

# SLOfit nasvet



Spletna revija za praktična vprašanja s  
področja telesnega in gibalnega razvoja

2023, letnik 7, številka 3

ISSN 2591-2410

Izdajatelj:

Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani

Uredniški odbor:

prof. dr. Marjeta Kovač, prof. šp. vzg. (glavna urednica), prof. dr. Gregor Jurak, prof. šp. vzg. (odgovorni urednik), Kaja Meh, mag. psih. (tehnična urednica), dr. Jerneja Premelč, prof. šp. vzg. (namestnica tehnične urednice), izr. prof. dr. Gregor Starc, prof. šp. vzg., izr. prof. Maroje Sorić, dr. med., Urška Kereži, dipl. uni. filozof in novinar

Uredništvo

Fakulteta za šport, Gortanova 22, 1000 Ljubljana, telefon: 01/5207700

Internet

<https://www.slofit.org/slofit-nasvet>

Izdajo te publikacije je omogočilo sofinanciranje ARRS in Fundacije za šport.

## Vsebina

|   |    |
|---|----|
| Ponovna vpeljava programa Zdrav življenjski slog bi lahko korenito pripomogla k pokoronskemu okrevanju zmogljivosti naše mladine .....                | 3  |
| Nasveti za izboljšanje srčno-dihalne vzdržljivosti .....  | 6  |
| »Mehke borilne veščine« lahko prispevajo k preprečevanju nasilja v šolah .....  | 11 |
| Od učenja tehnike k problemsko zasnovanim izzivom za dvig gibalne kompetentnosti in oblikovanje zdravega življenjskega sloga .....                    | 15 |
| Preverjanje in ocenjevanje športne vzgoje sta dva različna procesa z različnimi nameni .....  | 19 |
| Ocenjevanje pri pouku športne vzgoje je ena najtežavnejših učiteljevih nalog ...  | 23 |
| Tudi pri športni vzgoji obstajajo različne vrste ocenjevanja .....  | 28 |
| Nekateri alternativni načini preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji ..  | 34 |
| Alternativni načini preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji vključujejo tako ocenjevanje gibalnih spretnosti kot teoretičnih znanj ..... | 37 |
| Zakaj bi morali pravilniki o ocenjevanju vključevati formativno ocenjevanje oziroma ocenjevanje za učenje .....                                       | 41 |

## **Ponovna vpeljava programa Zdrav življenjski slog bi lahko korenito pripomogla k pokoronskemu okrevanju zmogljivosti naše mladine**



*Ponovna vpeljava programa Zdrav življenjski slog bi lahko korenito pripomogla k pokoronskemu okrevanju zmogljivosti naše mladine. Novo objavljena študija skupine SLOfit iz Fakultete za šport na Univerzi v Ljubljani je pokazala, da so lahko programi za dvig telesne zmogljivosti, kot je bil v naših šolah Zdrav življenjski slog, ključni pri preprečevanju debelosti v otroštvu. V razvitih državah bi lahko na ta način preprečili epidemijo otroške debelosti.*

Prof. dr. Gregor Jurak<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

Čeprav so pozitivni učinki uvedbe intervencijskih programov telesne dejavnosti v otroštvu dobro dokumentirani, večina dosedanjih dokazov temelji na kratkoročnih preizkusih učinkovitosti, izvedenih v dobro nadzorovanih okoljih in običajno ne vključujejo obsežne, še manj celotne populacije otrok.

Naravni eksperiment –  **uvedba programa Zdrav življenjski slog v naših osnovnih šolah** – pa je raziskovalni skupini SLOfit ponudil priložnost za preučitev učinkovitosti te populacijske, longitudinalne intervencije na področju telesne zmogljivosti v realnem okolju. V članku, ki je bil objavljen v prestižni znanstveni reviji Obesity so prikazali vpliv te intervencije na indeks telesne mase (ITM) pri otrocih, starih od 6 do 14 let. Med šolskima letoma 2010/11 in 2017/18 je namreč v 216 slovenskih šol z več kot 34.000 sodelujočimi učenci potekala vseslovenska intervencija za povečanje telesne zmogljivosti, njene rezultate pa so raziskovalci primerjali z enakim številom učencev in šol, v katerih intervencije ni bilo.

Program je otrokom od prvega do šestega razreda osnovne šole omogočil dve dodatni uri športne vzgoje in tri otrokom od sedmega do devetega razreda. Omenjene dodatne ure sicer niso bile del obveznih učnih načrtov, a so bile organizirane tako, da so potekale takoj po rednem pouku. V program so se lahko vključili vsi otroci na posamezni šoli, organiziran pa je bil kot izbirni predmet, ki so ga vodili učitelji športne vzgoje. Ti so morali v programu zagotoviti vsaj 12 različnih športov na triletnje, pri čemer so imeli prednost trije najbolj uveljavljeni športi v lokalnem okolju. Učence in njihove starše pa so morali osvestiti tudi o zdravi in energijsko uravnoteženi prehrani, omejevanju uživanja prigrizkov in sladkanih pijač ter jih spodbujati k raznoliki prehrani in drugim zdravim življenjskim navadam.

In kaj so pokazali rezultati? Da je bil ITM v intervencijski skupini brez dvoma nižji, in to ne glede na to, kako dolgo je trajalo sodelovanje ali kako visok je bil izhodiščni ITM.

Seveda se je razlika v ITM s trajanjem programa še povečevala, pri čemer so bili največji učinki opaženi po treh do štirih letih sodelovanja, in so bili dosledno večji pri otrocih z debelostjo.

»Rezultati učinkov intervencije Zdrav življenjski slog so potrdili, da lahko uvedba 2-3 dodatnih ur športne vzgoje na teden zagotovi dovolj visoko intenzivne telesne dejavnosti za ponovno uravnoteženje porabe in vnosa energije ter pomembno obrne zaskrbljujoč trend naraščanja debelosti pri otrocih, ki smo mu ponovno priča po letih koronskih omejitev. Raziskovalci smo torej pokazali na rešitev trenutne zelo kritične situacije, na političnih odločevalcih pa je, da pokažejo, koliko jim je mar za prihodnost naših mladih generacij,« je ob predstavitvi rezultatov poudaril so-avtor raziskave **dr. Gregor Starc**, vodja nacionalnega sistema Športnovzgojni karton, ki je del programa SLOfit za vseživljenjsko spremljanje telesne zmogljivosti, zasnovanega na Fakulteti za šport UL.

Le dovolj intenzivna in redna telesna dejavnost lahko daje tudi dovolj močne impulze, ki v telesu sprožijo procese, ključne za pozitivne spremembe. Zato bi morali biti programi, kot je Zdrav življenjski slog, temelj vsake izobraževalne in zdravstvene politike," dodaja **dr. Maroje Sorić**, vodilni avtor raziskave in član raziskovalne skupine SLOfit.

Avtorji raziskave z naslovom »Effectiveness of a population-scaled, school-based physical activity intervention for the prevention of childhood obesity« so: dr. Gregor Starc, dr. Moroje Soriću, dr. Gregor Jurak in dr. Shawnda A. Morrison, vsi člani raziskovalne skupine SLOfit na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani, in dr. Petra Jurić iz Fakultete za kineziologijo Univerze v Zagrebu.

Raziskava je marca 2023 objavljena v tiskani izdaji revije Obesity, ki jo izdaja The Obesity Society (TOS, [www.obesity.org](http://www.obesity.org)), vodilno združenje znanstvenikov in zdravstvenih delavcev, ki si prizadevajo razumeti in odpraviti epidemijo debelosti ter njene škodljive učinke na zdravje, gospodarstvo in družbo.

**In kako pomen raziskave ocenjujejo drugi vodilni strokovnjaki na tem področju, ki v njej niso sodelovali?**

**Francisco B. Ortega, vodja skupine PROFITH na Univerzi v Granadi**

»To je resnično edinstvena raziskava zaradi številnih dejstev.

1) Temelji na celotni populaciji otrok.

2) Narejena je v resničnem okolju, izbran intervencijski program Zdrav življenjski slog pa se lahko prenese na lokalno, regionalno ali nacionalno raven, če za to obstaja posluh oblikovalcev politik. Dober tovrsten primer je tudi z zakonom določena ena ura športne vzgoje dnevno v osnovnih šolah na Madžarskem.

3) Nenazadnje je izvajanje programa Zdrav življenjski slog hkrati tudi trajalo zelo dolgo, kar nam prvič omogoča, da vidimo dolgoročne učinke tovrstnih gibalnih intervencij.

Avtorjem je zato treba priznati izjemno delo in verjamem, da bo imela ta študija velik vpliv na nadaljnje raziskave in še bolj na družbo.«

### **Justin J. Lang, epidemiolog na kanadskem inštitutu za javno zdravje**

»Slovenija je med vodilnimi državami v boju z debelostjo pri otrocih. Avtorji pa so s pričujočo raziskavo pokazali in dokazali tudi, kako pomembno je, da športno vzgojo v kurikulumu po vsej izobraževalni vertikali postavimo na enako raven, kot jo imajo denimo matematika, jeziki in drugi pomembni šolski predmeti. Saj z zagotavljanjem pogojev za zdrav in dejaven življenjski slog pri otrocih in mladostnikih ne bomo le zmanjša tveganja za debelost, boljši bodo tudi kognitivni procesi, zato bodo otroci blesteli še na drugih akademskih področjih. Šole torej dokazano predstavljajo pomembno, če ne kar ključno okolje za boj proti debelosti pri otrocih, ki se začne z dobro načrtovanimi in ciljno usmerjenimi politikami, ki vodijo k večji gibalni pismenosti. Slovenija je tako začrtala pot do učinkovitih rešitev, za uresničitev katerih morajo zdaj slediti še konkretni ukrepi odločevalcev.«

## **Nasveti za izboljšanje srčno-dihalne vzdržljivosti**

*Večina najbolj priljubljenih otroških iger vključuje tek in lovljenje v prostoru, ki zahtevata visoko sposobnost premagovanja dolgotrajne in intervalne (prekinjajoče) obremenitve. Premagovanje tovrstnih obremenitev nam omogoča gibalna sposobnost imenovana srčno-dihalna vzdržljivost. Ta skrbi za prenos kisika iz ozračja v mišice, ki ga nato porabljajo za pridobivanje energije.*

### **FitBack konzorcij**

V infografiki, ki smo jo oblikovali v okviru evropskega projekta FitBack, vam predstavljamo načine, kako se lotiti vadbe za izboljšanje srčno-dihalne vzdržljivosti. Smernice so zastavljene tako, da so primerne za otroke in mladostnike različnih stopenj trenutnih zmogljivosti in omogočajo postopno stopnjevanje intenzivnosti.

## MLADOSTNIKI

### Nasveti za izboljšanje

# SRČNO-DIHALNE VZDRŽLJIVOSTI

FitBack

Dobra srčno-dihalna vzdržljivost pripomore k:

- Izvajanju **različnih telesnih dejavnosti skozi dan**, brez da bi se pri tem pretirano utrudili.
- Vključevanju **v telesno dejavnost skupaj s prijatelji**.
- **Užitku med izvajanjem** priljubljene telesne dejavnosti.



Srčno-dihalna vzdržljivost je sposobnost telesa, da med vadbo **kisik** iz ozračja prenese do **skeletnih mišic**, kjer se uporabi za pridobivanje energije.

## Temeljna načela

Če šele začneš z redno telesno dejavnostjo, naj bo ta predvsem **nizke do zmerne intenzivnosti**, medtem pa postopoma dodajaj tudi **krajše intervale visoke intenzivnosti**. Če je redna telesna dejavnost že več časa del tvojega življenjskega sloga, naj bo predvsem **zmerno do visoko intenzivna**. Priporočamo, da izbereš takšno vrsto telesne dejavnosti, ki je **družabna, raznovrstna in zate prijetna**. Med vadbo opazuj svoje počutje in dejanja, npr. s katero vrsto telesne dejavnosti se ukvarjaš in koliko časa traja, da lahko zagotoviš ustrezno regeneracijo.

### Stopnjevanje vadbe:



- S pomočjo spodnjih smernic načrtuj svoj **tedenski urnik**, da boš izboljšal-a svojo srčno-dihavno vzdržljivost.
- Načrt vadbe temelji na tvojem rezultatu **testa srčno-dihalne vzdržljivosti (npr. tek na 600 m)**, vendar lahko vadbo prilagodiš glede na svoje sposobnosti.



## Tvoja vadba za srčno-dihalno vzdržljivost



### PA ZAČNIMO!

Nujno potrebno izboljšanje



### NADALJUJMO!

Priporočljivo izboljšanje



### NADALJUJMO!

Zdravo območje

#### teden 1 & 2

Poskušaj doseči povprečno **30 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** enkrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **45 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj dvakrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **60 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

#### teden 3 & 4

Poskušaj doseči povprečno **45 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj dvakrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **60 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **75 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

#### teden 5 & 6

Poskušaj doseči povprečno **60 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **75 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

Poskušaj doseči povprečno **90 minut zmerne do intenzivne telesne dejavnosti dnevno** vključno s **krajšimi višje intenzivnimi intervali** vsaj trikrat na teden.

## Nasveti

### POT V ŠOLO

**Kolesarjenje, hoja, prihod s skirojem**, v kolikor je mogoče in varno.



### DEJAVNOST MED ŠOLSKIM ODMOROM

**Kako dejaven si med odmorom?** Ali bi lahko vanj vključil telesno dejavnost s prijatelji (ples, nogomet, košarka,...)?

### POT IZ ŠOLE

**Kolesarjenje, hoja, prihod s skirojem**, v kolikor je mogoče in varno.



### DEJAVNOST PO POUKU IN OB KONCIH TEDNA

#### Bodi dejaven s prijatelji!

Poizkusi vrsto dejavnosti, kot so **plavanje, kolesarjenje, hitra hoja, tek, igre z žogo, ples**, ali pa se pridruži **športnemu društvu**. V dnevno telesno dejavnost lahko vključiš tudi **ogrevanje** in **sproščanje** iz drugih oblik vadb ali pa si za ideje pomagaš z **aplikacijo** na mobilnem telefonu.



### PRIMERI VAJ, KI VKLJUČUJEJO HITRO HOJO IN TEK

- **15-30 min hitre hoje** s kratkimi vmesnimi serijami **teka**.
- **Tek/hitra hoja 15-30 min**. Izmenjaje intervali hoje in teka, ki je višje intenzivnosti, a še vedno prijeten.
- **Tek 15-30 min** pri visoki a prijetni intenzivnosti.



## Sestavi si svoj vadbeni urnik

| Cilj telesne dejavnosti → | teden 1 & 2  | teden 3 & 4 | teden 5 & 6 |
|---------------------------|--|-------------|-------------|
| <b>Ponedeljek</b>         | npr. 30 min na dan<br>npr. kolesarjenje v šolo in nazaj, 20 min<br>npr. sprehajanje psa 10 min |             |             |
| <b>Torek</b>              |  |             |             |
| <b>Sreda</b>              |  |             |             |
| <b>Četrtek</b>            |  |             |             |
| <b>Petek</b>              |  |             |             |
| <b>Sobota</b>             |  |             |             |

**Opomba:** Ta navodila temeljijo na smernicah Svetovne zdravstvene organizacije za telesno dejavnost otrok in mladostnikov, starih od 5 – 17 let, kjer se mladostnikom priporoča:

- V povprečju vsaj 60 min zmerne do intenzivne telesne dejavnosti na dan, predvsem aerobne vadbe.
- Intenzivno aerobno vadbo in takšno vadbo, ki krepi mišice in kosti, vsaj trikrat na teden.

## »Mehke borilne veščine« lahko prispevajo k preprečevanju nasilja v šolah



*V času, ko se pri nas in v tujini soočamo s primeri nasilja v šolah, se sprašujemo, kaj narediti, da do tovrstnega nasilja ne bi prišlo. V javnosti obstaja predsodek, da borilne veščine spodbujajo nasilje in mlade učijo pretepanja, vendar raziskave kažejo nasprotno.*

*asist. Sara Besal mag. kin. <sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport*

T.i. mehke borilne veščine so tiste, ki ne poznajo udarcev in brc, pač pa temeljijo na prijemanju in vlaganju čim manjše sile za premagovanje nasprotnika. Sem uvrščamo judo, ju-jitsu, aikido in druge podobne veščine. Običajno imajo tradicionalno ozadje in temeljijo na nadvladovanju telesa in duha nad nasprotnikom, pri čemer je na prvem mestu spoštovanje in skrb pred poškodbo. Zato šole, ki učijo tovrstne borilne veščine, dajejo velik poudarek **etičnemu in moralnemu vedenju** ter spodbujajo vrednote kot so **spoštovanje, umirjenost in samodisciplina**. Priporočamo, da se starši, preden vpišejo otroka na vadbo borilnih športov, pozanimajo o vrsti borilnih veščin ter

principu in **kakovosti delovanja šole in njenih učiteljev**. Za odločitev, da vašega otroka podprete pri vadbi mehkih borilnih veščin, vam v nadaljevanju predstavljamo njihove koristi.

## KAJ OTROCI IN MLADOSTNIKI RAZVIJAJO S POMOČJO MEHKIH BORILNIH VEŠČIN?

Vključevanje otrok in mladostnikov v borilne veščine je lahko koristno v več pogledih. Vadba mehkih borilnih veščin namreč pripomore k:

- **obvladovanju osnovnih gibalnih vzorcev (glej tudi),**
- **izboljšanju telesne zmogljivosti<sup>1</sup>,**
- **izboljšanju samonadzora<sup>5</sup>,**
- **zmanjšanju stresa<sup>11</sup>,**
- **zmanjševanju in preprečevanju nasilja v šolah<sup>8,12</sup>,**
- **mirnemu reševanju sporov<sup>7</sup>.**

Kot velja za vse dovolj intenzivne telesne dejavnosti, mladi, ki se ukvarjajo z borilnimi veščinami, v primerjavi s telesno nedejavnimi vrstniki kažejo boljše kognitivno delovanje (osredotočenost, razmišljanje)<sup>9</sup>, kar lahko posledično vpliva na njihovo **večjo učno uspešnost**.

## KAJ LAHKO PRIČAKUJETE OD VADBE BORILNIH VEŠČIN?

Otroci se na prvih stopnjah vadbe mehkih borilnih veščin naučijo **pravilnih tehnik padanja**, ki zmanjšujejo število in resnost poškodb ob padcih tudi pri drugih športih. Poleg tega se učijo samoobrambnih tehnik skozi najrazličnejše **borilne igre**, pri čemer otroci izmenjujejo vlogi »agresorja in branilca«<sup>3</sup>. Skozi borilne igre otroke navajamo na stik z nasprotnikom, ki je pomemben dejavnik za socialni in telesni razvoj otroka. Tako imenovana groba igra ima še posebej pomembno vlogo pri prepoznavanju telesne govorice, ki jo mladi zaradi manj osebnih stikov vedno slabše poznajo. Pri tovrstni vadbi se mladi torej naučijo skrbeti za varnost sebe in »nasprotnikov« ter usvajajo tehnike, s katerimi ob vložku čim manjše sile lahko premagajo druge.

Otroci skozi vadbo razvijajo različne telesne sposobnosti:

- koordinacijo delovanja rok in nog za ohranjanje ravnotežnega položaja,
- mišično jakost in moč celega telesa,
- sposobnost hitrih odzivov,

- delovanje srčno-dihalnega sistema.

Poleg pozitivnih fizioloških učinkov na telo, borilne veščine pozitivno vplivajo tudi na **psihološki, duhovni in socialni razvoj otroka**<sup>2</sup>. V primerjavi z drugimi, manj gibalno dejavnimi otroki, se pogosto kažejo razlike v<sup>1,9,10</sup>:

- samozavesti,
- pozitivnemu odnosu do sebe in drugih,
- **boljši osredotočenosti**,
- zmanjševanju stresa<sup>11</sup>,
- zastavljanju ciljev in sledenju le-tem,
- **disciplini**<sup>1</sup> in spoštovanju avtoritet,
- boljšemu odnosu z drugimi udeleženci športa (športni duh, spoštovanje tekmeca, športno obnašanje, sodelovanje s sotekmovalci),
- sposobnostih reševanja problemov,
- čustveni stabilnosti,
- **zmanjšanju agresivnosti** in boljšemu uravnavanju jeze<sup>4,9</sup>,
- izogibanju ali preprečevanju med-vrstniškega nasilja<sup>8,12</sup>,
- potrpežljivosti.

#### ZAKAJ JE SMISELNA VADBA MEHKIH BORILNIH VEŠČIN, ČETUDI OTROK ŽE OBISKUJE DRUGO ŠPORTNO VADBO?

Zlasti pri najbolj komercialnih športih je opazna prezgodnja specializacija<sup>2,6</sup> – usmerjanje v zgolj določen šport – ki lahko ima negativne posledice za otrokov gibalni razvoj in nadaljnjo športno uspešnost. Vadba mehkih borilnih veščin zaradi široke palete različnih osnovnih gibalnih vzorcev sodi med vadbo, ki jo strokovnjaki priporočajo pred specializacijo, ki naj nastopi okoli 12. leta starosti<sup>2</sup>.

Če smo vas prepričali in želite vključiti otroka v vadbo mehkih borilnih veščin, se obrnite na učitelje športne vzgoje na šoli vašega otroka. Še ena prednost tovrstne vadbe je namreč, da v mnogih okoljih le-ta poteka v lokalni šolski telovadnici.

## Literatura

1. Bell, C. (2008). Asian martial arts and resiliency. *Ethnicity and Inequalities in Health and Social Care*, 1(2), 11–17. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1108/17570980200800016>
2. Feeley, B. T., Agel, J., in LaPrade, R. F. (2016). When Is It Too Early for Single Sport Specialization? *The American Journal of Sports Medicine*, 44(1), 234–241. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1177/0363546515576899>
3. Garcia, V. A. (2019). *Psychological Effects of Training in Martial Arts after Interpersonal Trauma*. Walden University ProQuest Dissertations. Pridobljeno s <https://www.proquest.com/docview/2210680975?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
4. Harwood, A., Lavidor, M. in Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96–101. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>
5. Lakes, K. D. in Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283–302. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002>
6. Popkin, C. A., Bayomy, A. F. in Ahmad, C. S. (2019). Early Sport Specialization. *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 27(22), e995–e1000. Pridobljeno s <https://doi.org/10.5435/JAAOS-D-18-00187>
7. Rew, M., in Ferns, T. (2005). A balanced approach to dealing with violence and aggression at work. *British Journal of Nursing*, 14(4), 227–232. Pridobljeno s <https://doi.org/10.12968/bjon.2005.14.4.17609>
8. Smith, J., Twemlow, S. W. in Hoover, D. W. (1999). Bullies, Victims and Bystanders: A Method of In-School Intervention and Possible Parental Contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 29–37. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1023/A:1022619025074>
9. Theeboom, M., De Knop, P. in Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1). Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/16138171.2009.11687825>
10. Twemlow, S. W., Sacco, F. C. in Fonagy, P. (2008). Embodying the Mind: Movement as a Container for Destructive Aggression. *American Journal of Psychotherapy*, 62(1), 1–33. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.1.1>
11. Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230–237. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.02.006>
12. Zivin, G., Hassan, N. R., DePaula, G. F., Monti, D. A., Harlan, C., Hossain, K. D. in Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention: traditional martial arts in middle school. *Adolescence*, 36(143), 443–459.

## Od učenja tehnike k problemsko zasnovanim izzivom za dvig gibalne kompetentnosti in oblikovanje zdravega življenjskega sloga



*Danes se vse bolj uveljavljajo sodobni pristopi pri poučevanju športne vzgoje, pri katerih učitelj zasnuje in vodi pouk tako, da učenec ob praktičnih nalogah, ki mu predstavljajo gibalni in miselni izziv, usvaja gibalne spretnosti in teoretične vsebine ter njihovo uporabo v vsakdanjem življenju na različnih ravneh. Učitelj temu prilagaja naloge in poučevalne strategije.*

*prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak*

*Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport*



Tradicionalno usmerjen športnovzgojni proces, ki še vedno prevladuje pri poučevanju številnih učiteljev, vključuje predvsem prikaze in usvajanje različnih **gibalnih spretnosti**. Sodobni pristopi pri poučevanju športne vzgoje pa učni proces vse bolj preusmerjajo od tehnične racionalnosti izvedbe<sup>1</sup> v dejaven pristop učenca k razvoju njegove **gibalne kompetentnosti** in oblikovanju zdravega življenjskega sloga.<sup>2-4</sup> Pri tem naj bo učenčevo učenje ne le dejaven, ampak tudi razvojni in večrazsežnostni proces.<sup>4-5</sup> Tako učenec postaja **gibalno pismen**, saj se poleg gibalnih spretnosti in teoretičnih vsebin nauči pomembne odgovornosti za lastno zdravje in kakovostno preživljanje prostega časa.<sup>3,6-7</sup>

Pri takšnem pristopu naj bi **učitelj zasnoval naloge za svoje učence tako, da predstavljajo zanje izziv, kako jih dejavno rešiti**. Naloge naj bi postavil v čim bolj realne, a problemsko zasnovane kontekste, kjer se učenec npr. sprašuje:

- a. »Kako naj izboljšam svojo telesno zmogljivost, svoje gibalne spretnosti ali svoj dosežek?«;
- b. »Katere naloge naj izberem, kakšen obseg in intenzivnost vadbe sta primerna zame?«;
- c. »Kakšen bo pričakovan napredek?«.<sup>3</sup>

V opisanih primerih mora učenec najprej **poznati različne naloge in način njihove izvedbe, njihov namen, zakonitosti vadbe ipd.** Znati mora identificirati svoje sposobnosti in znanje, se odločiti za izbrane naloge in način vadbe ter seveda vaditi. Če učenca nikoli ne postavimo v takšne vloge, je težko pričakovati, da bo v prostem času znal izbrati ali zasnovati zase ustrezno vadbo. S takim pristopom razvijamo tudi njegove sposobnosti zaznavanja, odločanja in delovanja. Pri tako zasnovanem pouku je, poleg izvedbe gibalnih spretnosti, pomembno tudi njegovo znanje, kako organizirati vadbo glede na lastne sposobnosti oziroma znanja, postavljen cilj in pogoje vadbe, ter njegova lastna dejavnost, v precej manjši meri pa njegove telesne značilnosti in sposobnosti.<sup>3</sup> Naučimo ga tudi, da na podoben način (*percepcija - odločitev - dejavnost*) lahko pristopa tudi k dejavnostim v vsakdanjem življenju.

**Dejaven pristop** k učenju spodbuja tudi učenčevo motivacijo in pripravljenost za učenje.<sup>8</sup> Učenec se začne zavedati, da je njegov **uspeh odvisen predvsem od njega samega** oziroma njegovega trdega dela. Pri tem mu mora učitelj pojasniti, da je učenje naporen proces, v katerem **ima pravico, da se zmoti**, saj so napake del vsakdanjega življenja. Manjši neuspehi in občutek neugodja mu ne smejo vzeti poguma, temveč naj bodo spodbuda za še trše delo; občutki zadovoljstva ob uspehu namreč odtehtajo vse napore učenja.<sup>4</sup>

Učitelj mora pazljivo **zaznavati** tudi **načine, na katere se učenci učijo**, saj se nekateri učinkoviteje učijo z opazovanjem, poslušanjem in nato poskušanjem, spet drugi s takojšnjim poskusom ter preoblikovanjem gibanja na podlagi učiteljeve povratne informacije.<sup>8</sup> Načini učenja so odvisni tudi od vrste nalog in predhodnega znanja učencev. Začetniki se odzivajo drugače od tistih, ki znajo več. Predvsem mora učitelj postavljati bolj izkušene učence z več znanja v različne, nove situacije, da je zanje učenje zanimivo in učinkovito, za tiste z manj znanja in slabše razvitimi sposobnostmi pa moramo oblikovati naloge, ki so za njih, ob vloženem trudu, obvladljive.

Gibalno učenje je **razvojni proces**, pri tem pa učenec prehaja od manj usklajene, grobe in počasne izvedbe do tekočega, usklajenega in lahkotnega gibanja. Vsako gibalno učenje poteka v treh stopnjah: **kognitivni, praktični oziroma asociativni in avtonomni**.<sup>8</sup> V kognitivni stopnji se učenec spoznava z zahtevami naloge in okolja (namen naloge, pogoji za izvedbo, tipične okoliščine), v katerem običajno izvede gibalno nalogo. V asociativni stopnji izboljšuje svoje gibanje, tako da sprejema več in več informacij o uspešnosti (ali pomanjkljivostih) izvedbe in okoliščinah izvedbe naloge z vadbo in pridobljenimi izkušnjami. Končni cilj učenja gibalne spretnosti je avtonomna stopnja, 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 pomemben vpliv na učenje.<sup>9</sup> Spopadanje s temi spremembami je lahko izvor negativnega odnosa do gibanja, saj učenec občutka manjše gibalne učinkovitosti, celo nerodnosti, ne povezuje s spremembami telesnih proporcij.<sup>4</sup> Učitelj mu mora predstaviti, kako se telo v puberteti spreminja in kako to vpliva na morebitne težave v njegovi gibalni izvedbi. Podobne občutke manjše gibalne učinkovitosti bo doživel 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 njegove telesne zmogljivosti ter se dejansko nikoli ne zaključí.<sup>8</sup> Tudi že naučenih spretnosti ni mogoče vedno izvajati enako učinkovito (npr. pri poškodbi), zato moramo biti vedno pripravljeni na različne prilagoditve.

Pomembna značilnost poučevanja je tudi **večrazsežnost** učenčevega učenja.<sup>2-4</sup> Številni raziskovalci ugotavljajo, da so učinki učenja na druge razsežnosti otrokovega razvoja, čeprav ne zelo vidni (kot del skritega kurikula), večkrat celo večji od konkretnega učnega dosežka.<sup>1,4-6</sup> Učenec se pri športni vzgoji uči več stvari hkrati, ne le gibalnih spretnosti. Tako se ob športnih igrah 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 **spoznava, da vsako učenje poteka v nekem socialnem kontekstu.**

Poučevanje je zapleten proces, ki zahteva od učitelja veliko razmišljanja in snovanja pravih okoliščin. Organizacija poučevanja, kjer bo učitelj zasnoval naloge tako, da bo učenčevo učenje razvojno in večrazsežnostno, zagotavlja bolj kakovostno znanje, saj spodbuja učenca k vseživljenjski športni dejavnosti, kar pa je eden najpomembnejših namenov športne vzgoje.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov.*

## Literatura

<sup>1</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature. Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

<sup>2</sup> Dobovičnik, L. in Kovač, M. (2021). *Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje. Šport*, 69(1-2), 23-29.

<sup>3</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). *Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. Šport*, 64(1-2), 18-23.

<sup>4</sup> Kirk, D. in Macdonald, D. (1998). *Situated Learning in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. Ennis, October 2001.*  
<http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>

<sup>9</sup> Strel, J., Starc, G. Jurak, G. in Kovač, M. (2012). *Primerjanje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji med leti 1990-2010*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Laboratorij za telesni in gibalni razvoj.

## **Preverjanje in ocenjevanje športne vzgoje sta dva različna procesa z različnimi nameni**



*Preverjanje in ocenjevanje sta dva pomembna procesa poučevanja, ki se dopolnjujeta, vendar imata različne cilje in potekata na različnih stopnjah učnega procesa. V prispevku pojasnjujemo razlike med obema procesoma.*

*Prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak*

*Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport*

Vzgojno-izobraževalni proces ima različne, zaporedne stopnje: diagnosticiranje začetnega stanja, načrtovanje, poučevanje, sprotno preverjanje, končno preverjanje in ocenjevanje. Ocenjevanje je končna stopnja, ki sledi prejšnjim stopnjam pouka. Številni avtorji prav preverjanju in ocenjevanju pripisujejo eno najpomembnejših učiteljevih vlog za pripravo in izvedbo

kakovostnega pouka<sup>1-4</sup>, a se strinjajo, da je za učitelja ena najbolj zahtevnih in odgovornih stopenj.

Z njo učitelj preveri, kako je učenec dosegel zastavljene cilje pouka in oceni raven učenčevega znanja, posredno pa tudi celoten proces poučevanja in učenja.<sup>1-2</sup>

Temeljni namen šolskega **ocenjevanja** je **izboljšava znanja učencev tako količinsko** (učenci naj bi imeli **več znanja**) kot **kakovostno** (učenci naj bi pridobili **bolj poglobljeno znanje**, ki omogoča višje ravni uporabe, npr. analize, sinteze, kritičnost opredeljevanja do določenih pojavov ipd.).<sup>2,5-6</sup>

Ocenjevanje tako pomeni evalvacijo šolskega dela na različnih ravneh:

- Najširše pomeni **ovrednotenje kakovosti izobraževanja na splošno**, torej kakovosti javnega šolstva v primerjavi z drugimi državami. Temu so namenjen različne svetovne raziskave, v katere je vključena tudi Slovenija, npr. [PISA](#), [TIMSS](#) in [PIRLS](#), s pomočjo katerih ovrednotimo različne pismenosti učencev (bralno, matematično in naravoslovno).
- **Omogoča tudi ovrednotenje kakovosti šole in učiteljevega dela.** V ta namen potekajo v Sloveniji zunanja preverjanja znanja na nacionalni ravni v osnovni šoli in splošna ter poklicna matura ob koncu srednješolskega izobraževanja.
- Ovrednotenje **dosežene ravni znanja posameznega učenca**, ki se izraža z njegovo **oceno**, zapisano v **spričevalu**.

**Pri športni vzgoji preverjanje različnih dejavnikov, ne le znanja, tako pred načrtovanjem vadbe kot med njeno izvedbo, pomembno prispeva h kakovostnemu poučevanju.**

### **Kaj je preverjanje in kaj ocenjevanje**

Pri evalvaciji procesa poučevanja in njegovih rezultatov se srečujemo z dvema pojmom, preverjanjem in ocenjevanjem. Oba procesa sta pomembna, imata pa različne cilje in potekata na različnih stopnjah učnega procesa. Njuni nameni so določeni v [pravilnikih o preverjanju in ocenjevanju znanja](#).

**Preverjanje je zbiranje informacij o učenčevem znanju in drugih dejavnikih, ki vplivajo nanj.** Učitelj preverja učenčevo znanje:

- **pred obravnavo novih učnih vsebin** (na podlagi tega preverjanja, ki vključuje številne dejavnike, ne le znanje, naredi učitelj analizo stanja, ki je podlaga za njegovo letno pripravo na pouk ali tematsko pripravo);
- **med njo** (da vidi učinke procesa in pravočasno spreminja poučevanje);
- **po njej** (da ovrednoti napredek v znanju in nekaterih drugih dejavnikih (npr. pri športu/športni vzgoji raven sprememb v telesni zmogljivosti, prisotnost pri vadbi, zdravstveno stanje, zunajšolsko športno udejstvovanje ipd.), kar mu pomaga pri interpretaciji končnega dosežka v znanju, torej pri ocenjevanju).

**Ocenjevanje** znanja je **ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja**. Posredno pomeni tudi **ovrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa** in njegovih dejavnikov. Poteka med šolskim letom po tem, ko je bila **učna snov posredovana, utrjena** in je bilo **preverjeno**, da so jo učenci **razumeli** ter **usvojili**.

Razlika med procesoma je torej v:

- **pogostosti** obeh postopkov: učitelj neprestano preverja, ocenjuje pa le občasno;
- **zaporedju**: preverjanje mora biti vpeto v proces poučevanja, da lahko učitelj strokovno ustrezno ukrepa (posreduje povratno informacijo učencu; preoblikuje učne skupine; ustrezno individualizira proces), ocenjuje pa na koncu tematskega sklopa;
- **dejavnikih, ki jih preverjamo in ocenjujemo**: preverjamo bistveno več dejavnikov, ocenjujemo pa le znanje;
- **eksplicitnosti** (vidnosti): ocenjevanje je, za razliko od preverjanja, vidno tudi drugim (učencu in staršu ocena pove, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s pričakovanimi standardi).

Pri športni vzgoji preverjamo in ocenjujemo znanje z naslednjimi **postopki**:

- **merjenjem** (predstavlja objektivno pridobljeno informacijo o učenčevem dosežku);
- **opazovanjem** (predstavlja subjektivno pridobljeno informacijo, ki pa jo učitelj poskuša objektivizirati s tem, da določi področja opazovanja in merilno lestvico z opisniki);

- **vrednotenjem** (s tem postopkom učitelj vedno da pridobljenemu dosežku poseben pomen; merilno (vrednotno) lestvico namreč učitelj postavlja avtonomno in je odvisna od več dejavnikov, npr. od razvojne stopnje učencev (v 9. razredu naj bi učenec znal za oceno 5 več kot v 6. razredu), predhodnega znanja in izkušenj (učenci, ki imajo šibko predhodno znanje, bodo pričakovano znali manj ob enakem procesu poučevanja), zdravstvenega stanja ali posebnih potreb (učenec, ki ima posebne potrebe, bo imel svoje individualne standarde, zato bo učitelj drugače ovrednotil njihovo doseganje kot pri njegovih sošolcih), števila ur, ki ga nameni posameznemu tematskemu sklopu (če npr. nameni plesu 16 ur, bodo učenci pričakovano znali več, kot če tej vsebini nameni le 8 ur).

Posebej **pri športni vzgoji je preverjanje ključno za kakovostni učni proces**. V okviru obvezne podatkovne zbirke [Športnovzgojni karton](#) vsakoletno učitelj preverja tako stanje kot razlike v telesnih značilnostih (telesni višini, telesni teži in količini podkožnega maščevja, s pomočjo SLOfit sistema pa je med povratnimi informacijami tudi izračun indeksa telesne mase in zdravstveno tveganje, ki je povezano s tem) in gibalnih sposobnostih (v okviru obvezne podatkovne zbirke Športnovzgojni karton spremljamo osem gibalnih sposobnosti). [SLOfit sistem](#) pa ponuja tudi izračun indeksa telesne zmogljivosti posameznika ter omogoča primerjave na več ravneh (individualno glede na prejšnje meritve in glede na primerjavo z vrstniki – za določeno starost in spol), na nacionalni ravni pa preverjamo tudi [znanje plavanja](#).

Svetujemo, da učitelji za namene čim bolj učinkovitega pouka, obenem pa tudi individualnega pristopa k učencu, pazljivo beležijo več dejavnikov, opisanih zgoraj. **Z začetnim preverjanjem tako postavijo ustrezne cilje in naredijo učinkovite ter zanimive programe, s sprotnim preverjanjem znanja in dejavnikov, ki vplivajo nanj, pa prilagajajo proces poučevanja.** Skladno s pravilniki o ocenjevanju **ocenjujejo le znanje učencev, pri tem pa naj uporabljajo različne pristope in načine ocenjevanja.** Ob kakovostnem poučevanju in sprotnem preverjanju tako ne bodo imeli težav z ocenjevanjem.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov.*

## Literatura

<sup>1</sup> Svendsen, A. M. (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment*.  
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

<sup>2</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 64(1/2), 18-23.

<sup>3</sup> Starck, J. R., Richards, K. A. R. in O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535.

<sup>4</sup> Hay, P. in Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

<sup>5</sup> Dobovičnik, L. in Kovač, M. (2021). Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje. *Šport*, 69(1–2), 23–29.

<sup>6</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

## Ocenjevanje pri pouku športne vzgoje je ena najtežavnejših učiteljevih nalog





*Ocenjevanje je ena najtežavnejših in najbolj zapletenih dejavnosti, s katero se soočajo učitelji športne vzgoje. Učitelj mora ocenjevati v tesni povezavi s celotnim učnim procesom, saj je ocenjevanje neločljiv del procesa učenja in poučevanja. Pri tem lahko poleg tradicionalnih ocenjevalnih strategij uporablja tudi alternativne pristope.*

prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

Ocenjevanje je ena najtežavnejših in najbolj zapletenih dejavnosti, s katero se soočajo učitelji športne vzgoje.<sup>1-7</sup> Čeprav se občasno povsod po svetu pojavljajo pobude o opustitvi ocenjevanja (npr. v Sloveniji v začetku devetdesetih let<sup>8</sup>), strokovnjaki opozarjajo, da je to lahko zelo nevarno, celo katastrofalno za nadaljnji obstoj športne vzgoje kot obveznega predmeta v šolskem sistemu.<sup>4</sup> Posledice opustitve ocene v nekaterih državah so bile premestitev obveznega predmeta iz rednega predmetnika v izbirni del šolskega programa ali v zunajšolsko športno ponudbo kot interesno dejavnost, kjer vadbo vodijo kadri brez ustrezne izobrazbe, le s strokovno usposobljenostjo, prav tako pa šole niso več dobile finančnih sredstev za športno infrastrukturo in športne pripomočke ali pa so se sredstva zelo zmanjšala, učiteljem pa so povečali tedensko učno obveznost.<sup>5</sup>

Čeprav je ideja o opustitvi ocenjevanja za številne učitelje sicer všečna, saj težko sprejemajo odgovornost, ki jo prinaša ovrednotenje učnega procesa<sup>1,4-5</sup>, sta beleženje in interpretacija učenčevega napredka pri vseh predmetih, tudi pri športni vzgoji (v smislu *prej - potem*) danes ena temeljnih zahtev vseh šolskih sistemov, kjer je športna vzgoja obvezen predmet<sup>1,4-6</sup>. Pri tem naj bi bilo **ocenjevanje vedno osredotočeno na izboljšanje učiteljevega poučevanja in učenčevih znanj ter izkušnji**,<sup>4,9</sup> hkrati pa naj bi standardizacija znanja zagotavljala vsem učencem primerljivo znanje ne glede na kraj šolanja in nestresno prehajanje iz ene šole na drugo (npr. ob preselitvi) ali/oziroma iz ene ravni šolanja na drugo raven (npr. prehod iz osnovne v srednjo šolo).

**Ocenjevanje** kot končna didaktična stopnja **zavezuje učitelja, da posreduje učno snov in preverja, ali so jo učenci usvojili**.<sup>1,10</sup> Proces je zapleten, različne raziskave pa dokazujejo, da ima izjemno močan, a večinoma pozitiven vpliv na pouk.<sup>1,11</sup>

V številnih poglobljenih razpravah o pomembnosti ovrednotenja doseganja standardov znanja (ki so v uradnih dokumentih zapisani prav z namenom ocenjevanja) in ocenjevanju športne vzgoje različni avtorji navajajo, da ima vsako poučevanje več didaktičnih stopenj (načrtovanje, izpeljava, preverjanje ter ocenjevanje), med njimi pa prav **preverjanju in ocenjevanju** pripisujejo eno

najpomembnejših vlog.<sup>1,4-5,7,11</sup> Tako učitelj ne more in ne sme ocenjevanja obravnavati ločeno, temveč v tesni povezavi s celotnim učnim procesom, saj je ocenjevanje neločljiv del procesa učenja in pouka.<sup>10,12</sup> Gre za povezovanje ciljev z znanjem, poučevanjem in učenjem, ob tem pa se mora zavedati tudi razlike med preverjanjem in ocenjevanjem kot dvema različnima, a povezanima procesoma. **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.<sup>5</sup> Ob tem preverjanje in ocenjevanje ne smeta biti le »v glavi« učitelja, pač pa ju mora učitelj tudi ustrezno dokumentirati, saj je kot javni delavec za svoje delo odgovoren staršem in širši družbi.<sup>4-5,13-14</sup> Zato je ocenjevanje kot končna stopnja najbolj odgovoren del učiteljevega dela, saj je ocena vidna vsem, tako staršem kot učencu, hkrati pa kot povratna informacija nudi učencu učinkovito podporo pri nadaljnjem učenju. **Posledice dobrega, preišljenega ocenjevanja so:**

- a. **kakovostnejše načrtovanje** (ker učitelj dobi vpogled v uspešnost lastnega poučevanja in spozna, katero zanje učencev je šibko),
- b. **boljša izpeljava pouka** (učitelj ves čas stremi k temu, da z njegovo podporo večina učencev doseže v uradnih dokumentih opredeljene standarde znanja);
- c. **večje znanje učencev** in s tem večje možnosti za njihovo poklicno in/ali osebno uspešnost.<sup>1,5</sup>

Kljub deklariranim orientacijam predmeta v pridobivanje gibalne kompetentnosti in oblikovanje gibalno pismenih učencev, je v pri športni vzgoji še vse preveč prisotna usmeritev, da je športni prikaz temeljni cilj predmeta, ne pa hkrati sredstvo za doseg drugih, izjemno pomembnih ciljev, kot so razvoj telesne zmogljivosti, oblikovanje navad zdravega življenja, spoštljivi medsebojni odnosi, odgovornost za lastno zdravje.<sup>7,15</sup> 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<sup>4</sup>, učitelji pa se morajo tudi zavedati, da so vplivi športne vzgoje lahko tudi zelo omejeni. Tako je npr. pri plavanju pomembno, da učenca naučimo plavati v poljubnem načinu, saj za usvojitev tekmovalne tehnike v

šolskem sistemu preprosto ni časa; pri tem mu bo optimalna izvedba 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 gimnastiki pomembno, da učenec nadzorovano obvlada svoje telo v različnih položajih in gibanjih, pri tem pa naj bo izvedba prilagojena njegovim sposobnostim in predhodnemu znanju.

Zato številni avtorji vse bolj zagovarjajo tezo, da **je treba tradicionalne pristope k ocenjevanju nadgraditi z alternativnimi**<sup>1,3,5-6</sup>, ki upoštevajo konstruktivistično perspektivo učenja kot dejavnega, razvojno usmerjenega in večrazsežnostnega procesa. V ospredju sodobnega ocenjevanja naj bi bila uporaba avtentičnih nalog (tj. nalog, ki so osredotočene nanj, npr. učenec zna na videoposnetku svoje izvedbe prepoznati napake v plavalni tehniki in izbrati pravilne vaje za njeno izboljšanje), ocenjevanje konceptualnih znanj (npr. znanje o principih varne vadbe pri dejavnostih v vodi) in vključevanje učenca v samoocenjevanje (merila ocenjevanja postavi učitelj, učenec se oceni sam) ter samovrednotenje znanja (učenec sam izdelava merila in se sam oceni). Tak proces ima diagnostično (učenec zna sam ovrednoti, koliko že zna in si tako pridobi boljšo predstavo o gibalni spretnosti, ki se je poskuša naučiti) in formativno vlogo (takšna povratna informacija spodbuja učenca k nadaljnji športni dejavnosti).

V času uporabe besednega ocenjevanja (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno) učitelji niso veliko razmišljali o ocenjevanju, pa tudi v študijskih programih ta tematika ni imela pomembnega mesta. Tudi raziskave o ocenjevanju so redke, večina tujih raziskav pa kaže na zelo skromno znanje učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo, o ocenjevanju<sup>1</sup>. Številni današnji učitelji se sprašujejo tudi, ali je mogoče ocenjevati znanje tako, da postane sprožilec oziroma pospeševalec učenčevega učenja. Zato v več prispevkih pojasnjujemo koncepte ocenjevanja in navajamo primere različnih pristopov k ocenjevanju.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov.*

## Literatura

<sup>1</sup> Svendsen, A. M. (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

<sup>2</sup> Hay, P. in Penney, D. (2009). *Proposing conditions for assessment efficacy in physical education*. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

- <sup>3</sup> Herman, J., Aschbacher, P. in Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- <sup>4</sup> Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education*. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. <http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>
- <sup>5</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 64(1/2), 18-23.
- <sup>6</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature*. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- <sup>7</sup> Starck, J. R., Richards, K. A. R. in O'Neil, K. (2018). *A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education*. *Quest*, 70(4), 519–535.
- <sup>8</sup> Kristan, S. (1991). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje je mogoče opustiti - kaj pa ocenjevanje likovne in glasbene vzgoje?*. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(6), 33-37.
- <sup>9</sup> Capel, S. (2002). *Learning to teach physical education in the secondary school - a companion to school experience*. *Learning to Teach Subjects in the Secondary School Series*. Routledge.
- <sup>10</sup> Marentič Požarnik, B. (2000). *Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje?* *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2-3), 4-9.
- <sup>11</sup> Kean, M. H. (2003). *Educational Assessment: Four principles to Consider*. Mc Graw-Hill.
- <sup>12</sup> Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD.
- <sup>13</sup> Kean, M. H. (2003). *Educational Assessment: Four principles to Consider*. Mc Graw-Hill.
- <sup>14</sup> Siedentop, D. in Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4<sup>th</sup> ed.)*. Mountain View.
- <sup>15</sup> 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.

## Tudi pri športni vzgoji obstajajo različne vrste ocenjevanja



*Notranje ocenjevanje je avtonomija učitelja. Za vrednotenje znanja učencev lahko uporabi zelo različne načine, tudi takšne, kjer v proces ocenjevanja dejavno vključi učence. V prispevku predstavljamo več vrst ocenjevanja. Priporočamo, da učitelj uporablja tiste, ki najbolj ustrezajo namenu pouka.*

*prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak*

*Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport*

Ocenjevanje je univerzalen pojav današnjega sveta. Pomeni **ovrednotenje nekega procesa** (npr. po vsakem servisu avta vas vprašajo, kako ste bili zadovoljni s storitvijo; ocenjujemo npr. kakovost ponudbe počitniških krajev itd.) ali **izdelka** (skoraj za vsak nakup prek spleta prodajalec želi, da ocenimo izdelek, ki smo ga kupili; posebne agencije ocenjujejo kakovost pralnih strojev, avtov ipd.

ter s tem seznanjajo bodoče kupce) ne glede na področje. Na področju vzgoje in izobraževanja z njim ovrednotimo procese učiteljevega poučevanja in učenčevega učenja, torej učenčevo znanje. Samo dejanje ocenjevanja ima **močan, a zelo zapleten vpliv** na procese oziroma storitve/izdelke, v našem primeru na **pouk in znanje učencev**.

Z ocenjevanjem na področju vzgoje in izobraževanja ovrednotimo učenčevo znanje pri različnih predmetih. Pri tem se srečujemo z različnimi vrstami ocenjevanja, zato bomo v prispevku predstavili njihove značilnosti, saj jih mora učitelj poznati in ustrezno uporabiti.

#### **a. Notranje in zunanje ocenjevanje**

**Notranje ocenjevanje** poteka pri pouku (pri športni vzgoji običajno ob koncu tematskega sklopa), potem ko je učitelj posredoval učno snov in preveril, ali jo je večina učencev usvojila. Je **avtonomija vsakega učitelja**, upoštevati pa mora temeljna zakonodajna določila (zapisana v pravilnikih, ki določajo preverjanje in ocenjevanje znanja) in splošna ter specifična strokovna izhodišča za dobro preverjanje in ocenjevanje (specifična za športno vzgojo so zapisana v učnih načrtih tega predmeta v poglavju Didaktična priporočila). Pomembno je za njegov proces poučevanja. Učitelji uporabljajo tako tradicionalne kot alternativne pristope, pomembno pa je, da ima ocena formativno vlogo, kar pomeni, da pomaga učencu pri nadaljnjem učenju.

Za namene preverjanja znanja ob koncu določenih izobraževalnih obdobj države izvajajo zunanje preverjanje<sup>1</sup> ali ocenjevanje, kjer naloge pripravijo in ovrednotijo zunanji ocenjevalci. Zunanje preverjanje in ocenjevanje pomagata tudi učitelju, da sploh ve, koliko in kaj njegovi učenci znajo, država pa na ta način ugotovi raven in kakovost znanja (oziroma pomanjkljivosti v znanju) na določeni izobraževalni stopnji. V Sloveniji tako poteka zunanje preverjanje znanja ob zaključku obveznega izobraževanja tudi iz predmeta šport.<sup>1</sup> Prvotno preverjanje, ki je potekalo do leta 2006, je bilo zasnovano drugače: vključevalo je preverjanje tako praktičnega kot teoretičnega znanja, t. i. tretji predmet (poleg materinega jezika in matematike) pa je izbral učenec. Žal se trenutno preverja le raven usvojenega teoretičnega znanja devetošolcev,<sup>1</sup> a le takrat, ko minister izbere ta predmet kot tretji predmet zunanjega preverjanja, kar ne da popolne slike o kakovosti izvedbe športnovzgojnega procesa na nacionalni ravni. V srednji šoli športna vzgoja ni maturitetni predmet, zato zunanjega preverjanja in ocenjevanja nimamo, maturo iz tega predmeta pa poznajo nekatere tuje države.<sup>2</sup> Tako znotraj notranjega kot zunanjega ocenjevanja lahko pristop k ocenjevanju klasificiramo na različne,

a precej podobne načine, izstopata pa konteksta tradicionalnosti in sodobnosti s poudarkom na formativnosti, alternativnosti in kakovosti.<sup>3-5</sup>

## b. Tradicionalni in alternativni pristop k ocenjevanju

Tradicionalni pristopi k ocenjevanju športne vzgoje so v šolski praksi še vedno zelo močno zasidrani. Še več, nizozemske in avstralske raziskave kažejo, da učitelji slabo poznajo namene ocenjevanja, ameriški učitelji pa pogosto ocenjujejo številne druge dejavnike, kot so prisotnost pri pouku, prinašanje opreme, sodelovanje, rezultate meritev gibalnih sposobnosti, ne pa usvojenosti spretnosti in znanj.<sup>4</sup> Predvsem t. i. kvantitativni (količinski) pristop (preprosto ga lahko poimenujemo »ocenjevanje z metrom in štoparico«) je še vedno prisoten pri številnih, predvsem starejših učiteljih tudi v Sloveniji. Za učitelja je zelo preprost in »udoben«, saj ocena vključuje predvsem izmerjeno raven učenčevih gibalnih sposobnosti (odvisna je npr. od rezultata v teku na 2400 metrov ali skoku v daljino) ali doseženega gibalnega (npr. število doseženih košev pri desetih poskusih) oziroma teoretičnega znanja (npr. število doseženih točk pri pisnih testnih nalogah; primer zdajšnjega zunanega preverjanja iz športne vzgoje na nacionalni ravni<sup>1</sup>). Tak pristop ne dopušča dvomov o doseženem rezultatu učenca. Njegova značilnost je ovrednotenje dosežkov na objektivni način s pomočjo standardiziranih vrednosti<sup>6</sup> (npr. za posamezno oceno mora dijak preteči 2400 metrov v natančno določenem času ali časovnem intervalu), s katerimi učitelj seznanja učence na začetku šolskega leta. Običajno razpredelnico s časovnimi intervali za posamezno oceno obesi na tablo pred vstopom v telovadnico. Na tak način učitelj ocenjuje predvsem učenčeve gibalne sposobnosti in v precej manjši meri njegovo gibalno znanje, kar je v nasprotju s pravilniki, ki določajo, da ocenjujemo učenčevo znanje. Zato se ga pri sodobnem pouku izogibamo. **Smiselno ga je uporabljati za preverjanje**, saj z njim na objektivni način učenec spozna spremembe v svojih dosežkih, pri ocenjevanju pa ga lahko uporabimo le v primerih, ko kombiniramo spremembe v izmerjenih rezultatih z oceno kakovosti izvedbe gibalnih spretnosti (npr. pri atletiki ali plavanju, kjer je rezultat vseeno pomemben pokazatelj tudi ustreznega znanja). Pri kvalitativnem ocenjevanju učitelj (dobrodošlo je, da skupaj z učenci) določi področja opazovanja (npr. položaj dlani in prstov pri »košarici« pri zgornjem odboju, gibanje telesa, izteg rok), z različnimi merilnimi lestvicami in opisniki, (ki običajno temeljijo na številu in vrsti napak), pa ocenijo kakovost učenčeve izvedbe.<sup>1,7</sup> **Učenec je tako dejavno vključen v ocenjevanje predvsem z določanjem področij opazovanja** (tako ugotovi, kaj so ključni, najpomembnejši deli gibanja) in s pridobivanjem novih informacij o svojem učenju ter doseženem znanju. Pri tem pa mu mora učitelj (skladno z načeli formativnega ocenjevanja) posredovati **povratno informacijo** o kakovosti njegove izvedbe.

Alternativni pristopi k ocenjevanju temeljijo na uporabi drugačnih orodij, ki jih tradicionalno uporablja učitelj.<sup>3-4,6</sup> Pri tem učitelj običajno uporablja **avtentične naloge**, torej naloge, ki predstavljajo neko realno, a problemsko zasnovano situacijo in ki zahtevajo dejaven pristop učenca, da jih reši, hkrati pa upoštevajo razvojni moment (omejitve ali prednosti) njegovega znanja<sup>8</sup>, sposobnosti oziroma zdravstvenega stanja. Ti pristopi imajo izrazito **formativni značaj**: s **povratnimi informacijami**, ki jih učenec dobi od učitelja, sošolca ali z lastnim opazovanjem, usmerjajo učenčevo učenje, dokler je za to še čas in obstajajo priložnosti, da ga izboljša. Med alternativne pristope vključujemo ocenjevanje **osebnih dnevnikov**, ki jih vodijo učenci, **samoocenjevanje**, **samovrednotenje** in **vrstniško ocenjevanje**. Pri samoocenjevanju učenec oceni svoje znanje (običajno gibalno znanje prek video posnetka) s pomočjo meril, ki mu jih pripravi učitelj, pri samovrednotenju pa učenec sam izdelava tudi merila za ocenjevanje. Tako spoznava, na kakšni stopnji usvajanja znanja je trenutno. Pri vrstniškem ocenjevanju običajno sošolca ocenita drug drugega. Vsi takšni pristopi zagotavljajo veliko bolj kakovostno znanje, saj pozitivno vplivajo na učenčevo samopodobo (posebej še, če lahko primerja več posnetkov svoje izvedbe v različnih časovnih obdobjih), ga spodbujajo k nadaljnji dejavnosti, razvijajo kritičnost, učitelji pa nimajo težav s pojasnjevanjem, zakaj je učenec dobil določeno oceno.<sup>9</sup>

### c. Sumativno in formativno ocenjevanje

**Sumativna** (končna) ocena, ki jo učitelj poda ob koncu šolskega leta ali pa jo dobi učenec ob koncu daljšega obdobja (npr. ob zaključku obveznega šolanja) na zunanjem preverjanju, pove, kakšno je znanje učenca glede na druge vrstnike in v kakšni meri je dosegel vnaprej določene standarde znanja (ang. *assessment of learning – AoL*).<sup>3-4,10-11</sup> Različni avtorji pa opozarjajo, da je tovrstno ocenjevanje absolutno prepozno, da bi imelo pomembne vplive na proces učenja, saj učencu ne da **sprotne povratne informacije**.<sup>10-11</sup> To zagotavlja le **formativno**, sprotno preverjanje in ocenjevanje, ki je del procesa učenja (ang. *assessment for learning – AfL*; <sup>3,9,11-12</sup>), saj učenca opozarja na morebitne napake v učenju in mu daje **možnost pravočasnih popravkov**.<sup>12-13</sup> Te povratne informacije mu mora posredovati učitelj sproti, lahko pa jih učencu posreduje tudi sošolec. Najbolj učinkovito je, če pride do njih učenec sam z opazovanjem svoje izvedbe prek videoposnetka.

### d. Kvantitativno in kvalitativno ocenjevanje



Ena od klasifikacij ocenjevanja je tudi delitev na **kvantitativno** (količinsko) in **kvalitativno** (kakovostno) ocenjevanja. Pri prvi vrsti je v ospredju količina prikazane storitve, torej ocenjevanje z nalogami objektivnega tipa (npr. število zadetih košev, dolžina skoka ipd.). Ta vrsta tradicionalnega ocenjevanja ne pove nič o procesu, ampak prikaže le raven končne storitve. Pri kvalitativnem ocenjevanju so učitelji osredotočeni na razlike v kakovosti prikazov (ocenjevanje tehnike, igre, zapisov, osebne mape 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 tega pristopa je t.i. *kvalitativno ocenjevanje s kognitivno dopolnitvijo*, kjer učenec pozna pravilno tehniko, a je še ni usvojil, zna pa v izvedbi prepoznati svoje napake in ve, kako jih lahko popravi.<sup>3,13-14</sup> Tako je ocena sestavljena iz ocene praktične, gibalne izvedbe in teoretičnega znanja (pri starejših predvsem z ustreznim pojasnjevanjem vzrokov in posledic).

Učitelj se mora zavedati **zahtevnosti ocenjevanja** in poznati značilnosti posameznih ocenjevalnih pristopov. Uporablja tiste, ki so najbolj učinkoviti glede na vsebino, ki jo preverja, in kompleksnost znanja (npr. znanje sojenja tekme). Določeni pristopi so bolj uporabni pri ocenjevanju starejših učencev oziroma dijakov (npr. samopreverjanje, samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje) oziroma pri ocenjevanju višjih ravni znanja (npr. znanje načrtovanja vadbe). Vedno pa naj ocenjevanje odraža pouk, torej ocenjujemo to, kar smo delali z učenci pri pouku, v preverjanje in ocenjevanje pa vključujemo tudi učence, a le, če smo jih tega naučili. To zahteva bolj strukturiran pouk, v katerega učitelj vključuje **sodobne pristope k poučevanju**, tradicionalno ocenjevanje pa nadgradi tudi z alternativnimi pristopi.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov.*

## Literatura

<sup>1</sup> Nacionalno preverjanje znanja / Predmeti NPZ / Predmeti v 9. razredu / Šport. (2023). <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/predmeti-npz/predmeti-v-9%20-razredu/sport/>

<sup>2</sup> Jurak, G., Kovač, M. in Strel, J. (2005). Nekatera izhodišča športne vzgoje kot maturitetnega predmeta. V Jurak, G. (ur.), *Športno nadarjeni otroci in mladina v slovenskem šolskem sistemu* (str. 220-240). Annales.

<sup>3</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 64(1/2), 18-23.

<sup>4</sup> Svendsen, A. M. (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

<sup>5</sup> van der Mars, H., Timken, G. in McNamee, J. (2018). *Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST)*. *Physical Educator*, 75(3), 341-373.

<sup>6</sup> Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P. in Sherman, C. (2016). *Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277–283.

<sup>7</sup> Siedentop, D. in Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4<sup>th</sup> ed.)*. Mountain View.

<sup>8</sup> Burton, A.W. (1998). *Movement Skill Assessment*. *Human Kinetics*.

<sup>9</sup> Doolittle, S. in Fay, T. (2002). *Authentic assessment of physical activity for high school students*. *National Association for Sport and Physical Education Publications*.

<sup>10</sup> Mintah, J. K. (2003). *Authentic assessment in physical education: prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement*. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.

<sup>11</sup> Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education*. *Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland*. <http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>

<sup>12</sup> Hay, P. J. (2006). *Assessment for learning in physical education*. V D. Kirk, D. MacDonald in M. O'Sullivan (ur.), *The handbook of physical education (str. 312–325)*. Sage.

<sup>13</sup> Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. in Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning (AfL): Putting it into Practice* (Open University Press).

<sup>14</sup> Dobovičnik, L. in Kovač, M. (2021). *Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje*. *Šport*, 69(1–2), 23–29.

## Nekateri alternativni načini preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji



*V ospredju sodobnega ocenjevanja je tudi pri športni vzgoji uporaba t. i. avtentičnih nalog, ocenjevanje konceptualnih znanj in vključevanje učenca v samoocenjevanje ter samovrednotenje znanja, npr. da učenec sam prepozna svoje pomanjkljivosti, jih zna ovrednotiti in popraviti. Tak proces zagotavlja bolj kakovostno znanje in s povratno informacijo spodbuja učenca k nadaljnji športni dejavnosti.*

*Prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak*

*Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport*

Številni avtorji vse bolj zagovarjajo tezo, da je treba tradicionalne pristope k ocenjevanju nadgraditi z [alternativnimi](#)<sup>1-5</sup>, zato bomo predstavili nekaj primerov, ki jih lahko uporabijo učitelji športne vzgoje pri ocenjevanju. Pri tem učitelj in učenec zbirata informacije na različne načine. Informacije so tako gibalne (pomagamo si lahko s sodobnimi informacijsko-komunikacijskimi

pripomočki, npr. z analizo posnetka s pametnim telefonom vidimo napredek v tehniki; z merjenjem srčne frekvenca zaznamo spremembe v srčnem utripu), pisne (vodenje dnevnika, zapiski, esej, poročilo, pisna refleksija) in ustne (intervju, panelna debata, kratki odgovori na vprašanja).<sup>2</sup>

V ospredju takšnega ocenjevanja naj bodo **avtentične, vsebinsko »bogate« naloge**<sup>6</sup>. To pomeni, da v ocenjevalna merila vključimo tako gibalno kot teoretično znanje na različnih ravneh (zna prikazati neko izolirano gibanje; zna gibanje prikazati v različnih okoliščinah; 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 oziroma napredka). Navajamo nekaj primerov, namenjenih ocenjevanju starejših učencev.<sup>3,5</sup>

**Primer 1:** Učenec svoj prikaz (npr. gimnastične prvine, tehnične prvine pri rokometu) 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*). Poleg gibalnega prikaza učitelj oceni tako pisni izdelek kot pojasnilo (v kakšnem razmerju, je njegova avtonomija).

**Primer 2:** Pri samovrednotenju atletske ali gimnastične prvine (npr. skok v daljino z zaletom ali preskok čez kozo) učenec izdelava t. i. »ček listo« – seznam napak in ocenjevalno lestvico, napake pa obteži tako (pomembnejši del gibanja pomeni večje število točk), da prepozna ključne zakonitosti gibanja. Pazljivo si ogleda posnetek svoje izvedbe, ga analizira in ovrednoti svoj prikaz.

Prednosti obeh opisanih pristopov so:

- Učenec pozna pravilno tehniko, četudi je sam (še) ne obvlada, in morebitne napake.
- Učenec pridobi boljšo predstavo o gibalni spretnosti, ki se je poskuša naučiti, saj si izostri zaznavanje gibanja lastnega telesa.
- Učenec sam prepozna svoje pomanjkljivosti, jih zna ovrednotiti in popraviti.
- Ob tem lahko uporabi različne vire (literaturo, splet, knjige).
- Gradivo, ki ga pripravi, je uporabno tudi za druge.
- Uporabi lahko tudi svoja druga znanja (npr. računalniška, likovna, naravoslovna ...).

- Učenec prevzame večjo odgovornost za spremljanje lastnega napredka, vrednotenje svojih uspehov in načrtovanje nadaljnjih strategij v učnem procesu.

**Primer 3:** Pri vrstniškem ocenjevanju lahko poleg učitelja ali učenca samega vrednotijo gibalno znanje z opazovanjem učenčevi vrstniki. Npr. bolj izkušen učenec posreduje svoje znanje manj izkušnemu, nato pa ob koncu tematskega sklopa skupaj z učiteljem tudi oceni sošolčev gibalni prikaz. Za tak način ocenjevanja 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.

Takšno preverjanje in ocenjevanje v večji meri odraža pouk, saj izhaja iz koncepta učenčevega učenja, **opravljeno mora biti pravočasno, že med procesom utrjevanja**, obenem pa 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, vključuje pa tudi učenčevo reflektivno razmišljanje s pomočjo samoocenjevanja, samoovrednotenja in vrstniškega ocenjevanja.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov.*

**Ocenjevanje pri pouku športne vzgoje je ena najtežavnejših učiteljevih nalog.**

## Literatura

<sup>1</sup> Svendsen, A. M. (2020). AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

<sup>2</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

<sup>3</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. *Šport*, 64(1/2), 18-23.

<sup>4</sup> Dobovičnik, L. in Kovač, M. (2021). *Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje*. *Šport*, 69(1–2), 23–29.

<sup>5</sup> Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education*. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. <http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>

<sup>6</sup> Hay, P. in Penney, D. (2009). *Proposing conditions for assessment efficacy in physical education*. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

## **Alternativni načini preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji vključujejo tako ocenjevanje gibalnih spretnosti kot teoretičnih znanj**



*Danes se klasični načini ocenjevanja vse bolj nadgrajujejo z alternativnimi. Preverjanje gibalnih spretnosti tako ne vključuje le ocene tehnične izvedbe in nekaterih taktičnih rešitev, temveč predvsem ovrednotenje strategij za reševanje problemov.*

Prof. dr. Marjeta Kovač in prof. dr. Gregor Jurak

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

Učitelji imajo večkrat težave, kako oceniti praktično in kako teoretično znanje učencev. Zaradi večdimenzionalnosti učenja je treba poučevanje in ocenjevanje obeh vrst znanja povezati in ju ne obravnavati ločeno. Teoretično znanje mora podpirati usvajanje praktičnih znanj,<sup>1-2</sup> zato navajamo dva primera povezovanja teoretičnih in praktičnih vsebin ter način njihovega ocenjevanja, ki ga lahko uporabimo predvsem v srednji šoli<sup>1,3</sup>:

**Primer 1:** 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 frekvenca ugotavljajo spremembe v obremenitvi v različnih, prilagojenih igralnih situacijah (igra s pasivno ali aktivno obrambo; pri košarki npr. igra 2 : 2, 3 : 3 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 doma z mapo dosežkov. Tako učitelj in dijak dobita številne informacije o dijakovem znanju. Pri tem lahko učitelj preveri dijakovo teoretično znanje tudi s krajšim testom (na učnem lističu) pri skupinski vadbi, esejem, poročilom, ki ga dijak objavi v spletni učilnici. Ustna predstavitev lahko poteka ob plakatu ali s kratkimi odgovori ob koncu ure, kot poročilo o nalogi, objavljeno v spletni učilnici, v panelni debati, z intervjujem pri športnem dnevu ali v šoli v naravi. Vsekakor pa mora biti ustno in pisno preverjanje zasnovano tako, da mora imeti dijak za uspešno rešitev praktične izkušnje. Preverjati in ocenjevati je treba sproti, ob koncu posameznega sklopa. Tak alternativni pristop je priporočljiv predvsem v izbirnem delu programa, ko učitelja nameni posameznemu tematskemu sklopu več ur (npr. 20 do 25).

Prednosti takšnega ocenjevanja so<sup>1,3</sup>:

- 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 2:** Naslednji primer predstavlja preverjanje in ocenjevanje znanja pri tekaški ali plavalni vadbi ali vadbi za izboljšanje telesne zmogljivosti v fitnesu in napredek v dijakovem tehničnem znanju ter rezultatu. Vadba poteka celotno šolsko leto, dijak pa se samovrednoti na koncu šolskega leta.<sup>1,3</sup>

Intervju pred začetkom vadbe (septembra): dijaki naj predvidijo svoja pričakovanja o 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, preplavati dva kilometra, izboljšati svojo telesno zmogljivost za 10 %). Pri tem se odločijo tudi, kaj bo vključevala njihova ocena in po kakšnih merilih se bodo ocenili.

Intervju po koncu (junija): Dijaki ovrednotijo svoje delo glede na svojo motivacijo za vadbo, napredek v tekaški oziroma plavalni tehniki, pretečeni oziroma preplavani razdalji, količini izvedb določenih gibalnih nalog (ali izboljšanju splošne telesne zmogljivosti), počutju ob 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. 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, ustreznosti prehrane in hidracije pri bolj intenzivni vadbi. Sami si tudi določijo oceno na podlagi samovrednotenja.



Prednosti takšnega ocenjevanja so:

- 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.

Uporaba **avtentičnih, kompleksnih, vsebinsko »bogatih« nalog**<sup>2</sup>, kjer v ocenjevalna merila vključimo tako gibalno kot teoretično znanje na različnih ravneh, v postopke določanja področij opazovanja in meril pa vključimo tudi dijake<sup>1-2,4</sup>, bo za učitelja najprej precejšen strokovni izziv. Ko se dijaki spoznajo s takšnimi alternativnimi načini ocenjevanja, bodo spoznali, kako **pomembno je, da znajo analizirati določene situacije in kritično razmišljati o prednostih ter slabostih svojih gibalnih prikazov**. Na podlagi lastne spremljave in ovrednotenja napredka v tehniki in rezultatu bodo tako ozavestili oceno kot posledico njihovega sodelovanja in vloženega truda.

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce obeh spolov. Kjer posebej izpostavljamo poučevanje v srednji šoli, uporabljamo izraz dijak za oba spola.*

## Literatura

<sup>1</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). *Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji. Šport, 64(1/2), 18-23.*

<sup>2</sup> Hay, P. in Penney, D. (2009). *Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. European Physical Education Review, 15(3), 389–405.*

<sup>3</sup> Kirk, D. (2001). *Learning and Assessment in Physical Education. Presentation to the Annual Conference of the Physical Education Association of Ireland. Ennis, October 2001.*  
<http://www.peai.org/conferences/2001/profdavidkirk.html>

<sup>4</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature. Sport, Education and Society, 18(1), 57-76.*

## Zakaj bi morali pravilniki o ocenjevanju vključevati formativno ocenjevanje oziroma ocenjevanje za učenje



*Če želimo, da postane ocenjevanje znanja sprožilec oziroma pospeševalec učenja, bo treba dopuščati učiteljem tudi drugačne načine ocenjevanja, ki spodbujajo učence k temu, da bodo začeli prevzemati odgovornost za lastno učenje in posledično tudi za oceno. Temu pa bo treba prilagoditi tudi šolsko zakonodajo.*

Prof. dr. Marjeta Kovač<sup>1</sup>, prof. dr. Gregor Jurak<sup>1</sup> in Luka Dobovičnik<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport

<sup>2</sup> Mladinski dom Malči Beličeve, Ljubljana

V zadnjih letih strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju vedno bolj poudarjajo vlogo **formativnega ocenjevanja** zaradi pozitivnih učinkov na načrtovanje učiteljevega pedagoškega dela in lažjo evalvacijo učencev ter učnega procesa, pa tudi zaradi odgovornosti učiteljev do izpeljave obstoječih lokalnih, državnih in nacionalnih kurikulumov.<sup>1-3</sup> Sodobno ocenjevanje, ki ne temelji le na izrazito kriterijskih pristopih (ti natančno opredelijo raven znanja za posamezno oceno), ampak upošteva tudi **vplive ocenjevanja na dejavnost učencev**, postaja pomemben spodbujevalec kakovostnega pouka in njihovega večjega znanja.<sup>1,3</sup> Pri tem strokovnjaki opozarjajo, da večinoma zakonodaja, povezana z ocenjevanjem, v večini držav (tudi v Sloveniji) takšnih pristopov ne podpira.

Zaradi razumevanja in smotrnosti ocenjevanja morajo biti učitelji seznanjeni ne le z njegovimi **tehničnimi vidiki** (kdaj, koliko krat in na kakšen način oceniti učenčevo znanje), ampak tudi z njegovim vplivom v širšem socio-kulturnem kontekstu. Ocenjevanje je namreč tesno povezano s poučevanjem in učenjem<sup>4</sup>, koncept ocenjevanja pa ni le pedagoški, ampak je tudi **socialni in kulturni proces**.<sup>2</sup> Biti mora čim bolj veljavno, objektivno, spodbudno in pravično<sup>1</sup>, saj je ocena zelo vidna (na koncu je vpisana v učenčevo spričevalo), učitelji pa se morajo zavedati, da ne le ocena, ampak tudi **načini ocenjevanja in posredovanja ocene učencu** pomembno vplivajo na potek poučevanja in učenja.<sup>2,5</sup> Učitelji bi večkrat morali razmisliti o trditvi Wiliama<sup>6</sup>, ki pravi: »Naj bo ocenjevanje še tako veljavno in zanesljivo, če učencu sporoča le to, da je neuspešen, ima na učenje zaviralni učinek«. Zato se postavlja vprašanje, ali je mogoče ocenjevanje vključiti v pouk tako, da postane »**spodbujevalec**« **učenja**?<sup>7-9</sup>

Učitelji **tradicionalno preverjajo in ocenjujejo znanje učencev** iz dveh osnovnih razlogov:

1. da preverjajo učenje učencev in ustrezno prilagajajo poučevanje, tako za posamezne učence kakor za celotni razred (kar imenujemo **formativno preverjanje**, saj je njegova temeljna funkcija »formiranje« učenja, dokler je za to še čas in obstajajo priložnosti, da ga učenci izboljšujejo), in
2. da učencem po nekem določenem obdobju poučevanja dodelijo ocene (kar je **sumativno vrednotenje**, saj je njegova temeljna vloga »sumiranje« prikaza znanja na koncu nekega izobraževalnega obdobja).

Običajno se formativno in sumativno vrednotenje in ocenjevanje prepletata. V praksi je med njima več bistvenih razlik – formativno vrednotenje je bolj neformalno in temelji na raznolikih

virih informacij (npr. hitrem preverjanju gibalnih prikazov; odgovorih na vprašanja, zastavljena med poukom; opazovanju učencev v procesu učenja; športnih dejavnostih učenca zunaj šole ipd.), medtem ko je sumativno vrednotenje in ocenjevanje po navadi bolj formalno ter temelji na bolj osredotočenih virih informacij (vnaprej napovedanih ocenjevalnih postopkih ipd.).

Ker tradicionalni pristopi v vzgojno-izobraževalnem procesu niso več povsem ustrezni, saj ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev<sup>3</sup>, učitelji iščejo nove poti. V zadnjih desetletjih se tako uveljavlja bolj formativno usmerjen pristop k ocenjevanju, ki ga imenujejo **ocenjevanje za učenje** (ang. AfL).<sup>1,8-10</sup> Predstavlja drugačno filozofijo poučevanja in učenja oziroma želi prispevati k odpravljanju stereotipov in zakoreninjenih ter manj učinkovitih praks ocenjevanja. Predstavlja »most med učenjem in poučevanjem«<sup>6</sup>, učitelj pa sledi petim ključnim strategijam:<sup>10-11</sup>

1. **razjasnitev in delitev učnih namer z učenci:** s sodelovanjem pri določanju namenov učenja (npr. zakaj se naj bi naučil plavati), postavljanju ciljev (npr. naučiti se varnega plavanja in preplavati daljšo razdaljo v izbrani tehniki) in meril uspešnosti (kaj moram prikazati in koliko moram preplavati, da dobim določeno oceno?) postane učenec bolj motiviran, dejaven in osredotočen na učenje, ker sodeluje pri odločanju; posledično je to prvi korak k ozaveščanju o lastnem znanju in prevzemanju lastne odgovornosti za učenje;
2. **načrtovanje učinkovitih nalog in dejavnosti v razredu s pridobivanjem dokazov o učenju:** učenec si s pomočjo učitelja postavi določene naloge, ki jih bo izvajal, lahko tudi v prostem času (npr. med vikendom bo obiskal bazen in z vadbo poskušal izboljšati preplavano razdaljo, pri tem pa bo štel število preplavanih dolžin in to zabeležil v svojo mapo dosežkov); to omogoča osmišljevanje učenja in dokazovanje znanja oz. napredka pri učenju);
3. **zagotavljanje povratnih informacij:** z njimi učitelj usmerja učence k nadaljnjemu samostojnemu učenju; hkrati jih spodbuja, da tudi učenci podajo povratne informacije tako drug drugemu kot učitelju, ki jih lahko nato uporabi pri nadaljnjem načrtovanju pouka; povratne informacije naj bodo podane na spodbuden način, poudarijo naj predvsem napredek učenca;
4. **aktiviranje učencev kot učnih virov drug za drugega:** to učitelj doseže s postavljanjem odprtih, problemskih vprašanj, ki spodbujajo razvoj mišljenja (npr. s čim in na kakšen način izboljšamo plavalno znanje?); z njimi sistematično ugotavlja raven razumevanja oz. znanja in to upošteva pri načrtovanju dejavnosti ter določanju meril uspešnosti; hkrati pa

sprejema tudi napačne odgovore, saj mu tudi ti omogočajo učinkovito nadaljnje načrtovanje;

5. **aktiviranje učencev kot lastnikov lastnega učenja:** s samovrednotenjem in vrstniškimi vrednotenjem učenci presojujejo svoje dosežke (npr. prek videoposnetka plavanja) in dosežke sošolcev na podlagi začetnih ciljev in dokazov med procesom (npr. dolžina preplavane razdalje in ovrednotenje plavalne tehnike); tako pomagajo drug drugemu ugotavljati močna in presegati morebitna šibka področja, hkrati pa s temi informacijami skupaj z učiteljem načrtujejo naslednje korake v učnem procesu.

Te strategije so sicer zapletene, a jih učitelj lahko postopno začne vpeljevati v svojo prakso s temeljnim namenom spodbujanja učenja učencev in prepoznavanja njihove odgovornosti za lastno učenje in doseženo oceno. Žal so učitelji pogosto omejeni glede obsega in uporabe celotnega spektra možnih pristopov, povezanih s formativno oceno, ker so na to premalo pripravljeni, pa tudi zaradi strahu pred časovno zahtevnostjo teh postopkov in zakonodajnih okvirov, ki ne podpirajo formativnih pristopov, kar je dobro vidno v slovenskem šolskem sistemu. Zato je ob prav zdaj potekajoči prenovi slovenskega šolskega sistema treba nujno razmisliti tudi o:

1. drugačni vlogi ocene (zdajšnje ocenjevanje je ob preobilici predobrih ocen namreč izgubilo svoj temeljni namen določanja doseženega znanja učencev),
2. spremembi načinov ocenjevanja in ocenjevalne kulture (kamor sodita tudi učiteljeva avtonomija pri ocenjevanju brez vmešavanja staršev in nadrejenih ter ocenjevalna pismenost učiteljev<sup>1</sup>) in
3. spremembi zakonodaje, ki bo podpirala predvsem formativno ocenjevanje (ki naj bi odražalo paleto znanj in spretnosti učencev, mu dalo ustrezno povratno informacijo o ravni doseženega znanja, obenem pa naj bi učenec ponotranjil oceno kot pomoč, ki usmerja njegovo nadaljnjo pridobivanje znanja).

**Pojasnilo:** *Izraz učenec uporabljamo tako za osnovnošolce kot srednješolce ne glede na spol.*

## Literatura

<sup>1</sup> Svendsen, A. M. (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

- <sup>2</sup> Hay, P. in Penney, D. (2009). *Proposing conditions for assessment efficacy in physical education*. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- <sup>3</sup> Lopez-Pastor, L. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. in Macdonald, D. (2013). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature*. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- <sup>4</sup> Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- <sup>5</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2003). *Nekatera teoretična izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji*. *Šport*, 51(2), 21–27.
- <sup>6</sup> Wiliam, D. (2006). *Formative Assessment: Getting the Focus Right*. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289. DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993
- <sup>7</sup> Eržen, V. (2012). *Ocenjevanje in učenje: splošni trendi*. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 49–54). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf>
- <sup>8</sup> Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- <sup>9</sup> Kovač, M., Jurak, G. in Starc, G. (2016). *Nekateri alternativni načini ocenjevanja znanja pri športni vzgoji*. *Šport*, 64(1), 18–23.
- <sup>10</sup> Tolgfors, B. (2018). *Transformative assessment in physical education*. *European Physical Education Review*. DOI: 10.1177/1356336X18814863.
- <sup>11</sup> Dobovičnik, L. in Kovač, M. (2021). *Transformativni pedagoški pristop pri ocenjevanju športne vzgoje*. *Šport*, 69(1–2), 23–29.

Univerza v Ljubljani  
Fakulteta *za šport*

