

Předcházení šoku z reality u studentů učitelství pro mateřské školy

Bc. Magda Zycháčková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Magda Zycháčková**

Osobní číslo: **H17369**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Předcházení šoku z reality u studentů učitelství pro mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice šoku z reality studentů učitelství.

Zpracování projektu výzkumu, stanovení cílů výzkumu a vymezení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy deníku budoucích učitelů a polostrukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, představení teoretického modelu a doporučení pro profesionalizaci učitelů mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Hunkin, E. (2014). We're offering true play-based learning: Teacher perspectives on educational dis/continuity in the early years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 30–35.

Hyunjin, K., & YoonJung, Ch. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81.

Lombard, C. A. (2014). Coping with anxiety and rebuilding identity: A psychosynthesis approach to culture shock. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 174–199.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Zlín: UTB ve Zlíně.

Michals, I., & Kessler, S. (2015). Prison teachers and their students: A circle of satisfaction and gain. *The Journal of Correctional Education*, 66(3) 47–62.

Özdemir, M., & Büyükgöze, H. (2014). The role of occupational concerns on the reality shock expectation. *Studia Psychologica*, 58(3), 199–215.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

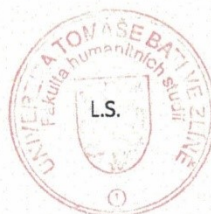
11. října 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 11. 10. 2018

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou šoku z reality u studentů učitelství pro mateřské školy. Sleduje její nastartování již během souvislé praxe. Cílem práce je zjistit, jestli se šok z reality vyskytuje již v období profesního startu. Práce má výzkumný charakter. V teoretické části je předložena sumarizace teoretických pojmů k vymezení šoku z reality. Výzkumná část se v kvalitativním designu zabývá analýzou dokumentů, kterými jsou reflektivní deníky studentů a rozhovory.

Výsledky výzkumu prokázaly existenci šoku z reality již v průběhu souvislé praxe. V práci jsou proto prezentovány skutečnosti, které způsobují šok z reality a následně jsou zpracována doporučení jeho předcházení.

Klíčová slova: šok z reality, studenti učitelství, souvislá pedagogická praxe, reflektivní deník studenta, profesní start.

ABSTRACT

The Diploma thesis investigates the problem of pre-service nursery school teachers' reality shock and examines it even during the continuous pedagogical practice. The objective is to find out whether the reality shock occurs even in the beginning of professional start. The thesis is based on research. The theoretical part defines terms for reality shock. The research part describes a documentation analysis qualitatively, represented by reflective students' diaries and interviews.

The research conclusion proved reality shock occurrence even during the continuous pedagogical practice. Therefore in the Diploma thesis are presented facts causing reality shock and recommendations how to prevent pre-service teachers' reality shock.

Keywords: reality shock, pre-service teachers, continuous pedagogical practice, reflective student's diary, career start.

Ze srdce děkuji paní docentce PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení mé práce, za trpělivost a čas, které mi věnovala během konzultací a sílu, kterou mi dodávala.

Mockrát děkuji své rodině, která mě vždy podporovala a věřila mi.

Poděkování také patří studentkám, které se účastnily výzkumu za ochotu a vstřícnost a mým blízkým kolegyním za podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto: „Dobry člověk je učitelem horšího, horší člověk je materiálem dobrého. Ten, kdo si neváží svého učitele anebo nemá rád materiál, se kterým pracuje, dopouští se chyby.“

Lao-c' čínský filosof

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ START	13
2 ŠOK Z REALITY	15
2.1 JE ŠOK Z REALITY FENOMÉNEM POUZE DNEŠNÍ DOBY?	16
2.2 PROFESNÍ IDENTITA A ŠOK Z REALITY	18
2.3 ŠOK Z REALITY V KONTEXTU KULTURNÍHO ŠOKU.....	19
3 ŠOK Z REALITY POHLEDEM ZAHRANIČNÍ LITERATURY	22
3.1 MOTIVACE STUDENTŮ UČITELSTVÍ, SMYSL EFEKTIVITY UČENÍ A OČEKÁVÁNÍ ŠOKU Z REALITY	22
4 OBAVA JAKO PŘEDPOKLAD ŠOKU Z REALITY	25
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	31
PRAKTICÁ ČÁST	34
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
6.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
6.2 VSTUP DO TERÉNU, CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	35
6.3 VÝZKUMNÉ METODY A METODOLOGICKÝ POSTUP.....	37
6.4 HARMONOGRAM VÝZKUMU	38
6.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ PRVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU	39
6.5.1 Já a praxe.....	39
6.5.2 Všechno má svůj řád	42
6.5.3 Učím se učit.....	44
6.5.4 Nejsem v tom sama	46
6.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DRUHÉ ČÁSTI VÝZKUMU	50
6.6.1 Já a praxe.....	50
6.6.2 Všechno má svůj řád	53
6.6.3 Učím se učit.....	55
6.6.4 Nejsem v tom sama	57
6.6.5 Vím jak na to	60
7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU	63
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM SCHÉMÁT	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Téma diplomové práce se zabývá předcházením šoku z reality u studentů učitelství při realizaci souvislé praxe. Téma jsem si zvolila z důvodu mého hlubokého zájmu o tuto problematiku, neboť se mě velmi profesně dotýká nejen svojí neobvyklostí, ale považuji tuto problematiku za dosud často opomíjenou a zlehčovanou.

Oblast šoku z reality se mě dotýká i osobně. Ve své čtyřicetileté praxi učitelky a ředitelky mateřské školy se setkávám se studenty a jejich prvním vstupem do reality mateřské školy, tedy do prostředí jejich budoucího povolání. Je zajímavé nejen sledovat, ale být nápomocen „zrození“ učitele a provázet jej praktickými situacemi, kdy začínají „učit“. Dovoluji si k praktikujícím studentům přiřadit i začínající učitele, kteří řeší velmi podobné situace, ovšem za přítomnosti mentora, respektive uvádějícího učitele.

Nástupem studentů do praxe se ve své profesi dlouhodobě zabývám, avšak teprve studium na vysoké škole změnilo můj úhel pohledu. Najednou jsem vstoupila do role studenta. Na základě získaných znalostí studiem jsem i já řešila otázku, zda jsem dobře připravena na práci s dětmi. Tvorbou vlastního portfolia studenta, studiem, realizací výstupů s dětmi a následně zpracováním diplomové práce jsem objevila souvislosti, které mi předtím unikaly.

Bez teoretických pramenů podložených výzkumem, nelze zodpovědně přistupovat k přípravě studentů v praxi. Proto se dá říci, že i tady platí, že je dobré posuzovat věci komplexně.

Hlavní přínos mé diplomové práce vidím v teoretickém objasnění problematiky šoku z reality u studentů v mateřské škole. Sledování procesu profesního startu má význam i pro instituci připravující na vstup do praxe.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je nejen hledat definici pojmu šok z reality, ale zprostředkovat pohled na šok i ve světle již provedených výzkumů. V teoretické části je problematika šoku z reality analyzována z pohledu nejen České republiky, ale i zahraničí. Závěr teoretické části se věnuje sumarizaci získaných teoretických poznatků, které jsou východiskem pro výzkumnou část.

Empirická část přináší metodologii výzkumu, jeho realizaci a interpretaci. Empirická část má kvalitativní design, který je koncepčně tvořen dvěma výzkumnými šetřeními. První se zabývá analýzou reflektivních deníků studentů, druhá je tvořena analýzou reflektivních de-

níků a interview. Výzkumná šetření proběhla v rozmezí dvou let. Cílem výzkumu je zodpovědět otázku, jakými způsoby lze předcházet šoku z reality a zdali se šok z reality může vyskytnout již v období profesního startu.

Naplněním cílů diplomové práce bych chtěla otevřít další etapu přípravy studentů. Bylo by zajisté přínosem, kdyby studenti vstupovali do učitelského povolání připraveni nejen odborně ale i emocionálně tak, aby se učitelství věnovali co nejdéle a nečinili již na začátku ukvapená rozhodnutí o odchodu z oblasti školství.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ START

Období profesního startu není v literatuře vyčleněno samostatně, ale je uváděno jako začátek profesní dráhy. Autoři (Průcha, 2002; Svatoš, 2012; Kánská, 2011; Hroník, 2007) uvádějí etapy profesního vývoje jedince. Ovšem náhled autorů na začátek profesní dráhy není jednotný. Nový (1989) umísťuje začátek profesní dráhy, tedy profesní start mezi 15 a 30 lety člověka, kdy je tedy možno chápat jako nástup profesní dráhy počátek sekundárního vzdělávání.

Dle Tomkové (2012) je profesní dráha dělena na období začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, učitel - expert.

Průcha (2002, s. 202) uvádí profesní etapu učitele v šesti fázích, kterými jsou volba učitelského povolání, profesní start, profesní adaptace, profesní stabilizace, profesní stabilizace a profesní vyhasínání. Profesní start autor zasazuje až do prvního roku práce učitele ve škole. Profesní start Průcha (2002) spojuje se začínajícím učitelem a adaptací na povolání. Jak již bylo uvedeno v této práci, provází adaptaci začínajícího učitele šok z reality, profesní náraz.

Jak uvádí Průcha in Burkovičová (2014) ve Velké Británii definují pět profesních úrovní učitele - začínající, nově kvalifikovaný, kompetentní po roce praxe, zkušený a vynikající učitel a učitel se specifickými dovednostmi. V Austrálii čtyři úrovně - učitel začínající, kompetentní, vynikající a lídr. Na Slovensku jsou uváděny čtyři úrovně - začínající, samostatný, s první a druhou atestací. Jenom jedna úroveň je v Nizozemí a ve Slovinsku. V České republice je známo více dělení.

S tímto vymezením profesního startu nesouhlasí Kánská (2011), která realizovala kvalitativní výzkumné šetření, ve kterém se zaměřila na zjištění, jaké fáze profesního startu se objevují u absolventek studijního oboru sociální pedagogika v období pregraduální přípravy a jakou roli hraje kontakt s realitou praxe v jednotlivých fázích profesního startu u uvedených absolventek. Výzkumu se zúčastnilo pět respondentek a metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Na základě získaných dat popisuje autorka výzkumu profesní start jako proces s několika fázemi. Střet s realitou se prolíná všemi uvedenými fázemi. První fází je ladění, které provází motivace ke studiu na základě prožitých zkušeností v praxi s dětmi, a je tedy profesním vymezením se. Druhou fází je hledání, uvedeno jako získávání zkušeností, kdy si studentky samy zajišťovaly kontakt s realitou. Přichází zde ovšem rozčarování ze studia, které Kánská (2011) uvádí jako modifikaci šoku z reality. Třetí fází je profesní růst. Tato

fáze je charakterizována ustupováním studia do pozadí a dominantním se stává nástup do zaměstnání. Autorka zde uvádí šok z reality v souvislosti s nástupem do zaměstnání.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že období profesního startu lze vymezit jednotlivými fázemi, nelze je ovšem zobecňovat z hlediska posloupnosti a časového vymezení.

Počátkem profesního startu v pregraduální přípravě se zabývá i Svatoš (2012) s konstatováním, že učitelské profesionalizaci v pregraduální přípravě je věnována velká pozornost, ovšem výzkumy učitelské profese v postgraduálním období považuje za nesystematické a jejich pozornost je soustředěna pouze na některá období v profesionalizačním vývoji pedagogů až po ukončení pregraduálního období.

Zda profesní dráha učitelů je srovnatelná s jinými profesemi nebo je podobná se nabízí v porovnání s profesní dráhou pracovníků ve firmě tak, jak ji uvádí Hroník (2007).

Prvním stupněm je příprava, kdy dochází k osvojení poznatků a získání zkušenosti s jejich uplatňováním. Není bez zajímavosti, že probíhá již během studia a praxe. Druhým stupněm je rozvoj, kdy dochází k rozhodnutí, jakým směrem se bude profesní dráha ubírat. Třetím stupněm je vrchol, kdy se pracovník stává odborníkem a je respektován. Čtvrtý stupeň je nazván Plateau, kdy se pracovník snaží udržet vysoké pracovní nasazení a zahrnuje i předávání zkušeností. Posledním stupněm je útlum, kdy klesá výkonnost a vliv na druhé taktéž. Může dojít ke změně profese. (Hroník, 2007)

Nelze si nepovšimnout, že Průcha (2002) uvádí jako poslední etapu profesní dráhy profesní vyhasínání, tak jako (Hroník, 2007) uvádí útlum. S tím je zcela v rozporu tvrzení Tomkové (2012), která jako poslední etapu profesní dráhy učitele uvádí učitel-expert.

V období profesního startu, za které v předkládané diplomové práci budeme považovat již studium na univerzitě, často dochází k fenoménu, který označujeme jako šok z reality. V následujících kapitolách je pozornost věnována právě jemu.

2 ŠOK Z REALITY

Předcházení šoku z reality u studentů učitelství pro mateřské školy je z hlediska literatury tématem opomíjeným a není mu věnována pozornost, kterou by si zcela jistě zasloužilo. Více pozornosti v literatuře je věnováno spíše metodikám „jak na to při nástupu do praxe“, ale většinou jde spíše o popis vnějších vlivů a osobního prožívání studentů a začínajících učitelů se dotýká jen sporadicky. Ve zdrojích literatury (Průcha, 2002; Podlahová, 2004; Švaříček, 2011) se v souvislosti se šokem z reality obvykle uvádí problémy učitelů, či studentů v oblasti základního školství, ovšem učitelům ve studijních oborech zaměřených na předškolní vzdělávání a nástupu těchto učitelů do mateřských škol je věnována velmi malá pozornost. Oblastí předškolního vzdělávání v souvislosti se studenty učitelství pro mateřské školy a jejich praxí v mateřské škole se zabývá Majerčíková (2014). Kapitola 1 se tedy věnuje teoretickým zdrojům, ve kterých se šok z reality objevuje v souvislosti s učiteli. Označení učitel, jak uvádí Opravilová (2016, s. 185) se vztahuje na všechny osoby ve školách, zabývající se výchovou a vzděláváním. Na zvláštní mezinárodní konferenci OSN pro výchovu, vědu a kulturu v Paříži byl proto vypracován mezinárodní dokument „Doporučení týkající se učitelů“, později označovaný jako Charta učitelů, ke kterému se připojilo i Československo. Učitelská profese se vyznačuje dle Wiegerová et al. (2012) mnohými specifiky, kdy na přerod studenta v učitele existuje několik pohledů. První je zaměřen pouze na institucionální vzdělávání, kdežto druhý pohled ještě přináší zkušenosti z prvních let učitelské praxe.

O významu praxe vzniklo několik publikací, z nichž významnou je i publikace Korthagena (2011).

V období nástupu do praxe začíná adaptační období učitelů, které má dvě roviny. Je to rovina „přežití“, kdy učitel prožívá šok z reality a je to z pohledu profesionalizace učitele negativní rovina nástupu do praxe.

Druhou rovinou je rovina „objevování“, která je pozitivní rovinou nástupu do praxe a nese s sebou profesní hrdost učitele spojenou s nadšením do učitelské profese (Průcha, 2002).

Veenman (1984) definoval šok z reality jako střet reality mezi ideálními očekáváními před nebo během učitelské praxe a realitou každodenního života ve třídě. Spíše než krátkodobým šokem z reality se zabývá splynutím komplexní reality, která ustavičně tlačí na začínajícího učitele po dobu měsíců a dokonce roků (Veenman, 1984). Z pohledu profesního startu učitele bude ovšem významné sledování krátkodobého šoku z reality. Ten může a nemusí spustit dlouhodobý šok z reality, jehož následkem bývá odchod z profese.

Je zde ovšem na místě zamyslet se právě nad negativní rovinou nástupu do praxe, kterou provází šok z reality a hledat příčiny, kterými je způsobován.

Průcha (2002) uvádí tři základní příčiny, které souvisí s osobností učitele, s jeho profesními kompetencemi a se situacemi ve škole. V souvislosti s osobností učitele, teprve při profesním startu začínající učitelé zjišťují, že nejsou vybaveni dostatečně psychicky na usměrňování kázně dětí a také fyzicky nezvládají celodenní nápor. Mnohdy trpí ztrátou původních přátel z důvodu změny bydliště a nástupem do nového kolektivu. Tyto příčiny je možné označit za krátkodobý šok z reality.

V souvislosti s profesními kompetencemi učitele jsou učitelé zaskočeni realitou při zvládnutí prací doprovázejících edukační činnost učitele. Je to zejména administrativa a jednání s lidmi a institucemi, při kterých učitelé zjišťují, že na tyto situace nejsou studiem dostatečně připraveni.

Profesními kompetencemi učitelky mateřské školy a jejich vymezením se zabývá i Syslová (2013). I zde je možné nalézt souvislost mezi nedostatečnými kompetencemi a šokem z reality.

Reálná situace ve škole je uváděna jako další příčina spjatá se šokem z reality. Jsou to veškeré situace, při kterých začínající učitel vybavený ideály o podmínkách své profese zůstává bezradný nad materiálním vybavením a také jednáním kolegů (Průcha, 2002). Naráží zde přitom na nesoulad ideálů, očekávání s realitou.

Učitelkám mateřské školy dle Burkovičové (2013) způsobuje šok z reality vysoký počet dětí ve třídě, nepřítomnost kolegyň a jejich následné zastupování a negativní přístup učitelek s delší praxí k nově nastupujícím absolventkám učitelství. Toto je možné považovat za přechod, respektive nastartování podmínek pro výskyt dlouhodobého šoku z reality.

2.1 Je šok z reality fenoménem pouze dnešní doby?

Začátečnictví provází člověka celý jeho život. Zda provází šok z reality studenty učitelství a následně začínající učitele je v současné době často diskutovaná otázka. Je to fenomén dnešní doby, nebo se projevoval již v minulosti? První zmínku v literatuře týkající se šoku z reality nacházíme v roce 1968. I když se nejedná o literaturu odbornou, náznak začátečnictví v učitelství uvádí autor s nadhledem a humorem jemu vlastním: „*Mladí pedagogičtí nadšenci, čerstvě univerzitou dodaní, přinášejí si obyčejně matné, ušlechtilé ideály o dobrovolné kázni, kamarádkém styku s žáky a podobné utopie.*“ (Žák in Podlahová, 2004, s. 13).

Vašutová (2002) uvádí nejčastější příčiny obav učitelů – začátečníků, kterými jsou zejména obavy z řešení nestandardních situací, obavy z nerespektování žáky i kolegy v učitelském sboru i rodiči žáků a také obavy z nezvládnutí výuky jimi samými.

Problematice šoku z reality se věnuje Podlahová (2004) ve své knize První kroky učitele. Uvádí činnost učitele jako integrovanou, bohatě členěnou a dynamicky proměnlivou. Ovšem student na tyto činnosti není připravován komplexně, ale dle jednotlivých specializací. Jednotlivé kapitoly knihy jsou věnovány příčinám šoku z reality, kterými jsou podle autorky materiální vybavení školy, přílišná administrativa, neznalost předpisů, spolupráce s rodiči, postoj starších kolegů, nekázeň žáků.

Se šokem z reality se setkáváme i ve výzkumných studiích (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). V souvislosti se šokem z reality je významná výzkumná sonda s názvem Spolupráce rodiny a školy - výzkumné nálezy ze studentského portfolia (Majerčíková, 2014). Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkum prováděný analýzou dokumentů, speciálně osobních dokumentů studentů, které představovaly reflektivní deníky studentů, které studenti vedou během souvislé praxe v délce čtyř týdnů. I když základním výzkumným problémem byla reflexe a hodnocení zkušeností studentů ve spolupráci s rodiči, výsledky výzkumu mapují pocity studentů, se kterými do mateřské školy na začátku praxe přicházejí, během průběhu praxe a v době, kdy souvislá praxe končí. Dle výzkumných zjištění, jak uvádí Majerčíková (2014), byl počátek praxe spjat s nervozitou, trémou a strachem z prostředí, do kterého nastupují na praxi. Byl provázen také nedostatkem sebedůvěry. Poznáním prostředí během praxe se pocity studentů mění, objevuje se radost a uspokojení z práce. Závěr praxe je spjatý s lítostí studentek, která provází skutečnost odchodu z již známého prostředí. V závěrech z výzkumu se objevuje šok z reality v souvislosti s neznalostí, nezkušeností a idealizací.

„Je zřejmé, že na souvislou praxi jde student především ‚učit‘. Jak jsme uvedli, ukazuje se, že profesní náraz, šok ze školní reality je vyvolán tím, do jakého konfliktu se dostává díky idealizování a nezkušeností např. se zvládnutím disciplíny ve třídě, vedením školní agendy, či spoluprací s rodiči. Zkoumané studentky také deklarovaly svoji nepřipravenost na to, jak budou rozvíjet své vztahy s rodiči.“ (Majerčíková, 2014, s. 123)

2.2 Profesní identita a šok z reality

Studenti učitelství přicházejí do mateřské školy v pozici těch, kteří se „učí učit“. Přicházejí do zcela jiných situací, kterým jsou vystaveni ve škole, kde si plní své studijní povinnosti. S realitou mateřské školy se ovšem setkávají v jiné pozici. Během průběžných praxí (Wiegerová, 2015) jsou pouze pozorovateli dění v mateřské škole, zaznamenávající si toto dění a pomáhající s dětmi. Ale nemají zodpovědnost za vedení instituce, respektive třídy.

Zlomový okamžik nastává při nástupu na souvislou pedagogickou praxi. Zde se studenti v délce 4 týdnů dostávají do role učitele. Nejenom „učí“, ale plní další povinnosti, jako jsou náslechy, přípravy na výstupy, záznamy organizace dne, které jsou součástí studentského portfolia (Majerčíková, 2014).

Zlomovými okamžiky v životě učitelů se zabývá (Švaříček, 2011). Jak uvádí, jedním ze zlomových okamžiků může být nejen nedostatečná příprava studentů na různých fakultách, také neidentifikace s profesní dráhou učitele, kdy nedochází k „postojovému přerodu“ studenta v učitele. Příčinou mohou být špatné zkušenosti z praxe studentů během studia, ale i volba studijního oboru se záměrem vystudovat pouze vysokou školu a do učitelské praxe nenastoupit. „Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství a odlišnou nevlídnou situací uvnitř třídy“ (Švaříček, 2011, s. 254).

Ve výzkumných studiích je popsána různorodost příčin šoku z reality (Veenman, 1984; Marso & Pigge, 1987 aj. in Průcha, 2002). Průcha (2002) nachází příčinu šoku z reality i v nedostatečném osvojení si profesních kompetencí.

Kompetencemi učitelů se zabývá i Syslová (2013), která uvádí sedm kompetencí vztahujících se k profesi učitele mateřské školy.

Studentky učitelství získávají teoretické poznatky o těchto kompetencích, ovšem teprve získáním zkušeností na praxi a jejich propojením s teorií dochází k rozvoji těchto kompetencí u studentů učitelství a následně při profesních začátcích v období nástupu do zaměstnání.

Co vše může studentka uplatnit při souvislé praxi z teoretických znalostí z pohledu budování kompetencí učitelky mateřské školy? Kompetence můžeme rozdělit následovně: při jejich vymezení bylo nutno se opírat o dostupné taxonomie např. Syslová (2013).

V kompetenci předmětové jde zejména o implementaci získaných poznatků z teorií výchovy do výchovně vzdělávacího procesu, což přispívá k novému přístupu studentů k výchovně

vzdělávací činnosti. V kompetenci didaktické a psychodidaktické se jedná zejména o aplikaci nových metod v praxi získaných teoreticky při studiu, tvorbu dokumentů školy, zejména TVP, orientaci v těchto dokumentech, zejména v ŠVP fakultní mateřské školy. V kompetenci pedagogické se u studentů na souvislé praxi jedná zejména o uplatnění nových trendů ve vzdělávání, zvládnutí procesů a podmínek výchovy v praxi. V kompetenci diagnostické a intervenční se jedná zejména o použití metod, forem a prostředků výchovy přiměřeně k věku dětí, schopnost pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a možnost podílet se v praxi na individuálním hodnocení dětí, se kterými se studentky setkávají v praxi. V kompetenci sociální, psychosociální a komunikační se nabízí studentům osvojení si vztahů s fakultními učitelkami, dovednost řešit vztahy mezi dětmi a jejich konflikty, získávat zkušenosti při komunikaci s rodiči. V kompetenci manažerské a normativní se mohou studentky zapojit do administrativních záležitostí školy, jako jsou zápisy do třídní knihy, evidence přítomných dětí, ale i telefonické omlouvání dětí rodiči. Tato kompetence zahrnuje i organizaci výchovně vzdělávacího procesu nejen během dne, ale i při akcích mimo školu, jako je například účast na plavání s dětmi. V kompetenci profesně a osobnostně kultivující se studenti na praxi učí vystupovat v roli učitele, ale také umět argumentovat a obhájit si své pedagogické postupy před fakultními učitelkami, případně před rodiči.

Získání zkušeností v praxi a tím ověření si získaných teoretických znalostí přispívá k posilování důvěry studentů učitelství, jak uvádí ve svém výzkumu Kim & Cho (2014) a tím očekávání šoku z reality může být realističtější v průběhu jejich praxe a stáže ve školách, protože jejich zkušenosti a vystavení realitě v učení jim pomůže porozumět roli učitele až za hranice toho, co se naučili ve škole.

2.3 Šok z reality v kontextu kulturního šoku

Ve světě se zvyšuje počet mezinárodních studentů, kteří přicházejí do jiných zemí, poprvé se setkávají s jinou kulturou, začleňují se do společnosti lidí, jejíž součástí dosud nebyli. Jedinec ocitající se v neznámé kultuře je ohrožen kulturním šokem. První definoval kulturní šok Oberg (1960) jako kontakt nebo vnoření do jiné kultury a ztrátu předpokládaných společenských rolí, řešení a praktik.

Ward et al. (2001, s. 272) předkládá čtyři alternativy lidí prožívajících kulturní šok: a) zůstaň věrný svým tradicím, b) začleň se a ztotožni se s novou zemí, c) spoj nejlepší části obou kultur a buď bikulturní, d) balancuj mezi dvěma kulturami, ale s žádnou se neztotožni

Anderson (1994, s. 305) uvádí, že kulturní šok není zdaleka specifický pro kulturu, je to prostě syndrom frustrace. Vymezuje čtyři způsoby reakce na nové prostředí: a) změň prostředí, b) změň sám sebe, c) nedělej nic, d) odejdi.

Kučera (2002) uvádí kulturní šok jako proces, trvající několik týdnů i měsíců, podle toho, jak dlouho se vyrovnáváme s realitou nového prostředí. Šokem jej nazýváme proto, že nás dokáže vyvést z míry. Dále vyjmenovává pocity lidí, ocitajících se v jiných zemích. Mezi tyto pocity patří pocity osamělosti, frustrace, nepochopení lidí a zvyků kolem sebe. Často se jedinec cítí vyloučený ze společnosti. Tak jako výše uvedení autoři, uvádí Kučera (2002) fáze kulturního šoku, kdy první fází je nadšení spočívající ve vstřebávání všeho nového, bez komunikace s ostatními lidmi. Druhou fází je frustrace, kdy člověk začíná komunikovat, uvědomuje si rozdílnost prostředí, cítí se frustrovaný a nastupuje zklamání. Začínáte hledat střední cestu mezi nadšením a frustrací, čímž začíná třetí fáze obrat. Čtvrtou fází je přizpůsobení, které provází zjištění, že všechno funguje, ale jinak, než to známe z domu. Ale už víme, co si můžeme dovolit. Pátou fází je návrat. Je to návrat do domácí kultury. Je možné, že se opět vyrovnáváme s domácí kulturou, v důsledku ovlivnění jinou kulturou, ze které se vracíme.

Kulturnímu šoku se věnuje Lombard (2014) ve své studii, kdy cílem studie bylo zjistit, zdali dvě psychosyntézní techniky, kterými bylo sebeindikační cvičení a model subpersonality pomůže cizím studentům v Nizozemí zvládnout začátek kulturního šoku. Zdrojem dat byla psychosyntézní poradenská práce v Nizozemí v letech 2008 až 2013, kdy byly pomocí hloubkových rozhovorů zjišťovány problémy klientů. Výzkum byl kvalitativní. Vzorkem bylo devět mezinárodních studentů z Rakouska, Brazílie, Kanady, Číny, Itálie, Portugalska a Jižní Afriky.

Výsledky výzkumné studie ukázaly, že obě psychosyntézní techniky pomohly studentům překonat jejich akulturační proces. Sebepoznávací cvičení zmírnilo jejich úzkost a citovou stránku kulturního šoku. Model subpersonalit (vnitřního já) přinesl studentům pomoc ve schopnosti sjednotit jejich nový sociální základ a podstatu poznávacího chování. Studenti změnilí své chování se svojí novou začleněnou identitou. Autorka v závěru studie konstatuje, že s pomocí psychosyntézní techniky se mezinárodní studenti naučili zvládnání stresu, přijmout a pracovat se subpersonalitami a prozkoumat svoji komplikovanou totožnost.

Kulturní šok je fenoménem, který můžeme přenést i do života mateřské školy. Student se svým způsobem potýká se změnami, které doposud nezažil. Zde se dá souhlasit s M. Kučerou (2002), že šok je šokem proto, že nás vykolejí, nemáme svoji pohodu a nenacházíme stabilitu. Svým způsobem kulturní šok v mateřské škole zažívali i studenti. Jaký je vztah mezi pojmy kulturní šok a šok z reality? V kontextu diplomové práce je možné uvést, že kulturní šok je propracovanější kategorií, která má globálnější opodstatnění, no platí i pro podmínky mateřské školy.

3 ŠOK Z REALITY POHLEDEM ZAHRANIČNÍ LITERATURY

Šok z reality byl předmětem mnoha výzkumů (Kim & Cho, 2014; Özdemir & Büyükgöze, 2016). Jednalo se o kvantitativní výzkumy, které se zabývaly očekáváním studentů učitelství a následným šokem z reality. Ve výzkumu se objevuje i modifikace šoku z reality, za kterou je možno považovat kulturní šok, vykazující podobné znaky (Lombard, 2014), jak již bylo zmíněno v subkapitole 2.3.

3.1 Motivace studentů učitelství, smysl efektivity učení a očekávání šoku z reality

Autorky (Kim & Cho, 2014) se ve svém výzkumu zaměřily na očekávání šoku z reality během prvního roku v profesi učitele v souvislosti s motivací a smyslem pro efektivitu výuky. Výzkumu se zúčastnilo 533 studentů učitelství ze státních univerzit USA.

Autorky odkazují na již provedené studie, které ukazují, že mnoho nových učitelů zažívá šok z reality během jejich prvních let výuky. Studie ukázaly, že učitelé během jejich prvních let kariéry odcházejí častěji než učitelé, kteří jsou uprostřed své kariéry (Ingersoll, 2000; Ingersoll a Smith, 2004; Lokan, 2003; Preston, 2000 in Kim & Cho, 2014). Studie uvádí rozpor mezi představami, které si jako studenti vytvořili, a jejich prožíváním během prvního roku výuky. Dochází k jejich frustraci a následnému odchodu z učitelské profese.

Jak už bylo uvedeno Veenman (1984) definoval šok z reality jako střet reality mezi ideálními očekáváním před nebo během učitelské praxe a realitou každodenního života ve třídě. Šok z reality je spojen i s efektivitou. Důležitým předpokladem pro to, aby budoucí učitelé byli efektivní, a zažili úspěch, je, aby vyučující lektori, kteří vyučují učitele, zajistili optimální vyučovací prostředí (Bandura, 1997).

Vlastní studie autorek (Kim & Cho, 2014) zkoumá vztahy mezi motivací učitelů, jejich smyslem pro efektivitu učení a jejich očekáváním šoku z reality. Předmětem studie je také zkoumání odlišnosti šoku z reality podle pohlaví, typu vzdělávacího programu pro učitele, ve kterém se nachází, a jeho postavení v programu.

Výzkum autorek byl kvantitativní a probíhal formou dotazníkového šetření. Dotazníky byly následně vyhodnoceny. Velmi zajímavá je formulace otázek pro učitele očekávající šok z reality během prvního roku výuky. Otázky byly zaměřeny na realitu vedení třídy a její rozdílnost od teorie, efektivitu výuky v souvislosti s realitou různých potřeb studentů, rozpor mezi

získanou teorií studiem a realitou vyučovacích metod. Otázky se týkaly i administrativní zátěže a profesního rozvoje ve vztahu k profesnímu rozvrstvení a očekávání šoku z reality. Předmětem výzkumu byl i rozpor mezi teorií a realitou ve vedení třídy, určení pravidel a trestů ve třídě a také práce s problémovými žáky.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé během prvních let svého profesního života mají tendenci prožít různé stupně šoku z reality, který je nejvíce spojován s rozpory mezi teorií a praxí, nečekanými překážkami objevujícími se v učitelském prostředí, s komplexní rolí učitele a těžkým pracovním nasazením. Dále se ukázaly rozdíly v očekávání šoku z reality v pohlaví a statusu v jejich učitelském vzdělávacím programu, přičemž muži mohli pravděpodobněji očekávat vyšší stupeň budoucího šoku z reality než ženy, což dokládá konstatování, že stále více mužů mizí ze tříd. Co se týče zaměření studijního programu, studenti, kteří se nerozhodli o svém zaměření studijního programu, ukázali nejvyšší stupeň očekávání budoucího šoku z reality než ti, kteří si od začátku vybrali jasné zaměření studijního programu.

Ovšem zjištění u studentů učitelství ukazuje, že očekávání šoku z reality může být realističtější v průběhu jejich praxe a stáže ve školách, protože jejich zkušenosti a vystavení realitě v učení jim pomůže porozumět roli učitele až za hranice toho, co se naučili ve škole.

Výsledek výzkumu také odhalil, že zatímco vnitřní motivace je pozitivně spojena s očekáváním šoku z reality, vnější motivace je s ním spojena negativně.

Závěrem studie navrhuje autorky změny v učitelském vzdělávacím programu tak, aby redukovali šok z reality mezi začínajícími učiteli, a tak připravili odolnější a efektivnější učitele.

Prvním návrhem je vybudování učitelské sítě se skupinami během vzdělávacího programu, aby si mohli sdělovat své prožitky s kolegy. Dále považují za vhodné informovat učitele o prožití prvního šoku z reality dříve, než vstoupí do praxe.

Návrhem jsou i včasné kontroly reality v učitelském vzdělávacím programu, které umožní učitelům srovnávat jejich počáteční očekávání s jejich právě probíhající přípravou.

A za třetí by učitelské vzdělávací programy měly od studentů učitelství vyžadovat, aby učitelé uměli reflektovat učitelskou realitu, umožněním praxe v reálném kontextu třídy. Přes tuto praxi by měli být připraveni na širší realitu ve vzdělávacích zařízeních.

Závěrem autorky konstatují, že učitelský vzdělávací program by měl být plánován tak, aby byli začínající učitelé připraveni pedagogicky, intelektuálně a psychologicky uspokojit očekávání všech zainteresovaných stran v jejich prvním profesním roce.

Zároveň vyjadřují víru v to, že jimi předložená studie přitáhne pozornost vědců k tématům týkajícím se šoku z reality.

4 OBAVA JAKO PŘEDPOKLAD ŠOKU Z REALITY

Za významný faktor ovlivňující šok z reality je možné považovat emoce a obavy, proto budou tyto fenomény blíže rozpracovány v této kapitole.

Emoce provázející adaptaci člověka jsou úzkost a strach a mohou provázet šok z reality.

Jak uvádí Praško et al. (2006) úzkost je vlastně přípravou na hrozící nebezpečnou situaci a strach je reakcí na vznik této situace. Úzkost je strach, který nemá objekt, je to strach z něčeho neznámého. Úzkost vede ke strnulosti a strach k určité akci, k útěku. Mírný stupeň úzkosti a strachu je běžný a užitečný stav organismu. Pro organismus začíná být nebezpečná, pokud reakce na situace je neadekvátní, nebo trvá příliš dlouho.

Úzkost má souvislost s **obavami**, kdy si lidé v myšlenkách a představách zpracovávají přicházející situace, události.

Obavy vymezuje Praško et al. (2006) jako myšlenky, které se týkají budoucnosti, přičemž převládají obavy o zdraví, obavy z vlastního chování a chování druhých, existenční problémy.

Jak uvádí Hartl & Hartlová (2010) obava je citový stav. Je to pocit neklidu, který vyplývá z rozumové kalkulace s malým výkonným i vegetativním doprovodem.

Obavy popisuje Knoblauch (2013) jako přirozenou varovnou reakci na všechno, co je nové a neznámé.

Z literatury zabývající se šokem z reality a z uvedených empirických studií (Özdemir & Büyükgöze, 2016; Kim & Cho, 2014; Majerčíková, 2014) je zřejmé, že začínající učitele provází obavy a úzkosti, ale také mají určitá očekávání.

Praško et al. (2006) uvádí, že úzkost je nejčastějším typem emoce u lidí, trpících vysokými obavami a strachem. Ovšem úzkost není jen prožitek způsobený tělesnými reakcemi, kterými jsou třes, nepravidelné dýchání, bušení srdce. Jsou to i změny v chování při úzkosti, kterými jsou například prokrastinace, zmatkování, stěžování, naříkání si.

Pokud pocítujeme úzkost, mění se i myšlenkové pochody a v myšlenkách nám začínají převládat obavy a starosti. Úzkost je nejčastějším typem emoce u lidí, trpících vysokými obavami a strachem.

Úzkost v životě člověka je velmi důležitá pro zvládnání situací ohrožení a stresu. V případě dlouhodobého trvání ovšem může stát problémem a vyústit až v generalizovanou úzkostnou poruchu (Praško et al., 2006).

Autoři (Özdemir & Büyükgöze, 2016) se ve svém výzkumu zabývají šokem z reality u učitelů, kteří ukončili studium a nastupují do praxe. Poukazují na to, že učitelé jsou konfrontováni s tím, co se naučili ve škole a s realitou, se kterou se setkávají při nástupu do zaměstnání. I když je počáteční průprava u učitelů v různých zemích odlišná, studie odhalily, že problémy učitelů při příchodu do zaměstnání jsou podobné. Učitelé běžně zažívají střety s řediteli, inspektory, těžce se vyrovnávají s příliš velkými pracovními nároky a cítí se nekompetentní, mají problémy se sociálním statutem (Korkmaz, Saban, & Akbaşı, 2004; Öztürk & Yildirim, 2013; Senom, Zakaria, & Shah, 2013; Veenman, 1984 in Özdemir & Büyükgöze, 2016).

Původ problémů očekávání šoku z reality je přisuzován i nedostatečnému počátečnímu vzdělání (Farrell, 2006).

Před nástupem do zaměstnání provází učitele několik druhů obav, a to zejména obavy ze sebe, obavy z úkolů a obavy z dopadu výuky na studenty. Blíže lze tedy uvést, že učitel před nástupem do zaměstnání přemýšlí, zda bude úspěšný ve své profesi, což jsou obavy ze sebe, zda bude efektivně vzdělávat, což jsou obavy z úkolů a starost o studenty a o napomáhání studentům při učení celkově (Fuller, 1969).

Analýzou situace na základě chápání „nerealistického optimismu“ bylo zjištěno, že optimistické očekávání je převážně nahrazeno šokem z reality, kdy studenti učitelství přecházejí ze studijního prostředí do učitelství praxe (Weinstein, 1988). Šok z reality, který prožili učitelé v prvních letech učitelství praxe, je častým důvodem odchodu z učitelství profese (Ingersoll & Smith, 2004 in Özdemir & Büyükgöze, 2016).

Mnoho studií se zabývá odchodem učitelů v začátcích jejich zaměstnání, dle (DEST 2003) například v Austrálii 25% učitelů odchází během prvních let své kariéry, v rozvinutých západních zemích 25% až 40% nových učitelů odchází z důvodu syndromu vyhoření (Darling - Hammond, 2000; Ewing & Smith, 2003; Macdonald, 1999 in Özdemir & Büyükgöze, 2016).

V souvislosti s odchodem učitelů ovšem začínají vznikat problémy s nedostatkem učitelů, což ohrožuje udržitelnost vzdělávacího systému na místní, regionální i globální úrovni. Cílem studie (Özdemir & Büyükgöze, 2016) bylo zjistit, zda se názory účastníků výrazně liší

ve vztahu k pohlaví, programu který studují, k jejich studijnímu programu, bytové situaci a socioekonomickému statusu a vztah mezi obavami ze zaměstnání a šokem z reality.

Pro orientaci autoři předkládají systém učitelského vzdělání v Turecku, které probíhá na pedagogických fakultách přidružených k univerzitám. Výběr a přijímání studentů na pedagogické fakulty je spravován veřejnou institucí. Učitelé před nástupem do zaměstnání, kteří získají právo vzdělávat se na pedagogických fakultách, automaticky získávají kvalifikaci učitele po 4 letech a absolvují s titulem „učitel“ (Yesil, 2009 in Özdemir & Büyükgöze, 2016).

Aby byl jmenován učitelem na veřejné škole, musí nově promovaný student složit zkoušky pro výběr státních zaměstnanců (v Turecku zkratka KPSS), které jsou celostátní a dělají se pravidelně každý rok a sledují kompetence a míru pedagogických znalostí učitelů před nástupem do zaměstnání. Ministerstvo národního vzdělávání (turecky zkr. MEB), autorita pro veškerý vzdělávací systém v Turecku každoročně zveřejňuje otevřená učební místa podle předmětů a určí požadované číslo uchazečů. Nové účastníky jmenuje do škol, kde musí setrvat nejméně tři roky, pokud nemá závažné zdravotní nebo rodinné důvody (MEB, 2010).

Výzkumu se zúčastnilo 464 učitelů před nástupem do zaměstnání, navštěvujících 4. ročník prezenčního studia různých učitelských programů na dvou státních univerzitách. Studenti v době sběru dat byli studenty sedmi oborů učitelství, ovšem ani jeden studijní obor nebyl zaměřen na předškolní vzdělávání. V empirických datech hledali autoři odpovědi na výzkumné otázky jaká je u účastníků výzkumu míra šoku z reality a obav ze zaměstnání, zda jsou nějaké korelace mezi šokem z reality a obavami ze zaměstnání, zda je se šokem reality spojeno pohlaví, vzdělávací program, bytová situace a ekonomický status a zda úroveň obav ze zaměstnání u studentů je výrazným ukazatelem jejich šoku z reality.

Výsledky výzkumu autorů (Özdemir & Büyükgöze, 2016) prezentují tato zjištění.

Nejprve byl zjišťován stupeň, na jakém prožívá učitel před nástupem do zaměstnání šok z reality a obavy ze zaměstnání. Výsledky ukázaly, že šok z reality účastníků byl na vysoké úrovni a jejich obavy ze zaměstnání byly relativně nízké. Z toho vyplývá, že učitel se cítil dostatečně připraven studiem na výuku, ale má obavu z dalších situací, které prožije v procesu přechodu do učitelského povolání.

Studie také odhalila, že hlavní obava před nástupem byla ze jmenování (v Turecku jsou učitelé jmenováni do profese učitele), další byly sociální a ekonomické. Byl také zjištěn nedostatek znalostí a kompetencí k vyrovnání se s výzvami v budoucnosti. V případě, že si

učitelé před nástupem do zaměstnávání uvědomují absenci těchto kompetencí, vede to k narůstání šoku z reality.

Třetí výzkumnou otázkou bylo zjištění, zda se šok z reality výrazně liší výrazně ve vztahu k pohlaví. Výsledky naznačily, že očekávání šoku z reality, bylo u obou pohlaví na stejné úrovni. Zjištění ukázala, že šok z reality se nelišil ve vztahu k bytové situaci ani socioekonomickému statusu.

Výzkum také odhalil, že šok z reality se u účastníků lišil v souvislosti s jejich studijními programy, např. učitel studující základní vzdělávání měl vyšší úroveň šoku z očekávané reality před nástupem do zaměstnání než ti, co studovali speciální pedagogiku.

Závěry v této studii ukázaly, že obavy ze zaměstnání jsou velmi výrazným a spouštěcím faktorem pro šok z reality. V Turecku má učitel zejména obavy po skončení studia se získáním pracovního místa.

Autoři závěrem doporučují, že další studie mohou porovnat obavy ze zaměstnání v souvislostech se šokem z reality u studentů, studujících na státních a soukromých univerzitách a také zkoumat vztah šoku z reality s jinými faktory, než jsou obavy ze zaměstnání.

Jak uvádí Toman (2017) **očekávání** a strach můžeme vnímat ve třech rovinách.

Jedná se o to, co od nás očekávají druzí a strach je vyvolán tím, že nenaplníme toto očekávání. Očekávání souvisí s přesvědčením, které je dle Dweckové (2015) růstové a fixní. U růstového přesvědčení se lidé neustále učí něco nového a neúspěch je pro ně poučením. Lidé s fixním přesvědčením neustále dokazují své kvality. Prohra se u nich mění v pocitu selhání.

Dále jsou to očekávání, které očekáváme sami od sebe. Pokud očekáváme od sebe málo, jsme spokojenější, ale naše výkony jsou nízké. Pokud od sebe očekáváme hodně, je to provázáno nespokojeností a strachem ze selhání, ale naše výkony jsou vyšší.

Třetí rovinou je očekávání výsledků vnějšího zdroje. Jedná se o placebo nebo nocebo. Placebo pochází z latinského placere – líbit se těšit se. Placebo je založeno na víře v to, že nám určitá věc pomůže a placebo efekt je vždy spojen s pozitivním očekáváním.

Nocebo pochází z latinského nocere – škodit. Jde o negativní očekávání. A strach je v tomto případě velkou silou.

Při očekávání je potřeba nejdříve zjistit, jak mnoho dokážeme předpokládanou situaci ovlivnit. Pokud ji dokážeme ovlivnit, můžeme mít vysoká očekávání. Pokud nemůžeme situaci ovlivnit, měli bychom mít očekávání přiměřená.

Studentky učitelství pro mateřské školy před svými výstupy s dětmi často uvádějí, že mají trému. Jak uvádí Toman (2017) tréma je druhem strachu z neúspěchu při vystoupení na veřejnosti a je jedním z nejrozšířenějších strachů. To co má vliv na rostoucí trému je zejména strach z neznámého, strach z výsměchu, strach z kritiky ostatních.

Hartl & Hartlová (2010) definují **očekávání** jako předpoklad, že se něco uskuteční na určitém místě, v určitém čase a určitým způsobem. Uvedení autoři hovoří o šoku jako o silném duševním či fyzickém otřesu, nárazu, který působí jako celková odpověď organismu na náhlý, nečekaný podnět.

O pocitech úzkosti hovoří Melgosa (1997) kdy v souvislosti s působením velkého stresu můžeme pozorovat u člověka vystaveného stresu známky úzkosti, projevy nervozity, všelijaké obavy, starosti případně strach z budoucnosti. Zatímco stres je možno přirovnat k velké hoře, kterou musíme překonat, úzkost jsou myšlenkové pochody o důsledcích, které přijdou, pokud úkol nezvládneme.

Velmi častou emocí, která se u člověka objevuje, je **strach**. Toman (2017) hovoří o strachu jako stavu mysli, který pociťujete, když se cítíte něčím nebo někým ohroženi. Tentýž autor uvádí dva druhy strachů, kterými je strach vrozený (atavistický), který si člověk genově přináší od předků a je potřebný k přežití. Zde patří strach z přírodních živlů, katastrof a smrti. Druhým strachem, je naučený strach, který člověk získává během života na základě vlastní, ale i cizí zkušenosti. Z toho lze vyvodit, že z naučených strachů se ve školství můžeme setkat se strachem ztráty práce, z nesprávných rozhodnutí, z budoucnosti, z ostatních lidí, ze společenského poklesu, z toho co si o nás ostatní myslí a z vlastního projevu na veřejnosti.

V souvislosti se šokem z reality je často uváděna **motivace**. Nakonečný (1997) hovoří o lidském chování, které má dva aspekty. První způsob chování znamená, že člověk ve svém chování vychází z vlastní zkušenosti, zejména z toho, jak se chovat naučil. Odpověď na druhý způsob chování dává psychologie, kdy je člověk veden ke svému chování ve smyslu motivu. Motiv je tedy uváděn jako psychologický důvod chování.

Čáp & Mareš (2001) uvádí motivaci jako soubor toho, co člověka stimuluje či mu zabraňuje v určité činnosti.

„Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“ (Nakonečný, 1997, s. 8)

„Potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, vztahy a tendence všeho druhu se v psychologii nazývají motivy neboli pohnutky, protože jsou příčinami jednání. Je jen zdánlivým paradoxem, že i nečinnost má své motivační pozadí, např. strach před obtížemi nebo potřebu odpočinku.“ (Kohoutek, 2002 s. 123)

Z vymezení výše uvedených projevů je možné konstatovat, že šok z reality provází:

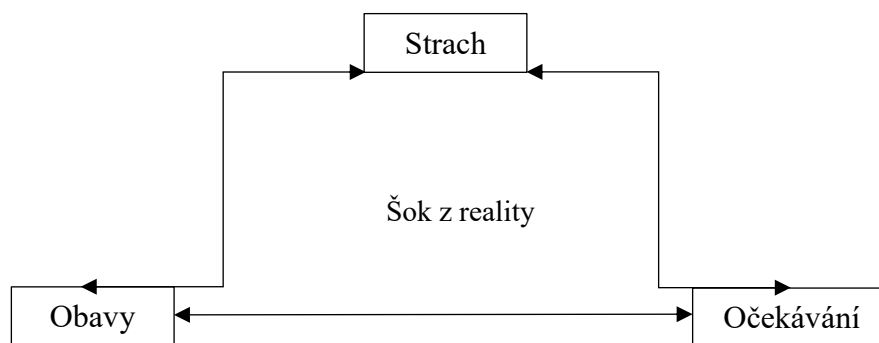


Schéma č. 1: Čím je provázen šok z reality

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část práce je zaměřena na objasnění pojmů, jako jsou profesní start, šok z reality, obavy, strach a úzkost, které nalézáme v literatuře a ve výsledcích výzkumu.

První kapitola se zabývá profesním startem jako začátkem profesní dráhy. V kapitole jsou uvedeny i jednotlivá stadia profesního startu (Tomková, 2002; Průcha in Burkovičová, 2013; Kánská, 2011).

Druhá kapitola se zabývá objasněním pojmu šok z reality a příznaky šoku z reality uváděnými v literatuře.

Jak uvádí Podlahová (2004) teoretická vymezení šoku z reality se v literatuře objevují již v 70. letech a jsou uváděny jako konflikt mezi ideály a realitou mladých nadšených učitelů při jejich prvním setkání se třídou studentů. Lze konstatovat, že mladí učitelé zažívají situace, které jsou příznakem šoku z reality, kdy mladí jsou bezradní a hledají pomoc ve vedení školy.

Ideály a nezkušenost v souvislosti se šokem z reality zmiňuje i Majerčíková (2014) zejména v oblasti zvládnání kázně ve třídě, administrativy a spolupráce s rodiči.

Švaříček (2011) uvádí, že šok z reality je střetem s ideály získanými během studia a situací ve třídě.

Rozpory mezi teorií získanou studiem a praxí v souvislosti s různými stupni šoku z reality zmiňují i autorky Kim & Cho (2014).

Při nástupu do školy se mladí učitelé setkávají s velkou administrativní zátěží, které jsou učitelé vystaveni a na kterou nebyli studiem připraveni. Taktéž profesní náraz mohou způsobit situace, které každodenně vznikají ve školách, jako je nemocnost učitelů, spojování tříd apod., které jsou zcela vzdáleny ideální organizaci (Průcha, 2002).

Třetí kapitola hledá šok z reality z pohledu zahraničních výzkumů, kdy autoři Özdemir & Büyükgöze (2016) se ve svém výzkumu uskutečněném v Turecku zabývají obavami studentů z nástupu do zaměstnání.

Podlahová (2004) předkládá ve své knize obraz učitele budoucnosti. Lze říci, že autorka ve svém pohledu do budoucnosti si klade otázku, co bude potřebovat učitel v budoucnosti

více, zda znalost pouček a definic, či schopnost přizpůsobit se, reagovat na situace a předvídat, co může nastat. Jako velmi významné považuje autorka podání počátečních kvalitních informací, tolik potřebných pro učení, reagování a rozhodování v závislosti na výši výkonu.

„Protože žádoucí informace není schopen v úplnosti mladému člověku podat nikdo, je jedinou cestou pokusit se pěstovat schopnost předvídání situací a problémů, které v životě a v práci pravděpodobně nastanou, a učit se způsobům řešení. V tom bude spočívat jeden z hlavních úkolů učitele.“ (Podlahová, 2004 s. 209)

Ve čtvrté kapitole se zabýváme obavami jako předpoklady šoku z reality. V souvislosti s obavami se objevuje i strach a očekávání, přičemž objasnění terminologie těchto pojmů se je uvedeno ve výše uvedené kapitole.

Souvislost s tělesnou kondicí a působením šoku z reality uvádí Lukášová (2015), neboť působením stresu dochází k chorobám, únavě a vyhoření. Negativní změny zdravotního stavu v souvislosti se stresem uvádí i Paulík (2015).

Na základě prostudované literatury je možné uvést, že šok z reality se sleduje ve třech oblastech:

- 1) somatické – provázejí zdravotní problémy např. únavy, nachlazení, bolesti hlavy, problémy s hlasivkami,
- 2) psychické – obavy z prostředí, z lidí, z osobního selhání,
- 3) sociální – nekázeň dětí, vztahy na pracovišti.

Jde vlastně o konflikt mezi ideály, očekáváním studenta učitele s realitou, s tím co reálně provází každodenní adaptaci učitele v novém prostředí, kterým je škola. Tak jak říká Veenman (1984), šok z reality může mít různou časovou intenzitu. Můžeme ho rozdělit na:

- a) krátkodobý
- b) dlouhodobý

Krátkodobý šok z reality, jak z názvu vyplývá, je časově ohraničen. Zpravidla se vyskytuje po dobu do jednoho roku při nástupu do zaměstnání. Krátkodobý šok však může začít i v období souvislé pedagogické praxe. Ta trvá přibližně měsíc. I krátkodobý šok může mít za následek změnu povolání. Dlouhodobý šok je spojen s nástupem učitelů do zaměstnání a nejčastěji se týká začínajících učitelů.

V kontextu závěru předkládané práce je nutno poznamenat, že je především zaměřena na sledování faktorů ovlivňujících krátkodobý šok z reality. Je možné se ale domnívat, pokud není krátkodobý šok zachycen včas, může mít dopad na prohlubování dlouhodobého šoku z reality již při nástupu do zaměstnání a výrazně se podílet na profesním vyhasínání a odchodu učitelů z praxe.

II. PRAKTICÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Průběh praxe může působit mnohdy ze strany studentek, ale i učitelek, rozpačitě a nekompetentně. Již zde se formují profesní kompetence studentů, budoucích učitelů a současně s nimi se přetvářejí kompetence učitelek v praxi. Na základě výzkumných nálezů je třeba zjistit příčiny šoku z reality a navrhnout postupy vedoucí ke snížení šoku a tím i lépe vybavit studenty na jejich profesní start. Tato oblast byla předmětem zkoumání.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, jestli se vyskytuje šok z reality u studentů – budoucích učitelů v průběhu jejich profesního startu.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit jaké situace způsobují šok z reality.
2. Zjistit jaké obavy provází šok z reality.
3. Odkrýt situace, které (ne)pomáhají v profesním startu.

Výzkumné otázky:

1. Jaké situace způsobují šok z reality u studentů?
2. Co způsobuje obavy u studentů?
3. Jaké situace ovlivňují profesní start studentů?

6.2 Vstup do terénu, charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Celkem se jednalo o 12 studentek učitelství pro mateřské školy. Studentky absolvovaly souvislou praxi. Délka praxe byla čtyři týdny a jedná se o praxi, která tvoří souvislý přechod ke státní zkoušce a je přemostěním mezi studentem a začínajícím učitelem (Wiegerová, 2015), Studentky během praxe zpracovávaly portfolio studenta a také svůj reflektivní deník. V prezentovaném výzkumu byly využity právě deníky.

Výzkum se skládá ze dvou výzkumných částí. V první části bylo výzkumným vzorkem 6 studentek, které absolvovaly souvislou praxi od 14. 11. 2016 do 9. 12. 2016 a studium ukončily v roce 2017. Studentky vykonávaly souvislou praxi v různých mateřských školách

dle vlastního výběru ve Zlínském kraji. Preferovaly mateřskou školu v blízkosti svého bydliště, nemuselo jít o fakultní mateřskou školu. V první části výzkumu měly koncepce praxe jinou podobu, než ve druhé části. Fakulta od roku 2017 přistoupila k profilování statusu „fakultní škola – fakultní učitel“ (Wiegerová, 2018). Koncepce praxí prošla proměnou a i proto byly studentky sledovány i ve druhé části výzkumu.

Ve druhé výzkumné části bylo výzkumným vzorkem opět 6 studentek, které absolvovaly souvislou praxi v terénu od 12. 11. 2018 do 7. 12. 2018. Významným rozdílem bylo vykonávání místa praxe. Všechny studentky realizovaly praxi ve fakultní mateřské škole. Mateřská škola, sdružuje sedm mateřských škol, které řídí jedna ředitelka. Management školy tvoří ředitelka, vedoucí učitelky (zástupkyně), které řídí jednotlivé mateřské školy, vedoucí stravování, které zajišťují provoz školních jídelen. Promyšlený systém řízení je základem smysluplné a týmové práce.

Do druhé části výzkumu vstoupily studentky s následujícími charakteristikami.

Tabulka č. 1: Přehled metod a počtu participantek

Metody výzkumu:	Počet participantek:
Deníky 2016	6
Deníky 2018	6
Nestrukturované interview 2018	6 (6 před praxí, 6 po praxi)

Studentka č. 1 uvádí, že s dětmi a staráním se o ně má bohaté zkušenosti. Od 18-ti let jezdí pravidelně na tábory a jako táborová vedoucí poslední 2 roky pod záštitou rodinného centra organizuje tábory pro děti od dvou let. Pomáhá také organizovat různé dětské akce v místě bydliště. Studentce je 22 let a vystudovala střední školu nepedagogického zaměření.

Studentka č. 2 nemá z minulosti žádné zkušenosti, co se týče práce s malými dětmi, ale v rodině měla kolem sebe vždy hodně malých dětí, a proto jak uvádí, ji to „táhlo“ ke studiu. Studentce je 22 let a vystudovala střední školu nepedagogického zaměření.

Studentka č. 3 od roku 2013 trénuje 3x týdně moderní gymnastiku s dětmi předškolního věku, v létě jezdí na příměstské i pobytové tábory, kde působí jako vedoucí, pořádá oslavy

s programem pro děti předškolního věku, rok vedla kroužek hola hoop taktéž pro děti předškolního věku. Je jí 21 let a vystudovala střední školu nepedagogického zaměření.

Studentka č. 4 předchozí zkušenosti s dětmi nemá (jako instruktorka na táborech nebo kroužcích nikdy nebyla) je jí 22 let a vystudovala střední školu nepedagogického zaměření.

Studentka č. 5 má praxi v rámci střední školy, má 21 let a vystudovala střední školu s pedagogickým zaměřením.

Studentka č. 6 jako zkušenost považuje i hlídání rodinných příslušníků, což bylo na denním pořádku, jelikož je nejstarší ze všech dětí z rodiny. Jinak v rámci studia na střední škole absolvovala několik pedagogických praxí (tři souvislé měsíční praxe - DD, MŠ, školní družina a také absolvovala průběžné praxe, které se realizovaly výhradně v MŠ - vždy jeden den v týdnu). Během studia se zúčastnila anglického příměstského tábora jako asistentka. Také byla organizátorem Dětského dne. Po střední škole si 5 měsíců přivydělávala jako chůva, kdy docházela k ročnímu chlapečkovi. Studentka uvádí i praxi v zahraničí. Po příjezdu zpět do ČR pracovala rok v Dětské skupině. Zde působila jako pečující osoba a zároveň vedla kroužky pro děti (angličtina, gymnastika, tanečky). S Dětskou skupinou spolupracuje do nynější doby, během letních prázdnin má zajištěnou brigádu. V červnu 2018 měla několikadenní brigádu v MŠ. Je jí 24 let a vystudovala střední školu s pedagogickým zaměřením.

6.3 Výzkumné metody a metodologický postup

Při kvalitativně orientovaném výzkumu byly použity dvě výzkumné metody, kterými byly reflektivní deník studenta a interview.

Reflektivní deník studenta je součástí studentského portfolia. Studentské portfolio je předkládáno při státní závěrečné zkoušce a slouží k prezentaci práce studenta během jeho studia (Wiegerová, 2015).

Deníky byly opakovaně čteny. Následně byla vyhledána výzkumná místa a realizováno kódování. Zaměřenost kódů, byla především na prožívání, komentování a hodnocení souvislé praxe studentkami tak, aby bylo možné najít souvislosti mezi prožíváním studentů a ohrožením šokem z reality. Analýza dat měla induktivní charakter. V denících byly postupně vybírané častěji se vyskytující segmenty textu, které reprezentovaly významné jevy. Z dat vznikaly kódy a postupné kategorie, které jsou kombinacemi kódů.

Vzniklo 11 kategorií. Kategorie byly syceny i subkategoriemi.

Druhou výzkumnou metodu bylo interview, které jsem zvolila z důvodu navázání osobního kontaktu s participantkami výzkumu a tím vznikla možnost získat lepší informace o emocích studentek.

Průběh interview měl následující strukturu:

- a) první otázka
- b) vyprávění participanta
- c) vynořené otázky
- d) vyprávění
- e) závěrečná otázka

Při přípravě interview byly postupně stanoveny předběžné okruhy. Pak bylo jasné, že je potřeba pracovat s kategoriemi stanovených otázek, které přicházely neplánovaně v průběhu rozhovorů. Rozhovory probíhaly ve fakultní mateřské škole. Po realizaci rozhovorů následovala fáze zpracování transkriptů. Transkript je převod zvukové nahrávky do písemné podoby. Do transkriptů pak byly postupně zapisovány kódy a následně poznámky. Tím byl vytvořen spolehlivý základ pro analýzu dat. I v případě rozhovorů měla analýza dat indukativní charakter. Ve výzkumu bylo využito otevřené kódování.

6.4 Harmonogram výzkumu

Výzkum probíhal v rozmezí dvou let. Záměrem výzkumu bylo nejen zjištění odpovědí na výzkumné otázky, ale i zjištění rozdílů v empirických datech v letech 2016 a 2018 a možnost zodpovězení třetí výzkumné otázky - Jaké situace ovlivňují „profesní start“ studentů?

1. fáze výzkumu – byla provedena analýza reflektivních deníků studentů získaných v roce 2016 (6).

2. fáze výzkumu – byla provedena analýza reflektivních deníků studentů získaných v roce 2018 (6).

- realizace interview před a začátkem souvislé praxe v roce 2018 (6)

- realizace interview koncem souvislé praxe v roce 2018 (6)

6.5 Interpretace výsledků první části výzkumu

V první části výzkumu jsem analyzovala šest reflektivních deníků studentů, které si studentky vedly během souvislé praxe v roce 2016. Rozsah záznamů v deníků je u studentek velmi podobný, většinou se jedná o záznam jednoho dne v rozsahu 1-2 strany. Záznamy jednotlivých studentek se lišily ve stylu záznamu a daly by se rozdělit na dva typy. Jeden typ popisuje víceméně průběh praxe z hlediska činností, druhý typ popisuje více své prožívání a emoce s ním spojené. Interpretace obsahují záznamy respondentek, vystihující nejvíce výzkumná zjištění a autory, kteří potvrzují, či vyvracejí výsledky výzkumu. Tím dochází k propojení teoretické části s částí praktickou a zodpovězení výzkumných otázek.

6.5.1 Já a praxe

V životě člověka, je mnoho situací, do kterých lidé vstupují poprvé. Poprvé do různých typů škol, poprvé na zkoušku, poprvé do zaměstnání a stále je něco poprvé. Také souvislá pedagogická praxe pro studenty učitelství pro MŠ ve 3. ročníku bakalářského studia je jedním takovým poprvé. V první části výzkumu jak je již uvedeno výše studentky absolvovaly praxi v mateřských školách, které si samy zvolily. Každá škola byla tedy úplně jiná, rozdílná.

I když si studentky samy zvolily mateřskou školu pro praxi, ani jedna neuvádí, že by prostředí znala, nebo se šla seznámit s mateřskou školou před začátkem praxe. V této kategorii byly extrahovány tyto subkategorie:

- a) před praxí
- b) s praxí i ve snu
- c) nejsem ve své kůži

a) Před praxí

Všechny studentky shodně popisují situaci před praxí plnou obav a strachu. Zejména je zmínován strach z dětí a z učitelek (jaké budou) a také obavy z neznámého prostředí, do kterého vstupují (jaké to tam bude). Studentky téměř shodně popisují víkend před nástupem na praxi, kdy nemohly usnout, následně se budily.

Objevují se i pocity, kdy se studentky těší, jaké to tam bude. Ovšem obavy zcela převládají.

„První den na praxi se vždy těším, protože děti mám velmi ráda. Den před praxí jsem už byla nervózní z toho, že vlastně půjdu do školky, ve které nikoho neznám, děti, ani paní učitelku. Můj strach se stupňoval tím, že jsme se domluvily se spolužačkou, že s výstupami dětí začnu já. V hlavě se mi honilo: „Co když se jim nebudu líbit?“ „Nebo co když mě nebudou poslouchat?“ Anebo úplně nejhorší možnost „Co když mě budou ignorovat?“ Když jsem vstoupila do budovy školky, nervozitou jsem se klepala. Naštěstí už se mnou byla kamarádka, která dle mého názoru na tom byla podobně. Obě jsme stepovaly před dveřmi třídy s obavou, zda jsme tu vůbec správně, protože tříd tam bylo požehnaně a už si nepamatujeme, která to přesně byla. Až když se odvážím zaklepat, spadne mi menší kámen ze srdce, když vidím známou tvář paní učitelky, která nás s úsměvem vítá.“ (D 6)

Předkládaná stanoviska jsou ve shodě se závěry studie J. Majerčíkové (2014), jejímž záměrem bylo zmapovat a charakterizovat všechny kontakty a zkušenosti studentů s rodiči na souvislé praxi. Objevují se zde pocity studentek při nástupu do mateřské školy. Jak uvádí Majerčíková (2014), studentky popisovaly strach ze selhání, trému, rozpaky a nervozitu. Dokázaly si představit, jaké to je v mateřské škole, protože praxe již absolvovaly v nižších ročnících, ale neznaly skutečnou situaci v mateřské škole, kterou si vybraly.

Toto může být považováno za jeden z výrazných psychických faktorů ovlivňujících spuštění šoku z reality. Cizí prostředí a cizí lidé vyvolávají obavy, nervozitu a strach.

b) S praxí i ve snu

Studentky po prvním vstupu do mateřské školy ovšem obavy neopouštějí, ale nastupují obavy v jiné rovině. Již si nekladou otázky typu: „Kdo tam bude a jaké to tam bude?“ a nastupují další zásadní otázky: „Jak to budu dělat?“ Tato otázka se objevuje ve všech denících studentek, některé dokonce popisují noci, kdy nemohou spát a přemýšlí v noci, co budou s dětmi na praxi dělat. Zde se objevuje souvislost s kategorií důvěra v sebe, což bude následně popsáno.

„Tuhle noc jsem nemohla vůbec spát, asi kvůli úplňku a přemýšlela jsem nad svými výstupy. A zjistila jsem, že se na ně vlastně už docela těším. Konečně budu moct předvést, co doufám, někde ve mně je.“ (D2)

„... špatně jsem spala a často jsem se v noci budila, protože mi nebylo dobře. Proto jsem už taky byla vzhůru o hodinu a půl dříve, než jsem měla vstávat. Hlavou se mi zase honilo, jak ten den bude probíhat...“ (D5)

„... dnes se mi moc dobře nespalo. Furt jsem se převalovala a nemohla spát...“ (D6)

Obavy se mohou týkat úkolů, které má člověk splnit, ale také vlastního chování nebo chování druhých (Praško et al., 2006). Bezesné noci studentek jsou způsobeny obavami, jak budou další dny probíhat. Mezi chování druhých lze v mateřské škole zahrnout chování, učitelek, dětí, ale i celého personálu.

c) Nejsem ve své kůži

Záznamy související s výše uvedenou subkategorií se objevují ve všech reflektivních denících, jedná se tedy o plnou nasycenost výzkumu. V průběhu souvislé praxe studentů, zejména ve druhém týdnu, se objevují potíže somatického charakteru, které jsou spojeny s únavou organismu. Studentky popisují velkou únavu, kdy při příchodu domů okamžitě odcházely spát, neschopny pokračovat v jakékoliv další práci.

„... domů jsem přišla servaná jak kůň. Myslela jsem, že ta únava už ani nemůže být větší...“ (D6)

„... už je pátek a já jsem fakt hodně unavená po celém týdnu ranní. Každý den jdu odpoledne spát...“ (D1)

„... jak jsem odcházela domů, byla jsem velmi unavená. Tudíž jsem 2 hodiny domů prospala v autobuse...“ (D4)

Ovšem kromě únavy přicházejí zdravotní problémy jiného rázu, způsobené bacily a viry, jako je střevní chřipka, škrábání v krku. Lze předpokládat, že pracovním vytížením studentek a také jejich nástupem do neznámého infekčního prostředí je jejich organismus oslabený.

„Jelikož jsem v pátek dostala střevní chřipku, byla jsem ještě dnes velmi slabá. Tudíž jsem se do školky vůbec netěšila...“ (D4, záznam z pondělí)

Častost onemocnění i doba, ve které jsou tato onemocnění uváděna (většinou 2. týden praxe) vede k zamyšlení a otázce: Kde je původ onemocnění? Nabízí se odpověď, zda původ není psychosomatický. Jak uvádí Špačková (2019), člověk může onemocnět díky svým myšlenkám, kdy podvědomí má velký vliv na naše tělesné funkce.

Samotný šok z reality je výrazný především v somatické oblasti. Provází ho zdravotní problémy, které uváděly všechny participantky výzkumu.

6.5.2 Všechno má svůj řád

Organizace dne a práce s dětmi je v mateřské škole velmi náročná. Velmi zatěžující je nejen pro studentky, ale i pro učitelky hlavně nemocnost a absence kolegyň. Z tohoto důvodu jsou často spojovány třídy a studentky pracují opět s dětmi, které neznají, nebo je nestihly poznat a mnohdy pracují i v jiné třídě. Radostnou náplastí bývají sváteční dny v MŠ, které jsou spojovány se svátky a lidovými tradicemi. Tyto dny jsou studentkami přijímány velmi pozitivně a těší se na ně. Velmi úzce s organizací dne je spjata administrativa. Studentky chápou administrativu v MŠ spíše jako projev důvěry od učitelek (zápis do třídní knihy, přijímání telefonních hovorů). Jako nesmírnou zátěž ovšem studentky popisují administrativu spojenou s tvorbou portfolia, přípravy na výstupy, sebereflexi a záznamy z pozorování.

Tato kategorie je zpracována ze dvou subkategorií:

- a) každý má své rituály
- b) administrativa nade vše

a) Každý má své rituály

Vzhledem k tomu, že studentky absolvovaly souvislou praxi v listopadu a začátkem prosince, účastnily se svátečních dní v MŠ, jako je Mikuláš, vánoční výzdoba, vánoční atmosféra. Tyto dny jsou studentkami přijímány velmi pozitivně, provází je radost a těšení se, přičemž ustupují do pozadí ty „obyčejné dny“.

„... od rána jsme všichni očekávali Mikuláše a čerta. Dostala jsem úlohu hrát Mikuláše, což se myslím podařilo...“ (D3)

„... hned ráno jsme zdobili perníčky a zpívali jsme si koledy. Bylo to velice příjemné a klidné ráno...“ (D4)

„... konečně nasaju tu správnou vánoční atmosféru, protože poslední naše téma je advent. Nemůžu se dočkat. Vánoce patří dětem, a proto jsem šťastnější o to víc, když to děti prožívají a mají radost a těší se na Ježíška. Ráda si taky zavzpomínám na své dětství a na to, jak jsme trávily Vánoce my děti“ (D6)

Ovšem obyčejné dny v MŠ byly studentkami přijímány jinak. U některých studentek se objevují problémy s příchodem do MŠ, kdy studentky uvádějí, že se jim nechtělo vstávat a před nástupem na odpolední směnu se konečně vyspí. Lze říci, že pravidelný režim, zejména brzké příchody, chápou jako stresující.

„... dnešní den byl úplně jiný než předešlé dny, protože se 5 tříd zredukovalo do jedné. Většina dětí zůstala po svátku doma a tak v celé školce bylo 24 dětí. K tomu 6 praktikantek, 2 asistentky pedagoga a 2 učitelky. Takže šrumeč. Tolik učitelek nadělá víc škody než užitku. Z dnešního dne mám pocity rozporuplné, ale už jsem se těšila, až budu doma...“ (D2)

S tím, jak organizovat čas při práci s dětmi v mateřské škole se studentky setkávají dlouhodobě až při souvislé praxi. Během průběžné praxe ve 2. ročníku, kdy jde o specifickou výuku, více studentek organizuje jednu činnost. Nemohou být tedy odhaleny všechny „organizační nástrahy“, kterými studentky procházejí při souvislé praxi. (Wiegerová, Majerčíková & Lukášová, 2018)

Velmi citlivě chápou studentky organizační změny ve třídách, zejména spojování tříd, které popisují jako hektický den, chaos, zmatek. Spojování tříd chápou jako velký rozdíl mezi svými představami a realitou. Zde se objevuje rozdíl mezi očekáváním situací, se kterými studentky přicházejí a realitou každodenního dne.

b) Administrativa nade vše

S administrativou jako takovou, se v mateřské škole setkávají studentky velmi málo. Dle výzkumného šetření pouze ojediněle zapisují do třídní knihy, nebo vyřizují telefonické omluvy dětí.

Jako velmi zatěžující a velmi náročnou považují svoji přípravu, pozorování a reflexi, kterou denně zpracovávají. Nabízí se otázka, zda je to způsobeno nezkušeností studentek s psaním příprav, nebo zda jsou opravdu zatíženy nepřiměřenou administrativou, kterou mnohdy chápou tak, že jim „ubírá radost“ z práce s dětmi.

„... jsme teprve druhý den na praxi a já mám pocit, že nic nestíhám. Po příchodu z MŠ hned zasedám k notebooku a sepisuji všechny materiály + dělám přípravy na následující den...zabírá to spoustu času, než všechno promyslím a sepíšu...“ (D5)

„... prospala jsem se a hned ráno již vymýšlela další přípravy na pátek. Docela jsem se těšila a až teď, když u toho sedím čtvrtou hodinu nadávám...“ (D6)

Jak uvádí (Průcha, 2002) studium neposkytlo studentům vědomosti a dovednosti, které potřebují ke zvládnutí rutinních činností učitelů, mezi které považuje i administrativní činnosti.

Přípravu studentů na práci s dětmi a její administrativní zpracování můžeme považovat jako předstupeň budoucí administrativní zátěže učitelů. Některé studentky uvádějí konec praxe jako úlevu od příprav.

6.5.3 Učím se učit

Průběh praxe začíná mít pro studenty odlišný charakter než první dny praxe v mateřské škole. Obavy z dětí, učitelek a neznámého prostředí ustupují do pozadí, zejména poznáním lidí kolem sebe a prostředí, a také získáním zkušeností během organizace dne.

Výpovědi studentek se v průběhu praxe začínají vztahovat k jejich výstupům s dětmi, a s tím spojenými pocity důvěry či nedůvěry v sebe, očekávání úspěchu či neúspěchu a z toho plynoucí radosti či zklamání. V této kategorii byly extrahovány tyto subkategorie:

- a) (ne)důvěra v sebe
- b) cítím se být učitelkou
- c) (ne)chci zpátky do školy

a) (Ne)důvěra v sebe

Výzkumné šetření ukázalo, že se zde objevují opět dvě roviny, kterými jsou důvěra v sebe a (ne)důvěra v sebe. Tuto kategorii nelze vymezit samostatně, protože studentky jsou ovlivňovány prostředím a lidmi, se kterými se v mateřské škole setkávají.

Přesto důvěra je popisována nejdříve jako očekávání a osobní přání, je definována slovy, věřím, že to zvládnou. Poté následuje porovnání očekávání s realitou. Při úspěšné práci s dětmi přichází uspokojení, pokud se však rozchází realita s očekáváním, nastává šok, pochybnosti.

„... v hlavě jsem si promítala, jak to vše udělám. Nakonec jsem to nějak zvládla. Pocity mám neutrální. Ani špatné, ani žádná euforie. Týden je zkrátka na zvykání nás a dětí málo...“
(D2)

Lze tedy uvést, že učitel před nástupem do zaměstnání přemýšlí, zda bude úspěšný ve své profesi, což jsou obavy ze sebe, zda bude efektivně vzdělávat, což jsou obavy z úkolů a starost o studenty a také starost o napomáhání studentům při učení celkově (Fuller, 1969).

Do situací, ve kterých je popisována sebedůvěra ovšem vstupují další činitelé, které ovlivňují posilování, či (ne)posilování sebedůvěry. U většiny studentek jsou to pocity uspokojení při pochvale výstupu učitelkou. Hodnocení učitelek je mnohdy provázeno radami.

Ovšem druhou rovinou jsou pochyby učitelek, zda výstup byl skutečně takový, jak měl být a těžce přijímají i připomínky učitelek. Zde je možné uvést oblast sociální oblast šoku z reality.

b) Cítím se být učitelkou

Zejména ke konci souvislé praxe se objevují i názory studentek na „svoji“ práci jako učitelky. Velmi zajímavý je názor studentky, která se zabývá délkou praxe a jejím dalším významem pro profesi učitelky.

„ ... to, že mám dost praxe mě dělá silnější a sebejistější ve výstupech. Je mi líto holek, co nezažily delší praxi už někdy dřív, ale až ve třetím ročníku. Nikdy si to pořádně nezkusily, až když tomu vzdělání pro tuto práci věnovaly tolik úsilí, může se stát, že až teď zjistí, jestli tu práci chtějí dělat nebo ne. A to mi přijde celkem pozdě...“ (D1)

„ ...vybudovala jsem si zde opravdové místo učitelky. Berou mě, jako sobě rovnou a to mě moc těší...“ (D3)

„ ... díky této praxi vím, že je to práce, kterou chci dělat a nejráději bych byla na vesnici v menší MŠ, kde jsou třeba 2 třídy...“ (D3)

Jak uvádí Švaříček (2011) může u studentek dojít k neidentifikaci s profesí učitele až při přerodu studenta v učitele, což mnohdy děje až při skutečném začátku profesní dráhy.

Výzkumná zjištění ukazují, že výpovědi studentek jsou v rozporu s tvrzením o neidentifikaci učitele (Švaříček, 2011). Ke konci praxe jsou všechny učitelky přesvědčeny, že se chtějí stát učitelkou a je to jejich vysněná práce. Zde se odkrývá situace, kterou je možné považovat za profesní start učitelek.

c) (Ne)chci zpátky do školy

Závěr reflektivních deníků všech studentů patří zamýšlením se nad praxí v MŠ, nad jejich pocity „co mi praxe dala a vzala“. Objevují se výpovědi, ve kterých studentky popisují touhu zůstat v MŠ.

„... v každém případě můžu říct, že praxe mi pomohla lépe chápat teorii, akorát si myslím, že měla být zařazena ještě aspoň 14 dní v prvním ročníku. Myslím, že studentkám tohoto oboru by to hodně pomohlo. Kromě jiných velmi užitečných věcí jsem si zde jen ověřila, že učitelka MŠ může spoustu věcí ovlivnit a změnit. Má velkou moc, ta však musí být dobře a opatrně využita ku prospěchu dětí. Učitel může napáchat i spoustu škod. Dobrá učitelka může ovlivnit život dítěte nejen v čase, kdy navštěvuje MŠ, ale také ovlivnit jeho budoucí život...“ (D1)

Zde nacházíme oporu ve výzkumné studii autorek Kim & Cho (2014), kdy jedním z výzkumných zjištění je fakt, že očekávání šoku z reality může u studentů učitelství být realističtější v průběhu praxe ve školách, protože jejich zkušenosti a vystavení realitě v učení jim pomůže porozumět roli učitele až za hranice toho, co se naučili ve škole.

S blížícím se koncem praxe studentky se cítí spokojenější a sebevědomější. U všech studentek se objevuje pozitivní hodnocení praxe, dokonce i zamyšlení nad významem praxe.

6.5.4 Nejsem v tom sama

Tato kategorie vystihuje interakci studentek s okolím. Jedná se o situace, které ovlivňují profesní start studentů jak negativně, tak pozitivně.

Tato kategorie byla extrahována do tří subkategorí:

- a) očima dětí
- b) pomáháme si navzájem
- c) ach ti rodiče

a) Očima dětí

Všechny studentky popisují situace dětí opět ve dvou rovinách. První, častější je popis dětí jako neukázněné, neposlouchají, byly zlobivé. Studentky se dostávají do situací, kdy „neví co s nimi“.

„... i když jsem se snažila, nedopadlo to podle mých představ. Děti byly neklidné a roztěkané a samozřejmě to mělo vliv i na můj výstup...“ (D5)

Učitelé teprve při nástupu zjišťují, že nejsou dostatečně psychicky připraveni pro práci s dětmi a např. nezvládají neukázněnost žáků (Průcha, 2002).

V práci s dětmi se objevuje u studentek i kritika náročnosti a četnosti výstupů požadovaných ve studentském portfoliu. Nabízí se tedy otázka, zda nesnížit počet výstupů, aby nebyla kvantita na úkor kvality.

„... 2 výstupy za den, natož 3 jsou prostě na ně (děti) moc. Nejradši bych s dětmi dělala 1 výstup a pořádně. To ale bohužel nejde, protože by nám nevycházel počet výstupů, které máme splnit...“ (D5)

Jako pozitivní faktor při posílení sebedůvěry studentů se ukazuje spontaneita, radost a projevy náklonosti dětí, kterou studentky vnímají jako „odměnu a ocenění“ za svoji práci s nimi.

„... až později mi začalo docházet, že mi budou děti vlastně chybět. Po měsíci jsem si na ně prostě zvykla. Při odchodu mi jedna holčička dokonce řekla, že mě mají s ještě jednou holčičkou rády...“ (D2)

Pocity studentek na konci praxe jako je smutek, lítost a vděčnost uvádí i výzkumná studie, která byla zaměřena na spolupráci rodiny a školy (Majerčíková, 2014).

I přes kladné pocity z náklonosti dětí a občasná radost dětí, se ve výpovědích studentek objevuje zklamání, že děti nejsou takové, jak si je představovaly. Situace, kdy jsou děti nepozorné, hlučné, způsobují šok z reality. Ukazuje se zde zcela patrný rozpor mezi očekáváním studentek a realitou.

b) Pomáháme si navzájem:

Vztahy mezi dospělými na pracovišti samozřejmě vytváří celkové klima třídy a ovlivňuje i náladu a prožívání dne u studentek. V denících popisují studentky vztahy v několika rovinách. První rovinou je přístup učitelek ke studentkám. Většinou hodnotí studentky přístup učitelek k nim jako přátelský, vstřícný. Velmi pozitivně hodnotí studentky ochotu učitelek věnovat jim čas, poradit.

„... jsem ráda, že mi ředitelka důvěřuje a svěřuje mi děti skoro pořád...“ (D3)

„... jakmile jsme děti uložily, s paní učitelkou jsme si povídaly a řekla mi své zkušenosti a zážitky. Jsem jí za to moc vděčná...“ (D2)

Druhou rovinou je hodnocení vztahů učitelek k sobě navzájem. Studentky velmi citlivě vnímají vztahy mezi učitelkami.

„ ... velmi mile mě překvapilo, jak spolu všechny učitelky komunikují, i když jsou věkem rozdílné, ale předávají si inspiraci. Všimla jsem si i skvělého vztahu učitelek s ředitelkou...“
(D1)

Přístup učitelek ke studentům můžeme srovnat s přístupem uvádějícího a začínajícího učitele. Někteří uvádějící učitelé se těší, protože s nimi přicházejí nové nápady, druzí je přijímají negativně z důvodu nedostatku zkušeností. Někdy může uvádějící učitel ovlivnit začínajícího učitele na celý život (Podlahová, 2004).

Výsledky výzkumu ukazují, že přístup učitelek na praxi je pro studentky velmi zásadní.

c) Ach ti rodiče

Ne ve všech denících je popsáno přímé jednání studentek s rodiči. Jak je zřejmé z deníků, studentky se spíše zprostředkovaně dozvídají o rodinných poměrech a vztazích v rodinách od učitelek. Co se týče přímého jednání, je na ně nazíráno spíše pozitivně. Z dostupných vzorků nelze ale vyvodit relevantní odpověď zda tomu tak opravdu je.

„ ... nejnáročnější den. Tak bych nazvala dnešní den, protože jsem musela komunikovat s jednou maminkou, která přivedla dceru potřetí do MŠ. Holčička měla nedávno tři roky a velmi špatně snáší odloučení od matky. Ta se rozhodla, že tam s ní chvíli zůstane a pak nenápadně odejde. Jak se později ukázalo, bylo to špatné rozhodnutí. Holčička nechtěla maminku pustit. Zkoušela jsem spoustu věcí, abych odvedla její pozornost na jinou věc, ale marně. Řekla jsem mamince, že bude muset odejít...“ (D3)

Studenti se při souvislé praxi setkávají s rodiči velmi zřídka. Na spolupráci se necítí připraveni právě z důvodu nedostatečných zkušeností. Z výzkumu vyplývá, že na spolupráci se nelze připravit, že je třeba ji zkoušet a postupovat podle získaných zkušeností a závěrů z nich vyvozených (Majerčíková, 2014).

Výsledky výzkumu ukazují, že setkávání studentek s rodiči není zcela časté. Ovšem pokud taková situace nastane, studentky na ně nejsou připraveny. Je možné zde předpokládat působení šoku z reality v sociální oblasti.



Schéma č. 2: Interpretace výsledků první části výzkumu

6.6 Interpretace výsledků druhé části výzkumu

Ve druhé části výzkumu byly analyzovány reflektivní deníky studentek, které vznikly během souvislé praxe v roce 2018. Jednalo se celkem o šest participantek. Druhá část výzkumu byla rozšířena o další výzkumnou metodu, kterou bylo interview. U každé z celkem šesti studentek byly provedeny dvě interview v období souvislé pedagogické praxe. První interview bylo provedeno na začátku praxe a druhé na konci. Z interview byl pořízen zvukový záznam a následně proveden transkript. Následně byly deníky i záznamy rozhovorů opakovaně čteny a poté opatřeny kódy, jak již bylo popsáno v kapitole 6.3.

6.6.1 Já a praxe

Všechny participantky výzkumu absolvovaly praxi ve fakultní mateřské škole.

Je možné tedy předpokládat, že prostředí znají, neboť zde již absolvovaly praxi průběžnou a dílčí praktické pedagogické projekty. Praxe průběžná je ovšem koncipována jinak. Ověřují si teoretické znalosti jednotlivých vyučovacích předmětů jako je hudební, jazyková a výtvarná výchova a rozvoj lokomocí. Praxe průběžná je zařazena ve druhém ročníku studia, kdežto dílčí praktické pedagogické projekty jsou zařazovány v prvním ročníku studenta a jedná se pouze o dvě hodiny (Wiegerová, 2015).

I ve druhé části výzkumu byly v této kategorii extrahovány tyto subkategorie:

- a) před praxí
- b) s praxí i ve snu
- c) nejsem ve své kůži

a) Před praxí

Dalo by se předpokládat, že nově nastavená koncepce praxe ve fakultní mateřské škole se promítne do prožívání studentek před praxí, ovšem skutečnost před praxí je podobná výsledkům výzkumu před dvěma lety. Studentky opět shodně uvádějí obavy z dětí, učitelek a prostředí, ale také ze situací, kdy mají studentky obavy, zda tyto situace zvládnou.

„... byla jsem plná očekávání, stresu a nadšení...“ (S3D)

„... ráno jsem vstávala s velkým strachem a nervozitou. Čím víc jsem se přibližovala ke školce, tím to bylo horší...“ (S1D)

„Tak pro mě třeba osobně je to trošku stres a strach, protože přece jenom za ty tři roky na vysoké škole máme, řekněme nějakou teoretickou základnu. Kdežto ta praxe tam velká není. A jedna věc je něco se naučit jak to má být a potom je ta skutečnost, takže my sem můžeme jít s informacema jakýkolivma, ale ve finále je víceméně všechno jinak, takže pro mě je třeba strach z toho, jak to bude probíhat, jaké to děti budou, jestli budu schopná je nějakým způsobem zaujmout, nějakým způsobem s nimi pracovat. Takže...“ (S4R1)

Autorky Kim & Cho (2014) ve své výzkumné studii zmiňují rozdíly mezi teorií získanou studiem a praxí v souvislosti s různými stupni šoku z reality. Studentky se ve svých výpovědích dotýkají rozporu mezi teorií a praxí. Je nesporné, že kladně hodnotí získané teoretické poznatky ve škole, ovšem s jejich aplikací v praxi mají již značné potíže.

Všechny studentky před praxí uvádějí opět obavy před nástupem do praxe. Obavy jsou emoce pocházející z oblasti psychické, ve které se objevuje šok z reality. Je možné konstatovat, že výsledky jsou podobné, jako v první části výzkumu.

b) S praxí i ve snu

Ze záznamů v reflektivních denících a z rozhovorů je patrné, že doba před praxí a začátkem praxe je popisována studentkami jako nejvíce stresující z průběhu celé praxe. Jde o velmi emočně vypjaté období plné obav a pochybností. Studentky uvádějí maximální nasazení při přípravě na výstupy, ale výsledky pocítují jako neadekvátní k míře vynaložené přípravy.

„... do školky jsem jela celkem unavená, protože jsem si předchozí večer promítala v hlavě různé katastrofické scénáře, jak by to mohlo v MŠ hrozně dopadnout...“ (S2D)

„... do noci jsem vytvářela pomůcky a nakonec můj úspěch skončil neúspěchem. Trval dlouho, děti se při závěrečném hodnocení vůbec nesoustředily, paní učitelka na mě byla docela nepříjemná. Předpokládala jsem, že mi paní učitelka něco vyčte. Prý jsem měla výstup dlouhý, mám volit aktivity max. na 30 minut, abych udržela jejich pozornost. Bohužel asi neoceníla mou snahu. Pomalu ztrácím motivaci, cokoliv do budoucna vymýšlet...“ (S6D)

„... noc před nástupem jsem nemohla spát, zdály se mi o tom noční můry. Sobota, neděle, jsem měla noční můry, co všechno se může stát, ale, no první den to bylo takový hrozně kritický, protože jsem zjistila, že mám vymluvené hlasivky, ale úplně po tom prvním dni...“ (S2R1)

Jak uvádí Toman (2017), člověk je svazován strachem z očekávání druhých, že svým jednáním, vystupováním a hlavně výkonem nenaplní očekávání druhých.

Studentky mají obavy nejen z vlastního selhání, ale i z toho, že nenaplní očekávání fakultních učitelek ale i vyučujících, kteří přicházejí na kontrolu praxe. Z výzkumu je tedy patrné, že se jedná o oblast psychickou, kdy je možné sledovat šok z reality.

c) Nejsem ve své kůži

Výsledky druhé části výzkumu potvrzují v této oblasti výsledky první části výzkumu. Všechny studentky uvádějí, že již ve druhém týdnu pociťovaly nesmírnou únavu a nedostatek spánku. Také hlasový nápor se projevil většinou krátkodobou „ztrátou hlasu“.

„... bohužel jsem celý víkend proležela s horečkami a doznívá u mě nachlazení, což mě při mé práci s dětmi ovlivnilo. Nebyla jsem úplně v dobré náladě a nebyla jsem tak aktivní, jako bych byla normálně...“ (S1D)

„... po celém týdnu na sobě začínám cítit únavu a od rána mě bolela hlava, což dost ovlivnilo moji náladu.“ (S3D)

Souvislost s tělesnou kondicí a působením šoku z reality uvádí Lukášová (2015), kdy působením stresu dochází k chorobám, únavě a vyhoření.

Ve druhé části výzkumu se objevují i jiné pocity, zejména nepřípravenost či nepředpokládání situací, které ovlivňují fyzické pocity studentek.

„... mám hlad!!! Proč jsem jen ten banán nechala doma? Neříkali, že budeme dostávat i svačtinu? No už, už ať je oběd....“ (S6D)

„... velmi mě ovlivňuje počasí, nikdy se mi v takové zimě do školky nechce...“ (S1D)

Z výpovědi studentek lze usuzovat, že problémem se stává i každodenní rutinní docházka do práce.

*„Slovo psychosomatický má základ v latině. ‚Psyché‘ označuje duši či mysl a ‚soma‘ znamená tělo. Psychosomatické onemocnění je takové, jehož příčiny nejsou biologické ani fyzické, ale psychické. Jinými slovy můžeme říct, že některé naše psychické obtíže se projevují jako fyzické onemocnění. Zjednodušeně se dá říct, že **můžete onemocnět jen kvůli svým myšlenkám**. Je to dáno především tím, že naše podvědomí dokáže ovládat tělesné funkce.*

Proto můžeme onemocnět vlivem mechanismů, které se dějí v naší mysli, a neuvědomovat si to.“ (Špačková, 2019)

Troufám si říci, že v oblasti somatické jsou výpovědi studentek ve druhé části výzkumu, téměř totožné s tím, co studentky uvádějí v první části výzkumu. Počínajícím druhým týdnem pedagogické praxe studentky pociťují nesmírnou únavu, problémy s hlasivkami, ale také příznaky jiných onemocnění. I zde se potvrzuje šok z reality v somatické oblasti, které provázejí různé zdravotní problémy, jak již bylo uvedeno v první části výzkumu.

6.6.2 Všechno má svůj řád

Nejenom v životě, ale i v mateřské škole má všechno svůj řád. Svá stanovená pravidla, kterými se řídíme. Určitými pravidly se řídí i organizace dne, která je dána i legislativně a podmínky organizace dne jsou stanoveny RVP PV. Vybaveny teoretickými znalostmi o organizaci dne dle příslušné legislativy přicházejí i studentky učitelství na praxi do mateřské školy.

Tato kategorie byla jako v první části výzkumu extrahována do dvou subkategorií:

- a) každý má své rituály
- b) administrativa nade vše

a) Každý má své rituály

Výsledky druhé části výzkumu v oblasti organizace dne jsou velmi podobné s výsledky v první části výzkumu. Teprve v mateřské škole se setkávají studentky s realitou, kdy některé učitelky jsou v MŠ nepřítomné z důvodů, kterými jsou např. nemocnost, účast na školeních. Každá změna je studentkami vnímána velmi citlivě. Opět přicházejí obavy, zda zvládnou výstupy při spojených třídách, zda je děti z jiných tříd budou poslouchat, jaká bude učitelka z jiné třídy. Naopak účast na mimořádných dnech a akcích (plavání) studentky přijímají jako zkušenost, se kterou se nikdy nesetkaly.

„... dnes opět byly spojené třídy a od rána jsem měla strach, jak to bude s našimi výstupy a pozorováním, aby to všem studentkám vycházelo, jak mělo. Nakonec jsme tuto situaci vyřešily s vedoucí učitelkou rozpisem, kdo si kdy co připraví, což mě trochu uklidnilo, že nebudu do mateřské školy chodit s tím, že nevím, co mě dnes čeká...“ (S3D)

„... ale už jsem méně nervózní, co se týče organizace. První jsem v tom měla hrozný zmatek. Kdy co, kdy jak, v který čas umýt ruky, v který čas svačina, v který čas snídaně. Teďka už to máme takové víc zběhlejší, už jsme s tou kolegyní i víc domluvené, že jedna ví, že jedna je v umývárně, druhá musí být tam v jídelně. První jsme ani nevěděly, co máme dělat, takže jsme furt tak poplašeně pobíhaly z těch místností a byl to hroznej chaos....“ (S2R1)

Jak uvádí Průcha (2002) jde o různé nestandardní situace, které mohou vyvolat bezradnost při řešení u začínajících učitelů, kdežto zkušený učitel se s nimi vždy nějak vyrovná.

Výsledky druhé části výzkumu ukazují opět rozpor mezi teorií a skutečností, kdy studentky přicházejí opět s jinými, řekla bych ideálními představami o situacích, které mohou v mateřské škole nastat. I zde je patrný šok z reality.

b) Administrativa nade vše

Ve druhé části výzkumu bychom mohli definovat dvě roviny administrativy. První rovinou je administrativa, kterou lze nazvat demotivující. Studentky si uvědomují, že psaní příprav a reflexe je nutné, ovšem velmi těžce nesou písemnou přípravu a přípravu pomůcek na práci s dětmi. Ve většině výpovědí studentek se objevuje lítost nad nedostatkem času pro další přípravu a s tím i obava o kvalitu přípravy.

„... nejvíc mě vyčerpává to papírování z předešlých dnů. Pak už mi nezbyvá tolik času na přípravu na další dny. To je podle mého názoru škoda a mrzí mě, že pak není čas, aby příprava pro děti byla co nejlepší...“ (S5D)

„... hodně mě také vyčerpává neustálé psaní harmonogramů, protokolů a deníku a to mi také ubírá síly poté při práci s dětmi... jelikož než napíši tyto administrativní záležitosti, nemám už sílu někdy v noci vystříhávat například šablony na výtvarnou činnost...“ (S3D)

Ovšem v porovnání s první částí výzkumu se více studentky setkávají s administrativou školy, která je pro ně administrativou motivující. Jako projev samostatnosti a důvěry od fakultních učitelek považují samostatné psaní záznamů do třídní knihy a vedení docházky dětí. Jde o tzv. praktickou administrativu, se kterou se v době školní výuky nesetkávají a tuto získanou zkušenost přijímají jako velmi dobrou. Lze usuzovat, že tato zkušenost z praxe je motivující.

„... za dobrou zkušenost považuji, že mi učitelka dovolila vypsat po svém výstupu třídní knihu. S tímto jsem se nikdy nesetkala a nevěděla jsem, co se v třídní knize přesně vyplňuje. Pro praxi je to velmi důležité vědět...“ (S3D)

Jak uvádí Syslová (2013) zvládání vedení třídní dokumentace a s tím i spjaté administrativní úkony jsou jednou z kompetencí učitele mateřské školy. Jedná se o kompetenci manažerskou a normativní. Jedná se tedy o administrativní výkony v praxi, kterými nejsou pouze vedení třídní knihy, ale i přípravy na vzdělávací práci, plánování a vedení záznamů o dětech. Součástí kompetence manažerské a normativní je i schopnost učitele organizovat vzdělávací aktivity.

Skutečnost, že si studentky mohou v praxi vyzkoušet administrativní záležitosti mateřské školy, považují během praxe za velmi přínosnou. V praxi se setkají studentky s tím, jak se to „doopravdy dělá“. Zde mohou propojit teoretické vědomosti získané při studiu s vlastní získanou zkušeností. Naučí se tedy situacím, které jim následně mohou pomoci v profesním startu.

6.6.3 Učím se učit

Po počátečním seznámení s prostředím mateřské školy, učitelkami i zvládnutím jmen dětí se studentky začínají zabývat edukačním procesem v mateřské škole, zejména ve vztahu k sobě, ke svým výstupům s dětmi. Často bývá vlastní hodnocení studentek rozporuplné, stále ještě zatížené nedůvěrou v sebe sama. Přesto se již objevují první radosti z úspěchů, ze zájmu dětí a také z pochval učitelek.

V této kategorii byly extrahovány tyto subkategorie:

- a) (ne)důvěra v sebe
- b) cítím se být učitelkou
- c) (ne)chci zpátky do školy

a) (Ne)důvěra v sebe

Ze záznamů v reflektivních denících jsou patrné i změny sebedůvěry studentek. Tuto skutečnost ukazují dva záznamy pořízené počátkem a koncem praxe u jedné studentky.

„... Jistěže mám obavy - bojím se zklamání ohledně mých výstupů, protože vím, že ne vždy dopadne přesně tak, jak jsem si to naplánovala...“ (S2D - začátek praxe)

„... cítím, že i ten krátký měsíc mě trochu změnil, některé věci vidím více jasně a v určitých situacích už dokážu být daleko více sebevědomější..“ (S2D - konec praxe)

Nabízí se opět spojitost s nedostatečnými kompetencemi studentek, jak uvádí Syslová (2013) jedná se o kompetenci pedagogickou, kdy studentky ještě zcela neovládají edukační procesy zejména v oblasti praktické, i když v oblasti teoretické jsou těmito kompetencemi vybaveny.

Ovšem výzkumná data ukazují, že se získanými praktickými zkušenostmi se pohled studentek mění. Zde se ukazuje význam praxe pro propojení teorie s praxí a tím i upevňování uvedených kompetencí, tolik potřebných pro dobrý profesní start.

b) Cítím se být učitelkou

V této subkategorii vykazuje výzkum znaky plné nasycenosti. Studentky i přes počáteční potíže vyjadřují názor, že praxe je utvrdila v jejich rozhodnutí studovat obor učitelství pro mateřské školy a stát se učitelkou.

„... musím teda ale říci, že z té celé praxe si odnáším hodně, velmi dobrý pocit. Dalo mi to spoustu zkušeností a ujistilo mě to v tom, že tuto práci chci dělat. Myslím si, že tady ta měsíční praxe nám může dát, že vlastně člověk je schopný si za ten měsíc udělat obrázek o tom, co takovou práci chci dělat či ne. A já si myslím, že jsem velmi ráda, že jsem měla takovou příležitost na té praxi být a mohla jsem si to vyzkoušet ...“ (S3R2)

„... no tak pocit mám takovej, že tu práci chci dělat. Jako naplňuje mě to. Ověřila jsem si to, že mě to baví, ale je to strašně těžké, protože třeba skrz trpělivost. Jako zjistila jsem v některých situacích, že jako nemám asi úplně takovou trpělivost, jak jsem si myslela. Tak to jsem se tady jako naučila, prostě držet nervy na uzdě. Ale pocity mám z toho dobré, určitě mě to neodradilo...“ (S1R2)

„... jsem teprve na začátku své profesní kariéry, ale už teď cítím, že mám před sebou dlouhou cestu a čeká mě hodně práce, abych byla skvělou učitelkou....“ (S4D)

Studentky si uvědomují, že se ocitají na profesním startu, že souvislá pedagogická praxe v těsném sepětí s teorií získanou studiem je začátkem jejich profesní dráhy (Kánská, 2011).

V tom vidím pozitivní přínos koncepční změny souvislé praxe studentek tak, aby byla pro studentky přínosná a aby se utvrdily ve svém životním rozhodnutí nastoupit profesní dráhu učitelky.

c) (Ne)chci zpátky do školy

Studentky v této subkategorii opět shodně uvádějí, že praxe je oslovila natolik, že by ve školce nejraději zůstaly. Samozřejmě si uvědomují studijní povinnosti ve škole a praxe se jim zdá z jejich pohledu jednodušší.

„... půlka praxe za námi a pak zase škola. Vůbec se mi nechce, nejraději bych zůstala ve školce...“ (S6D)

„... nicméně se to blíží ke konci a mám pocit, že se každým dnem trochu lepším...a musím říct, že bych pár týdnů ještě zůstala...už je to tady pro mě normální a bude náročné se opět přenastavit na režim školy, ale snad si zase rychle zvyknu...“ (S5D)

Wiegerová (2015) uvádí významné postavení souvislé praxe i v souvislosti s uplatněním absolventů školy v budoucím zaměstnání.

Velmi pozitivně hodnotím výpovědi studentek, že je to pro ně v mateřské škole „normální“. Z toho lze vyvodit, že situace jim nepřipadají již tak složité a stresující a umí si v mnohých z nich orientovat a následně je i zvládat. Což je dobrým předpokladem pro zmírnění rozdílu mezi ideály, s kterými přicházely a realitou, se kterou se setkaly a naučily se v ní pracovat.

6.6.4 Nejsem v tom sama

Studentky při souvislé praxi vstupují do interakcí nejen s dětmi, ale i s ostatními pracovníky školy i s rodiči. Jedná se o zcela nové zkušenosti studentek. Dokonce i své spolužačky mnohdy vidí v roli konkurentek při výstupech. Tato kategorie byla extrahována do tří subkategorií:

- a) očima dětí
- b) pomáháme si navzájem
- c) ach ti rodiče

a) Očima dětí

Tak, jak vnímají studentky práci s dětmi a jejich chování v roce 2018, tak popisovaly tyto situace v roce 2016. Studentky opět vnímají děti na jedné straně jako neukázněné a na druhé straně jako milující a přítulné.

„... hodně mě dnes na náladě ovlivnilo, že děti nechtěly příliš spolupracovat. Byly hodně roztěkané a nedokázala jsem je vůbec uklidnit a naladit k činnosti. Dokonce jsem musela na místě úplně změnit výstup a improvizovat. Chvilí byly děti v klidu, poté ale začaly divočit, tak jsem činnost musela ukončit úplně...“ (S1D)

„... děti byly nadšené z toho, že jsem jim ukázala kytaru a následně na ni zahrála. Ve třídě žádná paní učitelka na kytaru nehraje...“ (S2D)

„... opět zde byl chlapec, který nedokázal respektovat pravidla i přes několik mých upozornění a proto jsem několikrát musela zvýšit hlas...“ (S3D)

Průcha (2002) uvádí, že příčiny šoku z reality můžeme najít v osobnosti učitelů, v jejich nedostatečné připravenosti a neschopnosti zvládnout nekázeň dětí.

I přes změny nálady z důvodu neukázněnosti dětí zde vidím posun v uvědomění si svých možností studentkami a hledání cest, jakým způsobem to zvládnout. Jak je uváděno ve výpovědi o improvizaci, studentka dokázala reagovat na situaci, která nastala a pokusila se změnit pedagogickou strategii. Nedostatek zkušeností ovšem vedl k ukončení činnosti. Přesto se ukazuje i zde určitý posun dopředu i v ověření si svých dovedností, jako bylo využití jiného hudebního nástroje.

b) Pomáháme si navzájem

Mezi výsledky prvního a druhého výzkumu je rozdíl v popisu vztahů na pracovišti studentkami, kdy ve druhé části spíše popisují vztah učitelek k nim a nepopisují vztahy mezi učitelkami. Objevuje se zde dobrý pocit studentek „jsem učitelka“, kdy vyjadřují spokojenost s přijetím učitelkami. Vyjadřují hrdost s vlastním přijetím mezi učitelkami, potěšilo je, že jim některé nabídly tykání a také je před dětmi a rodiči oslovují paní učitelko.

„... dnes mi jedna z učitelek nabídla tykání, což mi velmi zvedlo náladu a také přispělo k tomu, že se ve třídě cítím mnohem lépe. Vytvořilo se mezi námi přátelštější klima dle mého názoru, je to určitě pro obě strany příjemnější...“ (S3D)

„... až budu mít ve školce svoje děti, chtěla bych být jako vedoucí učitelky na praxi..“ (S4D)

„... občas se nám stane, že na určité aktivity máme s paní učitelkou odlišný pohled, ale přesto si myslím, že hodnotící poznámky jsou vždy užitečné...“ (S2D)

V interakci s učitelkami dle výpovědi je patrné, že mají pocit sounáležitosti a cítí se v mateřské škole jako doma. I když se mohou názory různit a dle výpovědí studentek zde dochází mezi studentkami a učitelkami ke střetu názorů na edukaci, je na studentkách samotných, jak využít teoretické znalosti a uplatnit je v praxi a tím obohatit i vzdělávání ve fakultní MŠ a tím si obhájit získané kompetence didaktické a psychodidaktické (Syslová 2013).

V této části výzkumu vzorku se neobjevila negativní reakce na vztah studentka x fakultní učitelka. Lze předpokládat, že k této situaci přispěla změna koncepce praxe a také lepší informovanost fakultních učitelek o požadavcích na studenty během souvislé praxe.

c) Ach ti rodiče

Vzhledem k časové dotaci praxe v měsíci prosinci uvádějí všechny studentky setkání s rodiči na odpoledním vánočním tvoření. Velmi zajímavou zkušenost uvádí studentka při setkání s rodiči a s jejich názorem na praxi studentek.

„... od jedné maminky jsme si také náhodou vyslechly, že nechápe, proč jsme tu na praxi, když jen nějaké ‚malé děčka‘. Toto mě hodně zamrzelo. To že nás soudila, aniž by viděla naši práci s dětmi. Nepřijde mi to vůbec spravedlivé. Bojím se toho, že budou taková všichni rodiče a že mě potom budou soudit jen proto, že jsem hodně mladá...“ (S2D)

„... také mi velmi pomáhá, když vidím, že rodiče dětí nás respektují jako paní učitelky...“ (S3D)

„... odpoledne jsem pomáhala na dílnách (vánočních) s rodiči. Bylo to dobré, vidět mateřskou školu i z jiného hlediska a být součástí toho, jak rodiče zasahují do celkového režimu MŠ. Rozhodně to byla další zkušenost...“ (S5D)

„... úplně mě dorazilo, že nám jedna z maminek těch našich dětí uháčkovala krásné sovičky na památku, což mi udělalo obrovskou radost. Za celý měsíc jsme neměly se žádným rodičem problém, a tak jsem ráda, že někdo alespoň takhle dokázal ocenit naši snahu...“ (S4D)

Jak uvádí Majerčíková (2014) ve své studii, studentky si uvědomují svoji nepřipravenost na jednání s rodiči z důvodu nedostatku času, který mají možnost během praxe s nimi strávit.

Zde je záměrně uváděna negativní i pozitivní zkušenost studentek s rodiči. I přesto, že neměly tolik možností se s rodiči setkávat, studentky velmi pozitivně ve svých výpovědích přijímaly možnost zúčastnit se společné akce s rodiči, kterou bylo vánoční tvoření. Dárky

od rodičů považovaly za poděkování, ale i za svůj úspěch při jednání s rodiči, jak je patrné z jejich výpovědí.

6.6.5 Vím jak na to

Kategorie s názvem Vím, jak na to vzešla až z druhé části výzkumu realizovaného v roce 2018. Je odrazem větší připravenosti obou subjektů podílejících se na přípravě realizace praxe. Jak uvádějí studentky, přínosem bylo setkání s akademiky před praxí i s fakultními učitelkami. Nesporným přínosem bylo i setkání vedoucích praxe s fakultními učitelkami a nastavení „pravidel“ pro všechny účastníky praxe. V této kategorii byly extrahovány dvě subkategorie:

- a) s čím přicházím ze školy
- b) v MŠ jako doma

a) S čím přicházím ze školy

Studentky samy ve svých denících oceňují informace ze školy i v oblasti připravenosti na situace, které mohou vzniknout na praxi. Vyjadřují také potřebu získání dalších informací během studia.

„... myslím si, že by bylo vhodné, kdybychom měly ve škole nějaký předmět, kde bychom řešily, jak se v takových situacích chovat a jak to řešit s rodiči, protože v mateřské škole takové situace jistě nastanou...“ (S3D)

„... před praxí nám všichni říkali, ať zkusíme učitelkám ukázat, jak se to dá dělat jinak, moderně a lépe. Já mám však pocit, že jsme to právě my, kdo se od těchto učitelek učí, jak se věci dají realizovat jinak...“ (S4D)

„...když nám ve škole říkali, ať se připravíme, že budeme velmi unavené, tak se mi tomu nechtělo věřit. Musím dát ale všem, co to říkali, za pravdu...“ (S3D)

„... tak ono je to taky o té zkušenosti, jestli ten člověk má zkušenost s těma dětma nebo ne. Já, jelikož mám mladší sestry, jezdím na tábory a dělám různé akce s dětmi, tak jsem trochu na ně zvyklá. Takže už jsem věděla, že se to vždycky nějak jako otřepe, že to nebude celou dobu jako taková hrůza. Ale tak samozřejmě i různé knížky, pročítala jsem, protože jsem věděla, že jdu k dvouletým dětem, tak jsem pročítala i nějaké články a knížky, jak pracovat

vlastně s těmi dvouletými dětmi. Takže i to mně pomohlo. Samozřejmě informace ze školy, co máme. Takže všech, všechno tak nějak jako jsem se snažila pročíst, abych byla schopná potom to aplikovat...“ (S1R1)

Ukazuje se, že koncepční změna praxe posunula během dvouletého období, kdy byly realizovány výzkumy směrem dopředu. Ukazuje se mnohem větší připravenost jak studentek, tak fakultních učitelek. Což nesporně přispělo ke zkvalitnění pedagogické praxe studentek a v obraze lépe fungující organizace praxe.

b) V MŠ jako doma

Studentky popisují svůj vstup do mateřské školy, kterému předcházela návštěva mateřské školy, její prohlídka, seznámení se s prostředím a učitelkami. Studentky se před praxí seznámily i s kurikulárními dokumenty mateřské školy, ve které vykonávaly souvislou praxi.

„ ... takže to byl obrovský přínos, že fakultní paní učitelka nám dala perfektní základnu před vstupem do MŠ ...“ (S4R1)

„ ... máme úžasnou fakultní učitelku, vždy s námi probírá celkově práci, děti i budoucí práci. Je to jen pozitivní, když vás někdo přijme a nechá na vás režim dne ve školce...“ (S5D)

„ ... fakultní učitelky mi předaly spoustu užitečných rad a zkušeností, kterých si vážím. Děti mě učily celý měsíc trpělivosti, protože jsem zjistila, že není vůbec jednoduché být v každé situaci trpělivá...“ (S1D)

Jak uvádí Wiegerová (2015) pro kvalitní přípravu budoucích učitelů mateřských škol je důležité, aby praktická část přípravy studenta učitelství byla propojením teoretické přípravy a praktické aplikace získaných vědomostí.

Získaná data ve druhé části výzkumu potvrzují tvrzení A. Wiegerové (2015) o propojení teoretické přípravy a praktické aplikace získaných vědomostí do praxe. Studentky ve svých výpovědích potvrzují toto tvrzení. Je možné konstatovat, že toto propojení teorie a praxe je dobrým začátkem profesního staru studentek.

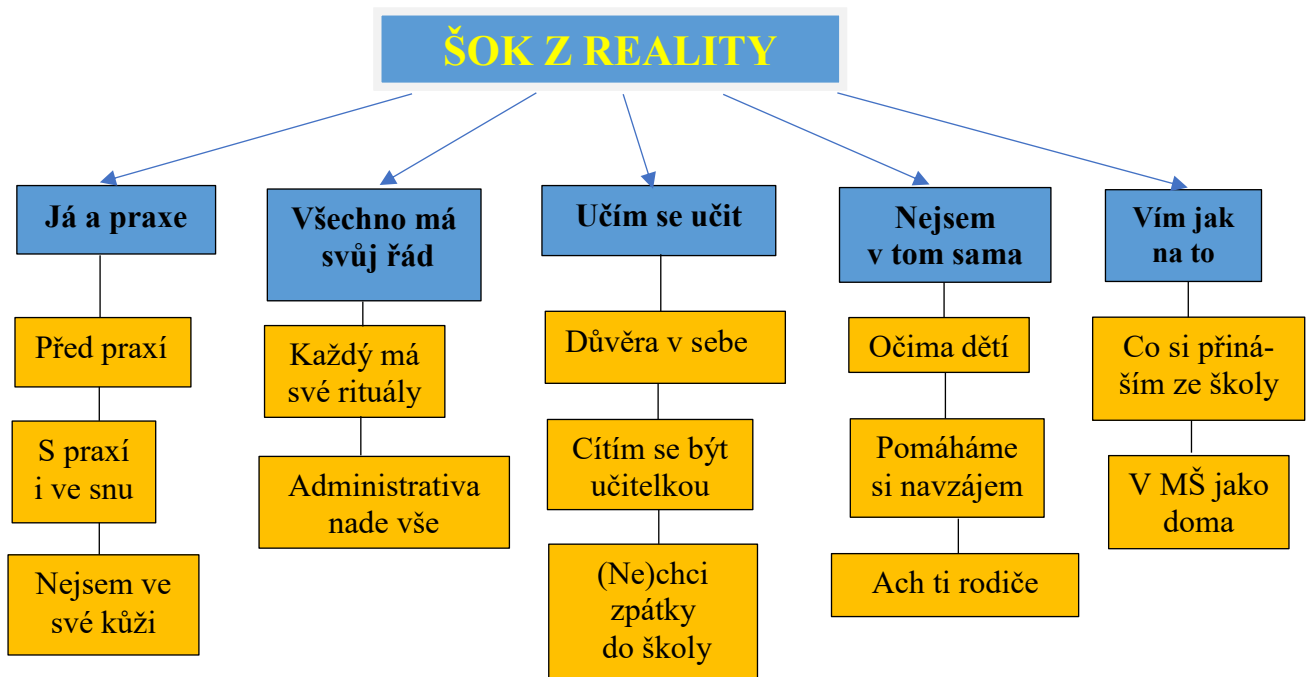


Schéma č. 3: Interpretace výsledků druhé části výzkumu

Jak je z porovnání schématu č. 3 a č. 4 patrné, mezi první a druhou částí výzkumu došlo i k pozitivním změnám, které je možno připsat statusu fakultní školy. I zde je však patrné, že dochází ke krátkodobému šoku z reality, zejména v psychosomatické oblasti.

7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU

Jednou z důležitých součástí přípravy studentů učitelství pro mateřské školy je pedagogická praxe, jejímž cílem je aplikace a ověřování získaných vědomostí při studiu v praxi s dětmi.

Problematika pedagogické praxe je velmi často diskutovaným problémem jak na akademické půdě, tak přímo v mateřských školách. Cílem výzkumu bylo zjistit, jestli se vyskytuje šok z reality u studentů - budoucích učitelů. Pro realizaci výzkumu jsem se rozhodla vzhledem k tomu, že problematice šoku z reality není v současnosti věnováno mnoho pozornosti. Výzkum byl kvalitativně orientován a realizován v letech 2016 a 2018.

Pro potřeby výzkumu bylo vybráno 12 studentek. Podmínkou bylo studium v oboru učitelství pro mateřské školy.

Hlavní výzkumný cíl: „Zjistit, jestli se vyskytuje šok z reality u studentů – budoucích učitelů v průběhu jejich profesního startu“, byl rozveden do tří dílčích výzkumných cílů a na jejich základě byly stanoveny tři výzkumné otázky: „Jaké situace způsobují šok z reality u studentů, co způsobuje obavy u studentů a jaké situace ovlivňují profesní start studentů?“

Odpovědi na výzkumnou otázku týkající se situací způsobujících šok z reality, nacházíme zejména v kategoriích *Všechno má svůj řád* a *Nejsem v tom sama*, přičemž kategorie *Všechno má svůj řád* potvrzuje zejména situace způsobující šok z reality v oblasti organizace a administrativy. Studentky přicházejí do praxe s ideálními představami o počtu dětí ve třídách, které mají své stálé učitelky. Reálná situace v mateřské škole je ovšem zcela jiná, ovlivněna zejména nemocností jak dětí, tak učitelkami. Studentky popisují s rozporuplnými pocity střet s realitou, kdy neznají organizaci dne a první den „pobíhaly sem a tam“ a byl to pro ně chaos. S organizací dne souvisí i časté spojování tříd, kdy byly studentky postaveny do situací, že nově příchozí děti neznaly jménem a neměly „svoji“ učitelku. Dle šetření studentky pociťovaly přemíru administrativy, která se týkala administrativních úkonů při zpracování podkladů z praxe do studentského portfolia. Samy studentky vítají koncepční změnu výstupů, kdy 20 výstupů bylo sníženo na 10. Tuto skutečnost uvádějí ve druhé části výzkumu. Přesto pozitivně jsou studentkami přijímány administrativní úkony mateřské školy, jako jsou zápisy do třídní knihy, kdy zaznamenávají tuto skutečnost jako důvěru jim projevenou a cítí se opravdovými učitelkami.

Kategorie *Nejsem v tom sama*, je potvrzením šoku z reality v oblasti sociální, kdy studentky popisují situace, ve kterých se dostávají do interakce s dětmi, učitelkami a rodiči dětí. Výzkumná šetření ukázala, že studentky přistupují k práci s dětmi opět s ideálními představami. Ovšem edukační činnost s dětmi provází nekázeň dětí, nepozornost, kdy studentky uvádí svoji bezradnost při řešení těchto situací. Jak uvádí Průcha (2002) nedokáže zvládnout nekázeň žáků. Je to způsobeno nedostatkem zkušeností studentů. Situace jednání s učitelkami jsou studentkami popisovány celkem kladně, kdy v první části výzkumu si všimají spíše vztahů mezi učitelkami, ve druhé části ukazují vztahy učitelek ke studentkám. Ve druhé části výzkumu je přístup fakultních učitelek hodnocen velmi kladně i přes občasné negativní hodnocení výstupů učitelkami. Jako negativní je zjištění, že studentky se cítí nejistě při zasahování učitelkami do výstupů. Šok z reality se víceméně neprojevuje při setkávání s rodiči, neboť během souvislé praxe je k těmto setkáváním velmi málo příležitostí. Přesto se cítí méně sebevědomě, vzhledem k připomínkám rodičů k jejich věku.

Druhá výzkumná otázka se ptá, co způsobuje obavy u studentů. Odpověď na tuto otázku nalezneme v datech, sumarizovaných do dvou kategorií s názvem *Já a praxe* a *Učím se učit*.

Kategorie *Já a praxe* je syntézou subkategorií *Před praxí*, *S praxí i ve snu* a *Nejsem ve své kůži*. Výpovědi studentek před praxí jsou plné obav z dětí, z učitelek a z prostředí do kterého přicházejí. Uvádí, že nemohly spát, neustále se budily a měly strach. Nástupem na praxi se tyto obavy mění a s přibývajícím zkušenostmi a znalostí prostředí obavy ustupují.

Subkategorie *S praxí i ve snu* obsahuje výpovědi studentek o bezesných nocích studentek a „katastrofických scénářích“ plné obav z výstupů, zda je zvládnou a zda dodrží vše, co si naplánovaly, přičemž výsledky ukazují, že mnohdy je realita zcela jiná.

Empirická zjištění *Nejsem ve své kůži* dokládají působení stresu a šoku z reality, z čehož vyplývají psychosomatické potíže studentek. Všechny uvádějí únavu a onemocnění hlasivek a virózy.

Výsledky ukazují, že nezvládnání situací u všech studentek způsobilo psychosomatické potíže, které jsou důsledkem déle trvajících stresu, jak uvádí Lukášová (2015).

Do kategorie *Učím se učit*, byly extrahovány tři subkategorie *Důvěra v sebe*, *Cítím se být učitelkou* a *Nechci zpátky do školy*. Již názvy subkategorií napovídají, že výsledky výzkumu se vztahují převážně k edukační činnosti studentek, zejména v posilování sebedůvěry, kdy studentky na základě získaných zkušeností a poznání prostředí, dětí a učitelek uvádějí větší

pocit jistoty. Snad nejvýstižnější je záznam studentky č. 4 v deníku „...už mám aspoň představu o tom, jak s jednotlivými dětmi mluvit a pracovat tak, aby se dostavil výsledný a kýžený efekt...“ Jedná se o ověření kompetencí učitelky mateřské školy, které uvádí Syslová (2013) v případě edukační činnosti snad nelze specifikovat přesně, o které kompetence se jedná, neboť se navzájem prolínají. Přesto lze ukázat zejména na kompetenci předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, manažerskou a normativní.

Subkategorie *Cítím se být učitelkou* je jednoznačně výzkumným potvrzením, že studentky jsou všechny přesvědčeny o správné volbě povolání a souvislá pedagogická praxe v nich nevyvolala rozhodnutí nenastoupit učitelské povolání. Získaná data potvrzují uvědomění si začátku profesní dráhy a odhodlání vložit do profesní dráhy vše, aby se staly „skvělými učitelkami“.

Subkategorie *(Ne)chci zpátky do školy* je spíše vyjádřením uspokojení nad svým dobrým profesním začátkem, vyjádřením kladných emocí ve vztahu k místu praxe, k dětem i k učitelkám. Subkategorie nese název podle častých vyjádření studentek „... nejrady bych tu už zůstala...“. V datech se objevuje i stres z návratu do školy a blížících se studijních povinností.

Kategorie *Vím jak na to* je vyvrcholením empirické části výzkumu a odpovědí na dílčí výzkumnou otázku: Jaké situace ovlivňují profesní start učitelů? Zodpovězením uvedené otázky byl naplněn hlavní cíl předcházení šoku z reality.

V této kategorii byly extrahovány dvě subkategorie *S čím přicházím ze školy* a *V MŠ jako doma*. Získaná data potvrzují důležitost informací ze školy, kterými bezesporu jsou teoretické vědomosti, ale také schůzky se studenty před nástupem na praxi s vedoucími praxe. Jedná se o informace o možnostech setkání se s realitou a jejich důsledky. Jak uvádějí studentky, byla to upozornění na únavu a náročnost zpracování výstupů z praxe v podobě studentského portfolia. Empirická data upozorňují i na podnět studentek o zavedení vyučovacího předmětu, ve kterém by řešily modelové situace, které nastanou, jak se v nich chovat a jak je řešit.

Subkategorie *V MŠ jako doma* je obrazem hlavně získaných zkušeností nejen v organizaci dne, ale i v edukační činnosti. Objevuje se zde i změna přístupu fakultních učitelek, které vystihuje slovní spojení „poučených fakultních učitelek“, absolvujících v rámci spolupráce s vedením UMŠ vzdělávání v oblasti nových přístupů při práci s dětmi, ale i v oblasti metodiky vedení praxe.

I autorky Kim & Cho (2014) závěrem své studie navrhuji změny v učitelském vzdělávacím programu tak, aby byl redukován šok z reality mezi studenty učitelství, a tím byli připraveni odolnější a efektivnější učitelé.

Výzkumná práce má vždy své limity. Jako limit omezující výzkum lze chápat výběr výzkumného vzorku, který byl velmi malý a výzkum byl realizován pouze ve Zlínském kraji a u studentek jedné vysoké školy v oboru učitelství pro mateřské školy. Za omezující možno považovat i velký rozsah reflektivních deníků, jejichž analýza činila výzkum časově náročným.

Závěrem lze tedy konstatovat, že výzkum odpověděl na stanovené otázky: *Jaké situace způsobují šok z reality studentů, co způsobuje obavy u studentů a jaké situace ovlivňují profesní start.*

Z analýzy dat bylo zjištěno:

1. Krátkodobý šok z reality se vyskytl u všech studentek.
2. Šok z reality provázejí především psychosomatické problémy.
3. Studentky mají problémy v komunikaci s rodiči a v komunikaci v učitelských sborech.



Schéma č. 4: Oblasti zásahu šoku z reality

Ve výsledcích výzkumu ovšem nalézáme i doporučení, jakým způsobem je možno předcházet šoku z reality u studentů – budoucích učitelů. Z výsledků výzkumu vplynuly tyto odpovědi:

1. Studentky vítají práci fakultních učitelů a chtějí s nimi spolupracovat.
2. Studentky potřebují před souvislou praxí znát podmínky mateřské škol.

Na základě výzkumu je naznačit možnosti vývoje šoku z reality v případě, že tomuto šoku nebude záměrně předcházeno.

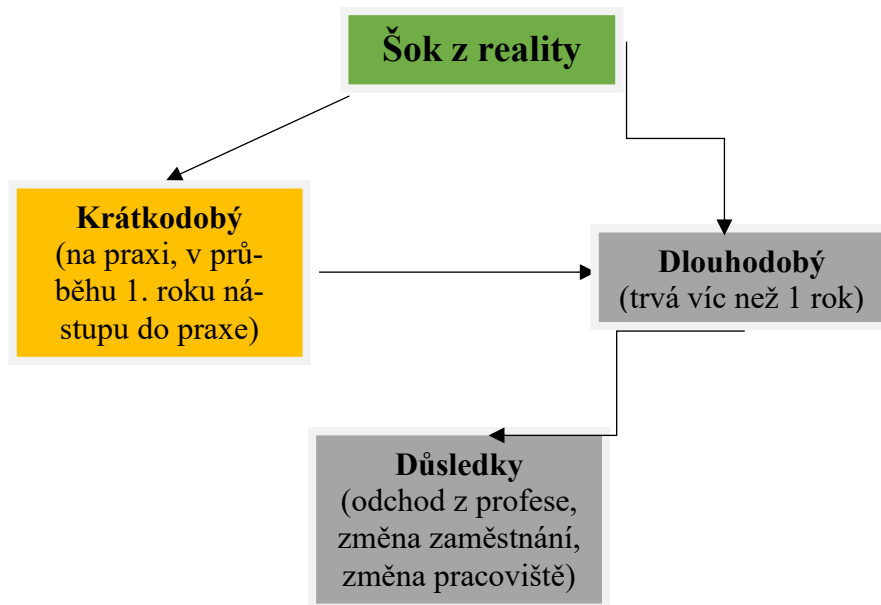


Schéma č. 5: Možnosti vývoje šoku z reality

ZÁVĚR

Závěrem lze konstatovat, že diplomová práce naplnila své vytyčené cíle. Empirické výsledky práce mají zajisté širší rozsah využitelnosti než je patrné.

Diplomová práce se zabývá výzkumem právě v době odborné praxe přípravy studentů učitelství a je úzce spjata se získanými vědomostmi při studiu. Studenti mají jedinečnou příležitost zažít svůj profesní start již nástupem do praxe během studia a ukázat své teoretické vědomosti. Do začátku praxe jsou vybaveni ze studia teoretickým základem „jak začít.“ I když v centru dění jsou stále studenti učitelství, diplomová práce opírající se o empirická data oslovuje i vzdělávací instituce v oboru učitelství pro mateřské školy. Druhou zúčastněnou institucí je mateřská škola poskytující praxi, dle nové koncepce se statusem Fakultní mateřská škola. Výzkum potvrzuje větší zájem a motivaci učitelek v roce 2018 než v roce 2016, z čeho lze usuzovat přínos změny koncepce pedagogické praxe (Wiegerová et al., 2018).

Tak, jak u studentů probíhá proces „přerodu“ studenta v učitele, u fakultních učitelek probíhá jiný proces, proces přerodu z učitelky „učící“ i zároveň na učitelku „vyučující“.

Věřím, že výsledky diplomové práce přispějí u mnohých mateřských škol ke změně pohledu učitelek na studentky a k motivaci podílet se na procesu „přerodu“ studenta v učitele. Ve světle pohledu získaných dat studentky přicházejí bez zkušeností, ovšem s hlubokým teoretickým základem získaným při studiu. Učitelky mateřských škol „vyučující“ studenty získávají nový, inovátorský pohled na svoji dlouhodobou, mnohdy rutinní práci učitelky. Zároveň se nabízí doporučení pro další výzkumy, přesahující Zlínský kraj. Nabízí se empirické zpracování dat, jejichž zdrojem bude portfolio studentů vysokých škol České republiky, které vzdělávají studenty v oboru Učitelství pro mateřské školy. Navrhovaným výzkumem lze tedy rozšířit výzkumný vzorek, ale i o kvantitativní nebo smíšený design a výsledky výzkumu v oblasti teoretické přípravy a praktického ověřování následně komparovat.

Šok z reality se objevuje i v jiných oblastech lidského života a zajisté nikdy nebude zcela odstraněn, protože lidské obavy, strach, stres a očekávání jsou lidské emoce, které člověka provází celý život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Anderson, L. E. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293–328. doi: 10.1016/0147-1767(94)90035-3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dweck, C. S. (2015). *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34(2), 211–221. doi: 10.1016/j.system.2005.12.001
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6 (2), 207–226. doi: 10.3102/00028312006002207
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kánská, M. (2011). Profesní start absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství. *Studia pedagogica*, 16(2), 183–194. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2011-2-9>
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. doi: 10.1080/1359866X.2013.855999
- Knoblauch, J. (2013). *Cíle v pracovním a osobním životě*. Praha: Portál, s. r. o.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kučera, D. (2002). Kulturní šok. *Kam jste se vždycky chtěli podívat* [online]. Copyright © [cit. 15. 02. 2019]. Dostupné z: <https://ecesty.cz/radce/cestovani/kulturni-sok>
- Lombard, C. A. (2014). Coping with anxiety and rebuilding identity: A psychosynthesis

approach to culture shock. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 174–199. doi: 10.1080/09515070.2013.875887

Lukášová, H. (2015). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Melgosa, J. (1997). *Zvládní svůj stres: kniha o duševním zdraví*. Praha: Advent-Orion.

Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

Nový, I. (1989). *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177–182. doi: 10.1177/009182966000700405

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Özdemir, M., & Büyükgöze, H. (2016) The role of occupational concerns on the reality shock expectation. *Studia Psychologica*, 58(3), 199-215. doi: 10.21909/sp.2016.03.717

Paulík, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Spisy FF OU č. 89. Ostrava: Repronis.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: TRITON.

Praško, J., Prašková, J., & Vyskočilová, J. (2006). *Úzkost a obavy: jak je překonat*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Špačková, L. (2018). 3 nečastější příčiny psychosomatických onemocnění *lidoll.cz* | *Přináší radost, léčí starosti*. [online]. Copyright © 2018 [cit. 15.02.2019]. Dostupné z: <https://lidoll.cz/3-necastejsi-priciny-psycho-somatickych-onemocneni/>

Švaříček, R. (2011) Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika. sk*, 2 (4), 247-274.

Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Toman, I. (2017). *Strach, tréma, obavy a návody: jak na ně*. Praha: TAXUS Internacional.

- Tomková, A. Spilková, V. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Weinstein, C. S. (1988) Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 31-40. doi: 10.1016/0742-051X(88)90022-4
- Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Wiegerová, A., Majerčíková, J., & Lukášová, H. (2018). *Koncepce pedagogické praxe pro (ne)učitelské studijní programy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- D Reflektivní deník studentky.
- S Identifikace studentky.
- R Rozhovor.
- MŠO Mateřská škola Otrokovice, příspěvková organizace.
- MŠ Mateřská škola.

SEZNAM SCHÉMÁT

Číslo	Popis	Strana
1	Čím je provázen šok z reality	30
2	Interpretace výsledků první části výzkumu	49
3	Interpretace výsledků druhé části výzkumu	62
4	Oblasti zásahu šoku z reality	66
5	Možnosti vývoje šoku z reality	67

SEZNAM TABULEK

Číslo	Popis	Strana
1	Přehled metod a počtu participantek	36

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

PŘÍLOHA P II: Ukázka transkriptu interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

Ve dnech jsem se účastnila rozhovorů, které se mnou vedla Bc. Magda Zycháčková a při ukončení souvislé pedagogické praxe jsem jí poskytla reflektivní deník, který jsem vedla během této praxe. Vše jsem tak učinila v rámci výzkumného šetření, jež je součástí její diplomové práce s názvem „**Předcházení šoku z reality u studentů učitelství pro mateřské školy**“. Tento výzkum realizuje Bc. Magda Zycháčková, autorka diplomové práce, studentka Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati, pod vedením doc. PaedDr. Adriany Wiegerové, Ph.D.

Souhlasím s tím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná, mám možnost kdykoli z něj vystoupit a veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely tohoto výzkumu a nebudou předány třetí straně. Dále souhlasím s tím, že mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR)

Souhlasím, že všechny výstupy z výzkumu budou anonymizovány a při citaci budou označeny zkratkou.

Seznámila jsem se a souhlasím s obsahem tohoto textu. Tuto skutečnost stvrzuji podpisem

V Otrokovicích dne:

.....
Jméno a příjmení participanta (hůlkovým písmem) Podpis

Autorka výzkumu: Bc. Magda Zycháčková

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

Studentka č. 4, rozhovor č. 1, dne 12. 11. 2018

- Já: Já se vás zeptám jenom na jednu otázku, když se řekne: „Před praxí v mateřské škole“, co si vybavíte, co bylo ve škole předtím, jak vás připravovali, jaké jste měla pocity? Před praxí, prostě, říkejte! Co vás napadne, brainstorming.
- S: Tak pro mě třeba, osobně je to trošku stres a strach, protože přece jenom za ty tři roky na vysoké škole máme, řekněme nějakou teoretickou základnu. Kdežto ta praxe tam tak veliká není. A jedna věc je, něco se naučit jak to má být a potom je ta skutečnost, takže my sem můžeme jít s informacema jakýkolývma, ale ve finále je víceméně všechno jinak, takže, pro mě je třeba strach z toho jak to bude probíhat, jaké ty děti budou, jestli budu schopná je nějakým způsobem zaujmout, nějakým způsobem s nimi pracovat. Takže ...
- Já: Takže tak, dobře. A teď - první den praxe, co? Přesvědčilo vás o tom něco?
- S: Tak samozřejmě, nervozita byla, strach byl, ale děti byly úžasné, víceméně se opravdu zapojovaly, samozřejmě ten můj výstup první nebyl ideální, byl možná moc dlouhý, překombinovaný, takže prostě opět, člověk se chybama učí, takže, jako s něčím jsem sem přišla a odcházím zase úplně s něčím jiným. Prostě, že to v tom reálu není, nebo nejde to tak realizovat, jak jsem si to namyslela, takže pro mě ta zpětná vazba je strašně důležitá. Takže, říkám...
- Já: Že pořád se učíme, tak to je život. Jako já se učím už 40 let! A ještě se zeptám, jestli něco bylo v té škole, co vám třeba pomohlo, nějaké informace před nástupem do té praxe, nebo jestli, jako jestli jste aspoň trochu věděli, do čeho jdete, nebo, co byste uvítali, aby se vám přiblížil víc ta školka, nebo něco?
- S: Tak, ono je to tak náročné hodnotit, protože, říkám, my jsme praxí prakticky nepolíbené, v prváku jsme měli jenom třeba dopolední náslechy a ve druháku izolované, vlastně centra, nebo vzdělávací centra, takže ten výstup byl opravdu krátký, kdežto teď v tom třetáku, když máme tu souvislou praxi, tak prostě jsme s těma dětma opravdu od rána do odpoledne a je to takové jinačí, no. Pro mě třeba osobně mě mrzí, že ty řízené činnosti jsou brané jenom jako dopolední aktivity. Samozřejmě ty děti nejde řídit jako celý den, ale jako je to náročné si zvolit tak teď 20 minut prostě podme, buch, buch, buch, buch, buch!

Já: Ono se to v praxi potom taky časem pozná, a pomohl vám třeba někdo, byly jste tady, mluvily jste s těmi učitelkami, jestli to bylo třeba pro vás přínosem, že už jste věděly, že třeba do toho jdete, jestli to bylo pro vás plus, než kdybyste třeba s nikým nemluvíly?

S: Tak určitě to byl obrovský přínos, protože už člověk ví, do jaké jde třídy, co od těch dětí očekávat. Paní učitelky byly sdílné, takže říkaly třeba, jak dlouho děti vydrží, že jsou tady, třeba my máme ve třídě tři dvouletáky, takže opravdu i tom, hm, ty aktivity přizpůsobovat tomu věku. Takže mít alespoň dvě varianty těch činností, jak lehčí, tak těžší, protože tam máme i předškoláky, takže víceméně díky tomu, že je to smíšená třída, takže k tomu přizpůsobovat i ty aktivity. Takže určitě to byl velký přínos, i k tomu chodu, k tomu režimu té mateřské školy, každá mateřská škola má svůj denní plán, nebo režim, který se snaží vůči těm dětem dodržovat, takže i to je obrovský přínos, že paní učitelka nám prostě dala perfektní základnu před vstupem do mateřské školy, takže jako určitě velký přínos.

Já: Tak děkuju, to stačí, připravte se, že bude rozhovor potom ještě po praxi.

Studentka č. 4, rozhovor č. 2, dne 6. 12. 2018

Já: Takže, rozhovor číslo dvě. Já se vás zeptám, teda, jak to vidíte, jak se to posunulo, od našeho prvního rozhovoru, jaké byly vaše pocity na začátku praxe, a jaký byl vlastně ten průběh praxe a co teď na konci? Jaký na to máte náhled, vlastně, tak to bych chtěla tak vědět.

S: No tak úplně na začátku praxe jsem byla taková poměrně nervózní, nevěděla jsem co od toho čekat, jak to všechno bude probíhat, takže, taková trochu nejistota byla na začátku. No a v průběhu úplně paráda. Já nevím co víc říct, prostě ta naše praxe dopadla snad nejlíp, jak mohla. Skvělé paní učitelky, skvělé děti, vycházeli jsme si navzájem vstříc, takže všechno fungovalo, snažili jsme se vyjít vstříc tomu organizačnímu sledu, které má daná mateřská škola a učitelky se na druhou stranu snažily vyjít vstříc nám, abysme byly schopné si splnit veškeré povinnosti, které se k té praxi váží, takže já si myslím, že ty rozpaky na začátku byly opravdu z nevědomosti. A ten strach, že to nedopadne dobře byl naprosto zbytečný, protože já su úplně nadšená. Akorát si

myslím, že třeba ten měsíc je strašně krátká doba. Strašně to ovlivnilo to, že jsme pochopily, jak to v té mateřské škole reálně funguje. Že každý den není stejný, že prostě někdy se jde ven jenom na půlhodinu, protože předtím následuje něco, co to prostě ovlivní nebo, že se jezdí na plavání a zas děti jedou později, takže každý den byl prakticky úplně jiný, což je pro nás podle mě přínosné, že nejedem jenom v té didaktice, která je samozřejmě důležitá, ale, že vidíme ten reálný průběh toho dne v té mateřské škole. Takže já říkám, pro mě supr, škoda, že to není delší. Měsíc je krátká doba.

Já: A co praxe a doma, potom, třeba?

S: No tak to je samozřejmě druhá věc, když člověk, a to my jsme ještě si myslím dobře na tom, že až ten poslední týden tady zůstáváme dýl, když jsou nějaké ty tvoření, nebo něco s dětmi děláme odpoledne. Ale víceméně my jsme teda odcházely ve chvíli, kdy děti chodí spát, že jsme přečetly pohádku a šly jsme domů. No a od té chvíle, od těch jedné hodiny děláme protokoly a píšeme harmonogramy. Takže na druhou stranu jsou strašně vděčná za to, že jsme nemusely mít 20 výstupů a 10 pozorování, protože si myslím, že i v rámci toho, který měsíc je ta praxe realizována, to není možné, protože ten prosinec je tak natřískaný, když to řeknu, Mikuláš, různé tady ty besídky. Ted' toto je poměrně aktivní mateřská škola, takže tady je plavání, logopedie...

Já: To je všude.

S: Angličtina, nebo je to všude tak to nemůžu soudit, mluvím o naší mateřské škole, jo takže furt něco. Ted' byla výstava, takže jsme s dětmi hodně tvořili, takže to bylo takové náročné. A ta představa toho, že bysme měly realizovat 20 výstupů, jo, tak to je prostě nereálné. Nebo, to je můj pohled. Aby ty děti dělaly něco dopoledne, i když jsme ve školce vevnitř a pak ještě venku, abychom to stihli všechno naplnit. Za prvé ty děti jsou unavené a hm, ta pozornost jim upadá, takže je nereálné je v tom pořád držet, nehledě na to, že třeba hned ten první týden jsme se vyškolily v tom, že pátky nemá cenu nic s nima vymýšlet. Oni už jsou tak unavené, že prostě nereagují. Takže jsme zvolily jenom takové jednodušší aktivity. Takže jako tady ta papírová administrativní stránka té praxe je velmi náročná.

Já: A poslední věta na závěr. Co vás napadne, praxe, konec praxe, co vás napadne?

S: (smích) Mě napadne to, že jsem si dobře vybrala, že jsem spokojená, že vím, že je to práce, kterou chci dělat. Říkám, jsem strašně vděčná učitelkám za to, jak se k tomu postavily, obě dvě jsou skvělé a hm, na to, že někteří zastávají názor, že my bysme

měli jako vysokoškoláci přinést jiný pohled do mateřských škol, tak si myslím, že ba naopak učitelky posunuly nás.

Já: Já bych řekla, že je to vzájemně. Jo, já bych řekla, že to... Děkuju moc!

S: No, není za co!

Já: Ale, je, určitě je.