

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2018

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského
8, 771 47 OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na
Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012
časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita
v Koperu)

prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Šárka Klímová (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili
odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické
normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může
zakládat občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní
odpovědnost.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University Olomouc,
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012
under number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has
ISSN1805-7152.

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of
Koper)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (cover)

Mgr. Šárka Klímová (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have
supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic
standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and
may be based civil, administrative law or criminal liability.

OBSAH

JAK VNÍMAJÍ MATEMATIKU BUDOUCÍ UČITELÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY	
Eva Nováková	7
STIMULÁCIA EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ V MATEMATIKE – ANALÝZA VÝSLEDKOV INTERVENCIE	
Edita Šimčíková, Alena Prídavková, Blanka Tomková	25
VZDĚLÁVÁNÍ A PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V POLSKÉ REPUBLICE	
Lucie Zormanová	33
ROLA WIĘZI MATKA – DZIECKO W ROZWOJU EMOCJONALNYM CZŁOWIEKA	
Barbara Czuba	59
ABSTRACTS	78
INFORMACE PRO AUTORY	81

CONTENT

HOW DO THE PROSPECTIVE KINDERGARTEN TEACHERS PERCEIVE MATHEMATICS Eva Nováková	7
STIMULATION OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN MATHEMATICS - ANALYSIS OF INTERVENTION RESULTS Edita Šimčíková, Alena Prídavková, Blanka Tomková	25
EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND Lucie Zormanová	33
THE ROLE OF THE MOTHER AND CHILD BONDS IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF MAN Barbara Czuba	59
ABSTRACTS	78
INFORMATION FOR AUTHORS	83

Jak vnímají matematiku budoucí učitelé mateřské školy

Eva Nováková

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno

Úvod

Učitelé mateřských škol, studenti připravující se středoškolským i vysokoškolským studiem na budoucí profesi učitele mateřské školy, ale také jejich učitelé, si kladou otázku, zda a jakou matematiku potřebuje pro své profesní působení učitel mateřské školy.

Uvedme nejdříve jeden autentický názor budoucí učitelky mateřské školy. Naše zkušenost z výuky „matematických“ disciplín vysokoškolského studia ukazuje, že zdaleka není ojedinelý:

„...matematické disciplíny byly někdy dost odtržené od reality. Některé věci v mateřské škole prostě dělat nelze, abychom nespadli do řízených, frontálních činností či monologu učitele.“ (Syslová et al., 2014, s. 12).

V přípravném vzdělávání učitelů mateřské školy na středoškolské i vysokoškolské úrovni mají matematické předměty co rozsahu výuky pouze marginální postavení. Vycházíme z našeho přesvědčení, že učitel mateřské školy potřebuje disponovat takovými odborně matematickými poznatky, které mu umožní kvalitní a efektivní činnost při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí předškolního věku. Přitom naše intuitivní zkušenosti z výuky v oboru Učitelství pro mateřské školy se zdají potvrdovat, že učitelé

mateřské školy mají znalosti matematiky obvykle chatrné, nesystematické, spíše epizodické.

Uvedený předpoklad nás vedl k pokusu o získání objektivnějšího pohledu na *vztah budoucích učitelů mateřské školy k matematice*, na vnímání matematiky u budoucích učitelů mateřské školy. Naléhavá potřeba získání relevantních informací souvisejících s postoji současných i budoucích učitelů předškolních dětí k matematice je pocíťována na více vysokoškolských pracovištích (Hnatová, 2018; Uhlířová 2018). Pokusili jsme se proto objektivizovat reflexi vlastních zkušeností získaných ve výuce matematicky zaměřených předmětů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně a poznatků, které jsme získali prostřednictvím evaluace předmětů studenty i v neformálních diskusích se studenty i učiteli. Náš příspěvek je dílčím výstupem rozsáhlejšího a širě koncipovaného výzkumného šetření, zaměřeného na různé aspekty a souvislosti matematického vzdělávání učitelů mateřské školy (Nováková & Novák, 2018).

Teoretická východiska

Spolu s Wiegerovou & Gavorou (2014) vycházíme z toho, že stát se učitelem je personální a sociální proces. Volba studia učitelství je produktem minulých individuálních zkušeností člověka a opírá se o individuálně konstruovaný *koncept učitelství*, který ovšem není předem daný, vrozený, ale lidé si jej postupně utvářejí. Koncept učitelství si konstruují všichni lidé, kteří mají životní zkušenost se školním vzděláváním. Avšak u těch, kdo jsou učiteli, dochází ke zdvojené konstrukci. Tou druhou je budování *identity učitele*.

„Osobní (individuální) identita vzniká ve svěbytném procesu, jehož produktem je unikátní učitel. Důkazem toho je, že co se týká jeho charakteristiky jako preference, hodnoty, postoje, zkušenosti a jednání, neexistují identičtí učitelé. Každý učitel je originální osobností, má vlastní identitu.“ (Wiegerová & Gavora, 2014, s. 512).

Jak zdůrazňuje Gavora (2002), je konstrukce profesní identity učitele kontinuální, trvalý a nepřestávající proces, přičemž nejtvrdějším obdobím je začátek profesní kariéry učitele. V první fázi se vytváří jistý prekoncept učitele, v dětství často herně realizovaný ve formě učitelské sebeprezentace. Vlivem dalších situací (životních, akademických, profesních) se tento prekoncept prohlubuje. Mladý člověk si osvojuje postoje, přesvědčení, vědomosti a názory typické pro profesi učitele, akceptuje normy a pravidla učitelství, dospívá ke stále hlubšímu pochopení své role (Spilková et al., 2004). Dofková (2016) v této souvislosti připomíná význam přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti učitele (self-efficacy). Didaktický význam osobní účinnosti v přípravě budoucích učitelů zdůrazňují Dofková & Kvintová (2017). Domnívají se, že rozvoj self-efficacy v profesních podmínkách je nastartován již na začátku přípravného vzdělávání, kdy začíná učitelská profesionalizace prožíváním nové sociálně-profesní role uchazeče o pedagogická studia. Často teprve po nástupu do praxe si však začínající učitel v plné míře uvědomuje náročnost a komplexní charakter povolání učitele, což někteří autoři popisují jako „profesní náraz“ nebo „šok z reality“ (Keiny & Dreyfus, 1989; Šimoník, 1994).

Vraťme se k úvodní větě naší stati a připomeňme všeobecně přijímaný názor didaktiky matematiky, že znalosti matematických pojmů a metod práce v matematice jsou spojeny s myšlením a jeho rozvojem. Zdůvodnění podávají například Scherer et al. (2006), kteří zdůrazňují význam uvedeného spojení v činnostech učitele a v jeho interakci s dítětem pro detekci a identifikaci epistemologických překážek při učení, pro podněcování procesů učení, pro kladení motivujících otázek aj. Také Hejný (2004, s. 115) uvádí, že „je třeba, aby studenti viděli v matematice především prostor pro kultivaci myšlení žáků a pro jejich osobnostní rozvoj a aby věděli, jakými prostředky lze tohoto cíle dosáhnout“. Kuřina et al. (2003, s. 1) zdůrazňují, že „cílem matematického vzdělávání učitelů mateřských

škol je vytvoření tvůrčího klimatu na cestě k matematice, pěstování dovedností vidět souvislosti a abstrahovat přitom od vlastností jevů, které jsou z jistého hlediska nepodstatné. Dále jde o kultivaci vnímání, pozornosti, paměti a představivosti. Nejde tedy prioritně o předávání určitých matematických poznatků, ale o poznání toho, jak matematické poznatky vznikají a jak jsou užitečné... Jsme si vědomi toho, že předpokladem úspěšné předmatematické přípravy dětí je vhodná příprava jejich učitelů.“

Odborné (oborově předmětové) a didaktické znalosti učitele jsou nesporně faktory, který ovlivňují proces výuky i učení žáků na všech stupních a typech škol (Shulman, 1986). Vlastní odborné znalosti učitele jsou citlivým bodem, přičemž jeho matematické nedostatky nemusí být za určitých okolností vůbec odhaleny (Scherer et al., 2006).

Metodologie výzkumu

Byly formulovány dvě výzkumné otázky:

1. Jaký je vztah studentů oboru Učitelství pro mateřské školy k matematice (jako vědnímu oboru, jako školnímu předmětu, jako součásti životní praxe)?
2. Které faktory vztah studentů oboru Učitelství pro mateřské školy k matematice ovlivnily a formovaly?¹

Jako výzkumnou metodu jsme využili *tematické psaní textu* zaměřeného na téma *Matematika a já (Jaký je můj vztah k matematice?)*. Jak uvádějí Wiegerová & Gavora (2014), tematické psaní je vlastně kvalitativním protikladem dotazníku, v němž

¹ Tyto faktory jsme nestanovili a priori, ale pokusili jsme se je extrahovat z dat, která jsme z výpovědí participantů získali.

respondenti odpovídají na řadu otázek stanovených výzkumníkem. Orientace tematického psaní je opačná. Pokusili jsme se jím angažovat participanty do uvažování o sobě. Text, který produkovali, je konstrukcí jejich vlastní subjektivity.² Výpovědi respondentů mají charakter „vnitřního dialogu“. Tento dialog vede respondent sám se sebou, když zaujímá kritický odstup od svých poznatků, zkušeností a prožitků (Švec, 1996). Volná písemná produkce je málo frekventovaným způsobem získávání dat v kvalitativním výzkumu, v němž spíše převládají orální metody sběru dat (Richardson, 1994). Výhodou písemné metody je, že mediační efekt výzkumníka je menší v porovnání s interview a participant pracuje vlastním tempem (Elizabeth, 2007).

Výzkumný vzorek byl tvořen 58 studentkami 2. ročníku prezenčního i kombinovaného studia bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně. Sběr dat se uskutečnil v závěru zimního semestru akademického roku 2017/18, v prosinci 2017.

Studentkám jsme vysvětlili záměr výzkumu a dali jim stručné instrukce týkající se obsahu tematického psaní, jeho rozsahu a žánru. Téma bylo uvozeno otázkou: „Jaký je můj vztah k matematice?“ a větou: „Když se řekne matematika, tak...“. Obsah nebyl nijak přesněji vymezen, rozsah byl dán orientačně jednou stranou textu. Psaní bylo volné, neřízené výzkumníkem – proud psaní jím nebyl nijak omezován. Textový žánr byl charakterizován jako *písemná sebereflexe* (Švec, 1996; Novák, 2004).

Základní metodou, která umožnila formulovat zjištění, tvořila *tematická analýza textu* (Braun & Clarke, 2006). Jednotlivé

² Nechali jsme se inspirovat výzkumem Wiegerové & Gavory (2014), jehož cílem bylo zjistit, jaké motivy vedly studenty učitelství pro mateřské školy k rozhodnutí vydat se na dráhu učitele v mateřské škole.

výpovědi byly analyzovány s cílem hledat odpovědi na výzkumné otázky, uvedené výše.

Výzkumná zjištění

Pokud jde o vyjádření vztahu respondentů k matematice, byly rozlišeny tři úrovně: *pozitivní* (různé míry intenzity), *neutrální a negativní* (opět různé míry). Pro převážnou většinu participantů není studium matematiky objektem spontánního zájmu. Některé studentky vyjádřily překvapení či dokonce nelibost, že na zvoleném studijním oboru „objevily“ matematicky zaměřené předměty. Přesto analyzované texty obvykle neobsahují jednoznačně negativní vztah k matematice, lze v nich najít rozmanité podoby a jemnější nuance vyjádření vztahu k matematice. Přitom jsme mohli rozlišit různé podoby *vnímání matematiky*.

Vnímání matematiky jako reflexe předchozího vzdělávání – matematiky jako školního předmětu:

Z vyjádření participantů je zcela zřejmé, že dosavadní zkušenosti s výukou matematiky v roli žáka či studenta na základní a střední škole se v jejich názorech zřetelně odrážejí. Promítají se do nich subjektivní zkušenosti z dosavadního matematického vzdělávání na různých stupních školy. Tyto zkušenosti mohou být pozitivní:

a) Matematika byla vždy můj nejoblíbenější předmět na škole. Baví mě řešit zapeklité úlohy, zapojit logické uvažování. Mám radost, když na řešení přijdu sama nebo jen s malou dopomocí.

b) Co se týká mého vztahu k matematice, je veskrze kladný. Na základní škole mě bavil spíše český jazyk, ale s nástupem na střední školu mě matematika bavila víc a víc. Každý den jsem počítala příklady z učebnice, doslova jsem to hltala. Bavilo mě neustále tápat

nad příkladem, dokud jsem nenašla řešení. Dokonce mě i mrzelo, že jsme toho nestihli probrat víc. Libilo se mi, že na sebe jednotlivé oblasti matematiky navazují a k pochopení nových věcí je potřeba ovládnout znalosti předcházející.

Mohou být však i zcela opačné, jak dokumentují následující výpovědi:

a) Když se řekne matematika, tak začnu být nervózní a dělá se mi špatně. Matematika opravdu není můj oblíbený předmět.

b) Když se řekne matematika, tak se mi v hlavě rozjede opravdu neuvěřitelná smršť pocitů. Bohužel negativních. Ať jsem se snažila jak chtěla, nechápala jsem prakticky nic. To je asi tak vše, co se mi vybaví, když se řekne matematika. Můj úhlavní nepřítel.

Odras matematiky jako vědního oboru ve vnímání studentek:

Z vyjádření respondentů je zřejmý značný respekt k matematice jako vědní disciplíně a jejím představitelům. Studentky si uvědomují, že poznatky matematiky v různých historických obdobích zásadním způsobem změnily a mění svět i postavení lidí v něm. Uvědomují si skutečnost, že matematika není pouze uzavřenou, neživotnou vědou, přístupnou pouze omezenému počtu „vyvolených“, ale její uplatnění se promítá se v mnoha dalších oblastech:

a) Dnes žijeme v moderním světě, který je popsán fyzikálními zákony vyjádřenými pomocí matematiky, aritmetiky a geometrie. Matematika je i univerzálním jazykem, protože její pravidla platí v každé situaci stejně. Proto pro nás může být matematika určitou jistotou.

b) Když se řekne matematika, tak si představuji stavby. Můj obdiv patří architektům, kteří vše dokázali propočítat a narysovat. Když se

řekne matematika, tak vidím rozčuchanou hlavu Alberta Einsteina a jeho složité vzorečky výpočtů.

Vnímání matematiky jako součásti životní praxe, jako užitečného nástroje pro každodenní život:

Studentky „vidí matematiku“ v různých praktických souvislostech: při každodenním využívání elementů finanční matematiky, ale také v péči o vlastní děti, při třídění předmětů denní potřeby a spontánním vytváření částí oblečení jako uspořádaných dvojic nebo jako nástroje k řešení geometrických úloh v praktickém životě, uvědomují si užitečnost matematických poznatků pro reálnou životní praxi. Teprve v konfrontaci s konkrétní potřebou „matematizovat reálnou situaci“ někdy vnímají a připouštějí si své nedostatky:

a) Zajímavé pro mě bylo, že až v dospělosti, když jsem začala pracovat, jsem místy pociťovala svou „matematickou zaostalost“ jako jakýsi handicap. Toto procitnutí souviselo pravděpodobně s první výplatou, se zakládáním účtů v bance, šetřením peněz na bydlení, propočítáváním procent a podobně. Dalším zastavením pro mě bylo narození mých dětí. Na nich jsem si uvědomovala, jak je ten reálný život s matematikou propojený a spjatý. Odmalička se sleduje, jak děti rostou, kolik váží, kolik čeho mají sníst. Přišly recepty. Míry ingrediencí, odměrek, čtení obalů potravin...

b) Při svém obvyčejném pracovním dni se setkávám s matematikou hned v několika situacích - ráno, když počítám, kolik mám ještě minut na to, abych se vypravila z domu, odpoledne, když jdu nakupovat a počítám, kolik mě nákup bude přibližně stát, večer, když peču buchtu a přemýšlím, jestli ji dám do kruhové nebo čtvercové formy.

c) V první řadě se mi vybaví různá čísla. Ať už čas, ceny v obchodě, čísla autobus. Jak čísla, tak i matematika jsou všude kolem nás.

V obchodě počítáme, kolik si koupíme rohlíků nebo kolik deka šunky potřebujeme na víkend. Musíme vědět, jak správně přivrtat policiku, aby byla rovná či přesně ve středu zdi, umět si spočítat obvod zahrady, abychom věděli, kolik koupit pletiva. Zkrátka matematika, čísla a počty jsou celý život, každý den a každou hodinu s námi.

Velmi zajímavé a podnětné poznatky přinesly části textů, vypovídající o tom, které faktory vztah studentek k matematice ovlivnily a formovaly. Významné místo mezi těmito faktory mají *rolové vzory* (Wiegerová & Gavora, 2014): člověk, který formoval vztah k matematice, názory a postoje studentek ať v kladném (*vzor*) nebo záporném (*antivzor*) smyslu. Nejčastěji jsou jako externí dominanty uváděni *učitelé matematiky* na různých stupních vzdělávání, ale také *prostředí rodiny* (některý z rodičů). Další skupinou faktorů je uvědomění si užitečnosti osvojení matematických poznatků pro budoucí profesní uplatnění ve smyslu *percepce činnosti učitele mateřské školy* jako faktoru podílejícího se na postupném vývoji vlastního konceptu učitelství. Ten je do určité míry ovlivněn také odbornými matematickými znalostmi, které budoucí učitelé získali předchozím studiem nebo ve studiu matematických předmětů na vysoké škole. Jde tedy o zaměření ke vzdálenější budoucnosti, poněvadž se zde nevyjadřují k vlastnímu studiu, ale již k profesi, kterou si zvolili.

Z dat, která jsme z výpovědí získali, jsme extrahovali faktory, které uvádíme v následujícím přehledu.

Učitel matematiky jako vzor, ovlivňující vztah studentek k matematice:

Výpovědi ukazují, že vzpomínky na své učitele matematiky na základní a střední škole jsou mezi studentkami i s časovým odstupem stále velmi živé. Z řady důvodů (dítě je ve školním prostředí dlouhou dobu - řadu hodin denně, navíc učitel matematiky jako jednoho z hlavních předmětů se setkává se žáky prakticky

denně) nelze pozitivní či negativní vliv učitele přehlédnout a bagatelizovat. S příznivým či nepříznivým hodnocením učitelů matematiky na základní a střední škole souvisí i pozitivní nebo negativní vnímání matematiky jako školního předmětu, do kterého se promítá vzpomínka na celkové klima ve výuce, učební činnosti řízené učitelem, dovednost učitele žáky pro výuku předmětu zaujmout. Ve výpovědích se hodnotí výuka matematiky na prvním stupni ZŠ spíše příznivě, často značně kriticky na druhém stupni základní školy a na střední škole. Studentky si dokážou přesně vybavit i mnohé detaily, řadu epizod ze setkávání s učiteli, jejich jména, fyzické vzezření a osobnostní charakteristiky vnímané dětskýma očima. Pozitivní učitelské vzory imponují dětem a mladým lidem svým charismatem, které ještě posiluje jejich odborné působení, stávají se vzorem pro imitaci. Učitelé na druhém stupni ZŠ byli v našem vzorku respondentů častěji podrobeni kritice. Uvedeme nejprve příklady, kdy je učitel matematiky pozitivním vzorem:

a) Na základní škole jsem mívala z matematiky vždy jedničky, dá se říct, že mne i bavila, byla zajímavá. Měli jsme výborného učitele, který učivo uměl podat tak, aby to všechny bavilo.

b) Na střední škole jsme měli velice skvělou profesorku, která dokázala i složitější látku vysvětlit jednoduchým způsobem a hodiny s ní byly velice zábavné. Od té chvíle byla pro mě matematika příjemnou záležitostí.

c) Když se řekne matematika, tak se mi vybaví naše vyučovací hodiny matematiky na gymnáziu. Měli jsme skvělého pana profesora, elegantního staršího pána, který nám uměl probíranou látku dobře vysvětlit a na hodinách nebyla nouze o legraci.

Jinou vzpomínku uvádějí respondenti, pro které učitel matematiky představuje negativní vzor:

a) *Matematika na prvním stupni byla podávána hravou formou a vždycky mi šla, bavila mě a hlavně jsem tomu rozuměla. Zlom nastal na druhém stupni základní školy. Já měla jinou paní učitelku, od které jsem nechápala takřka nic. Matematiku jsem vnímala jako svého úhlavního nepřítele, na hodiny jsem se vůbec netěšila a ani jsem se ji doma neučila, protože mě to nebavilo.*

b) *Pokud bych se měla zaměřit konkrétněji na svůj vztah k matematice, vzpomenu si na matematiku na druhém stupni. Matematika mě v té době vůbec nebavila, měli jsme paní učitelku, od které nikdo ze třídy učivo nechápal.*

c) *Pamatuji se na svou první hodinu matematiky na druhém stupni s paní učitelkou S. Pamatuji si ji, jako by to bylo včera. Šedé kalhoty vyžehlené na puky, nadýchaná žlutá košile s obrovskou mašlí u krku. Vlasy stažené do drdolu, zlaté kočičí brýle a červená rtěnka. A proč si tu hodinu pamatuji? Paní učitelka se na úvod zeptala, které dva spolužáci považujeme za dobré v matematice. Spolužáci zvolili mě a kamaráda Honzu. Cítila jsem se dobře, věřila si, vždyť mě zvolilo 30 dětí. Měli jsme jít k tabuli, každý z jedné strany a psát příklady dozadu. A jak to dopadlo? No špatně! Ostuda jako hrom, sebevědomí dobrého počtáře na bodu absolutní nuly. Nevím, co si chtěla paní učitelka dokázat, nicméně během pár minut vzbudila u mě odpor k jejím hodinám, vlastně k matematice.*

d) *Na gymnáziu jsem se snažila hodinami matematiky nějak proplout. Nejvíc mě mrzí, že to byl náš učitel, který ve mně pohřbil šance něco důkladně pochopit, protože jsme se od něj obvykle nedočkali dostačujícího vysvětlení látky.*

Vliv otce, matky nebo jiného blízkého člověka:

Do formování vztahu k matematice se promítlo (i když v podstatně menší míře) také prostředí rodiny, v němž studentky vyrůstaly, a vliv rodičů například při domácí přípravě na školní

matematiku. Některé uváděné příklady jsou velmi zajímavé. V jednom případě se jedná nejen o vztah k matematice, ale i o profesní tradici: role matky jako možné inspirace pro volbu učitelství jako budoucího povolání. Zajímavým momentem je také změna pohledu na důslednou supervizi otce při procvičování matematiky. V tehdejší situaci ji pociťovala studentka negativně, s odstupem času se toto vnímání změnilo a nyní je pojímá jako inspiraci pro vlastní výchovné působení v rodině. Rovněž dopomoc spolužačky při studiu lze považovat za faktor příznivě ovlivňující vztah k matematice:

a) Vybavím si doby, kdy jsem po škole chodila za mamkou na gymnázium a čekání si krátila ve třídě u tabule, kde jsem imaginárním posluchačům vysvětlovala vymyšlené vzorce a příklady. Snad i proto jsem uvažovala o studiu učitelství právě tohoto oboru.

b) Vzpomínám na cesty do školy s tatínkem, kdy mě každé ráno zkoušel z násobilky. Tehdy se mi to moc nelíbilo, dnes na to ale ráda vzpomínám a doufám, že ke stejnému závěru dojdou i mé dcery.

c) Když se řekne matematika, tak si vzpomenu na dlouhé psaní domácích úkolů a procvičování počítání s „ruční“ dopomocí jednoho z rodičů. Bylo to pro mě stresující.

d) S matematikou nám pomáhá spolužačka K., pro kterou je matematika koníčkem a jsem jí vděčná, že nám věnuje svůj čas na zopakování učiva.

Percepce matematických znalostí pro budoucí profesi učitelky mateřské školy:

Faktory ovlivňující vztah k matematice, které se do výpovědí promítly a které považujeme u studentek oboru Učitelství pro mateřské školy za zvláště podnětné, souvisejí s vědomím jejich

vlastní pozice při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí v prostředí mateřské školy. Lze zde najít důvody, které ovlivnily již jejich rozhodování pro budoucí povolání učitele mateřské školy: zájem o práci s dětmi předškolního věku a dosavadní zkušenosti, které při práci s dětmi předškolního věku získaly. K inspiracím, jež potkaly respondenty výzkumu při práci s dětmi předškolního věku, patřily obvykle aktivity spontánní, volné a neformální. Potřebu znalostí alespoň základů matematiky si uvědomují, pohlížíjí na vlastní matematické vzdělávání jako na potřebné. Značně kriticky se ovšem vyjadřují k příliš odbornému zaměření předmětů studia. Svě pedagogické poslání vnímají jako podporu a rozvoj osobnosti dítěte, jako jeho přípravu na život, při odkrývání reálného světa, jako podporu role budoucího školáka. Uvědomují si, že mohou v oblasti matematické pregramotnosti připravit předškoláka nejen na vstup do školy, ale i na pozdější matematické vzdělávání. Současně - možná také jako reflexi vlastních subjektivních zkušeností - zdůrazňují potřebu uplatňování aktivit přiměřené náročnosti, realizované pro děti přitažlivou formou:

a) Nikdy jsem neměla k matematice tak kladný vztah, abych jí věnovala mnoho času. Ale po uvědomění si, že je to opravdu důležité, ráda bych se jí věnovala trochu víc z důvodu mé budoucí práce, která se týká výuky dětí předškolního věku.

b) Až donedávna jsem si myslela, že pro děti v mateřské škole není matematika, ani nic s ní spojeného, důležité. Dnes už ale vím, že předškolní věk je ta správná doba na „položení“ základů, na které budou děti navazovat na základní nebo střední škole. Překvapilo mě, že i při jednoduchých a zábavných činnostech se budou u dětí rozvíjet matematické představy. Myslím si, že je opravdu důležité zařazovat do mateřských škol aktivity rozvíjející matematické chápání.

c) *Myslím, že bychom měli u dětí už od útlého věku rozvíjet matematické představy, protože pro ně budou základem pro jejich budoucí život. Tyto činnosti se dají dělat opravdu zábavnou formou.*

d) *Když se nyní seznamuji s předmatematickými představami, tak jak by se měly rozvíjet v mateřské škole, dívám se už na matematiku z jiného úhlu. Propojují se mi teoretické znalosti s tím, jak se s matematikou setkáváme každý den.*

Shrnutí a závěry

Předcházející zjištění z dat, která tematické psaní textu přineslo, je možné shrnout. Všimli jsme si aspektů, které jsme formulovali ve dvou výzkumných otázkách. Vztah studentek k matematice a matematickému vzdělávání můžeme považovat za výslednici předchozích interakcí mezi:

a) osobnostními charakteristikami a předpoklady jednotlivých studentek a

b) množinou externích vlivů.

K osobnostním charakteristikám a předpokladům pouze připomeňme, že v rámci přijímacího řízení na obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně je přijato pouze malé procento uchazečů, kteří dosáhli nejlepšího výsledku v náročně přijímací zkoušce: testu studijních předpokladů, zahrnujícím 60 otázek v 6 subtestech – verbální, numerické, analytické a kritické myšlení, prostorová představivost a kulturní přehled. Dále se u budoucích studentů počítá se s určitými dispozicemi v oblastech hudební, tělesné a výtvarné výchovy³. Přijetí uchazeči jsou tedy velmi kvalitními absolventy středních škol různého zaměření.

³ Podrobnosti o přijímací zkoušce jsou uvedeny na <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/10315#prijimaci-rizeni>

Potvrdilo se naše očekávání, že ve vztahu participantů výzkumu k matematice lze rozlišit tři úrovně: *pozitivní, neutrální a negativní*. Matematiku vnímají ve třech podobách: *jako vědní obor, jako školní předmět a jako součást životní praxe*.

Mezi externími faktory, které vztah k matematice formovaly, jsme z jednotlivých výpovědí identifikovali tři skupiny:

- vliv *učitele matematiky* na základní nebo střední škole jako pozitivního nebo negativního vzoru,
- vliv *příslušníka rodiny*,
- vnímání potřeby matematických znalostí pro *budoucí profesi učitelky mateřské školy*.

Rozsah výzkumného vzorku a jeho zúžení pouze na studentky jednoho studijního ročníku jedné vysoké školy nám nedovoluje formulované závěry neodůvodněně generalizovat. Domníváme se však, že naše zjištění opravňují přinejmenším ke zpochybnění kategorických a zjednodušujících tvrzení o vnímání matematiky jako nepotřebné, neužitečné složce přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Mají podle našeho názoru i silné aplikační souvislosti a další konsekvence. Budoucí učitelé mateřské školy si do značné míry uvědomují potřebu disponovat takovými kompetencemi, které využijí při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí předškolního věku jako významné složky své profese. Uvedené skutečnosti jsme se pokusili doložit výstupy našeho dalšího výzkumu, zaměřeného mimo jiné na to, zda se studenti oboru Učitelství pro mateřské školy sami považují - přes svůj někdy rezervovaný vztah k matematice, který vyjádřili ve svých výpovědích - za dostatečně kompetentní pro rozvíjení matematické pregramotnosti dětí (Nováková & Novák, 2018). Z výpovědí studentů učitelství je současně zřejmé, že studenti požadují pro svou profesní výbavu spíše konkrétní náměty, bezprostředně využitelné

v praxi mateřské školy. Další prohlubování svých teoretických znalostí základů matematiky v rámci vysokoškolského studia často považují za nepotřebné, neužitečné a na úkor vlastní praxe. Získané podněty mohou být využity v návrzích na obsahovou úpravu matematicky zaměřených předmětů vzdělávání budoucích učitelů mateřské školy.

Literatura

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 77–101.

Dofková, R. (2016). *Přesvědčení o připravenosti budoucích učitelů matematiky jako didaktická výzva primárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dofková, R. & Kvintová, J. (2017). *Vnímání vlastní efektivity učitelů primárního vzdělávání. Kvalitativní analýza matematické a didaktické připravenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Elizabeth, V. (2007). Another string to our bow: Participant writing as research method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 31. Dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/331/723>

Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, roč. 54, č.3, 240–256.

Hejný, M. (2004). Dominanty matematické přípravy budoucího učitele. In M. Uhlířová (Ed.) *Cesty (k) poznávání v matematice primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Hnatová, J. (2018). Postoje začínajících studentů študijného programu předškolná a elementární pedagogika k matematice -

konštrukcia a pilotáž dotazníka. *Sborník abstraktů Perspectives of primary mathematics education*, EME. Olomouc.

Keiny, S. & Dreyfus, A. Teachers' selfreflection as a prerequisite to their professional development. *Journal of education for teaching*, 1989, roč. 15, č. 1, s. 53-63.

Kuřina, F. et al. (2003). *Protomatematika a matematická příprava pedagogů mateřských škol*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.

Novák, B. (2004). Sebereflektivní bilance v matematickém vzdělávání učitelů primární školy. In M. Uhlířová (Ed.) *Cesty (k) poznávání v matematice primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Nováková, E. & Novák, B. (2018). *Matematická pregramotnost a učitelé mateřské školy*. Brno: MU (v tisku).

Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 516-528). London: Sage.

Scherer, P., Söbbeke, E. & Steinbring, H. (2006). *Praxisleitfaden zur kooperativen Reflexion des eigenen Mathematikunterrichts*. Manuskript. Universitäten Bielefeld & Dortmund.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational reasercher*, 15(2), 4 - 14

Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Syslová, Z., Horká, H. & Lazarová, B. (2014) *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z. & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“. *Magister*, 5(1), s. 7 - 28

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, č. 3, s. 266 - 276.

Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4, s. 510–534.

Uhlířová, M. (2018). Matematická pregramotnost z pohledu učitelek mateřských škol. *Sborník abstraktů Perspectives of primary mathematics education*, EME. Olomouc.

Stimulácia exekutívnych funkcií v matematike - analýza výsledkov intervencie

Edita Šimčíková, Alena Prídavková, Blanka Tomková
Katedra matematickej edukácie, Prešovská univerzita v Prešove

Úvod

Exekutívne funkcie (EF) predstavujú mentálne procesy vplývajúce na úroveň kognitívnych funkcií žiaka, podmieňujúce ich zapojenie do procesu spracovania a využitia podnetu. Odborná verejnosť má k dispozícii viacero charakteristík a modelov EF (Ferjenčík et al., 2014), ktoré sa líšia v určení počtu komponentov exekutívneho fungovania, ako aj v určení ich priorit. Ich nedostatočná zainteresovanosť môže negatívne vplývať na procesy učenia sa. Stimuláciou EF možno ovplyvniť kvalitu procesu prijímania, vyhodnocovania a spracovania informácií. Výraznejšie sa tento vplyv prejaví v zlepšení študijných výsledkov v materinskom jazyku, matematike a prírodných vedách (Clements et al., 2016).

Stimuláciu EF je možné realizovať prostredníctvom doménovo nešpecifických alebo doménovo špecifických úloh. Východiskom pre nami realizovanú intervenciu bol návrh nástroja doménovo špecifických (matematických) úloh navrhnutých tak, aby obsahovo pokrývali stanovené kurikulum a súčasne stimulovali vybrané exekutívne funkcie.

Prípravná fáza intervencie

Na základe projektových zámerov a rešpektujúc ciele stanovené na prvý rok riešenia projektu APVV vypracoval riešiteľský tím vytvorený z členov Katedry matematickej edukácie PF PU v Prešove návrh programu stimulácie kognitívneho myslenia a exekutívnych funkcií 8 – 10 ročných žiakov, ktorí vykazovali vo

výučbe matematiky slabé výsledky a pedagógovia ich hodnotili známami *dobře* a horšími. Navrhnutý program obsahoval výsostne matematické úlohy a zohľadňoval výsledky dosiahnuté v pilotnom výskume realizovanom v januári 2017. Výsledky pilotného výskumu boli analyzované a prezentované autorkami v príspevkoch na konferencii EME (Šimčíková a kol. 2017).

Stimulačný program si vyžadoval v prípravnej fáze precizovať formulácie matematických zadaní tak, aby:

- nebolo možné pochybovať o obsahu pri zadávaní administrátormi,
- výsledky riešení boli jednoznačné,
- bolo možné v maximálnej miere počas intervencie aplikovať manipulačné činnosti,
- žiaci rozumeli zadaniu a bol akceptovaný ich pojmový aparát, resp. ich kultúra prostredia,
- nebol kladený akcent na produkt, ale na proces,
- každý vytvorený modul stimuloval vybranú exekutívnu funkciu,
- úlohy v moduloch mali matematickú a logickú nadväznosť,
- sa stupňovala kognitívna náročnosť úloh v moduloch,
- existovali súvislosti medzi modulmi z hľadiska matematiky aj exekutívy,
- bolo možné vypracovať metodické usmernenia k procesu zadávania pre všetkých administrátorov,
- mal administrátor vytvorený priestor na komunikáciu so stimulovanými žiakmi,
- mal administrátor priestor na realizáciu nevyhnutných okamžitých záznamov zo stimulácie,
- mohol administrátor podľa možnosti ukončiť stimuláciu prostredníctvom jednej úlohy (nie celý modul) na jednej intervencii.

Súbežne s procesom tvorby stimulačného programu riešiteľský tím uskutočnil výber administrátorov intervencie a vypracoval plán ich tréningov. Do tímu realizátorov intervencie bolo zaradených 10 študentov PF PU v Prešove. Druhý riešiteľský tím projektu APVV, tím psychológov, vybral na základe zvolených výskumných metód vzorku respondentov na troch základných školách v okrese Prešov. Počet žiakov bol 80, 40 tvorilo experimentálnu skupinu a 40 kontrolnú skupinu. Prípravná fáza intervencie prebiehala v časovom rozpätí január – február 2017.

Priebeh intervencie a výsledky

Intervenčný zásah sa realizoval prostredníctvom vyškolených administrátorov v mesiacoch marec – máj 2017 a september – december 2017 v rozsahu 60 hodín, 1 – 2x v týždni, v máji intenzívne každý deň počas jedného týždňa. Každá intervencia prebiehala priamo v podmienkach základnej školy mimo vyučovacích hodín a trvala 45 – 60 minút v závislosti od charakteru zadávaných matematických úloh. Vyžadovalo si to vytvorenie podmienok na stimuláciu a od školy zabezpečenie priestorov pre experimentálnu aj kontrolnú skupinu žiakov. Stimulačný nástroj pre experimentálnu skupinu možno charakterizovať z dvoch hľadísk:

- *Matematické zameranie* - jeho charakteristiku a zdôvodnenie výberu úloh sme prezentovali na konferencii EME (Tomková a kol. 2017). Aplikovaná korigovaná verzia programu obsahovala dva stimulačné moduly úloh z oblasti geometria, tri stimulačné moduly úloh špecifického zamerania (postupnosti, kombinatorika, výroky) a jeden stimulačný modul z problematiky čísel. Každý stimulačný modul bol doplnený o metodiku aplikácie matematického charakteru, o pomôcky pre žiakov a administrátora a o pozorovacie hárky s vymedzenými matematickými pojmami.

- *Exekutívne fungovanie* - z uvedeného hľadiska možno charakterizovať aplikovaný nástroj ako program zameraný na stimuláciu kontroly pozornosti, kognitívneho plánovania a operačnej pamäti. Objavujú sa v ňom aj elementy posilňovania sebahodnotenia a sebaregulácie ako sprievodných exekutívnych funkcií, ktoré nebolo možné úplne v realizačnej fáze z programu vylúčiť. Súčasťou pozorovacích hárkov boli samostatne vyčlenené priestory na vyjadrenia k exekutívnemu fungovaniu respondentov a k metakognitívnemu procesu riešenia problému.

Proces intervencie bol vystavaný tak, aby každý administrátor stimuloval dvoch žiakov súčasne na princípe párovej stimulácie a rovesníckeho učenia. Participačné pozorovania, spracované administrátormi, doplnené o postrehy zo supervízie riešiteľov tímu boli predmetom diskusie v rámci priebežných tréningov a stretnutí riešiteľov. Kvôli precíznejším analýzám intervenčných zásahov mohli byť v procese využité aj audio, resp. videozáznamy, ale tak, aby nenarúšali celkový proces. Na vstupe a výstupe intervenčného zásahu prebehli merania prostredníctvom štandardizovaných testov v réžii psychológov.

Cieľom intervencie bolo pre riešiteľov projektového tímu overiť stimulačný program z matematiky na vzorke slaboprosievajúcich žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a na základe výsledkov pripraviť ucelený program, ktorý by mohol byť pomôckou pre pedagógov v praxi pri eliminácii kognitívnych deficitov žiakov v predmete matematika.

Zistenia, ku ktorým sme dospeli počas stimulácie experimentálnej skupiny žiakov, možno zhrnúť do nasledujúcich výstupov:

- dosiahnutie výsledku riešenia matematickej úlohy dominovalo v začiatkoch nad procesom stimulácie kognície a exekutívy,
- úlohy formulované z oblasti čísel robili žiakom najviac problémov, vyžadovali si dlhšie intervencie,
- úlohy vytvorené z oblasti logických záverov boli naopak pre stimulovaných žiakov veľmi zaujímavé a v ich riešení boli aj úspešnejší,
- súbor úloh z geometrie vykazoval rôznu úroveň úspešnosti v závislosti od charakteru aplikovaných úloh (problémy sa objavili prevažne pri práci v štvorcovej sieti),
- administrátor stimulačného programu má vystupovať v úlohe facilitátora a mediátora, nie posudzovateľa a hodnotiteľa výsledkov,
- úlohy zaradené do programu by mali byť vyberané a formulované síce z oblasti kurikula matematiky, ale nemali by kopírovať dostupné úlohy z bežných učebných zdrojov, s ktorými žiak pracuje na vyučovaní,
- po ukončení intervenčného zásahu sa ako evidentný výstup síce neukázalo výrazné zlepšenie vo vedomostiach žiakov z matematiky (čo ani nebolo prioritným zámerom v tejto fáze), ale posilnila sa výrazne exekutívna funkcia kontrola pozornosti a kognitívne plánovanie, menej výrazne operačná pamäť.

Zhrnutie a zhodnotenie výsledkov - záver

Priebeh intervencie postupoval podľa vypracovaného plánu, ale bol ovplyvnený niekoľkými faktormi. Prvým výrazným vplyvom bol prístup vedenia jednotlivých škôl, v ktorých intervencia prebiehala, ako aj ich technické možnosti. Na kvalitu stimulácie mal dosah aj postoj žiakov v experimentálnej skupine k celému procesu, napr. vzťah k administrátorovi, vzťah k účastníkovi v páre, ochota spolupracovať s administrátorom aj so spolužiakom. Rovnako výrazným prvkom bola kvalita administrátora (jeho zainteresovanosť

do riešenia matematickej úlohy, schopnosť flexibility a okamžitej reakcie na vzniknutú situáciu, empatie voči žiakom a čiastočne aj skúsenosti z praxe).

V procese intervencie sa napríklad ako limitujúci faktor ukázala snaha administrátora o preferenciu realizácie edukačných postupov na úkor procesu stimulácie exekutívnych funkcií a metakognície, ale aj nepravidelná dochádzka žiakov do školy (chorobnosť žiakov). Nevýhodou sa javil aj výrazný rozdiel úrovne kognitívnych schopností žiakov v dvojici, ich komunikačné zručnosti, ako aj rozdiel osobnostných typov stimulovaných žiakov. Pozitívnym zistením bola stúpajúca úroveň komunikácie stimulovaných žiakov s administrátorom o postupe riešenia úloh a o spoznávaní vlastných myšlienkových procesov v rámci jazykových možností žiakov. Podľa nášho názoru slabo prospievajúci žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia potrebujú intenzívny, pravidelný a dlhodobejší intervenčný zásah zameraný na elimináciu deficitu kognitívnych a exekutívnych funkcií, ale cez premyslene zostavený stimulačný program matematického charakteru.

Poznámka: Článok je čiastkovým výstupom projektu: APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*

Literatúra

CLEMENTS, D. H., SARAMA, J., GERMEROTH, C. Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. In *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 36, 3rd Quarter 2016, Pages 79-90. Dostupné na World Wide Web: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300296>

FERJENČÍK, J., BOBÁKOVÁ, M., KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I. & SLAVKOVSKÁ, M. Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS. In *Československá psychologie, časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2014. roč. 58, č. 6, s. 543 – 558. ISSN 0009-062X

KOVALČÍKOVÁ, I. *Kognitívna pedagogika I*. Prešov: Vydavateľstvo PU, 2017. 104 s. ISBN 978-80-555-1814-5.

KOVALČÍKOVÁ, I., PRÍDAVKOVÁ, A., ŠIMČÍKOVÁ, E. & TOMKOVÁ, B. Psychodidaktické východiská mediácie exekutívneho fungovania slaboprosievajúceho žiaka. In *Annales Paedagogicae Nova Sandes-PresovesVII*. Nowy Sacz: Panstwowa Wysza Szkoła Zawodowa, 2017. s. 20-27. ISBN 978-80-

STERNBERG, R. J. *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŠIMČÍKOVÁ, E., PRÍDAVKOVÁ, A. & TOMKOVÁ, B. Stimulácia kontroly pozornosti - výsledky pilotného výskumu. In *Primárne matematické vzdelávanie - teória, výskum, prax: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2017. s. 132-135. ISBN 978-80-557-1236-9

TOMKOVÁ, B., PRÍDAVKOVÁ, A. & ŠIMČÍKOVÁ, E. Stimulácia kontroly pozornosti prostredníctvom matematických úloh u žiakov 4.ročníka základnej školy. In *Primárne matematické vzdelávanie - teória, výskum, prax: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2017. s. 147-149. ISBN 978-80-557-1236-9

TURNER, S. *Teaching Primary Mathematics*. London: Sage Publications, 2013. 254 s. ISBN 978-0-85702-879-2

TZURIEL, D. *Dynamic assessment of young children*. New York, NY: Kluwer Academic/PlenumPress, 2001. 241 s. ISBN 0306465108

Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů mateřských škol v Polské republice

Lucie Zormanová

Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii,
Uniwersytet Śląski

Úvod

Rozvoj školství v Polské republice souvisí se společenskými, politickými a ekonomickými změnami. Polské školství je ve frekvenci co 4-8 let reformováno. Tyto časté reformy čelí kritice jak učitelů pracujících v mateřských, základních či středních školách, tak také vysokoškolských pedagogů. Z pohledů polských pedagogů by školství nemělo být experimentem v rukou vlády, neustále změny vedou k chaosu ve školství (Dereň, 2011).

Příprava polských učitelů mateřských škol z historického pohledu – vývoj a současnost

Příprava učitelů pro předškolní vzdělávání má své kořeny v 19. století, kdy začaly podle Froeblova systému vznikat první opatrovny (ochronka) a dětské zahrádky, které se pak ujaly také v Polsku. První opatrovna byla založena roku 1837 ve Varšavě a za její moderní pedagogickou koncepcí, která se opírala o myšlenky Jana Svobody a Friedricha Froebela, stál Teofil Stanisław Nowosielski (Bobrowska-Nowak, 1978)

Jméno Fridricha Froebela je pak také spojováno se zrodem prvního kurzu pro pěstouny a pěstounky (freblanky), v nichž se muži a ženy měly učit jak pracovat s dětmi. V té době muži pracující

v opatrovnách nebyly ničím neobvyklým (Bobrowska-Nowak, 1978).

Důležitost pedagogické přípravy osob vzdělávajících děti v raném věku byla však doceněn mnohem později. Navíc jak opatrovny, tak také příprava pěstounek měla různorodý charakter, který souvisel s polickými podmínkami v jednotlivých částech dnešního Polska, které bylo rozděleno pod Rakousko, Prusko a Rusko (Zormanová, Szafrńska-Gajzdica, 2017).

K důležitým osobnostem, které se na konci 19. století na území dnešního Polska zasloužily o rozvoj předškolní výchovypatří Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, která v roce 1887 otevřela modelovou freblovskou opatrovnu, sloužící dětem, ale také poskytující vzdělávání pěstounkám těchto opatroven. Tato žena stále také za založením Společnosti pro předškolní výchovu (*Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego*), která v roce 1904 začala provozovat první výchovně vzdělávací instituce pro pěstounky pracující v opatrovnách (Wroczyński, 1980), po roce 1918 plnila funkci Referátu předškolní výchovy (*Referat Wychowania Przedszkolnego*) v rezortu osvěty, zpracovala Směrnice pro osoby zakládající a provozující mateřské školy včetně plánů budov (*Wskazówki dla osob zakładających i prowadzących ochronki z planami budynków*), byla šéfredaktorkou dvouměsíčníku Předškolní výchova (*Wychowanie Przedszkolne*), který začal vycházet v roce 1925 (Chodakowska, 1980). Významným představitelem rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání v dnešním Polsku byl také Stanisław Karpowicz, významný polský pedagog druhé poloviny 19. století a počátku 20. století, autor řady pedagogických děl-např. Jakou školu potřebujeme? (*Jakiej potrzeba nam szkoły*), Ideály a současné výchovné metody (*Idealy i metoda wychowania współczesnego*), zakladatel experimentální instituce určené pro děti od 5 do 10 let, Dětského domu (*Dom Dziecięcy*) založeného roku 1911 ve Varšavě, zaměřeného na všestranný rozvoj dítěte

individuální přístup (Leżańska, 1998). S. Karpowicz se také významným způsobem podílel na rozvoji vzdělávání vychovatelek mateřských škol, a to vytvořením vlastní koncepce vzdělávání učitelek mateřských škol (Leżańska, 1998). Organizovat tzv. Pedagogické kurzy pro učitelek mateřských škol (*Kursy Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli*). Za hlavní úkoly vzdělávání vychovatelek mateřských škol považoval: poznat charakter dítěte, ujasnit si jakých změn u vychovávaného jedince chceme dosáhnout, seznámit se s výchovými a výukovými metodami. Podle Karpowicze nabytím teoretických znalostí pedagogiky, psychologie, biologie a filozofie se z člověka nestane dobrý učitel. Důležitá je tvořivost, reflexe, znalosti pedagogické diagnostiky, předvídání změn (Śleziński, 2015)

Začátek 20. století přinesl zvýšení počtu opatroven (jejich počet se nejvíce zvýšil za první světové války, kdy vznikla síť opatroven různého typu) vyšší zájem o rozvoj pedagogických kompetencí pěstounek a na druhé straně rozvoj zájmu o sociální a pedagogickou problematiku (Zormanová, Szafránska-Gajzdica, 2017).

Roku 1906 se konal ve Varšavě Sjezd pěstounek, na němž byly schváleny první směrnice, týkající se pracovních podmínek a profesního vzdělávání pěstounek ve venkovských opatrovnách. Tato usnesení iniciovala freblovské kurzy pro pěstounky v opatrovnách, které byly do roku 1914 jednoleté, poté dvouleté (Bobrowska-Nowak, 1978).

Po získání samostatnosti Polska dochází k rozvoji institucí předškolní výchovy a vzdělávání, důtrza je také kladen na vzdělávání pěstounek. Prvním významným krokem je pokus o úpravu organizace a cíle opatroven jako pracovišť pro předškolní vzdělávání stanovených na sjezdech učitelů organizovaných v roce 1917 a 1918. Po získání samostatnosti Polska se v roce 1919 konal také Sněm učitelů, na kterém poprvé zaněl pojem mateřská škola (przedszkole),

namísto do té doby užívaného pojmu opatrovny (ochronki). V rámci tohoto Sněmu učitelů, bylo poukázáno důležitost vzdělávání pěstounek. V letech 1923-1928 se vzdělávání pěstounek prodloužilo, ministerstvem školství byly organizovány dvouleté kursy pro pěstounky pracující v opatrovnách (Balcerek, 1978).

Pojem mateřská škola byl poprvé uzákoněn až v roce 1932, kdy vešel v platnost Nový zákon o školské soustavě vypracovaný J. Jędrzejewiczem, který byl schválen polskou vládou dne 11. března 1932 roku (Bobrowska-Nowak, 1978). V tomto zákoně byly rovněž stanoveny požadavky týkající se vzdělávání učitelek mateřských škol, s vymezením dvou cest vedoucích k získání potřebné kvalifikace. Potřebnou kvalifikaci bylo možno získat absolvováním čtyřleté pedagogické školy (*seminarium nauczycielskie*) pro učitelky mateřských škol, které byly určen pro kandidátky, které ukončily alespoň 6 tříd základní školy a měly tedy 13 let, či ve dvouletých pedagogických lyceích, určených pro dívky, které ukončily měšťanskou školu či první čtyři roky gymnázia a měly tedy alespoň 16 let. Obě školy poskytovaly svým studentkám neúplné středoškolské vzdělání zakončené zkouškou, nikoliv však maturitní (Ustawa o ustroju szkolnictwa, 1932). Zmíněné školy byly orientovány především pro praktickou přípravu svých studentek na jejich pozdější uplatnění v mateřské škole a od roku 1950 začaly zakládat vlastní mateřské školy, v nichž studentky získávaly pedagogickou praxi, tzv. szkoły ćwiczeń.

V roce 1955 se začaly učitelky mateřských škol vzdělávat ve čtyřletých pedagogických lyceích, zakončených maturitní zkouškou, přičemž v roce 1957 byla délka studia stanovena na 5 let (Dereń, 2011). Až do roku 1973 postačovalo učitelům mateřských škol středoškolské vzdělání v tzv. pedagogických lyceích. Jednalo se o úplné středoškolské vzdělání zakončeno maturitní zkouškou, která opravňovala k práci učitele v mateřské škole nebo ke studiu na vysoké škole (Pęcharski, 1981). Pedagogická lycea byla svými

abysolventy velmi odbře oceňována, byla považována za školy, které kvalitně připravují učitele (Woskowski, 1964).

V letech 1974 až 1984 fungovaly vzdělávací instituce, tzv. učitelská studia (*studia nauczycielskie*) zajišťující denní i dálkové studium, jež přijímaly absolventy základních škol i středních škol. Absolventi základních škol zde studovali 12 semestrů, absolventi gymnázií ali 4 semestry, absolventi uměleckých středních škol 3 semestry. Studenti, kteří započali studium na těchto institutech již po absolvování základní školy, zde po ukončení 8 semestrů skládali maturitní zkoušku, což byl nezbytný předpoklad k dalšímu pokračování ve studiu, které trvalo další čtyři semestry (Zormanová, Szafranska-Gajzdica, 2017). Studium dálkové nebo večerní bylo realizováno v délce 2 semestrů (Jung-Miklaszewska, 2000).

Po roce 1984 byly tyto školy modifikovány na vysoké školy pedagogické. Některé vzdělávací instituce pro učitele mateřských škol se staly součástí univerzit již dříve fungujících (univerzity tohoto typu najdeme ve městech Warszawa, Łódz). V 90. letech se síť vysokých škol pedagogických natolik rozrostla, že vysoká škola s pedagogickým zaměřením od té doby existuje již v každém větším polském městě (Kautz, 2011).

Kvalifikační požadavky pro učitele mateřských škol

Ve většině zemí Evropské unie se stal současným trendem pro předškolní pedagogy požadavek vysokoškolského vzdělání (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Kvalifikační požadavky pro učitele mateřských škol upravuje Ministerstvo národního vzdělávání (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*), což je ekvivalent našeho Ministerstva školství. O kvalifikaci vyžadované od učitele, povinnostech a právech učitele, kariérním systému pojednává Charta učitele (*Karty nauczyciela*),

kteřá vešla v platnost v roce 1982 a byla naposledy novelizován v roce 2017. Na základě Charty učitele a Zákona o vysokých školách byly stanoveny vzdělávací standardy pro pedagogické obory v rámci vysokoškolského studia, a to v bakalářském studiu, navazujícím magisterském studiu i v rámci celoživotního vzdělávání. Pedagogické obory, včetně pregraduální přípravy učitelů mateřských škol či pregraduální přípravy učitelů pro 1. stupeň základní školy, jsou v současné době realizovány pouze ve formě bakalářského a navazujícího magisterského studia, neexistuje pětileté magisterské studium těchto studijních oborů.

V těchto vzdělávacích standardech je jasně, podrobně a srozumitelně popsán profil absolventa a jeho profesní kompetence, požadavky na přípravu studentů daného studijního oboru.

V Polsku jsou studijní programy připravující učitele mateřských škol většinou organizovány jako dvouoborová studia. Tato dvouoborová studia jsou složena ze dvou specializací, z nichž jedna je hlavní a druhá vedlejší (Klim-Klimaszewska, Zacharuk, 2009). Dvouoborové studijní programy jsou realizovány v rámci bakalářského studia a navazujícího magisterského studia.

V případě budoucích učitelů mateřských škol se nejčastěji setkáváme s touto kombinací studijních oborů: Primární a preprimární pedagogika. Studijní obor Primární a preprimární pedagogika poskytuje společnou přípravu učitelů pro mateřské školy a 1.-3. ročník základní školy (odpovídající našemu prvnímu stupni ZŠ). Tato společná příprava učitelů mateřských škol a učitelů primárních škol není v Evropě výjimkou, podobně je tato příprava zavedena také v Irsku, Velké Británii, Francii, Nizozemí (Oberrhumer, Shreyer, Neuman, 2010)

Preprimární a primární pedagogiku lze studovat v rámci bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu, a také v rámci celoživotního vzdělávání, které je určeno pro osoby

mající ukončené vysokoškolské studium a navíc mající pedagogické minimum vystudované v rámci vysokoškolského studia nebo v rámci celoživotního vzdělávání.

Studijní obory realizující pregraduální přípravu učitelů mateřských škol mají na různých univerzitách a vysokých školách různé názvy a různá zaměření. Setkáváme se nejčastěji s těmito názvy studijních oborech: Předškolní pedagogika a pedagogika 1. stupně ZŠ (*Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*), Vzdělávání na 1. stupni ZŠ a předškolní výchova (*Kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym*), Předškolní vzdělávání a vzdělávání na 1. stupni ZŠ (*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*), Integrované vzdělávání na 1. stupni ZŠ a předškolní výchova (*Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*), Pedagogika dětského věku (*Pedagogika wieku dziecięcego*), Počáteční vzdělávání (*Wczesna edukacja*), Primární a předškolní vzdělávání s učitelstvím anglického jazyka (*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z wczesnym nauczaniem języka angielskiego*), Počáteční vzdělávání s učitelstvím anglického jazyka (*Wczesna edukacja z językiem angielskim*), Pedagogika malého dítěte s předškolní výchovou (*Pedagogika małego dziecka z wychowaniem przedszkolnym*), Preprimární a primární pedagogika s pedagogickou terapií (*Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną*), Počáteční vzdělávání s pedagogickou terapií (*Wczesna edukacja z terapią pedagogiczną*), Počáteční vzdělávání s logopedií (*Wczesna edukacja z logopedią*), Předškolní vzdělávání a vzdělávání na 1. stupni ZŠ s učitelstvím výtvarné výchovy (*Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z edukacją artystyczną*), Předškolní výchova s včasnou podporou vývoje dítěte (*Wychowanie przedszkola z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka*), Předškolní pedagogika s učitelstvím cizího jazyka (*Wychowanie przedszkolne z nauczaniem języka obcego*), Preprimární a primární pedagogika

s pedagogikou Montessori (*Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z pedagogiką Montessori*).

Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů je organizováno vzdělávacími institucemi řízenými Ministerstvem národního vzdělávání (*Ministerstwo Edukacji Narodowej - MEN*) a také veřejné a soukromé vzdělávací instituce, které jsou řízeny územními samosprávami na úrovni základních územně samosprávných celků, vyšších územně samosprávných celků (Znowelizowana ustawa o systemie oświaty, 2018). Nejznámější vzdělávací institucí národního významu je Centrum rozvoje vzdělávání (*Ośrodek Rozwoju Edukacji*), jehož cílem je zvýšení kvality vzdělávání pomocí podpory škol, vzdělávacích institucí, učitelů, vychovatelů v realizování svých úkolů. Tato vzdělávací instituce si klade také za cíl pomáhat učitelům adaptovat se na změny ve školství související s reformami vzdělávacího systému. Centrum rozvoje vzdělávání spolupracuje s lokálními institucemi, s partnery národního a zahraničního významu, např. Centrální zkušební komisí (*Centralna Komisja Egzaminacyjna*), která slouží k přípravě a organizaci státem organizovaných zkoušek jako je maturitní zkouška, zkouška potvrzující získání kvalifikace (*egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe*).

Ministerstvem národního vzdělávání je řízená také vzdělávací instituce národního významu pod názvem Krajské centrum podpory profesního a celoživotního vzdělávání (*Krajowy Ośrodek Wspomagania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej*).

Důležitou vzdělávací institucí je také Polonistické učitelské centrum (*Polonijne Centrum Nauczycielskie*), které si klade za úkol napomáhat profesnímu rozvoji učitelů polského jazyka, a to i učitelům polského jazyka, kteří učí v zahraničí.

Vedle těchto institucí fungují také vzdělávací instituce určené pro další vzdělávání učitelů uměleckých škol, které jsou řízeny Ministerstvem kultury a národního dědictví (*Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego*). (Szempruch, 2013).

Kariérní systém

Od roku 2000 platí kariérní systém, který je uveden v Chartě učitele, jež legislativně upravuje práva a povinnosti učitelů. Charta učitele legislativně stanovuje platové ohodnocení učitele, druhy příplatků, týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti učitele, povinnosti a práva ředitele školy, řádnou dovolenou učitelů, popisuje kariérní systém a požadavky pro získání jednotlivých kariérních stupňů (Zormanová, 2015).

Kariérní systém není pro učitele povinný, každý učitel se sám rozhoduje, zda chce dosahovat dalších kariérních stupňů. Pro dosažení jednotlivých kariérních stupňů musí učitelé splnit jasně formulované požadavky stanovené Ministerstvem národního vzdělávání v Chartě učitele.

Kariérní stupně

V Polsku je možno dosáhnout těchto čtyřech kariérních stupňů:

- a) Učitel stážista
- b) Učitel smluvní
- c) Učitel jmenovaný
- d) Učitel diplomovaný

Učitel stážista

Jedná se o první stupeň kariérního řádu. Začínající učitel, pokud je zaměstnán na pracovní smlouvu na dobu určitou ne kratší než dva roky, alespoň na půl úvazku, se stává učitelem-stážistou a může se začít snažit o získání vyššího stupně kariérního řádu, tzv. učitele

smluvního. Pokud by nebyla splněna jedna z těchto podmínek, např. učitel by byl zaměstnán na kratší dobu než jeden rok, na menší úvazek než je půl úvazku, pak by tento učitel nemohl začít „dráhu“ k získání vyššího stupně kariérního systému.

Začínající učitel požádá ředitele na počátku školního roku o stáž v délce 1 rok a devět měsíců. Na základě žádosti je začínajícímu učiteli přidělen mentor, který pomáhá začínajícímu učiteli s přípravami na vyučovací hodinu, s vypracováním plánu rozvoje a také hospituje na výuce začínajícího učitele, z čehož pak mentor vypracuje posudek, který předkládá řediteli (Pecyna, 2016b).

V rámci stáže je po začínajícím učiteli požadováno aby:

1. Spolupracoval se svým mentorem – především pokud jde o konzultace související s vypracováním plánu rozvoje.
2. Vypracoval individuální plán rozvoje – začínající učitel vypracuje plán rozvoje, který musí splnit předem dané požadavky, jež jsou stanoveny v usnesení Ministerstva národního vzdělání ze dne 1.března 2016 o otázce získávání stupňů kariérního řádu učitelů. Tento plán rozvoje následně začínající učitel předkládá řediteli ke schválení. Ředitel následně může plán rozvoje schválit či může požadovat úpravy. Tyto ředitelem požadované úpravy musí začínající učitel plně akceptovat, plán rozvoje dle požadavků ředitele upravit a předložit k opětovanému schválení (Pecyna, 2016a).
V době trvání stáže učitel může v plánu rozvoje udělat změny, pouze však se souhlasem ředitele. Také ředitel může v odůvodněných případech sám vyzvat učitele, aby ve svém plánu rozvoje udělal změny i v době trvání stáže.
3. Hospitoval a realizoval výuku – učitel - stážista musí alespoň jednou do měsíce hospitovat ve výuce svého mentora či jiných učitelů. Také povinností mentora je alespoň jednou měsíčně hospitovat na výuce začínajícího

učitele. V obou případech je hospitace předem naplánována a je předem sestaven harmonogram hospitací. Po obou hospitacích je provedena konzultace mentora se začínajícím učitelem o právě viděné či realizované výuce. Některé hospitace výuky začínajícího učitele mohou být také realizovány ředitelem (Pecyna, 2016b)

4. Rozvíjel dovednosti a spoluprácoval s dalšími pracovníky mateřské školy a rodiči dětí –ředitel plánuje a stanovuje další vzdělávání začínajícího učitele. Úkolem učitele-stážisty je navázání spolupráce se speciálním pedagogem a psychologem. Důležitým úkolem je také spolupráce s rodiči dětí. Učitel má také za úkol poznat organizace a insituce, se kterými mateřská škola spolupracuje (Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2018).
5. Poznával organizaci a zásady fungování mateřské školy – začínající učitel se musí seznámit s organizací a zásadami fungování mateřské školy, přičemž se především jedná o poznávání předpisů týkajících se fungování mateřské školy, pedagogické dokumentace, předpisů týkající se bezpečnosti a hygienických předpisů. Učitel se musí seznámit především s těmito dokumenty: statut mateřské školy, koncepce mateřské školy, předpisy týkající se dětí nebo pracovníků mateřské školy. Také se musí seznámit s nejdůležitějšími zákony a ustanoveními týkající se jeho práce: Chartou učitele, Zákoníkem práce. Musí se seznámit také s rámcovým vzdělávacím programem pro mateřské školy (Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2018).

Ukončení stáže

Po ukončení stáže učitel předkládá řediteli zprávu o realizaci rozvojového plánu. Mentor předkládá řediteli hodnocení profesního výkonu stážisty.

Pokud je hodnocení mentora pozitivní, vypracuje na jeho podkladě a na základě plnění stážistova plánu rozvoje ředitel své písemné hodnocení začínajícího učitele. Pokud je toto hodnocení také pozitivní, pak na konci školního roku učitele čeká komisionální zkouška. Zkušební komise se skládá z ředitele, mentora, zástupce orgánu odpovědného za pedagogický dohled, zástupce orgánu, který provozuje školu, experta ze seznamu expertů stanovených přes Ministerstvo národního vzdělávání. V rámci této komisionální zkoušky učitel představuje sebehodnocení plnění vlastního plánu rozvoje a komise mu následně klade otázky. Zkušební komise pak výkon učitele hodnotí, a to body od 0 do 10, přičemž pozitivní hodnocení je od 7 bodů výše.

Pokud učitel u komisionální zkoušky obstojí, stane se učitelem smluvním, kterému přísluší plat ve výši 111 % základu. Stážista dostává 100 % základu (Narožnik, 2018).

Učitel smluvní

1. Od ustanovení smluvním učitelem může učitel po třech letech pedagogické praxe požádat ředitele o umožnění další stáže, která trvá dva roky a devět měsíců, s cílem zlepšit efektivitu výuky. Pro uchazeče s titulem doktora je možné zkrátit délku stáže na rok a 9 měsíců. Zkrácenou délku stáže mohou mít také uchazeči o učitele jmenovaného, kteří získali stupeň učitele smluvního bez realizace stáže podle článku 9 paragrafu 3, jelikož mají alespoň pětiletou pedagogickou praxi a významné profesní úspěchy. Aby se učitel mohl ucházet o vyšší stupeň kariérního systému, o stupeň učitele jmenovaného, musí být zaměstnán alespoň na půl úvazku v jedné nebo několika mateřských školách ((Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2018).

Na počátku stáže učitel opět vypracuje plán rozvoje, který předloží řediteli ke schválení. Ten jej buď schválí nebo neschválí či může požadovat úpravy. Tyto ředitelem požadované úpravy musí začínající učitel plně akceptovat, plán rozvoje dle požadavků ředitele upravit a předložit k opětovanému schválení (Pecyna, 2016b)

V rámci této stáže je opět učiteli přidělen mentor, který dochází k učiteli na hospitace a pomáhá mu vytvořit plán rozvoje. I zde je opět velmi důležité, aby učitel spolupracoval s mentorem. Mentor musí hospitovat alespoň na 4 hodinách výuky ve školním roce u daného učitele a ředitel musí hospitovat alespoň na jedné hodině výuky ve školním roce u daného učitele. Po hospitacích je opět nutné, aby byly provedeny konzultace týkající se hospitací mezi učitelem a mentorem či učitelem a ředitelem. Dále je po učiteli vyžadováno, aby realizoval alespoň dvě hodiny „otevřené výuky“ pro ostatní učitele dané mateřské školy a učitele-metodického poradce, se kterým má učitel po realizaci výuky možnost zkonzultovat svůj výkon (Pecyna, 2016b).

Od učitele na tomto stupni se žádá, aby realizoval pedagogickou činnost, která zvýší kvalitu školy, efektivně řešil problémy nezletilých žáků, diagnostikoval potřeby dětí a těchto vědomostí využíval ve své práci s dětmi, motivoval a aktivizoval děti, byl schopen vlastní sebereflexe a sebevaluace, dělil se svými vědomosti a dovednostmi s dalšími učiteli, znal zákony a předpisy týkající se školství, rozuměl vlivu prostředí na rozvoj dítěte, ovládal ICT technologie a využíval je ve své práci (Pecyna, 2017a).

Ukončení stáže

Po ukončení stáže učitel předkládá řediteli zprávu o realizaci rozvojového plánu.

Mentor na konci stáže vypracuje pro ředitele posudek na učitele, který slouží jako podklad pro hodnocení ředitele. K dosažení

vyššího kariérního stupně učitel opět předstupuje před zkušební komisi, která se skládá z ředitele, mentora, zástupce orgánu odpovědného za pedagogický dohled, zástupce orgánu, který provozuje školu a dvou expertů ze seznamu expertů Ministerstva národního vzdělávání (Narožnik, 2018). Ke komisionální zkoušce si učitel přináší portfolio, které se skládá z dokladů o účasti na DVPP, dokladů o aktivní účasti na rozvoji školy, spolupráci s komunitou školy. Ke komisionálnímu zkoušce učitel také předloží diplom (Pecyna, 2017a). Zkušební komise opět uděluje učiteli body od 0 do 10, pozitivní hodnocení je od 7 bodů výše.

Pokud učitel u komisionální zkoušce obstojí, stane se učitelem jmenovaným, kterému přísluší plat ve výši 144 % základu (Narožnik, 2018).

Učitel jmenovaný

Od ustanovení jmenovaným učitelem může učitel po čtyřech letech pedagogické praxe požádat ředitele o umožnění další stáže. Jmenovaný učitel, který má výborné profesní výsledky, může požádat ředitele o umožnění další stáže již po 2 letech pedagogické praxe od ustanovení.

Tato stáž trvá dva roky a devět měsíců, s cílem zlepšit efektivitu výuky. Pro uchazeče s titulem doktora je možné zkrátit délku stáže na rok a 9 měsíců. Aby se učitel mohl ucházet o vyšší stupeň kariérního systému, o stupeň učitele diplomovaného, musí být zaměstnán alespoň na půl úvazku v jedné nebo několika mateřských školách (Pecyna, 2017b).

Na počátku stáže učitel opět vypracuje plán rozvoje, nikoliv však již ve spolupráci s mentorem, ale samostatně, který předloží řediteli ke schválení. Ten jej buď schválí nebo neschválí či může požadovat úpravy. Tyto ředitelem požadované úpravy musí

začínající učitel plně akceptovat, plán rozvoje dle požadavků ředitele upravit a předložit k opětovanému schválení (Pecyna,2016a)

Po učiteli je vyžadováno, aby realizoval alespoň tři hodiny „otevřené výuky“ pro ostatní učitele dané mateřské školy a učitele-konzultanta nebo zástupce orgánu odpovědného za pedagogický dohled, se kterým má učitel po realizace výuky možnost zkonzultovat svůj výkon.

Od učitele na tomto stupni se žádá, aby realizoval pedagogickou činnost, která zvýší kvalitu školy, dělil se svými vědomosti a dovednostmi s dalšími učiteli, a dále se od učitele požaduje splnění dvou z těchto úkolů: vypracování inovačního programu školy, funkce mentora nebo učitele-metodického poradce, koordinátora projektu, koordinátora dobrovolníků, jazykové dovednosti v cizím jazyce na základní úrovni, publikace v časopise na téma vzdělávání, rozvoj dětí (Pecyna, 2017a)

Ukončení stáže

Po ukončení stáže učitel předkládá řediteli zprávu o realizaci rozvojového plánu.

K dosažení vyššího kariérního stupně učitel předstupuje před kvalifikační komisi, která se skládá z ředitele, mentora, zástupce orgánu odpovědného za pedagogický dohled, zástupce orgánu, který provozuje školu a třech expertů ze seznamu expertů Ministerstva národního vzdělávání. Ke kvalifikačnímu pohovoru si učitel přináší portfolio, které se skládá z dokladů o účasti na DVPP, kopie diplomu nebo osvědčení dokládající znalost cizího jazyka, dokladů o aktivní účasti na rozvoji školy, spolupráci s komunitou školy. Komise opět uděluje učiteli body od 0 do 10, pozitivní hodnocení je od 7 bodů výše.

Pokud učitel u kvalifikačního pohovoru obstojí, stane se učitelem diplomovaným, kterému přísluší plat ve výši 184 % základu (Narožnik, 2018).

Učitel diplomovaný

Je kariérním stupněm, který je nejvíce zastoupen mezi polskými učiteli, má jej 30,7 % učitelů mateřských škol v Polsku (GUS, 2017).

Učitelé diplomovaní, kteří ve svém oboru na tomto stupni pracují alespoň 10 let a jsou ve svém oboru považováni za experty, mohou získat čestný titul čestný profesor osvěty. Tento titul je udělován Ministerstvem národního vzdělávání. Tito učitelé obdrží při svém jmenování jednorázovou odměnu ve výši 18000 zł (Ustawa, 2018).

Kariérní stupně a práva učitele

Učiteli, který dosáhl stupně učitel jmenovaný nebo diplomovaný, je možné dát výpověď v případě likvidace školy, spáchání trestné činnosti, při zbavení svéprávnosti nebo z důvodu nemoci, která trvá 2 roky a více. Pokud ředitel nemůže tohoto učitele zaměstnat, učitel odchází na nečinný stav, při kterém 6 měsíců pobírá plat, a ředitel jej musí zaměstnat ihned, jak to bude možné (Ustawa, 2018).

Dle údajů ze školního roku 2016/17 více než třetinu učitelů mateřských škol tvořili učitelé diplomovaní, tj. 30,7 %. Učitelé jmenovaní tvořili 24,1 %, učitelé smluvní 27%, stážisti 10,3 % a učitelé bez kariérního stupně 8 % (GUS, 2017).

Kariérní stupně a finanční ohodnocení

Platy učitelů se odvíjí od získaného kariérního stupně, délky praxe, kvalifikace a úrovně vzdělání.

Platy učitelů mateřských škol jsou stejné jako platy učitelů na 1. stupni základní školy.

Tab 1. *Minimalní základní plat učitelů od 1.4. 2018 (v hrubém) (Sewastianowicz, 2018).*

	Magisterské vzdělání	Bakalářské vzdělání	Bakalářské vzdělání bez pedagogického zaměření, ukočení tzv.kolegia pro učitele nebo kolegia pro učitele cizích jazyků
Stážista	2417 zł	2127 zł	1877 zł
Učitel smluvní	2487 zł	2180 zł	1923 zł
Učitel jmenovaný	2824 zł	2461 zł	2160 zł
Učitel diplomovaný	3317 zł	2889 zł	2525 zł

Dále mohou učitelé v předškolních zařízeních dostávat tyto odměny (Ustawa, 2018):

- Za délku stáže – tato odměna je každému učiteli přičtena k jeho měsíčnímu platu. Poprvé učitel obdrží onu odměnu po 4 letech pedagogické praxe. Jedná se o 1% platu za každý odpracovaný rok, tedy po 4 letech pedagogické praxe učitel obdrží 4% z platu navíc ke svému měsíčnímu platu. Učitel může dostat maximálně 20 % z platu, po 20 odpracovaných letech již odměna na základě délky stáže neroste.
- Příplatek za práci na venkově, namalém městě – tato odměna je vyplácena učitelům, kteří pracují v obcích do 5000 obyvatel. Jedná se o jeden z motivačních příplatků, který motivuje učitele, aby raději nevolil práci ve větších městech, jelikož vesnické školy a školy v malých městech bojují často s nedostatkem učitelů. Jedná se o 10% z platu. Podmínkou pro vyplácení daného příplatku je aby učitel pracoval alespoň na půl úvazku. Tento příplatek je regulován zákonem, tj. článek 54 zákona 5 v Chartě učitele.
- Motivační příplatek – tento příplatek je vyplácen učitelům, kteří plní své pracovní povinnosti na vynikající úrovni dle hodnocení ředitele školy, vnášejí do školy inovace apod. Jeho výše není dána zákonem, ale záleží od města, pod které škola patří. Městská rada definuje výši příplatku a pravidla jeho vyplácení.
- Příplatek za vynikající práci učitele – tento příplatek v současné době učitelé ještě nedostávají, ale jeho vyplácení je uzákoněno od roku 2020. Tento příplatek bude vyplácen

diplomovaným učitelům, kteří od získání stupně diplomovaného učitele odpracovali minimálně 3 roky, neustrnuli na svém vývoji, ale dále na sobě pracují a odvádějí vynikající práci dle hodnocení ředitele školy. Tento příplatek byl stanoven proto, že často docházelo k tomu, že když učitelé dosáhli nejvyššího kariérního stupně, tak se přestali profesně rozvíjet, jelikož si uvědomovali, že již dosáhli nejvyššího kariérního stupně spolu s nejvyšším možným platem. Tento příplatek bude v plné výši vyplácen od roku 2022. Poprvé dostanou učitelé tento příplatek v roce 2020 a to ve výši 95 zl., v roce 2021 to bude již 190 zl, v roce 2022 507 zl.

- Příplatek za funkci- jedná se o příplatky, které jsou vyhrazeny pro ředitele, zástupce ředitele a třídního učitele
- Příplatek za přesčasy
- Příplatek na prázdniny - učitelé mají každoročně nárok na dofinansování prázdnin a to až do výše 1000 zł. Při stanovování výše daného příplatku se nevychází z kvality práce daného učitele či délky jeho praxe, ale výše příjmu rodiny počítaného na jednoho člena rodiny.
- Příplatek za každé dítě ve výši 400 zł
- Příplatek za dojíždění-tento příplatek se vztahuje na osoby, které pracují v jiném městě, než bydlí

Další pracovníci v mateřské škole pracující s dětmi

Na jednu třídu, která je obvykle věkově homogenní (je třída dětí tříletých, čtyřletých, pětiletých a šestiletých) připadá vždy jeden učitel, kterému pomáhá povětšinou pomocný učitel.

Podle článku 61 školského zákona připadá na jednoho učitele maximálně 25 dětí. Pokud se ve třídě vyskytují také děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pak je maximální počet dětí na jednoho učitele 20, přičemž v rámci tohoto celkového počtu 20 dětí může mít maximálně 5 speciální vzdělávací potřebu.

Asistent učitele

Asistent učitele je obvykle zaměstnáván, pokud je ve třídě dítě s kombinovaným postižením či počet dětí na třídu je vyšší než 25, pak je dle článku 61 školského zákona zaměstnáván také asistent učitele. Asistent učitele v mateřské škole pomáhá učiteli v péči, výchově i vzdělávání dětí. Asistent učitele v mateřské škole musí mít minimálně středoškolské vzdělání a rekvalifikační kurz Asistenta učitele.

Jeho povinností je:

- Pomáhat učiteli při řízené činnosti a práci s dětmi
- Pomáhá v úklidu didaktických pomůcek po řízené činnosti
- Pomáhá učiteli s oblékáním a svlékáním dětí v šatně
- Pomáhá učiteli v průběhu výletů, procházek, řízené činnosti, venkovních her
- Spolu s učitelem dohlíží na hygienu dětí
- Spolu s učitelem dohlíží na udržování pořádku
- Spolupracuje s učitelem při plánování činností (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013)

Pomocný učitel

Na rozdíl od učitele je pomocný učitel zaměstnán na základě Zákoníku práce. Pomocný učitel musí mít minimálně základní vzdělání.

Jeho povinností je:

- spolupracuje s učiteli a ředitelem,
- pomáhá v udržení pořádku, v úklidu
- Organizuje odpočinek dětí
- Učastní se procházek a výletů dětí
- Dbá o bezpečí a zdraví dětí
- Dbá o bezpečí a hygienu mateřské školy
- Pomáhá učiteli s oblékáním a svlékáním dětí v šatně
- Pomáhá se stravováním dětí
- Pomoc učiteli v průběhu řízené činnosti
- Pomoc dětem při hygienických činnostech
- Hlídá dítě, které náhle onemocnělo, do příchodu jeho rodičů
- Dohlíží nad bezpečností dětí v šatně
- Dohlíží na vydávání dětí rodičům a jejich odchod z mateřské školy
- Dbá o bezpečnost mateřské školy v průběhu provozní doby
- Dbá o bezpečnosti mateřské školy po provozní době (zjistit, zda nikde neteče voda, zda nejsou otevřena okna ...)
- Spolupracuje s učiteli při opravě mateřské školy (Zakres obowiązków, odpowiedzialności i uprawnień pomocy nauczyciela, online)

Závěr

V uvedené studii se věnuji kvalifikaci a vzdělávání učitele v mateřské škole v Polské republice. Vzdělávání učitelů, také i učitelé mateřských škol, se nachází nyní v přelomové fázi. Od října roku 2018 vchází v platnost nový zákon o vysokých školách, tzv. Ustawa 2.0, která s sebou ponese změny ve vzdělávání studentů pedagogických oborů, které budou postupně do roku 2021 zaváděny. Mezi důležité body této reformy patří např. vzdělávání učitelů bude pouze v rukou vysokých škol, které realizují také výzkumy v oblasti

pedagogických věd, dalším významným bodem je, že primární, preprimární a speciální pedagogika bude organizována jako pětileté magisterské studium (Müller, online)

V současné době se učitelé v Polsku cítí finančně podhodnocováni a stěžují si na nízkou prestiž svého povolání (Szmak, Walczak, 2015).

Stejně jako studenti pedagogických oborů zmiňují nízkou prestiž svého studijního oboru v očích veřejnosti i studentů jiných studijních oborů (Szmak, Walczak, 2015).

Na rozdíl od učitelů mateřských škol v České republice, však pro učitele v Polsku platí nutnost vysokoškolského vzdělání, což prestiž daného povolání zvyšuje. Negativem polského systému přípravy učitelů mateřských škol je neexistence středních pedagogických škol, které v Polsku fungovaly do roku 1970.

Motivační faktor pro studium učitelství a práci v této profesi představuje jistě kariérní systém, který také v České republice postrádáme, a který motivuje učitele především finančně. Funkční kariérový i platový řád podněcuje profesní rozvoj a růst učitele. Polský kariérní systém má však i přes jeho časté aktualizace svá negativa. Jedním z hlavních negativ je jeho přílišný formalismus a byrokratismus (Zormanová, 2015).

Literatura

BALCAREK, M.: *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 144.

BOBROWSKA-NOWAK W.: *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, Warszawa, 1978.

CHODAKOWSKA, J.: *Wychowanie przedszkolne (1918-1939)* In: MIASO, J. (ed.): 1978 Warszawa: PAN, 1980.

DEREŇ E.: *Edukacja nauczycielska - przeszłość w terażniejszości - terażniejszość w przeszłości*[online]. c2011 [cit. 19. 09. 2018].

Dostupný

z WWW: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/przeslosc-w-terazniejszosci---terazniejszosc-w-przeszlosci>

DEREŇ E.: *Organizacja kształcenia nauczycieli* [online]. c2011 [cit. 19. 09. 2018]. Dostupný

z WWW: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli>

GUS (Główny Urząd Statystyczny): *Oświata i wchowanie w roku szkolnym 2016/2017*. Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa: Departement Badań Społecznych i Warunków Życia, Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2017. ISSN 1506-056X.

GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/12/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2016-2017.pdf

https://www.prawo.pl/oswiata/minimalne-wynagrodzenia-nauczycieli-w-2018-r_135198.html

JUNG-MIKLASZEWSKA, J.: *System edukacji w Rzeczpospolitej Polskiej*. Warszawa: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, 2000.

KAUTZ, T.: Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945 – 2010 In: *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*. Roč. 52, č. 2 (185), 2011.

KLIM-KLIMASZEWSKA a T.ZACHARUK.: Vzdělávání učitelů předškolní výchovy v Polsku. In: KANCÍR, J., ZEĽOVÁ, V. (ed.):

Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.

LEZANSKA, W.: *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015..

MINISTERSTWO PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ
Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich: *Krajowy standard kompetencji zawodowych. Asystent nauczyciela przedszkola*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013

MÜLLER P.: Kształcenie nauczycieli po nowemu [online]. c2018 [cit. 19. 09. 2018]. Dostępny z: <https://www.rp.pl/Edukacja/303079914-Piotr-Muller-Kształcenie-nauczycieli-po-nowemu.html>

NAROZNIK M.: Koniec stażu i co dalej. In *Wychowanie Przedszkolne*, únor 2018

OBEHRHUEMER P., SHREYER I., NEUMANN M.J.: *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems*. Opladen: Barbara Budrich Publisher, 2012, 525 s.

PECHARSKI, M.: *System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym*. Warszawa: PAN, 1981, s. 13.

PECYNA M.: ABC nauczyciela kontraktowego In *Wychowanie Przedszkolne*, březen 2017, s.26-28

PECYNA M.: Plan rozwoju zawodowego nauczyciela przedszkola. Poradnik prawny nauczyciele i dyrektora przedszkola In *Wychowanie Przedszkolne*, č.7, 2016a s.34-35

PECYNA M.: Rola opiekuna stażu In *Wychowanie Przedszkolne*, listopad 2016b, s.42-44

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2018 r., poz. 1574)

SEWASTIANOWICZ M. *Minimalne wynagrodzenia nauczycieli w 2018 r. Podwyżka do 168 zł* [online]. c2018 [cit. 19. 09. 2018]. Dostępny z:

SYSLOVÁ Z., BORKOVCOVÁ I., PRŮCHA J.: *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer, 2014.

SZAMK M., WALCZAK D: *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Insytut badań edukacyjnych, 2015,

SZEMPRUCH J.: *Pedeutologia. Studiumteoretyczno-pragmatyczne*. Impuls, Kraków, 2013.

ŚLEZIŃSKI K.: Elementy filozofii pedagogiki u Stanisława Karpowicza, *Polska Myśl Pedagogiczna*, č. 1, roč. 1 (2015)

US (Urząd Statystyczny w Gdańsku): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, informacje i opracowanie statystyczne [online]. c2017 [cit. 22. 09. 2018]. Dostępny z:

USTAWA o ustroju szkolnictwa z dnia 11.III.1932, Dz. U. RP. Nr 38, poz. 389, 1932 r.

USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) ogłoszono dnia 22 maja 2018 r.

WOSKOWSKI J. : *Socjologiczne problemy zawodu nauczycieli szkół podstawowych na Opolszczyźnie*, Opole, 1964

WROCZYŃSKI, R.: *Dzieje oświaty polskiej 1795 – 1945*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo. Naukowe, 1980.

Zakres obowiązków, odpowiedzialności i uprawnień pomocy nauczyciela[online]. c2018 [cit. 29. 09. 2018]. Dostupný z: [https://www.google.cz/search?ei=cIesW6vYA9HewALT-ojgBQ&q=pomocy+do+dzieci+w+przedszkolu+obowi%C4%85zk%C3%](https://www.google.cz/search?ei=cIesW6vYA9HewALT-ojgBQ&q=pomocy+do+dzieci+w+przedszkolu+obowi%C4%85zk%C3%9A)

Znowelizowana ustawa o systemie oświaty po zmianach z dnia 31 lipca 2018 roku [online]. c2018 [cit. 29. 09. 2018]. Dostupný z: [www:https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1](https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1)

ZORMANOVÁ L., SZAFRAŃSKA-GAJZDICA A: Příprava učitelů mateřských škol v Polsku In *Pedagogická revue* č.3, roč. 64, 2017, s.110-118

ZORMANOVÁ L.: Kariérní systém učitelů v Polsku In *Andragogická revue*, č.2/2015, roč, VII, s. 42-52

Rola więzi matka – dziecko w rozwoju emocjonalnym człowieka

Barbara Czuba

Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno – Ekonomiczna

w Jarosławiu

Wstęp

Analizując wczesnodziecięce doświadczenia, uwagę badaczy przykuwa od niemalże 70 lat kwestia przywiązania, wraz z ukazaniem pewnych jego właściwości, prawidłowości, faz rozwoju i jednostkowych konsekwencji wykrystalizowania się jego konkretnego typu. Zwykle analizom prowadzonym w kontekście przywiązania poddawany jest duet, który stanowi matka i dziecko, uznany za wyjątkowy pod pewnymi względami oraz najpowszechniejszy w wielu kulturach, a przez to zapewniający spore pole badawcze (Czub, 2003). Jakość wczesnych więzi uczuciowych dziecka i ich konsekwencje dla późniejszego funkcjonowania społecznego i emocjonalnego to problem ważny dla rozumienia różnorodnych nieprawidłowości występujących w zachowaniu dzieci i adolescentów. W chwili obecnej coraz większym problemem społecznym stają się zaburzenia zachowania, agresja oraz depresja, a więc problematyka silnie związana z procesami regulacji emocji. W praktyce klinicznej, podczas diagnozy i analizowania przyczyn zaburzeń obserwowanych u dziecka, dużą wagę przykładają się do warunków rodzinnych (struktury rodziny, jej statusu społecznego, sposobu funkcjonowania w obliczu trudności wynikających z zachowania dziecka), do przebiegu rozwoju psychofizycznego samego dziecka oraz analizy jego aktualnych zachowań i emocji. Często jednak pomijany jest problem wzajemnych interakcji pomiędzy rodzicami (lub innymi

ważnymi opiekunami) a dzieckiem we wczesnym okresie jego rozwoju, które tworzą podstawy funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dziecka. Zainteresowanie wpływem więzi z matką (lub innym głównym opiekunem) na rozwój psychiczny człowieka, rozpoczęło się w latach 40-tych dwudziestego wieku. Szereg badań i obserwacji dzieci wychowywanych w warunkach pozbawienia prawidłowej i ciągłej opieki ze strony jednej, bliskiej osoby wykazało w sposób jednoznaczny, że brak lub zerwanie bliskiego związku emocjonalnego dziecka z dorosłym powoduje głęboko negatywne, często nieodwracalne skutki dla rozwoju (Przetacznik, 1973).

Analiza przebiegu formowania się i jakości więzi uczuciowych dziecka może jednak prowadzić do lepszego rozumienia mechanizmów jego rozwoju i być pomocna w projektowaniu oddziaływań korekcyjnych. Obecna wiedza na temat formowania się więzi oraz wynikających z tego konsekwencji dla rozwoju emocjonalnego i społecznego człowieka, oparta jest w dużej mierze na teorii przywiązania sformułowanej przez J. Bowlby'ego (1969, 1973, 1980).

Teoria przywiązania stała się jednym z głównych, szeroko rozwijanych i eksplorowanych podejść do rozumienia uwarunkowań i mechanizmów rozwoju człowieka oraz inspiracją dla wielu współczesnych badaczy, którzy ją uszczegóławiali, modyfikowali i śledzili rozwój przywiązania w późniejszych okresach życia. Szczególny wkład do współczesnego rozumienia rozwoju psychicznego jednostki w oparciu o teorię przywiązania wnieśli A. Sroufe - tworząc koncepcję rozwoju emocjonalnego człowieka w pierwszych latach życia (Sroufe, 1995), P. Crittenden – badając rozwój wzorców przywiązania w wieku przedszkolnym (1997), M Main – rozwijając badania różnych wzorców przywiązania (Solomon, George, 1999) oraz M. Rutter – badając skutki pozbawienia dzieci kontaktu z matką (Rutter, 1997).

We współczesnej psychologii rozwojowej teoria przywiązania i jej implikacje mają szczególne zastosowanie do

rozumienia psychopatologii procesów rozwojowych (Cassidy, Shaver (red.), 1999). Analiza więzi dziecka z osobami znaczącymi pozwala lepiej zrozumieć i wyjaśnić podatność dziecka na negatywny wpływ różnego rodzaju stresorów oraz efekty ich działania, na dalszy rozwój jednostki. Pozwala również na przewidywanie możliwych skutków wpływu różnych czynników działających na jednostkę.

Fazy przywiązania

Podjmując próby sprecyzowania tego pojęcia najśluszniej sięgnąć do prac J.E. Bowlby'ego, zwłaszcza do pierwszej części jego trzatomowego dzieła, zatytułowanego Przywiązanie. Ten brytyjski psychiatra i psychoanalityk, autor oryginalnej (i zdaje się najbardziej znaczącej w tym sensie, że stanowiącej bazę dla rozwoju i dalszej eksploracji oraz dla obecnego stanu wiedzy) koncepcji przywiązania (który podjął ryzykowną wówczas próbę czerpania i łączenia w swoich rozważaniach bliskich mu, ale jednocześnie krytycznie przezeń analizowanych koncepcji psychoanalitycznych oraz pojęć i dokonań z zakresu etologii i cybernetyki), postulował, aby więzi łączące dziecko z matką traktować jako wytwór aktywności szeregu systemów behawioralnych, których przewidywalnym skutkiem jest bliskość z matką⁵ oraz twierdził, że aktywacja pewnych systemów behawioralnych pociąga za sobą określone zachowania przywiązaniowe, rozpoznawalne u dzieci po wejściu przez nie w drugi rok życia. Przeto, ta potrzeba bliskości spostrzegana była przez Bowlby'ego jako pierwotna oraz biologicznie uwarunkowana i zakorzeniona, wyposażająca człowieka w momencie przyjścia na świat w predyspozycje tworzenia więzi. Podobnie jak interakcja między matką (lub innym opiekunem) i dzieckiem stanowi układ sprzężenia zwrotnego, tak też przywiązanie jest aktywnością dwustronną i może być rozpatrywane jako samoregulujący się układ. W wyniku interdyscyplinarnej dyskusji, źródeł przywiązania nie upatruje się już tylko jako rezultatu uczenia się, jako systemu

wyuczonych reakcji, lecz uznaje się je za skutek potrzeby pierwotnej, która przejawia się autonomicznie i urzeczywistnia dzięki wrodzonym mechanizmom. W swojej pracy na temat zdrowia psychicznego dzieci w odniesieniu do opieki macierzyńskiej Bowlby stwierdził że, „osiągnięcie zdrowia psychicznego wymaga aby niemowlę i małe dziecko doświadczyło ciepłej, intymnej i nieprzerwanej relacji z matką (lub jej stałym substytutem” (Bowlby, 1951, s.13, za Bretherton, 1994).

Dalsze badania i współpraca z M Ainsworth, która przeprowadziła obserwacje matek i niemowląt w warunkach naturalnych (w Ugandzie i Baltimore) doprowadziły do sformułowania teorii przywiązania. Całościowy opis tej teorii Bowlby zawarł w trylogii „Przywiązanie i strata” – „Przywiązanie” (1969), „Separacja” (1973) oraz „Strata” (1980). Bowlby opisał zachowanie przywiazaniowe jako „każdą formę zachowania, którego efektem jest osiąganie lub utrzymywanie przez daną osobę bliskości w stosunku do innej, odróżnianej i preferowanej jednostki” (Bowlby, 1980). Zachowanie to jest aktywowane w momencie gdy jednostka traci poczucie komfortu (np. jest głodna, odczuwa niepokój, itp.), lub gdy figura przywiązania (tzn. osoba będąca obiektem więzi uczuciowej) przestaje być dostępną (fizycznie lub psychicznie). Do podstawowych wzorców zachowań przywiazaniowych Bowlby zaliczył między innymi ssanie, płacz, przywieranie, inicjowanie kontaktu, wołanie, podążanie za, oraz wykonywanie poleceń.

Przywiązanie kształtuje się do trzeciego roku życia na bazie relacji z matką (bądź główną osobą sprawującą opiekę nad dzieckiem), przechodząc kolejne fazy rozwoju. Pierwsze trzy fazy przebiegają w pierwszym roku życia dziecka, a ostatnia rozpoczyna się około trzeciego roku życia. W fazie pierwszej, zaraz po narodzinach, niemowlę wysyła sygnały w stronę otoczenia, mające wzbudzić zachowania opiekuńcze wobec niego. Nie są one jeszcze skierowane ku żadnej wybranej osobie, istnieją jednak dane mówiące o tym, że dziecko preferuje opiekę ze strony drugiego człowieka (Marvin,

Britner, 1999). W tej fazie przeważa aktywność opiekuna, który zapewnia ochronę oraz zaspokaja potrzeby kontaktu fizycznego i bliskości. W ciągu pierwszych tygodni życia ustalają się pierwsze wzorce relacji niemowlę-opiekun, które decydują o częstotliwości i jakości występowania zachowań przywiązaniowych u dziecka i rodzaju zachowań opiekuńczych ze strony rodzica. Faza ta, w toku prawidłowego rozwoju, trwa od urodzenia do około 8 – 12 tygodnia życia. W fazie drugiej następuje stopniowe wyodrębnianie jednej lub paru figur przywiązania. Zachowania przywiązaniowe dziecka zaczynają tworzyć bardziej złożone, „łańcuchowe” systemy. Niemowlę zaczyna przejmować coraz większą część kontroli nad relacją z opiekunem. Staje się na przykład zdolne do celowego chwywania czy przytrzymywania matki lub butelki. Powtarzające się sekwencje zachowań pomiędzy opiekunem a niemowlęciem prowadzą do wykształcenia się u dziecka preferencji do otrzymywania opieki w określony sposób i od określonej osoby. Dziecko zaczyna różnicować „ulubionego” opiekuna od innych i w jego stronę kieruje zachowania przywiązaniowe (ibidem). W tej fazie niemowlę zaczyna inicjować interakcje społeczne i opiekuńcze z głównym opiekunem. Jest to okres, w którym kształtują się podstawy różnych strategii przywiązaniowych (strategii nawiązywania relacji z innymi ludźmi), czego konsekwencją jest późniejsze funkcjonowanie społeczne i emocjonalne.

Podsumowując można powiedzieć, że w fazie drugiej niemowlę zwiększa swój wkład w ustanawianie i utrzymywanie kontaktu z figurą przywiązania „inicjując więcej interakcji i nabywając zdolność do sprawowania większej kontroli nad nimi poprzez rosnącą złożoność zachowań łańcuchowych” (ibidem, s.51). Jest to jednak okres, w którym dziecko nie postrzega jeszcze figury przywiązania jako odrębnej osoby – odrębnej od swojego doświadczenia. W fazie trzeciej, rozpoczynającej się pomiędzy szóstym a dziesiątym miesiącem życia, dziecko utrwala przywiązanie do głównej figury (matki) i aktywnie utrzymuje bliskość z nią za pomocą rozwijających się sprawności

motorycznych i komunikacyjnych. W tym okresie dziecko staje się zdolne do kontrolowania poziomu bliskości z matką i utrzymywania jej za pomocą lokomocji. Pojawiają się nowe zachowania przywiązaniowe: dziecko podąża za figurą przywiązania, okazuje wyraźną radość, kiedy ta wraca do niego i traktuje ją jako „bezpieczną bazę” dla eksploracji otoczenia (odchodzi od niej, powraca od czasu do czasu, porzuca eksplorację, gdy matka oddali się). W sytuacji zagrożenia, niepokoju czy braku komfortu, dziecko zwraca się do matki i prezentuje zachowania przywierające. Jest to okres, w którym niemowlę zaczyna wyraźnie różnicować główną figurę przywiązania i figury zastępcze, od osób obcych. Maksymalne nasilenie lęku przed nieznanymi osobami oraz protestu związanego z rozstaniem z matką pojawia się około dziewiątego miesiąca życia i później, ponownie, około osiemnastego. Jest to cecha prawidłowego rozwoju, a jej pojawienie się ma funkcję zabezpieczającą dziecko przed zagrożeniem i utrwala przywiązanie do jednej, bliskiej osoby (ibidem). Faza czwarta kształtowania się przywiązania, według Bowlby’ego ostatnia, rozpoczyna się około połowy trzeciego roku życia i dotyczy kształtowania się relacji partnerskiej pomiędzy figurą przywiązania a dzieckiem. „Dziecko obserwuje zachowania matki i to co na nie wpływa i dzięki temu zaczyna powoli rozumieć jakie są jej cele i niektóre z jej planów. Od tego momentu obraz świata dziecka staje się znacznie bardziej wyszukany a jego zachowania potencjalnie bardziej plastyczne. Innymi słowy można powiedzieć, że dziecko zdobywa wgląd w uczucia i motywy matki. Jest to podstawa, która umożliwia tej parze rozwinięcie znacznie bardziej złożonej relacji – którą nazywamy partnerstwem” (ibidem, s. 267). Zdolność do rozróżniania siebie od matki i postrzegania jej jako odrębnej osoby, kierującej się własnymi celami i coraz bardziej zrozumiałymi dla dziecka motywami, jest największym osiągnięciem tego okresu rozwoju. Dziecko staje się także zdolne do hamowania swojego zachowania, a dzięki rozwojowi mowy, możliwym staje się uzgadnianie celów pomiędzy figurą przywiązania a dzieckiem. Zarówno matka, jak

i dziecko mogą wzajemnie zmieniać swoje zachowania poprzez uwzględnianie celów i planów drugiego. Trzylatek może już powstrzymać swoje działanie i włączyć w nie cel wyznaczony przez matkę. Zachowania przywiązaniowe podlegają zmianom rozwojowym i dziecko zaczyna być zdolne do spójnego funkcjonowania w obecności innych osób. W późniejszych okresach życia dziecko funkcjonuje coraz bardziej niezależnie od figury przywiązania, „korzysta” z bliskości z nią w sytuacjach zagrożenia i nadal (choć już w inny sposób) traktuje matkę jako „bezpieczną bazę” dla eksploracji.

Wzorce przywiązania

W latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku, w Ugandzie, M. Ainsworth prowadziła badania (obserwacje w warunkach naturalnych), dotyczące rozwoju przywiązania. Były one głównie skoncentrowane na określeniu momentu, w którym możliwym staje się zaobserwowanie wybiórczości zachowań przywiązaniowych i sygnałów promujących bliskość (Bretherton, 1994). Do końca lat pięćdziesiątych opublikowała szereg relacji z tych badań, opisując także trzy rodzaje wzorców przywiązania dziecka do matki. W latach sześćdziesiątych, Ainsworth prowadziła dalsze badania (projekt Baltimorski), które umożliwiły sprecyzowanie wzorców interakcji pomiędzy dzieckiem a matką (ibidem). Do badania różnic indywidualnych w przywiązaniu u niemowląt stworzyła procedurę nieznaną sytuacji (Strange Situation), na podstawie której wydzieliła i opisała trzy podstawowe wzorce przywiązania – bezpieczny (B), ambiwalentny (C) i unikający (A). Badania wzorców przywiązania w kolejnych latach życia i ich konsekwencje dla dalszego rozwoju dziecka prowadzili później także inni (por. Solomon, George, 1999), wśród których szczególnie ważną rolę odegrała P. Crittenden, opisując wzorce przywiązania i mechanizmy ich funkcjonowania w wieku przedszkolnym (Crittenden, 1997). Procedura nieznaną sytuacji, opracowana przez Ainsworth, polegała na obserwacji

(i zapisie na tašmie video) zachowań niemowlęcia w obcym dla niego otoczeniu i w obecności nieznaney mu osoby. Dziecko wraz z matką wprowadzane było przez eksperymentatora do nieznanego pomieszczenia, gdzie pozostawało przez trzy minuty i w obecności matki miało możliwość eksplorowania nowego otoczenia. Wówczas do pokoju wchodziła obca osoba i przez kolejne trzy minuty prowadzono obserwację zachowania dziecka w obecności matki i obcego. Następnie matka opuszczała pomieszczenie i dziecko pozostawało samo z nieznaną mu osobą (w przypadku bardzo silnego dystresu dziecka, eksperyment przerywano). Po trzech minutach matka wracała do dziecka i opisywano dokładnie jego reakcję na jej ponowną obecność. W kolejnym etapie badania niemowlę pozostawało samo w pomieszczeniu a po trzech minutach wchodziła do niego obca osoba – obserwowano reakcję dziecka na trwające oddzielenie od matki i pozostawanie sam na sam z obcym. I wreszcie matka powracała na stałe do dziecka (Pearce, Pezzot-Pearce, 1997; Sroufe, 1995). Na podstawie dokładnych zapisów obserwacji zachowań dzieci w kolejnych etapach eksperymentu, Ainsworth stwierdziła, że niemowlęta przejawiają różne reakcje na matkę i ujęła je w trzy główne kategorie – A, B, C. Przywiązanie bezpieczne (B) kształtuje się wówczas, gdy dziecko jest pewne, że figura przywiązania jest dla niego łatwo dostępna i responsywna, tzn. wrażliwie reaguje na sygnały płynące od niemowlęcia i w odpowiedni sposób pomaga w sytuacjach trudnych. Aktywność matki i dziecka uzupełnia się wzajemnie w taki sposób, że zachowania matki są adekwatną odpowiedzią na potrzeby dziecka. Taka pewność daje dziecku możliwość odważnego eksplorowania zewnętrznego otoczenia, swobodnego odnoszenia się do matki i poszukiwania w jej ramionach ukojenia w sytuacjach dystresu. Dziecko charakteryzujące się bezpiecznym przywiązaniem, przyjacielsko odnosi się do osób obcych, choć zdecydowanie bardziej zainteresowane jest kontaktem z matką. W sytuacji rozłąki z nią reaguje dystresem, a przy ponownym połączeniu z nią dąży do bliskości fizycznej i wspólnej interakcji (Ainsworth i in., 1978).

Figura przywiązania jest w tym przypadku stabilną i przewidywalną w swoich reakcjach „bezpieczną bazą” dla dziecka. Podstawowymi cechami matki są tu responsywność, zdolność do właściwego odczytywania sygnałów płynących od dziecka, spójność zachowań oraz dostępność (zarówno fizyczna jak i psychiczna). Ambivalentny wzór przywiązania (C) charakteryzuje się brakiem pewności ze strony dziecka, że rodzic jest dla niego dostępny i responsywny. Niemowlę przejawia niepewność i silny lęk związany z separacją od matki. Nie jest zdolne do swobodnej eksploracji otoczenia, często rezygnuje z niej, wykazując tendencje do lękowego przywierania do matki. Równocześnie stawia opór przed kontaktem i interakcją z nią, często złości się na nią, przerywa kontakt fizyczny i nie jest skłonne do dzielenia się z nią swoimi przeżyciami (ibidem). Ta ambivalentna postawa wobec figury przywiązania (poszukiwanie bliskości vs unikanie) prowadzi do nieadaptacyjnych zachowań i zaburza rozwój emocjonalny i eksplorację. Na ukształtowanie się takiego konfliktowego wzorca ma wpływ zachowanie rodziców, których postawa wobec dziecka charakteryzuje się brakiem spójności i stabilności. W pewnych sytuacjach są dostępni i pomocni, w innych nie odpowiadają na potrzeby dziecka. Równocześnie jako środek kontroli nad zachowaniem dziecka stosują groźby porzucenia lub separację („porzucenie” dziecka). Trzeci, podstawowy wzorzec, to przywiązanie unikające (A), charakteryzujące się brakiem zaufania ze strony dziecka do opiekuna. W przypadku potrzeby bliskości lub wsparcia, dziecko spodziewa się raczej odrzucenia i braku pomocy. Przewidując zranienie, prezentuje więc zachowania obronne i unika bliskiego kontaktu z matką. Jest przyjazne wobec obcych osób i nie przejawia reakcji dystresu na rozłąkę z nią. Często w sytuacji rozdzielenia z matką reaguje obojętnością, a po jej powrocie nie dąży do kontaktu. Powoduje to wykształcenie się pozornej samowystarczalności u dziecka, która zaburza jego rozwój emocjonalny. Kształtowanie się takiego wzorca przywiązania u dziecka jest wynikiem braku dostępności fizycznej i psychicznej ze

strony figury przywiązania. Matka, w sytuacjach gdy dziecko poszukuje bliskości i pocieszenia, nie nawiązuje z nim kontaktu lecz stara się „odwracać” jego uwagę lub kierować jego potrzeby w stronę innych osób lub przedmiotów. Dąży do tego by dziecko „pocieszało się samo”, bez niej. Matka może być także intruzywna wobec dziecka, niezdolna do emocjonalnego dzielenia się z dzieckiem lub odrzucająca emocjonalnie. Jej reakcje i motywy są dla dziecka nieprzewidywalne.

Jako główny czynnik determinujący wzorzec przywiązania dziecka, podaje się responsywność matki, tzn. jej dostępność i wrażliwość na sygnały dziecka, która określa jakość komunikacji pomiędzy nią a niemowlęciem (Bowlby, 1988). Matki dzieci bezpiecznie przywiązanych monitorują stan dziecka, wrażliwie reagują na sygnały płynące od niego i zachowują się adekwatnie do nich. Pomiedzy matką a niemowlęciem, od najwcześniejszych dni jego życia istnieje duży stopień swobody komunikacji. W badaniu procedurą nieznaney sytuacji ten aspekt relacji jest wybijający się. Matka i dziecko o bezpiecznym wzorcu przywiązania często nawiązują kontakt wzrokowy, komunikują się poprzez mimikę, wokalizację, wzajemne wymiany zabawek. Matka zachowuje uważność i wrażliwość na dokonania dziecka, reaguje na jego sukcesy i trudności. Taka responsywność matki powoduje, że jest ona przewidywalna a dziecko dzięki temu może wytworzyć spójne modele operacyjne jej, siebie i świata. W praktyce klinicznej, obserwacja wzajemnych relacji opiekuna z dzieckiem i wzajemnych sposobów nawiązywania interakcji może, więc dostarczać znaczących informacji na temat wzorców przywiązania dziecka. Jakość aktualnego kontaktu pomiędzy nimi oraz uzyskane z anamnezy informacje dotyczące sprawowania opieki nad dzieckiem mogą stać się podstawą do diagnozy przyczyn obecnego zachowania dziecka.

Zgodnie z teorią Bowlby’ego „w trakcie zdrowego rozwoju zachowanie przywiązaniowe prowadzi do rozwoju więzi

uczuciowych lub przywiązań, początkowo pomiędzy dzieckiem a rodzicem a później pomiędzy dorosłym a dorosłym. Formy zachowań i więzi, do których to prowadzi, są obecne i aktywne w ciągu całego cyklu życiowego.” (Bowlby, 1980, s. 39). Reprezentacjami związków przywiązaniowych są wewnętrzne modele operacyjne, powstające na bazie interakcji dziecka z figurą przywiązania. Za pośrednictwem tych modeli jednostka reguluje swoje uczucia i zachowania, a także przewiduje reakcje i nastawienia otoczenia. Wewnętrzne modele operacyjne wykazują dużą stabilność, silnie wpływają na sposób percepcji rzeczywistości przez jednostkę i z czasem funkcjonują w sposób automatyczny. Podobnie, opisane wcześniej wzorce przywiązania, powstające w pierwszym roku życia mają tendencję do utrzymywania się. Wynika to z faktu, że pierwsze figury przywiązania nie zmieniają radykalnie sposobu traktowania dziecka, a także z faktu, iż każdy wzór ma tendencję do samopodtrzymywania się (Bowlby, 1988). Bezpiecznie przywiązane dziecko jest szczęśliwsze i bardziej nagradzające dla opiekuna i stawia mu mniejsze wymagania. Dziecko lękowe wymaga większej uwagi i cierpliwości co może wywoływać negatywne reakcje opiekuna i w ten sposób powstaje błędne koło samopodtrzymującego się wzoru (ibidem). Stwierdzono na przykład, że wzór przywiązania rozpoznany w wieku dwunastu miesięcy pozwala przewidzieć jak dziecko będzie zachowywało się trzy i pół roku później, w grupie przedszkolnej (ibidem). Dzieci z bezpiecznym wzorcem przywiązania (B), w wieku przedszkolnym, opisywane są jako współpracujące, lubiane przez kolegów, pomysłowe, zdolne do radzenia sobie w różnych sytuacjach i łatwo powracające do równowagi. W sposób przyjazny i spokojny traktują rodziców, są serdeczne i nawiązują swobodne rozmowy. Dzieci o wzorcu unikającym (A) opisywano jako odizolowane emocjonalnie od innych, często wrogo nastawione do otoczenia lub zachowujące się antyspołecznie oraz jako nadmiernie poszukujące uwagi. Zachowują dystans w stosunku do rodzica, bawią się zabawkami i ignorują inicjowanie kontaktu przez niego. Nie podejmują osobistych

tematů v rozhovorech. Ambiivalentní vzor přivázání (C), owoocował u przedszkolaka silným napětím, impulsywnością, poszukiwaniem uwagi i brakiem zdolności do radzenia sobie w sytuacjach trudnych (frustracją, bezradnością). W stosunku do matki prezentują na przemian serdeczność i wrogość lub niepewność, obejmującą smutek i strach. Ich zachowanie wydaje się sztuczne – popisują się, starają się być szczególnie rezolutne lub urocze aby „wkraść się w łaski” rodzica. Dzieci zdeorganizowane (D) mają tendencje do kontrolowania rodzica i dominowania nad nim. Ich role są odwrócone – dziecko traktuje rodzica odrzucająco (upokarzająco) lub troskliwie i ochraniająco. Rozmowy między nimi są urywane, rozpoczynane zdania pozostają niedokończone a poruszane tematy ulegają nagłym zmianom (ibidem). W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia przeprowadzono wiele badań wskazujących na wpływ jakości przywiązania na dalszy rozwój jednostki (por. Greenberg, 1999; Sroufe i in., 2000; Cicchetti i in., 2000). Greenberg (1999) wyróżnił cztery mechanizmy poprzez które, przywiązanie „nie dające poczucia bezpieczeństwa”¹ może stać się przyczyną późniejszego braku przystosowania. Pierwszy z nich to ustanowienie wewnętrznych modeli operacyjnych charakteryzujących się brakiem zaufania, gniewem i lękiem. Drugi mechanizm to nieprawidłowa regulacja emocji (wywierająca wpływ także na organizację neuronalną struktur mózgowych). Jako kolejny, wyróżnił opisane wyżej, nieprzystosowawcze wzorce zachowań. I wreszcie, mechanizm motywacyjny, związany ze społeczną orientacją jednostki. Wzorzec przywiązania może prowadzić do orientacji prospołecznej lub antyspołecznej i wyznacza poziom gotowości do socjalizacji (ibidem, patrz również: Stobiecka, 2001). Badania wykazały, że wzorce przywiązania i oparty na nich sposób funkcjonowania jednostki wykazuje stałość także okresie późnego dzieciństwa i adolescencji (Sroufe i in., 2000). Regulacja emocji ma decydujące znaczenie w organizowaniu relacji z rówieśnikami i dorosłymi – wzorzec bezpiecznego przywiązania determinuje

efektywne i dające satysfakcję uczestnictwo w grupach rówieśniczych (ibidem). Jest także prekursorem zdolności jednostki do nawiązywania relacji intymnych, kontaktów rówieśniczych z płcią przeciwną oraz zdolności do otwartości w kontaktach z innymi (ibidem). W każdym wieku, począwszy od wczesnego dzieciństwa, poprzez wiek szkolny i adolescencję, dzieci charakteryzujące się bezpiecznym wzorcem przywiązania, a co za tym idzie efektywną regulacją emocji, prezentują mniej problemów emocjonalnych niż dzieci z nie dającym poczucia bezpieczeństwa wzorcem przywiązania. U osób z unikającym wzorcem przywiązania stwierdzono tendencje do agresji i wyższy poziom zaburzeń zachowania (ibidem). Zarówno unikający wzorec jak i ambiwalentny związane są ze skłonnością do depresji – w pierwszym przypadku z powodu bezradności, w drugim, poczucia alienacji. Jednostki o takim wzorcu prezentują symptomy dysocjacyjne, poważne trudności w orientacji w otoczeniu społecznym oraz niezdolność do integrowania różnych aspektów doświadczenia emocjonalnego i poznawczego (ibidem). Analizując więc, wczesny rozwój więzi uczuciowych dziecka zyskujemy istotne informacje na temat podstaw jego funkcjonowania społecznego, emocjonalnego a także poznawczego (por. też Schaffer, 1994). Nieprawidłowości występujące we wczesnych okresach rozwoju, nie będące jaskrawymi przejawami patologii więzi, a jedynie „drobnymi” formami zaburzeń (np. wzorce przywiązania A lub C, niska responsywność matki czy przewaga regulacji emocji przez dorosłego w okresie wczesnego i późnego dzieciństwa) mogą powodować podatność na negatywne efekty późniejszych sytuacji stresowych. Pierwotne trudności w formowaniu więzi emocjonalnych osłabiają zdolność do pozytywnego rozwiązywania kolejnych kryzysów rozwojowych i utrudniają integrację kolejnych doświadczeń, a co za tym idzie powodują narastające trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym (por. Logan, 1986). Podsumowując, można stwierdzić za Sroufe i in. (2000), że „zaburzenia związków uczuciowych, będąc czymś więcej niż

czynnikami ryzyka, mogą stać się prekursorem indywidualnej psychopatologii, poprzez rolę jaką odgrywają w ustanawianiu fundamentalnych wzorców regulacji emocji. Mogą być początkiem, prowadzących do zaburzeń, ścieżek rozwojowych”

Bibliografia:

Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates. (tłum. M. Stobiecka)

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*. Penguin Books

Bowlby, J. (1973/1985). *Attachment and Loss: Volume 2. Separation. Anxiety and Anger*. Penguin Books.

Bowlby, J. (1980/1991). *Attachment and Loss: Volume 3. Loss. Sadness and Depression*. Penguin Books.

Bowlby, J. (1988). *Secure Base. Clinical applications of Attachment Theory*. London: Routledge.

Bretherton, I. (1992). *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*. *Developmental Psychology*, 28 s. 759-775 (tłum. M. Stobiecka).

Brzezińska, A. (2000). *Společna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Cassidy, J., Shaver, Ph.,R. (1999). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Application*. The Guilford Press.

Cicchetti, D., Toth, S., Maughan, A. (2000). An Ecological – Transactional Model of Child

Maltreatment. W: Sameroff, A., Lewis, M., Miller, S. (red.). Handbook of

Czub M., Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka, *Developmental Psychopathology*. Kluwer Academic / Plenum Publishers

Crittenden, P. (1994). Peering into the black box: An exploratory treatise on the development of self in young children. W: Cicchetti, D., Toth, S. (red), *Disorder and Dysfunctions of the self*. University of Rochester Press. Za: Friedrich, W.N. (1995). *Psychotherapy with sexually abused boys. An integrated approach*. Sage Publications, Inc.

Crittenden, P. (1997). Patterns of Attachment and Sexual Behavior: Risk of Dysfunction versus Opportunity for Creative Integration. W: Atkinson, L., Zucker, K. (red.) *Attachment and Psychopathology*. The Guilford Press.

Friedrich, W.N. (1995). *Psychotherapy with sexually abused boys. An integrated approach*. Sage Publications, Inc.

Greenberg, M.T. (1999). Attachment in adolescence. W: Cassidy, J., Shaver, Ph.,R.. (red.), *Handbook of attachment. Theory, reaserch and clinical applications.*, The Guilford Press.

Harlow, H.F., Harlow, M. (1969). Effects of Various Mother-Infant Relationships on Rhesus Monkey Behaviours. W: *Determinants of Infant Behaviour*, t. IV, London: Methuen.

Logan, R. (1986) Rekonceptualizacja teorii Eriksona: powtórzenia wątków egzystencjalnych i instrumentalnych. *Human Development*, 29, s. 125-136 (tłum. A. Brzezińska).

Main M., Solomon J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. w: M. T. Greenberg, D. Cichetti, M.

Cummings (red.), Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention (s. 121-161). Chicago: University of Chicago Press.

Marvin, R., Britner, P. (1999). Normative Development: The Ontogeny of Attachment. W: Cassidy, J., Shaver, Ph.,R.. (red.), Handbook of attachment. Theory, reaserch and clinical applications., The Guilford Press.

Pearce, J.W., Pezzot-Pearce (1997). Psychotherapy of Abused and Neglected Children. Guilford Press.

Przetacznik, M. (1973). Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. PZWS

Rutter, M. (1979). Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. W: Child Development, 50, s.283-305.

Rutter, M. (1997). Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. W: Atkinson, L., Zucker, K.,J. (red), Attachment and Psychopathology. The Guilford Press.

Schaffer, R. (1994). Wczesny rozwój społeczny. W: Brzezińska, A., Lutomski, G. (red.), Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. Wydawnictwo Zysk i S-ka. (tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł).

Schaffer, R. (1994). Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie. W: Brzezińska, A., Lutomski, G. (red.), Dziecko w

świecie ludzi i przedmiotów. Wydawnictwo Zysk i Ska. (tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł).

Solomon, J, George, C. (1999). The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood. W: Cassidy, J., Shaver, Ph.,R.. (red.), Handbook of attachment. Theory, reaserch and clinical applications., The Guilford Press.

Sroufe, A. (1995). Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years. Cambridge University Press

Sroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000). Relationships, Development and Psychopatology. W: Sameroff, A., Lewis, M., Miller, S. (red.). Handbook of Developmental Psychopathology. Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Kontakty na autory – řazeno abecedně**Dr. Barbara Czuba**

Instytut Humanistyczny
Zakład Pedagogiki
Państwowa Wyższa Szkoła
Techniczno – Ekonomiczna
w Jarosławiu

Mgr. Eva Nováková, Ph. D.

Katedra matematiky
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita v
Brně
e-mail:
novakova@ped.muni.cz

**doc. RNDr. Alena
Přídavková, PhD.**

Katedra matematickej
edukácie
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita
v Prešove
e-mail:
alena.pridavkova@unipo.sk

**PaedDr. Edita Šimčíková,
PhD.**

Katedra matematickej
edukácie
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita
v Prešove
e-mail:
edita.simcikova@unipo.sk

**Mgr. Blanka Tomková,
PhD.**

Katedra matematickej
edukácie
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita
v Prešove
e-mail:
blanka.tomkova@unipo.sk

**PaedDr. Lucie Zormanová,
Ph.D**

Wydział Pedagogiki i
Psychologii,
Instytut Pedagogiki,
Zakład Dydaktyki Ogólnej i
Pedeutologii,
Uniwersytet Śląski,
Grażyńskiego Katowice
e-mail:
lucie.zormanova@us.edu.pl

Contacts for authors - **in alphabetical order****Dr. Barbara Czuba**

Institute of Humanities
Department of Pedagogy
State Higher School
Technical and Economic
in Jarosław

Mgr. Eva Nováková, Ph. D.

Department of Mathematics,
Pedagogical Faculty MU in
Brno
e-mail:
novakova@ped.muni.cz

**doc. RNDr. Alena
Přidavková, PhD.**

Department of Mathematical
Education
Faculty of Education
Prešov University in Prešov
e-mail:
alena.pridavkova@unipo.sk

**PaedDr. Edita Šimčíková,
PhD.**

Department of Mathematical
Education
Faculty of Education
Prešov University in Prešov
e-mail:
edita.simcikova@unipo.sk

**Mgr. Blanka Tomková,
PhD.**

Department of Mathematical
Education
Faculty of Education
Prešov University in Prešov
e-mail:
blanka.tomkova@unipo.sk

**PaedDr. Lucie Zormanová,
Ph.D**

Faculty of Pedagogy and
Psychology
Institute of Pedagogy
Department of General
Didactics and Pedagogology
University of Silesia
Grażyńskiego Katowice
e-mail:
lucie.zormanova@us.edu.pl

Abstracts

Eva Nováková. *How do the prospective kindergarten teachers perceive mathematics.*

Abstract

The article informs about research aiming at ascertaining the perception of mathematics by future kindergarten teachers and at identifying the factors influencing that perception. Topical writing as research method was used. From the respondents' statements it becomes obvious that they think of mathematics in three different ways: as a branch of science, as a school subject and as a part of everyday live. Several external factors were identified forming the perception.

Keywords: future kindergarten teacher, perception of math, factors influencing the perception of math

Edita Šimčíková, Alena Prídavková, Blanka Tomková. *Stimulation of executive functions in mathematics - analysis of intervention results.*

Abstract

This article is part of the solution interdisciplinary research project. One of its goals was to design and verify a program to stimulate the executive functions through mathematical problems. In the beginning, we characterized the executive function as a structure, consisting of several dimensions. Pupil learning process, we tried to raise to a qualitatively higher level through stimulation of executive functions. The article describes our (1) starting points in creating the

stimulations program, (2) the course of the intervention, and (3) the conclusions we have reached.

Keywords: stimulation of executive function, intervention, mathematical task

Lucie Zormanová. *Education and professional development of kindergarten teachers in the Republic of Poland.*

Abstract: This paper describes the education and professional development of kindergarten teachers in Poland. It deals with the current form of education of preprimary pedagogy students in Poland and also describes a series of reforms and innovations that built the way for the current form. The first part deals with the historical context of kindergarten teachers education, and summarizes its development. The second part describes the current form of preparatory education of kindergarten teachers. The third part concerns the professional development of teachers and the current shape of their career system, which was reformed in the previous school year.

Keywords: Poland, teacher training, historical development, career system, teacher, preschool pedagogy

Barbara Czuba. *The role of the mother and child bonds in the emotional development of man.*

Abstract

Based on contemporary knowledge about the relationship and its significance for the child's development one can put forward the thesis that the quality of attachment and the resulting consequences for development emotional man in a decisive way affect his later functioning emotional and social. Despite the lack of bright

disturbances in family relationships, thorough analysis of the course and quality of the parent-child relationship in the early stages of development (infancy and early childhood) provides knowledge about mechanisms conditioning the child's functioning in later periods. This article is dedicated it will analyze the existing knowledge on this subject and its implications for psychological practice.

Keywords: sensitive period, talents

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);

- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
 - Journal.MAGISTER@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);

- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Journal.MAGISTER@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10th April and 10th October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.