

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Barbora Procházková

**Profesní identita a motivace mužů-učitelů v
kontextu feminizace učitelské profese**

**Male teacher's professional identity and
motivation in the context of feminisation of the
teaching profession**

Praha 2020

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12.5.2020

Barbora Procházková

.....

Poděkování

Zde bych chtěla velice poděkovat vedoucí této práce paní Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D., bez které by tato práce nemohla být realizována. Paní doktorce nesmírně vděčím nejen za pozitivní přístup k vybranému tématu, ale především za předání cenných informací, profesionální přístup, trpělivost a také za její inspiraci, kterou pro mě v době psaní práce byla.

Také bych chtěla poděkovat všem participantům, kteří byli ochotni se zúčastnit výzkumu, a tím se zasloužili i o vznik této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá profesní identitou a motivací mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelského povolání, specificky v rámci předškolního vzdělávání. Hlavním cílem práce je prozkoumat problematiku působení mužů-učitelů v předškolním vzdělávání ve vztahu k českému vzdělávacímu prostředí, a to z perspektivy mužů samotných.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část má za cíl představit problematiku profesní identity a motivace ve vztahu k učitelské profesi. V této části práce se zabývám učitelskou profesí a předškolním vzděláváním v kontextu genderových rozdílů, například zastoupením mužů-učitelů v něm, a to jak na území České republiky, tak v dalších evropských státech. Důraz je kladen na nejčastější problémy mužů-učitelů při výkonu jejich profese vyplývající ze zahraničních výzkumů.

Empirická část práce se zakládá na kvalitativním výzkumu provedeným metodou tzv. Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se třemi muži-učiteli působícími ve státních mateřských školách. Výsledky výzkumu mají podobu identifikace šesti témat sdílených napříč rozhovory, a to: Pozitivní reakce a podpora rodiny, Spokojenost v profesi učitele, Údiv širšího okolí, Seberealizace a seberozvoj, Od obav k přijetí, Výlučnost muže v ženském kolektivu. Celkově výsledky výzkumu poukazují na řadu pozitivních aspektů práce muže-učitele v předškolním vzdělávání. Širší obeznámenost s těmito pozitivními aspekty by mohla napomoci k růstu zájmu mužů-učitelů o práci v tomto sektoru, a tím podpořit vyšší genderovou rovnost v oblasti vzdělávání.

Klíčová slova

Povolání učitele, profesní identita, profesní motivace, předškolní vzdělávání, feminizace učitelského povolání, gender, muži-učitelé, kvalitativní výzkum, interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

Abstract

This bachelor thesis focuses on professional identity and motivation of male teachers in the context of feminization of the teaching profession, specifically in the sector of pre-primary education. The main aim of the thesis is to explore issues related to the position of a male teacher in pre-primary education in the context of the Czech educational environment.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part introduces issues of professional identity and motivation in relation to the teaching profession. The author also discusses the teaching profession, pre-primary education, and particularly the representation of male teachers in the pre-primary sector in the Czech Republic as well as in other European countries. The emphasis is on the discussion of the most significant challenges of male teachers, as they have been identified in international research.

The empirical part of the thesis is based on qualitative research conducted using a method of Interpretative phenomenological analysis (IPA). The data were collected via semi-structured interviews with three male teachers. The findings of the IPA analysis consist of six themes identified across all three interviews. These themes are: Positive responses and family support, Satisfaction in the teaching profession, Astonishment of the wider society, Self-actualization, and self-development, From fear to acceptance, and Male exclusivity in female collectives. Overall, these findings make visible number of positive aspects of male teachers' work in pre-school education. Wider knowledge of these positive aspects could help increase interest of male teachers in the pre-primary sectors and thus improve gender equality in the educational area.

Key Words

Teaching profession, professional identity, professional motivation, pre-primary Education, feminization of teaching profession, gender, male teachers, qualitative research Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)

Obsah

1. Úvod.....	9
2. Teoretická část	11
2.1 Učitelská profese.....	11
2.1.1 Definice učitelství	11
2.1.2 Učitelé a jejich role	11
2.1.3 Prestiž a společenské postavení učitelů.....	12
2.1.4 Feminizace učitelského povolání	13
2.2 Gender.....	14
2.2.1 Vymezení pojmu gender	14
2.2.2 Genderové role	14
2.2.3 Genderová identita	15
2.2.4 Genderové stereotypy.....	15
2.2.5 Gender ve školství a vzdělávání.....	16
2.3 Předškolní vzdělávání	18
2.3.2 Charakteristika předškolního vzdělávání	18
2.3.3 Příprava učitelů	18
2.3.4 Cíle předškolního vzdělávání.....	19
2.3.5 Učitelé-muži v předškolním vzdělávání.....	19
2.3.6 Specifické problémy mužů-učitelů	22
2.4 Profesní identita	24
2.4.1 Definice identity	24
2.4.2 Profesní identita: Definice pojmu	25
2.4.3 Identita učitele/učitelky	25
2.4.4 Profesní identita učitelů: přehled výzkumů.....	27
2.5 Motivace	30
2.5.1 Definice motivace	30
2.5.2 Motivy.....	30

2.5.3	Teorie motivace.....	30
2.5.4	Motivace k pracovní činnosti.....	33
2.5.5	Motivace k učitelskému povolání.....	35
2.5.6	Provedené výzkumy zaměřené na motivaci učitelů.....	35
3.	Empirická část.....	37
3.1	Cíle výzkumu.....	37
3.2	Metodologie výzkumu.....	37
3.2.1	Kvalitativní výzkum.....	37
3.2.2	Interpretativní fenomenologická analýza.....	38
3.3	Výzkumný projekt.....	40
3.3.1	Hlavní výzkumná otázka.....	40
3.3.2	Výzkumný soubor.....	40
3.3.3	Etika výzkumu.....	42
3.3.4	Analýza dat.....	42
3.4	Výsledky analýzy.....	65
3.4.1	Společná témata napříč rozhovory.....	65
3.4.2	Diskuse.....	71
3.4.3	Shrnutí výzkumu.....	74
4.	Závěr.....	76
5.	Seznam použité literatury.....	77
6.	Seznam tabulek.....	83
7.	Přílohy.....	84
	Příloha číslo 1: Pozvánka k výzkumu.....	84
	Příloha číslo 2: Informovaný souhlas.....	86
	Příloha číslo 3: Demografický dotazník.....	90

Seznam zkratk

ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

TSI – Teorie sociální identity

IPA – Interpretativní fenomenologická analýza

1. Úvod

Učitelská profese bývá považována za jednu z nejvíce feminizovaných, je tedy primárně spojovaná se zaměstnáváním žen. Podle řady odborných výzkumů, diskutovaných níže, může být feminizace školství provázána s některými negativními faktory, zejména nižším platovým ohodnocením či nižší prestiží této profese. Předškolní vzdělávání, na které se tato práce primárně zaměřuje, je v rámci školského sektoru nejvíce feminizované: v ČR působí dle současných statistik v předškolním vzdělávání 99 % žen učitelek, v porovnání s necelým 1 % mužů-učitelů (Český statistický úřad, 2019). Genderově zakořeněné stereotypy v české společnosti o tom, že do mateřských škol patří pouze ženy, mohou mít negativní důsledky pro volbu učitelské profese u mužů-učitelů. Přestože postupem času se počet mužů v předškolním vzdělávání zvyšuje, jedná se stále o minimální počet oproti ženám působícím v tomto sektoru (MŠMT, 2020)

Důvodem vzniku této práce je snaha zaměřit se na oblast pedagogiky a učitelství, které nebyla doposud v českém akademickém prostředí věnována adekvátní pozornost. Jak téma feminizace ve vzdělávání, tak její problematika ve vztahu k mužům-učitelům u nás patří doposud ke spíše méně probádaným oblastem, ačkoliv společenská relevance této problematiky je vysoká. Mým záměrem je vytvořit nejen pedagogickou, ale rovněž interdisciplinární práci, ve které bude možno propojit oblast vzdělávání s psychologíí, sociologíí a v neposlední řadě s genderovou problematikou.¹

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou část a empirickou část, přičemž druhá je zaměřena na muže-učitele působící v předškolním vzdělávání. Cílem výzkumu bylo porozumět tomu, jak muži-učitelé vnímají sami sebe ve svém profesním působení v mateřské škole. Výzkum je proveden metodou tzv. Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) řadící se mezi kvalitativní výzkumné metody.

Teoretická část práce pojednává o základních pojmech, které se pojí k problematice mužů-učitelů. První kapitola má za cíl definovat učitelskou profesi ve vztahu k sociálnímu kontextu. Tím je míněna sociální role učitelů a učitelek, jejich prestiž, postavení a v neposlední

¹ Jelikož se práce vztahuje právě ke genderové problematice, snažím se v textu zamezit používání generického maskulina. To znamená používat primárně tvar v mužském rodě zastupující obě pohlaví. Stěžejní pojem této práce, tj. učitel, v českém jazyce zahrnuje příslušníky jak mužského, tak ženského pohlaví. Z tohoto důvodu ve většině možných případů v této práci uvádím jak mužský, tak ženský ekvivalent.

řadě vysoká feminizace této profese. Druhá kapitola se zabývá – kromě základních pojmů genderových rolí, stereotypů a identity – také genderovou segregací ve školství a genderově ovlivněným výběrem profese. Třetí kapitola se zaměřuje konkrétněji na předškolní vzdělávání. Seznámení s tímto vzdělávacím sektorem je nezbytné pro empirickou část práce, která se zaměřuje právě na muže-učitele v předškolním vzdělávání. Kapitola dále uvádí cíle předškolního vzdělávání a učitelských pracovníků. Stranou nezůstane ani téma mužů-učitelů v mateřských školách, které jsem podložila statistikami a mezinárodními výzkumy. Čtvrtá a pátá kapitola se následně zabývá cílem empirické části práce, kterým je motivace a profesní identita mužů-učitelů. Čtvrtá kapitola věnovaná profesní identitě učitelů se snaží vysvětlit komplexní pojetí identity vzhledem k jejímu mnohostrannému významu a použití. Další důležitou část kapitoly představuje profesní identita. Největší prostor je věnován profesní identitě učitelů, a to konkrétně jednotlivým fázím ve vývoji učitelské identity a následně pojmům, které jsou ve vztahu k tomuto tématu stěžejní. V závěru kapitoly jsou uvedeny dva vlivné výzkumy, český a finský, zkoumající identity učitelů. Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá pojmem motivace. Stejně jako téma identity, představuje i motivace velmi komplexní pojem. Po základním uvedení do problematiky motivace následuje přehled teorií motivace a následně je diskutována motivace k učitelskému povolání. Jako v předchozích kapitolách je i zde v závěru kapitoly uvedeno několik provedených výzkumů zaměřujících se na motivaci učitelů.

Empirická část práce se zakládá na kvalitativním výzkumu provedeném za pomoci metody Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak muži vnímají sami sebe v roli učitele v předškolním vzdělávání. Práce zkoumá profesní dráhu tří mužů-učitelů působících ve státních mateřských školách. Za pomoci analýzy rozhovorů se snaží porozumět individuální zkušenosti participantů a následně identifikovat nejdůležitější témata, která se objevují napříč všemi rozhovory.

2. Teoretická část

2.1 Učitelská profese

2.1.1 Definice učitelství

Kdo je to vlastně učitel/učitelka? Koho bychom si měli pod tímto pojmem představit? Nad těmito otázkami se zamýšlí Jan Průcha (2002). V samotné podstatě se jedná o jedince, jehož pracovní náplní je učit. Je zde však velký rozdíl mezi učitelem/učitelkou na základní škole, ve volnočasovém středisku či vysokoškolským akademikem/akademičkou. V rámci široké veřejnosti jsou ve finále všichni tito pracovníci považováni za učitele. Tato stručná informace nám však neprozradí nic, co bychom nevěděli a neuvede nás ani do problematiky jedné z nejznámějších a nejdůležitějších profesí (Průcha, 2009). Dle Průchy (2009) je tedy učitel či učitelka „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, 2009, str. 261).

Učitelská profese se liší již od samotné učitelské přípravy (studia). Jak uvádí předchozí odstavec, Jan Průcha v Pedagogické encyklopedii (2009) člení učitele dle druhu a stupně školy, ve které působí. Na základě těchto aspektů se následně odvíjejí klíčové faktory ovlivňující učitelskou profesi v celé své šíři. Lze sem zahrnout například platové ohodnocení, pracovní podmínky či učitelskou prestiž (ibid). Dle OECD² (2001) jsou za učitele/učitelky považovány osoby vykonávající přímou pedagogickou činnost, čímž rozumíme vyučování. Jedná se o jedince, jejichž úkolem je předávat znalosti postoje a dovednosti žákům a studentům. Jednání učitelů/učitelek je následně vázané na příslušné kurikulární dokumenty (OECD, 2001).

2.1.2 Učitelé a jejich role

Učitelskou roli můžeme považovat za druh sociální role. Sociální role představuje „očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho

² OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) představuje mezinárodní organizaci ve které se v současnosti nachází ekonomicky 36 nejvyspělejších států světa. Česká republika je členem od roku 1995. Oblast vzdělávání představuje jednu z hlavních činností organizace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

základních charakteristik (věku, pohlaví, sociálního statusu)“ (Nakonečný, 1999, str. 71). Jedná se o očekávaný způsob chování vytvořený v dané společnosti (Výrost, Slaměník, 2008). Sociální role jsou determinované společenskými hodnotami, ale také kategoriemi jako je výše zmíněné pohlaví, společenské postavení či vykonávaná profese. Každý jedinec hraje v průběhu svého života více rolí, a to ať na sobě závislých, tak nezávislých (ibid).

“Role učitele se pojí s určitými povinnostmi závaznými pro každého, kdo se učitelem stane.” (Gillernová, 2012, str. 16). Jak uvádí Jaroslav Kořa a Radomír Havlík (2007), společnost klade na učitele/učitelky různé nároky, které nemusejí být vždy kompatibilní. Očekávání a nároky na učitelké pracovníky se liší ze strany nadřízených, rodičů, či samotných žáků (ibid). „Pokud bude učitel příliš vyhovovat požadavkům jedné z této skupin, může se v zápatí dostat do rozporů a konfliktů se skupinou jinou.“ (Havlík, Kořa, 2007, str. 161). Zde je patrné, že učitelká role je spojena s různými očekáváními, kdy jejich naplnění je těžké splnit po všech stránkách, pro všechny a ve stejné míře. V potaz musíme brát fakt, že kromě učitelových/učitelčinych rolí týkajících se jeho/její profese musejí být učitelé/učitelky schopni plnit i další role také mimo pracovní sféru v osobním životě. Tato zátěž může mít za důsledek fyzické i psychické vypětí (ibid). Výsledek dlouhodobého vystavování se stresovým situacím v souvislosti s vykonávanou profesí může vést například k syndromu vyhoření³ (ibid).

2.1.3 Prestiž a společenské postavení učitelů

Bohuslav Kraus (2005, str. 649) definuje prestiž jako “významnost postavení někoho, něčeho, vážnost, důstojnost, věhlas, vliv; sociologický ukazatel vyššího nebo nižšího postavení, popř. pořadí na nějaké stupnici, ovlivněné hodnotami daného společenského systému“. Učitelské povolání bývá v naší společnosti považováno za jedno z nejvýznamnějších a nejvíce vážených. O tom vypovídá statistika Prestiž povolání z roku 2019 provedena Centrem pro výzkum veřejného mínění Akademie věd ČR. Zde se stejně jako v minulých letech vysokoškolské učitelé/učitelky umístili na 4. místě a hned za nimi na 5. místě učitelé/učitelky na základních školách. Učitelé/učitelky na středních a v mateřských školách nebyli v žebříčku

³ Syndrom vyhoření představuje situaci, kdy se jedinec nachází ve stavu duševního, fyzického, a i citového vyčerpání, a to vzhledem k dlouhodobým stresovým a citově náročným situacím (Křivohlavý, 1998). Syndrom je charakteristický pro osoby pracující v pomáhajících profesích, vyžadující mezilidskou komunikaci. Mezi hlavní projevy onemocnění patří ztráta zájmu o práci a s ním spojené pocity beznaděje a bezmoci. Potíže se objevují nejen v souvislosti se zaměstnáním, ale na úrovni celé jedincovy osobnosti (Tošner, Tošnerová, 2002).

prestiže uvedení (Sociologický ústav AV ČR, 2019). Z této statistiky vyplývá, že učitelská profese bývá širokou veřejností stále považovaná za jednu z nejprestižnějších, a to hned po lékařích, vědcích a zdravotních sestřích (ibid). Avšak i přes vysokou prestiž učitelského povolání indikovanou výzkumy veřejného mínění se samotní učitelé/učitelky podceňují a své odhady o prestiži staví dlouhodobě daleko níž než široká veřejnost (Havlík, Kořa 2007). Sebepodceňování vlastní profese může souviset s nedostačujícím finančním ohodnocením. To následně může být příčinou odchodu některých učitelů a učitelek do jiných povolání (Průcha, 2002). Učitelé/učitelky jako vysokoškolsky vzdělaní jedinci si obvykle jsou schopni najít lépe platově ohodnocené zaměstnání než právě ve školském sektoru (Havlík, Kořa, 2007).

2.1.4 Feminizace učitelského povolání

Mezi nejvíce feminizované stupně vzdělávání patří mateřské školy a 1. stupeň základních škol, kde podíl žen učitelek tvoří více jak 90 %⁴ (Průcha, 2009). Následně se počty mužů-učitelů zvyšují. Čím vyšší stupeň vzdělávání, tím vyšší počet mužských učitelů. I přes enormní feminizaci učitelského povolání ve školských institucích jsou muži těmi, kdo ve větší míře působí na vedoucích pozicích v základních a středoškolských institucích. Dle Pavlíka a Smetáčkové (2006) mají muži pracující ve feminizovaných profesích značně vyšší příležitost získat řídicí pozici než ženy. Šance mužů je tedy v tomto případě neúměrně vysoká vůči celkovému zastoupení mužů a žen ve školství (Pavlík, Smetáčková, 2006).

⁴ V mateřských školách se konkrétně jedná o celých 99 % žen učitelek. Jak je uvedeno v kapitole Předškolní vzdělávání, je dle statistiky MŠMT z roku 2019 v České republice pouze 1 % mužů-učitelů v předškolním vzdělávání.

2.2 Gender

2.2.1 Vymezení pojmu gender

Gender neboli rod představuje jeden z třídících organizačních principů společnosti, a to společně s etnicitou, socio-kulturně ekonomickým původem či věkem, na nichž stojí naše společnost (Smetáčková, 2016). Dle Ann Oakley (2000) pojem gender označuje *sociální konstrukt* vyjadřující vlastnosti a chování spojované buďto s ženským (femininním), nebo naopak mužským (maskulinním) obrazem formovaným danou společností a kulturou (Oakley, 2000). Z tohoto tvrzení vyplývá, že gender není biologicky daný. Pokud hovoříme o biologických danostech, používá se termín pohlaví. V návaznosti na pohlaví se konstruuje společenská (sociální) kategorie označovaná jako gender. Jednotlivé společnosti přijímají za platné určité předpoklady vztahující se ke genderu. Na těchto předpokladech se zakládají rozdílné přístupy k ženskému a mužskému pohlaví (ibid). Již od narození připisujeme všem jedincům buď maskulinní, anebo femininní charakteristiky v závislosti na jejich biologickém pohlaví. Rodíme se s pohlavím a v závislosti na něm se utváří naše genderové rozdělení (Giddens, 2013).

2.2.2 Genderové role

Za genderové role (někdy se používá také výraz „rodové role“) považujeme představy a obecně sdílená přesvědčení v dané společnosti o tom, jací muži a ženy jsou, a jací by měli být (Janošová, 2008). Genderové role jsou založeny na sdílených představách a znacích typických pro ženy, nebo muže projevující se v jejich chování, jednání a ve způsobu života. Tyto představy a znaky jsou členy dané společnosti obvykle známé a uznávané (Ptáček, Bartůněk a kol., 2011). Podle definice genderové role označují „sdílená očekávání, která se vztahují na jedince na základě jejich sociálně identifikovatelného pohlaví. Jsou důsledkem aktivit realizovaných jedinci každého pohlaví v jejich pro pohlaví typických činnostech, pracovních a rodinných rolí.“ (Výrost, Slaměník, Sollarová, 2019, str. 52). Sociálně identifikovaným pohlavím míní autoři právě gender. Projevy jedince nemusí však vždy odpovídat jeho pohlavní příslušnosti, maskulinní, či femininní projevy mohou být v rozporu právě s pohlavní příslušností (Costin, Graguns, 1998). Následkem toho mohou vznikat různé předsudky a nepochopení odlišujících se jedinců, kteří nemusí být většinou společností akceptováni, pokud svým chováním vybočují ze společností predepsaných genderových rolí.

2.2.3 Genderová identita

Konceptu identity bude v této práci věnovaná samotná kapitola. V návaznosti na genderové role je však nezbytné uvést termín genderové identity již v této části. Dle Pavlíny Janošové (2008) je genderová identita „vnitřní prožívání příslušnosti k vlastnímu pohlaví“ (Janošová, 2008, str. 14). Genderová identita je součástí naší osobnosti, vnitřního světa a totožnosti, a to na rozdíl od genderových rolí, které jsou jedinci připisovány na základě sociálních norem. Jedinec se tedy s genderovými rolemi nemusí vždy ztotožnit, na rozdíl od genderové identity (Janošová, 2008). To značí fakt, že určité projevy jedincovi genderové identity se nemusí vůbec v jeho společenském životě projevit. Pokud se jedincova genderová identita neztotožňuje, či není v souladu s očekávanou genderovou rolí, je tato část role v rozporu s jedincovým sebepojetím (ibid). Podobně na genderovou identitu nahlíží také Irena Smetáčková (2016). Ta uvádí, že základem, prožívání jedince je jeho identita na rozdíl od sociálních rolí, kterým se učíme v rámci socializace. Genderová identita je bezpodmínečně spjata s osobní identitou (blíže viz Kapitola 5.1.), která jedincům umožňuje ztotožnit se s jednou z genderových kategorií, a stejně tak odlišovat druhé dle jejich příslušné genderové kategorie (Smetáčková, 2016). V některých postmoderních teoriích je pak pojem genderová identita nahrazován tzv. genderovou subjektivitou, což je termín zdůrazňující provázanost vnitřního prožívání, příslušnosti k pohlaví a společenských diskurzů (Zábrodská, 2009).

2.2.4 Genderové stereotypy

Stereotypy v pojetí sociálních věd ztělesňují představy o určitých objektech, které následně ovlivňují vnímání a hodnocení daného objektu. Podle jednoho ze zakladatelů výzkumu stereotypů Gordona Allporta, stereotyp označuje „příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii“ (Allport, 2004, str. 215). Jde především o chování osob s určitými společnými znaky, jež jsou jednoduše rozeznatelné. Mezi takovéto znaky se řadí právě pohlaví, dále pak rasa, či věk. Genderové stereotypy tak označují typické vlastnosti spojované s ženským, nebo mužským pohlavím. Reprezentují všeobecné představy o charakteristikách připisovaných ženám, nebo mužům. Jedná se o kulturně podmíněné konstrukty, které se tudíž napříč kulturami mohou lišit (Smetáčková, 2016). Genderové stereotypy mohou být vnímány jako symbolické nástroje potřebné k udržení tzv. genderového

řádu. Tento řád nám určuje a definuje to, co je považováno za femininní a maskulinní. Jedná se o mocenský model promítající se do vztahů mezi ženami a muži (Amick, Levine, Tarlov, 1995).

2.2.5 Gender ve školství a vzdělávání

Škola představuje vzdělávací instituci s významným vlivem na utváření společenských, ekonomických či politických hodnot. V těchto hodnotách se promítá i samotný společenský konstrukt genderu. Škola hraje významnou roli při utváření společenských představ o genderu, seznamování nových generací s genderovou problematikou a jejím začleněním do výuky. Například sociální psychologové Výrost a Slaměník (2008) připisují učitelským pracovníkům značnou moc a kontrolu v rámci socializace, jelikož mají vliv na celou skupinu jedinců (Výrost, Slaměník, 2008). Reflexe tohoto faktu a předměty zabývající se genderovými otázkami však přesto v současné době stále nejsou v českém školství samozřejmostí (Ciprová, in Babanová, 2008).

2.2.5.1 Genderová segregace ve školství

Genderová segregace ve vzdělávání se objevuje jak na úrovni žáků, tak na úrovni pedagogických pracovníků. Do pojmu genderová segregace je zahrnován výběr zaměření střední, či vysoké školy a následně i segregace v pedagogických sborech (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008). To se odehrává především v rámci tzv. skrytého kurikula⁵. Dle Lucie Jarkovské a Kateřiny Liškové (2010) se skryté kurikulum podílí na situování žen do nižších společenských pozic, a to i v případech srovnání s muži s nižším dosaženým vzděláním. Z tohoto tvrzení vyplývá, že vyšší stupeň dosaženého vzdělání není z hlediska genderových nerovností primární (Jarkovská, Lišková, 2010).

Problém genderové segregace je patrný v současné době u absolventů a absolventek vysokých škol. Aktuální situace je taková, že ženy na vysokých školách převažují v pozici studentek. Úroveň dosaženého vzdělání žen v posledních deseti letech stoupá. Tento fakt však doposud nemá značný vliv na zmírnění genderové segregace (Valentová, Šmídová, Katrňák,

⁵ Skryté kurikulum – Kurikulem se v širším slova smyslu rozumí vzdělávací programy vztahující se k výuce. Skryté kurikulum představuje opak plánovaného kurikula (Vališová, Kasíková, 2007). Objevuje se především v socializační sféře, jako jsou sociální dovednosti či vzájemná komunikace (Jedlička, 2015). Do této oblasti se zahrnují jevy, které nejsou primárně cílem výuky. V rámci skrytého kurikula dochází k nevědomému osvojování postojů v dané kultuře, a tím pádem i k osvojování genderových stereotypů (Kynčlová, in Babanová, 2008).

2010). To se odráží na platovém ohodnocení žen a mužů, kdy dle Eurostatu (2018) je tzv. *The gender pay gap* – neboli procentuální rozdíl mezi platy žen a mužů – v České republice druhý nejvyšší v zemích Evropské unie. Tento rozdíl za rok 2018 činil 21,8 % (Eurostat, 2018).

Valentová, Šmídová a Katrňák (2010) uvádějí, že genderová segregace se v jednotlivých zaměstnáních projevuje nadreprezentováním jednoho pohlaví v určité profesi. Následkem toho je vznik genderově oddělených sektorů pracovního trhu (ibid). Jednu z příčin tohoto stavu můžeme spatřovat v existenci genderových stereotypů. Ty se vztahují k určitým profesím, jež jsou v naší společnosti zakořeněny a přenášejí se na další generace. Dívky a chlapci jsou směřováni do odlišných odvětví v pracovním trhu (Valentová, Šmídová, Katrňák, in Jarkovská a kol., 2010). Současně platí, že muži jsou obvykle ti, od kterých se očekává zastávání řídicích a významných postů, se kterými je neodmyslitelně spojeno i vyšší platové ohodnocení. To souvisí s poznatkem, že i přes minimální zastoupení mužů-učitelů v preprimárním vzdělávání, mají muži výrazně vyšší šanci na získání řídicí pozice než ženy, které přitom tvoří většinu pracovníků v této oblasti. Například účastníci ve výzkumu Cushman (2005), ve kterém byli interviewováni muži připravující se na profesi učitele na 1. stupni základní školy, popisovali své zkušenosti, kdy byli na určitou pozici přijati pouze proto, že jsou muži, a ne z důvodů svých pracovních schopností (Cushman, 2005).

2.2.5.2 Gender a výběr profese

Výzkum realizovaný Jarkovskou a kol. (2010) ukazuje, že u dívek jsou vzdělanostní aspirace vyšší než u chlapců. Toto tvrzení je v souladu s výše uvedeným faktem, že mezi studujícími na vysokých školách v současnosti převažují ženy. Claire Renzetti a Daniel L. Curran (2003) pokládají za důvod nízkého počtu mužů v profesích, které jsou dlouhodobě považované za typicky femininní, nezáměr věnovat se profesi s nižší prestiží a nižším platovým ohodnocením (ibid).

Pokud se podíváme na pedagogické pracovníky a pracovnice dle Českého statistického úřadu za rok 2017 v oborech Pedagogika, učitelství a sociální péče, tak vidíme, že na českých vysokých školách bylo zastoupení studentek v počtu 26 258 a studentů 5 464. Celkový počet absolventů v závislosti na pohlaví byl za rok 2017 v počtu 7 136 žen a 1 324 mužů (ČSU, 2017). S ohledem na skutečnost, že v bakalářských a magisterských programech dominují ženy, je oblast Pedagogika, učitelství a sociální péče procentuálně nejvíce feminizovanou skupinou z vysokoškolských oborů.

2.3 Předškolní vzdělávání

2.3.2 Charakteristika předškolního vzdělávání

Dle ISCED⁶ se od roku 1997 používá pro zařízení vzdělávající děti před nástupem do základních škol označení „předškolní vzdělávání“. Tento název je v souladu se školským zákonem z roku 2004 (Syslová, 2017). V anglickém jazyce se uplatňuje název Pre-Primary Education, který bývá překládán také jako Preprimární vzdělávání. V České republice dříve používaný termín „předškolní výchova“ byl zrušen v závislosti na novém školském zákoně z roku 2004, kdy se z mateřských zařízení stala školská vzdělávací zařízení (Syslová, 2017).

Předškolní vzdělávací institucí se prvotně rozumí mateřská škola navazující na rodinnou výchovu, přičemž mateřská škola je určena především dětem v rozmezí 3–6 let. Do tří let představuje primární instituci pro výchovu v České republice rodina. Ta má podle některých českých autorů nejlepší schopnost uspokojit individuální potřeby dítěte (Průcha, Walterová Mareš 2013), i když názory na tuto problematiku se značně liší (viz např. Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2012). Předškolní výchova v institucích by dle některých tuzemských autorů následně měla sloužit pouze jako doplněk k rodinné výchově (Průcha, 2009). V České republice však i přesto existují instituce pro děti mladší 3 let zajišťující výchovně-vzdělávací činnost, mezi které patří zdravotnická zařízení-jesle, dětské skupiny a mateřské školy soukromého typu. Dle Statistické ročenky školství vydávané MŠMT bylo v období 2019/2020 na území České republiky celkem 5304 mateřských škol. Z toho je největší počet 4761 škol zřizován obcemi, na druhém místě se poté nachází privátní sektor v počtu 401 škol. Menší počet škol je následně zřizován kraji, církví a MŠMT (MŠMT, 2020).

2.3.3 Příprava učitelů

Kvalifikace pedagogických pracovníků opravňující pro práci učitele/učitelky mateřské školy se řídí Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Příprava budoucích učitelů/učitelek v mateřských školách probíhá již na středoškolském stupni. Tím se rozumí střední odborná příprava zakončená maturitní zkouškou. Následně je možnost získání vzdělání na vyšších odborných školách zakončené titulem

⁶ ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání.

diplovaný specialista (Dis.). Nejvyšším možným vzděláním v rámci předškolní pedagogiky je vysokoškolské univerzitní studium zakončené získáním bakalářského či magisterského titulu (Průcha, 2009).

2.3.4 Cíle předškolního vzdělávání

Mezi hlavní cíle mateřských škol patří uspokojení potřeb dítěte a podpora individuální osobnosti dítěte. Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí jako hlavní následující cíle:

- Osvojení pravidel mezilidských vztahů a chování
- Citový, rozumový a tělesný rozvoj
- Rozvoj řeči, komunikační dovednosti

Dle Evy Opravilové (2016) je v kontextu pedagogické teorie hlavní náplní předškolních zařízení rozvoj, podpora a motivace jedinců založená na procesu cíleného a organizovaného jednání. Následným cílem je příprava budoucího školáka či školačky pro vstup na základní školu. Vyučující v mateřské škole by měli představovat odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání, zároveň by měli být schopni diagnostiky a terapeutické práce s dětmi vyžadující zvláštní péči (Opravilová, 2016). Děti se do mateřských škol dostávají z různorodého prostředí a jsou vybaveny různými schopnostmi a zkušenostmi. Vyučující v mateřských školách by si měli být vědomi individuálních odlišností a vývojových specifik, které jsou charakteristické pro danou věkovou kategorii (Syslová, 2017).

2.3.5 Učitelé-muži v předškolním vzdělávání

Údaje Českého statistického úřadu z roku 2018/2019 uvádějí v České republice celkem 30 581 učitelů/učitelek působících v předškolním vzdělávání. Z tohoto počtu je 30 404 žen a pouhých 177 učitelů-mužů (Český statistický úřad, 2019). Nutno uvést, že statistika uvádí pouze učitele pracující na plný úvazek⁷. Bohužel k aktuálnímu období 2019/2020 nebyly statistiky doposud zveřejněny. Přestože je počet mužů-učitelů v českém předškolním vzdělávání minimální, statistiky z období 2008–2019 (Tabulka 1) ukazují nárůst počtu mužů-učitelů v mateřských školách.

⁷ Z důvodu uvedení pouze učitelů pracujících na plný úvazek ve statistice ČSU se finální čísla učitelů neshodují se statistikou provedenou MŠMT.

Tabulka 1: Počet mužů- učitelů v mateřských školách 2008/2009–2018/2019 dle ČSU (2019)

2008/2009	34
2009/2010	42
2010/2011	66
2011/2012	93
2012/2013	111
2013/2014	132
2014/2015	154
2015/2016	160
2016/2017	166
2017/2018	177
2018/2019	177

Statistika vydaná MŠMT v rámci Statistické ročenky školství za aktuální období 2019/2020 uvádí celkový počet vyučujících v mateřských školách 34 469. Z tohoto počtu je v celé České republice 233 učitelů-mužů a 34 236 učitelek žen.

Dostupné jsou rovněž statistiky zobrazující poměr učitelů a učitelek v předškolním vzdělávání v období 2019/2020 v jednotlivých krajích České republiky (viz Tabulka č. 2). Nejvíce mužů-učitelů se nachází s počtem 58 učitelů na území Hlavního města Prahy, a naopak nejméně učitelů v počtu 4 učitelů v Karlovarském kraji (MŠMT, 2020).

Tabulka 2: Počty učitelů v MŠ dle Statistické ročenky školství MŠMT za období 2019/2020

Území	Celkem	Muži	Ženy
Hlavní město Praha	4031	58	3973
Středočeský kraj	4944	29	4915
Jihočeský kraj	2159	11	2148
Plzeňský kraj	1840	17	1823

Karlovarský kraj	815	4	811
Ústecký kraj	2438	13	2425
Liberecký kraj	1464	7	1457
Královéhradecký kraj	1813	10	1803
Pardubický kraj	1774	19	1755
Kraj Vysočina	1676	5	1671
Jihomoravský kraj	3901	18	3883
Olomoucký kraj	2151	12	2139
Zlínský kraj	1781	9	1772
Moravskoslezský kraj	3682	21	3661
Celá ČR	34469	233	34236

Z výše uvedených údajů vyplývá, že v České republice působí v mateřských školách pouze necelé 1 % mužů-učitelů, což činí předškolní vzdělávání nejvíce feminizovaným sektorem.

2.3.5.1 Situace ve státech Evropské unie

V případě srovnání zastoupení mužů-učitelů v předškolním vzdělávání s dalšími zeměmi, konkrétně tedy s členskými státy Evropské unie, uvidíme v číslech značnou variabilitu. Níže uvedené statistiky jsou vydané Eurostatem v roce 2016. V této práci nejsou zmíněny všechny země EU. Jedním z důvodů jsou chybějící statistiky z některých zemí. Čísla jsou uvedena v tisících, a tudíž není možné uvést přesné počty učitelů/učitelek. Níže je tedy prezentován pouze přibližný nástin toho, jaké je zastoupení mužů-učitelů v předškolním vzdělávání ve vybraných státech EU. Je nezbytné brát v potaz geografickou velikost daných států, a tím pádem i odlišný počet škol a učitelů/učitelek v celkovém měřítku.

Obdobný stav jako v České republice existuje například v Chorvatsku, Lucembursku, Maďarsku, Polsku, Rumunsku či Slovensku, kde počet mužů-učitelů v předškolním vzdělávání byl v roce 2016 pod 100 učitelů v zemi. O něco lepší situace byla ve Finsku, Irsku, Slovinsku, Rakousku, Nizozemsku a Velké Británii, kde čísla nepřesáhla počet 500 učitelů. Zcela nejnižší

počet mužů-učitelů v MŠ byl zaznamenán v Bulharsku, na Kypru a v Litvě. Naopak nejvyšší počet učitelů mužů byl zjištěn ve Francii, kde působí 12,9 tisíc učitelů z celkových 100 tisíc, tj. ve francouzských školách působí téměř 13 % mužů-učitelů. Následně v Německu 11 tisíc z celkových 290 tisíc učitelů, tj. 3,8 %, a nakonec ve Španělsku v počtu 7,4 tisíc ze 100 tisíců učitelů, tj. 7,4 % (Eurostat, 2018).

2.3.6 Specifické problémy mužů-učitelů

Níže diskutuji vybrané problémy mužů-učitelů, které byly identifikovány v dosud realizovaných zahraničních výzkumech. V českém kontextu zatím výzkumy mužů působících v MŠ dle mých informací nejsou dostupné, přesto se však lze domnívat, že řadu výsledků zahraničních výzkumů lze aplikovat i na české prostředí.

Profesorka Penny Cushman z University of Canterbury realizovala několik výzkumů se studenty učitelství i s již pracujícími muži-učiteli. Zjistila, že mezi hlavní problémy či dilemata mužů-učitelů patří: 1) Nízký status učitelů, 2) Nedostatečná výše platového ohodnocení, 3) Problematika fyzického kontaktu s dětmi, 4) Vnímaní učitele jako náhrady absence mužského vzoru v rodině (Cushman, 2005). Posledním dvěma faktorům se blíže věnuji níže.

2.3.6.1 Fyzický kontakt s dětmi

Blízký kontakt především malých dětí je ve společenském vnímání pevně spjat s ženami jako s budoucími matkami, kterým často připadá prvotní starost o své potomky. V případě žen tedy obvykle není blízký fyzický kontakt s dětmi považován za neobvyklý či znepokojivý. Jiná situace však dle výzkumu Cushman (2005) může nastat v případě mužů. Pokud je muž spojován s výchovou či vzděláváním malých dětí, což bezesporu patří i k profesi učitele v mateřské škole, panují dle výzkumů v západní společnosti předsudky a domněnky ohledně blízkého kontaktu dětí a mužů. Výjimkou bývá samotný otec dítěte, případně jiný blízký rodinný příslušník. Důvodem, proč je na kontakt mužů a malých dětí některými lidmi pohlíženo negativně, jsou především předsudky spojeny prvotně se sexuální násilím a zneužíváním (ibid).

Z výsledků výzkumu Cushmanové (ibid) vyplývá, že stigma blízkého kontaktu s dětmi proniká také do subjektivního vnímání učitelské profese ze strany mužů-učitelů a následně se promítá v jejich jednání a myšlenkách. Někteří účastníci (muži-učitelé účastníci se výzkumu) dokonce použili výraz „paranoia“, které se nemohou zbavit. Účastníci například popisovali konkrétní situace, kdy děti vyžadovaly tělesný kontakt s cílem získat útěchu při emočních a

zdravotních obtížích či obecně psychickou podporu. Participanti však kvůli svým obavám z nevhodnosti fyzického kontaktu nebyli schopni dětem vyhovět. Takovéto jednání může následně negativně ovlivnit vztah mezi učitelem a předškolním dítětem. Děti mohou následně považovat učitele za nechápavého, neempatického, či si k němu mohou vytvořit určité bariery nebo v něj ztratit důvěru. V neposlední řadě toto jednání podporuje tradující se genderové stereotypy ohledně mužů, kteří bývají pokládáni za méně citlivé a emočně nedostupné, a to na rozdíl od žen a v tomto případě učitelek (ibid).

Fyzický kontakt s dětmi tedy představuje pro muže-učitele určitý risk. Někteří učitelé se proto snaží vyhnout nevhodnému fyzickému kontaktu, a to se týká například i tělesné výchovy či první pomoci. Ukázalo se, že i respektovaní učitelé z řad žáků či kolegů měli v daném výzkumu po letech praxe problémy s obyčejným uklidňujícím nebo utěšujícím položením ruky na rameno žáka, které by mohlo být považováno za příliš intimní. Jednání snažící se chránit jak žáky, tak učitele však nepřispívá k příznivému pracovnímu prostředí a k dobrým vztahům na pracovišti mezi ostatními pedagogickými pracovníky. Naopak může u učitelů vyvolat pocity méněcennosti, či vést až k následnému odklonu od učitelské profese (Cushman, 2005).

2.3.6.2 Učitel jako náhrada absence mužského vzoru v rodině

V rámci výzkumu Cushmanové (2005) byl zjištěn zajímavý fakt, kterým je pojetí mužů-učitelů jako určité náhrady absence mužského vzoru v rodině. Někteří z participantů uvedli, že jsou vnímáni jako náhrada za chybějící otce, a vyjádřili nad tímto faktem silné znepokojení až zděšení. Jeden z participantů například sdílel svou zkušenost s matkou žáka, která s radostí komentovala učitelovu přítomnost tím, že její syn bude mít konečně mužský vzor. Spojování mladých nastupujících učitelů s otcovskou rolí však může být pro samotné učitele znepokojující. Pro začínající učitele může být velmi náročné převzít na sebe takovou odpovědnost, zejména pokud v osobním životě ještě sami nezaujali roli otce. Participanti staršího věku, obohaceni již většími životními zkušenostmi, nebyli informací, že jsou považováni za otcovský vzor u svých žáků, již tolik znepokojeni. V závěru lze konstatovat, že většinu participantů zjištění, že jsou považováni za mužské role pro své žáky, motivovala a vedla je k postojům a chování, které chtěli, aby si žáci spojovali s mužským pohlavím.

2.4 Profesionální identita

2.4.1 Definice identity

Tato kapitola se primárně zaměřuje na profesionální identitu. Avšak nejprve je nutné uvést vymezení samotného pojmu „identita“. Jak uvádí Viera Bačová (2019), definování pojmu identita je někdy neoprávněně opomíjeno z důvodu jeho obecné srozumitelnosti a častého používání (ibid). Ve vztahu k pojmu identita existuje nesčetné množství přístupů, teorií a koncepcí (viz také např. Zábrowská, 2009), což je spojeno i s faktem, že identita je používána v mnoha souvislostech a vědních oborech. Často se lze s konceptem identity setkat ve vztahu k politické identitě, národní identitě či genderové identitě, ale i ve vztahu k dalším oblastem (Bačová, in Výrost, Slaměník, 2008). V základním pojetí však lze říct, že identita přináší odpověď na otázky: „kdo jsem“, „čím jsem“, a to jak vzhledem k samotným jedincům, tak ve vztahu k sociální skupině (ibid). Dle Manuela Castellse (2010) představuje identita ve vztahu k sociálním bytostem proces utváření významů, které se vztahují ke kulturním souvislostem. K jedinci či skupině se váží různé identity. V těchto situacích může vzniknout i rozpor mezi přiléhajícími identitami. Ten se objevuje na straně sebe prezentace a sociálního jednání (Castells, 2010). V této souvislosti autor zmiňuje nutnost rozlišení identity od sociálních rolí (viz také Kapitola 3).

2.4.1.1 Osobní a sociální identita

Nejen v psychologii lze rozlišit různé typy identit. Mezi základní klasifikaci patří dělení na tzv. osobní a sociální identitu. Osobní identita z nás činí to, kým jsme, je naší nepostradatelnou, integrální součástí. Zjednodušeně řečeno, bez pocitu osobní identity bychom byli nikým. Jak uvádí Roman Rak (2008), osobní identita je nezbytná pro naše bytí a díky ní také dochází k zosobnění našeho já. Osobní identita dle Bačové (2008) znamená to, jak daný jedinec vnímá sám sebe, jaké má o sobě představy, mínění, jak se sám definuje. „Osobní identita je propojována se sociálním světem a sociálními kategoriemi, protože odtud osobě uznání přichází.“ (Bačová, in Výrost, Slaměník, 2019, str. 91).

Sociální identita odkazuje na fakt, že jedincova osobní identita se do značné míry utváří pod vlivem sociálního prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Člověk je bytostí sociální a již od narození je vystaven socializaci. Tím pádem se začíná utvářet jedincova sociální identita, která „má označovat příslušnost individua k určitým sociálně definovaným skupinám (národ,

sociální vrstva, klub atd.)“ (Šubrt, 2013, str. 121). Podobně sociální identitu definuje Bačová (2008, str. 124), podle které sociální identita představuje “sociální příslušnost k společenství, členství v určité kategorii lidí.” Dle Anthonyho Giddense (2013) není možná existence nějaké lidské identity bez sociální identity, jelikož identita jedince se utváří díky jedincovým sociálním interakcím v průběhu života. Giddens (ibid) také rozlišuje identity dle vzniku. Tím míní identity primární a sekundární. „Primárními identitami jsou ty, jež se formují v raném dětství a zahrnují gender, rasu/etnicitu a případně také postižení/vadu. Na nich se budují sekundární identity, které jsou asociovány se sociálními rolmi a dosaženým statutem“ (Giddens, 2013, str. 241). Sekundární identity jsou vázány na sociální role, které jedinec v daný okamžik vykonává. Jsou tedy časově závislé na aktuálních rolích. V závislosti na rolích se i v průběhu života jedince sekundární identity utvářejí a proměňují (ibid).

2.4.2 Profesionální identita: Definice pojmu

Jak je zřejmé ze samotného označení, „profesionální identita“ představuje identitu, která se váže ke konkrétnímu povolání, jenž se jedinec rozhodne vykonávat. Samotný termín „profese“ představuje specificky orientovaný druh práce, která by měla být v souladu s jedincovou motivací, postojí a v neposlední řadě by měla být pro jedince uspokojivá (Marschall, 1998). V úzkém vztahu s profesí je pojem „profesionální orientace“. Označuje proces výběru profesionálního oboru či povolání, ve kterém chce jedinec působit. Tento proces je individuální v závislosti na konkrétním jedinci a řadě dalších, jedince ovlivňujících faktorů. Zájem o určitý profesionální obor se může značně lišit dle životního období (základní škola, vysoká škola apod.). Primární vliv ve výběru povolání hraje rodina, následně se objevuje působení ze strany učitelů či vrstevníků (Průcha, Veteška, 2014). Téma profesionální identity je v odborné literatuře často provázáno se samotnou profesionální identitou učitelů. Z tohoto důvodu budu o profesionální identitě pojednávat i v následujících odstavcích.

2.4.3 Identita učitele/učitelky

Profesionální identita učitele/učitelky se začíná utvářet od okamžiku, kdy se jedinec rozhodne pro vykonávání pedagogické profese. Tímto obdobím se rozumí již samotné uvažování o možnosti stát se učitelem a následně započaté studium k učitelké přípravě. Klíčovým pro učitelovu identitu se stává jeho koncepce vyučování (Dytrtová, 2009). Cooper a Olson (1996) uvádějí, že profesionální identita je mnohostranná, a to vzhledem k sociálním,

psychologickým, historickým, i kulturním vlivům (Cooper, Olson, 1996). V české pedagogice se problematikou profesní identity učitelů zabývá především Roman Švaříček (viz Švaříček, 2007, 2009). Práci tohoto autora proto na následujících stránkách detailněji představím. Podle Švaříčka (2009, str. 143) lze profesní identitu chápat “jako identitu, kterou jedinec (učitel) používá ve svém pracovním prostředí (ve škole). Profesní identita učitele je dynamický a komplexní proces dialektického reagování identity jedince a profese učitele”. Budování profesní identity v jejím průběhu ovlivňuje hned několik činitelů. Ty se podílejí na jejím utváření a působí na ni různým způsobem. Švaříček (ibid, str. 143-144) uvádí pět hlavních aspektů profesní identity učitele:

- 1) Role učitele
- 2) Vyučovaný předmět
- 3) Vztah s žáky
- 4) Vztah s kolegy a vedením školy
- 5) Idealizovaná představa učitele

Fáze ve vývoji identity učitelů

Identita učitele se mění v průběhu jeho pedagogické praxe v návaznosti na získaných zkušenostech. Velkou roli hraje i osobnost učitele a přístup k učitelské profesi. Z těchto důvodů je nutné uvést tři fáze, kterými učitelé v rámci své profese procházejí, a v nichž se formuje a přetváří jejich profesní identita: 1) Identita ve fázi začínajícího učitele, 2) Identita ve fázi progresivního (angažovaného) učitele, 3) Identita ve fázi učitele experta (Švaříček, 2009). Tyto fáze ovlivňuje prostředí a doba, ve které daný jedinec žije, a následně i jeho specifické znalosti a přesvědčení (ibid). Učitelova profesní identita se následně mění časem, věkem a získanými znalostmi. Jednotlivé fáze vývoje profesní identity lze charakterizovat dle Švaříčka (2009) následovně:

1. Identita ve fázi začínajících učitelů

Jedná se o období začínající po nástupu učitele do praxe a trvající v déle přibližně dva až tři roky po nástupu, dle individuální situace učitele. Tato fáze je úzce spojována s tzv. šokem z reality, který bude detailněji popsán níže (viz Švaříček, 2007). V této fázi může učitel chybovat či může zažívat neúspěchy. Učitel hledá, co je pro výuku žádoucí, a co nikoliv (Švaříček, 2009). Toto období také značně ovlivňuje budoucí profesní směřování učitele/učitelky.

2. Identita ve fázi progresivní/ho (angažované/ho) učitele/učitelky

V druhé fázi, jak už z názvu plyne, by učitelé měli být již plně angažovaní v rámci své profese a měli by se snažit rozvíjet. To především v souvislosti s inovacemi ve výuce a snahou o to výuku zkvalitnit, vylepšit (Švaříček, 2007). Progresivní učitel/učitelka se plnohodnotně podílí na chodu školy, angažuje se, prosazuje své názory, náměty na výuku a školu jako takovou. Měl/a by být schopen/schopna využívat žádoucích metod ve výuce. Do této fáze přechází učitel/učitelka po přibližně dvou až třech letech v učitelské praxi (Švaříček, 2009).

3. Identita ve fázi učitelů expertů

Do závěrečné fáze učitel/učitelka dospívá přibližně po sedmi až osmi letech působení v praxi. Identitu experta/expertky učitelé/učitelky získávají skrze jejich sociální prostředí, a to v závislosti na učitelově jednání a projevech, které jsou nezbytné pro identitu experta/expertky. Jedná se například o oddanost svému povolání, zájem o nové pedagogické metody, participaci na dalším vzdělávání pro učitelské pracovníky či zapojování se do projektů, které nejsou pro učitele povinností (Švaříček, 2007). Expert/ka rovněž řeší problematické otázky spojené s výchovou. Mnohdy tito učitelé/učitelky získávají nové funkce, jako je například výchovný poradce/výchovná poradkyně, či zástupce/zástupkyně ředitele. V této fázi se projeví učitelova/učitelčina dlouhodobá aktivita a úsilí. Učitele ji vnímají jako určitou odměnu za svou práci (Švaříček, 2009).

2.4.4 Profesionální identita učitelů: Přehled výzkumů

Pro lepší objasnění a pochopení identity učitelů/učitelek je vhodné podrobněji popsat několik výzkumů, které byly v posledních letech provedeny ve vztahu k tématu profesionální identity učitelů/učitelek. Výzkumy zabývající se profesionální identitou se často soustředí právě na učitelskou profesi. Zájem o vědecké zkoumání identity učitelů v posledních letech vzrostl. Jak bylo uvedeno výše, v českém akademickém prostředí se tématem identity učitelů zabývá především Roman Švaříček z Masarykovy Univerzity v Brně. Níže prezentuji výzkum tohoto autora zaměřující se na utváření identit učitelů. Druhý prezentovaný výzkum byl realizován M. Ruohotie-Lyhty z Jyväskylän University ve Finsku.

Ruohotie-Lyhty (2013) realizovala na území Finska výzkum v rámci longitudinální studie se dvěma začínajícími učitelkami, zaměřený na vývoj jejich profesionální identity. Obě účastnice absolvovaly stejné vzdělání i praxi. Výzkum se odehrával v rámci čtyř let od

nástupu do praxe. Zakládal se na rozhovorech a zpracovaných esejích. Přesto, že si participantky prošly stejnou přípravou, tak jejich počínání si v nové roli bylo výrazně odlišné. Jedna z participantek se potýkala se značnými problémy při výuce, navazování kontaktu s žáky a trpěla velkými pochybami o svých učitelských schopnostech. Druhá z participantek brala svůj nástup pozitivně a byla odhodlaná získat nové zkušenosti a zvládnout nelehké situace začínající učitelky. Cílem studie bylo poukázat na rozdílný průběh adaptace do učitelského povolání u dvou učitelek se stejnou odbornou výchozí pozicí, avšak s razantně odlišným přístupem k práci, vzhledem k utváření jejich profesní identity. Studie ukázala, že v utváření profesní identity významně záleží na jedincově vnitřní identitě. Od té se následně odvíjí i profesní identita jedince, a to neohledně na dosažené vzdělání či praktické zkušenosti (Ruohotie-Lyhty, 2013).

Roman Švaříček (2007) realizoval výzkum na podobné bázi jako Ruohotie-Lyhty. Ve svém výzkumném projektu s názvem Zkoumání konstrukce identity učitele (2007) se soustředil na dlouhodobý vývoj vybraného učitele a učitelky, a to od jejich nástupu do profese, až do současnosti, tedy do fáze učitele/učitelky experta/expertky, ve které se participanti v době výzkumu nacházeli. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „Jak učitel dospěl do současné pozice učitele experta?“. Další otázky se zaměřovaly na to, jaká je dle participantů identita učitele, jak dochází k jejímu utváření apod. (Švaříček, 2007). Do výzkumu byli vybráni dva učitelé – žena a muž působící na 2. stupni základní školy. Oba museli splňovat konkrétní podmínky charakteristické pro stadium učitele/učitelky experta/expertky. Ty zahrnovaly: Minimálně deset let praxe, uznání ostatními kolegy a považování učitele za experta ze strany vedení školy (ibid). Oba participanti se v rámci své profesní dráhy potýkali s rozdílnými problémy. Podobně jako ve výzkumu Ruohotie-Lyhty (2013) se jeden z učitelů (muž) adaptoval do profese snadno, bez větších obtíží. Na druhou stranu učitelka (žena) měla po nástupu do praxe značné problémy vztahující se k šoku z praxe. Největší problém pro ni představovala práce s žáky, především s jejich kázní. Byl u ní silně znát nesoulad mezi očekáváním od profese a reálnou praxí. Hlavní zjištění představoval fakt, že na utváření identity učitele/učitelky je nutno pohlížet individuálně, brát v potaz každého jedince zvlášť. Jak uvádí autor, tak “identitu učitele ovlivňuje soubor faktorů, které se liší podle sociální situace. (...) Identitu učitele tvoří role, pocity, postoje, přesvědčení, myšlenky, hodnoty, ideály a vzory.” (Švaříček, 2007, str. 354).

2.4.4.1 Šok z praxe

Výraz „šok z praxe“ označuje situaci, kdy jsou očekávání začínajících učitelů po nástupu do praxe v rozporu s reálnou učitelskou praxí (Ruohotie-Lyhty, 2013). Vstup do nového zaměstnání po ukončení studia představuje novou životní etapu, která bývá provázena specifickými potížemi a náročnějšími situacemi (Průcha, 2009). V této souvislosti uvádí Průcha také pojem „profesní náraz“ (ibid). Tím je míněno, že ihned po nástupu do praxe se od jedince očekává plné nasazení a převzetí všech povinností s prací učitele/učitelky spojených. Stejně tak se předpokládá plná odpovědnost za jedincovy výkony. Tato situace bývá u řady jiných povolání odlišná. Po nástupu do zaměstnání následuje většinou postupné pracovní začlenění a navyšování požadovaných úkolů (Průcha, 2009). Učitelská profese se v tomto zásadně liší. Začínající učitelé/učitelky se za těchto okolností často setkávají s šokem z praxe označovaným také jako „šok z reality“, který může v krajních případech skončit až odchodem ze zaměstnání. (ibid).

2.4.4.2 Ideální identita učitele/učitelky

Ideální identita představuje jakýsi ideální cíl v rámci profesní dráhy učitelů. Měla by sloužit k inspiraci a pozitivnímu vývoji. Reálná situace v souvislosti s vnímáním ideální identity učitele/učitelky může být však jiná, ne-li záporná. Dle Švaříčka (2009) učitelé tuto ideální podobu vnímají spíše negativně a považují ji za příčinu nespokojenosti a zklamání (ibid). Ideální identitu učitele/učitelky nepředstavuje nějaký konkrétní vzor či osoba. Ideálem je určitá představa sloužící k porovnávání se. „Ideálním učitelem je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to cíl a směr cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy dosáhnout.“ (Švaříček, 2009, str. 149). Na základě autorova výzkumu vyplývá, že ani učitelé ve fázi experta se většinou nepovažují za ideálního učitele (Švaříček, 2009). Je tak možné předpokládat, že ideální identity učitele v podstatě v praxi nelze dosáhnout. I pro zkušené a uznávané učitele experty představuje tento ideál nereálný cíl, který by však měl pomoci směřovat učitele směrem k lepším výsledkům (ibid).

2.5 Motivace

2.5.1 Definice motivace

Motivace představuje psychologický proces určující směr a vytrvalost pro činnosti, které jsou dobrovolné a jsou zaměřené na nějaký cíl (Mitchell, 1982). Dle Výrosta a Slaměníka (2008) se jedná o proces, který představuje působící sílu směřující naše chování (Výrost, Slaměník, 2008). Jerry Phares a William Chaplin (1997) popisují motivaci jako zdroj, který je součástí jedince. Tento zdroj aktivuje jedincovo chování a směřuje ho směrem k nějakému cíli, kterého bude chtít dosáhnout raději než nějakého jiného cíle (ibid). Dle Atkinsonové (2003, str. 348) pojem motivace označuje „stav, který aktivizuje chování a dává mu směr“. Důvody, proč jsme něčím či pro něco motivováni představují fyziologické stavy těla a mozku, sociální interakce a kultura, ve které žijeme (ibid).

2.5.2 Motivy

“Motivy slouží k navození aktivity, která je zaměřená na nějaký cíl, a k jejímu udržení.” (Vágnerová, 2016). Dle Vágnerové (ibid) představují motivy konkrétní podmínky vedoucí jedince k určitému cíli, či naopak. Jsou odpovědí na to, proč se daný jedinec chová tím či oním způsobem. Motivy spojujeme s různými očekáváními, a to vzhledem k jejich cíli. Elementárním cílem motivů je nasycení neboli získání jistého konečného psychického stavu. Ten se může objevit například v podobě pocitu uspokojení či naplnění. Rozlišujeme mezi tzv. motivy cílovými, které mají jasně stanovený cíl, a motivy instrumentálními, které se nevztahují k žádnému cílovému stavu. Délka cílových motivů závisí na době vedoucí k dosažení cíle. Motiv skončí v okamžiku, kdy dojde k jeho naplnění (Bedrnová, 2012). Atkinsonová a kol. (2003) popisují motiv jako stav organismu, který ovlivňuje jedincovu rychlost začít určitou činností nebo snahu v činnosti pokračovat. Základním prvek motivů jsou tedy potřeby, těmi se chápe například hlad, žízeň či bezpečí. Jedná se o fyziologický stav, pro který je značný pocit nedostatku či naopak nadbytku (ibid).

2.5.3 Teorie motivace

V oblasti psychologie lze nalézt značné množství teorií zabývajících se lidskou motivací. Různé psychologické směry, jako jsou behaviorální, kognitivní či humanistická psychologie, pohlíží na motivaci rozdílným způsobem. Prvotně se práce stručně zaměří na klasické autory,

kteří se zabývali motivací. Následně rozebere tři vybrané teorie motivace, které jsou relevantní vzhledem k zaměření této práce.

Mezi klasické historické teorie zabývající se motivací patří Freudova psychoanalýza, která klade hlavní důraz na nevědomé motivy. Dle Freuda nedisponuje jedinec velkou kontrolou nad svým chováním. To je totiž ovlivňováno silami, které stojí z velké části mimo jedincovo vědomí (Vágnerová, 2016).

Naopak humanističtí psychologové Carl Rogers a Abraham Maslow na rozdíl od výše uvedeného Freuda zdůrazňovali vědomé potřeby jedince. Primárně se jedná o potřebu rozvoje jedincovi osobnosti. Dle Rogerse představuje základní lidskou motivaci tzv. sebeaktualizace. O tu usiluje každý jedinec. Součástí sebeaktualizace je řada potřeb od primárních (jídlo, bezpečí) až po sekundární (nezávislost, seberealizace) (Drapela, 2011). Maslow hierarchicky roztřídil základní lidské potřeby. Hierarchie stoupá od nejvyšších potřeb až po nižší potřeby v navazujícím pořadí za sebou. Jedná se konkrétně o fyziologické potřeby, potřebu bezpečí, potřebu sounáležitosti a lásky, potřebu ocenění a úcty, potřebu seberozvoje a sebepřesah (Vágnerová, 2016).

Níže prezentuji tři vybrané teorie motivace, které považuji za relevantní pro výzkum problematiky motivace mužů-učitelů pro působení v preprimárním vzdělávání. Jedná se o Sociálně kognitivní teorie, Teorie Flow a Teorie sebe-determinace.

2.5.3.1 Sociálně-kognitivní teorie

Koncepce sociálně kognitivní teorie se zaměřuje na pochopení a vysvětlení lidského chování (Gillernová, Kebza 2011). Autorem teorie je psycholog Albert Bandura. Teorie souvisí především se sociální motivací. Základem teorie je, jak jedinci vnímají své sebeuplatnění. To představuje důvěru ve své schopnosti, které vedou k naplnění cílů a dosažení výsledků (ibid). Důležitým pojmem pro sociálně kognitivní teorii je **observační učení** (učení modelováním). Observační učení se uplatňuje v situacích, kdy sledujeme druhé jedince, vidíme, co dělají a jaké má jejich jednání následky. V reakci na tyto situace se vytvářejí kognice⁸ s ohledem na to, jak konkrétní vzorce chování fungují. Ve svém životě jsme ovlivněni velkým množstvím faktorů. Některé modely jsou pro nás důležitější než jiné a vnímáme je ostražitěji (ibid).

⁸ Kognice neboli také kognitivní procesy představují poznávací operace, jejichž prostřednictvím jedinec poznává sebe i své okolí. Mezi tyto procesy řadíme vnímání, myšlení, paměť, pozornost či řeč (Juklová, 2010).

V dětském věku nás ovlivňují především rodiče, sourozenci, vrstevníci a učitelé. Pokud pro nás bude jednání učitelů přínosné, zajímavé a osloví nás, může se jednat o prvotní impuls motivující jedince k vykonávání této profese. Učitel/učitelka pro nás může představovat vzor, kterému se chceme podobat. Pozitivně nás ovlivní a následkem toho se může objevit motivace vykonávat také tuto profesi. Jelikož se jedná o profesi, se kterou se setká ve svém životě každý jedinec, a to poměrně od nízkého věku, je zde daleko vyšší možnost motivace či naopak demotivace v rozhodování se pro tuto profesi než u jiných, se kterými nepřijdeme tolik do styku a nemáme o nich tolik informací.

2.5.3.2 Teorie Flow

Koncept „flow“ neboli plynutí pochází od polského psychologa Mihály Csikszentmihayiho, který se řadí do proudu pozitivní psychologie⁹. Flow představuje situaci, kdy se jedinec zaměří na určitou činnost do té míry, že ztrácí pojem o čase, o sobě samém a vše ostatní kromě dané činnosti se stává nepodstatné. Takovýto stav představuje pohlcení činností či aktivitou, která přináší pozitivní výsledky a pro jedince je příjemná (Csikszentmihayi, 2015). Aby došlo k pozitivnímu vnímání činnosti, musí mít jedinec schopnost činnost splnit a zvládnout ji. Pokud je činnost snadná, způsobuje u jedince nezáměr a stav nudy. Naopak pokud je činnost příliš náročná, může u jedince vyvolat například negativní pocity spojené se selháním a neschopností zvládnout danou činnost (ibid).

Při aplikaci teorie Flow na práci učitele v předškolním vzdělávání, můžeme za Flow efekt pokládat například čas strávený s dětmi. Jedná se o aktivity a činnosti spojené s pedagogickou činností, jejichž cíl může představovat snahu naučit žáky novým poznatkům, či rozvíjet jejich kognitivní funkce. Pokud aktivita nebude pro učitele nad jeho síly nebo naopak nebude pro něj příliš banální, může v těchto situacích dojít ke stavu Flow.

2.5.3.3 Teorie sebedeterminace

Tato teorie se soustředí na lidskou motivaci, well-being a osobní růst. Její základ představuje teze o existenci vrozené a univerzální tendence osobního růstu a nezbytná spojitost se základními psychickými potřebami. Za základní a univerzální psychické potřeby jsou v rámci teorie sebedeterminace považovány: 1) Potřeba vztahu (relatedness), 2) Potřeba

⁹ Pozitivní psychologie představuje psychologický směr zkoumající pozitivní emoce, jako jsou láska, štěstí či radost (Slezáčková, 2010).

kompetence (competence), 3) Potřeba autonomie (autonomy). Tyto potřeby jsou vnitřní, nejsou naučené či získané z vnějšku (Deci, Ryan, 2002). Naplnění tří uvedených potřeb je nezbytné pro růst subjektivní pohody jedince. Pokud bude jedinci dovoleno naplnění těchto potřeb, bude tak podpořen jedincův zdravý růst. Naopak pokud jejich naplnění bude bráněno, zdravý růst jedince bude omezen. Sociální prostředí představuje činitele, který ovlivňuje naplňování těchto základních potřeb (Blatný, 2010). Vágnerová (2016) tuto teorii spojuje s výše uvedenými humanisty Rodgersem a Maslovem, kdy autoři stejně tak zdůrazňují seberealizaci ve spojení s potřebou autentického osobnostního rozvoje (Vágnerová, 2016).

Jelikož je péče o předškolní děti v mateřských školách primárně spojována s ženami-učitelkami, mohou být dle mého mínění muži-učitelé vzhledem k sociálnímu prostředí považováni v práci s malými dětmi za méně kompetentní. Rozhodnutí stát se učitelem v mateřské škole nemusí být ze strany okolí muže-učitele podpořeno. Muž-učitel se tak může setkat s nepochopením rodiny či vrstevníků. Samotný fakt vnímání předškolního vzdělávání jako femininního prostředí může od vykonávání profese učitele odradit. A to i v situacích, kdyby jej profese vnitřně naplňovala, tj. naplňovala by jeho potřeby vztahů, kompetence a autonomie. Jinými slovy, sociální normy týkající se genderové segregace mohou být s těmito vrozenými potřebami v rozporu.

2.5.4 Motivace k pracovní činnosti

Motivace zastává v oblasti pracovní činnosti důležité místo. Bez motivace by nebylo důvodu k vykonávání dané práce či dokonce k samotné profesi. Motivace vypovídá o tom, proč se jedinec věnuje určité oblasti (profesi) a vyvíjí snahu ve zvoleném směru. Motivace by měla vést k pozitivním výsledkům ve formě odměny či naplnění cíle, na jejichž konci dospěje jedinec k uspokojení. Tím může být myšleno jak vnitřní uspokojení z dobře odvedené práce, tak i vnější uspokojení v podobě finančního ohodnocení nebo jiné formě externí odměny (Armstrong, 2007).

Dle Bedrnové (2004) představuje pracovní motivace cílevědomou, záměrnou a systematicky vykonávanou činností. Rozumíme jí přístup jedince k pracovní činnosti, ke konkrétním pracovním úkolům a jejím specifickým okolnostem. V tomto případě se tedy nikdy nejedná o bezděčnou činnost, vždy máme daný cíl, kterého by v rámci pracovní činnosti mělo být dosaženo (ibid). Rozlišujeme přitom mezi dvěma hlavními typy pracovní motivace. Těmi

jsou intrinstická (vnitřní) a extrinsická (vnější) motivace k pracovní činnosti, jejichž popisu se nyní budu věnovat.

2.5.4.1 Intrinsická (vnitřní) motivace

Jedná se o typ motivace související se samotnou pracovní činností, bez ohledu na finanční ohodnocení, či společenské uznání. Motivy k práci pocházejí z nitra jedince a jeho přístupu k pracovní činnosti. Jedinec je motivován sám sebou za cílem uspokojení potřeb z vykonané práce a dosažených cílů. (Armstrong, 2007).

Mezi nejvýznamnější vnitřní motivy k pracovní činnosti řadíme následující:

- 1) Potřeba činnosti jako takové
- 2) Potřeba mezilidského kontaktu
- 3) Potřeba výkonu
- 4) Potřeba smyslu života a seberealizace

2.5.4.2 Extrinsická (vnější) motivace

V pracovní sféře dochází k uplatnění vnější motivace pracovníků ze strany management za použití vnějších odměn, například pochval, odměn, či zvýšení platového ohodnocení. Tato motivace může mít i negativní formu, a to například formu kritiky zaměstnance či odepření platu (Armstrong, 2007). V kontextu motivace k pracovní činnosti není extrinsická neboli vnější motivace řízena motivy, které primárně souvisejí se samotnou prací. Jedná se o motivy ležící „mimo“ práci (ibid), mezi které patří kromě odměn například také vysoký status a prestiž.

Dle Jiřího Bláhy a kol. (2016) přichází extrinsická motivace do popředí v situacích, kdy jsou pracovníkům poskytnuty určité vnější zdroje. Vyskytuje se zde podpora k dosažení cílů, k vytváření pozitivní pracovní atmosféry, nebo také v podobě jistoty zaměstnání či navyšování mezd (ibid).

Mezi nejvýznamnější extrinsické motivy k pracovní činnosti řadíme následující:

- 1) Potřeba peněz
- 2) Potřeba jistoty
- 3) Potřeba společenského uznání
- 4) Potřeba potvrzení vlastní důležitosti

2.5.5 Motivace k učitelskému povolání

Prvotním motivem k učitelskému povolání by měla být samotná volba učitelské profese jako takové. Motivaci je nutno dále rozlišovat podle stupně, na kterém chce jedinec působit, a předmětu, který chce učit (Průcha, 1997). Dle již staršího výzkumného šetření Havlíka (1995) bylo zjištěno, že dívky jeví vyšší motivaci k učitelskému povolání. Přestože výzkum byl realizován před více jak dvaceti lety, tak je toto tvrzení stále aktuální, neboť i v současnosti v učitelských profesích stále výrazně převažují ženy. Jak již bylo uvedeno výše, motivace je v úzké souvislosti s pracovní spokojeností. Pokud bude mít učitel ke své práci kladné postoje, povede k jeho vlastní spokojenosti. Tuto spokojenost mohou do značné míry ovlivnit vztahy mezi pracovníky, řízení organizace nebo i pracovní úspěchy či neúspěchy (Armstrong, 2007). Jednu z příčin potenciálního snížení motivace k učitelskému povolání u mužů-učitelů a zvýšení jejich pracovní nespokojenosti mohou představovat stereotypní názory na muže-učitele a na jejich pracovní pozici ze strany společnosti. Dle výzkumů s muži-učiteli na nižších vzdělávacích stupních bylo zjištěno, že okolí – a to především ostatní muži – nemusí na výběr učitelského povolání typického pro ženy přijmout pozitivně. Muži-učitelé se tak nezdáka mohou stávat terčem posměchu. Tato situace může následně ovlivnit i jejich spokojenost v pracovní činnosti a smýšlení o sobě samém jako učiteli (Erden a kol. 2011).

2.5.6 Provedené výzkumy zaměřené na motivaci učitelů

V následující podkapitole prezentuji vybrané zahraniční výzkumy, které byly v souvislosti s motivací učitelů v posledních letech realizovány.

Erden a kol. (2011) realizoval kvalitativní výzkum s osmi muži-učiteli na prvním stupni základních škol v Turecku. Výzkum se zaměřil na čtyři hlavní oblasti: 1) Důvody volby práce na nižším stupni vzdělávání, 2) Postoje rodiny participantů k výběru profese, 3) Postoje přátel participantů, a 4) Profese, kterou by v současnosti chtěli participanté vykonávat. Zajímavým zjištěním bylo, že prvotní záměr většiny participantů bylo stát se učitelem. Impulz být učitelem na nižších vzdělávacích stupních přišel především v průběhu studia. Někteří z mužů-učitelů uvedli, že jejich motivací byly příznivé vyhlídky do budoucna, a to konkrétně z hlediska nedostatku učitelů a tím snadnějšího nalezení práce. Postoje rodinných příslušníků k výběru profese byly poněkud méně pozitivní a zahrnovaly některé předsudky. V pěti případech rodiny participantů považovaly výběr za zvláštní a překvapující. Ostatní rodinní příslušníci své syny či bratry ve své volbě podpořili a jejich volbu přijali pozitivně. Hůře na výběr povolání

reagovali přátelé. Participanti se často cítili ve své volbě povolání nepochopeni, a stali se terčem posměchu z důvodu, že budou vykonávat „ženskou práci“, případně že se z nich stanou „chůvy“. Při otázkách, zda by si dnes participanti zvolili jiné studijní a pracovní zaměření, odpovědělo pět z osmi participantů, že ano. Důvodem změny profesního zaměření by však dle participantů nebyla profesní nespokojenost, ale pracovní jistoty a obavy spojené s nízkým finančním ohodnocením učitelů (Erden a kol. 2011).

Další výzkum realizovali Muhammad Tayyab Alam a Sabeen Farid, a to výzkum zaměřený na faktory ovlivňující motivaci učitelů. Výzkum byl proveden s učiteli působícími na pakistánských středních školách¹⁰. Jako hlavní faktory ovlivňující motivaci učitelů autoři identifikovali finanční příjmy, důležitost povolání pro společnost, vlastní sebedůvěru, pobídky a odměny za dobře odvedenou práci a její výsledky (Alam, Farid, 2011).

Kolektiv autorů Cardelle-Elawar, Irwin a Lizarraga (2010) se zaměřil na motivační faktory, které ovlivňují identitu učitelů. Výzkum byl realizován ve třech zemích (Španělsko, USA, Ghana). Zajímavým zjištěním bylo, že motivace učitelů se v těchto třech zemích značně lišila. Pro učitele v Ghaně představovalo učitelství jeden ze způsobů dosažení vyššího sociálního a ekonomického statusu. Učitele ve Španělsku motivovala vidina delší dovolené než u jiných zaměstnání. V USA byla motivace k učitelství různorodá. Část učitelů uvedla, že volba profese nebyla prvotní volbou, ale určitou alternativou ve výběru profese. Další část učitelů se pro profesi učitele rozhodla již v období dospívání (ibid).

Při zhodnocení uvedených výzkumů si lze povšimnout, že motivaci učitelů velmi silně ovlivnili jak sociální činitelé, tak kulturní prostředí, ve kterém byly výzkumy provedeny. V méně rozvinutých zemích představovalo učitelské povolání zdroj společenského uznání a vyššího finančního ohodnocení. Naopak v západních zemích bývá relativně nízký plat učitelů spojen spíše s negativním hodnocením a může být i důvodem ke změně profese. Přestože v této práci uvádím pouze stručný výčet provedených výzkumů, je zřejmé, že na problematiku učitelského povolání, a to i vzhledem k motivaci k výkonu profese je nutno nahlížet individuálně. Tím je myšleno vzhledem k danému sociálnímu prostředí a kultuře, kde byly výzkumy realizovány.

¹⁰ Přesto, že se jedná o prostředí odlišné od České republiky, tak zjištěné hlavní faktory by se dali aplikovat i v našich končinách.

3. Empirická část

3.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

- Hlavním cílem výzkumu bylo porozumět tomu, jak muži působící v mateřských školách vnímají sami sebe ve své roli učitele, a to se zaměřením na jejich profesní identitu a motivaci.

Doplňující cíle výzkumu

- 1) Prozkoumat dosavadní profesní dráhu participantů, a s tím spojenou motivaci k volbě profese.
- 2) Popsat reakce a vnímání volby profese učitele v mateřské škole blízkým okolím.
- 3) Vylíčit individuální zkušenosti spojené s prací v ženském kolektivu/feminizovaném prostředí.

3.2 Metodologie výzkumu

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Vzhledem ke zvolenému zaměření této práce na porozumění subjektivní zkušenosti mužů-učitelů byl pro realizaci zvolen kvalitativní výzkumný design. Kvalitativní výzkum umožňuje do hloubky prozkoumat zkoumanou problematiku, nejčastěji prostřednictvím rozhovorů vedených výzkumníkem či výzkumníci. Pro kvalitativní výzkumy je typický menší počet participantů, ale zároveň detailnější a komplexnější analýza (Hendl, 2012). „Použití kvalitativní metodologie vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, předvídatost, přizpůsobivost, ale i vědomí určitého rizika, a také větší množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocování“ (Skutil a kol., 2011, str. 69).

Jan Hendl (2012, str. 47-48) uvádí šest stěžejních charakteristik kvalitativního výzkumu:

1. Provedení na základně delšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem, jedinci či skupinou. Měl by odrážet každodenní život jedinců, skupiny či společnosti.

2. Snaha získat celkový pohled na předmět studie, kontextovou logiku či na explicitní a implicitní pravidla fungující v konkrétní oblasti.
3. Použití méně standardizovaných metod získávání dat. Výzkumník či výzkumnice zde představují hlavní nástroj. Data v kvalitativním výzkumu vyžadují například přepisy rozhovorů, osobní komentáře, audionahrávky a další materiály, které přiblíží každodenní život zkoumaných jedinců.
4. Snaha izolovat určitá témata, projevy a datové konfigurace. Obvykle se ponechávají co nejdéle v kontextu dalších dat.
5. Stěžejním požadavkem je objasnit, jak jedinci v určitém prostředí a situaci dospívají k pochopení toho, co se děje, jak jednají a jak organizují každodenní aktivity či interakce.
6. Induktivní analýza a interpretace dat. Výzkumník či výzkumnice tak vytváří obraz, který se formuje během sběru dat a poznávání jeho částí. Snaží se nalézt význam a pochopit současné dění, a na jeho základě pak podrobně popisuje to, co pozorovali a zaznamenali. Usilují o to neopomenout žádný důležitý fakt, který by mohl objasnit situaci.

3.2.2 Interpretativní fenomenologická analýza

Konkrétním typem kvalitativního designu, který jsem zvolila pro svůj výzkum, je tzv. Interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA) vycházející z tradice fenomenologie. Tento kvalitativní přístup jsem zvolila vzhledem ke své snaze detailně porozumět tomu, jak muži-učitelé v předškolním vzdělávání vnímají sami sebe v genderově netypické profesi a jaká je jejich profesní identita a motivace k vykonávání této profese. To je v souladu s metodou IPA, pro kterou se hlavním výzkumným tématem stává žitá zkušenost jedince. IPA cílí na analýzu individuální zkušenosti a umožňuje detailně porozumět konkrétním událostem a významu utváření subjektivní zkušenosti jedince. Na rozdíl od jiných kvalitativních přístupů je v rámci této metody větší prostor pro svobodu a kreativitu výzkumníka či výzkumnice. IPA ve svých počátcích v 90. letech 20. století představovala čistě psychologický přístup, nyní se však používá i v dalších oborech sociálních a humanitních věd (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

IPA nám dává prostor nahlédnout na to, jak participant individuálně utváří a konstruuje svou realitu, a stejně tak jaký má tato realita pro něj význam či smysl (Gulová, Šíp, 2013). „Výzkumník do výzkumu nevstupuje s žádnou předem vypracovanou hypotézou, jež by se

ověřovala, ale cílem je spíše široce definovaný problém nebo otázka, která se v průběhu výzkumu s tím, jak výzkumník proniká do problému, zostřuje či jinak mění, dokonce se může zcela reformulovat“ (ibid, str. 107).

IPA má svá hlavní východiska ve fenomenologii, nejedná se však o jediný zdroj. Jak uvádí Jana Koutná Kostinková a Ivo Čermák (2013, str. 11) v kapitole představující IPA, „svoji teoretickou pozici IPA zakotvuje ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a ideografickém přístupu“. Fenomenologie se snaží odhalit jedinečnou, individuální zkušenost jedince. Zkušenost je zde zachycena deskriptivně, jelikož se předpokládá, že pouze tak nebudou fenomény ovlivněny výzkumníkovými zkušenostmi. Po výzkumníkovi je požadováno pojmout zkoumaný fenomén v jeho původní podobě bez vlastních domněnek či předsudků (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Hermeneutika na rozdíl od fenomenologie nahlíží na lidskou zkušenost v širším kontextu, která je formována mezilidským sdílením „jako neustále se rozvíjející proces přibližování se významu zkoumané zkušenosti člověka“ (ibid, str. 10). A konečně ideografický přístup se projevuje v orientaci na konkrétního jednotlivce, který prožívá konkrétní zkušenosti. IPA by dle tohoto přístupu měla začít podrobnou analýzou vybraného případu, kterému je potřeba porozumět na vyšší úrovni, a následně lze přejít k případu dalšímu (Smith, 2004).

Nejčastější a nejvhodnější metodou sběru dat je v IPA polostrukturovaný (případně hloubkový) rozhovor. Důvodem je dostatečná míra volnosti, kterou participant při této formě rozhovoru má, a díky které může rozvíjet své odpovědi na základě své jedinečné, individuální zkušenosti a myšlenek. Zároveň polostrukturovaný rozhovor vyznačuje určité hranice, které by měly zamezit přílišnému vzdálení se od tématu (Smith, 2004). „Respondenta považujeme za experta ve vztahu ke své zkušenosti, kterou jako fenomén zkoumáme. Proto by měl mít dostatek volnosti, aby mohl rozhovor směřovat k tomu, co mu připadá jako významné.“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, str. 15)

V souladu s výše uvedenými principy IPA jsem jako metodu sběru dat pro svou práci zvolila polostrukturovaný rozhovor s vybranými muži-učiteli působícími v mateřských školách. Dva participanty byli osloveni na základě inzerátu ve Facebookových skupinách, které se vztahovaly k předškolnímu vzdělávání. Třetí participant byl osloven prostřednictvím e-mailu na základě vyhledání kontaktu na webových stránkách školy. Před samotnou realizací výzkumu jsem předem v dostatečné době participantům zaslala pozvánku k výzkumu s popisem cílů výzkumu, dále informovaný souhlas, demografický dotazník a v neposlední řadě seznam svých tazatelských otázek (tzv. Interview protokol). Participanty tak měli čas přečíst si výzkumné

otázky, seznámit se s hlavními cíli výzkumu, a stejně tak i měli možnost zamyslet se nad svými odpověďmi. Všechny tyto materiály následně ještě jednou participanti obdrželi i ve fyzické podobě při konání rozhovoru.

Před započítím interview podepsali informovaný souhlas, byla jím zdůrazněna anonymita rozhovoru a zároveň i informace, že rozhovor bude s jejich souhlasem nahráván na diktafon. Následně jsem participanty požádala o vyplnění demografického dotazníku, který měl za úkol zjistit základní demografické informace o participantovi a jeho profesní dráze (věk, délka pedagogické praxe apod.).

Rozhovor byl tvořen otevřenými otázkami, které dávaly participantům možnost rozsáhlé odpovědi, a tím i dostatečný prostor interpretovat jejich individuální zkušenost. Rozhovory trvaly v rozmezí 45 minut až 1 hodiny. Participantům jsem se snažila dát dostatečný čas na promyšlení odpovědí a na jejich formulaci.

3.3 Výzkumný projekt

3.3.1 Hlavní výzkumná otázka

- Jak muži-učitelé vnímají sami sebe v profesi učitele v mateřské škole?

Výzkumné podotázky

- Jaké byly důvody stát se učitelem v předškolním vzdělávání?
- Jaká byla reakce (rodina, přátelé, partnerka) na výběr profese učitele v předškolním vzdělávání?
- Jak se cítí muži-učitelé ve feminizovaném prostředí/ženském kolektivu?

3.3.2 Výzkumný soubor

Pro zvolenou metodu IPA je charakteristické použití menšího počtu participantů, protože jedině menší počet umožní do hloubky a zároveň celistvě analyzovat žitou zkušenost člověka (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Neméně důležitou náležitostí IPA je výběr homogenního vzorku. Participanti by měli být nositeli konkrétního jevu, a reprezentovat tak zkoumané téma (ibid). V souladu s těmito doporučeními jsem pro svůj výzkum vybrala tři participanty, kteří v současné době působí jako učitelé v mateřských školách. Všichni

participanti tedy splňují požadavek homogenity a zároveň představují vhodné zástupce vybraného tématu výzkumu.

Pro zvýšení homogenity vzorku jsem si stanovala při výběru participantů následující tři kritéria:

- 1) Aktuální pozice učitele v mateřské škole
- 2) Věkové rozhraní 25–50 let
- 3) Minimálně tři roky praxe v mateřské škole

Participantů byli osloveni různými způsoby, z nichž první představoval zveřejnění inzerátu na sociální síti (Facebook), konkrétně ve skupinách zaměřených na učitele v mateřských školách. Další oslovení spočívalo na základě nalezení kontaktu na webových stránkách mateřských škol a zaslání žádosti o účast ve výzkumu na emailové adresy učitelů. Původně se tímto způsobem se podařilo získat celkem 6 mužů-učitelů souhlasících s účastí na výzkumu. Avšak z důvodu neočekávaných vnějších okolností (karanténní opatření související s covid-19) nakonec tři z učitelů svou účast museli odvolat.

Níže jsou uvedeny základní informace o participantech, získané pomocí demografického dotazníku (viz příloha).

Tabulka č. 3: Demografické a profesní údaje o participantech

Jméno: pseudonym	Věk	Dosažené Vzdělání	Délka působení na pracovišti	Vedoucí pozice ANO/NE	Lokalita MŠ	Pracovní smlouva
Tomáš	50	Magisterské – Speciální pedagogika	10 let	ANO	Praha	Na dobu určitou
Marek	29	Magisterské – Speciální pedagogika	7 měsíců	ANO	Praha Západ	Na dobu určitou
Lukáš	29	Středoškolské – Pedagogické lyceum, nástavbové studium	3 roky	NE	Přerov	Na dobu určitou

3.3.3 Etika výzkumu

Účast ve výzkumu byla plně dobrovolná. Participantům byl v dostatečném předstihu před konáním interview zaslán informovaný souhlas zdůrazňující plnou dobrovolnost účasti na výzkumu, anonymitu a důvěrnost při nakládání se získanými daty. Při samotném setkání, byl participantům předložen informovaný souhlas v tištěné podobě, který byl následně všemi zúčastněnými podepsán. Participantů měli prostor zeptat se na případné otázky vztahující se k informovanému souhlasu. Informovaný souhlas lze nalézt v přílohách této práce. Jména použita k označení participantů ve výzkumné analýze jsou pseudonymy sloužící k ochraně jejich skutečné identity.

3.3.4 Analýza dat

Při analýze dat za pomoci IPA je důležité prvotně provést analýzu jednoho rozhovoru, a až následně po jeho rozboru a identifikaci témat lze přistoupit k rozhovoru dalšímu (Smith, Osborn, 2003). Na rozdíl od některých jiných kvalitativních metod by se tak analýzy všech získaných rozhovorů měly provádět samostatně (ibid). Výzkumník či výzkumnice musí být otevřeni a schopni hledat nové podněty a témata, a to i přesto, že jejich stávající analýza může být ovlivněna předchozími rozhovory. Důležitý je zde prostor pro hledání nových motivů (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Postup analýzy dat v této práci se zakládá na postupu uvedené Koutnou Kostínkovou Čermákem (2013), jež vychází z postupů prezentovaných zakladateli IPA (viz Smith, Flowers, Larkin, 2009). Dle Koutné Kostínkové a Čermáka (2013, str.16-22) autorů IPA postupuje v následujících šesti fázích:

1. Čtení a opakování čtení

V úvodní fázi analýzy je důležité se vžít do aktuální situace participantů, ponořit se do jejich vyprávění. Kromě čtení a opakování čtení přepsaných rozhovorů je v této fázi velmi nápomocné i opakované přehrání rozhovorů. Nahrávky rozhovorů jsou daleko víc autentické než přepisy, například intonace hlasu může pomoci lépe pochopit význam řečeného než pouhý přepis.

2. Počáteční poznámky a komentáře

V této fázi dochází k zaznamenávání všech postřehů a poznámek vyplývajících z rozhovorů. V případě provádění mého výzkumu jsem poznámky umístila na pravou stranu vedle záznamů rozhovorů. Při třídění a zaznamenávání komentářů jsem vycházela z přístupu Koutné Kostínkové a Čermáka (2013), kteří uvádějí tři typy komentářů:

- a) **Deskriptivní komentář:** Zaznamenávání informací sdělených participanty a jejich obsah.
- b) **Lingvistický komentář:** Zaměření se na způsob, jakým participanty své odpovědi formulovali či jaký byl styl jejich vyjadřování.
- c) **Konceptuální komentář:** Zde jsou uváděny postřehy, či otázky, které ve výzkumníkovi evokovali odpovědi participantů.

Tabulka č. 4: Ukázka zaznamenávání komentářů

Původní text	Deskriptivní komentář	Lingvistický komentář	Konceptuální komentář
Jako každý chlap jsme všichni ješitný, takže nám samozřejmě dělá dobře pozornost, tak to je. Buď to nějak zvládneme, nebo se nám z toho úplně oblbne, takže do jisté míry, řeknu obletovaly, to je asi příliš silný výraz... To si nechci zase moc fandit, ale nějakým způsobem mě brali a byl jsem jako nějaký exotický ovoce, že jo?	Pocity muže pracujícího v ženském kolektivu Pozornost ze strany žen	Smích	Generalizace „Jako každý chlap“ Snaha vylíčit co nejvíc svou zkušenost Snaha zakrýt vysokou sebedůvěru
Takže mi to dělalo trošku jako dobře, šimralo to moje ego, jsem se natřásal trošku jako	Výjimečnost muže v předškolním vzdělávání		

<p>holub na báni. Takže celkem rychle jsem se s tím sžil. A docela jsem si to i jako užíval, ale jak říkám, pořád se snažím držet u země.</p> <p>Takže reakce byly pozitivní? Nesetkal jste se s žádnou negativní...</p> <p>Hledíte, jestli byli nějaký drobný, tak ne významný, aby mě nějak.... Jako asi tam byly nějaký paní učitelky, který se na mě tak koukaly...Ale asi to byla opravdu významná menšina</p>	<p>Zvýšení ega</p> <p>Požitek z ženské pozornosti</p> <p>Žádná zřejmá negativní zkušenost</p>	<p>Časté používání částice „Jo?“ Ve spojení s tázací větou</p> <p>Smích</p> <p>Použití přísloví „Naparuje se jak holub na báni“</p> <p>Přerušování otázky participantem</p> <p>Časté nedokončování vět</p>	<p>Může se každý muž cítit v ženském kolektivu takto výjimečně?</p> <p>Žádný negativní komentář řečený do očí</p> <p>Náznaky, že ne všechny ženy-učitelky reagovaly pouze pozitivně</p>
--	---	--	---

3. Rozvíjení vznikajících témat

V této fázi se vychází z komentářů utvořených ve fázi předešlé. Za pomoci utvořených komentářů došlo následně k vytvoření rodičích se témat. Ve většině případů jsem nově vznikající témata pojmenovala dle konkrétních výrazů, které v rozhovoru použili sami participanté (tzv. „in vivo“ kódy).

4. Hledání souvislostí napříč tématy

Následně je nutné z již vzniklých témat utvořit témata podřazená a následně vytvořit témata nadřazená. Témata, která nesouvisejí s výzkumnými otázkami, se doporučuje vyřadit.

5. Analýza dalšího případu

Po dokončení analýzy prvního případu se výzkumník či výzkumnice postupně přesune k analýze dalších případů. Vždy ve stejném sledu kroků 1–4.

6. Hledání vzorců napříč případy

Závěrečná fáze propojuje jednotlivé analýzy a zjišťuje jejich vzájemné souvislosti. Dochází k výběru společných témat, která se objevila ve všech rozhovorech, a kterým participanti při svém vyprávění sami věnovali pozornost.

3.3.4.1 Analýza – Učitel Tomáš

Tomášovi je 50 let a aktuálně působí již několikátým rokem jako ředitel mateřské školy v Praze. Vystudoval magisterské studium speciální pedagogiky. Přestože je Tomáš v řídicí pozici, tak značnou část své pracovní doby věnuje přímé pedagogické činnosti, kterou považuje za tu nejdůležitější. Cesta do oblasti předškolního vzdělávání byla pro Tomáše poněkud strmá. Ačkoliv již od dětství tíhl k práci s dětmi a mládeží, dlouhou dobu se jí věnoval pouze ve volném čase (tábory, pobyty přežití). Před vstupem do mateřské školy působil několik let ve výchovném ústavu, odkud z vlastní iniciativy odešel. Jak uvádí: „*Jde o velice specifický, velmi náročný prostředí... Člověk vyhoří anebo se opravdu musí překlenout do nějaký situace, že si hrozně kompenzuje, aby to vyrovnal... Já jsem pochopil, že musím odejít, protože to tam hrozí průšvihem, protože člověk je tam opravdu hodně psychicky...*“. Následně začal působit jako učitel v mateřské škole, kterou po třech letech opustil kvůli místu speciálního pedagoga na základní škole. Na základní škole setrval dva roky, dokud mu nebyla nabídnuta pozice ředitele v téže mateřské škole, na které působí dodnes. Tomáš se o svou profesi zajímá i nad rámec svých formálních povinností. Například školí pedagogy v polytechnické výchově, přednáší rodičům či se podílí na dalších vzdělávacích kurzech. Pravidelně také přispívá svými postřehy ze světa vzdělávání do obecního zpravodaje. Tomáš je ženatý a má již dospělou dceru. Volný čas rád tráví v klidu a ustraní, nejlépe v přírodě.

Tabulka 5: Tomáš – Identifikovaná témata

Nadřazená témata	Podřazená témata	Rodící se témata
<p>1. Vstup do předškolního vzdělávání</p>	<p>1a. Změna prostředí</p> <p>1b. Smysluplnost profese</p> <p>1c. Důležitost finančního ohodnocení</p>	<p>Balzám na nervy</p> <p>Z pekla do ráje</p> <p>Základ je nejdůležitější</p> <p>Předávání hodnot</p> <p>Pozitivní zkušenost</p> <p>Věci mající smysl</p> <p>Praxe</p> <p>Plat</p> <p>Návrat</p>
<p>2. Reakce okolí</p>	<p>2a. Zvědavost</p> <p>2b. Pozitivní přijetí</p>	<p>Vzrušení</p> <p>Nezvyklá situace</p> <p>Přijetí</p> <p>Názor ostatních není podstatný</p> <p>Vyrovnaná osobnost</p>
<p>3. Já jako učitel</p>	<p>3a. Důležitost sebereflexe</p> <p>3b. Pořádek a řád</p>	<p>Přísnost</p> <p>Pořádek a systém</p> <p>Řád</p> <p>Adekvátní postoj</p> <p>Služebník ne vládce</p> <p>Zohlednění individuality</p> <p>Nerovný stav</p> <p>Vyšší autorita</p> <p>O stupínek výš</p>
<p>4. Fyzický kontakt</p>	<p>4a. Obezřetnost a odstup</p>	<p>Dávám si pozor</p> <p>Mít se na pozoru</p> <p>Zdravý chlap</p> <p>Stigma</p>

5. Pochybnosti	5a. Sebedůvěra 5b. Osobnostní růst	Pochyby Ego Zdravé sebevědomí Vždy to může být lepší Vnitřní čertík
6. Práce v ženském kolektivu	6a. Muž jako unikát 6b. Vyšší autorita 6c. Ženský a mužský svět	Mám nad nimi dohled Exotické ovoce Muž exotem Drbárna Stížnosti Protiklad

1. Vstup do předškolního vzdělávání

1a. Změna prostředí

Tomáš před vstupem do mateřské školy působil několik let ve výchovném ústavu. „*V té době se objevilo tohle místo v mateřské školce. Což mi přišlo jako fantastickéj nápad a vzpomněl jsem si na svůj sen, když jsem svojí vlastní dceru, v té době už na základní škole, když jsem jí ještě vodil do mateřinky. A že se mi hrozně líbilo v té mateřské školce. V té době jsem to samozřejmě vnímal jen jako, jako že je to tam hezký.*“ Jak již bylo uvedeno výše, Tomáš potřeboval změnit pracovní prostředí z důvodu velké psychické zátěže, která vedla k syndromu vyhoření. „*No a tehdy mě teda napadlo, že když jsem viděl tady to místo, tak že bych mohl zkusit sem jít pracovat, no upřímně byl to obrovskej balzám na nervy. Já jsem přešel z toho nejvyhrocenějšího prostředí, které si umíte v českém školství představit, do mateřského školství. To bylo jako přejít z pekla do ráje, kdy tohle to byl jako obrovskej úlevnej balzám jo.*“ Vzhledem ke své zkušenosti z výchovného ústavu Tomáš považuje předškolní vzdělávání za to nejlepší pracovní prostředí v rámci školského sektoru. Svůj názor rád předává svým kolegyním, především v situacích, kdy si stěžují na nekázeň dětí a náročnost, která z těchto situací plyne.

1b. Smysluplnost profese

Hlavním důvodem, který přivedl Tomáše do předškolního vzdělávání, byla jím pociťovaná smysluplnost této profese. *„Já v podstatě byl vychovaný tak, abych věci v životě dělal takové, jaké mají smysl. Nikdy jsem nechtěl dělat něco, co opravdu nemá smysl, nebo co má, dejme tomu, velmi omezený smysl, jo? V každém případě jsem toužil po něčem, co by mě jakoby, promiňte, ale něco, co by mě lidsky přesahovalo.“* I přesto, že Tomáš zdůrazňuje důležitost finančního ohodnocení, vždy toužil vykonávat profesi, která bude dávat smysl. *„U těch dětí mám pocit, že můžu vkládat nějaké hodnoty, myšlenky do lidí, u kterých je předpoklad, že tu třeba ještě nějakých těch šedesát, sedmdesát let budou žít. A to mě jako naplňovalo na té práci s těma dětma, že sem cítil, že to má takovej trošku přesahující smysl pro ten můj život. Že dávám něco, co má smysl a řád no... A asi tečka.“*

S dosaženou kvalifikací měl Tomáš možnost uplatnit se napříč vzdělávacím sektorem. Přesto se však rozhodl setrvat v předškolním vzdělávání. *„Nakonec mi po těch všech zkušenostech došlo, že ta práce v tom předškolním zařízení je v podstatě – teď to trochu přeženu – že je ta nejdůležitější. Protože my vytváříme ten základ, a jestliže je křivý základ domu, tak celý dům spadne, a když je fakt dobrý, tak je velká šance, že to to dítě pak už nějak zvládne a už prostě půjde dál.“*

1c. Důležitost finančního ohodnocení

V průběhu Tomášova působení v mateřské škole přišla nabídka vykonávat profesi speciálního pedagoga na základní škole. *„To jsem studoval a bylo by to fajn to vyzkoušet. Ten pasťák, tohle bylo zase nějaký jiný prostředí. Takže jsem za nějaký dva další roky šel pracovat do základního školství jako speciální pedagog“* Působení na základní škole považuje Tomáš za kreativní, „prima“ práci, přestože v určitých aspektech ji vnímal jako složitou. *„Ale kdo prošel tím pasťákem, tak už to zas tak obtížné není.“* Po dvou letech se naskytla příležitost přihlásit se do konkurzu na ředitele mateřské školy, ve které již dříve působil. Tomáš nabídku přijal. *„Samozřejmě jsem váhal, ale heleďte, nebudu hrát žádný divadýlko. V podstatě jsem se rozhodl kvůli penězům odejít z té základky. Protože ve školství jste tabulkově placená, a tam je jasný postup, tam nejde zcela nějak kreativně tvořit. No a jedině jako ředitel můžete si trošku polepšit finančně.“* Tomáš narovinu přiznává, že rozhodujícím faktorem v rozhodování se, zda setrvá na základní škole, či nikoliv, byli především finance spojené s vedoucí funkcí.

2. Reakce okolí

2a. Zvědavost

Dle Tomáše byla jeho volba povolání přijata rodinnými členy pozitivně. Nejvíce nadšená byla dcera. *„Manželka v podstatě na to reagovala v zásadě taky pozitivně, jo.... Jí obecně vadí, že pracuji ve feminizovaném školství, takže to je obecně... To s tím asi nemá nic společných.“* Na žádnou negativní zkušenost či poznámky týkající se výběru profese učitele v mateřské škole si Tomáš nevzpomíná. *„Takovej nezvyk spíš, když jsem to řekl známým na návštěvě nebo tak. „Jo v mateřský? A to je jako základka u toho?“. A já říkám ne, takže... (...) Nikdy jsem se nesetkal, alespoň tedy z očí do očí s nějakou negací ve smyslu „Hele, nejseš nějaký divnej“? Ne, ne, s tím jsem se nesetkal.“* Dle Tomášova vystupování a vyjadřování je zřejmé, že se považuje za vyrovnaného, extrovertního člověka s určitou mírou sebejistoty. Jak sám uvádí, díky své otevřené povaze neměl žádné obavy při vstupu do mateřské školy. *„Opravdu údiv, takový jako povzbuzení, ale spíš nadšení a jako taková zvědavost. Ale opravdu spíš pozitivně.“* Osobnostní rysy a povaha jedince hraje dle všeho značnou roli při adaptaci se v profesi a u obav s tím spojené.

2b. Pozitivní přijetí ze strany rodičů

Kromě pozitivního přijetí ze strany rodiny a blízkého okolí, projeví nadšení i rodiče žáků mateřské školy. *„I od rodičů většinou přicházeli jako pozitivní reakce. „Je to je skvělý, my tu máme pana učitele“. Takže myslím si, že od rodičů to bylo takový vzrůšo jako.“* Vstup muže-učitele do mateřské školy se stal podle všeho pro rodiče velmi zajímavým a vítaným zpestřením.

3. Já jako učitel

3a. Důležitost sebereflexe

Pro Tomáše představuje důležitou část práce sebereflexe neboli zpětná vazba. *„Takže musím určitě si dělat takovej zpětně jakoby zpětnou sebereflexi. Takovej pohled do zrcadla, kdy jdu domu a říkám si...“* Sebereflexe mu pomáhá zhodnotit své chování a zamyslet se nad kroky, které učinil.

3b. Pořádek a řád

Tomáš se označuje za přísného učitele, který má rád řád a pořádek. Je si však vědom, že na předškolní děti musí klást nižší nároky a přistupovat k nim individuálně. Zároveň se však

děti, dle svých slov, snaží přivést k těm nejlepším výkonům v pozitivním slova smyslu. *„Děti vedu k určitému řádu, odpovědnosti a jsem přísnější, že mám rád ten řád. Zase nejsem takovej blázen, abych dělal, jakože malý vojáky. Pořád respektuji, že to jsou děti, každý dítě je velmi individuální, je úplně jiné, takže pokud to jde, snažíme se pracovat individuálně.“* I přes důraz na disciplínu a pořádek však Tomáš své názory líčí se smíchem a nadsázkou. *„Musím být služebník a ne vládce. A zároveň jsem nastavený tak, že jsem kamarádem těch dětí, ale pořád jim říkám, že jsem učitel, my nejme rovnocenní kamarádi. (...) Jsem jejich přítel, ale pořád za ně nesu odpovědnost, a tudíž jsem na tom stupínku výš. (...) Takže určitě mám rád řád, ale v rámci řádu mám rád dobrou náladu a legraci, takže velmi rád s dětma žertuji a dělám legrácky. Chci, aby tam děti byli spokojení a šťastní, to určitě. Takže určitě ten řád nesmí převálcovat tu pohodu.“*

4. Fyzický kontakt s dětmi

4a. Obezřetnost a odstup

Děti ve školce mají v Tomášovi dle jeho slov důvěru, se kterou je spojen i zájem o jeho pozornost. *„To znamená, že se přijdou ke mně i pomazlit. Na tohle si samozřejmě já dávám pozor, ale tím, že si myslím, že jsem zdravější chlap, tak opravdu mám velmi zdravější přístup. To znamená, že pro mě je dítě jen dítě a nic víc. A naopak ve svém volném čase nepreferuji práci s dětma, už dneska naopak preferuji samotu a klid.“* Při zmínění fyzického kontaktu s dětmi Tomáš vzápětí dodává poznámku, že se považuje za „zdravého muže“. Zdůrazňuje, že ve fyzickém kontaktu s dětmi nevidí nic víc. *„Když se dítě přijde pomazlit, tak ho samozřejmě obejmou, pohládím, ale normálně za mnou děti přicházejí, mají ke mně důvěru, vyprávějí mi. Takže si myslím, že i přes tenhle odstup, zdravější si myslím...“*

5. Pochybnosti

5a. Sebedůvěra

Již ze samotného vyjadřování je zřejmé, že Tomáš má vysokou sebedůvěru. Je si však zároveň vědom svých slabín a ví, že je vždy prostor pro zlepšení. *„Myslím, že dobrý učitel by o sobě měl pochybovat každý den. Ale to myslím v dobrém slova smyslu. (...) Já musím mít zdravé sebevědomí, to znamená, že na tu práci mám, že ji umím dělat.“*

5b. Osobnostní růst

Zpochybňování sebe sama a svého výkonu Tomášovi pomáhá osobnostně růst, a posouvá ho tak kupředu. „*A to neznamena, že se nemůžu zlepšovat, to můžu vždycky, ale v míře možného si myslím, že vím, jak na tu práci jít. Ale zároveň tam musím mít vždy několik procent, takovýho čertika, který mi říká, zda jsem to udělal dobře dneska, zda to nemohlo být lepší. (...) No, ale ten čertík takhle funguje, takže to zpochybňování je asi velmi důležitý, abychom se dál vyvíjeli. Jako osobnosti lidí musíme růst, tak i učitelé musí růst.*“ Tento Tomášův přístup k životu podle všeho souvisí i s jeho každodenní sebereflexí, popisovanou výše.

6. Práce v ženském kolektivu

6a. Muž jako unikát

Tomáš si v průběhu své profesní dráhy prošel již několika ženskými kolektivy. Jak uvádí, tak komunikaci s ženami ho naučila střední škola, kdy byl v kolektivu jeden z mála chlapců mezi třiceti dvěma dívkami. Proto pro něj práce ve feminizovaném kolektivu v mateřské škole nepředstavovala problém, spíše naopak. „*Jako každé chlap jsme všichni ješitný, takže nám samozřejmě dělá dobře pozornost, tak to je. Bud' to nějak zvládneme, nebo se nám z toho úplně oblbne, takže do jisté míry, řeknu, obletovaly, to je asi příliš silný výraz... To si nechci zase moc fandit, ale nějakým způsobem mě braly a byl jsem jako nějaký exotický ovoce, že jo? Takže mi to dělalo trošku jako dobře a šíl jsem se s tím. A docela jsem si to i jako užíval, ale jak říkám, pořád se snažím držet u země. (...) Muž je de facto určitým exotem v tom prostředí, tak určité výhody (to má).*“ Při popisu svých zkušeností se Tomáš nevyhnul smíchu. Z jeho vystupování bylo zřejmé, že je hrdý na to, že zastává pozici jediného muže ve školce.

„*Nevím, jestli každé chlap zvládne řídit ženský kolektiv, má to svoje specifika a je to poměrně složité, ale do jisté míry mám výhody, které ta žena nemá. Prostě přátelství mezi mužem a ženou, ať chceme nebo ne je poznamenáno určitým a teď si to dejte do velkejch uvozovek, takovým jako jiskřením. Prostě nikdy to není úplně fair play. (...) To jiskření mezi mužem a ženou, to je nám daný geneticky, a to samozřejmě můžete zneužívat nebo využívat, ale prostě to funguje.*“

6b. Vyšší autorita

Tomáš předpokládá, že jeho výhoda muže v ženském kolektivu spočívá mimo jiné v autoritě, kterou pro děti představuje „*Mám paní učitelky, který si dokážou autoritu držet*

opravdu bezvadně, což je naprostá většina. Ale já jako chlap to mám jako o stupínek ještě lepší, že ty děti jako toho chlapa vnímají více jako autoritu. Jako tak nějak je to genderově v té populaci nastavený, tak mám jako ten chlap o stupíneček větší šanci si tu autoritu udržet lehčeji.“

6c. Ženský a mužský svět

Tomáš je přesvědčen, že muži i ženy mají svá specifika, která druhé pohlaví nemůže pochopit. *„Ty ženský kolektivy, to je taková hodně drbárna. (...) To celkem jednoznačně vidím, jo. Prostě vím, že chci, aby se tady něco nerozneslo, tak to musím vědět jenom já. Komukoliv to řeknu, tak mám záruku stoprocentní, že ani jeden den to netrvá. Takže já, když vypustím tu informaci, tak ani nemusím psát maila. Já ji tady vypustím a hele, do několika mála hodin to vědí všichni. To funguje s železnou pravidelností. A já naopak kolegyním říkám “co mi nemusíte říkat, neříkejte mi”. Přesto se v nějaké dohledné době dozvím všechno o každém.“* Jak Tomáš uvádí, některému chování ze strany žen jako muž nemůže porozumět. To však nevnímá jako překážku v práci.

3.3.4.2 Analýza – Učitel Marek

Markovi je 29 let. Je absolventem střední veřejnoprávní školy. K učitelství v mateřské škole se dostal ihned po dokončení magisterského studia v oboru speciální pedagogika- vychovatelství. Na aktuálním pracovišti působí půl roku. Nově byl povýšen na pozici zástupce ředitele. Předtím působil přes čtyři roky v jiné mateřské škole, ve které několik let zastával také funkci zástupce. *„Já sem vždycky tíhnul k tomu nějakým způsobem vzdělávat, pomáhat“.* Marek se považuje za workoholika, který svou práci žije a vkládá do ní značné úsilí a zájem. Jelikož neměl po studiích žádnou praxi a již dopředu věděl, že učit na základní škole nechce z důvodu negativních zkušeností z povinných praxí, byla dle jeho slov mateřská škola jedinou rozumnou volbou, které zcela jistě nelituje. *„No, kdybych se rozhodoval teď, tak bych k tomu byl asi víc nakloněný“* V budoucnu by se rád viděl nejlépe jako ředitel ve školském zařízení předškolního typu. V současné době se hlásí na bakalářské studium školského managementu, které by mu zajistilo vyšší šance stát se řídicím pracovníkem. Marek se svou partnerkou, která je také učitelka v mateřské škole, vychovává malou dceru. *„Já mám vlastně partnerku spolužačku z výšky, takže partnerka dělá předškolní vzdělávání. (...) Takže tam to bylo souznění.“* Stejně tak Markova rodina přijala jeho volbu pozitivně a plně ji respektovala. V práci je Marek svými blízkými podporován.

Tabulka 6: Marek – Identifikovaná témata

Nadřazená témata	Podřazená témata	Rodící se témata
1. Výběr mateřské školy	1a. Vyšší autonomie 1b. Reakce na potřeby dětí	Volnost ve výuce Větší možnosti Prostor Vlastní rozvržení aktivit Možnost volby
2. Muž ve školce	2a. Prvotní šok	Chlap to má těžší Prvotní šok Úchyl
3. Cíle ve výuce	3a. Seberealizace skrze rozvoj dětí 3b. Rozvoj sociálních dovedností	Předávání vzorců chování Vývoj Upřímnost Zájem dětí Vnitřní nabití Příprava do ZŠ Měkké dovednosti
4. Stereotypy spojené s muži-učiteli	4a. Obavy z nepřijetí rodičů dětí 4b. Mužský vzor	Strach z reakce rodičů Obavy Ženský kolektiv Stereotypy Podceňování mateřských škol Mužský element
5. Osobnostní vlastnosti	5a. Schopnost přiznat chybu 5b. Oddanost svému povolání 5c. Profesní ambice	Zodpovědnost Důvěra Kamarádský přístup Příprava Vydobýt si pozici mez ženami Perfekcionismus

		Nejvyšší výkon Ambice Manažerská pozice
6. Jeden jediný	6a. Ocenění ženským kolektivem 6b. Rozdílnost u mužů a žen	Nejistota Hýčkání Podpora Blízké vztahy Jedinečnost Ženské pudy Potřeba partáka

1. Výběr mateřské školy

1a. Vyšší autonomie

Důvodem, proč se Marek rozhodl pracovat s předškolními dětmi, je větší volnost ve výuce a vyšší autonomie pro učitele ve výběru aktivit či v plánování časového harmonogramu. Marek pro porovnání konkrétně uvádí příklad základní školy. Důvodem může být předchozí zkušenost, kdy Marek na základní škole absolvoval praxi během studia na vysoké škole. Jelikož při své práci v mateřské škole vede vždy pouze striktně oddělení předškoláků, není zde dle jeho názoru takový rozdíl mezi mateřskou školou a přestupem na první stupeň základní školy. „*Osnovy na základce přijdou buďto předimenzovaný, a hlavně svázaný téma pětáctyřiceti minutami. Takže prostě čtyřicet pět minut matika a pak jako vlastně konec a všechna ta motivace, všechno, co si člověk vybuduje, nastaví. Zájem dětí skončí se zvoněním. (...) A tady ve školce, když je něco zaujme, můžu to trochu protáhnout a když ne, tak to můžu trochu zkrátit. Tady ty očekávané výstupy jsou poměrně obecný a furt je to vlastně kombinace motivace, hry a nějakého jako prokládání tou vzdělávací činností.*“ Marek již od svého nástupu do předškolního vzdělávání vždy vede pouze skupiny předškoláků. Dle Markova popisu je zřejmé, že o vedení nižších věkových skupin nejeví zájem.

1b. Reakce na potřeby dětí

Pro Marka je důležité, že má značnou autonomii při skladbě aktivit a v jejich časovém rozvržení. Školní program může měnit v závislosti na konkrétní situaci. „*Můžu si to vlastně udělat podle sebe. Já můžu si prostě týden rozmyslet tak, že na konci týdne to splním. Ale to, jestli v pondělí budu dělat úvod to tématu, nebo grafomotoriku, nebo začnu cvičením, nebo si budeme nejdřív povídat, je prostě na mě, a hlavně mi to dovolí reagovat na ty děti. Prostě v pondělí jsou děti rozjivenější, tak kdybych měl v pondělí první hodinu češtinu, tak si neumím představit, že bych tak vyučoval. Pondělí je takový úvod do tématu, povídaní, je to takovej volnější režim a v průběhu týdne dávám těm dětem možnost volby. Pak se něco stane a zase můžu reagovat podle situace.*“ Přesto, že si Marek vždy stanoví cíle, které chce v určitém čase ve třídě zvládnout, jejich organizace je vždy na něm, což mu dává značnou svobodu při práci a možnost volby změnit program dle aktuální situace.

2. Muž ve školce

2a. Prvotní šok

Marka práce bezesporu naplňuje, uvádí však, že jako jediný muž v kolektivu má své pracovní působení složitější. „*Ženský kolektiv, prostě chlap to má ve školce trochu těžší, ale zároveň nějakým způsobem etabluje mezi kolektiv, jako kolegů a přes ten prvotní šok, že je chlap ve školce, co to bude, jestli můžu říct, za úchyla, kdyžtak to škrtněte, to nechám na vás.*“ Marek však tuto prvotní zkušenost vypráví se smíchem.

3. Cíle ve výuce

3a. Seberealizace skrze rozvoj dětí

Jak bylo výše uvedeno, od začátku své kariéry v mateřské škole vede Marek vždy skupinu předškoláků, která vyžadují určitá specifika. „*Mě baví jako by předávat znalosti, vzorce, jak se chovat, jak si myslím, že by se ty děti měly v naší společnosti vyvíjet. (...) U těch dětí ty reakce jsou ještě upřímný a je to vlastně klišé trochu, protože jako největší ohodnocení je, když stojíte ve třídě a slyšíte to dítě vyprávět v šatně mamce, jak to bylo skvělý, že pan učitel to, nebo dělali jsme to a že je to baví, že to není, že je to nezajímá.*“ Pocit naplnění z dobře odvedené práce, a tedy ze zpětné vazby, kterou u svých žáků vidí, Markovi dodávají motivaci a potěšení z vykonané práce. „*Peníze jsou jako normální ohodnocení, ale tohle to je to, proč každý den člověk vstane do práce, že ho to nabije vnitřně*“ Dodává Marek s úsměvem a radostí.

3b. Rozvoj sociálních dovedností

Marek si je vědom, že po ukončení předškolní docházky musí být jeho žáci schopni přestupu do základní školy, zvládnout veškeré nároky, které jsou od nich očekávány, a obstát v novém prostředí. Marek si je požadavků vědom a své žáky se snaží na novou kapitolu jejich životů plně připravit. „*Cílem je připravit v rámci mých možností na nástup do základní školy, vytvořit nějaké návyky pracovní, aby prostě chápaly pravidla ve školce. Jako já jsem hodně zaměřený na to, jakože číst a psát... Jo, děláme průpravné cviky, ale tady je to jako nejvíc o tom žít v té třídě v tom kolektivu. Tady jsou nejvíc důležité ty vazby těch dětí. Jako vytvořit to pochopení, tu empatii, umět se rozdělit, umět se rozhodnout, umět řešit konflikty, to je vlastně základ pro jakýkoli postup v rámci základní, střední školy, protože ty tvrdý dovednosti se dozvedí od paní češtinářky, matikářky, fyzikářky. Takže vlastně nejvíc umět fungovat v té společnosti, mít návyky, základy slušného chování a jiný standartní věci, který bych chtěl od svého dítěte.*“ Nejedná se tedy pouze o předávání faktografických znalostí, ale i měkkých dovedností.

4. Stereotypy spojené s muži-učiteli

4a. Obavy z nepřijetí rodičů dětí

Marek se svou volbou povolání našel pochopení a přijetí u své rodiny a partnerky, a rovněž u svých přátel. Od svého výběru nikdy nebyl odrazován, pouze se jeho blízcí ujišťovali, zda bude schopen práci v ženském kolektivu zvládnout, zda si vše dobře promyslel. S několika poznámkami ohledně své profese se setkal, ale nepovažoval je za důležité. Z čeho měl však Marek opravdu obavy, bylo přijetí rodiči v mateřské škole a následně i kolektivem žen. „*Já jsem spíš jako z reakce rodičů, ale i toho pedagogického kolektivu, ale to tam člověk pronikne. (...) Spíš z těch rodičů, že prostě nejhorší jsou předpojatý názory... My jsme tomu říkali maminky z pískovišť. Takový to: Já jsem slyšela, víte, že ve školce je chlap, bůh ví, co to bude.... Ale já si myslím, že po nějaký chvílce, kdy ty rodiče vlastně zjistí, že jsem normální chlap od rodiny a prostě pracuji normálně rád s dětma, prostě, že mě to naplňuje ta práce, tak v konečný fázi... Třeba teď, když jsem se loučil v té školce, tak vlastně říkali, že jim je to líto. Že ty děti, co přestupovaly do předškoláků, vlastně počítaly s tím, že půjdou ke mně. Jako úplně spíš ten první rok, když prostě přišli do té třídy a viděli mě poprvé, podruhé, tak bylo vidět, že jsou si nejistí tím, co v té školce dělám. Ta česká společnost je nastavená tak, že prostě to předškolní vzdělávání je extra, to jsou ženy. V té společnosti je zažitý, řekl bych, hloupý pohled na školky, že prostě mají být něco jako hlídací koutky a vlastně, když si člověk uvědomí, že školka je to*

první místo setkání dítěte s nějakým vzděláváním v rámci školní docházky, tak je to prostě hloupost. (...) . Nebo myslím si, že ten názor na muže i v předškolním vzdělávání se jako (...) Myslím si, že ta společnost začíná být víc liberální. A jako chápe to, že nejde říct jenom ženská práce, jenom mužská práce, takže si myslím, že se to zlepšuje. Ale jo, bylo pár rodičů, kteří prostě koukali... “ Marek se i přes počáteční obavy stal oblíbeným učitelem jak u dětí, tak rodičů. Zpočátku se však nevyhnul nedůvěřivým rodičům, u kterých kriticky vnímal genderové stereotypní pohledy na profesi učitele v mateřské škole. To se však změnilo poté, co rodiče měli možnost Marka blíže poznat. Jak sám uvádí, vidí problém v nastavení české společnosti a oceňuje posun k liberálnějším postojům.

4b. Mužský vzor

Muže učitele v mateřské školce uvítali mimo jiné matky pečující o děti bez partnera, a to matky samoživitelky, či matky v rozvodovém řízení. Především tedy matky, v jejichž okolí nebyl žádný mužský vzor pro jejich potomky. „*U nějakých matek samoživitelek nebo v rozvodovém řízení, tak ty vlastně říkaly, že to dítě, když ztratilo ten mužský element, tak momentálně má mužský vzor. Takže zejména můžu nahradit, spíš klukům, holčičkám tolik ne. Ale ty kluci, co byli jen s mámou, tak ty maminky měly občas takový pocit... Pár maminek, neměly partnera a ony vlastně většinou ani nechtěly. Že byly, měly starosti... A to dítě bylo jen s matkou a vidělo jenom ty ženské názory, návyky. Takže vlastně byly rády, že vidí chlapa v akci, nebo jak bych to řekl.*“ Z Markova vyprávění vyzařovala radost z myšlenky, že mohl být pro své žáky i určitým otcovským vzorem a toto označení mu nečinilo žádné problémy.

5. Osobnostní vlastnosti

5a. Schopnost přiznat chybu

Z počátku bylo pro Marka těžké popsat sebe sama jako učitele. Dle svých slov nechtěl, aby jeho odpověď zněla narcisticky. Neubráníl se prvotnímu ostychu a nalézt správná slova pro odpověď mu chvíli trvalo. Následně, když se rozpovídal, nebyl pro něj problém zdůraznit jak své silné stránky, tak své slabiny. „*Já si myslím, že jsem hodně zodpovědný učitel, a když dám slovo dětem, tak ho dodržím, i když pak poznám, že jsem se třeba mylil. Zjistil jsem, že pro ty děti je hrozně důležitý, aby ve mně měli důvěru, a nejsem ten styl učitele, který je nositelem vškerých dovedností. (...) A když se spletu, tak to řeknu, přiznám to. Nestydím se za to, že všechno nevím. Nemůžu všechno vědět.*“

5b. Oddanost svému povolání

Marek se dle svého vyprávění snaží dát do své práce maximum úsilí. Jak sám opakovaně uvádí, požaduje se za workoholika. *„Řekl bych, že jsem trochu workoholik. (...) Jako já jsem ten typ člověka, co v neděli večer zasedne a alespoň rámcově si rozplánuje celý týden a konkrétně pondělí a úterý nejlépe, aby to navázalo.“* *„Vždy hledám způsob, jak to udělat. Nehledám důvod, jak se říká: Kdo nechce, hledá důvod, kdo chce, hledá způsob. Tak já bych řekl, že tohle doháním někdy docela do extrému, že mi někdo takhle cinkne a já udělám rešerši z internetu, najdu odkazy, reference, pogooglim diskuzní fóra – a většinou přijdu buď s tím, proč to nejde, anebo hledám konkrétní věci a nebo to zkusit takhle.“* *„A já prostě asi tím, že jsem trochu workoholik, tak mi ty věci nevadí. Prostě pro mě přijet do práce o dvě hodiny dřív je prostě jako v pořádku. (...) Já to dělám, tak jak bych chtěl, aby to dělal jednou učitel pro mé dítě. A jak si jako myslím, že to má být správně. Jo, jasně, občas jsem zbitý jak pes, ale...“*

5c. Profesní ambice

Marek se netají tím, že by se za několik let viděl rád někde v kanceláři na řídicí pozici. Jak na předchozím pracovišti, tak i na stávajícím zastává pozici zástupce ředitele. Za důvod svého povýšení považuje hlavně svou vytrvalost a zapálení pro práci. *„Ale myslím si, že je to tou mojí zodpovědností, výkonností, že ve chvíli, kdy je žádaný nějaký termín, úkol, tak já jsem řekl bych, skoro nikdy bych ho asi vědomě nezanedbal. Samozřejmě zapomene každý, ale jsem ten, kdo ho jako splním. Splním to vždycky tak, jak chci, aby to jako odevzdal někdo mě, tak jak to chci. Tak když prostě teď mě napadá, když paní ředitelka chtěla náměty na oblasti zájmu dalšího vzdělávání pracovníků, tak já jsem prostě poslal deset stránek. Nepošlu prostě odstavec. Takže jako postupně ve mně ten ředitel získá důvěru, nějakou oporu a věděl, že jsem i jako technicky zdatnej, takže jako zavádění e-třídnic, e-matrik a podobně. Tak jsem to většinou dostal za úkol já, takže tím pádem viděli, že jsem schopnej proškolit, komunikovat s rodičema, dětma. Že jakože tou svojí výkonností a zodpovědností buduju pocit důvěry a vlastně jako schopnosti.“* Jak Marek uvádí, jeho velkou výhodou oproti jeho kolegyním je čas, který má díky tomu, že je s jeho dcerou na mateřské dovolené jeho partnerka. Na rozdíl od kolegyň-maminek, které se musí kromě své práce ve větší míře starat i o své potomky.

6. Jeden jediný

6a. Ocenění ženským kolektivem

Marek ve vztahu k práci v ženském kolektivu dle svých slov naráží na rozdílné povahové rysy a vlastnosti u žen a mužů. Avšak i přes nepochopení určitého chování má Marek s kolegyněmi vřelé vztahy. „*Ony si mě ženy pak většinou hýčkaj. Oni zjistí, že ten chlap dělá v tom kolektivu... Já nepomlouvám nebo jako já, chlapi ani moc nepomlouvají. Já když mám problém, tak to jako řeknu, a když nemám, tak mám chuť se na všechny smát. Prostě nelíbí se mi něco, řeknu to slušně, a já jsem takovej jako srandista. Takže já většinou rozbijím takovou tu ponurou náladu. A mají to rády, si myslím. Rozbiji to tím, že jsem chlap, a ony si mě pak jako hýčkaj. A pak se občas i chlubit, že mají za kolegu chlapa.*“

6b. Rozdílnost u žen a mužů

Dle Marka je fakt, že je muž, pro jeho profesní působení výhodou a zároveň i nevýhodou. „*Výhoda je to, že jsem chlap. Já jako nevím, jak to popsat. Moje výhoda je to, že jsem jeden jedinej. To je prostě ta jedinečnost. Takže ve chvíli, kdy... Jak bych o řekl, když se generalizuje, tak se neřekne učitelky, ale řekne se učitelky a... Takže, když se holky poštekají na zahradě, tak se nikdy neřekne učitelkskej sbor, ale řekne se učitelky, a z toho významu je jako patrný, že já v tom nefiguruji. Takže taková ochrana před tím generalizováním.*“

Marek uvádí několik vlastností, které u svých kolegyní nemůže pochopit. Zmiňuje určité způsoby jednání, které jsou podle něj typičtější pro ženy než pro muže. „*Nevýhodou taky, že jsem chlap. To, že nemám pochopení pro to pudový jednání a pro to ublížený nastavení. Ted' teda nechci urážet jako ženský, ale vím ze zkušenosti, že mají tendenci si pamatovat křivdy dlouho, dělat takový to ublížený...*“ Veškeré připomínky ke svým kolegyním však Marek uvádí se smíchem, se snahou prezentovat je bez špatného úmyslu.

3.3.4.3 Analýza – Učitel Lukáš

Cesta k učitelství byla pro 29letého Lukáše poněkud nejistá a komplikovanější než u předchozích participantů. Po základní škole se vydal na učiliště, obor číšník. Následně nastoupil do praxe a záhy zjistil, že tato práce mu nevyhovuje. Nezbytnost maturity Lukáše díky radě kamaráda přivedla na střední pedagogickou školu, konkrétně na pedagogické lyceum. Ve svých devatenácti letech začal Lukáš s opětovným studiem na střední škole, kterou úspěšně dokončil. Z důvodu nedostatku práce v Přerově, odkud Lukáš pochází, začal pracovat jako pomocná síla

v mateřské škole. Zde vykonával všechny potřebné práce od údržby až po výdej obědů. Během výkonu své tehdejší práce přišel i do většího kontaktu s dětmi. „*Ty děcka mě tam braly tak v pohodě a bylo to super. A když jsem viděl, jak se ty učitelky měly dobře. Já jsem tam tak lital a paní učitelky si tam spolu povídaly a tak dále. I v rámci svojí pohodlnosti.*“ Lukášovi se zamlouvala i práce paní učitelek, které se ve školce měly dle jeho slov „jako v království“. Lukáš se stal brzy oblíbeným a bylo mu nabídnuto místo učitele. Nesplňoval však příslušnou kvalifikaci pro učitele v mateřské škole. Z toho důvodu absolvoval roční nástavbové studium předškolního učitelství. Od té doby působí jako učitel v předškolním vzdělávání. Své volby Lukáš za žádných okolností nelituje. Jak sám říká, kdyby mohl, rozhodl by se pro profesi učitele v mateřské škole daleko dřív. Sám si neumí představit, že by vykonával jiné povolání a o změně profese neuvažuje. Jak u své rodiny, tak partnerky, která je také učitelka, našel pochopení.

Tabulka 7: Lukáš – Identifikovaná témata

Nadřazená témata	Podřazená témata	Rodící se témata
1. Důvody výběru pracoviště	1a. Vlastní zkušenost 1b. Lákavá práce	Prívětivé vztahy Děti mě braly v pohodě Volba z důvodu pohodlnosti Měli se tam jako v království
2. Co chci dětem předat	2a. Kreativita 2b. Cíle ve výuce	Kreativita Hudba Cítit se dobře Příjemná atmosféra Žádná hluchá místa
3. Reakce a názor rodičů	3a. Strach z nepřijetí rodičů dětí 3b. Hledání rovnováhy 3c. Pozitivní přijetí	Strach z reakce rodičů Nervozita Chtěl jsem být co nejvíc vidět Reportáž pomohla Pozitivní zpětná vazba Motivace
4. Rysy osobnosti	4a. Motivace ke zlepšování	Vždy je co zlepšovat Sebereflexe

	4b. Nedůslednost	Jsem měkkota Spíš jím dovolím Nejsem moc autorita
5. Pozitiva a negativa toho být jediný	5a. Důležitost dobrého kolektivu 5b. Univerzální pomocník	Skvělý kolektiv Pozitivní vztahy Vzájemná pomoc Přijetí Jediný muž Více povinností Všechno na mě spadne

1. Důvody výběru pracoviště

1a. Vlastní zkušenost

Prvotní pracovní příležitostí v prostředí mateřské školy byla pro Lukáše práce výdejce stravy, ke které se dostal náhodou v situaci, kdy neměl jinou pracovní nabídku. „*Tady nebylo prostě vůbec místo, takže jsem šel dělat takzvanou paní školnici neboli výdejce stravy do školky. Opravdu jako takovej záchytný bod, než něco najdu normálního. Takže jsem to dělal za pár korun a strávil jsem tam několik pěkných měsíců za pár korun. A ředitelka, abych to zkrátil, mě zlanářila, prostě když třeba přišlo a děcka přišla dřív, tak jsem si s nima sedl, zahrál jsem si na klavír, čekal jsem, až mi dojde myčka.*“

1b. Lákavá práce

Lukáše práce paní učitelek, kterou mohl sledovat díky svému působení na pozici výdejce stravy, přitahovala. „*Tak jsem si občas s dětmi zahrál. (...) Když jsem tam v podstatě umýval nádobí, a ty děcka mě tam braly tak v pohodě a bylo to super. A když jsem viděl, jak se ty učitelky měly dobře. Já jsem tam tak lítal a paní učitelky si tam spolu povídaly a tak dále. I v rámci svojí pohodlnosti... Je to takový blbý to říct, ale... (...) I se mi líbilo, jak to mají prostě holky dobrý v té práci, když jsem je viděl. Fakt jako říkal jsem si, to je super, vy se máte tady fakt jako v království.*“ Během tohoto působení v mateřské škole přišel prvotní impuls, kdy si Lukáš uvědomil, že i vzhledem ke svému vzdělání by mohl vykonávat profesi učitele v mateřské škole.

2. Co chci dětem předat

2a. Kreativita

Lukáš se během svého studia zaměřil na dvě odvětví pedagogiky, a to hudební a výtvarnou výchovu. S jeho zájmem se i pojí i znalosti a poznatky, které by chtěl dětem předat. *„Tak je tam ta kreativnost. Mě baví muzika, já hodně se zaměřuju v té činnosti na hudebku, protože já se od svých nějakých čtrnácti let opravdu hudbě věnoval. Jako hrával jsem v kapele a hrozně mě to jako baví to předávat dál. (...) Ale co bych jim chtěl předat... Tak třeba ten hudební cit, ten pozitivní vztah k té hudbě. Tak samozřejmě jsem rád, že je naučím písničku, a hlavně mě baví být kreativní. Já jsem se nedávno, před rokem naučil na ukulele a nedávno u nás byla paní inspektorka a opravdu řekla, že neviděla muže učitele ve školce hrát na ukulele. A popravdě je to hrozně baví, jen vyslovovat to slovo. Jako je to můj osobní nástroj, takže nemám strach jim to občas dát, když jako jsou v klidu, tak jim to i podám. Tam nejsou na rozdíl od kytary struny, tak jim to nemůže ublížit.“*

2b. Cíle ve výuce

Od počátku své kariéry v mateřské škole má Lukáš na starost vždy nejmladší skupinu, tedy děti kolem tří let. Jak sám uvádí, s nejmenšími dětmi se cítí nejlépe a práce ho baví. Pokud si to nevyžádá situace, nechystá se přejít k jiné věkové skupině. S věkem dětí souvisejí i aktivity a cíle, které si Lukáš při práci s dětmi klade. *„Tak asi nejdůležitější je, aby se tam děti s námi cítily dobře, aby tam byla dobrá atmosféra, aby se zabavily. Aby tam nebyla žádná hluchá místa, aby to bylo akční. Prostě asi tak vycházím z toho, co vidím u kolegyně, který mají nějaký zkušenosti obdobný. Tak vidí, že to fakt jede. Fakt je pro mě důležitý, aby ty děti, aby jim ta školka něco dala, aby si něco odnesly a samozřejmě, aby jim ta školka něco dala. Asi tak. To je asi i mým cílem.“* Z Lukášova popisu je zřejmé, že s praxí tří let se zatím nepovažuje za zkušeného učitele, často se tak nechá inspirovat a vést staršími kolegyněmi s dlouholetou praxí.

3. Reakce a názor rodičů

3a. Strach z nepřijetí rodičů dětí

Lukáš se od začátku působení ve školce snažil co nejvíce seznámit s rodiči, ukázat jim, že muž-učitel pracující s malými dětmi je normální. *„Hodně jsem se angažoval při těch zápisech, aby ty lidi viděli.“*

Přesto však přijetí rodičů představovalo pro Lukáše největší obavy „*Hlavně strach z reakcí rodičů. První dny jsem z toho byl hodně nervózní. Ale jak jsem postupem času zjišťoval, jak mě ty rodiče berou pozitivně, až bych nakonec řekl pozitivněji než ty učitelky. Takže to mě hrozně nakoplo na začátku úplně změnit ten postoj. A pak to byl takovej zlom, ten, že paní ředitelka velmi chtěla mě chtěla zviditelnit, tak my máme kabelovou televizi, místní v Přerově, a ona dává do vysílání vždycky video a jako tak. A udělali o mě reportáž a opravdu to video mělo asi třicet tisíc shlédnutí a strašně moc komentářů, jako maminek a tak dále. A i maminek třeba z té předchozí školky. A opravdu tam bylo asi čtyři sta komentářů a ani jediný negativní komentář a strašně hezky se to četlo, takže to se ve mně zlomilo. A od té doby si tu komunikaci s rodiči užívám. Opravdu o 180 stupňů to obrátilo obavy.*“ Lukášovo angažmá v rámci školy a zároveň televizní propagace ukázali, že reakce rodičů na jeho přítomnost jako muže-učitele jsou velice kladné. Pozitivní komentáře motivovali Lukáš k pokračování a dalšímu rozvoji ve své profesi.

3b. Hledání rovnováhy

Lukáš se nejprve obával stereotypního chování ze strany rodičů. Snažil se ze všech sil rodičům zavděčit a zasloužit si jejich sympatie. „*Jednoznačně ti rodiče. Takový to odpoutat se od toho škatulkování. Nekoukat těm rodičům tolik do hlavy, co si jako myslí. Snažil jsem se být až dokonalejší. Když bych třeba měl ty rodiče za něco pokárat, tak jsem se bál ze začátku. Že mi řeknou, že nejsem ani žena, ani nemám děti, a budu je kárat. Tak to pro mě bylo ze začátku těžký. Udělat si tu svou autoritu u těch rodičů. To je potřeba mít jako učitel a v dnešní době určitě. Tu autoritu si musí člověk udělat, protože v téhle době jsou učitele v rámci té společnosti tací, jací jsou...*“ Z Lukášova vyprávění je patrné, že dle jeho mínění autorita učitelů v současné společnosti klesá a je daleko náročnější si ji vydobýt. Jeho prvotní snaha zavděčit se rodičům měla v tomto ohledu spíše negativní důsledky, protože byla spojena se strachem vyjádřit svůj názor, či projevit kritiku, což komplikovalo utváření autority. Z výpovědi je patrné, že v průběhu času se Lukášovi však podařilo v této otázce nastolit pro něj uspokojivou rovnováhu.

3c. Pozitivní reakce

Jak bylo uvedeno výše, významnou motivací bylo pro Lukáše pozitivní přijetí rodiči. Lukáš se dle jeho slov nikdy nesetkal s žádnou otevřenou negativní reakcí či komentářem „*Určitě. 100 % pozitivní. Je možný, že si někdo myslí něco jinýho, ale nikdo mi to neřekl, ani jeden jediný rodič. Za nějakých cca 90 kusů rodičů se mi to nestalo a jsem za to strašně rád, je*

to super. (...) Myslím si, že určitě alespoň teda podle reakcí všech. Je nám to pořád společností vyloukáno, že je to prostě dobře, když tam ti muži jsou.“

4. Osobnostní charakteristiky

4a. Motivace ke zlepšování

Důležitým zdrojem inspirace je pro Lukáše jednání jeho zkušenějších kolegyň, jejichž akty se nechává inspirovat. *„Myslím si, že jsem učitel, který má samozřejmě co zlepšovat, protože mám jenom tři roky praxe, teď to bude čtvrtý rok, co to dělám dohromady. A myslím si, že když vidím svoje kolegyně, jak to dělají, a my jsme měli hodně zástupů, jako různé učitelky, že jedna odešla, přišla další. Každá dělá něco jinak, tak vždycky si z toho něco беру, že jako sám mám co zlepšovat a myslím si, že se i zlepšuju. Já jsem byl třeba na sebereflexi před rokem, a když jsem viděl, jak jsem to napsal před tím rokem, tak opravdu si myslím, že se zlepšuju, ale ještě jako je co zlepšovat. Myslím si, že pořád to není ono.“*

4b. Nedůslednost

Lukáš dle svého osobního mínění vyvrací názor, že muži zastávají vyšší autoritu než ženy. Alespoň v Lukášově případě to dle jeho slov neplatí. *„Všichni říkají, že učitele, že super, že je tam chlap, protože učitelé jako muži mají větší respekt než ženy. Jako, ale u mě to neplatí, nepřijde mi to. Myslím si, že jsem taková měkkota, že nejsem moc přísněj. A opravdu si myslím, že to nepatří do toho malého oddělení. Opravdu si myslím, že jsem, až mi přijde, že kolikrát budu muset. Třeba když je náročný týden a ty děcka zlobí. Někdy třeba paní učitelka předškoláků, co přijde, tak ta je drsná a ta si je umí srovnat ještě víc než já. Takže v podstatě takové ty fámy, že muži-učitelé jsou ta autorita, tak si myslím, že já tomu moc nepřispívám. Třeba některé děti mají větší respekt, když vidí, že jsem muž, ale myslím si, že opravdu asi na to nejdu úplně tak dobře, že tam není asi úplně ta důslednost, že jím hodně dovolím... Jsem takovej spíš hodnej a možná se mi to někdy nevyplácí. A to je to o čem jsem mluvil, jak to dělat jinak, zlepšovat se. Zase abych nebyl přísněj, aby se na mě těšily. Jo, abych tam měl opravdu tu hranici, že nejsou na ně ještě zlej, ale opravdu neskáčou mi po hlavě. (smích) Tak jako nějak tak mezi tím.“* Přesto, že pro Lukáše může být v některých situacích jeho nedůslednost problém, je dle jeho vyprávění zřejmé, že si nechce pokazit vztahy se svými žáky. I tak by však na svém chování chtěl zapracovat.

5. Pozitiva a negativa toho být jediný

5a. Důležitost dobrého kolektivu

V ženském kolektivu se Lukáš dle všeho cítí velmi dobře. Vztahy na pracovišti jsou vřelé, bez negativních reakcí. *„Tak samozřejmě, že mě přijaly. Kdyby mě nepřijaly dobře, tak bych to asi nechtěl dělat dál. Kdybych s tím nějak bojoval. Takže, kdyby mě nepřijaly dobře, tak bych to asi nemohl dělat. To já nejsem zas takovej, že by mi to bylo jedno. Myslím si, že máme skvělejší kolektiv, samozřejmě se někdy pohádáme jako všude. Nemyslím si, že mě berou nějak špatně.“*

5b. Univerzální pomocník

Jako negativní aspekt být ve školce jediným mužem vnímá Lukáš větší množství požadavků, které je mu ukládáno. Vše však líčí se smíchem a nadsázkou. *„Nevýhodu, oproti kolegyním mám takovou, že nevím... Přijde mi, že to tam všechno na mě tak nějak spadne. Jako, že musím udělat zápis a tak... (...) Jsem taky trošku takový školník, tak jím pomůžu, pomáhám jím. „*

3.4 Výsledky analýzy

3.4.1 Společná témata napříč rozhovory

V analýze napříč rozhovory bylo cílem najít témata, která se objevovala u všech tří participantů. Nejprve bylo nutné rozebrat znovu všechny rozhovory a následně vybrat témata – kategorie, které zmínili všichni participanté ve větší či menší míře. Napříč rozhovory jsem identifikovala celkem šest okruhů témat, které participanté shodně uváděli.

Níže jsou uvedena společná témata, která se objevila u všech participantů a zároveň témata, která ve vztahu ke společnému tématu participanté ve svých rozhovorech uváděli.

Níže popisují konkrétní společná témata a uvádím je do kontextu jednotlivých rozhovorů.

Téma 1: Pozitivní reakce a podpora rodiny

Všichni tři participanté popisovali pozitivní reakce a podporu svých partnerek a rodinných příslušníků při volbě a dalším vykonávání své, genderově netradiční, profese. Žádný z participantů se neseťkal s nepochopením své rodiny či blízkých ve vztahu k výběru povolání

učitele v mateřské škole. Stejně tak nikdo z nich nebyl od svého výběru odrazován. Důvodem pozitivního přijetí jejich volby může být dlouhodobější proces, kterým všichni tři participanti k profesnímu zaměření směřovali. Ani v jednom případě nebyla jejich volba profese učitele v MŠ náhlá nebo překvapivá, a navazovala na předchozí pedagogické vzdělání participantů. Rozhovory také indikují, že volba profese byla v souladu s osobnostním nastavením participantů, orientací na mezilidské vztahy, a jejich dlouhodobým zájmem o výchovu předškolních dětí. Zajímavé rovněž je, že u dvou ze tří participantů i jejich partnerky pracují jako učitelky, a společná volba učitelské profese tak byla popisována jako určitá forma manželské symbiózy.

Konkrétněji lze demonstrovat sdílení tématu pozitivního přijetí volby učitele u jednotlivých participantů následovně: Tomáš již od dětství tíhl k práci s dětmi a před samotným vstupem do předškolního zařízení měl již s pedagogickou činností dlouholeté zkušenosti. *„Obecně bych řekl, že reakce byla pozitivní. Dcera, ta reagovala velmi pozitivně, té se ten nápad velice líbil. Manželka v podstatě na to reagovala v zásadě taky pozitivně.“* Také Marek se setkal s pozitivní reakcí. Marka jeho rodina podporovala již během studia speciální pedagogiky. Jak uvádí, tak jeho rodina věděla, jaký je, a co ho zajímá, tudíž jeho rozhodnutí nebylo až takovým překvapením. Soulad našel rovněž u své přítelkyně, též učitelce v mateřské škole. *„Tak takhle, já mám vlastně partnerku spolužačku z výšky, takže partnerka dělá předškolní vzdělávání, takže tam to bylo souznění. A já mám jako podporující rodinu (...) takže ty plně respektovali moje rozhodnutí s tím, že se teda, taky jsou zvyklí, že ve školce jsou přeci ženy, ale vesměs chápající, podporující.“*

V případě Lukáše byl jeho přestup do mateřské školy více pozvolný. Vše začalo studiem pedagogického lycea, kdy se dalo očekávat, že se Lukáš jednou uplatní v pedagogické oblasti. *„Dívejte se, tam je to tak strašně komplikovaný v tom, že to šlo tak strašně postupně. Pomaloučku, takže když třeba řeknu svoji mámu s tátou, tak oni v podstatě jakoby, jak jsem šel na to lyceum, pak jsem šel dělat do školky přes tu stravu chvilku a pak to prostě tak šlo postupně, takže to nebyl šok, že bych odešel tady z fabriky a začal pracovat ve školce. Bylo to postupný. Ale jasně, když to řeknu konkrétně, tak ty reakce jsou v 90 % pozitivní.“* Lukáš našel pochopení i u své přítelkyně, která pracuje jako učitelka na základní škole.

Téma 2: Spokojenost v profesi učitele

Všichni tři participanti uváděli, že jsou ve své profesi učitele v MŠ velice spokojeni a plánují v ní nadále setrvat. Ani jeden z participantů nevyjádřil názor, že by své volby stát se

učitelem někdy litoval, nebo že by plánoval změnu profese. Svou roli v této spokojenosti může hrát dlouhodobý zájem participantů o pedagogiku a předškolní vzdělávání, ale také fakt, že dva ze tří participantů zastávali na svém pracovišti vedoucí pozici. Tato vedoucí pozice jim zvyšovala prestiž a rovněž platové ohodnocení, v těchto ohledech měli tedy lepší pozici než řadoví zaměstnanci.

Konkrétněji lze demonstrovat sdílení tématu spokojenost v profesi učitele u jednotlivých participantů následovně: Tomáš s dlouholetou pedagogickou praxí o změně povolání neuvažuje. Jako učitel a zároveň ředitel mateřské školy je dle svých slov spokojen. „*V zásadě jsem spokojený, ale v duchu hesla “nikdy neříkám nikdy, říkám nevím”. Může přijít nějaká extrémní nabídka a já si řeknu, že do toho bych mohl jít, ale nečekám. Anebo například vůbec nic, což je pravděpodobný a já tady budu prostě ředitelovat až do důchodu. Ale ve svém věku se zásadně nehodlám měnit profesi. Ale kam mě v rámci té profese život zavane, to fakt nevím. Ale nemám vyloženě nějaké plány.*“

Stejně tak Marek považuje svou volbu za správnou. „*No, kdybych se asi rozhodoval teď, tak bych k tomu byl asi víc nakloněn, protože jako chlap a ještě, když jsem začínal, tak to finanční hodnocení nebylo nic moc, ale teď nám dvakrát přidali, tak bych řekl, že je to poměrně slušný, nebo nejsem z těch, co si vyloženě stěžují na ten plat. Takže teď by to bylo i jednodušší, kdybych měl ty vědomosti, který mám teď, že to vlastně dělá málo chlapů, není proto, že by to chlapi nezvládli, ale prostě, že ta společnost má ty stereotypy přemýšlení, jak by to předškolní, nebo obecně vzdělávání mělo vypadat.*“ Marek také vyzdvihuje aktuální finanční ohodnocení učitelů.

I Lukáš je se svým finančním ohodnocením spokojen a je dle jeho slov dostačující. Zpětně, kdyby mohl, začal by s profesí učitele daleko dřív. „*No hlavně, když nad tím tak přemýšlím, tak bych to udělal dřív. Určitě toho nelituji, ale lituji, že jsem šel na něco jiného. (...) Tak určitě mě to naplňuje, hrozně. A opravdu zatím neplánuju, že bych dělal něco jiného.*“

Všichni participanté jsou dle všech informací se svým výběrem spokojeni a změnu povolání nezvažují. Spíše naopak, chtějí v prostředí předškolního vzdělávání setrvat.

Téma 3: Údiv ze strany širšího okolí

Všichni tři participanté se shodovali v tom, že se nesetkali s výraznějšími negativními reakcemi širšího okolí na výběr profese. Případně uvedli, že se jednalo o málo časté a nevýznamné náznaky, které je nijak nepoznamenali, ani neovlivnili jejich profesní volbu.

Stejně tak se nikdo z participantů neseťkal s tím, že by jim byla širším okolím jejich volba rozmlouvána. S čím se však všichni tři participanti setkali, byl údiv, jak to demonstrují následující úryvky.

Tomáš s negativní reakcí zkušenost nemá. *„Nikdy jsem se neseťkal, alespoň tedy z očí do očí s nějakou negací ve smyslu „Hele, nejseš nějakéj divnej?“ Ne, ne s tím jsem se neseťkal.“*

„Jako asi se spíš divili. Jako není to úplně typická profese dělat ve školce. (...) Takže jako se divili, ale ne že by to jako odsoudili, ale spíš si říkali, spíš v tom stylu, zda jsem jako chlap v tom ženským kolektivu schopnej dlouhodobě zvládnout.“ V Markově případě se přátelé a známí spíše ujišťovali, zda bude schopen práce v ženském kolektivu a zda svou volbu dostatečně zvážil.

Lukáš si také nevzpomíná na žádnou výraznou negativní reakci ať už ve své rodině u přátel či širšího okolí. *„Když to řeknu konkrétně, tak ty reakce jsou v 90 % pozitivní.“*

Téma 4: Seberealizace a seberozvoj

Každý z participantů má za sebou rozdílnou délku praxe a zkušeností, přesto však všichni zdůrazňovali, že vždy je co zlepšovat. Všichni participanti projevíli zdravý přístup k práci. Jsou schopni uznat své chyby a stejně tak jsou otevřeni novým poznatkům a zkušenostem. V rozhovorech zdůrazňovali sebereflexi své práce a důležitost posouvat se dopředu. Ze všech rozhovorů bylo zřejmé, že všichni tři participanti mají zdravý přístup ke své práci a chtějí své schopnosti posouvat výš.

Tomáš se dle svého vyjadřování považuje bezpochyby za velmi zkušeného muže. Přesto je však schopen uznat své chyby či selhání. Jak sám říká, je důležité o sobě pochybovat, a to v pozitivním smyslu. *„Každej den si dělám takovou retrospektivu, jako zda jsem se zachoval adekvátně, zda jsem musel bejt tak přísněj, jo? Prostě neustále si musím jako dělat zpětnou vazbu, protože mám tendenci, jak jsem řekl rovině. (...) Já si myslím, že dobrý učitel by o sobě měl pochybovat každý den. Ale to myslím v dobrém slova smyslu. (...) Já musím mít zdravé sebevědomí, to znamená, že na tu práci mám, že ji umím dělat. A to neznamená, že se nemůžu zlepšovat, to můžu vždycky, ale v míře možného si myslím, že vím, jak na tu práci jít. Ale zároveň tam musím mít vždy několik procent, takovýho čertíka, který mi říká, zda jsem to udělal dobře dneska, zda to nemohlo být lepší.“*

Stejně tak pro Marka není problém uznat chybu. *„A když se spletu, tak to řeknu, přiznám to. Nestydim se za to, že všechno nevím. Nemůžu všechno vědět. (...) Já si myslím, že jsem hodně*

zodpovědněj učitel a když dám slovo dětem, tak ho dodržím i když pak poznám, že jsem se jako mejlil. Zjistil jsem, že pro ty děti je jako hrozně důležitý, aby ve mně měli důvěru a nejsem ten styl učitele, ktorej je nositelem veškerých dovedností, že mám, když.... (...) A když se spletu, tak to řeknu, přiznám to. Nestydím se za to, že všechno nevím. Nemůžu všechno vědět.“

Lukáš se během rozhovoru několikrát odvolával na pouhé tři roky praxe. Bylo zřejmé, že se zatím za úplně sebejistého učitele nepovažuje. *„Myslím si, že jsem učitel, který má samozřejmě co zlepšovat, protože mám jednom tři roky praxe, teď to bude čtvrtý rok. co to dělám dohromady.“* Během rozhovoru Lukáš také prozradil, že se často inspiruje od svých zkušenějších kolegyň, které mají delší praxi a zkušenosti. Přesto však z jeho vyprávění bylo zřejmé, že je pro něj získání zkušeností a vyvíjení se po profesní stránce velice důležité.

Téma 5: Od obav k přijetí

Jednu z největších obav pro participanty představovaly reakce rodičů žáků. Strach z jejich kladného přijetí byl jedním ze stěžejních faktorů setrvání v profesi.

Tomáš, který má nejdelsí praxi v mateřské škole se tématu přijetí rodičů věnoval nejméně. *„I od rodičů většinou přicházeli jako pozitivní reakce. „Je to je skvělý, my tu máme pana učitele“. Takže myslím si, že od rodičů to bylo takový vzrůšo jako...“* Uvádí však, že za celkovou dobu výkonu své profese se neseťkal s žádnými přímými negativními reakcemi ze stran rodičů. Naopak přítomnost muže-učitele v mateřské škole představovala pro rodiče žáků jisté zpeřtření.

Marek si se svou pětiletou praxí vzpomíná, že jedním z největších strašáků byla právě reakce rodičů. *„Ale já si myslím, že po nějaký tý chvilce, kdy ty rodiče vlastně zjistí, že jsem normální chlap od rodiny a prostě pracuju normálně rád s dětma, jako, prostě, že mě to naplňuje ta práce, tak v konečný fázi... Třeba teď, když jsem se loučil v tý školce, tak vlastně říkali, že jim je to vlastně líto. (...) Já si myslím, že si mě tak ořukávali a když zjistili, že jsem normální, nebo jak bych to řek, tak to přijali, a nakonec bych řekl, že většina byla ráda a loučení bylo pak docela dost dojemný. A bylo to hodně hezký, i to co jsem si vyslechl, že kolik práce jsem udělal a že jsou rádi, že je tam jako chlap.“* Při odchodu z předešlého zaměstnání se Marek přesvědčil, že jeho přítomnost ve školce byla rodiči velmi vítaná. Jak dodává, rodičům i žákům byl Markův odchod velice líto.

Pro Lukáše představovali reakce rodičů největší obavy při vstupu do nové profese *„Hlavně z reakcí rodičů. První dny jsme z toho byl hodně nervózní. Ale jak jsem postupem času*

zjišťoval, jak mě ty rodiče berou pozitivně, až bych nakonec řekl pozitivněji než ty učitelky. takže to mě hrozně nakoplo na začátku úplně změnit ten postoj. A pak to byl takovej zlom, ten, že paní ředitelka hrozně chtěla, mě chtěla zviditelnit, tak my máme kabelovou televizi, místní v Přerově a ona dává do vysílání vždycky video a jako tak. A udělali o mě reportáž jo a opravdu to video mělo asi třicet tisíc shlédnutí a strašně moc komentářů, jako maminek a tak dále. A i maminek třeba z té předchozí školky. A opravdu tam bylo asi čtyři sta komentářů a ani jediný negativní komentář a strašně hezky se to četlo, takže to se ve mně ulomilo. A od té doby si tu komunikaci s rodiči užívám. Opravdu o 180 stupňů to obrátilo obavy. (...) Za nějakých cca 90 kusů rodičů se mi to nestalo a jsem za to strašně rád, je to super.“ Lukášova angažovanost a zviditelnění napomohla i jeho popularitě u rodičů. Pozitivní komentáře od rodičů bezesporu upevnili jeho profesní identitu a motivovali ho k setrvání v profesi.

Jak můžeme vidět, ve všech případech rodiče žáků přijali muže-učitele velice pozitivně a uvítali jejich přítomnost. To i navzdory, že právě rodiče představovali pro participanty největší nejistotu a strach při vstupu do profese.

Téma 6: Vylučnost muže v ženském kolektivu

Všichni muži se cítili ženským kolektivem přijati. Samozřejmě nepopírají občasné hádky. Ty však nepřičítají pohlavním rozdílům, ale běžným mezilidským rozepřím, které se čas od času dějí v každých vztazích. Naopak participanti si pochvalují a vyzdvihují svou jedinečnost v kolektivu.

Tomáš si svůj ženský kolektiv velmi pochvaluje. Jako ředitel školy je pro ženy nadřazeným. I v této situaci považuje vztahy za příznivé „*Cítím se přijat, a to myslím už jako odpověď. (...) Takže určitě v té osobní rovině vnímám, že si mě v té osobní rovině ty ženy jakoby předcházej. A teď to myslím v dobrém slova smyslu, že se snaží. Mezi sebou, to se nemusej třeba ani tak nějak tvářit, ale přede mnou se vždycky snažej být lepší, lépe vypadat a snaží se ze sebe dostat to nejlepší.*“ Dle Tomášova vyprávění ho práce v ženském kolektivu velmi těší a je znát, že se jako jediný muž cítí výjimečně. I přesto přiznává, že pro určité chování ze strany žen nemá pochopení.

Podobný názor zastává i Marek. V ženském kolektivu pociťuje také určitou jedinečnost. Stejně jako Tomáš však dodává, že některému chování a jednání ze strany žen nerozumí a nemá pro to pochopení. „*Jo, ony si mě ženy pak většinou hýčkaj. Oni zjistěj, že ten chlap dělá v tom kolektivu... Já nepomlouvám nebo jako já, ani moc chlapi nepomlouvají. Já, když mám problém, tak to jako řeknu a když nemám, tak mám chuť se na všechny smát. Prostě nelíbí se*

mi něco, řeknu to slušně a já jsem takový jako srandista. Takže já většinou rozbíjím takovou tu ponurou náladu. A mají to jako rády si myslím. Rozbívám to tím, jako že jsem chlap a ony si mě pak jako hýčkají. A pak se občas i chlubej, že mají za kolegu chlapa a tak. (...) Vztahy bych řekl, že jsou vesměs přátelský, jak jsem říkal s někým si člověk rozumí víc, jsou společný témata ať už je to věkově nebo nějakým nastavením, ale jako negativní nemám. (...) Moje výhoda je to, že jsem jeden jedinej. To je prostě ta jedinečnost. Takže ve chvíli, kdy... jak bych o řekl. Jako, když se generalizuje, tak se neřekne učitelky, ale řekne se učitelky a... Takže, když se holky poštekají na zahradě, tak se nikdy neřekne učitelský sbor, ale řekne se učitelky a z toho významu je jako patrný, že já v tom nefiguruji. Takže taková ochrana před tím.“

Přesto, že je Lukáš se svými kolegyněmi spokojen a chválí si dobré vztahy, uvádí také, že jako jediný muž v kolektivu má více práce, či jsou na něj kladeny i jiné požadavky. „*Tak samozřejmě, že mě přijali. Kdyby mě ne přijali dobře, tak bych to asi nechtěl dělat dál. Kdybych s nimi nějak bojoval. Takže, kdyby mě nepřijali dobře, tak bych to asi nemohl dělat. To já nejsem zas takový, že by mi to bylo jedno. Myslím si, že máme skvělejší kolektiv, samozřejmě se někdy pohádáme jako všude.*“

3.4.2 Diskuse

Kvalitativní výzkum provedený metodou Interpretativní fenomenologické analýzy pomohl detailně porozumět individuální zkušenosti mužů-učitelů za pomoci polostrukturovaných rozhovorů. Participanty se stali tři učitelé působící ve státních mateřských školách ve věku 29–50 let. Analýza ukázala shodu celkem šesti témat sdílených napříč rozhovory. Tato témata jsem nazvala následovně: Pozitivní reakce a podpora rodiny, Spokojenost v profesi učitele, Údiv širšího okolí, Seberealizace a seberozvoj, Od obav k přijetí a Výlučnost muže v ženském kolektivu. Pozitivní ohlasy a přijetí jak blízkým okolím, kolektivem kolegyň-učitelek, tak i dětmi a jejich rodiči se zajisté podílelo na zvýšení motivace k výkonu profese a setrvání v ní. Všichni participanti projevili značnou vnitřní motivaci a zájem o vzdělávání předškolních dětí a celkově oblast pedagogiky, a také ukázali velice pozitivní přístup ke své profesi. Tato zjištění by mohla napomoci k nárůstu počtu mužů-učitelů v předškolním vzdělávání, a tím podpořit vyšší genderovou rovnost v oblasti vzdělávání.

V teoretické části práce byly uvedeny problémy, se kterými se potýkají muži-učitelé na základně obdobných výzkumů ze zahraničního prostředí. Tyto problémy zahrnovali zejména fyzický kontakt s dětmi, společenský status a nedostatečné finanční ohodnocení (Cushman,

2005). V porovnání s výzkumem provedeným v rámci této práce se nenašla v uvedených problémech příliš velká shoda. Ve zde prezentovaném výzkumu byl fyzický kontakt s dětmi zmíněn pouze jedním participantem. A to v souvislosti s tím, že děti vyžadují fyzický kontakt ve smyslu obětí, pomazlení. Participant uvedl, že dětem vyhoví, ale vzápětí dodal, že ve fyzickém kontaktu není nic víc. Tento výrok může naznačovat, že v české společnosti také panuje určité stigma ohledně fyzického kontaktu mužů a dětí. Žádný z participantů však neuvedl obavy z fyzického kontaktu s dětmi či snahu se záměrně takovému kontaktu vyhnout. Problematika nízkého společenského statusu učitelů pak nebyla participanty uvedena vůbec. Dle vystupování participantů a obsahu rozhovorů však bylo možné usuzovat, že jsou se svým společenským statutem spokojeni. Stejně tak nedostatečné finanční ohodnocení nepředstavuje pro české participanty překážky ve výkonu profese. Naopak všichni participanté byli se svým současným finančním ohodnocením spokojeni, a to vzhledem k pozici, kterou v mateřské škole zastávají. Spíše naopak si učitelé své stávající platové ohodnocení pochvalovali, což však mohlo být ovlivněno i tím, že dva ze tří participantů zastávali vedoucí funkci spojenou s vyšším platovým ohodnocením. Celkově se tedy nabízí otázka, zda se mohou čeští učitelé působící v mateřských školách potýkat s výrazně menšími problémy než učitelé v zahraničí. Získání odpovědi na tuto otázku by však vyžadovalo výrazně větší výzkumný soubor, než jaký byl získán pro tuto práci.

Jak již bylo uvedeno, přítomnost mužů ve feminizovaném pracovním prostředí byla dle reakcí participantů a jejich okolí vítaná. Jak participanté uváděli, jejich přítomnost představovala určité vzrušení, exotičnost či diverzifikaci jinak čistě ženského kolektivu. S těmito reakcemi může souviset i fakt, že muži-učitelé mají výrazně vyšší šance získat vedoucí pozici, a to i v daleko kratším čase než jejich ženské kolegyně, což odráží genderové stereotypy v české společnosti (Pavlík, Smetáčková, 2006). Participant Tomáš zastával již dlouhé roky pozici ředitele školy a participant Marek zase pozici zástupce ředitele. Jak sám Marek uvedl, rád by se za několik let viděl v řídicí funkci. Marek také dodal, že nad svými kolegyněmi může mít určitou výhodu v tom, že se primárně nemusí starat o rodinu. Tuto pečující roli u Marka zastává přítelkyně, a dává mu tak větší prostor věnovat se své profesní kariéře. Zde můžeme vidět určité znevýhodnění žen typické pro českou společnost, jelikož ve většině případů jsou ženy ty, které zůstávají po narození dětí v domácnosti a obstarávají většinu rodinných záležitostí spojených s výchovou dětí

Ve vztahu k profesní identitě, která je společně s motivací stěžejním pojmem této práce, považují za důležité zde aplikovat teorii profesní identity učitelů (Kapitola 4) i na participanty

výzkumu. R. Švaříček člení profesní identitu učitelů do tří fází. Jedná se konkrétně o fáze: 1) Začínajícího učitele, 2) Progresivního (angažovaného učitele, a 3) Učitele experta. Na základě provedených rozhovorů si dovoluji participanty začlenit do fází, ve kterých se v době rozhovoru nacházeli. Učitel Tomáš vzhledem ke své dlouholeté praxi ve školství je bezesporu považován za učitele experta. Toto zařazení potvrzuje i Tomášova vedoucí pozice a také aktivity, kterým se nad rámec profese věnuje (školení učitelů či přednášení rodičům). Následně učitel Marek se nachází ve fázi progresivního učitele. Vypovídá o tom jak délka jeho praxe (5 let), tak zároveň i jeho snaha podílet se na zlepšení a inovacích ve škole. Učitel Lukáš se v praxi pohybuje kolem tří let. Jak sám uvádí, nepovažuje se za zcela zkušeného učitele a často se nechává inspirovat svými zkušenějšími kolegyněmi. Lukáš stále hledá, jaké učitelké metody je nejlepší uplatnit, a co je pro výuku žádoucí. Z tohoto důvodu se dle mého názoru Lukáš stále nachází ve fázi začínajícího učitele. Zde můžeme vidět, že každý z participantů se nachází v jiné fázi vývoje profesní identity, což vyplývá ze samotné analýzy. Máme zde tedy možnost aplikovat všechny fáze profesní identity učitelů i na praktických příkladech.

Jak vyplývá z analýzy, všichni participanté byli se svou prací spokojeni a měli silnou motivaci v ní pokračovat. Pozitivní přijetí participantů v mateřských školách představovalo značnou motivaci v práci setrvat a dále se v ní zlepšovat. Prvotní motivy participantů pracovat v oblasti vzdělávání představovala například potřeba pomáhat, vykonávat smysluplnou činnost, která bude mít přesah a bude je naplňovat. U participantů tedy značně převažovala intrinsická, tedy vnitřní motivace. Vykonávaná práce participantům přinášela uspokojení a radost. Prostřednictvím práce s dětmi mohli participanté rozvíjet svou osobnost a seberealizovat se. Zde můžeme vidět spojitost s humanistickými psychologji (Rodgers, Maslow, Deci, Ryan), kteří zdůrazňovali rozvoj jedincovy osobnosti a možnost seberealizovat se.

Teorie sebedeterminace dle Deciho a Ryana (Kapitola 5) se zakládá na naplnění tří potřeb nezbytných pro subjektivní pohodu jedince a podpoření zdravého růstu jedincovy osobnosti. Tyto tři potřeby představuje potřeba autonomie (autonomy), potřeba kompetence (competence) a potřeba vztahu (relatedness). V závislosti na odpovědích participantů se pokouším aplikovat uvedené tři potřeby na učitele v předškolním vzdělávání. Za potřebu autonomie bychom mohli označit možnost vykonávat profesi, která jedince zajímá a naplňuje. Jak participanté uvedli, našli v prostředí mateřské školy daleko větší volnost ve výuce, výběru vzdělávacích aktivit a tvorbě programu než například na základní škole. To naznačuje, že participanté pocíťovali značnou autonomii ve své práci, a stali se tak sami původci dané činnosti, což dle teorie sebedeterminace vede k výrazně větší spokojenosti, než když činnost

řídí někdo jiný. Potřeba kompetence může být spojena s počátečním strachem participantů zvládnout práci s malými dětmi, typickou pro ženy. Když však muži-učitelé uviděli, že práci dokážou zvládnout, a navíc se stali u dětí i kolegyň oblíbenými, došli k zjištění, že jsou schopni práci vykonávat. Participantů tak zjistili, že jsou v práci učitele kompetentní a dokážou v ní obstát. Poslední potřeba vztahu se zakládá na přijetí druhými lidmi a na dobrých interpersonálních vztazích. Tato potřeba mohla být u participantů naplněna podporou blízkého okolí věnovat se profesi učitele, ale také přijetím a dobrými vztahy s kolegyněmi, dětmi a jejich rodiči. Z výše uvedeného by se dalo vyvodit, že u participantů tak byly naplněny všechny tři potřeby nezbytné pro subjektivní well-being jedince. Lze tedy usuzovat, že naplnění všech uvedených potřeb může být důvodem dlouhodobé a neustávající spokojenosti v profesi u všech participantů.

3.4.3 Reflexe výzkumu

Provedená analýza naznačuje, že stereotypy panující v současné společnosti ve vztahu k mužům-učitelům v předškolním vzdělávání se ve výzkumu nepotvrdily. Názory ve smyslu, že muži k malým dětem nepatří či, že se jedná o ženskou práci a muži u předškolních dětí nejsou potřeba, nebyly v zjištěny.

Polostrukturované rozhovory poskytly dostatečné množství informací, kdy participantů měli možnost hlouběji rozebrat své zkušenosti a zážitky spojené s jejich profesí. Zároveň stanovení hlavních výzkumných otázek, a tedy i okruhů, na které byli participantů dotazováni zabránili přílišnému oddálení se od výzkumných témat. Během všech rozhovorů participantů poskytli odpovědi na všechny výzkumné otázky v širší či menší míře. Výběr IPA metody pomohl detailně prozkoumat individuální zkušenosti participantů a následně vybrat stěžejní témata, která se objevila u všech participantů.

Učitelství kolektiv žen, tak rodiče žáků muže-učitele přijali velice pozitivně a za jejich přítomnost v předškolním vzdělávání byli vděční. Mužský aspekt ve školce se ukázal jako vítaný, vzrušující a zároveň rozbíjející klasické pojetí mateřských škol ve vztahu k ženám učitelkám. Absence negativních reakcí může ukázat, že společností sdílené stereotypy nejsou pravdivé. Kromě údivu či překvapení okolí, které mohou souviset právě se sdílenými stereotypy, nebyla nikdy participantům jejich volba povolání rozmlouvána či od ní nebyli odrazováni.

Kromě již zmíněné spokojenosti s profesí, projeví všichni participanti také značnou snahu se zlepšovat a posouvat tak své pracovní, ale i osobnostní schopnosti výš, a to nehledě na své stávající zkušenosti a znalosti. Osobnostní růst v rámci své profese zdůraznili všichni participanti.

Jelikož se jednalo o mou první praktickou zkušenost s IPA metodou, a stejně tak s kvalitativním výzkumem, jsem si vědoma určitých nedokonalostí v analýze a zpětně bych určité kroky učinila jinak. I přes spokojenost s výběrem participantů bych příště zvolila ještě více homogenní vzorek. Bohužel vzhledem k malému zastoupení mužů-učitelů v předškolním vzdělávání a zároveň těch, kteří byli ochotni věnovat svůj čas pro výzkumné účely, jsem za výběr participantů a jejich ochotu velice vděčná. Stejně tak bych se snažila vést rozhovory ještě více do hloubky a získat tak rozsáhlejší informace od participantů.

4. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat problematiku profesní identity a motivace mužů-učitelů s důrazem na předškolní vzdělávání, a to jak na teoretické, tak na empirické úrovni. Stěžejní koncepty profesní identity a motivace představovaly východiska pro empirickou část práce. Mým záměrem bylo propojit teoretické koncepce z první části práce s výzkumným projektem, a aplikovat tak teoretické poznatky v analýze získaných dat. Nejvyšší míru propojení mezi teoretickou a empirickou částí se podařilo dosáhnout u teorie profesní identity učitelů a u aplikování motivační Teorie sebedeterminace na zúčastněné participanty. Konkrétně bylo možné dokumentovat specifická stadia vývoje profesní identity (viz Švaříček, 2009) a rovněž demonstrovat naplnění univerzálních lidských potřeb skrze profesi učitele v MŠ, a to v souladu s Teorií sebedeterminace (viz Deci, Ryan, 2002).

Napříč provedenými rozhovory jsem identifikovala celkem šest témat společných u všech participantů, která představují hlavní výsledky výzkumu. Jednalo se konkrétně o témata: Pozitivní reakce a podpora rodiny, Spokojenost v profesi učitele, Údiv širšího okolí, Seberealizace a seberozvoj, Od obav k přijetí a Výlučnost muže v ženském kolektivu. Záměr zjistit, jak muži působící v mateřských školách vnímají sami sebe ve své roli učitele, ukázal, že muži vnímají svou roli velice pozitivně. Vstup do zaměstnání, ve kterém dominují ženy, může pro muže představovat velikou výzvu a určitý vstup do neznáma, který může být spojen s obavami a strachem. I participantů účastníci se výzkumu uvedli podobné pocity ve svých profesních začátcích. Po odeznění prvotního šoku a adaptaci se v profesi však svou profesní volbu vnímají velice pozitivně. I přes možné počáteční obavy ze vstupu do feminizovaného prostředí si participantů svou profesi velice oblíbili a o případné profesní změně neuvažují. Naopak jsou se svou volbou spokojeni a rádi by uvítali více kolegů mužů-učitelů v předškolním vzdělávání. Dle statistik MŠMT je zjevné, že počet mužů-učitelů v předškolním vzdělávání roste. V období 2018/2019 bylo na území ČR celkem 201 mužů-učitelů. V následujícím období 2019/2020 tento počet narostl na 233, tedy o 32 nových učitelů za rok (MŠMT, 2020). Z této statistiky vyplývá, že zájem mužů o pedagogické pozice v předškolním vzdělávání – alespoň mírně – roste. To může být spojeno s faktem, že česká společnost se stává liberálnější, či také s již zmíněným vyšším finančním ohodnocením pro učitele. Přesto, že se nejedná o markantní nárůst, je zde vidět pokrok, který se snad v následujících letech bude ještě zvyšovat, a tím i přispívat ke genderové rovnosti v oblasti předškolního vzdělávání.

5. Seznam použité literatury

- Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor
- Amick, B., Tarlov, S., & Levine, A. R. (1995). *Society and health*. New York: Oxford University Press.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy (10. vydání)*. Praha: Grada.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Babanová, A. (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR*. Praha: Gender Studies.
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Cardelle-elawar, M., & Lizarraga, M. L. S. de A. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22(2), 293-298.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/43347799_Looking_at_teacher_identity_through_self-regulation
- Castells, M. (2010). *The power of identity*. Oxford. Wiley-Blackwell.
- Cooper, K., & M. R. Olson. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.
- Costin, F., & Draguns, J. G. (1989). *Abnormal psychology: Patterns, issues, interventions*. New York: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihályi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- Cushman, P. (2005). Let's Hear It from the Males: Issues Facing Male Primary School Teachers. *Teaching And Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*, 21(3), 227-240. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.012>

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019. Český Statistický Úřad. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/a-predskolni-vzdelavani-materske-skoly-a-pripravne-tridy-zakladnich-skol>

Drapela, V. J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.

Dytrtová, R. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

Erden, S., Ozgun, O., & Ciftci, M. A. (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self- and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 15, 3199-3204.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.271>

European Union. (2018). *Report on equality between women and men in the EU 2018* (European Union). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/950dce57-6222-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>

Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.

Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Slon a Sociologický ústav AV ČR.

Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154-163. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3152&lang=cs>

Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy* (2. vydání). Praha: Portál.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vydání). Praha: Portál.

Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.

Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.

- Jarkovská, L., Lišková, K., & Šmídová, I. (2010). *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Juklová, K. (2010). *Základy obecné psychologie: studijní text* (4. vydání). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kraus, J. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- Marshall, G. (1998). *A dictionary of sociology*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of Management Review*, 7(1), 80-88. <https://doi.org/10.2307/257251>
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- OECD. *Education at a Glance 2001: OECD Indicators* (1st ed.). OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2001-en>
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Pavlík, P., & Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost.
- Phares, J. E. (1997). *Introduction to personality* (4. ed.). Lebanon, Indiana: Pearson.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vydání). Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vydání). Praha: Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vydání). Praha: Portál.
- Ptáček, R., & Bartůněk, P. (c2011). *Etika a komunikace v medicíně*. Praha: Grada.
- Rak, R., Matyáš, V., & Říha, Z. (2008). *Biometrie a identita člověka ve forenzních a komerčních aplikacích*. Praha: Grada.
- Renzetti, C. M., & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- Ruohotie-lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching*, 30, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie - věda nejen o štěstí. *E-Psychologie*, 4(3), 55-70. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/228682163_Pozitivni_psychologie-veda_nejen_o_stesti
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53–80). London: Sage.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele: Přípravné třídy ZŠ – učitelé (počet, přepočtení na plně zaměstnané, začínající) – podle území. Statistické Ročenky Školství - Výkonové Ukazatele. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Studenti vysokých škol podle skupin oborů v roce 2017: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. In (p. 1). Český statistický úřad. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180312.pdf/0dd1596b-7c78-40eb-afa6-b584df906602?version=1.1>

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Praha: Raabe.

Šmídová, I., Janoušková, K., & Katrňák, T. (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému / Factors behind the educational aspirations and educational segregation of girls and boys in the Czech education system. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 44(1), 23. <https://doi.org/https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2008/01/03.pdf>

Šubrt, J. (2013). *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum.

Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [Dizertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tayyab Alam, M., & Farid, S. (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. *International Journal Of Business And Social Science*, 2(1), 7.

Tošner, J., & Tošnerová, T. (2002). *Burn – out syndrom*. Praha: Hestia.

Tuček, M. (2019). *Prestiž povolání – červen 2019*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: Dilci aspekty lidské psychiky a jejich orgánovy základ*. Praha: Karolinum.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

Zábrodská, K. (2009). *Variance na gender. Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

6. Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Počet mužů-učitelů v mateřských školách 2008/2009–2018/2019 dle Českého statistického úřadu

Tabulka č. 2: Počty učitelů v mateřských školách dle Statistické ročenky školství MŠMT za období 2019/2020

Tabulka č. 3: Demografické údaje

Tabulka č. 4: Ukázka zaznamenávání komentářů

Tabulka č. 5: Témata Tomáš

Tabulka č. 6: Témata Marek

Tabulka č. 7: Témata Lukáš

7. Přílohy

Příloha číslo 1: Pozvánka k výzkumu

POZVÁNKA K VÝZKUMU

Kariéry mužů-učitelů v předškolním vzdělávání/Profesní identita mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelského povolání

Vážený pane,

obracíme se na Vás s pozvánkou k zapojení do výzkumu „Kariéry mužů-učitelů v předškolním vzdělávání/Profesní identita a motivace mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelského povolání“, který je realizován ve spolupráci s Psychologickým ústavem Akademie věd ČR. Naše výzkumná studie se zabývá profesní identitou a motivací mužů-učitelů působících v předškolních institucích. Hlavním cílem výzkumu je blíže porozumět, jak muži-učitelé vnímají sami sebe ve své roli učitele v předškolním zařízení, jaká je jejich motivace k výkonu práce a jaké jsou hlavní klady a zápory jejich profese.

Informace poskytnuté v rozhovoru jsou důvěrné a podléhají řadě ochranných opatření. Záznam rozhovoru bude anonymní a nebude obsahovat žádné údaje, které by identifikovaly Vás nebo Vaše pracoviště.

Vaše zkušenosti jsou pro nás velice důležité. Pomohou nám blíže porozumět tomu, jakým problémům čelí muži-učitelé v předškolním vzdělávání, co je vede k výkonu této profese a také jak jsou vnímáni svým okolím, či pracovním kolektivem. Doufáme proto, že naše studie bude pro Vás přínosná a že naši žádosti o účast ve výzkumu vyhovíte.

V případě Vašeho zájmu o zapojení do výzkumu bych se s Vámi ráda domluvila na realizaci rozhovoru v čase a místě, které Vám budou nejlépe vyhovovat. Současně Vám poskytnu Informovaný souhlas, který shrnuje informace o rozhovoru a opatřeních na ochranu Vámi poskytnutých informací.

Děkujeme za Vaši spolupráci!

Barbora Procházková

Bi.prochazkova@gmail.com

+ 420 721 218 732

Projekt: Profesionální identita a motivace mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelství

Pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy a Psychologický ústav

Akademie věd ČR, v.v.i.

Ředitelka projektu: Barbora Procházková

Příloha číslo 2: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS pro účast ve výzkumu

Název: Profesní identita a motivace mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelského povolání

Pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy **Řešitelka projektu:** Barbora

Procházková, vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

Tel.: (+420) 721 218 732

E-mail: bi.prochazkova@gmail.com

Vážený pane,

byl jste pozván k účasti na výzkumném projektu „Kariéry mužů-učitelů v předškolním vzdělávání/Profesní identita a motivace mužů-učitelů v kontextu feminizace učitelského povolání“. Vaše účast v tomto výzkumu je zcela **dobrovolná**. Svou účast můžete odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit, aniž byste za to byl/a nějakým způsobem penalizován.

Níže najdete hlavní informace o našem výzkumném projektu. Přečtěte si, prosím, pečlivě tyto informace a rozhodněte se na jejich základě, zda se chcete výzkumu účastnit. Pokud máte ohledně výzkumu jakékoliv nejasnosti či dotazy, neváhejte se s nimi obrátit na řešitelku projektu.

Jaké jsou cíle výzkumu?

Cílem tohoto výzkumu je blíže porozumět tomu, jak muži vnímají sami sebe v roli učitele v předškolním zařízení, jaká je jejich motivace k výkonu profese a jaké jsou hlavní klady a zápory jejich profese. Předmětem našeho zájmu jsou také faktory v sociálním a pracovním prostředí, které ovlivňují volbu profese v předškolním vzdělávání, a to jak pozitivně, tak negativně. Zaměřujeme se přitom na několik hlavních faktorů, kterými jsou práce v ženském kolektivu či reakce blízkého okolí na výběr profese ve vztahu k mužům učitelům.

Kdo se účastní výzkumu?

Tohoto výzkumu se účastní přibližně 10 učitelů mužů působících v mateřských školách veřejného i soukromého typu.

Jak dlouho bude trvat Vaše účast ve výzkumu?

Vaše účast ve výzkumu zahrnuje **1 rozhovor** v rozsahu **30–40 minut**. Délku rozhovoru přizpůsobíme Vaším časovým možnostem.

Co bude následovat, pokud se výzkumu rozhodnete zúčastnit?

Pokud se rozhodnete našeho výzkumu účastnit, řešitelka výzkumu s Vámi povede rozhovor týkající se vaší role učitele v předškolním vzdělávání a motivace pro výkon profese. Rozhovor bude probíhat buďto na Vašem pracovišti nebo v prostorách Psychologického ústavu AV ČR na Praze 1. V průběhu rozhovoru Vám budeme klást **otázky týkající se následujících okruhů**:

- Popis okolností, které Vás vedly k výběru profese a Vaše dosavadní profesní dráha
- Popis Vaší motivace k učitelskému povolání
- Popis toho, jak vnímáte sám sebe v roli učitele v předškolním vzdělávání
- Popis reakce okolí na výběr profese
- Popis práce v ženském kolektivu z pohledu muže učitele

Abychom mohli přesně zaznamenat Vaše výroky, rádi bychom rozhovor nahráli na diktafon. Nahrávka bude sloužit pouze k přepisu (transkripci) rozhovoru do textové podoby a bude okamžitě po přepisu trvale vymazána. Přepis rozhovoru bude důkladně anonymizován, tj. z přepisu rozhovoru budou odstraněny všechny informace, které by mohly identifikovat Vás nebo Vaše pracoviště. Nahrávání na diktafon můžete odmítnout, to jak nahrávání celého rozhovoru, tak jeho úseků. V takovém případě si osoba realizující rozhovor bude dělat pouze písemné poznámky.

Vyznačte prosím svou volbu týkající se nahrávání rozhovoru:

_____ **Souhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

_____ **Nesouhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

Jak budou mnou poskytnuté informace chráněny?

Všechny Vaše odpovědi v rozhovoru jsou **přísně důvěrné**. Aby byla ochrana Vašich dat co nejvyšší, provedeme následující opatření:

- Ve výzkumu nebudeme zaznamenávat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci Vás nebo Vašeho pracoviště, jako jsou Vaše jméno, název pracoviště, datum narození, adresa, nebo jiné identifikační údaje. Rozhovor s Vámi bude zaznamenán pouze pod **pseudonymem**, takže Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se v žádném záznamu neobjeví.
- Ve výzkumu budeme zaznamenávat pouze **základní demografické údaje**, které nemohou vést k Vaší identifikaci: věk, dosažené vzdělání, rodinná situace apod.
- Při rozhovoru budete vyzváni, abyste neidentifikovali své pracoviště, ani osoby na něm působící. Pokud omylem nějaký identifikační údaj v rozhovoru uvedete, tento údaj nebude přepsán do textové podoby a bude spolu s nahrávkou vymazán.
- Přepis nahrávky bude důkladně **anonymizován**, tj. veškeré případné identifikační údaje budou vymazány. Po přepisu bude nahrávka trvale vymazána. Analýzu dat budeme provádět již pouze na anonymizovaných prepisech, ze kterých nebude možné Vás nebo Vaše pracoviště identifikovat.
- Je samozřejmostí, že Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se neobjeví v žádném publikačním výstupu.

Máte další otázky týkající se výzkumu?

V průběhu celého výzkumu máte právo se ptát a dostat odpověď na jakékoliv otázky týkající se výzkumu (s výjimkou otázek, které by ohrozily anonymitu ostatních účastníků). Pokud budete mít jakékoliv dotazy, obraťte se s nimi, prosím, na řešitelku projektu.

Souhlas s účastí ve výzkumu:

Prohlašuji, že jsem přečetl/a všechny výše uvedené informace o výzkumu. Na základě poskytnutých informací dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.

Podpis účastníka/účastnice výzkumu

Datum

Podpis řešitele předkládajícího informovaný
souhlas

Datum

Jméno řešitele předkládajícího informovaný
souhlas

Příloha číslo 3: Demografický dotazník

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

(Příloha k informovanému souhlasu)

Datum konání rozhovoru:

Participant (pseudonym):

Rozhovor realizuje:

Věk: _____

Dosažené vzdělání

- Střední – pedagogicky zaměřené
- Střední - jiného zaměření
- Vysokoškolské - pedagogicky zaměřené
- Vysokoškolské - jiného zaměření
- Jiné vzdělání _____

Délka působení na pracovišti

(roky/měsíce): _____

Instituce (dle zřizovatele)

- Veřejná (Kraj, MŠMT, Církev)
- Soukromá

Místo výkonu práce

- Praha
- Střední Čechy
- Jiné _____

Vedoucí pozice:

- Ne
- Ano

Pracovní smlouva:

- Na dobu určitou
- Na dobu neurčitou

Výše úvazku: _____