

Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje

Znanstveni članek

UDK 373.2-051+796

KLJUČNE BESEDE: inovativno gibalno poučevanje, kompetentnost vzgojiteljev

POVZETEK – V prispevku predstavljamo rezultate raziskave o kompetentnosti vzgojiteljev predšolskih otrok na področju inovativnega gibalnega poučevanja v zgodnjem otroštvu. Kot ugotavljajo raziskovalci gibalnega razvoja, je inovativno učno okolje zelo pomembno, saj spodbuja kakovosten proces odzivnega usklajevanja ključnih dejavnikov, ki omogočajo uresničevanje ciljev v vseh funkcijah procesa gibalnega učenja. V raziskavi je sodelovalo 277 vzgojiteljev predšolskih otrok. Rezultati kažejo, da večina anketirancev (66%) meni, da morajo biti gibalne/sportne aktivnosti organizirane na inovativen način. Najrazvitejša kompetenca je "oblikovanje varnega učnega okolja na področju gibanja", najmanj razvita pa "sodelovanje s športnimi strokovnjaki zunaj vrtca". Dobljeni podatki kažejo, da anketirani vzgojitelji izpostavljajo skrb za varnost otrok, niso pa dovolj inovativni in učinkoviti, s čimer bi lahko še bolj prispevali k razvoju otroka v zgodnjem otroštvu in k oblikovanju zdravega življenjskega sloga.

Scientific paper

UDC 373.2-051+796

KEY WORDS: innovative physical exercise teaching, preschool teachers' competence

ABSTRACT – The paper presents results of a research study of innovation in the field of physical exercise teaching in early childhood in preschool period. In order to effectively develop physical competences, it is also important to have an innovative learning environment as it promotes quality response coordination of the key factors that enable realisation of the objectives in all the functions of the teaching process. The study, which included 277 Slovenian preschool teachers, showed that the majority of respondents (66%) believed that physical/sports activities should be organised in an innovative way. The most developed competence was "creating a safe learning environment for physical activity", and the least developed was "working with sports experts outside the kindergarten". The results show that preschool teachers point out the concern for children's safety, however, they are not enough innovative and efficient, which would further contribute to an optimal overall development of children in early childhood and to the creation of a healthy lifestyle.

1 Uvod

Sodobno vseživljenjsko učenje temelji na razvijanju in poglobljanju ključnih kompetenc. V teoriji zasledimo, da nekateri avtorji (Laval, 2005; Svetlik, 2006; Verle in Markič, 2012) poudarjajo odvisnost razumevanja pojma kompetence od časa in prostora ter navajajo, na primer Laval (2005), da so kompetence zaznamovane zlasti s kulturo, politiko in ekonomijo ter so vselej del družbenega konteksta. Družbene, politične in gospodarske razmere družbe znanja so danes turbulentne in se odražajo tudi v vzgojno-izobraževalnem prostoru. Šola postaja podjetje (prav tam), ki povzema

poslovne modele neoliberalnega kapitalizma. Pouk v družbi znanja se spreminja in z njim učiteljeva vloga, ki ni več le prenašalec znanja, temveč moderator, animator, organizator spodbudnega učnega okolja, mentor in spodbujevalec samostojnega učenja. V središče postavlja učenca, učitelja pa kot profesionalca, ki obvladuje učni proces in samorefleksijo, s katero ugotavlja, ali je izpolnil pričakovanja številnih deležnikov vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Poročilo o inovativnih učnih okoljih (OECD, 2013) je med razsežnosti, s katerimi šole inovirajo strukture in dinamike poučevanja uvrstilo: "Raznolikosti v prepletanju pedagoških prijemov, ki z dobrim poučevanjem pritegne učence k udejstvovanju in uresničuje prilagajanje posamezniku – pedagoški postopki za dejavno učenje in poglobljanje razumevanja ter za izboljševanje reševanja problemov in krepitev skupinskega dela ob hkratnem postavljanju izzivov vsakemu izmed učencev" (prav tam, 14). Dumont (2010) je s sodelavci izostril učna načela, ki kažejo, da bi morale šole in okolja za svojo čim večjo učinkovitost med drugim postaviti v središče učenje, spodbujati udejstvovanje in zagotavljati, da je učenje družabno in pogosto sodelovalno ter zelo uglašeno z vzgibi učencev in biti zelo dovzetni za razlike v že osvojenem znanju med posamezniki. Otrokov razvoj je celosten in poteka hkrati na telesnem, gibalnem, čustvenem, socialnem in spoznavnem področju, pri čemer ugotavljata Gallahue in Ozmun (1998), da spremembe na enem področju vplivajo na spremembe vseh drugih. Zato je lahko model poučevanja gibalnega učenja, ki upošteva medsebojni vpliv, lahko učinkovitejši od modela, ki se osredotoča izključno na gibalne vsebine. Retar je na podlagi empiričnih izkušenj razvil model štirih P-jev: povpraševanje, prilagajanje, ponudba in podpora (Retar, 2015, str. 82). Povpraševanje lahko opredelimo kot vzgojiteljev pristop umeščanja učencev v središče učnega procesa z didaktičnim pristopom, ki je prilagojen učenecem. Vzgojitelj sledi otrokovim pričakovanjem ter tako povečuje učinkovitost poučevanja. Prav tako vzgojitelj sledi pričakovanjem ključnih deležnikov: države v obliki izvajanja kurikula; staršev tako v obliki dodatnega in dopolnilnega programa kot obogatitvenih dejavnosti. Prilagajanje označujemo kot vzgojiteljevo organiziranje vzgojnega in učnega procesa tako, da vanj enakopravno vključi otroke, ki so gibalno nadarjeni, kot učence s težavami v gibalnem razvoju in gibalno ovirane učence, pri čemer uporabi program prilagoditev in pomoči. Vzgojitelj prilagaja programe skladno s ključnimi pravili športne in drugih mejnih strok. Ponudbo lahko definiramo kot vzgojiteljevo vključevanje v programe tudi možnosti, ki jih ponujajo lokalne, regionalne tradicionalne športne oblike: športne discipline, infrastruktura in športno izročilo kot primerjalne prednosti za uveljavljanje učinkovitega gibalnega poučevanja. Podporo razumemo kot vzgojiteljevo specialno komunikacijo, s katero učinkovito spodbuja, usmerja in ugotavlja napredek na poti do osebnega učenčevega cilja na področju gibanja. Vzgojitelj z multimedijско demonstracijo in IKT podporo prispeva k večji učinkovitosti, merljivosti in zanimivosti tako na področju gibalnega učenja kot gibalnih aktivnosti nasploh. Sodobna, inovativna didaktična načela lahko naredijo pouk bolj kreativen, dinamičen, prilagodljiv in razvojno spreminjajoč ter uvajajo didaktično načelo o vseživljenjskosti učenja oziroma povezava teorije in prakse, avtonomijo vzgojitelja, kompetenčni pristop, odprtost in izbirnost vsebin, učno-ciljni

in procesno-razvojni pristop, fleksibilnost učnega procesa, medpredmetni pristop k učenju in poučevanju, kakovost znanja na vseh taksonomskih ravneh (poglobljeno, povezano in uporabno znanje), prilagoditev načinov dela vsem učencem, zlasti pa učencem s posebnostmi v gibanju, samostojnost ter odgovornost učencev za lastno znanje, razvojno vrednotenje učenčevega gibalnega znanja ter poglobljeno sodelovanje staršev in drugih deležnikov. Avtor je poudaril, da so lahko novi uporabni pristopi gibalnega učenja izraženi tudi z uveljavljanjem pojma trženjska didaktika, ki proučuje učinkovito usklajevanje pričakovanj uporabnikov z vseživljenjskimi programi učenja učitelja in zahtevami sodobnega turbulentnega okolja, v katerem so številni deležniki. Na podlagi predstavljenega modela, ki je razviden v tabeli 1, smo razvili anketni vprašalnik, s katerim smo ugotavljali uporabnost modela v pedagoški praksi.

Tabela 1: Teoretični model strukture kompetenc inovativnega gibalnega poučevanja

<i>Področja generičnih kompetenc</i>				
<i>Komunikacija in odnosi</i>	<i>Učinkovito poučevanje</i>	<i>Organizacija in vodenje</i>	<i>Sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem</i>	<i>Profesionalni razvoj</i>
<i>Struktura specifičnih kompetenc</i>				
Učinkovito komuniciranje z otroki na področju gibanja	Razvijanje strategij za motiviranje otrok na področju gibanja	Prepoznavanje gibalnih potreb in pričakovanj otrok in njihovo uresničevanje	Sodelovanje s starši otrok in drugimi osebami odgovornimi za otroke	Prenašanje in uvajanje primerov dobrih praks v svoje delo na področju gibanja
Oblikovanje varnega učnega okolja na področju gibanja	Ustvarjalno izbiranje didaktičnih pripomočkov na področju gibanja	Prepoznavanje gibalno nadarjenih otrok in prilagajanje njihovim posebnostim	Sodelovanje s športnimi strokovnjaki zunaj vrtca	
	Učinkovito razvijanje gibalnih sposobnosti otrok kot npr. ravnotežje, moč, hitrost, koordinacija...			

Z namenom preglednejšega predstavljanja kompleksnega pojma kompetence povzemamo opredelitev nekaterih najpomembnejših sestavin, ki v medsebojnem vplivanju in upoštevanju družbeni kontekst tvorijo posameznikove kompetence. To so najpogostejše: znanje, sposobnosti, osebne lastnosti in motivacija. Znanje je "v kontekst postavljena informacija, ki je opredeljena z izkušnjami, resnico, presojo, intuicijo in vrednotami, ki posamezniku in organizacijam omogoča sprejemanje

novih situacij in sprememb” (Svetlik in Pavlin, 2004, str. 206). Poznamo strokovno in funkcionalno znanje ter delovne izkušnje, pridobljene s praktičnim delom. Sposobnosti določajo razlike med tem, kar kdo more, in tem, ali tudi zmore. Lahko so umske, čutne ali motorične in pomenijo zgolj potencial, da posameznik lahko uresniči neki izid, ter niso že same po sebi dosežek. Sposobnosti so tiste lastnosti, tako menita Musek in Pečjak (2001), ki najbolj vplivajo na posameznikove dosežke in na njegovo uspešnost pri reševanju problemov. Musek in Pečjak (2001, str. 203) opredeljujeta osebnostne lastnosti kot “trajne značilnosti, zaradi katerih se ljudje med seboj razlikujemo. Pri vsakem posamezniku se združijo v enkraten in neponovljiv vzorec – njegovo osebnost”. Motivacija povzroča in usmerja naše delovanje. Po Kohontu (2005, str. 36) “obsega vsa gibala našega vedenja: potrebe, nagone, motive, želje, cilje, vrednote, ideale, interese in voljo”. Za razumevanje in določanje kompetenc, ki naj bi jih imel posameznik, če želi uspešno opraviti neko delo, moramo razumeti navedene osnovne sestavine kompetenc. Temelje kompetence je zasnoval McClelland (1973), ki se je preusmeril od tradicionalnega pogleda, ki je, da so za uspešno delo pomembne predvsem spretnosti in znanje. Poudaril je, “da potrebujemo tudi osebnostne lastnosti, kot sta npr. vztrajnost in motivacija, in predlagal, da se testiranje inteligentnosti zamenja s testi kompetentnosti” (prav tam, str. 215). Muršak v opredelitvi kompetenc še praktična znanja in posameznikov stil delovanja kot dodano vrednost znanju in spretnostim. “Kompetence so posledica posameznikovega konkretnega praktičnega izkustva. Kompetenca se izkaže, kadar pridobljeno znanje (teoretično ali praktično) znamo uporabiti s svojim stilom, zaradi katerega bodo usvojeno znanje in spretnosti samo še nadgrajene.” (Muršak, 2001, str. 37) Muršak še v povezavi z izobraževanjem ugotavlja, da se v ospredje tega vse bolj postavlja razvoj kompetenc, ki posamezniku lajšajo zaposljivost na trgu dela, kar je v današnjem obdobju visoke nezaposlenosti bistvenega pomena. Prav zato je naloga izobraževalcev, da opredelijo najpomembnejše kompetence kot podlago za oblikovanje učinkovitih programov vseživljenjskega učenja. Njegovemu razumevanju uporabnosti pojma kompetence se približuje tudi Razdevšek-Pučko (2004 v Erčulj et al., 2008, str. 27), ki razlaga, da “kompetenca ni samo to, kaj naj bi posameznik znal, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi”. Podobno se Day bolj kot na človeka, ki da je nosilec kompetence, osredotoča na izide kompetenc v obliki pričakovanih in standardiziranih nalog ter vlog oziroma prakse, ki jih kompetentna oseba lahko uresniči. Tako kompetence razume kot “sposobnosti za opravljanje nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov, pri čemer opozarja, da je pomembno, kdo je tisti, ki postavlja standarde, in da je doseganje standardov odvisno tudi od konteksta” (Day, 1999, str. 57). Na to opozarjajo tudi dokumenti mednarodne organizacije *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)* v programu *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, kjer posebej poudarjajo, da je socialno-ekonomski in kulturni kontekst tisti, ki določa pomembnost (vrednost) posameznih kompetenc (DeSeCo, 2002, str. 14). Splošne kompetence so vse tiste, ki jih posameznik potrebuje v različnih in vsakdanjih življenjskih in delovnih okoliščinah. Hozjan (2014, str. 201) glede

splošnih kompetenc v študiji *Ključne kompetence za razvoj vseživljenjskega učenja v Evropski uniji* navaja, da sestavlja njihov referenčni okvir osem splošnih kompetenc: "To so: sporazumevanje v maternem jeziku; sporazumevanje v tujih jezikih; matematične sposobnosti ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; usposobljenost za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT); učenje učenja; socialne in državljanske kompetence; samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje". Za specifične kompetence velja, da so vedno vezane na neko vlogo, funkcijo ali delo in da za razliko od splošnih kompetenc niso prenosljive.

Strokovna opredelitev UNESCO opredeljuje učenje kot "vsako spremembo v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev" (Marentič Požarnik, 2012, str. 10). Navkljub proučevanju poučevanja kot celovitega procesa učenja v praksi prevladuje tradicionalno "pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, do katerih so prišli" (prav tam, str. 11). Omenjeno stereotipno stališče še vedno usmerja izobraževanje, zlasti na šolskem polju. Tako se pouk pojmuje "kot transmisija – prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih izkušenj, kar se izkaže v premajhni trajnosti in uporabnosti znanja, nizki motivaciji, slabih rezultatih in odporu do šolanja" (prav tam, str. 12). Uveljavljanje sodobnega pristopa k pouku v obliki aktivnega učenja, za katerega je značilno, "da poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, tj. učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Tako učenje bo verjetneje dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah, pomagalo nam bo bolje razumeti sebe in svet in tudi bolj pametno posegati vanj" (prav tam). Iz zapisanega lahko povzamemo, da kvantitativno pojmovanje učenja kot pogosto predvsem nesmiselne zapomnitve in kopičenja neživljenjskega znanja nadgrajujemo s kvalitativnim razumevanjem učenja kot spreminjanjem samega sebe kot osebnosti ter tako posledično pridobivamo nove kompetence in krepimo obstoječe ter postajamo kompetentni, kar je za delo v športu, ki je reguliran poklic, še posebej pomembno.

Inovativno učno okolje lahko razumemo kot okolje, ki se je sposobno učinkovito odzvati na spremenjene okoliščine v družbi in temu ustrezno prilagoditi izobraževalne prakse (OECD, 2013). Domače in tuje raziskave (Štemberger, Cenčič, 2015; Likar et al., 2006; Medved Udovič et al., 2008; Cockerham, 2005; Birdi, 2007; Dumont et al., 2010; Dorniak Wall, 2016) ter primeri dobrih praks pričajo o tem, da je inovativno učno okolje veliko bolj sposobno odgovoriti na izobraževalne izzive prihodnosti. Sprožilci inovativnega učenega okolja na področju gibanja so: sistemsko odkrivanje, razvijanje in uveljavljanje novosti ter se razlikuje od utečene, vsakdanje, ponavljajoče se prakse – rutine.

Ugotovitve mednarodne raziskave *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji* med drugim kažejo, da so prisotni negativni trendi zniževanja deleža redno telesno dejavnih, povečevanje uporabe elektronskih na-

prav in zviševanje deleža mladih, ki redno doživljajo več različnih psihosomatskih simptomov (Jeriček Klajnšček et al., 2015). Slovenski otroci imajo tudi prekomerno telesno maso, ki lahko ogroža njihovo zdravje (Gabrijelčič Blenkuš, 2013). Danes otroci gibanje nadomeščajo s prezgodnjim sedenjem in ležanjem pri skoraj vseh vsakodnevnih opravilih in dejavnostih. Gibalna neaktivnost lahko presega že 90 odstotkov vsega dnevnega časa (Grey et al., 2014). Zaradi tako velikega deleža populacije otrok v vrtcih, razmeroma skromne ponudbe na področju gibanja v njih ter zaznanih negativnih trendov povečevanja gibalne neaktivnosti otrok in povečanja telesne mase je naš cilj proučiti, ali so vzgojitelji profesionalno kompetentni za gibalno poučevanje in ali so pri svojem delu dovolj inovativni, da se lahko učinkovito soočijo z omenjenimi izzivi sodobnega časa.

V Republiki Sloveniji je bilo v šolskem letu 2014/2015 že 979 vrtcev. Otrok v vrtcih je bilo 84.750, od tega v prvem starostnem obdobju 24.306 in v drugem pa 60.444 otrok, to je 76,8 odstotka celotne populacije otrok, kar je največji delež doslej. Podatek, da je samo 7.293 (11,6%) otrok vključenih v športne dejavnosti v sklopu programa izvajanja obogatitvenih in dodatnih ter interesnih dejavnosti (pevski zbor, likovne, plesne, glasbene, športne dejavnosti) kaže, da je tako športna ponudba kot povpraševanje v vrtcih še vedno skromno in delež otrok, ki se dodatno ukvarja s športom, razmeroma majhen. V vrtcih je bilo zaposlenih v letu 2015 že 10.782 strokovnih delavcev od tega 5.140 vzgojiteljev in 5.642 pomočnikov vzgojiteljev, kar je največje število doslej. (Vir: Statistični urad Republike Slovenije 2016). Zaradi tako velikega deleža populacije otrok v vrtcih in skromne ponudbe na področju gibanja je naš cilj proučiti, ali so vzgojitelji profesionalno kompetentni za gibalno poučevanje in ali so pri svojem delu dovolj inovativni.

2 Problem

Raziskovalci gibalnega razvoja (Walkley et al., 1998; Gallahue in Ozmun, 1998; Harrington, 2005; Stodden et al., 2008; Škof, 2010; Pišot, 2012) poudarjajo pomen kakovostne gibalne/športne dejavnosti in gibalnega učenja v zgodnjem otroštvu. Samo z učinkovitim gibalnim poučevanjem lahko zagotovimo optimalen razvoj gibalnih sposobnosti in kompetenc, ki spodbujajo gibalni razvoj otroka. Raziskave so potrdile, da so genetski dejavniki odločilni za gibalni razvoj (Sheridan et al., 2008; Haywood et al., 2012), vendar so pomembni tudi dejavniki okolja, predvsem spodbudno pridobivanje novih gibalnih izkušenj, zato je kompetentnost učiteljev, ki ustvarjajo podporno učno okolje za gibalne/športne dejavnosti, zelo pomembna.

3 Cilji raziskave

Z raziskavo smo proučevali percepcijo vzgojiteljev o njihovi strokovni kompetentnosti za inovativno gibalno poučevanje v zgodnjem otroštvu, njihov proces pridobivanja kompetenc v okviru profesionalnega razvoja in njihovo samooceno strokovnega dela na področju gibanja.

Pričakovali smo, da bodo vzgojitelji imeli visoko percepcijo glede svoje profesionalne kompetentnosti na področju inovativnega gibalnega poučevanja in da so ključne kompetence pridobili in razvili z delovno prakso. Domnevali smo tudi, da se ustrezno vseživljenjsko učijo in da visoko ocenjujejo svojo strokovnost na področju gibanja. Pričakovali smo, da so anketiranci, ki se redno ukvarjajo s športno rekreacijo, višje ocenili svoje kompetence.

4 Metode

4.1 Opis merskih instrumentov

Za oblikovanje vprašalnika smo kot izhodišče uporabili vprašalnik, razvit v preliminarni študiji raziskave *Razvoj metodoloških instrumentov* za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Erčulj et al., 2008). Iz izvirnega nabora kompetenc vzgojiteljev smo izločili kompetence, za katere smo ocenili, da ne prispevajo k proučevanju predmeta raziskave. Pri proučevanju nabora ustreznih kompetenc, ki bi lahko nakazovale inovativnost gibalnega poučevanja, smo izhajali iz vsem učiteljem skupnih kompetenc (Marentič Požarnik, 2007), pri čemer smo največji pomen pripisali kompetencam, ki lahko podpirajo inovativnost. Upoštevali smo pet področij kompetenc (prav tam) in se osredotočili na “inovativne” kompetence, ki lahko vplivajo na učinkovito in inovativno gibalno poučevanje. Vprašalnik sestavljajo štirje deli: socioekonomske značilnosti anketirancev, samoocena razvitosti kompetenc z ocenami od ena – sploh ni razvita do šest – zelo razvita, vprašanja, kje so pridobili kompetence in kako jih razvijajo ter kako samoocenjujejo svojo strokovnost na področju inovativnega gibalnega poučevanja. Na osnovi sugestij udeležencev fokusne skupine smo pripravili spletni anketni vprašalnik za vzgojitelje predšolskih otrok. Pri proučevanju nabora ustreznih kompetenc, ki bi lahko nakazovale inovativnost gibalnega poučevanja, smo izhajali iz vsem učiteljem skupnih kompetenc (prav tam, 47), pri čemer smo največji pomen pripisali kompetencam, ki lahko podpirajo inovativnost. Upoštevali smo pet področij kompetenc in se osredotočili na “inovativne” kompetence ter oblikovali teoretični model strukture kompetenc inovativnega gibalnega poučevanja (tabela 1).

4.2 Potek zbiranja podatkov

Na spletne naslove vseh slovenskih vrtcev smo 3. februarja 2016 poslali prošnjo za sodelovanje v anketi s povezavo do spletne ankete: <https://www.1ka.si/admin/survey/index.php?anketa=83328>. Od 662 klikov na anketo smo do 3. maja 2016, ko smo zaključili anketiranje, dobili 277 (42%) ustrezno izpolnjenih anketnih vprašalnikov.

4.3 Postopek obdelave podatkov

Dobljene podatke smo obdelali z računalniškim programom SPSS 21.0 za programsko okolje Windows in uporabili metodo za deskriptivno statistiko.

4.4 Opis vzorca

V povprečju so anketiranci stari 39 let (SO 10 let). Med njimi je samo 3 odstotke vzgojiteljev moškega spola. Najvišja stopnja dosežene formalne izobrazbe je zaključen bolonjski magistrski študij (3%). Visoko univerzitetno izobrazbo ima 26 odstotkov vzgojiteljev, višjo strokovno izobrazbo 29 odstotkov, višješolsko izobrazbo 9 odstotkov in srednješolsko izobrazbo 33 odstotkov vzgojiteljev. Večina, to je 65 odstotkov anketirancev, je zaposlena na delovnem mestu vzgojitelja, 35 odstotkov pa kot pomočnik vzgojitelja. Povprečno so zaposleni 15,8 leta (SO 11,4 leta), najmanj 1 in največ 39 let. V vrtcu, v katerem delajo, je v povprečju 279 otrok (SO 244). Najmanj je 12 in največ 1.380 otrok. Kar 97 odstotkov anketirancev dela v javnem zavodu, ki je prevladujoča lastniška organizacijska oblika, in samo 3 odstotke anketirancev dela v zasebnem zavodu.

5 Rezultati in razprava

Pomen področja gibanja otrok v zgodnjem otroštvu v vrtcu je 98 odstotkov anketirancev ocenilo kot zelo pomembno, samo 2 odstotka anketirancev je menilo, da je to samo pomembno, nihče pa ni ocenil področja kot nepomembnega. Rezultati kažejo, da so anketiranci ozaveščeni o pomenu in pozitivni vlogi gibanja v zgodnjem otroštvu.

Anketiranci (66%) ocenjujejo, da je zelo pomembno, da so gibalno/športne aktivnosti v vrtcu organizirane tako, da vzgojitelji uporabljajo inovativne in ustvarjalne pristope, kot pomembno je ocenilo 33 odstotkov anketirancev in kot nepomembno samo 1 anketiranec. Odgovori nakazujejo, da se v veliki meri vzgojitelji strinjajo s trditvijo, da sta ustvarjalnost in inovativnost pri gibalnem poučevanju pomembna dejavnika na področju organiziranja gibalnega poučevanja.

Tabela 2: Samoocena vzgojiteljev o razvitosti njihovih delovnih kompetenc za opravljanje nalog na področju gibalnega učenja otrok v zgodnjem otroštvu

<i>Kompetenca</i>	<i>Ocena</i>	<i>Standardni odklon</i>
Oblikovanje varnega učnega okolja na področju gibanja	4,9	0,90
Učinkovito razvijanje gibalnih sposobnosti otrok, kot so ravnotežje, moč, hitrost, koordinacija itd	4,8	0,94
Prepoznavanje gibalnih potreb in pričakovanj otrok ter njihovo uresničevanje	4,6	0,94
Učinkovito komuniciranje z otroki na področju gibanja	4,6	0,84
Razvijanje strategij za motiviranje otrok na področju gibanja	4,6	0,91
Prenašanje in uvajanje primerov dobrih praks v svoje delo na področju gibanja	4,6	1,01
Ustvarjalno izbiranje didaktičnih pripomočkov na področju gibanja	4,6	1,04
Sodelovanje s starši otrok in drugimi osebami, odgovornimi za otroke	4,4	1,02
Prepoznavanje gibalno nadarjenih otrok in prilagajanje njihovim posebnostim	4,2	1,17
Stalno strokovno izpopolnjevanje za inoviranje svojega dela na področju gibalnega učenja	3,7	1,27
Sodelovanje s športnimi strokovnjaki zunaj vrtca	3,5	1,34

Pri vprašanju, naj anketiranci ocenijo, koliko so razvite njihove navedene delovne kompetence za opravljanje nalog na področju gibalnega učenja otrok v zgodnjem otroštvu v vrtcu, so kot najrazvitejšo kompetenco s 4,9 ocenili "oblikovanje varnega učnega okolja na področju gibanja". Odgovor je pričakovan, zlasti zaradi njihove profesionalne odgovornosti do zagotavljanja varnosti otrok v instituciji. Sledi kompetenca "učinkovito razvijanje gibalnih sposobnosti otrok, kot so ravnotežje, moč, hitrost, koordinacija itd." z zelo visoko oceno 4,8. Kompetenco "prepoznavanje gibalno nadarjenih otrok in prilagajanje njihovim posebnostim" so ocenili z oceno 4,2. Kompetenca spada med manj razvite, česar nismo pričakovali, saj bi vzgojitelji morali biti bolj usposobljeni za delo z gibalno nadarjenimi otroki – predvsem zaradi pomembnosti zgodnjega prepoznavanja nadarjenosti in pravočasnega ustreznega usmerjanja športno obetavnih otrok v okolje, v katerem se lahko z interdisciplinarnim strokovnim delom zagotovi optimizacija razvoja gibalne nadarjenosti otroka. Stalno strokovno izpopolnjevanje za inoviranje svojega dela na področju gibalnega učenja je bilo nepričakovano na predzadnjem mestu po razvitosti kompetenc. Kot najmanj razvita kompetenca je bila opredeljena "sodelovanje s športnimi strokovnjaki zunaj vrtca", kar nakazuje še eno neizkoriščeno priložnost in dodano vrednost, ki jo lahko ima prenos športnega znanja iz zunanjega športnega okolja v vrtec. Podatek si lahko razlagamo na način, da

vzgojitelji na tem področju delujejo rutinsko in še niso dovolj fleksibilni, da bi navezali učinkovite stike z zunanjim športnim okoljem. Anketiranci so na vprašanje o opravljanju svojega strokovnega dela na področju gibanja v povezavi z ustvarjalnostjo, učinkovitostjo in prijaznostjo odgovarjali z razmeroma visokimi samoocenami. Na vprašanje, ali so pri svojem delu vedno inovativni, je tako odgovorilo 16 odstotkov anketirancev, da so pogosto 56 odstotkov anketirancev, da so zmerno 25 odstotkov anketirancev in da so redko samo 2 odstotka anketirancev. Nihče pa ni nikoli neinovativen. Vedno je ustvarjalnih 27 odstotkov anketirancev, pogosto 55 odstotkov anketirancev in redko 1 odstotek anketirancev. Da so vedno učinkoviti, meni 25 odstotkov anketirancev, medtem ko jih je 58 odstotkov pogosto učinkovitih in 16 zmerno. 17 odstotkov anketirancev ocenjuje, da so vedno uspešni, 66 odstotkov anketirancev, da so pogosto, in 16 odstotkov anketirancev, da zmerno. Strokovnih je vedno 47 odstotkov anketirancev, pogosto strokovnih jih je 42 odstotkov in zmerno strokovnih 10 odstotkov. Da so vedno prijazni in spodbudni, je odgovorilo 72 odstotkov vzgojiteljev, da pogosto 27 odstotkov anketirancev in da redko, samo 1 odstotek anketirancev.

Zanimalo nas je, ali se vzgojitelji dovolj aktivno vključujejo v različne oblike razvijanja lastnih kompetenc za naloge na področju gibanja. Da so dovolj aktivni, meni 63 odstotkov anketirancev, preostalih 37 odstotkov pa je presodilo, da se ne vključujejo dovolj in da niso dovolj aktivni pri svoji strokovni rasti na področju gibalnega poučevanja. Večina anketirancev (66%) je na vprašanje, ali jih kaj ovira pri razvijanju kompetenc za naloge na področju gibanja, odgovorila, da jih pri tem nič ne ovira. Dobra tretjina (34%) jih meni, da naletijo pri svojem profesionalnem razvoju na predmetnem področju na ovire. Izidi kažejo, da je še vedno premalo vzgojiteljev vključenih v programe vseživljenjskega učenja na predmetnem področju, zato bi bilo smiselno okrepiti in obogatiti tovrstno strokovno usposabljanje ter vzgojitelje spodbuditi k vključevanju.

Tabela 3: Kje in kako uspešno so vzgojitelji razvijali svoje delovne kompetence za naloge na področju gibanja

<i>Kje vzgojitelji razvijajo delovne kompetence za naloge na področju gibanja</i>	<i>Kako vzgojitelji razvijajo delovne kompetence za naloge na področju gibanja</i>				
	<i>neuspešno</i>	<i>manj uspešno</i>	<i>nekoliko uspešno</i>	<i>uspešno</i>	<i>precej uspešno</i>
S prasko pri delu v vrtcu	0%	2%	10%	55%	33%
S formalnim izobraževanjem	1%	4%	21%	52%	22%
Z neformalnim izobraževanjem	1%	3%	22%	52%	22%
S sodelovanjem v projektih	5%	14%	26%	41%	14%
S prakso v športu	4%	9%	22%	44%	21%

Anketiranci navajajo, da so ključne kompetence zelo uspešno pridobili in razvili predvsem s prakso pri delu v vrtcu (33%), s formalnim izobraževanjem, z neformalnim izobraževanjem (14%), s sodelovanjem v projektih (14%) in s prakso v športu (21%).

Navkljub visokim samoocenam, ki jih moramo zadržano komentirati zaradi omejitev, ki izhajajo iz instrumentarija in raziskovanja, je iz rezultatov raziskave možno sklepati, da vzgojitelji še niso dovolj kompetentni za učinkovito uvajanje inovativnih oblik in vsebin gibalnega poučevanja. Prevladuje korektno, vendar rutinsko delovanje, brez pomembnih povezav z zunanjim športnim okoljem, s šibkim sodelovanjem s starši in slabim zaznavanjem za šport nadarjenih otrok ter s pomanjkljivim vseživljenjskim učenjem. Za ustvarjanje učinkovitega inovativnega okolja bi veljalo odpraviti navedene zaviralce inoviranja na področju gibalnega učenja v zgodnjem otroštvu.

6 Sklep

S proučevanjem stališč slovenskih vzgojiteljev na področju inovativnih pristopov gibalnega poučevanja v zgodnjem otroštvu v vrtcih smo želeli prispevati k uveljavljanju inovativnega učnega okolja, ki lahko prispeva k optimiziranju razvijanja gibalnih sposobnosti in gibalne kompetentnosti. Izsledki so pokazali, da vzgojitelji zelo pozitivno ocenjujejo pomen področja gibanja otrok v zgodnjem otroštvu v vrtcu in da morajo biti gibalne/športne aktivnosti organizirane z uporabo inovativnih pristopov. Svoje strokovno delo na področju gibanja v povezavi z ustvarjalnostjo, učinkovitostjo in prijaznostjo ocenjujejo z visokimi samoocenami. Najrazvitejša kompetenca je "oblikovanje varnega učnega okolja na področju gibanja", najmanj razvita pa "sodelovanje s športnimi strokovnjaki zunaj vrtca". Kot slabše razvite kompetence so še ocenili "stalno strokovno izpopolnjevanje za inoviranje svojega dela na področju gibalnega učenja", "sodelovanje s starši otrok in drugimi osebami, odgovornimi za otroke" in "prepoznavanje gibalno nadarjenih otrok in prilagajanje njihovim posebnostim".

Kljub zadržanosti pri posploševanju rezultatov, predvsem zaradi nereprezentativnega vzorca in samoocenjevanja anketirancev kot načina pridobivanja podatkov, smo osvetlili problematiko inoviranja, s katero se soočajo vzgojitelji pri spoprijemanju z učinkovitim gibalnim učenjem. Z ugotovitvami lahko prispevamo k preglednejšemu pojasnjevanju učinkovitega uresničevanja poslanstva vzgojiteljev na področju gibalnega poučevanja. Seveda pa bo treba izvesti še nadaljnje raziskave, predvsem na večjem vzorcu ter tudi s kvalitativno raziskovalno metodologijo ugotavljanja kompetentnosti vzgojiteljev in podrobnejšim proučevanjem, kateri so ključni sprožilci, ki spodbujajo vzgojitelje k inoviranju učnega okolja na področju gibanja, in kateri so tisti, ki jih zavirajo. Smiselno bi bilo še v praksi preveriti teoretično oblikovan model specifičnih kompetenc, ki lahko prispevajo k inoviranju na področju gibalnega poučevanja otrok, in odpraviti njegove morebitne pomanjkljivosti.

Iztok Retar, PhD, Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

Preschool teachers' competence for innovative physical exercise teaching

We are becoming a knowledge-based society in which lifelong learning is taking on an increasingly important role. It is characterised by the shift from previous classical teaching to learning which features a holistic view on integrating physical, cognitive and emotional areas as well as values. This kind of approach forms a paradigm shift in the field of education, requiring a new organisational structure of educational institutions, updated curricula, implementation of active learning, and the search for innovative approaches to learning.

Today, competences are perceived as the general ability to act upon knowledge, experience, values and dispositions that an individual has developed through his/her involvement in the educational practices, and as a specialised system of abilities, experience and management skills that are necessary / ... / to achieve specific goals. (Key Competences, 2002; summarised after: Razdevšek-Pučko, 2004). Furthermore, we need to underline the importance of the context, where standards which the competences should comply with are set, as well as the socio-economic and cultural context, which should be the ones which set the importance or the value of the individual competences. It is therefore a matter of the ability of their application, integration and upgrade of the acquired knowledge in different situations within an individual's practice. Within the process of formal training, competences include the acquired skills and abilities, and they also emphasise the continuous professional development. While studying the set of competences as seen below, we focused on five areas of competences (Marentič Požarnik, 2007) and held our focus on "innovative" competences, which may affect the efficient and innovative physical education teaching.

Researches so far (Stromberg et al. 2015; Liar et al. 2006; Medved Udovič et al. 2008; Cockerham 2005; Bird 2007; Dumont et al. 2010; Dorian Wall 2016) have shown that an innovative learning environment can better respond to the educational challenges of the future. Recent research has shown that there is a decreasing trend in children being regularly physically active (Jeriček Klajnšček et al., 2015), and therefore they are often overweight (Gabrijelčič Blenkuš, 2013). Thus, we were interested in whether teachers are competent to deal with these challenges.

Exploring creativity and innovation (Craft, 2003; Bird 2007; James & Drown, 2012; Istance, 2014) suggests that teachers are not the only ones who are important, but also the organisational structure, culture and practice, as well as children with their learning outcomes. Creativity is often faced with many obstacles and incentives that can either support or hinder creativity. Through modelling we can simplify the approaches to innovation and hence help to meet the new challenges. Retar (2015) developed an empirical model of the four elements: demand, adjustment, offer and support, which may contribute to higher quality and more efficient work performed by the teachers, as the model

supports innovative teaching that is child-safe, palatable, friendly and, therefore, effective. The triggers of an innovative learning environment in the area of physical exercise include systemic identification, the development and enforcement of new features, thus being different from the well-established, everyday repetitive practice – routine. Also, very important is the understanding, recognition and encouragement of individuals who are exposed to and take responsibility for innovation in physical exercise teaching. Innovative experts, provided they are supported by the profession and practice, could further strengthen the availability of quality physical exercise teaching with their good practices. An indispensable element of modern conceptions of teaching is reflection. Among the inhibitors of an innovative learning environment is the often stereotyped perception of problems, routine problem-solving, the fear of mistakes and the risks associated with potential injuries. A teacher/educator, guided by the principle of seeking the lowest possible common denominator, will be non-confrontational, but he/she will become a prisoner of these decisions and reduce the access of children to the optimal development of their motor skills and to maximizing the growth of their physical competences. The common denominator will continue to decrease, which is not a modern approach to teaching in the knowledge society. Children account for very diverse factors which guide them through the activities. Among them there is a very important factor, i.e. the perception of comfort and the desire for staying in the “comfort zone”. Pre-school teachers, on establishing the appropriate level of comfort in the form of adjustment and aid, may be the key to an effective development of physical competences in early childhood. Pre-school teachers can also unknowingly subordinate physical exercise teaching due to the fear of potential injury, therefore, they avoid teaching complex movement exercises (rolling backwards, jumping over obstacles, climbing, etc.), where the risk of injury is higher. The fear of complaints and lawsuits by parents can be a major inhibitor of innovation in the field of physical exercise.

By surveying 277 pre-school teachers, we found that they very positively assessed the importance of physical exercise within the kindergarten in early childhood, and that physical/sports activities have to be organised through innovative approaches. In the field of movement and physical exercise linked with creativity, efficiency and friendliness, they self-assessed their professional work very highly. The most developed competence was “creating a safe learning environment for physical activity”, and the least developed was “working with sports experts outside the kindergarten” (pre-school organization). They rated “continuous professional development for the innovation of their work in the field of physical exercise learning,” “working with children’s parents and others responsible for the child” and “identifying physically gifted children and adapting to their specific requirements”, as the least developed competences. It can be concluded that teachers are not sufficiently competent for responsive work on introducing innovative forms and contents of physical exercise teaching, while being hindered by the inhibitors of innovation such as routine and inflexible physical teaching. On the other hand, they are also hindered by the absence of creativity triggers, such as integration with external competitive sports’ environments, networking examples of good innovative practices, self-reflection and participation in lifelong learning programmes.

Despite being reluctant to generalise the results, mainly because of the non-representative sample of respondents and due to self-evaluation as a method of obtaining data, we tried to highlight the issue of innovation. Moreover, we wanted to contribute to a further detailed examination of the key triggers which encourage pre-school teachers to innovate the learning environment in the field of movement and physical exercise, and those which discourage them.

The key purpose of introducing innovative didactics to the field of physical/sporting activity is the effective development of motor skills, which contribute to a more efficient and more controlled movement of children, later allowing the creation of a sustainable lifestyle that enhances health. Taking into account the different definitions, it can be summed up that physical exercise competence is the ability to apply a combined use of motor abilities, motor skills and motivation for an efficient performance of physical exercise tasks. The motor experience gained contributes to a greater level of competence during physical exercise. Thus, physical skills are not only the ability to perform physical exercise, but especially the motivation and integration of physical exercise skills and competences, including the abilities gained through physical experience that one needs for performing physical exercise tasks well. It does not matter how physically capable we are or what we know about the physical exercise task; it matters whether we are able to perform and produce such physical exercise action/service, which is consistent with our ideas and expectations of the environment. To effectively understand children's physical competences, it is necessary to introduce a modern and quality management method as a comprehensive process of coordinating the key factors that enable the effective implementation of the objectives of planning, organising, implementing and controlling the physical exercise learning process. Pišot (2012) notes that physical education treatment is the comprehensive treatment of an individual with carefully selected content and means of movement, considering the specificities, capabilities and limitations that define each individual physically, including the effects of physical exercise in interaction with the environment on the individual. Knowledge of management is therefore very important for coordinating a number of factors and resources that influence our effective teaching activity. Pre-school teachers should also be the initiators of various forms of organisational offers of physical/sports and sports' programme contents, such as public, private, and the combination of the public-private sectors. In this way, they should allow access to all kinds of offers within and around kindergarten/pre-school environment. In doing so, they should consider the risk of possible negative consequences of including a neo-liberal business model in school and extracurricular space in the field of sport, in particular, the belief in the power of the sports' market, that everything will be automatically settled. Introducing recommendations of the model's four areas: demand, adaptation, offer and support, can contribute to better quality and a more efficient work process of pre-school teachers. By implementing the model, it will be able to further contribute to the physical/sports' activity having a positive impact on health and holistic development of children, and co-create their healthy lifestyle.

Pre-school teachers are informed that they should encourage different organisational forms of physical/sports activities and sports programme contents such as public,

private, and public-private contents, thus allowing access to all forms of offers within and around kindergarten/school environment. In doing so we should be aware of the possible negative consequences of the neo-liberal business model in schools and the extracurricular space in the field of sport, in particular, the belief that ultimately the sports' market will automatically settle everything.

LITERATURA

1. Birdi, K. (2007). A lighthouse in the desert? Evaluating the effectiveness of creativity training on employee innovation. *Journal of Creative Behavior*, št. 41, (4).
2. Cockerham, W.C. (2005). Health Lifestyle Theory and the Convergence of Agency and Structure. *Journal of Health and Social Behavior*.
3. Craft, A. (2003). The limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, str. 113–127.
4. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
5. DeSeCo-Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. (2005). Pridobljeno dne 14.04.2016 s svetovnega spleta: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02_parsys.43469.downloadList.2296.
6. Dorniak Wall, K. (2016). A review of integrated approaches to the study of creativity: a proposal for a systems framework for creativity. Mawson Lakes: School of Engineering. University of South Australia.
7. Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Pariz: OECD Publishing.
8. Erčulj, J., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Musek Lešnik, K., Retar, I., Sardoč, M., Vršnik-Perše, T. (2008). Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS: projekt: preliminarne študije. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
9. Gabrijelčič Blenkuš, M. (2013). Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji. Gradivo za Odbor DZ RS za zdravstvo. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
10. Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill.
11. Grey, T., Huppert, J., Keeley, B., Leslie, C. (2014). Tackling physical inactivity – A coordinated approach. Pridobljeno dne 11.08.2016 s svetovnega spleta: <https://parliamentarycommissionon-physicalactivity.files.wordpress.com/2014/04/apcoba-final.pdf>.
12. Harrington, G. (2005). *Fundamental motor skills (Research report)*. Tasmania: Deputy Secretary (Education), Department of Education, Community and Cultural Development.
13. Haywood, K., Robertson, M.A., Getchell, N. (2012). *Advanced analysis of motor development*. Champaign: Human Kinetics.
14. Hozjan, D. (2014). Izobraževanje za 21. stoletje-ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Znanstveno-raziskovalno središče. Univerzitetna založba Annales.
15. Istance, D. (2014). Delo OECD v zvezi z "inovativnimi učnimi okolji" (IUO) – Okvir za spremembe na ravneh šole in sistema. Portorož: Znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Znanje in spretnost za 21. stoletje – izzivi vodenja, učenja in poučevanja [Elektronski vir]: zbornik povzetkov / [III. Znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož,] 1.-2. april 2014; [uredila Mateja Brejc in Tomaž Prelog]. El. knjiga. Kranj: Šola za ravnatelje.
16. Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., Britovšek, K., Jeriček Klanšček, H. et al. (ur.). (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

17. Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
18. Likar, B., Križaj, B., Fatur, P. (2006). Management inoviranja. Koper: Univerza na Primorskem. Fakulteta za management.
19. Kohont, A. (2005). Kompetenčni profili slovenskih strokovnjakov za upravljanje človeških virov. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
20. Marentič Požarnik, B. (2007). Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, št. 38 (5), str. 44–50.
21. Marentič Požarnik, B. (2012). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
22. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychological association. Pridobljeno dne 05.04.2015 s svetovnega spleta: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/>.
23. Medved Udovič, V., Cotič, M., Cenčič, M. (ur.). (2008). Sodobne strategije učenja in poučevanja. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
24. Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, št. 52 (4), str. 66–78.
25. Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy OECD (2013). Innovative Learning Environments, Pariz: OECD Publishing.
26. Pišot, R. (2012). Lifelong competency model of motor development. Ljubljana: Fakulteta za šport. Kinesiologia Slovenica, št. 18 (3), str. 35–46.
27. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, št. 55/121, posebna izdaja, str. 52–74.
28. Retar, I. (2015). Inovativni didaktični pristopi na organizacijskem področju športa v šoli. V: Pegan, N. (ur.), Čeklić, U. (ur.), Volmut, T. (ur.). Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 79–85.
29. Sheridan, M.D., Sharma, A., Cockerill, H. (2008). From birth to five years: children's developmental process (3rd ed.). London, New York: Routledge.
30. Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S. J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., Garcia, L.E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. Quest., št. 60 (2), str. 290–306.
31. Svetlik, I., Pavlin, S. (2004). Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet. Teorija in praksa, 41 (1/29), str. 199–211.
32. Svetlik, I. (2006). O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, št. 37 (1), str. 4–13.
33. Škof, B. (2010). Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre. Kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine? Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport, Center za vseživljenjsko učenje v športu.
34. Štemberger, T., Cencič, M. (2015). Kaj poklicni življenjepisi vzgojiteljic odkrivajo o prepletenosti poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti? Revija za elementarno izobraževanje, št. 8 (3), str. 17–37.
35. Verle, K., Markič, M. (2012). Kompetence vršnih menedžerjev in organiziranost kot osnova uspešnosti organizacije. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
36. Walkley, J., Armstrong, D., Clohesy, P. (1998). Fundamental Motor Skills: An activities resource for classroom teachers. Melbourne: Department of Education Victoria.

Dr. Iztok Retar (1958), docent za področje kineziologije na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Naslov: Cesta v Zgornji Log 21, 1000, Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 041 310 958

E-mail: iztok.retar@pef.upr.si

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), redna profesorica za predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Naslov: Ulica Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, Slovenija; Telefon: (+386) 01 537 46 32

E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si