

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Karolína Kapuciánová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Muži jako učitelé v mateřských školách

Men as Teachers in Nursery Schools

Karolína Kapuciánová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Muži jako učitelé v mateřských školách vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2019

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Barboře Loudové Stralczynské Ph.D. za odborné vedení, poskytnutý čas i cenné rady a poznatky. Dále děkuji za spolupráci všem participantům výzkumu, kteří mi otevřeně sdělili své zkušenosti i názory. Nakonec bych chtěla poděkovat mé mamince, skvělé učitelce mateřské školy, díky ní jsem se do tohoto oboru dostala a která mě podporovala v celém studiu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na téma muži na pozici pedagoga v mateřské škole. V teoretické části popisuje historický vývoj zapojení mužů ve výchově a vzdělávání dětí, následně se zabývá proměnou rodiny, s níž je spojena stále větší potřeba přítomnosti mužů v mateřských školách z důvodu časté absence mužského vzoru v životech dětí předškolního věku. Shrnuje rozdíly mezi mužským a ženským elementem ve výchově, hledá přínosy a rizika působení muže v předškolních institucích. Práce mapuje zapojení mužů pedagogů v České republice i ve vybraných evropských zemích. Přináší inspiraci ze zemí, které jsou na předních příčkách žebříčku v počtu mužů v předškolních zařízeních. Empirická část si klade za cíl metodou dotazníkového šetření zjistit a porovnat zkušenosti a názory učitelek, ředitelů, ředitelky i studentů oboru Učitelství pro mateřské školy a zkoumá cestu k povolání učitele v MŠ ze strany samotných mužů. Výzkum ukazuje pozitivní i negativní zkušenosti se zapojením mužů do výchovně vzdělávacích procesů v MŠ, i přesto jsou ostatní zaměstnanci škol většinou zapojení mužů do MŠ nakloněni.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, muž, mateřská škola, předškolní vzdělávání, předškolní věk, mužský vzor, gender, feminizace školství

ANNOTATION

The bachelor thesis focuses on the topic of men in position of teacher in kindergarten. The theoretical part describes the historical development of involvement of men in education of children, then it describes transformation of family, which is associated with increasing need for the presence of men in kindergartens due to the frequent absence of male exemplar in the lives of preschool children. It summarizes the differences between male and female elements in education, it's benefits and risks. The work shows the situation in the Czech Republic and in other countries. The aim of the empirical part is to find out and compare experiences and opinions of teachers, directors and students and to explore how did men themselves got to teaching. Used method is a questionnaire survey. The research shows positive and negative experiences with involvement of men in educational processes in kindergartens, but men colleagues inclined to involve more men in kindergartens.

KEYWORDS

teacher, man, kindergarten, preschool education, preschool age, male exemplar, gender, feminization of education

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Historický kontext zapojení mužů do výchovně-vzdělávacího procesu	10
1.1 Vývoj péče a výchovy dětí před vznikem institucí předškolní výchovy a pozice mužů v ní	10
1.1.1 První zmínky o výchově.....	10
1.1.2 Středověká výchova	12
1.1.3 Renesanční výchova.....	13
1.1.4 Pedagogika 17. a 18. století.....	15
1.2 Vývoj institucionalizované předškolní výchovy a feminizace školství.....	16
1.2.1 Průmyslová revoluce a vznik předškolních institucí	16
1.2.2 První česká mateřská škola	19
1.2.3 20. století.....	21
1.2.4 Socialismus	24
1.2.5 Po roce 1989.....	26
2 Mění se situace ve společnosti v souvislosti s častou absencí mužského vzoru u dětí.....	28
2.1 Proměna rodiny.....	28
2.2 Rovnost pohlaví	29
2.2.1 Otcovská péče	30
2.3 Nutnost mužského vzoru ve výchově	31
3 Osobnost učitele muže v raném vzdělávání	32
3.1 Rozdíly mezi mužem a ženou	33
3.2 Rozdílné metody učitelů mužů	34
3.3 Přínosy učitelů mužů v předškolních institucích.....	35
3.4 Rizika zapojení mužů do předškolního vzdělávání	37
3.5 Proč je to tak obtížné?.....	38
3.6 Řešení, jak to změnit?	40
4 Muži na pozicích pedagoga v mateřské škole.....	42
4.1 Muži na pozicích pedagoga v MŠ v České Republice	43

4.2	Muži na pozicích pedagoga v ECEC v zahraničí	49
4.2.1	Vybrané země.....	50
PRAKTICKÁ ČÁST		55
5	Vymezení problému.....	55
5.1	Cíle výzkumného šetření.....	55
5.2	Hypotézy a výzkumné otázky	55
5.3	Metodologie a zdroje dat.....	56
5.3.1	Metody výzkumu	56
5.3.2	Výběr respondentů	57
5.3.3	Sběr dat	57
5.3.4	Postup analýzy dat.....	58
6	Vyhodnocení dotazníku	59
6.1	Vymezení výzkumného souboru.....	59
6.2	Vyhodnocení dotazníku u ostatních zaměstnanců mateřských škol.....	61
6.2.1	Proč ředitelky přijaly učitele muže.....	61
6.2.2	Zkušenosti	61
6.2.3	Přínosy	65
6.2.4	Rizika	67
6.3	Vyhodnocení dotazníků od učitelů – mužů.....	70
6.3.1	Cesta k učitelskému povolání.....	70
6.3.2	Zkušenosti učitelů mužů.....	71
6.4	Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz.....	75
Diskuze.....		78
Závěr.....		81
Seznam použitých informačních zdrojů		84
Seznamy		89
Přílohy		91

Úvod

Tematika genderové vyváženosti v profesích je v posledních desetiletích diskutovaným fenoménem napříč různými obory a společenskými oblastmi působnosti. Veřejnost mluví o genderových kvótách v politice, na vysokých pozicích nadnárodních společností či u oceněných ve vědě. Na první pohled se může zdát, že se tato problematika týká především nedostatku žen, jsou však odvětví, ve kterých pro změnu chybí muži. Jsou jím farmaceutické nebo pedagogické vědy a učitelské profese. V rámci různých stupňů školského systému drží primát právě oblast předškolního vzdělávání.

Ačkoli se může zdát, že institucionální výchova a vzdělávání dětí je tradiční úlohou žen, v minulosti tomu tak vždy nebylo. Historický kontext zapojení mužů do výchovně vzdělávacích procesů dětí předškolního věku ukazuje, že ještě v 18. století se tomuto povolání věnovalo minimum žen. Emancipace žen změnila roli ženy ve společnosti a proměnila její způsob života. Jednou z oblastí, ve kterých ženy získaly převahu, bylo právě učitelství, z předškolních institucí muži takřka vymizeli. Odborníci i širší veřejnost se začíná tímto tématem v posledních letech více zabývat a muži se do mateřských škol pomalu vrací. Nutnost jejich zapojení dokládá také proměna rodiny, ve které je stále více běžné, že dítě vyrůstá bez mužského vzoru, jež je nezastupitelným socializačním činitelem.

V České republice jsou učitelé – muži v porovnání s jinými, zvláště západními evropskými zeměmi, v pedagogických sborech velmi málo zastoupeni. V těchto zemích pozorujeme snahy o zvýšení počtu mužů mezi učiteli. Tyto záměry jsou v zahraničí často finančně podporovány skrze státní dotace pro organizace, které se mužům v tomto odvětví věnují.

Bakalářská práce si klade za cíl vymezit informace o situaci v zapojení mužů do výchovy a vzdělávání předškolních dětí v České republice i v zahraničí. Dalším cílem je zmapovat literaturu i studie zabývající se tímto tématem. Cílem výzkumné části je zjistit a porovnat názory a zkušenosti zaměstnanců mateřských škol, tj. ředitelů a ředitelek, učitelek a také samotných učitelů mužů.

Výběr tématu bakalářské práce úzce souvisí s autorčinými vlastními zkušenostmi, kdy se ve své práci v mateřské škole několikrát setkala s učitelem – mužem. Vnímala jeho

odlišnou osobnost a často zajímavou cestu k tomuto povolání. Pro jeho postavení v ryze feminizovaném odvětví se rozhodla tento jev prozkoumat do hloubky.

Těžiště práce leží v teoretické části, která poskytuje informační základnu pro zpracování části výzkumné. Bakalářská práce popisuje historický kontext zapojení mužů do výchovně vzdělávacích procesů. Zaměřuje se dále na význam mužského vzoru ve výchově dítěte, který v souvislosti s vývojem moderní rodiny v současné době dětem často chybí. Dále pojednává o osobnosti učitele a shrnuje poznatky z vybraných výzkumů zaměřených na pedagogy-muže v předškolních zařízeních. Práce přibližuje přínosy a rizika zapojení mužů do výchovně vzdělávacích procesů. Mapuje aktuální situaci zapojení mužů v České republice a nastiňuje stav v zahraničí, konkrétně potom v pěti vybraných zemích.

Práce Muži jako učitelé v mateřských školách věnuje velkou pozornost analýze dokumentů v teoretické části. Proto má v práci větší prostor právě teorie, jež je u nás zatím málo popsána. Výzkumnou hodnotu má také díky rešerši dat ze zahraničí, která u nás, v souvislosti s tímto tématem, dosud nebyla publikována.

Empirická část se věnuje učitelům mužům na pozici pedagoga v mateřské škole, u kterých pojednává o jejich cestě k povolání, jejich zkušenostech a jejich vlastnímu vnímání přínosů a rizik. Vlastní výzkum se také zaměřuje na zhodnocení praxe v českých mateřských školách a porovnává ji s názory na danou problematiku. Šetření je realizováno skrze dotazníky mezi řediteli/ředitelkami a učitelkami, které pracují s učiteli muži, zhodnocuje jejich postoje a stanoviska a porovnává je s názory ředitelů/ředitelek a učitelek, kteří se ve své práci s učiteli muži neseťkali. Okrajově potom tyto zkušenosti porovná s názory studentů a studentek.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historický kontext zapojení mužů do výchovně-vzdělávacího procesu

K širšímu probádání a porozumění situace ohledně mužů v mateřských školách je nutné osvětlit, jaká byla výchova od samého začátku. V této kapitole se věnuji vývoji výchovy nejmenších dětí, později vzniku předškolních institucí. V různých důležitých bodech historie porovnáám souvislosti mezi společensko-ekonomickou situací ve společnosti a dítětem předškolního věku. Převážně budu nahlížet na postavu vychovatele. Budu zkoumat jeho postavení, pohlaví a vzdělání. Pokusím se najít okolnosti, které by mohly vysvětlovat fenomén zvaný feminizace školství.

„Pojem feminizace se běžně vymezuje jako obsazení či ovládnutí určité oblasti ženami (ženským živlem), jako početní převaha žen v nějaké oblasti. Feminizace školství znamená převahu žen, které jsou zaměstnané ve školství v učitelských profesích. Sousloví „feminizace učitelské profese“ je vyjádřením faktu, že v rámci socio-profesní skupiny učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a žen, kdy ženy tvoří výraznou většinu.“ (Bendl, 2002, s. 20)

1.1 Vývoj péče a výchovy dětí před vznikem institucí předškolní výchovy a pozice mužů v ní

1.1.1 První zmínky o výchově

Prvobytně pospolná společnost

Výchova v prvobytně pospolné společnosti souvisela převážně s prací. Cílem výchovy byl člověk, člen kmene, který má dobrou fyzickou zdatnost, zručnost a podřizuje své zájmy zájmům celku. Výchova malých dětí je převážně prací **žen**, úlohu v ní mají však **všichni členové skupiny**. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

Otrokářská společnost

Začátek prvních písemných zdrojů o výchově se objevuje ve starověkém Řecku. Vznik soukromého vlastnictví vedl k rozdělení společnosti na třídy a ani výchova nebyla ve všech sociálních vrstvách stejná. Děti otroků do škol, které postupně vznikaly, nechodily. Tvrdou

výchovou byly vedeny k poslušnosti a kázni, na rozdíl od dětí svobodných občanů. Ty byly připravovány na život vysoce postavených, poslechem bájí, příběhů a her. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

Řecká výchova

Ve **Spartě** měla výchova dívek i chlapců vojenský charakter, tudíž byla hlavním učivem výchova branná a tělesná. V Aténách zase byl zastáván komplexní výchovný model, tzv. *kalokathia*. Dalo by se však říci, že nad pojetím výchovy v Antickém Řecku se zamýšleli převážně **muži**. Byl jím **Sokrates** (asi 470–399 př.n.l.), který usiloval o výchovu pro rozvoj mravní stránky osobnosti, neustálé sebezdokonalování a hledání pravdy. Dále jeho žák **Platon** (427–347 př.n.l.), s jeho učením o idejích a o třech stránkách duše, kterým odpovídají tři významné ctnosti – moudrost, statečnost a uměřenost. „Ve své pedagogice vyžaduje veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů (tj. hochů i dívek), a to ve státní škole již od předškolního věku.“ Cílem výchovy je příprava řádných občanů především výchovou rozumovou, ale také dalšími výchovnými složkami. Platon bývá často považován, za prvního, kdo se pokusil celostně reflektovat podstatu výchovy. (Jůva, 2007, s. 13) Platón vidí hrozbu v individualismu, a proto chce ve svém ideálním státě zavést společenství žen a dětí pro svobodné občany, které by sdílelo společný majetek. Výchova do tří let má být v rodině, od tří let však **veřejná** v podobě sešlostí dětí u svatyní **pod dohledem vybraných žen**. (Bělinová, Mišurcová, 1980) Platonův žák **Aristoteles** (384–322 př. n. l) Platonovu filozofii kriticky přehodnotil a duši rozdělil do tří složek: vegetativní, senzitivní a rozumovou. Těmto částem duše odpovídají tři základní složky výchovy, jimiž jsou výchova tělesná, mravní a rozumová. Podle Aristotela je nutné tyto tři složky výchovy harmonicky spojit. Důležité jsou teoretické aspekty vzdělávání, ale i praktické, diktované potřebami života. (Jůva, 2007) Na rozdíl od Platona nepodceňuje rodinnou výchovu (Grecmanová, 1999) a z veřejné výchovy vylučuje dívky. (Jůva, 2007) Výchovu prvních let života vidí jako důležitý základ pro další vývoj jedince. Do sedmi let mají děti být vychovávány v rodině s láskou obou rodičů. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

Římská výchova

Cílem pedagogiky v nejstarším antickém Římě byla příprava zemědělce a bojovníka. Děti byly vychovávány pouze v rodině a hlavní složkou byla složka pracovní. Po vzniku

Republiky (od 6. století př.n.l. do roku 30 př.n.l.) se proměnila ve výchovu svobodných římských občanů a byly zde přejímány školy řeckého typu. Cílem vzdělávání na této škole byl jedinec jako vzdělaný a aktivní politický činitel. V císařské době potom vzdělaný úředník k řízení impéria. **Marcus Tullius Cicero** (106–43 př.n.l.) požaduje ve výchově individuální přístup k žákům a humanizaci školských podmínek. **Lucius Annaeus Seneca** (asi 4 př.n.l.–65 n.l.) klade důraz na přípravu pro život a po vzoru Sokrata učí, že hlavním smyslem výchovy je hledání pravdy. **Marcus Fabius Quintilianus** (asi rok 35–95 n.l.) vyzvedává význam školní výchovy a klade důraz na výchovu pro život v kolektivu a poučení se z omylů druhých. „Odmítá tělesné tresty a klade vysoké nároky na učitele. Učitel má být podle Quintiliana člověk vysoce vzdělaný, který je svým žákům vzorem a vyniká trpělivostí, sebekázní a láskou k dětem.“ (Jůva, 2007, s. 14) **Augustus Aurelius** (354–430) hlásal, že ideálem je „boží stát“, ke kterému je třeba směřovat. K Platonským ctnostem přidává základní ctnosti křesťanské, kterými je víra, láska a naděje. Hlavní cíl výchovy vidí v pěstování víry. (Jůva, 2007) **Sofronius Eusebius Hieronymus** rozděluje výchovu děvčat a chlapců, počáteční výchova má být hrou s vrstevníky stejného pohlaví. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

1.1.2 Středověká výchova

Po rozpadu Západořímské říše (5. stol.) se společnost rozdělila na jednotlivé stavy, a i výchovu rozděluje na výchovu duchovenstva, měšťanů a šlechty. Hlavní složkou výchovy bylo **křesťanství** a výchova se stala jeho nástrojem. (Bělinová, 1980) Křesťanství chránilo život dítěte, například potrat byl trestaný stejně jako vražda. Na rozdíl od antického ideálu harmonie mezi fyzickou a duševní stránkou těla, křesťanství nadřazovalo duši a víru povyšovalo nad rozum. Cílem výchovy byl trpělivý, odříkavý a pasivní poddaný. (Jůva, 2007) Pro středověkou rodinu byl rozhodující majetek, a tak se všechno točilo kolem něj. Udržení a rozšíření majetku bylo cílem celé rodiny. Výjimkou nebyla úmrtí dětí do jednoho roku, a proto si společnost takových dětí moc necenila. (Grecmanová, 1999) Podle Grecmanové (1999) bylo často malými, nemocnými nebo mrtvými dětmi nakrmeno hospodářské zvířectvo, které bylo pro rodinu cennější. V bohatých rodinách se děti dávaly kojným, a tak do svých tří let vyrůstaly bez kontaktu s matkou či otcem. Výchova byla až do novověku z dnešního pohledu necitlivá a autoritářská. (Matoušek, 1997)

Rodina byla otevřená a její členové v ní neměli mnoho soukromí. V domě žilo velké příbuzenstvo, přestože byla obydlí malá a stísněná. (Grecmanová, 1999) Jako dětství bylo až do 14. století vnímáno pouze období do sedmi let věku. Od té doby bylo dítě začleňováno do společnosti dospělých. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

Na přelomu starověku a středověku se myslitelé snažili propojit **křesťanství** a **antickou** kulturu. Jedním z představitelů takové výchovy byl **Tomáš Akvinský** (1225-1274). Snažil se integrovat křesťanský princip s výchovou rozumovou, v harmonickém spojení víry a racionálního myšlení. (Jůva, 2007)

1.1.3 Renesanční výchova

Nástup renesance představuje návrat k antice. Evropa se těšila mimořádnému rozvoji a kladla důraz na všestranný rozvoj osobnosti, tudíž se rozvíjel i nový přístup k výchově člověka, k výchově celostní a harmonické. Za to, jestli členové rodiny umí číst, zodpovídal muž – otec. (Jůva, 2007) Od poloviny 16. století se formoval kapitalistický způsob výroby a sílí idea **humanismu**. Nastává rozkvět přírodních věd a umění. V Českých zemích se v tuto dobu potýkáme s husitským hnutím, které změnou pohledu na dítě posílilo postavení a roli ženy. Objevují se první zmínky kolektivní výchovy malých dětí. Kolem roku 1566 byla v bratrské škole vytvořena skupina mladších dětí a v roce 1578, skupina dětí z rodin novokřtěnců. (Bělinová, Mišurcová, 1980)

Ze světového hlediska se o rozvoj výchovy dětí zasloužili **Vittorina de Feltre** (1378–1446), který založil instituci Dům radosti na břehu jezera, **Francoise Rabelais** (1495–1553) a **Thomas More** (1478–1535), který prosazuje výchovu v mateřském jazyce. (Jůva, 2007)

Tyto ideje se projeví v reformační a protireformační pedagogice. V 15. století v českých zemích propuklo husitství, které našlo základ v učení **Jana Husa** (1371–1415). Širokou síť bratrských škol vybudovala Jednota bratrská zásluhou **Jana Blahoslava** (1523–1571). Síť jezuitských kolejí poté vystavěl **Ignác z Lyoly** (1491-1556). Vzdělání bylo však pouze pro vybrané muže z vyšších stavů. (Jůva, 2007)

Jak vidíme v předchozích kapitolách, zmínky o dítěti předškolního věku se objevují již u starověkých myslitelů. Šlo však pouze o okrajový prvek zahrnutý do úvah o výchově ve škole obecné. Za zakladatele předškolní pedagogiky považujeme **Jana Amose**

Komenského (1592–1670), který vytvořil celostní systém zabývající se právě předškolní výchovou. (Bělinová, Mišurcová, 1980) Jan Amos Komenský, poslední biskup Jednoty bratrské, svým dílem rozproudil myšlení o novodobé teorii vyučování. Vedle jeho významných děl, jako je *Velká didaktika*, která řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy, metody a strukturu školství, napsal spis *Informatorium školy mateřské* (1632). (Jůva, 2007) Toto dílo mělo být jedním ze spisů komplexního pojetí všech školských stupňů. Ostatní informatoria však již nenapsal. V Informatoriu Komenský zmiňuje ve výchově dítěte do šesti let převážně matku, dále otce a zřídka chůvu nebo pěstouna, jakožto vychovatele dětí. Dodává však, že se má dítě setkávat s rozmanitými lidmi z okolí. (Komenský, 1992) Komenský si byl vědom faktu, že výchovně ovlivnit člověka je třeba od nejútlejšího věku. (Opravilová, 2017) „Všemu navzdory, vražedné nenávisti, nespravedlnosti, nestoudnosti a hluboké lidské nešťastnosti je třeba vzchopit se. Nelze jinak než začít od těch, na nichž záleží budoucnost nové, vnitřně obnovené společnosti od dětí a mládeže.“ (Komenský, 1992) Prostředím, ve kterém je dítě vychováno, má být podle Komenského především rodina. (Opravilová, 2017; Čapková, 1968) „Před šestým letem z mateřského klína vypouštět a perceptorům k cvičení oddávat neradím.“ (Komenský, 1992) V díle *Vševýchova* již však Komenský nastiňuje „poloveřejnou instituci“, která má být prvním uvedením do systému vzdělávání. Tato má být realizována malými skupinkami dětí **v prostředí domu zbožných žen**. (Opravilová, 2017, s. 16)

Komenský odmítá jednostrannost výchovy a chce rozvíjet všechny všestranně. (Jůva, 2007) Jeho myšlenka je spojena s demokratizací výchovy, která se týká všech členů společnosti bez rozdílů tříd, ras nebo pohlaví. (Bělinová, 1980) Z Komenského děl je patrný pedagogický optimismus, pedagogický humanismus, induktivní postup při vzdělání, což je učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, i demokratická výchova, s níž souvisí princip aktivity, kde učení vychází ze zájmu žáků. Za zlaté pravidlo vyučování považoval bezprostřední smyslovou zkušenost. Vyzdvihuje systematickosti, zejména v návaznosti informací i mezioborově. Principem přiměřenosti zase Komenský rozumí přihlížet a respektovat při výchově věkové a individuální zvláštnosti žáků. (Jůva, 2007)

Komenský nejenže položil základy předškolní pedagogiky jako celku, ale také vyzdvihl důležitost dětství jako jednoho z nejdůležitějších období vývoje člověka. „Nejpřednější stráž

lidského pokolení v kolíbe jest. Protože na začátku záleží všechno, k dobrému i zlému: Kam jak co jíti začne, tak tak jde: za hlavou tělo, za ojem vůz. A nejsnáze jest začítí na počátku, jinde těžko.“ (Komenský, 1992) Ke Komenskému se hlásí mnoho zemí a právem je přezdíván Učitelem národů.

1.1.4 Pedagogika 17. a 18. století

Společnost

Je důležité zdůraznit, že 18. století je stoletím revolucí. Započalo anglickou buržoazní revolucí 1640–1660 a později americkou revolucí 1775 a Velkou francouzskou revolucí 1789. (Jůva, 2007) Rozvoj vědy a techniky zapříčinil, že dosavadní rukodělné práce postupně nahrazovaly stroje. (Bělinová, 1980) Změnilo se také chování lidí v citové oblasti. Začala růst romantická láska, mladí lidé odmítali kontrolu nad budoucím partnerem ze strany rodičů a rozvíjela se také láska mateřská. Rodina se začínala obracet k dítěti. (Grecmanová, 1999) V roce 1792 byl vydán zákon o rozvodu. Manželství mezi ženou a mužem se začínalo zrovnoprávňovat a absolutní moc otce v rodině začínala upadat. Formovalo se vědomí o specifikách dítěte, které není již bráno jako malý dospělý. (Bělinová, 1980)

Výchova

Rozvoj vědy požadoval vyšší vzdělání celé společnosti, s důrazem na odstranění negramotnosti u všech obyvatel zaváděním školní docházky. Zavedená povinná školní docházka pro všechny děti byla však až v roce 1869. (Bělinová, 1980) Rodil se nový koncept výchovy s demokratickým ideálem. Myšlenky nové výchovy můžeme vidět například ve spisech anglického filozofa, politika a pedagoga **Johna Locka** (1632–1704). Locke vyzdvihoval tři složky výchovy – rozumovou, mravní a tělesnou, a to zejména individuální soukromou výchovou prostřednictvím vychovatele. (Jůva, 2007) V první části díla *Několik myšlenek o výchově* se věnuje výchově nejmenších dětí. (Bělinová, 1980) Tato výchova však měla být provozována v prostředí domova, které je mravně bezúhonnější. (Grecmanová, 1999) Výsledkem výchovy má být úspěšný a zdatný gentleman. (Jůva, 2007) Výchova je převážně pro děti z bohatých měšťanských vrstev. Pro chudé vrstvy, kde nebyla možná výchova individuální z důvodu zaneprázdněnosti matek prací, měly být zřizovány tzv. working houses, které zabraňovaly tuláctví dětí a připravovaly je na budoucí rukodělné práce. (Bělinová, 1980) Francouzský filozof a demokrat **Jean Jacques Rousseau** (1712–

1778), autor díla *Emil čili o výchově*, vychází z předpokladu, že dítě je od přírody dobré, kazí se pouze vlivem společnosti. Jeho koncept výchovy vyzdvihuje výchovu svobodnou, při níž se dítě učí přirozenými tresty jako následky za nesprávné činy. V rané výchově vyzdvihuje smyslovou výchovu. „Veškerá činnost v dětství má být hravá, radostná, plná pohody a veselosti.“ Dítě má v dětství pociťovat zejména radost a lásku. Vychovatel má poznávat přirozené zvláštnosti a potřeby každého jedince. (Bělinová, 1980, s. 23) Švýcarský pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827) rozvinul Rousseauovu myšlenku přirozené výchovy. Vychovatel má v dítěti podporovat jeho samostatný vývoj pouze jako pomocník. Pestalozzi vysoce oceňoval matku. Matkám sepsal např. spisy *Jak Gertruda učí své děti* a *Knihy matek*. „Vyučování dětí, necht' postupuje jen zvolna od cvičení smyslů k cvičení úsudků, necht' zůstává dlouho záležitostí srdce, než začne být záležitostí rozumu, necht' dlouho zůstává záležitostí **ženy**, než začne být záležitostí muže.“ (Pestalozzi, 1801 podle Bělinové, 1980, s. 26)

1.2 Vývoj institucionalizované předškolní výchovy a feminizace školství

1.2.1 Průmyslová revoluce a vznik předškolních institucí

Společnost

Průmyslová revoluce na přelomu 18. a 19. století značně narušila chod tradiční rodiny. Řemeslná práce se přesunula z domácností do továren a znesnadňovala tak rodinám pečovat o nejmenší děti, které tudíž vyrůstaly prakticky bez výchovy a bez dozoru. Postupně se dospělo k názoru, že řešením této situace je podchytit ranou výchovu, to povede k spolehlivější budoucí pracovní síle. (Opravilová, 2017) V této době také započala **ženská emancipace**. V roce 1791 byl ve Francii vydán dokument *Práva ženy a občanky*, ve kterém stálo, že ženy mají právo na svobodnou volbu manžela. Za Velké Francouzské revoluce vznikly první ženské legie, poté také první ženský politický klub, obojí však bylo rozpuštěno. (Matoušek, 1997) Ve viktoriánské Anglii, zatímco muži si mohli žít „volně“, ženy středních vrstev musely být ctnostné a často byly zavřeny doma. Chudší ženy trávily dny v továrnách, často se svými dětmi. (Giddens, 2013)

V České republice se v 19. století kromě emancipace žen, kdy do veřejného dění vstupovaly osvícené ženy jako Božena Němcová (1820–1862) nebo Karolína Světlá (1830–1899),

odehrávalo také národní obrození. Čeští myslitelé se snažili do vzdělávání zahrnout národní stránku. (Opravilová, 2017)

Předškolní výchova

Již před vznikem prvních institucí se děti chudých pracujících rodičů shromažďovaly ve skupinách jedné starší **ženy** pečovatelky. Mimo tuto neformální péči se začaly otevírat instituce poskytující dítěti nejen péči a bezpečí, také výchovu. (Bělinová, 1980) První pokusy o výchovnou instituci se spojují se jménem **Jean Frédéric Oberlin** (1740–1826), který ve své škole pletení ve Francii od roku 1769 učil děti dobrým návykům, morálnímu jednání a přivykání k práci a učení. V Anglii v roce 1816 vznikl zásluhou **Robertu Owena** (1771–1858) *Institut pro výchovu charakteru*, kde si děti do tří let hrály na čerstvém vzduchu a děti od 3 do 6 let se soustavně vzdělávaly. (Opravilová, 2017) Děti byly zaměstnávány hrou a prohlížením věcí venku i skrze obrázky či modely, pod vedením láskyplné pěstounky. Owen podceňoval význam rodiny a výchovu považoval za záležitost společnosti. Jeho snahy však nebyly podporovány pro svůj utopický základ. (Bělinová, 1980) **Friedrich Wilhelm August Fröbel** (1782–1852) na německém území (dnešní Duryňsko) v roce 1840 zrealizoval první instituci nazvanou dětská zahrádka (*Kindergarten*). Toto pojmenování je dnes v řadě zemí využíváno jako pojmenování pro předškolní výchovnou instituci. (Opravilová, 2017) Didaktickým materiálem pro činnosti dětí byly tzv. Fröbelovy dárky, které se skládaly z geometrických těles, pro které vybudoval vlastní výrobu. (Bělinová, 1980) Mimo to děti také pracovaly na zahradě, hrály si nebo zpívaly. Fröbelovy dětské zahrádky byly v roce 1851 zakázány, následovníci však jeho přesvědčení šířili dál. (Opravilová, 2017)

První českou výchovnou institucí pro předškolní děti byla opatrovna v Praze na Hrádku, otevřena 1.11.1832. Prvním ředitelem byl **Jan Vlastimír Svoboda** (1800-1844), který je považován za zakladatele české pedagogiky elementárního stupně. (Opravilová, 2017) Před vznikem opatrovny Svoboda procestoval území dnešního Německa a sbíral inspiraci z tamních opatroven. (Světozor, 1869) Funkce české opatrovny byla od začátku jak pečovatelská, tak i výchovně-vzdělávací. Tím se odlišuje od jiných evropských institucí vznikajících v této době, které měly převážně pečovatelský charakter. Svoboda vydal spis *Školka, čili, Prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek*

k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče (1839, dále jen *Školka*). Svoboda studoval Komenského *Informatorium* a usiloval o realizaci jeho myšlenek v praxi. Svoboda však na rozdíl od Komenského, zavedl do opatroven výuku trivia čili čtení, psaní a počítání. Mimo *Školku* sepsal několik praktických metodik pro pedagogy, např. *Sebrání písní českých*, *První čítanka* nebo *Malý Čech a Němec čili Prvopočáteční české a německé cvičení k mluvení*. (Opravilová, 2017) Svoboda vyznával heslo „zdravé tělo jest základ duševního vychování“, a tak vedl i děti v opatrovně. „On zavedl do opatrovny tělocvik, hry na komando, on přeložil vyučování dítek z dusných světnic školských do boží přírody, pod košatý strom do zelené trávy, na hřející písčité rejdiště. Nejeví se v tom již ty dětské zahrádky, které teprve tato léta se u nás zakládají, když už Svoboda čtvrt století hnije?“. (Světazor, 1869) Svobodovy opatrovny byly tedy velmi pokrokové z důvodu komplexního přístupu k rozvoji dítěte a svým výchovně-vzdělávacím rozměrem překonávaly praxi opatroven s primárně sociálním a pečujícím charakterem fungujících v zahraničí

Kdo vychovával

Smetáčková (2007, s. 30) uvádí: „V roce 1880 bylo v oblasti západní části habsburské monarchie 10 000 samostatně výdělečně činných žen, z nichž pouze 33 pracovalo jako učitelky či vychovatelky. Ženy tvořily zanedbatelnou část všech vyučujících.“ Ženy zpočátku nemohly vstupovat do věcí týkajících se veřejného zájmu, proto ani v prvních institucích pro výchovu malých dětí **ženy nefigurovaly**. (Opravilová, 2017) V časopise Světazor z roku 1869 je o Svobodově opatrovně článek, který dokazuje, že v institucích pro malé děti, působili převážně muži, v celém článku jsou zmiňováni pouze učitelé: „Jest výtečný tento spis Školka, tak dopodrobna návodem pro učitele, že může stránku za stránkou jen obracet a dle ní vyučovati a dojde s dětmi k žádoucímu cíli.“ Či „Jak mnohý vychovatel a takzvaný Lehrerbildner musí se zapýřit před tváří jasného tohoto vzoru pravého vychovatele?“ Snad pouze na konci článku je zmínka o „Milosrdných sestřích“, které na Hrádku v roce 1969 učí. (Světazor, 1869)

Jsou však muži, kteří o zastoupení žen v rané výchově uvažují. V „*Návrhu pro národní školy*“ **Karla Slavoje Amerlinga** (1807–1884) uveřejněném v roce 1848 v časopise *Posel z Budče* po boku učitele stojí „hlídačka“. (Opravilová, 2017) **František Mošner** (1797–

1876) ve svém díle *Pěstounka* (1851) řeší otázku péče o malé děti na vesnici, kde opatrovny nejsou. Popisuje zde kolektiv vrstevníků pod vedením laskavé prosté ženy. Opravilová a Uhlířová (2017) dodávají: „Jde o částečně soukromý, neformální program, který lze organizačně snadno zajistit jako sousedskou výpomoc a nezbytné náklady hradit přispěním obce a dobrovolným dárcovstvím.“ Další osobou, která dosazuje do role vychovatelky ženu, je **Gustav Adolf Lindner** (1826–1887), který hlásá, že přirozenou vychovatelkou je žena, varuje však před „přirozenou pedagogikou“, která ve spojení s nezkušeností přináší „zlovyky a nepříslušnosti“ ve vývoji dětí. (Opravilová, 2017, s. 32)

Jaká byla učitelská příprava?

Karel Slavoj Amerling v roce 1839 začal budovat *Národní vychovávací ústav Budeč*, který se měl stát obrozeneckou lidovou univerzitou. Ústav vychovával národní učitele – vzdělané vychovatelky, matky a hospodyně. Pro své finanční potíže však zanikl. V roce 1844 založil se svou žačkou „**dívčí družinu pro smýšlející matky a učitelky**“, kde si dívky prohlubovaly vzdělání. (Opravilová, 2017, s. 30)

1.2.2 První česká mateřská škola

Společnost

V chudých rodinách často děti pracovaly na poli nebo v rodinných dílnách, a většina z nich byla ve školním věku negramotných. (Opravilová, 2017) Emancipace žen stále rostla. Ženy získaly v Anglii právo na majetek (1870) a chvíli poté byly zakládány vyšší školy pro ženy, do konce století však nebyly uznané. (Matoušek, 1997)

Předškolní výchova

Jan Vlastimír Svoboda se v dalších deseti letech od založení opatrovny Na Hrádku věnoval jejímu rozvoji. (Jůva, 2007) Později se však její duch vytratil a z opatroven se staly spíše pečovatelské ústavy, ve kterých se vyznával intelektuálně školský přístup. Kvůli velkému počtu německého obyvatelstva u nás začaly od roku 1864 vznikat také Fröbelovy dětské zahrádky. Česká společnost si však uvědomovala riziko germanizace a tím byla započata myšlenka české mateřské školy. První mateřská škola byla založena v roce 1869 u sv. Jakuba v Praze. Ta vznikla podle tří vzorů: Svobodovy opatrovny, Fröbelovy dětské zahrádky a francouzských předškolních zařízení, která se vyznačovala citovou vazbou pěstounky

k dítěti. O českou mateřskou školu se zasloužila **Marie Riegrová Palacká** (1833–1992), dcera historika Františka Palackého (1798–1876) a manželka politika Ladislava Riegra Palackého (1818–1903). M. Riegrová Palacká se ve veřejné sféře prosadila díky svým společenským stykům. M. Müllerová a B. Ledvinková byly ženy, které Riegrová Palacká vyslala do Paříže na půlroční kurz pod vedením M. Pape Carpentierové, aby francouzské myšlenky přinesly do Čech. České mateřské školy byly bezplatné a navštěvovaly je děti od čtyř do šesti let. V roce 1869 byl vydán říšský zákon zvaný Hasnerův, který se jako první zmiňoval o institucích typu mateřská škola. Vymezuje cíle mateřské školy a tím odlišuje jejich působnost od jeslí a opatroven. (Opravilová, 2017)

Kdo vychovával

Marie Riegrová Palacká (1833–1891) usilovala o prosazení žen do vedení v opatrovnách, kde doposud vládli pouze muži. „Chtěla jsem vyrvat hlavní péči o zřízení opatroven z ruky mužů, aby také naše pohlaví mělo šťastnou příležitost dokázat svou lásku a obětavost pro dobro obecné, pro blaho třídy dělnické, a to ve věci jež tak blízko se dotýká srdce ženy a matky.“ U sv. Jakuba tedy pracovaly **pouze ženy**. (Opravilová, 2017, s. 34) V jiných mateřských školách i opatrovnách pečovali o děti jak ženy-pěstounky, tak **muži**. (Bělinová, 1980) V ministerském výnose z roku 1872 je psáno:

„Kdežto k nařízení školy mateřské, jež bez jakékoli závady mužům svěřeno býti může, dostačuje obecná znalost organizace takových ústavů, o niž při ústavěch ku vzdělávání učitelů v § 29 zákona říšského o školách obecných postaráno a k niž na přístě všemožný zřetel bráti jest, hodí se k vlastnímu vychovávání dítek ve školách mateřských toliko pohlaví ženské. Ku zdárnému rozřešení tohoto úkolu potřebí jest totiž dětské upřímné myslí, která dovede vpravit do života dítek, láskyplné trpělivosti a shovívavosti, která dítě bezděky k sobě vábí, jakož i praktické obratnosti v obcování s malými – což vše jsou vlastnosti, které svrchovanou měrou dány jsou pohlaví ženskému.“ (Opravilová, 2017)

Řízení mateřských škol bylo stále svěřováno **mužům**. V Hasnerově zákoně později vstoupilo v platnost i rozhodnutí, že ženy, které pečují o děti v mateřských školách musí být neprovdané. (Opravilová, 2017) Důvodem bylo, že učitelka provdaná podle tehdejších zákonodárců podává jiný výkon než učitelka svobodná. Podle Bendla (2002, s. 30) to mělo jisté výhody. „Když se na věc podíváme z hlediska dítěte, žáka, tak jsme nuceni přiznat, že svobodná učitelka se může dětem věnovat zcela. Navíc pro svobodnou ženu-učitelku představovali žáci svým způsobem „náhražku“ za chybějící vlastní děti, kterých se musela

prakticky vzdát. Učitelka nezatížená rodinným životem a starostmi o vlastní děti se může žákům ve škole věnovat s plným nasazením, takřkajíc na plný úvazek.“ Tato krutost vůči učitelkám je ohleduplnost vůči dětem.

Jaká byla příprava na učitele?

V minulosti byla profese učitele výrazně mužským posláním právě kvůli možnosti vystudovat vyšší vzdělání. V první polovině 20. století se odehrál velký rozvoj dívčích škol a ženy začaly studovat. Profese pro ně vhodné byly viděny právě v těch, které byly blízké rolím matky a pečovatelky. (Bahenská, 2005) Hasnerův zákon zavádí **povinnost odborného vzdělávání** pěstounek. (Opravilová, 2017) V roce 1873 byl otevřen jednorocní kurz pro pěstounky mateřských škol pod vedením Barbory Ledvinkové. (Bělinová, 1980)

1.2.3 20. století

Společnost

Ve světě v polovině 50. let bylo obvyklé, že žena se starala o domácnost a muž o rodinný výdělek. Mnoho žen se však pouze jako hospodyně cítily nešťastně. Za druhé světové války řada z nich vykonávala zaměstnání, přišly o ně však, když se muži z války vrátili. Patriarchát v druhé polovině 20. století slábl. Lze to vysvětlit dvěma fakty: jedním z nich je již zmiňovaná zaměstnanost žen za války a druhým je sexuální revoluce na konci 60. let, která vyústila až k prosazení legislativních změn, které ženám umožnily pohyb ve veřejném prostoru v podobě účasti ve veřejných záležitostech. (Giddens, 2013) V Anglii bylo po 1. světové válce zavedeno volební právo pro ženy, obsahovalo však mnoho podmínek. (Matoušek, 1997) Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let se odehrála druhá sexuální revoluce, přičemž se zvýšil nemanželský styk, a tudíž se zvýšila porodnost nemanželských dětí. Rodina byla často nekompletní, narůstal počet matek samoživitelek. (Grecnerová, 1999) Rozšiřovala se také práva dítěte. (Giddens, 2013) Na počátcích 20. století se začíná odmítat tělesné násilí na dětech. Rázná autorita k dětem v předešlém století se proměňuje v autoritu jemnou a mravnou. Poslušnost je stále vyžadována, jsou však děti vysvětlovány důvody. Mezi dítětem a rodičem vzniká diskuze. (Matoušek, 1997)

Předškolní výchova

Polovina institucí pro nejmenší na území Čech byla německých. V mateřských školách se sice nevyučovalo trivium, většinu času však děti poslouchaly slovní výklad mravní a náboženské výuky ve školních lavicích. Činnosti byly mechanizované a mateřské školy přeplněné. K této „staré škole“ se pedagogové často stavěli kriticky a dožadovali se nové výchovy v harmonii a přirozenosti. Tuto pedagogiku nazýváme reformní, jelikož zcela mění pohled na dítě. Dětství je označováno jako nejdůležitější fáze ve vývoji člověka, a proto se této změně říká tzv. „Koperníkovský obrát“, kdy je dítě přirovnáno ke slunci v centru našeho vesmíru. Vzniká tedy pedagogika pedocentrická. (Opravilová, 2017)

Ve dvacátém století řada osobností usiluje o reformu mateřské školy. V tuto dobu se ve společnosti řeší otázka pojetí mateřské školy, která je na jednu stranu chápána jako „malá škola“ a na stranu druhou jako instituce specifické výchovy odpovídající předškolnímu věku. Tyto reformní metody můžeme dnes vidět rozšířené po celém světě. Reformátoři předškolní výchovy vyzdvihují svobodnou výchovu a tzv. volnou školu. (Bělinová, 1980) Vzniká řada nových pedagogických koncepcí, později nazývaných alternativní. Mezi reformátory patří **ženy i muži**.

Ženami, které se zabývaly reformou předškolní výchovy, jsou ve světě např. **Ellen Karolina Sophie Keyová** (1849–1936), autorka knihy *Století dítěte* (Opravilová, 2017) a **Marie Montessori** (1870–1952), italská lékařka, která se zpočátku zabývala dětmi retardovanými a jejich smyslovou výchovou. Své autodidaktické pomůcky právě pro tyto děti přinesla i do Domu dětí, kde učila děti předškolního věku v chudé čtvrti. (Bělinová, 1980) V Čechách se nové pedagogice věnovaly převážně ženy – učitelky **Ida Jarníková** (1879–1965) a **Anna Süssová** (1851–1949). (Opravilová, 2017)

Mezi muže reformátory patří **John Dewey** (1859–1952) a **Ovide Decroly** (1861–1932) J. Dewey byl americký filozof, sociolog a pedagog. Zdůrazňoval individuální rozvoj každého jedince. Třídy žáků byly v jeho pokusné škole tvořeny malou skupinou dětí z důvodu dosažení intenzivního kontaktu s učitelem. Vytváří pragmatickou pedagogiku, která zdůrazňuje dětskou činnost a osobní zkušenost. Na základě této pedagogiky vznikla projektová metoda. V roce 1898 byla k jeho pokusné škole připojena i mateřská škola (předškolní zařízení), kde se děti přirozeně učily reálnému životu. Podobně jako M.

Montessori s postiženými dětmi zprvu pracoval také O. Decroly, lékař původem z Belgie. Ve své globální pedagogice vyzdvihoval sebepoznání a poznání prostředí. Dítě podle něj nejlépe poznává skutečné věci z reálného života namísto uměle vytvořeného didaktického materiálu. (Bělinová, 1980)

Kdo vychovával

První nárůst zastoupení žen ve školství začal již na konci 19. století a vyvrcholil v polovině 20. století, kdy se stabilizoval. V roce 1910 připadalo v Čechách na 1000 ekonomicky aktivních osob v oboru vyučování 394 žen.“ (Smetáčková, 2007, s. 30) Až v roce 1919 byla zrušena podmínka péče o děti pouze neprovdaným ženám. (Bělinová, 1980) Smetáčková (2007) vidí zrod feminizace školství, právě v začátku 20. století převážně v souvislosti se světovými válkami. Muže, kteří byli ve válkách, bylo třeba nahradit ženami. **Ženy** se počátkem 20. století staly hlavním aktérem ve výchově předškolních dětí.

V roce 1885 se konal první sjezd pěstounek, kde vznikl návrh na ustanovení *Spolku pro zájmy škol mateřských*, který byl potvrzen v roce 1887. Spolek v roce 1908 vydal rezoluci, kde pěstounky požadovaly např. kurzy a přednášky, cvičné školy, zřizování více mateřských škol veřejných a zlepšení prostředí mateřských škol i vylepšení života pěstounek a jejich společenského postavení. V návrhu byl vznesen požadavek na „obsazování míst řídících zasloužilým pěstounkám“ nebo nahrazení pojmenování „pěstounka“ za „učitelka“. (Opravilová, 2017)

Jaká byla učitelská příprava?

Ženy mohly začít studovat, a tak se mnohým z nich, doposud zůstávajícím doma nebo pracujícím v továrnách, otevřely brány k různým povoláním. Jejich výběr byl pro ně často právě v péči o děti, která jim byla blízká. Později se začaly dožadovat vzdělání vyššího a odbornějšího, ale také lepších pracovních podmínek, jak je zřejmé např. z rezolucí sjezdů pěstounek. Vzdělávání pěstounek probíhalo doposud v rámci jednoletého kurzu. V rezoluci z roku 1908 se pěstounky dožadovaly zřízení kurzu dvouletého, který by disponoval cvičnou mateřskou školou, popřípadě školícím pracovištěm na odborné klinice pro děti. Na dvouletý kurz by navazovalo další studium v podobě přednášek pedagogických i psychologických. Mimo kurzy se pěstounky dožadovaly zřízení odborných knihoven a stipendií pro výjezd do

ciziny pro načerpání inspirace. (Opravilová, 2017) V roce 1918 byly zřízeny dvouleté kurzy pro učitelky mateřských škol. Později, se učitelky domáhaly vzdělání na vysoké škole, to se však nepodařilo, proto byla vybudovaná *Škola vysokých studií pedagogických* a v roce 1932 se na ní mohly vzdělávat i učitelky mateřských škol. Studovna pro učitelky mateřské škole byla později zřízena v roce 1939 pod vedením Marie Bartuškové, která se stala vedoucí pracoviště pro předškolní vzdělávání na pedagogické fakultě v Praze. (Bělinová, 1980)

Muži však byli v této oblasti stále čini, ač ve vyšších funkcích. Na počátku 20. století nebylo vymezené, jak bude profesní příprava učitelů mateřských škol vypadat. Vyústilo to až ve spor mezi dvěma akademiky **Otakarem Chlupem** (1875–1965) a **Václavem Příhodou** (1889–1979). Chlup požadoval teoretické studium pedagogického myšlení do hloubky (Spilková, 2010, s. 35) Usiloval o rozvoj vědeckého výzkumu v předškolní pedagogice a požadoval vysokoškolské vzdělání všech učitelů, včetně těch v Mateřské škole. (Bělinová, 1980) Příhoda také požadoval vysokoškolské vzdělání učitelů, na rozdíl od Chlupa se však přikláněl k praktickému vyučování s minimem teorie. (Spilková, 2010)

1.2.4 Socialismus

Společnost

„Instituce rodiny v normalizačním vývoji ztrácí podstatnou část svých funkcí a předává je státu.“ (Fučík, 2014, s. 18) Komunistický systém vytvořil zdání sociálního státu, který se o své občany staral. Ve skutečnosti však skryté náklady na tento sociální stát brzdily vývoj a snižovaly úroveň mnoha zboží i služeb. Rodinné sítě měly velkou moc a její sociální kapitál byl často cennější než peníze. Sociální stát se snažil co nejefektivněji sladit rodičovství a zaměstnání tak, aby co nejvíce **žen** bylo **zaměstnaných**. V koncepci předškolní výchovy se vymezuje i spolupráce školy a rodiny, přičemž škola jako odborná instituce poskytuje rodině poradenství – výchovu k rodičovství. (Bělinová, 1980)

Výchova

Proti reformistickým tendencím ve světě v socialistických zemích stála koncepce socialistické výchovy. Hlásila se k myšlenkám zakladatelů marxismu – **Karle Marxe** (1818–1883), **Bedřicha Engelse** (1820–1895) a **V. I. Lenina** (1870–1924). Výchova dětí podle nich měla být ve státních ústavech na státní útraty. Lenin v těchto myšlenkách viděl

východisko pro osvobození ženy od domácí výchovy a zrovnoprávnění její role ve vztahu s mužem. V předškolních institucích viděl potenciál ideálního formování členů komunistické společnosti. V socialistických zemích jsou proto v této době předškolní instituce součástí jednotného školského systému a poskytují výchovu všem dětem bez rozdílu. Předškolní vzdělávání se inspirovalo v tradici ruské národní výchovy. Socialistickou výchovu v Českých zemích ovlivnila díla N. K. Krupské a S. Makarenka. Ve svých dílech vyzdvihovali princip kolektivismu. Hra měla být přípravou na práci a měla rozvíjet soustředění, odpovědnost a úsilí. V zemích SSSR se vedle zvyšování počtu mateřských škol zřizovaly také zařízení typu *jesle*, pod správou mateřských škol, které umožňovaly ženám pracovat již od útlého věku svých dětí. (Bělinová, 1980) To socialistickému systému poskytlo větší zaměstnanost žen pro početnější pracovní sílu. (Smetáčková, 2007) Výchovně vzdělávací práce se uskutečňovala systematickým režimem podle jednotných, hluboce rozpracovaných a povinných osnov. Odmítala a kritizovala volnou výchovu západních zemí. S výchovným působením na děti propojovala také přímé vedení rodiny k sovětským ideálům. (Bělinová, 1980)

Vzdělávání učitelů

Vzdělávání učitelek bylo převážně řízeno ženami, muži se věnovali jiným oborům. Vzdělávání pro učitelky mateřských škol východního bloku bylo jak středoškolské, tak i vysokoškolské. (Bělinová, 1980) V roce 1946 bylo vydáno vládní nařízení, které stanovilo: „povinná studijní doba na pedagogických fakultách, popřípadě na jiných univerzitních fakultách a vysokých školách se určuje pro kandidáty učitelství škol mateřských na čtyři semestry.“ (Spilková, 2010, s. 35) Záhy bylo však zkráceno pouze na jeden rok a v roce 1950 bylo zrušeno a vzdělávání učitelek mateřských škol bylo možné pouze na střední škole. Další pokus o vzdělávání učitelek mateřských škol na školách vysokých nastal až v roce 1970, kdy byl na dvou pedagogických fakultách v Českých zemích otevřen denní magisterský obor. (Spilková, 2010) Učebnicemi pro tyto učitelky byly spisy od ruských učitelek mateřských škol, např. E. A. Flerinové. Nebo českých pedagožek Bartuškové *Pedagogika předškolního věku* a Bělinová a kolektiv *Rok v Mateřské škole*. Pro jednotnost předškolní výchovy v jednotlivých zemích SSSR sloužily mezinárodní semináře. (Bělinová, 1980)

Souhrnně lze říci, že socialismus byl jedním z příčin feminizace školství. Usiloval o zaměstnanost všech občanů, tedy i žen, které své děti mohly během pracovní doby dávat do jeslí. Školství bylo jednou z oblastí, která ženám poskytovala větší flexibilitu právě v pracovní době nebo ve volnu přes prázdniny. Mimo to systém usiloval i o vliv na výchovu v rodině, která byla převážně v odpovědnosti žen.

1.2.5 Po roce 1989

Společnost

Naše země se výrazně nevymyká světovým trendům, nemůžeme však opomenout fakt, že vývoj po pádu želené opony (1989) je silně ovlivněn transformací od socialistické společnosti ke kapitalismu, od centrálního plánování k tržnímu hospodářství a od kulturní izolace spojené s orientací na východ k otevřenosti a orientaci na západ. (Fučík, 2014)

Po rozpadu SSSR se česká společnost takřka nezapojila do mezinárodního feministického hnutí pro ženskou práci. Zaměstnanost a pracovní přítomnost byla pro české ženy samozřejmá. Spíše naopak se u nás oslabil dosud fungující prostředky pro sladění rodiny a práce. Pro české matky byla totiž lákavá představa zůstat s dítětem dlouho doma oproti zanechání ho v kolektivních jeslích a později v mateřské škole. To vedlo ke snížení počtu jeslí a omezení mateřských škol. (Fučík, 2014) Tyto představy souvisely s osvobozením státu, takže matky chtěly osvobodit i dítě a dopřát mu konečně volné dětství. Jiné se zase obávaly, že bude stát dále přebírat výchovu z rukou rodiny. (Spilková, 2010)

Ve starších vydáních knih o moderní rodině se můžeme dočíst o rozdílných rolích otce a matky ve vztahu k dítěti. V Grecmanové (1999) je např. citace od Zdeňka Matějčka z roku 1994: „... víme, že je nesmyslné, aby ženy a muži dělali přesně totéž, aby podávali tytéž výkony, aby měly tytéž zájmy a záliby. Nepřináší to žádnou spokojenost ani na jedné straně – a navíc by se tím asi vytratila z našeho života právě ta krása, která je obsažena v polaritě mužského a ženského.“ Udává, že otcové dítěti sdělují životní moudrost a učí ho manuálním dovednostem. Bývají velkorysejší, zábavnější a méně úzkostliví. Vztah dítěte s matkou je na rozdíl od toho založen na silných emocionálních poutech, v raných letech mu zprostředkovává mravní, citové, intelektové a tělesné výchovy. Grecmanová (1999, s. 17) dodává: Přílišná emancipace žen, jejímž důsledkem je přezaměstnanost matek, poškozují přirozené kontakty matek a dětí a neprospívá rodinnému štěstí.“

Roste počet rozvodů a osamělých matek. Soud svěřuje děti převážně matkám z důvodu častějších úmrtí mužů ve středním věku nebo pracovního zaneprázdnění otců. Dítěti poté chybí mužský vzor. Pokud dítě žije s osamělým otcem, pomáhá mu někdo z příbuzenstva. Grecmanová (1999, s. 27) udává, že pro osamělé muže je starost o dítě komplikovanější než pro osamělé ženy, jelikož „mají pracovní angažovanost, různé koníčky, sportovní záliby atd. a z toho plyne málo času na přímou starost o rodinu, v níž jeden rodič chybí.“

Mateřské školy

Učitelky mateřských škol se zorientovaly v nových trendech, odvrátily se od ideologického zaměření škol a začaly přejímat ideje alternativních škol západních zemí. (Spilková, 2010) Celý režim mateřských škol je rozvolněn. Je snížen počet dětí ve třídě a některé děti se speciálními potřebami se začínají integrovat do tříd běžných. Zakládají se různé asociace a společnosti pro předškolní výchovu. (Kofátková, 2008) Byly založeny *přípravné třídy* (při ZŠ), které navštěvují některé děti s odkladem školní docházky. Mimo mateřské školy a přípravné třídy vznikají také zařízení, které spadají pod další ministerstva (jiná než Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Jsou to tzv. *dětské skupiny*, pro děti od 1 do 6 let, které spadají pod ministerstvo práce a sociálních věcí. Jesle jako takové zanikly, jsou však zařízení, které fungují pod ministerstvem průmyslu a obchodu, které pečují o děti raného a předškolního věku. (Loudová Stralczyňská, 2017)

Kdo vzdělává?

V roce 1989 v předškolních institucích nepracovali žádní muži. Od té doby se poměr mužů v předškolních institucích zvedl na 0,63 %, ve větších městech se poměr pohybuje výše a rok od roku stoupá. Je však nutno dodat, že statistiky personálu předškolních zařízení nejsou vedeny pro formy institucionální péče jako jsou dětské skupiny a centra spadající pod jiná ministerstva, pouze pro MŠ a přípravné třídy. (Loudová Stralczyňská, 2017)

Jaká je příprava?

Zatímco v některých evropských zemích bylo studium učitelství pro mateřské školy spojováno se studiem učitelství prvního stupně základní školy, v České republice se otevřel roku 1993 bakalářský obor, který profiloval učitelku v MŠ jako odborníka na péči a vzdělávání dětí ve věku od 3 do 6 let. (Spilková, 2010)

2 Měnící se situace ve společnosti v souvislosti s častou absencí mužského vzoru u dětí

Současná postmoderní rodina 21. století se v řadě ohledů odlišuje od fungování rodiny v předcházející době. Změny se týkají například chápání mužské a ženské role, práv ženy, pohledu na rodinu a manželský svazek, jakožto rozvratitelný, a mnoha dalších aspektů. To vše poukazuje na potřebu mužského vzoru pro děti, tudíž k potřebě přítomnosti muže ve vzdělávacích institucích. Zejména potom v mateřské škole, kdy se v dítěti vytváří elementární koncepty o světě a fungování vztahů. Jak tedy vypadá dnešní rodina?

2.1 Proměna rodiny

Soudobé Evropské manželství je založeno na lásce. Zvýšila se rozvodovost a monogamie se stává *monogamií sériovou*, kdy je běžné mít více partnerů či partnerek po sobě. Moderní rodina může být *patrilineární*, tzn. dědičná linie po otci, kdy dítě dostává jeho jméno i majetek, ale i po matce. Moderní rodina bývá také *neolokální*, to znamená, že nově vzniklé rodiny se stěhují mimo rodiny původní. V neposlední řadě ubývá rodin rozšířených a převažují rodiny *nukleární* čili soužití jednoho či dvou rodičů s dětmi. (Giddens, 2013) Změnami rodinných vztahů roste počet rodin neúplných, především matek samoživitelek. (Varadzin, 2011)

V porovnání s minulostí dnes většina dětí žije bez většího kontaktu s širší rodinou (tzn. dědečkové, strýcové aj.), tudíž ani ti v rodině nezastupují onen někdy chybějící mužský vzor otce. Koncem 60. let ve Skandinávii, později v západní Evropě začínají narůstat počty žen, které rodí a vychovávají děti samy, bez otce. (Matoušek, 1997) Výzkum z roku 2006 v Británii ukazuje, že 24 % domácností s vyživovanými dětmi má pouze jednoho rodiče, převážně matku, zatímco v roce 1971 to bylo pouze 7 %. Faktem však je, že v Británii roste procento matek, které se vědomě rozhodnou mít dítě bez partnera, tzv. „svobodných matek z vlastní volby“. Velké procento rodin pouze s jedním rodičem bylo v ostatních zemích Evropy roce 2004 největší v zemích pokrokových a rozvinutých jako je Belgie (13,7 %), Dánsko (18,8 %) a Švédsko (22 %). (Giddens, 2013) Tato čísla stále rostou. V roce 2017 bylo v evropských zemích v průměru 15 % rodičů samoživitelů, nejvíce vykazovalo Dánsko (30 %), Litva (28 %) a Švédsko (25 %). (Eurostat, 2017) V České Republice bylo v roce

2017 celkem 14 % rodičů samoživitelů, z čehož 71 % bylo žen. (ČSÚ, 2017) Téma „nepřítomného otce“ se řešilo již v době válek. Po válkách se sice otec dětem moc nevěnoval, o víkendech či večer je však vídal. S rostoucím počtem rodin s jedním rodičem se však tato otázka znovu otevírá. (Grecmanová, 1999) „Kromě nižší stability rodiny, se také jedná o vznik dvoukariérové rodiny, kdy je péče o dítě přenechána na jiné osobě, nebo stále větší nahrazování rodiny institucemi.“ (Gillnerová, 2011, s. 106)

2.2 Rovnost pohlaví

Rovnost žen a mužů je jedním z pilířů spravedlivé, pokrokové společnosti a patří mezi priority Evropské unie. Zrovnoprávnění požaduje legislativní a institucionální změny, ale také proměnu společenského vnímání. Prioritními úkoly jsou rovnoprávnost ohledně práv, platů, péče a služeb od státu, ale také rovné zastoupení a příležitosti v jednotlivých profesích. (ČŽL, 2018) V posledních dekadách se rovnost žen a mužů v zemích OECD výrazně zlepšila, a to také díky opatřením pro vyrovnání pracovního a soukromého života. Zastoupení žen se zvýšilo v politice, kdy dnes mají zastoupení už v 28 %. (OECD, 2017)

Mnoho žen však nadále přijímá tradiční roli ženy, jakožto pečovatelky o děti a rodinné zázemí. To ukazují výsledky žen na trhu práce, které mají ve světě v průměru nižší platy než muži a nižší pozice. (OECD, 2016) Genderové nerovnosti v každé zemi se velmi liší. Průzkum z roku 2007 zjistil, že ženy mají nejvíce podobné postavení s muži v severovýchodních zemích Evropy a na Islandu. Velká Británie je na 9. místě a na posledním místě se nachází země arabské. V těchto zemích ještě stále panuje představa, že ženská práce je pro ženu až druhořadá a hlavní ženskou činností je péče o děti a rodinu. (Giddens, 2013)

Ženy v dnešní době čelí dilematu dvou cílů, jimiž jsou ekonomická nezávislost a zodpovědná a správná výchova a péče o děti. Jako východisko zde vidí Terri Apter (1993, podle Giddens, 2013) větší flexibilitu v zaměstnání pro ženy a změna v postojích mužů. Zvýšení počtu zaměstnaných žen vzbuzuje pocit, že se muži budou více podílet na domácích pracích a péči o děti, velká změna se zde však neodehrála. Dle nižších platů žen to lze vysvětlit ekonomickou závislostí ženy na muži, a tudíž se tento trend vyrovná až po vyrovnání tohoto rozdílu. (Giddens, 2013)

2.2.1 Otcovská péče

„Proměna role a postavení ženy v rodině, na trhu práce i ve společnosti měla za následek i proměnu role mužů jako partnerů, otců a živitelů rodin, vzrostl tlak na jejich zapojení do péče a výchovy dětí.“ (Fučík, 2014) Mnoho evropských zemí, do své politiky zařazuje opatření ohledně otcovské péče o děti. Ve Švédsku mají oba rodiče nárok na 450 dní placeného volna při narození dítěte a s tím i nárok na následný návrat do zaměstnání. V zemích, kde je nejnižší podíl žen na pracovním trhu, ve Španělsku, Řecku a Itálii si otcové neberou rodičovskou dovolenou vůbec. (Giddens, 2013) V České republice je rodičovský příspěvek od 90. let rozšířen také na otce. Data z roku 2015 však ukazují, že pouze 1,8 % mužů v ČR této příležitosti využije a nastoupí na rodičovskou dovolenou. (European Commission, 2018)

I když se v některých zemích legislativa snaží zacílit na otcovství v těsnějším kontaktu s dětmi, silnou roli hrají předsudky o mužských a ženských rolích. (Giddens, 2013) Nejvíce času, který stráví otec se svými dětmi vykazují právě švédské země – srovnatelný nebo vyšší čas s dětmi než matka, tj. v průměru 10,5 hodiny denně v pracovních dnech. Na rozdíl od toho otcové z USA tráví se svými dětmi v pracovních dnech pouze mezi 15 minutami – 3 hodinami. (Lamb 2002 podle Giddens, 2013) Podle Sheltona (1992 podle Giddens, 2013) stále tráví daleko více času péčí o děti matky než otcové, protože od mužů se očekává, že zabezpečí rodinu po ekonomické stránce. Ženy se mezitím starají o „teplo rodinného krbu“. Taková očekávání učí děti v rané socializaci tradiční genderové role muže a ženy. (European Commission, 2018) Pro českou rodinu je rozložení rolí v rodině spíše tradiční a i v rodinách dvoukariérových je péče o děti a domácnost doménou ženy. (Maříková, 2000)

Genderovou nevyváženost vidíme také v jurisdikci, spojenou s rozvodovostí a následné svěřením do péče jednomu z rodičů. V České republice je více než 95 % dětí svěřováno matkám, protože jsou přirozeně brány jako „lepší“ pečovatelky. (Smetáčková, 2007)

Děti, které žijí bez otce se také objevují v rodinách dvou homosexuálů. Dříve netolerovaná homosexualita je již dnes v mnoha zemích normální a tím se zvyšuje i ochota soudů svěřovat adoptivní děti do péče matkám žijícím v lesbickém vztahu nebo umělé oplodnění těchto matek. V Británii bylo důležitým mezníkem prohlášení z roku 1999, které definuje homosexuální pár ve stabilním vztahu jako rodinu. (Giddens, 2013)

Ženy jsou stereotypně vnímány jako dobré v pečovatelských profesích, protože to mají „od přírody“ dané. (Equal Opportunities Commission, 2007) Výzkumy však ukázaly, že děti navazují vazby s osobou, která o ně pečuje a uspokojuje jejich potřeby bez ohledu na to, jestli je to žena či muž. Přitom by přídavné jméno mateřský v tomto případě nemělo být vázané na ženské pohlaví, stejně jako mateřský jazyk, který si lze osvojit i jinými osobami než matkami, tudíž i muži. V tomto smyslu totiž slovo mateřský označuje blízkost k jazyku. (Sedláček, 2008) Stern (1977) uvádí, že „mateřské chování“, což je spontánní napojení na dítě, o které žena pečuje, se objevuje i u mužů. Výzkumy z novorozeneckých oddělení, kde zkoumali vztahy žen a mužů k dětem ukazují, že muži jsou vybaveni stejnými mechanismy, které používají v komunikaci s malým dítětem, jako ženy. (Matějček, 2003)

Existují kultury, ve kterých jsou role muže a ženy zcela odlišné než ty naše. Například Barry Hewlett (1993) studoval pygmejský kmen Aka z Konga, kde otcové pečují o děti. Nosí je neustále u sebe a pokud není matka nablízku, v případě breku jim k utěšení poskytnou své bradavky. (Hewlett 1993 podle Sedláček, 2008) I ve zvířecí říši můžeme najít různorodé rodičovské chování u samců. Většina ptáků si například péči o potomky dělí půl na půl, ve vlčí smečce mláďata vychovává celá tlupa a v případě tučňáků se stará pouze otec. Otcovství není jen produkování spermií, ale rodičovské chování se všemi jeho možnými aspekty – krmení, obrana, péče o srst. Tedy to vůbec nemusí vycházet z často zmiňované logiky typu „kdo rodí, ten pečuje.“ (Sedláček, 2008) Rodičovské chování je u zvířat i u člověka ovlivňováno hormonálně, a to i u samců. (Matoušek, 1997)

2.3 Nutnost mužského vzoru ve výchově

„Dítě potřebuje oba rodiče. Matku, která má pro něj emocionální význam, dává dítěti bezpečí, lásku a důvěru a otce, který umožňuje dítěti experimentovat, rozvíjí kreativitu, pomáhá čelit konfliktům a zvyšuje odolnost.“ (Gillnerová, 2011, s. 106) Grecmanová (1999) dodává, že pro dítě je velmi důležité sledovat vztah mezi matkou a otcem jako vztah mezi mužem a ženou.

Podle Giddense (2013, s. 330) „chlapci, kteří vyrůstají bez otce budou muset v budoucnosti vynaložit velké úsilí, aby úspěšně zvládli vlastní rodičovství.“ Průzkumy ukázaly, že děti svobodných matek jsou častěji hospitalizovány a častěji nemocné než děti žijící v úplných rodinách. Mají také horší školní prospěch. (Matoušek, 1997) Otec ukazuje dítěti, jak

pochopt sexuální a agresivní energii. Bez něj je dost pravděpodobné, že se u dětí objeví v podobě kriminality a násilí. (Giddens, 2013) Výzkumy ukazují, že děti, které vyrůstají bez otce, mají horší výsledky v inteligenčních testech. (Matoušek, 1997) V neposlední řadě potřebují mužský vzor děti, které sice s otcem žijí, ale jeho vzor je spíše brzdou nebo překážkou správného vývoje dítěte, jak je to například u otců alkoholiků. (Márová, 1975)

3 Osobnost učitele muže v raném vzdělávání

Předešlá kapitola nastiňuje změny v současné rodině a z toho vyplývající potřeby mužského vzoru pro děti. Následující odstavce řeší pozici učitele muže ve školních institucích. Zabývá se rozdíly v chování muže a ženy, poukazuje na studie, které prokazují přínosy zapojení mužů do předškolních zařízení a shrnuje rizika z toho vyplývající. V poslední podkapitole této nahlíží na důvody, proč je obtížné genderovou nerovnost v pedagogických kolektivech vyrovnat.

Na začátek této kapitoly je důležité vymezit si pojem gender. „Výraz gender odkazuje k rozdílům mezi mužem a ženou, resp. mezi muži a ženami, anebo také mezi mužským a ženským. Tyto rozdíly mnozí z nás vnímají jako cosi daného, neměnného, tudíž i normálního či dokonce přirozeného. Ve skutečnosti se však jedná o lidský „výtvor“ – naši (lidskou) konstrukci. Z genderového hlediska pak jde o takové rozdíly mezi mužem a ženou, které nejsou předurčeny biologicky, geneticky ani nikterak jinak „od přírody“, nejsou nám dány dopředu nýbrž vznikají a jsou podmíněny kulturně, historicky a sociálně. V dnešní době skutečnost, že se někdo narodil jako muž nebo žena stále ještě formuje a ovlivňuje postoje, hodnoty, možnosti, šance, životní styl atd. Maříková říká, že gender je mocnější, než pohlaví a „organizuje“ náš všední život.“ (Maříková, 2000, s. 11) Chováním, akcemi, činy prezentujeme naši maskulinitu nebo feminitu neboli mužskost a ženskost. Tyto kategorie nemají smysl samy o sobě, nýbrž „maskulinita nabývá svého smyslu především tehdy, stojí-li vedle feminity.“ (Smetáčková, 2007) Genderové role jsou přijímány, jako obecně platné či až biologicky dané. A to ačkoli jsou proměnlivé, v mnoha společnostech jiné a nemusí odpovídat psychickému a sociálnímu nastavení ani zájmům každého člověka. (Sedláček, 2008) I když genderový řád společnosti většina lidí přijímá jako samozřejmý, biologický a přirozený, je třeba podstoupit od sociálních struktur a pochopit ho jako něco sociálně utvářeného a být si vědomý toho, že se opírá o stereotypní představy ženy a muže.

(Smetáčková, 2007) Smetáčková neříká, že genderový řád je špatný, ani že je nepřirozený, ani se nesnaží odstranit to, že např. muž ženě drží dveře, ale právě stereotypní představy, jako je to, že jediné žena se dokáže postarat o dítě, a hlavně uvědomění si, že je to pouze kulturně daná věc. Existují totiž studie, které tento fakt vyvrací. Těmto studiím bych se také ráda věnovala v této části práce.

3.1 Rozdíly mezi mužem a ženou

Již od poloviny 19.století vědce zajímal biologický rozdíl v chování mezi ženou a mužem. Zkoumala se velikost mozků v závislosti s inteligencí atd. Nemůžeme však potvrdit, že tyto výzkumy byly založeny na pravdě. Výzkumné týmy se skládaly především z mužů a když se stejný výzkum později zopakoval s týmem žen, výsledky se lišily. Jednalo se tedy o protifeministickou kampaň. Od druhé světové války však vznikají výzkumy nezaujaté. Ve výzkumech šlo o srovnávání charakteristik mužů a žen z vyspělých průmyslových zemí. (Matějček, 2003) Zde jsou některé z vyzkoumaných rozdílů:

Muži	Ženy
<ul style="list-style-type: none"> • větší zájem o sféru věcí • lepší prostorová orientace • lepší schopnost konstruovat mechanismy, stavby apod. • lepší koordinace velkých tělesných pohybů • slabší reakce na smyslové podněty • agresivitu projevují přímo, v dětství a mládí jsou fyzicky agresivnější • při kontaktu s neznámou osobou jsou důvěřivější, pružněji reagují na nevstřícné podněty, snadněji přecházejí od nepřátelství ke spolupráci 	<ul style="list-style-type: none"> • větší zájem o mezilidské vztahy • lepší schopnost vcítění do lidí • lepší paměť na jména a podoby lidí • lepší porozumění řeči i používání řeči • rychlejší zpracovávání informací, zvláště v situacích, které vyžadují rychlé rozhodnutí • lepší koordinace drobné motoriky • silnější reakce zejména na světlo, zvuky, na tělesné dotyky • agresivitu projevují nepřímou, převážně slovně • v kontaktu s neznámou osobou jsou méně důvěřivé, více se opírají o emočně založenou představu o svém protějšku, jejich strategie při jednání s ním má větší setrvačnost

Mužům funguje mozek jinak než ženám. Výzkumy, které se provádí vstříkáním radioaktivní glukózy do mozku a následným snímáním její spotřebovávání se zjišťuje jaká část mozku pracuje při různých úkolech. Bylo zjištěno, že ženský mozek pracuje „komplexněji a mužský mozek zaměřeněji“. Můžeme se tedy domnívat, že zatím

nepotvrzená ženská intuice má reálný základ právě v těchto výzkumech. Zajímavá je také aktivita mozku bez zadaného úkolu. Muži v této chvíli převážně zapojují oblasti spojené s tělesnou činností a sexualitou. Oproti tomu ženy aktivují řečová centra mozku čili vedou vnitřní monolog. (Matoušek, 1997, s. 15) Matějček (2003) k tomuto rozdílu mužského a ženského mozku přirovnává vyhraněnost chlapců a dívek v mladším věku. Popisuje, že dozrání mozkové tkáně se dostaví u dívek podstatně dříve, než u chlapců a tím dochází k větší vyhraněnosti chlapců, zatímco u dívek, kterým mozkové tkáně dozrály dříve, toto zapříčinilo nesespecializovanost. Chlapci tedy mají zájem o stavebnice a technické hračky, zatímco dívky o hračky rozmanitého charakteru, často ty, které si chlapci nevybraly a na dívky zbyly. Chlapci mají nevýhodu na základní škole, kdy učení vyžaduje více komplexnosti a dívky na školách vysokých, kde výuka vyžaduje hlubokou specializaci. (Matějček, 2003)

3.2 Rozdílné metody učitelů mužů

Seifert (1986) říká, že muži v předškolní výchově nechávají děti více spontánní hře, než ženy a nechávají je dělat více rizikové činnosti. Ve studii Sandberg and Pramling-Samuelsson's study (2005) bylo zjištěno, že učitelky ženy zařazují do vzdělávání více klidných her a zaměřují se na sociální rozvoj. Na rozdíl od toho učitelé muži děti častěji zapojují do fyzických aktivit. Další studie Rentzou a Ziganitidou (2009) a Vandebroek a Peeters (2008) zjistili, že muži nechávají děti více experimentovat podle svého vlastního tempa a používají více humoru. (Zhang, 2017) Ženy učitelky do vztahů vstupují více emocionálně a vymezují své hranice méně striktně než muži. (Gillnerová, 2011)

Zajímavým ukazatelem také je, že muži, když už se stanou učiteli, pokládají učitelství za hodnotnější práci než ženy. (Schleicher, 2018) Ženy také udávají, že ve škole zažívají více stresu, než udávají muži. (Klassen, 2010)

Je tedy zřejmé, že myšlení i chování ženy a muže vykazuje jisté rozdíly, které byly odpozorovány ve vědeckých studiích. Zároveň se však nedá toto rozdělení globalizovat na všechny učitele a učitelky a nedá se počítat s tím, že pokud bude přijat muž, jako zaměstnanec do předškolní instituce, bude se chovat určitým způsobem.

3.3 Přínosy učitelů mužů v předškolních institucích

Škola představuje pro jedince jednoho z podstatných socializačních činitelů. (Smetáčková, 2007) Učitelé napříč všemi stupni škol nevyučují pouze to, co mají v osnovách. Také organizují školní život a tím pádem jsou pro děti vzory a taktéž genderové vzory. Děti reflektují zastoupení mužů a žen v učitelském sboru. Vnímají jejich postavení, ohodnocení, názory na veřejnosti a odnáší si jisté představy postavení žen a mužů ve společnosti. Feminizace školství má tedy dopad na to, že nepřímě děti učí, že maskulinita je nadřazená feminitě. Vyrovnání sborů proto povede k větší **rovnoprávnosti žen a mužů**. (Smetáčková, 2007) Zapojení malého procenta mužů do předškolního vzdělávání zpochybňuje rovnost pohlaví a přispívá k víře v dominantní ideologii o genderových rolích v celé společnosti jako celku. (Cameron, 2006) Genderová nerovnost ve výuce je špatným příkladem demokratických hodnot a sociální spravedlnosti ve školách, které by měly vysílat kulturní ideály a hodnoty dětem. Johnson (2008) tvrdí, že dokud bude přetrvávat genderová nerovnost ve školách, bude posilovat myšlenku, že muži vládnu ženám a ženy vládnu dětem, a bude děti nepřímě učit sexistické genderové vztahy.

Větší zapojení mužů do předškolní výchovy přináší novou dynamiku a zvyšuje **postavení učitelů ve společnosti** celkově. (Jensen 1996 podle Zhang, 2017) Je těžké spočítat míru prestiže povolání učitele, málo lidí by však řeklo, že vzdělávání má stejnou prestiž jako lékařství nebo právo. Podle Johanson (2008) je to dáno historickým kontextem. Péče o malé děti je spojována se ženami, které měly dříve podřadné postavení v rodině i ve společnosti. Toto nízké postavení učitelů ve vztahu k jiným profesím si muži ve školství velice dobře uvědomují, a proto se snaží dostat na vyšší, převážně administrativní pozice, což opět způsobuje genderovou nerovnost a podporuje genderové stereotypy.

Bendl (2002) uvádí tyto zmiňované body jako argumenty pro začlenění více mužů do školství:

- Učitel z části nahradí mužský vzor dětem, které vyrůstají bez otce.
- Muž je ztělesněním autority, řádu.
- Muž mívá větší nadhled nad prací.
- Odbourání ženských pedagogických sborů povede k lepšímu klimatu ve školách.

Co přináší mužský vzor pro chlapce a co pro dívky

Johanson (2008) uvádí, že **chlapci** mladšího školního věku a předškolního věku potřebují mít silné mužské role, aby rozvíjeli zdravou maskulinitu, což jde při převaze učitelek žen obtížně. Přítomnost muže ve výchově přináší silný a stabilní model mužské role, který zabrání negativním postojům chlapců ke vzdělávání, a tudíž špatným výsledkům. (Johnson, 2008) Psychologické výzkumy ukazují, že přítomnost mužského vzoru je významnou ochranou před vznikem kriminální činnosti chlapců v pozdějším věku. (Matoušek, 1997) Nelson (2006) se domnívá, že menší podíl mužů v raném vzdělávání zapříčiňuje větší agresi u chlapců. Vysvětluje to tím, že někteří chlapci bez pozitivního mužského vzoru si z médií vytváří obraz mužů jako fyzicky agresivních. Byly prováděny několikrát studie, které se snažily dokázat, že spolu souvisí větší procento žen ve školství s menší úspěšností chlapců v testech. Tyto domněnky však nebyly potvrzeny. Nicméně větší rovnováha mezi učiteli muži a ženami by měla vést k pozitivnímu dopadu na všechny studenty. (OECD, 2015)

U **dívky** je nedostatek mužského vzoru mnohem častější, protože chlapci mají ke styku s mužskými rolemi mnohem více příležitostí právě díky sportovním kroužkům nebo technickým zájmům. (Márová, 1975) Matějček (2003) udává, že málo mužských vzorů u dětí zapříčiňuje také navazování rizikových vztahů s opačným pohlavím v dospělosti. Převážně dívky, které vyrůstají bez mužského vzoru, v dospělosti tíhnou k extrémistickým názorům vůči mužům. To znamená, že jimi nesmyslně opovrhují nebo je bezvýhradně obdivují. (Matoušek, 1997) Tíhnutí k jakýmkoli mužům bez sebemenšího zaváhání zapříčiňuje touha po něčem novém, co zatím ve svém životě neokusily. Mimo jiné si o nich vytváří ideální a nereálné představy z literatury a filmů. (Márová, 1975)

Důkazy ze studií naznačují vážnost tématu malého zapojení mužů ve školství. Mužský vzor je důležitý jak pro chlapce, tak pro dívky a zabraňuje vzniku mnoha nepříznivých jevů v průběhu dospívání a formování osobnosti jedince. Mimo vyřešení absence mužského vzoru v rodině, muži v mateřských školách pomůžou větší rozmanitosti pedagogických sborů, což pozitivně ovlivňuje školní klima. Odstranění genderové nerovnosti v pedagogickém sboru souvisí s vytvářením generově rovnoprávných představ dětí o světě čili nepřímo ovlivňuje vztah k tomuto tématu v dospělosti. Také by teoreticky mohlo podpořit myšlenku rovnosti nejen mezi pohlavím, ale také mezi dospělými a dětmi, což

vyplývá z moderní pedagogiky: Dítě si samo vybírá svoje zaměření a rozvíjí se podle svého vlastního tempa. Je kladen důraz i na spontánní hru, kdy se učitel stává pozorovatelem a tvůrcem prostředí. (Bruceová, 1996)

3.4 Rizika zapojení mužů do předškolního vzdělávání

Přetrvávající a nevyřešenou otázkou je, zda a případně jaká jsou rizika zapojení mužů do předškolně vzdělávacích procesů v předškolních zařízeních. Mnoho názorů veřejnosti, proti zařazení muže do pedagogického kolektivu v mateřské škole, plyne z předsudků.

Podle Bendla (2002, s. 29) má **žena mateřský pud**, který jí dává výhodu. „Je známo, že rodičovský pud bývá u žen výraznější než u mužů. Navíc žena je bytost více emocionální než rozumová. Vztah mezi emocionální stránkou ženské bytosti a rozumovou je trochu jiný než v případě muže. Muž je více intelektuálně a technicky založený, kdežto u žen převažuje schopnost jazyková, empatie aj. Emocionální a jazyková stránka ženy plus její rodičovský, resp. mateřský pud tvoří pozitiva, která poskytují učitelce určitý náskok před učitelem.“

Muži, kteří pracují s předškolními dětmi cítí tlak na omezení fyzického kontaktu s dětmi právě kvůli obavě z nařknutí z pohlavního **zneužívání**. Tato skutečnost vede k větší kontrole ze strany školy a spolupracovníků a způsobuje mužům stres. Každodenně řeší vhodnost svého chování (např. vzít malé dítě za ruku nebo na klín), nad kterým by se u ženy učitelky nikdo nepozastavil. Strach z péče muže o malé děti se také pojí s homofobií nebo stereotypní vizí maskulinity. Může tedy vznikat úzkost z toho, že je bude brát společnost jako „měkké muže“ nebo gaye. Tato úzkost se postupně snižuje s nárůstem zkušeností a získáním si respektu, ale může zastrašit a odradit začínající učitele. (Sargent, 1998) Nejsou žádné důkazy o tom, že by muži, kteří pracují s malými dětmi byli ve větší míře homosexuálové a není žádná studie, která by říkala, že sexuální orientace mužů i žen ovlivňuje práci s malými dětmi. (Nelson, 2004) Podle statistik se týrání a zneužívání dětí objevuje převážně v rodinách, ve veřejném prostoru se jedná o minimum případů. (Giddens, 2013)

Podle Kantera (1977) jsou muži ve feminizovaných zaměstnáních tzv. tokenem. To znamená, že muž v předškolní instituci zastává minoritní postavení a je na něj kladena vyšší pozornost, která mu přináší jisté výhody či nevýhody. Může se u nich objevit jev tokenismu, kdy dochází k „překroucení či zdeformování jejich osobních vlastností tak, aby odpovídal

generalizované představě něm.“, polarizaci vnímání vlastností tokenů a v neposlední řadě větší šance na úspěch díky jejich viditelnosti. (Kanter, 1977 podle Fárová, 2014, s. 43) Muž ve skupině, ve které dominují ženy se tak stává jiným mužem. Veřejnost ho vnímá černobíle a všechny jeho vlastnosti generalizuje na všechny muže v této oblasti. Mimo to má na sebe díky své jedinečnosti upřenou pozornost, ze které mu například plyne větší šance na povýšení.

3.5 Proč je to tak obtížné?

Podle Maccobyho (1998) je učitelství, stejně jako řada dalších povolání, genderově rozdělenou profesí již od doby primitivní společnosti, kdy se matky hlavně staraly o zajištění stravy dětem. Tato genderová nerovnost povolání zůstává ve společnosti po velmi dlouhou dobu a bude ještě dlouho trvat. (Zhang, 2017) Souvisí s tím např. představa, že v mateřských školách je v užším pojetí hlavní náplní péče o děti a výchova. Ta je chápána jako rozvoj osobnosti, ke které je více potřeba emocionalita, a ta je připisována převážně ženám. „Učitelství v mateřských školách je zároveň odvozováno či připodobňováno k mateřské péči (to dokládá i samotné označení „mateřská škola.“. Rodičem, s nimiž malé děti mají „přirozeně“ užší vztah, bývají matky. Oba výše uvedené důvody vedou k tomu, že učitelství v mateřských školách je povoláním, které je chápáno jako vlastní výhradně ženám.“ (Smetáčková, 2007, s. 13)

Proč si muži nevyberou povolání učitel v mateřské škole je zapříčiněno také nedostatečnou **genderovou výchovou** v raném dětství. Rodiče mají často již brzy představy o profesích svých dětí, které jsou založené na vazbou mezi pohlavím a genderem – chlapeček bude opravář, holčička učitelka. (OECD, 2018) Podle Smetáčkové (2007) jsou dívky ve školách často chváleny za pečlivost a formu, zatímco kluci za obsah. Výkon dívek je často zpochybňován tím, že se to tzv. „našprtaly“, zatímco chlapci nad tím logicky uvažovali. Proto si dívky podvědomě vybírají jiné předměty k oblibě než chlapci. To vede k pozdějšímu výběru povolání. (Smetáčková, 2007)

Přilákat muže do vzdělávání je velmi těžké z důvodu nízkých **učitelských platů**. Z porovnání průměrného platu učitelů s průměrnými platy vysokoškolsky vzdělaného muže a ženy vychází následující: pro ženy je plat srovnatelný, zatímco pro muže je až o 77-88 % nižší. (OECD, 2018) Čtyři pětiny učitelů (79 %) v Anglii uvedlo, že učitelský plat

nedosahuje na platy ostatních profesí, které by mohli vykonávat. Toto číslo se dokonce zvedlo o 11 % oproti roku 2011. Celkem 58 % anglických učitelů uvedlo, že z učitelského platu nejsou schopni uspořít žádné úspory. (NASUWT, 2017) Nízká mzda může mít pro muže podle Johansona (2008) mnohem větší váhu při volbě povolání než pro ženy, právě proto, že muži mají pocit, že musí být primárními živiteli rodiny. „Muž je na trhu práce stále považován za nenahraditelného živitele rodiny, a tak je mu tato role i vyšší plat přisuzován automaticky, aniž je zřejmé, zda muž nějakou rodinu vůbec má. Tento stereotyp vytváří nerovný tlak na muže, aby vydělávali co nejvíce.“ (Maříková, 2000) Prohlubeň mezi platem učitelky ženy a učitele muže je problémem celosvětovým. Sice se tento rozdíl za posledních 30 let snížil, ne však o moc. V roce 2004 byl genderový rozdíl ze světového hlediska v platech žen a mužů 15 %, zatímco v roce 1998 až 17 %. (Giddens, 2013) V roce 2018 byl v České Republice průměrný medián hrubé měsíční mzdy ženy 25 206 Kč, zatímco muž 29 842 Kč, což je o 18 % více (v roce 2006 byl poměr průměrného mediánu mzdy ženy a muže 13 406 Kč ku 16 417 Kč, což znamená, že muž průměrně vydělával více o 24 % více) (ČSÚ, 2018)

Podle Kleckera a Loadmana (1999) je **jednostranný pedagogický kolektiv** zábranou pro muže k začlenění do předškolní instituce. Muži se prý bojí vstoupit do ženského učitelského sboru. Obávají se, že by zde nenašli přátele a klima na pracovišti by pro ně nebylo příjemné. (Zhang, 2017) Přitom jednostranné pedagogické kolektivy jsou často příčinou nepříznivých klimat na pracovišti. (Bendl, 2002)

Bendl (2002) vysvětluje feminizaci školství šesti příčinami:

1. Ustálená dělba práce v rámci genderu
Rozumíme tím, že učitelství je tzv. ženská profese, protože je na většině škol tato tradice udržována.
2. Vysoká zaměstnanost obecně, a to i žen
Ženy se již dále primárně nestarají o domácnost, a nepečují o děti, nýbrž se uvolňují pro práci. Hledají adekvátní zaměstnání a nacházejí je převážně v ekonomice, školství a zdravotnictví.
3. Nízká prestiž učitelského povolání ve společnosti
4. Nízké finanční ohodnocení učitelů

Bendl zde dokonce přirovnává mužskou práci učitele ke „příliš drahému koníčku“. Říká, že pro muže, jakožto živitele rodiny, nedostačující mzda je pro ženu přijatelná. S tím se také pojí volný čas přes prázdniny, kdy se žena může věnovat dětem.

5. Nižší obtížnost a odlišná forma studia na pedagogických fakultách oproti fakultám jiným

Bendl přidává vysvětlení, že ženy oproti mužům preferují učení založené na paměti, což jim umožňuje pohodlné vystudování pedagogických škol.

6. Vyšší zájem žen o práci s dětmi

Což si vysvětluje stereotypními hrami dětí nebo výchovou z rodiny, kdy se o děti stará převážně matka.

Smetáčková (2007) uvedla tyto tři příčiny feminizace školství:

1. Předpoklad, že ženy mají k dětem blíže než muži, mají s nimi větší trpělivost, jsou nadány větší empatií, a lépe se proto hodí pro práci s nimi
2. Organizace učitelského povolání, v němž je obvykle možné část pracovní doby z hlediska času i prostoru flexibilně uzpůsobit potřebám učitelky/učitele. Učitelství je proto viděno jako povolání vhodné pro ženy, na nichž – podle obvyklých očekávání – stojí hlavní část starosti o rodinu.
3. Nízké finanční ohodnocení vyučujících. I tento argument má genderově stereotypní základ, neboť předpokládá, že muži v rodinách zastávají roli živitele, zatímco ženy do rodinných rozpočtů přinášejí jen doplňkový příjem. (Smetáčková, 2007)

Nelson (2011) feminizaci školství vidí ve třech bodech:

1. Stereotypní vnímání společnosti učitelky v mateřské škole jako ženy
2. Nízký plat učitelů v MŠ a nízká prestiž této profese
3. Vnímání učitele muže v MŠ jako nebezpečné

3.6 Řešení, jak to změnit?

Celé předškolní vzdělávání je ženské, do škol často chodí pouze ženy a o výchovu v nich se také zajímají převážně matky. Matky a ženy, jako zákonní zástupci dětí chodí za učitelem a diskutují s ním pokroky dítěte o 13 % více, než otcové nebo mužští zákonní zástupci. (Schleicher, 2018) Tento výzkum se týká škol základních, na základě vlastní pedagogické

zkušenosti se však domnívám že v mateřské škole bude situace obdobná. Nelson (2011) říká, že pokud chceme pozitivní změnu v pohledu na tyto instituce, je nutné přímo zvát do škol **i otce dětí.**

Genderové stereotypy jsou ukryty i v celé atmosféře školy, v chování vyučujících, podobou školy a třídy nebo v učebních materiálech. (Bahanová, 2008) Dalším způsobem, jak posílit počet mužů ve školství je **výuka genderových studií** na všech stupních vzdělávání, mimo jiné také „vytvořit metodické materiály k RVP, které pomohou správně porozumět a do ŠVP převést vzdělávací obsahy týkající se genderové rovnosti, nabízet kurzy pro vyučující týkající se genderové problematiky v teoretické i praktické rovině a zaměřit činnost České školní inspekce na prosazování genderové rovnosti ve výuce.“ (Bahanová, 2008, s. 15) Tak, aby na všech stupních vzdělávání byly dívky a chlapci vzdělávání v souladu se svými dispozicemi a reálnými schopnostmi, nikoli podle genderové představy panující ve společnosti. (Smetáčková, 2007)

Podle Bendla (2002) by bylo ideálním řešením na ZŠ dvojice učitelů ve třídě, a to muže a ženy, což v některých školách není možné z finančních důvodů. Přichází tedy s řešením střídání učitele muže a ženy. Obecní mateřské školy většinou dostávají prostředky na dvě učitelky/učitele ve třídě (záleží také na počtu tříd a dětí), které se střídají ve dvou a půlhodinovém překryvu. Mít ve třídě dvojici učitelů muže a ženy se zdá být přínosné. Mimo jiné zde děti, které vyrůstají s jedním rodičem, mohou vyzorovat, jaká je komunikace mezi mužem a ženou vzhledem k etiketě aj.

Matějček (2003) vidí nevýhodu v nedostatku mužských vzorů ve škole, myslí si, že je to však běh na dlouhou trať, a proto je nutné dětem ukazovat mužské vzory skrze jiné instituce, např. Sokol nebo Skaut. Dnes však již existuje mnoho volnočasových kroužků nebo víkendových akcí, kde se děti, které vyrůstají bez mužského vzoru, mohou setkat s mužem. Řešení, jak změnit a zvýšit poměr učitelů v MŠ, je mnoho, je však otázkou, zda a za jak dlouho se případně větší genderová vyváženost v učitelských sborech prosadí. Tento proces závisí na mnoha faktorech. Návodem pro změnu nám mohou být právě vyspělé země, které sice nemají poměr vyrovnaný, mají však podstatně vyšší podíl mužů na pozicích pedagoga v předškolních institucích.

4 Muži na pozicích pedagoga v mateřské škole

Tato kapitola se bude věnovat analýze předškolního vzdělávání v České Republice a vybraných systémů vzdělávání v zahraničí. Přezkoumává vztahy mezi nastavením předškolních institucí a poměru mužů a žen, kteří v nich působí. Porovnává platové ohodnocení, fakta z hlediska organizace výuky, vzdělávání učitelů, zaměřuje se také na organizace podporující muže ve školství, které jsou v některých zemích pod záštitou ministerstev.

Učitelé mohou sloužit jako modely rolí a přispívat k rozvoji genderových identit zejména těm dětem, které v okolí nemají pozitivní mužské vzory. Některé země se proto aktivně snaží získat muže pro primární a preprimární školství. (OECD, 2015)

V primárním a preprimárním vzdělávání je v zemích OECD 80 % pracovníků žen. Rovnost v zastoupení mužů a žen **stoupá ve vyšších stupních vzdělávacího systému**. V roce 2006 bylo v předškolním vzdělávání v zemích OECD 97 % žen, v terciálním pak jen 43 %. Z 31 zemí, kde jsou jasné údaje o podílu žen a mužů ve vzdělávání, má jediné Japonsko genderově vyvážené muže a ženy na pozici učitele (48 % žen na všech stupních vzdělávání). (OECD, 2017)

Genderové rozložení učitelů se však **neodráží na vedoucích pozicích** školy. Zatímco v některých zemích je podíl učitelů mužů malý, podíl mužů na vedoucích pozicích je mnohem vyšší. Z toho můžeme usoudit, že muži mají větší tendenci zastávat vyšší pozice. (OECD, 2018) Smetáčková (2007) toto vysvětluje na efektu tzv. skleněného stropu, kdy ženy při povýšení narážejí na skryté bariéry. Souvisí například s tím, že až se jim narodí děti, budou se starat a půjdou na mateřskou. Tento efekt jde ruku v ruce s efektem skleněného výťahu, který ukazuje, že muži jsou na vyšší pozice povyšováni rychleji, bez ohledu na jejich schopnosti nebo činy. Tuto hierarchii potom nevědomky podsouváme dětem, kteří se z ní naučí, že takto funguje genderový řád a muži jsou „přirozeně“ nadřizení ženám.

Když se podíváme na země Visegrádské čtyřky, všechny tyto země s podílem mužů pod 2 % jsou pod evropským průměrem, který je kolem 5 %. Nejpokrokovější z této skupiny zemí se zdá být Maďarsko, kde jsou muži v mateřských školách zastoupeni v 1,6 %. Zajímavé je, že ještě ve školním roce 2012/2013 to bylo jen 0,2 %. Platy učitelů jsou v těchto zemích výrazně

nižší než průměrné platy jiných vysokoškolsky vzdělaných pracovníků, proto se někteří přiklání k tomuto faktu, jakožto vysvětlení, proč je školství feminizované. (Smetáčková, 2016) Neodpovídá tomu však Polsko, které je učitelským platem nejbližší k tomu průměrnému, ale má nejmenší podíl učitelů. „Příčiny nízkého počtu učitelů je tak třeba hledat i jinde – v tradičním pohledu na ženy jako pečovatelky, které mají vrozenou schopnost starat se o (malé) děti či v nízké prestiži učitelské profese,“ dodává spoluautorka výzkumu Veronika Šprincová (2016).

Vyšší čísla, kolem 5–7 % mužů v předškolním vzdělávání jsou v Portugalsku, na Islandu, v Turecku a v Norsku. Největší zastoupení je však v Dánsku, kde jsou pozice asistenta obsazeny 23 % mužů a pedagoga v 15 %. (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014)

Účast mužského pohlaví v péči o děti předškolního věku je stále vzácná, ale stala se v některých evropských zemích prostředkem k prokázání rovnosti pohlaví a řešení nedostatku pracovních sil. (Zhang, 2017) Tyto země, například Německo, Rakousko nebo Norsko, se snaží motivovat muže pro vstup do této oblasti právě zvyšováním prestiže profese učitele, zvyšováním platů nebo další podporou. (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014)

4.1 Muži na pozicích pedagoga v MŠ v České Republice

Podíl mužů v mateřských školách v České Republice se pohybuje na spodních příčkách žebříčku evropských zemí. Tato kapitola zkoumá, jaká jsou aktuální čísla i vývoj posledních let. Je důležité zdůraznit, že data, o kterých kapitola pojednává, jsou pouze statistiky z mateřských škol čili zařízení zapsaných v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nejsou zde zařízení typu dětské skupiny, kluby aj., které nemusí splňovat tak přísné zákonné podmínky, jako vzdělání pracovníků, hygienické normy atd. Dětská skupina patří do odpovědnosti ministerstva práce a sociálních věcí a pečuje o děti stejného a nižšího věku, jako mateřská škola, kromě posledního roku před nástupem do ZŠ. (MPSV, 2017) K evidenci mateřských škol slouží statistické ročenky školství, které jsou zveřejněny na portálu MŠMT. Ročenky obsahují výkonové ukazatele, které ukazují počet mužů pracujících na pozici učitel v mateřské škole. Kromě celkových čísel zobrazují také školy podle

zřizovatele nebo podle krajů. Soubor ekonomických ukazatelů zobrazuje např. průměrné platy učitelů.

Předškolní vzdělávací systém v České Republice

V České republice je předškolní vzdělávání (ISCED 02) pro děti od 3 do 6 let realizováno v mateřské škole. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vydává státní kurikulum, Rámcový vzdělávací program pro všechny stupně vzdělávání, včetně RVP pro předškolní vzdělávání. (NÚV, 2017) Do mateřských škol dochází 81 % dětí od tří let. (European Commission, 2018) Předškolní vzdělávání je povinné pro dítě, které do září dalšího školního roku dovrší šesti let. (MŠMT, 2017) Minimální odborná kvalifikace pro učitele v mateřské škole je:

- vysokoškolské studium na úrovni bakaláře /
- vyšší odborné vzdělání /
- střední vzdělání, to vše v oborech se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Poměr učitelů mužů na stupních vzdělávání

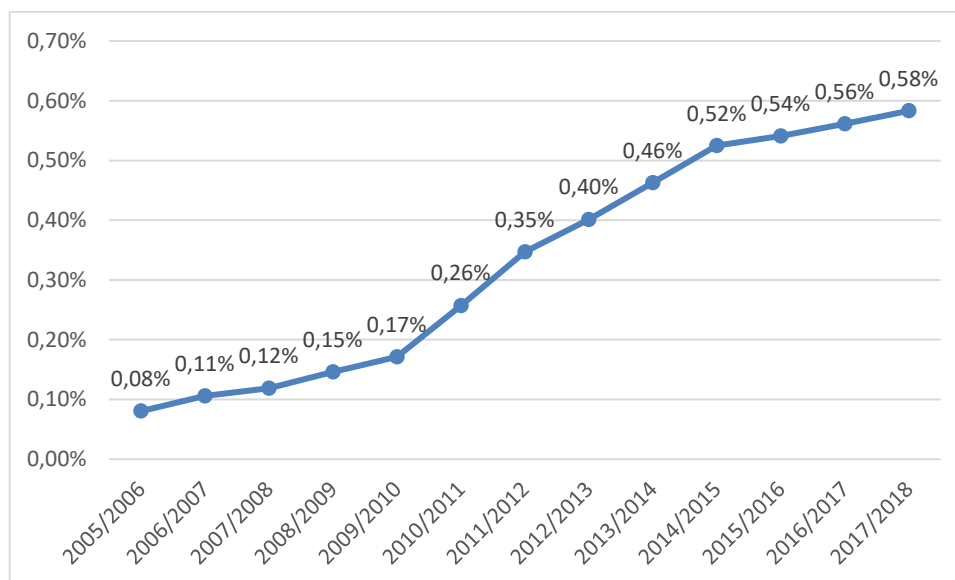
Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, genderová vyváženost stoupá s vyššími stupni vzdělávacího systému. Česká republika není výjimkou, data z roku 2017 vykazují následující čísla:

— mateřské školy	0,63 % mužů
— základní školy	13,8 % mužů
— střední školy a konzervatoře	40,1 % mužů (MŠMT, 2017)

Toto potvrzuje fakt, že práce s mladšími dětmi je vnímaná především, jako činnost převážně pro ženy. Větší poměr mužů ve vyšších stupních zase potvrzuje fakt, že muži jsou více vyhranění na jeden obor.

Poměr učitelů mužů v mateřských školách v průběhu let

Graf č. 1: Učitelé muži na území ČR – v průběhu školních let přepočítáno na plně zaměstnané



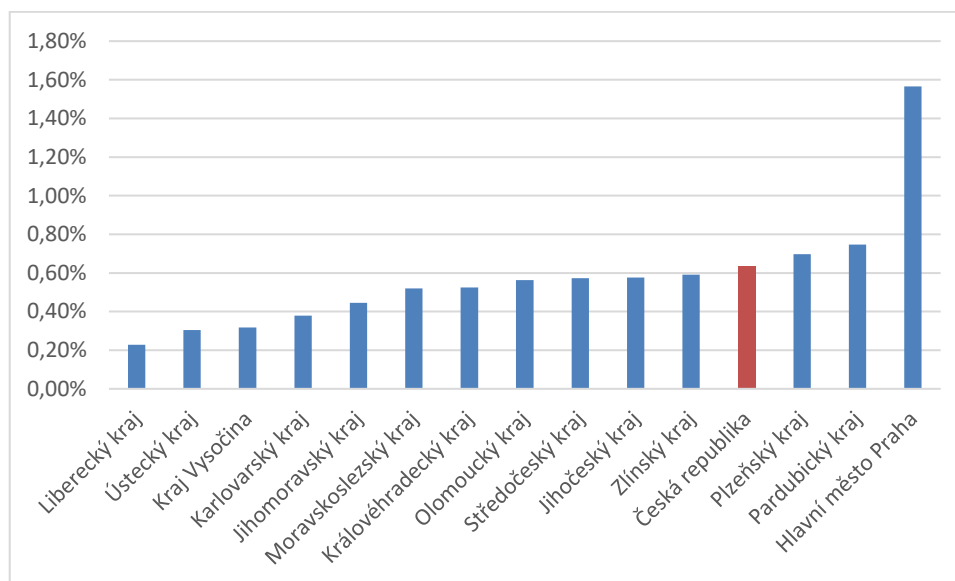
Zdroj: (MŠMT, 2017) (příloha č. 1)

Graf č. 1 zobrazuje procentuální počet mužů v celé České republice v průběhu školních let 2005/2006–2017/2018. Počty jsou přepočtem na plně zaměstnané pracovníky, jelikož v ročenkách školství jsou reálné počty mužů v MŠ pouze od školního roku 2014/2015. Počet mužů v MŠ se zvyšuje. Zatímco ve školním roce 2005/2006 bylo v mateřských školách pouze 0,08 % mužů, tedy 18 plných úvazků mužů, o tři roky později to byl již skoro dvojnásobek.

Poměr žen a mužů v mateřských školách v jednotlivých krajích

Graf č. 2 zobrazuje procento učitelů – mužů v mateřských školách v jednotlivých krajích ve školním roce 2017/2018. V celé České republice bylo reálně zaměstnaných v minulém školním roce v mateřských školách v přepočtu 0,63 % učitelů-mužů. V Praze 1,57 %. V ostatních krajích byla čísla nižší, přičemž nejméně mužů pracovalo v Libereckém kraji, a to pouze 0,23 %. Reálný počet mužů pracujících na pozici učitel v mateřské škole bylo 203, z čehož více než čtvrtina, tj. 60 mužů pracovala v Hlavním městě Praha.

Graf č. 2: Poměr učitelů mužů v MŠ ve školním roce 2017/2018 podle krajů



Zdroj: (MŠMT, 2017) (příloha č. 2)

Poměr žen a mužů v MŠ podle zřizovatele

Zdroj: (MŠMT, 2017) (příloha č. 3)

Výkonové ukazatele MŠMT dále vykazují data ke zřizovatelům mateřských škol. Data jsou opět přepočítaná na plně zaměstnané. Můžeme z nich vyčíst, že procentuálně nejvíce mužů ve svých mateřských školách zaměstnává soukromý sektor (3,89 %) a církev (13,35 %). Kraj, obec a jiný resort stagnují kolem nuly. Soukromý sektor, který měl v roce 2016/2017 přes 8 % učitelů mužů v posledním roce klesnul o 4 %. Reálná čísla říkají, že zřizovatel obec má ve svých mateřských školách 120 mužů na 28 027 žen, soukromý 52 mužů na 1293 žen a církev 29 mužů na 186 žen. V mateřských školách zřizovaných ministerstvem v současné době není ani jeden muž a v těch, které zřídil kraj jsou muži pouze tři.

Z předešlých dat vyplývá, že počet mužů pomalu roste. Můžeme tedy předpokládat, že se poměr bude zvyšovat i nadále, zejména potom ve větších městech. V porovnání s progresivními zeměmi v oblasti vzdělávání je na tom Česká republika stále špatně. Muži-pedagogové působí více v soukromých či církevních institucích (lesní školky, privátní předškolní instituce s alternativními programy apod.).

Poměr žen a mužů na vedoucích pozicích

Poměr mužů na vedoucích pozicích na všech stupních vzdělávání byl v roce 2017 celkem 29,9 %, pokud se ale podíváme pouze na předškolní výchovu, statistiky vykazují číslo 1,2 %. (MŠMT, 2017)

Je tedy zřejmé, že poměr mužů na vedoucích pozicích je značně vyšší než poměr učitelů v mateřských školách, který je 0,63 %. Potvrzuje to efekt skleněného stropu a skleněného výtahu, který je popsán výše.

Poměr studentů žen a mužů na pedagogické fakultě UK

Absolventů pedagogické fakulty UK bylo v roce 2016 celkem 536, z toho 211 mužů, tj. 39 %. Jedná se však o všechny obory. Poměr se v průběhu let zvyšuje. V roce 2008 tvořili absolventi muži pouze 11 %. Poměr je vyrovnán pouze u nově zapsaných studentů do doktorského studia, kde je z celkem 54 studentů, 26 mužů, což je 48 % (MŠMT, 2019)

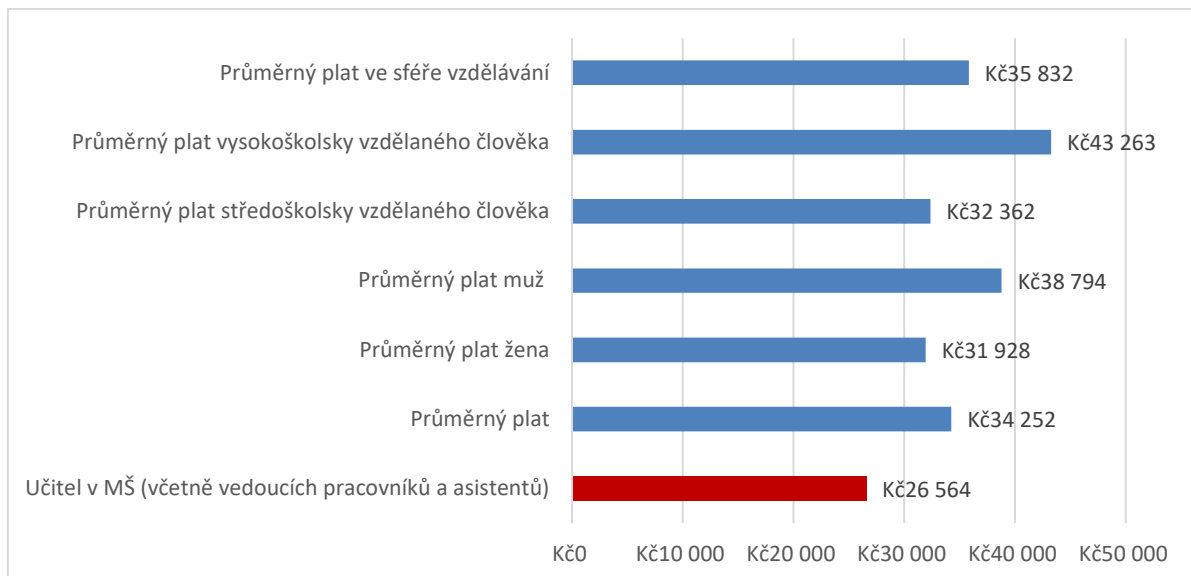
Pokud porovnáme počet studentů bakalářského oboru Učitelství pro MŠ, z celkových 789 studentů, kteří byli přijati od roku 2005 do současnosti (duben 2019), bylo přijato 28 mužů, tj. 3,55 %. Absolventů tohoto oboru bylo na 473 osob jen 6 mužů, tj. pouze 1,27 %. V roce 2018 dokončil toto studium 1 muž z celkových 50 studentů. Z toho vyplývá, že 61,63 % žen, které tento obor v tomto období studovalo ho také dokončilo, ale pouze 21,43 % mužů, kteří byli přijati, kvalifikaci získali. (Hlínová, 2019)

Platy učitelů

V České republice byl ve školním roce 2013/2014 plat učitele méně než 40 % průměrného platu jiných vysokoškolsky vzdělaných lidí. Učitelé v mateřských školách dostávají dokonce o 7 % méně, než je celkový průměrný plat v České republice. (Smetáčková, 2016) Je však třeba dodat, že požadovaná kvalifikace pro učitele v mateřské škole není vysokoškolská. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

V posledních deseti letech mzdy pedagogů narůstají, a to otevírá brány právě mužům, kteří mají v průměru vyšší mzdy. Průměrné platy učitelů v mateřských školách v roce 2017 byly 27 089 Kč (včetně vedoucích pracovníků). V roce 2007 to však bylo 19 216 Kč, z čehož vyplývá, že za jeden rok se mzdy učitelů v mateřských školách navýší v průměru o 800 korun. (MŠMT, 2017)

Graf č. 3: Platové ohodnocení učitelů v České Republice v porovnání



Průměrný plat pedagogického pracovníka v MŠ roce 2017 byl 26 564 Kč (včetně vychovatelů a učitelů na vedoucích pozicích). (MŠMT, 2017) Pokud toto číslo porovnáme s průměrným platem v roce 2018, (MPSV, 2018) , zjistíme, že je o 7 688 Kč vyšší, tzn. o celých 22 %. Pokud číslo porovnáme ještě s průměrným platem ženy a muže v roce 2018, který byl pro ženu 31 928 Kč a pro muže 38 794 Kč. (MPSV, 2018), vyplyne, že pro ženu je platové ohodnocení přijatelnější a blíží se průměrnému platu učitele. Pro muže je však tato pozice o více než 12 tisíc méně platově ohodnocená. Co se týče platu středoškolsky vzdělaného člověka, což je minimální kvalifikace, je pozice učitele v MŠ o skoro o 6 tisíc méně platově ohodnocená.

Organizace

Nezisková organizace Liga otevřených mužů byla založena v roce 2006. Zabývá se rolí mužů ve společnosti. Zaměřuje se na témata jako je mužské zdraví, otcovství, dospívání chlapců nebo také násilí na ženách. (LOM, 2018) V roce 2009 společně s ministrem školství, mládeže a tělovýchovy založili projekt Muži do škol, který upozorňuje na nedostatek mužské pracovní síly ve školách. Organizace nabízela workshopy či poradenství školám. (Říhová, 2009) Projekt se zaměřoval na problematiku nedostatku mužů ve školství obecně. Cílem nebylo dosadit muže do škol, ale spíše rozpoutat diskuzi na toto téma, ukázat rizika, důsledky a výhody. (Tůmová, 2009) Ještě v roce 2012 výroční zpráva organizace LOM zmiňovala

program Muži do škol, odkaz však odkazuje na neexistující stránku. (LOM, 2012) V pozdějších letech již žádné informace o projektu Muži do škol autorka nenalezla, spojila se proto s manažerem organizace, který odpověděl: „Projekt již bohužel nerealizujeme, protože jsme na něj nenalezli financování a další podporu, a díky tomu nemáme na něj žádné kapacity.“ (Talpa, 2019)

4.2 Muži na pozicích pedagoga v ECEC v zahraničí

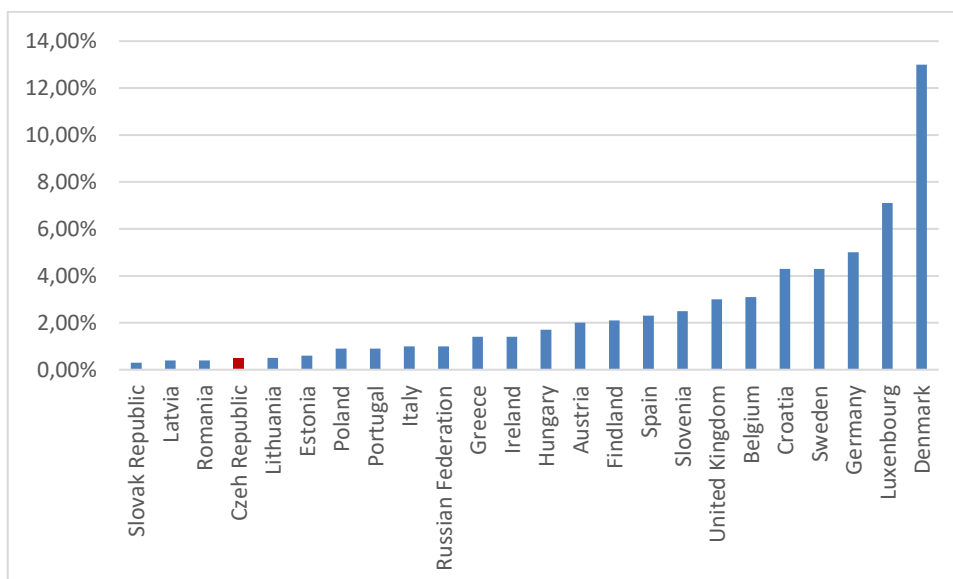
Seepro-r

Zdrojem informací z následující kapitoly je projekt Seepro-r, který je pokračovatelem studie Seepro. Jedná se o analýzu předškolního vzdělávání (ISCED 0) ve 30 evropských zemích, kterou do strukturovaných profilů každé země vypisují experti na danou problematiku. Verze Seepro-r byla tvořena mezi roky 2015–2017. (Oberhuemer, 2017) Ačkoli je projekt Seepro velmi přínosnou studií, a snaží se o maximální sjednocení informací ke komparaci (stejně jako Evropská komise se zavedením označení školních stupňů ISCED), některá témata komparovat není snadné. Každá země má jinou strukturu předškolního vzdělávání, tudíž si vypracovává vlastní, jedinečný systém statistik. Primárně je obtížné porovnávat země s integrovaným modelem v předškolním vzdělávání s českým systémem, který je oddělený (ISCED 01 – ISCED 02). Dále je obtížné porovnávání zemí, které mají předškolní vzdělávání pod správou ministerstva školství oproti zemím, které mají předškolní vzdělávání pod jinými ministerstvy a v neposlední řadě jsou zde difference ve zřizování institucí spíše veřejných či spíše soukromých. (Seepro-r, 2017)

I tak se však pokusím srovnat vybrané země (Francie, Německo, Dánsko, USA, Skotsko), které jsou pokrokové v oblasti zapojení mužů do předškolního vzdělávání, jsou inspirací pro náš vzdělávací systém, a tudíž i východiskem pro praktickou část bakalářské práce.

Zdroj: server (Seepro-r, 2017) (příloha č. 4)

Graf č. 4: Podíl mužů v mateřských školách v zahraničí



Zdroj: (Seepro-r, 2017) (příloha č. 4)

Graf č. 4 zobrazuje země, které měly na Seepro-r porovnatelná data. Nejprogresivnější je v této problematice Dánsko, které docílilo 13 % mužů v předškolních institucích, za ním je Lucembursko se 7,1 %. Vyšší průměr má také Švédsko (4,3 %), Německo (5 %) a Chorvatsko (4,3 %). Česká Republika stojí na spodní hranici, kolem 0,63 % společně se Slovenskem, Estonskem a dalšími.

4.2.1 Vybrané země

Pro pochopení souvislostí jsou zde z dat European Semester sepsány následující informace:

Země	Genderová prohlubeň v rámci zaměstnanosti (gender employment gap (pps))	Data z roku	Genderová prohlubeň v rámci mezd (gender pay gap (in undadjusted form))	Data z roku	Podíl dětí pod tři roky navštěvující předškolní zařízení (%)	Data z roku
EU průměr	11,6	2016	16,6	2014	32,9*	2018
Česká Republika	15,9	2017	22,5	2015	4,7	2016
Dánsko	6,2	2017	22,5	2015	70	2016
Francie	8	2017	15,8	2015	48,9	2016
Německo	8	2017	22	2016	32,6	2016
Spojené Království	10,3	2017	20,8	2015	28,4	2016

Zdroj: European Semester, 2018 * (Eurostat, 2018) ** (European Commission, 2018)

Francie

Francouzské předškolní vzdělávání je pro děti od 2 do 6 let. Je spravováno ministerstvem školství. Pro děti od 0 do 3 let je zde instituce typu jesle (ISCED 01). (European commission/EACEA/Eurydice, 2017) V současné době do zařízení předškolní výchovy chodí děti od 3 (resp. od 2 let) do 6 let. (European Commission, 2018)

Ve Francii se v roce 2009 mluvilo o rovnoprávnosti pouze v profesích, jako je právo, administrativa a medicína, v profesi učitelství až později. (Ministry of Women's rights 2016). V některých regionech se již na tuto problematiku zaměřují a snaží se nastavit balanc. Například projekt **Profese nemají pohlaví** (*Les métiers n'ont pas de sexe*), který je realizován v Alsace se zaměřuje také na sektor péče o děti. Do roku 1974 měli muži zakázáno pracovat v mateřských školách, a pokud se s těmito institucemi setkávali, byli zde jako nadřízení učitelkám, např. jako inspektoři. Dnes je v základních a mateřských školách 80 % žen ve veřejných školách a 98 % žen v soukromých. Nízké zastoupení mužů si můžeme vysvětlovat také genderovými stereotypy nebo nízkou prestiží této profese. Rayna (2017) uvádí, že se muži vyhýbají přímé práci s dětmi, protože tíhnou k pracím s větší zodpovědností. Když se ale podíváme na celý edukační systém, ženy v něm mají 70% podíl, přičemž 70 % mužů je zaměstnáno v administrativě nebo vedoucích pozicích. Začínají se objevovat nové tendence žen, vzdělávat se a dosahovat na pozice, kde není přímá práce s dětmi. Ve Francii není feminizace školství jediným problémem. Mimo jiné se tu potýkají se skutečností, že školství, zejména péče o nejmenší, je velmi málo placené ve srovnání s ostatními profesemi.

Německo

Německo vzdělává děti na úrovni ISCED 0 od půl roku do 6 let. Předškolní vzdělávání je nepovinné a plní se v institucích propojených, od 1 roku do 6 let, rozdělených, 1–3 roky a 3–6 let. Tyto dva systémy nejsou pod ministerstvem školství. (European commission/EACEA/Eurydice, 2017) V roce 2015 bylo 97,4 % dětí od 4 do 6 let zapsáno v nějakém předškolním zařízení, u dětí pod tři roky je účast menší, stále je však poptávka vysoká. Do roku 2025 bude muset být zřízeno více než 600 000 míst pro děti od narození do šesti let. (European Commission, 2018)

Podle serveru *Männer in Kitas* pracovali s malými dětmi v roce 2013 cca 4,1 % mužů, číslo zahrnovalo však i dobrovolníky, kteří zde nepracovali na plný úvazek. Počet mužů v předškolních institucích však stále roste. Od roku 2010 vzrostlo o celých 51 %. (*Männer in Kitas*, 2013) Procento mužů pracujících v mateřských školách v Německu je v současné době kolem 5 %. U dětí od 0 do tří let jsou to jen 3 %. Velké procento mužů, až 15 %, pracuje v mimoškolních kroužcích pro děti, což také převyšuje ostatní země. V porovnání s ostatními zeměmi je to poměrně velké procento a Německo se tím řadí na přední příčky v této problematice zemí OECD. (Oberhuemer, 2017)

Muži v předškolních institucích (*Männer in Kitas*) je německá organizace podporovaná státem. Německo má ve svých vnitřních strategiích za cíl počet mužů v preprimárním vzdělávání zvednout na 20 %. Tato organizace promýšlí strategie, jak nalákat více mužů do preprimárního školství, pořádá akce a poskytuje informace, píše osvětové články a upozorňuje veřejnost na tuto problematiku. (*Männer in Kitas*, 2019) Projekt financují Evropské fondy a zahrnuje i finanční podporu více než 1300 školám. (OECD, 2017)

Dánsko

Péče o děti v Dánsku na úrovni ISCED 0 je od půl roku do šesti let. Existují zde dva typy institucí. Propojené, kde se děti od 0 do 6 vzdělávají společně a instituce rozdělené, od 0,5 do 3 a od 3 do 6 let. Předškolní vzdělávání je nepovinné. (European commission/EACEA/Eurydice, 2017) Studium pro učitele v předškolním zařízení je tříleté bakalářské. (Jensen, 2017) Dánsko se drží na nejvyšší příčce ze zemí EU ohledně docházky dětí, do zařízení ECEC. V roce 2015 docházelo 91 % dětí do dvou let do nějakých předškolních zařízení, 97,1 % tříletých (European Commission, 2018) a 98,6 % dětí od čtyř let. Dánsko se od školního roku 2017/2018 snaží zvýšit standard vzdělávání pro učitele předškolních zařízení za účelem zvýšit prestiž této profese. (European Commission, 2018)

Do předškolních institucí vstoupily ženy v Dánsku až kolem 60. let 20. století. Dánské strategie u profesí, které jsou vysoce feminizované jako sestřičky, učitelé nebo sociální pracovníci sahá až do roku 2000. Různé projekty se od té doby snaží o zvednutí prestiže těchto profesí a zvýšení jejich platů. Ohledně předškolních institucí se snaží zvednout sebevědomí učitelům, posílením a zvýšením prestiže odborných škol nebo investicemi do výzkumů v předškolním vzdělávání. (Bøje, 2016) Dánsko je zemí s nejvyšším podílem

mužů v rané péči o děti v Evropě. Z dat získaných ze serveru SeePro vyplývá, že v mateřských školách a tzv. mateřských centrech, kam chodí děti od 3–6 let je podíl mužů 13 %. Jedná se však o podíl všech pracovníků. Polovina těchto mužů, pracujících v centrech a mateřských školách je nekvalifikovaných. (Jensen, 2017) Učitelé v Dánsku jsou relativně dobře placeni, v porovnání s ostatními zeměmi. V posledních letech byly rozpočty putující do oblasti vzdělávání sníženy, Dánsko je však stále mezi nejštedřejšími zeměmi ohledně poskytování prostředků do vzdělávání. (European Commission, 2018)

Skotsko

Předškolní vzdělávání je ve Skotsku rozdělené mezi Ministerstvo zdraví a Ministerstvo sociálních věcí. Dochází do něj děti od 3 do 5 let, popřípadě od dvou let. Drží se státního kurikula. Vychovateli dětí v institucích mohou být jak dobrovolníci z řad rodičů, asistenti nebo lidé vykonávající pozici „Room leader“, „Playground Worker“ nebo „Early years practitioner“. Kvalifikací pro tuto profesi bývá nejčastěji akreditovaný kurz. Většina zařízení pro předškolní děti jsou soukromého typu. (Hevey, 2017)

Men in Childcare, skotský projekt založený Kennym Spencem, se stal nejúspěšnějším projektem svého druhu na světě. Získal podporu města Edinbourg i ministryně školství. Pořádá akreditované kurzy, semináře, konference i poradenství. Většina ze služeb je dotovaných, tedy pro účastníky zdarma. (Men in Childcare, 2019) V předškolním vzdělávání ve Skotsku jsou 4 % mužů. Spence objíždí další země a snaží se předat své poznatky pro zlepšení počtu mužů ve školách. V březnu roku 2009 přijel Keny Spence do České republiky na konferenci, kterou pořádalo MŠMT. Na konferenci také dodal: „Muži budou pracovat s dětmi, ale musí je někdo nejdřív pozvat, ženy by měly dát více najevo, že je ve školství potřebují.“

Doporučení pro úspěšné zvýšení počtu mužů ve školách:

- Motivace mužů dobrou reklamou, kurzy musí začít hned po kampani
- Organizace musí udržet dobrý vztah s univerzitami
- Kurzy musí nabídnout plnou podporu, pravidelné schůzky se studenty, univerzitními lektory a mentory
- Kurzy jsou pouze pro muže, jsou zpočátku pořádány jednou večer v týdnu
- Základ je dobrý školící program, komunikace s muži, čas na řešení jejich problémů a obav z profese
- Certifikát jen pro muže, kteří chtějí pracovat v předškolním věku

- Další vzdělávání zájemců na univerzitách ve speciálních programech
- Sponzoři garantují úhradu veškerého školení pro muže
- Musí fungovat vládní podpora
- Organizace vždy nabídne pomoc s hledáním a umístěním na trhu práce
- Členství v organizaci, výhody
- Podpora mezi kolegy
- Vlastní speciální knihovna. (Hudková, 2009)

USA

Organizace, která vznikla v USA je jednou prvních svého druhu, proto se autorka rozhodla ji do této bakalářské práce zakomponovat, ačkoli se nejedná o evropskou zemi. Předškolní vzdělávání v USA je, podobně jako v Německu v každé části země jiné a každý stát federace spravuje vzdělávání svými vlastními úřady. Předškolní vzdělávání je většinou od 3 do 5 let a vzdělává se tu kolem 80 % dětí. (NCES, 2019)

Muži učí (*Men Teach*) podporuje muže v raném školství. Byla založena v roce 1979 v Minnesotě ve Spojených státech amerických Bryanem G. Nelsonem. Ten v roce 1980 vydal první brožuru, která měla osvětlovat nutnost zvýšení počtu mužů do raného školství. Organizace pořádá workshopy, přednášky a píše odborné publikace. Na stránce www.manteach.org se nachází příběhy mužů učitelů, otázky a odpovědi, odborná literatura, ale zároveň i fórum, které se snaží podpořit začínající učitele ve sdílení svých zážitků. (MenTeach, 2007)

„Muži staví mosty, posílají lidi do vesmíru a provádějí složité operace oka. Stále málo zmiňovaní, ale stejně tak důležití, jsou muži, kteří se starají o děti. Otcové, bratři, strýcové a dědové se tomu věnovali po generace, stejně tak, jako muži, které se této činnosti věnují profesionálně. A také mění plíny, učí umění nebo tanec.“ (Nelson, 1980)

Předešlá kapitola analyzovala předškolní vzdělávání ve vybraných zemích z hlediska počtu mužů, kteří zde působí jako pedagogové v předškolním vzdělávání. Ukazuje, že řešení této otázky záleží na financích a podpoře ze strany státu, ne však pouze do platů učitelů, ale také na financování osvěty mezi pedagogickou i rodičovskou veřejností. Řada těchto zemí finančně podporuje organizace, které se snaží o genderovou vyváženost. Vznikají semináře, workshopy, vydávají se knihy a brožury, osvětlující potřebu mužů v raném vzdělávání. I v České republice byly snahy o vytvoření projektu na podporu mužů ve školách. Můžeme předpokládat, že se o tuto problematiku bude veřejnost i odborníci dále zajímat a počet učitelů poroste se stejnou úměrností jako v posledních 13 letech.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Vymezení problému

V teoretické části práce je popsána situace ve vybraných vyspělých zemích Evropy, kde se poměr mužů v předškolních institucích pohybuje přes 5 %. V České Republice je zastoupení učitelů mužů velmi nízké, pohybuje se kolem 0,63 %. Důvodem tohoto nízkého počtu může být historický kontext, zároveň i sociální vnímání. Praktická část výzkumu se zabývá pohledem společnosti na muže ve školství. Šetření se zaměřuje na zkušenosti a názory čtyř skupin respondentů a diskutuje s nimi důvody pro a proti začlenění muže do pedagogického týmu v MŠ.

5.1 Cíle výzkumného šetření

V dnešní době je ve společnosti diskutována otázka malého zapojení mužů do nižších stupňů vzdělávání. Tento problém zvaný feminizace školství je řešen na mezinárodní úrovni a nutnost změny se jeví jako zásadní.

Hlavním cílem práce je zjistit a analyzovat zkušenosti učitelů mužů, učitelek a ředitelek/ředitelů mateřských škol se zapojením mužů na pozici učitele v MŠ.

Dílčí cíle výzkumu, které pomáhají pochopit tuto problematiku, jsou:

- Zhodnocení motivace učitelů – mužů a zmapování jejich cesty k této profesi.
- Zhodnocení důvodů ředitelů a ředitelek pro přijetí učitele – muže, do svého pedagogického sboru.

5.2 Hypotézy a výzkumné otázky

Nejprve byly vybrány výzkumné otázky, které byly zvoleny z důvodu otevřených otázek v dotazníkovém šetření a prvního plánu, že bude výzkum realizován na malé šíři respondentů. Pro dosažení vymezeného cíle byly stanoveny následující otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1** – „Jaké jsou názory a zkušenosti se zapojením mužů do výchovně vzdělávacího procesu v MŠ u:
 - učitelek v MŠ?
 - učitelů v MŠ?
 - ředitelů a ředitelek předškolních institucí?
 - Studentů pedagogických fakult.“

Další výzkumné otázky byly stanoveny podle dílčích cílů v následující podobě:

- **Výzkumná otázka č. 2** – „Jaká je motivace mužů pro práci v mateřské škole?“
- **Výzkumná otázka č. 3** – „Jaké jsou důvody vedoucích pracovníků pro začlenění muže do svého pedagogického týmu?“

Pro dosažení vymezeného cíle byly dále stanoveny hypotézy, které jsou ověřovány kvantitativními daty z dotazníků. Hypotézy byly přidány z důvodů širokého výzkumného vzorku, kterým výzkum disponuje.

- **H1:** Většina učitelek nemá osobní zkušenost s prací s mužem-učitelem na třídě.
- **H2:** Pokud mají učitelky zkušenost s prací muže-učitele v MŠ, převažuje pozitivní zkušenost.
- **H3:** Většina ředitelek nemá osobní zkušenost s prací s mužem-učitelem ve své MŠ.
- **H4:** Pokud mají ředitelky zkušenost s prací muže-učitele v MŠ, převažuje pozitivní zkušenost.
- **H5:** U mužů-učitelů představovala volba této profese alternativní profesní cestu (druhou).
- **H6:** Učitelé-muži mají převážně pozitivní zkušenost se svým zapojením na pozici učitele v MŠ.

5.3 Metodologie a zdroje dat

5.3.1 Metody výzkumu

V rámci realizace výzkumného šetření bylo užito kvantitativní metody sběru dat. Jako výzkumný nástroj byl zvolen anonymní dotazník, který je metodologickým nástrojem kvantitativního výzkumu. Dotazník byl složen ze široce položených otevřených otázek, a proto bylo pro jeho vyhodnocení využito kvantitativní i kvalitativní analýzy. Pro pomoc respondentům byla v závorce uvedena témata, kterých se účastníci mohli a nemuseli dotknout. Témata vychází z teoretických poznatků z první části práce, na kterou empirická část navazuje. Celé znění dotazníků se nachází v příloze č. 5.

5.3.2 Výběr respondentů

Výzkum se orientuje na čtyři skupiny respondentů. Prvními jsou muži pracující v preprimárním školství. Šetření zkoumá jejich cestu k učitelkému povolání, jejich zkušenosti i názory na tuto problematiku. Druhá část rozebírá zkušenosti a názory učitelek, ředitelek a ředitelů mateřských škol. Poslední skupinou jsou studenti na pedagogických oborech na pedagogických fakultách a středních školách v ČR.

Respondenty pro empirickou část bakalářské práce jsou:

- a) zaměstnanci fakultních mateřských škol Univerzity Karlovy
 - učitelé – muži
 - učitelky
 - ředitelky
- b) učitelé – muži, učitelky, ředitelé / ředitelky jiných škol
- c) studenti různých pedagogických škol

První fáze sběru dat se autorka zaměřila pouze na fakultní mateřské školy pod Univerzitou Karlovou. Tyto školy byly vybrány z důvodu zkušeností s učiteli – muži, kterými tento vzorek disponuje, neboť v každé z nich se nachází či někdy nacházel zaměstnanec učitel – muž. Jelikož, pro vytíženost těchto škol, výzkum nezískal dostatek odpovědí, byl rozšířen o nefakultní mateřské školy z celé České republiky. Pro kvantitativní analýzu byla pro tuto početnou skupinu respondentů cíleně přidána ještě uzavřená otázka, zda jsou pro větší zastoupení mužů v mateřských školách či ne. Tyto typy škol (dále FMS a jiné MŠ) byly následně porovnávány.

5.3.3 Sběr dat

Mezi ředitele mateřských škol fakultních byl skrze email rozeslán odkaz na dotazník s prosbou o rozeslání mezi své zaměstnance (vždy min. dvě učitelky a všechny učitelé – muži, kteří ve škole pracují). Dotazník byl zpracován v Google formulářích, což umožnilo jeho anonymitu. Není možné tedy zpětně dohledat, kteří zaměstnanci, ze kterých škol jej vyplnili. Mezi zaměstnance jiných MŠ a studenty byl dotazník sdílený na sociálních stránkách v různých skupinách. Tyto skupiny čítají dohromady kolem 20 tisíc členů.

5.3.4 Postup analýzy dat

V rámci vyhodnocení dat byly kvantifikovány obsažené informace. Pro porozumění a analýzu názorů a zkušeností pak bylo užito i kvalitativního vyhodnocení dat, protože autorka dále chtěla hlouběji analyzovat širěji pojaté odpovědi, které v sobě zahrnovaly potenciál pro kvalitativní obsahovou analýzu. „Kvalitativní analýza interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.“ (Švaříček, 2007, s. 16) Kvalitativní analýza dat byla provedena technikou otevřeného kódování při kterém „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přiřazeny jména a s nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, 2007, s. 211)

Pojmenování jednotek je následující:

Zkušenosti:

- děti
- předsudky/obavy
- rozdílnost v metodách
- rodiče / veřejnost
- volnost / bezpečnost
- učitelka /ředitelka
- nepedagogická práce

Přínosy

- vzor
- autorita
- vyrovnanost
- kolektiv
- síla
- odlišný přístup (technika, samostatnost, akce)

Rizika

- volná výchova / nebezpečí
- pedofilie
- předsudky
- absence mateřského citu
- nepedagogická práce
- platové ohodnocení
- kolektiv

6 Vyhodnocení dotazníku

6.1 Vymezení výzkumného souboru

Úvodní otázky byly do dotazníku vloženy s cílem přiblížit výzkumný soubor respondentů. Úvodní otázky také respondenty rozdělují podle jednotlivých kritérií, které umožňují skupiny respondentů vzájemně komparovat. Úvodní otázky se táží u jednotlivých skupin na různá kritéria, znění úvodních otázek je v příloze č. 5. Do analýzy dotazníků bylo zahrnuto **celkem 96 odpovědí z celkem 100 přijatých.**

Výzkumu se zúčastnilo 6 **ředitelek** z FMŠ a 22 ředitelek/ředitelů (dále ředitelek) z jiných MŠ. Délka vykonávání této pozice byla u ředitelek FMŠ od 2,5 roku do 37 let, průměrná doba činila 11 let. Mezi ředitelkami škol mimo fakultní mateřské školy byla doba působnosti na pozici ředitelky od 1 roku do 27 let, v průměru zde pracovaly 10 let. Ředitelky z FMŠ v 5 případech ze šesti muže na pozici pedagoga zaměstnávaly. Počty byly od 1 do 8 mužů, celkem v pěti FMŠ pracovalo 16 mužů. Z nefakultních škol 9 ředitelek někdy zaměstnávalo učitele muže, vždy jednoho. Ostatních 13 se s mužem ve své mateřské škole nesetkalo.

Respondentů **učitelek** z FMŠ bylo 5 a z jiných MŠ celkem 42. Učitelky FMŠ byly zaměstnané v mateřské škole od 1 roku do 25 let, v průměru 8,6 let, učitelky z jiných MŠ od půl roku do 55 let, v průměru 15,5 let. Tři učitelky z FMŠ pracovaly s mužem a dvě se s ním během své práce nesetkaly. Z jiných MŠ 16 učitelek muže jako kolegu zažilo, a 26 mužů jako učitele na pracovišti nemělo. Z hlediska vzdělání měly učitelky z FMŠ dvakrát středoškolské a dvakrát vysokoškolské. Jedna uvedla, že nemá pedagogické vzdělání. Mezi učitelkami mimo FMŠ bylo 11 ze středních škol, 5 z vyšších odborných škol a 26 s vysokoškolským vzděláním.

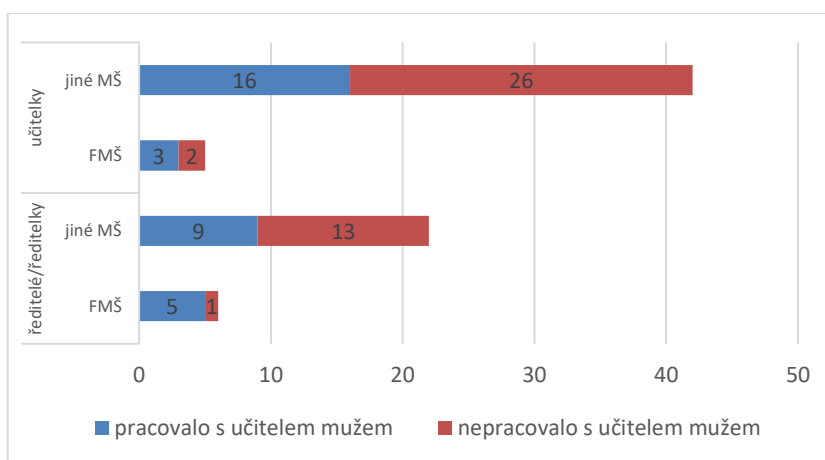
Stěžejní respondenti, **učitelé** mateřských škol – muži, odeslali celkem 8 dotazníků. Tři z nich byli z FMŠ, 5 účastníků ze jiných MŠ. Jejich věk se pohyboval od 26 do 37 let, v průměru 30 let ve FMŠ a od 23 do 46 v jiných MŠ, v průměru 28 let. V mateřské škole pracovali muži z FMŠ od dvou do čtyř let, v průměru tři roky, v jiných MŠ od dvou měsíců do 10 let, v průměru 3,6 let. Jejich vzdělání bylo u učitelů z FMŠ: jednou vysokoškolské, jednou středoškolské a jednou nedokončené vysokoškolské. U učitelů z jiných MŠ bylo

absolvováno u jednoho doplňkové pedagogické studium, jednou střední škola, jednou vyšší odborné vzdělání a dvakrát vysokoškolské.

Studenti

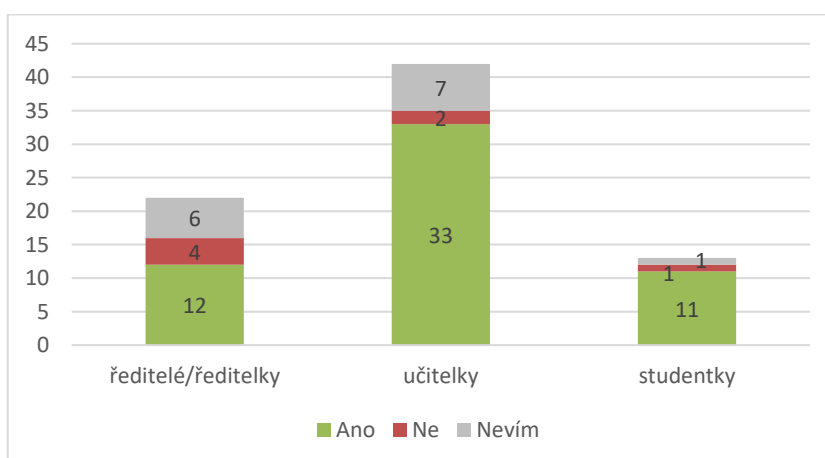
Pro vyplnění dotazníku pro studenty byly bohužel získány pouze ženy. Celkem je v této kategorii 13 respondentů s průměrným věkem 25 let. Vzdělání se pohybuje od střední školy u dvou studentek, u jedné vyšší odborné a 10 z nich studuje školu vysokou.

Graf č. 5: Poměr učitelů podle zkušeností s prací s učitelem mužem



V rámci kvantitativního vyhodnocení dat bylo u zaměstnanců jiných MŠ a studentů vyhodnocena uzavřená otázka „Jsem pro zařazení více učitelů – mužů do mateřských škol?“. Odpovědi jsou zobrazené v následujícím grafu:

Graf č. 6: Odpovědi studentů a zaměstnanců jiných MŠ na otázku „Jsem pro zařazení více učitelů – mužů do mateřských škol?“



6.2 Vyhodnocení dotazníku u ostatních zaměstnanců mateřských škol

6.2.1 Proč ředitelky přijaly učitele muže

Všichni respondenti kromě jedné z ředitelky FMŠ, které muže v týmu zaměstnaly, udávají že ho nepřijaly kvůli jeho pohlaví např. byl zděděn po předchozí ředitelce, jiný měl dobré reference z předchozího povolání, anebo byl jediný, kdo chtěl nahradit odešlou učitelku v polovině roku. Jedna ředitelka uvedla, že cíleně hledala pedagoga muže zejména kvůli jeho pohlaví. Jejím důvody byly: dosáhnout mužského i ženského vzoru do třídy (i kvůli mužskému vzoru v řeči), aby se doplňovaly ženské a mužské modely. Dalším důvodem byla délka pobytu dětí ve školce, které tam byly někdy až 10 hodin a častá absence mužů v rodině. Ředitelky z jiných MŠ také často uváděly důvody nesouvisející s jeho pohlavím, některé je však cíleně vybraly právě díky jemu. Důvody byly: mužský vzor, obohacení ženského kolektivu, jiný pohled na výchovu a vzdělávání, mužský pohled na svět a také pro jeho větší zaměření na sportovní aktivity.

6.2.2 Zkušenosti

Vztah k dítěti

Zkušenosti ředitelky v podkategorii vztah k dítěti se opakují. Nejfrekventovanější odpovědí byla velká oblíbenost učitele u dětí. U některých odpovědí bylo zdůrazněno, že se to stalo pouze díky jeho pohlaví, bez ohledu na to, jestli s dětmi něco speciálního, jiného, než paní učitelky dělala. Mezi ředitelkami FMŠ i jiných MŠ se opakovala negativní zkušenost s tím, že učitelé muži nerespektovali potřeby nejmenších dětí nebo s nimi neadekvátně komunikovali. Opačné zkušenosti zažily některé ředitelky z FMŠ v ohledu na dobrý vzor mužského „gentlemanského“ chování. Jedna měla špatnou zkušenost, kdy se u muže neobjevovalo chování „správného muže“ (např. galantnost, pomoc ve fyzicky náročných situacích). Další popisuje zkušenost, kdy se muž v její mateřské škole přímo zaměřuje na kroužek etikety. Jedna zmínila, že se zpočátku malé děti, které vyrůstají čistě v ženském prostředí, učitele často bály.

„Děti MŠ muže v roli učitele milují, chybí jim tatínkové.“ (ředitelka jiné MŠ)

„Setkala jsem se menší tolerantností mužů k potřebám nejmenších dětí.“ (ředitelka FMŠ)

Zkušenosti učitelek jsou v podkategorii vztah k dítěti celkem pozitivní. Komentují nadšení dětí a jejich vnímání autority učitele muže. Pouze jedna učitelka z jiné MŠ zažila učitele, kteří „šli dětem špatným příkladem v chování k ženám, ke vztahu k přírodě či v chování k vybavení školky.“ Další učitelka z jiné MŠ zmínila, že má asistentku pro dítě s poruchou autistického spektra, pro kterou jsou jeho záchvaty fyzicky náročné, proto by více ocenila muže zejména díky jeho síle.

„Děti k němu vzhlíží a je to pro ně PAN učitel.“ (učitelka jiné MŠ)

Mezi dotazníky od studentek se objevila zajímavá odpověď, která sdílí zkušenost, že děti jsou k muži učiteli více tolerantní, protože si uvědomují, že ho nemá každý.

Rodiče

Fakultní školy se většinou s předsudky ze strany rodičů neseťkaly, pouze v jednom případě se paní ředitelka setkala s předsudky ze strany prarodičů, kteří nechtěli dítě s učitelem nechat o samotě, v jednom případě se paní ředitelka setkala s obavami ze strany rodičů cizinců, kteří se s učitelem mužem nikdy neseťkali. Mimo to zmiňovaly ředitelky FMŠ nadšení rodičů a samé pozitivní reakce. V jiných MŠ ředitelky většinou mluvily o častých obavách a následných osobních otázkách na učitele, aby se ujistili, že je jejich dítě v bezpečí. Naopak rodiče sportovně založení či matky samoživitelky muže v mateřské škole ocenili a snažili se o to, aby bylo jejich dítě zařazeno do třídy učitele. Zkušenost jedné ředitelky FMŠ upozorňuje na nelehkou situaci při skládání služeb pedagogů v době prázdnin, kdy se z důvodů předsudků rodičů obává dát dva pedagogy na třídu.

Většina učitelek se s předsudky ze strany rodičů neseťkala. Pouze jedna z nich se setkala s obavou matky dítěte, která se obávala převlékání své dcery před spaním před panem učitelem. Učitelky často zmiňovaly nadšení rodičů. Také uváděly, že při komunikaci rodičů s ním vyzařují učitelé větší respekt a vyhnou se tak řadě konfliktů. Zkušenosti učitelek FMŠ říkají, že při komunikaci s rodiči učitel na rovinu řekne, o co jde, bez zbytečných řečí okolo, jak to často bývá u učitelky ženy.

„Jeho třída se stala VIP, protože tam chtějí mít děti všichni.“ (učitelka jiné MŠ)

„Rodiče s ním jednájí s větším respektem v porovnání se ženou.“ (učitelka jiné MŠ)

„Z mého pohledu rodiče učitele muže respektují, důvěřují mu a považují ho za spolehlivého.“ (učitelka FMŠ)

Metody práce

Z pohledu metod se učitelky z FMŠ často setkávaly u mužů s více „dobrodružnými“ aktivitami. Ředitelky jiných mateřských škol zmiňovaly odlišný přístup (např. v komunikaci, metodách, formách výuky), více se však nerozepsaly.

„Muž má jiný přístup k dětem, k řešení konfliktů“ (ředitelka jiné MŠ)

„Zatímco učitel s dětmi více vyřezává, jezdí na raftu, vyrábí lanové překážky, tak učitelka se zaměřuje na hudební dílnu nebo jógu.“ (ředitelka FMŠ)

Co se týče učitelek, rozdílnosti v metodách zmiňovala většina z nich. Například dvě učitelky z jiných, než FMŠ chválily mužský názor a mužské nápady v plánování činností. Několik učitelek uvedlo, že učitel při komunikaci s dětmi vysvětloval věci jednoduše a jasně vyjadřoval své požadavky, na rozdíl od žen. Jedna paní učitelka z FMŠ zmínila zkušenost, kdy se učitel muž, se kterým pracovala, nedal dětem „obměkčit“ tak jako žena. Dvě učitelky z FMŠ zmínily odlišný a větší smysl pro humor.

„Všichni měli k dětem jiný: „přirodní,“ přístup k dětem a všechny děti to vycítily.“ (učitelka jiné MŠ)

„Muži z mého pohledu dokáží předat složité jednoduše, být cílevědomí v rámci své práce a vést k tomu i děti.“ (učitelka FMŠ)

„Má jiné nápady než žena. Zcela odlišné chlapské vidění světa.“ (učitelka jiné MŠ)

„Jediné, co mě napadá je, že se nedá dětem tak lehce "obměkčit". Např. pokud děti pláčou, protože něco chtějí. Dále u větších raubířů má větší autoritu muž než žena.“ (učitelka FMŠ)

Studenti mají s učitelem mužem velmi pozitivní zkušenosti. Uvádí, že se zaměřují na určité typy činností do hloubky a tím v té dané oblasti převyšují učitelky (např. dramatická výchova, hudební výchova). Jedna studentka do dotazníku vypsala zkušenost, že děti braly učitele jako zdroj zábavy a učitelku jako pečovatelku.

„Až se závistí jsem sledovala, jak děti může vidí jako ty zábavné a hodné a ženy jako pečovatelky.“ (studentka)

„Byl pohodovější, byla s ním větší sranda, byl mladý a plný energie, bral vše sportovně“ (studentka)

Bezpečnost, autorita

Často zmiňovanou zkušeností byl odlišný přístup k bezpečnosti (popisováno jako méně obav z bezpečnosti), především u jiných MŠ. Tyto ředitelky popisovaly situace spíše negativně, kdy učitel muž bezpečnost vůbec neřešil, nebo neuměl řešit. S tím souvisí často zmiňovaný volný přístup k výchově, který podle některých ředitelky zapříčiňuje absenci autority. Proti tomu argumentovala jedna paní ředitelka z jiné MŠ tím, že její kolega má velice direktivní výchovu a jedna učitelka z FMŠ, která zmiňovala autoritu utvořenou převážně hlubokým hlasem a výškou učitele. Na otázku „Jaké jsou přínosy“ ředitelky často zmiňovaly přirozenou autoritu, kterou muži často disponují.

„Byl tak moc hodný, že mu děti fyzicky opravdu skákaly po zádech.“ (ředitelka jiné MŠ)

„Při pobytu venku se staral o zábavu dětí, ale organizaci (přechod vozovky, bezpečná chůze, úklid hraček na zahradě i ve třídě) pouze opět kolegyně.“ (ředitelka jiné MŠ)

„Starším dětem dává více prostoru při pobytu venku, učitelky ženy, jsou opatrnější.“ (ředitelka jiné MŠ)

Učitelky se také stavěly za názor, že muž měl volnější hranice v ohledu bezpečnosti. Některé, většinou z jiných MŠ tuto zkušenost braly negativně, ve FMŠ vždy pozitivně.

„Učitelé muži jsou více uvolnění, nejsou tak úzkostliví.“ (učitelka jiné MŠ)

„Byly oblasti, kde neviděl důsledky své práce. Neviděl nebezpečí v mokré koupelně, kde děti bez dozoru střílely vodou, procházel se s nimi po ledu na řece a jiné.“ (učitelka jiné MŠ)

Kolektiv

Z hlediska pedagogického kolektivu měly ředitelky z mateřských škol fakultních i jiných většinou pozitivní zkušenosti. Učitelce muž v pedagogickém sboru utvořil zdravou konkurenci nebo do školy přinesl „nový vítr“ a mužský element, převážně potom jeho jiný pohled na věci. V jedné FMŠ se ředitelka setkala s neochotou personálu přijmout mezi sebe muže, a tak ho nepřijala. Další ředitelka z FMŠ se podělila o zkušenosti správného gentlemanství, učitele vůči učitelce.

„Učitelé jsou také gentlemani. Pomohou s těžkým břemenem, podrží dveře paní učitelce, a to je také to, co chceme děti ve školce učit. Přinést do života více etikety.“ (ředitelka FMŠ)

Učitelky často zmiňovaly, že se s učitelem na třídě dobře doplňovaly. Učitelky z jiných MŠ byly více kritické. Uváděly např. narušování pedagogického kolektivu, „hýčkáním“ muže

ředitelkou. Některé uvedly, že učitelé muži, vědomí si svého postavení, nerespektovali pravidla mateřské školy.

Nepedagogická činnost

Z hlediska nepedagogické práce měly ředitelky z obou typů škol většinou špatné zkušenosti, pokud se k tomuto tématu vyjádřily. Několikrát bylo zmíněno, že si učitel svou práci neplánuje, popřípadě si nepřipravuje pomůcky. V několika zkušenostech ředitelek zaznělo, že učitel nedělá žádné věci na víc, které nemá napsané ve své pracovní náplni. Zejména se několik z nich, především z jiných MŠ, vyjádřilo ke zkušenostem, že věci jako besídky dětí a výzdoba třídy byly činnosti, které musela dělat učitelka sama.

„Moc si svou práci neplánuje (tedy ten můj) ale umí o tom krásně mluvit.“ (ředitelka jiné MŠ)

Dotázané učitelky však tyto zkušenosti nesdílely a k tomuto tématu se nevyjádřily. Učitelka z jiné MŠ zmínila, že si učitel netahá práci domů, jako řada žen, ani fyzicky, ani psychicky, např. nedělají si doma starosti.

6.2.3 Přínosy

Mužský vzor

Odpověď mužský vzor zazněla u téměř všech respondentů, nezáleží na typu působiště či pozice. Odpovědi byly někdy doplněny následujícími slovními spojeními: mužský element, posílení identity, sportovní vzor, zdravý genderový vzor. Dále nutnost mužského vzoru rozebíraly převážně učitelky jiných MŠ, které viděly přínos hlavně u dětí rozvedených rodičů a u dětí, kde převážnou roli hraje matka. Mužský vzor je z pohledu jedné ředitelky FMŠ viděn také ve správném vzoru řeči pro chlapce, které vyrůstají převážně v ženském prostředí a vyjadřují se o sobě v ženském rodě.

„posílení identity (obzvláště u chlapců)“ (učitelka FMŠ)

„Některým dětem, třeba chybí mužský vzor v rodině a zde by to mohlo být částečně kompenzováno (samozřejmě s trochou nadsázky).“ (učitelka jiné MŠ)

Přirozená autorita

Přínos v přirozené autoritě či respektu u muže učitele viděly ředitelky jiných MŠ i ředitelky FMŠ. Ač zkušenosti byly často jiné (viz výše). Ředitelka z jedné FMŠ v dotazníku popsala

přínos vysokého muže se zvučným hlasem. Učitelky jiných MŠ se k autoritě vyjádřily s následujícími doplněními: větší než u ženy, převážně u zlobivějších dětí nebo u předškoláků. Ředitelka z FMŠ dodala, že větší respekt získají i rodiče, pokud na třídě učí i muž. Tento přínos zmínily i některé učitelky jiných MŠ.

„větší autorita ze strany dětí, ale hlavně rodičů“ (učitelka jiné MŠ)

„Pokud je onen muž vysoký a má výrazný zvučný hlas, nebude si na něj rodič vyskakovat ve stylu: školka je služba a vy paní učitelko mi koukejte dát výjimku.“ (ředitelka FMŠ)

Jedna studentka zmínila názor, který v žádných jiných dotaznících nezazněl a to, že děti by se měly už v mateřské škole setkávat s mužskou autoritou, protože je potká ve vyšších stupních vzdělávání.

Odlišnost

Třetím nejfrekventovanějším přínosem je podle většiny respondentů odlišnost. Přínosem je podle většiny respondentů variabilita jako taková, některé ji dále konkretizují. Ředitelky jiných MŠ uvedly například konstruktivní myšlení a větší akčnost. U ředitelky FMŠ zazněl větší prostor v pohybových aktivitách, kde může např. muž dítě lépe jistit ve výškách nebo zařazování více „dobrodružných“ aktivit. Ředitelky jiných MŠ uvedly pokusy, polytechniku i řemeslné činnosti, což sdílí jak s ředitelkami FMŠ, tak učitelkami.

„jistě by akčněji přistupoval k IT technologiím a polytechnice“ (učitelka FMŠ)

„Přínos určitě už tím, že je to muž. Má jiné formy a metody komunikace. Děti zažívají s ním jiné zážitky.“ (studentka)

Nadhled

Nadhled a vyšší vyrovnanost uvedly jako přínos ředitelky jiných MŠ, a to převážně v řešení problémů: neřešení malicherností nebo třeba v lepší schopnosti vyrovnat se se stresem a řešení konfliktních situací s méně emocemi. Tato představa rozporuje zkušenosti jedné ředitelky v FMŠ, která se u učitele setkala s menší psychickou odolností. Učitelky jiných MŠ mají podobnou představu, jako ředitelky, jedna dodává: „Muž je klidný a vyrovnaný prvek, méně ovlivněn hormony.“ S nadhledem a vyrovnaností souvisí nižší úzkostnost, která je v přijatelné míře viděna přínosem, jak učitelkami FMŠ, tak ředitelkou jiné MŠ a několika studentkami.

„dokáže se lépe vyrovnat se stresem a do konfliktních situací nemusí možná dávat tolik zbytečných emocí.“ (učitelka jiné MŠ)

„větší podpora samostatnosti dětí, zdravá míra tzv. pečovatelsví“ (ředitelka jiné MŠ)

„může být méně úzkostný a podporovat děti v získávání větší samostatnosti (ačkoliv znám mnoho "neúzkostných" kolegyň, které děti podněcují stejně)“ (učitelka jiné MŠ)

Kolektiv

Muž v kolektivu žen je některými respondenty viděn jako přínos a některými jako riziko. Mezi přínosy patří podle ředitelek jiných MŠ i FMŠ vyšší genderová vyváženost na pracovišti. Jedna z ředitelek FMŠ se k tomuto přidala s přínosem, že „muž méně často odchází na mateřskou“, dodává však, že se jí již takový případ také stal.

„Také je fajn, když v pracovním kolektivu zastupuje mužskou populaci.“ (ředitelka FMŠ)

Učitelky FMŠ vidí u muže v ženském pedagogickém sboru stejná rizika i přínosy. Učitelky jiných MŠ potom pouze přínosy. Studentky vidí samé přínosy.

„Lepší vztahy na pracovišti, chlap to v ženském kolektivu trochu provzdušni, není takové napětí jako jen v ženském kolektivu.“ (studentka)

6.2.4 Rizika

Bezpečnost

Ředitelky, učitelky z obou typů mateřských škol i studentky nejčastěji uváděly, že je rizikem nepředvídatost učitelů mužů vůči nebezpečí. Zdůrazňovaly lehkovážnost, především při pobytu venku. Zaměstnankyně FMŠ se k tomuto tématu v otázce rizik nevyjádřily. Na rozdíl od ředitelek jiných MŠ, které u mužů vidí riziko příliš volné výchovy, jedna ředitelka jiné MŠ a některé ředitelky FMŠ se obávají příliš direktivní výchovy a bojácnosti dětí. Učitelka z jedné jiné MŠ uvedla, že rizikem bude i nerespektování pravidel mateřské školy.

„Nedomysli dost často důsledky. Nepředvídá.“ (učitelka jiné MŠ)

Předsudky

Předsudky vůči mužům v této profesi byly často zmiňovaným rizikem u všech skupin respondentů. Je to riziko ze strany nařknutí od rodičů, prarodičů i od okolí učitelky, kolegyně. U ředitelek FMŠ tento názor vychází ze zkušeností, kdy rodiče cizinci či prarodiče nechtěli dítě nechat s učitelem o samotě. U ředitelek jiných MŠ jsou vyjmenovány situace,

např. pohlazení, pochování nebo učení dětí hygieně, při kterých by učitel mohl být nařčen. Učitelka v jiné MŠ dodává, že učitel – muž si více než žena musí hlídat bližší kontakt s dětmi, který je často veřejností nepochopen.

„Jinak okolí nahlíží na ženu učitelku, která dítě konejší, hladí, chová než na muže učitele – riziko podezření zneužívání.“ (ředitelka jiné MŠ)

„A rizikem je pouze lidská hloupost. Tím myslím předsudky“ (ředitelka jiné MŠ)

Studentka dodává, že učitel může ve svém okolí vzbuzovat otázky, co je na něm divného.

„Může vypadat pro okolí divně být mužem pedagogem u malých dětí.“ (studentka FMŠ)

Obava z pedofilie

Riziko pedofilie uvedlo několik ředitelky a učitelky jiných MŠ. Ředitelky se vyjadřují k nepřirozenosti vyjadřování „mateřských“ citů od muže, jiné se obávají učitelů mužů bez vlastních rodin, které by k práci v mateřské škole mohly lákat „jiné pohnutky.“ Jedna z učitelky vidí i riziko v tom, že se do něj mohou holčičky zamilovat.

Cit

Riziko v podobě absence mateřského citu vidí ředitelky jiných MŠ, jedna z nich myšlenku rozvádí absencí multitaskingu, který je v předškolní instituci potřebný. Učitelky jiných MŠ i FMŠ vidí jako riziko absenci mateřského citu, trpělivosti a „maminkovského přístupu“ k menším dětem. Tento názor sdílí i studentky. Jedna dodává i nedostatek empatie v některých případech.

„Možná typická mužská vlastnost: nedokáže dělat reagovat na více věci na jednou, což u dětí je problém.“ (ředitelka jiné MŠ)

„málo "mateřské" empatie pro děti, které potřebují více pečující přístup“ (učitelka FMŠ)

Nepedagogická práce

V otázce „Jaké jsou přínosy a rizika?“ rozvedly některé učitelky i ředitelky jiných MŠ riziko špatné nebo žádné nepedagogické práce. Tomuto tématu se však často věnovaly i ředitelky FMŠ v otázce „Jaké jsou zkušenosti“. Ředitelky v několika případech uvedly, že muži jsou často neochotni plánovat, hodnotit, zkrátka nepedagogicky pracovat na „papírování“. Zároveň se obávají, že mnoho věcí budou muset dělat kolegyně za ně. Učitelka z jiné MŠ

uvedla, že rizikem je malá kreativita při výzdobě třídy, popřípadě riziko žádné výzdoby v učitelově třídě.

Kolektiv

Rizika spojovaná s narušením kolektivu jsou uváděna ředitelkami i učitelkami FMŠ a jednou studentkou. Ředitelky vidí riziko v osamocení jednoho učitele. Dodává, že aby se v kolektivu cítil dobře, vidí východisko v dalším kolegovi. Učitelka na tuto teorii také naráží a vysvětluje, že muž by se v kolektivu žen mohl uchýlit do ústraní či naopak do středu pozornosti. Přichází s obavou, zda by děti nechtěly pouze jeho přítomnost. Na to naráží také ředitelka, která si myslí, že by se musel celý kolektiv na učitele – muže připravit právě proto, aby se předešlo rivalitě mezi učitelkami, které mají potřebu být oblíbené u dětí a najednou musí o popularitu soutěžit. Další paní ředitelka z vlastní zkušenosti vysvětluje, že muži často ze své vzácnosti těží u vedení, což vede ke špatnému klimatu na pracovišti. Studentka zase řeší otázku sociálního zařízení, které by muselo být oddělené a doplňuje, že svobodné učitelky by o učitele mohly vést boj.

„Jistě by se však kolektiv musel připravit na příchod muže, nastavit pravidla vzájemné spolupráce. Včas zamezit jisté rivalitě, která by mohla vzniknout. Některé učitelky mají i tak potřebu být ty oblíbenější ve třídě, natož pak soutěžit s mužem. Myslím, že každá učitelka by tuto situaci nezvládla.“
(ředitelka FMŠ)

Rodiče

Učitelka z jiné MŠ uvedla, že hrozí riziko, že s učitelem bude flirtovat řada matek samoživitelek. Druhá zase vidí riziko v komunikaci s rodiči, na které si učitel bude moc dovolovat.

„Někdy chybí takt při jednání s rodiči.“ (učitelka z jiné MŠ)

Platy

Jedna ředitelka z FMŠ udává, že rizikem je nízký plat, a tak rychlý odchod, říká, že 99 % mužů tato práce dlouhodobě nevyhovuje, k čemuž se přidávají některé učitelky jiných MŠ.

6.3 Vyhodnocení dotazníků od učitelů – mužů

6.3.1 Cesta k učitelskému povolání

Jelikož učitelé mateřských škol jsou v České republice v 99,4 % ženy, lze říci, že cesta muže k této profesi je obtížná a u řady respondentů měla zajímavý průběh. Odlišnost se objevuje již ve výběru povolání po ukončení studia, kdy pouze jeden z dotázaných, učitel jiné MŠ, věděl, že chce pracovat v mateřské škole. Co se týče předchozího studia a předchozího povolání, u respondentů je zřejmé, že bylo více či méně odlišné právě od povolání učitele. Mezi učiteli z FMŠ se objevují povolání a studia velmi vzdálená: „operní sólista“, „studium lékaře“, „zemědělská universita“, „kuchař“, „recepční v kasinu“ i velmi blízka: „lektorování“ a „zážitková pedagogika“. Mezi učiteli jiných MŠ, kteří se k učitelskému povolání dostali až po delší cestě zazněly odpovědi typu: „programátor“, „elektrikář“, „knihovník v dětském oddělení“, ale i práce na prvním stupni ZŠ. Hluběji rozepsané cesty k učitelskému povolání byly u dvou učitelů z FMŠ, z nichž jeden studoval dvě odlišné vysoké školy, vystřídal řadu povolání a poté si uvědomil, že práce s dětmi je to, co chce v životě dělat.

„Dokonce mi má matka řekla, že se diví, proč jsem o této práci neuvažoval již dříve. Od malička jsem prý měl tendenci starat se o ostatní děti a vymýšlet jim program. Maminky z celého sídliště mě dle jejích slov milovaly.“ (učitel FMŠ)

Jiný učitel FMŠ uvedl, že se do svých 34 let věnoval profesi operního sólisty. Po narození syna začal docházet do lesní mateřské školy jako dobrovolník. Uvědomil si, že je mnohem spokojenější v mateřské škole nežli na jevišti operního divadla.

„Proto jsem se rozhodl takřka ze dne na den ukončit svou kariéru a vydat se směrem k předškolnímu vzdělávání.“ (učitel FMŠ)

Motivy respondentů pro pozdější přechýlení cesty do oboru předškolní výchova se dá vyjádřit několika milníky jako například: „práce s dětmi ve volném čase“, „praxe v různých funkcích na letních táborech“, „praxe v předškolní instituci na škole sociálních studií“, již zmíněné „dobrovolničení v lesní škole mého syna“, „vedení skautského oddílu“ nebo „lektorování ekologických programů pro děti v neziskové organizaci.“ Plyne tedy u všech respondentů, učitelů mužů jak z FMŠ či jiných škol, z nějaké z práce s dětmi mimo institucionalizovanou výchovu.

Motivy mužů i cesty k učitelskému povolání jsou velice rozličné. Většina respondentů si prošla před tímto povoláním jinými zaměstnáními, často zdánlivě nesouvisejícími s učitelským povoláním. Poté, často vlivem neuspokojení a motivací nějakých zájmových činností v souvislosti s dětmi, si prošli změnou a uvědoměním, že se chtějí výchovně vzdělávacímu procesu předškolních dětí věnovat na plno. Je tedy zřejmé, že si většina učitelů tuto práci nevybrala jen tak, nýbrž již měla zkušenosti s prací s dětmi a jejich pozitivní vztah k nim je nakonec dovedl až do mateřské školy.

6.3.2 Zkušenosti učitelů mužů

U vyhodnocování dotazníků učitelů mužů se zdá být tenká hranice mezi vlastními zkušenostmi, riziky i přínosy. Proto je tato kapitola rozdělena na témata, kde se věnuji všem těmto oblastem najednou.

Rodiče

Rodiče, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, jsou z učitele muže z větší části nadšení. Respondent z FMŠ uvedl, že na počátku měli rodiče obavy a předsudky, nyní ho však plně podporují a jsou za něj rádi. Jeden učitel z jiné MŠ zase uvedl, že vnímá rozdílnost v komunikaci s rodiči v porovnání se ženami – kolegyněmi. Doplnuje, že konverzace s nimi je vždy zaměřená na jádro problému, bez zbytečných řečí okolo.

Jedním z nejčastějších předsudků o muži, který se pohybuje v této profesi, je podle učitelů, podezírání z pedofilie. Většina respondentů se k tomuto vyjádřilo s tím, že se s takovými předsudky nesetkali. Negativní zkušenost udává jeden učitel FMŠ:

„Jen jedenkrát jsem se setkal s podezíravou babičkou, která tvrdila, že má věštecké sny o tom, jak znásilňuji její vnučku.“ (učitel FMŠ)

Doplnuje však, že ředitelka se za něj postavila. Ani učitelé, až na tento jeden případ, nezažili žádnou přímo negativní reakci, jsou si vědomi, že tato problematika je často diskutovaná a musí tak být na pozoru. Další učitel FMŠ podotýká, že muž, který se v tomto prostředí pohybuje, musí být velmi obezřetný a hlídat si, aby nezavdal příčinu k podezření na nekalé úmysly, především před rodiči. Dodává, že mnoho rodičů ho považovalo za zvláštní úkaz a tím mu věnovali mnohem větší pozornost než kolegyním ženám.

„Rodiče, děti i zaměstnavatel reagovali na mou přítomnost v MŠ vždy pozitivně, byl jsem pro všechny příjemným zpestřením, osvěžujícím elementem, mnohokrát jsem slyšel názor, že by mužů ve školství mělo být víc, zejména v dnešní době, kdy existuje spousta neúplných rodin, kde mnoha dětem chybí otec a mužský vzor či přístup ve výchově a vzdělávání.“ (učitel jiné MŠ)

„Neobvyklost mé práce samozřejmě přitahovala pozornost, která není vždycky žádoucí, člověk nemá stále náladu na to, cítit, že ho mnoho lidí považuje za zvláštní úkaz.“ (učitel FMŠ)

Několik učitelů uvedlo, že si jsou vědomi své autority, kdy si na ně jen tak rodiče nedovolí, jako na učitelku. Přínos vidí i v tom, že je díky tomu i děti vnímají více jako autoritu.

Vnímání učitele od okolí

Podle odpovědí respondentů, je jejich rodiny a přátelé, ve většině případů vnímají pozitivně. Pouze jeden respondent uvedl, že jeho rodina radost nemá.

„Rodina radost nemá, ale jsou rádi, že dělám, co mě baví.“ (učitel jiné MŠ)

Zajímavé bylo například, že u učitele, který se nejprve rozhodl skončit ve studiu medicíny, byli rodiče proti. Potom, co však začal pracovat v mateřské škole, i matka říká, že je to práce opravdu pro něj a celá rodina je dnes ráda, že ho práce naplňuje, což se také objevilo u dalších respondentů. Odpovědi, kdy respondenti sbírají posměšky od okolí, se objevily dvakrát. Respondenti však tyto střípky braly spíše jako humor než nějakou kritiku. Další udává, že často slýchá, většinou od žen, odpovědi typu „nesehnal jsi nic lepšího?“.

„Občas se se někdo diví, negativní reakce minimální – výjimečně nějaké úsměšky ve smyslu emancipace.“ (učitel jiné MŠ)

„Od kamarádů občas slýchávám, že utírám sople a zadky ve školce, ale myslím, že to více míní jako legraci než jako snahu ublížit.“ (učitel FMŠ)

Kolektiv

Všichni respondenti se shodují, že se od kolektivu žen v mateřské škole nikdy neseťkali s explicitně negativní reakcí a jejich kolegyně vždy hodnotily jejich přítomnost jako pozitivní. Jeden muž z FMŠ podotýká, že práce v ryze ženském kolektivu není vždy příjemná „stejně jako by nebyla vždy příjemná práce v kolektivu ryze mužském“, což sdílí i další učitel FMŠ, který sice vidí deficit v dalším mužském elementu a uvítal by dalšího kolegu, nevidí to však jako velkou překážku. Učitel z jiné MŠ, který se v ženském kolektivu pohybuje už od střední školy zase poukazuje na určitou změnu, kterou pocítil v ženském

kolektivu na své osobě. Většina respondentů se shoduje, že jeho přítomnost má pozitivní vliv na klima ve škole. Další učitel FMS dodává, že se často (zejména od nepedagogického personálu) cítí obletován. Jeden učitel z jiné MŠ uvedl, že se setkal s negativní reakcí od kolegyne, které se zdál více hravější a cítila vůči své osobě velkou konkurenci. Ze strany ředitelky se muži cítili ve všech případech podporovaní.

„Myslím, že se na mě mnoho času tráveného v ženských kolektivech (už od střední školy) podepsalo, ale pravděpodobně veskrze pozitivně. Možná jen už jsem v mužských kolektivech trochu nespívám... nevím.“ (učitel jiné MŠ)

Děti

Většina respondentů uváděla, že je děti berou dobře. Několik učitelů z obou typů škol uvedlo, že využívají jiné metody než ženy. Výhodu v tom vidí zejména ve variabilitě pro dítě, někteří potom konkretizují, že mají více „otcovský“ přístup. Učitelé uvedli, že vedou děti k technickému učení, jeden učitel uvádí, že ve třídě rozebírají různé stroje. Jiní vnímají, že s dětmi více než učitelka konstruuje různé stavby a několik z respondentů uvedlo, že zapojují děti do více pohybových aktivit. Jeden učitel jiné MŠ uvádí, že s dětmi provádí více experimentů a více chodí do přírody než učitelka, důvod však nevidí v genderu, ale spíše v rozdílu věkovém. Tyto rozdílné metody všichni učitelé popisují jako přínos.

Zajímavá odpověď také přišla od učitele FMS, který uvedl, že mu je jasné, že většina veřejnosti si bude myslet, ať už oprávněně či ne, že muž má v mateřské škole potřebu si jen hrát. Dodává, že takoví učitelé jistě jsou, u dětí pak však nemají autoritu a respekt. Sám se považuje za učitele zásadového a spravedlivého, čímž chce dopomoci každému dítěti k utváření celé osobnosti.

„Paradoxně se nepovažuji za takového muže, co má potřebu s dětmi si "jen" hrát a užívat si zábavy. Má snaha a cíle vychází z uvědomění si zásadního vlivu předškolního vzdělávání na utváření celkové osobnosti každého jedince, potažmo celé společnosti. Snažím se být vůči dětem zásadový, ale spravedlivý. Důkazem správnosti je mi následné chování dětí ke mně, kdy mě respektují jako autoritu, ale zároveň vědí, že jim s čímkoliv pomohu, vysvětlím a poradím.“ (učitel FMS)

„Maminkování a tatínkování“

Co se týče bezpečnosti, muži si jsou vědomi, že nechávají dětem větší hranice. Jeden z učitelů jiné MŠ to nazval jako „tatínkovské působení u dětí“, udává však, že zná i některé

učitelky, které mají také tento volnější přístup k bezpečnosti. Učitelé jsou si vědomi, že jejich činnosti jsou potenciaálně nebezpečné a že se může lehký něco stát. Proto to uvádějí i jako riziko, i jako přínosy.

„Na druhou stranu nechávám více děti dělat věci, které by mohly být potenciaálně nebezpečné (lezení po stromech, chytání užovek apod.).“ (učitel FMŠ)

„Děti určitě vnímají jinak mužský prvek – ocení zejména kluci na různé dovádění, fotbal, "praní".“ (učitel jiné MŠ)

Několik respondentů se vyjádřilo k jejich absenci „mateřského citu“, v čemž vidí jistý zádrhel. Jeden učitel FMŠ vysvětluje, že děti, když jsou smutné chodí v takových případech spíše za kolegyní pro její „maminkovskou lítost“. Další učitel FMŠ udává, že mateřský cit je pro děti předškolního věku potřebnější, proto si nedokáže představit kolektiv pouze mužů.

„Já na více věcí řeknu, že se nic nestalo a že to přece bude dobrý.“ (učitel FMŠ)

„Rizikem je i pocit toho, že jako muž nemám dostatečné mateřské cítění a nemůžu tak svoji práci dělat dobře. A to ať tento pocit přichází od někoho jiného, či ode mně samotného. Nakonec sám nevím, zda je to jen předsudek, nebo to tak skutečně je. Proto jsem rád, že pracuji společně s kolegyněmi a doplňujeme se.“ (učitel jiné MŠ)

Plat

Ač je podle literatury a výzkumů plat hlavní překážkou malého počtu mužů v předškolním vzdělávání, dva z respondentů (jeden z jiné MŠ a jeden z FMŠ) uvedli, že s platem jsou spokojeni. Ostatní muži jsou s platem nespokojeni nebo tuto informaci neuvedli. Jeden učitel jiné MŠ dodává, že bez vedlejších prací by rodinu neuživil. Další učitel podotýká, že se ve spojitosti s platovým ohodnocením setkává s reakcemi od veřejnosti, kdy nechápu, proč tuto podhodnocenou práci dělá a hledají důvody, proč nedělá něco lépe platově ohodnoceného.

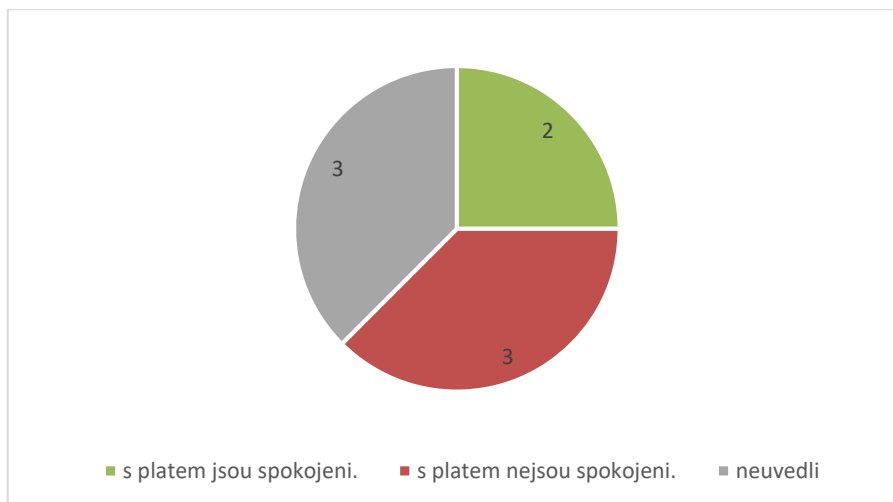
„Plat není vysoký, což mnoho lidí vedlo k dotazům, proč právě tuto práci dělám a jestli se tím užívím. Z toho jsem cítil, že je to pro většinu lidí neobvyklé a podivuhodné a že se zamýšlejí nad tím, proč asi nedělám něco výnosnějšího, a co mě na této neobvyklé práci může tak zajímat.“ (učitel jiné MŠ)

„Finančně je práce dost demotivující. Bez dalších přivýdělků (brigády v oboru i mimo obor) bych rodinu jen těžko uživil.“ (učitel jiné MŠ)

„Pracuji v soukromém sektoru, kde si na plat vůbec nemohu stěžovat. Jasně, jsou povolání s mnohem vyšším mzdovým ohodnocením, a já jsem si mnoho z nich vyzkoušel.“ (učitel FMŠ)

V rámci kvalitativního vyhodnocení dat je spokojenost učitelů s platem zobrazena v následujícím grafu:

Graf č. 7: Spokojenost učitelů s platem v MŠ



Odpovědi, které zdůrazňují genderovou korektnost a nerozdílnost

Výrazně menší část respondentů poukazyvala na nekorektnost rozlišovat mezi učiteli na základě pohlaví. Mnohem více je zajímaví kvalitativní, osobnostní či pedagogické předpoklady učitele/ky. V chování či myšlení učitele muže a ženy nevidí rozdíl. Tyto odpovědi se objevovaly jak u mužů, tak u zaměstnanců mateřských škol – žen.

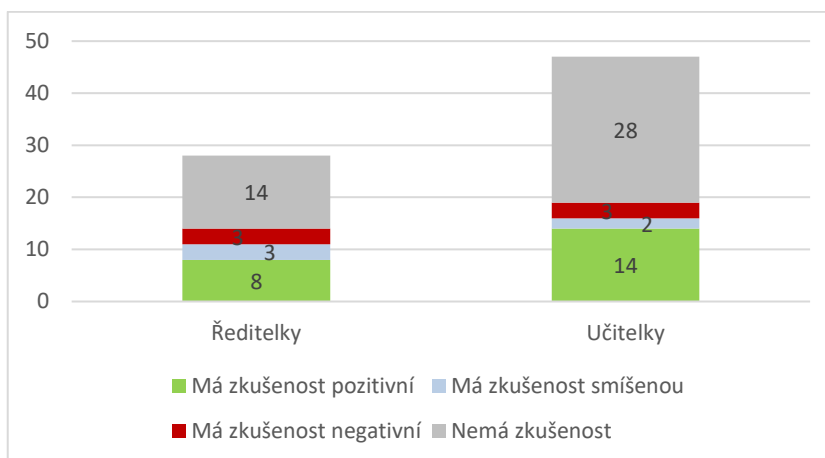
6.4 Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz

Výzkumné hypotézy byly vyhodnoceny kvantitativní metodou.

Výzkumná hypotéza **H1** potvrzena nebyla. Respondenti ředitelé a ředitelky měli zkušenost s mužem v jejich mateřské škole přesně z 50 %. Hypotéza **H3** byla potvrzena. Respondentky učitelky neměly zkušenost s muži v 60 %.

Výzkumné hypotézy **H2** a **H4** byly potvrzeny. Ředitelky i učitelky, pokud mají zkušenost s učitelem – mužem, je hodnotí převážně pozitivně. Výsledky k H1 až H4 jsou zobrazené v grafu č. 8.

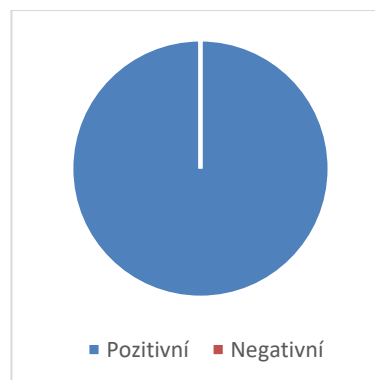
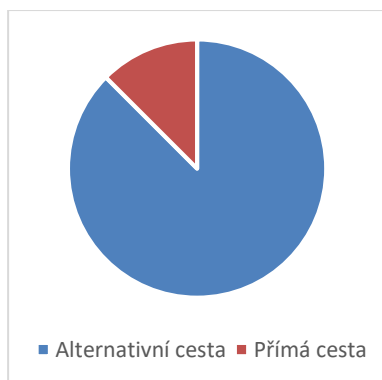
Graf č. 8: Zkušenosti s učitelí muži u učitelek a ředitelek



Hypotéza **H5** se potvrdila. U mužů-učitelů představovala volba této profese alternativní profesní cestu u 7 případů z 8. Hypotéza **H6** byla také potvrzena, zkušenost se svým zapojením na pozici učitele v MŠ u mužů převažovala pozitivní.

Graf č. 9: Profesní cesty k povolání učitele v MŠ

Graf č. 10: Zkušenosti učitelů mužů se svým zapojením na pozici učitele v MŠ



Byly zodpovězeny výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou názory a zkušenosti se zapojením mužů do výchovně vzdělávacího procesu v MŠ?

Zkušenosti se zapojením muže do výchovně vzdělávacích procesů v MŠ se ukázaly u zaměstnanců školy převážně pozitivní. Ředitelky, učitelky i studentky zmiňovaly odlišné formy práce s dětmi, než mají učitelky ženy, mužskou sílu i větší autoritu v komunikaci s rodiči. Negativními zkušenostmi bývají příliš volná pravidla či nezodpovědnost v ohledu

bezpečnosti. Přínosy byly pocítěny v mužském vzoru pro děti nebo v rozbourání čistě ženského kolektivu. Rizika jsou viděna v předsudcích ze strany rodičů či veřejnosti, kterých si jsou vědomi i muži učitelé, a tak musí být na pozoru. U mužů převažovaly zkušenosti pozitivní, pouze jeden učitel měl problematickou zkušenost s prarodiči dítěte.

Výzkumná otázka č. 2 – „Jaká je motivace mužů pro práci v mateřské škole?“

Cesta mužů k učitelskému povolání se zdá být často velmi rozmanitá. Většina respondentů před učitelskou profesí vykonávala velmi odlišné profese a do této sféry se dostali díky svým zájmovým činnostem, které byly spojeny s dětmi.

Výzkumná otázka č. 3 – „Jaké jsou důvody vedoucích pracovníků pro začlenění muže do svého pedagogického týmu?“

Ředitelky většinou udaly odpověď, že ho nevybrali díky jeho pohlaví, ale spíše pro jeho kvality. V několika případech z nouze, když nesehnali někoho jiného. Malá část respondentek uvedla, že ho do týmu cíleně zařadily právě kvůli snaze o genderovou rozmanitost v MŠ.

Diskuze

Kapitola je zaměřena na ostatní práce pojednávající tuto problematiku a vysvětluje přínos této bakalářské práce. Zobecňuje nejfrekventovanější odpovědi v dotaznících, ty následně porovnává s odbornou literaturou a autorčinými vlastními názory. Na konec je zhodnocen také průběh analýzy výzkumu.

Diplomová práce *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách* (Fárová, 2014) se ve svém výzkumu zaměřuje na vybrané mateřské školy, provádí hloubkové rozhovory s učiteli muži a zúčastněné pozorování s doplněním rozhovorů s kolegy učitelů a rodiči. Další prací věnující se tomuto tématu je bakalářská práce *Muž v předškolním vzdělávání* (Brož, 2008), která se věnuje se dětským oddílům, např. skautským organizacím a zájmovým kroužkům, jejichž pracovníci jsou často muži. Výzkumná část práce vytváří projekt „Půjčovna“, který by vytvořil novou pracovní pozici v mateřských školách, do kterých by byly agenturou dosazováni muži. Bakalářská práce *Muži-učitelé v předškolním vzdělávání* (Crhová, 2018) formou rozhovorů detailně rozebírá zkušenosti mužů v mateřských školách a pojednává o výhodách, které jim toto postavení dává. Všechny práce zaobírající se tímto tématem se ve výzkumu zaměřují větší částí převážně na muže. Výzkum této práce je zaměřen navíc na kolegyně učitelů mužů. Práce komparuje zkušenosti a názory z mateřských škol fakultních při Pedf UK, které mají s učiteli muži zkušenosti a jiných mateřských škol z celé České republiky. V této práci je také podrobně zdokumentována historie zapojení mužů do výchovně vzdělávacího procesu předškolních dětí, proměna rodiny a zároveň přináší i informace ze zahraničí, které u nás zatím publikovány nebyly.

Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek zkoumaný v této práci nemusí korelovat s názory celé populace zaměstnanců školy i studentů. Podařilo se mi však získat a kvalitativně analyzovat odpovědi od široké škály dotazovaných, z pohledu jejich věku, délky praxe i kvalifikace ve všech skupinách respondentů. Práce analyzuje odpovědi jak respondentů, kteří s muži pracovali, tak i těch kteří s muži nepracovali, mají však na tuto problematiku nějaký názor. Také se mohlo stát, že na žádost o vyplnění odpověděli pouze respondenti, které tato problematika zajímá, a proto jejich názor může být odlišný než u respondentů, kteří o tom nikdy nepřemýšleli.

Při vyhodnocování dotazníkového šetření mě zaujaly zejména zkušenosti vedoucích pracovníků na nedostatečnou administrativní práci učitelů mužů (plánování, reflexe a sebereflexe, pořádání besídek, výzdoba třídy...). I přes to vnímaly potřebu mít muže v pedagogickém sboru, zejména kvůli mužskému vzoru pro děti, které ho v rodinách nemají či není dostatečný. Vyplývá z toho tedy, že učitelky i vedoucí pracovnice se kloní k poskytnutí důležitého prvku ve výchově dětí, na úkor toho, že některé věci učitel dělat nebude, („papírování“), jak samy píšou, „překousnou“. To je podle mě kompromis, který se nedá dlouhodobě zvládnout. Mužská nevěle do nepřímé pedagogické činnosti může tkvít právě v jejich různorodé cestě k učitelskému povolání, kdy většina z nich ve škole začne pracovat a až poté si dodělají kvalifikaci. Kdyby více učitelů mužů nejprve vystudovalo pedagogickou školu a až poté se zabývali učitelskou profesí, viděli by v nepřímých pedagogických činnostech přínos jak pro svou vlastní práci, tak pro ucelený vývoj dětí.

Další častou zkušeností je poskytování širších hranic dětem učiteli muži, což je bráno jak pozitivně, tak negativně. Příčinu vidím v tom, že řada učitelů mužů ve školství bohužel nepracuje dlouho. Jak uvedl jeden z respondentů, „často je to pouze zajímavá etapa života a zkušeností“, většina z nich dříve či později, pokud nebudou moci zabezpečit svou rodinu, z této profese odejdou. Proto si myslím, že je pro ně nedostatečná bezpečnost pouze nezkušenost, stejně tak jako může být nedostatečná bezpečnost ze strany začínající učitelky. Je pravda, že muži do aktivit zařazují „dobrodružnější“ a „nebezpečnější“ činnosti, což dokládá i rozdílnost mužského a ženského mozku, kdy má podle výzkumů muž lepší koordinaci velkých tělesných pohybů, takže si na to troufá. Tyto rozdílné „adrenalinovější“ aktivity zmiňovali i učitelé muži. Samozřejmě k tomu musí být svolní rodiče, kteří si musí uvědomovat, že za cenu širších hranic svého dítěte se může stát, že bude dítě z mateřské školy chodit špinavé a s odřeny koleny. Pokud se učitel své práci věnuje naplno a disponuje již dovednostmi a zkušenostmi, bezpečnostní pravidla mohou být širší. Vše má však své meze a učitel musí děti dobře znát a být si vědom jejich schopností a limitů. Děti se na nebezpečnější aktivity musí připravit pomalými krůčky a nemůžou hned lézt na nejvyšší špičky stromů v okolí.

Výzkum přináší specifickou metodu, která je kombinací kvalitativní a kvantitativní analýzy. Tento nestandardní výběr byl zvolen pro velké množství textového materiálu, který

zapříčinila volba šetření formou dotazníku s otevřenými otázkami. Uvědomuji si, že dotazníky s otevřenými otázkami mají řadu nevýhod. Nelze se dále doptat a některé odpovědi nelze kvantifikovat. Jeho výhodou je množství dat od široké škály respondentů, která v předchozích pracích na toto téma nebyla. Práce potvrzuje teorie, které přinesly ostatní práce věnující se tomuto tématu, rozšiřuje je však do šířky.

Pokud bych znovu prováděla tento výzkum, zaměřila bych se také na rodiče, jejichž děti docházejí do mateřské školy, kde je učitel muž, a jejich postoje porovnála se zaměstnanci školy. Mimo to si jsem vědoma malého rozdílu mezi jinými MŠ a FMŠ, které bych příště nahradila mateřskými školami soukromými s alternativními prvky (např. lesní mateřské školy, waldorfské školy aj.), neboť se domnívám, že názory pracovníků z těchto škol se budou značně lišit.

Práce by v budoucnu mohla najít praktické využití jako zdroj informací pro muže, kteří se rozhodují pro vstup do této oblasti, nebo ředitelům mateřských škol, kteří uvažují o přijetí učitele muže. V neposlední řadě by mohla posloužit široké veřejnosti, jejíž představy o muži, který pečuje o děti raného věku, jsou často svázány předsudky.

Závěr

Teoretická část práce se zabývala nejprve historickým vývojem předškolních zařízení ve spojitosti s učiteli muži. V počátečních myšlenkách o výchově figurovali dle literatury pouze muži. Byli to zprvu myslitelé (Platon, Komenský, Rousseau, Pestalozzi) a později muži, kteří stáli u vzniku prvních institucí v 18. století (Oberlin, Owen, Fröbel, Svoboda). V 19. století započala emancipace žen, které získávaly čím dál více svobody a stávaly se rovnoprávnějšími ve vztahu k mužům. První mateřská škola v České republice byla založila ženou (M. R. Palacká). Od té doby počet žen v předškolních zařízeních stoupal a počet mužů klesal. Po druhé světové válce na našem území získal sílu socialismus a zaměstnal ženy, které se staly důležitou pracovní silou. Muži z mateřských škol vymizeli. Počátkem nového tisíciletí se do této oblasti znovu vracejí a jejich poměr pozvolna roste.

Nutnost jejich návratu dokládá také proměna rodiny, která se v posledním půl století značně změnila. Novodobá rodina se stává nukleární a neolokální, monogamie se stává monogamií sériovou. Roste počet homosexuálních párů, které vychovávají dítě. Podle průzkumů ani některé děti, které s otcem žijí, s ním netráví mnoho času. Všechny zmiňované faktory ukazují, že narůstá počet dětí, které vyrůstají bez mužského vzoru.

Otázkou je, zda se učitel muž v novodobých institucích, dokáže postarat o děti stejně dobře, jako žena. Je zřejmé, že mozek ženy a muže je odlišný. Muži i ženy mají podle odborníků i odlišný způsob přístupu k dětem. Dle odborné literatury není přínosem mužů ve školách pouze v zastoupení mužského vzoru pro děti. Přispěje také k celkové rovnoprávnosti žen a mužů ve společnosti a zvýší učitelský statut. U chlapců i dívek by se předešlo řadě nepříznivých jevů a v neposlední řadě by muži obohatili dosud ženské pedagogické sbory. Nesmíme však opomenout riziko týrání a zneužívání dětí, které je u mužů častější než u žen, proto z něj vyplývá riziko pro dítě i pro učitele, který může být neprávem odsuzován díky předsudkům. Stále je mnoho překážek, které muži brání ve výběru povolání učitele v mateřské škole.

Poslední část teoretického zkoumání problému je analýza systému českého předškolního vzdělávání a systémů předškolního vzdělávání zahraničního. V České republice se zastoupení mužů v mateřských školách pohybuje kolem půl procenta. S vyšším stupněm vzdělávání roste i genderová vyváženost, přičemž střední školy už zaměstnávají

mužů 40 %. Nedostatek mužů v předškolních zařízeních je problémem celosvětovým, některé země se proto aktivně snaží o větší zapojení mužů do tohoto sektoru.

V praktické části práce byly zkoumány odpovědi na otázky z dotazníku. Bylo zjištěno, že učitelky, ředitelé i studentky jsou převážně zastánci většího zapojení mužů do mateřských škol. Zkušenosti se zastoupením mužů se objevovaly pozitivní i negativní. Rozdíl mezi názory ředitelek, učitelek i studentek a mezi typy škol nebyl patrný. Dobré zkušenosti a přínosy byly viděny v dobrém vzoru dětem, vyváženém kolektivu nebo v odlišných metodách a formách výuky, popřípadě v obohacení jinými činnostmi (dobrodružství, technika, pohybové hry). Jako rizika byla identifikována například širší hranice a někdy až nepatrná míra ohledu na bezpečnost. Z hlediska vztahů s rodiči bylo v častých odpovědích udáváno nadšení a radost z toho, že ve třídě muž je. V některých reakcích však zazněly obavy a předsudky. Co se týče obav z pedofilie, několik respondentů uvedlo, že v tom riziko vidí, ať už potencionálně ze strany učitele nebo z nařknutí rodiči a veřejnosti. Často komentované riziko, potvrzené negativními zkušenostmi ředitelek a kolegyn mužů, bylo v učitelově nevěli k nepedagogické práci, tzv. „papírování“.

Co se týče učitelů mužů, je zřejmé, že jejich cesty k povolání učitele vedly přes mnoho překážek. Většina z nich se k tomuto povolání dostala skrze motivaci v nějaké zájmové činnosti související s dětmi. V učitelském platu vidí muži často demotivaci, většina z nich to však považuje za jakousi daň za to, že dělají práci, která je naplňuje a uspokojuje. S rodiči ani ve svém okolí učitelé muži až na pár výjimek negativní zkušenosti neměli, jsou si však vědomi pozornosti na jejich osobu, a tak si neustále hlídají veškerý kontakt s dětmi, aby nevzniklo sebemenší podezření na nekalé úmysly. Přínos vidí učitelé muži ve své přirozené autoritě, jak k dětem, tak k rodičům, což je v souladu s názory učitelek. I učitelé muži vnímali v jejich přítomnosti pozitivní vliv na genderově vyváženější kolektiv. Několik učitelů doplňuje, že jim chybí tzv. mateřský cit, který děti předškolního věku potřebují. Několik z nich se zase vyjádřilo, že mají tzv. „tatínkovský přístup“, kdy dětem poskytují širší hranice a dovolují jim dělat nebezpečnější věci. Proto učitelé vnímají přínos v doplňování mužského a ženského elementu na třídě.

Co se týče navazující práce, napadá mě, že dalším stupněm by mohla být výchova staršími lidmi, tedy „*Senioři jako učitelé v mateřských školách.*“. Délka života se čím dál

více prodlužuje a propast mezi generacemi je vlivem stále se zrychlujícího vývoje, čím dál hlubší. Nabízí se tedy otázka, jestli se společnost nevrátí tam, kde již byla, do časů, kdy děti s prarodiči vyrůstaly ve stejné domácnosti, a děti vychovávali oni. To mělo jistě také řadu výhod.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BAHANOVÁ, Anna, Nina BOSNIČOVÁ, Kristýna CIPROVÁ, Pavla FRÝDLOVÁ, Lucie JARKOVSKÁ a Tereza KYNČLOVÁ, 2008. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies.
- BAHENSKÁ, Marie, 2005. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri.
- BĚLINOVÁ, Ludmila a Věra MIŠURCOVÁ, 1980. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BENDL, Stanislav, 2002. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. Brno: Česká pedagogická společnost, (1211-4669).
- BøJE, Jakob, 2016. *The Professional Project among Danish Kindergarten Teachers: Its Nature and Consequences in the Current Context* [online]. Odense: University of Southern Denmark [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/wjer/article/view/473/476>
- BROŽ, František, 2008. *Muži v předškolní výchově*. Praha: Pedagogická fakulta University Karlovi.
- BRUCEOVÁ, Tina, 1996. *Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál.
- CRHOVÁ, Monika, 2018. *Muži-učitelé v předškolním vzdělávání*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university.
- ČAPKOVÁ, Dagmar, 1968. *Předškolní výchova v díle J.A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČSÚ, 2017. Osoby v čele domácnosti a jejich partnerky a partneři v roce 2017. *Český statistický úřad*. Dostupné také z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180129.pdf/5aa35ff0-5088-4519-ac03-c5ba8ff43128?version=1.0>
- ČSÚ, 2018. Průměrné mzdy - 3. čtvrtletí 2018. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/prumerne-mzdy-3-ctvrtleti-2018>
- ČŽL, 2018. Rovnost mužů a žen. *Měj se k světu* [online]. [cit. 20]. Dostupné z: <http://mejseksvetu.cz/manifest/rovnost-muzu-a-zen/>
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION, 2007. *Annual Report & Accounts April to September 2007*. London: The Stationery Office.
- EUROPEAN COMMISSION, 2018. *Education and Training monitor 2018, Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION, 2018. 2018 European Semester: Country Reports. *European Commission* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/publications/2018-european-semester-country-reports_en
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2017. *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams*. Luxembourg: Publications Office of.

- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014. *Key Data on Early Childhood Education, 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office.
- EUROSTAT, 2017. Families with children in the EU. *Eurostat* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170531-1>
- EUROSTAT, 2018. *Living conditions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FÁROVÁ, Nina, 2014. *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů*. Plzeň: Filozofická fakulta Západočeské univerzity v Plzni.
- FUČÍK, Petr a Beatrice CHOMKOVÁ, 2014. *Rodičovské dráhy: dvacet let vývoje české porodnosti v sociologické perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- GIDDENS, Anthony a Philip SUTTON, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo.
- GILLNEROVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 1999. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- HEVEY, Denise, 2017. UNITED KINGDOM of Great Britain and Northern Ireland ECEC Workforce Profile. *See-pro-r* [online]. [cit. 2019].
- HEWLETT, Barry, 1993. *Intimate Fathers: The Nature and Context of Aka Pygmy Paternal Infant Care*. Michigan: University of Michigan Press.
- HLÍNOVÁ, Dagmar, 2019. *Data ze Studijního informačního systému UK* [online]. Praha [cit. 2019].
- HUDKOVÁ, Andrea, 2009. Konference Muži do škol, MŠMT ČR. *MŠMT* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/konference-muzi-do-skol>
- JENSEN, Jytte, 2017. DENMARK ECEC Workforce Profile. *See-pro-r* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.see-pro.eu/English/pdfs/DENMARK_ECEC_Workforce.pdf
- JOHNSON, Shaun, 2008. *The Status of Male Teachers in Public Education Today*. Indiana: Center for Evaluation & Education Policy. Dostupné také z: <https://eric.ed.gov/?id=ED500605>
- JŮVA, Vladimír, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6.
- KANTER, Rosabeth, 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basicbooks.
- KLASSEN, Robert a Ming CHIU, 2010. *Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress*. Vol. 102, No. 3. New York: Journal of Educational Psychology, (741–756). DOI: 10.1037/a0019237.
- KOMENSKÝ, Jan, 1992. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.

- LOM, 2012. VZ_2012. *LOM, Liga otevřených mužů* [online]. [cit. 2018]. Dostupné z: http://www.ilom.cz/wp-content/uploads/2018/05/VZ_2012.pdf
- LOM, 2018. O nás - Liga otevřených mužů. *LOM, Liga otevřených mužů* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.ilom.cz/o-nas/>
- LOUDOVOÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, 2017. CZECH REPUBLIC ECEC Workforce Profile. *Seeepro* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.seeepro.eu/English/pdfs/CZECH_REPUBLIC_ECEC_Workforce.pdf
- MÁROVÁ, Zdeňka, Senta RADVANOVÁ a Zdeněk MATĚJČEK, 1975. *Výchova dětí v neúplné rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MARŠÍKOVÁ, Hana a Marie ČERMÁKOVÁ, 2000. *Proměny současné české rodiny: (rodina - gender - stratifikace)*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2003. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 3.
- MATOUŠEK, Oldřich, 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2.
- MEN IN CHILDCARE, 2019. *Men in Childcare* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.meninchildcare.co.uk/index.htm>
- MENTEACH, 2007. About us, Recruiting male teachers for education. *MenTeach* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.menteach.org/about_men_teach
- MPSV, 2017. MPSV: Dětské skupiny. *MPSV, Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/19908>
- MPSV, 2018. ISPV - Informační systém o průměrných výdělcích. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/ISPVcharavypis.php>
- MŠMT, 2017. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k?highlightWords=povinn%C3%A1+p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD+doch%C3%A1zka>
- MŠMT, 2017. STATISTICKÉ ROČENKY ŠKOLSTVÍ. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>
- MŠMT, 2017. Genderová problematika zaměstnanců ve školství. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- MŠMT, 2019. Data o studentech poprvé zapsaných a absolventech VŠ. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>

- NASUWT, 2017. The big question 2017: An opinion survey of teachers and school leaders. *NASUWT The Teachers' Union*. Dostupné také z: <https://www.nasuwat.org.uk/uploads/assets/uploaded/7649b810-30c7-4e93-986b363487926b1d.pdf>
- NCES, 2019. The condition of education - Preprimary, Elementary and Secondary Education. *National Center for Education Statistics* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cfa.asp
- NELSON, Brian, 2004. Myths About Men Who Work With Children. *Bgnelson* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.bgnelson.com/articles/CCIE_Myths_Nelson.pdf
- NELSON, Brian, 2006. Redoucing Agression with Touch. *Bgnelson*. Volume 34, number 3. Dostupné také z: http://www.bgnelson.com/articles/Reducing_Agression_with_Touch.pdf
- NELSON, Brian, 2011. Men in teaching: Gender Equality through the Promise of Gender Balance. *Bgnelson* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.bgnelson.com/articles/On%20Our%20Minds_Online_0911.pdf
- NELSON, Bryan, 1980. Real men...Care For Children . *MenTeach* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.menteach.org/node/137>
- NÚV, 2017. Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání*. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- OBERHUEMER, Pamela a Inge SCHREYER, 2017. GERMANY ECEC Workforce Profile. *Seepro-r* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.seeepro.eu/English/pdfs/GERMANY_ECEC_Workforce.pdf
- OBERHUEMER, Pamela a Inge SCHREYER, 2017. Seepro.eu. *Seepro-r project* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.seeepro.eu/English/Projekt.htm>
- OECD, 2015. Trends Shaping Education. *Spotlight Gender Equality* [online]. [cit. 2018]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight7-GenderEquality.pdf>
- OECD, 2016. *Education at a Glance 2016: OECD Indicator*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2017. *Starting Strong 2017, Key OECD Indicators on Early Childhood*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2017. STRATEGIES TO TACKLE CHALLENGES IN IMPROVING WORKFORCE. *OECD* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/48421907.pdf>
- OECD, 2018. *Education at a Glance 2018, OECD INDICATORS*. Paris: OECD Publishing.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ, 2017. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- RAYNA, Sylvie, 2017. FRANCE ECEC Workforce Profile. *Seepro-r* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.seeepro.eu/English/pdfs/France_ECEC%20Workforce.pdf
- ŘÍHOVÁ, Barbora, 2009. Na tři učitelky jeden kantor. Ministerstvo vymýšlí, jak to změnit. *IDNES* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/na-tri-ucitelky-jeden-kantor-ministerstvo-vymysli-jak-to-zmenit.A090304_194746_studium_bar

- SARGENT, Paul, 1998. *Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the lives of Men Elementary School Teachers* [online]. Los Angeles: FACULTY OF THE GRADUATE SCHOOL [cit. 2018]. Dostupné z: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/503688>
- SEDLÁČEK, Lukáš, Iva ŠMÍDOVÁ, Hana CHMELÁŘOVÁ, Anna VLOUCHOVÁ a Klára JANOUŠKOVÁ, 2008. Aktovní otcovství. *Táta doma* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: <http://www.tatadoma.cz/download/aktivni-otcovstvi.pdf>
- SEEPRO-R, 2017. Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe. *Seepro.eu* [online]. [cit. 2019]. Dostupné z: http://www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm
- SEIFERT, Kelvin, 1986. Men in Early Childhood Education. Research and Information Report. Third Draft. *ERIC*. Dostupné také z: <https://eric.ed.gov/?q=kelvin+seifert&ffl=autSeifert%2c+Kelvin&id=ED288651>
- SCHLEICHER, Andreas, 2018. *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris: OECD Publishing.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, 2007. *Setkávání školy a rodiny: Gender mění pravidla*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, 2016. Old lessons the V4 education system should unlearn. *Visegradrevue* [online]. [cit. 2018]. Dostupné z: <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ, 2010. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- SVĚTOZOR, 1869. *Jan Svoboda*. Dostupné také z: <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=SvetozorII/3.1869/t0.png>
- ŠPRINCOVÁ, Veronika, 2016. V českých školách chybí učitelé - muži. *Padesatprocent* [online]. [cit. 2018]. Dostupné z: <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a A KOL., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TALPA, Lukáš, 2019. *Emailová korespondence s manažerem LOM, Ligi otevřených mužů*. Praha.
- TŮMOVÁ, Anna, 2009. Vysoká feminizace českého školství. *ILOM* [online]. Praha [cit. 2019]. Dostupné z: <http://ilom.cz/wp-content/uploads/2013/12/vysoka-feminizace-ceskeho-skolstvi.pdf>. FSV UK.
- VARADZIN, František, 2011. *Sociální a ekonomická rizika soudobého vývoje*. Praha: Professional Publishing.
- ZÁKON Č. 563/2004 SB., 2004. *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>
- ZHANG, Wei, 2017. *Male Teachers in Early Childhood Education: Why More Men? A Review of the Literature*. St. Cloud State University: Culminating Projects in Child and Family Studies. Dostupné také z: https://repository.stcloudstate.edu/cfs_etds/18/

Seznamy

Seznam zkratk

- ČSÚ = Český statistický úřad
- EACEA = Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- ECEC = Vzdělávání a péče v raném dětství (Early Childhood Education and Care)
- EU = European Union (Evropská unie)
- Eurostat = Statistics agency of the European Union
- Eurydice = Informační portál Evropské komise o vzdělávání v EU
- ISCED = The International Standard Classification of Education
- LOM = Liga otevřených mužů
- MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí
- MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NASUWT = The National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers
- NCES = National Center for Education Statistics
- NÚV = Národní ústav pro vzdělávání
- OECD = The Organisation for Economic Co-operation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
- RVP = Rámcový vzdělávací program, ŠVP = školní vzdělávací program
- UK = Univerzita Karlova, Pedf = Pedagogická fakulta

Seznam grafů

- Graf č. 1: Učitelé muži na území ČR – v průběhu školních let
- Graf č. 2: Poměr učitelů mužů v MŠ ve školním roce 2017/2018 podle krajů
- Graf č. 3: Platové ohodnocení učitelů v České Republice v porovnání
- Graf č. 4: Podíl mužů v mateřských školách v zahraničí
- Graf č. 5: Poměr učitelů podle zkušeností s prací s učitelem mužem
- Graf č. 6: Odpovědi studentů a zaměstnanců jiných MŠ na otázku „Jsem pro zařazení více učitelů – mužů do mateřských škol?“
- Graf č. 7: Spokojenost učitelů s platem v MŠ
- Graf č. 8: Zkušenosti s učiteli muži u učitelek a ředitelek
- Graf č. 9: Profesionální cesty k povolání učitele v MŠ
- Graf č. 10: Zkušenosti učitelů mužů se svým zapojením na pozici učitele v MŠ

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Data k vybraným zemím z European Semester (v textu)
- Tabulka č. 2: Předškolní vzdělávání – učitelé na území ČR – v průběhu roků (v příloze č. 1)
- Tabulka č. 3: Počet učitelů v MŠ ve školním roce 2017/2018 podle krajů (v příloze č. 2)
- Tabulka č. 4: Předškolní vzdělávání – učitelé na území ČR – v průběhu roků, podle zřizovatele (v příloze č. 3)
- Tabulka č. 5: Charakteristiky výzkumných vzorků (v příloze č. 6)
- Tabulka č. 6: Odpovědi učitelů mužů 1. část (v příloze č. 7)
- Tabulka č. 7: Odpovědi učitelů mužů 2. část (v příloze č. 8)
- Tabulka č. 8: Odpovědi ředitelek – zkušenosti (v příloze č. 9)
- Tabulka č. 9: Odpovědi ředitelek – rizika (v příloze č. 10)
- Tabulka č. 10: Odpovědi ředitelek – přínosy (v příloze č. 11)
- Tabulka č. 11: Odpovědi učitelek – zkušenosti (v příloze č. 12)
- Tabulka č. 12: Odpovědi učitelek – rizika (v příloze č. 13)
- Tabulka č. 13: Odpovědi učitelek – přínosy (v příloze č. 14)
- Tabulka č. 14: Odpovědi studentek – zkušenosti, přínosy, rizika (v příloze č. 15)

Přílohy

Příloha č. 1 – Předškolní vzdělávání – učitelé na území ČR – v průběhu roku

šk. rok	Reálný počet mužů				Přepočteno na plně zaměstnané			
	Celkem	Ženy	Muži	% mužů	Celkem	Ženy	Muži	% mužů
2017/2018	32024	31821	203	0,63%	30303,2	30126,5	176,7	0,58%
2016/2017	31002	30821	181	0,58%	29629,5	29463,2	166,3	0,56%
2015/2016	30864	30690	174	0,56%	29513,8	29354,1	159,7	0,54%
2014/2015	30679	30510	169	0,55%	29283,4	29129,7	153,7	0,52%
2013/2014					28583	28450,7	132,3	0,46%
2012/2013					27739,2	27627,9	111,3	0,40%
2011/2012					26780,6	26687,7	92,9	0,35%
2010/2011					25736,8	25670,6	66,2	0,26%
2009/2010					24584,3	24542,2	42,1	0,17%
2008/2009					23567,8	23533,4	34,4	0,15%
2007/2008					22744,3	22717,3	27,0	0,12%
2006/2007					22367,7	22344,0	23,7	0,11%
2005/2006					22484,6	22466,5	18,1	0,08%

Zdroj: (MŠMT, 2017)

Příloha č. 2 – Počet učitelů v MŠ ve školním roce 2017/2018 podle krajů

Území	Reálný počet mužů				Přepočtení na plně zaměstnané			
	Celkem	Ženy	Muži	% mužů	Celkem	Ženy	Muži	% mužů
Liberecký kraj	1320	1317	3	0,23%	1257,5	1255,6	1,9	0,15%
Ústecký kraj	2305	2298	7	0,30%	2204,1	2197,1	7	0,32%
Kraj Vysočina	1574	1569	5	0,32%	1496	1491	5	0,33%
Karlovarský kraj	793	790	3	0,38%	746,1	744	2,1	0,28%
Jihomoravský kraj	3599	3583	16	0,44%	3369,1	3357,7	11,4	0,34%
Moravskoslezský kraj	3465	3447	18	0,52%	3319,5	3302,6	16,9	0,51%
Královéhradecký kraj	1715	1706	9	0,52%	1614,7	1605,9	8,8	0,54%
Olomoucký kraj	1953	1942	11	0,56%	1851,3	1841,3	10	0,54%
Středočeský kraj	4542	4516	26	0,57%	4243,3	4223	20,3	0,48%
Jihočeský kraj	1907	1896	11	0,58%	1821	1811,6	9,4	0,52%
Zlínský kraj	1691	1681	10	0,59%	1639	1629	10	0,61%
Česká republika	32024	31821	203	0,63%	30303,2	30126,5	176,7	0,58%
Plzeňský kraj	1723	1711	12	0,70%	1600,7	1588,9	11,8	0,74%
Pardubický kraj	1606	1594	12	0,75%	1492,4	1482	10,4	0,70%
Hlavní město Praha	3831	3771	60	1,57%	3648,5	3596,8	51,7	1,42%

Zdroj: (MŠMT, 2017)

Příloha č. 3 - Předškolní vzdělávání – učitelé na území ČR – v průběhu roků, podle zřizovatele

šk. rok	Celkem	Zřizovatel											
		MŠMT				Obec				Kraj			
		Celkem	Ženy	Muži	%mužů	Celkem	Ženy	Muži	%mužů	Celkem	Ženy	Muži	%mužů
2017/2018	30303,2	35,5	35,5	0	0%	28147,3	28027,2	120,1	0,43%	585,5	582,5	3	0,51%
2016/2017	29629,5	31,3	30,3	1	3%	27571,7	27453,8	117,9	0,43%	591,2	588,2	3	0,51%
2015/2016	29513,8	30,3	29,3	1	3%	27494,1	27385,4	108,7	0,40%	580,5	577,5	3	0,52%
2014/2015	29283,4	32,4	31,4	1	3%	27352,2	27254,6	97,6	0,36%	585,3	581,8	3,5	0,60%
2013/2014	28583	30,5	28,5	2	7%	26871,8	26786,5	85,3	0,32%	574,5	570	4,5	0,78%
2012/2013	27739,2	34,2	32,2	2	6%	26234,4	26156,6	77,8	0,30%	561,4	556,3	5,1	0,91%
2011/2012	26780,6	35,9	33,9	2	6%	25451,8	25382	69,8	0,27%	560,1	556,6	3,5	0,62%
2010/2011	25736,8	35,5	33,5	2	6%	24520,1	24473,3	46,8	0,19%	573,9	570,4	3,5	0,61%
2009/2010	24584,3	36	35	1	3%	23474	23444,4	29,6	0,13%	586,4	582,4	4	0,68%
2008/2009	23567,8	32	31	1	3%	22532,7	22505,7	27	0,12%	582,4	579,9	2,5	0,43%
2007/2008	22744,3	27,5	27,5	0	0%	21728,5	21705,8	22,7	0,10%	595,8	594,3	1,5	0,25%
2006/2007	22367,7	27,1	27	0,1	0%	21343,3	21324,6	18,7	0,09%	619,5	617,6	1,9	0,31%
2005/2006	22484,6	29,6	29,6	0	0%	21422,3	21407,2	15,1	0,07%	657,5	656	1,5	0,23%

šk. rok	Celkem	Zřizovatel											
		Jiný resort				Soukromý				Církev			
		Celkem	Ženy	Muži	%mužů	Celkem	Ženy	Muži	%mužů	Celkem	Ženy	Muži	%mužů
2017/2018	30303,2	3	3	0	0	1345,6	1293,2	52,4	3,89%	215	186,3	28,7	13,35%
2016/2017	29629,5	0	0	0	0	1360	1249	111	8,16%	211	186,3	24,7	11,71%
2015/2016	29513,8	0	0	0	0	1229,9	1184,1	45,8	3,72%	179	177,8	1,2	0,67%
2014/2015	29283,4	0	0	0	0	1145,2	1095,9	49,3	4,30%	168,3	166	2,3	1,37%
2013/2014	28583	0	0	0	0	956,5	916,7	39,8	4,16%	149,7	149	0,7	0,47%
2012/2013	27739,2	0	0	0	0	767,2	741,8	25,4	3,31%	142	141	1	0,70%
2011/2012	26780,6	0	0	0	0	605,7	589,2	16,5	2,72%	127,1	126	1,1	0,87%
2010/2011	25736,8	0	0	0	0	505,1	493,1	12	2,38%	102,2	100,3	1,9	1,86%
2009/2010	24584,3	0	0	0	0	394,2	387,6	6,6	1,67%	93,7	92,8	0,9	0,96%
2008/2009	23567,8	0	0	0	0	339	335,5	3,5	1,03%	81,7	81,3	0,4	0,49%
2007/2008	22744,3	0	0	0	0	311,6	309,6	2	0,64%	80,9	80,1	0,8	0,99%
2006/2007	22367,7	0	0	0	0	301,8	300,1	1,7	0,56%	76	74,7	1,3	1,71%
2005/2006	22484,6	0	0	0	0	304,4	302,9	1,5	0,49%	70,8	70,8	0	0,00%

Zdroj: (MŠMT, 2017)

Příloha č. 4 – Muži v mateřských školách v zahraničí Zdroj: (Seepro-r, 2017)

Austria 2%

The data on male staff in the statistics on childcare provision are not collated according to the specific area of work (e.g. kindergarten, infant-toddler centre).

Belgium: 3,1%

Flemish Community --> Pre-primary education: 2015/16: 3.2% of all teachers in pre-primary education

In 2001, men comprised only 0.9% of the workforce in childcare and out-of-school centres; following a campaign, the proportion rose to 3.4% in 2010, then it dropped to 2.9% in 2014/15. 2.2% of practitioners working directly with children in childcare settings and 4.5% of managers are male

German-speaking Community --> no data available

French Community --> Pre-primary education: 2015: 3%, Childcare sector: No current data available

In the French Community, 97% of Pre-primary Teachers are female and there are only a small number of male workers in the childcare centres for under-threes (no official data). Recent research emphasizes that the current professional education/training needs to focus more on gender-neutral competences (Pirard, Schoenmaeckers, and Camus 2015).

Bulgaria:

The data on gender ratios in pre-primary education show that the overwhelming majority of staff is female. Even though each year several men graduate as Pre-primary Teachers with Foreign Language or as Pre-primary and Primary School Teachers, most of them do not take up work in this job mainly because of the low remuneration. However, during recent years there have been a number of men working in kindergartens, mainly in private ones. There are also at least two male Music teachers in Sofia kindergartens.

Croatia: 4,3%

27.1 % (including male administrative staff; no systematically compiled data by qualifications and work place)
95.7 % (17,984) of all employees in Croatian ECEC institutions are women.

Cyprus

There are no systematically compiled national data in general regarding the proportion of different staff categories in the workforce.

Czech Republic: 0,5 %

0.5% of core practitioners/educational specialists), although the number is increasing year by year, particularly in the cities and larger towns (MŠMT 2017)

Up to 1989 there were no male staff working in kindergartens and this has only changed marginally

Denmark: 13 %

Proportion among all staff in:

• Vuggestuer (0–3 years): 9% • Børnehaver (3–6 years): 13% • Aldersintegrerede institutioner (0–6 years): 13%

Proportion of all pedagogues in ECEC who are members of BUPL:

• Vuggestuer (0–3 years): 2.3% • Børnehaver (3-6 years): 6.3% • Aldersintegrerede institutioner (0–6 years): 6.9%

The lowest percentage (9%) is in infant-toddler centres (vuggestuer), whereas in kindergartens and age-integrated centres, 13% of all staff are male workers. Most male workers in infant-toddler centres are unqualified staff; only 2.3% are qualified Pedagogues. In kindergartens and age-integrated centres, half of the male staff are Pedagogues and half are unqualified.

Estonia: 0,6 %

Most teachers are women. Only 51 men work in ECEC institutions

Finland: 2,1 %

2012: 2.1% 6.3% of male employees work in ECEC administration, e.g. as Centre Heads.

In 2012, the proportion of women in the ECEC workforce varied according to the occupational group between 93.7%–99.9%.

France

In pre-primary settings and elementary schools: Public sector: 20%, Private sector: 2%
 2007: 16% of students preparing for the CRPE exam**
 Up until 1974, men were not permitted to work in écoles maternelles.

Germany: 5,4 %

Proportion of male staff in (E)CEC centres	5.4%
Proportion of male staff as Centre Heads	6%
In infant-toddler centres (0-3)	3%
In kindergartens (3- 6)	5%
In out-of-school settings (school-age children)	15%
Among those with a higher education degree	8.5%
Among those with a Fachschule qualification	4.4%
Educators	4.2%
Among those with a vocational school qualification	3.1%
Childcare Assistants	2.2%
Social Assistants	9.1%

Greece: 1,4 %

2014: 1.4% (teachers); 1.7% (principals)

The educational workforce of public kindergartens (which account for 89.5% of all kindergartens nationwide) comprises mainly women (98.6%). Of the entire kindergarten workforce, 55.7% are group/class teachers and 41.5% kindergarten principals. Only 1.4% of the total kindergarten workforce is male and only 1.7% of the kindergarten principals.

Hungary: 1,7 %

Infant and Early Childhood Educators are exclusively female in bölcsőde (0-3), and there are only a handful of male Pre-primary Pedagogues in óvoda (3-6).

Ireland: 1,4 %

Non primary (0-6): 1.4% (Primary (4-6): Primary Teachers: 13%, SNAs: 3%)

The Irish ECEC workforce is strongly female with less than 2% being male.

Italy: 1 %

2014: on average (taking into account all types of 0–6 services): approx.1% (data source OECD 2014 Education at a glance)

Latvia: 0.4 %**Lithuania: 0,5 %**

Core practitioners: <0.5% / <0.5% / <0.5%*(2014)

Centre leaders: 8%/16%/18% (2014)

Luxembourg: 7,1 %**Malta**

Overall, there is a very low, indeed negligible presence of men in KG and childcare settings. Early childhood education and care is still predominantly considered to be appropriate for women rather than men.

Netherlands:

Childcare sector 0-4 years: No systematically compiled national data, presumably <1% for preschool population in childcare. About 15% for primary school, but percentage is presumably lower for lower grades (grades 1 and 2, children 4-6 years)

Staff in the Dutch ECEC workforce are predominantly female. The number of men has always been modest in childcare and has diminished further for work with children aged 0 to 4 years (Van Polanen et al. forthcoming). Male staff are

more frequent in after school childcare settings (4–12 years). Teachers in primary schools are also predominantly female.

Poland: 0.9 %

Portugal: 0,9 %

Romania: 0,4 %

2016: 0:4% of total staff in nurseries/infant-toddler centres and kindergartens: (144 out of 35,084) - only Bucharest

Russian Federation: 1 %

Slovak Republic: 0.3%

Slovenia: 2,5 %

Male practitioners 2.5 %** (292 of total 11,797 practitioners in kindergartens)

Centre leaders 4.6 %** (19 of total 417 centre leaders)

Core practitioners 1.0 %** (54 of total 5174 core practitioners)

School counsellors 0.6 %** (1 of total 155 school counsellors)

Auxiliary staff/assistants 3.4 %** (196 of total 5,727 auxiliary staff/assistants)

Other professional staff 6.8 %** (22 of total 324 other professional staff)

Spain: 2,3 %

2014: 2.3% total 19.1% centre heads or administrators (12.1% centre heads + 7% centre secretaries)*; unknown core practitioners; unknown qualified co-workers**

Sweden: 4,3

4.3% of all staff in preschools (30.2 % of these with a preschool teacher degree) 6.9% of all staff in preschool classes 6.9 % of all centre heads 7.7% of specialist support staff.

Ukraine

No data available

United Kingdom: 3 %

England: 2% across all school-based provision for 2-5 year olds

Wales: No overall percentage available but those few men are concentrated in after-school and openaccess play settings (Teachers are female as are 64% of primary school Heads. This represents a significantly lower proportion of women than in the workforce. Put another way, only 24% of the teaching workforce are men and yet men occupy 36% of the Head Teachers posts in primary schools and 67% in secondary schools)

Scotland: 4% (As in England only 4% of daycare staff were male and, similar to Wales rather than England, only 1% of daycare employees self-declared as of BME origins (6% unknown)

Zdroj: (Seepro-r, 2017)

Příloha č. 5 – Dotazníky

Dotazník pro učitele – muže

Obecné informace: Jaký je Váš věk? Jak dlouho pracujete v mateřské škole? Jaké je Vaše vzdělání?

Otevřené otázky (prosím, rozepište se)

- Jaká byla Vaše cesta k učitelskému povolání? (např. předešlé povolání, předešlá práce s dětmi, motivace...)
- Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s vykonáváním této profese? (např. ohledně platu, jak Vás hodnotí rodiče, zaměstnavatel, rodina a přátelé, jak se cítíte v kolektivu žen, setkal jste se někdy s předsudky či negativní reakcí veřejnosti...)
- Jaké jsou podle Vás přínosy muže jako pedagoga v mateřské škole? (např. máte rozdílné metody ve výuce, než ženy?, vnímají Vás děti jinak?..)

Dotazník pro učitelky

Obecné informace: Jak dlouho pracujete v mateřské škole? Jaké je Vaše vzdělání? Pracovala jste někdy s učitelem – mužem? Pokud ano, s kolika?

Otevřené otázky (prosím, rozepište se)

- Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s prací muže v mateřské škole? (např. setkala jste se s negativní reakcí od veřejnosti? Myslíte, že má jiné metody práce s dětmi, než ženy? Má jiný přístup k rodičům, dětem, ostatním zaměstnancům? Potvrdil nebo zamítnul se Vám nějaký předsudek ohledně mužů v MŠ?)
- Jaké podle Vás může mít přínosy a rizika muž jako pedagog v mateřské škole?

Dotazník pro ředitele/ředitelky škol:

Obecné informace: Jak dlouho jste ředitelkou v mateřské škole? Měla jste ve svém pedagogickém týmu muže? Pokud ano, kolik?

Otevřené otázky (prosím, rozepište se)

- Popište, proč jste do svého týmu přibrala učitele – muže.
- Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti s prací muže v mateřské škole? (např. setkala jste se s negativní reakcí od veřejnosti, např. rodičů? Myslíte, že má jiné metody práce s dětmi, než ženy? Má jiný přístup k rodičům, dětem, ostatním zaměstnancům? Potvrdil nebo zamítnul se Vám nějaký předsudek ohledně mužů v MŠ?)
- Jaké podle Vás může mít přínosy a rizika muž jako pedagog v mateřské škole?

Dotazník pro studentky:

Obecné informace: Jaký je Váš věk? Na jaké studujete škole a v jakém jste ročníku?

Otevřené otázky (prosím rozepište se)

- Pokud jste měla možnost setkat se s mužem v mateřské škole, prosím, popište své zkušenosti. (např. setkala jste se s pozitivní/negativní reakcí od veřejnosti? Myslíte, že má/nemá jiné metody práce s dětmi, než ženy? Má/nemá jiný přístup k rodičům, dětem, ostatním zaměstnancům? Potvrdil nebo zamítnul se Vám nějaký předsudek ohledně mužů v MŠ?)
- Jaké podle Vás může mít přínosy a rizika muž jako pedagog v mateřské škole?

Příloha č. 6 – Charakteristiky výzkumných vzorků

		Celkový počet	Délka vykonávání profese	Průměrný věk	Dohromady zažily mužů
Ředitelky	z FMŠ	6	2,5 roku - 37 let, v průměru 11,4 let		16
	jiné	22	1–27 let, v průměru 10,3 let		9
Učitelky	z FMŠ	5	1–25 let, v průměru 8,6 let		3
	jiné	42	0,5 roku - 55 let, v průměru 15,5 let		17
Učitelé	z FMŠ	3	2–4 roky, v průměru 3 roky	30,3	
	jiní	5	2 měsíce - 10 let, průměr 3,6 let	32	
Studentky		13		25	

		Vzdělání	Pro	Proti	Neví	Pracovaly s učitelem mužem	Nepracovaly s učitelem mužem
Ředitelky	z FMŠ					5	1
	jiné		12	4	6	9	13
Učitelky	z FMŠ	11 SŠ, 5 VOŠ, 26 VŠ				3	2
	jiné	1 nepedagogické, 2 SŠ, 2 VŠ	33	2	7	16	26
Učitelé	z FMŠ	1 VOŠ, 1 SŠ, 1 nedokončené VŠ					
	jiní	1 DPS, 1 SŠ, 1 VOŠ, 2 VŠ					
Studentky		Studují: 2 SŠ, 1 VOŠ, 10 VŠ	11	1	1		

Příloha č. 7 – Odpovědi učitelů mužů 1. část

Vnímání	Plat	Předsudky	Jak on bere uč.
U rodičů dětí jsem se setkával také s pozitivními ohlasy na svou práci. Byli rádi, že děti přijdou do stylu s mužským elementem. Jen jedenkrát jsem se setkal s podezřívavou babičkou, která tvrdila, že má věštecké sny o tom, jak znásilňují její vnučku. Moje rodina byla vždy ráda, že jsem nakonec našel práci, která mě naplňuje. Od kamarádů občas slyším, že utírám sopele a zadky ve školce, ale myslím, že to více míní jako legraci než jako snahu ublížit.	Plat není vysoký, což mnoho lidí vedlo k dotazům, proč právě tuto práci dělám a jestli se tím uživím. Z toho jsem cítil, že je to pro většinu lidí neobvyklé a podivuhodné a že se zamýšlejí nad tím, proč asi nedělám něco výnosnějšího, a co mě na této neobvyklé práci může tak zajímat.	Mohou se najít lidé, kteří na muže v této profesi nahlížejí jako na podivíny, kteří z nějakých zvláštních důvodů nechtějí nebo nemohou dělat nějakou "normální" práci. slyšel jsem o případech, kdy byli muži-učitelé podezíráni nebo dokonce obviněni z různých úchylných motivací, zatímco u žen, které chtějí pracovat s dětmi, se tato možnost zpravidla nepředpokládá, i když je teoreticky stejně pravděpodobná. Muž, který se v této profesi pohybuje, musí být na takové riziko připraven a velmi obezřetně si hlídat, aby nezavdal příčinu k sebemenšímu podezření, nebo ho dokázal jednoznačně vyvrátit.	Ale není to jediný důvod, domnívám se, že pro muže může být tato práce zajímavou etapou a zkušeností, ale pochybuji, že by mohla profesně uspokojovat a naplňovat nějakého muže dlouhodobě nebo celý život.
S rodiči mám většinou dobré vztahy, ale pamatuji si, jak mi jedna maminka vynadala (možná jsem si to zasloužil...). Od kolegyně mám někdy pocit, jako by mi svými radami dávala najevo, že některé věci nemůžu pochopit. Možná jsou k tomu ale důvody generační a ne genderové. Možná je to obojí. Paní ředitelka je na mě moc hodná.	Pracuji v soukromém sektoru, kde si na plat vůbec nemohu stěžovat. Jasně, jsou povolání s mnohem vyšším mzdovým ohodnocením, a já jsem si mnoho z nich vyzkoušel.	Paradoxně se nepovažuji za takového muže, co má potřebu s dětmi si "jen" hrát a užívat si zábavy. Má snaha a cíle vychází z uvědomění si zásadního vlivu předškolního vzdělávání na utváření celkové osobnosti každého jedince, potažmo celé společnosti. Snažím se být vůči dětem zásadový, ale spravedlivý. Důkazem správnosti je mi následné chování dětí ke mě, kdy mě respektují jako autoritu, ale zároveň vědí, že jim s čímkoliv pomohu, vysvětlím a poradím.	Neobvyklost mé práce samozřejmě přitahovala pozornost, která není vždycky žádoucí, člověk nemá stále náladu na to, cítit, že ho mnoho lidí považuje za zvláštní úkaz. I to byl jeden z důvodů, proč už mnoho let nejsem učitelem v MŠ.
Rodiče, děti i zaměstnavatel reagovali na mou přítomnost v MŠ vždy pozitivně, byl jsem pro všechny příjemným zpestřením, osvěžujícím elementem, mnohokrát jsem slyšel názor, že by mužů ve školství mělo být víc, zejména v dnešní době, kdy existuje spousta neúplných rodin, kde mnoha dětem chybí otec a mužský vzor či přístup ve výchově a vzdělávání. S předsudky jsem se osobně nikdy nesešel, ale byl jsem si při své práci vědom toho, že existují.	Finančně je práce dost demotivující. Bez dalších příjvůdělků (brigády v oboru i mimo obor) bych rodinu jen těžko uživil.	pedofilie	Práce s dětmi mě zcela uspokojuje a naplňuje mě pocitem potřebnosti. Líbí se mi velký prostor seberealizace, který mám – etiketa, hudba atd.
Ve svém okolí mám vesměs pozitivní ohlasy – rodiče dětí, samotné děti, kolegyně. Ve společnosti se najde mnoho příznivců, ale stejně tak i odpůrců.	podfinancovaná práce na Prahu	Předsudky – pedofilie, stereotypy – to dělají jen ženy, nesehnal jsi nic lepšího?	Pro mě je však nejdůležitější, aby mě práce bavila, dávala mi smysl a byla různorodá.
Rodiče dobře, zaměstnavatel snad také dobře. Rodina radost nemá, ale jsou rádi, že dělám, co mě baví.	S penězi jsem zatím spokojen.	Občas jsou zde i jiné "pozitivní" předsudky k mužům - "Tak to pořád hraje fotbal a sportujete, co? Tak to je pohoda."	Vzhledem ke svému postoji k zaměstnání jako k životnímu poslání bych profesi neměnil
S předsudky jsem se setkal pouze na počátku učitelské kariéry. Nyní se setkávám hlavně s opačným názorem a podporou okolí.	Soukromá školka – nižší plat oproti tabulkám.	jen si hraje	
rodiče i zaměstnavatel nadšení, rodina i přátelé v pocho, občas se se někdo dívá, negativní reakce minimální – výjimečně nějaké úsměšky ve smyslu "emancipace"		Mnoho lidí má dojem, že se muž nemůže postarat o děti stejně dobře jako žena.	
Všichni v pohodě.		nedokáže se postarat	

Příloha č. 8 – Odpovědi učitelů mužů 2. část

Kolektiv	Metody	Autorita, bojácnost	Větší hranice	Cit
S kolektivem se aktuálně taky spokojen, ale to je možná pro to, že jsme se sešli docela dobrá parta. Myslím, že se na mě mnoho času tráveného v ženských kolektivech (už od střední školy) podepsalo, ale pravděpodobně veskrze pozitivně. Možná jen už jsem v mužských kolektivech trochu nesvůj... nevím.	Děti určitě vnímají jinak mužský prvek – ocení zejména kluci na různé dovádění, fotbaly, "praní", přirozená autorita (houknu, a je to...).	Domnívám se, že u dětí i rodičů mám přirozený respekt. Neumím odhadnout do jaké míry se jedná o zásluhu pohlaví, nebo sílu osobnosti. Obecně nejsem přítel teze dělení na ženy a muže. Spíše jsem zastávce humanitní myšlenky lidství. Tedy, že jsme primárně lidé a až sekundárně ženy a muži.	Rizika přirozená (při riskantnějších činnostech větší možnost zranění). Možná náročnější vnímání některých dívčích projevů (přecitlivělost, hysterické reakce, ...)	Rizikem je i pocit toho, že jako muž nemám dostatečné mateřské citění a nemůžu tak svoji práci dělat dobře. A to ať tento pocit přichází od někoho jiného, či ode mně samotného. Nakonec sám nevím, zda je to jen předsudek, nebo to tak skutečně je. Proto jsem rád, že pracuji společně s kolegyněmi a doplňujeme se.
Přítomnost muže v prostředí školy proto může mít přínos v doplnění mužské energie, která dělá takové společenství lidí ucelenějším a vyváženějším a vlastně přirozenějším.	V dnešní době už se to opravdu těžko rozlišuje. Muži dělají téměř totéž, co ženy (a opačně). Ze svého pohledu muže mezi staršími ženami (kde ten rozdíl působení je patrný), s dětmi dělám více experimentů, více chodíme do přírody, děláme "nebezpečnější" aktivity a stále se něco děje.	Totéž vnímám i u rodičů – otevřenější konverzace zaměřená přímo na jádro problému.	Mám zkušenost s jinými kolegy, kdy nedokáží na rozdíl od kolegyně udržet hranice při výchově - "tatínkovské" působení u dětí, ale totéž jsem vyděl i u mnohých kolegyně, takže bych to nepíšuoval přímo jen mužům.	Další věc, které si všímám je, že pro maminkovskou lítost chodí spíše za kolegyně. Já na více věcí řeknu, že se nic nestalo a že to přeče bude dobrý.
Vzhledem k tomu, že se na mě nenahlíží jako na někoho, kdo by sbíral informace o jiných kolegyních, často se ke mně chodí jiné kolegyně svěřovat.	A to si myslím, že je i největší výhoda – že děti ve své předškolní výchově nezažívají výhradně ženský přístup, ale i přístup muže (dalo by se snad říci i "otcovský přístup"), který k dětem přistupuje s rozdílnou "optikou".	Vnímám mnohdy přirozenější autoritu u dětí i jejich rodičů.	Riziko je to, že jsem hravější, a to může někomu, kdo je na prahu vyhození vadit (naštěstí, teď s tím problém nemám).	ženská-mateřská energie a přístup je zejména pro děti v předškolním věku cennější a potřebnější než mužská
Od své zaměstnavatelkyně jsem vždy cítil podporu, dokonce i v tom jediném případě nepodloženého podezření ze strany prarodiče. V kolektivu žen se mi pracuje dobře. Myslím si, že právě mužský prvek je to, co ženský kolektiv ve školce opravdu velmi potřebuje. Cítím se jako vyvažovací váha. Občas (obzvláště ze stran kuchařek a uklízeček) i obletovaně.:	Muži mají v přístupu k dětem určitě jinou energii (spíše než metody) než ženy, ale těžko mluvit obecně, záleží na každém konkrétním muži i ženě. Děti ve školství muže vnímají jinak zejména proto, že je pro ně setkání s nimi něco zvláštního, neobvyklého, zpestřujícího, a to je baví.	I při řešení různých konfliktů jsem ráznější.	Na druhou stranu nechávám více děti dělat věci, které by mohly být potencionálně nebezpečné (lezení po stromech, chytání užovek apod.).	Děti rozhodně zpočátku vnímají mužský prvek jinak. Bývají ke mně zdrženlivější, i když i to záleží na tom, nakolik jsou z rodiny zvyklé být v mužském kolektivu. Jsou děti, které s tím nemají problém, a pak jsou děti, se kterými musí nějaký čas jednat hlavně moje kolegyně. Ale s každým dítětem jsme našli společnou cestu.
MŠ kde by převažovali muži si neumím a nechci představit	Větší hravost a nápady při stavění. Technické učení, vysvětlení chodu věcí a strojů.		O něco větší hranice rizika, co si děti mohou vyzkoušet v přírodě a hrách.	
V kolektivu žen se cítím skvěle, i když někdy cítím deficit mužského elementu. Ale rozhodně se nejedná o překážku v mé práci.	Určitě mám rozdílné metody, ale to i učitel/ka od učitele/ky. Více děti zapojuji do pohybových aktivit.			
Práce v ryze ženském kolektivu není vždy příjemná, stejně jako by nebyla vždy příjemná práce v kolektivu ryze mužském.				
Myslím si, že právě mužský prvek je to, co ženský kolektiv ve školce opravdu velmi potřebuje.				

Příloha č. 9 – Odpovědi ředitelky – zkušenosti

Děti	Předsudky/obavy	Rozdíl v metodách	Rodiče/veřejnost	Volnost/bezpečnost	Učitelka/ředitelka/kolektiv	Nepedagogická práce
Pan učitel byl nedůsledný ve všech rovinách, komunikace s dětmi byla ze strany učitele neodpovídající věku dětí. Nenalaženi se na úroveň chápání a vnímání dětí.	Někteří rodiče muze učitele nevidí rádi. Jsou to často rodiče z východních zemí, kde se s učitelem mužem neseťkali. Mají obavy ze zneužívání dítěte.	Zatímco učitel s dětmi více vyzrává, jezdí na raftu, vyrábí lanové přepážky, tak učitelka se zaměřuje na hudební dílnu nebo jógu.	Setkala jsem se s negativní reakcí i s pozitivní reakcí od veřejnosti. Pozitivních reakcí bylo výrazně více.	Ten náš p. učitel bohužel autoritu neměl. Resp. Byl tak moc hodný, že mu děti fyzicky opravdu skakaly po zádech. Bála jsem se, když šel sám na vycházku, že je neuhlídá.	Měla jsem nabídku muže kuchaře, který měl zájem nastoupit do MŠ. Musím říct, že provozni personál se postavil proti. Kuchařka nechtěla mít muže v kuchyni.	Nečekal jsem, že učitelka bude taková pomůcka – také před vystupem všichni sháněli pomůcky, aby měli s čím pracovat
Rozhodně se ani se nesnažili být ideálním vzorem mužského chování (např. galantnost, pomoc ve fyzicky náročných situacích).	Potvrdil se mi předsudek, že pro muže, to opravdu není plně uspokojující práce.	Setkala jsem se s tím, že muž nevykazoval žádné jiné nabídky činnosti a aktiv pro děti, které by vycházely z jeho např. větší síly.	velice rád poučoval rodiče, co by měli nebo neměli, chyběla mu pokora, byl solitér – já já	Při pobytu venku se staral o zábavu dětí, ale organizaci přechod vozovky, bezpečná chůze, uklid hraček na zahradě (Ale i ve třídě) pouze opět kolegyňe.	na začátku pozitivní veřejnost učitelského sboru, poté zklamání	Veškeré estetické věci: výzdoba, nástěnky apod za něj dělaly kolegyňe, on to nechtl dělat a když tak na špatné úrovni.
Řešili jsme plavání, zda se dívky předškoláky nebudou před ním stydět, úplně zbytečné obavy.	Někteří prarodiče mají strach nechat dítě s učitelem o samotě.	Využívá více pokusů, starším dětem dává více prostoru při pobytu venku, učitelky ženy, jsou opatrnější.	Ze začátku nadšení a plni očekávání zaměstnanci i rodiče. Postupně první nespokojenost rodičů.	Mají uvolněnější přístup ke vzdělávání i výchově, jsou nad věci, nezabývají se hloupostmi, neřeší detaily jako učitelky ženy, mají své rodiny a děti.	Nicmene je potřeba neustále vysvětlovat a obhajovat.	Při potřebě občas konat nepřímou činnost ve škole odmítal. Nácvik besidek odsuzoval, nepomáhal.
Některé děti – z čistě ženského prostředí se učitele bály.	Žádný předsudek jsem před přijetím muze – učitele neměla.	Jiný pohled na problém, jiné metody	Odišný přístup k rodičům. Nebral vážně jejich prosby o individuální občasný přístup.	Neměl dobrý přehled a organizaci z důvodu bezpečnosti.	velká konkurence pro běžnou učitelku	Nechce dělat nic navíc aniž by dostal zapláceno. Má nastudováno svou pracovní náplň a víc nedělá.
Setkala jsem se s menší tolerancí mužů k potřebám nejmenších dětí.	V těchto konkrétních případech se mi žádný předsudek nepotvrdil.	Muž má jiný přístup k dětem, k řešení konfliktů.	Především matky samozvěřitelky chtěly zaradit své děti do třídy s učitelem.	Moc nic neřeší, jen tak spíše s dětmi je.	skvělá spolupráce	Moc si svou práci neplánuje (tedy ten můj) ale umí o tom krásně mluvit.
Děti MŠ muze v roli učitele milují, chybí jim tatínkové.	Občas se najde matka s předsudky nebo i zastupitel města či radni.	Má diametrálně odlišný přístup.	Rodiče sportovně vedených dětí, chlapců oceňují přítomnost muže v jejich MŠ.	Muž má odlišný přístup k dětem, především k bezpečnosti.		Na činnosti se nepřipravoval, nebyl schopný dlouhodobě plánovat.
Děti ho milují aniž by s nimi něco báječného dělali.	Asi 5 rodičů mělo otázky, zda je pan učitel ženatý a má děti...	Neuměl na žádný hudební nástroj.	od veřejnosti – údiv, pro děti a rodiče jistě zajímavý prvek	Někdy mu lezly i po hlavě a bylo mu to jedno.		Podle mých zkušeností byla většina skryté práce na paní učitelce.
Děti ho braly jinak než paní učitelky.	Naopak jsem se setkala s menší psychickou odolností.	Má jiný přístup k dětem i metody práce s dětmi.	Reference z bývalého pracoviště byly negativní.			
Deti svého učitele zbožňují.	Veřejnost má předsudky vůči mužům v MŠ		pozitivní reakce zákonných zástupců			
velice oblíbený	Nesetkala jsem se s předsudky.		Veřejnost je ve skrze pozitivní k mužům ve školce.			
děti oblíbení			vesměš pozitivní ohlasy			
práce s dětmi bez připomínek			Ohlasy jsou pozitivní.			

Příloha č. 10 – Odpovědi ředitelek – rizika

Volná výchova / nebezpečí	Direktivní výchova	Pedofilie	Předsudky	Absence mateřského citu	Nepedagogická práce	další rizika	Kolektiv
Nizký ohled na bezpečnost při pobytech venku, kdy mají děti větší prostor k pohybovým aktivitám	Učitelé bez vlastních rodin – brala bych jako riziko. Dle jednoho psychologa, s kterým jsem se radila při tom, kdy jsem uvažovala o přijetí muže do svého sboru, není zcela standardní, že muži chtějí pracovat s takto malými dětmi, většinou je baví až starší děti a když chtějí pracovat mohou se za tím skrývat i nějaké jiné pohnutky těchto mužů, samozřejmě nemusí	Učitelé bez vlastních rodin – brala bych jako riziko. Dle jednoho psychologa, s kterým jsem se radila při tom, kdy jsem uvažovala o přijetí muže do svého sboru, není zcela standardní, že muži chtějí pracovat s takto malými dětmi, většinou je baví až starší děti a když chtějí pracovat mohou se za tím skrývat i nějaké jiné pohnutky těchto mužů, samozřejmě nemusí	pohled na jeho blízký kontakt s dítětem (pochování dítěte, pohlázení, osobní hygiena). Jinak okolí nahlíží na ženu učitelku, která dítě konejší, hladí, chová než na muže učitele - riziko podezření zneužívání,	Možná typická mužská vlastnost: nedokáže dělat reagovat na více věcí na jednou, což u dětí je problém.	neochota k papírování	Rizikem je obtížnost poskládat např. prázdninové služby, kdy z důvodů přesudků nechci, aby na třídě byly dva muži.	Jinak s obecného hlediska si myslím, že ideální situace by byla, když by ve školách byli alespoň 2 muži. I s ohledem na ně samotné.
Má možná příliš volnou	Má direktivní výchovu	nepřírozenost, pedofilie	Někteří rodiče muže učitele nevidí rádi. Jsou to často rodiče z východních zemí, kde se s učitelem mužem nesetkali. Mají obavy ze zneužívání dítěte.	nechová se tak mateřsky	Mnoho věcí budou dělat kolegyne.	Rizikem je, že muž po nějaké době, když v současné době hodnotíme práci s dětmi, je k nerozeznání od podprůměrně pracující učitelky. A domnívám se, že je to tím, že prostředí MŠ vyselektuje právě tyto typy lidí.	Jistě by se však kolektiv musel připravit na příchod muže, nastavit pravidla vzájemné spolupráce. Včas zamezit jisté rivalitě, která by mohla vzniknout. Některé učitelky mají i tak potřebu být ty oblíbenější ve třídě, natož pak soutěžit s mužem. Myslím, že každá učitelka by tuto situaci nezvládla.
		neadekvátní další interakce s dětmi	Někteří prarodiče mají strach nechat dítě s učitelem o samotě.		neochota k papírování	Rizikem je, že prostředí MŠ (fin. ohodnocení práce, práce se ženami, práce pouze s malými dětmi) podle mě dlouhodobě nevyhovuje 99 % mužů.	Rizikem, které jsem zažila je i to, že muž plánovaně těžší u vedení. Setkala jsem se s větší tolerantností u vedení k chybám.
			možné reakce některých rodičů, pro které je to těžko představitelná varianta				
			A rizikem je pouze lidská hloupost. Tím myslím předsudky				
			někdo by to tedy mohl brát jako pedofilii				

Příloha č. 11 – Odpovědi ředitelek – přínosy

VZOR	Autorita	Vyrovnanost	Kolektiv	Jiný přístup	Metody
Vzor otce	přirozená autorita	přirozený nadhled	přínos i v kolektivu zaměstnanců	Přínosem je jiný přístup než mají učitelky.	obohaceni o politickou výchovu, pokusy
Mužský vzor	autorita	nadhled, jednodušší řešení problémů	genderová vyváženost	jiný způsob práce s dětmi	řemeslná zručnost
mužský element.	přirozený respekt	nadhled v řešení problémů	Také je fajn, když v pracovním kolektivu zastupuje mužskou populaci.	Právě ten rozmanitý přístup	může se specializovat na aktivity řemeslné
Mužský vzor	Pokud je onen muž vysoký a má výrazný zvučný hlas, nebude si na něj služba a vy paní učitelko mi koukejte dát výjimku“.	nehledají zbytečné problémy	Výhodou je, že muž méně často odchází na mateřskou. I když i takový případ se nám stal.	měly si s kým zahrát fotbal, mám pocit, že by měly i větší prostor v pohybových aktivitách – jako je lezení po prolézačkách – muž i spíše zajistí dítě ve výšce.	větší podpora samostatnosti dětí, zdravá míra "pečovatelsví"
Mužský vzor		neřeší malichernosti		konstruktivní myšlení	větší akčnost, rad si s dětmi zařadí
mužský element		dokáže se lépe vyrovnat se stresem a do konfliktních situací nemusí možná dávat tolik zbytečných emocí.		mužské pohledy na věc	Více dobrodružné aktivity
mužský vzor				je vzorem k tomu, aby se děti učily etiketě	
mužský vzor pro děti, sportovní vzor				Přínos je v odlišnosti.	
mužský vzor					
mužský vzor, když chybí v rodině					
Určité by děti měly konečně mužský vzor					
Učitel může být dětem zdravým genderovým vzorem					

Příloha č. 12 – Odpovědi učitelek – zkušenosti

Děti	Předsudky/obavy	Rozdílnost v metodách	Rodiče/veřejnost	Volnost/bezpečnost	Učitelka/ředitelka/Kolektiv
Sí jim špatným příkladem v chování ženám, ke vztahu k přírodě či v chování k vybavení školky.	Vědomě si udržuje větší odstup od dětí, aby ho nikdo nemohl naráknout z fyzického obtěžování dětí.	Pracovala jsem vždy s rodilým mluvčím (vždy nepedagogem, bez ped. vzdělání či předchozích zkušeností), takže má zkušenost je asi malinko jiná než je běžné.	Jeho třída se stala VIP protože tam chtějí mít děti všichni.	Bly oblasti, kde neviděl důsledky své práce. Neviděl nebezpečí v mokré koupelně kde děti bez dozoru strhly vodu, procházek se po ledu na řece a jiné.	Ve své třídě mám autistu a paní asistentkou. Je velice šikovná a k dětem se hodí. Ale pro chlapce, u kterého je je menšího vzrůstu. Jeho zachvaty jsou pro ni fyzicky náročné a vim, že tento chlapec má muze jako větší autoritu.
Děti k němu vzhlíží a je to pro ně PAN učitel.	Jeden z genderových předsudků rozhodně vyvrácí - je příliš upovídaný.	Jediné, co mě napadá je, že se nedá dětem tak ležce "obmekčit". Např. pokud děti pláčou, protože něco chtějí. Dale u větších raubírů má větší autoritu muž než žena.	Společnost byla vždy mile překvapena, pokud se dozvěděli, že pracuji na třídě s mužem.	Jeich přístup k dětem byl kolikrát spíše nevhodný ve smyslu, že dělali s dětmi legračky, spíše je roz dováděli.	Lehce narušuje pedagogický kolektiv, jde zejména o přízpusobivost a snaženlivost.
Děti k němu vzhlíží, je pro ně přírodnou autoritou.	Zpočátku měli rodiče předsudky, ale ty se velmi brzy rozplynuly.	Muži z mého pohledu dokáží předat složitě jednoduše, být cilevědomi v rámci své práce a vest k tomu i děti.	Z mého pohledu rodiče učitele muze respektují, důvěřují mu a považují ho za spolehlivého.	Mají menší strach o děti a bezpečnost, což neurtim posoudit, do jaké míry je ještě pozitivní a kdy už negativní.	Myslím, že je ideální kombinace obou pohlaví. Vzájemne se doplňují a je to určité ku prospěchu dětem.
Děti jsou rady, je to něco jiného než žena p. Učitelka...	S předsudky jsem se nesetkala. U nás naopak nadšení.	Má jiné nápady než žena. Zcela odlišné chlapské vidění světa.	Řekne jim vše na rovinu, jaká je realita.	Rozdíli oproti u učitelkam je, že si natakají starosti z práce domů.	Ředitelky si je hvědkaj (hledají možnosti, jak je lépe finančně ohodnotit.
Děti mají pana učitele rádi, jednodušeji si získá respekt	Matky se bojí muze učitele ohledně intimních partii dětí.	Všichni měli k dětem jiný „přírodní“ přístup k dětem a všechny děti to vycitily.	Mají méně konfliktů s rodiči, jednodušeji si na ně tak nedovolí...	někdy dost výrazně opomíjená bezpečnost, oblekani....	Všichni kolegové - muži (s odstupem několika let mezi sebou) spíše nerespektovali pravidla MŠ.
Děti je mají rady a vždy se na ně a jejich aktivity moc těšily.	Žádné předsudky jsem neměla.	Kolega za práci v MŠ považoval fotbal a honičky, nic jiného.	Rodiče s ním jednají s větším respektem v porovnání se ženou.	Muži jsou více uvolnění, nejsou tak úzkostliví.	Např. besedy v MŠ jsou pro nás lepší od muže, v tomto případě.
Děti mají ženský i mužský vzor.		Vyuka a její přínos je genderově vyvážený.	nadšení rodičů		ideální stav učitel učitelka na tride
Pro děti je nepochybné přínosem.		Také mivají odlišný smysl pro humor.	Rodiče ho milují.		Nespokojenost ze strany učitelek .
Děti ho mají rady.		Má mužský názor a ten je jim vždy neš ženy.	Veřejnost vítá muze pozitivně.		spokojenost ze strany učitelky i ředitelky
Děti vnímají muze pozitivně.		naprosto jiné zapálení pro práci	rodiči i pedagogy pozitivně přijímají		zkušenost velmi dobrá
Milují ho všechny děti		jinak pracuji s dětmi			
nadšení dětí		Jeho přístup je více školský než můj vlastní.			
mužská autorita pro děti					

Příloha č. 13 – Odpovědi učitelek – rizika

Volná výchova / nebezpečí	Pedofilie	Předsudky	Absence mateřského citu	Nepedagogická práce	rodiče dětí	pravidla školy	platy
Nedomyslní dost často důsledky. Nepředvída.	kontakt s dětmi	předsudky (chlap ve školce je pedofil atd.)		malá kreativita, vyzdoba má atd	bude s ním flirtovat spousta sa- mozvitelek,	Nerespektování pravidel	odchod kvůli nízkému platu
nejdou opatrní, jsou zbrklejší a nejsou důslední	při pomoci s hygienou dětí	Špatný pohled veřejnosti	chybí citlivý „maminkovský“ přístup pro nejmenší děti,		Někdy chybí takt při jednání s rodiči.		
	hoičičky budou mlouvat	Riziko je všudy přítomna možnost narušení učitelé z obtěžování dětí. Musí si více hlídat dotyky, kontakt s dětmi...	Nedostatek empatie- v některých případech				
		Riziko by mohlo přijít ze strany rodičů, kteří by ho v ms jako přínos nepovazovali (nejdou na to zvykli).	málo „mateřské“ empatie pro děti, které potřebují více pečující přístup (což se také obtížně genderově dělí)				

Příloha č. 14 – Odpovědi učitelek – přínosy

VZOR	Autorita	Vyrovnanost	Kolektiv	Jiný přístup
Pro spoustu dětí je to jediný muž se kterým se pravidelně setkávají. Mají v něm ten správný mužský vzor.	může mít u těch zlobivějších dětí větší autoritu než žena	Méně úzkostlivý přístup	mužské síly (jezdí s námi na lyžaky, letní pobyt atd, a chlap je chlap, s dětmi nám vždy moc pomůže ve všem, děti jsou také rády za ně... I my jeho přítomnost oceníme)	(Muž učitel by děti taky zaujal jinými věcmi, než třeba žena učitelka.
V dnešní době se rozvádí každé druhé manželství a děti většinou zůstávají u matky, často bez mužského vzoru, tady bych viděla velký přínos pro děti.	přirozená autorita	muži některé věci neřeší tak moc jako ženy	rozbourání zpravidla ryze ženského kolektivu.	Přinese více chlapeckého do učení.
mužský vzor pro děti, který jim častokrát v dnešní době například doma chybí.	přirozená autorita	nemá potřebu řešit zbytečnosti.	přínos pro kolektiv učitelek	jiný způsob práce
Mužský vzor, zejména u dětí, kde převládá roli rodičů hraje maminka	jiná autorita	jiný postoj - klidný a vyrovnaný prvek, méně ovlivněn hormony	Přínos zejména pro rozbití učitelského kolektivu plného žen.	Jiné pohledy na svět
mužský vzor, který mnoha dětem chybí (prezaměstnaní nebo nepřítomní otcové...).	Mužská autorita je pro děti daleko větší.		Střídalo by se mužské a ženské vedení, což by mohlo být vyvážené.	příprava jiných činností, jiným pohledem
některým třeba chybí mužský vzor v rodině a zde by to mohlo být částečně kompenzováno (samozřejmě s trochou nadsázky)	děti mají i mužskou autoritu			zábavná výuka
Mnoho dětí nemá otce, jiný přístup k dětem,	mohl by být větší respekt, zejména u předškoláků			jiný pohled na věc, myslím si že muži bývají k dětem často milí a je s nimi sranda apod.
Mužský vzor	větší autorita		nový výtř v mš	velká oblibenost u dětí
mužský vzor	Přirozená autorita u dětí		blahodárný vliv na ženský kolektiv	jiný styl výuky.
Děti, zejména chlapci by měli mužský vzor a ne jen ženský	Děti muže více respektují.		přínos pro ženský kolektiv	Kluci v MŠ by jistě ocenili mužské vedení.
Mužský vzor,	Větší respekt dětí		Mužská síla	nabízi se jiná možnost řešení situací
mužský element, spousta dětí nemají v okolí mužský vzor	Větší autorita ze strany dětí, ale hlavně rodičů			Muž by měl jistě jiný pohled na věc, jiný přístup ke vzdělávání dětí
Samotný mužský element je pro děti pozitivní. Od malicka slyší ženský hlas všude kolem sebe (na mateřské je většinou matka, učitelky ms i zř jsou převazně ženy) a myslím, že už jsou vůči nemu imunní. Muž vzbuzuje větší autoritu.	Respekt. Při jednání s rodiči by se možná předešlo některým výjevům.			může být méně úzkostný a podporovat děti v získávání větší samostatnosti (ačkoliv znám mnoho "neúzkostných" kolegů, které děti podněcují stejně)
Děti oblíbení. I s tátou děti stráví méně času než s mámou - viz. většina MD				polytechnika
mužský vzor				Různé pokusy atd.
posílení identity (obzvlášť u chlapců)				vedl by děti např. Ke konstruktivním hram, stavel, vyráběl ze dřeva,
mužze zastat chybějící mužský vzor pro velký počet dětí z rozpadlých rodin				Muž by určitě lépe vedl polytechnickou výchovu - možná by si i uměl lépe zajistit pomůcky.
mužský vzor				s dětmi mohou dělat "mužské práce" (př. řezání, sekání)
				jistě by akčněji přistupoval k IT technologiím a polytechnice
				Nové nápady, jiné priority, odlišný přístup

Příloha č. 15 – Odpovědi studentek – zkušenosti, přínosy, rizika

Děti	Rozdílnosti v metodách	Rodiče/veřejnost	Volnost/bezpečnost
Děti na něj byli navázané	Hodně s dětmi pracoval přes dramatickou výchovu.	Rodiče je přijali velmi dobře, dokonce snad ještě lépe jak nekteře ženy.	Děti vnímají muže většinou jako zdroj zábavy at už jde o školníka nebo asistenta nebo praktikanta.
Děti jsou k nim více tolerantní a uvedomují si, že učitele nema každý.	Urcíte má chlap jiné metody.	Rodiče s tím žádný problém neměli.	Byl pohodovější, byla s ním větší sranda, byl mladý a plný energie, bral vše sportovně.
Děti ale muže učitele berou prostě jinak.. větší respekt? Mají okolo samé učitelky, prostě je to pro děti jiné, když je vede muž.	Až se závisť jsem sledovala jak děti může vidí jako ty zábavné a hodné a ženy jako pečovatelky.	Setkávám se spíše s negativními ohlasy ze strany veřejnosti k mužskému pohlaví zrovna v tomto oboru.	
Dcera měla učitele ve škole, byla z něho nadšená	Měl úplně jiný přístup než žena učitelka.		
	Hrál perfektně na klavír i kytaru a skládal dětem vlastní písničky.		
VZOR	Vyrovnanost	Kolektiv	Jiný přístup
Často se mluví o chybějícím mužském vzoru dítěte. Muž ve škole může nahradit vzor otce dítěti, které vyrůstá v neúplné rodině.	bere spoustu věcí s nadhledem.	genderová vyváženost která je přirozená.	Domnívám se, že i přístup muže k výchově a vzdělávání dítěte je odlišný.
Může popřípadě nahrazovat otce, který může chybět v rodině. Dávat mužský vzor.		Lepší vztahy na pracovišti, chlap to v ženském kolektivu trochu provzdusní, není takové napětí jako jen v ženském kolektivu.	Přínos určité uz tím, že je to muž. Má jiné formy a metody komunikace. Děti zažívají s ním jiné zážitky.
Vzor pro chlapce		rozbiže typický ženský kolektiv, což není na škodu	Děti to musí brát jako výhru, pokud je ten muž opravdu dobrý. Asi, ze mají něco co jiné děti (třídy, školky) nemají a sledují ho s větším zaujetím.
Větší návaznost například s kluky.			Mezi kolektivem žen může nabídnou muž jiné okruhy činnosti.
může mít větší respekt u dětí i v kolektivu ostatních učitelů			Není tak maminkovsky jako učitelka,
			Děti by měly být seznamovány s tím, že na tom není nic špatného, a že se v životě mohou setkat s učitelem i v dalších třídách.
Volná výchova / nebezpečí	Předsudky	Absence materského citu	další rizika
Je lehkovážný	příjeti od veřejnosti.	muži nemají takovou trpělivost a cit pro práci v materské škole	Rizika: musí mít SVĚ sociální zařízení, ostatní kolegyně o něj mohou vést boj podobný svádění.
Riziko možná může být i v tom, že to nebere vše tak vážně.	Může vypadat pro okolí divně být mužem pedagogem u malých dětí.	Muži nebyvají tak trpělivý často.	
	Nepríjat společnost, častější udání k nepravdivému zneužívání		
	hrozi předsudky okolí. Ohledně dotyku s detma.		