

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKA NALOGA

NADA MALI

Ljubljana 2007

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za šport
Gortanova 22
Ljubljana

Univerzitetni študij: Športno treniranje

UČENČEVA MAPA DOSEŽKOV - PORTFOLIO



Avtorica: Nada Mali
Mentorica: doc. dr. Marjeta Kovač
Somentorica: doc. dr. Saša Cecić Erpič
Recenzent: doc. dr. Gregor Jurak

Ljubljana, 2007

Zahvala

Rada bi se zahvalila svoji mami in sestri, ki sta me podpirali in mi pomagali pri ustvarjanju diplomske naloge.

Zahvala gre tudi moji mentorici dr. Marjeti Kovač in somentorici dr. Saši Cecić Erpič za pomoč in koristne nasvete, prof. Marjani Brenčič Jenko, ki mi je omogočila izvedbo pedagoškega eksperimenta v njenih razredih na Gimnaziji Ljubljana Bežigrad, ter Mateji Gris in drugim prijateljem, ki so mi kakorkoli pomagali pri pisanju diplomske naloge.

KAZALO

IZVLEČEK	- 1 -
ABSTRACT	- 2 -
1. UVOD	- 3 -
2. OPREDELITEV PORTFOLIJA	- 5 -
2.1 POMEN PORTFOLIJA.....	- 5 -
2.2 CILJI PORTFOLIJA.....	- 6 -
2.3 VLOGA UČITELJA IN UČENCA.....	- 7 -
2.4 VRSTE PORTFOLIJEV	- 8 -
2.5 NASTAJANJE PORTFOLIJA.....	- 11 -
2.6 PREDNOSTI PORTFOLIJA	- 23 -
2.7 PROBLEMI PRI NASTAJANJU PORTFOLIJA IN MOŽNE REŠITVE	- 25 -
3. PORTFOLIJO PRI ŠPORTNI VZGOJI	- 27 -
3.1 DRUGAČNA KAKOVOST POUKA ZAHTEVA SPREMENJENO RAZMERJE MED UČITELJEM IN UČENCEM	- 27 -
3.2 KAKO POGOSTO UPORABLJATI PORTFOLIJO?.....	- 28 -
3.3 MERILA ZA PREVERJANJE ZNANJA.....	- 29 -
4. PORTFOLIJO IN RAZISKAVE O UPORABI.....	- 31 -
4.1 TUJE IZKUŠNJE	- 31 -
4.2 RAZISKAVE PRI NAS.....	- 32 -
5. PREDMET IN PROBLEM	- 33 -
5.1 CILJI RAZISKAVE.....	- 37 -
5.2 HIPOTEZE.....	- 37 -
5.3 METODE DELA	- 38 -
5.4 ORGANIZACIJA IN POTEK EKSPERIMENTA	- 41 -
5.5 OBDELAVA PODATKOV	- 43 -
6. REZULTATI IN DISKUSIJA	- 44 -
7. SKLEPI	- 61 -
8. LITERATURA.....	- 63 -
9. PRILOGA	

IZVLEČEK

Portfolio – učenčeva mapa dosežkov je ena od novejših metod osvajanja in preverjanja znanja. Metoda predstavlja inštrument za procesno vrednotenje učenčevega napredka in učiteljeve strokovne rasti.

S pomočjo tuje in domače literature je v prvem delu naloge s teoretičnega vidika predstavljen portfolio kot ena od novejših učnih metod, postopki vpeljevanja v prakso ter prednosti in slabosti njegove uporabe.

V empiričnem delu so predstavljeni rezultati raziskave, s katero smo ugotavljali spremembe v teoretičnem znanju odbojke in motivaciji med eksperimentalno in kontrolno skupino pred in po uporabi portfolija v tematskem sklopu odbojke.

Vzorec merjenk so predstavljale dijakinje dveh razredov, ki so v šolskem letu 2006/2007 obiskovale četrti letnik Gimnazije Bežigrad v Ljubljani. Vzorec spremenljivk so predstavljali: vprašalnik o teoretičnem znanju odbojke, vprašalnik storilnostne motivacije, notranje in zunanje motivacije in vprašalnik task in ego motivacije. V nalogi smo preverjali učinkovitost uporabe portfolija v didaktičnem sistemu treh stopenj učnega procesa: pri posredovanju novih vsebin, utrjevanju in preverjanju znanja odbojke. Dijakinje so s pomočjo portfolija, ki je vključeval tudi refleksijo, ugotavljale pomanjkljivosti v tehničnem in teoretičnem znanju ter si oblikovale kritičen odnos do lastnega dela, ki jih sproti vodi k popravljanju napak.

Po končanem pedagoškem eksperimentu, ki je bil izveden v tematskem sklopu odbojke v 4. letniku, je bilo ugotovljeno, da je uporaba portfolija vplivala na boljše znanje odbojke pri eksperimentalni skupini, ni pa prinesla razlik v motivaciji med eksperimentalno in kontrolno skupino, statistično značilne spremembe pa so se pokazale pri obeh skupinah med začetnim in končnim stanjem tako v merjenih pojavnih oblikah motivacije kot v teoretičnem znanju odbojke. Sklepamo lahko, da je uporaba portfolija vplivala na večje teoretično znanje dijakinj eksperimentalne skupine, zaradi prekratkega obdobja pa ni imela vplivov na motivacijo. Motivacija se je pri obeh skupinah sicer spremenila, vendar verjetno kot posledica poučevanja druge učiteljice. Nov učitelj gotovo prinese v poučevanje določene novosti in tudi zaradi mladosti drugačne pristope, kar je povzročilo spremembe v motivaciji med začetnim in končnim stanjem pri obeh skupinah.

Uporaba portfolija je koristna za vse, ki so zajeti v edukacijski proces. Pomaga tako učencem, staršem in učiteljem. Portfolio jih pripravi do tega, da si zastavljajo osebne cilje in jih tudi uresničijo. Omogoča jim razumevanje lastnega razvoja in rasti, jih usposobi, da znajo razmišljati o svojem delu in ga ovrednotiti. Prav tako staršem omogoča, da vidijo dosežke svojih otrok, sodelujejo pri njihovem izobraževanju, opazujejo razvoj otrokovih sposobnosti, se zavejo njihovih prednosti in slabosti in se veselijo dosežkov skupaj z njimi. Učitelji lahko spremljajo razvoj svojih učencev, prepoznajo njihove individualne posebnosti ter dobra in šibka področja. Za učitelje je pomembno, da spoznavajo, kako učenci zaznavajo pouk. Učitelji ovrednotijo svoje poučevanje, iz končnega portfolija učenca pa opredelijo nadaljnje individualne potrebe učencev in razreda kot celote.

KLJUČNE BESEDE

Športna vzgoja, gimnazijke, pedagoški eksperiment, portfolio, teoretično znanje, motivacija.

ABSTRACT

Portfolio – student map of achievements is one of the newest methods of achievement and checking of knowledge. This method is an instrument for the proces of assessment of student progress and teachers professional growth.

From foreign and domestic literature portfolio is introduced as one of the moderenest methods of learning, implementation, and advantages and disadvantages of its use.

In the emperical part of diploma results of the research are introduced about changes in motivation and theoretical knowledge of volleyball between the experimental and control group before and after using portfolio at vollyball lessons.

As a sample I took two classes of students who were studying in the fourth class in school year 2006/2007 of high school Bežigrad, Ljubljana. The study parameters were: Questionnaire on theoretical knowledge of vollyball, achievement motivation, Intrinsic and extrinsic motivation, and questionnaire on »task-ego« motivation. In this diploma we check efficiency of use of portfolio in didactical system of three levels of a learning proces: introduction, consolidation and verification of the knowledge of volleyball. In reflection students were making questions about lack of their technical and theoretical knowledge, answering to these questions and become critical to their own work, which leads them to correct their mistakes.

At the end of the vollyball lessons in the fourth class of high school it was found, that use of portfolio influenced better knowledge of volleyball at experimental group, but it didn't bring differences in motivation between experimental and control group. Statistical significant progress was observed in theoretical knowledge of volleyball and in all parameters of motivation in both groups between first and second measuring. We can deduce, that use of portfolio influenced larger theoretically volleyball knowledge of students of experimental group. It didn't have impacts on motivation because of too short period. Motivation modified otherwise at both groups, however probably as consequence of teaching of other teacher. New teacher yields sure in teaching of certain novelty and also because of youth different approaches, which caused changes in motivation between initial and final condition at both groups.

Portfolio is useful for everybody included in educational process. It helps students, parents and teachers. Students can show what they learned and what they can do. Portfolio makes them to set and achieve their goals. It helps them to understand their development and growth, so they are able to think about what they do and to value their work. It helps parents to see their children's progress, to cooperate with their education, see the development of child abilities recognizes their advantages and weak points and are happy to see their children accomplishments. Teachers can follow the development and growth of their students, recognize their individual specialties, advantages and weak points. It is important for teachers to know, how students accept the subject, so he/she can asses their work. From integrated portfolio teachers can asses individual needs of students and of the whole class.

KEY WORDS

Physical education, high school students, teaching experiment, portfolio, theoretical knowledge, motivation.

1. UVOD

Portfolijo* - učenčeva mapa dosežkov je zbirka učenčevih del, opremljenih z refleksijo. Prinaša pomembne novosti v didaktični sistem poučevanja: posredovanje novih vsebin, utrjevanje in preverjanje doseženih ciljev. Ne menja se samo način dela, temveč tudi miselnost učiteljev.

»Z uporabo portfolija se spreminja pojmovanje procesov poučevanja in učenja. Učiteljem in šoli zagotavlja pogoje, da spodbujajo in razvijajo individualno ustvarjalnost in odgovornost učencev ter njihove sposobnosti za reševanje problemov. Spreminja se vloga učitelja, učenca in šole. Učitelji in šola morajo imeti jasno podobo o tem, kaj je cilj izobraževanja« (Hočevar Eve, 2002).

Učitelj s poučevanjem vodi učence skozi proces učenja. Svetuje jim, kako se učiti: kako zbirati in analizirati podatke ter kako razmišljati. Tako spoznajo pomen in nujnost vseživljenjskega učenja. Učiteljeva glavna naloga je spodbujati učence k samostojnemu delu in jim ustrezno pomagati, da vsi dosežejo postavljene cilje in standarde znanja ter tako uresničijo svoje potenciale.

Učenci se učijo razvijati svoje ideje, zastavljati tehtna vprašanja, preizkušajo nove možnosti in tako izpolnjujejo svoje znanje.

Z uvajanjem portfolija se izboljša odnos med učenci in učiteljem ter med učenci samimi. Medsebojno začnejo sodelovati in dopolnjevati znanje. »Ta način dela učenci navadno sprejmejo z odobravanjem, čeprav pogosto ugotovijo, da imajo več dela. Učenci se neprisiljeno dokopljejo do znanja in se naučijo tisto, kar se morajo in več. Poudarjena je ustvarjalnost posameznika, saj lahko učno snov vsak predstavi na svoj način. Sproti spremljajo svoje delo ter ga popravljajo, dopolnjujejo in utrjujejo« (Hočevar Eve, 2002).

Portfolijo ne sme biti le podlaga za učenčevo napredovanje, ampak je namenjen predvsem poznavanju samega sebe. Posamezniku nudi oporo in mu daje smernice, kako izboljšati svoje delo. Portfolijo dopolnjuje tradicionalno obliko usvajanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa je način procesnega vrednotenja učenčevega in učiteljevega dela. Samokritičnost vodi k napredku, znanje pa postaja za učenca tako trajna vrednota.

Poučevanje in učenje s portfolijem prinaša drugačnost in svežino. Spodbuja dialog in individualno naravnost učenca. Cilj portfolija je, da učenec sam beleži svoja opažanja in da je odgovoren za svoje delo. To poveča njegovo motivacijo, mu dvigne samozavest in ustvarjalnost. S tem naj bi učenci spoznali smisel športnovzgojnega procesa, se naučili uporabljati znanje, ki so ga pridobili s svojim lastnim opažanjem in ustvarjanjem portfolija. Svoj zagon in motivacijo naj bi prenesli v vsakdanje življenje ter s svojo rastjo postali tudi zdravo samokritični in pripravljeni dati od sebe vse, kar zmorejo (Sentočnik, 2001b).

**Opomba glede izrazoslovja: Zaradi različnih pojmovanj sem se odločila, da v nalogi uporabim izraz portfolijo, saj nimamo ustrezne slovenske sopomenke. Tujki portfolio različni avtorji dajejo različne pomene. Več o tem je predstavljeno v poglavju 2. Opredelitev portfolija.*

»Ne smemo pa pozabiti, da je bistvo spremljave s portfoliem *razvoj*, vodilo mora biti *uspeh za vse učence*, kar pomeni, da naj imajo učenci veliko možnosti za samoregulacijo in da do podelitve končne ocene vsi kar najbolj napredujejo. Seveda je pogoj za to *odgovornost do sebe in do skupine, kakovostno delo* pa mora biti slog delovanja in razmišljanja vseh, od učitelja do učencev. Jasno mora biti, da so učiteljeva *pričakovanja* do vsakega posameznika in učenčeva pričakovanja do sebe ves čas *visoka*« (Sentočnik, 2001a).

Poraja pa se vprašanje, kako učinkovito uporabljati portfolijo pri športni vzgoji, saj od učencev ne smemo in ne moremo pričakovati, da bodo po vsaki uri zapisali svojo refleksijo in svoje vtise; športna vzgoja je vendarle predmet, kjer večino časa namenjamo praktičnemu delu.

Zato je portfolijo primeren predvsem pri posredovanju in preverjanju teoretičnih vsebin. Nepogrešljiv pa je tudi pri samorefleksiji učencev o njihovem gibalnem napredku.

Portfolijo je namenjen predvsem poznavanju samega sebe, spremljanju svojega napredka, nudi oporo, smernice in pomoč za izboljševanje svojega dela. S procesnim vrednotenjem učenčevega in učiteljevega dela dopolnjuje tradicionalne oblike usvajanja, preverjanja in ocenjevanja znanja.

2. OPREDELITEV PORTFOLIJA

Beseda »portfolijo« izvira iz angleške besede »portfolio« in v dobessednem prevodu pomeni listnica, portfelj, mapa za prenašanje dokumentov, risb ipd. (Sinclair in soavtorji, 1989, str. 1115, v Hočevar Eve, 2002). Vendar pa je tudi angleški izraz privzet iz francoske besede »portfeuille«, ki prav tako pomeni listnica, mapa za spise, portfelj.

Moder predlaga namesto besede »portfolijo« slovenske izraze, kot so »listina« ali »listnica« (Moder, 1999). Sentočnikova (1999a) uporablja besedo »portfolijo«; pravi, da ima izraz širši pomeni – je instrument za spremljanje otrokovega razvoja. Meni, da izraza »učenčeva mapa« ali »mapa učenčevih dosežkov« ustrezata le procesu zbiranja učenčevih izdelkov in dosežkov, ne ustrezata pa procesu izbiranja in refleksije (Sentočnik, 1999b).

Hočevar Eve (2002) navaja naslednji dve opredelitvi portfolija:

Portfolijo je zbirka učenčevega dela oziroma njegovih izdelkov in dosežkov. Nastane v določenem časovnem obdobju s procesom zbiranja in izbiranja. Vsebuje učenčevo razmišljanje ter kritično presojo o svojem delu in načrtovanju za nadaljnji razvoj, učitelju pa nudi povratno informacijo o uspešnosti poučevanja.

Portfolijo je skupek zbranih materialov z namenom, da lastnik portfolija prikaže, kaj je dosegel ali kaj je zmožen doseči. Je zbirka dokumentov (izjav, pisem, slik, fotografij, zapiskov, izvlečkov itd.), ki naj bi dokazovala lastnikove dejanske sposobnosti, ki jih z njimi izraža. O portfoliju bi morali razmišljati kot o izbranem skupku gradiv, ki predstavijo lastnika in njegove spretnosti in sposobnosti.

Markun Puhan in Bukvič (2005) predlagata izraz *mapa učenčevega razvoja in dosežkov*, kar je morda najustreznejši izraz za portfolijo. Po splošni definiciji sta opredelili učenčev portfolijo kot instrument za dokumentiranje procesa učenja. Sestavljen je iz zbirke evidenc o učenčevem razvoju in napredku v nekem časovnem obdobju. Služi učencu, učitelju in staršem za boljši vpogled v napredek posameznika, spodbuja učenčeve miselne procese, daje uporabno vrednost znanju in spodbuja zavestno postavljanje realnih ciljev. Ob koncu nekega obdobja budi v učencu ponos na prehojeno pot in gradi dobro samopodobo. Učitelju pa pomeni povratno informacijo o uspešnosti njegovega dela in pomoč pri oblikovanju ocene učenca in načrtovanju dela za naprej.

2.1 POMEN PORTFOLIJA

V poglavju 2.1. povzemamo pomen portfolija po Razdevšek – Pučkovi (1996, str. 193-195):

Portfolijo omogoča procesno spremljanje učenčevega napredka in kakovostno komunikacijo med učenci, učitelji in starši. Lahko se uporablja kot komplementarna oblika pridobivanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Učenec ima v procesu usvajanja znanja aktivno vlogo, saj s pomočjo avtentičnih nalog samostojno preverja, odkriva, vrednoti in ocenjuje pridobljeno znanje. Z uporabo portfolija tako učenci dobijo priložnost za zavestno oblikovanje kritičnega odnosa do lastnega dela. To jih vodi k sprotnemu popravljanju napak.

Z vprašanji iz refleksije ugotovijo pomanjkljivosti svojega dela, ki jih lahko odpravijo sproti ali v naslednji nalogi. Ocenjevalni list jim omogoča, da sami vidijo, koliko se približajo zastavljenim ciljem; s tem si sami lahko oblikujejo oceno svojega znanja. Tako se poveča motivacija za delo, znanje pa postane trajna vrednota učenca.

V šolah je delo pogosto pretirano usmerjeno v poučevanje objektivnih resnic in preverjanje znanja s standardnimi testi. V ospredje je postavljeno učenje za ocene in ne za znanje, premalo pa vzpodbujanje miselnih procesov. Znanje je preveč usmerjeno le v memoriranje. Tako znanje ni ponotranjeno in ne postane del učenčeve osebnosti. Pozabljamo, da je bistvo učenja v odkrivanju in ne le v posnemanju in reprodukciji obstoječih resnic. Osnova za nadaljnje širjenje znanja je globlje razumevanje in reševanje problemov, to pa učenci pridobijo s samostojnim delom in reševanjem avtentičnih nalog. Z zmožnostjo odkrivanja in reševanja problemov se znanje kakovostno spreminja v trajno življenjsko vrednoto. Posledica dolgotrajnega načrtnega dela je kakovostnejše znanje. Za doseg tega pa je potrebna sprememba učnih metod, miselnosti in odnosov tako med učitelji, kot pri učencih in tudi starših.

Tako lahko opredelimo portfolijo kot avtentično obliko preverjanja znanja in ocenjevanja, saj omogoča spremljanje in razvoj otroka, odkriva njegovo rast in razvoj v določenem časovnem obdobju, daje priložnost izbire načinov za prikaz znanja, omogoča poglobljanje znanja ter zagotavlja bolj kakovostno in trajno znanje. Portfolijo omogoča zavestno samoocenjevanje in vrednotenje znanja ter povratno informacijo o dosežkih.

2.2 CILJI PORTFOLIJA

Razlog za ustvarjanje učenčevega portfolija je dvojen - služiti učenčevim in učiteljevim potrebam. Zato moramo pri oblikovanju portfolija upoštevati tako cilje učencev kot učiteljev. Učence spodbuja, motivira k učenju in vključevanju v procese določanja ciljev, refleksije, samoocenjevanja in komunikacije. Učiteljem daje priložnost, da raziskujejo metodologijo ocenjevanja in ocenjujejo uspešnost poučevanja.

Melograno (2006) navaja tri namene portfolija:

1. Cilji naj odražajo vsebino, ki naj bi se jo učenci naučili.
2. Cilji naj odražajo procese učenja, ki vzpodbujajo razvoj gibalnih sposobnosti (npr. vadba), kognitivni razvoj (npr. reševanje problemov) in odnos med učenci (pridobiti interes, oblikovati pozitivne vedenjske vzorce).
3. Cilje naj bi prilagodili različnostim, ki obstajajo med učenci, kot so npr. različni stili učenja, različne psihične in fizične sposobnosti ter kulturne razlike.

Cilji portfolija so lahko različni, od predstavitve svojih najboljših dosežkov do dolgoročne celostne spremljave in poročila o nekem določenem projektu. Biti morajo eksplicitno določeni, vendar jih učitelj prilagaja glede na potrebe določenega razreda ali učenca. Na podlagi ciljev izberemo vrsto, potek in trajanje nastajanja portfolija. Največkrat je portfolijo izobraževalne narave, predvsem za spremljanje napredka, lahko je namenjen komunikaciji s starši in pa informiranju učiteljev, ki bodo poučevali na višji stopnji, ocenjevanju dosežkov učencev in evalvaciji programa. Vedno mora biti dovolj prostora za fleksibilnost.

Portfolijo je lahko »zgodba« o skupini, razredu, učencu, poročilo o izvedbi nekega programa (Razdevšek – Pučko, 1996, str. 196).

Naslednje vprašanje, ki si ga postavlja Melograno (2006), je, koliko ciljev naj ima portfolijo? Čeprav načeloma velja, da bi lahko bilo število ciljev neomejeno, je smiselno biti praktičen. Učiteljem je lažje, če si določijo realno, dosegljivo število ciljev, predvsem na začetku. To je pomembno, saj bodo cilji določali obseg portfolija. Glede na potrebe učencev in učiteljev ter številnih ciljev portfolijev je treba portfolije zasnovati tako, da služijo tako splošnim in specifičnim ciljem.

Melograno (2006) omenja naslednje *splošne cilje*:

- spremljati učenčev napredek,
- omogočiti učencem možnost samoocenjevanja svojih dosežkov,
- ugotavljati, do katere mere so bili učni cilji doseženi,
- imeti osnovo za ocenjevanje programa,
- pomagati učitelju pri načrtovanju,
- pomagati staršem, da razumejo otrokov trud in napredek,
- omogočiti določanje učenčevega položaja znotraj in zunaj šole.

Specifični cilji (Melograno, 2006):

Specifični cilji portfolija so neposredno povezani s športno vzgojo in so osredotočeni na temo predmeta, procese učenja in prilagoditev poučevanja športne vzgoje učenčevemu portfoliju:

- usmerjati učence k zdravemu načinu življenja,
- seznaniti učence s prednostmi in šibkostmi v grobih in finih motoričnih spretnostih,
- določiti stopnjo osebnostnega in socialnega razvoja.

Eden najpomembnejših ciljev je vseživljenjsko učenje ter razvoj miselnih navad, celostnega mišljenja, refleksije in samoregulacije. Cilj portfolija je lahko preverjanje razumevanja temeljnih znanj pri nekem predmetu, prevzemanje odgovornosti za proces učenja, samoopazovanje, samopoznavanje in samovrednotenje. Prav tako je lahko cilj razvijati spretnosti različnih vrst komunikacije (pisna, verbalna, telesna) (Šiferer – Janič in Napokoj, 2000, str. 24).

2.3 VLOGA UČITELJA IN UČENCA

Implementacija portfolija zahteva medsebojno sodelovanje in razporeditev odgovornosti med učenci in učitelji. Ponavadi je preveč učencev in premalo časa ter sredstev, zato učitelji menijo, da je uporaba portfolijev za namen ocenjevanja praktično nemogoča. Vendar portfoliji zahtevajo visoko stopnjo odgovornosti s strani učencev, samoocenjevanje, vzdrževanje zapisov, razpravljanje o rezultatih dela, ipd. Če učenci delajo skupaj kot partnerji v majhnih skupinah in sami usmerjajo svoje delo, se zdi njihovo število manjše. Učenci naj se

naučijo uporabe portfolija postopoma. Potrebno je obsežno načrtovanje, skrbno upravljanje in postopna implementacija portfolijev (Melograno, 2006).

Vloga učitelja

Tradicionalne vloge poučevanja, pri katerih učitelji usmerjajo in informirajo učence, v današnjem času, niso več uspešne. S portfoliji učitelji pomagajo učencem, jih vodijo in jim nudijo izbiro. Namesto da bi delo učencev presojali po svojih merilih, ki se običajno zelo razlikujejo od meril učencev, učitelji usmerjajo učence k samoocenjevanju. Med učiteljem in učenci se tako vzpostavi partnerski odnos. Melograno (2006) navaja naslednje naloge učitelja:

- namensko načrtovanje vključevanja učenca,
- zagotavljanje časa za naloge, ki vzpodbujajo odločanje in refleksijo,
- prikaz pričakovanega obnašanja (samoocenjevanja),
- pomoč učencem pri oblikovanju portfolija,
- razvijanje pozitivnih vedenjskih vzorcev,
- uporaba medsebojne komunikacije za usmerjanje učencev.

Vloga učenca

Različni avtorji (Melograno, 2006; Razdevšek – Pučko, 1996; Sentočnik, 1999b) poudarjajo, da je proces pri izdelavi portfolija prav tako pomemben kot sam cilj. Učenci naj postanejo čim bolj neodvisni. Za nekatere učence je ta način dela zelo težaven, saj zahteva več vključevanja in samoiniciativnosti, zato potrebujejo več pomoči. Namesto da bi učitelja vprašali za nasvet, morajo sami spoznati, kaj je potrebno storiti in česa ne za dosego učnega cilja. Na ta način razvijajo in povečujejo svoje sposobnosti za odgovorno in samostojno delo. Melograno (2006) je opredelil naloge učenca kot:

- upravljanje in ocenjevanje lastne strategije učenja,
- ugotavljanje, spoznavanje najbolj primerne načina učenja,
- spremljanje razvoja svojega lastnega učenja in povezovanje med prejšnjim in novo pridobljenim znanjem,
- sprejemanje odločitev in odgovornosti za nadaljnje učenje in postavljanje kratkoročnih in dolgoročnih učnih ciljev,
- samoocenjevanje, samoupravljanje, spremljanje ciljev,
- sodelovanje pri učenju svojih vrstnikov.

2.4 VRSTE PORTFOLIJEV

Ko so cilji za implementacijo portfolija določeni, je naslednji korak določitev tipa portfolija, s katerim bo možno v najboljši meri doseči te cilje. Zaradi številnih splošnih in specifičnih ciljev obstaja vrsta portfolijev. Lahko se uporabljajo samostojno, v kombinaciji ali z drugimi načini. Tako je portfolijo osebnega gibalnega napredka učenca lahko zelo drugačen od tistega, ki dokumentira standardne dosežke in tradicionalno določene meje. Predstavila bom le nekaj različnih vrst portfolijev.

Portfolijo otroka od 3. do 6. leta

Sistematično opazovanje je opazovanje otroka med igro, v manjših in večjih skupinah in ob različnem času ter okoliščinah. Biti mora objektivno, selektivno, nevsiljivo in natančno oziroma objektivno dokumentirano. Otrokov portfolijo naj bi tako vključeval primere in zapiske različnih oblik sistematičnega opazovanja in izbrane teste. Spremljal naj bi bolj uspehe otroka kot pa njegove neuspehe. Učitelji in starši lahko sledijo otrokovemu napredku s pregledovanjem otrokovega pisnega izražanja, risb, dnevnikov branja, posnetkov na avdio- in videokasetah idr. (Hočevar Eve, 2002).

Portfolijo učenca

Portfoliji učencev so izbrana dela, ki predstavljajo vso bogastvo učenčevih sposobnosti. Glede na vsebino in namen se med seboj močno razlikujejo. Lahko pomagajo učencem pri njihovem učenju in so opora kakovostnemu poučevanju (Hočevar Eve, 2002).

V portfolijo učenca Sentočnikova (1999b, str. 18-20) uvršča:

- razredne mape, v katere učenci pod vodstvom učitelja zbirajo svoje izdelke in dosežke,
- izbirni portfolijo, kamor učenci enkrat mesečno ali v vsakem konferenčnem obdobju izberejo izdelke, ki so pomembni za njihov razvoj, na katere so ponosni ali dokazujejo njihov napredek,
- končni portfolijo, ki ga pripravijo učenci za učitelje, ki jih bodo učili v prihodnjem šolskem letu.

Končni portfolijo ima vedno večji vpliv na odločitev šole ali univerze pri sprejemu učencev v svoj izobraževalni program.

Melogano (2006) prav tako omenja končni portfolijo učenca, v katerega naj bi se vključilo omejeno količino izbranih vsebin, ki predstavljajo napredovanje učenca v določenem časovnem obdobju. Ta tip portfolija običajno predstavlja najboljše učenčevo delo. Učenec se mora odločiti, na katere dosežke je najbolj ponosen in katere bo vključil v končni portfolijo. Portfolijo lahko predstavi drugim na različne načine, npr. manjšim ali večjim skupinam, v obliki plakatov ali razstave.

V literaturi je omenjenih še nekaj drugih vrst portfolijev učenca:

Osebni portfolijo

Da bi se predstavili svojim vrstnikom in učiteljem, lahko učenci vključijo v svoj portfolijo svoje različne dejavnosti zunaj šole: hobije, športne in druge dejavnosti, družino, hišne ljubljence, način preživljanja počitnic in prostega časa. Za bolj celovito predstavitev učenca lahko portfolijo vsebuje slike, priznanja, videoposnetke in druge spominke. Npr. učenec lahko pripravi uvodni portfolijo, v katerem se predstavi kot navdušen športnik. Druga možnost je avtobiografski portfolijo, ki sledi življenjskim dogodkom učenca in predstavlja njegove želje glede šolanja in kariere. Osebni portfolijo lahko služi kot katalizator za samorefleksijo in kontinuirano izmenjavo idej (Melograno, 2006).

Dokumentarni portfolio

To vrsto portfolioja lahko piše učitelj, učenec sam ali s pomočjo učitelja. Če ga piše učitelj, vsebuje zapise ocenjevanja in vrednotenja, ki jih zahteva učni načrt (npr. pisne naloge, standardizirani testi, spretnostni testi). Če ga piše učenec, lahko vključuje informacije, kaj učenec opazi (npr. vsebuje pripombe, opise dogodkov ...). Tako lahko učenci spremljajo svoj napredek na poti k uresničitvi svojih lastnih ciljev.

Tematski portfolio

To je portfolio, ki traja nek določen čas, npr. nekaj tednov, kolikor traja nek tematski sklop (npr. športna igra, kjer je cilj razumevanje tehnike in taktike ter spodbujanje skupinskega duha in fair playa). Druge teme pri športni vzgoji so lahko poleg športnih dejavnosti še socializacija s pomočjo športa, vključevanje in sodelovanje s skupino, samodokazovanje v športu, idr.

Združeni portfolio

Celotno sliko učenca lahko predstavi portfolio, ki združuje vertikalno in horizontalno povezanost vsebin. Vključene vsebine, določene ali izbrane, so lahko iz več ali vseh šolskih predmetov. Učenci lahko pišejo o najbolj in najmanj priljubljenih predmetih, o konceptih in sposobnostih, potrebnih pri različnih predmetih in zunajšolskih dejavnostih. S športno vzgojo je zelo lahko povezati predmete ali področja, kot so zdravstvena vzgoja (splošno zdravje, stres), fizika (zakoni gibanja, statike ...), jeziki (neverbalna komunikacija), umetnostna vzgoja (izraznost, manipulacija) in glasbena vzgoja (ritem, ustvarjalnost) (Melograno, 2006).

Predstavitveni portfolio za zaposlitev oziroma strokovni portfolio

V predstavitvenem portfolioju oseba predstavi svoje sposobnosti za zaposlitev. Ta tip portfolioja je običajen za dijake višjih letnikov, ki želijo pokazati svoje komunikacijske sposobnosti, sposobnosti za skupinsko in odgovorno delo. Kaj hoče dijak predstaviti, pa je odvisno, kakšno delo ga čaka in koliko mu pri tem pomagajo dosežki pri športni vzgoji (Melograno, 2006).

Strokovni portfolio je torej zbirka dokumentov, primerkov, s katerimi si njegov lastnik pomaga pri iskanju službe. Prikazuje dosežke, proces učenja, prednosti in najboljša dela. Strokovni portfolio se lahko predstavi na različne načine, kot mapa, na disketah, diskah in spletnih straneh (Hočevar Eve, 2002).

Predstavitveni portfolio za pridobitev štipendije

Portfolio lahko služi tudi kot orodje za predstavitev učenca, ki želi pridobiti štipendijo. To velja tako za športna kot za druga področja. Poleg običajnih zapisov, zapisov o dosežkih in ocenah ter priporočil lahko učenec v portfolio vključi projekte, videoposnetke in opis razvoja gibalnih sposobnosti. Ta tip portfolioja običajno napiše učenec sam, pomaga pa mu šolski svetovalec, trener in športni pedagog.

Portfolijo šole

Portfolijo šole nastaja med šolskim letom. Opisuje program, cilje in različne dejavnosti v šoli. Vključuje refleksije učiteljev, učencev, vodstva šole in staršev. Na koncu šolskega leta učitelji in vodstvo podajo še končno refleksijo in evalvacijo programa, predstavijo dejavnosti, ki so se odvijale med letom, ter podajo smernice za prihodnost. Svoj portfolijo lahko izdela tudi strokovni aktiv športnih pedagogov.

Portfolijo umetnika in portfolijo športnika

Portfoliji umetnikov se med seboj razlikujejo po tematiki, samem prikazu izdelkov na določeno temo, najboljših delih in po samem namenu in procesu nastajanja. Tisti, ki pregleduje ta portfolijo, presoja različno glede na namen in proces njegovega nastajanja. S spreminjanjem namena portfolija se spreminjajo tudi zahteve procesa njegovega nastajanja (Stecher, 1998, str. 336-337).

Na podoben način lahko naredi svoj portfolijo tudi športnik. Prikaže športno panogo, svoje najboljše dosežke, svoje cilje.

Ostali portfoliji

Obstajajo tudi portfoliji, ki nastajajo več let, skupinski portfoliji, delovni portfoliji, elektronski portfoliji itd. (Melograno, 2006).

2.5 NASTAJANJE PORTFOLIJA

Za uvajanje in nastajanje portfolija je potrebna celovita priprava. Vzgojno-izobraževalno delo je treba načrtovati tako, da bo spodbujalo in omogočalo globlje razumevanje snovi. Učenci vse šolsko leto zbirajo svoje izdelke in dosežke pod vodstvom učitelja v razredne mape. Po določenem času (enkrat mesečno, na koncu konferenčnega obdobja ...) izberejo izdelke, ki se jim zdijo najboljši in so pomembni za njihov razvoj (lahko so popolni, nedokončani ali osnutki, ki so učenca pripeljali do končnega izdelka). Vstavijo jih v zbirni portfolijo po merilih, ki jih določa šola. Izbrani izdelki so dokaz, da se učenci res razvijajo in rastejo v smeri, ki si jo je načrtala šola (Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Dobro je, da so kriteriji zapisani tako, da so dovolj odprti in dopuščajo fleksibilnost in individualnost. Iz portfolija naj bo razvidno, kako učenec vrednoti svoje dosežke, kako pridobiva znanje, razviden naj bo tudi razvoj, napredek in spremembe. Ko učenec izbira in vrednoti svoje izdelke po kakovosti, začne vzpostavljati standarde, po katerih naj bi bilo njegovo delo vrednoteno. Začne se zavedati različne kakovosti izdelkov in jih prične previdno izbirati. Izbor, zakaj morajo biti določeni izdelki del portfolija, je del njegove izkušnje učenja (Hočevar Eve, 2002).

Priprava meril za izbiro izdelkov

Merila za vsebino in obseg izdelkov so delno že določena s cilji. Vendar morajo biti za vključevanje in izbor izdelkov znana tudi dodatna merila:

- Ali bo mapa vključevala izdelke enega ali več predmetov?
- Ali bomo spremljali razvoj enega ali več predmetov?
- Kdo bo potencialni uporabnik mape?

Vsi uporabniki morajo biti seznanjeni z merili za vključevanje posameznih izdelkov v mapo.

Priporočljivo je, da tudi učenci s svojimi predlogi sodelujejo pri dogovoru o merilih. Dobro je, da so merila zapisana tako, da so dovolj odprta za fleksibilnost in individualnost. Izdelki morajo biti reprezentativni. Razvidno naj bo, kako učenec pridobiva znanje in vrednoti svoje dosežke. Iz portfolija naj bi bil viden razvoj, napredek in spremembe. Vložen prvotni izdelek in popravljena različica naj bosta datirana. Ni vsak izbor izdelka, za katerega se učenec odloči, da ga bo vložil v svoj portfolijo, enak učiteljevemu. Nasprotje, ki pri tem nastane, bo pojasnjeno z učiteljevim komentarjem in učenčevo refleksijo (Razdevšek – Pučko, 1996).

Glede na usmeritev naj bi šola določila prednostna merila, konkretna pa mora za svoj predmet določiti učitelj v sodelovanju z učenci. Merila so zato, da z njimi opozorimo, katere učne procese bomo poudarili, da bo izbira in presoja izdelkov ter dosežkov lažja (Razdevšek – Pučko, 1996).

Razdevšek – Pučko (1996) navaja naslednja merila:

- Sposobnost učinkovite komunikacije (jasnost izražanja idej, uporaba različnih metod komunikacij, grafični prikazi, preglednice, ustna in pisna sporočila itd.).
- Sposobnost celostnega razmišljanja (primerjanje, posploševanje, sklepanje, analiziranje, reševanje problemov, utemeljevanje itd.) ter sposobnost izdelave kakovostnega izdelka.
- Sposobnost sodelovanja (prizadevanja za skupne cilje, prispevanje k delu v skupini). V tej fazi učenci zadovoljijo potrebo po občutku pomembnosti: tako bolj sposobni učenci, ki pomagajo pri reševanju problemov, kot manj sposobni, ki prenašajo spoznanja in rešitve drugim.

Vedno izberemo več meril, saj se medsebojno dopolnjujejo. Z njihovo pomočjo usmerjamo delo in ga na koncu tudi preverjamo. Ko se odločamo, kaj bomo vključili v portfolijo, moramo vedeti, kaj želimo doseči in pokazati z določenim izborom vsebine. Seveda moramo pri tem upoštevati lastnikove želje. S tem, ko učenec odloča o izdelkih in jih vrednoti po kakovosti, začne vzpostavljati standarde. Po standardih je učenčevo delo tudi vrednoteno. Začne se zavedati kakovosti in zato začne previdno izbirati izdelke. Del učenčeve izkušnje učenja je že, če mu razložimo, zakaj morajo biti določeni izdelki del portfolija (Hočevar Eve, 2002).

Časovna razporeditev dela

Časovna razporeditev določa dejavnosti učitelja in učencev in je del celoletnega načrtovanja.

Primer časovne razporeditve za celo šolsko leto (Šifer – Janič in Napokoj, 2000):

November:

- Predstavitev koncepta portfolija učencem.
- Oblikovanje koncepta portfolija in predstavitev primera.
- Predlog avtentičnih nalog za učence.

December:

- Predstavitev koncepta portfolija staršem.
- Določanje prve učne teme s pomočjo portfolija.
- Ponazoritev procesa refleksije.
- Učenci napišejo refleksijo izdelka.

Januar:

- Predlog naslednje učne teme.
- Nadaljevanje poučevanja refleksije.
- Predstavitev načela samoocenjevanja in izvedba postopka samoocenjevanja.
- Analiza portfolija.

Februar:

- Določitev teme.
- Določanje ciljev naloge.
- Seznanitev učencev z načinom vrednotenja in ocenjevanja izdelkov – ocenjevalni list.
- Analiza izdelkov in dokončanje refleksije.

Marec:

- Izbor teme avtentične naloge.
- Nadaljevanje in utrjevanje poučevanja refleksije in načel samoocenjevanja.
- Pregled nalog in analiza refleksij.
- Odpravljanje napak in pomanjkljivosti.

April:

- Zadnja tema v portfoliju.
- Seznanitev z literaturo.
- Smernice za reševanje izpostavljenih problemov.
- Analiza refleksij.
- Iskanje odgovorov oziroma možnih rešitev nejasnosti v nalogi.

Maj:

- Izbira izdelkov za dokončni izbor in izbirni portfolijo.
- Ponovna seznanitev z načini vrednotenja in ocenjevanja izdelkov.
- Zapisovanje končne refleksije in postavljanje ciljev za nadaljnje delo.
- Zapisovanje mnenj učencev o metodi dela s portfolijem.

Avtentične naloge

Sodobni koncepti pouka poudarjajo, da poučevanje ni le prenos le vnaprej pripravljenih vsebin, ampak tudi uri učence za samostojno pridobivanje znanja ter veščin, kot so zastavljanje vprašanj, reševanje problemov, raziskovanje, uporaba virov itd. Učni cilji tako niso konec, temveč le del poti, ki jo morajo učenci prehoditi, učitelj pa jim pri tem pomaga. Za to pot so najprimernejše avtentične naloge, ki spodbujajo višje kognitivne procese in celostno mišljenje.

Celostnost mišljenja velja izbrati kot prednostno merilo. Učencem omogoča, da z njim pridobijo sposobnost:

- opazovanja za pridobitev uporabnega znanja,
- uporabe raznolikih pristopov za reševanje problemov,
- samoocene, analize, vrednotenja in izpopolnjevanja svojih strategij reševanja problemov,
- uporabe različnih perspektiv (Hočevar Eve, 2002).

Načrtovanje, potek in vrednotenje samostojnega dela učencev poteka s pomočjo smernic in navodil. Učence namreč usmerjajo k obravnavi določenih problemov in pojmov, ki jih morajo vključiti v nalogo. Navedena je temeljna literatura in opisana zahtevana oblika. Vsaka delovna naloga je sestavljena iz štirih delov:

- uvodni del, kjer učenci dobijo vpogled v obravnavano temo;
- glavni del, kjer so zastavljena vprašanja in izpostavljeni problemi;
- zaključni del, ki vsebuje vprašanja za samorefleksijo in ocenjevalni list;
- navodila za delo, ki opredeljujejo obliko naloge, citiranje virov, uporabo grafičnih prikazov ipd. ter rok oddaje (Hočevar Eve, 2002).

Najučinkovitejše je avtentično preverjanje znanja, ki ima naslednje lastnosti:

- je formativno – testi so sestavljeni tako, da procesno odkrivajo otrokovo rast in razvoj v določenem časovnem obdobju,
- učenci imajo možnost prikaza svojega znanja,
- učencem dovoljuje izbiro načinov prikaza njihovega znanja
- pripomore k nadaljnjemu intelektualnemu razvoju učencev, predvsem s poglobljanjem njihovega razumevanja samega sebe in sveta, v katerem živijo (Hočevar Eve, 2002).

Za preverjanje uporabimo avtentične naloge.

Pri njihovem oblikovanju morajo učitelji vedeti:

- katero bistveno znanje in sposobnosti si morajo učenci pridobiti s tem načinom dela,
- v kakšni obliki naj predstavijo tako pridobljeno znanje in kako naj prikažejo resnično razumevanje snovi,
- kaj je resnično razumevanje snovi (Šifer – Janič in Napokoj, 2000).

Hočevar Eve (2002) navaja naslednja merila avtentičnosti:

- Naloga zahteva, da učenec uporabi obstoječe znanje in sam presodi, kako ga bo uporabil ob novih problemih.
- Zahteva miselne veščine na višji ravni (sinteza).
- Naloga je zastavljena procesno in dolgoročno.
- V nalogi je možno medsebojno sodelovanje.
- Od učenca zahteva uporabo raznovrstnih virov znanja, ki so mu v pomoč pri reševanju problemov.
- Učencem dopušča svobodo odločanja pri izbiri načina reševanja naloge.
- Omogoča učencem, da kritično razmišljajo o svojem delu, ga sami popravljajo in izboljšujejo.
- Zahteva inovativnost in reševanje odprtih problemov, ki presegajo rutinsko reševanje.

Refleksija

Je naslednja stopnja v procesu, ki predstavlja bistven del portfolija in ima za učenca močno motivacijsko vlogo. Učenca navaja na kritičen, ustvarjalen odnos do samega sebe in lastnih izdelkov ter ga usmerja k zastavljenim ciljem. Ta del portfolija je sestavljen iz vprašanj, ki usmerjajo učenčevo pozornost v pravilnosti in pomanjkljivosti njegovega dela in s pomočjo katerih učenec preveri svoje delo in ugotovitve refleksije vključi v zaključek naloge. Učitelji se moramo zavedati, da ni dovolj proces le razložiti, ampak ga moramo tudi večkrat ponazoriti, mu nameniti dovolj časa v razredu in učencu omogočiti samostojno izpeljavo celotnega procesa ustno in nato tudi pisno s pomočjo sošolca ter učitelja.

Refleksija je torej pisno beleženje opažanj. Pokriva vsaj štiri metakognitivne procese, ki so med seboj tesno povezani: samorefleksijo, samovrednotenje in samoocenjevanje izdelka, samoevalvacijo ob koncu konferenčnih obdobj in postavljanje ciljev (Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Samorefleksija

Vprašanja, ki si jih zastavlja učenec, mu pomagajo, da se poglobi v proces nastajanja izdelka, da se zaveda svojih čustev in občutkov ter razmišlja v zvezi z učenjem:

- Kaj sem se naučil?
- Kakšni so moji občutki v povezavi s tem?
- Kaj sem na novo odkril o sebi in o svetu okrog sebe?

Samovrednotenje in samoocenjevanje

Učenec si pomaga z vprašanji ob nastajanju določenega izdelka. S tem preverja in regulira lastno učenje in proces nastajanja izdelka:

- Kaj postaja zame lažje in bolj razumljivo?
- Kje so v mojem delu pomanjkljivosti in kako jih bom odpravil?
- Česa še vedno ne razumem?
- Kako si lahko pomagam sam? Kako mi lahko pomagajo sošolci, učitelj?
- Katera vprašanja jim moram zastaviti, da mi bo snov popolnoma razumljiva?

Samoevalvacija

Z vprašanji, ki si jih učenci postavijo ob koncu konferenčnega obdobja ali šolskega leta, sami evalvirajo svojo strokovno in lahko tudi osebno rast. Z njimi ugotovijo raven doseženega znanja:

- Kako sem se izkazal?
- Kje in kako sem se razvil?
- Kaj me je presenetilo?
- Na katerih področjih se odlikujem?
- Katera področja moram še izboljšati?

Vprašanja ne smejo biti destruktivna. (Kje sem odpovedal?)

Postavljanje ciljev

Na podlagi predhodnih procesov nastajajo vprašanja, ki učencem pomagajo načrtovati prihodnje delo:

- Kaj moram še izboljšati?
- Kako se bom tega lotil?
- Kako si lahko sam pomagam?
- Kako mi lahko pomaga učitelj?

Cilji so ponavadi med seboj različni, lahko so splošni in/ali zelo osebni. Dobro je, da navajamo učence, tako da si znajo postavljati konkretne in realne cilje, ki jih bodo v določenem času lahko dosegli, še vedno pa jim morajo predstavljati določen izziv. Uporabljajo naj cilje, povezane z učnimi dosežki, osebnim razvojem, skupnimi interesi in skupnimi cilji razreda (Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Strategija refleksije

Učenci morajo premišljeno pregledati vsako stvar, ki je vključena v portfolijo, pa če gre za obvezno vsebino, poljubno vsebino, če vsebino izbere učitelj, sošolci ali sami. Refleksija se lahko pojavi v različnih fazah portfolija. Npr. pred začetkom športne učne ure lahko učenci že v naprej premislijo, kaj bo vseboval portfolijo in oblikujejo strategije portfolija; oblikujejo ga glede na svoje spretnosti pri določenem športu. Med samim potekom učenci spremljajo in sproti oblikujejo svoj portfolijo glede na prej zamišljeno strategijo. Tako lahko učenci kritično kvalitativno ocenijo svoje delo. Vrste strategij refleksij so lahko *vizualizacija* (vizualizacija uspešno izvedene vaje, sestave in oblike portfolija in končnega portfolija), *označevanje pomembnih točk z nalepkami, barvicami* ipd., *pisanje opomb in fraz, postavljanje vprašanj s katerimi si učenci razjasnijo namen portfolija*: Kaj sem se naučil iz tega? Kako bodo drugi reagirali na to? Zakaj sem vključil to? Kako bi lahko bilo bolje? Kaj je zame najtežje? (Melograno, 2006).

Tehnike samoocenjevanja

Refleksija je namenjena posameznim vsebinam portfolija, pri samoocenjevanju pa so učenci center učnega procesa. Kot aktivni udeleženci postanejo bolj avtonomni, neodvisni in sposobni spremljanja lastnega napredka.

»Učenci ne smejo pričakovati od učiteljev, da jim bodo vedno razlagali, kaj je prav, kaj narobe in kako se kaj dela. Vse preveč učencev postane odvisnih od učiteljev, ki jim z rdečim pisalom označujejo, kje so pogrešili in kako bi določeno stvar lahko naredili bolje« (Burke, Fogarty in Belgrad, 2001, v Melograno, 2006).

Učitelji športne vzgoje lahko izbirajo med številnimi tehnikami samoocenjevanja, s katerimi lahko učenci sami spremljajo svoje delo in si določajo cilje. Učitelji morajo sprejeti, da niso edini, ki lahko ocenjujejo, učence pa morajo naučiti samostojnega dela. Pri tem lahko izbirajo med naslednjimi tehnikami samoocenjevanja:

- *vprašalniki* (preglednica 1: vprašalnik glede sposobnosti socializacije),
- *opomnik*, v katerem si učenec vsakodnevno zapisuje kratke opombe (Sovražim, kadar ..., Težave imam z ..., Boljši sem v ..., Danes sem bil presenečen pri ...),
- *dnevnik*, v katerem učenec opisuje subjektivni pogled na proces učenja,

- *diagrame* dobrih in šibkih področij (preglednica 2),
- *v naprej zapisani kratkoročni in dolgoročni cilji z določenimi datumi* (Melograno, 2006).

Preglednica 1: Primer samoocenjevanja glede sposobnosti socializacije (Melograno, 2006)

Ime:			Datum:
Obnašanje v skupini	Pogosto	Včasih	Redko
1. Pomagam drugim v svoji skupini.			
2. Izločim se iz skupine.			
3. Sodelujem s fanti in dekleti v moji skupini.			
4. Kritiziram druge iz moje skupine.			
5. Raje sem s tistimi, ki so telesno bolj sposobni.			
6. Sprejemam povratne informacije od drugih iz skupine.			

Preglednica 2: Primer dobrih in slabih področij (Melograno, 2006)

Ime:		Razred:
Moja dobra področja:	Prikazovanje športnih spretnosti.	
	Razumevanje strategije igre.	
	Skupinsko delo in sodelovanje.	
Moja šibka področja:	Prikazovanje športnih spretnosti.	
	Razumevanje strategije igre.	
	Skupinsko delo in sodelovanje.	

Izdelava končnega portfolija in skupni ogled

Učenci pripravijo tudi posebni končni portfolijo, ki je namenjen učiteljem za pripravo analiza začetnega stanja v naslednjem letu. »Po pregledu celotnega portfolija ob koncu šolskega leta naj bi učenci v posebnem pismu, za morebitnega bralca, povzeli celotno pot, ki so jo prehodili, in s tem pokazali, da resnično razumejo svoj razvoj v preteklem šolskem letu. Tako postajajo bolj kritični in motivirani, vedo, proti kakšnim ciljem gredo in katere strategije za doseganje ciljev so zanje najboljše. Celoten proces pripomore, da učenci dozoriijo v samozavestne in uspešne ljudi« (Hočevnar Eve, 2002).

Končni portfolijo vsebuje osebne podatke učenca, izbor ciljev, ki si jih je učenec zastavil skupaj z učiteljem, časovno razporeditev dela, refleksije, zaključno pismo, kazalo izdelkov oz. dokumentov, ki so vloženi v mapo. Učencu služi kot dokument z namenom, da informira o obravnavanih temah in vsebinah, spremlja napredovanje pri doseganju ciljev pouka, spremlja metode, ki jih je uporabil – ugotovi, katera metoda mu najbolj ustreza, lažje načrtuje nadaljnji razvoj. Učiteljem pa omogoča, da dobijo vpogled v učenčevo znanje, sposobnosti, način razmišljanja in njegova močnejša področja, ugotovijo širino učenčevega znanja, ki ga učenec ilustrira z izdelki, zasledujejo učenčev napredek, se prepričajo, ali je učenec uporabljal ustrezne učne metode, načrtujejo uporabo takih metod dela, ki zagotavljajo uspešno delo in doseganje zastavljenih ciljev (Hočevnar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Potreben je še skupni ogled portfolija, da bo proces popoln in bosta namen ter cilj dosežena.

»Portfolijo izgubi skoraj ves svoj potencial, če ostane le zbirka izdelkov, ki obleži nekje v predalu. Postati mora komunikacijsko sredstvo, zato mora biti v okviru pouka in ob posebnih priložnostih namenjeno dovolj časa za skupni ogled portfolija, in sicer po delih. Lahko ga pregleduje učenec z drugim učencem, vendar jih je potrebno prej naučiti, kako poteka ogled in kakšni tipi vprašanj naj se zastavljajo« (Hočevnar Eve, 2002).

Učenec in učitelj naj vsaj trikrat letno pregledata portfolijo po delih ali v celoti, in sicer po vnaprej postavljenih vprašanjih (refleksija). Temu so namenjene posebne do deset minut trajajoče konference. Lahko so neformalne, kjer prihaja do zelo enostavne komunikacije med vsemi prisotnimi (učenci komunicirajo med seboj), lahko pa so bolj formalne. Na konferenci, ki je lahko del roditeljskega sestanka, so prisotni učitelj športne vzgoje, starši in učenci. Običajno se konference organizira ob zaključku določenega ocenjevalnega obdobja, lahko pa tudi vmes. Tako dobijo učenci povratne informacije, na podlagi katerih si lahko zastavijo nove cilje. Ob samoocenjevanju se tudi učijo (Melograno, 2006). Starše seznanimo, kako se njihov otrok uči, v čem se odlikuje, kje ima še težave, kaj želi doseči in kako razmišlja.

Skupni ogled portfolija pove največ o tem, kaj so učenci novega spoznali in kaj jim še v celoti ni jasno. Posamezne ugotovitve predstavljajo dialog, v katerem utrdijo in preverijo svoje vedenje in razumevanje določenih problemov (Hočevnar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Preverjanje in ocenjevanje portfolija

Samo izdelati portfolijo ni smiselno, če ne obstaja tudi neko merilo o njegovi vrednosti. Preverjanje in ocenjevanje portfolija sta potrebna procesa, izdelati pa moramo merila in postopke za ocenjevanje. Učitelji in/ali učenci se morajo odločiti med številnimi načini preverjanja, jasno pa jim mora biti, da je preverjanje portfolija nekaj drugega kot ocenjevanje.

Npr. povratna informacija o dosežkih se učencem lahko predstavi na neformalen način in ne le z oceno.

Pri preverjanju in ocenjevanju ugotavljamo, kako učenci razumejo, uporabljajo, utemeljujejo in povezujejo svoje znanje. Ugotavljamo tudi, ali se znajo učiti in koliko znajo. Načini preverjanja in ocenjevanja so v veliki meri odvisni od tega, kako učitelj gleda na znanje. Če ga pojmuje kot uskladiščenje podatkov, bo preverjanje omejeno predvsem na raven reprodukcije in memoriranja, učenje pa na ponavljanje starih resnic in spoznanj, če pa na učenje gleda kot del celovitega učnega procesa, preverjanje in ocenjevanje ne bo predstavljalo zaključka procesa, temveč sestavni del procesa učenja. To pripomore k boljšemu znanju in pozitivnemu odnosu do znanja in učenja v celoti. Za uresničitev vsega tega so potrebne spremembe v načinu poučevanja in preverjanja znanja.

Poudarek je torej na ocenjevanju **za** učenje. Potrebno je združiti učenčevu učenje in učiteljevo poučevanje ter ocenjevanje. Prav tako se morajo metode ocenjevanja ujemati z učnimi cilji, v ocenjevanje pa je potrebno vključiti tudi učence. Vsi učitelji morajo biti sposobni zbirati, organizirati in poročati o dosežkih na verodostojen in izčrpen način. Kakovost poučevanja se odraža na učenčevih rezultatih in obratno. Postavljajo se nam vprašanja: Kaj je kakovostno ocenjevanje? V kolikšni meri naj učitelji presojujejo učenčev portfolijo? (Melograno, 2006).

Učenci ocenijo portfolijo glede na cilje, ki so si jih zastavili, učitelji pa glede na veljavne standarde za posamezno predmetno področje. Učitelj ga vedno oceni v dokončni obliki, zato morajo biti vsi vloženi izdelki in razmišljanja datirani in kronološko urejeni. Manjkati ne sme nobena sestavina in izdelano mora biti kazalo.

Ocenjevanje temelji na primerjavi med otrokovim sedanjim in preteklim delom in izdelki. Nikoli ne smemo primerjati dosežkov različnih učencev. Ovrednoti se tudi otrokov proces razmišljanja, njegov napredek glede na preteklo obdobje in kako blizu je njegov razvoj pričakovani razvojni teoriji. Učitelj mora upoštevati, koliko se je učenec približal standardom znanja.

Znanje, pridobljeno s pomočjo metode dela s portfolijem, zahteva povratno informacijo o učenčevem razumevanju, utemeljevanju, uporabi znanja in kritičnem presojanju. V povratno informacijo se vključi tudi oblikovno plat naloge, npr. učenčev predstavitev svojega spoznanja v nalogi in kako uporablja vire.

Pri takem preverjanju se moramo opreti na jasno zastavljena opisna merila. Tako lahko izpostavimo merila kompleksnosti, kot so razumevanje, uporaba znanja v novih okoliščinah, uporaba veščin, npr. sposobnost uporabe različnih dokumentov ter sodelovalno delo. Merila najbolje izrazimo s pomočjo opisnikov na posameznih stopnjah, ki kažejo, kakšne so razlike v doseganju ciljev. Vedno vključimo več meril. Pri nastajanju izdelka oziroma pri reševanju problemskih, avtentičnih nalog izpostavimo merilo kompleksnosti v sami nalogi, merilo sodelovalnega dela pa vključimo v proces nastajanja izdelka. Ob sodelovanju učencev v tem procesu se zelo poveča njihova motivacija za delo.

Merila potrebujemo zato, ker se učenčev portfolijo osredotoča na številne učne cilje in procese. Brez njih bi se učenci zanesli le na svoje lastne poglede in vrednotenja. Pri športni vzgoji bi to lahko bilo število poskusov, izpolnjevanje navodil, zaključek vseh nalog, vloženi trud. Uporaba teh meril ne bi pokazala resnične slike učenčevega znanja.

Melograno (2006) omenja tri tipe meril za presojanje portfolija:

1. Merilo za učenčev pristop k oblikovanju portfolija in vnosa podatkov na pravilen način, npr. učenec ocenjuje svojo izvedbo zgornjega servisa pri odbojki. Portfolijo mora vsebovati tudi rubriko, v kateri je opisano, kakšna je izvedba dobrega servisa.
2. Merilo za samorefleksijo. Večina učencev ne ve, kaj samorefleksija je, kaj je pomembno in kakšna je kakovostna refleksija. Učencem je treba pokazati primere »začetka, razvoja in dobre refleksije«. Učenci naj izberejo, katera refleksija se jim zdi dobra in zakaj. Samoocenjevanje je soroden proces, ki zahteva veliko vloženega dela in prakse.
3. Merila za ocenjevanje portfolija kot celote. Ločeno od ocenjevanja posameznih delov je treba portfolijo gledati tudi kot celoto. Portfolijo naj bi vseboval jasne cilje, ustrezne zapise, dobro samorefleksijo in preglednost. Čeprav je portfolijo naloga, ki se jo ocenjuje, je njegov glavni namen, da učenci razumejo naravo kakovosti. Naslednje merilo je upoštevanje sprememb, ki se zgodijo v določenem času (prikaz rasti), raznolikost, reševanje problemov (analiza načrtovane strategije in pot do rešitve), organizacija, oblika in struktura (jasno organizirana in razdeljena) in samorefleksija (premišljeno ovrednotenje lastnih sposobnosti in potreb).

Pridobljene ocene ne prikazujejo vedno realnega znanja, saj pogosto prevladuje subjektivna ocena lastnega pojmovanja znanja; ocene so večkrat zelo visoke in včasih neobjektivne. Zato je treba pri preverjanju in ocenjevanju enakovredno upoštevati avtentične in tradicionalne oblike. Bistvo avtentične oblike preverjanja je, da je sestavni del procesa učenja. Učencem omogoča, da s povratno informacijo o pomanjkljivostih znanja to znanje dopolnijo (Hočevar Eve, 2002).

Čeprav je temelj portfolija rast in razvoj skozi čas, samega portfolija ni treba vedno ocenjevati, čeprav so lahko individualni deli portfolija ocenjeni. V tem primeru je portfolijo namenjen temu, da pokaže učenčeve sposobnosti, vključno z refleksijami in samoocenjevanji. Učitelju in staršem pokaže skupen napredek učenca. Končni neocenjeni portfolijo je lahko vključen v predstavitev učenčevega dela v določenem časovnem obdobju (npr. v semestru ali šolskem letu). Snov naj bo izbrana iz večih področij, da se dobi širši pogled učenčevih dosežkov. Ker niso ocenjeni, so učenci bolj sproščeni in bolj poštene pri samoocenjevanju do tega, kar so se naučili. Lahko se osredotočijo na vprašanje »Kaj sem se naučil?«, namesto da bi spraševali »Kakšna je moja ocena?« Običajno se izboljša tudi samospoštovanje, saj portfoliji omogočajo širšo pestrost stilov učenja (Melograno, 2006).

Tradicionalni ocenjevalni sistemi in spričevala so realnost v našem izobraževalnem sistemu. Pretvorba vsebine portfolija v oceno je lahko težavna, saj ocene razvrščajo učence v razrede, portfoliji pa postavijo učence v razvojni proces.

Portfoliji običajno pačijo realno oceno, saj predstavljajo le najboljše dosežke učenca, zato moramo zagotoviti, da se predstavi resničen vzorec znanja, ki ga je učenec dosegel v določenem času. Učenčeve dosežke, njihove dobre in slabe strani ter razvoj lahko bolj jasno opišemo s poročili o napredku (*preglednica 3*). Ocene se izrazijo opisno: **mora še vaditi, mora izboljšati, doseženo**. Pri poročilu pustimo prostor za splošen komentar (Melograno, 2006).

Preglednica 3: Primer poročila o napredku (Melograno, 2006)

Učenec:	datum:		
Učitelj:			
Ocenjevalno obdobje:	mora še vaditi	mora izboljšati	doseženo
Intelektualni razvoj:			
1. Obvlada pravila in postopke učenja gibalnih dejavnosti in iger.			
2. Prepozna učinke prostora, časa, sile in tekočega gibanja.			
3. Obvlada osnovne mehanske principe, ki vplivajo na človekovo gibanje in ga nadzorujejo.			
Komentar:			
Socializacija:			
1. Spoštuje pravice in mnenja ter sposobnosti drugih.			
2. Upošteva vrstni red in nudi medsebojno pomoč.			
3. Kooperativno sodeluje v aktivnostih, ki jih vodijo učenci.			
Komentar:			
Emocionalni razvoj:			
1. Prevzema odgovornost za dajanje in sledenje navodilom.			
2. Samostojno sprejema odločitve.			
3. Giblje se sproščeno in samozavestno.			
Komentar:			
Vrednote:			
1. Naloge izvaja do konca.			
2. Dojemljiv je za različne izvedbe gibanja.			
3. Prostovoljno se vključuje v gibalne dejavnosti.			
Komentar:			
Gibalne sposobnosti:			
1. Izvaja vso lokomotorno gibanje ob ritmični spremljavi.			
2. Lovi ravnotežje, nadzoruje telo pri plezanju ipd.			
3. Pri igrah z žogo nadzoruje telo v gibanju in mirovanju.			
Komentar:			

Ocena naj bo v okviru določenih meril in primerna določeni stopnji znanja. Učitelji športne vzgoje lahko uporabijo različne možne načine ocenjevanja in kombinacije le teh. Načine lahko skozi leto tudi spreminjajo in jih prilagajajo namenu in tipu potfoliojev (Melograno, 2006):

- *Ocenjevanje celega portfolija*

Portfolijo se oceni z eno oceno. Ocena naj temelji na predhodno dogovorjenih merilih, določenih s strani učencev in učiteljev, kot je organizacija, celostnost, ustvarjalnost, reflektivnost, razumevanje učne snovi in kakovosti izdelka.

- *Ocenjevanje posameznih delov*

Vsak del portfolija je ocenjen ločeno, pred ali po tem, ko je portfolijo zaključen. Ocene temeljijo na prej določenih merilih za vsak predmet ali nalogo. Ta možnost je lahko za učitelja precej zamudna, še posebej, če posamezni deli niso ocenjeni sproti. Prednost tega načina ocenjevanja je, da se učenci zavedajo pomembnosti vsakega dela portfolija.

- *Ocenjevanje izbranih delov*

Obstaja več možnosti, npr. učitelj lahko v naprej določi in pove, katere naloge bo ocenil, lahko pa odločitev prepusti učencem. Druga možnost je, da učitelj učencem ne pove, kateri del bo ocenjeval. Tako bodo učenci ves čas bolj motivirani za kakovostno delo.

- *Kontinuirano spremljanje*

Več vsebin iz portfolija se oceni in se jih preda učitelju, ki jih uči v naslednjem šolskem letu. Vsako leto se nekaj vsebin izloči, nekaj pa doda, tako da celota predstavlja učenčeve sposobnosti. Portfolijo se tako lahko ocenjuje intervalno (v določenih časovnih presledkih), npr. po zaključku osnovne ali srednje šole.

2.6 PREDNOSTI PORTFOLIJA

Portfolijo prikazuje rast učenca v določenem časovnem obdobju. Uporaba portfolija je koristna za vse, ki so zajeti v edukacijski proces. Omogoča rast učencem, učiteljem in staršem.

Prednosti vodenja portfolija po Razdevšek – Pučkovi (1996, str. 200) so:

- Vodenje portfolija omogoča vpogled v proces učenja in reševanja problemov, v način razmišljanja in proces nastajanja izdelka.
- Vodenje portfolija povezuje učenje, poučevanje in ocenjevanje.
- Povezava s poučevanjem je omogočena in zagotovljena na ravni določanja ciljev in meril, še bolj pa na ravni samorefleksije učencev.
- Samorefleksija je za učitelja dobra usmeritev za poučevanje.
- Periodično pregledovanje map vseh učencev v oddelku omogoča učitelju dober pogled in orientacijo za načrtovanje dela.

V procesu preverjanja in ocenjevanja je v veliki meri zagotovljena avtentičnost. Izdelki nastajajo kot naravni sestavni del procesa učenja. Portfolijo osmisli proces učenja, omogoča vpogled v proces nastajanja znanja in omogoča spremljanje učnega procesa. Omogočena je maksimalna individualizacija in prilagajanje vsakemu posamezniku (Razdevšek – Pučko, 1999a).

Razdevšek – Pučkova (1999b) trdi, da uporaba portfolija ublaži učinke eksternega preverjanja znanja, saj portfolijo predstavlja vzporedno obliko tradicionalnim oblikam preverjanja znanja z objektivnimi testi.

Proces nastajanja portfolija spodbuja različne, tudi praktično usmerjene oblike učenja in poučevanja. Vanj so vključeni tudi dosežki npr. projektnega dela. Pogosto se sprašujemo o smiselnosti takih oblik učenja in poučevanja, saj jih običajne oblike preverjanja ne zajemajo (Hočevar Eve, 2002).

S pomočjo vodenja portfolija je načrtovanje nadaljnjega dela bolj učinkovito. Učenec, učitelji in starši lahko ugotavljajo raven znanja, napredek in pomanjkljivosti, na podlagi katerih se lažje odločajo o prihodnjem delu. Razdevšek Pučkova (1996, 1999a) meni, da je prednost uporabe portfolija v tem, da so učenci vključeni v proces izbire in vrednotenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Poveča se njihova odgovornost in motivacija za učenje, vodenje mape dosežkov jih spodbuja k samovrednotenju in samorefleksiji, vpliva na njihov osebostni razvoj (razvoj odgovornosti in kritičnosti) ter razvoj metakognitivnih strategij (refleksija lastnega dela, kritično razmišljanje, pristopi za izboljševanje in njihova uspešnost). Portfolijo s spodbujanjem refleksije in odgovornosti učenca samega za proces učenja sistematično uvaja učence v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo doseženih ciljev pouka in samostojnega učenja.

Učenec si ob vodenju lastnega portfolija izboljša samopodobo, saj ima možnost predstaviti, pokazati, zagovarjati, biti ponosen na svoje delo in izboljšanje komunikacijskih sposobnosti. Svoje delo izboljšuje s pomočjo samovrednotenja, kritičnega razmišljanja in povratne informacije. S tem razvija tako individualne kot skupinske učne spretnosti. Tako lahko pridobljene sposobnosti in spretnosti prenaša na vrsto različnih področij (Hočevar Eve, 2002).

Portfolijo učence:

- spodbuja k sodelovanju pri pouku,
- motivira, da pokažejo, kaj znajo in zmorejo narediti,
- pripravi do tega, da si zastavijo cilje in jih uresničijo,
- nauči, da izbirajo svoje izdelke,
- vzgaja, da lažje razumejo lastno rast in razvoj,
- usposobi, da znajo razmišljati o svojem delu in ga tudi ovrednotiti,
- spodbuja, da pokažejo svoje delo drugim, da so ponosni na svoj uspeh in dosežke ter s tem pozitivno vpliva na njihovo samopodobo (Hočevar Eve, 2002).

Portfolijo spodbuja komunikacijo o učenju ter dosežkih tako med učiteljem in učencem kot med učiteljem in starši. Je idealna podlaga za tristranske konference, saj se prek tega izboljša tudi komunikacija s starši (Razdevšek – Pučko, 1999b).

Starši torej:

- lahko vidijo dosežke svojih otrok,
- sodelujejo pri njihovem izobraževanju,
- opazujejo razvoj njihovih sposobnosti in se zavejo njihovih prednosti in slabosti,
- z učenci spoznajo, da je učenje proces, ki se nikoli ne ustavi,
- ob portfoliju sodelujejo z učitelji,
- se skupaj z učenci veselijo njihovih dosežkov (Hočevar Eve, 2002).

Učitelji:

- lahko spremljajo razvoj in rast svojih učencev, spoznavajo njihove kognitivne in metakognitivne procese,
- se zavedajo, da je poudarek ne le na končnem produktu poučevanja in učenja, ampak predvsem na učnem procesu (v ospredju je torej procesno-razvojna strategija poučevanja),
- prepoznajo individualne posebnosti ter prednosti in slabosti učencev, zato jim lažje pomagajo,
- natančno vidijo, koliko snovi učenci razumejo,
- neprestano vrednotijo delo učencev in jim sproti posredujejo povratne informacije,
- ne ocenjujejo nujno vsakega izdelka; namesto tega sodelujejo z učenci tako, da ustvarijo ozračje zaupanja in ocenjujejo skupaj z učenci (Clemmons idr., 1993, v Hočevar Eve, 2002),
- dobijo bogat vir informacij, ki vplivajo na njihovo presojo pri ocenjevanju in na končno oceno pri določenem predmetu,
- ovrednotijo svoje poučevanje,
- iz končnega portfolija diagnosticirajo nadaljnje individualne potrebe učencev in razreda kot celote (Borthwich, 1995, v Hočevar Eve, 2002).

2.7. PROBLEMI PRI NASTAJANJU PORTFOLIJA IN MOŽNE REŠITVE

Obremenitev učiteljev in učencev

Za organizacijo, zbiranje in vrednotenje izdelkov je potreben določen čas. Če učitelj ne spremeni dosedanjega načina dela in same organizacije pouka ter še naprej pretežno uporablja frontalno delo, bo vse v zvezi s portfolijem izrazito naporno. Problem lahko predstavlja tudi preveliko število učencev v razredu (Razdevšek – Pučko, 1999a).

Učencev ne moremo in ne smemo prepustiti samih svoji iznajdljivosti, ne da bi poznali temeljne cilje in merila za ustvarjanje portfolija (Razdevšek – Pučko, 1999a).

Prav tako je kakršnokoli vrednotenje in ocenjevanje brez pomena, če učenci niso imeli dovolj priložnosti za predelavo teme in povezovanje novo pridobljenega znanja v nove koncepte. Da se to ne bi dogajalo, se bo treba spoprijeti s spremembami v učnem načrtu in z načinom poučevanja. To vključuje tudi dodatno izobraževanje učiteljev in dodatna sredstva za izobraževanje. Možnost reševanja problema različnega predznanja učencev je, da jim priskrbimo obsežne vire za vsako nalogo. Učenci, ki niso imeli izkušenj v prenašanju znanja za reševanje novih problemov, sodelovanja s sošolci in priložnosti za delo na projektih, se bodo verjetno izkazali slabše kot tisti, ki so te izkušnje že imeli (Hočevar Eve, 2002).

Če učitelji pretirano posvečajo pozornost in čas portfoliju, pride do neenakomerne zastopanosti posameznih ciljev v procesu preverjanja znanja. Portfolijo ne more nadomestiti vseh drugih oblik preverjanja, saj doseganja ciljev na nekaterih področjih (npr. športna vzgoja) ne moremo predstaviti v obliki izdelka.

Avtentičnost

Izdelki, ki jih učenci vlagajo v mapo, nastajajo v realnih situacijah in so sestavni del avtentičnih nalog, zato se ne izdelujejo posebej za mapo. Če ne upoštevamo avtentičnosti izdelkov, le ti niso reprezentativni (Razdevšek – Pučko, 1996).

Izgubo avtentičnosti pa lahko povzroči težnja po dovršenosti izdelkov, saj učitelji podaljšujejo čas za določeno delo tako, da učencem dovolijo dokončevati izdelke doma ob pomoči staršev (Hočevar Eve, 2002).

Neprimerljivost različnih projektov ali nalog učencev

Včasih učenci delajo na projektih, ki med seboj niso primerljivi. Tako prihaja do dilem, ali so dosežki, ki so vključeni v portfolijo, res reprezentativni. Reprezentativnost dosežemo z jasno postavljenimi merili. Učitelji naj z njimi seznanijo učence in starše. Hočevar Eve (2002) priporoča, da za vrednotenje portfolijev izberemo več meril.

Vendar moramo biti pazljivi, saj preveč natančna in toga merila omejujejo ustvarjalnost (Razdevšek – Pučko, 1999a).

Včasih učitelji uporabijo različna merila za ocenjevanje dela s portfolijem. Učenci dobijo različne ocene, čeprav naj bi učitelji uporabili enako merilo. Razlike nastanejo pri interpretaciji meril in navodil ter interpretaciji zbirke. To se zgodi, če učitelji niso ustrezno usposobljeni in če starši niso bili opozorjeni, da izdelki ponazarjajo razvoj, kar pomeni, da so začetni izdelki manj kakovostni (Razdevšek – Pučko, 1996). Zato morajo učitelji sodelovati v procesu razvijanja meril in pri sestavljanju ter izboru rubrik, ki naj zelo natančno določajo, kaj zahtevajo od učenca. Tako bi se naučili dosledno vrednotiti delo učencev (Hočevar Eve, 2002).

Zato naj se učitelji vključijo v dodatna izobraževanja in spopolnjevanja ter si vzamejo dovolj časa za načrtovanje pouka.

Število nalog

Naloge, ki zahtevajo predstavitev, vzamejo veliko časa za načrtovanje in izvedbo. Pogosto se zgodi, da imajo zato portfoliji malo vsebine. Naloge so si med seboj različne, zato je težko določiti točno število vsebovanih nalog, izdelkov, projektov. Za ovrednotenje učenčevega razumevanja določenega področja raziskovalci svetujejo okoli deset nalog. Pri manjšem številu nalog lahko le ugibamo, kako bi se učenec izkazal pri določenih vrstah nalog. (Hočevar Eve, 2002).

Neenotna pomoč učitelja in staršev

Bolj uspešni učenci navadno odnesejo več koristnih informacij, zato lahko medsebojni pregledi in ocene portfolijev med učenci predstavljajo problem.

Dogaja se, da določenim učencem priskočijo na pomoč starši. Pomoč staršev in drugih družinskih članov lahko zbuja dvom pri vrednotenju in končni oceni portfolija, zato je treba starše seznaniti z njihovo vlogo. Priporočljivo je pisno obvestilo o njihovi vlogi pri nastajanju portfolija in njihovi vlogi pri vrednotenju in ocenjevanju le tega (Hočevar Eve, 2002).

Hočevar Eve (2002) meni, da moramo poenotiti zahteve o pomoči učitelja in o učenčevih medsebojnih pregledih ter ocenah portfolijev, če želimo med seboj primerjati učence različnih oddelkov.

Enotna strokovna izhodišča

V učnem načrtu je pričakovano in zahtevano toliko sprememb pri poučevanju, vrednotenju in ocenjevanju, da tudi najbolj izkušeni učitelji potrebujejo dodatno izobraževanje, priložnosti za izmenjavo mnenj in izkušenj ter vodila strokonjakov na tem področju. Na strokovnem izobraževanju naj bi udeleženci sprejeli skupni dogovor o smernicah za uspešno delo, kar je nujno potrebno, če so učitelji vključeni v medrazredne primerjave.

3. PORTFOLIJO PRI ŠPORTNI VZGOJI

3.1 DRUGAČNA KAKOVOST POUKA ZAHTEVA SPREMENJENO RAZMERJE MED UČITELJEM IN UČENCEM

Učiteljeva vloga se v sodobni šoli spreminja od neposrednega izvajalca učnega procesa ter posreduvalca informacij v usmerjevalca, prijaznega mentorja, organizatorja učnega procesa. Učitelj nudi podporo, svetuje učencem, jih opozarja na napake v procesu vadbe, učencem lahko pripravi gradivo, jim pomaga z nasveti, dodatnimi nalogami. V čim večji meri naj jih spodbuja h kritičnemu razmišljanju.

Pri športni vzgoji je preverjanje učenčevih znanj pogosto omejeno na posamezne spretnostne teste, ki so za vse enaki (npr. preteči razdaljo v določenem času, opraviti čim večje število ponovitev v čim krajšem času, zadeti določeno število košev ali golov ...). Manj pa naloge za preverjanje temeljijo na povezovanju in uporabnosti različnih športnih znanj v življenjski situaciji, npr. premagati oviro, preplezati strmo pobočje, varno pasti, zaplesati s prijateljem, ujeti bežečega, pravilno dvigniti težko breme, v igralni situaciji izbrati ustrezno rešitev gibalnega problema (Sentočnik, 2001b; Sentočnik, 2001c).

- S pomočjo mape, v katero učenci spravljajo svoje ugotovitve o močnih in šibkih področjih, beležijo svoje dosežke, opažanja in kritična mnenja, učenci zavestno spremljajo svoj razvoj, vidijo, da lahko izboljšajo svoje znanje, če izboljšajo tehniko ali raven gibalnih sposobnosti, se zavedajo, zakaj je dobro, da na nekem področju napredujejo.
- Mapa učenčevih dosežkov je v pomoč tudi učitelju, saj si vsak učenec zase po zaključenem učnem sklopu ali pa po uri športne vzgoje zapiše vtise in kritične misli – kaj je tisto, kar je želel doseči, kaj je storil za to, da je cilj dosegel in v kolikšni meri mu je to uspelo: ali je s svojim znanjem zadovoljen ali pa želi še napredovati in kako. Učitelj lahko s pomočjo učenčevih zapisov sklepa, kakšno podporo je učencu treba zagotoviti za optimalni nadaljnji razvoj.
- Staršem sporoča, kako njihov otrok napreduje, izgrajuje svoje znanje in osebnost in kakšni so njegovi dosežki (Sentočnik, 2001b; Sentočnik, 2001c).

Učenec je ob koncu nekega obdobja ponosen na prehojeno pot, s katero si je zgradil dobro samopodobo. Portfolijo je vedno zgodba o uspehu! (Sentočnik, 2001b; Sentočnik, 2001c)

Vendar vedno ni tako enostavno. Vsi učenci ne znajo realno oceniti svojega znanja. Nekateri so premalo, drugi preveč samokritični, eni so pri pisanju bolj, drugi manj spretni. Ne nazadnje, tudi pri športni vzgoji se neka vrsta domačih nalog, čeprav prostovoljnih, lahko zdi učencem nesprejemljiva. Učitelj mora sproti razložiti in pojasniti pomen zapisov, učenci pa prevzamejo večji del odgovornosti in so bolj motivirani za učenje ob spremljanju svojega razvoja in samoocenjevanju uspešnosti svojega dela.

Učenci lahko s pomočjo mape spremljanja svojega razvoja in dosežkov ter natančno opredeljenih meril za preverjanje stopnje osvojenega znanja, ob pomoči sošolca ali učitelja, sami realno ovrednotijo svoje znanje. Ob učitelju lahko učenčevo znanje ovrednoti tudi kateri izmed sošolcev. Mnenje sošolca ima tudi svojo težo, ki ga nekateri učenci lažje sprejmejo.

Tako se bo njihovo stališče morda preoblikovalo v realnejše, ker bodo ocene podkrepljene z argumenti (Markun Puhan in Bukvič, 2005).

Avtorici Markun Puhan in Bukvič (2005) navajata nekaj primerov nalog, ki spodbujajo kritično mišljenje učencev:

- *Pripravi navodila, kaj je treba upoštevati, ko se pripravljaš na planinski izlet! Kako se opremiti in kaj naj bo spravljeno v tvojem nahrbtniku?*
- *Zakaj misliš, da je pravilna tehnika znanja plavanja pomembna?*
- *Kako bi ti znanje stoji na rokah lahko koristilo v življenju? Pokazatelj katerih temeljnih gibalnih sposobnosti je ta gibalna naloga?*
- *Ugotovil si, da se ne zmoreš zadržati na viseči vrvi. Katere mišice moraš okrepiti, da ti bo uspelo? Katere vaje predlagaš?*
- *Tri sekunde pred koncem košarkarske tekme imaš v rokah žogo. Tvoje moštvo zaostaja za tri točke. Imaš možnost podati prostemu soigralcu tik pod košem, odkriva pa se tudi soigralec na zunanji strani črte, ki označuje mejo metov za tri točke. Komu bi bilo pametneje podati žogo?*

Ni potrebno, da učenci za vsako nalogo napišejo poročilo. Priporočljivo je, da sami izberejo obliko svojega poročila: izpolnijo preglednico, pripravijo plakat, zgibanko, predstavitev, razložijo svoje razmišljanje ob praktičnem delu. Zabeležijo naj svoje refleksije, npr. svoje vtise pri učenju nove prvine ali pa zapišejo svoje razmišljanje ob kakšnem pomembnem športnem dogodku (npr. navijanje za šolsko reprezentanco, zmaga slovenskega športnika na svetovnem prvenstvu).

Težko je dokumentirati izdelke učencev

Pri večini učnih predmetov so izdelki učencev njihovi zapisi, slike, plakati, testi, naloge. Pri športni vzgoji pa je veliko težje dokumentirati gibalne izdelke učencev, pa še ti niso vedno pravi pokazatelji kakovosti gibanja. Če neko gibanje fotografiramo ali posnamemo s kamero, je pomembno ujeti pravi trenutek, izbrati pravi zorni kot in zagotoviti ustrezno kakovost posnetka. Učitelj večkrat preverja ali ocenjuje kompleksne naloge, npr. posamezne tehnične elemente v igralni situaciji. Tu se pojavi vprašanje, kdo naj fotografira ali snema, če so vsi učenci aktivni, učitelj pa usmerja ali varuje učenca pri izvedbi. Nerealno bi bilo pričakovati, da bodo učenci vsak svoj gibalni izdelek posneli kot dokumentirano gradivo (Markun Puhan in Bukvič, 2005). Zato se za takojšnjo povratno informacijo učitelja ali sošolca poslužujemo razlage, spodbujajmo pa, da učenci sami zapišejo svoj vtis o tem, kako so bili uspešni, kaj so pri tem doživljali.

3.2 KAKO POGOSTO UPORABLJATI PORTFOLIJO?

Pri športni vzgoji večino časa namenjamo praktičnemu delu, zato ne smemo in ne moremo od učencev pričakovati, da bodo po vsaki uri zapisali svojo refleksijo in svoje vtise. Zanimajo jih predvsem kratkoročni, takoj vidni cilji (npr. da pravočasno podajo pravemu igralcu, zadanejo koš ali gol, osvojijo vrh, izberejo najustrežnejši način prehoda prek ovire...). Srednjeročni in dolgoročni cilji, ki jih ne zaznajo takoj, za njih niso zanimivi. Vendar z beleženjem in spremljanjem svojega razvoja tudi srednjeročni in dolgoročni cilji dobijo svoj smisel. Enako velja tudi za dejavnosti, ki učencem niso privlačne, močno pa vplivajo na zmožnost varnega in uspešnega sodelovanja pri športni aktivnosti, npr. vzdržljivostni tek, plezanje, vaje za razvoj moči.

Najbolje je, če je učenčev portfolijo pri športni vzgoji tematski, lahko pa je osebni ali skupinski. Pri osebni portfoliju spremljamo razvoj vsakega posameznika, pri skupinskem pa dinamiko delovanja skupine, spremembe v gibalnem razvoju skupine, napredek v znanju skupine ...

Največkrat so v mapah učenčevih izdelkov zbrani merljivi rezultati, dosežki, samoocene, mnenje učencev o delu skupine in dragocena razmišljajoča pisma učencev. Učenec v svojo mapo spravlja tudi zabeležke o opažanjih pri sebi ali v skupini. Razmišlja o sebi, vlogi in delovanju vsakega posameznika v skupini in samem pomenu skupine (Markun Puhan in Bukvič, 2005).

Učenci izdelujejo svoj portfolijo sistematično, lahko po učni uri ali po zaključenem tematskem sklopu, ob koncu ocenjevalnega obdobja ali ob koncu šolskega leta. Nekatere naloge in izdelki so obvezni, druge, ki jih želijo vključiti v svoj končni portfolijo (podatki o priljubljenem športu, dejavnostih v prostem času), pa učenci izberejo in nato vse skupaj oddajo v pregled učitelju. Izdelki učencev učitelju predstavljajo osnovo za nadaljnje načrtovanje in pogovor z učenci.

3.2 MERILA ZA PREVERJANJE ZNANJA PRI ŠPORTNI VZGOJI

Športni pedagog naj bi na začetku šolskega leta učence seznanil, kaj bo vplivalo na končno oceno. Učencem da možnost, da se sami odločijo za gradiva, ki jih bodo vložili v portfolijo in z njimi dokazovali svoj napredek v neki dejavnosti (Sentočnik, 2001a).

Številčna ocena, ki jo učenec pridobi z enkratnim prikazom neke dejavnosti, ne spodbuja njegove notranje motivacije, saj ne upošteva razvojne poti posameznika glede na začetno stanje. Ne daje mu priložnosti izbirati dejavnosti, ki mu ležijo. Učinek je negativen, saj učenec lahko izgubi motivacijo zaradi frustracij ob prejemu nizke ocene (Sentočnik, 2001a).

Sentočnik (2001a) pravi, da je prednost portfolija ta, da omogoča spremljanje razvoja posameznika, upošteva njegovo začetno stanje in prizadevanja v procesu; tako mu daje možnost okusiti uspeh, saj se primerja s samim seboj. Za številčno oceno, dodeljeno na temelju pregleda dela posameznega učenca z dokumentiranimi dejavnostmi v portfoliju, morajo stati jasna opisna merila. To ima lahko pozitiven vpliv za notranjo motivacijo. Opozoriti pa je treba, da ocenjevanje ne sme dobiti osrednje vloge. Vsakemu posameznemu učencu naj podamo čim koristnejšo povratno informacijo o njegovem napredku, ki mu bo pomagala, da se bo znal spopolnjevati.

Prek portfolija učenci sami z usmerjanjem in podporo športnega pedagoga oblikujejo tudi merila za preverjanje znanja posameznega tehničnega elementa kateregakoli tematskega sklopa ali uspešnosti v igri. Pri ovrednotenju znanja lahko namesto številke uporabljamo bolj zanimivo in spodbujajočo vrednostno lestvico (Markun Puhan in Bukvič, 2005; Melograno, 2006).

Npr. spodnji odboj pri odbojki:

- že obvladam,
- malo še moram vaditi,
- še veliko bo potrebno vaditi.

Ali: Gledalci bi ob moji sestavi na gredi:

- vzdihnili,
- malo zaploskali,
- močno zaploskali,
- vzklikali in ploskali.

Vsak učenec naj sam beleži svoja opažanja in razmišljanja. Mnenja ne more kar prepisati od sošolca, saj zanj veljajo drugačne zakonitosti in posebnosti. Te spremljave so vedno zanimive, Markun Puhan in Bukvič (2005) jih imenujeta celo dnevnik spominov.

Kot najboljša možnost ocene se je izkazala ocenitev celotnega portfolija. Tako je mogoče upoštevati resnični napredek posameznika, ki se pokaže v daljšem časovnem obdobju.

Pokazatelji, ki jih upoštevamo pri pregledu portfolija (Sentočnik, 2001a):

- *Kakovost napredka*, ki se ga presodi s pomočjo dokumentiranih gradiv, učenčevega kritičnega razmišljanja in njegovega prizadevanja uresničevanja ciljev, ki si jih je zastavil. Upošteva se učenčevo poznavanje svojih sposobnosti, sprejemanje povratne informacije in reagiranje nanjo, pa tudi njegovo samovrednotenje.
- Upošteva se tudi *organizacija portfolija*, h katerem spada učenčeva ustvarjalnost in samoiniciativnost, preveri se, če so vloženi vsi potrebni dokumenti in če je učenec razumel posamezne dejavnosti.
- V portfoliju se preveri, če je v določenem časovnem obdobju vidna *posameznikova rast*, kar pomeni, dobro viden trud, ki ga je učenec vlagal k izboljševanju svojih dosežkov.

Upoštevati je treba, da so otroci različni, saj so njihove značilnosti in sposobnosti odvisne od njihovih dispozicij, predhodnih izkušenj ter družbenega okolja, v katerem živijo. Postaviti jim je treba individualne cilje, poiskati vsebine, kjer bodo uspešni, diferencirati metodične postopke in poudarjati pomembnost njihovega osebne napredka (Cankar in Kovač, 1994).

4. PORTFOLIJO IN RAZISKAVE O UPORABI

4.1 TUJE IZKUŠNJE

Portfolijo ima pomembno mesto v ameriških šolah. Že več kot desetletje dopolnjuje standardizirane testne preizkuse znanja v večini državnih šol (Sentočnik, 1999b). Ideja za presojo učenčevega dela in dosežkov s pomočjo portfolija v ZDA se je začela s projektom Ničla (Project Zero), ki ga je zasnoval filozof Nelson Goodman z univerze Harvard l. 1967, da bi preučeval kognitivni razvoj pri študentih umetnosti. Projekt se je razširil na preučevanje izobraževanja v okviru vseh disciplin. Eden izmed projektov je tudi APPLE (Assessing Projects and Portfolios for Learning), ki se od l. 1988 ukvarja s študijem uporabnosti portfolija za presojo kakovosti učenčevega dela. Projekt vodita Joseph Walters in Howard Gardner, ki se zavzemata, da bi učence učili in naučili, kako v popolnosti izrabiti svoj umski potencial. (Hočevar Eve, 2002).

Wiggins (1992, v Sentočnik, 1999b) pravi, da je povsem razumljivo, da učitelji poučujejo in pripravljajo otroke na teste, zato pa je toliko pomembneje, da je preverjanje in ocenjevanje znanja takšno, da je za otroke intelektualni izziv. Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, kamor spadajo portfolijo in naloge, s katerimi učenci prikažejo svoje znanje, omogočajo spremljanje otrokovega razvoja, namesto da učitelji na podlagi standardiziranih testov le zapisujejo njihov uspeh. Prav zato strokovnjaki poudarjajo velik pomen avtentičnega načina preverjanja in ocenjevanja znanja (Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b).

Howard Gardner in sodelavci v projektu Ničla (1994) so bili med prvimi, ki so začeli poudarjati, da je t.i. zahodni sistem izobraževanja zanemaril dejstvo, da naj bi bilo preverjanje in ocenjevanje znanja priložnost, ob kateri bi učenci dobili povratno informacijo o svojem napredku in o tem, kaj morajo še narediti za svoj napredek in uspeh v mejah svojih sposobnosti. Pomembno je iskanje znanja in dajanje spodbude (Hočevar Eve, 2002).

Celotno vrednotenje sloni na napačni predpostavki, da v šoli ne morejo biti vsi učenci uspešni in da tega tudi realno ne moremo pričakovati. Ta predpostavka se najbolj izrazi v standardiziranih testih znanja, kjer se znanje ocenjuje na osnovi zvonaste krivulje. Ta kaže, da so že testi sestavljeni tako, da preprečujejo uspešnost učencev. Z masovnim testiranjem učencev ne priznavamo, da so med njimi individualne razlike in da ima vsak izmed njih določene posebnosti, ki so dragocene in vredne spodbude. »Pošteno« ne pomeni »za vse enako«. Testi znanja ne zajemajo sestavin, kot so prikaz pridobljenega znanja in prenašanje znanja na resnične življenjske situacije prek reševanja avtentičnih problemov in ne vključujejo preverjanja višjih miselnih procesov. Pri takšnih testih je bolj pomembno, da so odgovori pravilni, kot pa samo razumevanje. Manjka jim znanstvena zanesljivost in verodostojnost (Sentočnik, 1999b).

Sentočnik (1999b) navaja, da po mnenju strokovnjakov dobimo mnogo bolj zanesljive podatke o tem, kako procesi učenja, vedenja in razumevanja pri učencih res potekajo, če nanje gledamo kot na krivuljo v obliki črke J. Ta način gledanja pridobivanja znanja predpostavlja, da so lahko vsi učenci uspešni. Vsi tako začenjajo vsak proces učenja že z določenim znanjem, ki lahko le še raste. Osnovni namen avtentične metode preverjanja in ocenjevanja znanja je pomagati učencem in dijakom, da se razvijajo in rastejo.

Raba portfolija je dokazala (Wiggins, 1992, v Sentočnik, 1999b), da le ta privzgoji učencem rigorozni način razmišljanja, saj pri njih razvija kritično mišljenje, spodbuja ustvarjalnost in jih nauči samoregulacije. Izkazala se je kot uspešen instrument za preverjanje resničnega razumevanja ter sposobnosti reševanja problemov tako individualno kot v sodelovanju z vrstniki (Hočevar Eve, 2002).

V Kanadi se je portfolijo sprva uporabljal pri načrtovanju in analizi dela z otroki s posebnimi potrebami, zdaj pa se je na splošno razširil kot element vrednotenja učenčevih dosežkov, še posebej na razredni stopnji. »Tesno je povezan z vse večjo pozornostjo, ki jo učitelji namenjajo vrednotenju učenčevih dosežkov in znanju, pa tudi z razvojem učnih načrtov, ki so osredotočeni na učenca (Learner centred) in poudarjajo avtentične oblike preverjanja znanja« (Hočevar Eve, 2002).

4.2 RAZISKAVE PRI NAS

Tudi pri nas so že bile narejene raziskave o uporabi in učinku portfolija pri poučevanju in evalvaciji. Ena izmed njih je tudi diplomsko delo Poli L. Hočevar Eve (2002). Cilji raziskave so bili, med drugimi, preveriti smotrnost spremljanja učenčevega dela s portfolijem na razredni stopnji mednarodne šole, opredeliti določene probleme pri uporabi portfolija ter poiskati možne rešitve in ugotoviti odnos učencev in učiteljev do portfolija. Raziskava je pokazala, da je uporaba portfolija smotrna za učitelje in učence ter pomaga učiteljem pri spremljanju učenčevega dela, poučevanju in evalvaciji. Prav tako portfolijo pomaga pri oblikovanju končne ocene ter ima visoko uporabno vrednost pri povratni informaciji staršem.

Hočevar Eve (2002) tudi dodaja, da uporaba portfolija omogoča večjo individualizacijo in prilagojenost posamezniku. Vsak učenec ima priložnost, da napreduje in postaja odgovoren za svoje učenje. Refleksija mu pomaga, da se poglobi vase, razmišlja, kako se uči in napreduje ter si zastavi smernice za prihodnost. Tako učenci postajajo bolj samostojni in se učijo usmerjati svoje učenje ter spoznavajo, kako se najlažje učijo.

Meni tudi, da je portfolijo koristen in učinkovit učni pripomoček ter sredstvo, prek katerega lažje spoznavamo posameznega učenca, ugotovimo, kolikšen je njegov napredek ter s tem lažje vodimo in spremljamo njegovo učenje in svoje poučevanje. Učenec ima več možnosti, da pokaže značilnosti svojega napredovanja. To ga motivira in mu omogoča, da ob svojih uspehih postane kritičen, odgovoren, samostojen in razmišljajoč posameznik (Hočevar Eve, 2002).

Raziskav o uporabi portfolija pri športni vzgoji v slovenskem šolskem sistemu ni, kar je bila ena od spodbud za nastanek tega diplomskega dela.

5. PREDMET IN PROBLEM

Predmet naloge je delo s portfolijem, eno od novejših učnih metod v teoriji splošne didaktike, posebej pa še didaktike športne vzgoje.

Problem naloge je, kako učinkovito uporabiti portfolijo v didaktičnem sistemu treh stopenj učnega procesa: posredovanju novih vsebin, utrjevanju in preverjanju znanja in kakšne učinke prinaša uporaba portfolija na znanje učencev in njihovo motivacijo za športno vadbo.

Zato smo zasnovali pedagoški eksperiment, s katerim smo v tematskem sklopu odbojke ugotavljali spremembe v teoretičnem znanju in različnih kazalnikih motivacije med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakinj gimnazijskega programa, pri čemer je eksperimentalna skupina delala s tematskim portfolijem.

Teoretične vsebine pri športni vzgoji

Novost učnih načrtov (Kovač in Novak, 2002) so tudi teoretične vsebine. Z njimi želimo predvsem osmisliti športno vadbo, pri srednješolcih pa s teoretičnimi vsebinami spodbujamo tudi kritično razmišljanje o športu. Čeprav je pri športni vzgoji v ospredju predvsem praktična vadba, so znanja, kot so razumevanje učinkov športne vadbe na človekove sposobnosti, zdravje in dobro počutje, znanje načrtovanja, izpeljave vadbe in nadzorovanje njenih učinkov, še kako pomembna, saj jih potrebuje človek tudi v kasnejšem življenju.

Avtorici učnega načrta za športno vzgojo Kovač in Novak (2002) navajata, da naj bi pri športni vzgoji učenec ali dijak spoznal, kako pomembni so skladna telesna razvitost, pravilna telesna drža, gibalna učinkovitost in zdrav način življenja. Prav tako naj bi znal spremljati svoj telesni in gibalni razvoj in spoznal kakšni so vplivi različnih športnih dejavnosti na organizem in okolje. Zelo pomembno je, da razume in spoštuje športno obnašanje – fair play in sprejemanja drugačnost, saj se gibalna učinkovitost v razredu razlikuje do vsakega posameznika.

Teoretične vsebine učitelj posreduje učencem ob praktičnem delu, kar pomeni pazljivo načrtovanje, kdaj in na kakšen način bo predstavil teoretične vsebine. Posredovanje teoretičnih vsebin zahteva obsežnejšo pripravo, kako bomo posredovali določeno vsebino. Pomagamo si lahko z različnimi didaktičnimi pripomočki v povezavi z različnimi učnimi metodami, z uporabo nekaterih posebnih učnih oblik in s pomočjo najrazličnejših didaktičnih gradiv (plakati, slike, kartoni, delovni zvezek, »portfolijo« učenca, videoposnetki, računalniški programi, idr.). Najlažje posredujemo teoretične vsebine pri posebnih organizacijskih oblikah, kot so šole v naravi, športni tabori in športni dnevi ali pa z načrtnim medpredmetnim povezovanjem. Lahko pa učence spodbujamo, da sami poskušajo najti določene informacije o športu in ustvarijo svojo mapo - portfolijo (Kovač, Jurak in Strel, 2004).

Med najpomembnejše cilje pouka v gimnaziji uvrščamo poznavanje načinov spremljave telesnega in gibalnega razvoja, znanje načrtovanja vadbe, analizo lastnih sprememb in iskanje vzročno – posledičnih odnosov.

Svoj načrt vadbe, spremljavo dosežkov in refleksije si lahko vsak učenec lahko pripravi tudi v obliki portfolija, na koncu pa poskuša pojasniti, kako je vadil in ali je prišlo do kakšnih sprememb (Kovač, Jurak in Strel, 2004).

Podobno zasnovano lahko uporabimo tudi pri posredovanju teoretičnih znanj, povezanih z določeno športno panogo.

Motivacija za športno vzgojo

Športna aktivnost je zelo koristna, pomembna in potrebna za normalen telesni, socialni in duševni razvoj, kjer seveda ne smemo pozabiti na zdravje mladih. Redna in ustrezna športna aktivnost v vseh starostih ohranja človekovo vitalnost. Zato je razvoj pozitivnih stališč mladostnikov do športne aktivnosti eden najpomembnejših ciljev programov športne vzgoje. S športno aktivnostjo naj bi se tako ukvarjali tudi po končanem šolanju, prav tako pa naj bi športna aktivnost ostala sestavni del njihovega življenja (Marcina, Škof, Boben, Cecič Erpič in Zabukovec, 2004).

Motivacija ima pri učenju in poučevanju pomembno vlogo. Motivacijska dejavnost, s katero bo posameznik zadovolji svojo potrebo, je usmerjena k različnim ciljem. Ti so lahko predmet, dejavnost ali kakršenkoli pojav. Cecič Erpič, Škof, Boben, Zabukovec, Barić in Marcina (2004) navajajo rezultate številnih študij na področju športne vzgoje, ki kažejo, da obstajata dve glavni ciljni orientaciji: usmerjenost k nalogi (task) in usmerjenost k rezultatu (ego).

Eden od ciljev športne vzgoje je tudi motivacija učencev za vključevanje v športno vadbo, zato učni načrt posebej spodbuja učitelje, da razmišljajo o različnih motivacijskih prijemih. Ker motivacijski dejavniki pomembno vplivajo na vključevanje učencev v vadbo pri urah športne vzgoje, je njihovo poznavanje nujno za učinkovit in učencem prilagojen pouk. Zaradi tega je eden od pomembnih ciljev športne vzgoje prav razvoj motivacije in njen pozitiven vpliv na sam potek izobraževalnega procesa, pa tudi vključevanje v zunajšolsko športno vadbo.

Pri storilnostno naravnanih situacijah gre za naloge, pri katerih je pomembna izvedba, saj je posameznik ocenjen, tekmuje sam s sabo ali z drugimi ter mora doseči začrtano raven znanja. Glede na to lahko predvidimo, da naloga učencu predstavlja izziv in je sam odgovoren za njeno izvedbo. Storilnostno vedenje predstavlja intenzivnost in vztrajnost posameznikovega prizadevanja za doseganje ciljev, izbiro načina reševanja naloge in izid tega delovanja. Kazalci storilnostnega vedenja naj bi bili učenčev trud, osredotočenost, vztrajnost in pripravljenost pri reševanju nalog in doseganju postavljenih ciljev. Izmed naštetih dimenzij storilnostnega vedenja, naj bi se v večini učnih situacij pojavljale le nekatere (Cecič Erpič, Zabukovec in Boben, 2005).

Zunanji in notranji dejavniki oz. **učna motivacija** spodbuja učenje, ga usmerja, določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Spoznavno in čustveno vzbujenje, ki je značilno za motivacijsko vedenje, vpliva na zavestno odločitev za ravnanje oz. fizični napor za doseg postavljenega cilja. Medsebojno vplivanje več dejavnikov (osebne poteze posameznika in značilnosti učne situacije) je rezultat vsakršnega motivacijskega vedenja (Cecič Erpič idr., 2005).

Notranja in zunanja motivacija označujeta smer in intenzivnost posameznikovega truda. Notranja motivacija pomembno vpliva na odločanje otrok za ukvarjanje s športom. Zanj je značilno, da se posameznik želi aktivno ukvarjati s športom ter razvijati svoje sposobnosti in spretnosti. Posameznik ob aktivnosti čuti zadovoljstvo in užitek. Samo dejavnost izvaja prostovoljno in za to ne pričakuje zunanjih nagrad ali kazni. Za notranjo motivacijo so značilni izzivi, radovednost, interes, samostojna izvedba in odločanje za dejavnosti ter notranji kriteriji uspešnosti. Notranja motivacija je vedno pozitivna (Cecić Erpič idr., 2005).

Pohvala, ocena, materialne nagrade, ogled, prestiž in priljubljenost so značilnosti zunanje motivacije. Ta je lahko pozitivna ali negativna, zato učenje predstavlja sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnih posledic. Uspešnost določa okolica npr. učitelji, sošolci, vrstniki, kurikulum in drugi. Primarnega pomena je vrednotenje dosežkov glede na zunanje kriterije, sledenje učiteljevi razlagi, težnja k čim lažjemu delu in dobrim ocenam (Cecić Erpič idr., 2005).

Za posameznika predstavlja izbira dejavnosti veliko motivacijo, prav tako doseganje cilja deluje nanj motivacijsko. Občutki samozaupanja in učinkovitosti ter nadzor nad dejavnostjo mu daje še večji elan. Zato je pri poučevanju in učenju notranja motivacija bolj zaželeno.

Ciljna usmerjenost posameznika je odvisna od njegova mnenja in prepričanja o neki stvari. Od postavljenih ciljev je odvisno, kako učenec zaznava uspeh ali neuspeh. Vsak posameznik različno zaznava cilje, zato v vedenju posameznika nastanejo razlike. Posameznik si lahko za cilj postavi predmet, dejavnost ali pojav, s katerim bo zadovoljil potrebo.

Teorija ciljne usmerjenosti predstavlja dva dominantna cilja: uspeh in neuspeh. To sta *usmerjenost k izvedbi naloge* (angl. task orientation) in *k rezultatu naloge* (angl. ego orientation). Usmerjenosti sta si nasprotni, vedno pa pri posamezniku prevladuje ena od njiju. (Cecić Erpič idr., 2005).

Značilnost usmerjenosti k izvedbi naloge je, da je posameznik usmerjen k učenju nove spretnosti, razvoju sposobnosti, učenju, razumevanju procesa učenja. Pri tej usmerjenosti se učenci sprašujejo, kako naj izboljšajo svoje sposobnosti in kaj naj naredijo, da bodo napredovali. Primerjamo lastne pretekle dosežke s sedanjimi. Koliko truda je bilo vloženega, toliko večja je vrednost dosežka. Rezultat delovanja posameznika pa je uživanje, zmožnost in vztrajnost v dejavnosti.

Za usmerjenost k rezultatu naloge je značilno, da učenca motivira pretežno rezultat dejavnosti. Pri tej usmerjenosti si pogosto postavijo vprašanja, kako naj dosežejo rezultat in kaj naj naredijo, da bodo s čim manj truda rešili postavljeno nalogo. Pri tem se primerjajo s sošolci, zato jim uspešnost pomeni biti boljši od drugih. Vlaganje napora za njih pomeni, da si slabši, imaš slabše razvite sposobnosti, koliko močna je motivacija, pa je odvisno od rezultata in nagrade.

Usmerjenost k procesu učenja in izvedbi naloge poveča kakovost in vztrajnost učenja, prav tako se poveča notranja motivacija. Pretirana usmerjenost k dosežkom, učenje za ocene ali test pa znižujejo kakovost učne aktivnosti, notranja motivacija pa se zmanjša.

Učenci, ki radi rešujejo naloge, se ponavadi v športnih aktivnostih počutijo bolj sposobne. Tistim učencem, ki jim rezultat pomeni največ, vedenje uravnavajo zunanji dejavniki (zahteve po dobrem rezultatu). Učenci sodelujejo v aktivnosti, zaradi doseganja rezultata in pri tem

tudi manj uživajo, s tem pa se lahko znižuje njihova notranja motivacija (Cecić Erpič idr., 2005).

Ločimo pozitivno in negativno **storilnostno motivacijo**. Pozitivna je takrat, kadar si učenec pri delu želi uspeh in dosežke. Negativna pa je takrat, kadar učenec izvaja neko delo zato, da bi se izognil kazni ali neuspehu. Pri učencu sta prisotni obe motivaciji, odvisno pa je, v kolikšni meri in katera od njiju prevladuje.

Motivacijska klima je ciljna usmerjenost posameznika v določenem okolju ali situaciji, se pravi, da je tip klime odvisen od zunanjih dejavnikov. V klimi, ki je usmerjena k učenju in razvoju spretnosti, učitelj spodbuja učenčev napredek, trud, izpopolnjevanje znanja in športnih dejavnosti. Tu zaznamo sodelovanje in ekipni duh, uspeh pa je posledica vloženega truda. Učenci se primerjajo sami s seboj, dosežek pa vrednotijo glede na predhodno stanje.

Pri motivacijski klimi, ki je usmerjena k izražanju superiorne izvedbe, prevladuje okolje, v katerem učitelj kaznuje, poudarja neuspeh, napake, učencem pa ne daje dovolj pozitivnih povratnih informacij. Motivacija za učence je medsebojno tekmovanje, s socialno primerjavo pa vrednotijo uspeh in dosežek. Na oblikovanje motivacijske klime vplivajo tudi učitelj, sošolci in starši. Ti pa lahko različno vplivajo na učno situacijo. Odnos med učiteljem in učencem je v motivacijski klimi pozitiven, saj lahko vsak izmed njiju poskuša doseči svoje cilje na ustvarjalen in zadovoljiv način (Cecić Erpič idr., 2005).

5.1 CILJI RAZISKAVE

- 1.) S teoretičnega vidika predstaviti portfolijo kot eno od novejših učnih metod.
- 2.) Ugotoviti, kakšno je teoretično znanje, odnos do športne dejavnosti in motivacija do učenja odbojke v kontrolni in eksperimentalni skupini dijakinj gimnazijskega programa pred in po tematskem sklopu odbojke, pri čemer bo eksperimentalna skupina uporabljala delo s portfolijem, kontrolna pa bo delala po ustaljenih učnih metodah.

5.2 HIPOTEZE

- H1 – Pred izvedbo eksperimenta ne bo razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v teoretičnem znanju odbojke.
- H2 – Pred izvedbo eksperimenta ne bo razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v različnih vidikih motivacije: storilnostna motivacija, ego in task motivacija, notranja in zunanja motivacija.
- H3 – Po izvedbi eksperimenta bodo statistično značilne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v teoretičnem znanju odbojke.
- H4 – Po izvedbi eksperimenta bodo statistično značilne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v različnih vidikih motivacije: storilnostna motivacija, ego in task motivacija, notranja in zunanja motivacija.

5.3 METODE DELA

Kot vir podatkov in informacij za teoretični del naloge, izdelavo programa pedagoškega eksperimenta, izdelavo vprašalnika za preverjanje teoretičnega znanja odbojke ter za interpretacijo rezultatov tega vprašalnika je bila uporabljena razpoložljiva domača in tuja literatura s področja didaktike in odbojke. Za preverjanje motivacije je bila uporabljena literatura s tega področja in testi avtorjev Duda (1992, 1993), Nicholls (1993), Boben in sod. (2003), ki so avtorsko delo V. Zabukovec, D. Boben, B. Škof in S. Cecić Erpič (v Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec, 2005).

Vzorec merjenk

Vzorec merjenk je sestavljalo 36 dijakinj dveh oddelkov četrtega letnika Gimnazije Bežigrad v Ljubljani, ki so obiskovale gimnazijski program v šolskem letu 2006/2007. Bile so zdrave in v tem šolskem letu niso bile popolnoma ali delno opravičene od športne vzgoje. Eksperimentalna skupina je štela 16 dijakinj, kontrolna pa 20. Dijakinje še nikoli prej niso bile deležne dela s portfolijem. Vse merjenke so bile pred začetkom raziskave seznanjene z namenom in potekom raziskave. Vse so pisno soglašale z vključitvijo v pedagoški eksperiment. Poudarjeno je bilo, da bodo podatki uporabljeni tako, da identiteta ne bo razvidna niti določljiva. Med potekom eksperimenta je bilo nekaj dijakinj odsotnih, tako da je bilo na koncu uporabnih 28 rešenih vprašalnikov, 14 v vsaki skupini.

Vzorec spremenljivk

Vzorec spremenljivk predstavljajo: vprašalnik o teoretičnem znanju odbojke, vprašalnik storilnostne motivacije, notranje in zunanje motivacije in vprašalnik task in ego motivacije.

S pomočjo strokovne literature in že poznanih vprašanj s tega področja, ki so bila izdelana v okviru zunanjega preverjanja in ocenjevanja znanja iz športne vzgoje ob koncu devetletnega šolanja (Katavič, 2002; Lang, 2003; Zadražnik, 2002), je bil izdelan vprašalnik o teoretičnem znanju odbojke (*priloga I*).

Vprašalnik zajema vprašanja o tehničnih in taktičnih elementih odbojke ter pravilih igre. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa s štirimi možnimi odgovori (a, b, c ali d). Vedno je bil pravilen le en odgovor. Vsak pravilni odgovor je pomenil eno točko. Za nepravilni odgovor je dijakinja dobila 0 točk. Vprašalnik zajema 23 vprašanj, dijakinje so morale obkrožiti enega od odgovorov glede na navodila določene naloge. Dijakinjino oceno je predstavljala vsota doseženih točk za pravilne odgovore.

Drugi sklop zajema tri vprašalnike, s katerimi želimo ugotoviti spremembe v motivaciji pred in po uporabi portfolija pri tematskem sklopu odbojke. Vprašalnik o ciljni usmerjenosti učencev pri športni vzgoji (TEOSQ, angl. Task in Ego Orientation in Sport Questionnaire), katerega avtorica je J. Duda (1992, 1993), so za uporabo na področju športne vzgoje priredili avtorji: Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec (2005). Isti avtorji so razvili vprašalnik o storilnostni motivaciji učencev pri športni vzgoji (SMU, angl. Achievement Motivation in Physical Education) in vprašalnik o notranji in zunanji motivaciji učencev pri športni vzgoji (MNZ – U, angl. Motivation in Physical Education Questionnaire).

VPRAŠALNIK O CILJNI USMERJENOSTI UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI

Vprašalnik, prirejen za uporabo na področju športne vzgoje, temelji na teoriji ciljne usmerjenosti motivacije dosežkov. Glede na dva prevladujoča cilja posameznik presoja svoj dosežek. To sta usmerjenost k izvedbi naloge (angl. task orientation) in usmerjenost k rezultatu naloge (angl. ego orientation). Vprašalnik vsebuje dvanajst trditev, na katere so dijakinje odgovarjale s petstopenjsko Likartovo lestvico (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – ne morem se odločiti, 4 – strinjam se, 5 – zelo se strinjam), in dve dimenziji:

- usmerjenost k izvedbi naloge obsega šest trditev in predstavlja usmerjenost posameznika k razvoju sposobnosti, učenju nove spretnosti in reševanju naloge. Uspeh se ocenjuje na osnovi lastnega napredka. Rezultat pripisujejo napredovanju v razvoju spretnosti ter vložnemu trudu ter naporu. Napredek je za njih primerjava samega s seboj glede na prejšnje stanje. Kriterij ocenjevanja je notranji, povezan z lastnim zadovoljstvom.
- usmerjenost k rezultatom naloge opisuje prav tako šest trditev, primarno usmerjenih k rezultatu. Učenca motivira rezultat dejavnosti, uspeh primerja z drugimi in ga doživlja v primeru lastne superiornosti (Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec, 2005).

VPRAŠALNIK O STORILNOSTNI MOTIVACIJI UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI

Ta vprašalnik meri storilnostno motivacijo učencev pri športni vzgoji. Gre za doživljanje uspeha oz. strahu pred neuspehom. Vprašalnik obsega petnajst trditev in dve dimenziji storilnostne motivacije (uspešnost in neuspešnost). Dijakinje so ocenjevale trditve na štiristopenjski Likartovi lestvici (od 1 – popolno nestrinjanje s trditvijo, do 4 – popolno strinjanje s trditvijo) (Boben idr., 2005).

Dimenzija uspešnosti opredeljuje trditve, ob katerih se učenec počuti sposobnega za določeno nalogo. Dimenzija neuspešnosti pa opredeljuje trditve, ki se nanašajo na občutek manjše sposobnosti učencev pri urah športne vzgoje. Kadar je dimenzija visoko izražena, pomeni, da je za učence motivacija strah pred neuspehom (Boben idr., 2005).

VPRAŠALNIK O NOTRANJI IN ZUNANJI MOTIVACIJI UČENCEV PRI ŠPORTNI VZGOJI

Vprašalnik meri motiviranost učencev za delo pri urah športne vzgoje. Temelji na dveh dimenzijah, notranji in zunanji motivaciji. Notranja motivacija izraža zadovoljstvo, izhaja iz dejavnosti same in ukvarjanja z njo. Zanj je značilno, da je cilj dejavnost sama, povezana z užitkom in zadovoljstvom. Zunanjo motivacijo pa označujejo nagrade. Notranja motivacija je vedno pozitivna, zunanja pa je tudi negativna (Boben idr., 2005).

MNZ – U obsega devetnajst trditev in dve dimenziji (zunanja in notranja motivacija) za delo pri urah športne vzgoje. Dijakinja strinjanje s trditvami ocenjuje s štiristopenjsko Likartovo lestvico, kjer ocena »vedno« pomeni največjo pogostost strinjanja, ocena »nikoli« pa najmanjšo.

- Prva dimenzija (zunanja motivacija) obsega trditve, ki se nanašajo na primerjanje učencev z drugimi in na motivacijo, da bi pri urah športne vzgoje dosegli boljše

rezultate od drugih ter s tem priznanje s strani vrstnikov. Tu je zajeta tudi težnja dijakov, da bi postali pomembni in znani.

- Druga dimenzija (notranja motivacija) se nanaša na posameznikovo iskanje novih izkušenj v športni vzgoji, njihovo željo po dokazovanju svojih sposobnosti ter spretnosti. Zajema tudi trditve, ki se nanašajo na posameznikovo razmišljanje o koristnosti športne vzgoje za kasnejše življenje (Boben idr., 2005).

5.4 ORGANIZACIJA IN POTEK EKSPERIMENTA

Pedagoški eksperiment je potekal meseca oktobra 2006 na Gimnaziji Bežigrad v tematskem sklopu odbojke. Dijakinje je v šolskem letu 2006/2007 poučevala profesorica športne vzgoje Marjana Brenčič Jenko. S soglasjem šole, profesorice in dijakinj sem lahko izvedla pedagoški eksperiment tako, da sem poučevala športno vzgojo v dveh oddelkih četrtega letnika. Po predmetniku imajo dijakinje v četrtem letniku tri ure športne vzgoje tedensko. Dijakinje so imele v enem tednu ti. blok uro, ki traja 90 minut, in običajno šolsko uro, ki traja 45 minut. Vse ure so vključene v dopoldanski urnik dijakinj.

Dijakinje sem seznanila z namenom raziskave in pridobila njihovo pisno soglasje za sodelovanje v raziskavi. Pred začetkom tematskega sklopa odbojke sem naredila tematsko pripravo za obe skupini na podlagi analize stanja in uradnega učnega načrta (Kovač in Novak, 2002). Podatke o sposobnostih, znanju in nekaterih posebnostih dijakinj, ki so mi služili za izdelavo analize stanja, mi je posredovala njihova profesorica športne vzgoje. V obeh oddelkih sem predhodno opravila tudi hospitacijo in si tako ustvarili mnenje o dijakinjah na podlagi obrazca za spremljanje hospitacijske ure, ki smo ga uporabljali pri predmetu Didaktika športne vzgoje v 4. letniku dodiplomskega študijskega programa Fakultete za šport. Pri izdelavi tematske priprave sem upoštevala vse zakonitosti načrtovanja.

V obeh skupinah, tako eksperimentalni kot kontrolni, sem pred izvedbo tematskega sklopa z vprašalnikom preverila, kakšno je teoretično znanje dijakinj. Za merjenje odnosa ter motivacije za odbojko so bili uporabljeni trije vprašalniki.

Nato sem štiri tedne (12 šolskih ur) z eksperimentalno skupino izvajala pedagoški eksperiment, kjer je delo potekalo z uporabo portfolija.

V kontrolni skupini sem izvajala športno vzgojo na ustaljen način. Tako vsebine kot uporaba didaktičnih korakov, učnih oblik in drugih učnih metod so bile v obeh skupinah enake. Delo v eksperimentalni skupini se je ločilo od dela v kontrolni skupini le po dodatno uporabljeni učni metodi, to je delu s portfolijem. Uporabo portfolija sem v tematski pripravi skrbno načrtovala, prav tako pa sem si izdelala poseben obrazec za spremljanje uporabe portfolija, kamor sem zapisovala svoja opažanja in refleksije o poučevanju ter odzivanju dijakinj.

Tematski sklop sem razdelila v štiri dele:

- preverjanje in utrjevanje že osvojenega znanja,
- posredovanje novih vsebin,
- utrjevanje,
- preverjanje in ocenjevanje.

Ker je pouk potekal v 4. letniku, so bile prve ure namenjene utrjevanju že osvojenega znanja. Glede na rezultate rešenih vprašalnikov o teoretičnem znanju odbojke smo ponovile odbojgarsko držo pri različnih tipih udarcev. Prva naloga portfolija je bila, da poiščejo, narišejo in napišejo, kakšno je odbojgarsko igrišče, kako se imenujejo črte in kakšne so značilnosti mreže, prav tako so rešile razpredelnico samoocene na začetku tematskega sklopa odbojke (Priloga 2: *razpredelnica 1*).

Kot sta že omenili Markun Puhanova in Bukvičeva (2005), pri športni vzgoji od dijakinj ne smemo in ne moremo pričakovati, da bodo po vsaki uri zapisale svojo refleksijo in svoje vtise, saj naj bi pri športni vzgoji večino časa namenili praktičnemu delu. Zato smo z dijakinjami, ki so delale tematski portfolijo, izkoristile del blok ure za pisanje refleksij in za skupinski pogovor, kar je ena od možnih rešitev, kdaj vključevati portfolijo med procesom športne vadbe.

Tako so vsako blok uro spremljale svoj napredek s pisanjem refleksije ob pomoči razpredelnice (Priloga 3: *razpredelnica 2*).

Tematski sklop sem nadaljevala z ogledom videoposnetka o pravilni drži in pravilnem izvajanju različnih tehničnih elementov. Prav tako sem posnela dijakinje pri izvajanju tehničnih elementov ter z njimi naredila videoanalizo, tako da so na podlagi vidne povratne informacije lahko lažje odpravile svoje napake. Za nalogo so morale v literaturi ali na svetovnem spletu poiskati pravila odbojarske igre in napisati najpomembnejša v svoj portfolijo.

Naslednjo uro smo ponovile prejšno snov, nato sem jim predstavila novo vsebino – napadalni udarec. Za nalogo so morale napisati razlike med odbojko in drugimi igrami z žogo, uporabnost pri rekreaciji, koliko znanja je potrebnega za ta šport, kakšno je njihovo počutje in užitki pri igranju odbojke ter kako bi lahko v šoli prilagodili pravila igre in ali bi bilo to smotno.

Nadaljevala sem z utrjevanjem snovi in podajanjem novih vsebin – uporabo bloka. Za nalogo so se morale seznaniti z zgodovino odbojke in njene izpeljanke. Predstavila sem jim sodniške znake, nato sem preverjala znanje iz tehničnih elementov odbojke in igre. Dekleta sem seznanila z napakami, ki so jih poskušale odpraviti ter izboljšati svoje znanje.

Sledilo je ocenjevanje ter reševanje vprašalnika samoocene na koncu tematskega sklopa odbojke (Priloga 2: *razpredelnica 1*) in vprašalnikov o teoretičnem znanju odbojke ter motivaciji. Diakinje so bile seznanjene s tem, da se portfolijo ovrednoti in se ga tudi upošteva pri končni oceni. Na koncu je sledil pogovor o nastajanju portfolija in njihovem mnenju o vključitvi v ta proces.

Celoten pedagoški proces sem opazovala in si delala strukturne zapise. Dobljene zapise, ki se nanašajo na vsebinsko uporabo portfolija pri različnih stopnjah učnega procesa, organizacijo vadbe s pomočjo portfolija in mojo obremenitev pri izdelavi priprav na učne ure sem analizirala in strukturirala ter izdelala konkretna navodila za delo s portfolijem pri pouku športne vzgoje.

5.5 OBDELAVA PODATKOV

Z ustreznimi statističnimi metodami so bile nato preverjene razlike v znanju, odnosu in motivaciji pri obeh skupinah.

Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS za Windows. Uporabljena je bila enosmerna analiza variance (ANOVA) in T-test za odvisne vzorce. Z ANOVO smo ugotavljali, ali prihaja do razlik med skupinama v motivaciji in teoretičnem znanju odbojke na začetku eksperimenta ter na koncu eksperimenta, s T-testom pa smo ugotavljali, ali je prišlo do statistično značilnih razlik v motivaciji med začetnimi in končnimi odgovori obeh skupin.

6. REZULTATI IN DISKUSIJA

Vse razlage rezultatov spremljajo preglednice s številčnimi, opisnimi in grafičnimi prikazi, ki so pomembni za njihovo razumevanje. Druge preglednice, potrebne za širše razumevanje, so podane v prilogi.

V raziskavi je sodelovalo 36 dijakinj četrtega letnika Gimnazije Bežigrad. V celoti je opravilo proces 28 dijakinj, zato je bilo na koncu uporabnih tudi takšno število vprašalnikov.

V zaključnem pogovoru z dijakinjami o delu s portfolijem in njihovi vključitvi v pedagoški eksperiment so večinoma vse odobravale to metodo, čeprav so imele več dela kot običajno. Delo se jim je zdelo bolj zanimivo in pestro. Še nikoli niso toliko izvedele o nekem športu kot sedaj.

Ugotovila sem, kar ugotavlja tudi Razdevšek – Pučko (1996), da delo s portfolijem spodbuja komunikacijo med učenci in učitelji, s pomočjo avtentičnih nalog in refleksije dijakinje preverjajo, odkrivajo, vrednotijo in ocenjujejo pridobljeno znanje, kritično oblikujejo odnos do lastnega dela, kar jih vodi k sprotnemu popravljanju napak. Ugotavljajo pomankljivosti svojega dela, spremljajo svoj napredek in ugotavljajo, koliko se približujejo svojim zastavljenim ciljem. S tem se poveča motivacija za delo, prav tako pa se je izboljšal odnos in sodelovanje med dijakinjami.

Ker sem na začetku in koncu eksperimenta preverila le teoretično znanje dijakinj, sem s pomočjo rezultatov meritev s statistično obdelavo ugotovila spremembe v teoretičnem znanju dijakinj, spremembe v praktičnem znanju pa sem ugotavljala le pri eksperimentalni skupini z refleksijo in s samooceno dijakinj.

Teoretično znanje odbojke

Analiza rezultatov o preverjanju teoretičnega znanja odbojke, za katero smo uporabili enosmerno analizo variance, kaže, da pred izvedbo eksperimenta ni bilo razlik med obema skupinama (*preglednica 4, Z-OD*). S tem smo potrdili hipotezo 1. To smo tudi pričakovali, saj obe skupini poučuje ista profesorica po enotnem programu, ki je skladen z učnim načrtom za športno vzgojo (Kovač in Novak, 2002).

Na podlagi rezultatov v *preglednici 4 (K-OD)* lahko vidimo, da se je razlika pokazala na koncu pedagoškega eksperimenta, kar nam pove, da se je eksperimentalna skupina naučila več od kontrolne. Sklepamo lahko, da je portfolijo vplival na večje znanje dijakinj eksperimentalne skupine, saj sta obe skupini delali po enakem programu in jih je poučevala ista oseba. S tem smo potrdili hipotezo 3.

Portfolijo je z vidika teoretičnih znanj vseboval:

- osnovna pravila odbojarske igre,
- pravila za sestavo ekipe,
- pravila za osvojitve točke in niza,
- pravila zmage na tekmi,
- akcije v igri,

- mere in poimenovanje črt igrišča,
- mere mreže,
- zgodovino odbojke in njene izpeljanke.

Pritrdimo lahko različnim avtorjem (Razdevšek – Pučko, 1996; Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b, 2001b; Melograno, 2006), da so dijakinje ekperimentalne skupine z lastnim delom, ki je obsegalo iskanje gradiv in izbor podatkov za portfolijo, dobile več teoretičnega znanja.

Preglednica 4; Enosmerna analiza variance za teoretično znanje odbojke

ANOVA

		Vsote kvadr. razlik	Stopnje prostosti	Povprečni kvadrati	F- koeficient	Pomemb. F koef.
Z-OD	Med skupinama	17,286	1	17,286	1,833	,187
	Znotraj skupin	245,143	26	9,429		
	Skupaj	262,429	27			
K-OD	Med skupinama	165,143	1	165,143	23,173	,000
	Znotraj skupin	185,286	26	7,126		
	Skupaj	350,429	27			

Legenda: Z-OD – Začetek eksperimenta, K-OD – konec eksperimenta

Podrobnejši pregled v preglednicah 5 in 6 kaže število pravih odgovorov in njihov delež v obeh skupinah ter povprečno število točk, ki so jih skupine dosegle na začetku in na koncu eksperimenta. Največje možno število točk je bilo 23, kar je na koncu uspelo doseči nekaterim dijakinjam samo iz eksperimentalne skupine.

Iz prikazov 1 in 2 ter preglednic 5 in 6 je razvidna bistvena razlika v teoretičnem znanju odbojke med eksperimentalno in kontrolno skupino na koncu pedagoškega eksperimenta. Prav vse dijakinje eksperimentalne skupine so ob koncu tematskega sklopa dosegle večje število točk kot na začetku. Tri dijakinje so pravilno odgovorile na vsa vprašanja, zanimivo je tudi to, da je bil napredek vseh treh zelo velik (od 8 do 10 točk). Ravno tako izstopa učenka št. 9, saj je bil njen napredek kar 100%, čeprav ni dosegla maksimalnega števila točk. Tudi ostale niso dosti odstopale od maksimalnega števila točk, štiri dijakinje so se temu zelo približale. Le ena dijakinja je napredovala samo za 1 točko (št. 4). Če pogledamo povprečje cele eksperimentalne skupine na začetku in koncu, je viden precejšen napredek. Dijakinje so iz dobrih 61% mogočih točk prišle na koncu na povprečno 86%, kar je v povprečju dobrih 5 točk razlike.

V kontrolni skupini nobena ni dosegla maksimalnega števila točk. Dijakinje kontrolne skupine so sicer napredovale, vendar je bil napredek precej manjši. Vidno so napredovale tri dijakinje (št. 6, 7 in 10 so napredovale za 5 do 6 točk), nekaj jih je ostalo na približno enaki ravni znanja (napredovale so za 1 do 3 točke), ena je napredovala za 4 točke, dve pa sta celo nazadovale. Povprečje cele skupine je na začetku znašalo slabih 55% mogočih točk in se je na koncu izboljšalo za 10%, kar je dobri 2 točki razlike.

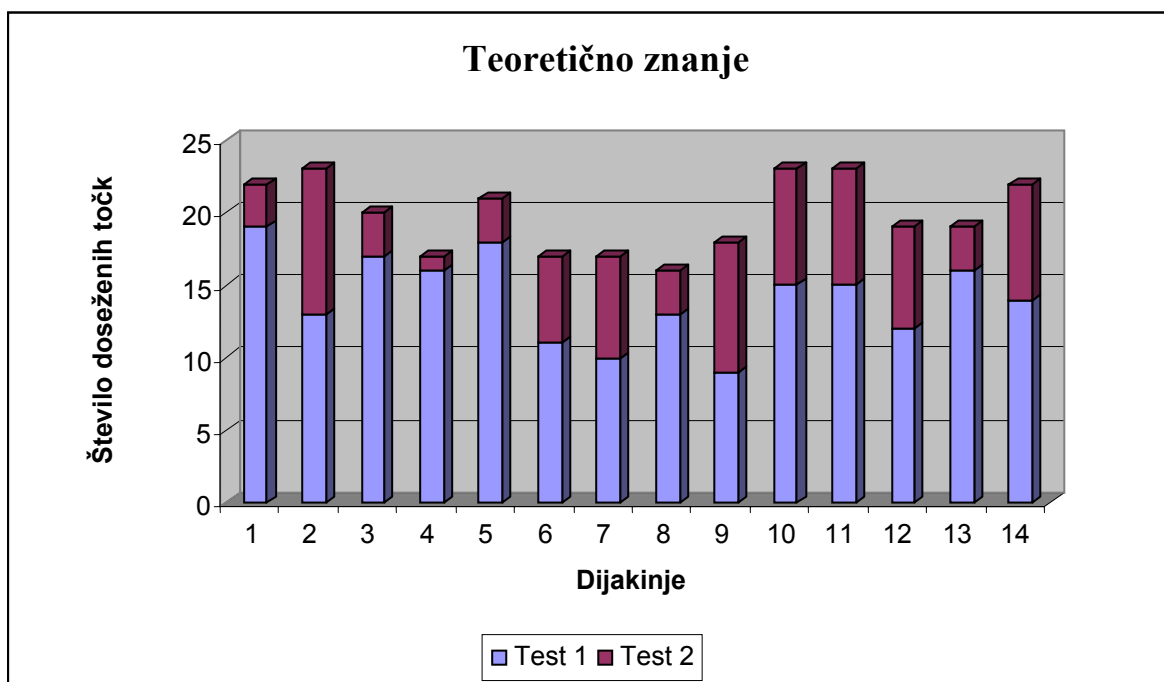
Preglednica 5

Število doseženih točk v teoretičnem znanju odbojke **eksperimentalne skupine** na začetku in koncu eksperimenta ter njihov delež:

Dijakinja	Z - OD Eksp. skup.		K - OD Eksp. skup.	
	Št. točk	Delež (%)	Št. točk	Delež (%)
1	19	82,6	22	95,7
2	13	56,5	23	100,0
3	17	74	20	87,0
4	16	69,6	17	73,9
5	18	78,3	21	91,3
6	11	47,8	17	73,9
7	10	43,5	17	73,9
8	13	56,6	16	69,6
9	9	39,2	18	78,3
10	15	65,2	23	100,0
11	15	65,2	23	100,0
12	12	52,2	19	82,6
13	16	69,6	19	82,6
14	14	60,9	22	95,7
<i>Povpr.št.</i>	<i>14,2</i>	<i>61,5</i>	<i>19,8</i>	<i>86</i>

Legenda: Z - OD – seštevek točk na začetku eksperimenta, K - OD – seštevek točk na koncu, Povpr. št. - povprečno število točk v skupini, Eksp. skup. – eksperimentalna skupina.

Prikaz 1: Prikaz sprememb v teoretičnem znanju odbojke pri dijakinjah eksperimentalne skupine



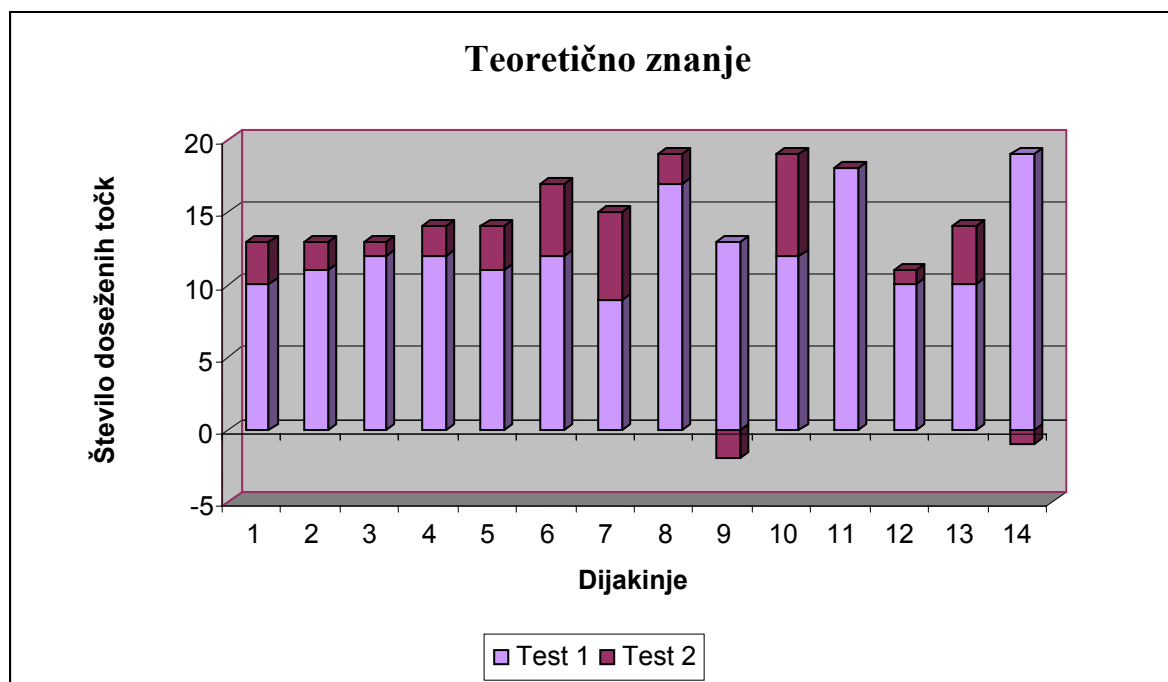
Preglednica 6

Število doseženih točk v teoretičnem znanju odbojke **kontrolne skupine** na začetku in koncu eksperimenta ter njihov delež:

Dijakinja	Z - OD Kontr. skup.		K - OD Kontr. skup.	
	Št. točk	Delež (%)	Št. točk	Delež (%)
1	10	43,5	13	56,5
2	11	47,8	13	56,5
3	12	52,2	13	56,5
4	12	52,2	14	60,9
5	11	47,8	14	60,9
6	12	52,2	17	73,9
7	9	39,1	15	65,2
8	17	73,9	19	82,6
9	13	56,5	11	47,8
10	12	52,2	19	82,6
11	18	78,3	18	78,3
12	10	43,5	11	47,8
13	10	43,5	14	60,9
14	19	82,6	18	78,3
Povpr.št.	12,6	54,7	14,9	64,9

Legenda: Z - OD – seštevek točk na začetku eksperimenta, K - OD – seštevek točk na koncu, Povpr. št. – povprečno število točk v skupini, Kontr. skup. – Kontrolna skupina.

Prikaz 2: Prikaz sprememb v teoretičnem znanju odbojke pri dijakinjah kontrolne skupine










Praktično znanje odbojke

Učna metoda uporabe portfolija je spodbudila dijakinje eksperimentalne skupine k vestnemu izpolnjevanju gibalnih nalog in spremljanju svojih dosežkov s pisanjem refleksij. Svoj napredek v praktičnem (gibalnem) znanju so označevale s posebnimi znaki, kot je razvidno iz preglednice samoocene na začetku (*preglednica 7*) in koncu (*preglednica 8*) tematskega sklopa odbojke. Razvidno je, da so dijakinje napredovale tudi v praktičnem znanju, kar je še dodatna motivacija za nadaljnje delo. Prav tako je portfolijo služil kot pomoč pri ocenjevanju.

Prikaz napredka v praktičnem znanju posameznih dijakinj sem ugotavljala iz preglednic samoocene na začetku in koncu tematskega sklopa odbojke. Iz vsakega lista samoocen dijakinj je bilo vidno, kakšne cilje so si dijakinje postavile in ali so jih dosegle. Ker je bil pristop izrazito individualen, v preglednici 7 prikazujemo le primer samoocene naključno izbrane dijakinje na začetku tematskega sklopa odbojke, v preglednici 8 pa na koncu sklopa.

Preglednica 7: Samoocena naključno izbrane dijakinje na začetku sklopa

Tehnika	Moji cilji	Skrbi me	Pri izvedbi tehnike se počutim (nariši obraz)
Zgornji odboj	<i>Pravilno izvesti zgornji odboj, dobro ga izvesti v igri.</i>	<i>Smer odbite žoge po odboju.</i>	
Spodnji odboj	<i>Pravilno in točno ga uporabiti med igro.</i>	<i>Smer odbite žoge.</i>	
Zgornji servis	<i>Izboljšati tehniko in moč udarca.</i>	<i>Moč udarca.</i>	
Sprejem servisa	<i>Pravilno ga uporabiti med igro.</i>	<i>Natančnost sprejema.</i>	
Napadalni udarec	<i>Izboljšati moč in tehniko udarca.</i>	<i>Tehnika udarca.</i>	
Enojni blok	<i>Izvesti enojni blok.</i>	<i>Kaj je to enojni blok.</i>	
Igra	<i>Vključevati se v igro.</i>		

Preglednica 8: Samoocena naključno izbrane dijakinje na koncu sklopa

Tehnika	Moji cilji	Skrbi me	Pri izvedbi tehnike se počutim (nariši obraz)
Zgornji odboj	<i>Uresničila sem cilje!</i>	<i>Prenizka podaja naprej.</i>	
Spodnji odboj	<i>Uresničila sem cilje!</i>		
Zgornji servis	<i>Uresničila sem cilje!</i>	<i>Moč udarca.</i>	
Sprejem servisa	<i>Uresničila sem cilje!</i>		
Napadalni udarec	<i>Uresničila sem cilje!</i>		
Enojni blok	<i>Uresničila sem cilje!</i>		
Igra	<i>Vključevati se v igro.</i>		

Po pregledu vseh listov samoocen sem ugotovila, da so vse dijakinje ocenile svoje praktično znanje ob koncu tematskega sklopa višje kot na začetku, kar pomeni, da so po lastni oceni napredovale v znanju. Zaradi pomanjkanja časa nismo izvedli preverjanja praktičnega znanja s posameznimi gibalnimi nalogami, kjer bi bile opredeljena merilna lestvica z opisniki.

Iz obeh preglednic 7 in 8 je razvidno, da je dijakinja po lastni oceni dosegla večino ciljev, ki si jih je postavila (sumarno prevrejanje). V naslednji preglednici (*preglednica 9*) pa je prikazano, kako je dijakinja spremljala svoj napredek pri vsaki uri (procesno preverjanje).

Dijakinje so na koncu vsake ure v preglednico zapisovale svoj napredek posameznega tehničnega elementa pri odbojki ter same igre. Glede na cilje, ki so si jih postavile prvo uro, so v preglednico vpisovale lastno oceno, koliko je potrebno vaditi, da ga tudi uresničijo. Večini dijakinj je to tudi uspelo.

Preglednica 9: Primer procesnega spremljanja svojega napredka naključno izbrane dijakinje pri urah odbojke (že obvladam/ malo še moram vaditi/še veliko bo potrebno vaditi/ že znam, vendar želim še izboljšati.)

Stopnja znanja ure	Zgornji odboj	Spodnji odboj	Zgornji servis	Sprejem servisa	Napadalni udarec	Enojni blok	Igra
Prva ura	<i>Še veliko bo potrebno vaditi</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Še veliko bo potrebno vaditi</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Še veliko bo potrebno vaditi</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Že znam, vendar želim še izboljšati</i>
Druga/tretja ura	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Malo bo treba še vaditi</i>	<i>Še veliko bo potrebno vaditi</i>	- II -	<i>Še veliko bo potrebno vaditi</i>	<i>Že znam, vendar želim še izboljšati</i>	- II -
Četrta ura	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Malo bo treba še vaditi</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Že znam, vendar želim še izboljšati</i>	- II -	- II -	- II -
Peta/šesta ura	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>Že znam, vendar želim še izboljšati</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	<i>že znam, vendar želim še izboljšati</i>	<i>Malo moram še vaditi</i>	- II -	- II -
Sedma ura	<i>Malo moram še vaditi</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -
Osma/deveta ura	<i>Malo moram še vaditi</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -
Deseta ura	<i>Že znam, vendar želim še izboljšati</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	<i>Že obladam</i>	- II -
Enajsta/dvanajsta ura	<i>Že obvladam</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	- II -	<i>Že obladam</i>	<i>Že obladam</i>	- II -

MNENJA DIJAKINJ O POMENU ODBOJKE

Dijakinjam sem postavila tudi nekaj vprašanj o pomenu odbojke. Z njimi sem želela preveriti predvsem njihovo funkcionalno znanje in spodbuditi razmišljanje o prednostih in slabostih odbojke ter vlogi odbojke v šolski športni vzgoji. Mnenja so dijakinje zapisale v svoj portfolijo, pomembna pa so zato, ker na ta način osmislimo podajanje določenega športa in jih spodbudimo h kritičnemu razmišljanju.

Posebej zanimiva mnenja nekaterih dijakinj o razliki med odbojko in drugimi igrami z žogo, uporabnosti pri rekreaciji, znanju, ki je potrebno za ta šport, njihovem počutju in užitek pri igranju odbojke ter prilagojenih pravilih igre v šoli in smotrnosti le tega:

Ali bi lahko v šoli spremenili pravila in jih prilagodili za lažje igranje in kako?

»Menim, da bi bila v šoli pravila lahko malo manj stroga in bi se bolj prilagajala potrebam in sposobnostim učencev. Npr. lahko bi bilo dovoljeno serviranje s sredine igrišča za učence, ki jim z mesta za serviranje praktično nikoli ne uspe poslati žoge čez mrežo. Prav tako bi lahko bil servis veljaven tudi, če se žoga dotakne stropa.«

»Mislim, da v šolah ne bi smeli spreminjati pravil igre. Poznavanje pravil in izvajanje igre po pravilih je ključno za kasnejšo igro (npr. kot rekreacijo). Če bi v šoli spreminjali pravila, se pravilne igre ne bi nikoli naučili.«

Uporabnost odbojke za kasneje. Odbojka kot rekreacija.

»Mislim, da ti igranje odbojke in tudi znanje o odbojki lahko vedno koristi. Ta oblika rekreacije mi je zelo všeč, zlasti ko je igra sproščena, zabavna in se ne gre le za zmago.«

»Odbojka je za kasneje zelo uporaben šport. Npr. med poletnimi počitnicami, ko lahko igramo odbojko na mivki in tako združimo zabavo in rekreacijo.«

»Odbojka kot šport se mi zdi primerna rekreativna dejavnost tudi za kasneje, morda tudi kot priložnost za druženje in sprostitev od vsakodnevnega stresa. Odbojko se velikokrat lahko igra tudi na prostem (na pikniku, morju ...). Tudi kasneje je igranje odbojke dobro za rekreacijo, saj za ta šport ni potrebno imeti veliko kondicije.«

Kakšno je počutje in užitki pri igranju, ko enkrat obvladamo igro? Ali se je potrebno potruditi za ta šport?

»Počutje ob igranju odbojke je vedno dobro, zlasti pa, kadar se med igro zabavamo in trudimo. Užitek je, ko daš zares dober servis ali pa podajo in tudi, kadar z ekipo odigraš res dobro igro (ni nujno, da zmagamo). Seveda pa spoh ni užitek igrati pod pritiskom in ko ti nekdo postavi neke zahteve, takrat postanem živčna, igram slabše in s časoma tudi ostali postanejo slabe volje in igra se zelo poslabša.«

»Ko enkrat obvladaš igro, so občutki pri igri sicer boljši. Vseeno pa se mi zdi, da bi morali dajati pri pouku športne vzgoje večji poudarek na timski igri, kot na izvajanju posameznih vaj. Dobre igre se lahko naučimo samo z veliko igranja in ne z vajami.«

»Osebnost zelo uživam pri igranju odbojke. Sprostim lahko svojo odvečno energijo. Najbolje se počutim, če igram z ekipo, ki obvlada igro in v kateri vlada skupinski duh. Če se igralci med seboj ne spodbujajo, igra ne teče najbolje in igralci postanejo nesproščeni.

Koliko znanja potrebujemo za ta šport glede na druge športe z žogo?

»Mislim, da pri odbojki potrebuješ neko srednje mero znanja, odvisno je, s katerim športom jo primerjaš. Npr. rokomet se mi zdi zahtevnejši, nogomet pa manj zahteven od odbojke.«

»Po mojem mnenju je za odbojko potrebno več znanja, kot npr. za igranje nogometa. Pri odbojki potrebujemo dobro koordinacijo in predstavo o tem, kako bo letela žoga.«

Opiši razliko z drugimi športi z žogo!

»Odbojka zahteva bolj izpiljeno tehniko igranja in več predznanja. Ne tečemo toliko kot pri nogometu, rokometu, košarki, ampak imaš bolj določeno mesto.«

»Še posebej pri odbojki je zelo pomembno sodelovanje celotne ekipe pri igri. Za igro je potrebno tehnično znanje, ki ga pri ostalih igrah z žogo ne potrebujemo toliko.«

»Največja razlika je, da odbojka ni kontakten šport – igralci nasprotnih moštvev se ne prerivajo za žogo. Pomembno je tudi, da žoga ves čas ostane v zraku. Pri drugih športih, pa se žoga mora dotikati tal.«

Motivacija

Z vprašalniki storilnostne motivacije, notranje in zunanje motivacije ter task in ego motivacije smo preverjali hipotezi, da pred izvedbo eksperimenta ni razlik, po izvedbi eksperimenta pa bodo statistično značilne razlike v motivaciji med eksperimentalno in kontrolno skupino.

Rezultati v preglednici 10 kažejo, da pred izvedbo eksperimenta ni bilo statistično značilnih razlik med skupinama v motivaciji, kar je bilo pričakovano, saj dijakinje obiskujejo isti gimnazijski program in jih uči ista učiteljica športne vzgoje, med njimi pa nobena ne trenira odbojke. S tem smo potrdili hipotezo 2. Menili smo, da bodo zaradi uporabe portfolija v eksperimentalni skupini na koncu te razlike vidne, vendar se to ni zgodilo. Najbolj verjetna razlaga za to je, da je eksperiment potekal premalo dolgo (12 ur, kolikor traja povprečno tematski sklop v posameznem šolskem letu), da bi lahko prišlo do opaznih sprememb. Zato smo preverili, ali je prišlo do kakšnega napredka oz. razlik v motivaciji med začetnimi in končnimi odgovori obeh skupin. Pri obeh skupinah je prišlo do sprememb v posameznih kazalnikih motivacije, kar pomeni, da je enomesečni program imel neke učinke, kajti T – testi kažejo statistično značilne razlike, vendar so bili učinki enaki na obe skupini, zato ANOVA kaže, da med obema skupinama ni prišlo do razlik. Sklepamo lahko, da so razlike verjetno nastale, ker so dijakinje zamenjale profesorja, kar je v njihovo delo vneslo določene spremembe.

Preglednica 10; Enosmerna analiza variance

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SM_ne_1	Between Groups	3,571	1	3,571	,241	,628
	Within Groups	385,143	26	14,813		
	Total	388,714	27			
SM_us_1	Between Groups	6,036	1	6,036	,419	,523
	Within Groups	374,929	26	14,420		
	Total	380,964	27			
SM_ne_2	Between Groups	1,750	1	1,750	,097	,758
	Within Groups	469,214	26	18,047		
	Total	470,964	27			
SM_us_2	Between Groups	,893	1	,893	,091	,765
	Within Groups	253,786	26	9,761		
	Total	254,679	27			
EGO_1	Between Groups	20,571	1	20,571	,721	,404
	Within Groups	742,143	26	28,544		
	Total	762,714	27			
TASK_1	Between Groups	7,000	1	7,000	,618	,439
	Within Groups	294,714	26	11,335		
	Total	301,714	27			
EGO_2	Between Groups	46,286	1	46,286	1,548	,225
	Within Groups	777,571	26	29,907		
	Total	823,857	27			
TASK_2	Between Groups	26,036	1	26,036	2,488	,127
	Within Groups	272,071	26	10,464		
	Total	298,107	27			
MZ_1	Between Groups	12,893	1	12,893	2,839	,104
	Within Groups	118,071	26	4,541		
	Total	130,964	27			
MN_1	Between Groups	33,223	1	33,223	1,897	,180
	Within Groups	455,304	26	17,512		
	Total	488,527	27			
MZ_2	Between Groups	10,321	1	10,321	1,881	,182
	Within Groups	142,643	26	5,486		
	Total	152,964	27			
MN_2	Between Groups	12,893	1	12,893	,641	,431
	Within Groups	523,214	26	20,124		
	Total	536,107	27			

Legenda: SM_ne – storilnostna motivacija, neuspeh; SM_us – storilnostna motivacija, uspeh; EGO – »ego motivacija«; TASK – »task motivacija«; MZ – zunanja motivacija; MN – notranja motivacija; 1 – pred začetkom eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta

Between Groups – med skupinami, Within Groups – znotraj skupin, Total – skupno, Sum of squares – vsote kvadratnih razlik, df – stopnje prostosti, Mean Square – povprečni kvadrati, F – koeficient, Sig. – pomembnost F koeficienta

Iz preglednice 10 je razvidno, da v posameznih kazalnikih motivacije (storilnostni, task in ego ter zunanji in notranji motivaciji) ni prišlo do statistično značilnih razlik med skupinama pred izvedbo eksperimenta in po izvedbi eksperimenta. Verjetno je eksperiment potekal prekratek čas, da bi prišlo do takšnih sprememb, čeprav T-testi kažejo, da je znotraj skupin prišlo do nekih sprememb, kar kažejo preglednice 11, 12, 13, 14, 15 in 16:

Preglednica 11: T – test storilnostne motivacije – neuspeh

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SM_ne_1	28	10,7857	3,79431	,71706
SM_ne_2	28	10,4643	4,17650	,78928

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SM_ne_1	15,042	27	,000	10,78571	9,3144	12,2570
SM_ne_2	13,258	27	,000	10,46429	8,8448	12,0838

Legenda: SM_ne – storilnostna motivacija – neuspeh, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper – zgornji

V preglednici 11 je razvidno, da je v storilnostni motivaciji – neuspeh, prišlo do statistično značilne razlike med začetnim in končnim stanjem znotraj skupin. Dimenzija neuspešnosti se je zmanjšala, kar pomeni, da se dijakinje ne strinjajo s tem, da novo spoznane vsebine ne bi obvladale. Gotovo k temu pripomore sistematični proces poučevanja in pristop, kjer s spodbudo poudarjamo predvsem napredek in nismo osredotočeni le na napake.

Preglednica 12: T – test storilnostne motivacije – uspeh**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SM_us_1	28	24,4643	3,75630	,70987
SM_us_2	28	24,8929	3,07124	,58041

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
SM_us_1	34,463	27	,000	24,46429	23,0077	25,9208
SM_us_2	42,888	27	,000	24,89286	23,7020	26,0838

Legenda: SM_us – storilnostna motivacija – uspeh, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper – zgornji

Preglednica 12 kaže, da je prišlo do statistično značilne razlike med začetnim in končnim stanjem znotraj skupin in da se je storilnostna motivacija v dimenziji uspešnosti povečala. To pomeni, da dijakinje za delo pri športni vzgoji motivira doseganje uspeha, se pravi kadar se trudijo, želijo uspeti.

Preglednica 13: T – test »ego«**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EGO_1	28	18,2143	5,31495	1,00443
EGO_2	28	19,0714	5,52388	1,04391

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
EGO_1	18,134	27	,000	18,21429	16,1534	20,2752
EGO_2	18,269	27	,000	19,07143	16,9295	21,2134

Legenda: EGO – usmerjenost k rezultatom naloge, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper – zgornji

Preglednica 14: *T – test »task«*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TASK_1	28	24,7143	3,34284	,63174
TASK_2	28	24,6786	3,32280	,62795

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
TASK_1	39,121	27	,000	24,71429	23,4181	26,0105
TASK_2	39,300	27	,000	24,67857	23,3901	25,9670

Legenda: TASK – usmerjenost k izvedbi naloge, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper – zgornji

Iz preglednic 13 in 14 je razvidno, da je pri usmerjenosti k rezultatom naloge (»ego« motivacija) in pri usmerjenosti k izvedbi naloge (»task« motivacija) prišlo do statistično značilne razlike med začetnim in končnim stanjem znotraj skupin. Obe dimenziji sta se povečali, se pravi, da se dijakinje pri urah športne vzgoje počutijo najuspešnejše, ko nalogo opravijo bolje kot drugi in tudi takrat, ko vložijo veliko truda, da se naučijo nove spretnosti. To je mogoče pojasniti z izborom šole, na kateri je potekal eksperiment. Gimnazija Ljubljana Bežigrad je ena najboljših šol v Sloveniji, saj je za vpis na šolo potrebno imeti že vrsto let najvišje število točk, med zlatimi maturanti pa je prav tako največ dijakov te šole. Diakinje natančno vedo, da je za določen napredek na vseh področjih, tudi športnem, potreben trud, in da so rezultati posledica vloženega dela, zato pa pričakujejo tudi zunanjo nagrado, dobro oceno.

Preglednica 15: *T – test zunanje motivacije*

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MZ_1	28	10,0357	2,20239	,41621
MZ_2	28	10,5357	2,38020	,44982

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
MZ_1	24,112	27	,000	10,03571	9,1817	10,8897
MZ_2	23,422	27	,000	10,53571	9,6128	11,4587

Legenda: MZ – zunanja motivacija, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper - zgornji

Preglednica 15 kaže, da je prišlo do statistično značilne razlike med začetnim in končnim stanjem znotraj skupin in da se je dimenzija zunanje motivacije povečala. Se pravi je za dijakinje pomembno primerjanje z drugimi in doseganje boljših rezultatov od drugih, s tem pa priznanje s strani vrstnikov. Dobra ocena je v zaključnem letniku za njih še posebej pomembna.

Preglednica 16: T – test notranje motivacije

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MN_1	28	19,5893	4,25366	,80387
MN_2	28	19,1786	4,45599	,84210

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
MN_1	24,369	27	,000	19,58929	17,9399	21,2387
MN_2	22,775	27	,000	19,17857	17,4507	20,9064

Legenda: MN – notranja motivacija, 1 – na začetku eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error Mean – standardna napaka, t – t koeficient, df – stopnje prostosti, Sig. (2-tailed) – pomembnost, Mean Difference – povprečna razlika, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower – spodnji, Upper - zgornji

Preglednica 16 kaže, da je prišlo do statistično značilne razlike med začetnim in končnim stanjem znotraj skupin in da se je dimenzija notranje motivacije zmanjšala. Za dijakinje je torej koristnost športne vzgoje za kasnejše življenje drugotnega pomena. Prav tako ne izražajo velike želje po iskanju novih izkušenj v športni vzgoji in želje po dokazovanju svojih sposobnosti in spretnosti, kar je po eni strani presenetljivo, saj sem imela pri delu z njimi drugačne zaznave, po drugi strani pa je to zaradi pritiska dobrih ocen v zaključnem spričevalu razumljivo. Mogoče sem pri izvedbi pouka preveč poudarjala pomen ocene.

SPREMLJAVA UČITELJA PRI DELU S PORTFOLIJEM

Med eksperimentom sem poučevala obe skupini, kontrolno in eksperimentalno. Dijakinje so bile zelo delavne in so rade sodelovale. V kontrolni skupini sem poučevala športno vzgojo po ustaljenem načinu (izdelava tematske priprave na podlagi uradnega učnega načrta in letne priprave na pouk profesorice, ki drugače poučuje ta oddelek), z eksperimentalno skupino pa sem v delo vključila uporabo portfolija.

Obe skupini, tako eksperimentalna in kontrolna, sta bili heterogeni tako glede gibalnih sposobnosti kot znanj dijakinj. Ker obe skupini poučuje ista profesorica, pa je v povprečju njihovo znanje odbojke na približno enaki ravni. Ene že zelo dobro obvladajo osnovne tehnične elemente odbojke, nekatere imajo probleme z zgornjim in spodnjim odbojem ter servisom.

Najpomembnejše napake, ki se pojavljajo v tehnični izvedbi prvin, so:

- zgornji odboj – mehki prsti, ne pridejo pod žogo;
- spodnji odboj – krčijo roke;
- servis – slab izmet, posledično tudi udarec.

Na začetku sem jim razložila, kako poteka delo s portfolijem in jim pokazala nekaj primerov. Povedala sem jim, kaj pričakujem od njih in kakšne cilje naj bi dosegle. Teoretično znanje o portfoliju sem pridobila z izdelavo seminarske naloge pri predmetu Didaktika športne vzgoje in dodatnim študijem domače ter tuje literature. Naredila sem natančen načrt, ki je vključeval opredelitev ciljev, ki jih želim doseči z uporabo portfolija, natančen časovni raspored z opredelitvijo, kako na posamezni uri uporabim portfolijo in način preverjanja znanja s portfolijem. Ves čas poučevanja sem si delala strukturne zapise. Osredotočila sem se na štiri področja opazovanja:

- organizacijski postopki, potrebni za izvedbo pouka s portfolijem;
- didaktična učinkovitost portfolija pri posredovanju, utrjevanju in preverjanju znanj;
- refleksije dijakinj na delo s portfolijem (osebna mnenja, občutja, pomen in učinek samoocenjevanja, vključevanje v delo);
- moja refleksija pri uporabi portfolija (obremenitev, zadovoljstvo, strokovna rast).

Ugotavljam, da je delo s portfolijem zelo učinkovito, posebej če pouk poteka v ti. blok urah. V 90 minutah ima učitelj čas, da usmerja dijakinje v samoopazovanje in samoocenjevanje, da preveri, kaj so doma pripravile in zapisale v svoj portfolio. Na podlagi refleksij lahko učitelj lažje posreduje nove vsebine pri določenem športu. Pri utrjevanju posveča večjo pozornost tistim elementom, ki se zdijo učenkam problematični. Prav tako pa učitelj pri ocenjevanju upošteva portfolijo. Na koncu tematskega sklopa si mora vedno vzeti čas, da pregleda portfolije in v pogovoru ugotovi, kako dijakinje dojemajo tak način dela. Učitelj si med ali po uri beleži svoja opažanja in na podlagi teh lažje načrtuje nadaljnje delo.

Na začetku so bile vse, razen ene dijakinje, zelo motivirane za delo. Po nekaj urah sem opazila, da se je tudi »nemotivirana« dijakinja vključila v skupino in začela sodelovati. Ves proces poučevanja je potekal tekoče in brez težav, zelo lepo so sodelovale, se trudile in spremljale svoj napredek z refleksijo. Želele so izboljšati svoje znanje in me tudi spraševale, kako naj to naredijo. Bile so zelo zadovoljne, ko so prišle do ciljev, ki so si jih zastavile, saj

so napredovale ne samo v teoretičnem znanju, kot je pokazala analiza rezultatov, ampak tudi v tehničnem znanju, kar je razvidno iz njihovih refleksij (*preglednice 7 – 9*).

Prav tako so uživale, ko smo si pogledale videoposnetek odbojke. Delale smo tudi videoanalizo določenih tehničnih elementov, tako da so same videle, kje delajo napako; tako so jo na podlagi tega lažje odpravile. Teoretično znanje so dopolnjevale z nalogami (pravila odbojke, mere igrišča in črt idr.), ki so jih vstavljale v svoj portfolijo, med urami pa smo ponavljale, kaj so se naučile. To smo najlažje izvedle npr. med ogrevanjem na začetku ure ali ob raztezanju na koncu ure.

Ugotavljam, da je pouk s takim načinom dela bolj učinkovit, saj dijakinje navaja na samostojno razmišljanje, iskanje vzrokov in posledic pri napakah, ki jih delajo, spodbuja jih k domačemu delu, navaja jih na kritično vrednotenje lastnih dosežkov, zato je posebej dobrodošel pri preverjanju znanja. Tudi ocena portfolija je dobrodošla, saj lahko ocenimo več vidikov procesnega znanja, ki se izraža predvsem v napredku posamezne dijakinje in razumevanju, kako poteka motorično učenje in kako lahko z vadbo pridemo do boljših dosežkov.

Mislim, da so se dijakinje zelo vživele v ta način dela, zato ga priporočam predvsem pri delu s srednješolkami. Tudi meni je bilo v veselje, čeprav sem imela več dela s pripravami na vsako uro, opazovanjem dijakinj in spremljanjem njihovega napredka.

NEKAJ UTRINKOV



Slika 1 (Reševanje vprašalnikov)



Slika 2 (Izvajanje praktičnega dela)



Slika 3 (Izvajanje praktičnega dela)



Slika 4 (Izvajanje praktičnega dela)



Slika 5 (Izvajanje praktičnega dela)



Slika 6 (Izvajanje praktičnega dela)



Slika 7 (Učenje napadalnega udarca)



Slika 8 (Izvedba napadalnega udarca)



Slika 9 (Reševanje vprašalnikov)



Slika 10 (Izvajanje praktičnega dela)

7. SKLEPI

Za pisanje diplomske naloge o uporabi portfolija kot eni najnovejših učnih metod v teoriji didaktike športne vzgoje sem se navdušila, ko sem prebiralala članke o didaktiki športne vzgoje, ki sem jih potrebovala za izdelavo seminarske naloge. Pritegnil me je povsem nov način dela, ki se mi je zdel zelo zanimiv in uporaben pri delu z učenci. Zato sem sklenila, da bi tudi sama rada preizkusila tak način dela in ga s tem predstavila širši množici ljudi, predvsem učiteljem kot pomoč pri njihov delu.

Pri pisanju diplomske naloge sem se najprej osredotočila na teoretično predstavitev učne metode in nasvete o delu s portfolijem v tuji in domači literaturi. Predstavila sem portfolijo kot eno od novejših učnih metod, osvetlila opredeljevanje, postopke vpeljevanja v prakso ter prednosti in slabosti njegove uporabe.

V empiričnem delu sem izvedla raziskavo, s katero sem želela ugotoviti spremembe v motivaciji in teoretičnem znanju odbojke med eksperimentalno in kontrolno skupino pred in po uporabi portfolija v tematskem sklopu odbojke. Za uporabo v gimnazijskem programu sem se odločila, ker sem na tej šoli opravljala dvomesečno prakso in mi je bila okolica že znana. V nadaljevanju sem predstavila, kako sem uporabila portfolijo v didaktičnem sistemu treh stopenj učnega procesa: posredovanju novih vsebin, utrjevanju in preverjanju znanja. V vseh treh stopnjah učnega procesa so dijakinje spremljale svoj napredek, se samoocenjevale ter reševale naloge ter s tem poglobljale svoje teoretično znanje odbojke. Njihovo delo je bilo ovrednoteno tako, da so se izdelki, vključeni v portfolijo, upoštevali pri končni oceni. Dijakinje so bile seznanjene in so se s tem tudi strinjale. Zelo pozitivno so se odzvale na pogovore, ki smo jih izvajale po vsaki učni uri ter na koncu tematskega sklopa odbojke.

Ugotovila sem, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (Razdevšek – Pučko, 1996; Hočevar Eve, 2002; Sentočnik, 1999b, 2001b; Melograno, 2006) o pomenu portfolija, da delo s portfolijem spodbuja komunikacijo med učenci in učitelji, s pomočjo avtentičnih nalog in refleksije dijakinje preverjajo, odkrivajo, vrednotijo in ocenjujejo pridobljeno znanje, kritično oblikujejo odnos do lastnega dela, kar jih vodi k sprotnemu popravljanju napak. Dijakinje ugotavljajo pomanjkljivosti svojega dela, spremljajo svoj napredek in ugotavljajo, koliko se približujejo svojim zastavljenim ciljem. S tem se poveča motivacija za delo, prav tako pa se je izboljšal odnos in sodelovanje med dijakinjami. Ta metoda jih je spodbudila k vestnemu izpolnjevanju nalog, spremljanju svojih dosežkov s pisanjem refleksij. Svoj napredek so označevale s posebnimi znaki, kot je razvidno iz preglednice samoocene na začetku in koncu tematskega sklopa odbojke. Razvidno je, da so dijakinje napredovale tudi v praktičnem znanju, kar je še dodatna motivacija za nadaljnje delo.

V teoretičnem znanju odbojke so dijakinje, ki so bile vključene v proces dela s portfolijem, bolj napredovale kot dijakinje iz druge skupine. Ugotovila sem, da je uporaba smotrna za učitelje in učence. Portfolijo pomaga učiteljem pri spremljanju učenčevega dela in pri vrednotenju svojega poučevanja. Učitelji lahko spremljajo razvoj in rast svojih učencev, prepoznajo njihove individualne posebnosti ter prednosti in slabosti. Portfolijo jim je v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju potreb učencev ter služi kot pomoč pri ocenjevanju.

V motivaciji na začetku in koncu eksperimenta ni bilo statistično značilnih razlik med skupinama. Če bi se želeli osredotočiti predvsem na to področje, menim, da bi bilo potrebno eksperiment izvajati dalj časa, da bi prišli do drugačnih rezultatov. Čeprav avtorji pravijo, da se s tem, ko so učenci vključeni v proces izbire in vrednotenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja, poveča njihova odgovornost in motivacija za učenje, ni delo s portfolijem spremenilo motivacijo eksperimentalne skupine v taki meri, da bi prišlo do statistično značilnih razlik med skupinama. Vzrok je lahko tudi dejstvo, da so dijakinja gimnazije Ljubljana Bežigrad med najboljšimi srednješolkami in so prav zaradi doseganja nadpovprečnih učnih dosežkov vse zato izjemno motivirane za dobre ocene.

Vendar pa se je v motivaciji pokazal napredek oz. razlika med začetnim in končnim stanjem obeh skupin, kar kaže, da je v obeh skupinah prišlo do sprememb v posameznih kazalnikih motivacije, kar nam je pokazal T - test. Torej je enomesečni program imel neke učinke na obe skupini. Verjetno so te spremembe nastale zaradi mojega poučevanja, kar je v njihovo delo prineslo določene spremembe. Ker mi je poučevanje v veliko veselje, sem verjetno v obeh skupinah delala zavzeto, uporabljala sem sodobno učno tehnologijo in ustvarjala spodbudno klimo, kar je prineslo spremembo v doživljanju poučevanja pri obeh skupinah.

Vpeljevanje in uporaba portfolija pri pouku zahteva zavzetost, profesionalnost in čas, zato bi morali vsak trud in učenčev mapo dosežkov ovrednotiti in upoštevati pri končni oceni. Uporaba portfolija omogoča večjo individualizacijo in prilagojenost posamezniku. Vsak učenec ima možnost, da napreduje in postaja odgovoren za svoje delo. Refleksija mu pomaga, da vidi, kako se uči in napreduje, kako si zastavi smernice za prihodnost, pripravi ga do tega, da si zastavlja cilje in jih tudi uresniči, omogoča razumevanje lastnega razvoja in rasti, usposobi ga, da zna razmišljati o svojem delu in ga ovrednotiti. Učenec ima možnost predstavitve svojega izdelka in napredka. Pri tem postaja bolj samozavesten, samostojen in zdravo samokritičen.

Za učitelja seveda pomeni tak način dela več priprave na poučevanje. Vendar mu strukturni zapisi, ki si jih dela ob poučevanju, pomagajo, da bolj načrtno spremlja svoje delo in napredek učencev.

Menim, da bi bilo smotno vpeljati portfolijo v vzgojno izobraževalno delo, saj je koristen pripomoček, s katerim lažje spoznavamo učenca, ugotavljamo njegov napredek ter s tem lažje vodimo in spremljamo njegovo delo in svoje poučevanje.

V šolah se portfolijo uporablja zelo redko, zato menim, da bo to diplomsko delo, podkrepljeno s konkretnim primerom uporabe portfolija pri športni vzgoji z vidika učitelja in dijaka, športne pedagogije spodbudilo k vpeljavi te nove metode poučevanja.

8. LITERATURA

- Boben, D., Cecič Erpič, S., Škof, B. in Zabukovec, V. (2005). Metodologija in predstavitev uporabljenih merskih pripomočkov. V B. Škof (ur.), *Pedagoško – psihološki vidiki športne vzgoje* (str. 29-48). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Cankar, A. in Kolar, M. (2000). Pomen učenčevih zaznav pri pouku športne vzgoje. *Šport*, 48 (3): 5-7.
- Cankar, A. in Kovač, M. (1994). *Cilji šolske športne vzgoje, Uvodna izhodišča, Didaktični vidiki zasnove Ciljev šolske športne vzgoje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Cecič Erpič, S., Škof, B., Boben, D., Zabukovec, V., Barič, R. in Marcina, P. (2004). Nekateri dejavniki, ki vplivajo na motivacijsko klimo pri urah športne vzgoje. V M. Kovač in A. Rot (ur.), *Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 107 – 108). Nova Gorica, 18. – 20. november 2004.
- Cecič Erpič, S., Zabukovec, V. in Boben, D. (2005). Motivacija mladostnikov in učiteljev za športno vzgojo. V B. Škof (ur.), *Pedagoško – psihološki vidiki športne vzgoje* (str. 101-137). Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Hočvar Eve, P. L. (2002). *Uporaba portfolija pri poučevanju in evalvaciji na razredni stopnji Mednarodne šole Danile Kumar*. Diplomsko naloga, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Katavič, A. (2002). *Merske značilnosti vprašalnika za preverjanje teoretičnega znanja pri odbojki*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Kovač, M., Jurak, G., Strel, J. (2004). Teoretične vsebine – novost v učnih načrtih za športno vzgojo. V *Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 37-46). Nova Gorica, 18. – 20. november 2004.
- Kovač, M. in Novak, D. (2002). Učni načrti – športna vzgoja (gimnazija). V A. Slanc (ur.), *Srednješolski izobraževalni programi II (šolski leti 2001/2002 in 2002/2003) – Splošno izobraževanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Lang, T. (2003). *Program učenja teoretičnih in praktičnih odbojcarskih vsebin, ki so sestavni del učnega načrta v 8. razredu devetletne OŠ*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Marcina, P., Škof, B., Boben, D., Cecič Erpič, S. in Zabukovec, V. (2004). Stališča do športne aktivnosti učencev in dijakov v Sloveniji. V M. Kovač in A. Rot (ur.), *Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 165). Nova Gorica, 18. – 20. november 2004.
- Markun Puhan N. in Bukvič, V. (2005). *Portfolio učenca*. Pridobljeno 24. 5. 2005, iz [http://www.zrss.si/doc/SVZ_Nives%20Markun%20Markun Puhan in Bukvič,%20Vida%20Bukvič_%20Portfolio%20učenca.doc](http://www.zrss.si/doc/SVZ_Nives%20Markun%20Markun%20Puhan%20Bukvič,%20Vida%20Bukvič_%20Portfolio%20učenca.doc))

- Melograno, V. J. (2006). Student Portfolios for K – 12 Learners. V *Professional and Student Portfolios for Physical Education, Second Edition*. Cleveland State University: Human Kinetics.
- Moder, J. (1999). Prešernova o kaši še velja! Portfolio, portfolijo, portfelj? *Šolski razgledi*, 50(14), 6.
- Razdevšek – Pučko, C. (1996). Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, 3 - 4/1996/IX: 132 – 204.
- Razdevšek – Pučko, C. (1999a). Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja. V J. Hytonen, C. Razdevšek – Pučko, G. Smiyth (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo* (121 – 124). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek – Pučko, C. (1999b). Mapa učenčevih dosežkov. V L. Čok, J. Skela, B. Kogoj (ur.). *Učenje in poučevanje tujega jezika* (153 – 158). Koper: ZRS.
- Sentočnik, S. (1999a). Portfelj ali portfolijo- kaj je to? *Katarina*, 50(1), 2-3.
- Sentočnik, S. (1999b). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(3), 15-22.
- Sentočnik, S. (2001a). Ali naj dobi učenec za portfolio oceno? *Šport mladih*, 61(9), 45.
- Sentočnik, S. (2001b). Dajmo učencem možnost, da razmišljajo. *Šport mladih*, 69(9), 44.
- Sentočnik, S. (2001c). Portfolio je zmeraj zgodba o uspehu. *Šport mladih*, 62(9), 44.
- Sentočnik, S. (2001d). Kdaj ste se z učencem nazadnje pogovarjali? *Šport mladih*, 65(9), 44.
- Stecher, B. (1998). The Local Benefits and Burdens of Large – Scale Portfolio. Assessment in Education: Principles. *Policy & Practice*, 5(3), 335 – 351.
- Šifer – Janič, A., Napokoj, M. (2000). Uvajanje učne metode portfolio učenca v pouk geografije. *Geografija v šoli*, 3, 22 – 35.
- Zdražnik, M. (2002). Teoretična znanja iz odbojke v 3. triletju osnovne šole. V B. Škof in M. Kovač (ur.), *Razvojne smernice športne vzgoje: zbornik referatov* (str. 154-159). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

9. PRILOGA

PRILOGA 1: Vprašalnik o teoretičnem znanju odbojke

Obkroži pravi odgovor!

1. Koliko meri igralno polje v odbojki?

- a) 9 x 9 m
- b) 18 x 9 m
- c) 8 x 8
- d) 16 x 8

2. Kako se imenujejo palice, pritrjene na obeh straneh mreže?

- a) antene
- b) količki
- c) bajalice
- d) stative

3. S katerim delom telesa lahko pri odbojki odbijemo žogo?

- a) z rokami in glavo
- b) z glavo in nogami
- c) z nogami in rokami
- d) s katerikoli delom telesa

4. Ali se žoga med odbojgarsko igro lahko dotakne mreže?

- a) nikoli
- b) da, vendar samo pri servisu
- c) da, vedno
- d) ne, razen v točno določenih delih igre (blok in udarec)

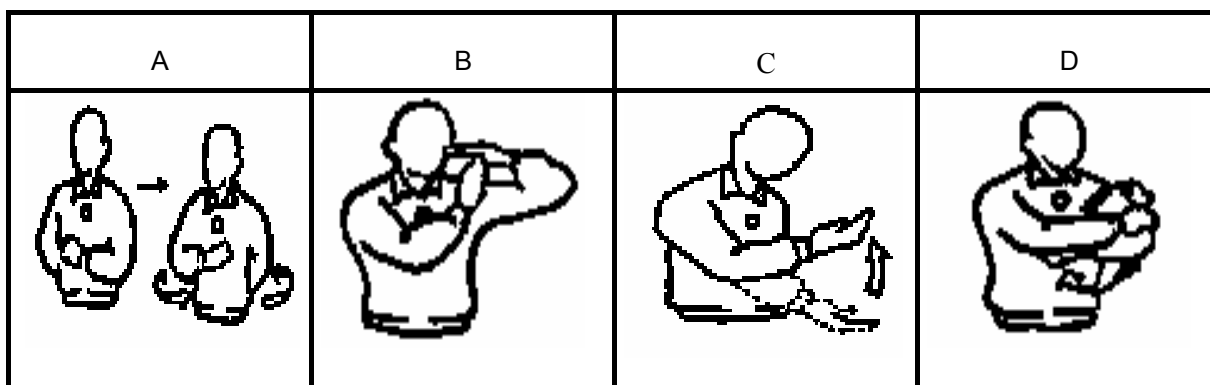
5. Kako so na odbojgarskem igrišču razporejeni igralci? Po:

- a) tretjinah
- b) prostorih
- c) conah
- d) šestinah

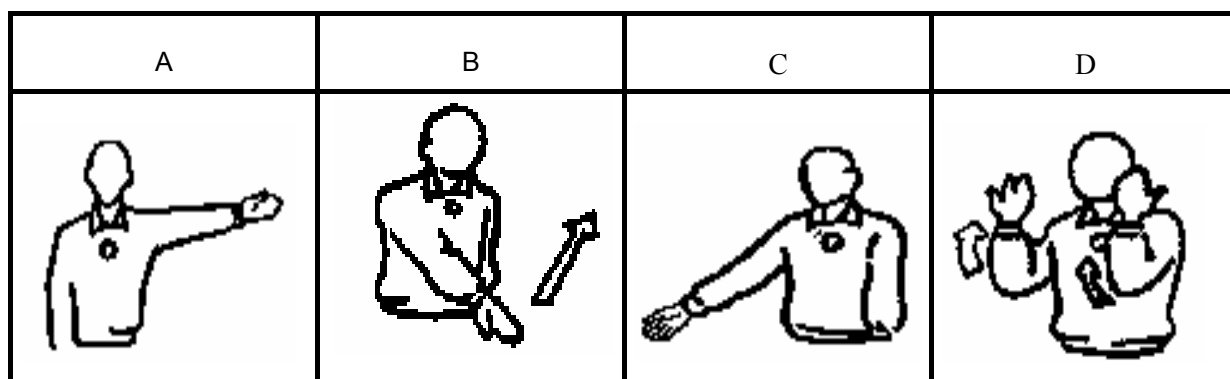
6. Kako se imenuje črta v polju, narisana tri metre pred oz. za srednjo črto?

- a) srednja črta
- b) servirna črta
- c) črta napada
- d) stranska črta

7. Kakšen je znak za menjavo igralnega polja?



8. Kakšen znak pokaže učitelj, kadar žoga pade na tla zunaj črt igrišča?



9. Katere vrste servisa poznaš (označi pravilne odgovore)?

- a) spodnji servis
- b) zgornji servis
- c) skok servis
- d) servis iz roke

10. Kako se imenuje prvi dotik igralca z žogo po servisu nasprotnika?

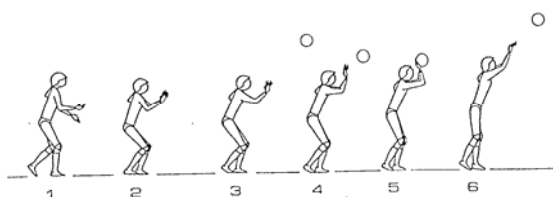
- a) spodnji odboj
- b) zgornji odboj
- c) sprejem servisa
- d) sprejem udarca

11. Kako se lahko pri zgornjem odboju dotaknemo žoge?

- a) s celotno površino dlani in prstov
- b) s celotno površino dlani
- c) samo z blazinicami palca in kazalca obeh rok
- d) z blazinicami vseh prstov obeh rok

12. Tehniko odboja žoge, prikazano na spodnji sliki, v odbojkarski igri uporabljamo za:

- a) servis in podajo
- b) podajo, udarec, sprejem servisa in sprejem udarca
- c) podajo
- d) podajo, servis, udarec, sprejem servisa



13. Koliko odbojkarskih drž poznamo?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

14. Kateri od odgovorov ne odraža značilnosti napadalnega udarca?

- a) pogled je usmerjen proti žogi
- b) dlan je trdna in napeta
- c) roka, ki udari žogo, je pokrčena
- d) zapestje ob udarcu pokrčimo

Priloga

15. Kateri od odgovorov ne odraža značilnosti pri izvedbi bloka?

- a) pogled spremlja žogo
- b) roki sta iztegnjeni in dvignjeni nad glavo
- c) roka se v zapestju rahlo upogne
- d) prsti so sklenjeni

16. Kateri od odgovorov ne odraža značilnosti pri sprejemu udarca?

- a) obe nogi sta v preži
- b) težišče je na zadnji nogi
- c) telo je obrnjeno proti žogi
- d) roke iztegnemo naprej, dlani držimo skupaj, obrnemo jih navzgor

17. Kateri od odgovorov ne odraža možnosti pravilne postavitve igralcev v bloku?

- a) enojni blok
- b) dvojni blok
- c) trojni blok
- d) četverni blok

18. Kadar eden izmed naših napadalcev udari žogo v smeri nasprotnikovega polja, je potrebno (obkroži pravilna odgovora):

- a) poskrbeti, da nasprotnikova obramba napadalca ne vidi
- b) uporabiti enega izmed sistemov zaščite napadalca
- c) čim hitreje opozoriti podajalca, da je slabo podal
- d) razporediti igralce okoli napadalca tako, da lahko rešijo žogo, ki bi se lahko od nasprotnikovega bloka odbila nazaj v polje

19. Na katerega igralca ne poskušamo s servisom usmeriti žoge?

- a) tistega, ki dobro sprejema servis
- b) tistega, ki je slabo sprejel že več servisov
- c) tistega, ki ga je trener ravnokar poslal v igro
- d) tistega, ki je dobil že dva asa

20. Kaj je zaslon?

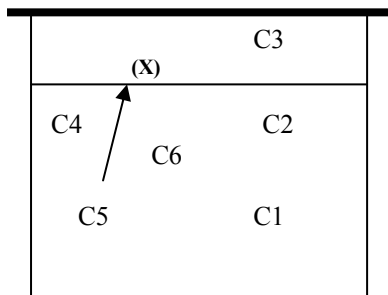
- a) to je razporeditev igralcev v bloku
- b) to je razporeditev igralcev (kadar njihov soigralec izvaja servis), s katero poskušamo otežiti nasprotniku sprejem servisa
- c) to je del prostora ob klopi za rezervne učence, kjer jim trener v miru lahko posreduje napotke
- d) to je odbojgarsko poimenovanje za eno izmed razporeditev učencev v obrambi

21. Kaj ne smemo storiti v težki situaciji podajanja?

- a) podamo najbližjemu napadalcu
- b) izberemo najtežji način podaje
- c) kot podajalec uporabljamo tudi spodnji odboj
- d) po podaji se delo podajalca ne konča

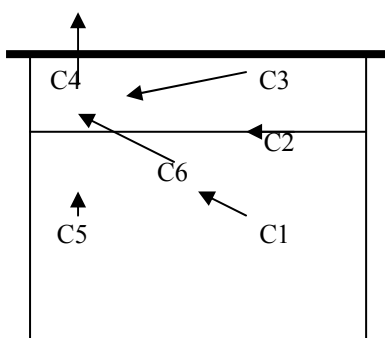
22. Na spodnji skici je prikazana igralna situacija po sprejemu servisa v igralnem sistemu 6 : 0. Igralec C5 je sprejel servis na označeno mesto (x). Kateri igralec je zadolžen za podajo te žoge?

- a) C2
- b) C3
- c) C4
- d) C6



23. Podajalec v C3 je podal žogo napadalcu v C4. Kako se imenuje aktivnost, ki jo ob udarcu napadalca izvajajo ostali igralci?

- a) sprejem servisa
- b) sprejem udarca
- c) zaščita napadalca
- d) obramba »center naprej«



PRILOGA 2: Razpredelnica 1: ODBOJKA; Samoocena na začetku / koncu sklopa

	Zgornji odboj	Spodnji odboj	Zgornji servis	Sprejem servisa	Napadalni udarec	Enojni blok	Igra
Moji cilji so:							
Skrbi me:							
Pri izvedbi tehnike se počutim ... Nariši svoj obraz 😊 😊 😐 😞							

PRILOGA 3: Razpredelnica 2: Spremljanje svojega napredka pri urah odbojke – samoocena (že obvladam/ malo še moram vaditi/še veliko bo potrebno vaditi/ že znam, vendar želim še izboljšati)

Stopnja znanja ure	Zgornji odboj	Spodnji odboj	Zgornji servis	Sprejem servisa	Napadalni udarec	Enojni blok	Igra
Prva ura							
Druga/Tretja ura							
Četrta ura							
Peta/šesta ura							
Sedma ura							
Osma/deveta ura							
Deseta ura							

Enajsta/dvanajsta ura							
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

PRILOGA 4:

OPISNA STATISTIKA za motivacijo

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
SM_ne_1 eksperim	14	10,4286	3,67349	,98178	8,3076	12,5496	6,00	15,00
SM_ne_1 kontrolna	14	11,1429	4,01645	1,07344	8,8238	13,4619	6,00	18,00
SM_ne_1 Total	28	10,7857	3,79431	,71706	9,3144	12,2570	6,00	18,00
SM_us_1 eksperim	14	24,9286	3,73063	,99705	22,7746	27,0826	16,00	31,00
SM_us_1 kontrolna	14	24,0000	3,86304	1,03244	21,7695	26,2305	19,00	31,00
SM_us_1 Total	28	24,4643	3,75630	,70987	23,0077	25,9208	16,00	31,00
SM_ne_2 eksperim	14	10,2143	4,70970	1,25872	7,4950	12,9336	6,00	21,00
SM_ne_2 kontrolna	14	10,7143	3,72989	,99686	8,5607	12,8679	6,00	18,00
SM_ne_2 Total	28	10,4643	4,17650	,78928	8,8448	12,0838	6,00	21,00
SM_us_2 eksperim	14	25,0714	3,49647	,93447	23,0526	27,0902	20,00	33,00
SM_us_2 kontrolna	14	24,7143	2,70124	,72194	23,1546	26,2739	22,00	32,00
SM_us_2 Total	28	24,8929	3,07124	,58041	23,7020	26,0838	20,00	33,00
EGO_1 eksperim	14	19,0714	4,28709	1,14577	16,5961	21,5467	11,00	24,00
EGO_1 kontrolna	14	17,3571	6,22164	1,66280	13,7649	20,9494	9,00	27,00
EGO_1 Total	28	18,2143	5,31495	1,00443	16,1534	20,2752	9,00	27,00
TASK_1 eksperim	14	25,2143	3,09288	,82661	23,4285	27,0001	20,00	30,00
TASK_1 kontrolna	14	24,2143	3,62000	,96749	22,1242	26,3044	18,00	29,00
TASK_1 Total	28	24,7143	3,34284	,63174	23,4181	26,0105	18,00	30,00
EGO_2 eksperim	14	20,3571	5,03231	1,34494	17,4516	23,2627	12,00	28,00
EGO_2 kontrolna	14	17,7857	5,87273	1,56955	14,3949	21,1765	7,00	25,00
EGO_2 Total	28	19,0714	5,52388	1,04391	16,9295	21,2134	7,00	28,00
TASK_2 eksperim	14	25,6429	3,22507	,86194	23,7808	27,5050	21,00	30,00
TASK_2 kontrolna	14	23,7143	3,24461	,86716	21,8409	25,5877	19,00	30,00
TASK_2 Total	28	24,6786	3,32280	,62795	23,3901	25,9670	19,00	30,00
MZ_1 eksperim	14	10,7143	2,33464	,62396	9,3663	12,0623	7,00	15,00
MZ_1 kontrolna	14	9,3571	1,90575	,50933	8,2568	10,4575	7,00	13,00
MZ_1 Total	28	10,0357	2,20239	,41621	9,1817	10,8897	7,00	15,00
MN_1 eksperim	14	20,6786	4,67237	1,24874	17,9808	23,3763	14,00	31,00
MN_1 kontrolna	14	18,5000	3,63212	,97073	16,4029	20,5971	11,00	26,00
MN_1 Total	28	19,5893	4,25366	,80387	17,9399	21,2387	11,00	31,00
MZ_2 eksperim	14	11,1429	2,62699	,70209	9,6261	12,6596	7,00	15,00
MZ_2 kontrolna	14	9,9286	2,01778	,53927	8,7635	11,0936	8,00	14,00
MZ_2 Total	28	10,5357	2,38020	,44982	9,6128	11,4587	7,00	15,00
MN_2 eksperim	14	19,8571	4,14835	1,10869	17,4620	22,2523	13,00	28,00
MN_2 kontrolna	14	18,5000	4,79984	1,28281	15,7287	21,2713	13,00	30,00
MN_2 Total	28	19,1786	4,45599	,84210	17,4507	20,9064	13,00	30,00

Legenda: SM_ne – storilnostna motivacija, neuspeh; SM_us – storilnostna motivacija, uspeh; EGO – »ego motivacija«; TASK – »task motivacija«; MZ – zunanja motivacija; MN – notranja motivacija; 1 – pred začetkom eksperimenta, 2 – na koncu eksperimenta, eksperim – eksperimentalna skupina, kontrolna – kontrolna skupina, total – skupno, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error – standardna napaka, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower Bound – spodnja meja, Upper Bound – zgornja meja, Minimum – najmanjša vrednost, Maximum – največja vrednost

OPISNA STATISTIKA za odbojko**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Z SUM eksperim	14	14,14	2,983	,797	12,42	15,87	9	19
kontrolna	14	12,57	3,155	,843	10,75	14,39	9	19
Total	28	13,36	3,118	,589	12,15	14,57	9	19
K SUM eksperim	14	19,79	2,547	,681	18,31	21,26	16	23
kontrolna	14	14,93	2,786	,745	13,32	16,54	11	19
Total	28	17,36	3,603	,681	15,96	18,75	11	23

Legenda: Z SUM – teoretično znanje odbojke na začetku, K SUM – teoretično znanje odbojke na koncu, eksperim – eksperimentalna skupina, kontrolna – kontrolna skupina, Total – skupno, N – število merjencev, Mean – aritmetična sredina, Std. Deviation – standardna deviacija, Std. Error – standardna napaka, 95% Confidence Interval – interval zaupanja, Lower Bound – spodnja meja, Upper Bound – zgornja meja, Minimum – najmanjša vrednost, Maximum – največja vrednost