

Majda Tamše, OŠ Podgorje pri Slovenj Gradcu, mtamse5@gmail.com

Dr. Jurij Planinšec, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, jurij.planinsec@uni-mb.si

Stališča osnovnošolskih učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.091.5:796

POVZETEK

Namen raziskave, ki je zajela 57 osnovnošolskih učiteljev, je bil, ugotoviti stališča učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji v prvem in drugem triletju osnovne šole. V okviru analize smo na podlagi sklopa trditev petstopenjske ocenjevalne lestvice z Mann-Whitneyevim preizkusom preučili načine, ki jih učitelji uporabljajo za zagotavljanje discipline pri športni vzgoji, in ugotavljali, ali se stališča anketiranih učiteljev razlikujejo glede na delovno dobo in kraj zaposlitve. Raziskava je pokazala, da učitelji s krajšo delovno dobo v večji meri izkazujejo drugačen, k otroku usmerjen odnos do vzpostavljanja discipline v razredu, medtem ko učitelji z daljšo delovno dobo disciplino uveljavljajo z reaktivnimi prijemi. Slednji sebe zaznavajo kot ključnega akterja, od katerega je odvisna stopnja discipliniranosti skupine. Tovrstni rezultati kažejo na to, da smo na poti k uveljavitvi bolj demokratičnega načina vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa športne vzgoje.

Ključne besede: osnovna šola, športna vzgoja, disciplina, učitelj, učenec

Opinion of primary school teachers toward insuring discipline in sports education

ABSTRACT

The goal of our research, which included 57 primary teachers, was to discover the teachers' views of managing discipline during physical education in the first six years of primary school. Through an analysis using the Mann-Whitney's test we

wanted to study the different strategies that teachers use to manage discipline during physical education and to find out if there are any differences on the basis of the amount of experience a teacher has (experienced or novice) and the location of the teaching (rural or urban). The results obtained show that teachers with less experience use a more pupil-oriented approach to managing discipline in the classroom, while the experienced teachers use a reactive approach to managing discipline. Experienced teachers perceive themselves as the key actors on whom the discipline of a group depends. The results can fill us with optimism that we are on the way to enforcing a more democratic type of management in our classrooms.

Key words: primary school, physical education, discipline, teacher, pupils

Uvod

Gibanje je otrokova primarna potreba, skozi katero se celovito razvija. Vzporedno z motoričnim razvojem poteka tudi proces prisvajanja stališč in vrednot. Kovačeva (2000) izpostavlja solidarnost, strpnost, sodelovanje, odgovornost, delavnost, tekmovalnost, samozavest, spoštovanje pravil in tekmeča, poštenost, kritičnost, predvidevanje posledic lastnih dejanj, odnosov do narave ter navezadnje tudi samooobvladovanje in disciplino. Vse našete vrednote v pretežni meri posredujemo otrokom preko vzgojnega delovanja.

Vzgojna naloga šole je za učitelje pomembno in zahtevno področje, ki predvsem v sodobni družbi predstavlja nove izzive učiteljevemu delu. Kako se kar se da najučinkoviteje soočiti z vzgojo in discipliniranjem, ki sta že sama po sebi konfliktna procesa, je pogosto vprašanje učiteljev. Bistvo učitelja pri vodenju učencev mora biti po mnenju Komela (2001) vpliv in ne moč. Kadar učenci uvidijo, da nimajo izbire, postanejo frustrirani. Če bomo nastale konflikte reševali s sodelovanjem in spoštovanjem, bomo dosegli razvijanje zaupanja in prijateljstva. Konflikt moramo sprejeti kot priložnost za odkrivanje boljših delovnih metod. Takšno razmišljanje nam ponuja kontrolna teorija, ki jo omenja Komel (2001) in ki spodbuja notranjo motivacijo pri posamezniku.

Nekoliko drugačen, bolj sproščen, a toliko bolj zahteven proces usvajanja snovi zahteva od učitelja še večjo mero spretnosti za uravnavanje otrokovega vedenja. Splošna pedagoškopsihološka in specialnodidaktična znanja, ki jih učitelj poseduje, mora znati tudi aktivno vključiti pri poučevanju. Upoštevanje zakonitosti poteka učne ure je eden izmed vidikov uspešnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Študija Behetsa (1997) je pokazala, da je učinkovito poučevanje športne vzgoje tisto, kjer je veliko časa namenjeno praktičnemu izvajanju vaj in le omejeno malo časa za dajanje navodil ter nadzorovanje vedenja. Prav od tega je odvisno, koliko sposobnosti bodo otroci imeli možnost, razviti, kakšne pogoje bodo imeli vzpostav-

ljene. Ključno vlogo pri tem delu ima učitelj kot kreator vzgojno-izobraževalnega procesa, kar izpostavlja tudi učni načrt (Kovač in Novak, 2006).

Poleg omenjene strokovnosti učitelja pa mora le-ta posedovati tudi osebnostne karakteristike. Kelly, Whitehead in Capel (1997) menijo, da je za uspešno izvajanje pouka športne vzgoje pomembno tudi okolje, tako v čustveni kot prostorski dimenziji. V središču procesa izpostavljajo dobrega učitelja, ki zna biti zaupljiv, ima ustrezno mero avtoritete, nadzor nad situacijo, je energičen in entuziastičen. Ne nazadnje, skozi samoprezentacijo mora posredovati sporočilo, da je več kot zgolj avtoriteta, je razumevaajoč in senzibilen. Pri tem pa je treba opozoriti na učiteljevo avtonomijo, torej tudi na način, kako se spopade z (ne)disciplino v razredu. Avtonomen učitelj je učitelj, ki se zna v določenem času in prostoru s svojo osebnostjo soočati z disciplinskimi težavami in otroke usmerjati k prevzemanju odgovornosti za svoja ravnanja.

Uspešen in aktiven proces športne vzgoje zagotavlja dobro strukturirana učna ura, pri tem je bistven element motivacija. Učinkovito motivacijo predvsem v zgodnjem in poznem otroštvu za otroke predstavlja igra. Z njo razvijajo gibalne sposobnosti, izboljšujejo orientacijo v prostoru, situacijsko mišljenje in iznajdljivost ter zadovoljujejo potrebo po gibanju. Igra je pomembna za otrokovo socializacijo, saj omogoča skupno sodelovanje in ga hkrati postopno navaja na življenje v skupini (Kovač in Novak, 2006). Patrick (1996) obravnava igro kot specifičen aspekt, ki je prisoten v šoli. Pri tem je v ospredju psihološka vloga igre, saj študije kažejo, da se pomanjkanje igre lahko odraža v mladostniški nasilnosti. Igra zadovoljuje otrokove potrebe po občutku pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Igra je pojmovana ne le kot predmet regulacije, pač pa kot del proaktivnega disciplinskega načrta v šoli, tudi pri predmetu športna vzgoja.

Predvsem tuji avtorji v svojih razpravah poudarjajo t. i. disciplinski načrt, ki je z vidika organizacije dela lahko dobra osnova za zmanjšanje neželenega vedenja. Z raziskavami (Kelly, 1989, v Downing, 1996) so odkrili, da je aktivni čas pri uri športne vzgoje, ki se dejansko odraža v delu, zgolj 50 % izkoriščen. Na podlagi zapisanega je Downing (1996) prepričan, da le proaktivni vedenjski načrt, ki naj bi se izvajal v prvih razredih šolanja, lahko privede do učinkovitih rezultatov dela. Podobnega mnenja so tudi Kelly idr. (1997), ki izpostavljajo še en element discipline, tj. varnost. Le-ta je pri športni vzgoji in na šoli nasploh na vrhu liste prioritet. Zavedati pa se je potrebno tudi, da je okolje, ki ga je relativno težko nadzorovati, prostor, kjer se hitro pojavijo številne priložnosti za neprimerno obnašanje (številni moteči dejavniki v prostoru). Omenjeni avtorji trdijo, da je bolje kot razmišljati, kako se izogniti ali reševati probleme, postaviti cilj, da so otroci vseskozi z mislimi pri nalogah, uri. Učitelj se mora osredotočiti na prilagojeno načrtovanje, učinkovito upravljanje ter gradnjo pozitivnega odnosa z učenci. Ne glede na ugotovitve številnih raziskav pa Short (1994, v Downing, 1996) ugotavlja, da številni učitelji še vedno uporabljajo

zgolj reaktivne prijeme pri reševanju vedenjskih težav, po navadi brez tehtnega premisleka, zakaj je do tega prišlo, kako bi lahko predhodno ukrepali ipd. Učitelji športne vzgoje morajo po mnenju Lavaya, Frencha in Hendersona (2007) najprej identificirati, opazovati in analizirati obnašanje učencev, ki ga želijo preprečiti oz. podpreti/razvijati, ter končno sestaviti načrt, ga izvajati in evalvirati. Le-ta mora biti odsev učiteljeve filozofije upravljanja vedenja, značilnosti in potreb njegovih učencev. Tudi Ackerman in Dummer (1982) dajeta prednost disciplinskemu načrtu kot delu preventivnega ukrepanja. V posebnem načrtu morajo biti jasno definirana zaželena in nezaželena ravnanja učencev.

Disciplina v smislu ukrepanja pomeni več kot le pripravo otrok, da počnejo to, kar zahtevamo od njih. Še več, disciplina 21. stoletja, kot navaja Bluesteinova (1997), pomeni sprejemanje novih oblik vedenja, ki bodo omogočile prenašanje spretnosti odgovornega učenja za učinkovito razreševanje konfliktnih situacij. Pri tem je pomembno, da imajo otroci kot morebitni povzročitelji disciplinskih problemov možnost odločanja, samostojnega ukrepanja. To spodbuja odnose sodelovanja, ki so za današnji čas še kako pomembni. Pri soočanju in reševanju disciplinskih problemov si moramo za čim večjo lastno učinkovitost jasno postaviti cilje, preučiti lastne navade in vrednote ter se kontinuirano učiti novih oblik vedenja.

Idealne, takojšnje in trajne rešitve vedenjskih težav ni. Tudi najboljši in k največji učinkovitosti naravnani disciplinski načrti ne morejo popolnoma preprečiti kršitev discipline ter tako privedi k popolni učinkovitosti. Zato si je potrebno postaviti postopne cilje, kot meni Downing (1996), da bomo dosegli vsaj polovični izkoristek učne ure. Uspešni proaktivni načrti se bodo kazali v izboljšanju sposobnosti/veščin ter povečani motivaciji učitelja za poučevanje in učenca za učenje.

Metodologija

Omenjena dosedanja spoznanja so spodbudila tudi nas, da smo poskušali raziskati področje zagotavljanja discipline pri športni vzgoji v osnovni šoli na podlagi izraženih stališč učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo. Vemo namreč, da je za šolsko klimo v pretežni meri ključen in tudi odgovoren učitelj.

Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli preučiti načine, ki jih učitelji uporabljajo za zagotavljanje discipline pri športni vzgoji v prvem in drugem triletju, ter v okviru analize ugotoviti, ali se anketirani učitelji razlikujejo glede na izkušnje z disciplinskimi težavami, raziskati načine motiviranja in ukrepanja v odvisnosti od delovne dobe in kraja zaposlitve.

Raziskovalni hipotezi

Glede na obravnavano problematiko smo postavili dve hipotezi. S prvo hipotezo smo predpostavljali, da učitelji z daljšo delovno dobo (nad 15 let) zagovarjajo avtoritativnejši način vodenja, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo (do 15 let) težijo k demokratičnemu pristopu. Z drugo hipotezo smo predpostavljali, da se učitelji, ki poučujejo športno vzgojo v mestih, pri svojem delu pogosteje soočajo z odklonskimi vedenji kot njihovi podeželski kolegi.

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem (neslučajnostnem) vzorcu učiteljev, zaposlenih na Koroškem. V raziskavi je sodelovalo 57 osnovnošolskih učiteljev, ki so poučevali športno vzgojo učence prvega in drugega triletja. Le-ti so bili analizirani z vidika delovne dobe in kraja zaposlitve. 25 anketiranih učiteljev ali 43,9 % je imelo do 15 let delovne dobe, 32 učiteljev ali 56,1 % pa nad 15 let delovne dobe. Med anketiranimi učitelji je bil večji delež učiteljev, ki so poučevali v mestnih šolah, le-ti so predstavljali 57,9 % vseh anketirancev. Delež anketiranih učiteljev na podeželju je znašal 42,1 %.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili z ocenjevalno lestvico, ki je bila sestavljena iz sklopa trditev s petstopenjsko lestvico odgovorov, vezanih na strinjanje z zagotavljanjem discipline. Postavke so vsebinsko vezane na področje preventivnega in korektivnega ukrepanja, ki ga opredeljuje Pšundrova (2004). V začetnem delu lestvice so navedene splošne postavke o populaciji, vključene v raziskavo (delovna doba, kraj zaposlitve).

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom SPSS na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo naslednje postopke: osnovno deskriptivno statistiko (aritmetična sredina, standardni odklon) in Mann-Whitneyev U-preizkus za dva neodvisna vzorca.

Rezultati

Iz dobljenih podatkov, ki so prikazani v tabeli 1, kjer je razvidna povprečna ocena izbranih trditev glede na petstopenjsko ocenjevalno lestvico, sklepamo, da v slovenski šoli le stežka presegamo vlogo učitelja kot avtoritarnega vseveda, ki pri svojem delu uporablja zastarele metode zagotavljanja discipline. Več kot polovica odgovorov je bilo ocenjenih s povprečno vrednostjo, večjo od 3,0, kar kaže na relativno srednjo stopnjo strinjanja s postavljenimi trditvami.

Rang	Št. trditve	Opis trditve	N	AS	s
1	T8	Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.	57	3,6667	0,873
2	T12	Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.	57	3,5789	0,755
3	T4	Učenci so seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja.	57	3,5614	0,846
4	T6	Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.	57	3,5439	1,019
5	T7	Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.	57	3,5263	0,947
6	T9	Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.	57	3,3860	0,840
7	T13	Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	57	3,3333	1,139
8	T1	Menim, da sem strog in avtoritativen učitelj.	57	3,2632	0,973
9	T10	Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.	57	3,1228	0,927
10	T3	Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.	57	2,9298	1,050
11	T5	Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	57	2,7018	1,101
12	T11	Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.	57	2,6491	1,126
13	T2	Ukvarjanje z disciplinskimi težavami mi predstavlja izziv pri delu.	57	2,5614	1,150

Tabela 1: Ranžirna vrsta izbranih trditev, ki se nanašajo na področje zagotavljanja ustrezne ravni discipline pri urah športne vzgoje

Anketirani učitelji so najvišje ocenili trditev T8, ki se glasi, da učitelji pred izvajanjem nalog preverijo, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli; njena povprečna vrednost je znašala 3,66. Prav tako so anketirani učitelji visoko uvrstili trditev T12, ki pravi, da učitelji pri izbiri vsebin športne vzgoje izhajajo iz potreb, interesov in želja učencev. Povprečna vrednost pri tej trditvi je znašala 3,57. Trditev T4, ki pravi, da so učenci seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja, je dosegla povprečno vrednost 3,56. To kaže na to, da učiteljem ta vidik predstavlja pomemben dejavnik preventivne discipline. Učitelji se prav tako v skoraj enakem deležu strinjajo, da

igro kot motivacijsko sredstvo vključujejo v vsako uro športne vzgoje. To povzema trditev T6 z doseženo povprečno vrednostjo 3,54. Podobno povprečno vrednost (nad 3,0) so dosegle tudi trditve T7, T9, T13, T1 in T10. Prva izmed navedenih trditev se nanaša na najvišjo ocenjeno trditev, in sicer da učitelji menijo, da igra zmanjšuje disciplinske težave. Trditve T3, T5, T11 in T2 zavzemajo nižjo povprečno vrednost (pod 3,0). Najnižjo med naštetimi trditvami je dosegla trditev T2, ki pravi, da učiteljem ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu. Najnižja povprečna vrednost tako znaša 2,56.

Trditev	Opis trditve	Spremenljivka	Skupina	n	R	U	P
T1	Sem strog in avtoritativen učitelj.	Delovna doba	Do 15 let	25	19,52	163,000	0,000
			Nad 15 let	32	36,41		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	28,21	370,000	0,659
			Podeželje	24	30,08		
T2	Ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu.	Delovna doba	Do 15 let	25	36,62	209,500	0,002
			Nad 15 let	32	23,05		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	33,36	252,000	0,016
			Podeželje	24	23,00		
T3	Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,88	253,000	0,013
			Nad 15 let	32	24,41		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	27,82	357,000	0,506
			Podeželje	24	30,63		
T4	Učenci so seznanjeni s posledicami neprimerne vedenja.	Delovna doba	Do 15 let	25	27,64	366,000	0,560
			Nad 15 let	32	30,06		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	31,27	321,000	0,197
			Podeželje	24	25,88		
T5	Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	Delovna doba	Do 15 let	25	35,76	231,000	0,005
			Nad 15 let	32	23,72		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	25,64	285,000	0,062
			Podeželje	24	33,63		
T6	Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,22	269,500	0,028
			Nad 15 let	32	24,92		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,68	373,500	0,704
			Podeželje	24	28,06		
T7	Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.	Delovna doba	Do 15 let	25	35,80	230,000	0,004
			Nad 15 let	32	23,69		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,67	374,000	0,709
			Podeželje	24	28,98		
T8	Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.	Delovna doba	Do 15 let	25	28,16	379,000	0,718
			Nad 15 let	32	29,66		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	28,76	388,000	0,890
			Podeželje	24	29,33		
T9	Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.	Delovna doba	Do 15 let	25	34,26	268,500	0,023
			Nad 15 let	32	24,89		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	30,55	345,000	0,376
			Podeželje	24	26,88		
T10	Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.	Delovna doba	Do 15 let	25	33,10	297,500	0,079
			Nad 15 let	32	25,80		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	34,44	216,500	0,002
			Podeželje	24	21,52		

Trditve	Opis trditve	Spremenljivka	Skupina	n	R	U	P
T11	Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.	Delovna doba	Do 15 let	25	20,24	181,000	0,000
			Nad 15 let	32	35,84		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	32,94	266,000	0,030
			Podeželje	24	23,58		
T12	Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.	Delovna doba	Do 15 let	25	27,76	369,000	0,587
			Nad 15 let	32	29,97		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	29,52	379,000	0,756
			Podeželje	24	28,29		
T13	Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.	Delovna doba	Do 15 let	25	26,28	332,000	0,587
			Nad 15 let	32	31,13		
		Kraj zaposlitve	Mesto	33	35,26	189,500	0,001
			Podeželje	24	20,40		

Tabela 2: Rezultati trditve o zagotavljanju discipline pri športni vzgoji – primerjava med skupinami učiteljev glede na delovno dobo in kraj zaposlitve

Izid Mann-Whitneyevega preizkusa, ki je prikazan v tabeli 2, je pri prvi navedeni trditvi (Sem strog in avtoritativen učitelj.) pokazal, da med skupinama glede na delovno dobo obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$) v stopnji strinjanja z vzpostavljenim učiteljevim pristopom do učencev, medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika ne obstaja ($P = 0,659$). Pri drugi trditvi (Ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu.) je izid preizkusa pokazal, da med skupinama tako glede na delovno dobo kot glede na kraj zaposlitve obstajajo statistično značilne razlike ($P < 0,05$). Rezultati kažejo, da učiteljem s krajšo delovno dobo ukvarjanje z disciplinskimi težavami predstavlja izziv pri delu. Pri tretji trditvi (Pravila vedenja oblikujem skupaj z učenci.) je izid preizkusa pokazal, da med skupinama glede na delovno dobo obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,013$) v stopnji strinjanja skupnega oblikovanja pravil vedenja, medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika ne obstaja ($P = 0,506$). Učitelji, ki imajo do 15 let delovne dobe, v večji meri pravila vedenja oblikujejo skupaj z učenci, medtem ko učitelji z več kot 15 leti delovne dobe tega ne prakticirajo v takšnem obsegu. Rezultat preizkusa je pri četrti trditvi (Učenci so seznanjeni s posledicami neprimernega vedenja.) pokazal, da med skupinama tako glede na delovno dobo kot glede na kraj zaposlitve ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Rezultat pripisujemo temu, da tako učitelji s krajšo delovno dobo kot učitelji z daljšo delovno dobo kot tudi tisti, ki poučujejo v mestu oz. na podeželju, stremijo k temu, da učence predhodno seznani s posledicami neprimernega vedenja. Izid preizkusa je pri peti trditvi (Pri urah ŠVZ dopuščam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.) pokazal, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,062$), medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,005$). Izkazalo se je, da učitelji s krajšo delovno dobo pri športni vzgoji dopuščajo več kršitev pravil v primerjavi z drugimi predmeti. Izid preizkusa je pri šesti trditvi (Igro kot motivacijsko sredstvo vključujem v vsako uro ŠVZ.) pokazal, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna

razlika ($P = 0,704$) v tem, ali učitelji igro kot motivacijsko sredstvo vključujejo v vsako uro ŠVZ, medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,028$). Učitelji s krajšo delovno dobo, po rezultatih sodeč, pripisujejo igri kot motivacijskemu sredstvu pomembnejšo vlogo v pedagoškem procesu kot druga skupina učiteljev. Rezultati v tabeli 2 pri sedmi trditvi (Igra pripomore k zmanjšanju disciplinskih težav.) kažejo, da glede na delovno dobo obstaja statistično pomembna razlika ($P = 0,004$), medtem ko glede na kraj zaposlitve ta razlika ni statistično pomembna ($P = 0,709$). Pri analizi te trditve se je ponovno izkazalo, da so učitelji s krajšo delovno dobo v večji meri mnenja, da je igra pomemben vidik vzgajanja. Rezultati osme trditve (Pred izvajanjem nalog preverim, ali so učenci pravila oz. navodila razumeli.) kažejo, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Obe skupini anketiranih učiteljev pred začetkom dela preverita razumevanje podanih navodil. Iz tabele 2 je pri deveti trditvi (Pri težavnosti nalog sledim priporočilom učnega načrta.) razvidno, da med skupinama glede na kraj zaposlitve ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,376$), medtem ko med skupinama glede na delovno dobo ta razlika obstaja ($P = 0,023$). Pri tem lahko vidimo, da učitelji s krajšo delovno dobo pri svojem delu v večji meri sledijo priporočilom učnega načrta. Izid preizkusa, predstavljen v tabeli 2 pri deseti trditvi (Pri urah ŠVZ spodbujam tekmovalnost med učenci.), kaže, da med skupinama glede na delovno dobo ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,079$), medtem ko med skupinama glede na kraj zaposlitve ta razlika obstaja ($P = 0,002$). Učitelji mestnih šol se s trditvijo, da pri urah športne vzgoje spodbujajo tekmovalnost med učenci, strinjajo v večji meri. Izid preizkusa je pri enajsti trditvi (Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.) pokazal, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo obstajajo statistično značilne razlike ($P < 0,05$). Učitelji z daljšo delovno dobo pri urah športne vzgoje v primeru disciplinskih težav učenca izključijo od vadbe, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo to izvajajo v manjšini. Prav tako izključitev učencev od vadbe pogosteje prakticirajo v mestu kot na podeželju. Izid preizkusa, prikazan v tabeli 2, je pri dvanajsti trditvi (Pri izbiri vsebin ŠVZ izhajam iz potreb, interesov in želja učencev.) pokazal, da med skupinama tako glede na kraj zaposlitve kot glede na delovno dobo ne obstajajo statistično značilne razlike ($P > 0,05$). Obe skupini učiteljev pri izbiri vsebin športne vzgoje izhajata iz potreb, interesov in želja učencev. Rezultati preizkusa pri trinajsti trditvi (Pri urah ŠVZ opažam več kršitev pravil kot pri drugih predmetih.) kažejo, da med skupinama glede na delovno dobo ne obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,587$) v opažanju več kršitev pravil pri športni vzgoji kot pri drugih predmetih, medtem ko je glede na kraj zaposlitve ta razlika statistično pomembna ($P = 0,001$). Pri tej trditvi se je izkazalo, da v mestnih šolah učitelji za razliko od učiteljev podeželskih šol opažajo več kršitev pravil pri športni vzgoji z ozirom na druge predmete.

Diskusija

Rezultati izvedene raziskave, katere namen je bil, preučiti stališča učiteljev do zagotavljanja discipline pri športni vzgoji, kažejo, da v večini primerov prihaja do statistično značilnih razlik glede na delovno dobo, medtem ko glede na kraj zaposlitve redkeje. Do statistično značilnih razlik glede na delovno dobo je prišlo pri kar osmih od trinajstih trditev, glede na kraj zaposlitve pa pri štirih.

V interpretaciji podatkov, ki jo podajamo v nadaljevanju, moramo upoštevati tudi določene omejitve pričujoče raziskave. Vzorec in velikost le-tega nam namreč onemogočata nekritično generalizacijo rezultatov na dejansko stanje v praksi. Čeprav obstaja pri uporabi tovrstnega vzorca večja verjetnost napake, če želimo iz njega sklepati na populacijo, je vendarle mogoče dobiti določeno sliko o odnosu učiteljev do zagotavljanja discipline pri uri športne vzgoje. Poleg tega bi bilo smiselno v raziskavi obravnavane tematike kot neodvisno spremenljivko preučevati še vrsto delovnega mesta: ali je anketirani profesor razrednega pouka ali športni pedagog.

Predvidevanje prve postavljene hipoteze, ki govori o tem, da učitelji z daljšo delovno dobo (nad 15 let) zagovarjajo avtoritativnejši način vodenja, medtem ko učitelji s krajšo delovno dobo (do 15 let) težijo k demokratičnemu pristopu, se je z rezultati raziskave potrdilo. Ugotovili smo, da anketirani učitelji, ki imajo daljšo delovno dobo, vidijo sebe kot ključnega akterja pri zagotavljanju discipline. Percipirajo se kot strogi in avtoritativni učitelji, od katerih je odvisna stopnja discipliniranosti skupine. Po drugi strani bi lahko rekli, da se pri tej trditvi izkazuje prevzemanje sodb iz okolja, kjer še vedno velja, da imajo učitelji z daljšim stažem večjo avtoriteto oz. so strožji. Po našem mnenju ta rezultat kaže celo na določeno mero samokritičnosti oz. refleksije anketiranih učiteljev z več kot 15 leti delovne dobe. Učitelji, ki imajo manj kot 15 let delovne dobe, vzpostavljajo do učencev, po rezultatih sodeč, bolj zaupljiv odnos. Torej so bolj razumevajoči, senzibilni. Osebne karakteristike, ki se izkazujejo skozi samoprezentacijo učitelja v razredu, so, kot menijo Kelly idr. (1997), za izvajanje pouka športne vzgoje še kako pomembne. Prav tako omenjeni avtorji menijo, da mora biti učitelj več kot zgolj avtoriteta in da mora znati na pravi način uresničevati svojo avtonomijo.

Glede na strokovna spoznanja lahko rečemo, da učitelji s krajšo delovno dobo izkazujejo primernejši odnos do učencev glede na prevladujoč sistem oz. smer-nice, h katerim težimo. Vsekakor pa moramo rezultate interpretirati tudi z vidika varnosti, ki je pri športni vzgoji pomemben dejavnik uspešnosti in učinkovitosti in na podlagi česar so se učitelji z daljšo delovno dobo najverjetneje odločali.

Prav tako pa učitelji z daljšo delovno dobo pri pojavu nediscipline motečega učenca večinoma izločijo od vadbe. S tem sicer dosežejo kratkotrajen učinek pri uri, splošen napredek pa je seveda vprašljiv. Rezultat raziskave za omenjeno trditev (Učenci, ki motijo pouk ŠVZ, lahko nadaljevanje aktivnosti samo opazujejo.) bi

lahko pripisali dejstvu, da učitelji, ki opravljajo delo več kot petnajst let, v večji meri prevzemajo popolno kontrolo nad učenčevim vedenjem in na ta način razvijajo le zunanji nadzor, ki ga omenja Pšundrova (2004). Mlajši učitelji dajejo po našem mnenju večjo vlogo interakciji med učiteljem in učencom, kjer gre za sodelovanje in iskanje skupne rešitve, ki je za učenca, v smeri razvoja osebnosti, učinkovitejša. Iz dobljenih rezultatov še lahko uvidimo, da je v mestu več takih učiteljev, ki uporabljajo izključitve motečega učenca od pouka, kot pa na podežlju. Vzrok za to lahko iščemo v dejstvu, da je v mestnih šolah zaznati več kršitev discipline, saj so razredi številčnejši in zaradi različnih interesov otrok raznoliki. Zato je ukrepanje v takšnih situacijah napornejše in učitelji učenčevo vedenje regulirajo z neposrednim kaznovanjem. Učitelji s krajšo delovno dobo pri pedagoškem delu uporabljajo modernejše pristope k poučevanju, ki so nasprotni nekdanjim, danes zastarelim oblikam. Odstranitev motečega faktorja – učenca iz skupine je preživeta, a nekoč priljubljena oblika kurativne discipline. Poudarjanje vključenosti in preventivnih vidikov discipline je del sodobnih pedagoških spoznanj. Obravnavano razliko je potrebno gledati v luči specifik predmeta.

Izpostaviti je treba, da na disciplinske postopke v osnovni šoli vplivajo različni dejavniki, ki zahtevajo drugačno obravnavo ne samo glede na disciplinski problem, ki se pojavi, ampak glede na subjekt, ki je povzročitelj kršitve. Skozi psihosocialno ozadje učenca je brezpogojno treba razumeti, da pri disciplinskem problemu od učenca ne moremo zahtevati še polne odgovornosti za njegovo ravnanje, temveč je treba v osnovnošolskem obdobju še vzgajati. Poleg tega je treba obravnavati problem individualizirano v terapevtskem smislu (nagrajevanje uspehov in spodbujanje dobrih del) in ne v kaznovalnem. Kljub temu mora šola obdržati formalni disciplinski pristop z različnih vidikov (Pavlovič, 1996).

Učitelji z daljšo delovno dobo, kot kažejo rezultati raziskave, otroka ne dojemajo kot partnerja pri sooblikovanju pravil; to posledično onemogoča uveljavitev preventivnega disciplinskega pristopa v slovenske šole. Le-ta je namreč prepoznan kot zeleni cilj, ki je bistveno bolj učinkovit od do sedaj prevladujočih avtoritarnih ukrepov kaznovalne politike. Kot pravi Bluesteinova (1997), moramo učitelji najti moč v odnosih, dovoliti uveljavljanje učenčeve volje in vpliva v okviru pravil in meja, s čimer se, po rezultatih sodeč, strinjajo tudi učitelji s krajšo delovno dobo. S tem ko učitelj učenca obravnava kot enakovredne partnerje pri sestavljanju šolskih pravil, uresničuje preventivni vidik disciplinskega ravnanja. Poleg tega pa dosedanja spoznanja kažejo, da če vsi sodelujejo pri oblikovanju pravil, jih vsi bolj razumejo in jih upoštevajo. Prav tako pa anketirani učitelji neodvisno na dolžino delovne dobe pripisujejo razumevanju pravil velik pomen, kar pa je ključno za varno, uspešno in učinkovito izvedbo ure. Menimo, da je vselej treba ravnati tako, da učenci vedo, kakšen je vrstni red postopkov ukrepanja. Na tem mestu lahko tudi z našo raziskavo potrdimo Cowleyevo (2005) trditev, ki pravi, da s tem ko dajemo učencom občutek nadzora, se pri njih vzpostavi občutek zasledovanja in uresničevanja

pričakovanih ciljev. Učenci hitro spoznajo prednosti, ki jih prinaša omenjeni način ravnanja, in so se zanj pripravljene potruditi.

Prav tako se je tudi druga hipoteza, ki pravi, da se učitelji, ki poučujejo športno vzgojo v mestih, pri svojem delu pogosteje soočajo z odklonskimi vedenji kot njihovi podeželski kolegi, potrdila. Raznolikost heterogenih razredov se je v kombinaciji s številčnostjo in spodbujanjem kompetitivnosti izkazala za generator konfliktnosti v šolah iz mestnega okolja. Tovrstne tenzije je mogoče nevtralizirati le s poglobljenim sodelovanjem ključnih akterjev šolske politike. Pri tem ne smemo pozabiti na vključevanje učencev, saj je le preko njih mogoče graditi šolo kot institucijo zaupanja. Zgoščenost osnovnošolske populacije pozitivno vpliva na povezanost z višjo intenziteto disciplinskih kršitev. Te se v sproščenih okoljih, kompetitivnem ozračju in heterogenejših okoljih pojavijo še v večji meri kot sicer. Sklepamo lahko, da so ti učitelji, ki poučujejo v mestnih šolah, v večji meri podvrženi sodobnemu trendu, da je uspeh potrebno doseči za vsako ceno, kot njihovi kolegi na podeželskih šolah. V mestnem okolju je tudi vse več otrok, ki so vključeni v najrazličnejše tekmovalne športe v prostem času in od tod prinašajo tudi svojevrstno tekmovalnost. Po prepričanju Doupone in Petrovića (2000) se pomen vzgoje skozi športne aktivnosti v tekmovalnih športih vse bolj izgublja za ceno uspeha. Le-to lahko prenesemo tudi v šolski prostor, kjer je, po rezultatih sodeč, tekmovalnost prisotna predvsem v mestnem okolju, ki je vse bolj podvrženo pokazateljem (skrajnostim) sodobne družbe. Tekmovalnost je kategorija modernega neoliberalnega sveta, kjer je percipirana kot gonilna sila ekonomskega napredka. Periferna področja naj bi bila še zadnji branik solidarnega sobivanja ljudi. Učitelj se mora v takšnem družbenem okolju podrediti kulturni specifikiki, zato ne čuti potrebe po spodbujanju kompetitivnosti. Nobena skrajnost ni priporočljiva, na kar opozarjata tudi Kovač in Novak (2006) v učnem načrtu. V procesu športne vadbe se morajo prepletati različni vidiki vzgoje.

Na podlagi strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na načine motiviranja, lahko povzamemo, da učitelji s krajšo delovno dobo pripisujejo motivaciji za delo pomembno vlogo in le-to vidijo kot pomemben vidik zmanjšanja disciplinskih težav pri urah športne vzgoje. Pri trditvah, ki so se nanašale na omenjen vidik, se je statistično značilna razlika izkazala prav pri spremenljivki delovno mesto, pri katerih je bilo povprečje rangov višje pri učiteljih s krajšo delovno dobo. Na podlagi ugotovitev naše raziskave lahko povzamemo, da so učitelji s krajšo delovno dobo pripravljene na raznolike oblike in metode dela, pri čemer upoštevajo posebnosti skupine. Igra predstavlja otrokom naraven način izražanja, skozi katerega se lahko marsikaj naučijo, in prav zaradi tega je pomembno izkazano stališče učiteljev. Vemo namreč, da bo učenec pri delu uspešen, če bo za to ustrezno motiviran. Učitelji s krajšo delovno dobo vidijo v igri pomemben vir sprostitve, sredstvo vzgoje in tako, kot pravi Patrick (1996), del proaktivnega disciplinskega načrta, ki zajema tudi športno vzgojo. Takšen rezultat lahko smiselno povežemo z rezultati sorodnih trditev, ki iz-

kazujejo podobno. Učitelj, ki dojema oz. razume igro kot nevtralizator disciplinskih tenzij v razredu, jo tudi uporablja kot pristop, motivacijsko sredstvo pri urah učne vzgoje. Naše razmišljanje podkrepi teza, ki sta jo postavili Kovač in Novak (2006) v učnem načrtu in pravi, da mora biti igra vključena v vsako uro športne vzgoje. Ker je igra zlasti pojmovana kot neformalni del učnega procesa, je pričakovano, da jo bodo pri svojem delu uporabljali zlasti tisti pedagoški delavci z manj delovne dobe. Na ta način učitelji omogočajo posameznikom napredovanje v okviru svojih zmogljivosti. S tem pa neposredno vplivajo tudi na motivacijo za športno udejstvovanje. Tudi tisti, ki za športno vzgojo niso najbolj nadarjeni, bodo lahko doživljali uspehe in tako v končni fazi dosegli večji napredek pri razvoju svojih sposobnosti, če bodo deležni diferenciacije, ki izhaja iz potreb, interesov in želja učencev.

Dejstvo je, da bomo želene rezultate, tudi na področju discipline, dosegli, če bomo učno uro primerno strukturirali in v procesu načrtovanja izhajali iz otroka in njegovih potreb. Cowleyeva (2005) tako predlaga, da disciplinske zahtevke spreminimo v igro, ki temelji na domišljijah predstavlja. Ker je učencem razredne stopnje domišljijki svet domač, ga lahko spretno izkoristimo. Učiteljeva uspešnost je odvisna od uporabe ustreznih metod ob upoštevanju učenčevih potreb (psiholoških, osebnih, učnih). Zavedati se moramo dejstva, da kadar nekdo nima priložnosti, biti uspešen, se lahko ravno zato obnaša neprimerno. Po mnenju Patricka (1996) obstaja velika verjetnost, da omejitve, ki jih otroku postavljamo v učnem okolju in ki zmanjšujejo priložnosti za gibanje in aktivno udejstvovanje, prispevajo k (če že niso kar vzrok) mnogim vedenjskim in učnim težavam. K temu dejstvu se s svojim razmišljanjem pridružuje tudi Glasser (1986, v Patrick, 1996), ki se je veliko ukvarjal s pomenom igre. Ugotovil je, da če otroci čutijo pomanjkanje igre, jo bodo skušali zadovoljiti na neprimernih krajih ob neprimernem času. Igra lahko po njegovem blaži veliko nevšečnosti, je spontana, vrača smisel našemu početju.

Doupona in Petrović (2000) sta prepričana, da so športne aktivnosti učinkovito sredstvo socializacije otroka, pri čemer nikakor ne smemo zanemariti moralnih vrednot, od katerih so odvisni rezultati vseh vplivov športnega okolja, osebnostnega razvoja. Z gotovostjo lahko rečemo, da športne aktivnosti ponujajo možnost komunikacije, učenja socialnih veščin, sprejemanje vedenjskih navad. Rezultati raziskav, ki so jih izvedli, so pokazali, da razvijanje motoričnih sposobnosti otrok vpliva na širši spekter družbenih sposobnosti. To kaže na to, da obstaja pozitivna povezava med motorično aktivnostjo in verjetnostjo pozitivnega vedenja (Lupkowski, 1989, v Doupona in Petrović, 2000).

Čeprav igra kot integralni del kurikula v šolah ne bi rešila vseh težav, ki se kopičijo v razredu, sta nedvomno čas in svoboda, ki ju namenimo igri, po prepričanju Patricka (1996) pomembna prispevka preventivni disciplini. Čeprav ni nikjer zapisano, omenjeni avtor navede splošno znano dejstvo, da se z vstopom v šolo obdobje svobode in zabave praktično zaključijo. Žal se ta rigidnost kurikula »zažira« vse

do vrtca, kjer se frekvenca zabave in svobode v imenu priprave na šolo zmanjšuje (str. 11).

Iz rezultatov raziskave je razvidno tudi, da mlajši učitelji in učitelji v mestnih šolah v večji meri sprejemajo disciplinske težave kot izziv pri svojem delu v primerjavi s svojimi kolegi na podeželskih šolah. Takšen rezultat lahko pripisujemo dejstvu, da je v mestnem okolju ukvarjanje z disciplinskimi težavami nuja, saj je le-teh vedno več in se pojavljajo v vedno težjih oblikah. V podeželskem okolju so tenzije manjše, v splošnem se redkeje srečujejo z disciplinskimi težavami, ko pa se že, jim to pomeni le motnjo v procesu, ne pa izziva. Vsekakor mora biti za vse učitelje vzgojna naloga šole pomembno in zahtevno področje, ki predvsem v sodobni družbi predstavlja nujen izziv učiteljevemu delu za uspešnost le-tega. Torej, če se učitelji z disciplinskimi težavami spopadejo pravočasno in sistematično, jim, kot pravi Komel (2001), disciplinski problemi predstavljajo priložnost za odkrivanje boljših delovnih metod in s tem dosegajo boljše rezultate dela na vzgojnem področju.

Pričujoča raziskava kaže na določene razlike v pojmovanju disciplinskega vidika pri predmetu športna vzgoja med šolami v mestnih in podeželskih okoljih ter učitelji glede na delovno dobo. Če pojmujeemo preventivni vidik discipline kot nekakšen ideal, h kateremu smo pri svojem delu usmerjeni, moramo učitelji vložiti dodaten napor. Vendar pa kljub temu korektivne discipline ne moremo zaobiti. Vodilo pri korektivnem ukrepanju naj bo otrok in njegova logika vedenja v določenem trenutku ter šele nato potencialno ukrepanje, ki otroka vključuje kot aktivnega in čim bolj enakovrednega partnerja. Le tako bomo lahko prispevali k vzgajanju učencev v senzibilne, uspešne, a družbeno odgovorne državljane. Posesivni individualizem osamljenih subjektov, ki ga je procesirala šola v minulih letih, se namreč izkazuje kot moteč faktor iz izhoda krize globalne ekonomije in vrednostnega sistema družbe.

LITERATURA

Ackerman, J. in Dummer, G. (1982). *Behavior Managament in Physical Education: A Han-book for teachers*. Pridobljeno 25. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED234546&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED234546.

Behets, D. (1997). *Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary Physical education. Teaching and teacher education*, 13 (2), 215–224.

Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cowley, S. (2005). *Kako krotiti mularijo*. Ljubljana: Modrijan.

Downing, J. H. (1996). *Establishing a Proactive discipline plan in Elementary physical education*. Pridobljeno 20. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED413291&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED413291.

Duopona, M. in Petrović, K. (2000). *Šport in družba*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kelly, L., Whitehead, M. in Capel, S. (1997). *Developing and maintaining an effective learning*. V S. Capel (ur.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary school* (str. 97–114). New York: Routledge.

Komel, B. (2001). *Kontrolna teorija in motivacija*. V B. Škof in M. Kovač (ur.), *Zbornik 14. posveta športnih pedagogov Slovenije Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji* (str. 466–469). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Kovač, M. (2000). *Kakovost v šolskem športu*. V *Športna vzgoja za novo tisočletje: zbornik referatov. 13. strokovni posvet Zveze društev športnih pedagogov Slovenije* (str. 24–58). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov.

Kovač, M. in Novak, D. (2006). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Lavay, B., French, R. in Henderson, H. (2007). *A practical plan for managing the behavior with disabilitues in general physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (2), 42–48.

Patrick, T. (1996). *Play: An Important Component of Preventative Behaviour Management*. Pridobljeno 17. 4. 2009, s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED400951&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED400951.

Pavlović, Z. (1996). *Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti*. V A. Šelih (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (str. 61–107). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.