključenih spremenljivk

Dimenzije spremenljivk	Motivirani		Nemotivirani		Wilksova Lambda	F	p(F)
	M	SD	M	SD			
Strokovnost in osebnost	118,18 (4,37)	17,42 (0,64)	100,17 (3,71)	20,40 (0,75)	0,816	34,466	0,000*
Prijatelj in vzornik	72,16 (3,79)	13,60 (0,71)	55,48 (2,92)	16,42 (0,86)	0,766	46,773	0,000*
Empatija	38,29 (4,25)	6,34 (0,70)	32,39 (3,59)	8,49 (0,94)	0,867	23,517	0,000*
Neenakopravnost	10,48 (2,62)	4,24 (1,06)	11,78 (2,94)	4,18 (1,04)	0,976	3,688	0,057
Bojazen pred učiteljem	13,00 (1,85)	6,15 (0,87)	13,98 (1,99)	5,34 (0,76)	0,993	1,117	0,292

Legenda: v oklepajih so navedene relativne vrednosti stališč (vrednosti od 1 do 5); M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; F – vrednost F-koeficienta; p(F) – statistična značilnost F-koeficienta; * - razlika je statistično pomembna ($p < 0,05$)

Iz Preglednice 20 je razvidno, da tri dimenzije, in sicer: strokovnost in osebnost, prijatelj in vzornik ter empatija, značilno prispevajo k ločevanju skupin notranje visoko motiviranih in notranje nizko motiviranih dijakov za športno vzgojo. Dimenzija neenakopravnost je na meji

statistične pomembnosti, medtem ko dimenzija bojazen do učitelja ne prispeva k ločevanju med skupinama.

Z diskriminantno analizo je bila izračunana ena funkcija (Preglednica 21), ki statistično značilno loči notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake (Preglednica 22).

Preglednica 21: Lastne vrednosti

Funkcija	Lastna vrednost	% variance	Kumulativni %	Kanonična korelacija
1	0,338	100,0	100,0	0,502

Preglednica 22: Wilksova Lambda

Test funkcije	Vrednost testa	Chi - kvadrat	Stopnje prostosti	Statistična pomembnost
1	0,748	43,775	5	0,000*

Legenda: * - diskriminantna funkcija je statistično pomembna ($p < 0,05$)

Standardizirani koeficienti (Preglednica 23) kažejo na relativni pomen spremenljivk pri razlikovanju med notranje visoko motiviranimi in notranje nizko motiviranimi dijaki. K razlikovanju med skupinama največ prispevajo spremenljivke z večjo vrednostjo standardiziranega koeficienta. Dimenzije, ki imajo najvišje vrednosti, in v katerih se visoko in nizko notranje motivirani dijaki najbolj razlikujejo, so: prijatelj in vzornik, strokovnost in osebnost, sledita empatija ter neenakopravnost, ki imata negativni predznak.

Preglednica 23: Standardizirani koeficienti diskriminantne funkcije

Spremenljivke	Funkcija
Strokovnost in osebnost	0,479
Prijatelj in vzornik	0,910
Empatija	-0,424
Neenakopravnost	-0,220
Bojazen pred učiteljem	0,203

V Preglednici 24, v kateri je so prikazane strukturne uteži, ki predstavljajo korelacije med diskriminantno funkcijo in posameznimi spremenljivkami, vidimo, da z diskriminantno

funkcijo najbolj korelira dimenzija prijatelj in vzornik, sledijo strokovnost in osebnost, empatija ter neenakopravnost. Tudi iz Preglednice 24 je razvidno, da se visoko in nizko notranje motivirani dijaki najbolj razlikujejo v dimenzijah prijatelj in vzornik, strokovnost in osebnost, empatija, neenakopravnost in bojazen pred učiteljem.

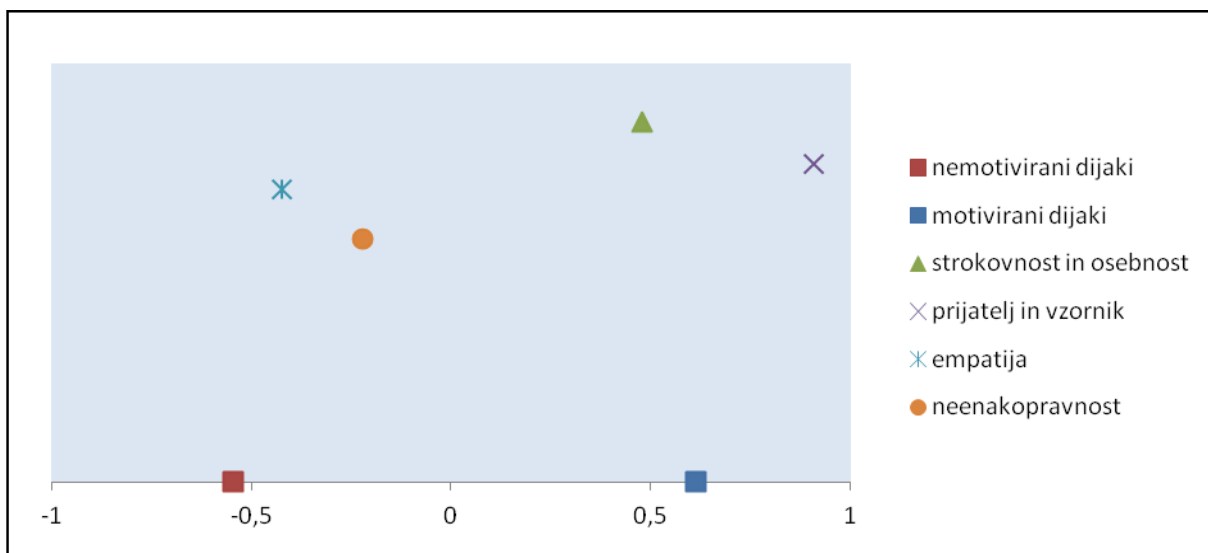
Preglednica 24: Strukturna matrika

Spremenljivke	Funkcija
Prijatelj in vzornik	0,408
Strokovnost in osebnost	0,382
Empatija	0,364
Neenakopravnost	0,355
Bojazen pred učiteljem	0,354

Položaj centroidov (Preglednica 25) za posamezni skupini dijakov potrjuje razlike med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo.

Preglednica 25: Centroidi skupin

MOTIVACIJA	Funkcija
Notranje visoko motivirani dijaki	0,612
Notranje nizko motivirani dijaki	-0,545



Slika 9: Položaj centroidov in dimenzij stališč glede na diskriminantno funkcijo

Iz Slike 9 je razvidno, da funkcija maksimalno ločuje skupini notranje visoko motiviranih dijakov in notranje nizko motiviranih dijakov. Notranje visoko motivirane dijake opisujejo stališča iz dimenzij prijatelj in vzornik, medtem kot notranje nizko motivirane dijake opisujejo stališča iz dimenzij empatija in neenakopravnost.

Preglednica 26: Klasifikacijska matrika

Klasifikacijska matrika				
		Predvideno članstvo v skupini		Skupaj
		1	2	
1 – notranje visoko motivirani dijaki				
2 - notranje nizko motivirani dijaki				
Število	1	53	20	73
	2	23	59	82
Odstotek	1	72,6	27,4	100
	2	28,0	72,0	100

72,3 % vseh primerov je pravilno uvrščenih

Iz klasifikacijske tabele je razvidno, da je v skupino notranje visoko motiviranih dijakov pravilno uvrščenih 72,6 % dijakov, v skupino notranje nizko motiviranih dijakov pa 72 %. Skupaj je bilo pravilno uvrščenih 72,3 % dijakov.

6.0 RAZPRAVA

Z raziskavo smo želeli preveriti stališča dijakov slovenskih srednjih šol do učiteljev športne vzgoje. Zanimalo nas je tudi, kakšne so razlike v izražanju stališč do učitelja med dijaki in dijakinjami. Nadalje nas je zanimalo kakšna je motivacija dijakov za pouk športne vzgoje, pri čemer nas je še posebej zanimala notranja motivacija. Tudi pri motivaciji smo preverili razliko med spoloma. Ugotavljali pa smo še, katere neodvisne dimenzije stališč do učitelja najboljše ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje.

6.1 Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji in Vprašalnika stališč dijakov do učitelja

Zanesljivost vprašalnikov smo preverjali s Cronbachovim koeficientom (α). Za oba vprašalnika smo ugotovili visoko stopnjo zanesljivosti.

Vrednost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji je v našem primeru 0,886. Vrednost po dimenzijah je prav tako visoka in znaša 0,865 na dimenziji zunanja motivacija in 0,808 na dimenziji notranja motivacija. Vprašalnik zaradi visokih vrednosti zadostuje vsem kriterijem za uporabo v raziskovanem procesu. Vrednosti so primerljive s podatki, ki jih navaja D. Boben (2005), in sicer Cronbach α 0,88 na dimenziji zunanja motivacija in 0,80 na dimenziji notranja motivacija.

Vrednost vprašalnika stališč do učitelja se je prav tako izkazal kot zanesljiv, kajti vrednosti so visoke, in sicer 0,975 za celotni vprašalnik, na dimenziji strokovnost in osebnost 0,964, dimenziji prijatelj in vzornik 0,94, dimenziji empatija 0,928, dimenziji neenakopravnost 0,748 in dimenziji bojazen pred učiteljem 0,792.

6.2 Analiza vrste in izraženosti motivacije dijakov za športno vzgojo in razlike med dijaki in dijakinjami

Na vzorcu 336 dijakov smo preverili motivacijo dijakov za športno vzgojo. Ugotavljamo, da je izraženost notranje motivacije višja v primerjavi z zunanjo (Slika 7). Višje izražena notranja motivacija pomeni, da dijaki v večji meri sodelujejo pri športni vzgoji zaradi

aktivnosti same in ne zaradi zunanjih nagrad (npr. ocene). Bolj jih spodbuja težnja po razvijanju sposobnosti in pridobivanju novih izkušenj kot tekmovalnost in primerjava z drugimi. Športna aktivnost je zanje užitek in zadovoljstvo. Pozitiven izid notranje motivacije je večji interes in večje zadovoljstvo v primerjavi z zunanjo motivacijo, katere izidi so večinoma negativni, npr. manj vloženega truda. S. Cecić Erpič idr. (2005) menijo, da je notranja motivacija v primerjavi z zunanjo trajnejša in koristnejša za učinkovit učni proces. Vendar po teoriji samodoločenosti (Deci in Ryan, 1985), ki predpostavlja več vrst zunanjih motivacij pri čemer nekatere delujejo zavirajoče na motivacijsko aktivnost, druge jo spodbujajo, je zunanja motivacija enako pomembna notranji. Tako učenec lahko opravlja neko nalogo z voljo in interesom, ki odraža odnos, v katerega je zajeto ponotranjenje naloge (Ryan in Deci, 2000b). V tem primeru je posameznik zunanji cilj ponotranjil in ga želi doseči na osnovi lastne želje. Učitelj ima torej možnost, da uporabi zunanjo motivacijo kot pomembno strategijo pri motiviranju učencev pri opravljanju nalog (Ryan in Deci, 2000b). Toda pomembno je, kako učenec zunanjo motivacijo zazna. Da bo učenčeva motivacija pri aktivnosti visoka, mora zaznavati visoko stopnjo kompetentnosti in avtonomnosti.

Višjo izraženost notranje motivacije v primerjavi z zunanjo ugotavljajo tudi S. Cecić Erpič idr. (2005), in sicer na vzorcu 1148 učencev petega in sedmega razreda osnovne šole ter dijakov prvega in tretjega letnika gimnazije.

Primerjava rezultatov izraženosti notranje in zunanje motivacije po spolu kaže, da dijaki kot tudi dijakinje dosegajo višje vrednosti na dimenziji notranja motivacija kot na dimenziji zunanje motivacije. Razvidno je tudi, da višje vrednosti na obeh dimenzijah motivacije dosegajo dijaki v primerjavi z dijakinjami (Slika 8).

Na dimenziji zunanja motivacija je rezultat dijakov povprečno 15,57 točk (maksimalna vrednost je 28 točk), medtem ko je pri dijakinjah povprečen rezultat 11,11 točk (Slika 8). Razlika med spoloma je statistično pomembna (Preglednica 3).

Na dimenziji notranja motivacija znaša povprečen rezultat pri dijakih 21,98 točk (maksimalna vrednost je 32 točk), pri dijakinjah znaša povprečen rezultat 20,3 točke (Slika 8). Razlika med spoloma statistično ni pomembna (Preglednica 3).

Analizo motivacije glede na spol lahko primerjamo z ugotovitvami iz raziskave, ki so jo opravile S. Cecić Erpič idr. (2005). Rezultati njihove raziskave kažejo, da so fantje in dekleta notranje bolj motivirani kot zunanje. Pri zunanji motivaciji, ki je višje izražena pri fantih,

obstaja statistično pomembna razlika glede na spol, medtem ko notranja motivacija, ki je prav tako višje izražena pri fantih, razlika ni statistično pomembna.

Da ni statistično pomembnih razlik med spoloma pri notranji motivaciji za športno vzgojo, ugotavljata tudi M. Bratanić in Maršić (2005). Opozarjata pa, da obstaja tendenca k večjemu občutku kompetentnosti pri dijakih in večjega doživljanja pritiska pri pouku pri dijakinjah. Podobno kot M. Bratanić in Maršić ugotavljajo tudi Goudas in Biddle (1994), Maršić, Paradžik in Breslauer (2006) in Paradžik, Maršić in Selmanović (2005).

Hipoteze H1, ki je predvidevala, da je notranja motivacija višje izražena pri dijakih kot dijakinjah, ne moremo potrditi, saj je bilo ugotovljeno, da se skupini v notranji motivaciji statistično pomembno ne razlikujeta.

6.3 Analiza stališč dijakov do učitelja športne vzgoje

Za ugotavljanje latentne strukture Vprašalnika stališč do učitelja smo uporabili faktorsko analizo, in sicer metodo glavnih osi. Iz Preglednice 6 je razvidno, da ima pet faktorjev lastno vrednost večjo od 1. Skupaj pojasnjujejo 52,12 % variance. Največ variance pojasnjuje prvi faktor, in sicer 38,9 %, drugi faktor pojasnjuje 6,58 % variance, tretji faktor 3,27 %, četrti faktor 1,82 % in peti faktor 1,53 % variance. Na osnovi rezultatov faktorske analize Vprašalnika stališč do učitelja smo v nadaljnjo analizo vključili pet faktorjev.

Prvi faktor, ki smo ga poimenovali strokovnost in osebnost, vključuje stališča, povezana z učiteljevim delom (učitelj vestno opravlja svoje delo, učitelja doživljam kot osebo, ki ima rada svoje delo, učitelj je pri svojem delu zavzet, učitelj se trudi, da je ura pouka kvalitetna, odgovorno opravlja svoje delo, spodbuja me k dejavnosti, želi, da bo ura športne vzgoje uspešna, pomemben mu je uspeh dijakov), strokovnostjo (učitelj je prepričan v svoje znanje, učitelj je strokovnjak na svojem področju, zadovoljen sem s strokovnostjo svojega učitelja), ter njegovimi osebnostnimi kvalitetami, kot so samozavest, smisel za humor, pozitivna naravnost, prijaznost.

Natančnejša analiza vrednosti spremenljivk (Preglednica 8), ki jih združuje faktor strokovnost in osebnost kaže, da dijaki menijo, da je njihov učitelj športne vzgoje na svojem področju dober strokovnjak, ki vestno opravlja svoje delo. Prepričani so tudi, da je pri svojem delu

zavzet, uspešen, odgovoren in da dobro razlaga snov. Nadalje menijo, da si učitelj želi, da bo ura športne vzgoje uspešna in da bodo uspešni tudi dijaki. Učitelja doživljajo kot prijazno in zabavno osebo, ki ima dober smisel za humor in se z dijaki zna pošaliti. Prepričani so, da je učitelj samozavesten, da dijake zna motivirati in da "živi" svoja stališča. Nadalje menijo, da je učitelj prijazen, da se zna zahvaliti ali opravičiti in da zna dijakom prisluhniti.

Drugi faktor, ki smo ga poimenovali prijatelj in vzornik, je nasičen s spremenljivkami, ki odražajo stališča dijakov, povezana z učiteljevo sposobnostjo vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov (učitelju se lahko zaupam kot prijatelju, učitelj me ima rad kot osebo, z učiteljem bi si želel družiti tudi po pouku, ko imam problem, se obrnem k učitelju po pomoč in nasvet, učitelju zaupam, učitelj je oseba, s katero se lahko pogovorim) in zaznavanjem učitelja kot vzornika (želel bi biti kot moj učitelj, s svojim delom in obnašanjem mi je učitelj vzor).

Značilno za stališča dijakov združena v faktorju prijatelj in vzornik je, da dijaki za svojega učitelja športne vzgoje menijo, da jim je učitelj naklonjen, da je razumevajoč, da jih opogumlja in jih tudi pohvali. Prepričani so, da je učitelj oseba, ki ima rada dijake, da se z njim lahko pogovorijo in se mu zaupajo. Menijo tudi, da ima učitelj razumevanje za njihove težave, zato bi se k njemu tudi zatekli po pomoč in nasvet. Dijaki so prepričani, da se učitelj trudi zadovoljiti njihove interese in potrebe. Učitelja doživljajo kot vzornika. Iz rezultatov je razvidno, da je dijakom zabavno biti pri uri športne vzgoje (Preglednica 9).

Tretji faktor, ki smo ga poimenovali empatija, je nasičen s spremenljivkami, ki odražajo stališča dijakov, povezana z učiteljevim odnosom do življenja (všeč mi je učiteljev odnos do življenja, učitelj je dobre volje), dela (učitelj dobro opravlja svoje delo, prizadeva si, da dobro opravi delo), enakopravnega in spoštljivega ravnanja do dijakov (za učitelja smo vsi enakopravni, učitelj me spoštuje, do vseh ima enak odnos) in učiteljem kot dobrim človekom (učitelj je dobra oseba).

Značilno za stališča dijakov združena v faktorju empatija so relativno visoke aritmetične sredine (Preglednica 10). Iz tega sklepamo, da so dijaki prepričani, da imajo njihovi učitelji enakopraven in spoštljiv odnos do njih. Nadalje menijo, da učitelji dobro delajo in so pozitivno naravnani. Dijaki so prepričani, da je njihov učitelj dobra oseba, ki je dobre volje in ki pri pouku ustvarja dobro vzdušje.

Četrty faktor, ki smo ga poimenovali neenakopravnost, je nasičen s spremenljivkami za katere je značilen negativni predznak. Stališča odražajo zaznavo dijakov, da učitelj dela razlike med njimi (učitelj dela razlike med dijaki, učitelj ima priljubljene dijake), ne upošteva njihovih mnenj in želi imeti prav za vsako ceno.

Vrednosti aritmetičnih sredin spremenljivk združenih v faktorju neenakopravnost (Preglednica 11) nam kažejo, da stališča dijakov glede učiteljeve enakopravnosti, niso povsem pozitivna. Dijaki namreč menijo, da učitelj med njimi dela razlike, prav tako menijo, da so nekateri dijaki bolj priljubljeni in da želi učitelj imeti prav za vsako ceno.

Peti faktor, ki smo ga poimenovali bojazen pred učiteljem, združuje spremenljivke, ki odražajo dijakovo negativno zaznavo učitelja, predvsem strah do njega. Zajema spremenljivke kot so npr, učitelj me z izjavami žali, pri učiteljevi uri čutim strah, bojim se povedati svoje mnenje.

Vrednosti aritmetičnih sredin spremenljivk, združenih v faktorju bojazen pred učiteljem (Preglednice 12), so relativno nizke, kar pomeni, da dijaki pred učiteljem športne vzgoje in pred športno vzgojo ne čutijo bojazni in se ne bojijo povedati svojega mnenja. Dijaki menijo, da njihov učitelj do njih ni žaljiv ali grob in jih ne želi "ujeti v neznanju". Prav tako menijo, da učitelj ni kruta oseba. Vendar, po mnenju dijakov, njihov učitelj včasih ni pošten pri ocenjevanju.

Po pregledu vrednosti aritmetičnih sredin posameznih stališč dijakov do učitelja športne vzgoje zaključujemo, da dijaki najvišje vrednotijo strokovnost in kvalitetno delo njihovega učitelja. Visoko vrednotijo tudi nekatere njegove osebne kvalitete, kot so samozavest, zabavnost, prijaznost, empatija. Slabše ocene opažamo pri stališčih glede enakopravnosti, po mnenju dijakov njihov učitelj dela razlike med njimi, želi imeti prav za vsako ceno ter ima priljubljene dijake.

Če povežemo izsledke naše raziskave z izsledki nekaterih avtorjev (Dauer in Pangrazi, 1989; Figley, 1985; Ryan idr., 2003; Tjeerdsma idr., 1996), ki menijo, da prav učitelj pozitivno vpliva na stališča dijakov do športne vzgoje ter ugotavljajo, da dijaki srednjih šol pri svojem učitelju pozitivno ocenjujejo predvsem gibalne spretnosti in prijaznost, in kot negativno učiteljevo nezmožnost povezovanja z dijaki in večjo naklonjenost gibalno spretnejšim dijakom, lahko sklepamo, da učitelji iz naše raziskave prispevajo k pozitivnim stališčem dijakov do športne vzgoje.

6.4 Analiza razlik v stališčih dijakov do učitelja športne vzgoje glede na spol

Primerjava med spoloma razkriva, da imajo dijakinje glede strokovnosti in osebnosti učitelja športne vzgoje boljše mnenje od dijakov. Dijakinje od dijakov boljše ocenjujejo učitelja glede vestnosti, prepričanja v znanje, zavzetosti, strokovnosti, truda, prijaznosti in nadalje menijo, da je njihov učitelj samozavesten, da jih spodbuja, da se zna pošaliti, da dobro razlaga snov, da je zabaven in vesel, da si želi, da bo ura športne vzgoje uspešna ter da učitelj "živi" svoja stališča. Aritmetične sredine pri vseh spremenljivkah, ki so nasičene v faktorju strokovnost in osebnost, so visoke pri obeh spolih. Dijaki kot dijakinje menijo, da je njihov učitelj dober strokovnjak in pozitivna osebnost (Preglednica 14).

Glede vrednosti spremenljivk združene v faktorju prijatelj in vzornik ugotavljamo, da dijaki v nasprotju z dijakinjami, v višji meri ocenjuje učitelja kot prijatelja, ki se mu lahko zaupajo, menijo, da jih ima učitelj rad kot osebo, z njim bi si želeli družiti po pouku, na učitelja se lahko obrnejo po pomoč in nasvet, prepričani so, da učitelja zanimajo kot oseba in menijo, da jim učitelj včasih "pogleda skozi prste" (Preglednica 15).

Primerjava rezultatov Preglednice 16, v kateri so prikazane spremenljivke, ki jih združuje faktor empatija, kaže, da imajo oboji, dekleta kot tudi fantje, dobro mnenje o učitelju glede njegovega odnosa do življenja, dela ter enakopravnega in spoštljivega ravnanja do dijakov. Vendar ugotavljamo statistično pomembne razlike med spoloma v šestih spremenljivkah, pri katerih dekleta dosegajo višje vrednosti kot fantje. Dijakinje boljše kot dijaki ocenjujejo učitelja kot dobro osebo, njegov odnos do življenja, prizadevnost ter menijo, da njihov učitelj dobro opravlja svoje delo, da jih spoštuje, da ustvarja dobro vzdušje pri pouku in da je dobre volje.

Statistično pomembne razlike spremenljivk združenih v faktorju neenakopravnost se kažejo pri dveh spremenljivkah, in sicer: učitelj ne sprejema mojega mnenja in učitelj ima priljubljene dijake. Pri obeh spremenljivkah so višje vrednosti dosegli fantje. Pri drugih dveh spremenljivkah (učitelj dela razlike med dijaki in učitelj želi imeti prav za vsako ceno) ni statistično pomembnih razlik. Ugotavljamo, da so dijaki nekoliko bolj kritični do učitelja kot dijakinje (Preglednica 17).

Iz Preglednice 18, kjer so prikazane spremenljivke združene v faktorju bojazen pred učiteljem, je razvidno, da dijaki čutijo pred učiteljem več strahu kot dijakinje in ga tudi

doživljajo kot bolj krutega, grobega in žaljivega. Pri tem gre opomniti, da so vrednosti aritmetičnih sredin nizke, kar pomeni, da posamezna trditev večinoma ne velja oziroma velja le včasih.

Z izsledki naše raziskave, ki potrjuje številne razlike v stališčih dijakov in dijakinj do učitelja športne vzgoje, lahko dopolnimo raziskave avtorjev (Colley, Comber in Hargreaves, 1994; Wersch, Trew in Turner, 1992), ki ugotavljajo, da obstajajo razlike med spoloma v stališčih do športnih aktivnosti in kondicijskih aktivnosti (Škof in Boben, 2005).

Razloge za razlike med spoloma v stališčih do učitelja športne vzgoje, morda lahko delno iščemo v rezultatih raziskav avtorjev (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose in Cogérino, 2007; Nicaise, Cogérino, Bois in Amorose, 2006), ki ugotavljajo, da učitelji dajejo dijakom različne povratne informacije glede na spol dijakov. S strani učiteljev dijakinje sprejemajo več spodbud in informacij glede tehnične izvedbe gibanja kot dijaki, prav tako pa so učitelji do dijakinj manj kritični kot dijakov. Tudi drugi avtorji (Drudy in Chatháin, 2002; Duffy, Warren in Walsh, 2001) poročajo, da učitelji dajejo različne povratne informacije dijakom kot dijakinjam, vendar ti ugotavljajo, da dijaki sprejemajo več pozornosti in pohval kot dijakinje.

Bratanić in Maršić (2005) nasprotno od zgoraj naštetih raziskovalcev nista našla razlik v večini raziskovanih stališč do učitelja športne vzgoje med spoloma. Razliko sta ugotovila edino v faktorju, ki sta ga poimenovala učiteljev humor. Višje vrednosti spremenljivk so imele dijakinje.

Hipoteze H2, ki je predvidevala, da se stališča dijakov do njihovega učitelja športne vzgoje statistično pomembno razlikujejo od stališč dijakinj, lahko sprejmemo, saj je bilo ugotovljeno, da se v izražanju stališč v večini primerov skupini statistično pomembno razlikujeta.

6.5 Analiza povezave med motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje

Da bi ugotovili povezanost med notranjo in zunanjo motivacijo dijakov za pouk športne vzgoje ter petimi faktorji stališč dijakov do učitelja športne vzgoje, smo opravili izračun Spearmanovih korelacijskih koeficientov (Preglednica 19). Iz preglednice korelacij med

motivacijo in stališči dijakov je razvidno, da zunanja motivacija statistično pomembno korelira z naslednjimi faktorji stališč: prijatelj in vzornik, neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem. Za večjo zunanjo motivacijo dijakov je pomembno, da učitelj razvija z dijaki prijateljski odnos in jim je vzor. Prav tako ugotavljamo, da neenakopravnost učitelja povečuje zunanjo motivacijo dijakov, nanjo pa vplivajo še strah pred učiteljem, njegova grobost in žaljiv odnos.

Notranja motivacija statistično pomembno korelira z vsemi faktorji stališč. Negativna korelacija obstaja med notranjo motivacijo in faktorjema neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem. Zaključimo lahko, da je za notranjo motivacijo dijakov pomembno, da mora biti učitelj na svojem področju dober strokovnjak, da se zna dijakom približati, se z njimi pogovarjati, da mora biti dobro razpoložen, imeti mora smisel za humor in se zna vživeti v njihov položaj. Negativno na notranjo motivacijo dijakov pa vpliva, če učitelj dela razlike med dijaki in jih ne obravnava kot sebi enake oziroma ne upošteva njihovega mnenja.

Pozitivne korelaciji med notranjo motivacijo in stališči dijakov do učitelja športne vzgoje ugotavljata tudi M. Bratanić in Maršić (2005). Avtorja ugotavljata, da obstaja največja korelacija med notranjo motivacijo in učiteljevim smislom za humor, zaupanjem dijakov učitelju, učiteljeva vloga vzornika, njegova strokovnost, osebnost, empatija in naklonjenost učencem.

Hipotezo H3, ki je predvidevala, da obstaja povezavo med notranjo motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje, lahko sprejmemo, saj je bilo ugotovljeno, da notranja motivacija statistično pomembno korelira z vsemi faktorji stališč.

6.6 Analiza razlik v stališčih dijakov do učitelja med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo

Z namenom, da bi ugotovili, katere dimenzije stališč dijakov do učitelja športne vzgoje najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje, smo opravili diskriminantno analizo. Primerjali smo sto notranje visoko motiviranih dijakov in sto notranje nizko motiviranih dijakov. Posamezne dimenzije stališč dijakov smo določili glede na rezultat, ki smo ga dobili s faktorsko analizo.

Analiza razlik med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za pouk športne vzgoje po posameznih dimenzijah (Preglednice 20) razkriva, da imajo dijaki, ki so visoko notranje motivirani zelo pozitivna stališča glede učiteljevega strokovnega znanja in nekaterih njegovih osebnostnih značilnosti, kot npr. da je samozavesten, da se zna pošaliti, da je prijazen, da je odgovoren, zavzet, da je vedrega razpoloženja in je tudi zabaven. Visoko notranje motivirani dijaki imajo tudi zelo pozitivna stališča do učitelja na dimenziji empatija. Menijo, da je njihov učitelj dobra oseba, ki si prizadeva, da dobro opravi svoje delo. Da je oseba, ki spoštuje dijake in ima do vseh enak odnos, da ustvarja dobro vzdušje pri pouku in jim je všeč njegov odnos do življenja. Nekoliko slabša v primerjavi s prvima dvema dimenzijama so stališča dijakov, ki so notranje visoko motivirani, do učitelja na dimenziji prijatelj in vzornik, vendar so tudi ta stališča pozitivna. Menijo, da se učitelju lahko zaupajo kot prijatelju, da je oseba, ki ima rada dijake in s katero se lahko pogovorijo in je oseba, ki zna dijake pohvaliti, prav tako pa ima razumevanje za njihove težave. Dijaki vidijo učitelja kot vzornika. Notranje visoko motivirani dijaki še najslabše ocenjujejo učitelja na dimenziji neenakopravnost. Relativno nevtralnno odgovarjajo na vprašanja, če učitelj dela razlike med dijaki ali če sprejema tudi njihovo mnenje, če ima priljubljene dijake ali če želi imeti prav za vsako ceno. Nadalje so notranje visoko motivirani dijaki prepričani, da jih učitelj s svojimi izjavami ne žali, da učitelj ni kruta oseba, pri športni vzgoji ne čutijo strahu, da učitelj do dijakov ni grob in da je pri ocenjevanju pošten.

Dijaki z nizko notranjo motivacijo imajo v primerjavo z notranje bolj motiviranimi vrstniki glede učiteljevega strokovnega znanja in nekaterih njegovih osebnostnih značilnosti nekoliko slabše mnenje, vendar so njihova stališča še vedno pozitivna. Nizko notranje motivirani dijaki imajo prav tako pozitivna stališča do učitelja na dimenziji empatija. Prav tako kot notranje visoko motivirani dijaki menijo, da je učitelj dobra oseba, ki dobro opravlja svoje delo. Menijo, da učitelj spoštuje dijake in ima do vseh enak odnos in da zna pri pouku ustvariti dobro vzdušje in všeč jim je njegov odnos do življenja. Nekoliko slabše v primerjavi s prvima dimenzijama, vendar še vedno pozitivno, ocenjujejo notranje nizko motivirani dijaki učitelja na dimenziji prijatelj in vzornik. Dokaj negativno pa nemotivirani dijaki ocenjujejo učitelja na dimenziji neenakopravnosti. Menijo, da je učitelj včasih neenakopraven, da dela razlike med njimi, da želi imeti prav za vsako ceno in da ima priljubljene dijake. Na dimenziji bojazen pred učiteljem so notranje nizko motivirani dijaki učitelja ocenjevali pozitivno, menijo namreč, da njihov učitelj ni oseba, ki bi bila kruta, in ki bi s svojimi izjavami žalila dijake.

Nadalje dijaki pri učiteljevi uri ne čutijo strahu in se ne bojijo povedati svojega mnenja. Menijo tudi, da je njihov učitelj pri ocenjevanju pošten.

Z diskriminantno analizo je bila izračunana ena funkcija (Preglednica 21), ki statistično pomembno loči notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake (Preglednica 22). Funkcijo najbolje opisujejo naslednje dimenzije: prijatelj in vzornik, strokovnost in osebnost, sledita empatija ter neenakopravnost (Preglednica 23 in Preglednica 24).

Na osnovi rezultatov diskriminantne analize lahko trdimo, da skupino dijakov, ki so visoko notranje motivirani, ločijo od skupine dijakov, ki so notranje nizko motivirani, stališča iz dimenzije prijatelj in vzornik, dimenzije strokovnost in osebnost ter stališča iz dimenzij empatija ter neenakopravnost.

Zaključimo lahko, da se razlike med skupinama kažejo v stališčih, pri katerih notranje visoko motivirani dijaki dosegajo višje vrednosti, in sicer za svojega učitelja športne vzgoje menijo, da se mu lahko zaupajo, da je oseba, ki ima rada dijake, in ki jih zna pohvaliti, nadalje menijo, da je dober strokovnjak, ki odgovorno opravlja svoje delo, je samozavesten, zabaven in se tudi zna pošaliti. Za notranje nizko motivirane pa je značilno, da so do učitelja bolj kritični in niso tako prepričani kot motivirani dijaki, da so dijaki za učitelja vsi enakopravni, da jih spoštuje in da ima do vseh enak odnos. Menijo tudi, da ima učitelj priljubljene dijake, da ne sprejema njihovega mnenja in želi imeti prav za vsako ceno.

Pri delu športnih pedagogov je pomembno, da znajo dijake motivirati. Pri tem je pomemben individualni pristop, glede na posameznikove sposobnosti in značilnosti (Bratanić in Maršić, 2005). Še posebej pomemben je pristop do dijakov, ki gibalno niso zelo uspešni oziroma in se športni vzgoji na različne načine poizkušajo izogniti. Glede na značilnosti stališč notranje nizko motiviranih dijakov do učitelja športne vzgoje, bi učitelji morali biti še posebej pozorni, da so enakopravni do vseh dijakov oziroma imajo do vseh enak odnos. Pomembno je tudi, da učitelj spoštuje dijake, ne glede na to, kako uspešni so.

V skladu s teorijo samodoločenosti, ki pravi, da notranja motivacija temelji na prirojeni potrebi po kompetencah, samostojnosti in pripadnosti, bi morali učitelji športne vzgoje vključevati v učni načrt tudi vsebine pouka, glede na želje dijakov. Slednje še posebej velja za gibalno manj uspešne dijake oziroma dijake, ki so nemotivirani za pouk športne vzgoje. Kajti posameznik, ki je udeležen v neki športni situaciji, ki si jo je sam izbral, in je zanj primerne

stopnje zahtevnosti, se bo počutil izzvano in kompetentno. Občutki kompetenc in samostojnosti delujejo na posameznika motivirajoče.

Vendar preveč poudarjena učiteljeva pozornost nemotiviranim dijakom in manj pozornosti motiviranim dijakom, bi za slednje to lahko bil negativen signal, ki bi jih odvrčal od pouka športne vzgoje oziroma bi vplival negativno na njihovo motivacijo.

S. Cecić Erpič idr. (2005) so iskali dejavnike, ki ločujejo med motiviranimi učenci in nemotiviranimi učenci. Ugotavljajo, da sta za učence, ki jih ne zanima delo pri uri športne vzgoje značilni dve osebnostni lastnosti, nizko izražena sprejemljivost in visoko izražen nevroticizem, hkrati pa ti učenci zaznavajo razredno klimo kot manj usmerjeno k osebnemu odnosu me učiteljem in učenci. Njihovo stališče je, da se učitelj manj zanima za posamezne učence, je manj prijazen in ni pozoren do interesov učencev. Slednjo ugotovitev lahko potrdimo z rezultati naše diskriminantne analize.

Škof in D. Boben (2005) sta ugotovila, da je poleg pripravljenosti za vlaganje napora, notranja motivacija tista, ki ločuje učence s pozitivnimi stališči do telesno zahtevnejših športnih aktivnosti od skupine z manj pozitivnimi stališči. Čeprav se njuna raziskava nanaša na razlike med skupinama učencev s pozitivnimi in negativnimi stališči do telesno zahtevnejših športnih aktivnosti in ne s stališči do učitelja športne vzgoje, pa vseeno lahko med raziskavama ugotavljamo podobne rezultate.

Hipotezo H4, ki je predvidevala obstoj vsaj ene funkcije, ki bo statistično pomembno diskriminirala notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za športno vzgojo, lahko sprejmemo, saj je bila izračunana ena funkcija, katere vrednost je statistično pomembno različna za notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki.

7.0 SKLEP

V pričujoči raziskavi smo ugotavljali stališča dijakov drugih in tretjih letnikov izbranih slovenskih srednjih strokovnih šol do učiteljev športne vzgoje. Sodelovalo je 336 dijakov, od tega 167 dijakov in 169 dijakinj. Za potrebe naše raziskave smo prevedli in priredili Vprašalnik stališč do učitelja, (Bratanić in Maršić, 2005), ki meri 10 hipotetičnih dimenzij, ki determinirajo kvaliteto učiteljevega vedenja do učenca, učiteljeva strokovna ravnanja in nekatere učiteljeve lastnosti. Želeli smo tudi ugotoviti, kakšne so razlike v izražanju stališč do učitelja med dijaki in dijakinjami. Nadalje smo ugotavljali, kakšna je motivacija dijakov za pouk športne vzgoje, pri čemer nas je posebej zanimala notranja motivacija. Uporabili smo Vprašalnik o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji (Zabukovec idr., 2005). Tudi pri motivaciji nas je zanimala razlika med spoloma. Ugotavljali pa smo še, katere neodvisne dimenzije stališč do učitelja najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje.

V skladu z zastavljenim predmetom, problemom, cilji in obstoječimi raziskavami, smo si zastavili štiri hipoteze, ki smo jih sprejeli ali zavrnili na ravni 5 % statističnega tveganja ($P \leq 0,05$).

Prva hipoteza se je nanašala na ugotavljanje razlik med dijaki in dijakinjami v notranji motivaciji za pouk športne vzgoje.

Druga hipoteza se je nanašala na ugotavljanje razlik med dijaki in dijakinjami v stališčih do učitelja športne vzgoje.

S tretjo hipotezo smo trdili, da obstaja statistično pomembna povezava med notranjo motivacijo dijakov za športno vzgojo in njihovimi stališči do učitelja športne vzgoje.

Četrta hipoteza je temeljila na predpostavki, da v diskriminantnem prostoru spremenljivk stališč do učitelja, obstaja vsaj ena funkcija, ki statistično pomembno diskriminira notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za športno vzgojo.

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS. Izračunali smo osnovne statistične karakteristike. S faktorsko analizo smo ugotavljali latentno strukturo vprašalnika Stališč dijakov do učitelja. Faktorje smo ekstrahirali po Guttman – Kaiserjevem kriteriju. Zanesljivost Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji in

Vprašalnika stališč dijakov do učitelja smo preverjali s Cronbachovim koeficientom (α). Za preverjanje razlik v izražanju stališč do učitelja in za preverjanje razlik v motivaciji med dijaki in dijakinjami smo uporabili enofaktorsko analizo variance. S Spearmanovim koeficientom korelacij smo ugotavljali povezave med motivacijo in izraženimi stališči dijakov. Z diskriminantno analizo smo ugotavljali, katere neodvisne dimenzije stališč do učitelja, najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za pouk športne vzgoje.

Ugotovili smo, da je notranja motivacija za pouk športne vzgoje pri dijakih in dijakinjah višje izražena kot zunanja. Primerjava glede na spol je pokazala, da sta obe vrsti motivacij višje izraženi pri dijakih kot dijakinjah. Statistično pomembna razlika med spoloma je le pri zunanji motivaciji, zato smo prvo hipotezo zavrnili.

S faktorsko analizo smo ugotovili obstoj petih latentnih faktorjev Vprašalnika stališč do učitelja, s katerimi lahko pojasnimo 52,12 % variance. V prvem faktorju so nasičene spremenljivke, ki so povezana z učiteljevim delom, strokovnostjo ter njegovimi osebnostnimi kvalitetami, prvi faktor smo zato poimenovali strokovnost in osebnost, drugi faktor združuje spremenljivke ki odražajo stališča dijakov, ki so povezana z učiteljevo sposobnostjo vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov in zaznavanjem učitelja kot vzornika. Drugi faktor smo poimenovali prijatelj in vzornik. Tretji faktor je nasičen s spremenljivkami, ki odražajo stališča, ki so povezana z učiteljevim odnosom do življenja, dela in učiteljem kot dobrim človekom. Tretji faktor smo poimenovali empatija. V četrtem faktorju so združene spremenljivke, ki odražajo stališča dijakov, da učitelj dela razlike med njimi, ne upošteva njihovega mnenja in želi imeti prav za vsako ceno. Faktor smo poimenovali neenakopravnost. V petem faktorju so združene spremenljivke, ki odražajo dijakovo negativno zaznavo učitelja. Gre za spremenljivke, kot so: učitelj me z izjavami žali, pri učiteljevi uri čutim strah, bojim se povedati svoje mnenje ... Peti faktor smo poimenovali bojazen pred učiteljem.

Razlike med spoloma v izražanju stališč lahko potrdimo pri treh faktorjih, in sicer: strokovnost in osebnost, empatija ter bojazen pred učiteljem. Pri faktorju neenakopravnost lahko razliko med spoloma potrdimo le deloma, kajti statistično pomembna razlika je pri dveh spremenljivkah, pri drugih dveh spremenljivkah razlika statistično ni pomembna. Pri faktorju prijatelj in vzornik razlik med spoloma ne moremo potrditi.

Ugotavljamo, da imajo dijakinje boljše mnenje o učitelju kot dijaki. Prav tako v manjši meri kot dijaki zaznavajo, da bi učitelj delal razlike med njimi oziroma bi čutile strah pred njim in

ga doživljale kot krutega, grobega in žaljivega. Na osnovi rezultatov analize variance smo drugo hipotezo sprejeli.

Izračun Spearmanovih korelacijskih koeficientov med zunanjo in notranjo motivacijo dijakov za pouk športne vzgoje ter petimi faktorji stališč dijakov do učitelja športne vzgoje je pokazal več statistično pomembnih povezav. Zunanja motivacija statistično pomembno korelira s tremi faktorji stališč, in sicer: prijatelj in vzornik, neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem. Notranja motivacija statistično pomembno korelira z vsemi faktorji stališč. Pozitivna korelacija obstaja med notranjo motivacijo in faktorji strokovnost in osebnost, prijatelj in vzornik ter empatija. Negativna korelacija pa med notranjo motivacijo in faktorjema neenakopravnost ter bojazen pred učiteljem. Da bo notranja motivacija dijakov čim višja, je pomembno, da je učitelj na svojem področju dober strokovnjak, da se zna dijakom približati, se z njimi pogovarjati, da mora biti dobrega razpoloženja, imeti smisel za humor in se znati vživeti v njihov položaj. Negativno na notranjo motivacijo dijakov pa vpliva, če učitelj dela razlike med dijaki in jih ne obravnava kot sebi enake oziroma ne upošteva njihovega mnenja. Glede na statistično pomembne povezave med notranjo motivacijo dijakov do pouka športne vzgoje in stališči dijakov do učitelja športne vzgoje, smo tretjo hipotezo sprejeli.

Z diskriminantno analizo smo ugotavljali, katere dimenzije stališč dijakov do učitelja športne vzgoje najbolj ločujejo notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake za športno vzgojo. Skupini notranje visoko in nizko motiviranih dijakov smo določili tako, da smo izbrali dve skupini; sto dijakov, ki so dosegli največ točk na dimenziji notranja motivacija iz Vprašalnika o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji in sto dijakov, ki so dosegli najmanj točk.

Izračunana je bila ena funkcija, ki statistično značilno loči notranje visoko in notranje nizko motivirane dijake. K razlikovanju med skupinama največ prispevajo naslednje dimenzije stališč: prijatelj in vzornik, strokovnost in osebnost, sledita empatija ter neenakopravnost, ki imata negativni predznak. Položaj centroidov za posamezni skupini dijakov potrjuje razlike med notranje visoko in notranje nizko motiviranimi dijaki za športno vzgojo. Glede na rezultate diskriminantne analize ugotavljamo, da je za notranje visoko motivirane dijake značilno, da zaznavajo učitelja športne vzgoje kot njim naklonjenega, ki jim zna prisluhniti in jih razume. Nadalje ga zaznavajo kot osebo, s katero bi se želeli družiti tudi po pouku in osebo, ki jim je vzor. Ti dijaki cenijo njegovo strokovnost in prizadevnost ter razpoloženje in smisel za humor. Za dijake, ki so notranje nizko motivirani pa je značilno, da učitelja

zaznavajo kot osebo, ki jih ne spoštuje, ki nima do vseh enakega odnosa, ki si ne prizadeva, da dobro opravi svoje delo, ki ne ustvarja dobrega vzdušja pri pouku, ki ima priljubljene dijake in ni pravičen. Na osnovi rezultatov diskriminantne analize smo četrto hipotezo sprejeli.

Z Vprašalnikom stališč do učitelja športne vzgoje, ki smo ga prevedli in priredili, smo pridobili merski inštrument, s pomočjo katerega bomo lahko analizirali pomembne informacije o učiteljevih pedagoških ravnanjih in njihovem odnosu do učencev oziroma dijakov. Vendar velja pripomniti, da vprašalnik potrebuje nadaljnjo izboljšavo. Predlagamo izločitev nekaterih spremenljivk in ugotavljanje skladnosti med strokovnjaki (ekspertno veljavnost).

Naša raziskava predstavlja pomemben doprinos k proučevanju odnosa med učiteljem športne vzgoje in učencem in je izhodišče za nadaljnja raziskovanja te kompleksne problematike.

Glede na ugotovljene povezave med stališči dijakov do učitelja športne vzgoje in njihovo notranjo motivacijo za pouk športne vzgoje, smo pridobili informacije, katere so tiste učiteljeve značilnosti, ki pomembno vplivajo na notranjo motivacijo dijakov.

Ker je eden od pomembnih ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa, tudi pri pouku športne vzgoje, povečanje motivacije učencev za pouk (Cecić Erpič idr., 2005), bodo rezultati raziskave pomembna smernica učiteljem za zagotavljanje in dviganje motivacije še posebej pri manj motiviranih dijakih.

V procesu izobraževanja bodočih športnih pedagogov je treba še več pozornosti posvetiti razvijanju tistih lastnosti in učenju tistih pedagoških ravnanj, ki pomembno vplivajo na notranjo motivacijo učencev za pouk športne vzgoje in posredno tudi na medsebojni odnos med učiteljem in učencem. S spoznanji bo tako mogoče dopolniti vsebine v izobraževanju študentov, dobljeni podatki pa bodo tudi koristen vir informacij za izbor tematik seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev športne vzgoje v Sloveniji.

V vzgojno-izobraževalnem procesu želimo kakovostnega učitelja, učitelja, ki bo učencem s strokovnim delom, vedenjem in znanjem vzor. Učitelja, ki nudi učencem možnost, da razvijejo pozitivna stališča in vrednote do šole ter predmeta, ki ga le-ta poučuje. Takšen odnos pozitivno vpliva na motivacijo učencev, pozitivno motivirani učenci pa so nadaljnja spodbuda učitelju za delo z učenci.

8.0 LITERATURA

- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes towards physical education. *The Physical Educator*, 48, 28-32.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. V J. Kuhl in J. Beckmann (Ur.), *Action-control: From cognition to behavior* (str. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2end ed.). Maidenhead UK: Open University Press.
- Ajzen, I. in Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. in Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. V W. D. Crano in R. Prislin (Ur.), *Attitudes and attitude change* (str. 289-311). New York: Psychology Press.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individual goal structures: A cognitive-motivational analysis. V R. Ames in C. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation* (str. 177–208). New York: Accademic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and processes. V G. C. Roberts (ur.), *Motivation in sport and exercise* (str. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–171.
- Barić, R. (2004). *Klima v športu*. Neobjavljeno magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bibik, J. M., Goodwin, S. C. in Omega Smith, E. M. (2007). High School Students' Attitudes Toward Physical Education in Delaware. *The Physical Educator*, 64(4), 192.

- Birch, S.H. in G.W. Ladd. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1): 61-79.
- Boben, D., Cecić Erpič, S., Škof, B. in Zabukovec, V. (2005). Metodologija in predstavitev uporabljenih merskih pripomočkov. V B. Škof, V. Zabukovec, S. Cecić Erpič in D. Boben (ur.), *Pedagoško-psihološki vidik športne vzgoje* (str. 29-47). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Bohner, G. in Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press Ltd.
- Bowman, R.J. (2005). *A Comparison of two models used to predict student strategy choice for classroom conflicts*. Ph.D., Kent State University.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Bratanić, M. in Maršić, T. (2004). Relacije između stavova učenika prema nastavniku i uspjeha u učenju. *Napredak*, 145 (1), 133-144.
- Bratanić, M. in Maršić, T. (2005). Povezanost motivacije učenika s gledištima o nastavniku. *Napredak*, 146 (3), 300-313.
- Cankar, F. (1994). *Povezanost motorične učinkovitosti učencev in učenk z načini pedagoškega ravnanja športnega pedagoga*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation form physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Cecić Erpič, S., Zabukovec, V. in Boben, D. (2005). Motivacija mladostnikov in učiteljev za športno vzgojo. V B. Škof, V. Zabukovec, S. Cecić Erpič, in D. Boben (ur.), *Pedagoško-psihološki vidik športne vzgoje* (str. 101-134). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

- Colley, A., Comber, C. in Hargreaves, D. J. (1994). Gender effects in school subject preferences: A research note. *Educational Studies*, 20 (1), 13-18.
- Dauer, V. in Pangrazi, R. (1989). *Dynamic physical education for elementary school children (9th ed)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Drudy, S. in Úi Chatháin, M. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis, and reflection. *Evaluation and Research in Education*, 16, 34-50.
- 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.
- Duffy, J., Warren, K. in Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45, 579-593
- Dweck, C. S. in Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eysenck W. M. (2009). *Fundamentals of Psychology*. East Sussex: Psychology Press.
- Ferrer-Caja, E. in Weiss, R. M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 71(3), 267-279.
- Figly, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Fishbein, M. in Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison – Wesley.
- Folsom-Meek, S. L. (1992). *A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American

- Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Indianapolis, April. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350-297).
- Frederick, C. M. in Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relationships with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior* (JSB), 16(3), 124-146.
- Frederick, C. M. in Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Goudas, M. in Biddle, S. J. H. (1994). Perceived Motivational Climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241–250.
- Hays, N. in Orrell, S. (1993). *Psychology: An Introduction, second edition*. London: Longman Group.
- Hersey, P. in Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior – utilizing human resources*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Horvat, M. (1998). Pomen konstruktivnega reševanja šolskih konfliktov. *Pedagoška obzorja*, 19 (3/4), 152–159.
- Kajtna, T. (2006). *Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Kavussanu, M. in Roberts, G. C. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 264–280.
- Kožuh, B. in Vogrinc, J. (2009). *Obdelava podatkov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lee, H.J., Kang, S. in Hume, D. (1999). Students' attitudes toward physical education in a junior high school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), A-94

- Locke, E. A. in Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 265–268. Pridobljeno 25. 12. 2011, iz <http://home.ubalt.edu/tmitch/642/Articles%20syllabus/Locke%20et%20al%20New%20dir%20goal%20setting%2006.pdf>
- Luke, M. D. in Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46.
- Marcina, P., Škof, B., Cecić Erpič, S., Boben, D. in Zabukovec, V. (2004). The formation of attitudes toward physical activities: A questionnaire for Slovenian youth. V *Young Researcher Seminar: Book of Abstracts* (str. 100–111). Innsbruck: Institute for Sport Science, University of Innsbruck.
- Marentič – Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Martinek, T. J. (1991). *Psycho-social dynamics of teaching physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Maršič, T., Paradžik, P. in Breslauer, N. (2006). Spolne razlike u motivaciji za nastavo telesne i zdravstvene kulture. *Napredak*, 147 (3), 328-334
- Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.
- Musek, J in Pečjak, V. (1984). *Psihologija*. Ljubljana: Univerzum.
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nastran Ule, M. (2000). *Osnove socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nicaise, V., Bois, E. J., Fairclough, J. S., Amorose, A. J in Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of sports sciences*, 25 (8), 915 – 926.

- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. in Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and experience. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. V Roberts, G. C., *Motivation in sport and exercise* (str. 31-57). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspective, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421–441.
- Papaioannou, A. in Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. V Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand in R. Seiler (ur.), *Psychology for physical educators* (str. 51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Paradžik, P., Marić, K., Paradžik, D. in Carev, M. (2007). Utrđivanje kvalitete odnosa između učenika i profesora primjenom nekih pokazatelja stavova učenika. V *Contemporary Kinesiology* (str. 201–204). Mostar.
- Paradžik, P., Maršić, T. in Selmanović, A. (2005). Gender Differences in motivation for physical education classes. V 4th *International Scientific Conference on Konesiology* (str. 675–678). Opatija: Faculty of Kinesiology, University of Zagreb.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pennington C. D. (1996). *Essential of Social Psychology*. London: Hodder Headline PLC.
- Pensgaard, A. M. in Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 191–200.

- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixgrade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Radovan, M. (2001). Kaj določa naše vedenje. *Psihološka obzorja*, 10, 2, Pridobljeno 5. 10. 2011 iz <http://psy.ff.uni-lj.si/iGuests/Obzorja/Vsebina1/Vol10-2/radovan.pdf>
- Razdevšek Pučko, C. (1990). *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rot, N. (1983). *Osnovi socialne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (1987). *Osnovi socialne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rus, Velko S. (1997). *Socialna in societalna psihologija (z obrisi sociopsihologije)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 50(1), 68-78.
- Ryan, R. M. in Deci E. L. (2000b). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, Pridobljeno 28. 11. 2011 iz http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- Ryan, S., Fleming, D. in Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 28-42.
- Schafer, Robert B. in Tait, John L. (1986). *A Guide for Understanding Attitudes and Attitude Change*. North Central Regional Extension Publication, 138, Pridobljeno 30. 9. 2011 iz <http://www.soc.iastate.edu/extension/presentations/publications/comm/NCR138.pdf>

- Seifriz, J. J., Duda, J. L. in Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375 – 391.
- Sherif, M. (1967). *Social interaction: Process and products*. Oxford: Aldine.
- Silverman, S. in Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Silverman, S. in Subramaniam, P. R. (2000). Validation of scores form an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(1), 29-43.
- Smoll, F. L. in Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes towards physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Solmon, M. A. in Carter, J. A. (1995). Kindergarten and first-grade students' perceptions of physical education in one teacher's classes. *Elementary School Journal*, 95, 355-365.
- Spray, C. M. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education review* 8, 5 – 20.
- Škof, B., Cecić Erpič, S., Boben, D. in Zabukovec, V. (2004). Differences in some psychological characteristics between pupils with positive and negative attitudes towards endurance activities in physical education. *Kinesiologica Slovenica*, 10, 49–64.
- Škof, B. in Boben, D. (2005). Stališča mladostnikov in učiteljev do športnih aktivnosti in športne vzgoje. V B. Škof, V. Zabukovec, S. Cecić Erpič, in D. Boben (ur.), *Pedagoško-psihološki vidik športne vzgoje* (str. 49-99). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Štihec, J. (1994). Vloga in pomen komunikacije v pedagoškem procesu. *Šport*, XLII(4), 16-18.
- Štihec, J., Bežek, M., Videmšek, M. in Karpljuk, D. (2004). An analysis of how to solve conflicts of physical education classes. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 34 (1), 23-30.

- Štihec, J., Bežek, M., Videmšek, M., Karpljuk, D., Kompan, J., Pupiš, M. in Nemeč, M. (2009). *Solving conflicts at physical education classes. Sport and physical education of the youth* (str. 159-175). Banska Bistrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulteta humanitnih vied, Katedra telesneje výchovy a športu.
- Štihec, J., Videmšek, M. in Vrbnjak, S. (2011). Analysis of conflict resolution in physical education depending on a teacher's gender. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 41 (2), 35- 43.
- Thorpe, R. (1993). Selecting the right targets. V M. Lee (Ur.), *Coaching children in sport* (str. 145-160). London: Chapman & Hall.
- Tjeerdsma, B. L., Rink, J. E. in Graham, K. C. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.
- Trboglav, M. (2006). Ciljna orijentacija i motivacijska klima – prediktori intrinzične motivacije u sportu. Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Tušak, M. (1999). *Motivacija in šport: ključ do uspeha*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologija.
- Tušak, M. in Tušak, M. (2002). Motivacija za športno aktivnost in vidik rekreativnega in vrhunškega športa. V *Motivacija pri športni vzgoji. Programi stalnega strokovnega spopolnjevanja 2001/2002* (str. 2 –10). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Tušak, M. in Tušak, M. (2003). *Psihologija športa*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vrbnjak, S. (2012). *Analiza strategij reševanja konfliktnih situacij pri športni vzgoji ter njihova povezanost s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo učitelja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

- Vrbnjak, S., Videmšek, M. in Štihec, J. (2011). An analysis of conflict management strategies in physical education classes depending on a teacher's age. *Kinesiologia Slovenica*, 17, 2, 5–13.
- Wersch, A. V., Trew, K. in Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*. 62, 56-72.
- Woolfolk, A. (2002). *Educational Psychology*. Ljubljana: Educey.
- Zabukovec, V. in Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.