

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa, Czechy

**POCZUCIE TRUDNOŚCI
W REALIZACJI CZYNNOŚCI ZAWODOWYCH
U NAUCZYCIELEK
WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO**

Projekt w ramach grantu:

Międzynarodowy projekt APVV-0026-07.

Profesia „učitel preprimárnej edukácie a

učitel primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí

(Zawód nauczyciela kształcenia przedszkolnego i nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu dynamicznym)

Streszczenie

Role i czynności zawodowe nauczycielek w czeskich przedszkolach są określane przez wymogi i oczekiwania czeskiego społeczeństwa, zwłaszcza zaś przez rodziców. Wykonując wszelkie swoje czynności nauczycielka jednocześnie analizuje i ocenia swoje postępowanie i jego rezultaty. Pomyślna realizacja poszczególnych rodzajów czynności nauczycielskich oraz poczucie ich trudności przez nauczycielkę zależy również od poczucia własnej wartości każdej nauczycielki. Autorki badały indywidualne poczucie trudności podczas wykonywania różnych czynności przez nauczycielki w zależności od ich stażu pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: role zawodowe, trudności, czynności, rodzaj czynności, poziom trudności, nauczycielka, przedszkole, bardzo trudne, trudne, bez trudności.

PERCEPTION OF THE DIFFICULTY OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES DONE BY KINDERGARTNER TEACHER

Abstract

Professional roles and activities determined requirements and expectations of the Czech society and in particular, parents, on kindergarten teachers. While performing any actions the teacher also reflects and evaluates the progress of her or his own actions and the results. Successful application of various types of teaching activities and perception of the difficulty of such actions as seen by the teacher, also includes a self-image of each individual teacher. We have examined the individual's own perception of the difficulty of the implementation of various types of activities carried out by teachers in subgroups and also based on the length of their teaching experience.

Keywords: professional role, level of difficulty, activity, type of activity, level of difficulty, teacher, kindergarten, very difficult, difficult, without difficulty.

Wprowadzenie

Role i czynności zawodowe nauczycielek w czeskich przedszkolach są określane przez wymogi i oczekiwania czeskiego społeczeństwa, zwłaszcza zaś przez rodziców. Oczekiwania rodziców koncentrują się na przebiegu kształcenia i współpracy między nauczycielką a ich dzieckiem. Rodzaje czynności i działania nauczycielki wynikają częściowo również z funkcji przedszkola jako placówki kształcącej dzieci w wieku przedszkolnym. Odzwierciedlają one osobistą i zawodową odpowiedzialność każdej nauczycielki wobec dzieci. Nauczycielka realizuje wszystkie czynności w celu zapewnienia rozwoju dziecka. W osobowościowym modelu kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym, stosowanym obecnie w czeskich przedszkolach, realizowane czynności i aktywność nauczycielek mogą być różne przy tym samym zaangażowaniu dzieci.

Kontekst subiektywnego poczucia trudności w realizacji czynności zawodowych nauczycielek przedszkola

Człowiek podczas wykonywania wszelkich swych działań dokonuje analizy i oceny swojego postępowania i jego wyników. Tym samym oddziałuje na swoje cechy osobowościowe, które w ten sposób wzmacniają się lub zmieniają. Jego czyny wpływają również na jego otoczenie. A to wszystko ma z kolei wpływ na wykonywane przez osobę czynności. Najsilniejszym czynnikiem, regulującym sposób realizacji czynności przez człowieka, jest jego *przekonanie* (belief) o własnym potencjale i umiejętnościach. Zdaniem A. Bandury „*przekonanie o indywidualnym potencjale do organizowania i wykonywania działań, prowadzących do danych wyników*” stanowi potencjał motywacyjny nauczyciela i wpływa na to, ile wewnętrznej energii jest on w stanie zgromadzić i poświęcić pracy, na ile jest wytrwały w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych i z jakim uporem będzie dążył do sukcesów zawodowych. Znaczenie mają tu zawodowe umiejętności, które jednak nie wyrażają jego realnej zdolności do nauczania, komunikacji pedagogicznej, tworzenia, oceny, planowania i rozwiązywania konfliktów. Najbardziej istotne jest jego przekonanie o tym, w jaki sposób poradzi sobie z tymi czynnościami w danych warunkach. I to właśnie owo przekonanie o własnych umiejętnościach może różnić się od realnych umiejętności, jednak jest zawsze istotnym czynnikiem determinującym postępowanie człowieka¹.

Na sukces różnych rodzajów czynności zawodowych nauczycielki oraz poczucie ich trudności składa się również *poczucie własnej wartości (self-esteem) każdej nauczycielki*. Oznacza to wyobrażenie siebie jako profesjonalistki mającej realizować proces kształcenia i wychowania. Profesjonalistki, która ma opiekować się dzieckiem, zapewnić mu bezpieczeństwo, spokój i ograniczyć stres. Koncepcja siebie to schemat poznawczy. Człowiek poświęca więcej czasu, aby uzyskać i przetworzyć informacje dotyczące jego samego, a nie – świata². Sposób, w jaki nauczycielka

¹ J. Majerčíková, P. Gavora, *Vnímaná zdatnost učiteľa spolupracovať s rodičmi: konštrukcia výzkumného nástroja*, „Pedagogika”, 2013. nr 2, s.131.

² J. Mareš, *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998, s. 32.

postrzega samą siebie jako profesjonalistkę, w znacznym stopniu zależy od jej umiejętności realizowania poszczególnych etapów pedagogicznej autorefleksji, czyli analizowania siebie jako osoby wykonującej różnego typu zadania. Do tego dochodzi jeszcze umiejętność przetwarzania i oceny reakcji otoczenia, przyjmowania krytyki, wysłuchiwanie propozycji zmian, zastanawiania się nad ich zasadnością i możliwością ich zaakceptowania.

Jedną z płaszczyzn koncepcji samej siebie jest *indywidualnie postrzegana kompetencja*, (self-efficacy), poczucie własnej efektywności, samorealizacja wyrażająca przekonanie o własnym potencjale do wykonywania konkretnych rodzajów czynności. Koncepcję poczucia (własnej) kompetencji opisał Albert Bandura, który wyjaśnia, że czynności człowieka rozwijają się w sposób ciągły wraz z jego cechami osobowościowymi oraz otoczeniem, w jakim realizuje te czynności. Wzajemnie na siebie wpływają³.

W podjętych badaniach określano przekonanie nauczycielek o własnym potencjale do wykonywania różnych rodzajów czynności zawodowych w odniesieniu do ich indywidualnego poczucia trudności. Nauczycielka była jedyną osobą oceniającą swoją indywidualną pracę, czyli realizację różnych czynności zawodowych, i jedyną osobą oceniającą ich stopień trudności dla niej samej. Występowała w roli wewnętrznego krytyka. Jednak trudno oddzielić osobę od otoczenia, w którym wykonuje ona poszczególne rodzaje czynności, ponieważ zmiana przedszkola, zmiana składu dzieci w grupie może prowadzić również do zmiany jej oceny poziomu trudności realizowanych czynności. Oznacza to, że indywidualna ocena stopnia trudności wykonywanych czynności zawodowych oraz przekonanie o własnym potencjale zależy również od czynników zewnętrznych.

Ocena stopnia trudności realizowanych czynności prowadzi do postaw autokrytycznych, podnosi wiarę w siebie i pobudza aktywność wewnętrzną⁴. Nauczycielka samodzielnie analizuje, ocenia i podejmuje decyzje, zaś z rozmów przeprowadzanych z badanymi nauczycielkami wynika, że poszukują one również

³ A. Bandura, *Social-cognitive Theory of Self-regulation*, Organisational Behavior nad Human Decision Processes, 1991, www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf, s. 248-287, [

⁴ J. Slavík, *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999, s. 28.

możliwości poprawy sposobu realizowania czynności nauczycielskich. Nauczycielka przejawia swą autonomię czyli zdolność do radzenia sobie w różnych sytuacjach zadaniowych, do samodzielnego podejmowania decyzji⁵, samodzielność funkcjonalną, niezależność i odrębność⁶. Nauczycielka sama podejmuje decyzje, ale także powinna umieć je wyjaśnić lub obronić. Przyznając się przed samą sobą, iż konkretny rodzaj czynności jest dla niej trudny, stwarza sobie podstawy do podniesienia jakości realizacji danej czynności na przyszłość.

Poczucie poziomu trudności wpływa na wybór rodzaju czynności do realizacji, a następnie również na jakość jej wykonania. Ponieważ, zmieniają się one w zależności od okoliczności, takich jak skład dzieci w grupie, stan zdrowia dzieci i nauczycielki, liczba dzieci w klasie lub grupie, warunki materialne, otoczenie i pogoda, a również poszczególne czynności mogą na siebie wzajemnie wpływać, np. „samodzielna nauka” może wpłynąć na zadanie „Planowanie, projektowanie kształcenia dzieci”⁷.

Badacze założyli, że ocena poczucia trudności w realizacji danej czynności przez nauczycielki będzie realna. Nie jest to łatwy proces. Wpływa na niego kilka czynników, takich jak szczerść wobec samej siebie, zdolność do adekwatnej oceny realizacji danej czynności oraz związanych z tym stanów emocjonalnych. W zasadzie „chodzi o kilkustopniową metodę wykorzystywania własnego doświadczenia”⁸.

Niekiedy nauczycielki, jedne więcej, inne mniej, z pewnością zastanawiają się nad wykonywanymi przez siebie czynnościami. Dla tych, które są „zorientowane na zewnątrz”, pedagogiczna autorefleksja indywidualnej realizacji danych czynności, a następnie ocena poziomu ich trudności będzie pod względem jakości-

⁵ W. Brugger, *Filosofický slovník*. Naše vojsko, Praha 2006, s. 74.

⁶ Praca zbiorowa, *Slovník cizích slov. Encyklopedický dům*, Praha 1996, s. 35.

⁷ Autorzy są zdania, iż ze względu na rodzaj zadania jakim jest samokształcenie, w efekcie będzie chodziło o autonomiczną koncepcję, mocno zbliżoną do teorii socjo-kognitywnej A. Bandury (Bertrand, 1998, s. 122).

⁸ F. Korthagen, *Pomoc studentům naučit se reflektovat: proces supervize*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011, s. 121.

wym inna niż w przypadku nauczycielek „zorientowanych do wewnątrz”⁹.

Nauczycielki zorientowane na zewnątrz w swoim życiu zawodowym oczekują, że od dyrektora lub inspektora usłyszą, co robią dobrze, a co źle, jak pozbyć się ewentualnych niedociągnięć, dowiedzą się, gdzie mogą spodziewać się trudności, w jakich okolicznościach, otrzymają możliwość wyboru lub zarys sposobów rozwiązania problemów. Jakość ich pracy zależy od pomocy z zewnątrz. Faza autorefleksji dotyczącej poziomu trudności realizowanej czynności dla nauczycielek zorientowanych na zewnątrz będzie trudniejsza, ponieważ proces ten realizuje sama, bez wsparcia z zewnątrz. W przypadku nauczycielek zorientowanych do wewnątrz badacze zakładają, iż w poszczególnych fazach autorefleksji pedagogicznej, dotyczącej wykonywania poszczególnych czynności, pojawiają się wszystkie jej płaszczyzny, jednak indywidualna ocena poziomu trudności może być dla nauczycielki również problematyczna. Głównie dlatego, że ocena według stopnia trudności stanowi nowy element, którego najprawdopodobniej nauczycielka jeszcze nigdy dotąd nie realizowała.

Należy zauważyć, że zakładając krytyczną autorefleksję, która powinna skutkować realną oceną, nie wolno doprowadzić do sytuacji, na którą zwracają uwagę inni autorzy, a mianowicie, że znaczna refleksja może prowadzić do autokrytyki i obniżania wartości własnych umiejętności¹⁰. Nauczycielki wychowania przedszkolnego należą do tej grupy nauczycieli, u których istnieje potrzeba nieustannego wzmacniania poczucie własnej wartości, wiary w siebie przez docenianie znaczenia ich pracy dla dzieci, rodziców i całego społeczeństwa, przez realną ocenę ich podejścia do dziecka, które przekłada się na przeżycia dziecka i rozwój jego osobowości. W tym sensie ocena poziomu trudności zależy od stylów atrybucyjnych, a więc względnie stabilnych, wyuczonych sposobów wyjaśniania przyczyn własnego zachowania, postępo-

⁹ F. Korthagen, T. Wubbles, *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Páido, Brno 2011, s. 105.

¹⁰ F. Korthagen, T. Wubbles, *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Páido, Brno 2011, s. 111.

wania i wyników¹¹. Ze stylami atrybucyjnymi w codziennej pracy zawodowej nauczycielki wiąże się jej motywacja wykonawcza do realizacji poszczególnych rodzajów czynności oraz ogólnie – do wykonywania zawodu nauczyciela, ponieważ dochodzi tu do projekcji poczucia własnej wartości i oczekiwań, związanych z wyobrażeniem dotyczącym indywidualnych pozytywnych cech zawodowych.

Podstawy i przebieg procesu badawczego

Kiedy wcześniej realizowano badania o podobnej tematyce i problemie badawczym, w raportach i rozmowach po zakończeniu badań, okazywało się, że jedną z ważnych zmiennych, wpływających na wybór rodzaju czynności, konkretnej czynności, lub charakteru czynności, które podejmie nauczycielka, jest stopień ich trudności. W aktualnym badaniu celem było uzupełnienie wcześniejszego obrazu, uzyskanego na temat wyników w zawodzie nauczyciela przedszkola, przez ocenę poczucia trudności realnie wykonywanych czynności.

Przedmiot badania stanowiło postrzeganie poziomu trudności w realizacji danego rodzaju profesjonalnych czynności u nauczycielek wychowania przedszkolnego przez nie same. Nauczycielki wybierały stopień trudności z dostępnej listy i przypisywały go do konkretnego rodzaju czynności, przy czym wybór stopnia trudności wyrażał ocenę poziomu trudności danej czynności.

Badacze próbowali znaleźć odpowiedź na pytanie: *Czy istnieje zależność między własną oceną realnie wykonywanych rodzajów czynności zawodowych przez wybranie stopnia trudności przez uczestniczki badania – nauczycielki, i długością ich stażu pracy pedagogicznej?* Badacze skupili się na próbie stwierdzenia, czy wybrany stopień trudności, przypisany przez uczestniczącą w badaniu nauczycielkę do każdego rodzaju realnie przez siebie wykonywanych czynności zawodowych, jest związany z jej stażem pedagogicznym w przedszkolu. Następnie sprawdzano, czy liczby uzyskane w środowisku pedagogicznym różnią się od da-

¹¹ P. Kusák, P. Dařílek, *Pedagogická psychologie*, PedF OU, Olomouc 1998, s. 109-111.

nych teoretycznych, odpowiadających danej hipotezie zerowej. Umożliwiono następujący katalog stopnia trudności – „bardzo trudne”, „trudne”, „brak trudności”. Liczby korelowano w podgrupach nauczycielek według ich stażu pedagogicznego. Częstokowy proces badawczy miał charakter eksplanacyjny, późniejsza analiza danych miała charakter ilościowy. Było to tradycyjne badanie hipotetyczno-dedukcyjne.

Doświadczenia zdobyte przez badaczki pomagają wysunąć predykcję, czego można się spodziewać. Zdaniem K. F. Puncha podstawa predykcji opiera się na doświadczeniu, z którego można wyprowadzić hipotezy, i które również te hipotezy wyjaśnia¹². Badacze zakładali, że długość stażu pedagogicznego będzie stanowić czynnik wpływający na wybór stopnia trudności dla danej czynności zawodowej w sposób wprost proporcjonalny. Czyli im krótszy staż pedagogiczny, tym trudniejsza będzie dana profesjonalna czynność dla uczestniczącej w badaniu nauczycielki.

Grupę badanych nauczycielek dobrano korzystając z proporcjonalnego doboru stratyfikowanego, z podziałem na podgrupy, w których głównym wskaźnikiem była *długość stażu pedagogicznego w przedszkolu*. Były to podgrupy nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 1 do 5 lat, od 6 do 10 lat, od 11 do 15 lat, od 16 do 20 lat i powyżej 20 lat. Liczebność pięciu wymienionych podgrup była identyczna, każdą grupę stażową reprezentowały 1462 nauczycielki.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „bardzo trudny”**

Dla każdej realnie wykonywanej czynności zawodowej, której nazwę i numer porządkowy podano na arkuszu badania, badacze zaznaczali stopień trudności i przyjętą hipotezę. Dla każdego stopnia trudności danej czynności uwzględniano częstotliwość występujących wskazań.

¹² K. F. Punch, *Developing Effective Research Proposals*, SAGE Publications of London, London 2006, s. 48.

Ocenę czynności jako „bardzo trudne” najczęściej wybierały nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości od 6 do 10 lat (ocena wybrana 406 razy). Następna grupa to nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu 1 do 5 lat (kategoria oceny wybrana 390 razy). Nauczycielki posiadające 11–15-letni staż pracy pedagogicznej w przedszkolu znalazły się na trzecim miejscu pod względem ogólnej częstotliwości wybierania oceny czynności za pomocą kategorii „bardzo trudne” (kategoria oceny wybrana 333 razy); nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu wynoszącym od 16 do 20 lat zastosowały tę kategorię oceny 306 razy, zaś nauczycielki z ponad 20-letnim stażem pedagogicznym w przedszkolu wybrały ją w sumie 304 razy.

Oprócz pierwszych dwóch podgrup nauczycielek ogólna ocena czynności za pomocą kategorii „bardzo trudne” obniża się wraz z wydłużającym się stażem pedagogicznym nauczycielek. Długość stażu pedagogicznego badanych w przypadku tych trzech podgrup stanowi czynnik wpływający na ocenę czynności przy użyciu danej kategorii oceny. Przyjęta przez autorów hipoteza została potwierdzona, ponieważ 16 z 43 czynności uzyskało ocenę „bardzo trudne” (37,21%). Stąd przyjęto wniosek – ocena poziomu trudności z użyciem stopnia „bardzo trudne” przez nauczycielki w badanej grupie nie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „z trudnością”**

Ocenę czynności z użyciem kategorii „z trudnością” najczęściej wybierały nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 6 do 10 lat (ocena wybrana 455 razy). Zgodnie z logiką obniżania się częstości oceny kolejna podgrupa nauczycielek to badane ze stażem od 16 do 20 lat, które wybrały tę kategorię oceny trudności w sumie 439 razy. Trzecią najwyższą co do częstości oceny (430) z zastosowaniem podanej kategorii trudności

okazała się podgrupa nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu wynoszącym od 1 do 5 lat. Ogółem na przedostatnim miejscu co do częstości wyboru danego poziomu (417 razy) znalazła się grupa badanych nauczycielek z ponad 20-letnim stażem, zaś najrzadziej wyboru tej kategorii oceny dokonywały nauczycielki ze stażem od 11 do 15 lat – 401 razy. Autorzy konstatują, że częstotliwość wyboru tej kategorii oceny poziomu trudności dla czynności nie wykazuje żadnej proporcjonalności.

Nieco ponad połowa czynności, bo 23 z 43 czynności uzyskała ocenę „z trudnością” (53,5%), co potwierdziło stawianą wcześniej hipotezę. Analiza oceniania wykonywanych zadań zawodowych przez badane nauczycielki, podzielone według stażu pracy w przedszkolu, na stopień trudności „z trudnością” pokazuje, że różnice są tu istotne statystycznie. Ocena poziomu trudności czynności z użyciem stopnia „z trudnością” przez nauczycielki w badanej grupie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

**Stopień poczucia trudności
w wykonywaniu czynności zawodowych
określany przez badane nauczycielki
jako „bez trudności”**

Ocenę czynności z użyciem kategorii „bez trudności” najczęściej wybierały również nauczycielki ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości powyżej 20 lat (ocena wybrana 741 razy). Nauczycielki ze stażem pracy od 11 do 15 lat wybrały ocenę czynności z użyciem tej kategorii w sumie 728 razy. 717 razy wybrały tę kategorię oceny czynności nauczycielki ze stażem pracy od 16 do 20 lat. W podgrupie nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu od 1 do 5 lat wybrano tę kategorię oceny czynności 642 razy, zaś najrzadziej wybór tej kategorii oceny czynności wystąpił wśród nauczycielek ze stażem pedagogicznym w przedszkolu o długości od 6 do 10 lat, i było to w sumie 601 razy.

Przy 21 czynnościach na 43, badane nauczycielki stawiały ocenę „bez trudności” (48,8 %), co potwierdza postawioną hipote-

zę. Z analizy wyborów kategorii stopnia trudności „bez trudności” dokonywanych przez uczestniczące w badaniu nauczycielki, podzielone według stażu pracy w przedszkolu, oceniające wykonywane przez siebie zadanie zawodowe wynika, że w niespełna połowie przypadków różnice są istotne statystycznie.

Stąd wniosek, że ocena poziomu trudności czynności z użyciem stopnia „bez trudności” przez nauczycielki w badanej przez nas grupie nie zależy od długości ich stażu pedagogicznego w przedszkolu.

Wnioski końcowe

Wyniki badań pokazują, że długość stażu pedagogicznego nie jest istotna statystycznie dla oceny poziomu trudności różnych rodzajów czynności profesjonalnych, realnie wykonywanych przez nauczycielki z badanej grupy. Nie ma znaczenia, od jak dawna badane pracują na stanowisku nauczycielki dzieci w wieku przedszkolnym. Stopień konkretnego rozpatrywania czynności jest dla każdej z biorących udział w badaniu nauczycielek taki sam. Jednak nauczycielki z każdej podgrupy mówią o różnicy w poziomie trudności między poszczególnymi konkretnymi czynnościami.

Do czynności, które nauczycielki oceniały jako „bardzo trudne”, należą czynności o charakterze administracyjnym – czynności administracyjne związane z konkretnym dzieckiem, czynności administracyjne związane z samą pracą pedagogiczną nauczycielki przedszkola, a także planowanie, projektowanie kształcenia dzieci, co badacze uznali za zaskakujące.

„Bez trudności” nauczycielki postrzegają czynności takie jak – dekorowanie i aranżowanie klasy, szkoły i opieka merytoryczna nad gablotami, biblioteczkami i innym sprzętem, przydatnym dzieciom i pracownikom w procesie dydaktyczno-wychowawczym. „Bez trudności” nauczycielki wybrały oceniając także czynności polegające na wzajemnej współpracy.

„Z trudnością” wszystkie nauczycielki wykonują czynności czysto pedagogiczne z dziećmi, z całą grupą, jak również podczas pracy indywidualnej z dzieckiem. A przecież są to czynności należące do głównych obowiązków nauczyciela wychowania przed-

szkolnego, dlatego nawiązując do przeprowadzonego badania należałoby poszukać odpowiedzi na pytanie dlaczego, z jakiego powodu czynności te sprawiają im trudności. Stwierdzenie przyczyn powinno zmierzać do ich usunięcia. Zadowolona nauczycielka, która bez trudności wykonuje z dzieckiem wszystkie czynności, to podstawowy warunek pomyślnego kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym.

Bibliografia

1. Brugger W., *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha 2006.
2. Bandura A., *Social-cognitive Theory of Self-regulation*, *Organisational Behavior nad Humen Decision Processes*, 1991, 50, s. 248-287, www.des.emory.edu/mfp/bandura1991obadp.pdf, [
3. Praca zbiorowa, *Slovník cizích slov*. Encyklopedický dům, Praha 1996.
4. Korthagen F., *Pomoc studentům naučit se reflektovat: proces supervize*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno, 2011.
5. Korthagen F., Wubbles T., *Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe*, In Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Laferwerf, B. & Wubbles, T., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2011.
6. Kusák P., Dařílek P., *Pedagogická psychologie*, PedF OU, Olomouc 1998.
7. Majerčíková J., Gavora P., *Vnímaná zdatnost učitele spolupracovat s rodiči: konštrukcia výzkumného nástroja*, „Pedagogika”, 2013, nr 2.
8. Mareš J., *Styly učení žáků a studentů*, Portál, Praha 1998.
9. Punch K. F., *Developing Effective Research Proposals*, SAGE Publications of London, Lndon 2006.
10. Slavík J., *Hodnocení v současné škole*, Portál, Praha 1999.