



Lea Železnik Mežan

Uvajanje medvrstniškega poučevanja v izobraževalni program športnih pedagogov

Izvleček

Vzajemno medvrstniško poučevanje temelji na samostojnem učenju učencev v parih, pri katerem se nenehno izmenjujeta v vlogah mentoriranca in mentorja. Ta sodobni pristop k poučevanju omogoča večje učinke na psihomotorično in konceptualno znanje učencev na različnih ravneh izobraževanja in v različnih športnih zvrsteh. Namen naše študije je bil primerjati uspešnost študentov pri praktičnem in teoretičnem izpitu iz atletike po izkušnji medvrstniškega ali neposrednega poučevanja. V raziskavo smo vključili 140 študentov Fakultete za šport. Znanje smo merili po izvedbi 45 pedagoških ur, in sicer z uporabo devetih testov gibalnega znanja in pisnim teoretičnim izpitom. Na odvisnih spremenljivkah smo najprej izračunali homogenost varianc in normalnost porazdelitve, nato pa razlike na posttestu primerjali s t-testom za neodvisne vzorce oz. njegovo neparametrično alternativo. Ugotovili smo, da so se študenti v eksperimentalni skupini tako pri praktičnem kot teoretičnem izpitu odrezali bolje kot tisti v kontrolni skupini. Vendar razlike niso bile statistično značilne. Kljub temu menimo, da bi bila vpeljava sodobnih pristopov poučevanja v izobraževalne programe bodočih športnih pedagogov smiselna. Razpoložljive študije namreč kažejo, da ima usposabljanje študentov – bodočih učiteljev športa – za uporabo modernih pristopov pozitiven vpliv na znanje in veščine njihovih učencev.

Ključne besede: recipročni stil, študenti, gibalno učenje, vsebinsko znanje



Vir: <https://canada.humankinetics.com/blogs/excerpt/legislative-mandates-a-historical-perspective>

Implementation of Peer Teaching in an Educational Programme for Prospective PE Teachers

Abstract

Reciprocal peer teaching refers to the independent learning of students in pairs in which they swap tutee and tutor roles. This modern teaching approach allows for greater impact on the psychomotor and conceptual learning of students at different educational levels and in different sports disciplines. The aim of our study was to compare the success of students in practical and theoretical examinations in athletics after experiencing peer teaching or direct instruction. We included 140 students from the Faculty of Sport in the study. Knowledge was measured after 45 hours of instruction using nine motor tests and a written theoretical examination. We calculated the homogeneity of variances and the normal distribution of the dependent variables and then compared the differences in the post-test using the Independent t-test or its non-parametric alternative. We found that the students in the experimental group performed better than those in the control group in both the practical and theoretical tests. However, the differences were not statistically significant. Despite this result, we believe that the introduction of modern teaching approaches into the educational programmes of physical educators makes sense. Indeed, current literature shows that the training of students – prospective PE teachers – has a positive impact on the knowledge and skills of their students.

Keywords: reciprocal style, students, motor learning, content knowledge

■ Uvod

Medvrstniško poučevanje (angl. *Peer Teaching*) sodi po Metzlerju (2011) med osem modelov poučevanja, ki so primerni za uporabo pri športni vzgoji. Zajema znanje, veščine in sposobnosti, ki jih učenci pridobijo prek medsebojne pomoči in sodelovanja. Učenje poteka v parih, pri čemer ima en učenec vlogo mentoriranca (angl. *tutee*), drugi pa je v vlogi mentorja (angl. *tutor*). Če se partnerja v vlogah ves čas izmenjujeta, da bi izboljšala znanje in sposobnosti drug drugega, govorimo o recipročnem stilu poučevanja, ki ga je vpeljal Mosston na sredini 60. let prejšnjega stoletja (Mosston in Ashworth, 2008). Razvil ga je primarno za poučevanje športne vzgoje.

Za recipročno medvrstniško poučevanje (RMP; angl. *Reciprocal Peer Teaching*) je značilno, da mentoriranec izvaja naloge, mentor pa ga opazuje in mu daje povratne informacije. Čeprav učitelj poda osnovna navodila, ni edini, ki poučuje. Ravno nasprotno, RMP temelji na samostojnem učenju ob pomoči partnerja in različnih učnih gradiv, kot so delovni listi, kartice, videografivo itd. (Iserbyt in Byra, 2013).

Da se lahko učenci učijo samostojno in obenem poučujejo sošolce, morajo ustrezno uporabljati različne sodelovalne veščine (angl. *Interpersonal and Small-Group Skills*). Ena izmed njih, značilna za konstruktivistično paradigmo, je posebej pomembna ne samo pri RMP, temveč na splošno pri uporabi sodobnih pristopov poučevanja. Govor je o aktivnem učenju in sodelovanju, ki sta nasprotna pasivnemu sprejemanju znanja. Slednje je značilno za tradicionalne pristope poučevanja. Potrjeno je, da se je do zdaj v Sloveniji za poučevanje športne vzgoje in športa mladih večinoma uporabljal omenjeni klasični način, ki ga imenujemo neposredno poučevanje (angl. *Direct Instruction*) (Novak, 2004; Železnik idr., 2023). Po drugi strani študije potrjujejo, da je učenje, osredinjeno na učenca (angl. *student-centered*), veliko učinkovitejše od učenja, osredinjenega na učitelja (angl. *teacher-centered*). Učenec s soustvarjanjem vsebine uporablja miselne procese na višji ravni, zaradi česar si znanje bolje zapomni in ga zna pozneje tudi koristneje uporabiti (Marentič Požarnik, 2004).

Medvrstniško poučevanje se je izkazalo kot zelo učinkovito tako pri poučevanju športne vzgoje osnovnošolcev in srednješolcev (Jenkinson idr., 2014; Ward in Lee, 2005) kot študentov (Madou in Iserbyt, 2018; Miletic idr., 2023; Pitsi idr., 2015; Nawawi idr., 2023).

Statistično pomemben napredek se je pokazal pri psihomotoričnem učenju različno sposobnih otrok in mladostnikov. Z vidika vsebine razpoložljiva literatura obravnava veliko več ekipnih kot individualnih športov, zato je na tem področju še veliko prostora za raziskovanje.

Zaradi pozitivnih rezultatov študij je smiselno sodobne pristope poučevanja športa, med drugim medvrstniško poučevanje, vpeljati v slovenske šole in športna društva. Ena možnost je usposabljanje izobraženi in usposobljeni kader – športne pedagoge in trenerje, druga možnost pa je te vsebine vključiti v izobraževanje bodočega strokovnega kadra. RMP smo vključili v poučevanje atletike za študente na prvi stopnji. Da bi (bodoče) učitelje in trenerje lažje prepričali o uporabi tega pristopa v praksi, smo želeli s to študijo najprej dokazati njegovo učinkovitost. Namen naše študije je bil preveriti, kakšne učinke ima medvrstniško poučevanje na kakovost znanja pri študentih športne fakultete.

■ Metode

Preizkušanci

V študijo smo vključili 140 (73 moških in 67 deklet) študentov 1. letnika Fakultete za šport vseh treh študijskih programov, ki so v študijskem letu 2023/24 opravljali obvezni predmet Atletika 1. V vzorec smo najprej vključili vse študente, ki so opravljali omenjeni predmet (193 študentov), nato pa smo izločili tiste, ki na prvem roku niso pisali teoretičnega dela. V eksperimentalni skupini (ES) je bilo 38 študentov (20 M in 18 Ž), v kontrolno skupino (KS) pa sta bila dodeljena 102 študenta (53 M in 49 Ž).

Postopek

Pri predmetu Atletika 1 vodita vaje dva asistenta. V letnem semestru 2023/24 je eden vodil osem študijskih skupin, drugi pa tri. Slednji pozna sodobne pristope k poučevanju športa, zato je ta semester uporabil RMP, sodelavec pa klasično neposredno poučevanje (kot oba do tedaj). Vsak asistent je med februarjem in majem 2024 opravil v vsaki skupini 45 pedagoških ur (15 posameznih in 15 blok ur). Poučevala sta iste sklope osnovnih atletskih disciplin – sprint, ovire in štafete, skoke (v višino in daljino), mete in suvanje ter teke (vzdržljivost). Deset dni po zadnji vadbeni enoti so imeli študenti prvi rok praktičnega izpita, na katerem sta bila ocenjevalca oba asistenta (kateri izmed njiju je ocenjeval katere tehnične elemente

in katere posameznike, je bilo določeno naključno). Nato so študenti opravljali še pisni teoretični izpit.

Merski instrumenti

Na praktičnem izpitu so bili študenti ocenjeni pri izvajanju 14 metodičnih vaj in 4 končnih izvedb. Ocenjevalca sta ocenjevala v živo in uporabljala ocene na lestvici od 5 do 10. Nekatere izmed metodičnih vaj so bile pogoj za prikaz končne naloge, zato slednjih v študiji nismo upoštevali. Potem ko smo z Levenovim testom izračunali homogenost varianc za ES in KS posebej, smo zaradi nehomogenosti izločili še pet testov. Za računanje povprečne ocene nam jih je ostalo devet: A-skip (Askip), skiping prek didaktičnih ovir (Skiping), striženje s prehodom v sprint (Striženje), tek s poudarjenim odzivom (TPO), delo zamašne noge na ovirah (Zamašna), enokoračni ritem teka čez ovire (Enokoračni), suvanje težke žoge z mesta (Sunek), aritmično hopsanje (Aritmično) in prelet pri skoku v daljino (Prelet).

Teoretični izpit je bil sestavljen iz dveh pol – prva je obsegala 51 vprašanj zaprtega tipa, druga pa pet vprašanj odprtega tipa. Študenti so imeli za odgovarjanje na voljo 45 minut. Pri prvi polji je bilo mogoče zbrati 51 točk (vsako vprašanje je bilo ovrednoteno z eno točko), pri drugi pa je profesor vsak odgovor točkoval v odstotkih. Študentov rezultat na teoretičnem izpitu je bilo povprečje ocen prve in druge pole, za katerega je dobil oceno od 5 do 10. Za pozitivno oceno je bilo treba zbrati najmanj 55 %, za oceno 7 najmanj 64 %, za 8 najmanj 73 %, za oceno 9 je bilo treba doseči najmanj 81 % in za oceno 10 najmanj 90 %.

Analiza

Ocene študentov smo najprej zbrali v Excelu, za analizo pa smo uporabili program IBM SPSS Statistics 28. S pomočjo opisne statistike smo pridobili podatke o variacijskem razmiku, povprečnih ocenah in varianci. Normalnost porazdelitve odvisnih spremenljivk smo izračunali s Shapiro-Wilkovim testom. Da bi ugotovili razlike na posttestu med ES in KS, smo uporabili t-test za neodvisne vzorce oziroma njegovo neparametrično alternativo.

■ Rezultati

Iz Tabele 1 lahko razberemo, da sta ocenjevalca na praktičnem izpitu pri večini testov (5) dodeljevala ocene v celotnem razponu lestvice od 5 do 10. Pri štirih testih noben

študent ni dobil ocene 10, pri enem izmed njih pa ocenjevalca prav tako nista dodelila nobene osmice. Iz ocen za izvedbo vseh devetih testov smo za vsakega posameznika izračunali povprečno oceno praktičnega dela (in standardni odklon). Povprečna ocena ES iz praktičnega dela je bila $6,94 \pm 0,78$ in je bila nekoliko višja od povprečne ocene KS ($6,87 \pm 0,81$). Prav tako je do manjše razlike prišlo pri teoretičnem delu izpita na prvem roku. Študenti so prejeli ocene na lestvici od 5 do 10. Povprečna ocena v ES je bila $6,45 \pm 1,27$, medtem ko so študenti v KS dosegli povprečno oceno $6,23 \pm 1,32$.

Za spremenljivki Povprečna praktična ocena in Povprečna teoretična ocena smo izračunali normalnost porazdelitve ocen, razvidna je iz Tabele 2. Prva spremenljivka (Povp_P_novo) je bila normalno porazdeljena v obeh skupinah – ES in KS, druga spremenljivka (Povp_T) pa ni bila normalno porazdeljena pri nobeni od skupin. Zato smo se odločili, da za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik na posttestu uporabimo neparametrično različico t-testa

Tabela 1.
Opisna statistika

Skupina	Spremenljivka	N	Minimum	Maksimum	Povprečje	St. odklon
ES	ASkip	38	5,00	10,00	7,55	1,13
	Skiping	38	5,00	10,00	7,47	1,18
	Striženje	38	5,00	10,00	7,50	1,20
	TPO	38	5,00	9,00	7,18	0,96
	Zamašna	38	5,00	10,00	7,03	1,20
	Enokoračni	38	5,00	10,00	6,63	1,42
	Sunek	38	5,00	8,00	6,61	1,05
	Aritmično	38	5,00	9,00	6,29	1,33
	Prelet	38	5,00	9,00	6,16	1,10
	Povp_P_novo	38	5,33	9,33	6,94	0,78
KS	Povp_T	38	5,00	9,00	6,45	1,27
	ASkip	102	5,00	10,00	7,33	1,03
	Skiping	102	5,00	9,00	7,10	1,10
	Striženje	102	5,00	10,00	7,51	1,14
	TPO	102	5,00	10,00	7,04	1,24
	Zamašna	102	5,00	10,00	6,91	1,09
	Enokoračni	102	5,00	10,00	6,64	1,23
	Sunek	102	5,00	10,00	6,53	1,03
	Aritmično	102	5,00	10,00	6,29	1,51
	Prelet	102	5,00	10,00	6,52	1,30
	Povp_P_novo	102	5,00	9,56	6,87	0,81
	Povp_T	102	5,00	10,00	6,23	1,32

Opomba. N = št. enot; Povp_P_novo = povprečna praktična ocena; Povp_T = povprečna teoretična ocena.

Tabela 2.
Test normalnosti porazdelitve

Spremenljivka	Skupina	Shapiro-Wilk		
		Testna statistika	df	p
Povp_T	ES	0,883	38	<,001
	KS	0,835	102	<,001
Povp_P_novo	ES	0,972	38	0,443
	KS	0,981	102	0,152

Opomba. p = statistična pomembnost, df = stopnje prostosti.

Tabela 3.
T-test za neodvisne vzorce

Spremenljivka	Testna stat.	df	p		Povp. razlika	St. napaka	95-% int. zaupanja	
			Eno.	Dvo.			Sp. Meja	Zg. meja
Povp_P_novo	0,40	138,00	0,35	0,69	0,06	0,15	-0,24	0,36
	0,41	68,36	0,34	0,69	0,06	0,15	-0,24	0,36

Opomba. p = statistična pomembnost, df = stopnje prostosti.

za neodvisne vzorce, tj. Mann-Whitneyjev U-test.

Čeprav so se na posttestu pokazale razlike med ES in KS tako pri praktičnem kot teo-

retičnem znanju, razlike niso bile statistično značilne (glej Tabeli 3 in 4).

Tabela 4.
Neparametrična alternativa – Mann-Whitneyjev U-test

N	140,00
Mann-Whitney U	1713,50
Wilcoxon W	6966,50
Testna statistika	1713,50
Standardna napaka	204,90
Standardizirana testna statistika	-1,10
p (dvosmerna)	0,27

Opomba. N = št. enot, p = statistična pomembnost.

Razprava

Čeprav so se študenti v ES bolj ali manj učili samostojno, niso pridobili nič manj znanja kot njihovi vrstniki v KS, ki so bili deležni neposrednega poučevanja profesorja. Čeprav razlike niso bile statistično značilne, so študenti v ES bolje opravili tako praktične elemente kot teoretični izpit. Na podlagi rezultatov študije menimo, da je RMP učinkovit za uporabo pri poučevanju atletike. V praksi se daleč najpogosteje uporablja neposredni način poučevanja. Po našem mnenju razlik med skupinama ni bilo zato, ker študenti v vzorcu niso imeli izkušenj s takšnim načinom učenja in so se sočasno z usvajanjem atletskih vsebin spoznavali tudi s povsem drugačnim pristopom k učenju, kot so ga bili vajeni od prej (v šoli, društvih itn.). Ker so se študenti v ES poleg atletskih vsebin obenem učili tudi, kako poučevati,

ugotavljamo, da je RMP smiselno uporabljati zlasti pri izobraževanju oz. usposabljanju bodočih učiteljev in trenerjev.

Podobno študijo so s 40 dodiplomskimi študenti izvedli v Avstraliji (Moy idr., 2023), vendar so avtorji uporabili kvalitativno metodologijo in spremljali te posameznike tudi v poznejšem obdobju, ko so se zaposlili. Študije so se lotili s podobno idejo kot mi, in sicer študente že med študijem pripraviti na uporabo različnih sodobnih pristopov poučevanja ter jim nato ponuditi pomoč pri prenosu pridobljenega znanja v prakso. Ugotovili so, da je imel njihov avtentični, kooperativni program pozitivne učinke na profesionalni razvoj učiteljev športa in da je omogočil izboljšanje znanja pri njihovih učencih.

Upoštevač ugotovitve razpoložljivih študij, bi bili učinki naše raziskave na znanje študentov v ES lahko večji, če bi jih prej usposabljali za ustrezno opravljanje vloge mentorja (Madou idr., 2023). Znanje se namreč deli na splošno (angl. *Common Content Knowledge*) in specialno (angl. *Specialised Content Knowledge*) (Ward idr., 2018). Splošno zajema pravila, tehniko in taktiko, specialno znanje pa obsega poznavanje pravilne izvedbe gibanja, kriterijev izvedbe, mogočih napak oz. odstopanj od pravilne izvedbe in veščine podajanja povratnih informacij. V praksi se vse preveč osredotoča na prvo kategorijo, medtem ko se na drugo pozablja. S tega vidika je učinkovito, da se učence najprej seznani tako s splošnim kot specialnim znanjem in se šele nato lahko pričakuje, da bodo to znanje uporabili v praksi. Nekoliko lažje je to sicer pri študentih, kajti med šolanjem so si vsekar nabrali že vsaj nekaj tovrstnih izkušenj mimogrede.

Da bi preučili, kakšno je specialno znanje študentov, bi morali sestaviti poseben test. Ta teoretični preizkus namreč ni preverjal specialnega didaktičnega znanja. Vprašanja so bila vezana predvsem na predavanja, ki so študente opremila s splošnim atletskim znanjem. Konceptualno znanje študentov po intervenciji z medvrstniškim poučevanjem so že merili v nekaterih študijah. Ward in sodelavci (2018) so za ugotavljanje ravni specialnega didaktičnega znanja uporabili t. i. vsebinske zemljevide (angl. *Content maps*). Ta pristop k preverjanju znanja od študentov zahteva, da v omejenem času na prazen list papirja narišejo miselni vzorec, s katerim pokažejo razumevanje metodološkega postopka poučevanja izbrane športne spretnosti. V omenjeni študiji je pedagoški

proces sicer potekal drugače kot vaje na Fakulteti za šport, saj so bili študenti polovico časa na pouku v predavalnici, pri katerem so se seznanili s pravilnimi izvedbami, potencialnimi napakami in odločitvami itd., drugo polovico razpoložljivega časa pa so preživel v dvorani. Naš program je v tem smislu naprednejši, saj so študenti pridobivali različne vrste znanja skozi gibanje. Naloge in gradiva so bili oblikovani tako, da so študenti sočasno pridobivali teoretično in praktično atletsko znanje ter didaktično znanje. S tem smo poskušali uresničevati učne cilje na različnih ravneh in zagotavljati čim bolj kakovostno športno vadbo.

Zaključek

S študijo smo pokazali, da je RMP lahko učinkovit za poučevanje atletike. Verjame-mo, da bi prišli do enakih ugotovitev tudi pri izbiri katere druge športne vsebine. Predlagamo torej sistematično vpeljavo medvrstniškega poučevanja v izobraževalne programe za bodoče učitelje športa in trenerje, saj lahko šele študenti, večji opazovanja in dajanja povratnih informacij, uspešno poučujejo z uporabo RMP ter tako ta sodobnejši pedagoški model ponesejo tudi v osnovne in srednje šole. S tovrstnim pristopom učenja študenti razvijajo didaktične veščine, ki so izjemno pomembne v pedagoškem poklicu. Za zdaj pridobivajo študenti Fakultete za šport pri aplikativnih športnih predmetih večinoma le tehnično in taktično znanje, s takšnim načinom poučevanja pa bi utrjevali tudi omenjene didaktične spretnosti. Ta pedagoški model bi bilo vsekakor smiselno vključiti tudi v izpopolnjevanja za športne pedagoge in morda tudi v programe usposabljanja za pridobitev trenerskih nazivov. Res pa je, da bi bilo za športna društva, v katerih izobrazba ni pogoj za opravljanje trenerskega dela, treba razmisliti o kompetentnosti usposobljenih oseb za uporabo tovrstnih kompleksnih pristopov k poučevanju.

Vsekakor bi bilo smiselno v prihodnjih študijah preučiti še kakšno odvisno spremenljivko – kot že rečeno, bi bilo koristno izmeriti študentovo poznavanje in razumevanje kriterijev izvedbe, tehničnih napak itd. Za prihodnje raziskovanje priporočamo tudi, da se spremenljivke ponovno izmerijo čez čas in tako pridobi vpogled v zapomnitev, saj jo literatura (Železnik Mežan, 2024) navaja kot eno od glavnih prednosti medvrstniškega poučevanja.

Literatura

1. Iserbyt, P. in Byra, M. (2013). Task cards: Design and use in the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(2), 20–26.
2. Jenkinson, K. A., Naughton, G. in Benson, A. C. (2014). Peer-assisted learning in school physical education, Sport and physical activity programmes: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 253–277. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754004>
3. Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kaži pot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–62). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
4. Madou, T., Depaepe, F., Ward, P. in Iserbyt, P. (2023). The effect of specialized content knowledge in reciprocal peer learning in a university content class. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2256746>
5. Madou, T. in Iserbyt, P. (2018). The effect of pairing by ability on performance, physical activity, and time-on-task during reciprocal peer teaching in swimming. *The Physical Educator*, 75(5):756–773. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8326>
6. Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education*. Routledge.
7. Miletić, D., Miletić, A. in Uzunović, S. (2023). The effects of reciprocal, self-check, and command teaching styles on dance learning. *Physical Education of Students*, 27(5), 261–269. <https://doi.org/10.15561/20755279.2023.0506>
8. Mosston, M. in Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Online Edition.
9. Moy, B., Rossi, T. in Russel, S. (2023). Supporting PETE students to implement an alternative pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958178>
10. Nawawi, U., Alnedral, Ihsan, N., Tri Mario, D. in Mardesia, P. (2023). The effect of learning methods and motor skills on the learning outcomes of basic techniques in volleyball. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(9), 2453–2460. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09282>
11. Novak, B. (2004). Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 181–194). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
12. Pitsi, A., Digelidis, N. in Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic– extrinsic motivation, enjoyment and

- autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 352–361. <https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02053>
13. Ward, P. in Lee, M.-A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 205–225. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.3.205>
 14. Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F. in Devrilmez, E. (2023). Differences in the content knowledge of those taught to teach and those taught to play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 59–68. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196>
 15. Železnik, L., Škof, B. in Cecić Erpič, S. (2023). Predstave trenerjev mladih atletov o pomembnih značilnostih trenerja in učinkovitih trenerskih vedenjih. *Psihološka obzorja*, 32, 1–11. <https://doi.org/10.20419/2023.32.569>

dr. Lea Železnik Mežan, asist.;
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport;
lea.zeleznikmezan@fsp.uni-lj.si