



ZBORNİK 28. POSVETA ŠPORTNIH PEDAGOGOVSLOVENIJE

Maribor, 20. in 21. november 2015



**ZBORNİK 28. POSVETA
ŠPORTNIH PEDAGOGOVSLOVENIJE**

Zbornik 28. posveta športnih pedagogov Slovenije

Maribor, 20. in 21. november 2015

Organizator	Zveza društev športnih pedagogov Slovenije
Organizacijski odbor	Marjan Plavčak Boštjan Kamenšek dr. Marjeta Kovač Jasmina Mauko Dimovski
Založnik	Zveza društev športnih pedagogov Slovenije
Urednika	dr. Marjeta Kovač Marjan Plavčak
Recenzentki	dr. Marjeta Kovač dr. Maja Bučar Pajek
Oblikovanje	Luka Dobovičnik
Fotografija na naslovnici	Neža Adamič

Za avtorstvo so odgovorni avtorji prispevkov.

Dostopno na spletni strani www.zdsps.si

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:796(082)(0.034.2)
796.034-053.5(082)(0.034.2)

POSVET športnih pedagogov Slovenije (28 ; 2015 ; Maribor)

Zbornik 28. posveta športnih pedagogov Slovenije, [Maribor, 20. in 21. november 2015]
[Elektronski vir] / [urednika Marjeta Kovač, Marjan Plavčak ; organizator Zveza društev
športnih pedagogov Slovenije]. - El. knjiga. - Ljubljana : Zveza društev športnih pedagogov
Slovenije, 2015

ISBN 978-961-92965-5-4 (pdf)

1. Kovač, Marjeta, 1956- 2. Zveza društev športnih pedagogov Slovenije
282169344

KAZALO

ŠPORT OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU	8
Boro ŠTRUMBELJ	
MEDNARODNO FESTIVALSKO LETO »IGRAJ SE Z MANO«	16
Neža ADAMIČ	
OCENJEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI PRI PREDMETU ŠPORT	24
Tjaša FILIPČIČ, Vesna ŠTEMBERGER in Neža LONČAR	
UČENCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU IN ŠPORTNA VZGOJA	32
Matjaž FLORJANČIČ	
OSNOVNE SMERNICE ZA UČITELJE ŠPORTNE VZGOJE, KI POUČUJEJO SLEPE/SLABOVIDNE OTROKE	35
Janja HRASTOVŠEK, Nina ČELEŠNIK KOZAMERNIK, Anja PEČAVER in Gašper TANŠEK	
UČENCI Z MOTNJAMI V GIBALNEM RAZVOJU IN ŠPORTNA VZGOJA	41
Irena LAMOVEC	
KRATEK ORIS DOGAJANJA NA PODROČJU ŠPORTNIH ODDELKIH V ZADNJIH LETIH KOT OSNOVA ZA DELO V NAPREJ	51
Špela BERGOČ	
MODEL DELOVANJA V ŠPORTNIH ODDELKIH – IZHODIŠČA IN DEJAVNIKI UČINKOVITEGA DELA	54
Jaka FETIH	
INTERDISCIPLINARNI ŠPORTNI DAN	58
Špela BERGOČ in Polona ZGAGA	
UPORABA VIDEOIGER PRI POUKU ŠPORTA	66
Hana DEBEVEC	
SPREMLJAVA TELESNEGA IN GIBALNEGA RAZVOJA SREDNJEŠOLCEV	72
Stanislav Matjaž FERKOLJ	

JE POTAPLJANJE ŠPORT ALI FIZIKA? MEDPREDMETNI DAN DEJAVNOSTI KOT PRIMER DOBRE PRAKSE	84
Nataša GROM	
STE ZA ENO MED DVEMA? PRENOVLJENA PRAVILA IGRE V VEČ IZVEDBAH	90
Robert GROM	
MEDNARODNA PRIMERJAVA GIBALNE DEJAVNOSTI 11-LETNIKOV MED ŠOLSKIMI DNEVI IN VIKENDOM	95
Gregor JURAK, Maroje SORIĆ, Gregor STARC, Marjeta KOVAČ, Marjeta MIŠIGOJ-DURAKOVIĆ, Katarina BORER in Janko STREL	
OCENJEVANJE ZA UČENJE - NEKATERI DRUGAČNI NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA PRI ŠPORTNI VZGOJI	112
Marjeta KOVAČ	
DO BOLJŠIH REZULTATOV PRI ŠPORTU Z MATEMATIČNIM ZNANJEM	121
Mateja SLANA MESARIČ in Davor BOZOVIČAR	
ŠPORTNE DEJAVNOSTI NA FAKULTETI ZA ELEKTROTEHNIKO UNIVERZE V LJUBLJANI V ZADNJIH 15 LETIH – PRED BOLONJSKIM OBDOBJEM IN V NJEM	127
Iztok MIHEVC	
UČENJE S SLIKOVNO POVRATNO INFORMACIJO	134
Samo PETRIČ	
PRILJUBLJENOST ŠOLSKEGA PREDMETA ŠPORT MED UČENCI 3. RAZREDOV IN NJIHOVO MNENJE O NJEGOVI POMEMBOSTI ZA ŽIVLJENJE	137
Tanja PETRUŠIČ	
KOMPETENČNI PROFIL UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE V SEVEROVZHODNI ITALIJI	143
Miloš TUL, Bojan LESKOŠEK in Marjeta KOVAČ	

UVODNI REFERAT

ŠPORT OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

Boro ŠTRUMBELJ, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

uvodni referat

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni nekateri podatki o stanju na področju vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami (OPP). Na kratko je opisana zgodovina razvoja izobraževalnega sistema na področju OPP. Predstavljena sta izraza inkluzija in integracija kot sodobna trenda na področju izobraževanja OPP in sta pomembna za razumevanje tudi z vidika športne vzgoje. Na podlagi analize vzgoje in izobraževanja OPP in zaključkov delovne skupine na tem področju so v obliki komentarjev predstavljeni nekateri ukrepi, ki bi jih po mnenju avtorja morali čim prej sprejeti, da bi omogočili vsem OPP potrebami bodisi v posebnih šolah kakor tistim, ki so v procesu inkluzije, da se polnopravno vključijo v športno vzgojo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, ukrepi, vzgojno-izobraževalni sistem.

UVOD

»Dovolite mi zmagati, če pa ne morem zmagati, naj bom pogumen v svojem poskusu.«
Slogan specialne olimpijade

»En svet, ene sanje.«
Slogan paraolimpijskih iger v Pekingu

»Prepreke so v glavi, telo ne pozna meja!«
Slogan ZŠIS-POK

Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije več kot milijarda ljudi živi z eno od oblik invalidnosti. Vsak šesti Evropejec, star od 15 do 64 let, pa ima dolgotrajne težave ali status invalida. Uradnih podatkov o številu invalidov v Sloveniji ni, je pa to število ocenjeno, in sicer na podlagi vpisov v registre posameznih kategorij invalidnosti. Predvideva se, da je v Sloveniji od 160.000 do 170.000 invalidov. Od tega ima približno osem odstotkov invalidov odločbo o invalidnosti glede na različne zakone, preostalih pet odstotkov (po ocenah invalidskih organizacij oziroma članstva v njih) pa so osebe z večjo telesno okvaro. Pri tem se moramo zavedati, da je pojem učenec s posebnimi potrebami v šolskem sistemu še veliko širši in vključuje tudi otroke, ki ne spadajo pod katerokoli vrsto invalidov.

V času pisanja tega članka najdemo v slovenski zakonodaji opredelitev učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/2011). V 2. členu piše: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s

čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Izhajajoč iz opredelitve lahko ugotovimo, da pojem otroci, učenci, dijaki, študenti (v nadaljevanju vsi učenci) s posebnimi potrebami predstavljajo zelo raznoliko populacijo z okvarami, motnjami, primanjkljaji in boleznimi. Slednje predstavlja športnim pedagogom izrazit izziv, kako se prilagoditi v procesu športne vzgoje posamezniku s posebno potrebo. Pri tem je treba opozoriti, da delo s takimi učenci potrebuje izrazito individualni pristop in praktično nemogoče si je v okviru izobraževanja pridobiti vsa specifična znanja za vadbo s posamezno populacijo s posebnimi potrebami, kar največkrat narekuje dodatno izobraževanje v primeru, da se učitelj sooči z OPP v vzgojno-izobraževalnem procesu.

KRATKA ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami bi lahko razdelili na tri obdobja:

Preteklo obdobje: izobraževanje v vzporednih (segregiranih) institucijah: po osvoboditvi oziroma drugi svetovni vojni smo gradili nov sistem vzgoje in izobraževanja. Za posameznike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju smo zgradili vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja, tako imenovan sistem posebnega šolstva. Ta je bil organizacijsko, programsko in vsebinsko samosvoje. Bil je tipičen izraz dvotirnosti in je bil utemeljen na predpostavki, da drugačni otroci potrebujejo drugačno šolo. Ta sistem je doživel svoj višek oziroma kulminacijo okoli leta 1975. Tedaj je bilo v različne posebne šole oziroma zavode vključenih največ otrok, najpogosteje okoli 5%, v nekaterih predelih Slovenije pa celo blizu 8%. Po letu 1975 se je vse bolj pojavljal dvom o primernosti takšnega ločevanja – segregacije. Znotraj sistema vzgoje in izobraževanja so se pojavljale nove ideje, dvomi in zahteve, ki so klicale po spremembi sistema.

Sedanje obdobje: izobraževanje v posebnih šolah (segregiranih) in integriranih institucijah (dualni šolski sistem): formalno se je začelo z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS leta 1995 in nadaljevalo s spremembo celotne šolske zakonodaje. V spreminjanje sta bila vključena tudi vzgoja in izobraževanje otrok, za katere je bilo sprejeto poimenovanje otroci s posebnimi potrebami. Odpravljen je bil dvotirni šolski sistem in postavljeni sistemski pogoji in možnosti za integracijo OPP in celovit šolski sistem. Prenovljen sistem vzgoje in izobraževanja se je tako odprl tudi za OPP, čeprav se je zakonska regulativa za populacijo OPP sprejemala počasi, saj je bil Zakon o usmerjanju OPP sprejet šele leta 2000, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj pa šele 2003. Spremembe za OPP so se uvajale počasi tudi zato, ker na številne nove izzive in potrebe ni bilo jasnih strokovnih odgovorov. Pa vendar je minulo 15-letno obdobje prineslo velike spremembe na področju vzgoje in izobraževanja OPP. Največje so se dotikale pripravljenosti in usposobljenosti rednega dela šolskega sistema, da sprejme OPP. Dejstvo, da so se vsi predpisi, ki so urejali vprašanja vzgoje in izobraževanja OPP, velikokrat spreminjali, potrjuje tezi, da nismo natančno vedeli, kaj hočemo in kako to realizirati.

Prihodnje obdobje: izobraževanje v integriranih institucijah oz. inkluzivna šola. Nekateri otroci s posebnimi potrebami so bili vključeni v redne šole, kljub temu da bi bila za njih ustrežnejša oblika izobraževanje v posebnih šolah. Takšno prakso, pravi Skalar (1999, v Lisec, 2007, str. 19),

ne moremo odobravati, ker je lahko v škodo otrokom s posebnimi potrebami, kajti šole tem otrokom večinoma ne morejo zagotoviti ustreznih pogojev, učitelji pa tudi nimajo ustreznih znanj, da bi lahko delovali brez škode in tveganja za nemoten razvoj otrok s posebnimi potrebami. Integracija ne pomeni vedno vključevanje iz posebnih šol, zavodov v redne šole, ampak lahko poteka tudi v obratni smeri. Takrat govorimo o obratni oz. obrnjeni integraciji na ravni vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki se dogaja tako pri nas kot tudi v drugih državah. Nekateri otroci s posebnimi potrebami (predvsem pred urejeno zakonodajo) so bili nepremišljeno vključeni v redne šole, kjer niso dosegali standardov, zato so se vrnil v zavode oz. v šole s prilagojenimi programi (Lazarevič, 2013; Opara idr., 2011).

INTEGRACIJA OZIROMA INKLUZIJA

S pojavom novega izraza, inkluzije, se pojavljajo številna vprašanja: Ali je inkluzija nadgradnja integracije? Ali inkluzija predstavlja eno izmed oblik integracije? Ali je inkluzija samo nov izraz z vsebino pojma integracije? Številna vprašanja kažejo na nejasnosti med dvema konceptoma, ki se pojavljata tako v svetu kot tudi pri nas. Kljub razmejitvam, ki so jih opravili nekateri strokovnjaki, v literaturi zasledimo uporabo enega izraza in vsebino, značilno za drugi pojem, ali pa enako vsebino z različnimi pojmovanji. Torej vsi, ki se ukvarjajo s tem konceptom, stremijo k istemu cilju – zagotoviti otroku najboljše, le da pri tem uporabljajo različno izrazoslovje. Najpreprostejšo označitev razlike med obema izrazoma lahko povzamemo po Resman (2003, v Dervarič, 2013, str. 4), ki pravi, da je integracija bolj organizacijski ukrep, medtem ko inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela. Metafora za integracijo učenca bi bila: »Vstopi, toda samo, če se lahko prilagodiš!« Inkluzija upošteva individualne razlike, kar metaforično pomeni: »Vstopi, tukaj spoštujemo razlike!« (Corbett, 1999, v Resman, 2001, str. 78). Inkluzija torej ne pomeni samo prilagajanje, temveč nas uči, kako sprejemati ljudi, ki so drugačni od nas, in kako sprejemati sebe kot drugačnega. Inkluzija zahteva tako spremembe pri večini kot tudi pri manjšini. Iz tega vidika pomeni inkluzija dvosmerno prilagajanje (manjšina večini in obratno), integracija pa enosmerno prilagajanje (manjšina večini) (povzeto po Lazarevič, 2003). Kakorkoli že, dejstvo je, da je problematika inkluzivnosti šol in drugih institucij v zadnjih desetih letih izredno aktualna. Inkluzija in inkluzivna naravnost postajata civilizacijska norma (Lesar, 2007), ki se kaže v krepitvi vezi med družbo in šolo. Inkluzija je odpiranje do novega in drugačnega, je pospeševalnik sprememb in preobrazb, ne le ljudi, temveč tudi okolij (Rutar idr., 2010). Pomembno je, da zajema mlade ljudi, ki si ne želijo biti vključeni le, ko so v šolah, temveč si tega želijo vsepovsod in v vseh starostnih obdobjih. Zato lahko rečemo, da inkluzija zajema vse vidike življenja ali pa sploh ni inkluzija (Rutar idr., 2010, str. 12). Gre preprosto za občutek pripadnosti, ki ga želi imeti vsako človeško bitje. Tega ne more zagotoviti nobena odločba, napisana na podlagi strokovnih mnenj, pa če je še tako dobra (Rutar idr., 2010, str. 12). Če na primer otroka uvrstimo v kakšno medicinsko ali drugače administrativno določeno kategorijo, mu to ne zagotavlja nikakršnega občutka pripadnosti, čeprav ima od tega lahko določene koristi. Občutek pripadnosti in lastne vrednosti pa je odločilen za dobrobit vsakega človeka (povzeto po Pinterič idr., 2014).

ANALIZA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN ŠPORTNA VZGOJA

Leta 2009 je bila imenovana Delovna skupina za pripravo Koncepta vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. Komisija je tako decembra leta 2010 izdelala Analizo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara idr., 2011). Na podlagi analize komisija podaja naslednje sklepne misli, s katerimi se lahko v celoti strinjamo in jih lahko s komentarji povezujemo tudi s predmetom Šport oziroma Športna vzgojain dobimo določene usmeritve za v prihodnje:

- Prepoznavnost otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju se povečuje in s tem tudi število otrok. Zato je potrebno načrtovati mrežo pomoči najmlajšim otrokom s posebnimi potrebami iz vidika zgodnje obravnave, dostopnosti pomoči in vključevanja v vrtec.

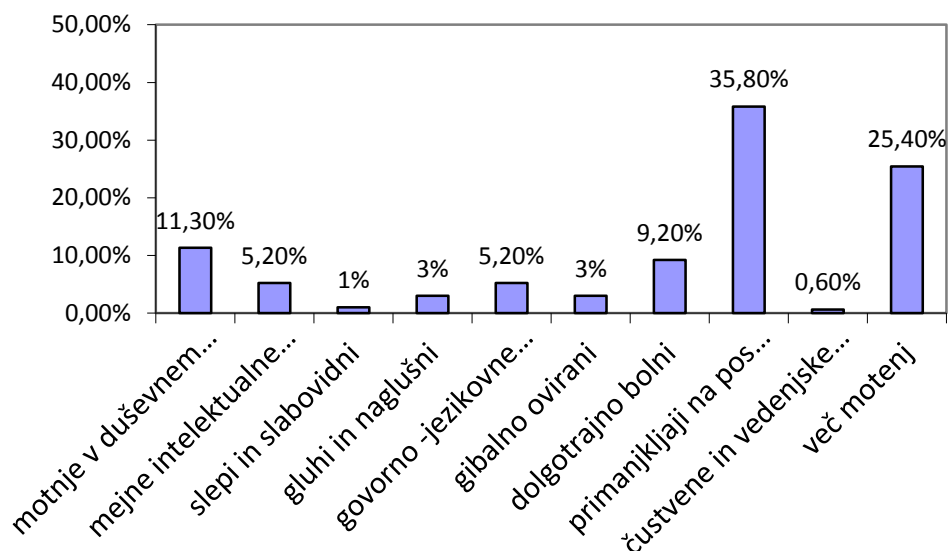
Komentar: na področju športne vzgoje pomeni vzpostavitev mreže pomoči specialnih pedagogov, profesorjev športne vzgoje, Pedagoške fakultete, Fakultete za šport, pediatrov, strokovnjakov z URI Soča, razvojnih pedagogov, logopedov, strokovnjakov z zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, fizioterapevtov in drugih deležnikov z vzgojiteljicami in njihovimi pomočnicami. Vsi skupaj sodelujejo s starši oziroma skrbniki in omogočajo prilagoditve tudi v okviru področja Gibanje v vrtcih. Nujno potrebujemo multidisciplinarno strokovno telo – vstopno točko, na katerega se lahko obrnejo vzgojiteljice in starši otrok, če bi potrebovali specifične informacije o prilagoditvah pri področju Gibanje in nasploh pri telesni dejavnosti glede na posameznikovo posebno potrebo.

- Celostna obravnava predšolskih otrok s posebnimi potrebami še posebej zahteva usklajeno delo vseh ministrstev (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti in Ministrstvo za zdravje) in delo v okviru multidisciplinarnih timov, ki v sedanjih praksi po državi niso enakomerno razporejeni ter v popolni zasedenosti strokovnjakov.

Komentar: usklajeno delo ministrstev je pomembno z več vidikov. Multidisciplinarni timi morajo pomagati zakonodajalcem, da sprejemajo ustrezne zakone in predpise, ki bodo tudi na področju športne vzgoje oziroma telesne dejavnosti omogočali ustrezne prilagoditve prostorov, prilagojene normative in druge ukrepe (prevozi, prilagojeni pripomočki), da se bodo lahko OPP kvalitetno in varno ukvarjali s telesno dejavnostjo. Timi skrbijo tudi za ustrezne napotke in usmeritve pri otrocih s posebnimi potrebami v vsej svoji raznolikosti prek izobraževanj in usposabljanj kadra, ki deluje v okviru vzgojno-izobraževalnih institucij na vseh ravneh.

- Analiza je pokazala, da se delež otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah giblje v okviru 4,5%, kar je primerljivo s številnimi evropskimi državami.

Komentar: pri tem se je treba zavedati, da je v šolskem sistemu zelo raznolika populacija otrok s posebnimi potrebami in mnogi od njih ne potrebujejo posebnih prilagoditev pri pouku športne vzgoje:



Slika 1: Deleži izdanih odločb po vrsti primanjkljaja, ovire oz. motnje (2005-2009) (Vir: ZRSŠ)

- Pomanjkljivosti tako v okviru osnovnošolskega kot srednješolskega izobraževanja se kažejo pri izvajanju dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, zaradi pomanjkanja ustreznega kadra.

Komentar: na področju športne vzgoje poleg strokovne pomoči potrebujemo možnost stalnega strokovnega izobraževanja prek različnih izobraževalnih modulov, ki jih je še treba razviti. Zaradi specifične problematike je pri tem treba združiti vse deležnike, ki sodelujejo pri izpeljavi modulov: URI Soča, strokovnjaki z zavodov za vzgojo in izobraževanje OPP, Pedagoške fakultete, Fakulteta za šport itd. Na ta način lahko vsaj delno nadomestimo primanjkljaj kadra na področju športne vzgoje za OPP.

- V državi se postopno ustvarjajo povezave med rednimi šolami in specializiranimi ustanovami (šole s prilagojenim programom in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami), kar predstavlja dobro strokovno podlago za oblikovanje strokovnih centrov.

Komentar: morda najpomembnejši ukrep, ki bi ga morali na področju športne vzgoje storiti, je ustvarjanje dvosmerne povezave med rednimi šolami in specializiranimi ustanovami. Reden mehanizem pretoka informacij bi moral postati obvezen in institucionaliziran. Strokovni centri bi se morali oblikovati v specializiranih ustanovah, kjer bi potekale obvezne prakse študentov in študijske skupine, kjer bi se seznanili z na zavodu specifično populacijo OPP.

- Število učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja zahteva poleg doslednega izvajanja nalog komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami tudi dodatna usposabljanja učiteljev, predvsem na nižji stopnji osnovne šole.
- Na nivoju države, pa morda tudi na nižjih nivojih, izstopa manjko organa, ki bi skrbel in koordiniral skrb za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami ter za povezovanje z drugimi sektorji – resorji.

Komentar: Zaradi specifik na področju telesne dejavnosti in športne vzgoje bi potrebovali poseben organ samo za ta predmet. Le na ta način bi prek deljenja izkušenj in znanj, ki so zelo specifična in zahtevajo številne prilagoditve in izkušnje, lahko presegali strah pri športnih pedagogih, ki se prvič v inkluzivni šoli srečajo z otrokom s posebnimi potrebami. Kaže se tudi potreba po sodelovanju med vsemi deležniki na tem področju (športni pedagogi, specialni pedagogi, zdravniki, fizioterapevti, razvojni psihologi ...).

- Nižje poklicno izobraževanje je prineslo za nekatere dijake s posebnimi potrebami prave možnosti, a sedaj nekako izgublja svojo vlogo in prvotni pomen.
- Vsi navedeni podatki kažejo, da bo mreža osnovnih šol s prilagojenim programom zajemala 25 osnovnih šol, ki bodo zadostile potrebam otrok z motnjami v duševnem razvoju na različnih delih Slovenije. Postopno se pričakuje ukinjanje manjših osnovnih šol, zaradi česar se bodo v večji meri oblikovali oddelki prilagojenega programa pri rednih osnovnih šolah.

Komentar: pravzaprav dober ukrep na področju športne vzgoje za OPP, saj mnogokrat ni zadostno število OPP s podobnimi zmanjšanimi zmožnostmi, da bi lahko tekmovali med seboj. Z zmanjšanjem števila centrov lahko dosežemo večjo koncentracijo teh otrok v centrih in možnost organizacije športne vzgoje tudi tako, da dosežemo tekmovalnost med njimi.

- V specializiranih ustanovah, ki zagotavljajo dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, se soočajo s pomanjkanjem ustreznih kadrov (rehabilitacijski pedagogi – logopedi, tiflopedagogi).

Komentar: Čeprav govorimo inkluziji, bi pravzaprav morali te ustanove maksimalno ojačati, da bi na njih lahko dobivali ustrezne institucije, ki bi pomagale v procesu inkluzije in ki bi postali neke vrste študijski centri. Ti specializirani kadri bi pomagali tudi pri pomoči drugim kadrom na področju športne vzgoje. To pomeni horizontalno mreženje strokovnjakov. Postopno bi se morale vse vzgojiteljice, razredne učiteljice, profesorji športne vzgoje v okviru študijskega procesa seznaniti s specifičnimi znanji na tem področju in obvezno izvesti tudi nekaj prakse na posebnih šolah.

- Zaradi večjega števila otrok z več motnjami in pojavom otrok z duševnimi motnjami v vzgojnih zavodih in otrok z avtističnimi motnjami so potrebna dodatna izobraževanja za učitelje in vzgojitelje.
- Zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so v letih po sprejetju zakona razvili številne podporne storitve, ki bodo dokončno urejene z nastankom strokovnih centrov.

Komentar: Zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so s svojimi pedagogi na področju športa velik vir izkušenj in znanj, ki so si ga pridobili skozi leta dela s specifičnimi skupinami OPP. Njihove podporne storitve in vključenost v inkluzivno šolo so na področju športne vzgoje premajhne; treba je vzpostaviti skupne doizobraževalne module za pedagoge v inkluzivnih šolah tako prek študijskih skupin, kakor tudi raznih delavnic v njihovih zavodih. Treba je vzpostaviti mrežo znanja in sodelovanja na področju športne vzgoje. Na področju usmerjanja lahko na podlagi zapisanega sklepamo, da rešitve niso optimalne. Smiselno bi bilo na

ново definirati postopek usmerjanja ter odpraviti nejasnosti in evidentirane pomanjkljivosti zakonskih podlag ter dokumentacije.

Zaključni komentar: Ali lahko torej s prilagojeno športno vzgojo obogatimo razvoj vseh otroke s posebnimi potrebami skupaj z ostalimi otroki? Prav gotovo. Potrebno je le veliko znanja, nekaj izkušenj, prilagoditev, povezovanja in inkluzija lahko zaživi v zadovoljstvo vseh deležnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu. Na podlagi številnih izkušenj Opara idr. (2011) trdijo, da bi lahko s skupnim sodelovanjem vseh vpletenih deležnikov uspeli ustvariti postopno enakost na področju gibalnih dejavnosti in športa in s tem marsikateremu otroku oziroma mladostniku s posebnimi potrebami polepšati svet in pri njih vzpodbuditi marsikateri nasmeh in zadovoljstvo, s tem pa tudi obogatiti naše življenje in priznavanje drugačnosti.

LITERATURA

- Corberr, J. (1999). Inclusivity and school culture: the case of special education. V Resman, M. (2001). »Dileme uresnočevanja šolske inegracije in inkuzije«. *Sodobna pedagogika*, 52(5), str. 72-90.
- Lazarević, J. (2003). Integrirano izobraževanje in položaj invalidov na trgu delovne sile, Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija* (Doktorska dizertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., ... in Klavžar, K. (2011) Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: Javni raziskovalni zavod, Pedagoški inštitut.
- Pinterič, A., Deutsch, T. in Cankar, F. (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov [Elektronski vir]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. V Dervarič, K. (2013). *Usposobljenost učiteljev za diferenciacijo pri učencih s posebnimi potrebami* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1451/1/DIPLOMSKO_DELO-KARMEN.pdf
- Rutar, D., Drobne, J., Patafta, T., Levec, A., Jeraš, M., Koren, I. in Praznik, I. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami-konceptualne iztičnice. V Lised, D. (2007). *Odnos osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (v OŠ Savo Kladnik Sevnika)* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana. Pridobljeno iz <http://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22051430LisecDanilo.pdf>
- Uradni list RS, št. 58/2011. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) z dne 22. 7. 2011, Ljubljana.

OTROCI IN MLADINA S POSEBNIMI POTREBAMI

MEDNARODNO FESTIVALSKO LETO »IGRAJ SE Z MANO«

Neža ADAMIČ, magistrska študentka Fakultete za šport in prostovoljka na Oddelku za projektne dejavnosti Centra Janeza Levca Ljubljana

strokovni prispevek

POVZETEK

Igra je vodilo našega delovanja v okviru festivalskega leta »Igraj se z mano«. V družbi se prevečkrat srečamo le s teoretičnimi koncepti inkluzije, premalokrat pa z njeno realizacijo. Z našimi dejavnostmi v festivalskem letu *Igraj se z mano* dodajamo težo predvsem socialni integraciji, za katero pogosto zmanjka prostora v šolskem okolju. Naše dogodke soustvarjajo otroci, mladostniki z različnimi motnjami v duševnem razvoju, ki se kot aktivni udeleženci povezujejo z ostalo populacijo. Pri inkluziji gre za vzajemen, vseživljenjski proces, ki je uspešen le v interakciji vseh posameznikov, ki sestavljajo družbo. Gre za miselni premik, na katerega želimo z našim delovanjem opozoriti oziroma z njim seznaniti družbo. Z igro prihaja do spontanih krepitev socialnih veščin, spoznavanja ter razumevanja drugačnosti, razblinjanja stereotipov o osebah s posebnimi potrebami, do neformalnega in učinkovitega načina učenja, ki temelji na alternativnih metodah pedagogike ter projektne učnem delu. Naše dejavnosti izvajamo na različnih področjih, kot so likovno, gledališko in glasbeno, izjemno velik poudarek pa posvečamo športnim dejavnostim, saj spontano zadovoljujejo otrokovo potrebo po igri, učenju vrednot, povezanih s fer plejem, hkrati pa pozitivno vplivajo na zdravje.

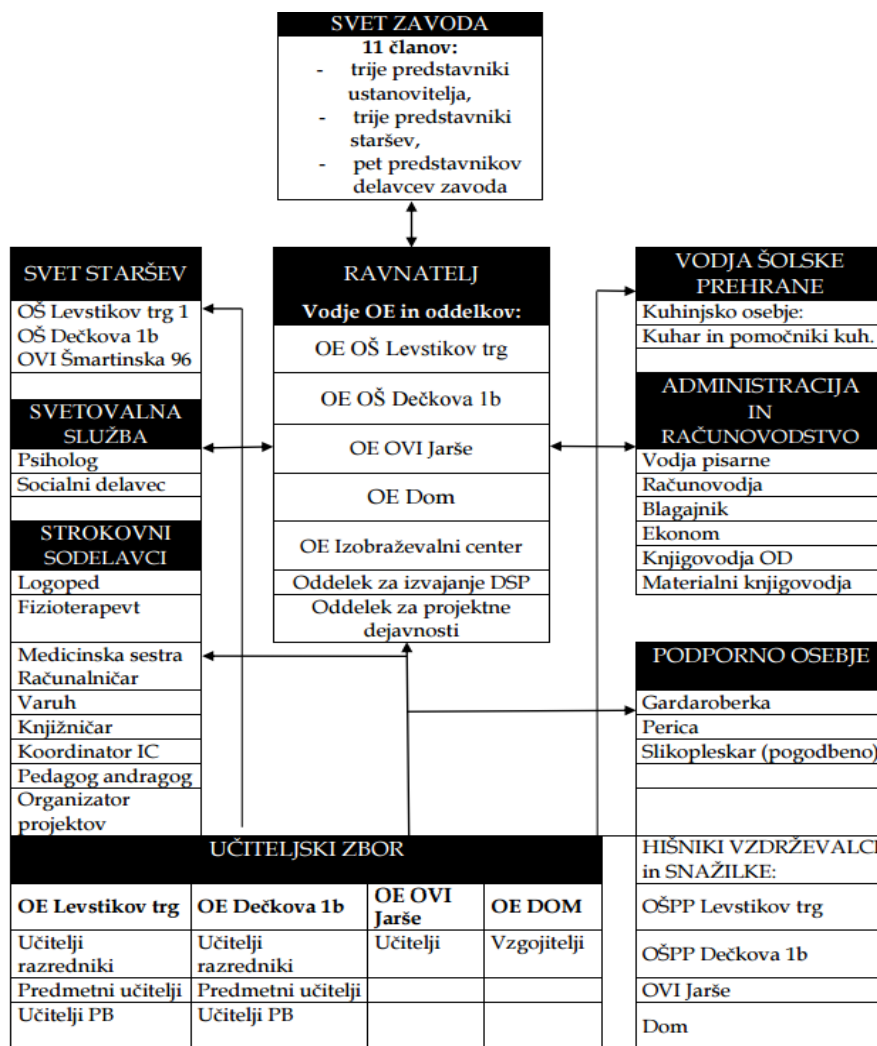
Ključne besede: inkluzija, otroci z motnjo v duševnem razvoju, šport, igra, socialna integracija, Igraj se z mano.

CENTER JANEZA LEVCA LJUBLJANA

Center Janeza Levca Ljubljana (CJL) je ustanova za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju¹. Zaradi specifičnega razvoja se otroci in mladostniki tu vzgajajo, izobražujejo in usposabljujejo po vzgojno-izobraževalnih programih in dopolnilnih dejavnostih, ki so prilagojene njihovim učnim zmožnostim in funkcioniranju. V njih lažje razvijejo svoje psihične in fizične sposobnosti kot v programih večinske osnovne šole ter se tako čim bolj pripravijo za življenje in zaposlitev. Sestavljajo jo naslednje organizacijske enote: **tri šole (dve osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjimi izobrazbenimi standardi ter šola s posebnim vzgojno-izobraževalnim programom, ki ima širok program podpornih storitev)**, **Dom in izobraževalni center Pika** za strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, predvsem otrok z motnjami v duševnem razvoju in otrok z motnjo avtističnega spektra. Znotraj CJL sta zelo pomembna tudi dva oddelka, **Oddelek za izvajanje dodatne strokovne pomoči** (Mobilna specialno-pedagoška služba) in **Oddelek za projektne dejavnosti**. Ustanoviteljica ustanove je Mestna občina Ljubljana. CJL je tudi

¹ Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo (ZUOPP, 2000).

ustanovitelj Delovnega in zaposlitvenega centra Janeza Levca, ki izvaja socialno varstveno storitev varstva, vodenja ter zaposlitve pod posebnimi pogoji.



Slika 2: Organizacijska shema Centra Janeza Levca Ljubljana.

DELITEV MOTENJ V DUŠEVNEM RAZVOJU

Glede na motnje v duševnem razvoju (MDR) se v Sloveniji po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami otroke deli na (ZUOPP-1, 2011):

a) *Otroke z lažjo motnjo* v duševnem razvoju: otrok ima znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko doseže temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobi za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.

b) *Otroke z zmerno motnjo* v duševnem razvoju: otrok ima posamezne sposobnosti različno razvite. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposoben je sodelovati v enostavnem razgovoru in razume navodila. Lahko uporablja tudi nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zna sporočati. Pri skrbi zase zmora preprosta opravila, sicer pa potrebuje vodenje in

različno stopnjo pomoči skozi celo življenje. Usposobi se za enostavna praktična dela, vendar le izjemoma za povsem neodvisno socialno življenje.

c) *Otroke s težjo motnjo* v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebuje pomoč drugih. Razume enostavna sporočila in se nanje odziva. Orientira se v ožjem okolju vendar pri tem potrebuje varstvo. Otrok s težjo motnjo v duševnem razvoju ima lahko težave v gibanju, druge motnje in bolezni.

d) *Otroke s težko motnjo* v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Razumevanje in upoštevanje navodil je hudo omejeno.

ŠPORT IN OTROCI Z MDR

Ob današnjem zavedanju pomembnosti priložnosti športnih vsebin za otroke, ki živijo v svetu napredujoče tehnologije, je pomembno, da jih vzgajamo v smeri, da bodo v vseh obdobjih življenja bogatili svoj prosti čas s športnimi vsebinami ter se dejavno vključevali v družbo svojih vrstnikov. To zlasti velja za otroke, ki so usmerjeni v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Na gibalnem področju se vrsta in stopnja primanjkljajev, ovir oz. motenj pogosto kaže pri zmanjšani gibalni nadarjenosti, pomanjkanju gibalnih občutkov, predstav in izkušenj. Kratkotrajna koncentracija in pozornost otežujeta pomnjenje pravil. Skromne predstave o prostorskih in časovnih odnosih omejujejo časovno in socialno prilagodljivost.

S športno dejavnostjo učenci pridobivajo in širijo gibalne izkušnje. To jim omogoča sodelovanje z vrstniki, samopotrjevanje ter pripravo na življenje in delo².

MEDNARODNO FESTIVALSKO LETO »IGRAJ SE Z MANO«

Oddelek za projektne dejavnosti

Zaradi zavedanja problematike o udeležanju inkluzije v šolskem okolju so na pobudo idejnega vodje Boštjana Kotnika, ravnatelja CJL dr. Mateja Rovška ter vodje Doma Irene Nose ustanovili Oddelek za projektne dejavnosti. Ta je zadolžen za zagotavljanje nadstandardnega izobraževanja otrok in sicer z iskanjem dodatnih virov financiranja (oddaje projektov, javni razpisi, donatorji, sponzorji ipd.), saj si šola prizadeva, da bodo otroci po končanem šolanju zmožni čim bolj samostojnega življenja. Cilje dosegamo z več kot 40 inkluzivnimi dogodki skozi leto, s poudarkom na doživljajski pedagogiki. V oddelku smo zadolženi tudi za koordinacijo prostovoljcev, saj so ti nepogrešljivi člen vseh dogodkov. Vsako leto v Sloveniji gostimo prostovoljce prek EVS Erasmus+ projektov - letos štiri mednarodne prostovoljke, ki so aktivno vpete med vse enote CJL, kjer pomagajo vzgojiteljem, pedagogom ter ostalim delavcem pri izvedbi pouka in drugih dejavnosti. Šola deluje tudi na mednarodni ravni, saj se zaveda pomembnosti izmenjave primerov dobrih praks. Otrokom s pridobivanjem evropskih ter drugih sredstev omogočamo mednarodne izmenjave, kjer običajno zelo učinkovito prihaja do inkluzije. Sicer organizacijska ekipa oddelka skrbi tudi za medijsko podobo šole v javnosti.

² Prilagojeno po učnem načrtu športne vzgoje za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Oddelek za projektne dejavnosti vodi Boštjan Kotnik, za računovodstvo in tehnično podporo sta zadolžena še dva člana. Poleg teh pa ekipo, ki skrbi za skrbno doseganje ciljev, sestavlja še nekaj prostovoljcev, ki so že več let del tega dogajanja. Vsak izmed njih prihaja iz različnih strokovnih področij, kar pa pomeni velik doprinos k pestrosti dogodkov ter k učenju drug od drugega. Organizacijsko skupino torej sestavljajo dva pedagoga, fizik, psihologinja, kulturologinja, ekonomistka, zdravnica, športna pedagoginja itd.

Izmed vseh naštetih nalog in dolžnosti pa je osrednji dogodek, nekakšna rdeča nit naših ciljev, ki se srečajo pri inkluziji otrok s posebnimi potrebami in populacijo z značilnim razvojem, mednarodno festivalsko leto »Igraj se z mano«. Deli se na štiri dogodke, ki so razporejeni v šolskem koledarskem letu: »Bodi športnik«, »Bodi umetnik«, »Bodi popotnik« ter osrednji, večdnevni festival »Igraj se z mano«.

Ideja o »Igraj se z mano«

Idejni vodja Kotnik (2012) je dejal, da s projektom želi ustvariti model in povezave delovanja za uspešnejše socialno vključevanje otrok, ki so sedaj v različnih šolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (rednih in specialnih) na področju glavnih regij v državi in zunaj nje.

Slovenski šolski sistem podpira idejo o »inkluzivni šoli«, vendar pa se v praksi pogosto zamenja pojem inkluzije z integracijo. Integracija in inkluzija sta sicer tesno povezani, vendar pa daleč od tega, da bi bili sopomenki. Avtorja Siperstein in Parker (Rovšek, 2010) navajata, da inkluzijo sestavljajo tri dimenzije: fizična integracija (ang. *physical integration*), (2) izobraževalna integracija (ang. *instructional integration*) in (3) socialna integracija (ang. *social integration*). Integracija, predvsem socialna, velja za temelj uspešne inkluzije, inkluzija pa je proces, ki se nikoli ne zaključi in se reflektira kot uspešno prepletanje treh temeljnih področij integracije. Poleg tega se inkluzija ne bi smela končati z zaključkom šolanja, pač pa bi morala biti integrirana v mehanizme družbene skrbi skozi celotno življenje osebe z motnjo v duševnem razvoju.

Kadar se igramo, običajno pozabimo na vse razlike, ki so med nami – v ospredje postavimo potrebo po zadovoljstvu, zabavi. Z igro se ljudje bolj sproščeno vključujemo v interakcije, s čimer rušimo neviden, pogosto postavljen zid, ki nam včasih ne omogoča socializacije. Pri igri so v ospredje postavljene vrednote, kot so solidarnost, spoštovanje, sodelovanje, pripadnost ipd., hkrati pa igra krepi bistvene kompetence³, ki otrokom in mladostnikom z MDR in tistim z značilnim razvojem omogočajo kakovostnejšo vključenost v družbo.

Dogodki so posvečeni predvsem otrokom in mladostnikom s poudarkom na otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. Širša družba je namreč, zaradi nepoznavanja teh določenih socialnih skupin, prežeta s stereotipi, ki o ljudeh s posebnimi potrebami ustvarjajo mit o nesposobnosti, namesto da bi prepoznavali njihove kvalitete ter drugačnosti in jih sprejeli medse kot sebi podobne. Dogodki so tako namenjeni druženju vseh ljudi, ne glede na posameznikovo starost, izobrazbo in druge socialne in kulturne specifičnosti. Nudijo priložnost za povezovanje in spoznavanje skozi skupne dejavnosti, s tem pa hkrati gradijo temelje za bolj razumevajočo in odprto družbo prihodnosti.

³ Socializacija in socialne veščine, komunikacijske veščine, konceptualne veščine, praktične veščine itd.

Šport je lahko eno od ključnih inkluzijskih orodij, saj v grobem ne pomeni nič drugega kot »igro«, s katero se nevede in spontano razvijajo socialne kompetence. Zato na naših dogodkih nikoli ne manjka športnih delavnic.

Ena izmed pomembnih komponent naših dogodkov pa je ta, da v organizacijski del, kolikor je le mogoče, vključimo učence naših šol. Na vsakem dogodku jih aktiviramo, s čimer otroci začutijo, da so nepogrešljiv del celotnega dogajanja.

Bodi športnik

Bodi športnik je dogodek, s katerim v športnem duhu zberemo vse otroke enot CJL ter ostale šole, vrtce in organizacije, predvsem ljubljanske, da pozdravimo šolsko leto z dejavno preživetim dnevom. Število vseh udeležencev vsako leto raste, tako je letos športni dogodek obiskalo več kot 700 mladih. Že deveto leto zapored smo v začetku meseca oktobra dogodek organizirali na Letnem telovadišču ŠD Narodni dom, katerega rdeča nit je bila, kot vsako leto, druženje ter gibanje v duhu fer pleja. To ponazarja tudi prehodni pokal, s katerim za eno leto vsakič nagradimo zmagovalno ekipo, ki se v tem kontekstu najbolje izkaže. Letos smo povabili gimnazijce prvih letnikov gimnazije Šiška, sprva kot prostovoljce. Čez dan se je izkazalo, da so učenci izkazali naklonjenost, pokazali, kaj pomeni fer plej, spoštovali so drugačnost, tekmovalnost so pustili ob strani ter pomagali otrokom, ki so bili ob njihovi prisotnosti zelo motivirani. Zaslužno jim je lanska dobitnica pokala Zveza Sonček podelila prehodni pokal, predvsem pa je tudi njihova učiteljica dejala, da so bili dijaki sprva do »drugačnih« otrok zaradi negotovosti zadržani. Niso se znali »pravilno« obnašati, bili so zaprti v skupinice ter sprva precej nedejavni prostovoljci. Vendar, ko se je športni dan začel in so žoge letele po zraku, so se dijaki skozi športne dejavnosti brez problema vključili med ostalo populacijo. Pogosto je to socialno oviro najlažje razbiti prav s športom. In ravno ta dogodek je bil še ena potrditev, da je vključevanje v športne dejavnosti več kot učinkovita metoda inkluzije.



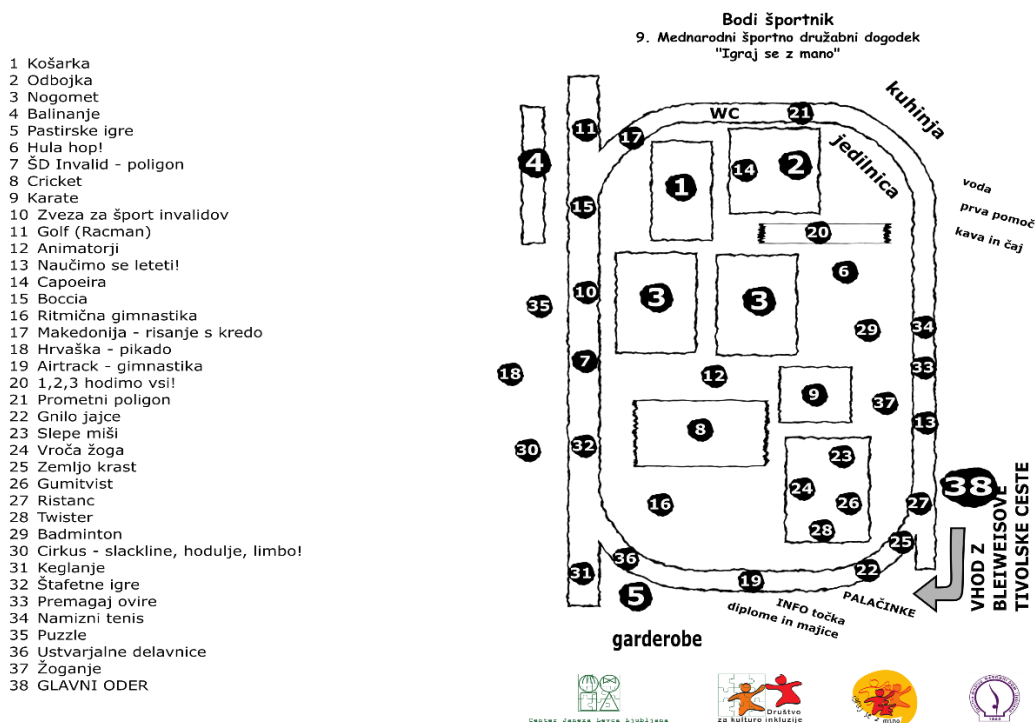
Slika 3: Pokal Igraj se z mano v dobri družbi na Gimnaziji Šiška (avtorica fotografije Neža Adamič).

Športni dan

Na športnem dnevu lahko udeleženci tekmujejo na turnirjih v nogometu, košarki, odbojki, v balinanju ter na pastirskih igrah, ki so namenjene najmlajšim. Poleg naštetih turnirjev pa vzporedno potekajo delavnice v izvedbi športnih društev, saj si prizadevamo k raznolikosti festivalskega dne. Povabimo ljubljanska športna društva, da soustvarijo športni utrip ter navdušijo otroke za nadaljnje ukvarjanje s športom. Vsako leto v naš delavniški del vključujemo inkluzivne delavnice, na katerih mora otrok sodelovati s takrat pridobljenim primanjkljajem – delavnice na invalidskih vozičkih, delavnice s prevezami čez oči, delavnice z zvezanimi nogami ipd., s katerimi želimo otrokom predstaviti različne načine doživljanja okolice. Na dogodku vsako leto sodeluje prek 50 prostovoljcev, ki samostojno vodijo nekatere delavnice, predvsem pa se dejavno vključujejo v dogajanje, delavnice ter motivirajo otroke za igro.



Slika 3: Vzdušje na dogodku Bodi športnik (avtorica fotografije Neža Adamič).



Slika 4: Zemljevid letošnjega dogodka Bodi športnik (avtorica Neža Adamič).

Osrednji festival

Festival predstavlja najboljše del mednarodnega festivalskega leta *Igraj se z mano*. Tradicionalno poteka v Ljubljani, od leta 2010 pa se je festivalsko dogajanje razširilo tudi v druge kraje po Sloveniji (Maribor, Muta na Koroškem, Begunje na Gorenjskem) in tujini – Hrvaška (Reka), Norveška (Kragero).

Festivalsko dogajanje poteka v okviru treh inkluzivnih programskih sklopov – v dopoldanskem času sta živahna dva gledališka odra ter prek 50 delavnic (športne, glasbene, ustvarjalne ...), v večernem programu pa se vrstijo koncerti.

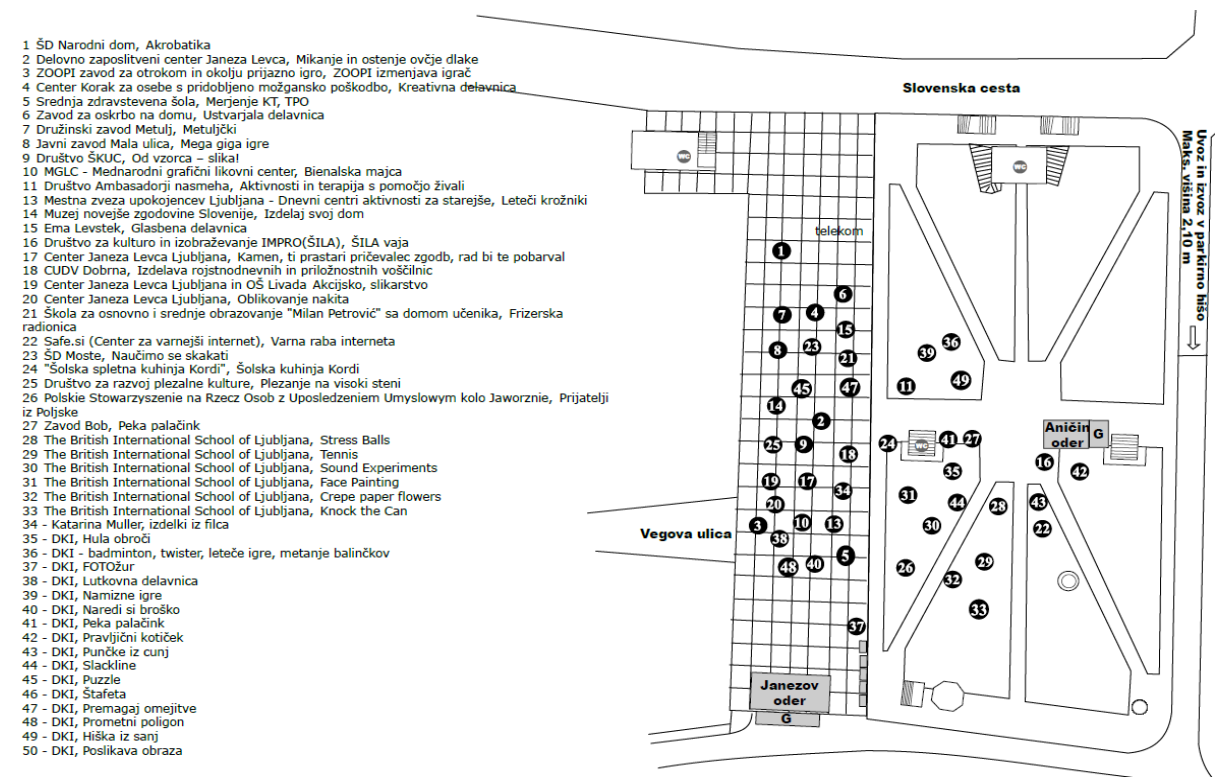
V delavniškem kontekstu si prizadevamo ponuditi vsaj polovico delavnic s športnimi vsebinami, saj nam izkušnje pravijo, da so te najbolj številčno obiskane. Vsak otrok najde svoj prostor na eni izmed ponujenih športnih dejavnosti. Najbolje je, da so otroci na delavnicah popolnoma pomešani – od prvošolčkov, do mladostnikov in otrok s posebnimi potrebami. Vedno ponudimo tudi ustvarjalne delavnice, kjer tudi tisti otroci, ki niso športni navdušenci, najdejo svoj prostor. V lanskem letu smo kot metodo spodbujanja otrok k dejavni udeležbi na festivalu poskusili z

uvodbo kartončkov za palačinke. Vsak otrok, ki obiše vsaj tri delavnice, od tega vsaj eno športno, si prisluži palačinko. Na ta način motiviramo tudi tiste otroke, ki se sprava niso želeli dejavno udeležiti festivalskega dogajanja.



Slika 5: Poligon in odbojka na invalidskih vozičkih (avtorica fotografije 1 Neža Adamič, fotografije 2 Mila Ivanovska).

V dejavnosti so vključene osnovne šole, vrtci, gimnazije, zavodi, nevladne organizacije, gostje iz tujine in radovedni posamezniki. Število obiskovalcev iz leta v leto raste, tako je v letu 2015 v programu aktivno sodelovalo že kar 25.000 ljudi, med drugim kar 15.000 mladih, več kot 500 ustanov in 3.000 strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja iz Slovenije in tujine.



Slika 6: Zemljevid festivala na Kongresnem trgu (avtorica Neža Adamič).

SKLEP

Kot je nekoč dejal Wilfried Lemke⁴: »*Sport is a wonderful equalizer and a very efficient tool to ensure inclusion. It can certainly place everyone on a level playing field*«. Šport resnično olajša in osmisli inkluzijo, saj se udeleženci v trenutku znajdejo na igrišču z istim ciljem – »igrajmo se!«, pri čemer postanejo socialna, ekonomska, duševna in vsa ostala stanja popolnoma nepomembna.

VIRI IN LITERATURA

- Igraj se z mano. (7. 11. 2015). Pridobljeno iz: <http://www.igrajsezmano.eu/Festival.aspx>
- Kotnik, B. (2012). *Socialna integracija kot dimenzija inkluzije - primer mednarodnega festivalskega leta "igraj se z mano"*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kotnik, B. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju: dve sredstvi inkluzije. V zborniku referatov *Pedagoško – andragoški dnevi 2010, Kulture v dialogu (str. 18 – 21)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Letni delovni načrt Centra za usposabljanje, vzgojo in izobraževanje Janeza Levca Ljubljana za šolsko leto 2015/2016. (2015). Pridobljeno iz: <http://www.centerjanezalevca.si/informacije/Dokumenti/ljn.pdf>
- Rovšek, M. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju. V zborniku referatov *Pedagoško – andragoški dnevi 2010, Kulture v dialogu (str. 13 – 17)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za predmet športna vzgoja. (1998). Pridobljeno iz: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_sportna_vzgoja.pdf
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Pridobljeno iz: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

⁴ Mednarodni ambasador športa in miru, nekdanji svetovalec Združenih narodov za razvoj športa.

OCENJEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI PRI PREDMETU ŠPORT

Tjaša FILIPČIČ, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Vesna ŠTEMBERGER, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Neža LONČAR, samostojna raziskovalka

strokovni prispevek

POVZETEK

Učenci s posebnimi potrebami (PP) se izobražujejo v različnih programih izobraževanja, pri tem pa jim skladno z individualiziranim programom prilagajamo tudi ocenjevanje pri predmetu šport. Učitelji pri tem upoštevajo primanjkljaje, močna področja učenca in razvijajo interes za kasnejše vseživljenjsko ukvarjanje s športom. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami v prvem in drugem triletju, ocenjujejo lastno kompetentnost na področju ocenjevanja športa, kateri so njihovi glavni cilji ocenjevanja, kako oblikujejo oceno. Zanimalo nas je, kako sestavljajo kriterije ocenjevanja. V vzorec smo vključili 86 učiteljev razrednega pouka in športnih pedagogov, ki so v šolskem letu 2014/15 poučevali predmet šport od 1. do 5. razreda, pri tem pa so poučevali tudi učenca s posebnimi potrebami. Podatke smo obdelali z osnovno deskriptivno statistiko spremenljivk. Rezultati so pokazali, da 60% učiteljev meni, da so kompetentni za ocenjevanje, vendar bi potrebovali dodatna znanja. Glavna cilja ocenjevanja znanja učencev s PP sta motiviranje in spodbujanje učencev za nadaljnje šolsko delo in posredovanje informacije o razvoju in napredku, pri ocenjevanju pa dajejo učitelji največ pozornosti napredku učenca. Učitelji pri ocenjevanju prilagajajo čas ocenjevanja in nivo znanja. Vsak drugi učitelj pri ocenjevanju uporablja prilagojene pripomočke. Kriterije ocenjevanja pogosto predstavijo učencem s PP.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, šport, ocenjevanje, kriteriji ocenjevanja.

UVOD

Skladno s 27., 28., 29., in 30. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju učenci s PP) je skupina, ki jo imenuje ravnatelj na šoli dolžna izdelati individualiziran program, s katerim se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. predmetih, načinih izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organiziranju, preverjanju in *ocenjevanju znanja*, napredovanju in časovna razporeditev pouka (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Ocenjevanje je stopnja učnega procesa in je posledica celotnega procesa učenja. Osnovni namen ocenjevanja je »zagotavljanje informacij, ki se nanašajo na stopnjo doseženega znanja v odnosu na postavljene kriterije ter v odnosu na predhodno raven znanja« (Žakelj in Borstner, 2012, str. 225). Pri predmetu šport ocenjujemo gibalno in teoretično znanje, pri tem pa ne smemo pozabiti pomembnosti razvijanja in spodbujanja znanj in ciljev, ki vplivajo na razvoj zdravega življenjskega sloga za kakovostno življenje. Pri ocenjevanju znanja učencev s PP pri predmetu šport moramo na začetku šolskega leta postaviti individualne cilje, poiskati vsebine, pri katerih bodo uspešni, oblikovati prilagojene metodične postopke in poudarjati pomembnost njihovega

osebnega napredka (Žakelj in Borstner, 2012). Načrtno spremljanje napredka učenca s PP, uresničevanje individualiziranega programa in povratna informacija o usvojenem znanju omogočajo ustrezno načrtovanje športnega procesa. Pomembno je zavedanje, kakšen vpliv ima lahko ocena na samopodobo učenca s PP, zato moramo pri pouku športa spodbujati razvoj tistih znanj, ki vplivajo na kakovosten način življenja in spodbujajo kasnejše vseživljenjsko ukvarjanje s športom (Žakelj in Borstner, 2012).

PREDMET IN PROBLEM

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli (2013) opredeljujeta, da ocenjevanje znanja učencev s PP v osnovni šoli poteka enako kot ocenjevanje vseh učencev, in sicer do 3. razreda je ocenjevanje opisno, od 3. razreda dalje pa je številčno, in sicer s petstopenjsko ocenjevalno lestvico, razen če z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole niso določeni drugačni načini ocenjevanja znanja. 7. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pa učencu s PP, usmerjenemu v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ne glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje omogoča prilagajanje organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovne razporeditve. Vse prilagoditve pa morajo biti zapisane v individualiziranem programu učenca s posebnimi potrebami. Na podlagi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011), Zakona o osnovni šoli (2006) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je Strokovni svet za splošno izobraževanje pripravil Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, kjer so navedena splošna priporočila prilagajanja preverjanja in ocenjevanja (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2008). Splošna priporočila niso dovolj, saj so primanjkljaji, ovire lahko zelo raznolike, zato so učitelji mnogokrat pred izzivom, kako oceniti znanje učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport, še posebej takrat, kadar so gibalne ovire težje in težke. V raziskavi nas je zanimalo:

- ali učitelji menijo, da imajo dovolj strokovnega znanja za ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport;
- kateri so glavni cilji učitelja pri ocenjevanju znanja učencev s PP pri predmetu šport;
- kako pogosto učitelji pri oblikovanju ocene učenca s PP pri predmetu šport upoštevajo sodelovanje učencev pri pouku, obiskovanje športnih dejavnosti zunaj pouka, učenčev trud, učenčevo vedenje, napredek in znanje učenca ter interes učenca do predmeta šport;
- ali pri oblikovanju ocene sodelujejo tudi učenci s PP;
- s kom sestavljajo kriterije za ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport;
- s čim si učitelji pomagajo pri oblikovanju kriterijev ocenjevanja za učence s PP;
- na kakšne načine učitelji prilagajajo ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport.

METODE DELA

Uporabili smo kvantitativno empirično pedagoško raziskavo.

Vzorec merjencev

Za potrebe raziskovanja smo oblikovali vzorec, v katerem so bili razredni učitelji (N=68) in športni pedagogi (N =18) iz 11 slovenskih regij, ki so v šolskem letu 2014/2015 poučevali predmet šport od 1. do 5. razreda. Vsak učitelj je poučeval vsaj enega učenca s PP. Posebne potrebe učencev so bile raznolike in so razvidne v Tabeli 1.

Tabela 1

Vrste primanjkljajev, ovir in motenj učencev s PP

Vrsta primanjkljajev, ovir oziroma motenj	F	f %
učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	21	23,2
učenci z več motnjami	16	18,6
učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami	14	16,3
gibalno ovirani učenci	10	11,6
učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	10	11,6
slepi in slabovidni učenci oz. otroci z okvaro vidne funkcije	4	4,7
dolgotrajno bolni učenci	4	4,7
učenci z motnjami v duševnem razvoju	3	3,45
gluhi in naglušni učenci	3	3,45
učenci z avtističnimi motnjami	1	1,2
Skupaj	86	100,0

Vzorec spremenljivk

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, ki je zajemal naslednje podatke: podatki o učitelju (starost, spol, leto poučevanja); vrsta primanjkljajev, ovir, oziroma motenj učenca s PP; ocena strokovne kompetentnosti na področju ocenjevanja, namen in cilji ocenjevanja učencev s PP; oblikovanje ocene; kriteriji za ocenjevanje znanja učencev s PP in prilagajanje ocenjevanja.

Organizacija meritev

V mesecu marcu 2015 smo pridobili privolitev ravnateljev, katerim smo podrobno predstavili namen in cilje raziskave. Po dogovoru so bili vprašalniki na šolo poslani v tiskani obliki, oziroma so bili vročeni osebno. Učitelji so vprašalnike vračali v zaprtih ovojnica in s tem je bila zagotovljena anonimnost. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo od 1. marca do 24. aprila 2015.

Metode obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali z ustreznimi statističnimi postopki s programom SPSS (verzija 19.0.0.). Za analizo vsakega vprašalnika smo uporabili frekvenčno porazdelitev (f, f %) atributivnih spremenljivk.

REZULTATI

Ocena lastne kompetentnosti na področju ocenjevanja in želja po dodatnem znanju

Stalno strokovno izpopolnjevanje pri učiteljih spodbuja kompetentnost na danem področju. Učitelje se spodbuja, da se izobražujejo na različnih področjih. Učiteljem smo postavili vprašanje, ali menijo, da imajo dovolj znanja za ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport. 60,5 % učiteljev meni, da imajo dovolj znanja, 39,5 % učiteljev pa je ocenilo, da nimajo dovolj znanja. Učitelji želijo dodatna znanja, kjer bi dobili konkretna navodila za posamezne skupine učencev s PP pri športu, spoznali primere prilagojenih dejavnosti za posamezne vsebine, izmenjali izkušnje z drugimi učitelji, pridobili dodatno znanje o različnih možnostih ocenjevanja učencev s PP pri

predmetu šport in pridobili dodatno znanje, koliko in kako lahko učencu s PP prilagodim ocenjevanje.

Glavni cilji ocenjevanja pri predmetu šport

Najpomembnejši cilji pri ocenjevanju znanja učencev s PP pri predmetu šport so motiviranje in spodbujanje učencev s PP za nadaljnje šolsko delo (65,1 %), posredovanje povratne informacije o razvoju in napredku (53,5 %) in pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje pouka (50,0 %). Spodbudno je dejstvo, da je kar 80,2 % učiteljev izbralo cilj *pridobitev informacije za sprotno spremljanje napredka pri učencu s PP*, kot najbolj pomembnega oziroma pomembnega. Zaskrbljujoče pa je, da je 34,9 % učiteljev cilj, *pridobitev ocene*, izbralo kot najbolj pomemben oziroma pomemben cilj.

Oblikovanje ocene

Učitelje smo vprašali, kako pogosto pri oblikovanju ocene učenca s PP pri predmetu šport upoštevajo tudi sodelovanje učencev pri pouku športa, obiskovanje športnih dejavnosti zunaj pouka (npr. plavanje po metodi Halliwick, hipoterapija), učenčev trud in vedenje, napredek učenca, znanje učenca in interes učenca do predmeta šport. Pri oblikovanju ocene učenca s PP pri predmetu šport učitelji vedno upoštevajo učenčev trud (77,9 %) in napredek učenca (86,1 %), vedno oziroma pogosto pa upoštevajo sodelovanje pri pouku (88,4 %) in znanje učenca (79,0 %). 7 % učiteljev pri oblikovanju ocene le redko upošteva znanje. Učenci s PP se pogosto udeležujejo v gibalno/športnih dejavnostih zunaj šolskega programa, ki so prilagojena in razvijajo njihova močna področja tudi zunaj pouka, vendar kar 61,5 % učiteljev le-to redko upošteva oziroma nikoli ne upošteva pri oblikovanju ocene učenca s PP pri predmetu šport.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto se učitelji po ocenjevanju znanja skupaj z učenci s PP pogovorijo o oceni. Spodbudno je, da se kar 89,5 % učiteljev z učenci vedno oziroma pogosto pogovori o rezultatih ocenjevanja. Učenci tako ne dobijo ocene le v številčni obliki, ampak dobijo hkrati povratno informacijo, pri tem pa kar 98,8 % učiteljev vedno oziroma pogosto pove učencem, kako in kaj morajo vaditi, da bodo napredovali. Ob pogovoru 76,8 % učiteljev z učencem s PP ugotavlja vzroke za majhen ali velik napredek. Vključevanje učencev v proces oblikovanja ocene pri učencih spodbuja razvoj samovrednotenja, a rezultati, ki smo jih dobili z raziskavo, kažejo, da učitelji zelo redko vključujejo učence v proces oblikovanja ocene. 31,4 % učiteljev vključuje učence občasno, 25,6 % pa pogosto. Učiteljeva dolžnost je, da učence vedno pred ocenjevanjem seznanijo s kriteriji ocenjevanja. To se je izkazalo tudi v naši raziskavi, saj 89,5 % učiteljev seznanijo učence s PP s kriteriji ocenjevanja. S predstavitvijo kriterijev pred ocenjevanjem hkrati učencem povemo, kaj od njih pri ocenjevanju pričakujemo. Sočasno moramo učencem povedati, zakaj neko stvar delamo in čemu je namenjena, saj lahko učenec le tako osmisli, zakaj nekaj dela. Rezultati so pokazali, da 80,2 % učiteljev pred ocenjevanjem vedno pove učencem, kaj pri ocenjevanju pričakuje, 93,0 % učiteljev pa jim vedno oziroma pogosto pove, zakaj neko stvar delajo.

Načini prilagajanja ocenjevanja znanja učencev s PP pri predmetu šport

Ugotovili smo, da 72% učiteljev prilagaja čas ocenjevanja (npr. ocenjevanje v več manjših sklopih, dobri dnevi), 66 % uporabi prilagojene kriterije znanja (slabša tehnika izvedbe zaradi primanjkljaja). 64% učiteljev izbere ustrezen način preverjanja (praktično ali ustno preverjanje znanja), vsak drugi učitelj pa uporablja prilagojene pripomočke (mehkejša žoge, baloni).

Tabela 2
Načini prilagajanja ocenjevanja znanja učencev s PP

	Prilagajam		Ne prilagajam		Skupaj	
	F	f %	F	f %	F	f %
Čas	62	72,1	24	27,9	86	100,0
Kriteriji	57	66,3	29	33,7	86	100,0
Način preverjanja	55	64,0	31	36,0	86	100,0
Pripomočki	43	50,0	43	50,0	86	100,0

Sestavljanje kriterijev znanja za ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport

Individualizirani program učenca s PP mora vsebovati prilagojene kriterije za ocenjevanje za posamezne predmete. Učitelji lahko kriterije sestavljajo sami ali v timu. Učitelje smo vprašali, ali sestavljajo kriterije za ocenjevanje sami, v timu ali na kakšen drugačen način. 44,20 % učiteljev sestavlja kriterije sam/-a, več kot polovica učiteljev (53,50 %) pa sestavlja kriterije v timu. 2,3 % učiteljev je odgovorilo, da nimajo posebnih kriterijev za ocenjevanje in da občasno sestavljajo kriterije sam/-a oz. po potrebi s športnim pedagogom. Pri odgovoru *v timu* smo učitelje vprašali, s kom v timu sestavljajo kriterije. Največ jih sodeluje s svetovalno službo (N=13), 10 učiteljev jih sestavlja v aktivu, 11 učiteljev jih sestavlja z učitelj/-ico v paralelki. Ostali sodelujejo v okviru skupine, ki pripravlja individualiziran program za otroka (N=4), 2 učitelja sestavljata kriterije v sodelovanju s športnim pedagogom in svetovalno službo, 4 učitelji sestavljajo kriterije le v sodelovanju s športnim pedagogom.

Učitelje smo vprašali, s čim si pomagajo pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja učenec s PP pri predmetu šport. Velika večina učiteljev (91,1%) si pri oblikovanju kriterijev pomaga s standardi iz učnega načrta, najmanj učiteljev pa si pomaga s spletnimi viri (9,3 %). 16 (18,6%) učiteljev je izbralo odgovor drugo (pomagajo si z izmenjavo izkušenj, s sprotno spremljavo napredka, 9 učiteljev si pomaga s poglobljeno globalno oceno učenca iz individualnega programa).

RAZPRAVA IN SKLEP

Kot navaja Bratož (2004), moramo učencu s PP oblikovati pogoje, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb učenca v vseh fazah učnega procesa. To velja tudi pri ocenjevanju, s tem pa učencu omogočamo doseganje maksimalnih individualnih dosežkov. Ocenjevanje je zadnja faza učnega procesa in glavni cilji ocenjevanja naj bi bili pridobitev povratne informacije o razvoju in napredku ter pridobitev informacije za lažje načrtovanje in vodenje pouka. Z raziskavo smo ugotovili, da je učiteljev najpomembnejši cilj ocenjevanja motiviranje in spodbujanje učencev s PP za nadaljnje šolsko delo in posredovanje povratne informacije o razvoju in napredku. Z raziskavo nismo potrdili, da bi bila pridobitev ocene učiteljev najpomembnejši cilj, kar je zelo spodbudno, saj s tem pri učencih zmanjšujemo učenje in trud le za oceno. Kot navajata Krek in Metljak (2011), ponuja ocena učitelju povratno informacijo, hkrati pa mu daje napotke za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Učitelji so potrdili, da ocenjevanje uporabljajo tudi kot pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje pedagoškega procesa.

Učitelj mora pri oblikovanju ocene učenca s PP pri predmetu šport upoštevati znanje in napredek. S tem učitelj učencu pokaže, da spremlja njegovo delo, napredek, trud, hkrati pa oceni tudi njegovo znanje. Ocena ima za učenca tudi vzgojno vlogo, saj z njo učenec ugotovi, da je osebni napredek v športu pomembnejša od samega rezultata (Štemberger, 1995, 1996). V raziskavi smo ugotovili, da učitelji najpogosteje pri oblikovanju ocene upoštevajo učenčev trud, napredek, znanje in sodelovanje učenca pri pouku športa, zelo redko ali nikoli pa ne upoštevajo obiskovanja športnih dejavnosti zunaj pouka. S tem se marsikdo ne strinja, mi pa menimo, da se prilagojena gibalno/športna dejavnost lahko upošteva pri oceni. Mogoče je to edina dejavnost, ki jo lahko izvaja (npr. plavanje po metodi Halliwick). Učenec s PP, ki se zunaj pouka ukvarja z dejavnostmi, lahko o dejavnostih, ki pozitivno vplivajo na njegovo motnjo, primanjkljaj oziroma oviro, vodi dnevnik, učitelj pa lahko z njim spremlja učenčev napredek.

Učiteljeva dolžnost pri ocenjevanju znanja je, da učenca pred samim ocenjevanjem seznanijo s kriteriji ocenjevanja in pove, kaj od posameznika pričakuje, le tako se lahko izogne napakam pri ocenjevanju. Učenčeva pravica pri ocenjevanju je, da od učitelja dobi pojasnilo za doseg določene ocene, to pa lahko učitelji stori le ob vnaprej pripravljenih kriterijih.

Izmenjava izkušenj, načrtovanje v aktivu, strokovno izpopolnjevanje in uporaba različnih virov učiteljem omogočajo profesionalni razvoj in kvalitetno načrtovanje in izvajanje pouka. Z raziskavo smo ugotovili, da učitelji najpogosteje kriterije za ocenjevanje sestavljajo v timu, in sicer v aktivu in v sodelovanju s svetovalno službo. To kaže na fleksibilnost učiteljev, da poiščejo pomoč, kjer nimajo dovolj strokovnega znanja. V praksi poznamo dobro sodelovanje strokovnih delavcev in strokovnjakov iz URI Soča, ki se v strokovnih timih dogovorijo o prilagoditvi poučevanja in ocenjevanja pri predmetu šport. Sestanek, ki se ga udeležijo: učenec s PP, učitelji, spremljevalec učenca s PP, zdravnik, fizioterapevt, ponudi dobre rešitve za učenca pri pouku šport.

Rezultati raziskave so pokazali, da si večina učiteljev, tako posamezniki kot učitelji, ki načrtujejo v timu, pri oblikovanju kriterijev največkrat pomagajo s standardi znanja iz veljavnega učnega načrta za predmet šport.

Učitelji se morajo na svoji profesionalni poti stalno strokovno izpopolnjevati na različnih področjih. Eno izmed področjih je tudi delo z učenci s posebnimi potrebami. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, menijo, da imajo dovolj znanja za ocenjevanje znanja učencev s PP pri predmetu šport, želeli pa bi dodatnih znanj. Področje učencev s posebnimi potrebami je zelo široko in večina učiteljev razrednega pouka in športnih pedagogov, ki poučujejo učence s PP na razredni stopnji, bi rada pridobila dodatno strokovno znanje in konkretna navodila za posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami in znanje o različnih možnostih ocenjevanja ter na kakšne načine lahko posamezne vsebine iz učnega načrta prilagajajo. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ima vsak študent obvezen predmet Učenci s posebnimi potrebami. Predmet je ovrednoten s 4 kreditnimi točkami. Vsebine predmeta pokrijejo tudi področje ocenjevanja. To je lahko razlog, da učitelji tako pozitivno ocenjujejo svoje strokovno znanje na področju ocenjevanja učencev s PP.

Ugotavljamo, da učitelji, vključeni v raziskavo, najpogosteje prilagajajo čas ocenjevanja, pa tudi kriterije ocenjevanja (teoretično ali praktično). Učitelji se premalo zavedajo, da pri športu ne ocenjujemo samo praktičnega znanja, ampak preverjamo tudi teoretične vsebine. Zaradi

primanjkljaja je mogoče to edina možnost preverjanja znanja. Tudi ocenjevanje predvaje določene praktične prvine je lahko rešitev.

Izvedba raziskave na večjem vzorcu bi prinesla bolj reprezentativne rezultate, vendar moramo opozoriti, da velika večina učencev, ki so kasneje identificirani kot učenci s PP, v 1. razredu in 1. polovici 2. razreda še nima Odločbe o usmerjanju ali so v postopku o usmerjanja. V raziskavo smo zajeli samo učitelje, ki poučujejo učence, ki imajo Odločbo o usmerjanju ali so v postopku usmerjanja. V preteklosti so bile narejene raziskave (Filipčič, 2009), ki so vključevale študente ali učitelje, ki tovrstnih izkušenj še niso imeli in so le hipotetično odgovarjali na vprašanja o učencih s PP. Z rezultati raziskave bomo na željo ravnateljev seznanili sodelujoče učitelje in poskušali ozaveščati o pomenu prilagajanja ocenjevanja predmeta šport za učence s PP. Raziskavo bi bilo smiselno ponoviti na večjem vzorcu, vzorec pa bi razširili na učence s PP od 1. do 9. razreda. Tako bi primerjali načine prilagajanja ocenjevanja in uresničevanja individualnega programa na razredni in predmetni stopnji. Velika bela lisa se kaže tudi na področju ocenjevanja znanja dijakov s PP pri športni vzgoji.

LITERATURA

- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9–49). Nova Gorica: Melior d.o.o., Založba Educa.
- Filipčič, T. (2009). Specific teaching competences for teaching pupils with physical impairments at PE. V *Zbornik radova. Proceedings*, Bihač (str. 232-235). Bihač: Pedagoški fakultet.
- Krek, U. in Metljak M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013). Uradni list RS, št. 52 (21. 6. 2013). Pridobljeno iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-1988>
- Strokovni svet za splošno izobraževanje (2008). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. Pridobljeno iz https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwifhcfR4qHAhVL2xoKHYByA1s&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fdoc%2F210911075800_pp_prilagojeno_izvajanje_programa_os_maj.doc&ei=4qTRVZ-MIcu2a4DljdgF&usg=AFQjCNGEFRftNK7KRGXIVft-dCSkaysJZQ&sig2=1hs030hocxYGTr5Bx7i7Zg&bvm=bv.99804247.d.d2s
- Štemberger, V. (1995). Opisno ocenjevanje otrokovih dosežkov pri športni vzgoji. V: *Opisno ocenjevanje – Teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih* (str. 128–133). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Štemberger, V. (1996). Opisno ocenjevanje pri športni vzgoji v osnovni šoli. *Šport*, 44 (4), 8–10.
- Zakon o osnovni šoli / ZOsni-UPB3/* (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 81 (24. 1. 2015). Pridobljeno iz [http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775#!/Zakon-o-osnovni-soli-\(uradno-precisceno-besedilo\)-\(ZOsni-UPB3\)](http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775#!/Zakon-o-osnovni-soli-(uradno-precisceno-besedilo)-(ZOsni-UPB3))
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58 (23. 1. 2015). Pridobljeno iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

Žakelj, A. in Borstner, M. (ur). (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno iz <http://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf>

UČENCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU IN ŠPORTNA VZGOJA

Matjaž FLORJANČIČ, CUDV Draga – Ig

strokovni prispevek

POVZETEK

V Sloveniji je trenutno v zaključni fazi priprava športnih programov Mali sonček, Zlati sonček, Krpan in Naučimo se plavati za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Za otroke in mladostnike z motnjo v duševnem razvoju in druge skupine invalidnosti so bili potrebni nekateri splošni popravki pri naštetih športnih programih, da bi lahko zadostili njihovim posebnostim. Popravki so se nanašali na primerna obdobja za izvajanje določenega programa, priredbe posameznih nalog in zamenjalne naloge, ki so bile dodane za lažjo izvedbo posameznih nalog. Športni programi, ki so del Nacionalnega programa športa, so pomembni za osebe z motnjo v duševnem razvoju, saj dostikrat nimajo možnosti sodelovati v športnih tekmovanjih in imajo zato tudi slabšo samopodobo.

Ključne besede: učenci, motnje v duševnem razvoju, športni programi, prilagoditve.

UVOD

Ko govorimo o osebah z motnjo v duševnem razvoju, po navadi vidimo le njihove omejitve v funkcioniranju in razumevanju vsakdanjega življenjskega okolja, manj pa razmišljamo o njihovih potrebah. Iz 25-letne prakse lahko trdim, da so različni športni programi in ukvarjanje teh oseb s športom tem osebam pomagali pri povečanju samozavesti in lastnem potrjevanju, ki jim ga velikokrat primanjkuje.

Glede na funkcioniranje poznamo več stopenj, po katerih osebe z motnjo v duševnem razvoju razvrščamo v skupine:

1. lažja motnja v duševnem razvoju,
2. zmerna motnja v duševnem razvoju,
3. težja motnja v duševnem razvoju,
4. težka motnja v duševnem razvoju.

Seveda te stopnje niso strogo ločene in prehajajo iz ene v drugo. Ob njih se lahko posameznik sooča še z dodatnimi motnjami, kot so gluhoti, slepota, gibalna oviranost, vedenjska motnja, cerebralna paraliza, kar še dodatno oteži njegovo delovanje in kakovost v življenjskem okolju. Govorimo o osebah s kombiniranimi ali dodatnimi motnjami. Nemalokrat gre tudi za več motenj hkrati. Velikokrat se pri posamezniku z večanjem stopnje motnje od lažje proti težki povečuje tudi število dodatnih motenj. Z večanjem stopnje se po navadi večajo tudi zdravstvene težave od raznih alergij, epilepsije in drugih težav.

ŠPORTNI PROGRAM MALI SONČEK, ZLATI SONČEK, KRPAN, NAUČIMO SE PLAVATI

V Sloveniji so v osnovnih šolah zelo dobro sprejeti dodatno ponujeni neobvezni športni programi Mali sonček, Zlati sonček, Krpan in Naučimo se plavati, ki so del Nacionalnega

programa športa. Žal so to programi, ki so za večinsko populacijo zelo primerni, za osebe s posebnimi potrebami (OPP), ki bi za takšno vključitev potrebovali prilagojene programe, pa le v manjši meri ali pa so popolnoma neprimerni.

Trenutno je v zaključni fazi priprava športnih programov Mali sonček, Zlati sonček, Krpan in Naučimo se plavati tudi za OPP, kar bo dalo njim in spremljevalcem, učiteljem, staršem in vsem, ki se s temi osebami ukvarjajo, dodaten zagon.

Ustvarjalci teh novih prilagojenih športnih programov za OPP smo si zadali, da osnovnih programov ne bomo spreminjali, saj so v šolah lahko prisotni tudi takšni učenci s posebnimi potrebami, ki bi lahko izvedli tudi nespremenjene naloge.

Naredili smo naslednje priredbe v vseh športnih programih in jih opisali v splošnih navodilih.

Splošna navodila

Pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju pri opravljanju nalog za osvojitev značk oziroma medalj v posameznih programih niso predvidene starostne omejitve.

Otroci z motnjo v duševnem razvoju vse našteje naloge v programih izvajajo glede na njihovo razumevanje in telesno sposobnost:

samostojno,

- z delno pomočjo (spremljevalec se lahko otroka dotakne, ga vodi ali usmerja fizično ali ustno, ne sme pa mu ves čas pomagati),
- s popolno pomočjo (spremljevalec pomaga otroku ves čas izvajanja dejavnosti).

Osnovni moto športnih programov smo hoteli obdržati, zato smo v športne programe za osebe z motnjo v duševnem razvoju zapisali:

- Pravi cilj športnih programov je dejavnost sama. Pomemben je proces, ne pa samo opravljanje predpisanih nalog za priznanja, medalje.
- Smiselno je, da se otrok pred odločitvijo, da bo osvajal medalje, testira, na katerem nivoju je, in se mu na podlagi tega smiselno zastavi zahtevnostna stopnja posamezne naloge.
- Vse naloge se dajo izvesti v različnih težavnostnih stopnjah od osnovne, najtežje iz rednega programa, prek vmesnih do najlažje.
- Pri izvajanju nalog se stremi k temu, da otrok nalogo v posameznem programu izvede čim bolj samostojno na čim višjem nivoju po vsaj nekajmesečnem procesu vadbe ali celo po celotnem šolskem letu, čeprav bi bil otrok zmožen opraviti določeno lažjo stopnjo naloge že v nekaj poizkusih.
- Če otrok naloge v posameznem programu tudi po daljšem procesu vadbe ne zmore opraviti samostojno, se mu lahko izbere prva lažja izvedba posamezne naloge ali pa se mu dodeli delna pomoč ali popolna pomoč.
- Ker v podajanju različic posameznih vaj za določeno nalogo ni zaobjetih vseh mogočih načinov izvajanja posameznih nalog (otrok je še dodatno gibalno ali kako drugače oviran – slepota, gluhot, cerebralna paraliza ...), se dopušča, da spremljevalec svojemu otroku individualno prilagodi in dodatno olajša ali spremeni nalogo (krajša razdalja, krajši čas, manjše število potrebnih izvedb, prilagojen športni pripomoček – manjši, večji, lažji ...), pri čemer je prizadevanje usmerjeno k temu, da se s to novo spremenjeno nalogo čim bolj približa cilju posamezne naloge.



Slika 4: Plazenje pod oviro (avtor fotografije Iztok Sunčič).

Pri izvajanju športnih programov je za osebe z motnjo v duševnem razvoju izrednega pomena, da učitelj posameznega otroka čim bolj pozna, ga primerno in redno spodbuja ter mu nudi čim več podpore. Prav tako je pomembno sodelovanje z otrokovimi starši, ki ga lahko na ta način še dodatno spodbujajo, pomembno pa je tudi primerno okolje za izvajanje same dejavnosti in ustrezni športni pripomočki, ki pripomorejo k uspešnejši izvedbi posamezne naloge za posameznega otroka.



Slika 5: Zadevanje predmeta (tenis žogice) z vodenim projektilom (loparjem) (avtor fotografije Iztok Sunčič).

SKLEP

Prirejeni športni programi Mali sonček, Zlati sonček, Krpan in Naučimo se plavati bodo za osebe z motnjo v duševnem razvoju prav tako pomembni ali še bolj, kot so za večinsko populacijo, ki teh omejitev nima. Osebe z motnjo v duševnem razvoju bodo s temi programi utrjevale športno znanje, dobile bodo veselje za športno udejstvovanje, pridobivale bodo samozaupanje, se s športnimi dosežki potrjevale in pridobivale znanja za morebitna druga tekmovanja.

OSNOVNE SMERNICE ZA UČITELJE ŠPORTNE VZGOJE, KI POUČUJEJO SLEPE/SLABOVIDNE OTROKE

Janja HRASTOVŠEK, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

Nina ČELEŠNIK KOZAMERNIK, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

Anja PEČAVER, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

Gašper TANŠEK, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

strokovni prispevek

POVZETEK

Poučevanje slepega/slabovidnega otroka je zahtevno, ko pa govorimo o poučevanju športne vzgoje, je stvar še toliko kompleksnejša in pogosto je prisoten strah – tako na strani otroka kot na strani učitelja. V članku predstavljamo osnovno delitev slepih/slabovidnih otrok z vidika gibanja, značilnosti gibalnega razvoja slepih/slabovidnih, navajamo lastnosti slepih/slabovidnih, ki se pojavljajo zaradi pomanjkanja športa, članek pa sklenemo s specialno-didaktičnimi in metodično-didaktičnimi priporočili za delo s slepim/slabovidnim otrokom, ki so takoj prenosljive v prakso in kot take učiteljem športne vzgoje v veliko pomoč.

Ključne besede: slepi, slabovidni, otroci, specialno-didaktična priporočila, metodično-didaktična priporočila.

SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI

Slepe in slabovidne otroke je mogoče, z vidika gibanja, razdeliti v štiri skupine:

- prvo skupino sestavljajo učenci, ki lahko brez omejitve izvajajo vse vsebine rednega programa športne vzgoje; diagnoze: daltonizem, albizem, strabizem, catarakta pred operacijo, chorioretinitis, astigmatizem, hipermetropija, myopija do -5 dioptrij, nystagmus;
- drugo skupino sestavljajo učenci, ki ne smejo opravljati vseh tistih gibalnih dejavnosti, pri katerih prihaja do nenadnih tresljajev (npr. skoki v globino ...); diagnoze: colaboma, diabetična retinopatija, myopia do -6;
- v tretjo skupino se uvrščajo učenci, ki poleg zgoraj navedenih omejitev ne smejo izvajati tudi tistih vaj, ki zvišujejo očesni pritisk (npr. dvigovanje bremen, stoje, premeti ...); diagnoze: diabetična retinopatija, glavkom, myopia -6 dalje;
- učenci četrte skupine smejo izvajati le lažje gimnastične in korektivne vaje brez predklonov in večjega telesnega napora; diagnoze: aniridia, catarakta po operaciji, ablatio retinae, dislokacija leče, glavkom, myopia alta.

Normativ za slepega učenca pri športni dejavnosti je en spremljevalec na slepega učenca, pa naj je to na izletu, športnem dnevu, v šoli v naravi, na tekmovanjih itd.

GIBALNI RAZVOJ SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK

Slepota oz. slabovidnost posredno ali neposredno vpliva na razvoj kognicije, govora, grobe in fine motorike, na zmožnost samourejanja, socializacije in orientacije. Slep oz. slaboviden otrok spozna svet (tudi) prek drugih senzornih poti. Tako pridobljene informacije niso vedno nujno skladne in dostopne oziroma si jih oseba lahko interpretira napačno, zato lahko prihaja do težav in razvojnih zaostankov. Na področju komunikacije se kažejo težave tako pri verbalni in neverbalni komunikaciji kot tudi težave pri pisnem sporazumevanju.

Zaradi odsotnosti vida je učenje s posnemanjem oteženo, otrok težje (če sploh) zaznava in prepozna obrazno mimiko in geste, vse to pa posledično vpliva tudi na socialni razvoj in vključenost v družbo. Pisna komunikacija pri slepih poteka skozi drugi medij, t.j. brajice, potrebe slabovidnih pa zahtevajo prilagojena gradiva, ki pa niso vedno dostopna in tako učenca postavljajo v depriviligiran položaj.

Zaradi pomanjkanja oz. nedostopnosti spodbud iz okolja sta pogosto rizično področje razvoja tudi groba in fina motorika, kar se kaže skozi pomanjkanje mišičnega tonusa, slabšo koordinacijo gibanja, slabšo telesno držo in posledično tudi pomanjkljivo motivacijo za izvajanje športnih dejavnosti. Vpliv zaostankov na razvoj motorike se kaže tudi na področju samourejanja – zapenjanje in odpenjanje gumbov in zadrž, slačenje, oblačenje, držanje jedilnega pribora.

Ko otrok (brez dodatnih motenj in ovir) vidi zanimiv element v okolici, iztegne proti njemu roke, stopi v smer predmeta in ga želi doseči. Torej je vid tisti dejavnik, ki spodbuja gibanje, saj stimulira koordinacijo in kontrolo, omogoča nadziranje in koordinacijo gibov, omogoča nenehen stik z okoljem ter daje informacije o samem dogajanju v okolju. Če pa ima otrok težave z vidom, ne zazna elementov v okolici, ki bi predstavljali spodbudo za gibanje. Posledično gibalni razvoj poteka upočasnjeno. Razvoj pri slepih malčkih navadno zaostaja za 3 do 6 mesecev v primerjavi z videčimi malčki.

Stanje lahko izboljšamo z zgodnjim spodbujanjem gibalnega razvoja prek drugih dražljajev, s katerimi spodbujamo gibanje, skozi kontinuirano dejavnost in usmerjeno vodenje. Poskrbeti moramo predvsem za zadostno stimulacijo, za spodbujanje telesne drže in ravnotežja ter za spodbujanje hotenega gibanja. Zavedati se moramo, da slep/slaboviden otrok potrebuje veliko število ponovitev, da osvoji določen gibalni vzorec, potrebuje fizično vodenje in stalne spodbude.

Zaradi pomanjkanja oz. odsotnosti vizualnih spodbud v okolju se slepi/slabovidni otroci praviloma gibljejo manj kot videči vrstniki. Tako imajo manj možnosti za pridobivanje gibalnih in drugih izkušenj. Sama izvedba gibov je slabša, ker je učenje s posnemanjem zmanjšano ali povsem onemogočeno.

NEGATIVNI UČINKI POMANJKANJA GIBANJA IN GIBALNIH IZKUŠENJ

Pomanjkanje gibanja in gibalnih izkušenj vpliva na različna področja življenja. Tako pri slepih/slabovidnih pogosto opazamo:

- zmanjšan mišični tonus,
- slabšo gibljivost,
- debelost,

- slabšo telesno držo,
- zmanjšano razvitost vseh gibalnih sposobnosti,
- nezdrav način življenja (kajenje, alkohol),
- manjšo samostojnost na vseh področjih življenja.

SPECIALNO-DIDAKTIČNA PRIPOROČILA

Učitelj, ki uči slepega ali slabovidnega otroka, mora najprej:

- spoznati otrokovo zdravstveno stanje;
- glede na zdravstvene omejitve pripraviti prilagoditve (vsebinske in didaktične);
- v individualiziranem programu določiti cilje in prilagoditve ter prilagoditi način ocenjevanja.

SPLOŠNA NAVODILA PRI IZVAJANJU ŠPORTNE VZGOJE

- Varnost naj bo na prvem mestu!
- Učitelji lahko brez zadržkov uporabljajo glagola videti in gledati.
- Zelo pomembno je, da slepi/slabovidni otroci sodelujejo, kjer le lahko, da niso odrinjeni od skupine. Vključiti jih moramo v igro, kjer je to možno. Če otrok ne more sodelovati pri moštvenih športih, naj izvaja osnovne tehnične elemente.
- Pri športni vzgoji upoštevamo oftalmologova navodila glede na diagnozo in prognozo in otroka spodbujamo k športnim dejavnostim. Posebno primerne so vožnja s tandemom, tek na smučeh, plavanje, fitnes, sprehod, kegljanje in specialne igre za slepe (showdown⁵, goalball), hipoterapija ... Kljub določenim omejitvam je športna vzgoja za slabovidne/slepe otroke nujno potrebna, saj potrebujejo veliko primerne gibanja, rekreacije in svežega zraka.
- Priporočamo izobraževanje učiteljev za delo s slepimi/slabovidnimi otroki na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Način učenja

- Slepemu/slabovidnemu otroku moramo omogočiti, da taktilno razišče določen predmet oz. športni pripomoček in mu za raziskovanje omogočiti dodaten čas. Pred samo dejavnostjo v novem prostoru (telovadnica, igrišče) mora otrok dobro spoznati prostor, da se v njem počuti varno.
- Zaradi odsotnosti učenja s posnemanjem učenca pri spoznavanju in usvajanju določenega giba fizično vodimo, stojimo za otrokom in skupaj z njim premikamo določen del telesa ter ga verbalno usmerjamo pri izvajanju nalog.
- Pri verbalnem usmerjanju smo pozorni, da sporočamo čim bolj opisno, natančno in nedvoumno, da nekonkretizacije nadomestimo s konkretnimi usmeritvami (besedi tja in tam nadomestimo z: na levo, na desno, pod kolena, na glavo ...).
- Učenca opozorite na gibajoče predmete oz. pripomočke. Npr. slep učenec ne more vedeti, da je žoga namenjena njemu, če mu to pred metom ne povemo.

⁵ Mogoče ga je preizkusiti na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana ali pa na medobčinskih društvih slepih in slabovidnih po Sloveniji.

- Pri načrtovanju dejavnosti prvenstveno poskrbimo za varnost vseh otrok, se pripravimo na morebitne nevarnosti in jih skupaj z otrokom predelamo. V kolikor samostojno izvajanje iz varnostnih razlogov ni mogoče, je potrebna pomoč in vodenje odrasle osebe (vzgojitelj/spremljevalec).

Prilagoditve

- ČAS: slepi/slabovidni otroci za izvajanje dejavnosti navadno potrebujejo več časa – za spoznavanje, raziskovanje in samo izvajanje, kar je treba upoštevati pri načrtovanju dejavnosti.
- PROSTOR: moramo prilagoditi tako, da je za otroka stimulativen in hkrati varen. Poskrbimo za primerne označbe v prostoru. Če imamo v skupini slabovidnega otroka, lahko robove v telovadnici in robove višinskih ovir označimo s kontrastnim samolepilnim trakom. Če imamo v skupini slepega otroka, uporabimo taktilne označbe v smeri gibanja. Pred stenami in drugimi ovirami lahko postavimo preprogo ali drugo talno označbo, ki nakazuje spremembo v prostoru. Če je možno, na začetku zmanjšamo igralno površino, saj se otrok v manjšem prostoru počuti bolj varnega.
- Pri plavanju je potrebno glasovno vodenje s strani učitelja ali spremljevalca (z roba bazena ali plavanje pred učencem). Če je možnost, v progo od roba do roba napeljemo vrstico, ki zmanjša prostor in naredi nekakšen koridor, v katerem se slep oz. slaboviden učenec lažje orientira. Pri obratih je treba z zvočnim/čutnim znakom opozoriti slepega oz. slabovidnega učenca na približevanje robu bazena, kjer bo izveden obrat.
- OSVETLITEV: slaboviden otrok potrebuje primerno osvetlitev za izvajanje dejavnosti. Posebej smo pozorni na bleščanje, ki je prisotno v telovadnici, kjer prihaja do odboja svetlobe od lakiranega parketa ali lakiranih sten, na bleščanje v zunanjih prostorih, ob bazenih, na smučiščih (obvezna smučarska očala). S svetlobo sta v tesni povezavi kontrast in sence, ki jih otrok zaznava in lahko ovirajo njegovo gibanje. Posebej ob oblačnih dneh je kontrast močno zmanjšan, zato smo takrat bolj previdni in otroka dodatno opozarjamo na ovire na poti (npr. ob izvajanju sprehodov in pohodov), enako velja za hojo po gozdnih poteh, ko se količina svetlobe med drevesi zmanjša. Količina osvetlitve je odvisna od stanja vida oz. omejitev, zapisanih v oftalmološki diagnozi (npr. pri barvni slepoti in albinizmu je otrok močno občutljiv na svetlobo, zato potrebuje zatemnjena stekla na očalih).
- MATERIALI IN PRIPOMOČKI: poskrbimo za rabo pripomočkov močnih barv v kontrastu z igralno površino. Pomagamo si lahko s samolepilnimi trakovi oz. izbiramo komercialno dostopne pripomočke v močnih barvah. Za slepe otroke je tako za gibalni razvoj kot za razvoj sluha in spretnosti poslušanja bistvenega pomena zvoneča žoga oz. pripomočki, ki oddajajo zvok.
- Pri pohvalah, diplomah, priznanjih, knjižicah za slabovidne otroke le-te ustrezno povečamo, za slepe otroke pa le-te opremimo še s prepisom v brajico, lahko v dogovoru z Zavodom za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Za nasvet o pripomočkih in morebitno izposojajo se obrnite na Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Omejitve

Posebno pozornost pred izvajanjem športnih dejavnosti posvetimo omejitvam, zapisanim v oftalmološki diagnozi, npr.: pri diagnozi glavkom se mora otrok izogibati nošenju težkega bremena, sunkovitim gibom in poskokom. Glede na izpad v vidnem polju prilagodimo izvajanje (če otrok nima perifernega vida, bo imel več težav pri orientaciji in mobilnosti, otrok brez

centralnega vida pa več težav pri izvajanju natančnih gibov, ki zahtevajo koordinacijo oko-roka). Za nasvete glede omejitev za posamezno diagnozo se obrnite na Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

METODIČNO-DIDAKTIČNA NAVODILA

Učitelji naj pri praktičnem pouku:

- pri posredovanju snovi govorijo dovolj razločno in glasno, vendar je pretiravanje lahko moteče;
- pazijo na primerno bližino opazovanega predmeta (gibalne naloge, poskusi, ekskurzije);
- natančno in razločno opisujejo postopek, ki ga izvajajo ob prikazovanju vaj;
- spodbujajo otroke, da si od blizu ogledajo orodja oz. posamezna učila;
- uporabljajo ustrezno prilagojena gradiva (glede na otrokovo vidno funkcijo in individualizirani program);
- spodbujajo uporabo vseh čutil (tip, vonj, sluh ...);
- spodbujajo otroke pri učenju specialnih veščin namenjenih slepim/slabovidnim (npr. orientacija in mobilnost, desetprstno slepo tipkanje in uporaba prilagojene komunikacijske opreme, vsakodnevna opravila slepih, socialne veščine, vaje vida ...), saj se le tako lahko zagotovi celosten razvoj otroka.

Pri posredovanju teorije naj učitelji:

- upoštevajo in spodbujajo uporabo pripomočkov in opreme, ki jih otroci uporabljajo za premagovanje komunikacijske oviranosti (lupe, elektronska povečala, tablični računalniki, interaktivna tabla s paneli, prilagojena računalniška oprema za slepe in slabovidne ...);
- tabelsko sliko otrokom posredujejo z ustreznimi, otrokom dostopnimi gradivi: zvočni posnetek, izroček tabelske slike, tipni model ...;
- na tablo pišejo čitljivo in dovolj veliko. Priporočljiva je uporaba velikih tiskanih črk z označenimi velikimi začetnicami. Tabelska slika naj ne vsebuje preveč podrobnosti.
- za izdelavo tabelske slike uporabljajo pisalo kontrastne barve (bela ali rumena kreda na zeleni tabli, črn ali moder flomaster na beli tabli). Tabla naj bo suha in čista;
- uporabljajo didaktična sredstva in pripomočke, ki jih je možno zaznavati tudi z drugimi čutili. Pouk naj bo zasnovan čim bolj izkustveno. Pri poučevanju naj uporabljajo šolski vrt, naravno okolje, makete, tipne zemljevide, modele, kipe, razredni peskovnik itd. Učitelji naj posvetijo pozornost tudi predmetom, ki so za polnočutne otroke samoumevni (cvetje, žuželke, znaki na cesti ...).

SKLEP

Kot je razvidno iz članka, je delo s slepim/slabovidnim otrokom naporno, zahteva kar nekaj vnaprejšnje priprave in dobrega razmisleka, a je na koncu prav vse mogoče in vredno, le potruditi se je treba in po potrebi poiskati pomoč, nasvet kolega, mobilnega učitelja, Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana in ne nazadnje treba je vprašati otroka – če bo le vedel, bo tudi povedal in tako močno olajšal učni proces – za oba: tako zase kot za vas.

VIRI IN LITERATURA

Brvar, R. (2010). *Dotik znanja. Slepí in slabovidni otroci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

Dyck, H. van (1992). *Ne tako, ampak tako: knjižica nasvetov za prijaznejše druženje s slepimi*. Ljubljana: SLS.

Murn, T. (2002). *Kaj piše na tabli? Priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepim ali slabovidnim otrokom*. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih.

OPTIC: optimising the inclusive classroom = prilagoditve okolja slepim in slabovidnim otrokom. (2010). Ljubljana: Formatisk d.o.o..

Strokovna literatura o slepoti in slabovidnosti v knjižnicah Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana in na Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije (npr. življenjepisi Louisa Brailla, življenjepisi Helen Keller ...).

UČENCI Z MOTNJAMI V GIBALNEM RAZVOJU IN ŠPORTNA VZGOJA

Irena LAMOVEC, CIRIUS Kamnik

strokovni prispevek

POVZETEK

Gibalno ovirani otroci so ena izmed kategorij otrok s posebnimi potrebami, vendar to ni razlog, da tak otrok ne bi sodeloval pri športnih dejavnostih. V prispevku predstavljamo opredelitev gibalne oviranosti (GO), stopnje GO in posledice GO ter dejavnosti, ki jih izvajamo v centru CIRIUS Kamnik. Ne glede na učni načrt in prilagoditev, ki jih pripravljamo za izpeljavo različnih športnih programov, ki potekajo na državni ravni, pa velja, da se za vsakega učenca vedno najde dejavnost, primerna njegovim sposobnostim.

Gljučne besede: gibalna oviranost, šport, prilagoditve, učni načrt, programi CIRIUS.

UVOD

Gibalno ovirani otroci

Opredelitev pojma

Gibalna oviranost (GO) je zelo širok pojem, saj se lahko pri posamezniku kaže v zelo različnih oblikah, različnih obsegih, pa tudi vzrokov za njen nastanek je veliko. Na splošno lahko rečemo, da so otroci z GO tisti otroci, ki imajo prirojeno ali pridobljeno telesno okvaro ali motnjo, ki se kaže v manjših zmožnostih pri hoji, uporabi rok ali izvajanju drugih gibalnih dejavnosti. Poleg težav na področju gibanja in mobilnosti so ti otroci pogosto ovirani tudi na področju osebne nege, komunikacije, učenja in drugih življenjskih dejavnosti. V primerih, ko je GO posledica okvare osrednjega živčnega sistema, so specifične potrebe otrok še posebej kompleksne, saj ob tem pogosto pride tudi do posebnosti v otrokovem intelektualnem in psihosocialnem razvoju.

Stopnja GO je odvisna od tega, ali posameznik določene gibalne dejavnosti opravlja z manj ali več težavami, ali potrebuje različne pripomočke in druge prilagoditve, ali je odvisen od pomoči drugih oseb, ali pa v najtežjem primeru določenih dejavnosti sploh ne more izvajati (Opredelitev, 2015).

Uradni dokumenti navajajo naslednjo definicijo: Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. GO se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Posledice GO

Posledice tega so:

- zmanjšana funkcija posameznih delov telesa,
- omejitve gibanja,
- nezadostno uravnavanje zavestnih gibov,
- omejitve zaznavanja,

- pomanjkanje izkušenj,
- učne težave.

To je zelo raznolika populacija otrok, z različnimi diagnozami. Tako imamo učence s:

- cerebralno paralizo (CP) – možgansko motorično ohromelostjo; CP je izraz za vrsto neprogresivnih nevroloških pojavov zaradi poškodbe dela ali delov možganov, ki nadzorujejo in usklajujejo mišično napetost, reflekse, položaj telesa ali gibanje; za CP so značilni slaba kontrola mišičja, spastičnost, paralize in druge nevrološke motnje. CP je posledica okvare možganov, ki nastane med nosečnostjo, ob porodu ali do starosti 5 let;
- živčno-mišičnimi obolenji: mišična distrofija je progresivna oslabeledost mišic, pogostejša pri fantih. Značilnost te bolezni je postopno upadanje mišične moči, ki se lahko začne že v zgodnjem otroštvu;
- meningomielokelo – spina bifida je oznaka za prirojeno razvojno motnjo hrbtenice (zlasti v ledveno-križnem predelu), pri kateri vretenčni loki niso pravilno zrasli in niso oblikovali hrbtencičnega kanala, tako da je le na nekem predelu odprt;
- poškodbami glave z različnimi posledicami, lahko s trajno izgubo govora, težavami z ravnotežjem, agresivnostjo ipd.;
- poškodbo hrbtenjače – delna ali popolna izguba motoričnih funkcij, senzoričnih povratnih informacij in nadzora nad izločanjem;
- stanjem po operaciji tumorjev;
- deformacijami hrbtenice;
- okvarami udov in
- drugimi kroničnimi boleznimi in obolenji.



Slika 6: Okvara udov (artrogripsoza) (avtorica fotografije Irena Lamovec).

Pogosti spremljevalci so epilepsija, alergije na lateks, osteoporoza, hidrocephalus ipd.

Stopnje GO

Glede na stopnjo GO ločimo:

- lažje (I. stopnja GO),
- zmerno (II. stopnja GO),

- težje (III. stopnja GO) in
- težko GO otroke (IV. stopnja GO).

Za gibanje otroci s I. stopnjo GO ne potrebujejo nobenih pripomočkov, ostali pa lahko uporabljajo bergle, hojce, prilagojena kolesa, vozičke na ročni ter elektromotorni pogon.



Slika 7: Prilagojeno kolo (avtorica fotografije Irena Lamovec).



Slika 8: Elektromotorni voziček (avtorica fotografije Irena Lamovec).

Oprema je predpisana za pet let, zato jo je treba pravilno uporabljati, negovati in vzdrževati, saj je za vsakega otroka posebej prilagojena. Le tako opremljeni otroci so lahko v največji meri samostojni. Verjetno ni treba posebej poudarjati, da je vsa oprema izredno draga. Otroci z najtežjo obliko GO, ki so odvisni od pomoči odrasle osebe, dobijo za šolsko delo spremljevalca, ki jim nudi pomoč tudi pri drugih dnevnih dejavnostih.

KRATKA PREDSTAVITEV CENTRA CIRIUS KAMNIK

V Kamniku imamo sodoben in dobro opremljen center, ki bo čez dve leti praznoval 70 let delovanja. Zadnja večja prenova in razširitev centra je bila izvedena leta 2008 in nam je med drugim prinesla tudi nove športne prostore (telovadnici ter bazen).

Center sestavlja več enot:

- osnovna šola, kjer izvajamo prilagojen program šolanja z enakovrednim in nižjim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja. Naše specialne pedagoginje prek mobilne službe nudijo specialno-pedagoško pomoč GO učencem na rednih šolah,
- srednja šola z administrativno in ekonomsko ter elektro in računalniško usmeritvijo,
- domski del, kjer bivajo učenci in dijaki na interni obliki šolanja,
- zdravstveni del z ambulanto in zdravstveno nego ter
- terapijski del s sodobnimi metodami fizioterapije, delovne terapije ter logopedije.

Redni pouk športa

Pri pouku športa upoštevamo vsa izhodišča, zapisana v učnem načrtu za osnovne šole. Izvajamo ga po prilagojenem programu v enakem obsegu kot na večinskih šolah, tj. s tremi oz. dvema urama tedensko ter z možnostjo izbire dodatne ure v okviru izbirnih predmetov s športno vsebino. Prilagojen učni načrt smo pripravili pred 10 leti, vendar le za enakovredni izobrazbeni standard. Za osnovo smo vzeli veljavni načrt avtoric Marjete Kovač in Doljane Novak, pri pripravi smo sodelovali z Acom Cankarjem iz Zavoda RS za šolstvo.

Tako so vsebine v njem večinoma enake, a z nekaterimi prilagoditvami, spremembami in specifikami, potrebnimi za GO. Glede na pestrost populacije je v letni pripravi na pouk nemogoče zajeti posebnosti vsakega posameznika, tako da je pri delu potrebna kreativnost učitelja, da v učnem načrtu zapisano prilagaja potrebam otrok, ki jih ima v skupini. Ravno tako je treba povedati, da so ponekod za kakšnega otroka primernejše vsebine, zapisane za mlajše učence, če gibalni razvoj ne poteka tako hitro ali če ga GO tako močno ovira. Posebej je treba opozoriti tudi, da je proces usvajanja lahko precej daljši kot pri »zdravih« otrocih, včasih merjen tudi v letih – zaradi vsega omenjenega učnemu načrtu ne moremo slepo slediti, temveč upoštevamo individualen tempo razvoja otrok.

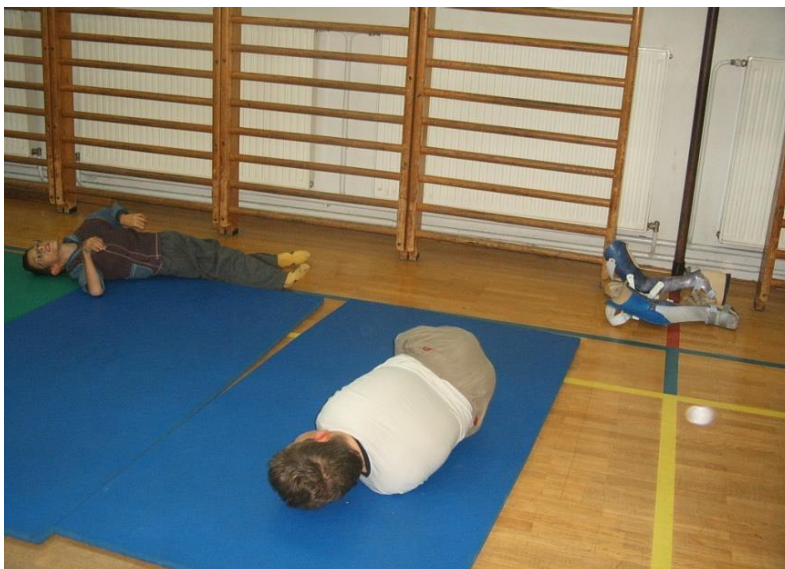
Da so učenci pri pouku športa uspešni, potrebujejo prilagojen prostor (dovolj široka vrata, veliko prostora za gibanje), prilagojene pripomočke in športno opremo (hokejske palice, držala zanje, žoge različnih velikosti, penaste žoge ...), omogočiti jim moramo dovolj časa za utrjevanje, upoštevati metodično-didaktične prilagoditve (več ponazoril, dodatno razlago, zmanjšan prostor, uporaba balona namesto žoge ...) in nenazadnje potrebno je ustrezno znanje in poznavanje stroke učitelja, ki jih poučuje. Razvijamo močna področja in krepimo ohranjene psihofizične sposobnosti učencev.

Za mlajše učence pripravimo veliko elementarnih, moštvenih in štafetnih iger, skupinskih tekov z menjavo mest, poligonov s pestro izbiro nalog, ki jih prilagodimo njihovim različnim zmožnostim in postopoma prehajamo na športne igre. Tu je izredno pomembno, da dolgo vztrajamo na igri 1:1, da dobro osvojijo TE in postopoma prehajamo na igre 2:2, 3:3 itd. Učimo jih čim bolj pravilne TE izvedbe, vendar pri ocenjevanju upoštevamo, da le-ta ne bo na tako visoki ravni, kot pri »zdravih« otrocih.

Seveda ne pozabimo na atletiko, gimnastiko in plavanje in pri tem posebno pozornost namenimo varnosti – če je treba, naj ima v bazenu vsak otrok svojega spremljevalca. Pri atletiki lahko pričakujemo težave pri skokih, za motivacijo pri dalj trajajočih dejavnostih uporabimo merilnik srčnega utripa ter učencem prikažimo njihove rezultate na računalniku. Pri gimnastiki ima veliko otrok težave z ravnotežjem in koordinacijo gibanja, slabo močjo, zato pripravimo zelo enostavne naloge.



Slika 9: Pomoč pri hoji po gredi (avtorica fotografije Irena Lamovec).



Slika 10: Kotaljenje (avtorica fotografije Irena Lamovec).

Učenci, ki so na vozičkih, naj poznajo osnovni kompleks gimnastičnih vaj in njihov namen.

Ker so v razredu učenci, ki imajo med seboj zelo različne potrebe, je pogosto treba pripraviti več različnih vsebin ali eno vsebino na različnih ravneh težavnosti. Glavno vodilo naj bo, da so učenci v največji možni meri pri dejavnostih samostojni in uspešni.

Če pogledamo na GO z vidika športa, je poleg tistih z minimalnimi ovirami najlažje pripraviti program skupini paraplegikov. Ti se lahko ukvarjajo s športnimi igrami (npr. košarka na vozičkih, odbojka sede), namiznim tenišom, tenišom, badmintonom, atletiko, kolesarjenjem idr. Namesto nog imajo voziček na ročni pogon ter močne roke, ki dobro nadomeščajo noge.

Učenci z živčno-mišičnimi obolenji imajo zelo radi hokej na vozičkih, nogomet z veliko žogo (premer 120 cm), natančno orientacijo, lahko streljajo s pomočjo ipd. V bazenu potrebujejo pomoč spremljevalca.



Slika 11: Nogomet z veliko žogo (avtorica fotografije Irena Lamovec).

Za tiste z najtežje GO imamo nekoliko manjšo izbiro, pa jih ravno tako lahko vključimo v šport – izvajajo lahko različne spretnostne vožnje, orientacijo v znanem okolju, igrajo športe, kjer razvijajo natančnost s pomočjo »ramp« (dvoransko balinanje, kegljanje, pikado na tleh), plavajo s spremljevalcem, nekateri lahko tudi vozijo prilagojeno kolo – ponovno naj poudarim, da naj bodo pri dejavnostih čim bolj samostojni.

Poleg znanih ter nekaterih že omenjenih športov naj naštejem še nekatere: prilagojen mini golf, nogomet na rolnah, krocket, prilagojen karling, odbojka z balonom, vali tenis – prilagojen namizni tenis, prilagojen golbal, ti-bol (prilagojen bejzbol) – prilagodite lahko kak znan šport ali pa si preprosto izmislite svojega.

Učitelj mora vedeti in upoštevati, kakšne so posebne potrebe, če je obolenje morda progresivno, kateri telesni deli so prizadeti, ali so pri vadbi potrebne omejitve itd., saj lahko le tako zagotovi uspešno in varno izvajanje prilagojene športne dejavnosti. Učitelj športne vzgoje potrebuje zanesljive informacije o učencih, zato je priporočljivo, da se posvetuje z zdravnikom, fizioterapevtom, delovnim terapevtom, psihologom, socialnim delavcem, z drugimi učitelji in starši. Telesne in duševne sposobnosti ter predhodne športne izkušnje prav tako upoštevamo pri načrtovanju prilagojene vadbe. Primerno prilagojene športne dejavnosti vzbuja zadovoljstvo in veselje, pa tudi večjo samostojnost v življenju.

Vsako leto organiziramo pet športnih dni: en je vedno namenjen atletskemu tekmovanju, kjer opravimo meritve za športno-vzgojni karton, en pohodu ali orientaciji v naravi, en srečanju s sosednjo šolo, kjer se pomerijo v tekmovanju v golbalu in odbojki z balonom, spoznajo kak nov šport in se udeležijo večje športne prireditve.



Slika 12: Prilagojen golbal (avtorica fotografije Irena Lamovec).

Naša želja je vsaj na enega od njih pritegniti učence iz integracije, da bi se nam pridružili, a se je žal vedno ustavilo pri finančah.

Na srednji šoli imajo vsako leto srečanje treh zavodov, kjer se med seboj pomerijo dijaki zavoda iz Višnje Gore, Zavoda za gluhe in naglušne iz Ljubljane ter dijaki našega zavoda. Vsako leto je srečanje nekje drugje. Žal so pred leti zamrla srečanja z zavodom v Dubravi iz Hrvaške.

Šola v naravi

Vsako leto pripravimo tudi program zimske in letne šole v naravi. V zimski imamo program hoje in teka na smučeh ter alpskega smučanja, če so sposobnosti učencev dovolj dobre, da je to mogoče, za težje GO pa je glavna dejavnost sankanje. Nazadnje smo jim omogočili vožnjo z biskijem s pomočjo Zveze Sonček, ki ima tovrstno opremo.



Slika 13: Smučanje z biskijem (avtor fotografije Srečo Sitar).

V poletni šoli v naravi glavni poudarek ni na plavalnem opismenjevanju, saj ga izvajamo v šoli med rednimi urami in temu namenimo po dve uri vsak drugi teden. Večji poudarek je na drugih dejavnostih v naravi, socializaciji, samostojnosti, pridobivanju izkušenj v tujem okolju.

Tekmovanja

Velika večina otrok se rada meri med seboj in naši učenci niso nobena izjema. Tako se redno udeležujejo tekmovanj iz dvoranskega balinanja, namiznega tenisa, atletike in plavanja. Žal se tekmovanj učenci, ki so integrirani, praktično ne udeležujejo, razen zelo redkih izjem.



Slika 14. Tekmovanje v vožnji na 300 m (avtorica fotografije Irena Lamovec).

V mesecu juliju smo se udeležili 1. paraolimpijskih iger mladih iz vse Evrope, ki so bile organizirane v Varaždinu – mladi športniki so tekmovali v dvoranskem balinanju, namiznem tenisu, atletiki in plavanju – slednji so se vrnilo z dvema osvojenima medaljama.

Projekt »Aktivni, zdravi, zadovoljni«

V letošnjem letu smo vsi, ki se ukvarjamo z učenci s posebnimi potrebami, sodelovali pri prilagoditvah športnih programov Mali sonček, Zlati sonček, Krpan in Naučimo se plavati z željo, da bi imeli tudi omenjeni učenci možnost sodelovati in osvojiti medalje in priznanja. Pri vseh velja vodilo, da naj otroci naloge, če se le da, opravijo, kakor so zapisane, čele če so zares pretežke, jim jih olajšamo, nudimo pomoč, skrajna možnost pa naj bo, da izvajajo nadomestno nalogo. Kljub vsemu zapisanemu pa se slednjim pri Krpanu skoraj ne boste mogli ogniti, saj je program precej zahteven. Pri programu Naučimo se plavati tudi za GO otroke veljajo enaki normativi, saj jih ni mogoče spreminjati.

SKLEP

Gibalna oviranost ni razlog, da otrok ne bi bil deležen pouka športa in dodatnih športnih dejavnosti in programov. Prej je treba pridobiti čim več informacij o otroku, malo pobrskati po literaturi in spletu in gotovo boste našli kakšno primerno dejavnost zanj – le pogumno in brez strahu!

LITERATURA

Oprelitev. (25.10.2015). CIRIUS. Pridobljeno iz [http://www.cirius-kamnik.si/gibalna oviranost](http://www.cirius-kamnik.si/gibalna_oviranost)

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Pridobljeno iz [www.zrss.si/docx/191213093929 kriteriji upp.docx](http://www.zrss.si/docx/191213093929_kriteriji_upp.docx)

ŠPORTNI ODDELKI V GIMNAZIJAH

KRATEK ORIS DOGAJANJA NA PODROČJU ŠPORTNIH ODDELKIH V ZADNJIH LETIH KOT OSNOVA ZA DELO V NAPREJ

Špela BERGOČ, Zavod RS za šolstvo

strokovni prispevek

POVZETEK

Model športnih oddelkov v Sloveniji izhaja iz leta 1990 in se vse do danes ni spremenil. Potrebe športnikov pa so se glede na razvoj trenažnega procesa posameznih športnih panog in sodobnega načina življenja spremenile ter kličejo po spremembah. Številni dijaki športniki so velik del leta odsotni, trenirajo večkrat dnevno in potrebujejo drugačne prilagoditve šolskega sistema.

Ključne besede: športni oddelki, gimnazija, model, analiza.

UVOD

Za razvoj postavljenega modela bi bilo nujno spremljanje poteka dela in njegove uspešnosti, nenehno razvijanje, prilagajanje in modificiranje glede na nove in vedno drugačne zahteve. Po 25-ih letih uspešnega delovanja je zato čas, da naredimo analizo dela in evalvacijo ter se soočimo s številnimi vprašanji nadaljnjega razvoja modela:

- Ali se sistem prilagaja sodobnemu času in potrebam dijakov športnikov danes?
- Kako omogočiti enakopraven položaj vsem dijakom športnikom, tudi tistim, ki bi šolanje radi nadaljevali na srednjih strokovnih in poklicnih šolah (treba je najti sistemsko rešitev, ki bo omogočala enake možnosti vsem dijakom športnikom ne glede na intelektualni potencial, zmožnosti in ambicije na učnem področju oz. poklicni poti)?
- Kako umestiti izobraževanje na daljavo, ki je za nekatere dijake športnike edina možnost za nadaljevanje šolanja?
- So merila za vpis ustrezna oziroma so v sistem vključeni res tisti dijaki športniki, ki to potrebujejo (so izbrani/vključeni najbolj nadarjeni)?
- Je fleksibilnost sistema ustrezna (prehod iz razreda v razred ob predčasnem prenehanju športne kariere, podaljšanje izobraževanja, šport kot maturitetni predmet)?
- Je organizacija dela ustrezna (dodatne ure športne vzgoje, homogenizacija oddelka z vidika športnih panog, individualne ure, vloga športnega in pedagoškega koordinatorja)?

POVZETEK DOSEDANJEGA DELA NA TEM PODROČJU

V zadnjih štirih letih je bilo več poskusov, da bi se ustanovila skupina, ki bi opravila vsaj delno evalvacijo delovanja športnih oddelkov, kar se je uresničilo 10. 1. 2014 na podlagi 16. člena Zakona o državni upravi. Minister za izobraževanje, znanost in šport je izdal sklep št. 024-2/2014/2 in imenoval delovno skupino za evalvacijo in morebitno prenavo sistema športnih oddelkov na gimnazijah in srednjih šolah. Ta sklep je sledil strateškemu cilju iz predloga resolucije o nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2023, kjer je zapisano, da je treba povečati kakovost delovanja športnih oddelkov in število vrhunskih športnikov, ki zaključijo srednješolsko izobraževanje.

Osnovni namen delovne skupine je bil analiza in evalvacija delovanja športnih oddelkov v gimnazijah in srednjih šolah ter pregled in določitev morebitnih sprememb razvojnih elementov programa športnih oddelkov. Delovanje skupine je potekalo skladno s predloženim metodološkim načrtom, ki je predvideval:

- pridobiti podatke o stanju in delovanju športnih oddelkov na vseh gimnazijah, ki športne oddelke imajo, in ŠC PET Ljubljana,
- pridobljene podatke analizirati,
- predstaviti šibke točke sistema in predlagati morebitne rešitve oziroma možnosti za njihovo iskanje (optimizacija sistema).

Delovna skupina je v kratkem časovnem roku zbrala podatke vseh šol v Sloveniji, ki imajo športne oddelke sistemsko umeščene in financirane s strani države. Podatke je zbrala s pomočjo vprašalnika, jih analizirala in poskušala priti do ustreznih zaključkov, ki bi vodili k potrebnim spremembam. Marca 2014 je podala kratko poročilo (Kuzman, 2014), v katerem je predlagala naslednje:

- Kriteriji naj omogočajo vpis športno najbolj nadarjenim dijakom, predvsem pa naj se upošteva tudi druge strokovne kriterije s področja športa.
- Predlagamo, da se uvede poskus športnih oddelkov v nekaterih srednješolskih strokovno-tehniških programih.
- Vzpostaviti je treba sistem za razvijanje in izvajanje e-izobraževanja s ciljem spletna gimnazija.
- Postopno je treba optimizirati mrežo športnih oddelkov glede na razvitost in interes športa v regiji, število prebivalcev, število registriranih športnikov, klubov in potrebne športne infrastrukture.
- Omogočiti je treba, da se v izjemnih okoliščinah dopusti povečano število športnikov v 3. in 4. letniku športnega oddelka (vloga in obrazložitev).
- Predlagamo imenovanje svetovalca na Zavodu RS za šolstvo (ZRSŠ), ki se bo ukvarjal z delovanjem športnih oddelkov.

Poročilo so 13. 5. 2014 obravnavali na Strokovnem svetu RS za šport, kjer so sprejeli dva sklepa:

SKLEP 16/231: Strokovni svet Republike Slovenije za šport podpira naslednje predloge za prenovu sistema športnih oddelkov na gimnazijskih in drugih srednješolskih programih: kriteriji za vpis v gimnazijske športne oddelke naj se spremenijo tako, da se da večjo težo športni uspešnosti; v Mariboru, kot drugem največjem slovenskem mestu, naj se razpiše dodatne gimnazijske športne oddelke; sistemsko naj se uredi status športnih oddelkov na negimnazijskih srednješolskih programih, uvedba možnosti e-študija in vzpostavitev aktivnejše povezave z nacionalnimi panožnimi športnimi šolami.

SKLEP 16/232: Strokovni svet Republike Slovenije za šport poziva ministra za izobraževanje, znanost in šport, da ustanovi delovno skupino za pripravo predlogov sprememb kriterijev za vpis v športne oddelke, pri čemer naj se predlogi sprememb kriterijev pred končno potrditvijo posredujejo v obravnavo Strokovnemu svetu Republike Slovenije za šport.

Od takrat se na področju športnih oddelkov ni zgodilo prav veliko, zato smo se svetovalci za športno vzgojo na ZRSŠ odločili, da skupaj z nekaterimi učitelji športne vzgoje, ki poučujejo v športnih oddelkih že nekaj let, imajo veliko znanja in izkušenj, izpeljemo srečanja, na katerih

bomo skupaj z drugimi učitelji iskali najboljše možnosti za spremembe v sistemu športnih oddelkov.

V okviru izobraževanj za učitelje, ki poučujejo v gimnazijah in srednjih šolah in jih organizira ZRSŠ, smo izpeljali dve delavnici na temo športni oddelki – kako naprej. K sodelovanju smo povabili vse učitelje, ki poučujejo v športnih oddelkih, športne in pedagoške koordinatorje. Na prvem srečanju avgusta 2013 smo s pomočjo metode 6 klobukov poiskali pluse in minuse, predstavili težave na posameznih območjih in šolah in se soočili z realnim stanjem. Debata je bila burna in konstruktivna, odprla je kar nekaj ključnih vprašanj, ki so zahtevala nadaljevanje. Uspelo nam je šele dve leti kasneje, ko smo Jaka Fetih, Matjaž Plesec in Špela Bergoč pripravili ponovno srečanje z željo, da nadaljujemo, kjer smo končali. Jaka Fetih je predstavil Model delovanja v športnih oddelkih – izhodišča in dejavniki učinkovitega dela, v nadaljevanju pa smo vsi trije pripravili delavnico, v kateri smo izpostavili najbolj kritične točke sistema športnih oddelkov in po skupinah poskušali v obstoječem sistemu najti optimalne rešitve.

NADALJNJE DELO NA TEM PODROČJU

Okrogla miza na posvetu Zveze društev športnih pedagogov Slovenije v Mariboru bo nadaljevanje skupnega dela. K debati smo povabili dva trenerja, ki hkrati tudi delujeta v modelu (Jernej Višnikar in Slavko Vujin), ki bosta predstavila pogled na športne oddelke in prilagoditve šolskega sistema z vidika športnika in njegovega trenerja. Prepričani smo namreč, da lahko sistem izboljšamo, prilagodimo novim potrebam in sodobnemu načinu življenja le, če poslušamo vse deležnike, razumemo njihove potrebe in želje ter poiščemo rešitve, ki bodo uspešno uskladile delo v šoli in športu.

LITERATURA

Kuzman, R. (2014). *Poročilo o delovanju skupine za evalvacijo in eventualno prenovu sistema športnih oddelkov na gimnazijah in srednjih šolah z analizo stanja in orisom predlogov* (Poročilo delovne skupine). Maribor: Delovna skupina za evalvacijo in morebitno prenovu sistema športnih oddelkov na gimnazijah in srednjih šolah.

Sklepi 16. redne seje Strokovnega sveta Republike Slovenije za šport. Pridobljeno iz: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_sport/strokovni_svet_republike_slovenije_za_sport/

MODEL DELOVANJA V ŠPORTNIH ODDELKIH – IZHODIŠČA IN DEJAVNIKI UČINKOVITEGA DELA

Jaka FETIH, Gimnazija Šentvid, Ljubljana in strokovni svet RS za šport

strokovni prispevek

POVZETEK

Delo z nadarjenimi za šport ne vključuje samo dela v klubih in reprezentancah. Podporni sistem njihovemu gibalnemu razvoju je tudi šolska športna vzgoja oziroma modeli za delo z nadarjenimi za šport v gimnazijskem programu. Ta način dela ima pri nas že kar dolgo tradicijo, saj so po smučarskih oddelkih na Gimnaziji Škofja Loka, ki os delovali v sedemdesetih letih, leta 1990 poskusno začeli z današnjim modelom dela na treh slovenskih gimnazijah. Skladno s tem so bili ustanovljeni športni oddelki, ki za razliko od splošnih omogočajo načrten razvoj otrok in mladine na področju športa. V tem času se je model razširil še na druge šole, ki so prilagodljivost modela uskladile s značilnostmi okolja in šole nasploh. Ker pa je model delovanja športnih oddelkov zapleten, dinamičen in odprt sistem, ki vsebuje mnogo dejavnikov, je za njegovo učinkovito delovanje potrebna tudi njihova medsebojna usklajenost delovanja in stalno prilagajanja družbenim spremembam.

Ključne besede: športni oddelki, gimnazija, model.

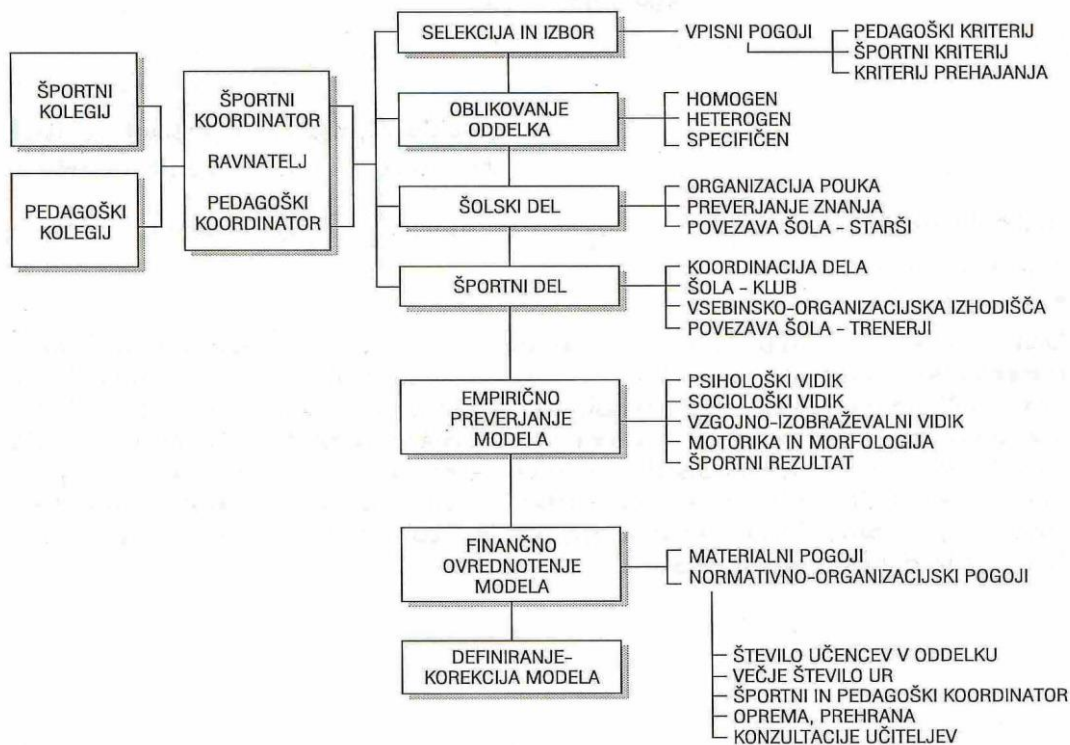
UVOD

Slovenije žal ne premore take baze mladih športnikov, kot jih imajo večinoma precej številnejše druge evropske države. Zaradi tega in tudi razpršenosti na številne športne panoge, kjer smo Slovenci zelo uspešni, je zelo pomembno, da poskušamo odkriti vse nadarjene za šport. Še bolj kot to pa je pomembno, da jih ustrezno razvijemo, da bodo lahko v največji meri izkoristili svoj potencial za šport.

Zato je tudi naloga šole s športnimi oddelki, da poleg tega, da izobražuje in celovito razvija posameznika, hkrati tudi omogoča usklajevanje in združevanje šole in športa. Najbolj učinkovito tako z učnega vidika, kot športa je to mogoče v programih, kjer delujejo kompetentni učitelji (športni pedagogi, športni koordinatorji, pedagoški koordinatorji, šolski psiholog), ki poznajo potrebe in zahteve šole in športa ter obvladajo načine njunega medsebojnega usklajevanja s ciljem sočasne učne in športne uspešnosti (razvoja). Njihovo delovanje je pravzaprav upravljanje modela znotraj šole, ki pa mora biti povezano in usklajeno z zunanjim upravljanjem (starši, trenerji, klubi, panožne zveze).

MODEL DELOVANJA ŠPORTNIH ODDELKOV

Na Sliki 1 je prikazan poenostavljen model delovanja športnih oddelkov, ki vključuje več podsistemov, kot so športni kolegij, pedagoški kolegij in strokovni kolegij. Prikazane so tudi povezave med notranjim in zunanjim upravljanjem. Model je zapleten, dinamičen in odprt model delovanja, kjer so mogoče mnoge povezave med njegovimi dejavniki.



Slika 15: Model delovanja športnih oddelkov (Cankar, Kovač in Strel, 1995).

USPEŠNOST MODELA

Kot smo zapisali, na njegovo uspešnost vplivajo mnogi med seboj povezani dejavniki.

- Pedagoški kader (športni pedagog) mora imeti ustrezno izobrazbo športne smeri, izkušnje iz športa in če je mogoče tudi ustrezne reference športnih dosežkov kot trener. Ostali pedagoški delavci morajo imeti pozitivno stališče do športa oziroma jim mora biti šport pomembna vrednota v življenju. Z njihovega vidika mora biti zagotovljena najvišja prilagodljivost glede poučevanje (individualno delo in drugi načini dela), preverjanja in ocenjevanja. Pogosto je lahko za učinkovito delovanje pomembno, kakšen je neformalni položaj našega predmeta med drugimi oziroma kakšen strokovni ugled imamo med kolegi in v učiteljskem zboru nasploh. Le tega si lahko zagotovimo le sami!
- Organiziranost šole je povezana z njeno usmeritvijo in tradicijo na tem področju. Če je šport del nje, je precej lažje pridobiti ustrezno podporo vodstva šole pri zasnovi in delovanju strokovnih kolegijev. To omogoča tudi izbiro ustreznega učiteljskega zbora oziroma možnost dobrega sodelovanja z drugimi učitelji.
- Osnovno izhodišče z vidika šole mora biti, da so športni oddelki nadstandardni program s posebnimi zahtevami in so dodana vrednost šoli. Žal v današnjem času nekatere predstavljajo tudi sredstvo za reševanje kadrovske težave!
- Materialni pogoji šole vključujejo športne dvorane in druge spremljajoče prostore (fitnes, zunanja steza ...), namenjene športni vzgoji. Pomembna je tudi bližina ostalih športnih objektov, ki lahko dopolnjuje potrebe šole po izvedbi programa. Hkrati pa je zelo pomembno tudi, da izkoriščamo možnosti vadbe v naravnem okolju.
- Prav športni objekti so lahko vezni člen sodelovanja s klubi oziroma trenerji, saj je namen programa s športnega vidika tudi podpora trenerjem in klubom pri razvoju športnika. Tako da se moramo te soodvisnosti zavedati oboji!

- Ključne zunanje pogoje predstavljajo starši, trenerji, športni klubi, panožne zveze in lokalno okolje. To je del modela, ki zajema zunanje upravljanje. Posebej moramo biti pozorni na interes staršev in trenerjev, ki je včasih nad interesom otrok ali celo športa. Nedvoumno se moramo namreč zavedati, da ob vseh naštetih pogojih za delovanje modela brez ustrezne samomotivacije dijaka športnika uspeha ne bo. Po mojih osebnih izkušnjah moramo stremeti k temu, da dijak postane samoiniciativen in v višjih letnikih celo začne razmišljati proaktivno v nekaterih ključnih stvareh glede šole in športa!

ŠPORTNI KOORDINATOR

Športni koordinator je ključni dejavnik sistema. Njegove naloge so:

- vodenje in usmerjanje strokovnega dela (delo s trenerji, klubi, panožnimi zvezami),
- potek in koordinacijo dela nasploh (postopek vpisa, športni dnevi, šole v naravi, organizacija urnika),
- sodelovanje z drugimi pedagoškimi delavci v šoli (tudi notranja in zunanja izobraževanja) in
- neposredno delo z dijaki.

Pravzaprav ima koordinator povezave z vsemi in vsem. Zato je zelo pomembno ob tem poudariti, da skrbi tudi za lastno izobraževanje/usposabljanje oziroma lasten strokovni in osebni razvoj!

Na podlagi izkušenj bi izpostavil, da je zelo pomembna tudi razmejitev dela in kompetenc med športnim in pedagoškim koordinatorjem ter razrednikom. Prepričan sem, da mora biti razrednik tudi pedagoški koordinator. V kolikor pa je športni koordinator tudi razrednik, lahko uspešno združi vse tri funkcije. Razlog temu razmišljanju je, da lahko prevelika delitev kompetenc in dela vodi v drobitev in podvajanje dela in povečuje možnost neučinkovitega dela ob slabši komunikaciji ali sodelovanju med temi dejavniki!

SKLEP

Model delovanja v športnih oddelkih je v vsem svoje obstoju doživel številne družbene spremembe, ki so spreminjale razmerja in odnose med dejavniki v njem. Njegova osnovna zasnova je bila dovolj prilagodljiva, da je omogočila prilagoditve glede posebnosti šole, okolja in panožni usmerjenosti v homogenost posamezne športne panoga ali heterogenost več panog. Zaradi naštetih razlik univerzalne rešitve za učinkovito delo ni oziroma niso vse rešitve prenosljive iz ene na drugo šolo. Največjo vlogo pri delovanju modela ima športni koordinator, ki pa sam ne more zagotoviti uspešnosti. Tako je najbolj pomembno, da se zaveda pomena in soodvisnosti vseh dejavnikov ter jih zna ter uspe povezati v celoto, ki omogoča sočasno učno in športno uspešnost (razvoj) dijaka športnika.

LITERATURA

Cankar, F., Kovač, M. in Strel, J. (1995). Model in finančno ovrednotenje. V A. Cankar in M. Kovač (ur.), *Športni oddelki v gimnaziji: možnosti za delo z dijaki, nadarjenimi za šport* (str. 282–256). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DRUGI PRISPEVKI

INTERDISCIPLINARNI ŠPORTNI DAN

Špela BERGOČ, Zavod RS za šolstvo, Maribor
Polona ZGAGA, Osnovna šola Tabor I, Maribor

strokovni prispevek

POVZETEK

Na OŠ Tabor I v Mariboru že vrsto let spodbujamo pohodništvo med vsemi učenci. Vsako leto izvedemo jesenski planinski izlet na Pohorje, ki je v neposredni bližini šole. Pri tem pa se soočamo s problemom motivacije, saj številni učenci v tem ne vidijo smisla. Zato smo se na šoli odločili, da oblikujemo športni dan tako, da bodo učenci in učitelji radi sodelovali in da bodo v premagani razdalji videli izziv. Učitelji različnih predmetnih področji smo poiskali skupne točke, povezave med posameznimi vsebinami in pripravili program, ki ponuja učencem pridobivanje vseživljenjskih in uporabnih znanj. Po treh letih smo ugotovili, da je učencem interdisciplinarni športni dan sicer všeč, vendar motivacija nad pohodništvom ni bistveno višja. Prišli smo torej do stopnje, ko bo treba poiskati nekaj novega, aktualnega, nekaj kar bo osmislilo dan tako učiteljem kot učencem.

Ključne besede: pohodništvo, interdisciplinarnost, motivacija.

UVOD

Spremembe v življenju, tudi šolstvu, so naravni pojav, ki teži k popolnosti. Na področju šolstva ugotavljamo, da se z razvojem družbe spreminja tudi tradicija učenja in poučevanja (Komljanc, 2006). Učne metode, ki so bile aktualne pred leti, danes ne dosegajo enakih učinkov. Način življenja, tehnologija in potrebe ljudi so drugačne, kar zahteva spremembe tudi v procesu poučevanja. Tega se mora zavedati vsak učitelj in njegova pravica in dolžnost je, da sledi novim spoznanjem, se izobražuje, razvija sodobne metode dela in s tem omogoča učencem pridobivanje tistih znanj, ki jih bodo v življenju potrebovali.

Zaradi problemov, s katerimi se soočamo pri pohodništvu, smo se na OŠ Tabor I odločili, da se podamo v poseben izziv. Pohodništvo je ena od pomembnih dejavnosti pri predmetu šport. Ima velik pomen za zdrav psihosocialni razvoj otroka, je del slovenske narodne identitete in predstavlja dejavnost, ki blagodejno vpliva na počutje vsakega posameznika. Že vsa leta je pohodništvo vsebina jesenskega športnega dne. Ker je lokacija naše šole v neposredni bližini Pohorja, izvajamo program v neokrnjeni naravi »našega brega«, kjer postopoma povečujemo zahtevnost vzpona in intenzivnost tako, da v 9. razredu vsi učenci usvojijo vrh Bellevue-ja (nadmorska višina 1021m).

Pohodništvo pa žal sodi med športne dejavnosti, ki jih učenci ne marajo preveč. Zdi se jim dolgočasna in nepotrebna, ne razumejo pomena večurne in redne hoje v naravi in ne občutijo zadovoljstva ob osvojitvi vrha. Med hojo se dolgočasijo, hitro omagajo in pogosto tarnajo. Tako je pot naporna tudi za učitelje spremljevalce. Zato smo se odločili, da nekaj ukrenemo, da s skupnimi močmi poiščemo rešitve in dvignemo motivacijo za pohodništvo tako med učitelji kot

učenci. Na pobudo športnih pedagogov in ravnateljice smo sestavili delovno skupino učiteljev in prijavi inovacijski projekt (IP) na Zavodu RS za šolstvo.

Inovacijski projekti imajo na Slovenskem dolgoletno tradicijo. Spodbujajo ustvarjanje in odkrivajo ter širijo inovacijsko kulturo med strokovne delavce šol in drugih vzgojno-izobraževalnih institucij. Z njimi se utrjuje in posodablja slovensko pedagoško prakso »od spodaj navzgor«, kar je redkejši pojav, saj so učitelji redkeje prenovitelji poučevanja (po Komljanc, 2006). Temeljna oblika dela v IP je projektna oblika dela, obogatena z akcijskim raziskovanjem in konstruktivističnim modelom (filozofijo) učenja ter poučevanja (po Komljanc, b.l.). Pri tem imamo lahko pomembno vlogo pedagoški svetovalci – konzulenti, ki dajemo strokovno oporo učiteljem praktikom pri raziskovanju, preizkušanju, inoviranju in posodabljanju.

PRIJAVITEV PROJEKTA

Na pobudo ravnateljice in svetovalke za športno vzgojo na Zavodu RS za šolstvo smo se v šolskem letu 2013/2014 lotili projekta interdisciplinarni športni dan. Oblikovali smo delovno skupino, v kateri so bili učitelji, predstavniki različnih predmetnih področij iz vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobij. Program celotnega projekta je slonel na teoriji razvoja novosti, ki ga kot teoretično osnovo predstavlja Natalija Komljanc, svetovalka na ZRSŠ in vodja inovacijskih projektov:

1. raven: osebni razvoj strokovnega delavca;
2. raven: uvajanje t.i. »dobre prakse«;
3. raven: razvijanje t.i. »dobre prakse«;
4. raven: odkrivanje novosti – invencija;
5. raven: didaktično preoblikovanje izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa.

Projekt smo poimenovali *Interdisciplinarni športni dan*, prvi dve leti je bila vodja Polona Zgaga, učiteljica slovenščine, po dveh letih pa je vodenje prevzela športna pedagoginja Nika Brumen, ki se je vrnila s porodniškega dopusta. Strokovni konzulent je Špela Bergoč, svetovalka za športno vzgojo na Zavodu RS za šolstvo, športna pedagoginja, ki je 12 let poučevala na tej šoli, še vedno pa kot zunanja sodelavka sodeluje pri izvedbi dodatnega športnega programa. Raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je, *Kako vzljubiti pohodništvo?*, cilj projekta pa *dvig motivacije za pohodništvo – kot način preživljanja prostega časa*.

OSEBNI RAZVOJ STROKOVNEGA DELAVCA

Namen te faze razvijanja novosti je izpopolniti strokovno znanje posameznika ali skupine. Za posameznega strokovnega delavca je predlagana vsebina novost, za pedagoško teorijo in prakso pa že preverjena oblika dela (Komljanc, 2006). Prva naloga pobudnikov in športnih pedagogov je bila predstavitev problema, iz katerega smo izhajali. Pohodništvo je dejavnost, ki zavzema pomembno mesto v učnem načrtu pri predmetu Šport, je športna dejavnost, ki celostno vpliva na zdrav telesni in gibalni razvoj ter omogoča sprostitev v čudovitem okolju narave (Kovač idr., 2011). Če želimo, da bodo otroci razumeli pomen hoje in v njej uživali, moramo to početje osmisliti, jih naučiti razumeti pomen, znati postaviti cilje in ovrednotiti rezultat. Zato moramo najprej izpopolniti strokovno znanje posameznega učitelja oz. celotne skupine. Če želimo, da bo strokovni delavec znal naučiti učenca samostojno opredeljevati cilje osebnega razvoja v vseživljenjskem učenju, se jih mora najprej naučiti on sam (po Moon, v Komljanc, 2006).

V mesecu avgustu smo izvedli nekaj izobraževanj, ki so dala osnovno podlago učiteljem za razvoj lastnega pedagoškega procesa:

- interdisciplinarnost – izziv sodobne didaktike poučevanja (mag. Vera Bevc);
- pomen gibanja za zdrav telesni in gibalni razvoj otroka in mladostnika (Špela Bergoč);
- teorija razvoja novosti (Špela Bergoč);
- uporaba IKT pri različnih oblikah pouka (Kristijan Perčič);
- pomen zdrave prehrane (Nataša Štok).

Seznani smo se z izkušnjami stroke v različnih okoljih in dobili širok vpogled v teorijo, ki opredeljuje primer dobre prakse. Analizirali smo stanje v pohodništvu na šoli, presodili, kaj je dobro in kaj bi bilo treba izboljšati.

UVAJANJE T. I. DOBRE PRAKSE

S celotnim kolektivom smo izvedli delavnice, na katerih smo poskušali najti skupne točke in podobne vsebine posameznih predmetnih področij, jih povezati in združiti v realno življenjsko situacijo. Nastali so odlični predlogi za dvig motivacije, kako vključiti učence v celoten proces učenja od načrtovanja do vrednotenja lastnega znanja in kako ustvariti avtentične situacije, skozi katere bodo pridobivali znanje na različnih predmetnih področjih. V vsakem razredu smo želeli oblikovati raziskovalno vprašanje, ki bi učence spodbudilo k dejavnemu pristopu. Nekaj primerov:

- Jaz grem na planinski izlet, kaj vse moram načrtovati?
- Zakaj so naši predniki živeli na Pošteli?
- Poštela kot turistična točka v Lonely planetu.
- Kdaj bom pripravljen-a za vzpon na Triglav?

Pripravili smo načrt dela, saj je bilo nekatere vsebine zaradi medpredmetnega povezovanje treba smiselno umestiti v letno načrtovanje in obravnavati v pravilnem časovnem zaporedju. Delovna skupina se je do meseca oktobra še nekajkrat sestala, podrobno oblikovala program dela, zapisala cilje in postavila kriterije za uspešno sodelovanje, določila spremljevalce, pripravila varnostni načrt, poskrbela za pregled opreme za prvo pomoč, preverila dostopnost poti, oblikovala obvestila ...(priloga 1).

Primer dobre prakse smo torej vpeljali v novo okolje – v mesecu oktobru smo izvedli prvi interdisciplinarni dan.

RAZVIJANJE T.I. DOBRE PRAKSE

Namen tretje faze razvoja novosti je usmerjen v načrtovanje izboljšave in vrednotenje uspešnosti odpravljanja pomanjkljivosti (po Hargreaves, 1991 in Fullan, 2004 v Komljanc 2006). Po izpeljanem interdisciplinarnem športnem dnevu smo izvedli evalvacijo po metodi 6 klobukov (De Bono, 2005). Pod belim klobukom smo navedli dejstva, kaj se je zgodilo, kaj smo naredili in dosegli ter česa ne. Pod rdečim klobukom smo učitelji izrazili občutja, ki smo jih doživljali v povezavi z interdisciplinarnim športnim dnevom, pod črnim klobukom smo izpostavili slabosti in kritično izpostavili šibke točke, pod rumenim klobukom smo navedli vse prednosti in pod zelenim poskušali poiskati morebitne rešitve, izboljšave, zbrati koristne zamisli. Učitelji smo iskali smiselne povezave med različnimi predmetnimi področji, jih nadgradili in opustili tiste, ki

so se izkazale za manj motivirajoče in neživljenjske. Ovrednotili smo uspešnost izpeljanega dne in iskali načine, kako odpraviti pomanjkljivosti. Razširili smo spoznanja in se začeli pogovarjati o tem, kako jih uporabiti prihodnje leto (priloga 2).

ODKRIVANJE NOVOSTI – INVENCIJA

V četrti fazi razvoja novosti gre za odkrivanje in ustvarjanje novega vzgojno-izobraževalnega elementa ali oblikovanje nove celote s kombinacijo že znanih didaktičnih elementov (Komljanc, 2004). Po dveh letih internih izobraževanj smo izpopolnili strokovno znanje učiteljev, vpeljali novost (za nas) v proces poučevanja in s spremljanjem, evalviranjem in nadgrajevanjem razvili in izboljšali primer »dobre prakse«. Ugotovili smo, da je medpredmetnost doprinesla k podajanju celostnih znanj, da je bil učencem interdisciplinarni športni dan všeč ter da so druga predmetna področja in dodatne naloge zaposlile njihove misli in preprečile razmišljanja o tem, kako daleč je cilj in kako utrujeni so. Dobili smo potrditev, da so avtentične situacije najboljše učno okolje za pridobivanje vseživljenjskih in uporabnih znanj.

Pred nami je nov izziv – odkriti in ustvariti nov vzgojno-izobraževalni element, ki bi presegal dosedanje cilje in učinke učnega procesa med učenci. Prišli smo torej do stopnje, ko bo treba poiskati nekaj novega, aktualnega, nekaj kar bo dvignilo motivacijo za pohodništvo vseh deležnikov tudi v prostem času zunaj šolskega prostora, da spodbudimo hojo v naravi in da pohodništvo postane način preživljanja prostega časa.

SKLEP

Interdisciplinarni športni dan je na OŠ Tabor I dosegel tri ravni razvoja novosti. Pred nami je nov izziv – odkrivanje novosti, invencija. Na podlagi izkušenj zadnjih dveh let in z razmišljanjem moramo oblikovati novost, ki bo konkretno vplivala na spremembo tradicije, delovanje posameznika ali večje družbene skupine, novost, ki bo vodila k spremembam v razmišljanju in odnosu, v našem primeru do pohodništva.

LITERATURA

De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja*. Ljubljana, New moment.

Komljanc, N. (2006). *Skriti zaklad: Inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Komljanc, N. (2005). *Razvijanje novosti v vzgoji in izobraževanju*. Interno gradivo Zavoda RS za šolstvo.

Komljanc, N. (b.l.). *Inovacija najde pot*. Interno gradivo.

Kovač, M. idr. (2011). *Učni načrt športne vzgoje osnovna šola*. Pridobljeno 20. 10. 2015 iz http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf

Priloga 1: Interdisciplinarni športni dan, 9. razred.

Naslov: Kdaj bom pripravljen-a za vzpon na Triglav?

Osrednja tema: Pohodništvo.

Datum izvedbe: 17. ali 24. 10. 2013.

Predmetna področja: ŠPO, BIO, FIZ.

Dejavnosti:

Pred izletom:

- roditeljski sestanek: predstavitev interdisciplinarnega dne (pametni telefoni),
- v septembru učiteljica J. O. pri FIZ preveri, kakšno tehnologijo imajo otroci,
- septembra pri FIZ ali RU z učiteljem D. B. (kot laborantske vaje) učenci naložijo aplikacijo na telefone; učitelji J. O., H. N. in N. B. so zraven,
- obravnavanje teoretičnih vsebin v mesecu septembru pri pouku BIO in ŠPO srce, delovanje srca, srčni utrip (ponavljanje), energijska vrednost živil – priprava prehrane in pijače za v nahrbtnik,
- priprava razpredelnice za zapis podatkov pri MAT (tabela za merjenje FS) – učiteljica M. P.

Na dan izleta:

- planinski pohod na Mariborsko Pohorje po južni poti,
- uporaba IKT: merilniki srčne frekvence (merjenje FS), pametni telefoni (uporaba brezplačnih aplikacij za spremljanje aktivnosti – Sporttracker, Endomondo, Run Keeper ...), fotoaparati (učenka A. B.; slikovno gradivo za reportažo), tablični računalniki (zapis podatkov na izletu), videofilm (učenec N. M.).

Po izletu:

- uporaba podatkov pri FIZ in MAT,
- priprava zapisa za spletno stran šole (besedilno in slikovno gradivo) – učenki N. B., N. V.

Splošni cilji:

Učenci:

- razvijajo in izboljšujejo splošno vzdržljivost,
- so sposobni daljšega hodilnega napora, kjer premagajo večjo višinsko razliko,
- spremljajo svojo gibalno učinkovitost glede na biološki razvoj in primerjajo lastne funkcionalne sposobnosti s sošolci ter spoštujejo drugačnost in različnost,
- razumejo pojave v telesu pri različnih načinih vadbe in odzivanje organizma na napor,
- razlikujejo aerobno in anaerobno vadbo glede na vrednost srčnega utripa,
- oblikujejo pozitivne vedenjske vzorce (vztrajnost, medsebojno sodelovanje in pomoč),
- razvijajo svojo radovednost, veselje do znanja in splošno izobrazbo,
- uporabijo različne načine zbiranja podatkov,
- pridobijo znanje, sposobnosti in spretnosti, s pomočjo katerih razumejo ožje in širše življenjsko okolje,
- obnovijo znanje o delovanju srca, srčnem utripu in možnih vzrokih za različne vrednosti,
- razumejo pretok energije in kroženje snovi v človeškem telesu,
- poznajo vrednost živil in pomen raznolike in uravnotežene prehrane,
- primerjajo porabljene in vnesene energijske vrednosti.

Prva pomoč: učitelj H. N.

Vodja skupine: učitelj H. N.

Spremljevalci: učitelji H. N., J. O., A. S., N. B., B. T.

Pobude na sestanku:

- nabaviti je treba 3 kompletne merilnikov srčne frekvence (učitelj H. N.),
- preveriti uporabnost starih merilnikov srčne frekvence (učitelj H. N.),
- preveriti, ali imamo vsaj 3 tablične računalnike, ki bi jih lahko vzeli na izlet (učitelj S. Š.),
- koristno bi bilo nabaviti GPS napravo.

Priloga 2: Evalvacija interdisciplinarnega športnega dne s pomočjo metode 6 klobukov (De Bono).

Beli klobuk:

- izvedba interdisciplinarnega dne,
- osnovna dejavnost: pohodništvo,
- lepo vreme,
- dodatno delo,
- povezovanje z drugimi učitelji (medpredmetnost).

Rumeni klobuk:

6. razred:

- višja motivacija učencev,
- homogenost skupine (kratki in zanimivi postanki, počasen enakomeren tempo),
- vsi so osvojili cilj pohodništva,
- telovadba v steklenici,
- uspela pantomima (dramatizacija).

8. razred:

- vsi so prišli do cilja (samo ena učenka zaradi zdravstvenih razlogov ni prišla),
- višja motivacija učencev (merjenje srčnega utripa, zbiranje podatkov s pomočjo Edomondo programa),
- homogenost skupine (strnjenost),
- dobro pripravljena dramatizacija, vsebinsko in idejno ustrezna.

9. razred:

- višja motivacija učencev,
- vsi so osvojili cilj pohodništva,
- malo nezdravih prigrizkov (samo en čips),
- spoznali smo uporabnost programa Edomondo na telefonu,
- pridobili smo veliko podatkov,
- homogenost skupine (enakomeren tempo, kratki postanki – zbiranje podatkov),
- sodelovanje otrok.

Črni klobuk:

6. razred:

- čas prihoda (13.15),
- veliko več priprav,
- disciplina,
- premalo priprav z učenci fotografi.

8. razred:

- rezervni spremljevalci,
- postanki so se prekrivali s postanki drugih razredov (čas in lokacija),
- predviden čas prihoda,
- dramatizacija je bila predolga,
- več priprav z učenci fotografi – izbira ustreznih kandidatov.

9. razred:

- čas prihoda (14.30),
- preveč ur FIZ za pripravo (težave z internetno povezavo),

- teorija srčni utrip in meritve prevzame ŠPO, BIO ostane prehrana (zdrav prigrizek).

Zeleni klobuk:

- prilagodimo predviden čas prihoda,
- skrajšamo dramatizacijo v 8. razredu na Pošteli in dodamo še eno dejavnost kje drugje (koča Luka) – predlog učencev; vključevanje vseh učencev v dejavnosti,
- nadgradnja pantomime (v obliki tekmovanja – D:F, 6.a:6.b,...),
- uskladimo počitke med razredi (čas in lokacija),
- prilagoditve telesne obremenitve glede na generacijo,
- interesna dejavnost fotografski krožek,
- poskrbimo za dostopno internetno povezavo na šoli (nalaganje programov na pametne telefone).

Modri klobuk:

Treba je izvesti še vse dejavnosti, ki smo jih načrtovali po opravljenem planinskem pohodu:

- razred: priprava zapisa za spletno stran,
- razred: priprava zapisa za spletno stran, priprava zapisa o Pošteli za Wikipedijo, priprava turističnih zgibank v različnih jezikih,
- razred: priprava zapisa za spletno stran, uporaba podatkov pri pouku FIZ, ŠPO in BIO ter izdelava turističnih prospektov.

Prihodnje leto odpravimo pomanjkljivosti in interdisciplinarni dan nadgradimo!

UPORABA VIDEOIGER PRI POUKU ŠPORTA

Hana DEBEVEC, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

znanstveni prispevek

POVZETEK

Spremembam življenjskega sloga otrok se morajo nujno prilagoditi tudi šole oziroma njihove dejavnosti. Samo prilagajanje je seveda spodbudno in zaželeno glede na vse računalniške igre, ki jih uporabljajo otroci. Vendar se vseeno poraja vprašanje, če je tudi učinkovito. Zato smo se odločili preveriti smiselnost nekaterih prilagoditev. Preverili smo, kako videoigrice v primerjavi z dejansko športno dejavnostjo vplivajo na dvig srčnega utripa. Odločili smo se za tenis, priljubljen individualni šport, ki ga lahko pod strokovnim vodstvom varno izvajamo, hkrati pa je nadvse priljubljen tudi v računalniških igrinah.

Računalniške igrice kot samostojna vrsta »vadbe« ne dosegajo »potrebne« srčnega utripa, so pa, upoštevajoč psihološki dejavnik, lahko odličen način izkoriščanja počitka med vadbo oziroma zanimiv način organizacije dela po postajah.

Ključne besede: tenis, videoigre, srčni utrip, delo po postajah, igralna konzola.

UVOD

Računalniške igre, ki se uporabljajo pri športu in so bolje raziskane, so predvsem tiste, ki ozaveščajo o boleznih, preventivi in obvladanju bolezni, zdravi prehrani in prvi pomoči (Papastergiou, 2009, v Štebe, 2015). Npr. računalniška igra Piramida je nastala z namenom podajanja teoretične vsebine pri predmetu šport na bolj atraktiven in za učence priljubljen način (Čepe, 2007). Računalniške igre pa lahko uporabimo tudi tako, da so učenci dejansko dejavni med igranjem (Štebe, 2015).

V nekaterih državah Evrope je uveljavljen način, ki ni usmerjen v natančno določene športne panoge, temveč bolj v gibanje samo (Brettschneider, 2004). Nismo pa zasledili trenda, kjer bi čas, namenjen gibanju, usmerjali v čas, namenjen igranju računalniških igrin.

Vključevanje tehnologije v samo pripravo na učni proces (primer: The PeGeek, 2014) je zelo dobrodošlo. Prav tako je izjemno koristna uporaba tehnologije za optimizacijo vrhunskih športnih dosežkov, ki se uporabljajo v t.i. zmogljivostnih centrih, ki pri nas še niso prisotni v organizirani obliki.

Treba je torej razlikovati igrice in igralne sisteme od tehnologije – četudi »zamaskirane« v igrice. Naša raziskava se torej nanaša na igranje igrin, konkretnije Sony PlayStation 3 (PS) in Nintendo Wii Sports (WII) ter igranje tenisa v dveh oblikah – igra na steno ter udarjanje žogic, podanih iz košare.

NAMEN RAZISKAVE IN METODE DELA

Ugotavljali smo vpliv posamezne naloge na obremenitev telesa in s tem posledično povečevanje srčnega utripa med vadbo. Zanimalo nas je, ali so lahko računalniške igre, ki simulirajo šport, nadomestek pravi športni vadbi in do kolikšne mere.

Merjenci so bili razporejeni v pare, po prostoru pa so bile postavljene štiri postaje. Na prvi postaji je bila teniška mreža za čim bolj učinkovito utrjevanje gibanja (imenovali smo jo drill), kjer so preizkušanci izmenično udarjali forhend in bekend s trenerjem/učiteljem, na drugi postaji so igrali Wii, na tretji postaji so igrali ob steno, na četrti postaji so igrali PS. Na vsaki postaji je vadba potekala 3 minute. Eden od para je delal, drugi počival, potem sta vlogi zamenjala. Za vse preizkušance je bil vrstni red postaj v enakem zaporedju, postaje so bile postavljene tako, da je bila med dvema postajama, kjer smo pričakovali večjo intenzivnost, postaja, kjer smo pričakovali manjšo intenzivnost. S tem smo želeli doseči, da bi bili pred vsako postajo maksimalno spočiti in pripravljeni na delo.

Vzorec merjencev

Vzorec merjencev je predstavljalo 20 osnovnošolcev, starih med 6 in 12 let; povprečna starost je bila 9,45 let. Od tega je bilo 14 merjencev moškega in 6 merjenk ženskega spola. Povprečna vrednost treniranja tenisa v raziskavi obravnavanih merjencev je 2,18 let. Štirje so s treniranjem tenisa šele začeli, en merjenec pa trenira že 6 let.

Vzorec spremenljivk

Glavna spremenljivka naše raziskave je bil srčni utrip pred obremenitvijo in po njej. Merjenci so pred začetkom na posamezni postaji ležali in mirovali, tako da je bil srčni utrip res izmerjen v mirovanju. Drugič pa je bil srčni utrip izmerjen takoj po koncu triminutnega obdobja vadbe na postaji. Spremenljivko je predstavljala tudi vrednost števila udarcev, izvedenih v treh minutah na posamezni postaji.

Pripomočki

Za izvedbo posamezne ure smo potrebovali teniško mrežo, loparje, žogice, igralni konzoli Wii in PS 3 (igra: Top spin 4), dva LCD zaslona ter ure za merjenje srčnega utripa (uporabili smo ure znamk Polar in Garmin).

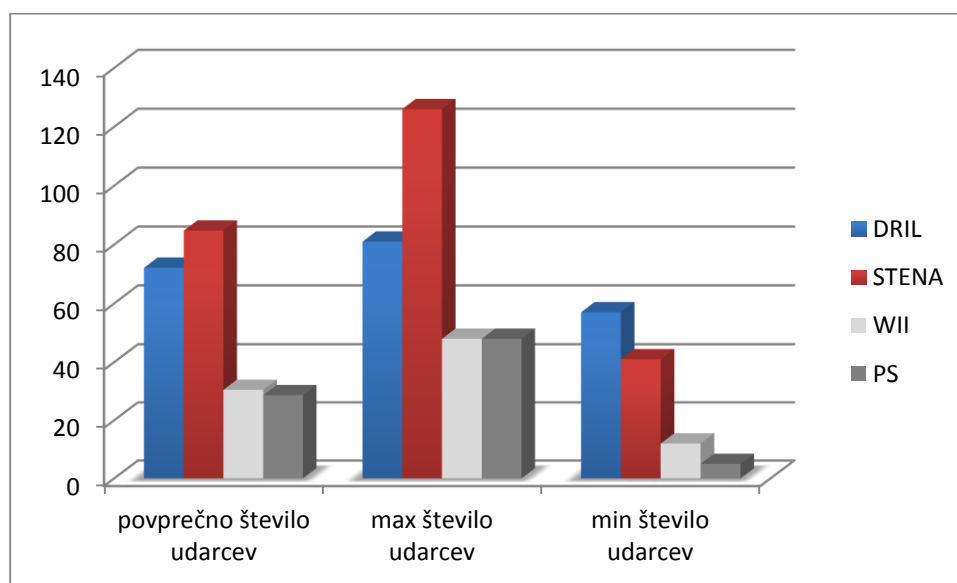
Obdelava podatkov

Dobljene rezultate smo obdelali s programskim paketom SPSS (verzija 18) (IBM, Armonk, New York). Statistično značilne razlike med postajami smo preverjali z enosmerno analizo variance (ANOVO) za odvisne vzorce. Kjer so bile razlike statistično značilne, smo za podrobnejšo analizo razlik med razdaljami uporabili Bonferronijev test mnogoterostnih primerjav, ki spada med post hoc teste. Ta nam je podal jasne informacije, med katerimi postajami je prihajalo do statistično značilnih razlik. Statistična značilnost je bila preverjena z uporabo dvostranskega testa in je bila določena s 5 odstotno alfa napako.

Pri računanju povprečnih, maksimalnih in minimalnih vrednosti so le-te izračunane iz povprečja vseh merjencev. Za grafični prikaz smo uporabili histogram, ki smo ga izrisali s programom Excel (različica 14.1.2) (Microsoft Redmond Campus, Redmond, Washington, U.S.).

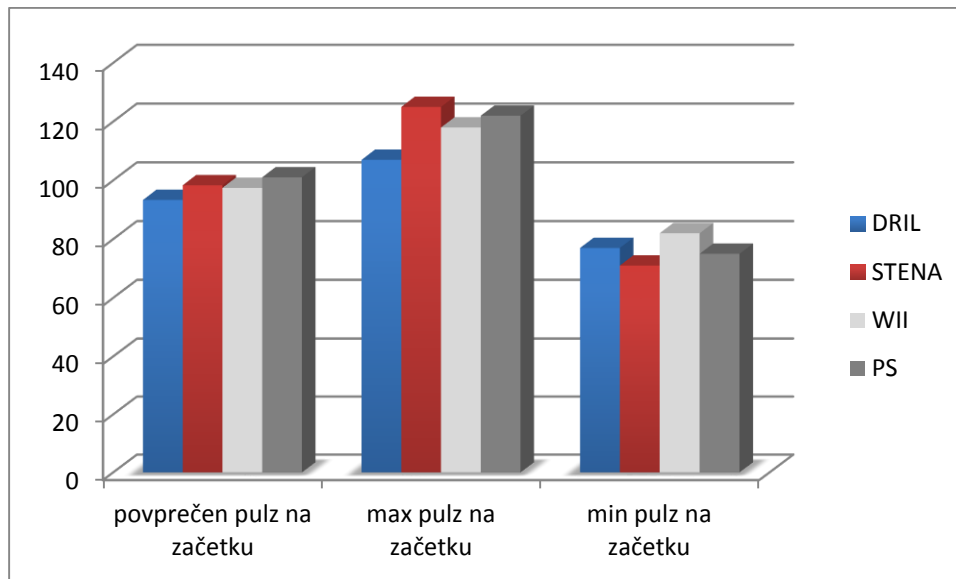
REZULTATI IN RAZPRAVA

Iz Slike 1 lahko vidimo, da so v povprečju merjenci največ udarcev izvedli na postaji igranje na steno, kar je morda malce presenetljivo. Pričakovali smo, da bo iz vseh vidikov najbolj učinkovita prva postaja dril, vendar temu ni bilo tako. Morda bi morali določiti, kakšna je razdalja med merjencem in steno, vendar bi s tem tenisačem s slabšim tehničnim znanjem popolnoma onemogočili vadbo na steno. Da je dril vendarle najbolj zanesljiva postaja za učinkovito vadbo, pove podatek, da je bilo najmanjše doseženo število udarcev še vedno največje prav na postaji dril. Torej merjenec, ki še ni dobro tehnično podkovan, na steni ne uspe doseči tako velikega števila udarcev, kot se mu jih lahko zagotovi ob vadbi s trenerjem. Prav tako se ne ve, kako tehnično učinkoviti so bili udarci na steni, ker tega nismo ocenjevali in tudi med samo vadbo po postajah trener ni mogel nadzorovati vseh postaj hkrati. Vendar pa je, če je cilj vadbe visoka intenzivnost oziroma čim večkrat izvedena gibalna akcija, vadba ob steno zelo primerna.



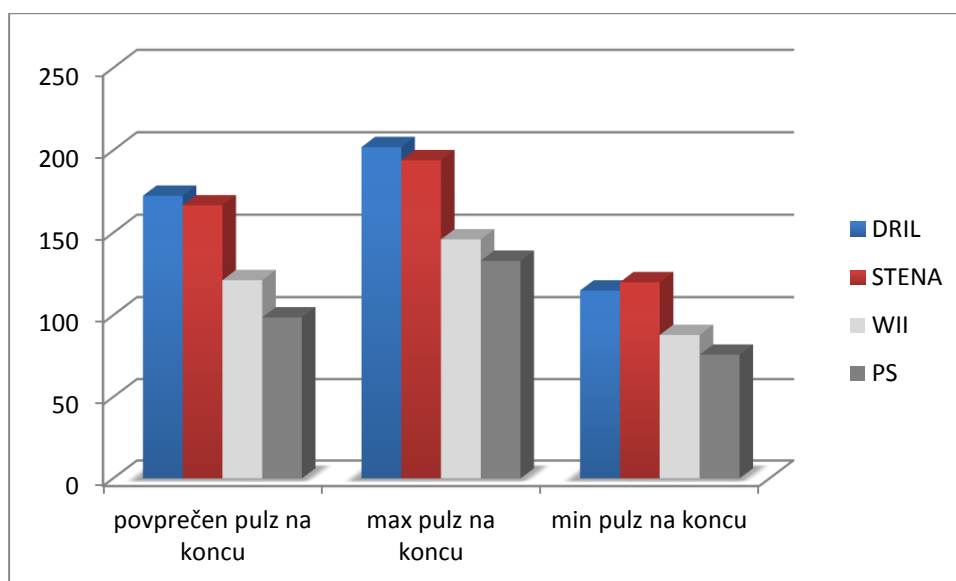
Slika 16: Povprečno, maksimalno in minimalno doseženo število udarcev v treh minutah na posamezni postaji.

Obenem lahko iz Slike 1 razberemo tudi, da je povprečno, maksimalno in minimalno število udarcev na postajah WII in PS precej manjše, kot pri postaji stena in dril. To je, če nič drugega, posledica počasnosti videoiger in nenehnih odmorov med samo videoigro. Seveda pa je število udarcev tudi zelo povezano s tem, ali je merjenec prej že igral igre ali pa so bile to njegove prve izkušnje s temi igralnimi konzolami. Npr. 12 merjencev je prej že igralo WII in so v povprečju dosegli 34 udarcev, medtem ko je ostalih 8 merjencev, ki še nikoli prej ni igralo WIIja, povprečno doseglo le 25 udarcev v treh minutah. Pri PS je bilo manj merjencev, ki so PS poznali že prej. Bilo jih je 9 in so v treh minutah v povprečju dosegli 35 udarcev, medtem ko je ostalih 11, ki nikoli prej PS še niso igrali, v povprečju doseglo le 24 udarcev v treh minutah.



Slika 17: Povprečen, maksimalen in minimalen izmerjen srčni utrip pred izvajanjem naloge na posamezni postaji.

Iz Slike 2 vidimo, da ni bilo razlik pri srčnem utripu pred vadbo na posamezni postaji. To je zelo pomembno za raziskavo, saj v nasprotnem primeru ne bi mogli ugotavljati, koliko se merjenci utrudijo na posameznih postajah. To dokazuje tudi dosledno spoštovanje protokola med meritvami in pravilno odmerjene prekinitve za umiritev srčnega utripa.



Slika 18: Povprečen, maksimalen in minimalen izmerjen srčni utrip takoj po koncu izvedene triminutne naloge na posamezni postaji.

Povprečen in maksimalen srčni utrip na Sliki 3 kaže pričakovano največji napor pri vadbi s trenerjem (dril). Nekoliko nepričakovan je bil minimalen srčni utrip, ki je bil pri vadbi s trenerjem nižji (115) kot pri vadbi na steno (120), vendar razlika med njima ni prav velika, hkrati pa sta oba srčna utripa nizka glede na pričakovano in tudi povprečno (dril 172, stena 166) vrednost končnega srčnega utripa na obeh postajah.

Tabela 3

Povprečno (\pm SD) število udarcev ter vrednost srčnega utripa pred in po vadbi na vseh postajah

	Dril	WII	Stena	PS	Sig. (F)
	M \pm SD	M \pm SD	M \pm SD	M \pm SD	M \pm SD
Št. udarcev	72 \pm 6,6	30 \pm 11,1	85 \pm 22,3	29 \pm 11,1	0,022
Utrip začetek	93 \pm 8,3	97 \pm 10,8	98 \pm 14,3	101 \pm 12,5	0,704
Utrip konec	172 \pm 23,4	121 \pm 15,5	167 \pm 18,9	99 \pm 16,1	0,002

Legenda: M – povprečje; SD – standardni odklon; Sig (F) – pomembnost parametra F

Iz Tabele 1 je razvidno, da prihaja do statistično značilnih razlik med postajami pri številu udarcev, izvedenih v treh minutah, in v srčnem utripu po vadbi. Pri natančnejši analizi med točno določenimi postajami pri številu udarcev je Bonferronijev test pokazal, da razlike niso statistično značilne le med drilom in steno ter med WII in PS. Tako z gotovostjo trdimo, da je pri računalniških igrah v enakem časovnem obdobju izvedenih več kot polovico manj udarcev. Pri srčnem utripu ob koncu vadbe pa se statistično značilne razlike niso pokazale le med drilom in steno. To sta bili tudi postaji, kjer je bil povprečni srčni utrip največji. Statistično značilno najnižji srčni utrip pa se je pokazal pri PS.

SKLEP

Glede na naše rezultate lahko z gotovostjo trdimo, da – vsaj za tenis – računalniške igre v tem trenutku nikakor ne morejo nadomestiti prave vadbe. Podobno je ugotovil tudi Robinson, ki je s svojimi učenci izvedel program »howfit are wii«, s katerim je preverjal telesno dejavnost med igranjem WII igrice (tenisa) in igranjem tenisa v realnosti. Ugotovljeno je bilo, da telesna dejavnost med igranjem simulacije tenisa ni niti blizu naporom, ki jih igralec občuti med dejanskim igranjem tenisa (Robinson, 2010 v Štebe, 2015). Dejavnost so, prav tako kot v tej študiji, ugotavljali s pomočjo merilnikov srčnega utripa.

Lahko pa s precejšno gotovostjo trdimo, da so računalniške igre zelo dobra popestritev vadbene ure in bi se morda lahko pri uri, kot je bila naša (vadba po postajah), uporabljale kot aktivni počitek med dvema fizično bolj napornima postajama.

Pričakovano ima takšna vadba tudi pomanjkljivosti. Tukaj lahko omenimo zahtevnost priprave na tako vadbene ure in seveda ne smemo pozabiti na stroške nakupa in vzdrževanja. Učitelj mora imeti na razpolago igralne konzole (ali vsaj eno), LCD ekran(e), igre. Tako lahko trdimo, da tak način vadbe vsekakor v nobenem primeru ne pride v poštev pri vsaki uri, ampak zgolj za resnično popestritev nekajkrat letno – morda pred kakšnimi novoletnimi prazniki in podobno.

Fijauž (2011) v svojem delu govori o kompetentnosti učitelja in potrebnem predznanju, brez katerega je uporaba katerekoli informacijsko-komunikacijske tehnologije nemogoča. To seveda velja tudi za izvedbo ure, kot je bila naša, saj mora biti učitelj ves čas na voljo za reševanje težav tako pri uporabi WII, kot pri uporabi PS konzole in nenazadnje tudi pri marsikateri težavi z merilniki srčnega utripa, ki razmeroma pogosto izgubijo signal.

V prihodnje bi bilo zelo dobro na podoben način izmeriti še srčni utrip med enako ali pa kakšno drugo obliko vadbe pri različnih izbranih športih. Zaželeno bi bilo v raziskavo vključiti tudi tretjo (prvi dve sta WII in PS) med najbolj priljubljenimi igralnimi konzolami – Microsoft Xbox, ki pa deluje bolj na principu PS kot pa WII. Priporočamo tudi raziskavo z dodatki k WiiSports, kot je

npr. WiiFit. Lahko pa bi tudi npr. pri plesu dodali še zelo zanimive in popularne plesne plošče (Dance Dance Revolution).

LITERATURA

- Brettschneider, W. D. in Naul, R. (2004). Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Final report. Paderborn: University of Paderborn.
- Čepe, D. (2007). *Računalniška igra kot didaktični pripomoček za posredovanje teoretičnih vsebin pri športni vzgoji* (diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Dostopno na: <http://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22046740CepeDejan.pdf>
- Fijauž, M. (2011). *Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku športne vzgoje* (diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Dostopno na: <http://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22053320FijauzMiha.pdf>
- Štebe, L. (2015). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje gibalnih dejavnosti pri športu* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3180/1/MAGISTRSKO_DELO_Lucija_%C5%A0tebe.pdf
- The PeGeek (2014). EP 14 – Enriching my sports education unit with technology. Dostopno na: <https://thepegeek.com/2014/08/ep14-enriching-sports-education-unit-technology/>

SPREMLJAVA TELESNEGA IN GIBALNEGA RAZVOJA SREDNJEŠOLCEV

Stanislav Matjaž FERKOLJ, Šolski center Novo mesto

strokovni prispevek

POVZETEK

Ugotoviti smo želeli vrednosti posameznih spremenljivk telesnih in gibalnih sposobnosti v času štiriletnega šolanja. Posamezne spremenljivke smo primerjali po posameznih letnikih in spolu. V raziskavo je bilo vključenih 63 dijakinj in 31 dijakov Šolskega centra Novo mesto, ki so imeli v vseh štirih zaporednih letih srednješolskega izobraževanja opravljen vzdržljivostni tek 2400 metrov (Cooperjev test) in vseh enajst spremenljivk, ki jih dijaki opravijo v okviru meritev za športnovzgojni karton. Starost dijakov je bila od 15 do 20 let. Največje razlike pri spremenljivkah dijakov so se v štirih letih pokazale pri telesni višini, telesni teži, skoku v daljino z mesta, premagovanju ovir nazaj, vesi v zgibi in teku 600 metrov. Pri dijakinjah pa so se največje razlike pri spremenljivkah pokazale pri skoku v daljino z mesta, premagovanju ovir nazaj, dvigovanju trupa, teku 60 metrov in Cooperjevemu testu. V trendu padanja oziroma izboljševanja vrednosti spremenljivk med spoloma so se pokazale razlike pri telesni višini, telesni teži, skoku v daljino z mesta, premagovanju ovir nazaj, predklonu na klopci, vesi v zgibi in teku 600 metrov.

Ključne besede: športnovzgojni karton, Cooperjev test, dijaki, srednja šola.

UVOD

Stopnja razvitosti gibalnih sposobnosti je pri različnih ljudeh na različni ravni, kar v največji meri povzroča individualne razlike v gibalni učinkovitosti posameznika. Tako posamezniki niso sposobni na enak način izvesti zastavljenih gibalnih nalog in se med seboj glede na uspešnost njihove izvedbe tudi razlikujejo. Kadar se govori o gibalni učinkovitosti človeka in o dejavnikih, ki nanjo vplivajo, se ne more prezreti dejstva, da so ravno gibalne sposobnosti tiste, ki so v osnovi odgovorne za uspešnost njegovih gibalnih akcij in reakcij. Gibalne sposobnosti se zato obravnavajo kot skupek notranjih dejavnikov, ki so odgovorni za razlike v človekovi gibalni učinkovitosti (Pistotnik, 2011).

Gibalne sposobnosti so, tako kot druge človekove sposobnosti, v določeni meri prirojene, v določeni meri pa tudi pridobljene. To pomeni, da so človeku že z rojstvom dane osnovne zasnove, ki opredeljujejo stopnjo, do katere se bodo sposobnosti lahko razvile ob njegovi normalni rasti in razvoju. Z rojstvom dane možnosti v razvitosti gibalnih sposobnosti pa se lahko v določeni meri preseže z ustrezno gibalno dejavnostjo oziroma treningom. Posamezne gibalne sposobnosti se razlikujejo po svojih dednostnih zasnovah. To pomeni, da vse niso prirojene v enaki meri, kar povzroča nesorazmerje v možnostih njihovega razvoja pod vplivom trenajžnega procesa. Različnost v možnostih razvoja gibalnih sposobnosti, ki se pojavlja pod vplivom vadbe, je spodbudila njihovo preučevanje in povzročila, da je danes struktura gibalnega prostora in temu pripadajočih gibalnih sposobnosti dokaj dobro poznana (Pistotnik, 2011).

V telesni dejavnosti med fanti in dekleti obstajajo nekatere razlike. Fantje se ne glede na starost gibajo več kot dekleta, pogosteje se tudi vključujejo v organizirane oblike redne vadbe. Fantje so

dejavni predvsem v kolektivnih športih, medtem ko se dekleta raje odločajo za individualne športne panoge, ki vključujejo manj telesnega kontakta in manj mišične sile (Drev, 2014). Na gibanje otroka oziroma mladostnika ima poleg družine pomemben vpliv šola, saj v tem okolju otroci in mladostniki preživijo velik del dneva (Zurc, 2007).

Obdobje med petnajstim in dvajsetim letom človekovega razvoja označujemo kot obdobje adolescence, ki ob koncu postopno prehaja v obdobje zrelosti. V tem obdobju opažamo počasnejšo telesno rast, ki se počasi zaustavi. Športne dejavnosti imajo pri tem veliko vlogo, saj pomagajo posamezniku dokončno izoblikovati lastno samopodobo na področju doživljanja in dožemanja svojega telesa. Pod pritiski sodobne civilizacije so na tem področju zlasti izpostavljena dekleta, ki se mnogokrat doživljajo zelo negativno. Moderna pedagoška doktrina, ki jo uporabljajo uspešni šolski sistemi, poudarja pomen gibalne dejavnosti, ne le za razvoj telesnih in gibalnih potencialov, ampak tudi kot pomembno sredstvo za kompenzacijo negativnih učinkov naporenega intelektualnega dela v šoli (Horvat, 1994).

Gibalne oziroma motorične sposobnosti človeka so tiste sposobnosti, ki povzročajo razlike v gibalni učinkovitosti posameznikov. Ni jih mogoče meriti niti ocenjevati neposredno, ampak le posredno z dosežki posameznikov v določenih nalogah oziroma testih. To so za ta namen posebej sestavljene motorične naloge, ki jih je mogoče meriti. Testi morajo biti kar najbolj preprosti, da je vpliv gibalnih znanj na rezultat čim manjši.

Športnovzgojni karton (ŠVK) ali SLOfit je nacionalni sistem za spremljavo telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine, v katerega so vključene vse slovenske osnovne in srednje šole. S pomočjo podatkov ŠVK lahko otroci in njihovi starši spremljajo svoj telesni in gibalni razvoj, učitelji športne vzgoje pa pridobivajo pomembne informacije, na podlagi katerih lahko otrokom ali mladostnikom, ki imajo v svojem razvoju težave, strokovno pomagajo in jih usmerjajo. Že vrsto let nam ta sistem omogoča bolj kakovostno delo pri pouku športne vzgoje (Starc, Strel in Kovač 2010).

CILJI

Z raziskavo smo želeli ugotoviti vrednosti posameznih spremenljivk telesnih in gibalnih sposobnosti v času štiriletnega šolanja. Posamezne spremenljivke smo primerjali po posameznih letnikih in spolu.

METODE DELA

V raziskavo so bili vključeni dijaki, ki so podpisali soglasje za vključitev v meritve športnovzgojnega kartona. Upoštevali smo le tiste dijake, ki so imeli v vseh štirih letih srednješolskega izobraževanja opravljen Cooperjev test in vseh enajst spremenljivk za športnovzgojni karton v vsakem letniku. V raziskavo je bilo tako vključenih 63 dijakinj in 31 dijakov, starih od 15 do 20 let. Podatki dijakov so bili pridobljeni v štirih zaporednih šolskih letih.

Vzorec spremenljivk: telesna višina, telesna teža, kožna guba nadlahti, dotikanje plošče z roko, premagovanje ovir nazaj, predklon na klopici, skok v daljino z mesta, dviganje trupa, vesa v zgibi, tek na 60 m, tek na 600 m, Cooperjev test (240 metrov).

REZULTATI IN ANALIZA

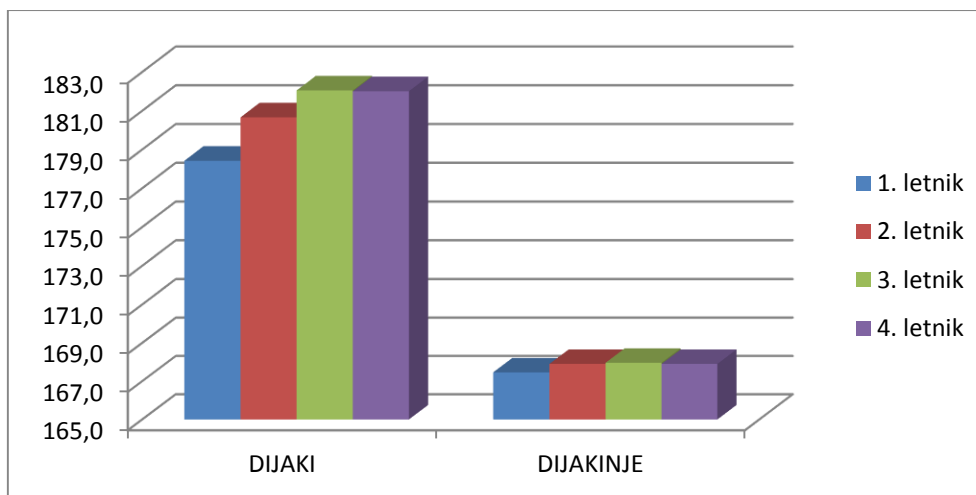
V nadaljevanju so v preglednicah predstavljene aritmetične vrednosti za posamezno spremenljivko za vsa štiri leta srednješolskega izobraževanja, in sicer za vsako šolsko leto in spol posebej.

Tabela 4

Telesna višina (ATV) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	178,4 cm	180,7 cm	182,1 cm	182,0 cm
Dijakinje	167,5 cm	167,9 cm	168,0 cm	167,9 cm

V Tabeli 1 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju telesne višine. Pri dijakih se telesna višina v času šolanja od prvega do četrtega letnika poveča, in sicer iz 178,4 centimetrov na 182,0 centimetrov. Največ dijaki zrastejo iz prvega v drugi letnik, v povprečju za 2,3 centimetra, od tretjega letnika dalje pa se telesna višina ne spreminja več. Dijakinje so v povprečju manjše od dijakov, v času srednješolskega izobraževanja pa ostane telesna višina skoraj nespremenjena in je v povprečju skoraj 168 centimetrov. Iz rezultatov lahko sklepamo, da se rast dijakinj prej zaključí.



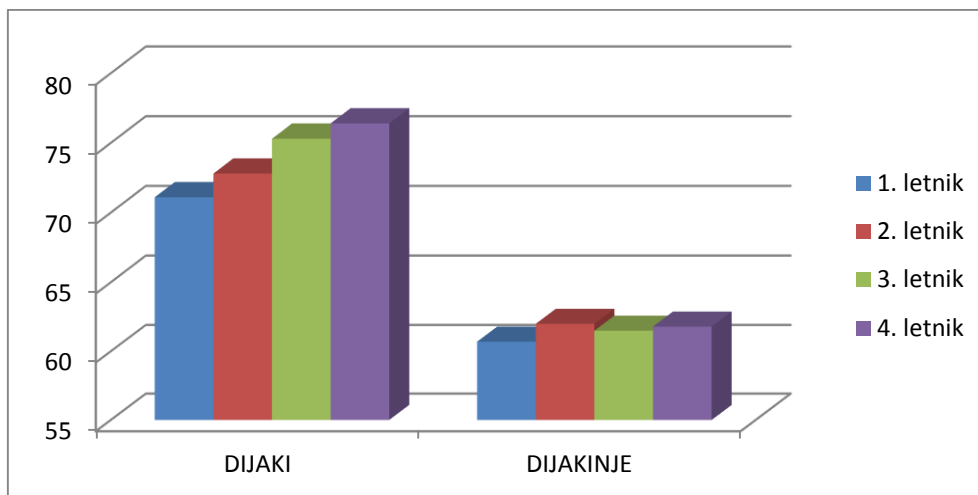
Slika 19: Telesna višina (v cm) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 5

Telesna teža (ATT) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	71,1 kg	72,8 kg	75,3 kg	76,4 kg
Dijakinje	60,7 kg	62,0 kg	61,5 kg	61,8 kg

V Tabeli 2 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju telesne teže. Pri dijakih se telesna teža v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju povečuje skozi vsa štiri leta, in sicer z 71,1 kilogramov na 76,4 kilogramov. Vzrok za dvig telesne teže je v tesni povezavi s povečanjem telesne višine. Dijakinje so v povprečju lažje od dijakov, v času srednješolskega izobraževanja pa ostane njihova telesna teža skoraj nespremenjena, rahlo povečanje opazimo le pri prehodu iz prvega v drugi letnik, in sicer za 1,3 kilograma.



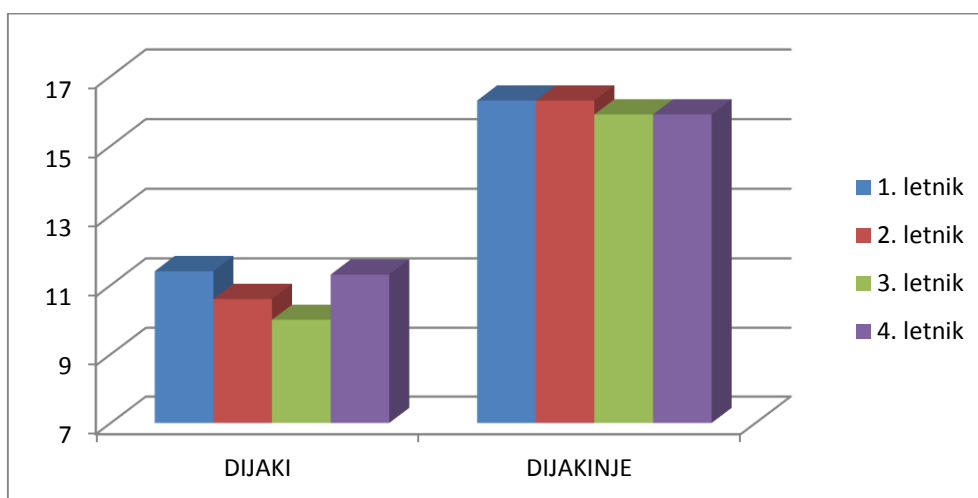
Slika 20: Telesna teža (v kg) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 6

Kožna guba nadlahti (AKG) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	11,4 mm	10,6 mm	10,0 mm	11,3 mm
Dijakinje	16,3 mm	16,3 mm	15,9 mm	15,9 mm

V Tabeli 3 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju podkožnega maščevja. Pri dijakih se kožna guba v času od prvega do tretjega letnika v povprečju počasi manjša, kar je v tesni povezavi s povečevanjem telesne višine. V tretjem letniku je povprečna vrednost kožne gube najnižja in znaša 10 milimetrov, v četrtem letniku pa se zviša na 11,3 milimetrov, kar je skoraj enako kot v prvem letniku. Pri dijakinjah opazimo rahlo padanje količine podkožnega maščevja, in sicer iz 16,3 milimetrov v prvem in drugem letniku na 15,9 milimetrov v tretjem in četrtem letniku.



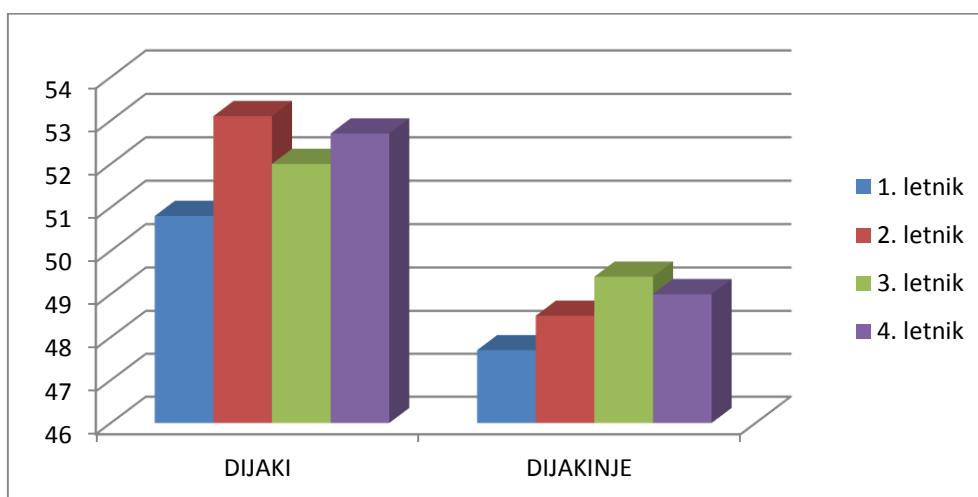
Slika 21: Kožna guba nadlahti (v mm) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 7

Dotikanje plošče z roko (DPR - št. ponovitev v 20 s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	50,8	53,1	52,0	52,7
Dijakinje	47,7	48,5	49,4	49,0

V Tabeli 4 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri motorično sposobnost hitrost izmeničnih gibov. Pri dijakih se rezultati pri testu dotik plošče z roko v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju poveča, in sicer iz 50,8 dotikov v dvajsetih sekundah na 52,7 dotikov v dvajsetih sekundah, izstopajo le rezultati dijakov v drugem letniku, kjer so dijaki dosegli največje povprečne vrednosti, in sicer 53,1 dotikov v dvajsetih sekundah. Tudi pri dijakinjah se vrednosti testa zvišujejo proti zaključku izobraževanja, in sicer v prvem letniku iz 47,7 dotikov plošče v dvajsetih sekundah do 49,4 dotikov plošče v dvajsetih sekundah, najvišjo vrednost testa pa dosežejo v tretjem letniku, ko dijakinje naredijo v povprečju 49,4 dotikov plošče v dvajsetih sekundah.



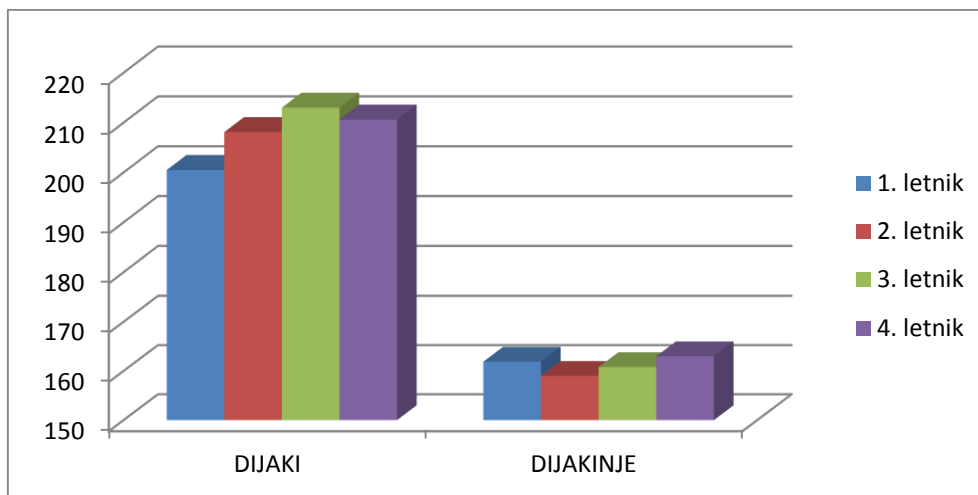
Slika 22: Dotikanje plošče z roko (št. ponovitev v 20 s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 8

Skok v daljino z mesta (SDM) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	200,5 cm	208,1 cm	213,0 cm	210,6 cm
Dijakinje	161,9 cm	159,0 cm	160,8 cm	163,0 cm

V Tabeli 5 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri hitro (eksplozivno) moč. Pri dijakih se rezultat pri testu skok v daljino z mesta v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju poveča, in sicer iz 200,5 na 213,0 centimetrov, največjo povprečno vrednost pa dijaki dosežejo v tretjem letniku. Pri dijakinjah je v povprečju vrednost testa skok v daljino z mesta skoraj nespremenjena. Opazimo rahlo skrajšanje skoka iz prvega v drugi letnik, in sicer iz 161,9 centimetrov na 159 centimetrov, potem pa sledi v tretjem in četrtem letniku rahlo daljšanje skoka, ki znaša v četrtem letniku v povprečju 163 centimetrov.



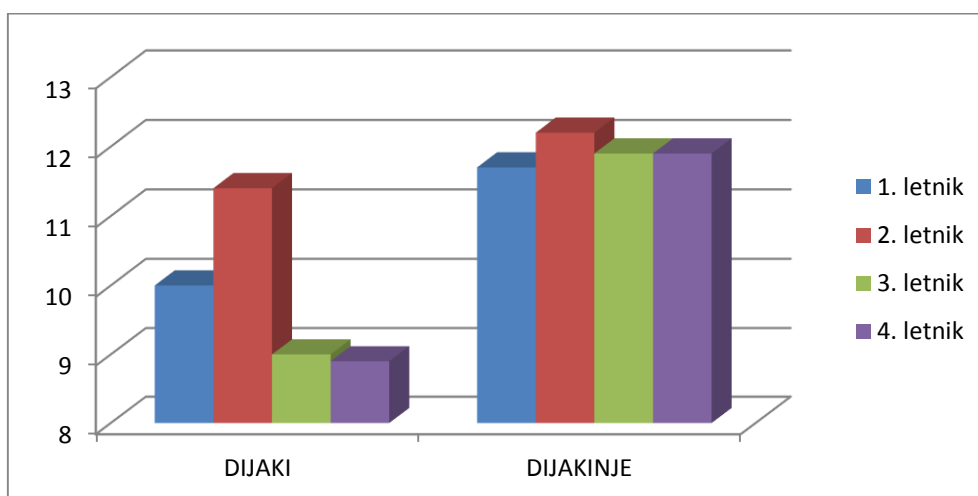
Slika 23: Skok v daljino z mesta (v cm) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

Tabela 9

Premagovanje ovir nazaj (PON) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	10,0 s	11,4 s	9,0 s	8,9 s
Dijakinje	11,7 s	12,2 s	11,9 s	11,9 s

V Tabeli 6 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri koordinacijo gibanja. Pri dijakih se rezultati pri testu premagovanje ovir nazaj v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju zmanjšajo iz 10 sekund v prvem letniku, na 8,9 sekund v četrtem letniku, kar pomeni, da se dijakom izboljšajo koordinacijske sposobnosti. Najslabše vrednost dijaki dosežejo v drugem letniku, in sicer 11,4 sekunde. Približno takrat dijaki prenehajo rasti v višino, koordinacija pa je v tem obdobju najslabša. Pri dijakinjah je v povprečju vrednost testa premagovanje ovir nazaj skoraj nespremenjena, opazno je rahlo poslabšanje iz prvega v drugi letnik, in sicer vrednosti narastejo iz 11,7 sekunde na 12,2 sekunde.



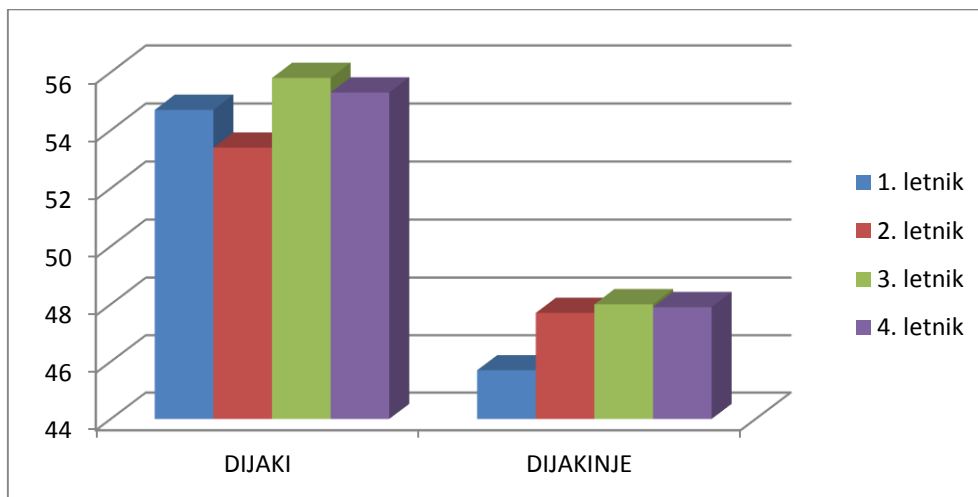
Slika 24: Premagovanje ovir nazaj (v s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 10

Dviganje trupa (DT - št. ponovite v 60 s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	54,7	53,4	55,8	55,3
Dijakinje	45,7	47,7	48,0	47,9

V Tabeli 7 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri moč mišic upogibalk trupa. Pri dijakih se rezultati pri testu dvigovanje trupa v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju skoraj nič ne spremenijo. V prvem letniku dijaki naredijo v povprečju 54,7 ponovitev v eni minuti, v četrtem letniku pa 55,3 ponovitev v eni minuti. Najmanjše število ponovitev dijaki opravijo v drugem letniku, ko naredijo v povprečju 53,4 ponovitve v eni minuti. Pri dijakinjah se število ponovitev poveča iz prvega v drugi letnik, in sicer iz 45,7 ponovitev v eni minuti na 47,7 ponovitev v eni minuti. Od drugega do četrtega letnika pa ostane v povprečju število ponovitev enako.



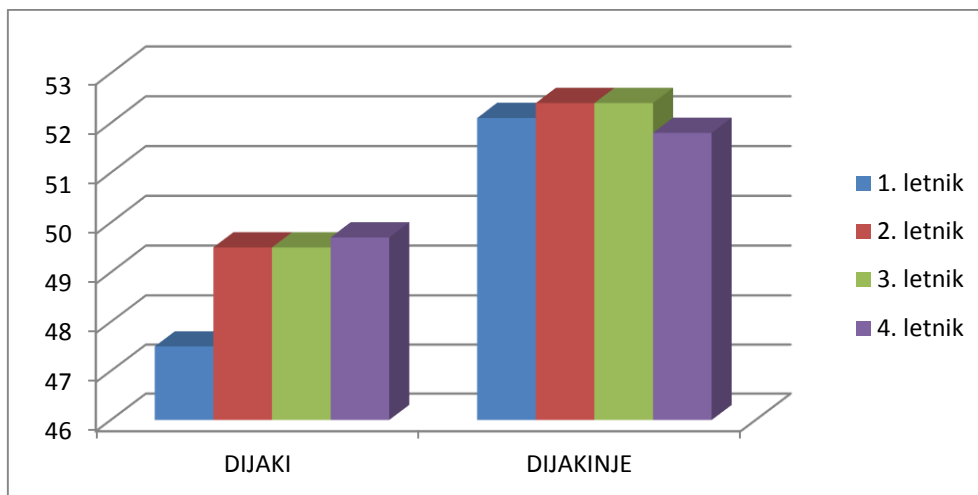
Slika 25: Dviganje trupa (št. ponovite v 60 s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 11

Predklon na klopci (PRE) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	47,5 cm	49,5 cm	49,5 cm	49,7 cm
Dijakinje	52,1 cm	52,4 cm	52,4 cm	51,8 cm

V Tabeli 8 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri gibljivost. Pri dijakih se rezultati pri testu predklon na klopci v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju izboljšujejo. V prvem letniku dijaki v povprečju dosegajo vrednosti 47,5 centimetrov, najvišje vrednosti pa dosegajo v četrtem letniku, in sicer 49,7 centimetrov, kar pomeni, da se gibljivost pri dijakih povečuje. Pri dijakinjah je v povprečju vrednosti testa predklon na klopci od prvega do četrtega letnika skoraj enaka, in sicer v povprečju približno 52 centimetrov. Najboljše vrednosti dosežejo dijakinje v drugem in tretjem letniku, ko je vrednost 52,4 centimetre. Pri tem testu so pa dijakinje boljše od dijakov.



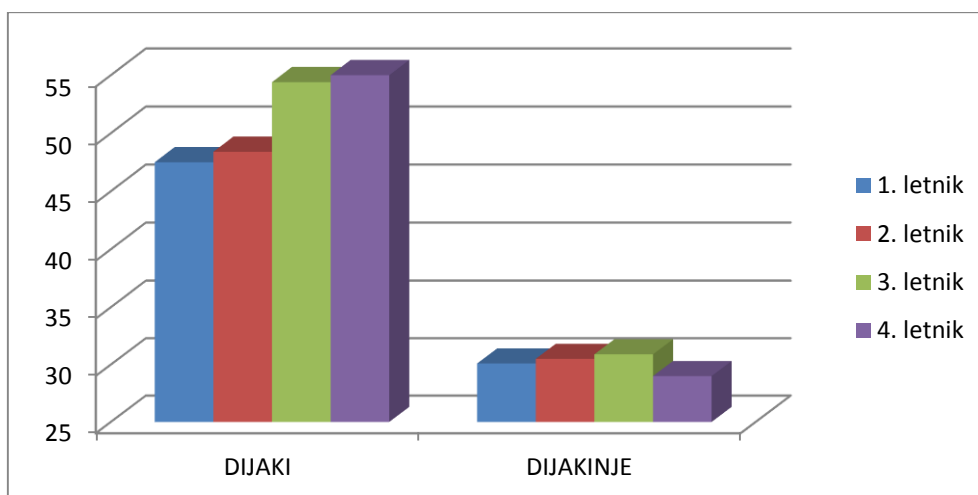
Slika 26: Predklon na klopci (v cm) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 12

Vesa v zgibi (VZG, v s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	47,5 s	48,4 s	54,4 s	55,2 s
Dijakinje	30,1 s	30,5 s	30,9 s	29,0 s

V Tabeli 9 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri vzdržljivost v moči rok in ramenskega obroča. Pri dijakih se rezultati pri testu vesa v zgibi v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju zvišujejo. V prvem letniku dijaki v povprečju dosegajo vrednosti 47,5 sekund, najvišje vrednosti pa dosegajo v četrtem letniku, in sicer 55,2 sekundi, kar pomeni, da se moč rok povečuje. Največji prirastek moči dijaki dosežejo iz drugega v tretji letnik. Pri dijakinjah se v povprečju vrednosti testa vesa v zgibi od prvega do tretjega letnika rahlo izboljšujejo, v četrtem letniku pa je opaziti poslabšanje. Vrednosti v četrtem letniku so v povprečju slabše, kot so v prvem letniku.



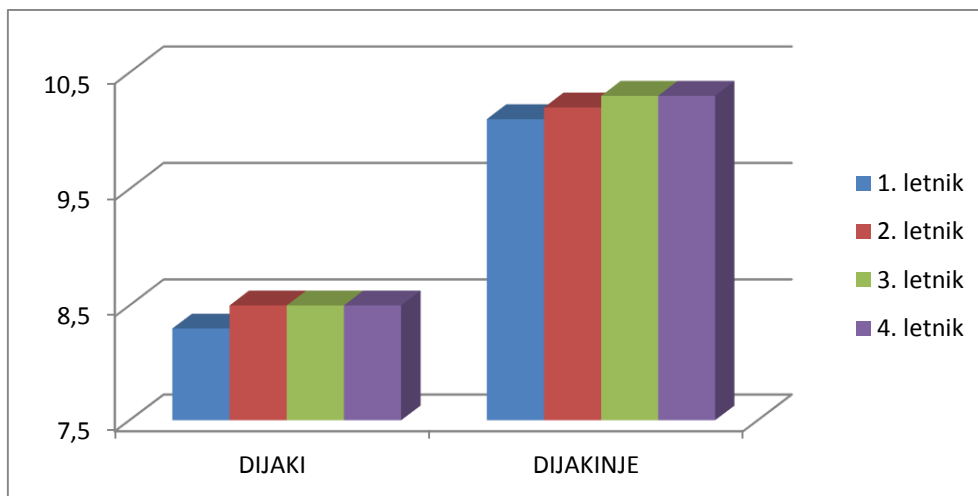
Slika 27: Vesa v zgibi (v s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 13

Tek na 60 m - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	8,3 s	8,5 s	8,5 s	8,5 s
Dijakinje	10,1 s	10,2 s	10,3 s	10,3 s

V Tabeli 10 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri hitrost. Pri dijakih se rezultati pri testu tek 60 metrov v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju zvišujejo. V prvem letniku dijaki v povprečju dosegajo vrednosti 8,3 sekunde, najvišje vrednosti pa dosegajo v četrtem letniku, in sicer 8,5 sekund, kar pomeni, da se hitrost teka na 60 metrov zmanjšuje. Pri dijakinjah se v povprečju vrednosti testa teka na 60 metrov od prvega do četrtega letnika rahlo povečujejo, in sicer iz 10,1 sekunde na 10,3 sekund, kar pomeni, da je tudi pri dijakinjah šprinterski tek v četrtem letniku v povprečju počasnejši.



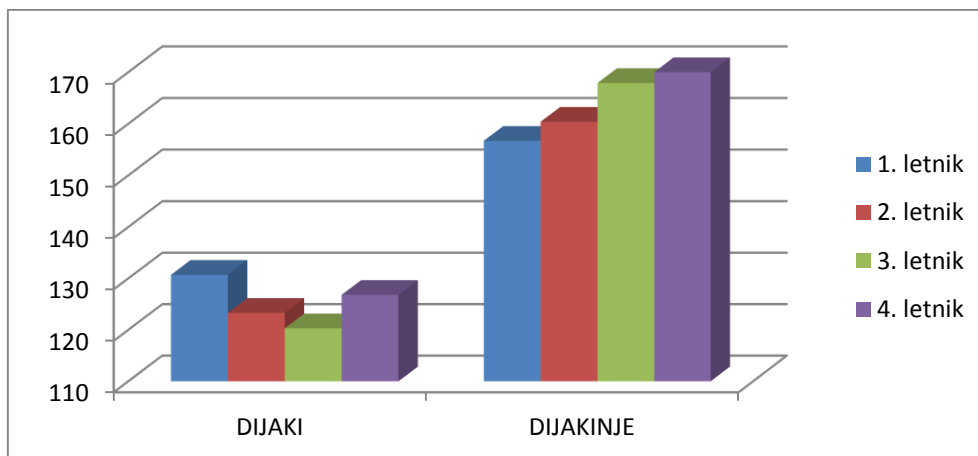
Slika 28: Tek na 60 m (v s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 14

Tek na 600 m - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	130,7 s	123,3 s	120,3 s	126,8 s
Dijakinje	156,7 s	160,4 s	167,9 s	170,8 s

V Tabeli 11 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri motorično sposobnost vzdržljivost. Pri dijakih se rezultati pri testu tek na 600 metrov v času šolanja od prvega do tretjega letnika v povprečju izboljšujejo. V prvem letniku dijaki v povprečju dosegajo čas 130,7 sekund, v tretjem letniku pa dosegajo najboljše rezultate, in sicer v povprečju 120,3 sekunde, kar pomeni, da se hitrost teka na 600 metrov povečuje. Pri dijakinjah se čas teka na 600 metrov od prvega do četrtega letnika rahlo povečuje skozi vsa štiri leta, in sicer iz 156,7 sekunde v prvem letniku, na 170,8 sekunde v četrtem letniku. Za enako razdaljo dijakinje v četrtem letniku porabijo 14 sekund več, kot v prvem letniku.



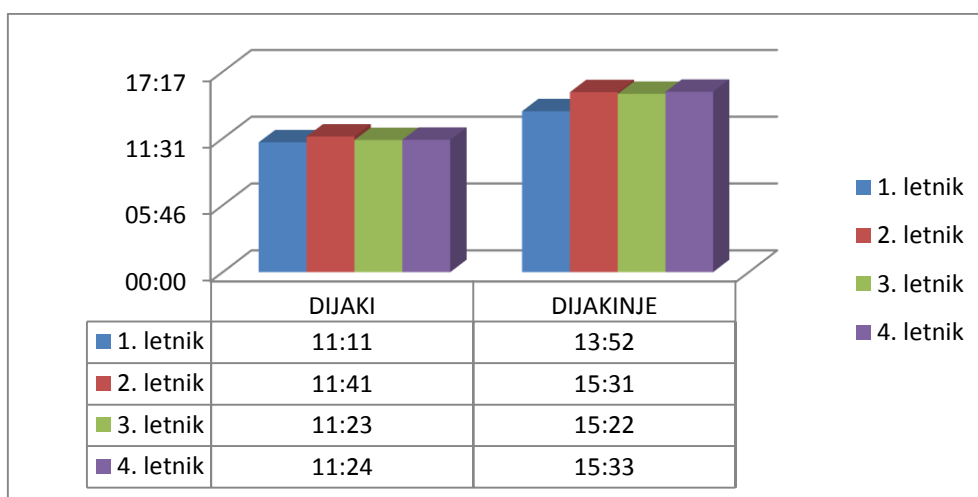
Slika 29: Tek na 600 m (v s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

Tabela 15

Tek na 2400 m (Cooperjev test) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja

	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Dijaki	11:11 (m:s)	11:41 (m:s)	11:23 (m:s)	11:24 (m:s)
Dijakinje	13:52 (m:s)	15:31 (m:s)	15:22 (m:s)	15:33 (m:s)

V Tabeli 12 so predstavljene aritmetične vrednosti, dobljene pri merjenju testa, ki meri aerobno vzdržljivost. Dijaki pri testu Cooperjev test (tek 2400 metrov) dosegajo najboljše rezultate v prvem letniku, ko za razdaljo 2400 metrov potrebujejo 11 minut in 11 sekund. V drugem letniku dosegajo najslabše rezultate, in sicer 11 minut in 41 sekund, kar je verjetno povezano s telesno rastjo in posledično manjšo koordinacijo. V tretjem in četrtem letniku se čas teka zmanjša na vrednost 11 minut in 23 oziroma 24 sekund v četrtem letniku. Pri dijakinjah so v povprečju vrednosti testa teka na 2400 metrov v prvem letniku najboljše, ko dijakinje test opravijo v 13 minutah in 52 sekundah. V drugem letniku se vzdržljivost bistveno poslabša, saj za enako razdaljo dijakinje porabijo v povprečju 15 minut in 31 sekund. V drugem, tretjem in četrtem letniku pa so vrednosti skoraj enake. Po Cooperjevi lestvici (Cooper, 1970) za dijake, stare od 15 do 18 let, pomeni test, opravljen v 11 minutah, dobro telesno pripravljenost. Dijakinje bi pa po Cooperjevi lestvici bile v prvem letniku ocenjene kot dobro telesno pripravljene, v ostalih letnikih pa kot srednje telesno pripravljene.



Slika 30: Tek na 2400 m (v min:s) - primerjava rezultatov po spolu v času štiriletnega šolanja.

SKLEP

Gibalne oziroma motorične sposobnosti človeka so tiste sposobnosti, ki povzročajo razlike v gibalni učinkovitosti posameznikov. Ni jih mogoče meriti niti ocenjevati neposredno, ampak le posredno z dosežki posameznikov v določenih nalogah, testih. To so za ta namen posebej sestavljene motorične naloge, ki jih je mogoče meriti. Testi morajo biti kar najbolj preprosti, da je vpliv gibalnih znanj na rezultat čim manjši.

Cilj raziskovalnega dela je bil ugotoviti vrednosti posameznih spremenljivk športnovzgojnega kartona in Cooperjevega testa v času štiriletnega šolanja in primerjati rezultate spremenljivk po spolu.

Glavne ugotovitve raziskave so:

- pri dijakih se telesna višina in telesna teža v času šolanja od prvega do četrtega letnika povečata,
- pri dijakih in dijakinjah se rezultati pri testu dotik plošče z roko v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšajo,
- pri dijakih se rezultat pri testu skok v daljino z mesta v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšajo,
- pri dijakih se rezultati pri testu premagovanje ovir nazaj v času šolanja od prvega do četrtega letnika v povprečju poslabšajo,
- pri dijakinjah se rezultati pri testu dvigovanje trupa v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšajo,
- pri dijakih se rezultati pri testu predklon na klopci v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšajo, pri dijakinjah pa se vrednosti slabšajo,
- pri dijakih se rezultati pri testu vesa v zgibi v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšujejo, pri dijakinjah pa slabšajo,
- pri dijakih in dijakinjah se rezultati pri testu tek 60 metrov v času šolanja od prvega do četrtega letnika slabšajo,
- pri dijakih se rezultati pri testu tek 600 metrov v času šolanja od prvega do četrtega letnika izboljšujejo, pri dijakinjah pa slabšajo,
- pri dijakih in dijakinjah se rezultati pri testu 240 metrov v času šolanja od prvega do četrtega letnika slabšajo.

S pomočjo dobljenih podatkov lahko dijaki in učitelji spremljamo telesni in gibalni razvoj, učitelji športne vzgoje pa pridobimo pomembne informacije, na podlagi katerih lahko dijakom strokovno svetujemo in jim po potrebi pripravimo tudi individualni program.

LITERATURA

Cooper, K. H. (1970). *The new aerobics*. New York: Bantam Books.

Drev, A. *Pomen rednega gibanja za otroke in mladostnike* (4. 4. 2014). Pridobljeno iz www.zdravjevsoli.si

Horvat, L. (1994). Motorični in kognitivni razvoj v starostnem obdobju med 6 in 19 letom. V: Cankar, A. in Kovač M. (ur.). *Cilji šolske športne vzgoje – uvodna izhodišča* (str. 23–30). Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport.

- Pistotnik, B. (2011). *Osnove gibanja v športu: Osnove gibalne izobrazbe*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Starc, G., Strel, J. in Kovač, M. (2010). *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: Pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

JE POTAPLJANJE ŠPORT ALI FIZIKA? MEDPREDMETNI DAN DEJAVNOSTI KOT PRIMER DOBRE PRAKSE

Nataša GROM, Osnovna šola Domžale

strokovni prispevek

POVZETEK

Začetki potapljanja segajo v zgodovino človeštva. Željo po odkrivanju globin so omejevali potopi na en vdih. Da bi pod gladino ostali dlje, se je razvilo tehnično potapljanje. Pri slednjem deluje na telo zakoni hidrostatičnega tlaka. V prispevku predstavljamo plavalno-potapljaški športni dan z vsebinami fizike, računajoč na večji interes pri učencih tako za plavanje kot tudi za učenje fizike, ker pri potapljanju težko določimo mejo med športom in fiziko. Učenci so spoznavali potapljaški šport in tlak v tekočinah ter ugotovili, da je za varno potapljanje potrebno znati vsaj osnove fizike. Hkrati so potapljanje spoznali kot privlačno rekreativno dejavnost, ki se je moramo lotevati premišljeno in odgovorno, ne le pri potapljanju v šoli, temveč tudi na počitnicah. Pomemben del evalvacije za učitelje je spoznanje, kako ponudba široko izobraženega kadra v učiteljski zbornici ni le referenca za šolo, je tudi prispevek k dodani vrednosti predpisanega izobraževanja in priložnost za pestro medpredmetno sodelovanje.

Ključne besede: medpredmetni dan dejavnosti, potapljanje, ABC oprema za potapljanje, hidrostatični tlak.

UVOD

Začetki potapljanja segajo več tisoč let v zgodovino človeštva. (Potapljanje skozi čas, 2015). Modre globine so nas zasvojile, želimo si več svobode, želimo si globlje, v globinah želimo ostati dlje časa. Ko zremo v prostrano globino, se nam vedno poraja vprašanje: »Kaj neki je v tej skrivnostni modrini?« (Izobraževanje, 2015).

Verjetno ni veliko posameznikov, ki si niso vsaj enkrat v življenju nadedli maske in pogledali morskno dno. Kot otroci smo dno opazovali stoje v kakšen meter globoki vodi in se med sabo preskušali v zadrževanju sape. Morda smo poskušali pobrati in na gladino prinesiti kamen ali školjko in tako vse bolj odtavali od obale. Vse bolj so se nam izmikala tudi tla in vse težje smo se dokazovali z ulovom predmetov, ki so ležali na dnu.

Velika želja po odkrivanju resnice iz globin nas je pripeljala do težave, saj so bili naši preprosti potopi omejeni na en vdih. Dihanje skozi enostavno cev (dihalko) je sicer dovoljevalo dihanje, a le tik pod gladino. Najbolj radovedni in ustvarjalni smo dihalko kar podaljšali in bili razočarani. Danes vemo, da že na globini enega metra ni bilo več mogoče vdihniti zaradi prevelikega tlaka vode na pljuča. Tlak v vodi, naraščajoči tlak z globino ..., pa saj to neznosno »smrdi« po fiziki.



Slika 31: Potapljanje (Potapljanje, 2015).

MEDPREDMETNI PRISTOP

Fizika je osnovnošolski predmet, do katerega še vedno goji splošna javnost zdaj že zastarele tabuje. Učenci nekako prestrašeni prestopijo prag učilnice in potrebujejo nemalo spodbude, da presežejo predsodke in se prepustijo dejstvu, da je fizika vse okrog nas. To dokazujejo že zapisi iz davne preteklosti. Takrat so tako imenovani filozofi ali misleci, ki so imeli dar za opazovanje in razvit čut do narave in hkrati niso hoteli fizično delati ali skrbeti za lastno preživetje, opazovali naravo, zapisovali izsledke, postavljali hipoteze, jih preverjali in končno v njih prepoznali naravne zakone.

Teh so se številne generacije vedoželjnih ljudi in učencev učile iz učbenikov in enciklopedij. Spremenili pa so se časi in spremenili so se učenci. Današnji učenci tako potrebujejo nove pristope, nove izzive, nove izkušnje. Želijo spoznavati svet in srkati znanje prek izkustvenega učenja. Priložnost se je pokazala pri plavalnem športnem dnevu.

Tudi za plavalni športni dan v današnjih časih niso več dovolj samo kopalke, brisača in bazen, v katerem bi učenci odplavali določeno število dolžin, se naučili in opravili nekaj reševalnih skokov in drugih vaj v vodi. Vsebine je treba nadgraditi, jih osmisliti in iz vsega skupaj iztržiti kar največ iz več predmetnih področij.

V zadnjem času se za spodbudo pojavljajo še mnenja strokovnjakov, ki opozarjajo na razdrobljenost šolskega znanja in s tem na neuporabno in nekritično znanje (Markelj in Vučkovič, 2008). Zaradi stroge razdrobljenosti znanja danes otroci ne znajo povezati informacij, ki jih dobijo pri različnih šolskih predmetih, in tako ne dobijo celotne slike.

Eden izmed temeljnih ciljev kurikularne prenove osnovnošolskega izobraževanja (Izhodišča kurikularne prenove, 1996) je doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji, tj. šolskimi predmeti, ki izhajajo iz znanstvenih disciplin. Medpredmetno povezovanje je tudi formalno utemeljeno v Zakonu o osnovni šoli (2006).

Z domnevnim problemom se ukvarjajo različni strokovnjaki. Ravno medpredmetne povezave pa učencem pomagajo strukturirati pridobljeno znanje v smiselno celoto. To po Barici Marentič Požarnik (2000) vpliva tudi na motivacijo za nadaljnje učenje.

Na kratko bi med predmetno povezovanje opisali kot uresničevanje ciljev in povezovanje vsebin različnih predmetov in predmetnih področij (Kovač, Starc in Jurak, 2003). Učenci morajo povezave med predmeti tudi videti in razumeti, drugače smo zgrešili naš namen. Prepričanje, ki stoji za tem, je, da moramo težiti k znanju, ki bo celostno, trajno, aktivno, kritično, uporabno, sistematično (Markelj in Vučkovič, 2008).

MEDPREDMETNI DAN DEJAVNOSTI

Zamislila sem si plavalno-potapljaški športni dan z vsebinami fizike, računajoč na večji interes pri učencih tako za plavanje kot tudi za učenje fizike, ker pri tej telesni dejavnosti pravzaprav težko določimo mejo med športom in fiziko.

Učitelji poskušamo videti zanimive probleme in vsebine, jih obravnavati čim bolj celostno in jih hkrati osvetliti z različnih vidikov. Kadar so pri takem načinu dela jasno prepoznani tudi cilji drugih predmetov, lahko govorimo o medpredmetnem povezovanju več vrst stroke.

Plavalno-potapljaški športni dan ima značilnosti zunanjega medpredmetnega povezovanja, kar pomeni, da gre za skupno temo več predmetov in da sodeluje več učiteljev različnih strokovnih področij hkrati.

Poleg organizacije prevozov, rezervacije bazena, skrbi za prvo pomoč, iskanja zainteresiranih spremljevalcev in strokovno usposobljenih izvajalcev je veliko pozornosti treba nameniti predvsem pripravi navodil za učence in starše ter pretehtani in skrbni izdelavi varnostnega načrta.

Pri načrtovanju ne gre spregledati pomena priprave učencev na medpredmetno povezovanje ali pomena ustrezne priprave delovnih prostorov in pogojev za izvedbo zadolžitev in nalog. Ne sme nas preslepiti navdušenje in zadovoljstvo učencev ob napovedanem nekonvencionalnem načinu učenja in moramo budno spremljati in spodbujati učence k dejavnosti. Od spremljevalcev in izvajalcev se pričakuje tudi moderiranje praktičnega dela učencev in načrtovanje usmerjenega počitka.

Zaključek se izvede v obliki evalvacije za učence in kolege, ki vključuje analizo in refleksijo dela, kar bržkone postanejo temeljna stališča pri odločanju, ali tak dan naslednje šolsko leto ponoviti ali ne, saj je »*evalvacija proces, v katerem se ovrednoti opravljeno delo glede na postavljene cilje, osmislijo informacije, zbrane med izvajanjem dela, oblikujejo zaključki in ukrepi za izboljšanje nadaljnega dela na obstoječih/novih projektih*« (Markelj in Vučkovič, 2008, str. 16).

PRIMER DOBRE PRAKSE

Športni dan: plavanje in potapljanje v pokritem bazenu.

Medpredmetno povezovanje športne vzgoje in fizike: potapljanje in tlak v stoječih tekočinah.

Razred: 8. razred; 22 učencev.

Namen

Spoznavanje medsebojne odvisnosti varnega potapljanja in znanja o hidrostatičnem tlaku, ki je osnovna osnovnošolska fizikalna količina. Odgovoriti na našeta in njim podobna vprašanja: »Ali človek plava, lebdi ali potone? Ali je poznavanje dihanja človeka del potapljaških veščin ali znanja fizike? Ali je poznavanje naraščanja tlaka z globino stvar potapljanja ali fizike? Ali je dekompresijska bolezen stvar potapljanja ali fizike? Ali je možno hoditi po dnu bazena in dihati na zelo dolgo cev?«

Vsebine

- Spoznavanje osnov zgodovine potapljanja,
- "ABC oprema" za potapljanje (Potočnik in Smolej, 1997, str.13),
- potapljanje na dah in potapljanje z jeklenko,
- pametne mere nadihavanja pred potopom ali dvigom,
- tehnika pregiba in potopa na dah,
- bolečine v ušesih kot posledica naraščanja tlaka z globino ali barotravma,
- izenačevanje tlaka,
- soodvisnost plovnosti od gostote snovi,
- spoznavanje in prepoznavanje pojmov: plava, lebdi, potone,
- zakaj si potapljač nadene uteži?
- potapljaško »sveto pismo« o varnem potapljanju – UDI,
- znaki sporazumevanja pri potapljanju,
- Arhimedov zakon (Beznec, Cedilnik, Černilec, Gulič, Lorgier in Vončina, 2012),
- Boyle-Mariottov zakon,
- Pascalov zakon (Beznec idr., 2012) ,
- medicina potapljanja in možne nevarnosti,
- test poznavanja osnov potapljanja 1. in 2. del.

Organizacija in izvedba

Delo poteka v treh skupinah in treh sklopih istočasno. Vsak sklop vodi učitelj predmetnega področja in izurjen potapljač. Med posameznimi sklopi je načrtovan usmerjen odmor, ki vključuje počitek ali nadzorovano, a samostojno vadbo v parih.

1. sklop vključuje vaje in naloge za:

- plovnost brez in s plavutmi, vdih – izdih,
- pravilna tehnika udarjanja s plavutmi,
- potapljaška oprema in potapljaška obleka,
- plavanje z masko, praznenje namerno napolnjene dihalke,
- Arhimedov zakon in pomen uteži,
- plavanje z utežmi, poskus praznenja napolnjene maske pod vodo.

2. sklop vključuje vaje in naloge za:

- tehnika pregiba in potapljanja na dah brez in z masko,
- pobiranje predmetov na dnu bazena,

- opazovanje, merjenje in računanje naraščanja tlaka z globino,
- nastanek barotravme (Potočnik in Smolej, 1997) in izenačevanje pritiska v ušesih – Pascalov zakon,
- prepoznavanje primerne globine za potapljanje na dah brez škode za zdravje,
- podatki o svetovnem rekordu za potapljanje na dah,
- znaki za sporazumevanje pod vodo.

3. sklop vključuje:

- ogled didaktičnega filma,
- Boyle-Mariottov zakon in potapljanje, vpliv na pljuča,
- nepravilna tehnika potapljanja in dviganja in možne poškodbe,
- škodljivost zadrževanja vdiha,
- znaki za sporazumevanje pod vodo v primerih spremenjenega počutja,
- dekompresijska bolezen, ravnanje in ukrepi prve pomoči (Potočnik in Smolej, 1997).

4. sklop vključuje predstavitev za vse tri skupine skupaj:

- predstavitev opreme in tehnike potapljanja z jeklenko,
- jeklenka in tlak plina v jeklenki na različnih globinah, hidrostatični regulator,
- zgradba plina v jeklenki in naraščanje porabe plina na globini,
- potapljaška ura in globinomer,
- podvodni manometer, kompas, svetilka,
- vzgonski jopič ali kompenzator plovnosti,
- dekompresijske tabele in njihova uporabnost,
- okolju prijazno potapljanje.

Evalvacija

Evalvacija za učence je potekala na podlagi rešenih nalog na učnih listih v obliki poročanja po skupinah, vključujoč lastna doživljanja in misli.

Za učitelje, zunanje sodelavce in spremljevalce pa je potekala takoj po vrnitvi iz dnevu dejavnosti z namenom:

- izmenjave opažanj in mnenj glede na potek dela v posamezni skupini,
- samokritične presoje ustreznosti zastavljenih ciljev,
- analize realizacije ciljev in razlogov za odstopanja,
- konstruktivne kritike in izboljšave nalog na učnih listih,
- klepeta o komentarjih učencev na naloge, organizacijo in izvedbo dneva dejavnosti,
- da ugotovitve služijo kot smernice za naslednjo organizacijo.

Pomemben del evalvacije za učitelje se nanaša na spoznanje, kako močno sporočilo nosi slovenski ljudski pregovor »Več znaš, več veljaš.« Ponudba široko razgledanega in široko izobraženega kadra v učiteljski zbornici ni le referenca za šolo, je tudi prispevek k dodani vrednosti predpisanega izobraževanja in priložnost za pestro medpredmetno sodelovanje.

SKLEP

Za potapljanje še vedno velja, da nas skrivnostno privlači. Radi verjamemo, da je bila želja po raziskovanju podvodnega sveta vedno prisotna: lov za hrano, odkrivanje in nabiranje različnih

predmetov, najbrž tudi v vojaške namene ali zgolj zaradi opazovanja življenja pod vodo. (Potapljanje skozi čas, 2015). Ti potopi so bili sprva omejeni z nezmožnostjo dihanja pod vodo. Zaradi želje, da bi pod gladino lahko ostali čim dlje, se je iz rekreativnega potapljanja razvilo tehnično potapljanje. Pri slednjem se moramo zavedati, da se znajdemo v za človeka tujem okolju, kjer delujejo na telo zakoni hidrostatičnega tlaka, prav tako pa je to prostor, v katerem ni zraka v takšni obliki, kot ga je telo vajeno na kopnem. Ne le telo, tudi mešanica dušika in kisika, ki ga potapljač vdihava iz jeklenke, je pod večjim tlakom in ima na telo drugačen vpliv.

Učenci so s pripravljenimi nalogami spoznavali potapljaški šport in fizikalne zakone, ki se nanašajo na tlak v tekočinah. Prek izkustvenega učenja so prepoznali pomen medpredmetnega povezovanja informacij, vedenj in znanja. Spontano so ugotovili, da je za zdravo in varno potapljanje treba znati tudi nekaj fizike. Torej fizika le ni tak »nebodigatreba« predmet, kot se zdi na prvi pogled.

Hkrati so potapljanje srečali kot privlačno rekreativno dejavnost, ki pa se je moramo vendarle lotevati premišljeno in odgovorno, ne le pri potapljanju v šoli, temveč tudi na počitnicah. Športno-fizikalno dejavnost so zaključili s spoznanjem, da je potapljanje šport, ki zahteva znanje vsaj osnov fizike v tekočinah.

LITERATURA

- Bez nec, B., Cedilnik, B., Černilec, B., Gulič, T., Lorger, J. in Vončina, D. (2012). *Moja prva fizika 1. Učbenik za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Izhodišča kurikularne prenove: nacionalni kurikularni svet: Slovenija*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Izobraževanje*. (5.11.2015). Društvo za podvodne dejavnosti Bled. Pridobljeno iz <http://www.dpdbled.si/sekcije/izobrazevanje>
- Kovač, M., Starc, G. in Jurak, G. (2003). *Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji*. *Šport*, 51(2), 11–15.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Markelj, N. in Vučkovič, V. (2008). Medpredmetno povezovanje pri izpeljavi športnega dne. V M. Kovač (ur.), *Športni dan*, (str. 7–21). Celje: ZDŠPS.
- Potapljanje*. (5.11.2015). Google slike. Pridobljeno iz www.google.si
- Potapljanje skozi čas*. (5.11.2015). Explorer diving. Pridobljeno iz <http://www.explorer-diving.si/potapljanje/potapljanje-skozi-cas>
- Potočnik, Š. in Smolej, L. (1997). *Pravilno potapljanje*. Medvode: Premiere.
- Zakon o osnovni šoli*. *Uradni list RS*, št. 81/2006. (5.11.2015). Uradni list. Pridobljeno iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>

STE ZA ENO MED DVEMA? PRENOVLJENA PRAVILA IGRE V VEČ IZVEDBAH

Robert GROM, Osnovna šola Rovte

strokovni prispevek

POVZETEK

Učenci se igre vedno razveselijo. Pomeni jim skoraj vse. Z igro jih nagradimo in pridobimo, zato so zanj pripravljene narediti več in tisto bolje. Pedagogi se velikokrat sprašujemo, kako dvigniti raven motivacije pri pouku ali kako pritegniti pozornost učencev in z manj energije doseči več.

Igra Med dvema ognjema ponuja dinamiko, ki jo dopuščajo enostavna pravila in gibanja, ki so jim glede na njihovo starostno obdobje kos. Prenovljene različice igre so nastale, da bi obravnavane učne vsebine drugih predmetov doživeli skozi igro različnih vlog. Različne vloge so pokazale tudi možnost in priložnost za doseganje novih, višjih učnih ciljev. Spontano se je izrazilo tudi razvijanje in usvajanje zahtevnejših tehničnih in taktičnih znanj, ki hkrati omogoča slabšim učencem, da se enakovredno vključujejo v igro. Igra med dvema ognjema je veliko več kot le igra za sprostitev ob koncu ure športa.

Ključne besede: med dvema ognjema, različice, pravila.

UVOD

Otroci se povsod po svetu radi igrajo. Igranje je zabavno, vznemirljivo, otrokom predstavlja izziv in jih na najrazličnejše načine razvija, združuje in ustvarja prijateljstva. Z igro jih nagradimo in pridobimo.

Po večini so igre preostanek religioznih obredov, ki segajo daleč v preteklost. Nekatere igre lahko razumemo tudi kot urjenje in so nastale, da bi posamezniki razvijali svoje sposobnosti. Poleg gibalnih poznamo še druge igre, na primer miselne igre, razne uganke, ki so jih poznali že praljudje. Lahko rečemo, da je od iger odvisno vse človeštvo, najbolj pa otroci.

Ristanc, Skrivalnice, Ali je kaj trden most?, različne izštevanke, Ravbarji in žandarji, Zemljo krast, Koza klamf, Slepe miši, Trden most, Med dvema ognjema in še mnoge druge, so marsikomu zaznamovale otroštvo.

Igra med dvema ognjema je doživljala v našem šolstvu vzpone in padce. Bila so obdobja, ko jo je bilo skoraj prepovedano igrati pri urah športa.

Danes se med dvema ognjema občasno igra po vseh slovenskih osnovnih šolah med urami športa, v podaljšanem bivanju, v jutranjem varstvu, pri interesnih dejavnostih in zdravem življenjskem slogu. Igra se jo v poletnih in zimskih šolah v naravi in na različnih taborih. Igrajo jo različne generacije in vse zanima, kdo je boljši, zato se ekipe med seboj pomerijo. Učenci izzovejo sošolce iz sosednjih oddelkov, včasih sošolce iz višjih razredov, nemalokrat se pomerijo tudi s starši. Organizirajo pa se celo različna tekmovanja, na šolski in na državni ravni.

KAJ IGRA MED DVEMA OGNJEMA PONUJA?

»Če boste hitro pospravili blazine, bomo imeli čas še za eno med dvema!«, je najbrž značilna napoved igre. Na strani predstavitve projekta ŠKL *Med dvema ognjema (2015)* piše: »Po mnenju športnih pedagogov je igra med dvema ognjema **zelo priporočljiva za razvoj motoričnih sposobnosti**. Otroci jo običajno igrajo do 12. leta (v Sloveniji do 6. razreda osnovne šole), nato pa z njo prenehajo in se usmerijo k drugim, bolj zahtevnim igram z žogo.« To je pravzaprav škoda. Če se razlog skriva v dejstvu, da je igra enolična, vam v prispevku predstavljam nekaj prenovljenih izvedb.

Ker igra učencem ne ponuja samo motivacije za pospravljanje oziroma razvedrila ob koncu ure, ampak ponuja tudi možnost za učenje tehnično-taktičnih znanj, potrebnih za igranje drugih zahtevnejših iger z žogo, sem razmišljal, da bi s prenovljenimi pravili lahko dosegla nove cilje in ne le zbijanje nasprotnikovih igralcev.

Organizacija ekipne igre ne bo več vedno temeljila na najbolj spretnih, hitrih, izjemno motoričnih igralcih, ampak bodo z različnimi vlogami dobili priložnost in se urili tudi tisti drugi, ki so bolj boječi, počasnejši, manj spretni in tisti, ki s predsodki posegajo po žogi.

Pa pogledjmo različne igre, ki imajo za izhodišče pravila igre med dvema ognjema.

1. igra: Jazbec

Jazbec je gozdna žival, živi pod zemljo, kamor skoplje luknjo. Najdemo ga tudi med koreninami večjih dreves. Njegovo domovanje se imenuje jazbina. V njej preživi vso zimo. Živi do 15 let, to starost ovirajo risi, medvedi, volkovi in človek. Ima odličen vonj in sluh, a slabo vidi. Je odličen kopač in tudi plavalec (Jazbec, 2015). Bistvo te igre je pridobiti prednost s hitrimi in točnimi podajami.

Igra se od klasične igre med dvema ognjema razlikuje v tem, da je na sredini vsakega polja telovadna skrinja. Skrinja – jazbina omogoča kritje pred meti nasprotnika. Na začetku, ko je v igri še veliko igralcev, vsi ne morejo v kritje. Manj je igralcev v igri, večji pomen ima skrinja. Na koncu, ko ostane v polju en igralec, je igra na vrhuncu. Igralci morajo taktično, s hitrimi in točnimi podajami zbežati jazbeca iz luknje in ga zadeti. Igra je končana, ko v enem od polj ni več igralcev – jazbecev.

Posebne situacije v igri:

- Žoga, odbita od skrinje, se v primeru zadetka šteje kot talna žoga in zadetek ne velja.
- Če je jazbec hiter in igra postaja dolgočasna, v igro dodamo še eno žogo. Žogi ne smeta biti pretežki ali pretrdi. Če damo v igro še eno žogo, zamenjamo tudi tisto, s katero so igrali do takrat, če je pretežka. V igri z dvema žogama je namreč lažje doseči zadetek. Ti pa so nepričakovani in lahko boleči.
- Učenci poskušajo doseči zadetek na razne načine. Nakazujejo met, mečejo žogo v loku v želji, da bo padla takoj za skrinjo in bo dosežen zadetek, zato jih moramo med igro ves čas spodbujati k hitrim in točnim podajam.
- Učenci pogosto preverjajo meje. Zato se že na začetku doda pravilo, da je zaradi varnosti vzpenjanje na skrinjo prepovedano.

2. igra: Na točke

Za to igro se odločimo takrat, ko za običajno nimamo dovolj časa, ali pa ko želimo spodbuditi k igranju manj spretno učence. Igra se s časovno omejitvijo (npr. igramo pet minut). Ekipo, ki v dogovorjenem času doseže več zadetkov, zmaga. Zadetke beležimo na ročnem semaforju. Igralce med igro obveščamo o preostanku časa. S tem dvignemo dinamiko igre. Igra na točke se igra po pravilih igre med dvema ognjema. Razlikuje se v tem, da vsak zadeti igralec zamenja pri prvem zadetku t.i. odposlanca, vsak naslednji zadeti pa zadetega pred njim. Torej je na mestu odposlanca vedno samo eden.

Posebne situacije v igri:

- Učenci navadno ciljajo najprej dobre igralce. V tej igri je ta taktika hitro prepoznana kot napačna. Ti igralci se dobro izmikajo žogi in jo dobro lovijo, najverjetneje tudi dobro ciljajo.
- Spodbujajmo, da se cilja učence, ki niso tako spretni. Slabše lovijo in ciljajo. Ker so manj spretni pri izmikavanju, se tudi lažje doseže zadetek – točka. Ko pa so na mestu odposlanca, kjer so bolj poredko, sicer nasprotni ekipi ne predstavljajo »strah zbujačega« napadalca, pridejo pa do stika z žogo in so mnogo bolj vključeni v igro kot sicer, kar je za njih dobro. Možnost je tudi ta, da učencem te taktične poteze ne izdamo in jih samo usmerjamo v taktično razmišljanje.

To igro se lahko igra tudi z dvema žogama. Na začetku damo vsaki ekipi svojo žogo in po treh podajah se igra začne. Žogo ima ekipa, ki ji po pravilih pripada žoga. Ena ekipa ima lahko obe žogi. Ta različica igre med dvema ognjema je zelo dinamična in zanimiva. Štetje zadetkov je skoraj nemogoče. Če sta žogi primerno lahki in mehki, zadovoljstva ne manjka.

Posebne situacije v igri z dvema žogama:

- Po nekaj minutah se mora igra zaradi utrujenosti končati. V igri je veliko situacij, ki so smešne, presenetljive in sam rezultat ni tako pomemben.

3. igra: Vitez

V srednjeveških predstavah so bili vitezi junaki brez napak in strahu, nesebični, predani cerkvi in svojemu fevdalnemu gospodu, pobožni, velikodušni, smeli, branilci ženske časti ter zaščitniki vdov in siromašnih. Njihove podvige in prigode so opevali in o njih pripovedovali zgodbe, ki so bile najpogosteje idealizirane in so se ohranile vse do danes kot legende. Naziv »vitez« se je ohranil in se danes uporablja kot naziv za plemiča oziroma kot stopnja nekaterih odlikovanj. Igra se po pravilih igre med dvema ognjema. V vsaki skupini določimo igralca, ki je označen z označevalno majico in je »vitez«. Njegova naloga je, da nasprotniku prepreči neovirano ciljanje. Majica, ki jo ima, predstavlja neprebojni ščit. To pomeni, da vitez ne more biti nikoli zadet. Vitez lahko s telesom, rokami in nogami preprečuje mete. Če se žoge samo dotakne, je to že dovolj, da tak met ne predstavlja nevarnosti. Igra je končana, ko v polju ostane samo še vitez ene skupine. Viteza lahko določijo, tako kot odposlanca, učenci sami. Njegova vloga je zahtevna. Mora biti neustrašen, hitrih nog in odgovoren. Lahko pa je vitez izbran kot ravno nasprotje vsega naštetega in igra pridobi čisto drug pomen. Sicer neizpostavljenega igralca spodbuja, da se vključuje v igro in se bolj pogumno giblje po polju, saj ga nasprotnik ne bo ciljajal.

Posebne situacije v igri »vitez«:

- Če žoga zadene igralca in se jo je pred tem dotaknil vitez, zadetek ne šteje.
- Če vitez krši pravila igre, se mu lahko viteški naziv odvzame.

- Zgodí se, da na koncu nikakor ne morejo zadeti preostalega navadnega igralca. Igro lahko pospešimo z dodano drugo žogo. Druga možnost je, da dodamo pravilo, da lahko vitez izloči nasprotnega viteza.

Seveda lahko vlogo viteza odigra tudi učenka. Zatakne pa se pri poimenovanju vloge. Ženska oblika besede vitez ne obstaja, lahko pa besedi vitez dodamo ime učenke (npr. vitez Ana).

4. igra: Super muhca

Muha je nadležna žuželka, ki nas dostikrat moti. Moti nas pri vseh dnevnih opravilih. Moti nas, ko jemo, hodimo, sedimo, beremo knjigo ... Najhuje pa je, ko spimo in nas s svojim brenčanjem, pristajanjem na naše telo in njegovim raziskovanjem zbudi. Naš počitek takoj zgubi svoj pomen. Zelo težko se je znebimo, saj je hitra in pozorna na vsak premik v njeni bližini. Kako težko se jo znebimo, pričajo tudi vse iznajdbe, namenjene odganjanju tega »nebodigatreba«. Muh si ne želimo ne v prostoru, ne na prostem. Tudi v različici igre med dvema ognjema ne. Poglejmo, zakaj. Igra se po pravilih igre med dvema ognjema. Pri tej igri spodbujamo lovljenje žoge. Vlogo super muhce si morajo igralci priigrati. Vsi igralci začnejo z enim življenjem. Ko igralec ujame eno žogo, si prisluži še eno življenje. Super muhca postane igralec, ki dvakrat zapored ujame žogo, ne da bi bil vmes zadet in ima dve priigrani življenji, skupaj torej tri. Cilj igre je v ekipi priigrati čim več super muhc. Super muhca obleče označevalno majico in postane neuničljiva, skratka super. Ostali igralci, navadne muhce, se lahko skrivajo za junakom, spodbujamo pa, da tudi sami poskušajo ujeti žogo in si priigrati privilegirani položaj. Super muhca lahko postane vsak. Igra je končana, ko v polju ni več navadnih muhc.

Posebne situacije v igri »super muhca«:

- Če igralec enkrat ujame žogo, ima eno življenje več (skupaj dve). Če ga nasprotnik zadane, ne gre iz igre, se mu pa odšteje eno življenje. Ostane mu še eno življenje. Za super muhco mora zbrati tri življenja (začetno in dve priigrani z ujetjo žogo).
- Ko v eni skupini ni več navadnih muhc, je igra končana. Nadaljevanje igre bi bilo nesmiselno, ker se super muhce ne da zadeti.
- Z igro spodbujamo lovljenje. Torej zmaga skupina, ki ima več super muhc.
- Učenci hitro ugotovijo pomanjkljivosti v pravilih igre »super muhca«. Kakršnokoli izigravanje pravil dovolimo, saj je to del razvijanja taktičnega razmišljanja.
- Zgodí se tudi, da na koncu nikakor ne morejo zadeti navadne muhce. Igro pospeši dodana žoga.
- Igra je namenjena spodbujanju lovljenja žoge, ustvarjanju ekipnega duha, razvijanju taktičnega razmišljanja in borbenosti za naziv, ki igralca dokončno ščiti pred napadalcem.

SKLEP

Opisane so štiri različice igre med dvema ognjema. Nekatere so nastale spontano, ker smo poskušali obravnavane učne vsebine drugih predmetov doživeti skozi igro različnih vlog. Različne vloge so pokazale tudi možnost in priložnost za doseganje novih, višjih učnih ciljev, ki jih izražajo prenovljena pravila stare igre.

Pri pouku športa je nastalo že več kot osem prenovljenih iger. V prispevku so opisane samo prve štiri.

1. Jazbec, ki navihano gleda izza skrinje.
2. Na točke, ko nimamo dovolj časa za celo igro ali pa želimo vključiti v igro čim več igralcev.
3. Vitez, ki plemeniti odnose med učenci, ne le med soigralci.
4. Super muhca, ki leta pred igralcem z žogo, ga moti z namenom, da izgublja zbranost za natančen met žoge.
5. Diamant, ko stražar porabi vse svoje sposobnosti, da zaščiti dragocenost.
6. Karte, da se igralci kot karte med seboj pomešajo in s tem preprečimo nadaljevanje borbe po tekmi.
7. Rimljani, s katerimi se vrnemo v čas vojščakov s ščitom.
8. Reši me itn.

Zadnje štiri še čakajo, da bodo postale zapisane. Igra, ki se ji doda ali načrtno prenovi pravila, tako da spodbuja dejavnosti za vnaprej določene učne cilje, je lahko izjemno motivacijsko sredstvo za učni proces. Lahko postane ideja za medpredmetne povezave. Pogosto nosi prenekatero sporočilo za razrednika. Ponuja opazovanje in obravnavanje odnosov v razredu za klepet na razrednih urah. Igra med dvema ognjema ponuja dinamiko, ki jo dopuščajo enostavna pravila in taka gibanja, ki so jim učenci kos, glede na starostno obdobje. Z njo je mogoče z dodatnimi pravili razvijati zahtevnejša tehnično-taktična znanja, slabšim učencem pa omogoča, da se enakovredno vključujejo v igro. Tako je igra med dvema ognjema veliko več, kot le igra za sprostitev ob koncu ure športa.

LITERATURA

- Jazbec.* (2015). Wikipedija. Prosta enciklopedija. Pridobljeno iz <https://sl.wikipedia.org/wiki/Jazbec>
- Predstavitev projekta ŠKL Med dvema ognjema.* (31.10.2015). ŠKL. Pridobljeno iz <http://www.skl.si/mdo/index.php?module=page&pageID=13>

MEDNARODNA PRIMERJAVA GIBALNE DEJAVNOSTI 11-LETNIKOV MED ŠOLSKIMI DNEVI IN VIKENDOM

Gregor JURAK, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija

Maroje SORIĆ, Univerza v Zagrebu, Kineziološka fakulteta, Zagreb, Hrvaška

Gregor STARC, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija

Marjeta KOVAČ, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija

Marjeta MIŠIGOJ-DURAKOVIĆ, Univerza v Zagrebu, Kineziološka fakulteta, Zagreb, Hrvaška

Katarina BORER, Univerza v Michiganu, Šola za kineziologijo, Ann Arbor, ZDA

Janko STREL, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana, Slovenija

znanstveni prispevek

POVZETEK

S študijo smo želeli objektivno oceniti porabo energije in gibalno dejavnost 11-letnikov med tednom in vikendom. V vzorec je bilo vključenih 241 otrok iz mest treh držav: Zagreba (Hrvaška), Ljubljane (Slovenija) in Ann Arborja (Združene države Amerike). Porabo energije in telesno dejavnost smo spremljali z večsenzornimi merilniki porabe energije in telesne dejavnosti med dvema šolskima dnevoma in vikendom.

V raziskavi so bile opažene razlike med spremenljivkami gibalne dejavnosti v vseh treh mestih. Najvišje vrednosti zmerno do visoko intenzivne gibalne dejavnosti (MVPA) so bile opažene pri dečkih iz Ljubljane [284 (98) min/dan], najnižje pa pri deklicah iz Zagreba [179 (95) min/dan]. Dečki iz Zagreba in Ljubljane so bili bolj gibalno dejavni kot deklice, medtem ko rezultati otrok v Ann Arbor-ju kažejo nasprotno. V nobenem mestu niso bile med spoloma zaznane razlike v sedečem načinu preživljanja časa. V vseh mestih in pri obeh spolih smo zaznali upad gibalne dejavnosti med vikendom v primerjavi s šolskimi dnevi. Obseg znižanja dnevne porabe energije se razlikuje med mesti. Največja razlika je bila zaznana v Ljubljani, najmanjša pa v Ann Arborju. V vseh treh mestih je večina dečkov in deklic dosegala priporočljive vrednosti gibalne dejavnosti – najmanj 60 minut zmerno do visoko intenzivne gibalne dejavnosti (MVPA) na dan med tednom in vikendom.

Priporočamo, da se spodbuja gibalna dejavnost 11-letnikov v vseh mestih, vključenih v raziskavo. Posebno pomembno je, da se poveča intenzivna gibalna dejavnost med vikendom v Zagrebu in Ljubljani.

Ključne besede: poraba energije, vzorci gibalne dejavnosti, sedeče vedenje, otroci, merilniki porabe energije.

UVOD

Slab telesni fitness otrok in mladine je negativno povezan s številnimi boleznimi, ki jih je mogoče preprečiti, hkrati pa predstavlja resen trenutni in bodoči problem za javno zdravje (WHO, 2007). Redna gibalna dejavnost med otroštvom lahko skupaj s pravilno prehrano vodi do izboljšanja

fizioloških in morfoloških kazalnikov pri otrocih in mladostnikih (Owen idr., 2010). Nedavne študije kažejo, da so gibalno nedejavni otroci izpostavljeni večjemu tveganju za presnovne (Ekelund idr., 2007) in srčno-žilne bolezni (Andersen idr., 2006) ne glede na njihovo telesno težo. Gibalna dejavnost v otroštvu in adolescenci pripomore k normalnemu razvoju okostja (Dietz, 1998). Poleg tega je povezana z boljšim duševnim zdravjem: z višjo stopnjo samopodobe in nižjo stopnja tesnobe in stresa.

Kljub omenjenim koristim za zdravje v zadnjem desetletju pri otrocih zaznavamo upad porabe energije (French idr., 2001). Vse več je stvari, ki otroke pritegnejo, da svoj prosti čas preživijo sede; gledanje televizije in igranje igrice so pozitivno povezani s prekomerno prehranjenostjo (Stettler idr., 2004; te Velde idr., 2007). Čas sedenja je obratno sorazmerno povezan z gibalno dejavnostjo med adolescenco (Stettler idr., 2004; te Velde idr., 2007), posebno pri deklicah (Robinson, 1999).

Skladno z navedenim postaja promocija gibalne dejavnosti v razvitih državah javna prioriteta, države pa uvajajo intervencije, ki so usmerjene na spremembo vzorcev hranjenja in stopnjo gibalne dejavnosti (Camacho-Minano idr., 2011; De Meester idr., 2009; Dobbins idr., 2009; Shaya idr., 2008). Za razvijanje učinkovitih strategij in intervencij, ki spodbujajo dejaven življenjski slog in preprečujejo sedečega, je potrebno boljše poznavanje vzorcev in povezav gibalne dejavnosti ter nedejavnosti otrok. Vprašanje, ali so otroci bolj gibalno dejavni med šolskimi dnevi in vikendom, ostaja nerešeno, še posebno pri osnovnošolskih otrocih, saj nekatere raziskave kažejo, da so otroci bolj dejavni ob šolskih dnevih, nekatere, da so bolj dejavni ob vikendih, ali pa ni nobenih razlik (Riddoch idr., 2007; Rowlands idr., 2008; Sorić in Misigoj-Duraković, 2010; van Sluijs idr., 2008).

Prejšnje raziskave, ki so uporabljale objektivne metode pri raziskovanju povezav med gibalno dejavnostjo in debelostjo, kažejo nasprotujoče rezultate. Nekatere raziskave kažejo, da je prekomerna telesna teža obratno sorazmerno povezana z mero gibalne dejavnosti (Ekelund idr., 2002; Trost idr., 2001), druge poročajo o povezavi med njima (Ekelund idr., 2001; Treuth idr., 2005; van Sluijs idr., 2008). Poleg tega raziskava Ekelunda idr. (2004) kaže, da so samo debeli otroci, ne pa tudi prekomerno težki manj gibalno dejavni od vrstnikov z normalno telesno težo. Vse omenjene raziskave temeljijo na bodisi biomehanskih (tj. pospeškometri) ali fizioloških podatkih (tj. merilniki srčne frekvence ali metoda dvojno označene vode). Nobena posamezna ločena metoda ne more ovrednotiti vseh vidikov gibalne dejavnosti. Novejše naprave, ki združujejo pospeškometre z drugimi fiziološkimi signali, pa so pripomogle k napredku ocenjevanja gibalne dejavnosti (Corder idr., 2008). Ena od teh je SenseWear Armband (SWA), ki združuje dvoosni pospeškometer s senzorji toplote, merilnikom temperature in galvanskim senzorjem odziva kože. Ti dodatni fiziološki podatki, pridobljeni s pomočjo senzorjev, omogočajo SWA zaznati in meriti gibalno dejavnost spodnjega in zgornjega dela telesa. Prav tako pa lahko SWA zazna spremembe porabe energije pri nošenju dodatnih bremen, stopnjo dejavnosti in nelaboratorijsko gibalno dejavnost, kar odpravlja pomanjkljivosti pri interpretaciji podatkov, pridobljenih samo s pospeškometrom (Fruin in Rankin, 2004). Nedavne raziskave, ki so primerjale SWA z metodo dvojno označene vode, so pokazale, da dobimo pri obeh metodah natančno oceno porabe energije, tako pri odraslih (St-Onge idr., 2007) kot pri otrocih (Arvidsson idr., 2009).

Skladno z navedenim je bil cilj raziskave: (1) z uporabo enakih merilnikov objektivno oceniti vzorce gibalne dejavnosti in porabo energije pri 11-letnih otrocih iz treh različnih kulturnih okolij; (2) oceniti razlike v stopnji porabe energije med šolskimi dnevi in vikendom ter oceniti učinek kulturnega okolja in spola na vzorec gibalne dejavnosti otrok.

METODE

Dizajn študije

Raziskava je del mednarodne multicentrične raziskave BEC-PAC (Biological and Environmental Correlates of Physical Activity in Children), izvedene v treh različnih urbanih okoljih: Zagrebu (Hrvaška), Ljubljani (Slovenija) in Ann Arborju (Michigan, ZDA). Meritve je izvedlo posebej strokovno usposobljeno osebje. Vse dejavnosti so bile izvedene spomladi leta 2006 (od konca aprila do začetka junija) ob približno istem delu dneva.

Zagreb je glavno in največje mesto Hrvaške (HR) z 686.568 prebivalci. Ljubljana je glavno in največje mesto Slovenije (SLO) z 271.885 prebivalci. Ann Arbor (USA) ima 113.934 prebivalcev in je šesto največje mesto v zvezni državi Michigan. Vse tri države imajo štiri letne čase, kljub temu med njimi obstajajo razlike, še zlasti v Ann Arborju. Zagreb in Ljubljana se nahajata v centralni Evropi. Ker sta mesti oddaljeni le 140 kilometrov, imata zelo podobni podnebji. Za centralni del Evrope je značilno oceansko podnebje (po Köppenovi podnebni klasifikaciji), ki meji na vlažno celinsko podnebje. Poletja so topla, zime so zmerno mrzle, brez vidnih sušnih obdobij. Ann Arbor ima tipično srednje zahodno severnoameriško vlažno celinsko podnebje (po Köppenovi podnebni klasifikaciji). Zime so mrzle, z veliko snežnimi padavinami, medtem ko so poletja vroča in vlažna; vmesno obdobje, pomlad in jesen, pa je kratko in blago. Podnebje je pod velikim vplivom Velikih jezer. To se kaže v obilnih padavinah v obdobju pozne jeseni in zgodnje zime.

Skoraj celotno prebivalstvo Ljubljane in Zagreba sestavljajo belopoliti Evropejci, medtem ko prebivalstvo v Ann Arborju sestavljajo belopoliti Američani evropejskega porekla (69%), Azijci (15%), Afroameričani (9%) in drugi. Poleg tega imajo Hrvati in Slovenci podobne genske korenine (slovanske), medtem ko so velike migracije ljudi v ZDA ustvarile večjo gensko raznolikost. Raziskava torej vključuje podatke otrok iz urbanega okolja, ki živijo v nekoliko različnih podnebnih pogojih in kulturnem okolju.

Preizkušanci

Z namenom vključitve različnih urbanih okolij in raznolikih družbeno ekonomskih ozadij je bilo na vsaki lokaciji iz različnih mestnih okrožij izbranih nekaj osnovnih šol. V raziskavo je bilo tako vključenih 16 različnih javnih šol (šest šol iz Zagreba, šest iz Ljubljane in štiri iz Ann Arborja). Vsi otroci, vključeni v raziskavo, so obiskovali peti razred in bili stari med 10 in 12 let. Odzivnost znotraj izbranih šol je bila 60%, kar je pomenilo, da se je na povabilo odzvalo 368 otrok. Od tega 127 otrok ni zadostilo kriteriju ustrezne količine pridobljenih podatkov in so bili izključeni iz analize. Končni vzorec je tako štel 241 otrok (116 dečkov, 125 deklic) s povprečno starostjo 11,4 (0,4) let. Vsi otroci so bili med potekom raziskave zdravi, brez akutnih ali kroničnih bolezni.

Vsi otroci in njihovi starši so bili seznanjeni s cilji raziskave, postopki, možnimi nevarnostmi in nelagodji. Od staršev otrok ali njihovih skrbnikov so bila pridobljena pisna soglasja. Raziskavo so

potrdile etične komisije Fakultete za kineziologijo Univerze v Zagrebu, Fakultete za šport Univerze v Ljubljani in Univerze v Michiganu.

Antropometrija

Za meritev telesne teže so se uporabljale prenosne medicinske tehtnice različnih blagovnih znamk, ki so bile predhodno umerjene. Merjenci so meritve telesne teže opravili bos, oblečeni v kratke hlače in majice s kratkimi rokavi. Telesna teža se je merila z natančnostjo 0,1 kg. Telesna višina se je merila z antropometrom (GPM; Siber-Hegner & Co., Zurich, Switzerland) z natančnostjo 0,1 cm. Iz teh dveh mer je bil izračunan indeks telesne mase (ITM) po formuli: telesna teža (kg) deljeno s telesno višino (m) na kvadrat (kg/m^2). S kaliperjem Harpenden (British Indicators, West Sussex, UK) je bila na desni strani (Lohman idr., 1991) nadlahti (triceps) in meč izmerjena kožna guba z natančnostjo 0,2 mm. Debeline kožnih gub so bile izmerjene trikrat, v analizo pa je bila vzeta njihova mediana.

Merjenje gibalne dejavnosti

Dnevna poraba energije in gibalna dejavnost sta bili izmerjeni z merilnikom porabe energije SenseWear™ (SWA) (BodyMedia Inc., Pittsburgh, PA, USA). Merilnik je sestavljen iz več senzorjev, ki ocenjujejo porabo energije in gibalne dejavnosti. Merilnik uporablja različne neinvazivne biometrične senzorje, ki neprekinjeno merijo fizične parametre (toplotni tok, odziv kože, temperaturo kože, telesno temperaturo in gibanje, ki ga določa dvoosni pospeškometer). Podatki so skupaj s spolom, starostjo, višino, težo in dominantno stranjo vstavljeni v algoritme, ki ocenijo porabo energije, gibalno dejavnost, budnost in spanje. SWA je bil preverjen pri merjenju dnevne porabe energije (Arvidsson idr., 2009; Calabro idr., 2013) in spanja (Sorić idr., 2013) pri otrocih in mladostnikih.

Merilnik SWA je bil nameščen na sredino zadnje strani desne roke, natančneje na triceps med acromionom in olekranonom. Pred začetkom aktivacije SWA naprave so bili v programsko opremo vneseni spol, starost, višina, teža in dominantna stran posameznika. Otrokom so bila natančno predstavljena navodila nošenja naprave. Napravo so nosili neprestano, skupaj štiri dni (vključujoč oba dneva med vikendom), razen med umivanjem ali vodnimi dejavnostmi. Naprava SWA pridobljene podatke povpreči v časovnem intervalu 1 minute in shrani na notranji pomnilnik. Podatki se kasneje prenesejo na računalnik. Za analizo SWA podatkov je bil uporabljen SWA algoritem (SenseWear Professional software v. 6.1; BodyMedia Inc., Pittsburgh, PA, USA).

Mere gibalne dejavnosti

Intenzivnost gibalne dejavnosti je opisana kot presnovni ekvivalent (MET). Pridobljene vrednosti so bile skupna dnevna poraba energije (TEE), dejavna poraba energije (PAEE; poraba energije pri dejavnostih, ki zahtevajo >3 MET) in čas gibalne dejavnosti pri različnih stopnjah intenzivnosti. Čas, porabljen pri dejavnostih z intenzivnostjo 3-5,9 MET, je bil opredeljen kot čas zmerne gibalne dejavnosti (MPA), čas, porabljen pri dejavnostih intenzivnosti >6 MET, je bil opredeljen kot čas intenzivne gibalne dejavnosti (VPA). Mejni vrednosti 3,0 in 6,0 MET, sta bili postavljeni na podlagi ocene tempa hoje (4 km/h) in tempa teka (7 km/h) (Arvidsson idr., 2007), pogosto pa sta bili uporabljeni pri določanju intenzivnosti gibalne dejavnosti otrok (Dencker idr., 2006; Riddoch idr., 2004; Trost idr., 2002).

Poročilo o gibalni dejavnosti

Poleg objektivnih mer gibalne dejavnosti so bile s pomočjo kratkega vprašalnika, na katerega so odgovorili starši, pridobljene še nekatere podatki o drugih dejavnostih otroka (preživeti čas pred zaslonom, šolske obveznosti, hišna opravila, vključenost v šport). Starši so morali zabeležiti povprečne vrednosti pri naštetih dejavnostih.

Zajemanje podatkov in njihovo preoblikovanje

Trost idr. (2000) poročajo, da morajo otroci nositi naprave najmanj 3 dni, da se zagotovi zanesljivost podatkov. Skladno z navedenim je bilo 127 otrok izključenih iz analize, ker niso zadostili kriteriju minimalnega časa nošenja naprave treh dni, vsak dan najmanj po 21 ur z veljavnimi podatki. Za ugotavljanje pristranskosti takšnega izločanja smo primerjali značilnosti teh 127 otrok z ostalimi otroki in ugotovili, da med njimi ne obstajajo razlike pri indeksu telesne mase (ITM) ($p=0,63$) ali podkožnem maščevju ($p=0,94$). Delež priporočene gibalne dejavnosti – 60 minut zmerne do visoko intenzivne gibalne dejavnosti na dan (MVPA) s strani Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, 2010) smo izračunali posebej za šolske dni in vikend. Nadalje je bil izračunan delež otrok, ki dosega najmanj 20 minut VPA v enem ali dveh dneh. Na podlagi tega smo lahko ocenili, ali merjenci dosegajo priporočila o intenzivni gibalni dejavnosti (US Department of Health and Human Services, 2004).

Analiza podatkov

Najprej smo preverili normalnost porazdelitev podatkov. Če normalnost porazdelitve ni bila ustrezna, smo uporabili primerno transformacijo podatkov. Vpliv spola in mesta na telesne značilnosti in stopnjo gibalne dejavnosti smo testirali z dvosmerno analizo variance (ANOVA). Kjer so bile ugotovljene razlike med mesti, smo uporabili Bonferroni post-hoc teste. Poleg tega so bile z ANOVA za ponovljene meritve analizirane razlike med porabo energije in trajanjem gibalne dejavnosti med šolskimi dnevi (povprečje dni med tednom) in vikendom (povprečje sobote in nedelje), pri čemer sta bila mesto in spol opredeljena kot kodejavnika. Razlike med deležem otrok, ki dosegajo priporočila gibalne dejavnosti med šolskimi dnevi in vikendi, so bile analizirane z McNemarjevim testom. Pri omenjeni analizi, ki je stratificirana po mestih, je bila uporabljena Bonferronijeva popravljen vrednost P. Razlike o poročani gibalni dejavnosti med mesti so bile analizirane s Kruskal-Wallis ANOVA za vsak spol posebej. Razlike v deležu otrok, vključenih v organiziran šport, po mestih so bile ocenjene z chi-kvadratom za vsak spol posebej. Podatki, ki niso bili normalno porazdeljeni, so bili prikazani v povprečnih vrednostih (standardni odklon) ali medianah (interkvartilni razmik). Za analizo podatkov je bil uporabljen program Statistica 10.1 (Stat-Soft Inc., Tulsa, OK, USA), kjer je bila nastavljena stopnja statistične značilnosti na $P<0,05$.

REZULTATI

Pred izvedbo glavne analize smo preverili, ali je čas merjenja vplival na zabeleženo stopnjo gibalne dejavnosti merjencev. Med udeleženi 241 otroki je 170 otrok (71%) nosilo aparat vse štiri dni, medtem ko je 70 otrok (29%) nosilo aparat tri dni. V analizo so bili vzeti vsi merjenci, ker ni bilo ugotovljenih statističnih razlik med njimi ($P=0,097-0,824$).

V Tabeli 1 so prikazane telesne značilnosti merjencev. Ugotovljene so bile minimalne statistične razlike med starostjo otrok med mesti, so pa bile ugotovljene znatne razlike mest pri vseh telesnih značilnostih, razen pri kožni gubi. Rezultati Bonferronijevega post-hoc testa so pokazali

na statistično značilno razliko v telesni višini, teži in ITM v ZDA in Hrvaški ($P < 0,001$, $P < 0,001$, $P = 0,02$). Deklice so višje od dečkov, pri drugih telesnih značilnostih pa med spoloma ni prihajalo do statističnih razlik. V interakciji mesto*spol nismo ugotovili nobenih povezav.

Tabela 1
Starost, telesne značilnosti in telesna sestava otrok, ločeno po mestu in spolu

	Ann Arbor, ZDA		Zagreb, HR		Ljubljana, SLO		P vrednost		Mesto*spol interakcija
	Dečki (n = 33)	Deklice (n = 28)	Dečki (n = 39)	Deklice (n = 49)	Dečki (n = 44)	Deklice (n = 48)	Mesto	Spol	
Starost (leta)	11,1 (0,3)	11,0 (0,3)	11,4 (0,2)	11,3 (0,2)	11,6 (0,5)	11,6 (0,4)	<0,001	0,758	0,543
Višina (cm)	145,2 (8,7)	150,7 (7,2)	152,2 (8,2)	154,3 (7,2)	151,4 (6,9)	154,7 (7,3)	<0,001	<0,001	0,402
Teža (kg)	37,5 (8,7)	41,9 (9,3)	47,4 (13,7)	45,9 (10,1)	44,2 (10,7)	45,3 (11,6)	0,001	0,376	0,270
ITM (kg/m ²)	17,6 (2,5)	18,3 (3,1)	20,2 (4,4)	19,1 (3,2)	19,1 (3,7)	18,8 (3,9)	0,019	0,574	0,327
SKG (mm)	27,9 (9,5)	31,0 (10,8)	32,2 (12,9)	31,7 (10,9)	30,2 (11,5)	28,5 (11,8)	0,25	0,85	0,44

Vrednosti so prikazane s povprečji (SD). Značilnost glavnega učinka ANOVA za mesto, spol in interakcijo mesto*spol. ITM = indeks telesne mase; SKG = seštevek kožnih gub.

Tabela 2
Dnevna stopnja gibalne dejavnosti otrok, ločeno po mestu in spolu

	Ann Arbor, ZDA (n = 61)		Zagreb, HR (n = 88)		Ljubljana, SLO (n = 92)		P vrednost		Mesto*spol interakcija
	Dečki (n = 33)	Deklice (n = 28)	Dečki (n = 39)	Deklice (n = 49)	Dečki (n = 44)	Deklice (n = 48)	Mesto	Spol	
<i>Skupna poraba energije (TEE)</i>									
(kcal/kg/dan)	47,4 (6,1)	46,9 (5,6)	45,0 (7,2)	41,5 (6,0)	49,7 (6,9)	44,5 (6,7)	<0,001	<0,001	0,10
<i>Dejavna poraba energije (PAEE)</i>									
(kcal/kg/dan)	19,0 (7,5)	18,7 (5,9)	17,6 (9,1)	12,7 (7,2)	19,6 (10,0)	13,4 (6,1)	0,02	<0,001	0,07
<i>Zmerna in visoko intenzivna gibalna dejavnost (MVPA)</i>									
(min/dan)	258 (92)	260 (80)	238 (111)	179 (95)	284 (98)	221 (81)	0,001	0,001	0,08
<i>Zmerno intenzivna gibalna dejavnost (MPA)</i>									
(min/dan)	227 (77)	243 (76)	210 (95)	169 (87)	231 (80)	202 (75)	0,003	0,081	0,11
<i>Visoko intenzivna gibalna dejavnost (VPA)^a</i>									
(min/dan)	21 (11-43)	13 (8-24)	20 (8-37)	7 (3-16)	35 (20-73)	13 (6-21)	<0,001	<0,001	0,08
<i>Čas sedenja (vključujoč spanje)</i>									
(min/dan)	898 (93)	906 (90)	966 (138)	975 (143)	947 (92)	944 (95)	<0,001	0,75	0,91

Vrednosti so prikazane s povprečji (SD). ^a mediana (spodnji kvartil-zgornji kvartil). Značilnost glavnega učinka ANOVA za mesto, spol in interakcijo mesto*spol. Analiza je bila narejena na logaritemsko preoblikovanih vrednostih.

V Tabeli 2 je za vsako mesto prikazana poraba energije in gibalna dejavnost. Med mesti so bile ugotovljene razlike med vsemi merami gibalne dejavnosti. Natančneje, otroci iz Zagreba so imeli najmanjše vrednosti dnevne porabe energije in stopnje gibalne dejavnosti ($P < 0,001$) v primerjavi z otroki iz Ann Arborja in Ljubljane pri TEE; $P = 0,002$ v primerjavi z Ann Arborjem in $P = 0,004$ v primerjavi z Ljubljano pri MVPA, medtem ko ni bilo zaznanih razlik med otroki iz Ann Arborja in Ljubljane. Po drugi strani pa je bil čas sedenja krajši pri otrocih iz Ann Arborja v primerjavi z drugima dvema mestoma ($P < 0,001$ v primerjavi z Zagrebom in $P = 0,03$ v primerjavi z Ljubljano).

Na splošno so imele vse deklice nižjo porabo energije. Polega tega so bile tudi manj gibalno dejavne v primerjavi z dečki. Interakcije mesto* spol prikazujejo razlike med PAEE ter MVPA. Razlike so precej manj izrazite pri otrocih iz Ann Arborja kot pri otrocih iz Zagreba in Ljubljane. Poleg tega so bile med mesti opažene razlike v času MPA. Dečki v Ljubljani in Zagrebu dosegajo večje vrednosti v času MPA, medtem ko vrednosti otrok v Ann Arborju kažejo ravno nasprotno. Med spoloma niso bile zaznane razlike v času sedenja.

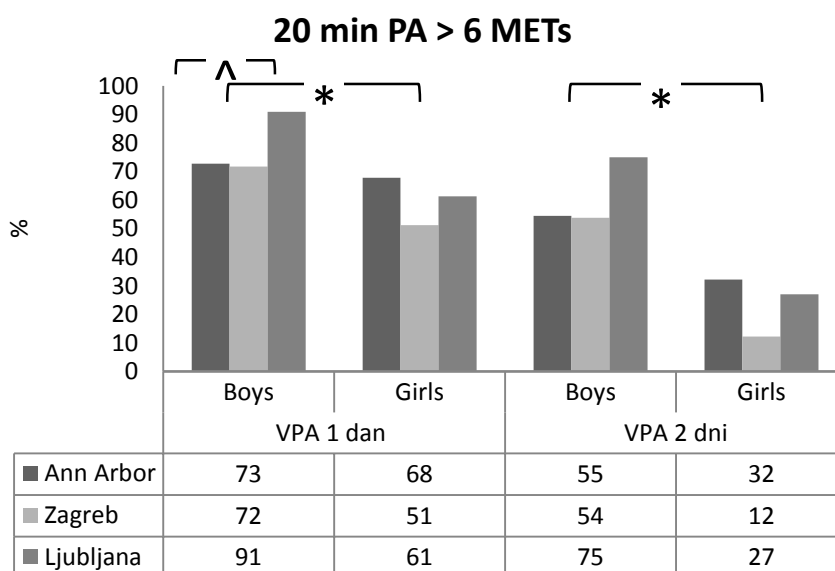
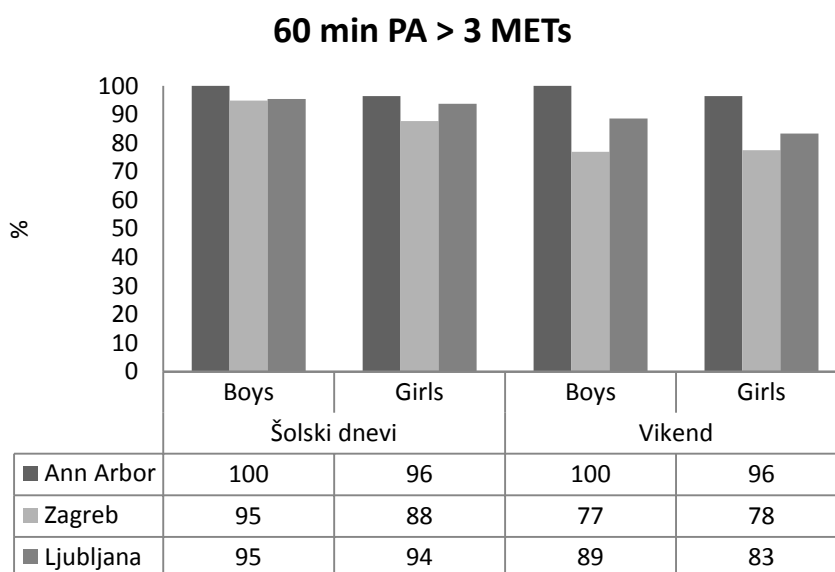
Tabela 3
Stopnja gibalne dejavnosti otrok med povprečnim šolskim dnevom in dnevom med vikendom, ločeno po mestu in spolu

	Dečki (n = 116)		Deklice (n = 125)		Interakcije (P vrednost)	
	Šolski dnevi	Vikend	Šolski dnevi	vikend	Obdobje* mesto	Obdobje* mesto* spol
TEE (kcal/kg/dan)					0,03	0,05
<i>Ann Arbor</i>	47,8 (5,8)	46,3 (8,8)	47,3 (6,5)	45,8 (5,7)		
<i>Zagreb</i>	45,8 (7,1)	43,0 (8,9)	41,9 (6,2)	40,6 (6,7)		
<i>Ljubljana</i>	50,4 (7,8)	47,8 (7,8)	46,2 (8,4)	40,3 (5,1)		
PAEE (kcal/kg/dan)					0,16	0,28
<i>Ann Arbor</i>	19,3 (7,4)	18,2 (11,1)	18,9 (7,0)	18,0 (6,5)		
<i>Zagreb</i>	18,6 (9,1)	15,3 (10,6)	12,9 (7,5)	12,0 (8,3)		
<i>Ljubljana</i>	20,3 (11,1)	17,6 (10,5)	14,6 (7,5)	10,5 (5,3)		
MPA (min/dan)					0,31	0,04
<i>Ann Arbor</i>	233 (76)	214 (107)	250 (88)	225 (81)		
<i>Zagreb</i>	223 (97)	177 (110)	172 (89)	163 (104)		
<i>Ljubljana</i>	239 (90)	210 (86)	218 (91)	164 (66)		
VPA (min/dan)^a					0,12	0,02
<i>Ann Arbor</i>	21 (9-49,5)	20 (6-36)	12 (6-20)	17 (7,5-36,5)		
<i>Zagreb</i>	21,5 (7-37,5)	17,5 (3-44)	8 (3-16)	5 (1-11)		
<i>Ljubljana</i>	39 (18,5-74)	35 (14-72)	14 (7,5-24)	6,5 (3-13,5)		
Čas sedenja (min/dan)^b					0,39	0,04
<i>Ann Arbor</i>	878 (87)	949 (131)	882 (104)	964 (105)		
<i>Zagreb</i>	945 (129)	1018 (143)	962 (122)	1004 (129)		
<i>Ljubljana</i>	932 (98)	985 (106)	914 (104)	1018 (97)		

Vrednosti so prikazane s povprečji (SD). ^a mediana (spodnji kvartil-zgornji kvartil); ^b upoštevano spanje; Značilnost ANOVA ponovljenih meritev za interakciji obdobje*mesto in obdobje*mesto*spol.

Tabela 3 kaže razlike v gibalni dejavnosti med šolskimi dnevi in vikendom. Na splošno sta vrednosti MPA in VPA višji med šolskimi dnevi kot vikendom ($P < 0,001$ pri MPA in VPA). V nasprotju s tem je bil čas sedenja daljši med vikendom kot med šolskimi dnevi ($P < 0,001$). To

vpliva na nižjo dnevno porabo energije med vikendom ($P < 0,001$ pri TEE in PAEE). Neznačilna interakcija obdobje*spol ($P = 0,52$ do $0,82$ za različne kazalnike dejavnosti) pri obeh spolih kaže na podoben obseg upada gibalne dejavnosti med vikendom. Značilna interakcija obdobje*mesto kaže na zmanjšan obseg dnevne porabe energije. Največja razlika se kaže v Ljubljani, najmanjša pa v Ann Arborju. Razlike med VPA in časom sedenja med šolskimi dnevi in vikendom glede na mesto so bile pričakovane pri obeh spolih. Kljub temu je bila razlika zaznana le pri deklicah. Prav tako so bile v mestih opažene razlike med posameznimi dnevi pri gibalni dejavnosti, z izjemo VPA. Analiza znotraj skupin je pokazala, da v Ann Arborju ($P = 0,43$) med šolskimi dnevi in vikendom ni razlik pri VPA, medtem ko so otroci iz Zagreba in Ljubljane med vikendom dosegli približno 30% manjše vrednosti VPA v primerjavi s šolskimi dnevi (-31% , $P < 0,001$ v Zagrebu in -35% , $P < 0,001$ v Ljubljani).



Statistično značilne razlike med skupinama ^ $P < 0,05$; * $P < 0,01$.

Slika 32: Delež otrok, ki dosegajo priporočeno količino gibalne dejavnosti, ločeno po mestih in spolu.

V vseh treh mestih je bila večina otrok vsak dan MVPA (>3 MET) vsaj 60 minut (zgornji del Slike 1), kar pomeni, da so dosegli priporočene vrednosti dnevne MVPA. V Ann Arborju in Ljubljani ni bilo opaziti nobenih razlik v deležu otrok, ki so dosegali priporočene vrednosti gibalne dejavnosti med šolskimi dnevi in vikendom, medtem ko so otroci v Zagrebu dosegali večje vrednosti MVPA med vikendom kot šolskimi dnevi (P=0,02 skupaj, P=0,06 pri dečkih in P=0,54 pri deklicah). Kar se tiče VPA (>6MET), je delež otrok, ki dosega vsaj 20 minut VPA v vsaj enem ali obeh dnevih, prikazan v spodnjem delu Slike 1. V vseh mestih in v obeh dneh so bili dečki v primerjavi z deklicami več visoko intenzivno gibalno dejavni.

Tabela 4
Povprečni tedenski čas, namenjen izbranim dejavnostim, ločeno po mestu in spolu

	Dečki				Deklice			
	Ann Arbor, ZDA (n=33)	Zagreb, HR (n=39)	Ljubljana, SLO (n=44)	p	Ann Arbor, ZDA (n=28)	Zagreb, HR (n=49)	Ljubljana, SLO (n=48)	p
Zaslonski čas (h/teden)	12,8 (8,8-17,3)	21,9 (16,5-33)	17,8 (14-25,8)	<0,001	12,0 (8,3-18,3)	21,1 (13-26)	12,6 (8,7-21)	0,004
Domača naloga (h/teden)	5,0 (3,5-6)	8,0 (4,8-11)	9,0 (5,6-14)	0,01	5,5 (4,3-6)	9,0 (4,8-11,5)	9,3 (7-14)	<0,001
Opravila (h/teden)	3,0 (2-4)	3,5 (1,5-6,9)	4,5 (1,8-8)	0,25	3,5 (2,0-6,3)	4,3 (2,5-6,5)	5,0 (2,1-8,5)	0,608
Šport (h/teden)	4,5 (3-6,5)	7,5 (4,5-9,8)	5,0 (1,1-7,5)	0,019	4,0 (2,3-6)	5,0 (0-7,5)	3,9 (0-8,5)	0,991

Vrednosti so prikazane z mediano (spodnji-zgornji kvartil). Značilnost Kruskal-Wallis ANOVA; v zasloni čas je všteti čas gledanja televizije in čas sedenja pred računalnikom; v čas opravi je všteti čas pri družinskih opravilih, varstvu otrok, pomoči pri kuhinjskih in hišnih opravilih.

V Tabeli 4 je za vsa mesta prikazan povprečni čas, ki so ga otroci namenili izbranim dejavnostim. Med vsemi mesti so največ časa pred zaslonom preživeli otroci iz Zagreba. Največje razlike se kažejo pri deklicah (P=0,006 v primerjavi z deklicami iz Ann Arborja in P=0,01 v primerjavi z deklicami iz Ljubljane; P<0,001 v primerjavi z dečki iz Ann Arborja in P=0,17 v primerjavi z dečki iz Ljubljane). Dečki iz Zagreba so namenili več časa športnim dejavnostim kot vrstniki iz Ann Arborja (P=0,015). Med otroki iz Ljubljane in Zagreba ni bilo zaznanih razlik v času, namenjenemu športnim dejavnostim (P=0,24). Otroci iz Ann Arborja so za šolske obveznosti porabili manj časa, kot otroci iz Ljubljane in Zagreba (P=0,008 v primerjavi z dečki iz Zagreba in P=0,009 v primerjavi z dečki iz Ljubljane; P=0,007 v primerjavi z deklicami iz Zagreba in P<0,001 v primerjavi z deklicami iz Ljubljane). Poleg tega pri dečkih in deklicah nismo zaznali nobenih razlik med mesti v času opravljanja domačih opravil (P=0,25 pri dečkih; P=0,608 pri deklicah).

Velika večina otrok iz vseh mest je bilo vključenih v organiziran šport. Delež vključenih dečkov v organiziran šport je bil 90% v Ann Arborju, 84% v Zagrebu in 77% v Ljubljani (P=0,34). Pri deklicah je bil delež vključenosti v organiziran šport nekoliko manjši, 82% v Ann Arborju, 73% v Zagrebu in 68% v Ljubljani (P=0,42). Pri vključenosti v najbolj popularen šport je bila med mesti zaznana razlika. V Ann Arborju je večina dečkov in deklic obiskovala nogomet. V Zagrebu je

večina dečkov obiskovala nogomet, medtem ko je največ deklic obiskovalo košarko. V Ljubljani je večina dečkov obiskovala košarko, medtem ko je največ deklic obiskovalo ples.

RAZPRAVA

Rezultati raziskave izpostavljajo uporabnost objektivnih merilnih naprav v terenskih raziskavah pri otrocih. Glavna ugotovitev raziskave je, da se poraba energije in stopnja gibalne dejavnosti otrok, ocenjenih s pomočjo SWA, značilno razlikujeta glede na kulturno okolje. Pri tem je bila zaznana skupna značilnost, da so bili otroci med vikendom manj gibalno dejavni kot med šolskimi dnevi. Te razlike razlagamo s manj zbranim časom gibalne dejavnosti v območju MVPA ter z daljšim časom sedenja med vikendom.

Antropometrijske značilnosti med mesti so pokazale, da so otroci iz Ann Arborja manjši in lažji kot otroci iz Zagreba in Ljubljane. Zato je bila za primerjavo bolj primerna relativna mera porabe energije glede na telesno težo. Dečki iz Ljubljane z najvišjo vrednostjo TEE (49,7 kcal/kg/dan) so porabili 20% več energije kot deklice iz Zagreba z najmanjšo vrednostjo TEE (41,5 kcal/kg). Vendar pa je variabilnost pri PAEE nekoliko drugačna. Pri dečkih iz Ljubljane in deklicah iz Zagreba so bile zaznane razlike v PAEE, medtem ko so deklice iz Ann Arborja dosegale skoraj enake vrednosti PAEE kot dečki iz Ljubljane. Nekaj zanimivih podrobnosti pa razkriva čas gibalne dejavnosti na različnih stopnjah gibalne dejavnosti.

V raziskavi je bila vrednost MVPA najvišja pri dečkih iz Ljubljane [284 (98) min/dan], najmanjša pa pri deklicah iz Zagreba [179 (95) min/dan]. Vzorec stopnje gibalne dejavnosti je bil podoben pri otrocih iz Zagreba in Ljubljane. Dečki so bili bolj gibalno dejavni na vseh stopnjah gibalne dejavnosti kot deklice, medtem ko med njimi ni bilo zaznanih razlik v sedečem načinu preživljanja časa, vključno s spanjem. Drugačen vzorec pa je bil zaznan v Ann Arborju. Deklice so bile bolj gibalno dejavne kot dečki. Razlike je moč v celoti pripisati večjim vrednostim MPA, medtem ko so dosegale manjše vrednosti VPA.

Dečki iz Ljubljane so dosegali 19% večje vrednosti MVPA kot dečki iz Zagreba [284 (98) min/dan v primerjavi z 238 (11) min/dan], kar predstavlja razliko 46 min/dan. Pri deklicah smo zaznali še večjo razliko. Vrednost MVPA deklic iz Ann Arborja je bila 258 (92 min/dan), medtem ko je bila vrednost deklic iz Zagreba 179 (95) min/dan, kar predstavlja razliko 79 min/dan ali 44%. Pregled korelat gibalne dejavnosti pri mladih je pokazal, da je spol ena izmed najpomembnejših spremenljivk, konstantno povezanih z gibalno dejavnostjo. Vrednosti stopenj gibalne dejavnosti so nižje pri deklicah kot pri dečkih (Salis idr., 2000; Van Der Horst idr., 2007). V naši raziskavi so se vrednosti podvzorca iz Ann Arborja razlikovale od teh ugotovitev. Neposredna primerjava s prejšnjimi raziskavami je nemogoča zaradi različnih metodologij ocene gibalne dejavnosti in zaradi razlik pri določitvi mej MVPA. Nedavne raziskave z uporabo pospeškometrov, ki so uporabljale iste meje MVPA, poročajo o nižjih vrednostih dnevne gibalne dejavnosti (Dnecker idr., 2006; Riddoch itr., 2004; Trost idr., 2002). Najbolj podoben čas trajanja gibalne dejavnosti je bil izmerjen na Švedskem na 8 do 11 let starih dečkih (Dnecker idr., 2006). V tej raziskavi so bili dečki gibalno dejavni 210 minut, deklice pa 190 minut dnevno. Podobne, vendar nižje vrednosti, so bile poročane v raziskavi Riddoch idr. (2004), kjer so bili 9-letni evropski dečki gibalno dejavni 190 minut, deklice pa 160 minut dnevno. Trost idr. (2002) so poročali o najnižjih vrednostih (100 min/dan) gibalne dejavnosti ameriških otrok, starih od 4 do 6 let. Višje vrednosti gibalne dejavnosti v tej raziskavi v primerjavi z drugimi raziskavami,

katerih rezultati temeljijo na podatkih pospeškometrov, je mogoče pripisati različnim metodam ocene gibalne dejavnosti in različnemu obdobju izvajanja raziskav. Poleg tega je bila v tej raziskavi naprava SWA nošena dan in noč. Povprečen čas nošenja naprave je bil 23 ur na dan v primerjavi z raziskavami s pospeškometri, kjer so bili časi nošenja naprav 10-12 ur na dan. Drugi možni razlog za višje vrednosti gibalne dejavnosti v naši raziskavi je mogoče pripisati različnemu času nošenja naprav med raziskavami. Gibalna dejavnost se namreč znatno razlikuje čez leto. Največje vrednosti gibalne dejavnosti so bile izmerjene spomladi, najmanjše pa pozimi (Tucker in Gilliland, 2007). V naši raziskavi so bile gibalne dejavnosti izmerjene spomladi, v prej omenjenih raziskavah na Švedskem in Ameriki jeseni (Dencker idr., 2006; Trost idr., 2002) ter skozi celotno leto na območju severne Evrope in Portugalske (Riddoch idr., 2004).

Na splošno je bil pri obeh spolih v vseh mestih zaznan upad gibalne dejavnosti otrok med vikendom. Zaznan upad MVPA med vikendom je bil od 11 min/dan pri deklicah iz Zagreba do 66 min/dan pri deklicah iz Ljubljane. Vzorec gibalne dejavnosti se nekoliko razlikuje med mesti. Največja razlika v stopnji PA med šolskimi dnevi in vikendom je bila zaznana v Ljubljani, najmanjša pa v Ann Arbor-ju. Prav tako je bila zaznana razlika med dnevi pri VPA. Deklice v Zagrebu so bile 30% manj visoko intenzivno gibalno dejavne med vikendom kot med šolskimi dnevi, medtem ko je bila razlika med deklicami v Ljubljani nekaj manj kot 50%. V Ann Arborju se je pokazalo ravno nasprotno. Tu so bile deklice 30% bolj visoko intenzivno gibalno dejavne med vikendom kot med šolskimi dnevi. Primerjave gibalne dejavnosti med šolskimi dnevi in vikendom so bile z drugimi raziskavami nekoliko težje zaradi različnih metod ocenjevanja gibalne dejavnosti in drugačnega starostnega razpona. V skladu z našimi rezultati je raziskava s pospeškometri na deklicah v Ameriki pokazala na upad gibalne dejavnosti med vikendom, čeprav so uporabili višjo mejo opredelitve MVPA (>4,6 MET) (Treuth idr., 2007) kot mi. Predhodne raziskave, ki so uporabljale enake stopnje MPA, kažejo nasprotno rezultate. Na primer Trost idr. (2000) poročajo o večjih vrednostih gibalne dejavnosti med vikendom kot šolskimi dnevi pri 11-letnikih iz Amerike. Medtem Nader idr. (2008) poročajo, da med dnevi pri enako starih otrocih ni razlik v gibalni dejavnosti. Podobne ugotovitve so bile zaznane tudi pri otrocih iz Anglije. Ena raziskava poroča o višji gibalni dejavnosti med vikendom (van Sluijs idr. 2008), medtem ko druga kaže ravno nasprotno (Rowlands idr., 2008). Prav tako je evropska raziskava, ki vključuje 4 države, pokazala na nekonsistentnost rezultatov med tednom in vikendom (Nilsson idr., 2008). Rezultati portugalskih otrok kažejo na višjo povprečno stopnjo gibalne dejavnosti med vikendom. Ti so v nasprotju z rezultati danskih in norveških otrok, ki kažejo na zmanjšanje gibalne dejavnosti med vikendom, medtem ko je gibalna dejavnost estonskih otrok podobna vse dni v tednu. Kwon in Janz (2012) sta predstavila združeno analizo iz zbirke International Children's Accelerometry Database (podatki so bili pridobljeni iz več raziskav v Veliki Britaniji, Avstraliji in ZDA), ki je pokazala, da je vrednost MVPA in VPA pri dečkih in deklicah višja med šolskimi dnevi kot vikendom. Vse omenjene raziskave nakazujejo na to, da geografska lokacija pomembno vpliva na tedenski vzorec gibalne dejavnosti pri otrocih. Razlogi za spremembe niso očitni, vendar lahko kažejo na različno možnost ukvarjanja z gibalno dejavnostjo v regijah.

Poročane vrednosti stopnje gibalne dejavnosti so v naši raziskavi precej višje od trenutno priporočenih minimalnih 60 minut MVPA na dan. Skoraj vsi otroci, vključeni v to raziskavo, so izpolnjevali trenutna priporočila. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri drugi avtorji (Deforce idr., 2009; Liou in Chiang, 2004). Vendar pa številne raziskave poročajo, da se je v zadnjih desetletjih drastično povečalo število prekomerno težkih in debelih otrok ter

mladostnikov (Kovač idr., 2012; Livingstone, 2001; Moreno idr., 2000; Parrino idr., 2012; Tremblay in Willms, 2000; Wedderkopp idr., 2004; Ying-Xiu in Shu-Rong, 2012). Poslabšala se je tudi vzdržljivost in moč otrok (Malina, 2007; Strel idr., 2007; Tomkinson in Olds, 2007). To nakazuje, da so lahko sedanja priporočila, tj. 60 minut MVPA na dan, neprimerna za otroke, da dosežejo optimalne koristi za zdravje. Na podlagi teh ugotovitev je bilo predlagano, da se za preprečitev združevanja dejavnikov tveganja za kardiovaskularne bolezni pri otrocih priporoča vsaj 90 minut MVPA na dan (Andersen idr., 2006). To udejanjajo priporočila o povečanju na 90 min (Janssen, 2007) ali priporočilu o najmanj 60 minut, pa vse do nekaj ur MVPA dnevno (Corbin in Pangrazi, 2004).

Otroci v nobenem mestu niso dosegli priporočila treh ali več dni v tednu z 20 minut VPA. Četrtnina do polovica dečkov in dve tretjini do skoraj devet desetih deklic ni v dveh od skupno štirih zaporednih dni dosegla 20 minut ali več VPA. Do podobnih rezultatov so prišli tudi nekateri drugi raziskovalci (Cilley idr., 2011; Pate idr., 2002). Ti podatki so zelo pomembni, saj raziskave kažejo, da ima visoko intenzivna gibalna dejavnost v primerjavi z zmerno dodatne pozitivne učinke na zdravje (Janssen in LeBlanc, 2010).

Razlike v stopnjah gibalne dejavnosti v mestih smo delno pojasnili z vprašalniki o otrokovi gibalni dejavnosti, na katerega so odgovorili starši. Vrednosti izmerjenega časa sedenja so skladne s poročanimi vrednostmi, medtem ko so bile v vseh mestih zaznane razlike med poročanimi in izmerjenimi vrednostmi MVPA. Rezultati so lahko odraz že znanih omejitev poročanja o gibalni dejavnosti ali posledica drugih dejavnikov (npr. pouka športne vzgoje, okoljskih priložnosti za ukvarjanje s športom, prevoza v šolo ...).

Prednosti in omejitve

Prednost raziskave je v objektivni oceni gibalne dejavnosti in porabi energije s pomočjo večsenzorne naprave za merjenje gibalne dejavnosti. Ta združuje pospeškometer in senzorje za merjenje drugih fizioloških signalov, kar odpravlja pomanjkljivosti ocene gibalne dejavnosti glede na naprave, ki za zajemanje podatkov uporabljajo samo pospeškometre. Dolžina dnevnega merjenja dejavnosti je bila v naši raziskavi omejena na najmanj 21 ur, kar je znatno več od časa zajemanja rezultatov v nekaterih prejšnjih raziskavah (10-12 ur na dan). To zmanjšuje možnost izpuščanja dejavnosti, ki povečujejo zanesljivost ocene gibalne dejavnosti. Poleg tega je bilo v raziskavo vključeno veliko število otrok z različnim etničnim, kulturnim in rasnim ozadjem.

Raziskava ima tudi nekaj omejitev, na katere moramo biti pozorni pri interpretaciji rezultatov. Prvič, raziskava je presečna, kar zagotavlja le povezave in izključuje možnosti ugotavljanja vzročno posledičnih povezav. Drugič, zajemanje podatkov je potekalo le štiri dni. Te podatke lahko interpretiramo kot trenutno stanje, kar morda ne odraža njihovega pravega življenjskega sloga. Po mnenju Trosta idr. (2000) bi lahko 7-dnevno zajemanje podatkov bolj natančno odražalo dejanske vzorce gibalne dejavnosti. Kljub temu pa je bilo v tej starostni kategoriji zaradi sprejemljive intraklasne zanesljivosti koeficientov med dnevi ($r \approx 0,8$) priporočano 3- do 4-dnevno spremljanje dejavnosti (Trost idr., 2000). Tretje, nekateri trenerji so odsvetovali nošenje SWA naprave med športnimi dejavnostmi (npr. pri nogometu), kar lahko vpliva na sam rezultat. Četrto, pokazalo se je, da čas visoko intenzivne vadbe v tej starostni skupini redko traja več kot 10 sekund (Baquet idr., 2007). Zato moramo opozoriti, da je lahko prišlo do podcenjevanja vrednosti zaradi minutnega intervala zajemanja podatkov. Na drugi strani je bila večina MPA zajeta v 5 minutnih intervalih, zaradi česar je MPA manj nagnjena k podcenjevanju v

primerjavi z minutnim intervalom zajemanja VPA (Trost idr., 2000). Prav tako sta intenzivna in zelo intenzivna dejavnost predstavljal majhen del MVPA (Baquet idr., 2007). Verjamemo, da so imeli ti vplivi majhen učinek na rezultate raziskave. Omenimo naj še, da v raziskavi ni bila ocenjena biološka starost. Ne moremo zavreči možnosti, da so različne ravni gibalne dejavnosti, posebno pri deklicah iz Ann Arborja, lahko posledica razlik v zorenju, saj stopnja gibalne dejavnosti upada s starostjo otrok (Sallis idr., 2000).

SKLEP

Naši rezultati prispevajo k objektivno pridobljenemu znanju o vzorcih gibalne dejavnosti otrok, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij. Podobne vzorce smo zaznali pri otrocih iz Zagreba in Ljubljane. Kljub temu, da mesti predstavljata evropsko centralno kulturno okolje in podnebje, so bile med njima zaznane razlike v porabi energije in količini gibalne dejavnosti. Rezultati ne presenečajo, saj je gibalna dejavnost kompleksno večdimenzionalno vedenje, na katerega vplivajo različni dejavniki. Njeno poznavanje je zelo pomembno za načrtovanje ukrepov, katerih cilj je spodbujati gibalno dejavnost otrok. Dnevni in tedenski vzorci dejavnosti v mladosti bodo najverjetneje kasneje zagotovili različne možnosti za ukvarjanje z gibanjem. Vikend je najbolj primeren za spodbujanje gibalne dejavnosti 11-letnih otrok v Ljubljani in Zagrebu. Poleg tega bi bilo treba posebno pozornost nameniti povečanju VPA v času šolskih dni in vikendov, še posebno pri deklicah.

Rezultati raziskave kažejo tudi, da tedenski vzorci gibalne dejavnosti otrok niso univerzalni in da lahko kulturno ter geografsko okolje pomembno vplivata na njih. Zato morajo nacionalna priporočila za gibalno dejavnost to upoštevati in prilagoditi mednarodna priporočila na osnovi specifičnih nacionalnih raziskav. Nadaljnje raziskave z daljšim spremljanjem lahko omogočijo večjo natančnost ocenjevanja gibalne dejavnosti. Poleg tega priporočamo podobne raziskave na otrocih v obdobju srednje in pozne adolescence.

LITERATURA

- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S. in Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368(9532), 299–304.
- Arvidsson, D., Slinde, F. in Hulthen, L. (2009). Free-living energy expenditure in children using multi-sensor activity monitors. *Clinical Nutrition*, 28(3), 305–312.
- Arvidsson, D., Slinde, F., Larsson, S. in Hulthen, L. (2007). Energy cost of physical activities in children: validation of SenseWear Armband. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(11), 2076–2084.
- Baquet, G., Stratton, G., Van Praagh, E. in Berthoin S. (2007). Improving physical activity assessment in prepubertal children with high-frequency accelerometry monitoring: a methodological issue. *Preventive Medicine*, 44(2), 143–147.
- Calabro, M. A., Stewart, J. M. in Welk, GJ. (2013). Validation of pattern-recognition monitors in children using doubly labeled water. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(7), 1313–1322.

- Camacho-Minano, M. J., LaVoi, N. M. in Barr-Anderson, D. J. (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: a systematic review. *Health Education Research, 26*(6), 1025–1049.
- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J. in Tremblay, M. S. (2011). Physical activity of Canadian children and youth: accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey. *Health Reports 22*(1), 15–23.
- Corbin, C. B. in Pangrazi, R. P. (2004). *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines for Children Aged 5–12*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Corder, K., Ekelund, U., Steele, R. M., Wareham, N. J. in Brage, S. (2008). Assessment of physical activity in youth. *Journal of Applied Physiology, 105*(3), 977–987.
- De Meester, F., van Lenthe, F. J., Spittaels, H., Lien, N. in De Bourdeaudhuij, I. (2009). Interventions for promoting physical activity among European teenagers: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 6*, 82.
- Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I., D'Hondt, E. in Cardon, G. (2009). Objectively measured physical activity, physical activity related personality and body mass index in 6- to 10-year-old children: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 6*, 25.
- Dencker, M., Thorsson, O., Karlsson, M. K., Linden, C., Svensson, J., Wollmer, P. in Andersen, L.B. (2006). Daily physical activity in Swedish children aged 8-11 years. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 16*(4), 252–257.
- Dietz, H. (1998). Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics, 101*, 518–525.
- Dobbins, M., De Corby, K., Robeson, P., Husson, H. in Tirilis, D. (2009). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6-18. *Cochrane Database Systematic Review* (1), CD007651. doi: 10.1002/14651858.
- Ekelund, U., Aman, J., Yngve, A., Renman, C., Westerterp, K. in Sjostrom, M. (2002). Physical activity but not energy expenditure is reduced in obese adolescents: a case-control study. *American Journal of Clinical Nutrition, 76*(5), 935–941.
- Ekelund, U., Anderssen, S. A., Froberg, K., Sardinha, L. B., Andersen, L. B. in Brage, S. (2007). Independent associations of physical activity and cardiorespiratory fitness with metabolic risk factors in children: the European youth heart study. *Diabetologia, 50*(9), 1832–1840.
- Ekelund, U., Poortvliet, E., Nilsson, A., Yngve, A., Holmberg, A. in Sjostrom, M. (2001). Physical activity in relation to aerobic fitness and body fat in 14- to 15-year-old boys and girls. *European Journal of Applied Physiology, 85*(3–4), 195–201.
- Ekelund, U., Sardinha, L. B., Anderssen, S. A., Harro, M., Franks, P. W., Brage, S., Cooper, A. R., ... Froberg, K. (2004). Associations between objectively assessed physical activity and indicators of body fatness in 9- to 10-year-old European children: a population-based study from 4 distinct regions in Europe (the European Youth Heart Study). *American Journal of Clinical Nutrition, 80*(3), 584–590.
- French, S. A., Story, M. in Jeffery, R. W. (2001). Environmental influences on eating and physical activity. *Annual Review of Public Health, 22*, 309–335.
- Fruin, M. L. in Rankin, J. W. (2004). Validity of a multi-sensor armband in estimating rest and exercise energy expenditure. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 36*(6), 1063–1069.
- Janssen, I. (2007). Physical activity guidelines for children and youth. *Canadian Journal of Public Health, 98*(Suppl. 2), S109–121.

- Janssen, I. in LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1–16.
- Kovač, M., Jurak, G. in Leskošek B. (2012). The prevalence of excess weight and obesity in Slovenian children and adolescents from 1991 to 2011. *Anthropological Notebooks*, 18(1), 91–103.
- Kwon, S. in Janz, K. F. (2012). Tracking of accelerometry-measured physical activity during childhood: ICAD pooled analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 68.
- Liou, Y. M. in Chiang, L. C. (2004). Levels of physical activity among school-age children in Taiwan: a comparison with international recommendations. *Journal of nursing research*, 12(4), 307–316.
- Livingstone, M. B. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public Health Nutrition*, 4(1A), 109–116.
- Lohman, T. G., Roche, A. F. in Martorell, R. (1991). *Anthropometric standardization reference manual*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Malina, R. M. (2007). Physical fitness of children and adolescents in the United States: status and secular change. *Medicine and Sport Science*, 50, 67–90.
- Moreno, L. A., Sarria, A., Fleta J., Rodriguez G. in Bueno M. (2000). Trends in body mass index and overweight prevalence among children and adolescents in the region of Aragon (Spain) from 1985 to 1995. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 24(7), 925–931.
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie S. L. in O'Brien M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *JAMA* 300(3), 295–305.
- Nilsson, A., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Froberg, K., Riddoch, C., Sardinha, L.B. in Ekelund, U. (2009). Between- and within-day variability in physical activity and inactivity in 9- and 15-year-old European children. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19(1), 10–18.
- Owen, C. G., Nightingale, C. M., Rudnicka, A. R., Sattar, N., Cook, D. G., Ekelund, U. in Whincup, P. H. (2010). Physical activity, obesity and cardiometabolic risk factors in 9- to 10-year-old UK children of white European, South Asian and black African-Caribbean origin: the Child Heart And health Study in England (CHASE). *Diabetologia*, 53(8), 1620–1630.
- Parrino, C., Rossetti, P., Baratta, R., La Spina, N., La Delfa, L., Squatrito, S. ... Frittitta, L. (2012). Secular trends in the prevalence of overweight and obesity in Sicilian schoolchildren aged 11-13 years during the last decade. *PLoS One*, 7(4), e34551.
- Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F., Taylor, W. C., Sirard, J., Trost, S.G. in Dowda, M. (2002). Compliance with physical activity guidelines: prevalence in a population of children and youth. *Annals of epidemiology*, 12(5), 303–308.
- Riddoch, C. J., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B. ... Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(1):86–92.
- Riddoch, C. J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K. ... Ness, A. R. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of disease in childhood*, 92(11), 963–969.
- Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: a randomized controlled trial. *JAMA* 282(16), 1561–1567.

- Rowlands, A. V., Pilgrim, E. L. in Eston, R. G. (2008). Patterns of habitual activity across weekdays and weekend days in 9-11-year-old children. *Preventive Medicine*, 46(4), 317–324.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. in Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963–975.
- Shaya, F. T., Flores, D., Gbarayor, C. M. in Wang, J. (2008). School-based obesity interventions: a literature review. *Journal of School Health*, 78(4), 189–196.
- Sorić, M. in Mišigoj-Duraković M. (2010). Physical activity levels and estimated energy expenditure in overweight and normal-weight 11-year-old children. *Acta Paediatrica*, 99(2), 244–250.
- Sorić, M., Turkalj, M., Kučić, D., Marušić, I., Plavec, D. in Mišigoj-Duraković, M. (2013). Validation of a multi-sensor activity monitor for assessing sleep in children and adolescents. *Sleep medicine*, 14(2), 201–205.
- St-Onge, M., Mignault, D., Allison, D. B. in Rabasa-Lhoret, R. (2007). Evaluation of a portable device to measure daily energy expenditure in free-living adults. *American Journal of Clinical Nutrition*, 85(3), 742–749.
- Stettler, N., Signer, T. M. in Suter, P. M. (2004). Electronic games and environmental factors associated with childhood obesity in Switzerland. *Obesity Research*, 12(6), 896–903.
- Strel, J., Kovač, M. in Jurak, G. (2007). Physical and motor development, sport activities and lifestyles of Slovenian children and youth – changes in the last few decades. Chapter 13. V W. D. Brettschneider in R. Naul (ur.), *Obesity in Europe: young people's physical activity and sedentary lifestyles* (str. 243–264). Sport sciences international, vol. 4. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.
- te Velde, S. J., De Bourdeaudhuij, I., Thorsdottir, I., Rasmussen, M., Hagstromer, M., Klepp, K. I. in Brug, J. (2007). Patterns in sedentary and exercise behaviors and associations with overweight in 9-14-year-old boys and girls—a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 7, 16.
- Tomkinson, G. R. in Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Medicine and Sport Science*, 50, 46–66.
- Tremblay, M. S. in Willms, J. D. (2000). Secular trends in the body mass index of Canadian children. *CMAJ*, 163(11), 1429–1433.
- Treuth, M. S., Catellier, D. J., Schmitz, K. H., Pate, R. R., Elder, J. P., McMurray, R. G. ... Webber, L. (2007). Weekend and weekday patterns of physical activity in overweight and normal-weight adolescent girls. *Obesity*, 15(7), 1782–1788.
- Treuth, M. S., Hou, N., Young, D. R. in Maynard, L. M. (2005). Accelerometry-measured activity or sedentary time and overweight in rural boys and girls. *Obesity Research*, 13(9), 1606–1614.
- Trost, S. G., Kerr, L. M., Ward, D. S. in Pate, R. R. (2001). Physical activity and determinants of physical activity in obese and non-obese children. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 25(6), 822–829.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F. in Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: how many days of monitoring are needed? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(2), 426–431.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M. in Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(2), 350–355.

- Tucker, P. in Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: a systematic review. *Public Health*, 121(12), 909–922.
- US Department of Health and Human Services. (2004). *Healthy people 2010*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Van Der Horst, K., Paw, M. J., Twisk, J. W. in Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1241–1250.
- van Sluijs, E. M., Skidmore, P. M., Mwanza, K., Jones, A. P., Callaghan, A. M., Ekelund, U. ... Griffin, S. J. (2008). Physical activity and dietary behaviour in a population-based sample of British 10-year old children: the SPEEDY study (Sport, Physical activity and Eating behaviour: environmental Determinants in Young people). *BMC Public Health*, 8, 388.
- Wedderkopp, N., Froberg, K., Hansen, H. S. in Andersen, L.B. (2004). Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(3), 150–155.
- World Health Organization (2007). *The challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response: summary*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.
- Ying-Xiu, Z. in Shu-Rong, W. (2012). Secular trends in body mass index and the prevalence of overweight and obesity among children and adolescents in Shandong, China, from 1985 to 2010. *Journal of Public Health (Oxford)*, 34(1), 131–137.

OCENJEVANJE ZA UČENJE - NEKATERI DRUGAČNI NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA PRI ŠPORTNI VZGOJI

Marjeta Kovač, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

pregledni znanstveni prispevek

UVOD

Ocenjevanje je ena najtežavnejših in najbolj zapletenih dejavnosti, s katero se soočajo učitelji športne vzgoje⁶ (Herman, Aschbacher in Winters, 1992; Jefferies, Jefferies in Mustain, 1996; Kirk, 2001; Newton in Bowler, 2010). Čeprav se občasno pojavljajo pobude o opustitvi ocenjevanja, Kirk (2001) opozarja, da je to lahko sicer všečno, saj nekateri učitelji ne želijo sprejeti odgovornosti, ki jo prinaša ovrednotenje učnega procesa, a v kontekstu uvršanja predmeta v redni kurikulum zelo nevarno. Kirk (2001) navaja, da morajo učitelji športne vzgoje kljub mogoče manjši priljubljenosti ocenjevanja pri športni vzgoji odgovorno pristopiti k evalvaciji učnega procesa in podajanju povratnih informacij učencu⁷, saj je lahko glede na nekatere primere opustitve ocenjevanja (sicer prej obvezen predmet je postal izbiren ali pa je bil uvrščen v zunajšolsko športno ponudbo, vadbo pa vodijo strokovni kadri brez ustrezne izobrazbe) to katastrofalno za nadaljnji obstoj športne vzgoje kot obveznega predmeta v šolskem sistemu. Seveda pa mora učitelj ocenjevanje kot zaključni del evalvacije vzeti skrajno resno in pri tem upoštevati temeljne zahteve korektnega ocenjevanje.

Nevarno je tudi pristajati na tezo, da mora biti športna vzgoja predvsem zabavna in všečna za učence (Kirk, 2001). Predmet ima pomembne cilje, ki so edinstveni, saj jih ne najdemo pri nobenem drugem predmetu v šolskem sistemu (Hardman, 2008). Usmerjeni so v razvoj gibalne kompetentnosti posameznika in oblikovanje zdravega življenjskega sloga. Tako se učenec nauči pomembne odgovornosti za lastno zdravje in kakovostno preživljanje prostega časa (Corbin, 2002; Fairclough in Stratton, 2005; Hardman, 2008; Kovač idr., 2011).

Kljub nekaterim pomislekom o smiselnosti ocenjevanja sta beleženje in poročanje o učenčevem napredku pri športni vzgoji danes ena temeljnih zahtev vseh šolskih sistemov, kjer je športna vzgoja obvezen predmet (Kirk, 2001). V prispevku bomo predstavili nekatere primere pristopov k ocenjevanju s pomočjo avtentičnih nalog, alternativne načine ter primere povezovanja preverjanja in ocenjevanja teoretičnih in praktičnih znanj. Pri tem smo izbrali različne športne dejavnosti.

DRUGAČEN POGLED NA PROCES POUČEVANJA IN UČENJA PRI ŠPORTNI VZGOJI

Športna vzgoja je usmerjena v celostni razvoj otroka in mladostnika, tako telesni, gibalni, čustveni, socialni in moralni razvoj. Z vidika konstruktivističnega pristopa je učenčevo učenje

⁶ Čeprav se predmet v osnovnošolskem izobraževanju imenuje šport in v srednješolskem športna vzgoja, v prispevku uporabljamo izraz športna vzgoja.

⁷ Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce. Če je tekst namenjen izključno srednješolski populaciji, uporabljamo izraz dijak.

dejaven, razvojni in večrazsežnostni proces (Kirk in Macdonald, 1998; Rovegno in Kirk, 1995), to pa moramo upoštevati tudi pri športni vzgoji.

Tradicionalno usmerjen proces, ki ga predstavljajo predvsem posnemanja različnih športnih spretnosti, je treba preusmeriti v **dejaven pristop učenca**, pri tem pa naj bodo naloge zasnovane tako, da predstavljajo za učenca izziv, kako jih rešiti. Postavljene naj bodo v čim bolj realne, a problemsko zasnovane kontekste, npr. kako naj izboljšam svojo telesno pripravljenost ali svoj dosežek?; katere naloge izbrati, kakšen obseg in intenzivnost vadbe je primerna zame?; kakšen bo pričakovani napredek? V opisanem primeru mora učenec najprej poznati različne naloge in način njihove izvedbe, kot drugo pa mora poznati njihov namen. Zato mora znati identificirati svoje sposobnosti, se odločiti za izbrane naloge in način vadbe ter seveda vaditi. Če učenca nikoli ne postavimo v to vlogo, je težko pričakovati, da bo v prostem času znal izbrati zase ustrezno vadbo. Tako njegove sposobnosti zaznavanja, odločanja in delovanja ostajajo nerazvite. Pri tako zasnovanem pouku je pomembno učenčevo znanje, kako organizirati vadbo glede na sposobnosti, postavljen cilj in pogoje vadbe, ter njegova lastna dejavnost, ne pa njegove sposobnosti. Dejansko lahko na podoben način (percepcija – odločitev – dejavnost) pristopamo k vsaki gibalni spretnosti, pa tudi k opravi v vsakdanjem življenju.

Dejaven pristop k učenju spodbuja tudi motivacijo in pripravljenost za učenje (Kirk, 2001). Učenci imajo občutek, da je njihov uspeh odvisen predvsem od njih samih oziroma njihovega trdega dela. Pri tem jim moramo pojasniti, da je učenje naporen proces, v katerem imajo pravico, da se zmotijo, saj so napake del vsakdanjega življenja. Manjši neuspehi in občutek neugodja jim ne smejo vzeti poguma, temveč naj bodo spodbuda za še trše delo. Občutki zadovoljstva ob uspehu namreč odtehtajo vse napore učenja. Učitelj mora pazljivo zaznavati tudi preference učencev do načinov učenja, saj se nekateri učinkoviteje učijo z opazovanjem, poslušanjem in nato eksperimentiranjem, spet drugi s takojšnjim poskusom in preoblikovanjem gibanja na podlagi povratne informacije (Kirk, 2001). Način učenja je odvisen tudi od vrste nalog in od predhodnega znanja učencev. Začetniki se odzivajo drugače kot tisti, ki znajo več. Predvsem bolj izkušene učence z več znanja moramo postavljati v različne, nove situacije, da je zanje učenje zanimivo in učinkovito.

Gibalno učenje je **razvojni proces**, kajti pri športni vzgoji ni končnih znanj. Vsako gibalno učenje poteka v treh fazah: kognitivni, praktični oziroma asociativni in avtonomni (Kirk, 2001). V kognitivni fazi se spoznavamo z zahtevami naloge in okolja (pogoji, tipične okoliščine), v katerem običajno izvedemo gibalno nalogo. V asociativni fazi izboljšujemo svoje gibanje tako, da sprejemamo več in več informacij o nalogi in okoliščinah izvedbe z vadbo in pridobljenimi izkušnjami. Končni cilj učenja gibalne spretnosti je avtonomna faza, v kateri postane gibanje avtomatizirano. Vendar to ne pomeni, da smo dosegli končno točko in da gibanja ni mogoče več izboljševati oziroma prilagajati, kajti človeško telo se skozi življenje neprestano spreminja, zato moramo spreminjati (prilagajati) tudi svoje gibalne spretnosti.

Tako imajo npr. v obdobju pubertete velike razlike v telesnih merah in moči (Strel, Kovač in Jurak, 2007) pomemben vpliv na učenje. Spopadanje s temi spremembami je lahko izvor negativnega odnosa do gibanja, saj učenci občutka manjše gibalne učinkovitosti, celo nerodnosti, ne povezujejo s spremembami telesnih proporcev. Do podobnih občutkov bodo prišli tudi kasneje, ko postaja telo zaradi starostnih procesov čedalje manj učinkovito. Zato je proces učenja gibalnih spretnosti v veliki meri odvisen od starosti človeka in se dejansko nikoli ne zaključí

(Kirk, 2001; Pangrazi, 1998). Tudi že naučene spretnosti ni mogoče vedno izvajati enako učinkovito (npr. pri poškodbi), zato moramo biti pripravljeni na različne prilagoditve.

Pomembna značilnost konstruktivističnega pristopa je tudi **večrazsežnost učenja**. Učenec se uči več stvari hkrati, ne le gibalnih spretnosti. Ob športnih igrah se ne uči le metov, podaj, vodenj, temveč tudi sodelovalnih odnosov, poštenega obnašanja, spoštovanja pravil, različnosti med spoloma. Večrazsežnostni proces učenja zahteva od učitelja, da je pozoren na več dejavnikov poučevanja, ne le na poučevanje pravilne tehnične izvedbe posamezne gibalne naloge. Učenec tako lahko spozna, da vsako učenje poteka v nekem socialnem kontekstu. Številni raziskovalci ugotavljajo, da so učinki učenja na druge razsežnosti otrokovega razvoja, čeprav ne zelo eksplicitni (kot del skritega kurikula), večkrat celo večji od konkretnega učnega dosežka.

Ob tem pa moramo spremeniti naše konvencionalne predstave o ocenjevanju, predvsem kaj so njegovi nameni in kako pristopamo k ocenjevanju, saj se pri ocenjevanju še vedno pojavljajo številne napake.

OCENJEVANJE IN NJEGOVI CILJI

Marentič-Požarnik (2000) meni, da sta oblika in način ocenjevanja najpomembnejši sestavini skritega kurikula. Ocenjevanje zavezuje učitelja, da posreduje učno snov in preverja, ali so jo učenci usvojili. Proces je zapleten, različne raziskave pa dokazujejo, da ima izjemno močan (večinoma pozitiven) vpliv na pouk (Kean, 2003; Šebart Kovač in Krek, 2001). Zato so cilji ocenjevanja kakovostnejše načrtovanje (ker učitelj ve, katero zanje je šibko), boljši pouk (stremi k temu, da večina učencev doseže standarde), posledično pa večje znanje učencev in s tem večje možnosti za poklicno in/ali osebno uspešnost.

V številnih poglobljenih razpravah o pomembnosti ovrednotenja doseganja standardov znanja in ocenjevanju športne vzgoje različni avtorji navajajo, da ima vsako poučevanje več faz, prav preverjanju in ocenjevanju pa pripisujejo eno najpomembnejših vlog (Brau-Antony in David, 2002; Burton, 1998; Jefferies idr., 1996; Kean, 2003; Kirk, 2001; Newton in Bowler, 2010; Pangrazi, 1998; Quiot, 2002). Ocenjevanja ne moremo obravnavati ločeno, temveč v povezavi s celotnim učnim procesom, saj je ocenjevanje neločljiv del procesa učenja in pouka (Centre for Educational Research and Innovation, 2005; Marentič Požarnik, 2000; Pangrazi, 1998). Gre za povezovanje ciljev z znanjem, poučevanjem in učenjem. Če razvijamo različne vidike ravni znanja, procesov in spretnosti, moramo temu prilagajati tudi preverjanje in ocenjevanje. Dober učitelj ves čas učnega procesa preverja znanje učencev in svoje delo, ob tem pa se mora neprestano spraševati, kakšno znanje so dosegli učenci oz. kako ga lahko še izboljšajo, in ali je kot učitelj na pravi poti, da bodo učenci res ob koncu procesa dosegli zaželeno cilje pouka in standarde znanja. Ob tem preverjanje in ocenjevanje ne sme biti le »v glavi« učitelja, pač pa ga mora učitelj tudi ustrezno dokumentirati, saj je kot javni delavec za svoje delo odgovoren staršem in širši družbi (Burton, 1998; Kirk, 2001; Kean, 2003). Zato je ocenjevanje najbolj odgovoren del učiteljevega dela (Popham, 2011), saj je ocena vidna vsem, tako staršem kot učencu, hkrati pa kot povratna informacija nudi učencu učinkovito podporo pri nadaljnjem učenju.

Kljub orientacijam predmeta v pridobivanje gibalne kompetentnosti in spoznavanje temeljnih principov zdravega življenjskega sloga, je v izpeljavi športne vzgoje v Sloveniji, tako kot v večini

evropskih tranzicijskih držav (Hamar, Peters, Van Berlo in Hardman, 2006), še vse preveč prisotna usmeritev, da je športni prikaz temeljni cilj predmeta, ne pa sredstvo za doseg drugih, izjemno pomembnih ciljev (razvoj kondicijske pripravljenosti, oblikovanjem navad zdravega načina življenja, spoštljivi medsebojni odnosi, odgovornost za lastno zdravje). Tako učitelji prepogosto zahtevajo pri ocenjevanju od učencev čim boljši prikaz športnih prvin (ang. *performance assessment*), premalo pa poudarjajo, kako uporabiti športne spretnosti za razvoj gibalne kompetentnosti, kako z vadbo vplivati na zdravje, socialne odnose, moralni razvoj otrok in mladostnikov. Pravilnost izvedbe športne spretnosti je sicer pomembna zaradi varnosti in prav je, da jo preverjamo, pri tem pa se moramo zavedati, da izvedba na šolski ravni predstavlja prilagojeno gibalno storitev (a optimalno glede na značilnosti posameznega učenca) in nikakor ne vrhunske (idealne) storitve (Kirk, 2001). Tako je npr. pri plavanju pomembno, da učenca naučimo plavati v prilagojeni tehniki, saj za usvojitev vrhunske tehnike preprosto ni časa; pri tem mu bo optimalna tehnika glede na njegov biološki razvoj omogočala, da s plavanjem razvija nekatere svoje sposobnosti in si hkrati varuje življenje, če pride v neugodno situacijo. Prav tako je pri gimnastici pomembno, da učenec nadzorovano obvlada svoje telo v različnih položajih in gibanjih, pri tem pa naj bo izvedba prilagojena njegovim sposobnostim in predhodnemu znanju. Ob vse večjih negativnih spremembah v telesni konstituciji otrok, kot so večja masa telesa na račun podkožnega maščevja (Kovač, Jurak in Leskošek, 2012), zmanjšanje moči roč in ramenskega obroča, manjša aerobna vzdržljivost (Strel idr., 2007), pa morajo učitelji biti pozorni tudi na temeljne potrebe otrok in mladostnikov ter se zavedati, da so vplivi športne vzgoje lahko tudi zelo omejeni.

PRIMERI RAZLIČNIH NAČINOV OCENJEVANJA

Večina učiteljev ob besedi ocenjevanje pomisli na vnaprej opredeljene testne naloge zunanega ocenjevanja in na sumativno vlogo ocene (ang. *assessment of learning – AoL*), ne razmišljajo pa dovolj o formativni vlogi ocenjevanja. Sumativna ocena sicer pove, kakšno je znanje učenca glede na druge vrstnike in v kakšne meri je dosegel vnaprej določene standarde. Kirk (2001) pa opozarja, da je tovrstno ocenjevanje absolutno prepozno, da bi imelo pomembne vplive na proces učenja, saj učencu ne da sprotne povratne informacije. To zagotavlja le formativno, sprotno preverjanje in ocenjevanje, ki je del procesa učenja (ang. *assessment for learning – AfL*), saj učenca opozarja na morebitne napake v učenju in mu daje možnost pravočasnih popravkov (Black, Harrison, Lee, Marshall in Wiliam, 2003).

Ena od razvrstitev ocenjevanja je delitev na kvantitativno in kvalitativno ocenjevanja. Pri prvi vrsti je v ospredju količina prikazane storitve, torej testi objektivnega tipa, npr. število zadetih košev, dolžina skoka ipd. Ta vrsta ocenjevanje ne pove nič o procesu, ampak prikaže le končno storitev. Pri drugi so učitelji osredotočeni na kakovost storitve, torej razlike v kakovosti prikazov (ocenjevanje tehnike, igre, zapisov, portfolija ipd.). Takšno ocenjevanje pove več o napredku posameznika, saj učitelj zazna težave, ki se pojavljajo v izvedbi, in lahko učencu posreduje ustrezno povratno informacijo.

Nadgradnja klasičnih pristopov je t.i. kvalitativno ocenjevanje s kognitivno dopolnitvijo (Jefferies idr., 1996), kjer učenec pozna pravilno tehniko, a je še ni usvojil, zna pa v izvedbi prepoznati svoje napake in ve, kako jih lahko popravi. Takšno znanje učencu omogoča, da lahko sam, neodvisno od učitelja, napreduje. Pri tem je najučinkovitejša uporaba avtentičnih nalog

(Doolittle in Fay, 2002), ki naj bi ponazarjale realno situacijo, ki zahteva dejaven pristop učenca, hkrati pa upošteva razvojni moment (omejitve ali prednosti) njegovega znanja.

Primer 1

Učenec svoj prikaz (npr. gimnastične prvine) dopolni s pisnim izdelkom (osebno mapo ali kratkim poročilom s slikami pravilne izvedbe in nalogami, ki pomagajo izboljšati pomanjkljivo izvedbo). Pri tem je ključno, da zna pojasniti koncepte (pravilnost izvedbe – zaznava pomanjkljivosti – izboljšava).

Primer 2

Samovrednotenje atletske/gimnastične prvine (npr. skok v daljino z zaletom ali preskok čez kozo): Učenec izdelava t.i. »ček listo« – seznam napak, kjer pripravi sam ocenjevalno listo, napake pa obteži tako, da prepozna ključne momente gibanja.

Prednosti navedenih primerov ocenjevanja so:

- Učenec pozna pravilno tehniko, četudi je sam (še) ne obvlada.
- Učenec bolje prepozna svoje pomanjkljivosti in jih zna popraviti.
- Ob tem lahko uporabi različne vire (literaturo, splet, knjige).
- Gradivo, ki ga pripravi, je uporabno tudi za druge.
- Pri tem lahko uporabi tudi svoja druga znanja (npr. računalniška, likovna ...).

Primer 3

Poleg učitelja lahko vrednotijo gibalno znanje z opazovanjem tudi učenci sami (samoocenjevanje na podlagi videoposnetka) ali pa jih ocenjujejo vrstniki. Za tak način morajo biti učenci ustrezno usposobljeni.

Prednosti takega pristopa so:

- Učenci pridobijo boljšo predstavo o gibalni spretnosti, ki se je poskušajo naučiti.
- Hkrati si izostrijo zaznavanje gibanja lastnega telesa.
- Učenci prevzamejo večjo odgovornost za spremljanje lastnega napredka, vrednotenje svojih uspehov ter za načrtovanje nadaljnjih strategij v učnem procesu.

Primer 4

Gornji primer lahko nadgradimo tako, da poteka kot delo v paru, kjer bolj izkušen učenec posreduje svoje znanje manj izkušnemu, nato pa ob koncu tematskega sklopa skupaj z učiteljem tudi oceni sošolčev gibalni prikaz. Tudi za tak način pa morajo biti učenci ustrezno usposobljeni, hkrati pa morajo biti merila ocenjevanja zelo jasno določena.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Učenci razvijajo sodelovalne odnose.
- Učenec »poučevalec« prevzema »odgovornost« za uspeh učenca, ki mu pomaga.
- Oba bolje razumeta pomen povratne informacije v procesu učenja in odnos poučevanje – evalvacija.

Zaradi večdimenzionalnosti učenja je treba poučevanje in ocenjevanje teoretičnega in praktičnega znanja povezati in ju ne obravnavati ločeno. Teoretično znanje mora podpirati usvajanje praktičnih znanj, zato navajamo dva primera povezovanja teoretičnih in praktičnih vsebin v gimnazijskih programih ter način njihovega ocenjevanja:

Primer 5

Dijaki naj pri določeni športni igri poiščejo psihološke značilnosti posameznih igralcev na določenih igralnih mestih in psihološke dejavnike delovanja skupine. Na podlagi tega naj predvidijo strategije igre, npr. kako doseči gol, koš ali točko pri odbojki; komunikacijo med igralci; nadzorovanje treme pred tekmovanjem; ugotovijo vpliv tehničnega znanja na rezultat v tekmi. S fiziološkega vidika naj s pomočjo merilnikov srčne frekvence ugotavljajo spremembe v obremenitvi v različnih, prilagojenih igralnih situacijah (igra s pasivno ali aktivno obrambo; pri košarki npr. igra 2 : 2 ali 5 : 5; igra na večjem ali manjšem igrišču). Izmerjene podatke naj uporabijo za načrtovanje vadbe svoje skupine, tako da uporabijo princip progresivne obremenitve, meritve pa nato ponovijo, da ugotovijo, kakšni so napredki. Med igro naj beležijo napake in prekrške, vlogo napada in obrambe na igralno uspešnost, ob tem pa naj ugotavljajo, na kakšne načine poteka socializacija v skupino in obnašanje posameznih članov.

Ob različnih spremembah igralnih situacij (tudi z omejitvami prostora ali pravil) naj učitelj ustvarja možnosti, da dijaki zaznajo obvladanje gibanja v omejenem prostoru, načine prenosa žoge, zaključka akcije, učinkovitost različnih strategij. Te dejavnosti so pomembnejše za dijakov razvoj kot brezhibno znanje posameznih tehničnih prvin.

Učinek poučevanja bo še večji, če bo dijak svoj napredek spremljal z mapo dosežkov. Tako učitelj in dijak dobita številne informacije o dijakovem znanju. Pri tem je lahko dijakovo teoretično znanje preverjeno tudi s krajšim testom (na učnem lističu), esejem, poročilom. Ustna predstavitev lahko poteka ob plakatu, kot poročilo o nalogi, v panelni debati, z intervjujem, s kratkimi odgovori. Vsekakor pa mora biti ustno in pisno preverjanje zasnovano tako, da mora za uspešno rešitev imeti dijak praktične izkušnje. Preverjati in ocenjevati je treba sproti, ob koncu posameznega sklopa.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Povezovanje praktičnega in teoretičnega znanja, kjer je teoretično znanje podpora praktičnemu znanju, hkrati pa je praktično znanje pogoj za razumevanje teoretičnih principov.
- Vse pridobljene izkušnje omogočajo, da lahko dijak sproti zaznava in (samo)ovrednoti svoj prispevek v igri.
- Dijak spozna kompleksnost športnih iger in povezuje različna znanja (fiziologija, psihologija, sociologija, šport ...), ki so pomembna za športni dosežek.
- Hkrati zazna pomen sodelovalnih odnosov pri moštvenih športih.

Primer 6

Naslednji primer predstavlja preverjanje in ocenjevanje znanja pri atletiki, pri tem pa smo usmerjeni v tekaško vadbo in napredek v dijakovem tehničnem znanju ter rezultatu:

Intervju pred začetkom vadbe (septembra): dijaki naj predvidijo svoja pričakovanja o svojem napredku glede na svoje sposobnosti (rezultat preverjanja), željo po spremembi in vpliv oviralnih dejavnikov (majhen motiv, ne zna si postaviti ciljev, ni v bližini primernih vadbenih površin, neznanje). Nato skupaj z učiteljem opredelijo cilje vadbe in izdelajo načrt, po kakšni poti bodo poskušali izboljšati svoje dosežke. Opredelijo tudi vmesne točke, ko bodo preverjali, ali so na pravi poti in si določijo nagrado za dosežene cilje (npr. sodelovati na malem maratonu).

Intervju po koncu (junija): Dijaki ovrednotijo svoje delo glede na svojo motivacijo za vadbo, napredek v tekaški tehniki, pretečeni razdalji, počutju ob tekaški vadbi. Poskušajo razložiti, kako so dosegli cilje oziroma kakšni so bili oviralni dejavniki, da pričakovan napredek ni takšen, kot so ga načrtovali. Pri tem naj razmišljajo še o npr. o stereotipnih predstavah o tem, da je šport zdrav. Poiščejo naj primer zdravega in nezdravega ukvarjanja s športom, vlogo motivacije (kakšni cilji nas motivirajo) za vadbo, vlogo napora pri doseganju osebnih ciljev.

Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- Tako ocenjevanje enakovredno vključuje praktično in teoretično znanje ter ju povezuje v avtentični situaciji.
- Dijak povezuje različna znanja (fiziologija, psihologija, biologija ...), ki so pomembna za športni dosežek.
- Hkrati spozna, da je učenje dejaven, ocenjevanje pa formativen proces, saj ovrednoti svoj dosežek in svoje delo.

SKLEP

Vsak od opisanih primerov omogoča učencem povezovanje znanj, dejavno vključevanje v proces, refleksijo lastnega dela in samoocenjevanje. Nastaja seveda problem zbiranja informacij. Informacije so tako gibalne (vključevanje v vadbo, kjer si lahko pomagamo s sodobnimi IKT pripomočki, npr. z analizo posnetka s pametnim telefonom vidimo napredek v tehniki; z merjenjem srčne frekvence vidimo spremembe v pulzu), pisne (vodenje dnevnika, zapiski, esej, poročilo, pisna refleksija) in ustne (intervju, panelna debata, kratki odgovori na vprašanja).

Preverjanje in ocenjevanje teoretičnih informacij naj bo podpora praktičnemu delu. Preverjanje praktičnega znanj pa naj ne vključuje le tehnike in nekaterih taktičnih rešitev, temveč predvsem strategije za reševanje problemov, ki so povezane s posameznim učencem. V ospredju naj bodo naloge, ki so avtentične (potekajo v realnih situacija), kjer v ocenjevalna merila vključimo tako gibalno kot teoretično znanje in različne ravni znanj (zna prikazati neko izolirano gibanje; zna gibanje prikazati v različnih situacijah; zna povezati gibanje s svojim teoretičnim znanjem; zna prepoznati napake v svojem gibanju in ve, kako te napake odpraviti; zna analizirati določeno situacijo in iz nabora znanih gibanj v dani situaciji izbere najustreznejše gibanje; kritično razmišlja o prednostih in slabostih svojega gibalnega prikaza, napredka).

Takšno preverjanje in ocenjevanje v večji meri odraža pouk in izhaja iz koncepta učenčevega učenja, ima diagnostično in formativno vlogo, saj s povratno informacijo (ki jo posreduje učitelj, sošolec ali pa videoposnetek) spodbuja dejaven pristop učenca, v ospredju je ocenjevanje konceptualnih znanj s pomočjo avtentičnih nalog (realne situacije, ki zahtevajo dejaven pristop učenca) ter vključuje tudi nekatere alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja – samoovrednotenje in samoocenjevanje.

LITERATURA

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning (AfL): Putting it into Practice* (Open University Press).

- Brau-Antony P. S. in David, B. (2002). Les modèles en EPS. *Éducation physique et sport*, 53(297), 79–83.
- Burton, A.W. (1998). *Movement Skill Assessment*. Champaign: Human Kinetics.
- Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching Physical Education*, 21, 128–144.
- Doolittle, S. in Fay, T. (2002). *Authentic assessment of physical activity for high school students*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education Publications.
- Fairclough, S. J. in Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy: physical education's contribution to young people's activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14–23.
- Hamar, P., Peters, D.M., Van Berlo, K. in Hardman, K. (2006). Physical education and sport in Hungarian schools after the political transition of the 1990s. *Kinesiology*, 38(1), 86–93.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools and PETE programmes in the European context: Quality issues. V G. Starc, M. Kovač in K. Bizjak (ur.), 4th International Symposium Youth Sport 2008 – The Heart of Europe. Book of Abstracts (str. 9–26). Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Herman, J., Aschbacher, P. in Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jefferies, S., Jefferies, T. in Mustain, W. (1996). *Why Assess in Physical Education*. Pridobljeno 6. 3. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.pe.central>.
- Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education*. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. Ennis, October 2001. Pridobljeno 12. 3. 2012 iz <http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>
- Kean, M. H. (2003). *Educational Assessment: Four principles to Consider*. CTB: Mc Graw-Hill.
- Kirk, D. in Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Kovač, M., Jurak, G. in Leskošek, B. (2012). The prevalence of overweight and obesity in Slovenian children and adolescents from 1991 to 2011. *Anthropological Notebooks*, 18(1), 91–103.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2–3), 4–9.
- Newton, A. in Bowler, M. (2010). Assessment in PE. V S. Capel in M. Whitehead (ur.) *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience* (3rd edition). London: Routledge.
- Quiot, P. D. (2002). Objectivation de la note de performance. *Éducation physique et sport*, 53(296), 32–34.
- Pangrazi, R., P. (1998). *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. (12th edition). Toronto: Allyn and Bacon.
- Popham, J.W. (2011). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. 6th Edition. Boston: Pearson.
- Rovegno, I. in Kirk, D. (1995) Articulations and Silences in Socially Critical Work on Physical Education: Toward a Broader Agenda. *Quest*, 47(4), 447–474.
- Strel, J., Kovač, M. in Jurak, G. (2007). Physical and motor development, sport activities and lifestyles of Slovenian children and youth – changes in the last few decades. Chapter 13. V

W. D. Brettschneider in R. Naul (ur.), *Obesity in Europe: young people's physical activity and sedentary lifestyles* (str. 243–264). Sport sciences international, No. 4. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Šebart Kovač, M. in Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(118), 10–29.

DO BOLJŠIH REZULTATOV PRI ŠPORTU Z MATEMATIČNIM ZNANJEM

Mateja SLANA MESARIČ, Osnovna šola Janka Padežnika, Maribor

Davor BOZOVIČAR, Osnovna šola Janka Padežnika, Maribor

strokovni prispevek

POVZETEK

V članku predstavlja medpredmetno povezavo matematike in športa v sedmem razredu. Cilj učne ure je bil spremljanje napredka in izboljšanje rezultata skoka v daljino z mesta. Vključena je bila bralno učna strategija grafični organizatorji ter elementi formativnega spremljanja, ki se kažejo ob povratni informaciji učenčevega samostojnega dela in treninga za izboljšanje rezultata. V uvodnem delu članka so navedeni osnovni podatki o tematskih sklopih, ki izhajajo iz učnega načrta matematike – obdelava podatkov in športa – atletika.

Ključne besede: obdelava podatkov, graf, tabela, grafični organizatorji, skok v daljino.

UVOD

Za izvedbo ure, v kateri se prepletajo učni sklopi matematike (Žakelj idr., 2011) in športa (Kovač idr., 2011), sva se odločila zato, da učenci osmislijo rezultate, ki jih dosežejo pri športu. Hkrati pa pri matematiki obdelujejo podatke, ki so jih pridobili pri izvedbi dejavnosti pri športu. Po izvedbi ure v šoli učenci samostojno nadaljujejo z beleženjem rezultatov in izbiro ponujenih vaj. Učitelj jim pri tem pomaga, svetuje, usmerja ter jim sprotno podaja povratno informacijo o opravljenem delu. Medpredmetna povezava matematike in športa je temeljila na timske delu obeh učiteljev. Zastavljena je bila problemska naloga z aktualnim primerom, ki se je razvijala v šolskem učnem okolju.

OPIS UPORABLJENIH UČNIH STRATEGIJ

Pri matematičnem delu ure sva uporabila bralno učno strategijo (Pečjak in Gradišar, 2012) grafični organizatorji, ob pomoči katere so učenci poenostavljali in pregledneje zapisovali pridobljene podatke. Elementi formativnega spremljanja se kažejo ob spremljavi napredka, izvajanju vaj ter oblikovanega beleženja rezultatov. Kot se prepletajo matematične in športne vsebine, se prepletajo tudi cilji.

Cilji pri matematiki

Učenci:

- Sistematično opazujejo in beležijo podatke, primerjajo, urejajo podatke.
- Spoznavajo pomen matematike v realni situaciji.
- Znajo razložiti pomen pridobljenega podatka, računati z izmerjenimi podatki ter interpretirati rezultat.
- Znajo zapisati dolžino v centimetrih.
- Prepoznajo spremenljivke in povezujejo dvojice spremenljivk.
- Razberejo podatke s prikazov in jih interpretirajo.
- Poznajo pomen diagramov v vsakdanjem življenju.

- Uporabljajo primerne prikaze in tabele za prikaz življenjskih situacij.
- Razvijajo kritični odnos do interpretacije rezultatov.

Cilji pri športu

Učenci:

- Razvijajo osnovne motorične sposobnosti: hitrost, odzivno in repetitivno moč.
- Vplivajo na razvoj eksplozivne moči iztegovalk nog (odzivna moč).
- Izpopolnijo pravilno tehniko skoka v daljino z mesta.

Cilji športa so tudi cilji matematike

Učenci:

- Razumejo namen/cilj vadbe elementov atletske abecede.
- Znajo primerjati napovedane rezultate z realnimi in ubesediti svoje razmišljanje.
- Znajo utemeljiti način vadbe s podatki in z izračuni

Procesni cilji matematike in športa

Učenci: preiskujejo, napovedujejo, urejajo, utemeljujejo, primerjajo, sklepajo, posplošujejo.

Potek dejavnosti

Učenci so bili že na začetku seznanjeni s problemsko nalogo in so bili vključeni v načrtovanje dela. Ob tem so se navajali na postopno in sistematično reševanje problemov.

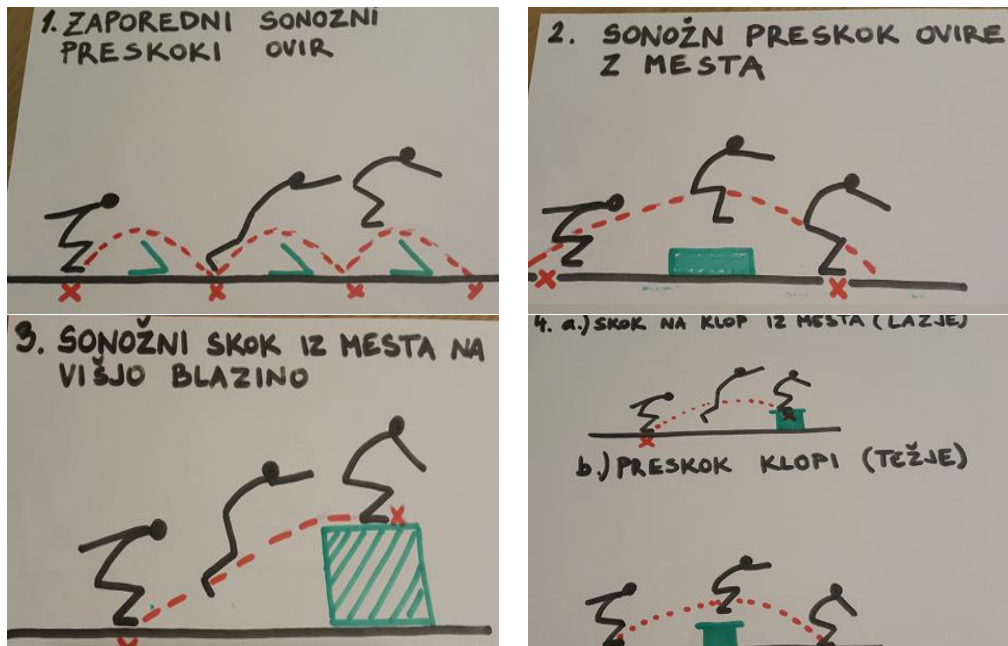
Njihova prva naloga je bila, da ocenijo in zapišejo želen rezultat ter oblikujejo tabelo, v katero bodo vpisovali rezultate skokov.

	cm/m	cm/m	cm/m
1. brez navodil			
2. iz točk			
3. pravilno			
	1.	2.	3.

Slika 33: Primer tabele učenca, v katero vnaša dolžino svojih skokov v daljino z mesta. *Legenda:* Stolpec: dolžina skoka, vrstica: (1) skok brez navodil, (2) skok po prvih vajah, (3) skok po drugih vajah.

Pri pouku športa so učenci po ogrevanju izvedli prvo merjenje skoka v daljino z mesta. Vsak učenec je imel tri poizkuse v eni seriji skokov. Najdaljši skok so si učenci zabeležili v tabelo. Nato so dobili nalogo v obliki besedno-slikovnega prikaza. Učenci, razdeljeni v skupine, so izvajali naloge po metodi obhodne vadbe. Naloge so bile namenjene izboljšanju specifične odzivne moči in hitre moči nog. Sledilo je drugo merjenje dolžine skoka in beleženje rezultata. V zadnji fazi vadbe so učenci ob prikazu učitelja začeli z vajami za izboljšanje tehnike odriva in leta pri skoku

v daljino z mesta. Nato so še zadnjič izvedli meritev dolžine skoka v eni seriji s tremi poizkusi ter si prav tako zabeležili najdaljši skok.

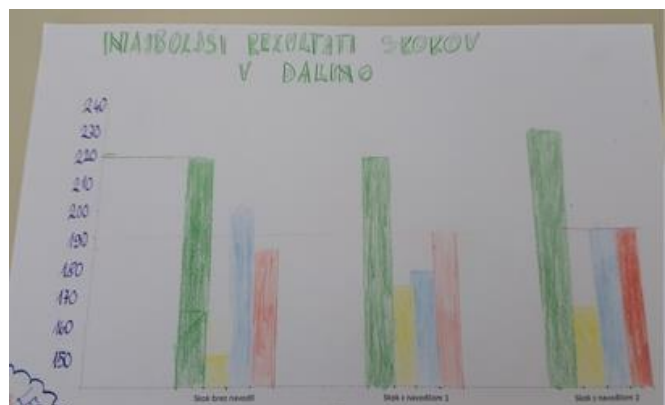


Slika 34: Prikaz učiteljevih navodil za delo na posameznik postajah.

Z izpolnjenimi tabelami so učenci prišli k uri matematike, kjer je potekalo delo v skupinah ter individualno delo. V skupinah so učenci oblikovali grafe, primerjali rezultate posameznikov v skupini, preoblikovali graf v tabelo, primerjali preglednost tabel in preglednost grafa, zapisovali in interpretirali tabele in grafe. Individualno delo je bilo namenjeno razmišljanju o lastnem rezultatu in primerjavi lastnega rezultata z drugimi. Skozi uro je učence vodil učni list.

Analiza rezultatov

Najprej so učenci izbrali najdaljši in najkrajši skok v posamezni seriji. Ob tem so razmišljali in zapisali, zakaj je ta skok najdaljši. V tem delu se je prepletalo individualno in skupinsko delo, saj so učenci najprej interpretirali svoj rezultat, ugotovitve podali ostalim članom skupine in nato zapisali ter predstavili ugotovitve skupine. Iz tabel posameznika so oblikovali dosežek najboljših skokov in ga predstavili s stolpčnim diagramom. Cilj je bil, da učenci narišejo stolpčni diagram (slika 3) z vsemi potrebnimi kazalniki, ki bo predstavljal najboljši skok posameznega učenca. Naslednja naloga učencev je bila, da graf, ki predstavlja najboljši rezultat posameznega učenca v posamezni seriji, spremenijo v tabelo (slika 4). Pri tem so morali upoštevati tri spremenljivke (dolžino, učenca, serijo skoka).



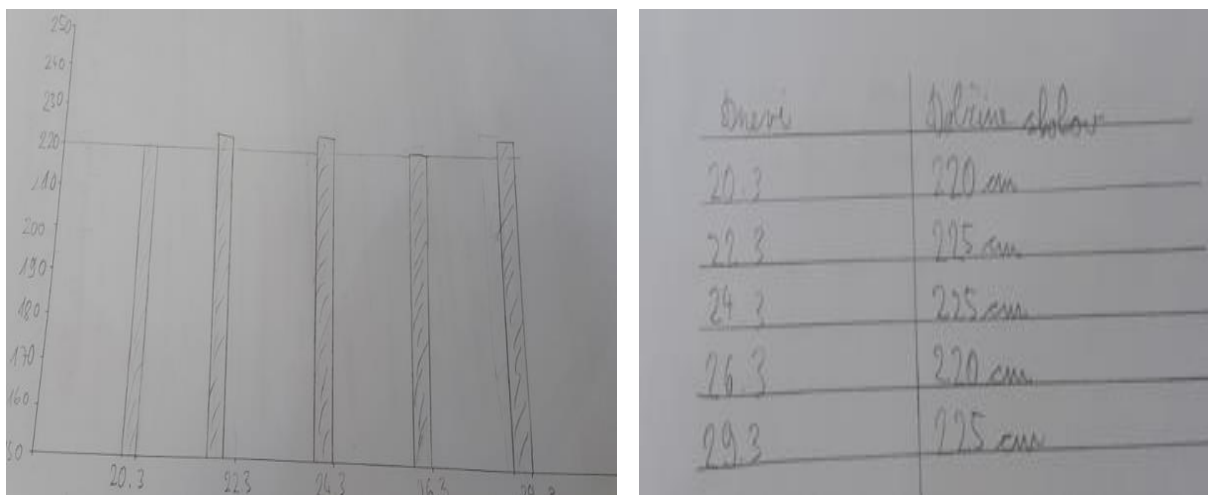
Slika 35: Stolpčni diagram z najboljšimi skoki posameznega učenca.

IME NA	SBN	SZN 1	SZN 2
[blat]	175 cm	180 cm	165 cm
[blat]	140 cm	150 cm	135 cm
[blat]	200 cm	190 cm	190 cm
[blat]	200 cm	195 cm	195 cm

Slika 36: Tabela najboljših skokov. *Legenda:* SBN – skok brez navodil, SZN1 – skok po prvi vaji, SZN2 – skok po drugi vaji.

Skozi matematični del ure so učenci pridobili znanje spremljanja, beleženja in primerjanja rezultatov.

Za uspešen zaključek in izboljšanje rezultatov pa je bilo potrebno nenehno prepletanje športa in matematike, načrt vaj, vadba ter beleženje rezultatov in napredka. Po zaključku dela v učilnici so učenci dobili navodila za samostojno delo. Učitelj športa je vsem učencem napisal nabor šestih vaj, s katerimi bi učenci ob redni in dosledni vadbi izboljševali tehniko odriava, tehniko leta skoka, specifično odzivno moč, hitro moč nog in vzdržljivost v hitri moči. Vse vaje so bile sestavljene tako, da so jih učenci lahko izvajali doma, zunaj ali v zaprtem prostoru. Učenci so izbrali vaje tako, da so obkrožili številko vaje. Po treh tednih izvajanja vaj so učenci prinesli list z vajami v šolo. Pri uri športa je učitelj z učencem izmeril skok v daljino in podal učencu analizo napredka, napotke za nadaljnje delo in napredek.



Slika 37: Graf in tabela za spremljanje napredka posameznega učenca.

SKOK V DALJINO Z MESTA-PROGRAM VAJ ZA UČENCE
 PRI POROČAN VAJE 3. in 4. SO BILI SPECIFIČNE.

1. TEDEN **VAJA 1.: tek 10min, žabji sonožni poskoki, 8 serij po 10 zaporednih skokov /vsak drugi dan**

PREVERJANJE 1 v šoli	SKOK 1	SKOK 2	SKOK 3
	215	220	220

Mnenje učitelja: _____

2. TEDEN **VAJA 2.: SKOKI S KOLEBNICO, 8x 40sekund skačeš /vsak drugi dan**

PREVERJANJE 2 v šoli	SKOK 1	SKOK 2	SKOK 3

Mnenje učitelja: _____

3. TEDEN **VAJA 3.: skoki na deblo ali drugo oviro visoko med tvojim kolenom in bokom (varnost! deblo ali skrinja se ne sme premikati)-6 serij po 6 skokov/ vsak drugi dan**

PREVERJANJE 3 v šoli	SKOK 1	SKOK 2	SKOK 3

OPOMBA: Tvoj napredek v skoku bo minimalen, saj si že sedaj dosegel visoko vrednost. Napredek bo odvisen od TEHNIKE IZVEDBE SKOKA. Le-to boš izboljšal z vajami 3. in 4.

Slika 38: Program vaj za učence in povratna informacija učitelja.

SKLEP

Namen izpeljave pouka v takšni obliki je usmeriti učence v način pridobivanja podatkov prek lastne dejavnosti in napredka, seveda če do njega sploh pride. Učencem je bil dan izziv, kako lahko na drugačen, težji način najprej prepoznajo naloge, nato pa pridobijo podatke, ki jim pomagajo razumeti snov učnega načrta. Za nekatere učence je bila sprememba že to, da naloge

za vadbo pri pouku športa niso dobili v obliki učiteljeve razlage, temveč v obliki skic. S tem je bila pri športu vpeljana bralno učna strategija prepoznavanja in razumevanja navodil. Pri uri športa je bil napredek v skoku v daljino pri posameznem učencu odvisen od njegovega predhodnega znanja, predvsem pa od njegove vzdržljivosti. Vadba je bila zahtevna, saj so učenci v eni šolski uri izpeljali ogrevanje, tri serije po tri skoke in obhodno vadbo. Učenci sicer dobro tehniko skoka in slabšo vzdržljivostjo so v zadnji seriji skokov dosegali v povprečju slabše rezultate, zato je toliko bolj razumljivo, da v eni uri napredek ni možen. To pa je bila motivacija za učence in namen učitelja, da nadaljuje z usmerjeno vadbo in s spremljanjem napredka.

Pokazali smo, kako je lahko podajanje nove učne vsebine drugačno, zanimivo in z večjo vključitvijo učenca, tudi z nalogami doma po pouku. Ob namenu, da šport postane sredstvo za pridobivanje podatkov za lažje razumevanje matematične tematike, vsi cilji, napisani v uvodu, postanejo smiselni, ko učenec prepozna konkretno matematično obliko v realni življenjski situaciji in jo zna smiselno uporabiti ter tako prepoznati, potrditi, povezati ali razumeti (Peršolja, 2007).

LITERATURA

- Žakelj, A. idr. (2011). *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf
- Kovač, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Športna vzgoja. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peršolja, M. (2007). Samoregulacija učenja pri matematiki. *Vzgoja in izobraževanje*, 38(5), 30–36.

ŠPORTNE DEJAVNOSTI NA FAKULTETI ZA ELEKTROTEHNIKO UNIVERZE V LJUBLJANI V ZADNJIH 15 LETIH – PRED BOLONJSKIM OBDOBJEM IN V NJEM

Iztok MIHEVC, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za elektrotehniko

strokovni prispevek

POVZETEK

Športna vzgoja je bila vpeljana na ljubljansko Univerzo leta 1963 in je tako postala predmet raziskovanja, razglabljanja in preučevanja učiteljev na visokošolskih zavodih in tudi drugih raziskovalcev s področja športa, tako na Univerzi kot tudi v okviru širše javnosti. Ta prispevek vsebuje primerjavo statističnih kazalnikov udeležencev v procesu športa in športne vzgoje na Fakulteti za elektrotehniko Univerze v Ljubljani od leta 1996 do 2015. V času bolonjske prenove študijskih programov je bila športna vzgoja izvzeta iz kurikuluma študijskih programov univerze. Iz statističnih podatkov je razvidno, da se je vključenost študentov v športne programe pred bolonjsko reformo, ko je bila športna vzgoja še obvezni predmet, in v sedanjem bolonjskem sistemu zmanjšala na petino. Za gibalno dobro razvito in zdravo mladino bi bilo treba slediti in upoštevati Izvedbeni načrt nacionalnega programa športa za leta 2015–2023 in Resolucijo o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025.

Ključne besede: športne dejavnosti, študenti, Fakulteta za elektrotehniko, priporočila, zgodovinski pregled.

UVOD

Šport je dejavnost, ki je univerzalna in je namenjena vsem ljudem vseh starostnih skupin in obeh spolov. Velik poudarek moramo dati mladim pri udeležbi v športnih dejavnostih. Za otroke v starosti od 6 do 18 let sta šport in športna vzgoja sistemsko urejena. Po končani srednji šoli in prav tako tudi pri študirajoči mladini pa je športno udejstvovanje prepuščeno bolj ali manj izbiri in odločitvi posameznika. V visokošolskem sistemu izobraževanja je bila z Bolonjsko reformo sprejeta odločitev, da je šport obštudijska dejavnost. Tako je postal šport pristočasna dejavnost in bolj ali manj odvisen od posameznikove odločitve. Zaradi tega je potrebnega veliko truda in denarja za promocijo športa, da bi k udeležbi pritegnili čim več študentov. Kljub temu pa so številke nizke in še daleč ne dosegajo usmeritve Nacionalnega programa športa (NPŠ).

NACIONALNI PROGRAM ŠPORTA IN IZVEDBENI NAČRT NACIONALNEGA PROGRAMA ŠPORTA V REPUBLIKI SLOVENIJI 2014–2023

Nacionalni program športa 2014–2023 in Izvedbeni načrt nacionalnega programa športa v RS sta bila v parlamentu sprejeta aprila 2014 in potrjena avgusta 2014. V nadaljevanju bo navedenih nekaj poudarkov iz Izvedbenega načrta in razlaga posameznih pojmov.

Obštudijska športna dejavnost

Obsega različne organizirane in samoorganizirane oblike športnih dejavnosti v kraju študija. Izvajajo jih izključno športna društva, ki delujejo v okviru univerz.

Šolska športna vzgoja

Strokovno voden pouk športne vzgoje v celotni navpičnici vzgojno-izobraževalnega sistema: v vrtcih se predmet imenuje gibanje, v osnovni šoli šport, v srednji šoli športna vzgoja, v visokošolskih zavodih pa govorimo o predmetih z različnimi poimenovanji. Kakovostna šolska športna vzgoja predstavlja osnovo za vse ostale športne programe.

ŠPORTNA VZGOJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

Strateški cilji so usmerjeni v zagotavljanje ustrezne količine vadbe za vse otroke in mladino ter izboljšanje njene kakovosti (Izvedbeni načrt NPŠ v RS, 2014, str. 16).

Tabela 16

Ukrepi, dejavnosti, rok za izvedbo in nosilci dejavnosti izvedbenega načrta NPŠ športne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem sistemu

Ukrep	Dejavnost	Rok za izvedbo	Nosilci dejavnosti
Povečati količino obveznih ur športne vzgoje.	Ponovna uvedba športne vzgoje kot obveznega predmeta v prvi letnik vseh študijskih programov.	MIZŠ visoko šolstvo, 2015–2016.	MIZŠ, univerze.

OBŠTUDIJSKE ŠPORTNE DEJAVNOSTI

Univerze in samostojni visokošolski zavodi morajo vzpostaviti učinkovit sistem kakovostnih obštudijskih športnih dejavnosti, v katere bodo pritegnili večje število študentov. Glede na značilnosti študentov NPŠ opredeljuje naslednji ukrep na tem področju:

Posodobitev in povečanje kakovosti ter privlačnost cenovno dostopnih obštudijskih športnih dejavnosti.

Ključni financerji obštudijskih športnih dejavnosti so študentske organizacije in lokalne skupnosti. Iz Letnega programa športa (LPŠ) se sofinancira tudi uporaba športnih objektov za obštudijske športne dejavnosti in strokovno izobražen kader za izvajanje celoletnih športnih programov (najmanj 60 ur letno) in športnih prireditev, ki imajo pomemben zdravstveni učinek (splošna gibalna vadba, korekcija telesne države, aerobne vsebine ipd.), ter priprave in udeležba na tekmovanjih pod okriljem FISU. Izvajalci LPŠ s tega področja so: študentska športna društva in njihove zveze, študentske organizacije, lokalni študentski klubi, druga športna društva, občinske športne zveze, lokalne skupnosti oz. njihovi športni ali drugi zavodi in zasebniki, ki izpolnjujejo pogoje za izvajanje tovrstnih programov (Izvedbeni načrt NPŠ, str. 20).

Tabela 17

Ukrep, dejavnost, rok za izvedbo in nosilci dejavnosti izvedbenega načrta NPS obštudijskih športnih dejavnosti

Ukrep	Dejavnost	Rok za izvedbo	Nosilci dejavnosti
Posodobiti in povečati kakovost ter privlačnost cenovno dostopnih obštudijskih športnih dejavnosti.	Vsebinska in organizacijska posodobitev in izpeljava programov obštudijskih športnih programov v kraju študija.	2014–2023.	Študentske organizacije

RESOLUCIJA O NACIONALNEM PROGRAMU O PREHRANI IN TELESNI DEJAVNOSTI ZA ZDRAVJE 2015–2025

Tabela 18

Priporočen obseg in intenzivnost telesne dejavnosti za krepitev zdravja za skupino od 18 do 64 let (Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015-2025, 2010, str. 21)

	Ohranjane zdravja	Izboljšanje zdravja
Odrasli (od 18 do 64 let)	Vsaj 150 minut (2,5 ure) zmerno intenzivne telesne dejavnosti v celem tednu ali vsaj 75 minut zelo intenzivne telesne dejavnosti v celem tednu ali ustrezna kombinacija obeh intenzivnosti. Aerobna (vsaj zmerno intenzivna) telesna dejavnost naj se izvaja vsaj 10 minut v enem kosu. Vaje za krepitev večjih mišičnih skupin naj se izvajajo vsaj dva dni v tednu.	Vsaj 300 minut (5 ur) zmerno intenzivne telesne dejavnosti v celem tednu ali vsaj 150 minut (2,5 ure) zelo intenzivne telesne dejavnosti v celem tednu ali ustrezna kombinacija obeh intenzivnosti.

ZGODOVINA ŠPORTA NA FE IN UL

Pred petimi desetletji je Komisija za telesno kulturo pri Univerzitetnem svetu načrtovala smernice za organizirano športno vzgojo. Nekateri fakultete so redno športno vzgojo vpeljale takoj, Fakulteta za elektrotehniko pa jo je vpeljala v študijskem letu 1969/1970. Vadba je bila sprva organizirana na različnih lokacijah. Na začetku je bila športna vzgoja vpeljana v 2. in 3. letnik, leta 1979 pa še v 4. letnik. Sprva je bil habilitiran en sam učitelj za športno vzgojo, kasneje dva. Po razdelitvi Fakultete za elektrotehniko (FE) in Fakultete za računalništvo in informatiko (FRI) leta 1995 je vsaka fakulteta nadaljevala svoj program dela.

Šport na FE se je razvijal v vseh pojavnih oblikah, in sicer kot obvezen, tekmovalni in rekreativni. Študenti so imeli možnost izbire med ponujenimi športnimi programi, ki so jih obiskovali v več letnikih študija. Obvezno je bilo obiskovati izbrane športe v treh letnikih in pol. Študenti so imeli možnost sodelovanja tudi na univerzitetnih prvenstvih in drugih podobnih tekmovanjih ter pri drugih oblikah ponujene rekreacije (Mihevc, 2013). V zadnjih desetih letih pa je Fakulteta za elektrotehniko ponujala vsako leto 11 programov. Programi so bili naslednji:

- igre z žogo: nogomet, košarka, odbojka,
- individualni športi: plavanje, fitnes, badminton, namizni tenis,

- borilne veščine: samoobramba, ples, tek v naravi,
- aktivnosti v naravi: smučanje, tek na smučeh, gornišтво, tenis, rafting, kajak.

Po letu 2000 so se pojavile tendence po preoblikovanju predmeta športna vzgoja. Komisija za šport na Univerzi in Katedra za šport na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani ter drugi vpleteni v športni utrip na Univerzi v Ljubljani so analizirali in usklajevali strokovna mnenja o načinu vključevanja športnih vsebin v študij. Ob bolonjski prenovi študija je obveljala odločitev rektorata, da se športna vzgoja izvaja kot obštudijska dejavnost. To dejavnost naj bi izvajal Center za univerzitetni šport (CUŠ). Po nekajletnih izkušnjah se je takšna odločitev pokazala za manj učinkovito in tako so posamezne fakultete izbrale svoje poti.

BOLONJSKA REFORMA IN ŠPORT

Ob bolonjski prenovi študija je obveznost opravljanja športne vzgoje izpadla iz kurikula študijskih programov na Univerzi. Uvedba bolonjske prenove študija se je začela na FE v študijskem letu 2010/2011. V letu 2013 so bili opravljeni manjša popravki in prenove programov, pri katerih je bil uveden tudi izbirni predmet športna vzgoja. Predmet Športna vzgoja kot izbirni predmet vodi na fakulteti zato habilitiran učitelj. Na Fakulteti za elektrotehniko ima predmet športna vzgoja 5 kreditnih točk (ECTS), kolikor so vredni tudi drugi izbirni predmeti. Program se izvaja na visokošolski stopnji študija v poletnem semestru.

Programi CUŠ-a:

- CUŠ-evi kreditno ovrednoteni športni predmeti za kreditne točke (3 točke),
- celoletni športno-rekreativni programi,
- sezonski športno-rekreativni programi,
- športne počitnice,
- študentski tekmovalni šport.

Programi se odvijajo na različnih lokacijah, in sicer v Univerzitetni športni dvorani Rožna dolina, v dvoranah na Fakulteti za šport, Pedagoški fakulteti, v bazenu na Fakulteti za šport in drugje.

Programi so zasnovani tako, da potekajo kontinuirano skozi celotno študijsko leto. Potrebna je le prijava na posamezne programe. Ti se prek leta dopolnjujejo.

STATISTIKA IN OBDELAVA PODATKOV

Statistični podatki so bili zbrani z visokošolskega študijskega sistema STUDIS (sistem vpisa, elektronski indeks, spletna učilnica) na Fakulteti za elektrotehniko (študentska pisarna), lastne evidence podatkov in podatkov Centra za univerzitetni šport (CUŠ). Izračunan je bil odstotek udeležbe študentov na športnih vadbah srednje vrednosti tako pred bolonjsko reformo kot tudi v času reforme. Prav tako je bila narejena še primerjava dobljenih rezultatov.

Športna vzgoja do bolonjske prenove

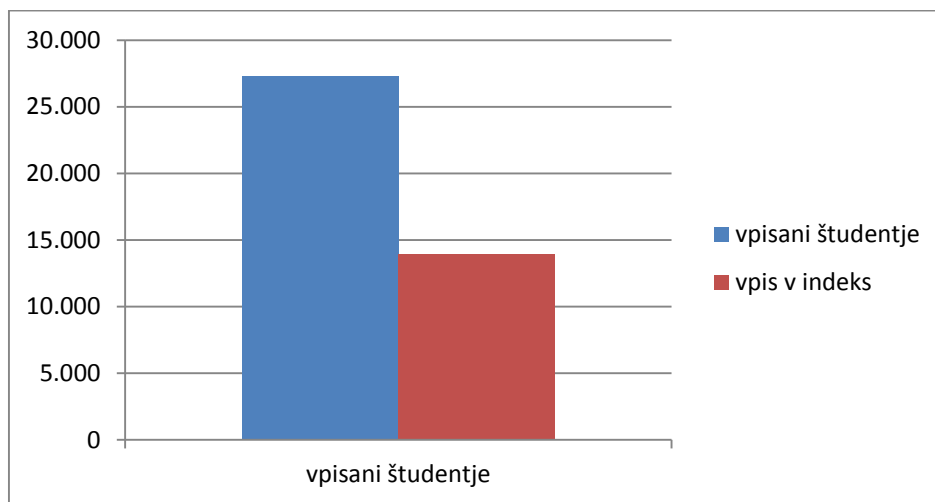
Na FE je bila obvezna športna vzgoja v treh letnikih in pol, tj. v sedmih semestrih. Študenti so lahko izbirali med 11 različnimi športnimi panogami.

Tabela 19

Primerjava vpisanih študentov na fakulteto in vpisanih študentov na programe športne vzgoje med 1998/1999 in 2012/2013

	Število	Razlika
Skupaj vpisanih študentov VS + UNI v obdobju 15 let od 1998/1999 do 2012/2013	27.246	51,20 %
Skupaj VS + UNI 15 let, vpis v indeks od 1998/1999 do 2012/2013	13.949	

Programe športne vzgoje je obiskovalo 51,2 % študentov.

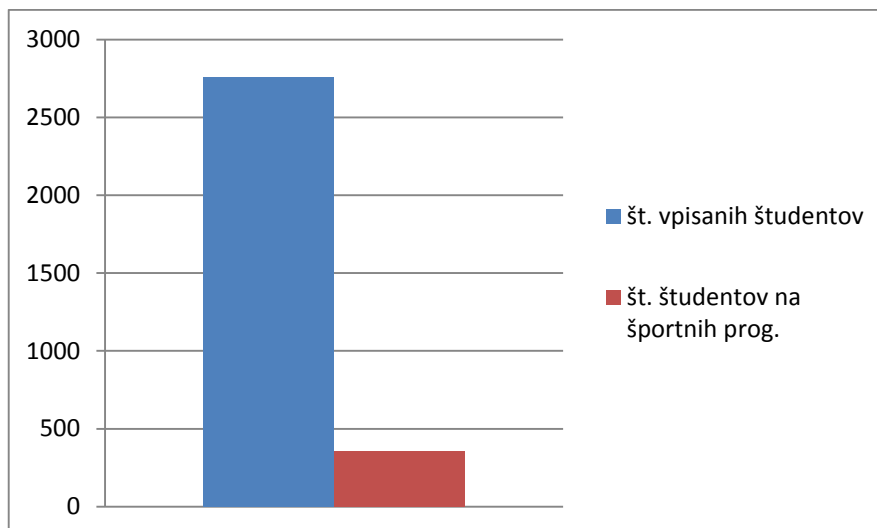


Slika 39: Število študentov, ki so obiskovali športno vzgojo (stari študijski programi 1996–2013).

Tabela 20
Števila študentov, vključenih v športne programe na FE in CUŠ

Bolonjski študij 2009/2010										
	Skupaj	ECTS FE	Ostali šp. Prog. FE	CUŠ letni	ECTS CUŠ	Tekma	Skupaj FE in CUŠ	Skupaj brez tekem	Vpis št.	%
2009/2010	438		787	33		43	1167	1210	1572	74,23
2010/2011	601		670	44		57	729	786	1330	54,81
2011/2012	738		260	25		50	335	385	1073	31,12
2012/2013	892	33	160	38		47	236	283	1057	22,32
2013/2014	907	65		47		67	179	112	907	19,73
2014/2015	963	49	61	43	18	52	223	171	963	23,16
Skupaj Stari+ bol	4539	147	1938	248	18	316	2633	2947	6477	40,65
Skupaj bolonja	2669	147	61	128	18	166	520	354	2762	18,69

Legenda: Stari programi; VSŠ in UNI + bolonjski program; Bolonjski programi.



Slika 40: Število študentov, ki so obiskovali športne programe (Bolonjski programi 2012-2015).

Tabela 21

Šport na Fakulteti za elektrotehniko v študijskem letu 2014/2015

	Št. študentov	Št. programov	Izved. ure	Povprečje	Št. prisotnosti	ur	Povprečje	%	Št. štud.
ECTS	49	5	2668	58	2340	51	86	49	
Ostali ECTS	12	3	696	58	252	21	36	12	
Rekreacija	31	1	1674	54	466	15	27	31	
Treningi	18	2	792	44	792	44	100	18	
Skupaj	110	11	5830	53,5	3850	131	66	110	

Na programih, ki smo jih izvajali na Fakulteti za elektrotehniko (Tabela 6) je najslabši obisk pri rekreativnih programih in študentih, ki so obiskovali ECTS programe neobvezno. Obisk ur na vseh športnih programih je bil 66%. Naše športne programe je obiskovalo 11,23% od vpisanih študentov v zadnjem študijskem letu 2014/2015.

Tabela 22

Statistika CUŠ-evih programov v študijskem letu 2014/2015, v katere so bili vključeni študentje UL FE

	Št. študentov	Št. programov	Izvedbene ure	Povpr.	Št. prisotnosti	ur	Povpr.	%	št. štud.
ECTS	18	8	872	48	344	19	39	6	
Celoletni prog.	43	13	1947	45	847	20	43	43	
Športne počitnice	68	11	8898	130	588	8	6	68	
Štud. v tekm. šport	52	8	3213	61	3213	61	100	52	
SKUPAJ	181	13	14930	284	4992	108	33	169	

Iz Tabele 7 vidimo, da se je k uram ECTS programa je bilo vpisanih 18 študentov, le 6 jih je zadostilo pogojem za pridobitev ocene. Na ure celoletnega rekreativnega programa je bilo vpisanih 43 študentov. Obiski so bili neredni, saj so se udeležili manj kot polovice ur športnih programov. V luči priporočil tako NPŠ in Nacionalnega programa o prehrani in telesni dejavnosti ostali študentje ne dosegajo zelenih standardov. Tekmovalni programi so bili dobro

zasedeni. Športne počitnice in sezonski športi pa nam zopet kažejo slab obisk. Če združimo obe športni ponudbi CUŠ in FE, lahko rečemo, da je športne programe obiskovalo 18,69 % vpisanih študentov vključno s tekmovalci, oziroma 12,82% brez tekmovalcev. V času pred bolonjsko prenavo pa je bilo športno dejavnih 51,20%.

V statistiki so bili upoštevani tisti segmenti, ki jih je posredoval CUŠ in ki so bili ovrednoteni v vseh statističnih prikazih od leta 2009.

SKLEP

Z analizo podatkov, pridobljenih na FE in CUŠ, smo želeli prikazati, da je vključenost študentov premajhna in se ne sklada z usmeritvami NPŠ in Nacionalnega programa o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje. Treba bi bilo upoštevati priporočila in zahteve obeh programov in ponovno vpeljati šport v 1. letnike vseh študijskih programov. Po statistiki je bila ponudba športa bolj naklonjena študentom pred prenavo študijskih programov, kot je v sedanjih razmerah po bolonjski prenavi študijskih programov, saj je bilo vključenih več študentov. Sedanja ponudba športa je vsekakor bolj domiselna in strokovna kot v preteklosti. To usmeritev bi morali zadržati ob morebitnih spremembah. Vsi dejavniki v univerzitetnem športu bi morali od ministrstva zahtevati, da je treba uresničiti zahteve, ki jih postavlja Izvedbeni načrt NPŠ in ga je potrdil parlament. Zavedati se je treba, da je gibanje osnovna biološka potreba, ki jo današnji način življenja hromi in slabi zlasti pri mladih.

VIRI IN LITERATURA

Arhiv rezultatov UNISPORT. (2012-2015) Športna zveza Univerze v Ljubljani. Pridobljeno iz <https://sites.google.com/a/student.uni-lj.si/sportna-zveza/arhiv-rezultatov>

Izvedbeni načrt Nacionalnega programa športa v Republiki Sloveniji. (2014). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport ter Zavod za šport RS Planica. Pridobljeno iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/sport/pdf/IN_NPS_tisk.pdf

Mihevc, I. (2013). Fakulteta za elektrotehniko in Fakulteta za računalništvo in informatiko. V 50 let športne vzgoje na Univerzi v Ljubljani 1963–2013, str. 25–29. ???

Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025. Pridobljeno iz http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javna_razprava_2015/Resolucija_o_nac_programu_prehrane_in_in_tel_dejavnosti_jan_2015.pdf

Statistika poslana s strani CUŠ-a.

Študentski referat FE (<https://estudent.fri.uni-lj.si/>)

UČENJE S SLIKOVNO POVRATNO INFORMACIJO

Samo PETRIČ, Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro

strokovni prispevek

POVZETEK

Učimo se vse življenje in kadar se učimo, delamo napake. Ključno vlogo pri njihovem odpravljanju v največji meri odigra učitelj s povratno informacijo. Ta je nujna, predvsem pa mora biti pravilna in takojšnja. S prihodom informacijsko komunikacijske tehnologije so se v šolskem sistemu že začele spremembe tudi v samem načinu poučevanja. »Klasične« načine bo treba nadgraditi, saj razlaga in prikaz danes nista več dovolj.

Pri športu prednost dajemo vidni povratni informaciji, saj se iz slikovnih in videoanaliz učenci naučijo daleč največ. A žal po takšnem načinu poučevanja navadno posegajo le redki učitelji, saj večina še vedno misli, da je priprava časovno zamudna in nepotrebna. V prispevku opisujem, da je uporaba slikovne povratne informacije z zamikom smiselna, priprava pa zelo enostavna in hitra, brez nepotrebnih kablov. Potrebujemo le tablični računalnik, digitalni fotoaparatus, Eye-Fi kartico in brezplačno aplikacijo.

Ključne besede: učenje, šport, povratna informacija, tablični računalnik, Eye-Fi kartica, digitalni fotoaparatus.

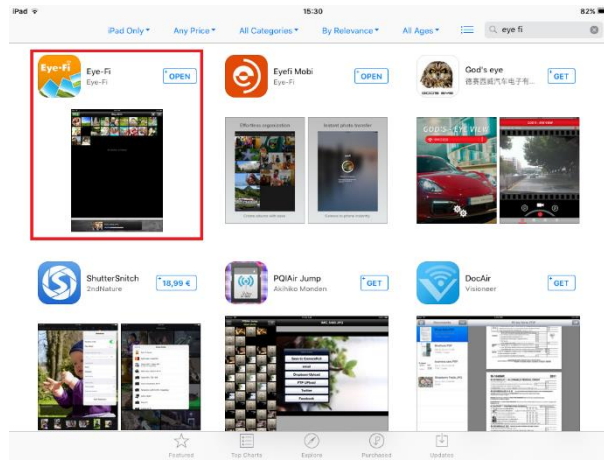
UVOD

Športni pedagogi dobro vemo, da je uspeh pri športu v veliki meri zagotovljen le s številnimi ponovitvami. Te morajo biti seveda pravilne, če niso, pa je prej treba odpraviti še napake. Najlažji način za odpravljanje napak je seveda takojšnja povratna informacija. Ta je lahko pisna, ki je sicer učinkovitejša od ustne (Erčulj in Vodopivec, 1999), a za šport ne tako primerna, kot je slikovna povratna informacija. Z njo namreč učenci dobijo takojšnjo sliko o svoji izvedeni gibalni nalogi, kar je za odkrivanje in odpravljanje napak ključno, s tem pa je učenje hitrejše in učinkovitejše.

OPIS

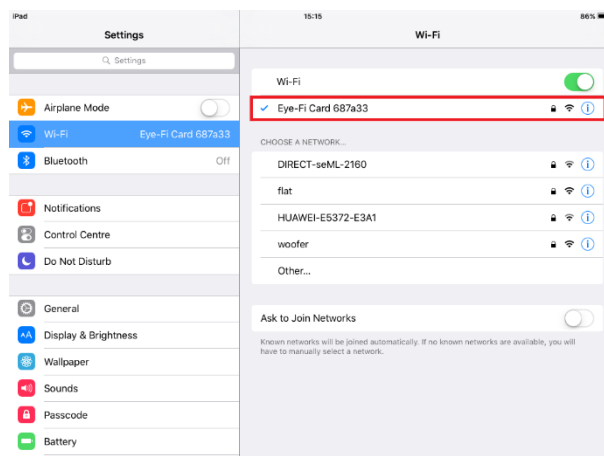
Za učenje s slikovno povratno informacijo je odličen didaktični pripomoček tablični računalnik, ki že dolgo ni več modna muha. Uporabljajo ga stari, mladi in celo otroci, saj so s prednaloženimi operacijskimi sistemi uporabniku prijazni in ne zahtevajo veliko predznanja. Seveda dobi tablični računalnik pravo veljavo šele z dobrimi aplikacijami, ki jih je v t.i. trgovinah ogromno. Med temi je tudi brezplačna aplikacija Eye-Fi (Slika 1), ki jo potrebujemo za celozaslonski prikaz slik z zamikom. Aplikacija je na voljo za uporabnike vseh treh operacijskih sistemov:

- IOS (App Store),
- Android (Google play) in
- Windows (Windows Phone Store).



Slika 41: Brezplačna Eye-Fi aplikacija v App Storuu.

Poleg tabličnega računalnika potrebujemo še digitalni fotoaparata in Eye-Fi pomnilniško kartico. Slednja je novost na trgu, saj ima že vgrajen brezžični oddajnik, s katerim se fotoaparata poveže s tabličnim računalnikom. Po vstavitvi kartice v fotoaparata le tega prižgemo, v nastavitvah tabličnega računalnika pa še preverimo, če sta povezana (Slika 2).



Slika 42: brezžična povezava tabličnega računalnika s fotoaparatom prek Eye-Fi kartice.

Ko aplikacijo Eye-Fi zaženemo, lahko stanje povezave opazujemo v levem zgornjem kotu. Če je povezava med tabličnim računalnikom in fotoaparatom vzpostavljena, je obarvana z zeleno barvo. Fotoaparata le še nastavimo na hitro oz. športno zajemanje posnetkov (10 ali več na sekundo), da si bodo učenci lahko z zamikom ogledali celotno izvedbo gibalne naloge. Vsak posnetek se takoj po spustu gumba za slikanje prenese na tablični računalnik, na katerem se slike v nekaj sekundnem razmaku prikazujejo v celozaslonskem načinu (Slika 3). Rezultat je viden takoj.



Slika 43: Aktivna povezava in celozaslonski način prikaza.

SKLEP

Smiselnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije je pomembna predvsem takrat, ko z njeno uporabo dosežemo boljše rezultate pri učenju (Rebernak, 2008). Sam si danes poučevanja brez nje težko predstavljam. Zelo rad jo vključujem v svoj poklic, pa tudi učenci so jo dobro sprejeli. Vsi se najlažje učimo iz lastnih napak in če jih lahko odkrijemo in odpravimo na hitrejši in enostavnejši način s slikovno povratno informacijo, je ta način dela vsekakor dobrodošel.

LITERATURA

Erčulj, J. in Vodopivec, I. (1999). *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Eye-Fi. (2015). *How can we help you?* Pridobljeno 12. 8. 2015 iz <https://help.eyefi.com/hc/en-us>

Monitor (2015). *Orkester pod taktirko Wi-Fi*. Pridobljeno 21. 5. 2015 iz <http://www.monitor.si/clanek/orkester-pod-taktirko-wi-fi/148583>

Rebernak, B. (2008). *Pomen IKT in e-gradiv pri pouku v sodobni šoli*. Pridobljeno 15. 10. 2015 iz www2.arnes.si/~breber1/zg/clanki/viz_clanek.pdf

PRILJUBLJENOST ŠOLSKEGA PREDMETA ŠPORT MED UČENCI 3. RAZREDOV IN NJIHOVO MNENJE O NJEGOVI POMEMBNOСТИ ZA ŽIVLJENJE

Tanja PETRUŠIČ, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

znanstveni prispevek

POVZETEK

Na vzorcu 245 učencev 3. razredov različnih osnovnih šol gorenjske in ljubljanske regije smo ugotavljali priljubljenost šolskega predmeta šport. Zanimalo nas je tudi, kako pomemben se jim ta predmet zdi za življenje. Tehnika zbiranja podatkov je bila anketa, instrument, ki smo ga uporabili, pa anketni vprašalnik. Rezultati so pokazali, da predmet šport med učenci zaseda prvo mesto po priljubljenosti, kamor ga pogosteje uvrščajo dečki kot deklice. Kar se tiče pomembnosti za življenje, pa je bil predmet uvrščen nekoliko slabše kot po priljubljenosti.

Ključne besede: osnovna šola, šport, priljubljenost, tretji razred, učenci.

UVOD

Gibanje je pomemben del našega razvoja. Učencem poleg spoznavanja samih sebe omogoča tudi vključevanje med sovrstnike. Učitelji smo zato gibalno dejavnost v primerni količini in z ustrezno aktivnostjo dolžni zagotavljati učencem. V današnjem sodobnem svetu je to zavedanje še posebej pomembno, saj način življenja mladih postaja vse bolj sedeč (Pišot in Završnik, 2005).

Prav učitelj pa ima gotovo veliko vlogo pri oblikovanju pozitivnega oziroma negativnega mnenja učencev o predmetu šport. Njegovo delo ni samo poučevanje pravilne izvedbe posameznih prvin, ampak s svojim ravnanjem, z osebnostnimi značilnostmi in s prepričanji neposredno vpliva na svoj način vodenja pouka in s tem tudi na mnenje predvsem mlajših učencev, saj je učitelj zanje vzornik in v večini primerov prevzemajo njegovo vedenje (Boben, Cecić Erpić, Škof in Zabukovec, 2005).

Pozitivno doživljanje športa pa ima velik pomen tudi za poznejša življenjska obdobja. Učence želimo pripraviti do tega, da si bodo znali v življenju zapolniti prosti čas z različnimi gibalnimi dejavnostmi. Želimo jih usmeriti v zdrav, športni življenjski slog. Prav predmet šport je edini šolski predmet, ki ima takšen vzgojno-izobraževalni cilj (Kristan, 2009).

Za nekatere učence so določene učne vsebine pretežke in zato posledično tudi nezanimive, spet za druge pa so enake vsebine prelahke, kar povzroča nemotiviranost za delo. Ena izmed rešitev je, da se delo v šoli prilagodi z diferenciacijo in individualizacijo. Tako bi vsak učenec v šoli dobil maksimalno, način dela pa bi pozitivno vplival na njegovo mnenje o športu in na njegovo priljubljenost (Štemberger, 2003).

OPREDELITEV PREDMETA IN PROBLEMA

Vsebine pri predmetu šport so v prvem in drugem triletju naravne oblike gibanja ter osnovne prvine atletike, gimnastike z ritmično izraznostjo, plesa, iger z žogo, plavanja, smučanja in pohodništva. Z doseganjem zastavljenih ciljev pri tem predmetu razvijamo gibalne in funkcionalne sposobnosti učencev, sami pa pridobivajo raznovrstna praktična in teoretična znanja, na podlagi katerih si nato oblikujejo stališča in vrednote, povezane z zdravim načinom življenja in s kakovostnim preživljanjem prostega časa. Prav pri predmetu šport pa lahko pri učencih uspešno razvijamo tudi temeljne vrednote, kot so: strpnost, medsebojno sodelovanje, spoštovanje pravil, odgovornost, predvidevanje posledic lastnih dejanj idr. Prav zato bi se morali pri tem predmetu učitelji še bolj truditi za uspešnost vsakega posameznika, kar pa seveda zahteva ustrezno diferenciacijo in upoštevanje individualnih značilnosti učencev (Jurak idr., 2001).

Raziskave kažejo, da se športnovzgojni proces ne izvaja vedno kakovostno oziroma se sploh ne izvaja (Štemberger, 2005). Menimo, da se učitelji ne zavedajo resnosti te težave, saj s poučevanjem vsebin pri tem predmetu vplivamo na celosten razvoj posameznika. Poleg pridobitve znanj pa želimo, da bi učenci šport vzljubili.

V prispevku ugotavljamo, kako priljubljen je šolski predmet šport med učenci 3. razredov osnovnih šol ljubljanske in gorenjske regije in kako pomemben se jim zdi za življenje.

DOLOČITEV CILJEV IN HIPOTEZ

- C 1: Ugotoviti, ali učenci predmet šport uvrščajo med tri predmete, ki jih imajo v šoli najraje.
- C 2: Ugotoviti, ali se med učenkami in učenci pojavljajo statistično značilne razlike glede priljubljenosti posameznih šolskih predmetov.
- C 3: Ugotoviti, ali učenci predmet šport uvrščajo med tri šolske predmete, za katere menijo, da so življenjsko pomembni.

- H 1: Učenci predmet šport uvrščajo med tri šolske predmete, ki jih imajo v šoli najraje.
- H 2: Med učenkami in učenci se pojavljajo statistično značilne razlike glede priljubljenosti posameznih šolskih predmetov.
- H 3: Učenci predmeta šport ne uvrščajo med tri šolske predmete, za katere menijo, da so življenjsko pomembni.

METODE DELA

V raziskavo smo vključili 245 učencev, od tega 118 dečkov in 127 deklic, ki so v šolskem letu 2014/15 obiskovali tretje razrede na šestih osnovnih šolah gorenjske in ljubljanske regije. Vprašalnik so reševali le v tistih osnovnih šolah, v katerih smo predhodno pridobili soglasje ravnatelja oziroma ravnateljice.

Anketiranje je potekalo novembra in decembra 2014 ter januarja 2015. Vprašalnike so učenci dobili v natisnjeni obliki, posredovali pa so jim jih njihovi razredniki. Podatke smo zbirali v šoli, in sicer v jutranjem varstvu, med odmori in v podaljšanem bivanju.

Podatke smo obdelali s SPSS-programom, različica 22.0. Izračunali smo pogostost pojavljanja posameznih odgovorov. Izraženi so z relativnimi frekvencami. Za ugotavljanje razlik med posameznimi skupinami merjencev smo uporabljali hi-kvadrat preizkus.

REZULTATI

Z vprašanjem, katere tri predmete imajo v šoli najraje, smo želeli izvedeti, katere tri šolske predmete imajo učenci najraje.

Rezultate smo v Tabeli 1 zapisali tako, da smo na 1. mesto razvrstili vse šolske predmete (od tistega, ki se je pojavljal najpogosteje, do tistega, ki se je pojavljal najredkeje), ki so jih učenci v vprašalniku zapisovali pod 1. mesto. Prav tako smo storili tudi na 2. in 3. mestu v Tabeli 1.

Tabela 23
Prvi trije šolski predmeti, ki jih imajo učenci najraje

ODGOVORI	DEČKI (%)	DEKLICE (%)	SKUPAJ (%)
MESTO			
šport	31,7	15,0	46,7
likovna umetnost	5,0	20,4	25,4
matematika	7,9	4,6	12,5
glasbena umetnost	0,0	5,4	5,4
slovenščina	1,3	3,8	5,0
spoznavanje okolja	1,3	2,1	3,3
angleščina	0,0	1,7	1,7
hi-kvadrat test:			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,745 ^a	6	0,000
MESTO			
likovna umetnost	12,9	10,4	23,3
šport	9,2	13,8	22,9
matematika	14,2	8,8	22,9
glasbena umetnost	5,4	8,8	14,2
slovenščina	3,3	7,1	10,4
spoznavanje okolja	2,1	4,2	6,3
hi-kvadrat test:			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,929 ^a	5	0,036
MESTO			
glasbena umetnost	8,0	14,3	22,3
likovna umetnost	11,8	8,4	20,2
matematika	10,1	8,0	18,1
šport	3,4	10,9	14,3
slovenščina	8,0	5,9	13,9
spoznavanje okolja	5,5	5,5	10,9
angleščina	0,4	0,0	0,4
hi-kvadrat test:			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,681 ^a	6	0,011

Učenci so predmet šport (46,7%) najpogosteje uvrstili na prvo mesto, sledili pa sta mu likovna umetnost (25,4%) in matematika (12,5%). Rezultati nas niso presenetili, saj smo pričakovali za predmet šport in tudi za glasbeno umetnost, da ju bodo učenci uvrstili visoko na seznam glede

na priljubljenost. Navsezadnje sta to predmeta, pri katerih otroci lahko izražajo svojo ustvarjalnost, se gibajo in so lahko bolj sproščeni.

Če pogledamo drugo mesto, je najvišji delež dobila likovna umetnost (23,3%), za njo pa sta šport (22,9%) in matematika (22,9%) z enakim rezultatom. Na tretje mesto so učenci najprej uvrstili glasbeno umetnost (22,3%), nato likovno umetnost (20,2%) in za njo spet matematiko (18,1%). Iz rezultatov lahko razberemo, da so najljubši predmeti učencev šport, likovna umetnost, matematika in glasbena umetnost.

Pri vseh prvih treh mestih pri izbiri učenčevih najljubših šolskih predmetov pa se pojavljajo statistično značilne razlike med deklicami in dečki. Predmet šport je na prvo mesto po priljubljenosti uvrstilo večje število dečkov, in sicer kar 31,7%, medtem ko je to storilo le 15,0% deklic. Na drugo in tretje mesto po priljubljenosti pa ga je umestilo več deklic kot dečkov. Na drugo mesto ga je namreč umestilo 13,8% deklic in 9,2% dečkov, na tretje pa 10,9% deklic in le 3,4% dečkov. Lahko bi rekli, da je šport malce bolj priljubljen pri dečkih, saj so ga v večji meri kot deklice uvrščali na prvo mesto. Priljubljen pa je tudi pri deklicah, le da so ga one večinoma uvrščale na drugo in tretje mesto.

Mnenja učencev o priljubljenosti posameznih šolskih predmetov bi lahko primerjali z raziskavo, ki so jo izvedli Jurak idr. (2001), v katero je bilo vključenih 7.344 učencev na razredni in predmetni stopnji. Tudi tu se je predmet šport izkazal kot najbolj priljubljen šolski predmet. Na razredni stopnji ga je na prvo mesto umestilo kar 50% dečkov in 27,5% deklic, na predmetni pa 47,6% dečkov in 28,3% deklic.

Tabela 24

Prvi trije šolski predmeti, za katere učenci menijo, da so življenjsko najpomembnejši

ODGOVORI	DEČKI (%)	DEKLICE (%)	SKUPAJ (%)
MESTO			
matematika	15,9	20,7	36,6
šport	15,9	13,7	29,5
spoznavanje okolja	8,8	7,0	15,9
slovenščina	6,6	8,8	15,5
angleščina	0,0	1,3	1,3
likovna umetnost	0,4	0,4	0,9
glasbena umetnost	0,0	0,4	0,4
MESTO			
matematika	14,4	15,3	29,7
slovenščina	12,2	13,1	25,2
spoznavanje okolja	9,0	9,9	18,9
šport	7,2	9,0	16,2
angleščina	2,3	1,4	3,6
likovna umetnost	0,9	2,3	3,2
glasbena umetnost	1,8	1,4	3,2
MESTO			
slovenščina	14,6	14,2	28,8
spoznavanje okolja	8,7	14,2	22,8
matematika	8,2	9,6	17,8
šport	7,8	9,1	16,9
likovna umetnost	2,7	2,3	5,0
glasbena umetnost	2,7	2,3	5,0
angleščina	2,7	0,9	3,7

Učence smo povprašali tudi, kateri trije predmeti se jim zdijo življenjsko najpomembnejši. Po pomembnosti je bil predmet šport slabše uvrščen kot po priljubljenosti.

Učenci so v največjem številu na prvo mesto uvrstili matematiko (36,6%). Ta se jim zdi za življenje najpomembnejši šolski predmet. Sledi ji predmet šport (29,5%), za njim pa spoznavanje okolja (15,9%). Na drugo mesto so učenci spet v največjem številu uvrstili matematiko (29,7%). Tokrat ji sledita slovenščina (25,2%) in spoznavanje okolja (18,9%). Na drugo mesto pa so učenci uvrstili tudi šport (16,2%); res je, da v nekoliko manjšem deležu, toda kljub temu so rezultati razveseljivi, saj nam povedo, da se jim ta predmet zdi pomemben za življenje. Na tretje mesto so učenci v največjem številu uvrstili iste predmete kot na drugo mesto, in sicer slovenščino (28,8%), spoznavanje okolja (22,8%) in matematiko (17,8%). Predmet šport pa je umeščen takoj za matematiko z 16,9%.

Učenci menijo, da sta za življenje najpomembnejša predmeta matematika in slovenščina, kar je razumljivo, saj ju najpogosteje uporabljamo v vsakdanjem življenju. Sicer to velja tudi za šport (naravne oblike gibanja), vendar se učenci mogoče tega ne zavedajo. Na to nedvomno vpliva tudi dejstvo, kak pomen dajejo športu starši in šola (število ur tedensko na šolskem urniku, dejansko izvajanje športnih vsebin, kakovost poučevanja predmeta šport ...). Na podlagi izkušenj iz prakse ugotavljamo, da učitelji/učiteljice razrednega pouka velikokrat izpuščajo predmet šport z urnika oziroma ga krajšajo, s tem ko se otroci šele po začetku šolske ure lahko začnejo preoblačiti v športno opremo in zapuščajo telovadnico že pred koncem šolske ure. Prevečkrat je med učitelji prisotno tudi prepričanje, da so v zaostanku s snovjo pri slovenščini, matematiki idr., zato vidijo rešitev v menjavi ur predmeta šport z enim izmed teh predmetov. S tem pa neposredno vplivajo na mnenje učencev o pomembnosti predmeta šport.

SKLEPI

Z raziskavo smo želeli izvedeti, kako priljubljen je šolski predmet šport med učenci, ali se med deklicami in dečki pojavljajo statistično značilne razlike v njihovih mnenjih ter ali ga uvrščajo med življenjsko najpomembnejše predmete. Prvi dve hipotezi smo potrdili, tretjo pa ovrgli, ker se je predmet šport pojavil na prav vseh treh mestih glede na pomembnost šolskih predmetov za življenje. Res je bil uvrščen slabše kot po priljubljenosti, vendar nas je kljub temu njegova uvrstitev med življenjsko najpomembnejše šolske predmete razveselila, saj pomeni, da se učenci zavedajo pomembnosti športnovzgojnega procesa za njihov celostni razvoj. Na njihovo mišljenje pomembno vplivata tudi način poučevanja učitelja in njegovo prepričanje o pomembnosti ustreznega poučevanja predmeta šport. Zato bi se morali učitelji z učenci veliko tudi pogovarjati o glavnih ciljnih predmeta šport (zmožnost kakovostnega organiziranja prostega časa, želja po vsakodnevnem gibanju, ki vpliva na njihovo zdravje, zmožnost sodelovanja z vrstniki, spoznavanje pravil in učenje, kako pomembno jih je upoštevati idr.), da bi razumeli, zakaj je ukvarjanje z različnimi športnimi dejavnostmi tako zelo pomembno.

LITERATURA

- Boben, D., CeciĆ Erpić, S., Škof, B. in Zabukovec, V. (2005). *Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Jurak, G., Kovač, M., Strel, J., Majerič, M., Starc, G., Filipič, T., Bednarik, J. in Štihec, J. (2001).

Športne dejavnosti otrok in mladine med poletnimi počitnicami. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kristan, S. (2009). *Pogledi na šport 1. Šolska športna vzgoja in njeno ocenjevanje.* Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Pišot, R. in Završnik, J. (2005). *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov.* Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.

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

Štemberger, V. (2005). Vloga ravnatelja pri zagotavljanju kakovosti športne vzgoje v prvi in drugi triadi osnovne šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3(2), 35–48.

KOMPETENČNI PROFIL UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE V SEVEROVZHODNI ITALIJI

Miloš TUL, Znanstveni licej France Prešeren, Trst, Italija

Bojan LESKOŠEK, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenija

Marjeta KOVAČ, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenija

znanstveni prispevek

POVZETEK

Glavni namen študije je bil opredelitev profesionalnega profila učitelja športne vzgoje iz severovzhodnega dela Italije. V ta namen je bil sestavljen vprašalnik, v katerega sta bila vključena sklopa splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc. Anketiranci, 484 učiteljev športne vzgoje iz severovzhodne Italije, so ocenjevali lastno kompetentnost na štiristopenjski lestvici. Za ugotovitev zanesljivosti vprašalnika je bila uporabljena metoda analize notranje konsistentnosti Cronbach Alpha, za ugotavljanje notranje strukture kompetenčnega prostora pa faktorjska analiza. Rezultati kažejo na visoko stopnjo zanesljivosti celotnega vprašalnika (Cronbach Alpha=,971), medtem ko se vrednosti posameznih sklopov postavk gibljejo med ,774 in ,900. Kompetenčni profil italijanskih učiteljev je dokaj kompleksen, saj ga sestavlja 13 faktorjev, ki pojasnjujejo 52,14% skupne variance (pred rotacijo). Kot najpomembnejše so se izkazale predmetno-specifične kompetence, ki predstavljajo prvi faktor, poimenovan *Didaktični pristopi*. Faktor pojasnjuje 31,34% skupne variance (pred rotacijo).

Ključne besede: učitelji, športna vzgoja, kompetence, didaktični pristopi.

UVOD

Področja vzgoje, izobraževanja in vseživljenjskega učenja spet postajajo prednostna politična naloga evropskih držav. Pomembno vlogo pri uresničevanju kakovostnega izobraževanja imajo prav kompetentni učitelji (Hardman, Klein, Patriksson, Rychtecky in Da Costa, 2008).

Perrenoud (2002) je opredelil kompetence kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. V izobraževanju lahko kompetence razdelimo na splošne (generične oz. predmetno-neodvisne kompetence) in specifične (Eurydice, 2002). Splošne kompetence se nanašajo na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, prenosljivost, vseživljenjsko učenje, medtem ko se specifične kompetence nanašajo na posamezne učne predmete. V okviru projekta TUNING (*Tuning Educational Structures in Europe*) so opredelili 30 najrelevantnejših učiteljevih splošnih kompetenc, ki so jih razvrstili v tri širše kategorije: instrumentalne oz. uporabne, interpersonalne oz. medosebnostne in sistemske kompetence (Gonzalez in Wagenaar, 2003). Projekt AEHESIS (*Alinging a European Higher Education Structure in Sport Science*) pa se je ukvarjal s sistematizacijo in profesionalizacijo poklicev na športnem področju (Petry, Froberg, Madella in Tokarski, 2008), tudi s poklicem učitelja športne vzgoje (Hardman idr., 2008).

V Italiji sta kompetence učiteljev športne vzgoje preučevali Vitalijeva in Spoltorejeva (2010) na vzorcu študentov fakultet športnih in motoričnih znanosti, diplomantov teh fakultet (do pet let po diplomi) in drugih strokovnjakov na področju športa. Raziskava ima precej omejitve, saj je bila narejena na skromnem vzorcu (N=37), hkrati pa v Italiji ni študija, posebej namenjenega le učiteljem športne vzgoje (Mussino, Cini in Talucci, 2005), zato je treba izsledke obravnavati z določenim zadržkom. Ker nas z vidika (pre)oblikovanja študijskih programov in organizacije programov vseživljenjskega učenja zanima, kako kompetentno se počutijo italijanski učitelji športne vzgoje, smo s posebej oblikovanim vprašalnikom ugotovljali njihovo samozaznavanje splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc.

METODE DELA

Vzorec vključuje 484 učiteljev športne vzgoje iz severovzhodne Italije, kar predstavlja približno 28% delež celotne populacije italijanskih učiteljev športne vzgoje v deželah Furlanija Julijska krajina in Veneto. Med njimi je 209 moških (43,2%) in 275 žensk (56,8%); 196 (40,5%) je zaposlenih na sekundarnih šolah prve stopnje, 244 (50,4%) na sekundarnih šolah druge stopnje, ostali pa so zaposleni v različnih drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (osnovne šole, projektno delo). Največ jih poučuje več kot 20 let (N=338, 69,8%), drugi pa so porazdeljeni v naslednje skupine: od 11 do vključno 20 let delovne dobe (N=68, 14%), do vključno 10 let delovne dobe (N=78, 16,1%). Večina med njimi (N=402, 83,1%) je zaključila triletni študij športne vzgoje na Visokih šolah za telesno kulturo (Istituto Superiore di Educazione Fisica), 10,7% (N=52) jih je zaključilo tudi podiplomski študij.

Glede na predhodne študije (Gallardo, 2006; Hardman idr., 2008; Kovač, Starc, Strel in Jurak, 2005; Kovač, Sloan in Starc, 2008; Laporte, 1999) je bil sestavljen anketni vprašalnik; njegova zanesljivost je bila preverjena v pilotni študiji v skupini 22 učiteljev športne vzgoje (10 moških in 12 žensk) različne starosti, delovne dobe in delovnega mesta. Glede na ugotovitve pilotne študije je bila izvirna oblika vprašalnika nekoliko skrajšana. Vprašalnik je sestavljen iz štirih delov: 1) demografske značilnosti (spol, dolžina delovne dobe, starost, delovno mesto), 2) splošne kompetence (N=36) in 3) predmetno-specifične kompetence (N=40). *Splošne kompetence* vključujejo sposobnost komunikacije in dela v skupini; vodenje skupine; sposobnost načrtovanja in prilagajanja; poznavanje splošnih pedagoških in didaktičnih principov in načel; sposobnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT); komuniciranje v tujem jeziku; sposobnost mentorstva; upoštevanje načel varnosti ter sposobnost etičnega in odgovornega ravnanja. Specifične kompetence vključujejo posebne vidike športno-vzgojnega področja, kot so poznavanje družboslovnih, bioloških in fizioloških vidikov športa; poznavanje teorije treninga; obvladovanje pedagoških spretnosti; didaktične sposobnosti, povezane s poučevanjem športne vzgoje v ožjem (prikazi gibalnih storitev in metodični postopki) in širšem pomenu (medpredmetne povezave, uporaba IKT, vrednotenje učnega procesa). Pomembnost zaznavanja lastne kompetentnosti je bila opredeljena na štiristopenjski Likertovi lestvici (1=povsem nekompetenten, 2=manj kompetenten, 3=kompetenten in 4=zelo kompetenten).

Vprašalnik je bil poslan na vse glavne sedeže šol (nižje srednje šole; N=147; višje srednje šole; N=92) v deželah Furlanija Julijska krajina in Veneto. Učitelji so bili seznanjeni s cilji študije ter z anonimnostjo njihovega sodelovanja. Skupno je bilo vrnjenih 495 vprašalnikov. Zaradi več kot treh manjkajočih podatkov je bilo izločenih devet vprašalnikov, pri ostalih (N=121, 17,7%), kjer

so manjkali do trije podatki, pa so bili ti imputirani z E-M algoritmom. V vzorcu je torej vključenih 484 vprašalnikov.

Rezultati so bilo obdelani s statističnim paketom PASW Statistics 18.0. Za ocenitev primernosti vzorca spremenljivk je bil uporabljen Kaiser-Meyer-Olkinov test (KMO). Nato je bila izračunana statistična značilnost Bartlettovega testa. Uporabljena je bila faktorska analiza (metoda največje verjetnosti, s poševnokotno rotacijo). Pri odločitvi o številu faktorjev je bil uporabljen Kaiserjev kriterij ($\lambda > 1$) in kolenski diagram (Scree plot), nato pa je bila upoštevana tudi dejanska interpretabilnost faktorjev. Za izračun zanesljivosti vprašalnika je bila uporabljena metoda analize notranje konsistentnosti Cronbach Alpha.

REZULTATI

Celoten vprašalnik ima zelo visoko stopnjo zanesljivosti (Cronbach Alpha=,971), vrednosti za posamezne sklope postavk pa se gibljejo med ,774 in ,900. Rezultati Kaiser-Meyer-Olkin testa (KMO=0,957) in Bartlettovega testa (Sig=0,000) potrjujejo smiselnost uporabe faktorske analize. V postopku je bilo izločenih 13 faktorjev, ki skupno pojasnjujejo 52,14% skupne variance. Struktura faktorjev z vrednostjo posameznih spremenljivk (nasičenost spremenljivk $> 0,3$), koeficientom zanesljivosti (Cronbach Alpha), deležem pojasnjene variance za vsak faktor posebej in njihovim poimenovanjem je prikazana v Tabeli 1.

Tabela 25

Poimenovanje faktorjev, faktorske uteži, povprečna vrednost in standardni odklon posamezne spremenljivke, Cronbach Alpha in pojasnjen delež variance (pred rotacijo) posameznih sklopov.

Postavka	L	M	SD	CA	% v
1. Didaktični pristopi					
usposobljenost za spodbujanje ustvarjalnosti pri iskanju rešitev gibalnih nalog	0,59	2,96	0,70	,887	31,34
usposobljenost za spodbujanje dijakovega učenja na poučen in ustvarjalen način	0,58	3,11	0,66		
usposobljenost za spodbujanje dijakov, da so v prostem času športno aktivni	0,55	3,21	0,68		
usposobljenost za spodbujanje dijakovega osebnega napredka	0,45	3,17	0,62		
usposobljenost za oblikovanje in podajanje povratnih informacij	0,39	3,15	0,68		
<i>usposobljenost za posebne pedagoške pristope</i>	<i>0,35</i>	<i>2,67</i>	<i>0,77</i>		
usposobljenost za različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja pri ŠV	0,32	3,04	0,68		
2. Metodični postopki					
<i>usposobljenost za prikaz prvin, ki niso v UN</i>	<i>-1,06</i>	<i>2,56</i>	<i>0,80</i>	<i>,795</i>	<i>3,24</i>
usposobljenost za demonstracijo (prikaz) prvin, ki so v UN	-0,61	2,99	0,70		
<i>poznavanje metodičnih postopkov pri poučevanju športnih prvin, ki niso v UN</i>	<i>-0,58</i>	<i>2,60</i>	<i>0,78</i>		
3. Biološki vidiki					
poznavanje anatomsko-funkcionalnih vidikov športa	-0,89	3,27	0,62	,873	2,93
poznavanje fizioloških vidikov športa	-0,87	3,24	0,63		
poznavanje biomehanskih vidikov športa	-0,62	2,90	0,72		
poznavanje zdravstvenih vidikov gibanja in športa	-0,40	3,46	0,56		
poznavanje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladostnikov	-0,39	3,17	0,63		
poznavanje teorije športnega treniranja	-0,33	3,04	0,75		
4. Komuniciranje v tujem jeziku					
<i>delo v mednarodnem porstoru</i>	<i>0,87</i>	<i>1,82</i>	<i>0,81</i>	<i>,778</i>	<i>2,33</i>

<i>komuniciranje v tujem jeziku</i>	0,81	2,03	0,81		
<hr/>					
5. Družboslovni vidiki športa					
poznavanje kulturnih vidikov športa	0,74	3,21	0,68	,824	2,02
poznavanje družbenega pomena športa	0,71	3,45	0,61		
<i>poznavanje filozofskih vidikov športa</i>	0,52	2,74	0,83		
<i>poznavanje zgodovinskih vidikov športa</i>	0,48	2,75	0,77		
poznavanje socialnih okoliščin pri pouku ŠV	0,34	3,18	0,65		
<hr/>					
6. Zakonodaja in širši edukacijski vidiki					
<i>poznavanje zakonodaje na področju šolstva</i>	-0,61	2,39	0,71	,766	1,92
<i>poznavanje šolskega sistema kot celote</i>	-0,59	2,80	0,73		
<i>poznavanje učnih načrtov različnih predmetov</i>	-0,56	2,48	0,77		
usposobljenost za določanje ciljev in učnih dosežkov	-0,33	3,15	0,65		
<hr/>					
7. Organizacija in podjetniški duh					
<i>spodobnost za prevzemanje pobud, podjetniški duh</i>	-0,71	2,82	0,86	,810	1,45
spodobnost za oblikovanje in vodenje različnih projektov	-0,61	2,99	0,73		
spodobnost povezovanja z zunanjimi ustanovami	-0,59	2,92	0,82		
organizacijske spodobnosti in znanja za izvedbo šolskih in zunajšolskih programov	-0,57	3,10	0,75		
<hr/>					
8. Načrtovanje					
usposobljenost za določanje ciljev glede na UN	-0,69	3,16	0,70	,900	1,45
poznavanje splošne didaktike športno-vzgojnega procesa	-0,67	3,15	0,65		
usposobljenost za diagnosticiranje in izdelave analize stanja	-0,59	3,26	0,63		
usposobljenost za načrtovanje procesa glede na analizo stanja in UN	-0,58	3,05	0,66		
poznavanje UN za ŠV	-0,54	3,38	0,66		
poznavanje metodičnih postopkov pri poučevanju športnih prvin, ki so v UN	-0,51	3,26	0,65		
usposobljenost za uporabo različnih učnih metod in oblik pri poučevanju ŠV	-0,31	3,30	0,60		
<hr/>					
9. Splošna pedagoška znanja					
spodobnost za fleksibilno uporabo znanja v praktičnih situacijah	0,47	3,24	0,63	,796	1,33
spodobnost za prepoznavanje, zastavljanje in reševanje problemov	0,42	3,13	0,59		
spodobnost sprejemanja ustreznih odločitev glede na okoliščine pouka	0,39	3,25	0,60		
spodobnost vodenja skupine	0,38	3,29	0,59		
spodobnost za prilagajanje in delovanje v novih situacijah	0,37	3,19	0,65		
spodobnost za timsko delo	0,36	3,07	0,62		
<hr/>					
10. Etični vidiki					
spodobnost za družbeno odgovorno delovanje	0,67	3,31	0,68	,794	1,17
cenjenje in spoštovanje multikulturalnosti	0,63	3,47	0,65		
spodobnost etičnega in strokovno korektnega odnosa	0,63	3,38	0,63		
upoštevanje nacer varnosti pri vodenju pedagoškega procesa	0,56	3,18	0,65		
pomen enakih možnosti	0,46	3,21	0,69		
spodobnost za kritičnost in samokritičnost	0,41	3,20	0,62		
<hr/>					
11. Raziskovanje in širši edukacijski vidiki					
<i>usposobljenost za raziskovanje na ustreznih ravni</i>	0,46	2,30	0,78	,776	1,17
<i>poznavanje značilnosti raziskovalnega dela</i>	0,43	2,54	0,71		
poznavanje različnih didaktičnih principov	0,36	2,93	0,66		
spodobnost za abstraktno mišljenje, analizo in sintezo	0,34	2,93	0,71		
<i>uporaba informacijske tehnologije</i>	0,31	2,58	0,73		
<hr/>					
12. Psihopedagoški konteksti pouka					
poznavanje psiholoških vidikov športa	-0,46	3,13	0,69	,766	0,79
poznavanje različnih pedagoških strategij ravnanja	-0,46	2,98	0,66		

poznavanje različnih pedagoških pristopov in socialnih kontekstov pouka	-0,35	2,87	0,68		
<hr/>					
13. Finančni tokovi in mediji v športu					
<i>poznavanje finančnih tokov v športu</i>	0,44	2,37	0,80	,774	0,68
<i>poznavanje vplivov medijev na šport</i>	0,35	2,82	0,77		

Legenda: ■ =najboljše uvrščene splošne in predmetno-specifične kompetence, ležeča pisava = najslabše uvrščene splošne in predmetno-specifične kompetence, M=srednja vrednost, SD=standardni odklon, L=faktorska utež, CA=Cronbach Alpha, % v=odstotek variance (pred rotacijo).

RAZPRAVA

Glavna ugotovitev študije je, da izločenih trinajst faktorjev kaže dokaj kompleksen kompetenčni profil italijanskih učiteljev športne vzgoje. V večini primerov so faktorji vsebinsko homogeni in predstavljajo enolične konstrukte. Izstopajo ožja didaktična znanja, saj prvi faktor, *Didaktični pristopi*, pojasnjuje kar 31,34% celotne variance (pred rotacijo), vsi ostali faktorji pa pojasnjujejo le manjše deleže variance (od 3,24% do manj kot en odstotek pri dvanajstem in trinajstem faktorju).

Specifična didaktična znanja so ena najpomembnejših kompetenc učiteljev športne vzgoje (Campos Mesa, Ries in Del Castillo, 2011; Kovač idr., 2005, 2008; Romero Cerezo, 2009; Romero Granados in Campos Mesa, 2010), kar se kaže tudi v tej raziskavi, saj je prvi faktor, ki smo ga poimenovali *Didaktični pristopi*, najbolj izrazit in pojasnjuje kar 31,34% celotne variance (pred rotacijo). Sestavljajo ga specifične kompetence, zlasti instrumentalnega tipa, povezane s posebnimi pedagoškimi in didaktičnimi pristopi pri pouku športne vzgoje, kot so ustvarjalnost pri poučevanju in spodbujanje učenčeve sposobnosti reševanja gibalnih nalog. Ustvarjalnost kot pomembno kompetenco bodočih diplomantov omenjajo tako visokošolski učitelji (Sàenz-Lòpez Bunuel idr., 2009) kot študenti prvih treh letnikov nekaterih španskih fakultet za šport (Romero Cerezo, Zagalaz Sanchez, Romero Rodriguez in Martinez Lopez, 2011). Sposobnost reševanja nalog na nov in ustvarjalen način je pomembna tudi za Vitalijevo in Spoltorejevo (2010). Faktor pojasnjujejo tudi kompetence, povezane z motiviranjem učencev za dejavnejše preživljanje prostega časa, spodbujanjem njihovega osebnega napredka in nudenjem pomoči pri usvajanju novih gibalnih spretnosti. Današnji otroci in mladina preživljajo svoj prosti čas pretežno sede, ob ponudbi sodobne tehnologije pa so manj motivirani za gibanje in vključevanje v šport (Armstrong, 2007; Ferreira idr., 2006), zato učitelji zaznavajo sposobnost za motiviranje učencev za gibalne dejavnosti kot izjemno pomembno.

Drugi faktor, poimenovan *Metodični postopki*, zajema sklop predmetno-specifičnih kompetenc, ki so načeloma instrumentalnega tipa in so pomembne zlasti pri prikazu kot najpomembnejši učni metodi v športno-vzgojnem procesu. Italijanski učitelji športne vzgoje kažejo dokaj visoko kompetentnost v zmožnosti dobrega prikaza prvin, ki so prisotne v učnem načrtu. Faktor zajema tudi postavko o poznavanju poučevanja športnih vsebin, ki niso v učnem načrtu, a je ta postavka med drugim tretja najslabše uvrščena predmetno-specifična kompetenca, kar kaže, da se italijanski učitelji ne čutijo dovolj kompetentne oziroma jih te vsebine ne zanimajo v zadostni meri. Vendar je treba upoštevati, da se neprestano pojavljajo novi športi, ki so zanimivi za mlade (npr. deskanje, rolkanje, rolanje, različne nove zvrsti plesa ...). Učitelji bi jih morali poskušati vključevati v redni pouk, saj le tako lahko sledijo interesom mladih; to pa od njih zahteva, da jih morajo znati ustrezno prikazati in poznati metodične postopke, s pomočjo katerih lahko te

vsebine učinkovito vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces. Hardman (2008) posebej poudarja, da je eden ključnih problemov današnje športne vzgoje pretirano posredovanje klasičnih vsebin, ki nimajo posebne povezave s športi, s katerimi se mladostniki ukvarjajo v prostem času.

Tretji faktor *Biološki vidiki športa* zajema sklop predmetno-specifičnih kompetenc instrumentalnega tipa, saj so zajete postavke tesno povezane s temeljnim strokovnim znanjem, kot so poznavanje anatomsko-funkcionalnih, fizioloških, biomehanskih in zdravstvenih vidikov gibanja/športa. Postavka poznavanje zdravstvenih vidikov športa je visoko ocenjena tudi v raziskavi Romero Cerezo in sodelavci (2011), biomehanski vidiki v povezavi z rehabilitacijskimi postopki pa se pojavlja tudi v italijanski raziskavi Vitalijeve in Spoltorejeve (2010). Biološki in fiziološki vidiki športa predstavljajo temeljna znanja učiteljev športne vzgoje (Campos Mesa idr., 2011; Kovač idr., 2008; Romero Granados in Campos Mesa, 2010), saj predstavljajo teoretsko osnovo, na kateri temelji učinkovit športnovzgojni proces. Učinkovitost vadbe pa je pomembna zlasti zaradi izrazitih negativnih vplivov sodobnega življenja, ki se kažejo v manjši telesni pripravljenosti otrok in mladine (Armstrong 2007; Tomkinson in Olds, 2007).

Četrty faktor vključuje splošne kompetence instrumentalnega tipa, povezane s *komunikacijskimi spretnostmi v tujem jeziku*. Postavki komuniciranje v tujem jeziku in delo v mednarodnem prostoru zasedata na lestvici dejanske kompetentnosti zadnje oziroma predzadnje mesto, kar kaže, da se italijanski učitelji športne vzgoje ne počutijo dovolj kompetentni na tem področju. Tudi Gianferrarijeva (2009) navaja, da je slabša sposobnost komuniciranja v tujem jeziku italijanskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev dokaj razširjen pojav. Tudi med posebej izbranimi slovenskimi učitelji športne vzgoje je bila uporaba tujega jezika podpovprečno ocenjena kompetenca, učitelji pa niti niso želeli izboljšati svojega znanja (Kovač idr., 2008). Manjšo pomembnost ustnega in pisnega izražanja v vsaj enem tujem jeziku ugotavljajo tudi Pazo Haro in Tejada Mora (2012) ter Sàenz-Lòpez Bunuel s sodelavci (2009) na vzorcu španskih visokošolskih učiteljev in podiplomskih študentov, kar je neobičajno, saj je temeljni jezik komuniciranja v raziskovalnem prostoru angleščina. Znanje (in uporaba) tujega jezika v pedagoški praksi je kompleksen problem, ki je močno povezan s starostjo oziroma dolžino delovne dobe, saj se kaže, da imajo mlajše generacije precej manj težav pri uporabi tujega jezika (Kovač idr., 2005; Nicholson, 2007; Vitali in Spoltore, 2010).

Peti faktor *Družboslovni vidiki športa* vključuje izključno predmetno-specifične kompetence instrumentalnega tipa v tesni povezavi s temeljnim znanjem o širših družboslovnih vidikih športa oz. športne vzgoje. Italijanski učitelji se na področju kulturnih vidikov športa, ki se uvršča presenetljivo dokaj visoko na lestvici zaznane kompetentnosti, ter v razumevanju družbenega pomena športa počutijo dokaj kompetentne, kar potrjujeta tudi Vitalijeva in Spoltorejeva (2010), ki navajata, da med italijanskimi učitelji športne vzgoje prevladuje prepričanje o visoki družbeni koristnosti dela strokovnjaka na področju športa.

Šesti faktor *Zakonodaja in širši edukacijski vidiki* zajema načeloma systemske kompetence, ki se navezujejo na poznavanje šolske zakonodaje, šolskega sistema kot celote in učnih načrtov različnih predmetov. Učitelji razvrščajo omenjene kompetence precej nizko na lestvici zaznave lastne kompetentnosti.

Sedmi faktor vključuje kompetence, ki se navezujejo na organizacijske sposobnosti učiteljev športne vzgoje. Te so pomembne za upravljanje in usklajevanje učiteljevih dejavnosti v šoli in

zunaj nje, prevsem pri organizaciji številnih dejavnosti na prostem (Romero Cerezo, 2009; Romero Granados in Campos Mesa, 2010). O pomembnosti kompetenc, ki so povezane s sposobnostjo načrtovanja, organizacije, upravljanjem in vodenjem športnih dejavnosti, kažejo tudi izsledki številnih drugih raziskav (ANECA, 2004; Kovač, idr., 2008; Romero Cerezo idr., 2011). Nadpovprečno je tudi zavedanje potrebe po dodatnem spopolnjevanju na tem področju (Kovač idr., 2008). Italijanski učitelji športne vzgoje zaznavajo na tem področju precejšnje vrzeli, saj je postavka, ki se navezuje na prevzemanje pobud in podjetniški duh, deseta najslabše ocenjena kompetenca, kljub temu da se skoraj polovica učiteljev športne vzgoje redno vključuje v šolske projekte oziroma sodelujejo tudi v športnih dejavnostih zunaj šole. O manjšemu pomenu kompetenc, ki se navezujejo na organizacijo in upravljanje italijanskih učiteljev, poročata tudi Vannini in Mantovani (2007). Podjetniški duh in prevzemanje podud, kot prednostni nalogi bodočega šolstva, izrecno podpira tudi Evropska skupnost, kjer posebej spodbujajo partnerstva med podjetniki in različnimi ravnmi izobraževanja z namenom pridobivanja kompetenc, ki so potrebne na trgu dela (Eurydice, 2003; Uradni list Evropske unije, 2009).

Osmi faktor, poimenovan *Načrtovanje*, označujejo predmetno-specifične kompetence instrumentalnega tipa, kjer posebej izstopajo postavke diagnosticiranje in načrtovanje športno-vzgojnega procesa, usposobljenost za določanje ciljev glede na učni načrt, usposobljenost za načrtovanje procesa glede na anlizo stanja in učni načrt, poznavanje učnega načrta za športno vzgojo (tretje najvišje uvrščena predmetno-specifična kompetenca), poznavanje metodičnih postopov za vsebine, ki so v učnih načrtih, ter sposobnost uporabe različnih učnih metod in oblik pri poučevanju športne vzgoje. Zgoraj navedene sposobnosti predstavljajo temeljno strokovno znanje na športno-vzgojnem področju (ANECA, 2004; Boned, Rodríguez, Mayorga in Merino, 2004; Campos Mesa idr., 2011; Romero Cerezo, 2009; Romero Cerezo idr., 2011; Romero Granados in Campos Mesa, 2010).

Deveti faktor, ki smo ga poimenovali *Splošna pedagoška znanja in fleksibilnost učiteljevega dela*, predstavljajo splošne kompetence systemskega tipa. Italijanski učitelji športne vzgoje se počutijo kompetentni pri fleksibilni uporabi znanja v praksi (postavka je uvrščena na peto mesto) in prepoznavanju in reševanju problemov. Ti dve postavki sta najmočnejše izraženi v tem sklopu in sta dokaj visoko ocenjeni kompetenci tudi v drugih raziskavah (ANECA, 2004; Romero Cerezo idr., 2011; Sàenz-Lòpez Bunuel idr., 2009). Sklop dopolnjujejo še postavke sposobnosti sprejemanja ustreznih odločitev glede na okoliščine pouka, sposobnost vodenja skupine, sposobnost prilagajanja in delovanja v novih situacijah in sposobnost za timsko delo, kar kaže na določeno stopnjo prilagodljivosti itlajanskih učiteljev.

Različne raziskave dokazujejo, da je sposobnost delovanja v skupini danes ena najpomembnejših splošnih kompetenc diplomantov različnih poklicnih profilov (ANECA 2004; Cloes, Laraki in Pieron, 2004; Nieminen, Takizaw, Goulimaris in Sakashita, 2008; Pazo Haro in Tajada Mora, 2012; Vitali in Spoltore, 2010). Tudi učitelji športne vzgoje ji pripisujejo visoko pomembnost (Kovač idr. 2008; Romero Cerezo idr. 2011), hkrati pa si želijo na tem področju še dodatnih znanj, kar velja tudi za kompetentnost za uspešno vodenja skupine. Kompetence, povezane s timskim delom, so med drugim posebej omenjene v kvalifikacijskih izobraževalnih ciljeh za diplomanta na področju *Športnih in motoričnih znanosti* (zakon o triletnem dodiplomskem študiju, razred L22, Min. odlok, 16.3.2007) in v večini učnih dosežkov posameznih italijanskih Fakultet za motorične in športne znanosti. Glede na uvrstitev te kompetence v sredino splošnih

kompetenc (18. mesto od skupnih 36) lahko sklepamo, da med italijanskimi učitelji ta sposobnost ni posebej razvita oziroma ji učitelji ne posvečajo posebne pomembnosti. Pomen medosebnih in komunikacijskih kompetenc pri mlajših diplomantih športne vzgoje v Italiji ugotavljata tudi Vitalijeva in Spoltorejeva (2010), medtem ko Gianferrarijeva (2010) navaja, da so za italijanske učitelje kompetence za delo v skupini manj pomembne, posebej še pri učiteljih začetnikih (Gianferrari, 2009). Vannini in Mantovani (2007) uvrščata kompetence, povezane z empatijo in odnosi, srednje visoko (7,81 točk od desetih, druga najvišje ocenjena kompetenca), medtem ko kompetence, ki se navezujejo na sodelovanje, precej nižje (7,00 točk od desetih, peta najvišje ocenjena kompetenca).

Deseti faktor, poimenovan *Etični vidiki*, sestavlja sklop splošnih kompetenc večinoma sistemskega tipa, ki so povezane z etiko, multikulturnostjo, kritičnostjo in samokritičnostjo ter odgovornim delovanjem tako v odnosu učitelj – učenec, kot na splošni, družbeni ravni. Tudi postavko o varnostnih načelih lahko razumemo kot izraz odgovornega ravnanja (in zato etičnega odnosa) do učenca. S tega vidika izgleda faktor precej homogen, kljub različnim poudarkom in slabši izraženosti postavke, ki se navezuje na enake možnosti in na kritičnost ter samokritičnost. Zlasti izstopa, da nekatere zgoraj omenjene kompetenc zasedajo prvo (multikulturnost), drugo (etičen in strokovno korekten odnos) in tretje (družbeno odgovorno delovanje) mesto po pomembnosti med splošnimi kompetencami. Zaradi pomembnih vplivov gibanja in športa na posameznika je pomembnost etičnega in odgovornega ravnanja med učitelji visoko ocenjena kompetenca (ANECA, 2004; Boned idr., 2004; Nieminen idr., 2008; Pazo Haro in Tajada Mora 2012; Romero Cerezo, 2009). Zaradi vzgojnih potencialov športa učitelji visoko cenijo tudi spodbujanje in posredovanje vrednot, kot so npr. pripravljenost na napor, disciplina in vztrajnost (Romero Cerezo idr., 2011).

V duhu smernic, ki se navezujejo na delovanje v narodnostno mešanih okoljih in spodbujajo spoštovanje medkulturnosti (Uradni list Evropske unije, 2009), je sklop kompetenc etičnega značaja v Italiji izredno pomemben, saj je v določenih okoljih prebivalstvo izrazito multikulturno. Uradni viri govorijo o rahlem, toda nenehnem letnem naraščanju deleža otrok, ki niso državljani Republike Italije. Teh otrok oziroma mladostnikov je bilo v Italiji po zadnjih poročilih 8,7% (N=635.195); od tega jih je 6,2% na prvi oziroma 2,5% na drugi stopnji sekundarne šole (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013). Ravno v deželi Veneto beležimo drugo največjo gostoto otrok, ki nimajo italijanskega državljanstva; dejansko obiskuje šole v Venetu 89.367 otrok različnih drugih narodnosti, med njimi je največ Romunov, Albancev, Maročanov, Filipincev, Kitajcev in Moldavcev. V Furlaniji Julijski krajini pa delež otrok različnih narodnosti ni posebej visok.

Enajsti faktor, poimenovan *Raziskovanje in širši edukacijski vidiki*, vključuje sklop splošnih kompetenc instrumentalnega in sistemskega tipa. Italijanski učitelji športne vzgoje ne kažejo na tem področju posebne kompetentnosti; usposobljenost za raziskovalno delo in poznavanje značilnosti raziskovalnega dela sta nasploh postavki, ki sta ocenjeni precej nizko, kar se ujema z ugotovitvami študije na vzorcu slovenskih učiteljev športne vzgoje (Kovač idr., 2008), kjer avtorji navajajo, da učitelji ne vidijo možnosti za neposredno vključevanje teh znanj v prakso. To dejstvo je precej razumljivo, saj v Italiji zaradi zgodovinske tradicije, vsebinske naravnosti in vloge t.i. »educazione fisica« (telesne vzgoje) raziskovalna dejavnost na tem področju nima posebnega mesta (Vitali in Spoltore, 2010).

Posebej izstopa, da se italijanski učitelji športne vzgoje ne počutijo dovolj kompetente pri uporabi IKT (sedma najslabše ovrednotena kompetenca), kar je ugotovila tudi Gianferrarijeva (2009) na vzorcu učiteljev začetnikov. Glede na priporočila Evropskega sveta (2009) in skladno s politikami evropskega usposabljanja in izobraževanja (ET 2020) je to precej zaskrbljujoče. Ker je povezanost med sposobnostjo upravljanja z IKT in starostjo potrjena tudi v drugih raziskavah (Gianferrari, 2009), si to lahko delno pojasnimo s podatkom, da večji del vzorca sestavljajo starejši učitelji (69,8% učiteljev ima več kot 20 let delovne dobe).

Medtem ko tuje raziskave ugotavljajo, da tako diplomanti kot študenti španskih študijskih programov nizko ocenjujejo pomembnost uporabe IKT (Campos Mesa idr., 2011; Romero Granados in Campos Mesa, 2010; Sàenz-Lòpez Bunuel idr., 2009), so izbrani slovenski učitelji športne vzgoje ocenili svojo sposobnost uporabe sodobne učne tehnologije nadpovprečno visoko, prav tako pa so želeli, da bi na tem področju pridobili dodatna znanja (Kovač idr., 2008), zato je ovrednotenje kompetence, povezane z uporabo IKT, ki se je v tej študiji izkazala kot srednje pomembna, presenetljiva. V kontekstu e-kompetentnega *evropskega učitelja* se odpira vrsta dilem o novih pristopih na področju uporabe IKT pri poučevanju in delu, posebej z multikulturnimi skupinami (Eurydice, 2002; Eurydice, 2011). Uporaba IKT sta ena šibkejših točk v Evropi, saj se je učitelji poslužujejo bolj poredko (Eurydice, 2011), verjetno tudi zaradi tega, ker imajo premalo znanj za njeno učinkovito uporabo.

Zadnja dva faktorja pojasnujeta manj kot odstotek variance. Dvanajsti faktor zajema kompetence, ki se navezujejo na psiho-pedagoške kontekste pouka (poznavanje psiholoških vidikov športa, poznavanje različnih pedagoških strtegij ravnanja in pedagoških pristopov ter socialnih kontekstov pouka) in se vsebinsko ujema z devetim faktorjem o splošnih pedagoških znanjih. Trinajsti faktor pa označujeta postavki o poznavanju finančnih tokov v športu (druga najslabše uvrščena predmetno-specifična kompetenca) in vplivih medijev na šport (deveta najslabše uvrščena predmetno-specifična kompetenca), kjer učitelji zaznavajo nizko raven svoje kompetentnosti.

SKLEP

Sklenemo lahko, da je profil italijanskega učitelja športne vzgoje zelo kompleksen. Nedvomno so na njegovo strokovno naravo vplivali nekateri zgodovinski in pravni premiki, ki so botrovali tako vsebinski kot etimološki opredelitvi *telesne vzgoje* v Italiji (Carraro, Bertollo, Lanza in Zocca, 2003; Vitali in Spoltore, 2010). Italija se je evropskim zahtevam (bolonjska reforma) odzvala šele v poznih devetdesetih letih s formalno ustanovitvijo *Fakultet športnih in motoričnih znanosti* (zakonski odlok 178 iz leta 1998), ki so nadomestile triletni visokošolski študij na bivših *Visokih šolah za telesno kulturo* (Istituto Superiore di Educazione fisica) (Mussino idr., 2005).

Kljub razgibani evolucijski poti stroke in poklicnega profila se večina italijanskih učiteljev športne vzgoje počuti dovolj kompetentno na področjih, ki jih priporočajo kot ključne v oblikovanju študijskih programov učiteljev športne vzgoje (Hardman idr., 2008), kar nedvomno daje tem programom legitimnost, pričujoči rezultati pa so lahko podlaga za njihovo nadgradnjo v bližnji prihodnosti.

Italijanski učitelji športne vzgoje visoko ocenjuje lastno kompetentnost pri poznavanju anatomsko-funkcionalnih, zdravstvenih, bioloških, telesnih in gibalnih zakonitosti razvoja otrok ter pedagoških in didaktičnih vidikov poučevanja, prav tako pa tudi sposobnost dobre komunikacije. Pri tem postavljajo v ospredje družbeni pomen športa, multikulturalnost, varnost in etiko pri poučevanju ter prilagodljivost svojih pedagoških zamisli, ne kažejo pa posebnega zanimanja za komuniciranje v tujem jeziku, znanstveno-raziskovalno delo, uporabo učne tehnologije in za filozofske, zgodovinske vidike športa ter vplive finančnih tokov na šport.

Opažamo tudi usmerjenost italijanskih učiteljev športne vzgoje v pomembnost lastnega prikaza gibalnih spretnosti, kar naj bi bila sicer temeljna značilnost športne vzgoje v post-socialističnih državah (Hamar idr., 2006; Kovač idr., 2008). Ta ugotovitev odpira vrsto vprašanj, ki se navezujejo na namen šolske športne vzgoje. V prvi vrsti je tu usmeritev sodobne športne vzgoje v skrb za zdrav razvoj otroka in njegovo navajanje na redno gibalno dejavnost (Hardman, 2008), kar pa ni v neposredni povezavi z dobrim prikazom gibalnih spretnosti. Glede na to je treba preusmeriti pogled učiteljev športne vzgoje in predavateljev na fakultetah na pomen takšnih gibalnih prikazov športnih spretnosti, ki so prilagojeni posebnostim posameznega učenca. Ob tem se morajo učitelji zavedati, da se da z uporabo IKT učinkovito nadomestiti lasten prikaz, še več, s povečevanjem zaposlitvene dobe se bodo morali učitelji v starejših obdobjih v večji meri posluževati posrednih prikazov, saj bodo tako zmanjšali število morebitnih poškodb, ki naraščajo s starostjo (Lemoine Laurencelle, Lirette in Trudeau, 2007). Med drugim pa sta sposobnost prikaza in poznavanje metodike poučevanja učnih vsebin, ki niso vključene v učni načrt, v tej raziskavi zelo slabo uvrščeni kompetenci, kar nakazuje, da kljub deklarirani prožnosti italijanski učitelji športne vzgoje ponujajo mladim klasične športne vsebine, bistveno manj pa sodobnejše športe, s katerimi se ukvarjajo današnji najstniki v prostem času.

Z vidika splošnih evropskih zahtev in priporočil, ki spodbujajo izboljšanje učiteljevih kompetenc na določenih področjih (IKT, podjetniški duh in stalno strokovno spopolnjevanje, predvsem za delo z otroki s posebnimi potrebami) (Eurydice, 2003; Uradni list Evropske unije, 2009), pa ugotavljamo, da se prav na teh področjih današnji italijanski učitelji športne vzgoje počutijo premalo kompetentne. Zato je kompleksen sistem vseživljenjskega spopolnjevanja nujen sistemski ukrep, ki bo omogočal, da učitelji učinkoviteje in na bolj zanimive načine približajo športno vzgojo različnim ciljnim skupinam učencev.

LITERATURA

- ANECA (Agencia nacional de evaluacion de la calidad y acreditacion) (2004). *Propuesta de Titulo de Grado En Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte*. Pridobljeno 6.7.2012 iz: www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf
- Armstrong, N. (2007). Physical fitness and physical activity patterns of European youth. V W.D. Brettschneider in R. Naul (ur.), *Obesity in Europe: young people's physical activity and sedentary lifestyles* (str. 27–56). Sport sciences international, vol. 4. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boned, C. J., Rodriguez, G., Mayorga, J. I. in Merino, A. (2004). *Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte*. III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte: Hacia la Convergencia Europea. Valencia.

- Campos Mesa, M. C., Ries, F. in Del Castillo, O. (2011). Analisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los ERINOagresados maestros en educaciòn Fisica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216–229.
- Carraro, A., Bertollo, M., Lanza, M. in Zocca, E. (2003). Nodi epistemologici nella formazione degli insegnanti di educazione fisica. *Formazione & Insegnamento*, Organo ufficiale della SSIS del Veneto, 1/2 – 2003.
- Cloes, M., Laraki, N. in Pieron, M. (2004). *PE teachers competencies: which ones are considered as the most important and where are they acquired?* Athens: Pre-olimpic congress. Pridobljeno 30.1.2009 iz <http://cev.org.br/biblioteca/pe-teachers-competencies-which-ones-are-considered-as-the-most-important-and-where-are-they-acquired>.
- Eurydice (2002). *Key competencies – a developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2003). *Defining competences and curriculum. European reference points for the teaching profession*. Prepared by Eurydice for study visit (England, April 2003).
- Eurydice (2011). *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*. [Ključni podatki o uporabi IKT pri učenju in inoviranju v evropskih šolah. Izdaja 2011 (Izveček). In Slovenian.] Edizione 2011. Pridobljeno 15. 10. 2012 iz http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php.
- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J. in Brud, J. (2006). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity Reviews*, 8, 129–154.
- Gallardo, A. M. (2006). Evaluating professional competencies for labor placement of the physical education teacher. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 10(3), 469–492.
- Gianferrari, L. (2009). *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti* [Profesionalni profil in kompetentnost učiteljev začetnikov]. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gonzales, J. in Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hamar, P., Peters, D. M., Van Berlo, K. in Hardman, K. (2006). Physical education and sport in Hungarian schools after the political transition of the 1990s. *Kinesiology*, 38(1), 86–93.
- Hardman, K., Klein, G., Patriksson, G., Rychtecky, A. in Da Costa, F. C. (2008). Implementation of the Bologna Process and Model Curriculum Development in Physical Education. V K. Petry, K., Froberg, A. Madella in W. Tokarski, *Higher Education in Sport in Europe. From labour Market demand to Training Supply* (str. 56–79). UK: Meyer & Meyer Ltd.
- Hardman, K. (2008). Physical education in Schools and PETE programmes in the European context: Quality issues. V G. Starc, M. Kovač in K. Bizjak (ur.), *4th International Symposium Youth Sport 2008 – The Heart of Europe. Book of Abstracts* (str. 9–26). Ljubljana: Faculty of Sport.
- Kovač, M., Starc, G., Strel, J. in Jurak, G. (2005). Kompetence učiteljev športne vzgoje in študentov Fakultete za šport. *Šport (priloga Športna didaktika)*, 53(3), 2–7.
- Kovač, M., Sloan, S. in Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299–323.
- Laporte, W. (1997). The Physical Education Teacher for Secondary Schools in the EU. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance*, 3, 43–46.

- Lemoyne, J., Laurencelle, L., Lirette, M. in Trudeau, F. (2007). Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators. *Applied Ergonomics*, 38(5), 625–634.
- Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*. Milano: Fondazione ISMU. Pridobljeno 14.9.2014 na http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b80b747b-7336-4a76-9777-5373cfc79060/alunni_con_cittadinanza_non_italiana.pdf.
- Mussino, A., Cini, F. in Talucci, V. (2005). *Gli studenti di Scienze motorie tra materialismo e postmaterialismo: un approccio alle professioni sportive* [Študentje Motoričnih znanosti med materializmom in post-materializmom: pristop do strokovnih profilov v športni stroki]. Roma: Università La Sapienza.
- Nicholson, P. (2007). A History of e-Learning: Echoes of the Pioneers. In B. Fernandez-Manjon, J. M. Sanchez-Perez, J. A. Gomez-Pulido, M. A. Vega-Rodriguez in J. Bravo-Rodriguez (ur.), *Computers and Education: E-learning, From Theory to Practice* (str. 1–11). Dordrecht: Springer.
- Nieminen, P., Takizaw, K., Goulimaris, D. in Sakashita, R. (2008). *PE students' perception of the importance of the competencies of quality physical education teacher: A cross-cultural study*. AIESEP 2008 World Congress—Sport pedagogy research, policy & practice: International perspectives in physical education and sports coaching. Sapporo, Japan.
- Pazo Haro, C.I. in Tejada Mora J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. [The professional skills in Physical education] *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5–8.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. [Deset novih kompetenc za poučevanje] Roma: Aniciasrl.
- Petry, K., Froberg, K., Madella, A. in Tokarsky, W. (2008). *Higher Education in Sport in Europe. From labour Market demand to Training Supply*. UK: Meyer & Meyer Ltd.
- Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 179–200.
- Romero Cerezo, Zagalaz Sanchez, L., Romero Rodriguez, M. N. in Martinez Lopez, E. J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 62–68.
- Romero Granados, S. in Campos Mesa, M. C. (2010). Los egresados de magisterio especialistas de educación física y sus competencias. *Journal of sport and Health Research*, 2(2), 167–182.
- Saenz-Lopez Bunuel P., Carmona Marquez, J., Coronel Llamas, J. M., Funes-Guerra, J. G., Sierra Robles, A. in Castillo Viera, E. (2009). La percepción de la evolución en las competencias en el alumnado de máster ed educación físico-deportiva. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5 (3), 123–135.
- Tomkinson, G. R. in Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: The global picture. *Medicine and Sport Science*, 50, 46–66.
- Uradni list Evropske unije (28.5.2009). *Svet – Informacije institucij in organov Evropske unije. Sklepi sveta z dne 12.5.2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju »ET 2020«*. (2009/C 119/2). Pridobljeno 11.9.2012 iz: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>

Vitali, F. in Spoltore, L. (2010). Da un'esigenza sociale ad una figura professionale: competenze e spazi di occupabilità del laureato in Scienze Motorie. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 8, 32-42.