

**Univerzita Hradec Králové**  
**Pedagogická fakulta**

**Diplomová práce**

**2015**

**Bc. Zdeněk Švec, Dipl. um.**

**Univerzita Hradec Králové**  
**Pedagogická fakulta**  
**Ústav primární a preprimární edukace**

**Postavení muže - učitele v preprimární edukaci**  
**Diplomová práce**

**Autor:** Bc. Zdeněk Švec, Dipl. um.  
**Studijní program:** N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
**Studijní obor:** Pedagogika předškolního věku  
**Vedoucí práce:** Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

**Hradec Králové**  
**2015**

# UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	<b>Bc. Zdeněk Švec</b>
Osobní číslo:	<b>P1121</b>
Studijní program:	<b>N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika</b>
Studijní obor:	<b>Pedagogika předškolního věku</b>
Název tématu:	<b>Postavení muže-učitele v preprimární edukaci</b>
Zadávací katedra:	<b>Ústav primární a preprimární edukace</b>

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cíl diplomové práce je zjistit, jaké je postavení muže-učitele v mateřské škole. Teoretická část je zaměřena na roli pedagoga v mateřské škole a jeho kompetence v tomto prostředí, a na pojetí předškolní výchovy učitelkou/ženou a učitelem/mužem v prostředí MŠ. Empirická část se zabývá postavením učitele/muže v kontextu předškolní výchovy. Opírá se o poznatky získané na základě výzkumného šetření a zaměřeného na to, jak učitele/muže v MŠ vnímají rodiče a kolegové. Jako výzkumný nástroj bude využit dotazník vlastní konstrukce a rozhovor.

Vedoucí diplomové práce:	<b>Mgr. Martin Skutil, Ph.D.</b> Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	<b>Mgr. Jana Příbylová</b>
Datum zadání diplomové práce:	<b>9. 3. 2012</b>
Termín odevzdání diplomové práce:	<b>19. 6. 2015</b>
	L.S.
doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. děkan dne	PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D. vedoucí katedry

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 17. 06. 2015

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Martinu Skutilovi, Ph. D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytl.

## **Anotace**

ŠVEC, Zdeněk. *Postavení muže-učitele v preprimární edukaci*. [Diplomová práce]. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké je postavení učitele v preprimární edukaci a jak toto postavení chápou a vnímají sami učitelé. Teoretická část je zaměřena na roli pedagoga v mateřské škole, na jeho kompetence v tomto prostředí a na pojetí předškolní výchovy učitelkou a učitelem v prostředí mateřské školy. Empirická část se zabývá postavením učitele v kontextu předškolní výchovy, soustředí se na to, jak učitelé vnímají sami sebe v kontextu předškolní výchovy, snaží se o sebereflexi mužů jakožto učitelů v mateřské škole, a rozkrývá aspekty vedoucí k pochopení nutnosti přítomnosti učitele v mateřské škole. Empirická část se opírá se o poznatky získané na základě výzkumného šetření zaměřeného na to, jak učitele v mateřské škole vnímají rodiče a kolegové, ovšem přináší zcela nové poznatky přímo z pracovního prostředí mateřské školy. Jako výzkumný nástroj bude využit dotazník vlastní konstrukce, rozhovor a studium dostupné sekundární literatury. Empirická část obsahuje metodologii práce, tzn. postupy při získávání potřebných dat a informací, jejich vyhodnocování a závěry z nich vyplývající.

Klíčová slova: muž, učitel, učitelka, mateřská škola, předškolní vzdělávání, gender

## **Annotation**

ŠVEC, Zdeněk. *Position of a man as a teacher within preschool education*. [Master Degree Thesis]. Hradec Králové : Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2014.

The aim of this Master Degree Thesis is to find out about the position of a man as a teacher within preschool education and about the viewpoint of men-teachers themselves as they see and perceive their position within preschool education. The theoretical part is focused on the role of an educator in nursery school, on their competence within this environment and on the concept of preschool education by a woman-teacher and a man-teacher in nursery schools. The empirical part deals with the position of a man-teacher within the context of preschool education, it focuses on the way man-teachers see themselves in the context of preschool education, it is a self-reflection attempt of men as nursery school teachers and it uncovers certain aspects leading to understand the necessity of presence of men in nursery schools. The empirical part is based on my previous survey which focused on the way parents and colleagues see man-teachers, however it brings brand new data right from the working environment of nursery schools. Among the methods used within this research belonged questionnaires, interview and study of available secondary literature. Empirical part contains methodology of work that means it deals with procedures used at extracting and evaluating data and information and making resulting conclusions.

Keywords: man, man-teacher, woman-teacher, nursery school, preschool education, gender

## Obsah:

<b>1 Úvod</b> .....	9
<b>2 Aspekty preprimární edukace v České republice</b> .....	11
2.1 Učitel v mateřské škole v minulosti a současnosti .....	11
2.2 Pojetí preprimární edukace a současný trend v České republice .....	16
2.3 Role pedagoga v preprimární edukaci a jeho kompetence .....	19
2.4 Pojetí preprimární edukace učitelkou a učitelem .....	25
2.5. Role muže ve výchově .....	27
<b>3 Metodologie práce</b> .....	28
3.1 Cíle a metody výzkumu .....	28
3.2 Charakteristika výzkumného souboru .....	29
<b>4 Sebereflexe mužů jakožto učitelů v mateřské škole</b>	
Interpretace získaných dat a jejich rozbor .....	30
4.1 Učitel v mateřské škole - jeho silné a slabé stránky .....	31
4.2 Jak mě vnímá jako učitele mé okolí .....	33
4.3 Jak já vnímám své okolí jako učitel .....	34
4.4 Jak vnímám své kolegy/ně .....	35
4.5 Jak byste zlepšil prostředí a podmínky pro Vaši práci? .....	36
4.6 Co Vás baví na Vaší práci? .....	39
4.7 Co Vás na Vaší práci naopak nebaví? .....	39
4.8 Jak já vnímám své okolí jako učitel? .....	41
4.9 Osobnost učitele v mateřské škole .....	44
4.10 Co je podle Vás důvodem malého počtu mužů v preprimárním vzdělávání? .....	45
4.11 Nutnost komunikace s jiným učitelem .....	46
4.12 Učitel a jeho zástupná role v případě, že vyučuje dítě z neúplné rodiny .....	47
4.13 Učitel v mateřské škole v konfrontaci s veřejností .....	48
<b>5 Shrnutí</b> .....	51
<b>6 Závěr</b> .....	53
<b>7 Seznam literatury</b> .....	54
<b>8 Přílohy</b> .....	57



## 1 Úvod

Existují pouze dva druhy odkazů, které můžeme dětem předat. Jedním z nich jsou kořeny a tím druhým jsou křídla (Prokešová, 1997, s. 6). Člověk hledá ve svém životě odpovědi na otázky týkající se přímo jeho bytí, jeho smyslu života, jeho pravé podstaty. Prvním krokem na cestě za tímto poznáním je údiv, úžas. Člověk je člověkem, dokud se ptá, dokud si klade odvěkou otázku: Proč? Odpovědi na dané otázky dávají vzniknout prvotnímu poznání, prvotní zkušenosti s danými věcmi a jevy □ a výchova není nic jiného, než právě toto předávání zkušeností (Prokešová, 1997, s. 6).

Děti jsou pro rodiče tím nejcennějším darem v životě. Mělo by nám záležet na tom, jak budou žít svůj život, aby byl lepší a šťastnější, a na tom jak v něm obstojí. Toto předávání zkušeností je v podstatě předpokladem dalšího vývoje lidské osobnosti. Výchova je tudíž jeho nedílnou součástí. Člověkem se sice jedinec rodí, ale lidskou bytostí se stává až vlivem společnosti, a svůj velmi podstatný vliv na něj má i jeho nejbližší okolí. Výchova je tedy záměrné, cílevědomé formování osobnosti člověka prostřednictvím společensko-historických a individuálních zkušeností z hlediska určitého, předem formulovaného cíle a v souladu se zájmy, potřebami i vývojovými tendencemi dané společnosti (Prokešová, 1997, s. 5). Prvotní a základní výchovná zkušenost dítěte pochází z prostředí jemu nejbližší □ rodiny. Rodina byla a je pro dítě to nejdůležitější. Znamená pro něj lásku, bezpečí, útočiště, pochopení a vzor. Zde se poprvé setkává s různými modely chování, učí se novým věcem, učí se obstát v sociální skupině. Nicméně jednoho dne přijde první velká změna, kterou každé dítě i rodič velmi prožívá, a to je nástup do mateřské školy. Ten s sebou přináší celou řadu změn. Dítě opouští pomyslný přístav bezpečí a vydává se vstříc cizímu prostředí, jež u něj může vyvolat celou řadu nových emocí. V tomto momentě vstupuje do života rodiny element, se kterým se dítě bude setkávat každý den po velkou část svého života, a tím je učitel. Učitel patří k významným osobám v životě a je velice silný element ve vývoji dětí. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k dětem, svou osobností. Může se stát důležitým modelem pro dítě. V mnohých situacích je to právě pouze učitel, který nese břímě správného rozvoje dítěte a jeho budoucnost je, dalo by se říci, v jeho rukou.

V současné době jsou na učitele obecně kladeny velmi vysoké nároky, a to nejen na jejich vzdělání a kvalifikaci, velmi důležitá je v jejich profesi i empatie, vcítění se do emočních potřeb dětí, od učitelů se očekává, že budou dítěti oporou. Děti potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro děti samotné, pro jejich osobní problémy a potřeby. V některých případech může učitel či učitelka nahradit chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku (Čáp, 2007, s. 265). České školství je stále ještě doménou žen. Především v mateřských školách je učitelů velice málo. Dítě si v ideálním případě nese z rodiny model, se kterým se v mateřské škole ve většině případů nemůže setkat. Chybí zde mužský element, což dle mého názoru lze v dnešní době vnímat jako možný handicap. Z vlastní zkušenosti a vlastní praxe již totiž vím, jak významnou roli hraje pro dítě možnost setkávat se již v rámci předškolního vzdělávání s oběma vzory a modely chování, s oběma pohledy na svět, s oběma přístupy k realitě, k řešení problémů. A zde se dostáváme k zaměření mé diplomové práce, která pojednává o postavení učitele v preprimární edukaci.

Cílem mé práce je zjistit, jak své postavení chápou a vnímají sami učitelé, poskytnout sebereflexi mužů jakožto učitelů v mateřské škole a zčásti rozkrýt aspekty vedoucí k absenci mužů v mateřských školách. K naplnění cíle této práce jsem využil výzkumnou metodu dotazníku a osobního rozhovoru s cílovou skupinou respondentů, což byli učitelé z mateřských škol napříč Českou republikou.

Můj předchozí výzkum, který byl orientován na to, jak učitele v mateřské škole vnímají rodiče a kolegové, přinesl velmi pozitivní ohlasy na zařazení mužů i do této sféry vzdělávání. I přesto, že tito muži ještě dnes musí bojovat s určitými společenskými stereotypy, měla by být pro rodiče, dle mého názoru, právě přítomnost učitele v mateřské škole, jedním z kritérií při rozhodování o umístění dítěte do mateřské školy, neboť jen tak, že dětem ukážeme svět ze všech stran a umožníme jim na něj pohlédnout z obou perspektiv, jim můžeme dát kořeny i křídla zároveň.

## 2 Aspekty preprimární edukace v České republice

### 2. 1 Učitel v mateřské škole v minulosti a současnosti

Člověk přichází na svět tak málo připravený, že by bez pomoci nebyl schopen ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodil, rychle vyhasíná, jeho tělesný i psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomalu a prakticky všem základním činnostem, nezbytným k životu, se musí učit (Kolláriková, Pupala 2010, s.123). Učitelství je spjato s lidstvem od samého počátku. V minulosti neznamenovalo jen předávání sumy vědomostí mladším, ale především seznamování se světem, se sebou samým, s druhými lidmi a také s bohy a magickými rituály. Prvními edukátory v historii lidstva byli šamani, náčelníci kmenů či kněží. Role a postavení učitele se v průběhu let měnila a vyvíjela a má bezpochyby dlouhý historický vývoj. Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých škol a je pověřený určitou institucí svou profesí vykonávat (Krajcarová, 2011, s. 224).

Učitelství se ve společnosti vytvořilo tehdy, když rodiče nebyli sami schopni připravovat své děti pro život. Učitel plní významnou společenskou funkci, když přispívá k rozvoji osobnosti dětí a mládeže a připravuje žáky pro jejich uplatnění ve společnosti. Postavení učitele ve společnosti a jeho úloha se měnily a v následujícím vývoji budou měnit. Jeho práce je podmíněna tím, jak je uznávána společensky, hodnocena ekonomicky, jaké možnosti má učitel pro uskutečňování výchovy a vzdělání žáků, jaké vzdělání může získat a jak si svou kvalifikaci může prohlubovat (Černochová 2011, s. 29).

V každém případě to byli po dlouhá staletí muži, kteří zastávali tuto roli, roli významnou a nezastupitelnou. Ještě v 18. století ženy pracovali pouze jako vychovatelky v bohatých či vysoce postavených rodinách. Ve školách funkce učitelů zastávali pouze muži. Tento stav se začíná pomalu měnit v 70. letech 19. století, kdy se ženy začínají dostávat čím dál tím víc do popředí dění, což se děje napříč společnostmi této doby, začínají mít možnost studovat a uplatnit se v oborech svého zájmu, i když cesta k vysněnému cíli je často velmi trnitá.

Právě na počátku 19. století, můžeme začít spatřovat počátky profese učitele mateřské školy, která patří k poměrně mladým v rámci českého školství. Myšlení o výchově předškolního dítěte v průběhu dějinného vývoje zahrnovalo úvahy, které uznávaly nutnost počáteční výchovy malého dítěte a zdůrazňovaly potřebu laskavé péče a pozornosti od jeho narození. Předškolní děti si po staletí hrály doma bez zvláštního povšimnutí dospělých. Svým vlastním tempem postupně dozrávaly do věku, který byl spojen s určitými povinnostmi, a dospělí uznávali nepsané právo prožít tuto etapu života bezstarostně a nezávazně (Kolláriková, Pupala 2010, s. 127). V první polovině 19. století potřebovala vzrůstající výroba stále více pracovních sil, rodiče odcházeli za prací mimo domov a začaly se zaměstnávat i ženy. Postupně se objevila naléhavá potřeba zvláštních zařízení pro péči o malé děti, kterým se již matky nemohly věnovat tak, jako v dřívějších dobách. Začalo docházet ke vzniku tzv. opatroven. První opatrovna byla založena roku 1779 v Alsasku farářem J. B. Oberlinem. Postupem času vznikaly další opatrovny, jejichž pojetí procházelo určitým vývojem. U zrodu těchto nových výchovných zařízení pro malé děti byl Friedrich Fröbel, jehož pojem Kindergarten (dětská zahrádka), se používá dodnes (např. v anglickém či německém jazyce se dodnes tímto způsobem označuje mateřská škola) (Cipro, 1984, s. 225). Dle Fröbla útlé dětství vyžaduje zvláštní pozornost jednak proto, že je počátkem, který často rozhoduje o celém dalším vývoji, jednak proto, že právě tento počátek byl velmi často podceňován ve srovnání s věkem školním (Cipro, 1984, s. 227).

Vznik předškolních výchovných institucí, v nichž se malé děti soustřeďují ve vymezeném prostoru a čase, přináší proměnu hodnoty dětství a způsob předškolní výchovy. Spontánní hry a nezávazné činnosti jsou nuceny uvolnit prostor pro užitečné činnosti a zacílená zaměstnání, s nimiž je spojena nutnost pořádat, organizovat a usměrňovat.

Stejně jak je tomu i u jiných profesí, prochází i profese učitele mateřské školy kvalitativním vývojem. Počáteční, spíše sociálně-charitativní nežli pedagogická, funkce veřejných předškolních zařízení žádala zkušené, mravně bezúhonné ženy, kde ideální pěstovankou byla žena schopná pečovat o děti na základě mateřského citu. Pedagogická praxe si v této

oblasti plně uvědomovala, jak důležitá je pro výchovu malého dítěte jeho matka a stále více byla vyvíjena snaha aktivně připravovat mladé ženy na práci s dětmi.

Podívejme se nyní na situaci v českých zemích. V roce 1832 zakládá Jan Vlastimír Svoboda, průkopník moderní předškolní výchovy v Čechách, „vzornou opatrovnu“ v Praze na Hrádku pod Emauzy, kde pomocí her, říkanek a zpěvu vštěpoval 3-6letým dětem nenásilnou formou morální zásady a učil je základům čtení, psaní i němčiny. Svoboda požadoval učitele zcela bezúhonného, mravného, nicméně i majícího vědecké i praktické vzdělání ve výchově a vyučování, s dokonalou znalostí obou zemských jazyků, mírného, přívětivého a klidného chování, se smyslem pro povinnost, spojeným s pílí a věrností k zaměstnání, sebeovládáním, mírností a trpělivostí, pevností charakteru, důsledným chováním, a především zbožností. Od roku 1872 se začalo v českých zemích postupně rozvíjet organizované profesní vzdělávání předškolních pedagogů (Kolláriková, Pupala 2010, s. 128).

V této době toto zaměstnání stále zůstává výhradně doménou žen. Takzvané pěstounky mateřských škol se vzdělávaly při ženských učitelských ústavech v jednoletých kurzech. Od roku 1914-45 se přípravné vzdělání rozšířilo na dobu dvouletou. Od roku 1934 již ale hovoříme nikoliv o pěstounkách, nýbrž o učitelkách mateřské školy. Postupně se zvyšují nároky na pedagogickou připravenost učitelek a tak dochází k posunu přípravného vzdělávání až na vysokoškolskou úroveň.

V současné době nabízí většina pedagogických fakult v České republice programy pro učitele mateřských škol jak v bakalářských, tak navazujících magisterských programech. V posledních letech se vzdělávání učitelů na všech úrovních věnuje značná pozornost a tím stoupá i potřeba a nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě zvýšené poptávky tak vzniká mnoho programů pro zvyšování kvalifikací ve vzdělávacích institucích i mimo vysokoškolská prostředí. V současnosti již profese učitele v mateřské škole není jen čistě ženskou záležitostí. V této profesi se začínají objevovat muži a tím se tato sféra vzdělávání dostává do další etapy svého vývoje. Děje se tak samozřejmě na základě vývoje potřeb naší společnosti, kde je to sice jev stále ještě nový, nicméně je postupně pozitivně přijímán a je čím dál tím víc chápána jeho podstata a prospěch pro společnost. Je

potřeba si uvědomit, že i na tomto stupni vzdělávání jako je mateřská škola, mají učitelé své nezastupitelné místo, že sem patří a že mohou přinést nový potenciál do světa mateřské školy.

Předškolní pedagogika má v České republice dlouhou a bohatou tradici s řadou vynikajících představitelů – průkopníku, vědců i pedagogů v čele s celosvětově uznávaným „učitelem národů“ – Janem Ámosem Komenským, který je zároveň považován za zakladatele předškolní pedagogiky. Přestože má předškolní výchova u nás silné kořeny v minulosti, stále se potýká s obhajobou své existence, s čímž souvisí i neustálé zdůvodňování jejího významu a funkce. V zahraničí naopak vzrůstá zájem společnosti o období před nástupem do primární školy, jelikož tam velice dobře pochopili důležitost a nezastupitelnost předškolní výchovy v celoživotním vzdělávání jedince a jeho živote vůbec a snaží se tento poznatek dobře uchopit a zařadit do procesu výchovy a rozvoje dětské osobnosti. V dnešní době je mnoho možností, jak se o tomto pozitivním trendu přesvědčit. Osobně jsem se během své praxe setkal se vzdělávacími modely jiných států. Mé kolegyně se též zúčastnily odborných stáží, například ve velké Británii, hlavním městě Londýně, kde působily v mateřské škole, kterou vedly dva muži. Jejich přístup byl naprosto odlišný, měli i jiné vzdělávací metody, prostředí se lišilo v mnoha aspektech, ale to důležité – rozvoj dítěte, byl v plné míře podporován všemi činnostmi, které byly dětem během dne nabízeny. Odlišné byli též pohledy na výchovu ze strany učitelů, kteří byli během stáží přítomni. Ovšem ve srovnání s našimi učiteli, zde v podstatě žádný zásadní rozdíl nebyl.

V současné době je situace ve školství naprosto opačná, než tomu bylo v 19. století. Profese učitele, která byla výsadou mužů, je dnes pozice typicky ženská. Celkově se změnil pohled na učitelské povolání, změnila se jeho prestiž ve společnosti, změnily se a stále se mění nároky na vykonávání této profese. Je nutné podotknout, že v dnešní době je potřeba školství naopak mužským elementem posílit.

Stále se zrychlující doba přináší mnohé novinky jak ve světě hraček, tak i v oblasti podnětů, které na děti působí. Neustále se posouvá i vývoj školních a didaktických pomůcek, se kterými ale mnohdy není nakládáno tak, jak by mělo. Děti jsou dnes velmi často a ve velmi

nízkém věku ponechávány vlivu mobilních zařízení, různému druhu televizní tvorby, bohužel ne vždy valné kvality, a tak se mnohdy jejich vzory stávají negativní až agresivní postavy, řešící své problémy v krajních případech pouze bojem či zbraní. Ustupuje kladný hrdina, který situaci řeší humorem, vtipem a rozumem, zastíněn hrdiny, řešící situace silou a negací. Pokud se trend těchto vzorů bude i nadále prohlubovat, jsme vystaveni problému, jak se asi bude vyvíjet osobnost dětí, potažmo i celkové společnosti.

V dnešní době máme před sebou více než důležitou otázku, jak se bude rozvíjet společnost bez kladných vzorů. Zkusme se podívat do historie. Veškeré společenské konflikty se vždy točili kolem silných jedinců, určitých společenských modelů či vyznání. Zúžíme-li náš pohled pouze do oblasti, která nás zajímá v této práci, je více než zřejmé, že bez silných vzorů se v oblasti školství neobejdeme. Učitel byl, historicky doloženo, vždy respektovaná osobnost, měl svoji váhu, svoji společenskou roli. Vždy byl brán jako objekt uznání a pokory, jeho zkušenosti vždy byly žádané informace jak pro vrchnost, tak pro obyčejné občany. V dnešní době jsem však stále častěji rozčarován a konfrontován s naprosto odlišného přístupu k této společenské roli, k profesi učitele jako takové. Já sám jsem měl ke svým učitelům vždy respekt, sám jako otec dvou dětí to samozřejmě vyžadují i od svých dětí. Vždy jsem připraven jak v roli otce, tak v roli ředitele mateřské školy, naslouchat a konstruktivním dialogem řešit výchovné a vzdělávací situace v životě profesním i osobním. Jsem ale mnohdy přesvědčován, že doba, které je dnes učitel na všech stupních vzdělávacího procesu vystaven, vyžaduje mnohem více ostražitosti, vlastní opatrnosti a možná i odvahy. Velmi často je učitel vnímán jako viník v různých výchovných problémech, chybí zde i pevný základ a opora ve vedení školy, učitel zůstává často jako jedinec, který se musí sklonit a omlouvat za věci, které nezpůsobil, které nemohl ovlivnit a u kterých je velmi často na vině někdo jiný. Ptám se často sám sebe, proč tomu tak dnes je?

Odpověď bývá často skrytá právě v tom nejzákladnějším a nejdůležitějším, co dítě má a co vnímá. V jeho rodině.

V literatuře je velice široce popsán vliv rodiny na dítě. Dovolím si říci, že dnes bychom spíše měli hledat podstatnou část odpovědi ve vztahu rodičů dítěte a jejich vlastních rodičů. Možná zde vyvstává otázka, zda opravdu sklízíme to, co se kdysi zaseto? Generace mno-

hých dnešních prarodičů jsou produktem období velkých společenských změn, revoluce a určitého společenského rozvolnění. Nebyl tehdy často trend naslouchat a nechat se vést v určitých zajetých kolejích. Vzniklo mnoho různých soukromých subjektů, které mnohdy trávily převážnou většinu času v zaměstnání a na předávání základních či snad elementárních návyků vlastním dětem nebyl čas. Společnost se začala dělit na více sociálních vrstev, přicházely ve větší míře manželské rozvody, které podle dnešních průzkumů postihují již více než 50% manželství, a další negativní situace, které měli vliv na vývoj dětí. Z těch dětí jsou dnes také rodiče. Mají vlastní děti a těm předávají to, co se naučili od svých rodičů. Ten koloběh předávání je znám po staletí. A tady je možná právě ten pomyslný zakopaný pes. Pokud by byl model dokonalý, předán včas a úplný, mohlo by se stát, že dítě model nebude udržovat a řídit se jím i samo? Každý jedinec, jak velmi rád říkám, je po narození jako čistá tabule. Pokud na ni budeme psát příběh, na který budeme hrdí, bude i náš posluchač – náš poklad, sám v sobě utvářet model, který bude zdravý, silný a konkurenceschopný. Osobnost bude mít pevné morální základy, bude mít pevnou základnu pro utváření své osobnosti.

## **2.2 Pojetí preprimární edukace a současný trend v preprimární edukaci v České republice**

Jak již bylo naznačeno výše, vstup do mateřské školy je prvním velkým milníkem v životě dítěte. Končí období výhradně rodinné výchovy a nastává integrace dítěte v rámci instituce, která se bude výrazně podílet na formování jeho osobnosti. Mateřská škola jako instituce poskytuje svým klientům předškolní (preprimární) vzdělávání, tj. všestranný rozvoj osobnosti dítěte ve věku 3–6 let a navazuje na péči o dítě v rodině, případně v jeslích. V rámci preprimárního vzdělávání rozlišujeme v současné době 2 pojmy, a to „předškolní výchova“ a „předškolní vzdělávání“. Tyto pojmy jsou základem pedagogického působení v mateřské škole. Pojem „předškolní výchova“ je charakterizován jako vymezení časové hranice racionální formace lidského jedince od narození do doby vstupu do školy. V současné době bývá termín „předškolní výchova“ užíván nejčastěji v nejširším slova smyslu (proces výchovy dětí od narození do zahájení školní docházky, zahrnuje výchovu v rodině i předškolní vzdělávání jako součást vzdělávacího systému) a termín „předškolní vzdělá-



vání” tzv. institucionální předškolní výchova) je chápán v užším pojetí jako určitý typ vzdělávacího programu, určeného pro děti předškolního věku, realizovaného typicky v mateřských školách (Kropáčková 2003, s.111, Školský zákon č. 561/2004 Sb., par. 33).

Mateřské školy v České republice neposkytují stupeň vzdělání a nejsou součástí povinné školní docházky. Zřizují je nejčastěji obce, ale mohou je zřizovat i privátní subjekty a církve. Existuje také řada alternativních mateřských škol, které pracují např. podle zásad montessoriovské či waldorfské pedagogiky a pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zřizovány mateřské školy speciální. V současné době se výchova a vzdělávání v mateřské škole poskytuje za úplatu, s výjimkou posledního ročníku (Zvířotský, 2014, s. 44). Předškolní vzdělávání sehrává v procesu celoživotního vzdělávání klíčovou a nenahraditelnou roli, kdy společně s rodinnou výchovou klade základy důležitých předpokladů nejenom pro další etapy vzdělávání, ale i pro další život (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004, s. 5-7).

V návrhu školského zákona je zakotveno právo dítěte na umístění v mateřské škole. Podařilo se vypracovat Rámcový program pro předškolní vzdělávání a návrh doporučujícího materiálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu, tzv. manuál. V Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání jsou definovány záměry a cíle osobnostně orientované předškolní výchovy českého školství. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004, s. 5-12)

Názory na význam institucionální předškolní výchovy se v posledních letech výrazně změnilo. Stěžejním úkolem mateřských škol až do roku 1989 bylo připravit dítě na vstup do základní školy a tomu byl přizpůsoben nejenom program, ale i režim a způsob práce v mateřských školách. Režim byl striktně stanoven, mateřská škola tak částečně přebírala funkci základní školy a do jisté míry suplovala rodinu. Hlavní důraz byl (nutno podotknout v dobré víře pedagogů vzhledem k naplnění hlavního cíle) kladen na velké množství předávaných informací, a mateřská škola tudíž poskytovala malý prostor pro volnou hru dětí a mnohdy nerespektovala individuální zvláštnosti dětí předškolního věku. Ředitelky a učitelky mateřských škol pracovaly v duchu jednotné koncepce dle závazného programu, plánu

výchovně vzdělávací práce i metodických příruček. Po roce 1989 došlo k odklonu od pevně stanoveného režimu, ale i od programu výchovně vzdělávací práce a k distanci od přípravy na školu jako hlavního úkolu předškolních zařízení. Celková změna ve filozofii výchovy a vzdělání se v běžné praxi odrazila změnou pojetí celé předškolní výchovy, což se zprvu projevilo zrušením tematických plánů a hledáním inspirací v zahraniční předškolní pedagogice (např. systém waldorfský a Montessori, mezinárodní projekt Open Society Fund „Začít spolu“) a následně vytvářením nových výchovně vzdělávacích programů a projektů (Osobnostně orientovaný model, projekt Zdravá mateřská škola, Kurikulum předškolní výchovy).

Na začátku 90. let 20. století převládal v našich mateřských školách silně kritický vztah k předcházejícímu učebně-disciplinárnímu modelu. Reakcí na kolektivistický přístup se stal důraz na individuální rozvoj a strategie rozvíjející osobnost. Navázání na osobnostně orientovanou pedocentrickou pedagogiku znovu nastolilo hledání ideálu šťastného dětství jako zdroje, z něhož bude dítě čerpat sílu pro celý další život. Osobnostně orientovaný model

Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří příležitost k sociálně založenému učení a poznání. Mateřská škola též uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou maximálně otevírá nejen pro běžné organizačně – provozní kontakty, ale usiluje o skutečné partnerství a případnou spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu (Kolláriková, Pupala 2010, s 132-133). V naší mateřské škole se maximálně snažíme o soulad s rodinami našich klientů. Nejen, že jsou rodiče maximálně informováni o tom, co se v mateřské škole děje po stránce organizační, ale i paní učitelky v jednotlivých třídách jsou vždy připraveny na to, podat rodičům vyčerpávající informace o tom, jak jejich dítě prožilo svůj den, za co bylo pochváleno, či pokáráno nebo na čem je potřeba pracovat. Mateřská škola pořádá celou řadu akcí, kde rodiče mají možnost setkávat se nejen mezi sebou, ale i s pedagogickými pracovníky mateřské školy a společně mohou prožívat volný čas, což vede ke zkvalitnění vztahů mezi rodiči a učiteli a k vytvoření společenství, které má společný zájem.

Transformace předškolní výchovy se projevila nejenom uvedenými vnitřními změnami, ale začala se současně ubírat i druhým směrem, a dotkla se tak vnějších změn, které se následně promítly do oblasti legislativy (Kropáčková, 2003, s.112). Z toho vyplývá, že preprimární vzdělávání se zdokonaluje, nabývá na významnosti a je více podporované. Dříve bylo spíše podceňované, a to jak v oblasti úrovně vzdělání učitelek/učitelů, tak kurikula, vědy či politiky. Dnes je chápáno jako součást a hlavně základ celoživotního učení, jako příprava na školní vzdělávání a plní socializační funkci a významnou kompenzační funkci v případě znevýhodněných a sociálně slabých rodin (jazyk, vzdělání atd.), má pozitivní efekty pro další rozvoj. Prosazuje se trend směrem k posílení vzdělávací složky preprimárního vzdělávání (u nás běžné), resp. trend k vyvážení dvou aspektů: vzdělávání (rozvoj elementární gramotnosti) a socializace. Podmínky v preprimární edukaci, které máme k dispozici pro své klienty v České republice (hřiště, herny, ložnice, jídelny, učebny, doba péče atd.) jsou v zemích Evropské unie spíše výjimečné, což znovu potvrzuje pozitivní postoj naší společnosti k předškolnímu vzdělávání a fakt, že rodiče si stále více uvědomují nepostradatelnost kvalitního předškolního vzdělávání pro své děti (Vlčková, Goňcová, 2006, s.5).

Při výběru vhodné mateřské školy již tedy v mnohých případech nehraje zásadní roli například vzdálenost mateřské školy od bydliště klienta, nýbrž například Školní vzdělávací program školy, to znamená, že rodiče již začíná aktivně zajímat, jakým způsobem děti tráví svůj čas ve škole, jaké aktivity jsou pro ně připraveny, a v neposlední řadě i složení pedagogického sboru, individuální přístup k dítěti i rodičům, informovanost rodičů ze strany školy, apod. Rodiče se aktivně zapojují do dění v mateřské škole, což prohlubuje a ovlivňuje nejen vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi, ale také rodiči, dětmi a pedagogy, neboť jak rodiče, tak pedagogové mají společný zájem a cíl, a to je, aby děti byly v mateřské škole spokojené, což je nezbytně důležitý fakt k naplnění cílů předškolního vzdělávání.

### **2.3 Role pedagoga v preprimární edukaci a jeho kompetence (Švec, 2011, s. 18)**

Nástupem do mateřské školy se dítě poprvé setkává s jinou osobností a autoritou než rodičovskou, a to s osobností učitele/učitelky. Učitel mateřské školy má velký vliv na duševní

vývoj dětí v době, kdy jsou ještě neobyčejně vnímavé ke všem vnějším podnětům, jsou důvěřivé a učitel/učitelka je pro ně druhým otcem/druhou matkou a přirozenou autoritou (Mertin, Gillernová, 2010, s. 124-125). V tomto období děti poznávají a prožívají nové mezilidské vztahy, setkávají se s ostatními dětmi v rámci skupiny a jinými dospělými, kteří mají své specifické role. Nastává období důležité pro socializaci dítěte v prostředí a podmínkách mateřské školy a právě v tomto ohledu je zde velmi důležitá osobnost a autorita učitele/učitelky. Jsou to právě tito lidé, kteří budou po celou docházku dítěte do mateřské školy plnit roli „průvodce“ na jeho nové cestě životem. Pedagog v mateřské škole musí být schopen dětem nabídnout citlivý přístup k nim samým a jejich potřebám, předložit dětem správný vzor a model chování a ten dodržovat a vyžadovat, vštěpovat dětem pravidla pro soužití ve skupině a chápání mezilidských vztahů, do kterých děti vstupují a jsou pro ně nové, naučit děti sebekontroly a jednání v nejrůznějších situacích a to jak ve spontánních i uměle, cíleně vytvořených. Aby toto vše mohl pedagog v určité kvalitě dětem nabídnout, je potřeba, aby byl k tomuto ve svém oboru patřičně vzdělán a dosáhl schopností a dovedností pro výkon tohoto povolání.

Povolání učitele v rámci předškolního vzdělávání je velice náročná a zodpovědná práce. Profesionální nároky kladené na učitele jsou vysoké. V tomto povolání je třeba reagovat na vývoj společenských vztahů a z toho vyplývajícího chápání postavení učitele ve vztahu k rodičům, dětem, institucím a zbytku společnosti, učitel musí sledovat současné trendy ve vzdělávání, začleňovat je do své výchovně-vzdělávací činnosti a je nutné, aby byl schopen volit relevantní přístup k vývoji a výchově jedince. Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle, úkoly a jsou vymezeny určité činnosti (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004). Předpokladem pro zvládnutí těchto vymezených cílů a činností musí učitel splňovat určité předpoklady pro jejich realizaci. Činnosti a vztahy probíhající v mateřské škole můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu.

Pedagogicko-psychologický a sociálně-psychologický pohled na činnosti a vztahy, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitele. V mateřské škole se děje mnoho různých typů a druhů i forem činností, při jejichž realizaci vstupují děti, učitelé, rodiče i jiní dospělí do vzájemné interakce, což také přispívá k rozvoji profesních

dovedností učitele a pomáhá optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte. Z toho je patrné, že charakter profesních dovedností a možností jejich rozvoje určují nejen činnosti uskutečňované v mateřské škole, ale také profesní vztahy, do kterých učitel vstupuje (Mertin, Gillernová, 2010, s. 23,24). K úspěšnému zvládnutí těchto různých činností a vztahů se využívají profesní dovednosti sociálně-psychologické, dovednosti oborové a metodické, vztahující se k obsahu činností samých a k jejich metodickému zpracování a dovednosti speciálně-výchovné a diagnostické (Mertin, Gillernová, 2010, s. 28).

Sociálně-psychologické dovednosti lze chápat jako učením získané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitel vstupuje. Stupeň osvojení těchto dovedností je u každého učitele jiný a je právě jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy (Mertin, Gillernová, 2010, s. 29). Mezi tyto dovednosti patří např. akceptování osobnosti dítěte, empatie, naslouchání, podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i u dětí, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, zvládání konfliktních situací apod. Oborové a metodické profesní dovednosti souvisejí zejména s tím, co učitel s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Jde v podstatě o to „co a jak“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 28). Speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti se vztahují k respektování vývojových i individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám, dávají základ intervencím zaměřeným specificky na dítě. Učitel provádí běžnou pedagogickou diagnostiku a reaguje na změny ve skupinách dětí, např. na jejich „vyladění“ pro určitou aktivitu (Mertin, Gillernová, 2010, s. 28), neboť to je výchozím bodem úspěšného naplnění cílů předškolního vzdělávání.

V současné době je mateřská škola orientována na rozvoj každého dítěte, do popředí staví osobnost dítěte, jeho přirozený rozvoj s respektováním individuálních potřeb a jeho zájmů, se snahou připravit dítě pro život.

Cílem pedagogického procesu je dosáhnout vysokého stupně samostatnosti každého dítěte, individuálního získávání kompetencí, které bude každé dítě schopno uplatňovat v jeho dalším životě a vzdělávání. To vše musí učitel mateřské školy respektovat a i tak s dětmi

pracovat. Nicméně tím jeho role zdaleka nekončí. Další významnou rolí pedagoga mateřské školy je zajišťovat pozitivní vztahy s rodiči klientů mateřské školy, neboť základním partnerem každé mateřské školy jsou rodiče a právě kvalita vzdělávání a celý chod mateřské školy závisí do značné míry na tom, jak se pedagogům podaří navázat spolupráci s rodiči. Právě spolupráce s rodiči a jejich zapojení do života mateřské školy je velmi ovlivněna přístupem učitele, se kterým jsou rodiče v každodenním kontaktu, tedy nejvíce v době předávání dítěte učiteli a při jeho vyzvedávání z mateřské školy. Velmi záleží na učiteli, na jeho přístupu k rodičům, na stylu a způsobu jednání s nimi. Pro rodiče je velmi důležité slyšet od učitele, jak jejich dítě prožilo den v mateřské škole. Je velmi důležité, aby se nemuseli stále každý den učitele ptát, ale aby sama učitel sám dokázal navázat s rodiči kontakt a komunikaci, byť jen krátkou, ale takovou, u které rodiče pochopí a budou vědět, že učitel má o jejich dítě zájem. Spolupráce s rodinou je pro mateřskou školu jednou z důležitých oblastí, která má významný vliv na rozvoj každého dítěte, proto je velmi důležité, aby prostředí mateřské školy a rodiny bylo vyvážené a harmonické.

Aby učitel mateřské školy toto všechno zvládnul, musí být silnou osobností a musí být ochoten se nestále vzdělávat a pracovat na tom, aby co nejlépe splňoval klíčové kompetence učitele mateřské školy. Model profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, jehož cíle jsou: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. Učit se poznávat znamená učit děti kritickému myšlení, nikoliv přebírání názorů autorit, jak tomu bylo dříve. Pro učitele mateřské školy tento cíl znamená, že má ve svých názorech a přesvědčeních ustoupit do pozadí a nechat zaznít názory dětí. Jeho posláním je učit děti naslouchat si, pomáhat, ale také hájit své názory. Znamená to nechat děti hledat, bádát, experimentovat a nedávat jim hotové informace a odpovědi na jejich otázky. Učit se jednat je jeden z nejdůležitějších cílů, neboť v něm se nejvíce projevuje odklon od pouhého paměťového osvojování „učiva“ k získávání životních dovedností. A ty lze získat jen praktickým cvičením, což znamená nechat děti zkoušet, řešit a provádět činnosti. Učit se žít společně znamená vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci k odlišnostem. Děti nemají předsudky, proto je důležité, aby učitel podporoval co nejširší různorodost ve skupině dětí, ať už se to týká věku, mentálních možností, kulturních a náboženských zvyklostí rodin apod. Učit se být patří k nenáročnějším

cílům, neboť má vést k odpovědnosti, kterou často postrádá také řada dospělých. Cíl je spojený též s rozvojem sebeúcty a sebevědomí. Stát se autonomním člověkem s vlastním názorem, který přijímá odpovědnost za své chování, je úkol opravdu nelehký (Syslová, 2013, s.39).

Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy a jádrem profesního standardu je v tomto modelu sedm kompetencí (Syslová, 2013, s 40-42):

- 1) Kompetence předmětová – učitel má osvojeny systematické znalosti z oboru předškolní pedagogika a jí příbuzných věd v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám mateřské školy; je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do výchovně-vzdělávací činnosti; dovede integrovat poznatky do výchovně-vzdělávací činnosti; umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci svého oboru, disponuje uživatelskými dovednostmi ICT; je schopen transformovat metodologii poznávání svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně-vzdělávací činnosti;
- 2) Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel ovládá strategii výchovy a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů; dovede využívat metodický repertoár ve výchovně-vzdělávací činnosti a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám dětí a požadavkům konkrétní školy; má znalosti o RVP a dovede vytvářet školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a projektové vzdělávací nabídky; má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem dětí a požadavkům konkrétní školy; dovede využívat ICT pro podporu učení dětí;
- 3) Kompetence pedagogická – učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů; dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání; je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v zájmové oblasti; má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

- 4) Kompetence diagnostická a intervenční – učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně-vzdělávací činnosti na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností, dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě; je schopen identifikovat děti se speciálními potřebami a umí uzpůsobit výchovně-vzdělávací činnost včetně vhodného výběru metod jejich možností; dovede pracovat i s dětmi nadanými; je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje; dokáže řešit školní výchovné situace a problémy;
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikační – učitel je schopen podílet se na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů dětí a spolupracovníků; ovládá prostředky socializace dětí; dokáže se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a je schopen zprostředkovat jejich řešení; ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole; umí uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy;
- 6) Kompetence manažerská a normativní – učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí; orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe své práce; ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků, zvládá vedení záznamů a třídní dokumentace; dovede řídit a organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy a školy; dokáže pracovat v týmu a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci, je schopen se spolupodílet na strategii rozvoje školy; umí vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční;
- 7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel ovládá široký rozsah všeobecných znalostí týkajících se všeobecného rozhledu v mnoha oblastech života, který dokáže vhodně přenášet na děti; umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele; dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů; má předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu



mateřské školy; je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonů různými subjekty; je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí; dokáže reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek.

Utváření těchto profesních kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o získávání nejen teoretických, ale i praktických znalostí, které jsou součástí profesních kompetencí. Ty se dále utvářejí prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole, sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a řadou podpůrných aktivit.

#### **2.4 Pojetí preprimární edukace učitelkou a učitelem (Švec, 2011, s. 20)**

Školství je oblastí s výraznou převahou žen. To je fakt, který potvrzují nejen veškeré dostupné studie, ale který je zřetelný na všech stupních vzdělávání v České republice. Především v oblasti předškolního vzdělávání pracuje na pozici učitele velmi málo mužů. Učitele mateřských škol jsou z genderového hlediska velice specifickou skupinou; vyskytuje se mezi nimi pouze velmi nepatrný počet mužů, který se pohybuje v řádech desítek (Školství pod lupou, 2010, s. 14) Již z mého předešlého výzkumu, který byl zaměřen na to, jak vnímají přítomnost učitelů v mateřské škole rodiče a kolegyně těchto učitelů, jasně vyplývá, že respondenti obou skupin považují práci pedagoga v mateřské škole za velmi důležitou, uvědomují si potřebu zapojení více mužů do sféry preprimární edukace a dokážou si představit, že by jejich dítě bylo v péči učitele. Musíme si znovu uvědomit, že mužský a ženský svět se pohledem společnosti liší a tudíž je pochopitelné, že ne na všechny rodiče působí muž v této profesi důvěryhodně. Nicméně, i přesto by rodiče přítomnost učitele v mateřské škole uvítali (Švec, 2011, s. 28). Lze tedy říci, že v dnešní době začíná být muž jakožto učitel v mateřské škole vnímán spíše pozitivně. Mnoho rodičů i vedoucích pracovníků mateřských škol si uvědomuje přínos mužů v této oblasti vzdělávání a začíná chápat nutnost zapojení mužů v této sféře. V čem tedy spočívá rozdíl mezi pojetím preprimární edukace učitelkou a učitelem? Dalo by se říci, že v zásadě v tom, jak obě pohlaví vnímají svět kolem sebe, jaký volí přístup ke svému okolí, jakou formou řeší problémové situace a jaké mají priority, tzn., že existují určité roviny v této sféře vzdělávání, které jsou vnímány kaž-

dým pohlavím odlišně. Nejedná se o edukační nároky na děti, ty jsou určitě stejné, neboť jsou dané a platné, nicméně pokud jde o výchovu, má učitel-muž či učitelka-žena jiné priority. Muž si lépe poradí s problémy chlapecké části třídy, žena řeší věci spíše emočně. Shoda panuje i v názoru, že muž má jinou logiku než žena, tudíž i jiné formy a metody práce s dětmi, vede děti k větší samostatnosti, a co děti velmi oceňují je fakt, že učitel/muž je ochoten více s dětmi „blbnout“ a více se ponořit do jejich světa, vymýšlet netradiční a přitažlivé aktivity (např. v oblasti her, do nichž je muž schopen vnést více autentičnosti a nápadů, to dětem umožní větší volnost pohybu a svobodu). Jak je vidět, znovu se zde promítají klasické modely matka-otec, kdy ženy/učitelky jsou spojovány s pojmy jako mateřství, emoce, teplo náručí a muži/učitelé jsou spojováni s pocitem bezprostřednosti, hravosti, ale i síly a autority. Muži jsou ve sféře předškolního vzdělávání stále určitou raritou, nicméně mohou do ní přinést mnoho nových prvků, které spočívají právě v jiném způsobu výchovně-vzdělávací práce, ve větším respektu u dětí i rodičů, přímém jednání, v pragmatičtějších přístupu k určitým věcem či zlepšení atmosféry v jednostranném kolektivu ženského pohlaví. Mnozí rodiče spatřují v osobnosti učitele-muže silnější autoritu a nadhled. Nicméně v požadavcích, které klade na děti, ho vidí jako důsledného a spravedlivého člověka. Dalším přínosem je, že učitel-muž může do určité míry být pro děti takovým „druhým tatínkem“, zde narážíme hlavně na děti z rozvedených či neúplných manželství, kde v rodině chybí mužský vzor, mužský model chování. Těchto případů bohužel v dnešní době neustále přibývá a rodiče si toho jsou velmi dobře vědomi. Právě proto stále více z nich by muže ve školství obecně přivítalo (Švec, 2011, s. 29). Z toho tedy jasně vyplývá, že stejně tak jako děti potřebují oba rodiče, je dobré, aby nejen v mateřské škole, ale i na dalších vzdělávacích stupních, na děti působili ženy i muži. Každé pohlaví má na určitou věc jiný pohled, jiný postup řešení problémů a děti by měli mít možnost toto poznat. Genderová identita je totiž významnou součástí dětského sebepojetí. V předškolním věku se rozvíjí obecné porozumění obsahu genderových stereotypů i individuálně specifické chápání pohlaví jako součásti vlastní identity. Uvědomění stálosti a konstantnosti genderové identity posiluje tendenci hledat vzory mezi lidmi téhož pohlaví, které dětem umožní naučit se chovat tak, jak je z daného hlediska žádoucí. Z tohoto důvodu by právě hlavně chlapci měli mít možnost setkávat se s mužským vzorem nejen v rodině, ale i v mateřské škole a i na dalších vzdělávacích stupních. Rozvoj genderových typických projevů totiž ovlivňuje

sociální učení, děti napodobují projevy chování, které vidí u rodičů nebo u jedinců téhož pohlaví. Pokud dítěti chybí potřebný model pro pochopení jeho genderové role, do budoucna ho to negativně ovlivní, proto bychom se měli snažit vytvářet nejen v mateřských školách, ale ve školství obecně, rovnováhu mezi mužským a ženským elementem, abychom mohli našim dětem poskytnout dostatečný vhled do světa obou pohlaví (Vágnerová, 2014, s. 251).

## **2.5 Role mužského vzoru ve výchově**

Na výchově dětí má nepochybně zásadní podíl osobnost obou rodičů. Přítomnost mužského i ženského pozitivního vzoru je při vytváření osobnosti dítěte a jeho dalšího chápání rolí nepopíratelně velice důležitá. Nejvhodnější variantou je, když zastávají v rodině obě pohlaví svoji funkci zodpovědně. Častěji se však objevují modely, kdy v rodině mužské vzory chybí, tj. otcové chybí fyzicky, nebo se ve výchově dětí příliš neangažují. Pro dívky, ale především pro chlapce, je to chybějící článek ve výchově. Mužský způsob výchovy i hry totiž dětem nabízí jiné pojetí světa než způsob matčiny výchovy. Otec například u dítěte oceňuje tendence prosazování se a jeho schopnosti, matka zase učí své dítě překonat bolest a vyrovnat se s porážkou. Doplnování mužských a ženských prvků ve výchově je tak pro dítě velmi přínosné. Ještě o něco komplikovanější je však postrádání mužského vzoru u synů. Protože stejně jako se dívka identifikuje s matkou, měl by se chlapec separovat od matky a identifikovat se s otcem - přes něj si postupně vytvářet svou vlastní identitu. Je-li však mužský vzor nedostupný, jak má postupovat?

Co se však považuje za „pozitivní vzor“? Otec by ve vztahu k synovi neměl zastávat roli kritika, vládce, pasivní loutky nebo snad neznámé osoby, která doma netráví příliš mnoho času. Nejvhodnější je propojení vzájemného emočního vztahu a důsledné výchovy. Důležitě je si uvědomit, že dítě vychováváme nejvíce vlastním příkladem. Dobré je proto trávit s dětmi co nejvíce času, sdílet s nimi společné smysluplné činnosti s legrací, ale i poučením. Nezastává-li muž svoji funkci zodpovědně, hrozí, že jeho vzor nebude v rodině fungovat pozitivně. Mnohaletou zkušeností máme potvrzeno, že rodičovské vzory jsou často velmi obdobným způsobem opakovány svými následníky. To znamená, že si děti mohou přivlastnit i to negativní a uplatňovat to pak ve svém vlastním životě. Může jít o závislosti,

násilné chování, promiskuitu apod. Je tedy otázkou, zda je dobré se za každou cenu snažit udržet rodinu pohromadě, když jedna polovička fungující složkou není. Odpověď není jednoduchá. Existuje spousta rodin, kde mužský vzor z nějakého důvodu chybí. I když by mohly z předchozích informací o důležitosti této výchovné stránky vzniknout obavy, že dítě musí zákonitě v rodině bez pozitivního mužského vzoru strádat, není tomu tak. V těchto případech někdy dětem může chybějící mužský vzor nahradit nějaký muž z jejich okolí, kterého mohou prostřednictvím matky poznat a setkávat se s ním. Může to být příbuzný, rodinný přítel, nový partner matky, ale i trenér, učitel apod. Od nich se může chlapec naučit, jak se má chovat a dívka díky tomu může poznat, jaký může muž být, že je možné se o něj opřít, že má také své vrtochy, ale dokáže být i pečujícím ochráncem apod. Nevlastní otec může být pro dítě někdy plnohodnotnou náhradou, někdy může být dokonce i přínosnější než ten biologický. Dostatečným vzorem však může být i vlastní otec byt' z rozvedené rodiny, má-li o dítě zájem. Zároveň, jak uvádí psychoterapeut Michal Vybíral z Ligy otevřených mužů (<http://web.ilom.cz/lanky-odjinud/108-otcove-druh-navymeni.html>), když není v rodině muž, může být řešením situace převzetí částí maskulinity i otcovství matkou. I žena může ukázat dítěti hry, činnosti a postoje spíše přisuzované mužům (posekat dříví, přibít hřebík, postarat se o finance apod.).

Je samozřejmé, že nejideálnější pro děti je, funguje-li v rodině jak mužský, tak ženský vzor. Když to ale není možné, vhodná je i alternativa, jenž může dítěti zajistit zdravý vývoj. Podmínkou je, že si rodič musí uvědomit, že dítě potřebuje pro svůj život znát oba pohledy - mužský i ženský. Proto by nemělo být dítě o jeden z nich ochuzeno a mělo by být ve výchově směřováno ke skutečným vzorům (<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/role-muzskeho-vzoru-ve-vychove>).

### **3 Metodologie práce**

#### **3. 1 Cíle a metody výzkumu**

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké je postavení učitele v preprimární edukaci a na základě zjištěných poznatků ověřit, jak toto postavení chápou a také vnímají sami učitelé, jak smýšlejí sami o sobě a jaké jsou jejich vlastní praktické zkušenosti s profesí učitele

v mateřské škole. K dosažení tohoto cíle jsem zvolil metodu dotazníku. V pedagogickém výzkumu jde o metodu velmi frekventovanou. Jde o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000, s. 99). V použitém dotazníkovém šetření jsem kladl otázky jak k jevům vnitřním (postoje, pocity, motivy), tak jevům vnějším (názo-ry respondentů na určitou konkrétní věc).

Jednotlivé položky v dotazníku jsou řazeny tak, aby se respondent mohl zamyslet a aby nenabyl dojmu pouhého stereotypního zaškrtavání políček. Otázky jsem záměrně neohra-ničoval, jelikož se domnívám, že by respondent měl mít prostor na to, aby mohl plně vyjá-dřit svůj názor. Respondenti neměli problém s koncepcí dotazníku, nezaznamenal jsem žádné negativní postoje či názory. Při vytváření dotazníků jsem dospěl k názoru, že bude lepší elektronickou verzi uzamknout, aby se respondent vyhnul možným nejasnostem při zpracovávání. Dokumenty jsem předkládal a rozesílal elektronickou poštou. Při zpracování byla data z dotazníků seříděna, vyhodnocena a zaznamenána do grafů, které jsou předlo-ženy v následujících kapitolách. Cílovým objektem byli učitelé z oboru, jejichž názor byl pro mě velmi cenný a poučný.

### **3. 2 Charakteristika výzkumného souboru**

V dnešní době je stále ještě muž na pozici učitele v mateřské škole raritou. Již v předchozích kapitolách jsme zmínili nejrůznější faktory a skutečnosti, které odráží sou-časný stav této věci. Jelikož já sám na pozici ředitele/učitele pracuji, rozhodl jsem se v této věci provést vlastní výzkum, v pořadí již druhý. Na základě mnou vypracovaných dotazní-ků jsem oslovil ke spolupráci 15 kolegů z mateřských škol napříč Českou republikou, aby mi na základě zvolených otázek poskytli dostatek informací pro to, abych mohl ukázat, jak muži v tomto oboru vnímají sami sebe na pozici učitele mateřské školy, jak vidí svoji pozi-ci v konfrontaci s veřejností, či jak vnímají sami sebe v ryze ženském kolektivu.

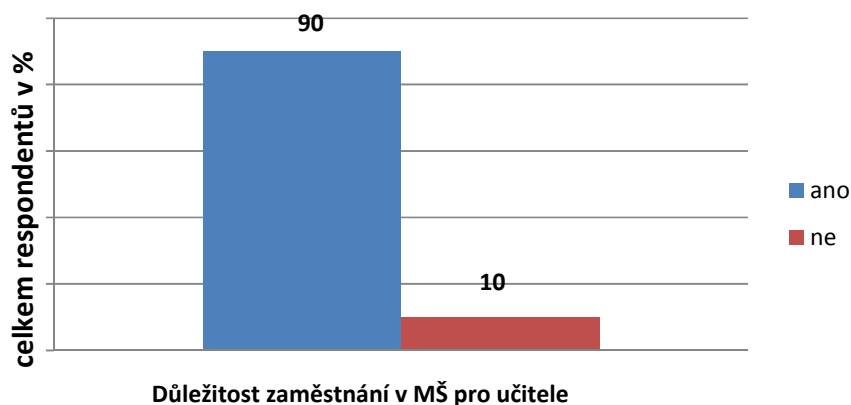
Cílovou skupinu respondentů tvořili muži, pedagogové mateřských škol. Průměrný věk učitelů byl 30,3 roku. Většina respondentů žije ve větších městech nad 100 000 obyvatel, nejmenší procento respondentů žije v obcích či městech do 2000 obyvatel. Mnou oslovení učitelé mají kvalifikované vzdělání a praxi v oboru, tudíž mi byli schopni podat relevantní

informace přímo ze své současné praxe. Tím získáváme aktuální obraz stavu situace v současných mateřských školách a příležitost pochopit absenci mužského elementu v oblasti preprimární edukace.

#### **4 Sebereflexe mužů jakožto učitelů v mateřské škole**

##### Interpretace získaných dat a jejich rozbor

Hlavní cílovou skupinou mého výzkumu bylo 15 učitelů, jeden ředitel a jeden vedoucí učitel působící v mateřských školách na území České republiky. Přítomnost mužů na pozici učitelů v mateřské škole je v dnešní době stále velmi diskutované téma. Veřejnost se k tomuto trendu staví buď jednoznačně pozitivně, či jednoznačně negativně. Hrají zde roli mnohé aspekty jako je např. dosažené vzdělání učitele, jeho osobnost, charisma, přístup k dětem a rodičům, sociální situace apod. I když počet učitelů v mateřských školách v posledních letech vzrůstá, jsou veřejností v drtivé většině případů přijímáni pozitivně a i rodiče samotných dětí, které mateřské školy navštěvují, berou zastoupení mužského elementu v jinak ženském kolektivu jako výhodu, se muži na těchto pozicích stále potýkají se společenskými stereotypy a nevelkou mírou uznání. Právě tyto společenské stereotypy jsou také jednou z prvotních překážek, které musí muži v této oblasti školství překonat. Dalšími jsou například již zmiňovaná společenská prestiž tohoto zaměstnání, kdy učitelé v mateřské škole mohou být považováni svým okolím za méně „mužné“, a také v neposlední řadě velmi diskutovaným důvodem je finanční ohodnocení tohoto zaměstnání. Není neobvyklé, že muži, pracující v mateřských školách, mají například ještě jedno zaměstnání. Nicméně, pro 90% mnou dotázaných učitelů, je jejich práce v mateřské škole důležitá, tvoří součást jejich života, naplňuje je energií a dává jejich životu řád a smysl. Pro tyto muže je práce s dětmi součástí jejich životů. Mají jedinečnou možnost předat dětem část své osobnosti, naučit je spoustu nových věcí a umožnit jim vidět svět z mužského pohledu.



#### 4.1 Učitel v mateřské škole - jeho silné a slabé stránky

Jak již bylo zmíněno výše, je mnoho oblastí předškolního vzdělávání, ve kterých může být učitel přínosem. Každý pedagog musí na začátku své kariéry projít obdobím získávání potřebného vzdělání a zkušeností. Tento proces s sebou přináší nejenom schopnost pojmout velké množství teoretických vědomostí, ale i schopnost získat a využít nabyté zkušenosti z praxe. Až praxí pedagog zjistí, zda je schopen působit na děti, vychovávat je a vzdělávat. Naskýtá se tedy otázka, jaké kvality může učitel v tomto ohledu nabídnout.

Mnou oslovení učitelé spatřují svou silnou stránku především v autoritativním a kamarádském pedagogickém vedení a přístupu k dětem a ve schopnosti být spravedlivý, kreativní, systematický a invenční. Ve srovnání s učitelkami jsou muži schopni získat autoritu dětí přirozenějším způsobem. Děti se dívají v tomto ohledu na učitele jinak než na ženu. Vnímají jeho autoritu jako přirozenou a tudíž je např. napomenutí ze strany pana učitele v mnoha případech účinnější a má trvalejší charakter. Velmi často se také od mužů v rolích učitelů čeká větší kreativita a invence v oblasti venkovní činnosti s dětmi. Různé hry, výlety, školy v přírodě, to vše spojeno s pobytem venku, představuje pro muže velkou výzvu. Jejich činnost je spojena s určitou dávkou dobrodružství a to děti velmi přitahuje. Učitelé mají také odlišný pohled na určité věci (vyselektování malicherností) a jiný přístup k řešení problémů. Zásadně nejsou lehkomyšlnější než učitelky. Bezpečí dětí v době pobytu v mateřské škole, při hře či pobytu venku je pro ně zásadní věc. Nicméně nemají potřebu řešit problémy typu která je čí čepice, pokud všechny děti nějakou mají a není jim zima.

Velký důraz kladou na zážitky, než na to, jestli dítě přijde domů ve špinavých kalhotách. Pocit, že si děti užili čas strávený s ním, je mnohem důležitější. Učitelé jsou také technicky a organizačně nadanější při řešení provozních záležitostí. Můžeme hovořit i o jakési vyšší emocionální stabilitě. Mají jiný pohled na priority předškolního vzdělávání, jejich přítomností v této sféře vzdělávání dochází k nabourávání genderových stereotypů v souvislostech přístupů k dětem a částečně dochází ke snaze do jisté míry, i když minimální, defeminizovat české školství, které podle dotazovaných respondentů neumožňuje dostatečný pestrý výběr vzorů. Právě mužský faktor je v předškolním vzdělávání obohacující element. Jednak pro jeho zvláštnost, kterou děti dokáží ocenit, a pak pro již zmiňovaný odlišný pohled na běžné věci. Do výchovy dítěte vnáší zástupnou roli muže, který např. v rodině není nebo selhává. Mnoho dnešních dětí přichází o kontakt s otci (nositeli mužských vzorců jednání a chování), ať už kvůli velkému počtu neúplných rodin, či faktu, že muž tráví většinu času mimo domov, především z pracovních důvodů. Přesto nelze učitele v mateřské škole brát jako „náhradního „ tatínka. Stále je potřeba myslet především na to, že může tuto roli chybějícího mužského vzoru zastávat jen částečně, ne zcela. V dnešní době si již mnoho lidí uvědomuje, že přítomnost mužského elementu ve výchově dítěte je zcela přirozená a nutná. Pokud chceme, aby předškolní chlapci obstáli ve svém dalším životě, je nutné setkávat se s mužskými vzory po celou dobu jejich výchovy. Pouze za předpokladu, že si tento vzor zažijí, mohou být úspěšní, protože jen to, co si zažijeme a tím přijmeme za vlastní, nás může obohatit.

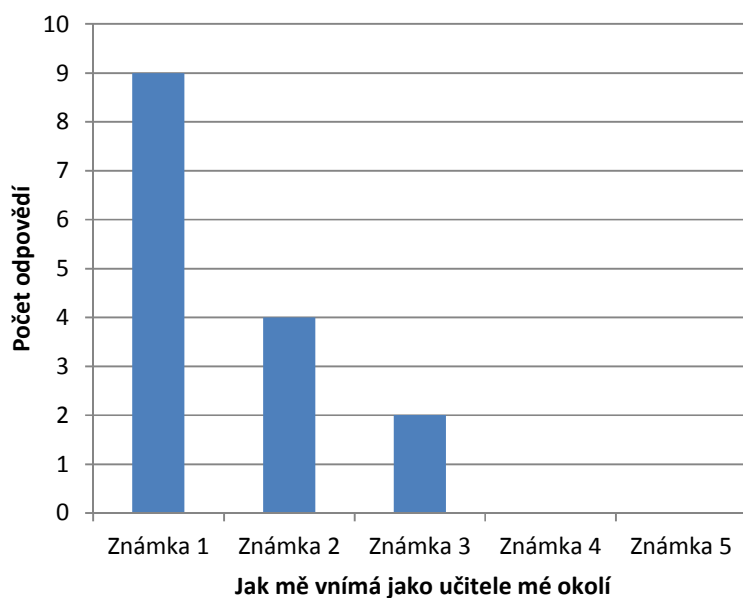
Naopak svou slabou stránku vidí muži v této pozici například v důslednosti při práci s dětmi, hlavně s těmi nejmenšími, kdy zaujímají méně mateřský přístup k dětem než by tomu bylo u jejich kolegyně učitelky. Dle názoru respondentů nemá průměrný muž tak silně vyvinuté pečovatelské sklony jako je tomu u ženy. Nicméně, to nemusí ovlivnit jeho pozitivní přístup k dětem a jeho náklonnost k němu. I učitel bývá často v soukromí rodičem, umí s dětmi pracovat a komunikovat, vytušit jejich potřeby a vyhovět jim. To znamená, že dokáže dítě jak povzbudit, tak utěšit, dokáže se vžít do jeho radostí i strastí a pomoci mu dosáhnout duševní pohody. Další oblastí, ve které respondenti cítí určité rezervy je smysl pro vnímání a zvládnání více věcí najednou, nejinak tomu je i v oblasti estetické, např. výzdobě třídy, nedostacích při pracech výtvarných, ať už po stránce inspirace, tak po stránce praktické, tedy realizaci díla s dětmi, také lze spatřovat rezervy ve smyslu pro de-



taily jako např. dohled nad úklidem hraček, se kterými si děti již nehrají, či dodržování pravidel soužití v mateřské škole u jedinců, kterým to činní potíže. Učitel si je vědom u jednotlivých dětí jejich nedostatků a přesto často ve víru práce s ostatními dětmi neupozorní na viděný přestupek inkriminovaného jedince. Důvod tkví právě zřejmě v různých úhlech pohledu na tyto skutečnosti. Některé z těchto zmíněných bodů totiž učitel může vyhodnotit právě jako onu zmíněnou „malichernost“ a tudíž jí nevěnuje dostatečnou pozornost. V tomto ohledu jde spíše o disciplínu konkrétního pedagoga a ochotu vnímat určité „malichernosti“ vážněji. Znovu zde vyvstává neocenitelný význam vlastní praxe a neustále sebereflexe a v ideálním případě možnost konzultace s kolegy.

#### 4.2 Jak mě vnímá jako učitele mé okolí

Dalším dotazováním v rovině osobnostní se díky odpovědím naplňují již výše zmíněné a pojmenované problémy s minimálním zájmem mužů o tuto profesi. Graf jednoznačně znázorňuje škálové vyhodnocení dotazníkového šetření, u kterého bylo použito známkování jako ve škole. 1 znamená „výborně“, 5 naopak „nedostatečně“.

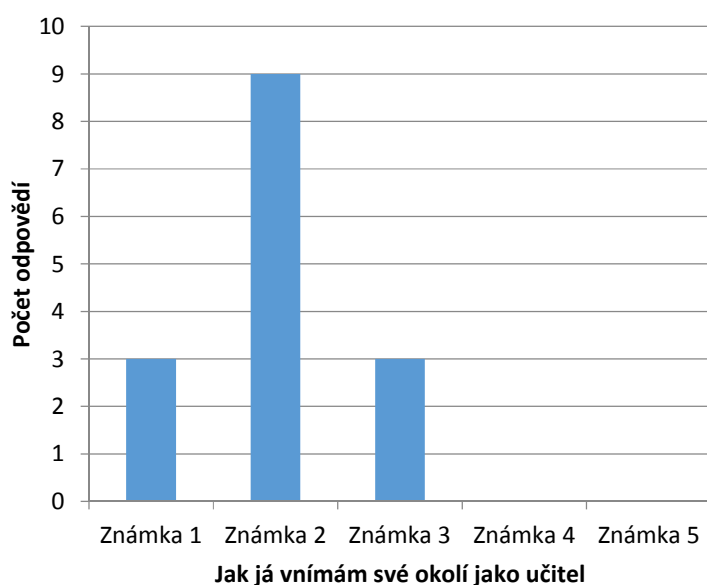


Známkou 1 se ohodnotilo 9 respondentů, kteří uvádějí víceméně shodné důvody. Jsou jimi atraktivita muže v této profesi, změna v kolektivu, která má vliv i na celý proces

vzdělávání, možnost odlišení mateřské školy v konkurenci ostatních škol. Je zajímavé, že i známky 3, které znamenají klasifikaci dobře, jsou hodnoceny jako pozitivní s určitou mírou sebekokory. Je zde patrná jistá sebereflexe a sebekázeň při sebehodnocení svých poznatků o vnímání svého okolí.

### 4.3 Jak já vnímám své okolí jako učitel

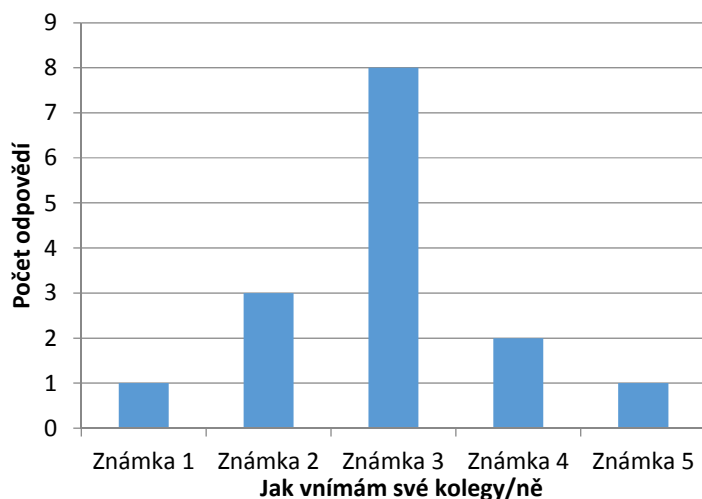
Schopnost vnímat své okolí je velmi důležitá zvláště u pedagogů předškolního věku. Čtení mezi řádky při rozhovorech s rodiči, vedením či kolegyněmi, schopnosti empatického myšlení, naplňování svých kompetencí či uvědomění si vlastního sociálního postavení ve společnosti jsou velice ceněnými vlastnostmi a schopnostmi kvalitních pedagogů.



Zde je patrná jasná určitost v hodnocení známkou 2, což znamená „velmi dobře“. V odpovědích respondentů je převaha pozitivních důvodů, například kladné přijetí ze strany rodičů, ovšem je zde i vyjádřena určitá rozpolupnost ve vztahu ke kolegyním a z nejistého vztahu k vedení. K velkým negativům patří místy až jasně definované špatné vztahy na pracovištích, způsobené často nevyvážeností věkových skupin v kolektivech mateřských škol. Jsou zde z odpovědí patrné formy určité agrese ze strany kolegyň vůči kolegovi či jiné nevhodné projevy, které přinášejí zklamání, zvláště u mladších kolegů.

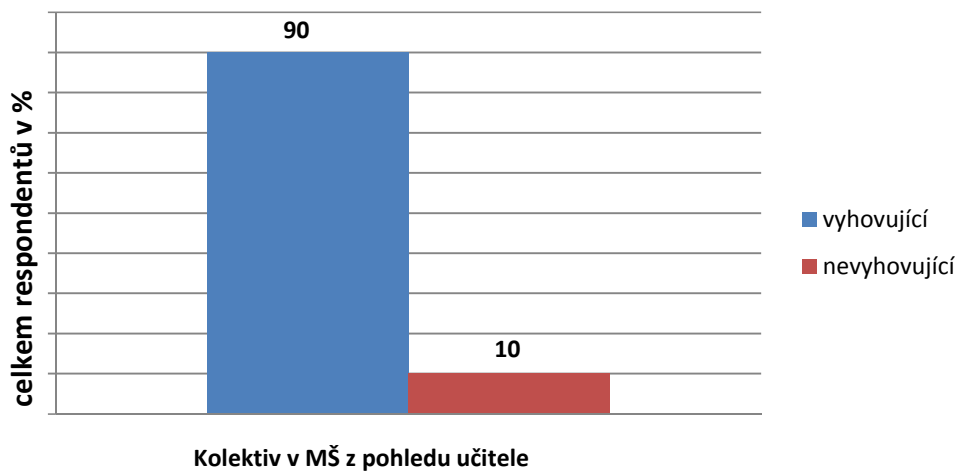
#### 4.4 Jak vnímám své kolegy/ně

V oblasti osobních vztahů je velmi často v odpovědích cítit určitá zvýšená míra negace či nepochopení si navzájem. Je to vidět i na výsledcích grafu.



Podobnost odpovědí je mnohdy až zarážející. Muži jsou často vystavováni stresovému prostředí z různých důvodů nevole k jejich projevům, výchovným metodám, míře odolnosti odolávat jistým tlakům z vedení apod. V odpovědích je v několika případech zmiňovaná závist ze strany kolegyň, rozmrzelost nad současným stavem v kolektivech respondentů, nespokojenost s nekompetentností vedení mateřských škol, nenaplňování kompetencí učitele či různé projevy naschválničkovství mezi sebou samými. Je ovšem důležité zmínit, že toto neplatí ve vztahu ke kolegovi, ale pouze ke kolektivu, s absolutní převahou žen. Učitel jako stále nový prvek v oblasti předškolního vzdělávání nepotřebuje obstat a obhájit svou pozici pouze vůči rodičům dětí, je nutné, aby se úspěšně dokázal začlenit do kolektivu, který tvoří převážně ženy. V doplňujícím výzkumu, vyhodnocovaném v procentuálním rozpětí, byli muži dotazováni na další, doplňující informace. Jednou z otázek byl konkrétnější pohled na svůj kolektiv v mateřské škole.

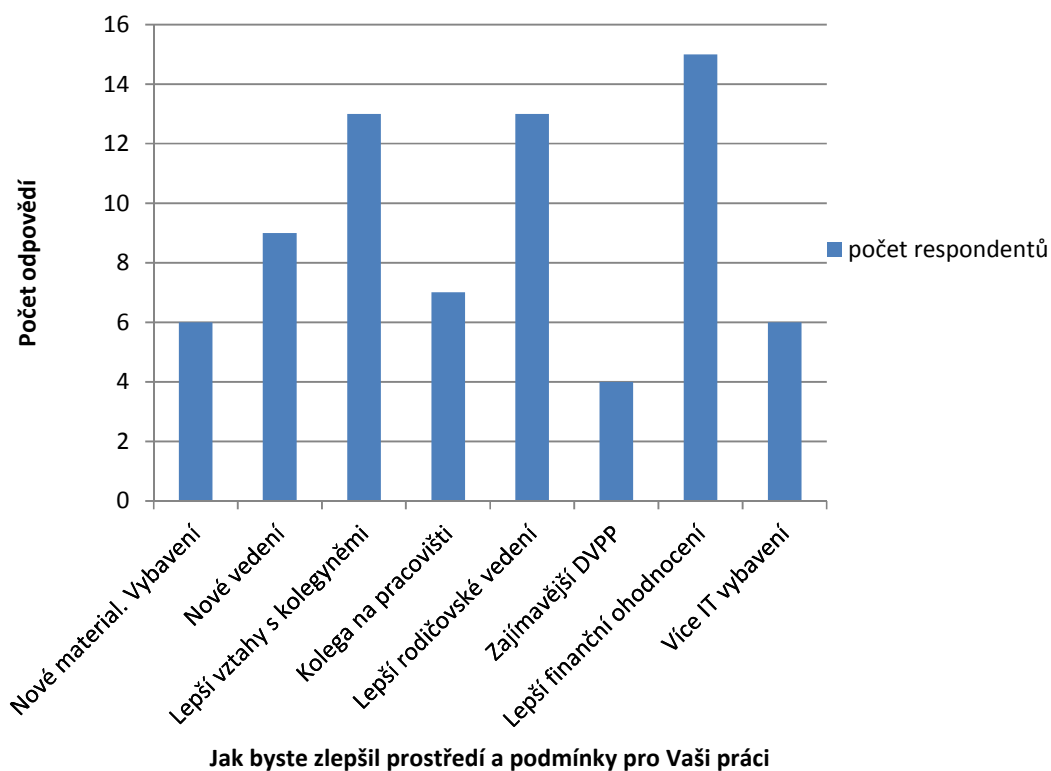
90% respondentů vidí kolektiv, ve kterém pracují, jako celkem vyhovující, 10% z nich se setkalo s již výše popisovaným nepřátelským přístupem svých kolegyň, který měl za následek v jednom případě až odchod učitele z mateřské školy.



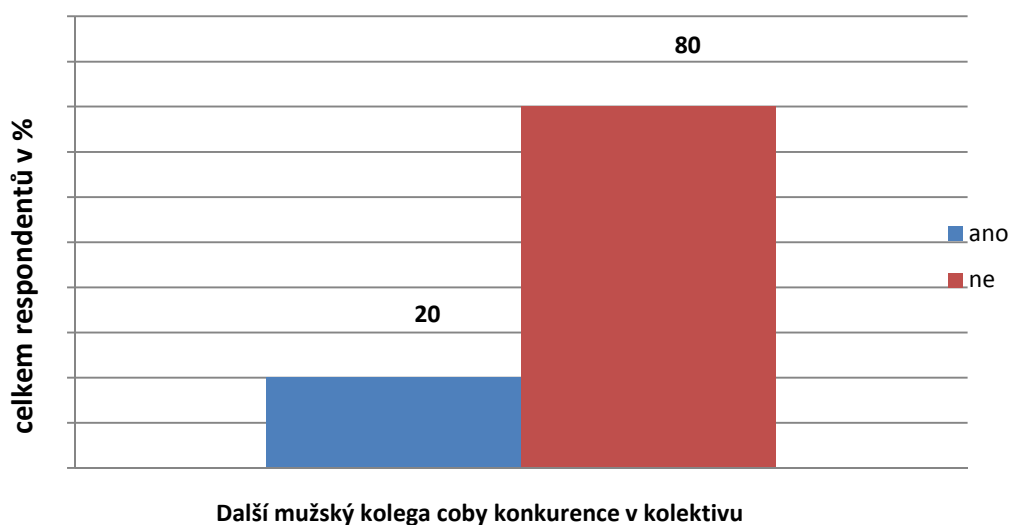
U většiny respondentů jsou ale vztahy na pracovišti pozitivní či neutrální, vždy záleží na složení a velikosti kolektivu. Mísí se zde více faktorů, které ovlivňují vztahy na pracovišti, jako jsou např. osobní sympatie či antipatie vůči jednotlivým členům kolektivu, věk pedagogů, přístup k dětem, hodnocení dětí, styl práce, pracovní tempo a nasazení, složení skupiny dětí – homogenní či heterogenní třída, odhodlání věnovat svůj volný čas, vypracovávání Školního vzdělávacího programu, odlišná komunikace s rodiči apod. Výhodou menších kolektivů bývá dle odpovědí například fakt, že pedagogové drží více při sobě, dokáží si navzájem vyjít vstříc a dobře se znají, dokáží se podpořit a v rámci společného nadšení snáze realizovat vytyčené cíle. V neposlední řadě je nutné vyzdvihnout nezastupitelnou roli vedení školy, která má dle odpovědí z obou dotazníkových šetření nezastupitelný vliv na klima v pedagogickém kolektivu potažmo i v celé mateřské škole. Jak již bylo řečeno, většina dotazovaných učitelů-mužů se nesečkala s odmítavým či jinak negativním přístupem ze strany kolegyň, nicméně, přiznávají, že setrávat v jinak ryze ženském kolektivu není zcela jednoduché.

#### 4.5 Jak byste zlepšil prostředí a podmínky pro Vaši práci?

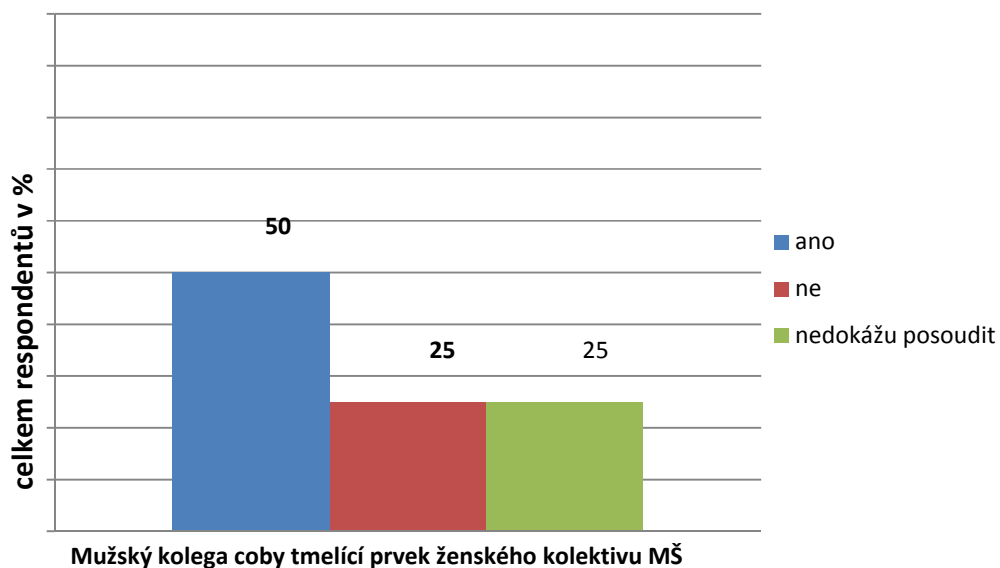
V mnohých odpovědích byla patrná touha po novém vedení, po větší vybavenosti jak materiální tak např. v oblasti IT, ale také v prvotním výzkumu zazněla touha po kolegovi.



Z důvodu tématu této práce byla do doplňujícího dotazování, opět procentuelně vyhodnoceném, zařazena otázka, týkající se konkrétně nových kolegů na pracovišti. 80% respondentů by přítomnost dalších mužů v kolektivu přivítala, nejenom proto, že by získali možnost větší reflexe ze strany mužského kolegy, ale také proto, že dle odpovědí respondentů ženský kolektiv mezi sebou více soupeří, tím vznikají pomluvy a nezdravé klima v kolektivu a muž by do něj mohl vnést určitou rovnováhu, třeba i jiný pohled na určité věci, a tím ho pozitivně ovlivnil, ale i proto, že uznávají nutnost vyváženosti pohlaví v této oblasti. Nicméně, pro 20% dotázaných by mohl další kolega/muž představovat konkurenci, se kterou by se těžko vyrovnávali.



Zákonitě musela navazovat i další otázka, zdali by mohl být učitel jakýmsi tmelícím prvkem v ženském kolektivu mateřské školy, 50 % respondentů odpovědělo, že ano, 25% ne a 25% nedokázalo tuto skutečnost posoudit.



Ti co odpověděli ano, zastávají názor, že muž může do ryze ženského kolektivu vnést pozitivní náboj a určitou rovnováhu i nový pohled na věc, dokáže vyfiltrovat malichernosti a

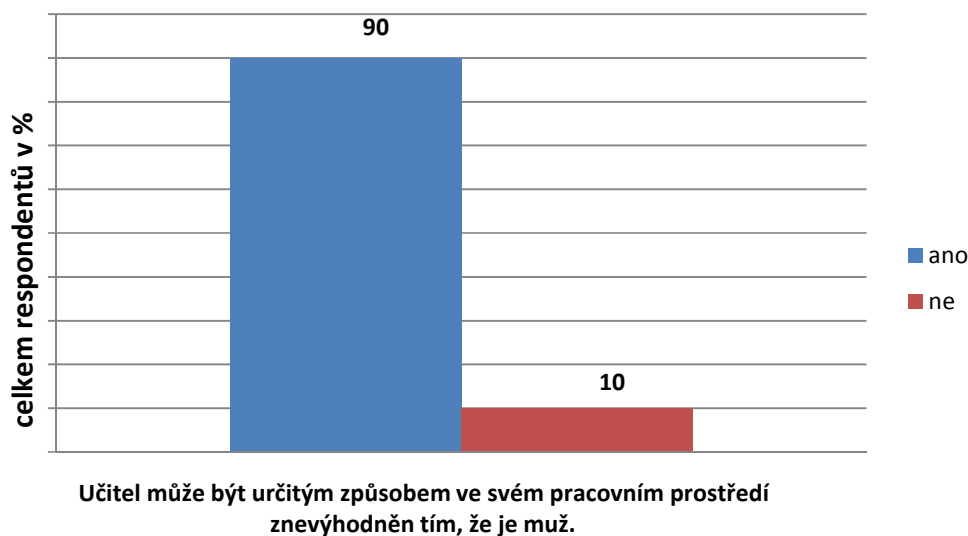
zajímat se o podstatné. Ti, kteří odpověděli ne, zastávají názor, že je to především ženská práce a muž může pro své kolegyně představovat určitou konkurenci, hrozbu, pokud je šikovný, má dobré vedení, děti si umí získat, má dobré řízené činnosti apod. Může být ale i předmětem rozbrojů a svárů.

#### **4.6 Co Vás baví na Vaší práci?**

Odpočínáme si nyní od vztahové oblasti dospělých a zaměříme se na odpovědi z otázky v nadpisu podkapitoly. Odpovědi jsou velmi různorodé, všechny však spojuje jeden pojem. Dítě. Radost z dětského prožitku, z jeho smíchu, z nefalšované upřímnosti, z pocitu dobře vykonané práce, sounáležitosti. Jsou respondenti, kteří chtějí dokázat okolí, že umí tvrdě makat, že jsou obdivováni a zvládnou i takovou výzvu, jako je práce v mateřské škole. Žádný z respondentů se zde nevyjadřuje orientován na sebe, naopak je zde vysoká míra potřeby vyjádřit pozitivní pocity právě z práce s dětmi a z jejich zážitků a času s nimi stráveném. Motivačním prvkem zde jednoznačně nejsou finance.

#### **4.7 Co Vás na Vaší práci naopak nebaví?**

Logická protiotázka přináší další zajímavé odpovědi. Velikou míru zde zastupuje otázka byrokracie, náročnosti v přípravě různých zpráv, tabulek, podkladů pro jednání a v neposlední řadě i diagnostika dítěte. Je však také zmíněna potřeba těchto dokumentů ke zdárnému zvládnutí vzdělávacích cílů např. v případech odkladových dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dovolím si tvrdit, že dle odpovědí respondentů jsou muži evidentně raději tvůrci konkrétna než abstraktna. Vnímají však důležitost a potřebnost, avšak jen v určitých oblastech výuky. Další častou odpovědí byl nátlak a nepřejícnost ze strany kolegyň, v neposlední řadě též nepřejícnost při kariéřním růstu ze strany vedení. Toto bylo zajímavé zjištění, a tedy i v doplňujícím dotazníku byla otázka více rozvedena. Týkala se vztahů na pracovišti a celkového znevýhodnění z pohledu jiného pohlaví. 90% respondentů odpovědělo, že muž může být na svém pracovišti znevýhodněn právě proto, že je muž.



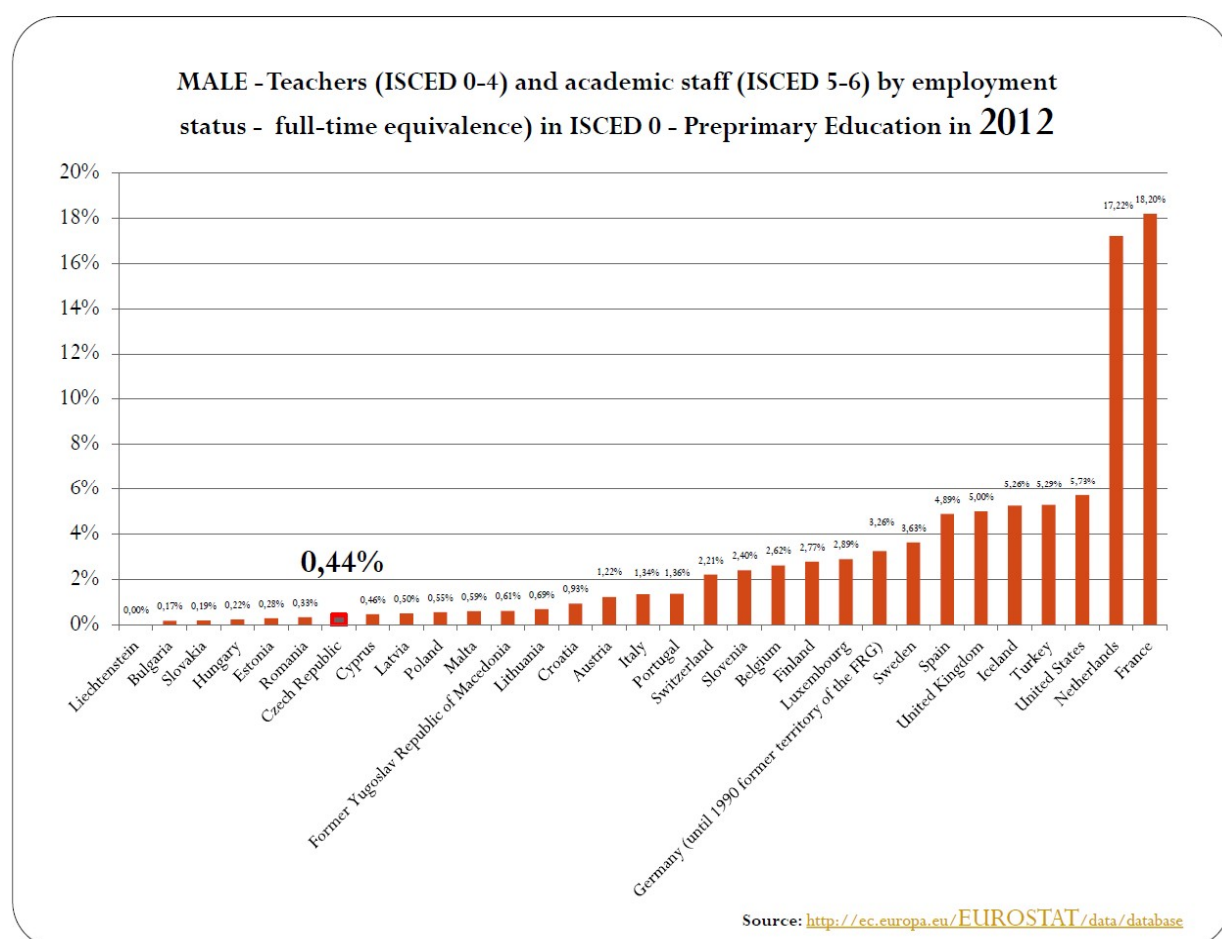
Byla zde zjištěna celá řada faktorů, které tento přístup a nálady v týmech ovlivňují, jako např. stáří kolektivů, hodnocení nadřazených, celkové školní klima, atmosféra ve třídě, vztahy s rodiči a veřejností, komunikace a přístup jednotlivců, autorita učitele a styl vedení školy. Někteří učitelé se setkávají se zkušeností, kdy na ně bylo nazíráno jako na objekt, který v mateřské škole nemá co dělat. Cítili nedůvěru ze strany rodičů i kolegyně. V těchto situacích zde jistě může dojít ke střetu autorit učitele-muže a učitelky-ženy, v určitých oblastech může dojít až k naprosté neshodě názorů, z níž mohou vyvstat vážnější konflikty, které mohou narušit soudržnost celého kolektivu. Ženy také v mnoha případech hůře snášejí větší oblíbenost kolegy u dětí, dalším aspektem je závist, která se v extrémních případech může změnit až v pohrdání. Také vzdělání muže, které je vyšší než kolegyně učitelky nebo ředitelky, skýtá velmi velký prostor pro diskriminaci. V mnoha mateřských školách je dle odpovědí respondentů, bohužel, mužská kreativita vnímána jako negativní jev. Dalším častým záporným důvodem v odpovědích byl nezáměr ze strany rodičů, podílet se na vzdělávání svých dětí. Někteří respondenti shodně uvádějí, že jsou rodiče nastaveni dnes tak, že veškerou připravenost dětí pro vstup do základních škol nechávají na učitelích, ale také na nich, při neúspěchu jejich vlastních dětí, hledají vinu. Ovšem to se netýká jen mužů, tento jev trápí celé předškolní vzdělávání jako celek.



## 4.8 Jak já vnímám své okolí jako učitel?

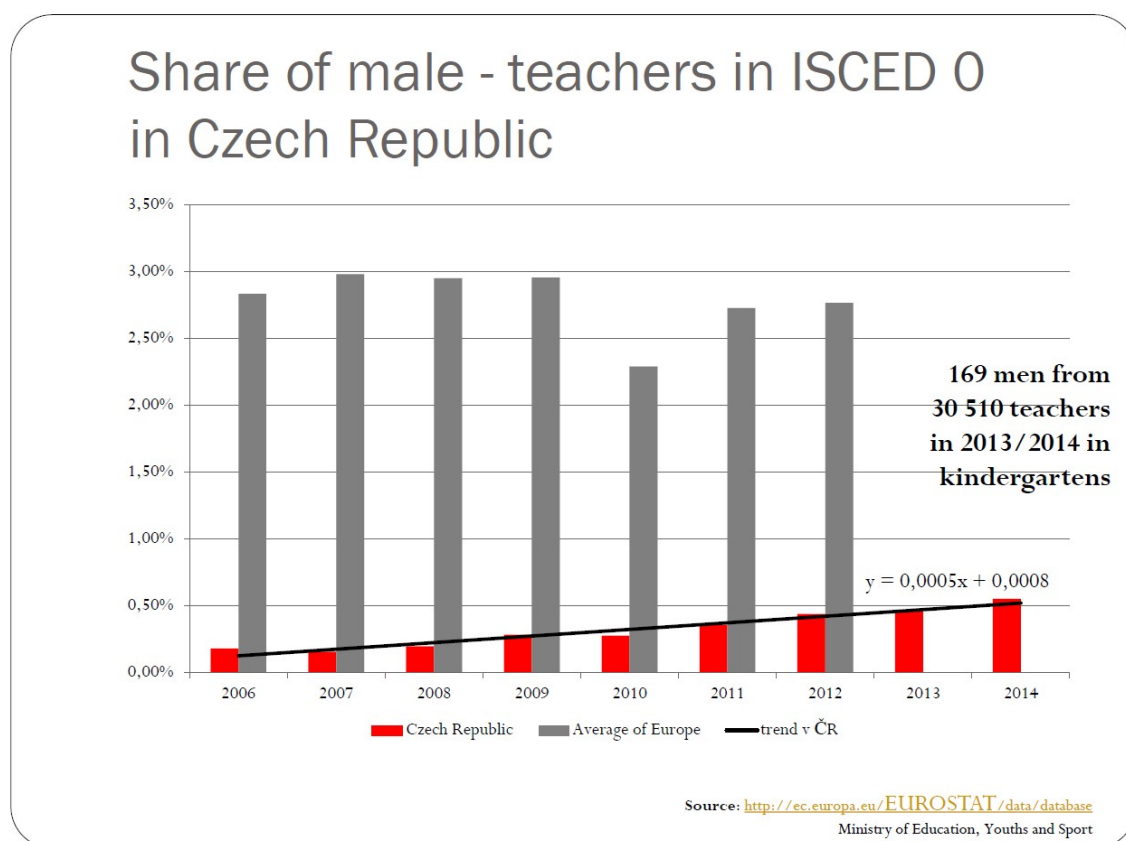
Další otázka obsahuje také velmi mnoho zajímavých odpovědí. Často se zde opakuje sousoví „smíšené pocity“. Mnoho kolegů je zde rozpolceno jaksi vedví, kdy na jedné straně je krásná, pestrá, užitečná a kreativní práce, a na straně druhé opět závist, špatné pracovní podmínky, nepřející kolektiv a nízká sociální prestiž tohoto zaměstnání. Několik respondentů kvůli svému okolí raději změnilo působiště, než aby museli snášet tzv. „klacky pod nohama“. Je s podivem, že i během mých vlastních studií jsem slýchával od svých kolegů velice nepřející reakce svého okolí při jejich vzdělávání, často na úkor vlastního volného času, finančních prostředků a rodin. Dovolím si zde uvést jednu statistiku (Michek, 2015).

### Men as Teachers in Early Childhood Education and Care (Pre-primary Education)



### Muži v předškolním školství dle jednotlivých zemí EU

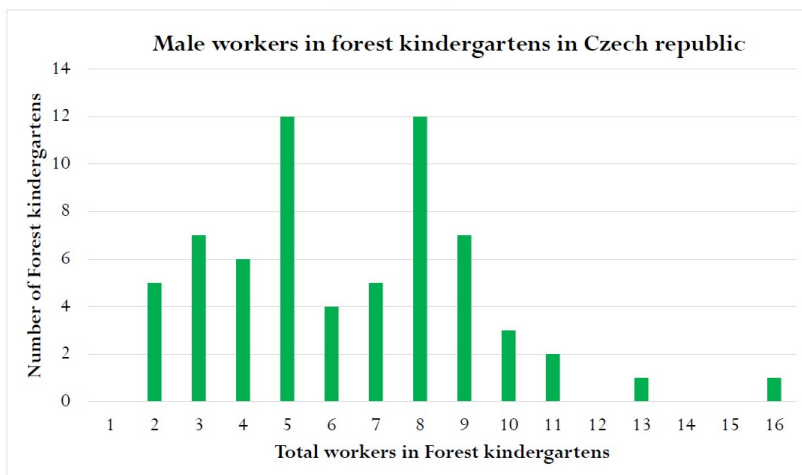
Tato statistika nám odhaluje procentuelní obsazení mužského elementu napříč celým evropským vzdělávacím systémem. V České republice je to pouhých 0,44% mužů v kolektivech mateřských škol, oproti například Francii, kde je to úctyhodných 18,20%. Zdroj sice čerpá z dat roku 2012, ovšem i tak je vidět evidentní rozdíl. Dalo by se říci, že naše společnost ještě není dostatečně připravena, oprostít se od společenských stereotypů a dát tzv. „zelenou“ i těmto novým trendům.



#### Muži v předškolním školství v Evropě a v ČR

Dle stejných statistik pracuje v České republice na pozici učitel 30 150 mužů a z tohoto počtu na pozici učitel v Mateřské škole 169 mužů, z toho 66 v lesních školkách. Nejsou to tak vysoká čísla jako ve Francii či Holandsku, ale je zde velmi patrný nárůst oproti rokům minulým.

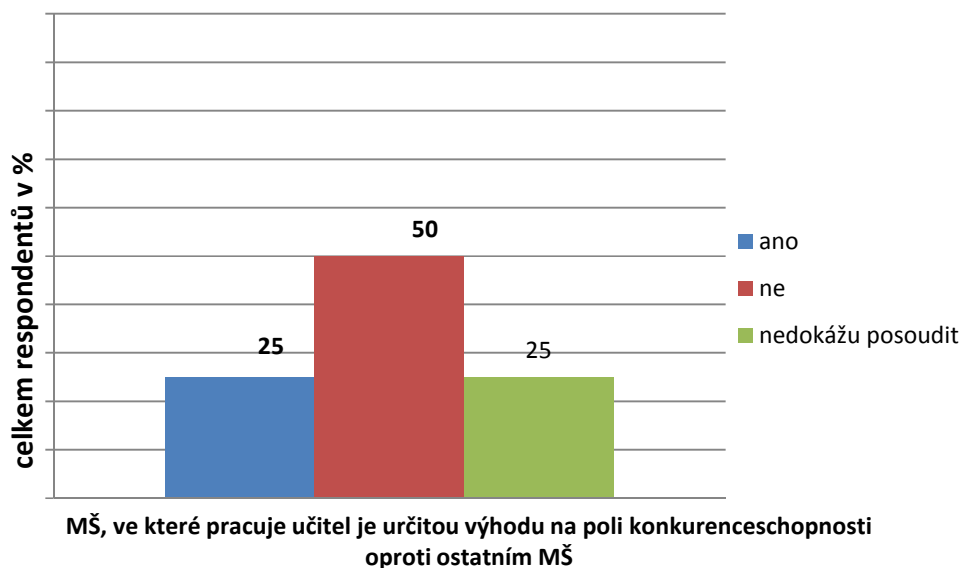
66 male workers in forest kindergarten from 414 workers in Czech Republic (Michek et al., 2015)



Source: own data – forest kindergarten websites

### Muži v lesních školkách v ČR

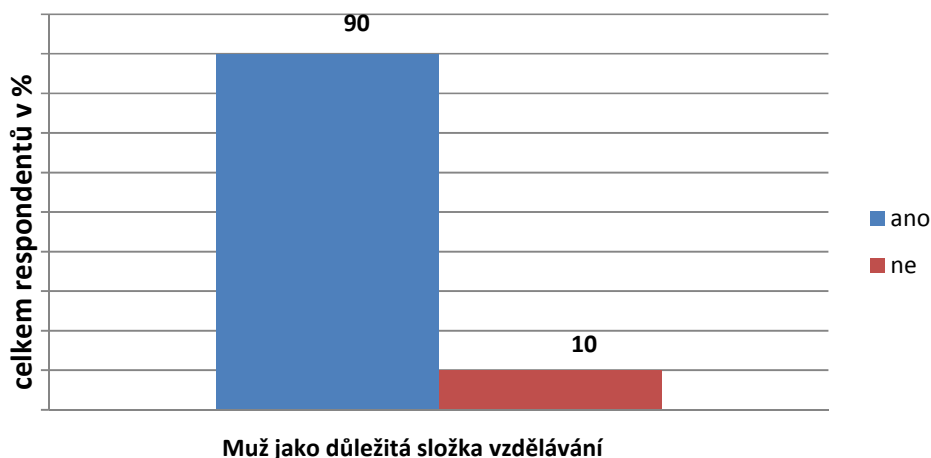
Je tedy mateřská škola, ve které pracuje muž, určitou výhodou na poli dnes tak často vzpomínané konkurenceschopnosti oproti ostatním školám? 25% respondentů se domnívá, že ano, 50% ne, a 25% nedokáže tuto situaci posoudit.



Učitel v mateřské škole, to je jistě nezvyklá role, některými rodiči možná i vyhledávaná. Navíc když je učitel kvalitní a je mezi dětmi a rodiči oblíben. Nicméně, většina respondentů se domnívá, že rodiče si vybírají předškolní zařízení podle jiných aspektů, a to zejména podle bydliště a dostupnosti, navíc zde existuje i názor, že veřejnost přítomnost muže jakožto učitel v mateřské škole jako přínos nevnímá a na tuto roli si ještě nezvykla. Je zde opět cítit vliv určitých společenských stereotypů, spojených s rolí muže a ženy ve společnosti.

#### **4.9 Osobnost učitele v mateřské škole**

Jaký by tedy měl z pohledu učitelů ideální učitel předškolní výchovy být? A jací oni sami jsou? Jak vnímají sami sebe? Částečně jsme si již odpověděli. Doplnujícím dotazem si jen ujasňeme jejich sebevnímání. Především své povolání dělají s láskou a vkládají do něj velké množství energie. Učitel by podle nich samých měl být komunikativní, empatický, trpělivý, povzbuzující, chválicí, spravedlivý, důsledný, měl by mít nastavená třídní pravidla, mít stanovený třídní systém, měl by být přístupný k rodičům a vedení mateřské školy, měl by mít talent či nadání v některých oblastech jako např. v oblasti hudební, výtvarné, dramatické, sportovně-pohybové, měl by mít zájem o přírodu a měl by mít i logiko-matematické schopnosti. Měl by se snažit předat ze sebe dětem co nejvíc a svůj potenciál k tomu maximálně využít. Měl by být psychicky vyrovnaný, kreativní a ohleduplný. Měl by mít smysl pro odpovědnost, rozvážnost, pečlivost a duchapřítomnost. Neměl by být přecitlivělý, bojácný, zakřiknutý. Ale skutečně můžeme odpovědně toto všechno po muži chtít? Neměli bychom prostě jen hledat „správného“ chlapa? Jak asi vypadá z pohledu ředitelky a jak asi z pohledu ředitele? Myslím, že toto je otázka, o které by se dala napsat další mnohostránková práce. Jak tedy samotní muži ve svých odpovědích vnímají svoji vlastní důležitost?



90% respondentů odpovědělo, že osobně cítí přítomnost učitelů v mateřské škole jako důležitou.

Tak proč jich v našich předškolních zařízeních pracuje tak málo?

#### 4.10 Co je podle Vás důvodem malého počtu mužů v preprimárním vzdělávání?

Otázka, která byla použita, je velice diskutované téma nejenom mezi kolegy, ale v celém spektru vzdělávacího systému. Celková potřeba mužského potenciálu začíná být velice absentujícím prvkem, jelikož dle skutečně zmapovaných případů dětská agrese a jiné negace v projevu dětského chování silně narůstají a to často až do médií. Odpovědi kolegů jsou jednoznačné. Počínaje finančním ohodnocením, které úzce souvisí se sociálním stereotypem otec – živitel, následováno dalšími zažitými společenskými stereotypy typu mateřská škola – žena, také je zmíněna nízká společenská prestiž tohoto povolání, obavy z reakce okolí, strach z ryze ženského kolektivu a ženského vedení a v neposlední řadě je zde zmíněna i újma na „mužnosti“. To jsou jistě neodmyslitelné faktory, které nelze přehlížet. Postavení učitele v dnešní společnosti je často zatíženo různými přešlapy z řad samotných pedagogů, je dotčeno různými negativními kauzami a samotní učitelé jsou tak společností vnímáni jaksi rozpačitě. O to více je nasnadě otázka, zdali muž, který se dobrovolně přihlásí k práci v předškolním zařízení, je natolik silný čelit právě oněm zmíněným důvodům.

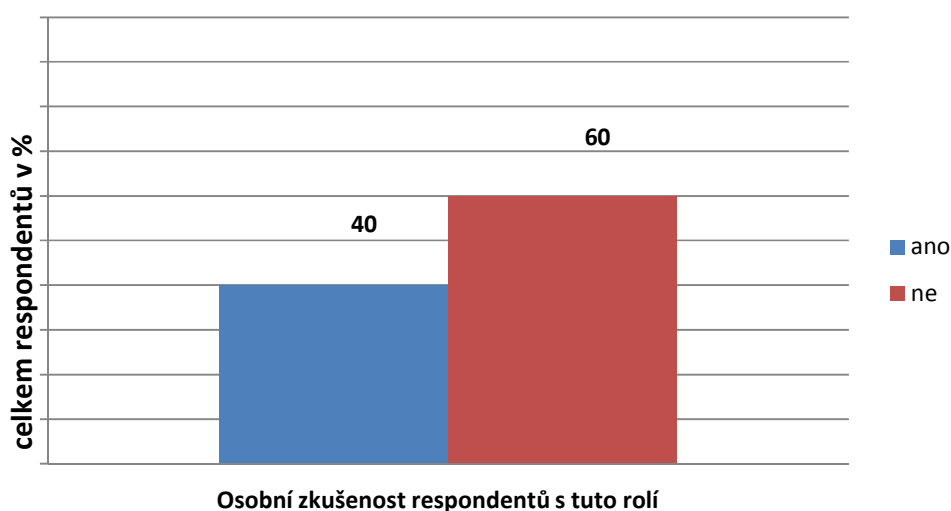
#### 4.11 Nutnost komunikace s jiným učitelem

Z hlediska úspěšného výchovně-vzdělávacího působení na děti je velmi důležité, mít možnost získávat nové zkušenosti, ověřovat si a upravovat svoje postupy v rámci tohoto působení a možnost konzultovat svoje nápady i problémy s ostatními kolegy v oboru. I muži/učitelé maximálně oceňují tuto možnost a využívají ji. Mnou oslovení učitelé se hodují na faktu, že základem pro jejich úspěšné působení v prostředí mateřské školy, je především kvalitní kolektiv, který jim poskytuje pocit sounáležitosti a je jim nápomocný. Nicméně v drtivé většině je to stále kolektiv ženského charakteru. V případě, že se respondentům dostalo té příležitosti osobně se setkat s muži stejné profese, považují toto setkání za velký přínos pro vlastní praxi. Důležité je předání zkušeností, způsob komunikace, styl vedení třídy, plánování týdenních témat a především je důležitá zpětná vazba a rozbor toho, co se povedlo, co zlepšit, na čem zapracovat, kde jsou slabá či silná místa pedagogova vedení dětí, či v čem má potenciál. Taková setkání a možnost konzultace jsou přínosná i v situaci, kdy učitel řeší určitý problém, se kterým nemá dostatečné zkušenosti. V tomto případě mu právě může pomoci kolega, který může poskytnout vhled do problému a najít relevantní řešení. Navíc lze diskutovat o formách a metodách výuky, sdílet různé nápady a inspiraci pro práci s dětmi. Může se jednat například o dlouhodobější projekty s určitou koncepcí, navázání spolupráce v rámci mateřských škol, společné akce ať už v rámci činnosti vlastní školy či volnočasových aktivit. Do těchto akcí či projektů lze zapojit i rodiče a výsledek bývá maximálně pozitivní pro všechny zúčastněné strany.

Jelikož je v naší zemi učitelů v preprimárním stupni vzdělávání stále velmi málo a možnost konzultace s mužským kolegou přímo na pracovišti není možná, je velmi dobrou příležitostí zúčastňovat se různých setkání v rámci pedagogických konferencí, nejruznějších seminářů či školení, a sdílet své znalosti a zkušenosti se svými kolegy tímto způsobem. V tomto směru se velmi angažuje Liga otevřených mužů (LOM), organizace, která se snaží upozorňovat na problémy spojené s absencí mužského elementu ve výchově dětí ať už ve školním prostředí, nebo ve společnosti vůbec, a pořádá akce na podporu mužů v této oblasti.

#### 4.12 Učitel a jeho zástupná role v případě, že vyučuje dítě z neúplné rodiny

Velmi diskutovaným tématem je v dnešní době také skutečnost, zda může učitel zastávat zástupnou roli v případě, že vyučuje dítě z neúplné rodiny. 60% respondentů si myslí, že určitě ano, 40% si myslí, že by ji mít mohl. Z tohoto výsledku je patrné, že učitelé předpokládají, že se s velkou pravděpodobností mohou do této role dostat, a 40% respondentů má s touto rolí i osobní zkušenost.



Nicméně je potřeba si uvědomit, že učitel nemůže tuto roli převzít zcela. V dnešní době je bráno pedagogické působení a výchova v předškolních a školních zařízeních určitou částí veřejnosti jako služba, která má za úkol vyrovnat absenci výchovného působení v rodinách. Což takto rozhodně chápat nelze, nicméně ve společnosti tyto tendence panují a tím padá na bedra pedagogů mnohem více zodpovědnosti, povinností, ale též očekávání ze strany rodičů. Proto je nutné si v tomto směru nastavit určitá pravidla, která umožní pedagogovi oddělit svůj pracovní život od toho soukromého. Tento pohled na muže v roli učitelů mateřských škol je ovšem nasnadě. Vzhledem k tomu, že děti pocházejí z různorodých rodin, je zde velké procento neúplných rodin, kde je situace dětí mnohdy velmi komplikovaná, snaží se pedagogové ke každému dítěti přistupovat individuálně, podle psychologických a fyziologických potřeb dítěte. Děti mají různé podmínky pro svůj

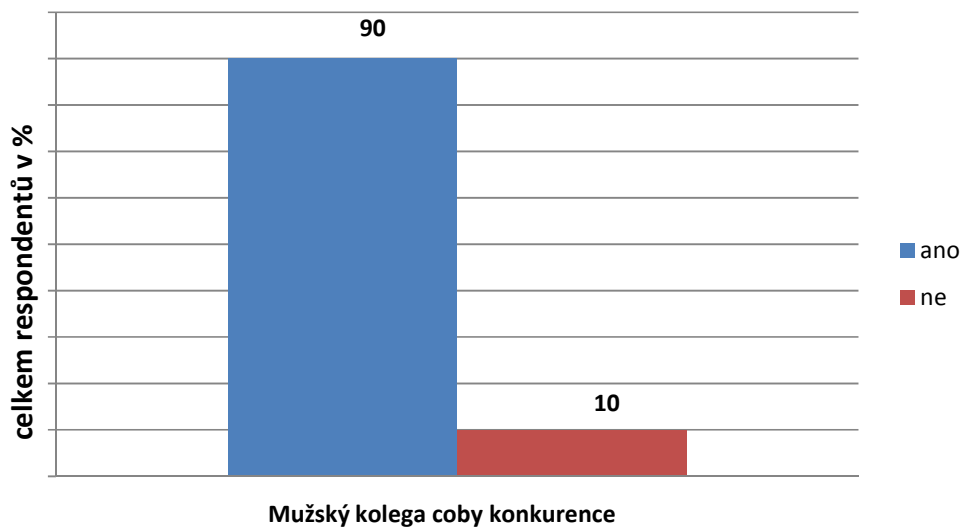
vývoj a různé potřeby, proto se pedagogové snaží být spravedliví a empatictí. Každé dítě má jinou genetiku, předpoklady, nadání, talent, prostředí kde vyrůstá, rodinné příslušníky, které ho vychovávají apod. Děti, které potřebují více pozornosti a jsou v některých vzdělávacích oblastech slabší, se musí motivovat, podporovat a chválit. Zkrátka pedagog jim musí být na blízku, být jim oporou. Navíc děti z neúplných rodin jsou rozhodně více fixovány na článek, který v rodině chybí a vyžadují jeho pozornost. Právě v tomto ohledu je nutná velká profesionalita učitele, nastavení hranic a pravidel, které budou ku prospěchu vztahu mezi dětmi a učitelem. Opět zde můžeme spatřovat nezastupitelnou roli vlastní zkušenosti při budování těchto vztahů. Vřelý, empatický, ale rozhodný přístup učitele je v této oblasti řešením pro správné fungování vztahů mezi ním a dětmi. V rodinách, kde chybí mužský vzor, je osobnost učitele, kterého dítě potkává denně velmi důležitá. Je to člověk, který pomáhá formovat jeho osobnost, vštěpuje mu své zásady, svůj pohled na svět. Hlavně pro chlapce je toto všechno velmi důležité. Pokud jim nebudeme předkládat mužské vzory, nebudou mít možnost obstát ve svém dalším životě, nenaučíme je pohybovat se ve společnosti a nedokáží se ztotožnit se svou rolí muže.

#### **4.13 Učitel v mateřské škole v konfrontaci s veřejností**

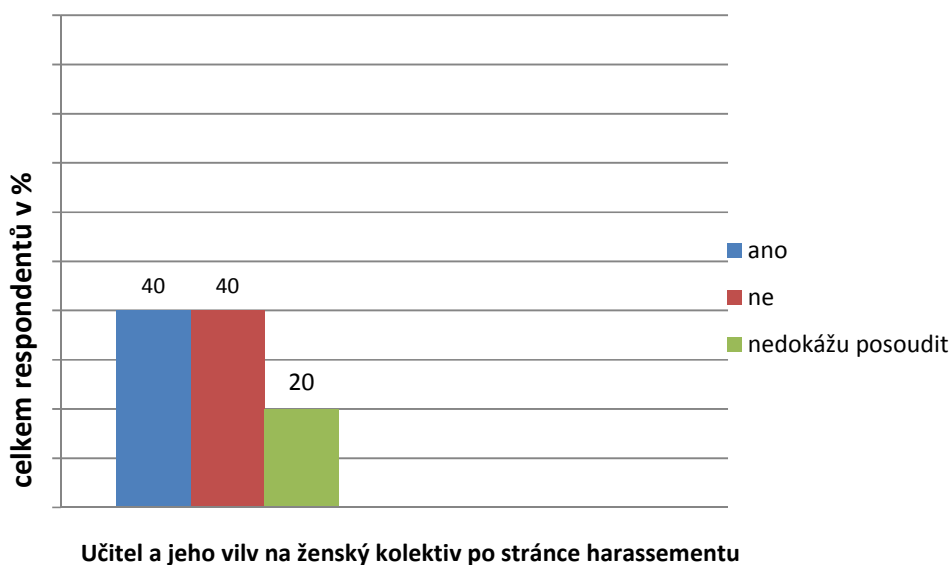
Podívejme se teď, jaké jsou zkušenosti učitelů v konfrontaci s veřejností, a to v rámci vnímání jejich osobnosti rodiči a kolegyněmi. Drtivá většina rodičů si myslí, že by učitel v mateřské škole byl pro jejich děti velkým přínosem. Jak již bylo řečeno, tento přínos lze právě spatřovat ve faktu důležitosti a současného stavu instituce rodiny. Stejně tak jako děti potřebují oba rodiče, je dobré, aby nejen v mateřské škole, ale i na dalších vzdělávacích stupních, na děti působili ženy i muži. Každý má na určitou věc jiný pohled, jiný postup řešení problémů a děti by měli mít možnost toto poznat a zažít. Mnozí rodiče spatřují v osobnosti učitele silnější autoritu, nadhled, jiný přístup k dětem, např. v oblasti her, do nichž muž, dle jejich názoru, je schopen vnést více autentičnosti a nápadů, dětem umožní větší volnost pohybu a svobodu, je bezprostřední a život ve školce obohatí. Nicméně, 40% respondentů mělo, hlavně ze začátku jejich působení v mateřské škole, určitou negativní zkušenost, týkající se přijetí jejich přítomnosti v mateřské škole jak ze strany rodičů, tak kolegyň. Jednalo se především o nedůvěru vůči osobě pana učitele, jelikož byl vnímán jako



něco divného, jeho přítomnost u dětí jako něco nepatřičného a někteří rodiče se na něho dívali skrz prsty, až s určitým despektem. Nicméně, jednalo se vždy jen o první dojem a po vzájemném poznání se jejich pohled na mužský element v MŠ změnil k pozitivnímu. Samozřejmě ale nelze vyloučit i případy, kdy se učitel dostal do střetu např. s prarodiči dítěte, kdy proti němu bylo vzneseno dosti závažné obvinění na základě smyšlených domněnek a nulové tolerance muže jako učitele v mateřské škole. Odborníci si stále kladou otázku, proč je ve školství, hlavně v tom předškolním, tak málo mužů. Ačkoliv se veřejnost shoduje na všech pozitivěch, které jejich zapojení do předškolního vzdělávání přináší, jak již bylo zmíněno výše, když už se stane, že se muž rozhodne pracovat v této oblasti, je ihned částečně považován za něco zvláštního, ovšem v negativním slova smyslu. Na rodičích je patrná nedůvěra a nervozita vůči jeho osobě, mnohdy vyjádřená nahlas a přímo, až teprve po bližším poznání dochází k překonání těchto stereotypních obav, a rodiče zjistí, že pan učitel je člověk jako každý jiný, je to člověk na správném místě, že se těší u dětí nezměrné oblibě a děti jsou šťastné a do školky se těší. Teprve poté mnozí rodiče pochopí, že jejich obavy nebyly úplně na místě. Zajímavé je, že na učitelky takto nepohlíží ani o nich v tomto směru nesmyslejí, což opět pramení z názoru, že přítomnost ženy, jakožto matky, u dětí je přirozená, a přítomnost muže ne. Ovšem zapominají právě na roli otců v rodinách, kde přítomnost mužského elementu žádné negativní emoce nevzbuzuje, naopak je brána jako přirozená, nutná a důležitá věc a její absence naopak. Hlavní roli v této věci nehrají jen stále stejné stereotypy naší společnosti, ale samozřejmě i finanční ohodnocení pedagogů mateřských škol. Na tom se shodlo 90 % respondentů.



Položil jsem kolegům otázku, zda má učitel vliv na ženský kolektiv po stránce harasementu. 40% respondentů odpovědělo, že ano, 40%, že ne a 20% nedokáže tuto situaci posoudit.



Prvních 40% je toho názoru, že mohou vzniknout vzájemné sympatie, tak jako na každém jiném pracovišti. Toto riziko existuje, nicméně záleží na osobnostech zainteresovaných stran a faktu, že v profesním vztahu by k tomu docházet nemělo nebo nemá, to je názor dalších 40% a zbylí si tu situaci nedokáží představit či ji posoudit.

## 5 Shrnutí

Tato diplomová práce se zabývá pedagogickým výzkumem v oblasti předškolního vzdělávání. Jejím cílem je poskytnout vhled do profese učitele v mateřské škole a na základě zjištěných poznatků zjistit, jaké je postavení muže-učitele v preprimární edukaci a jak toto postavení chápou a vnímají sami muži. Z výsledků mé práce vyplývá, že ačkoliv není pozice muže-učitele v mateřské škole nijak jednoduchá a cesta k přijetí a uznání mužů na této pozici bude ještě dlouhá, počet mužů-učitelů v mateřských školách v naší zemi roste, muži toto povolání dělají s láskou a ohlasy na jejich působení v oblasti preprimárního vzdělávání jsou v celku pozitivní.

Jelikož i já, autor této práce jsem učitelem mateřské školy, potažmo jejím ředitelem, dovoluji si krátké shrnutí vlastníma očima. Když jsem nastupoval do této role učitele před více jak patnácti léty, bylo to na DDM jako učitel zájmového kroužku. To jsou děti z kategorie věkově starší, než o které zde pojednává má práce, ovšem i to je z hlediska praxe dobrá zkušenost. Praxi jsem vykonával při zaměstnání, a do předškolní pedagogiky nastoupil před pěti léty. Dodnes si osobně pamatuji svůj první vyučovací den... Oboustranná zvědavost, jednostranná nedůvěra, zvědavé otázky, nadšení, předsudky, to vše se promíchávalo v jednom dni, v jednom odpoledni. S postupem času a získaných zkušeností, díky skvělému vedení a uvádějící kolegyni jsem tam, kde jsem dnes. Pokud bych měl kolem sebe jiné lidi, jiné vedení, nevraživé kolegyně a jiné klacky pod nohama, které jsem často slýchal z úst svých spolužaček při studiích na vysoké škole či okolních mateřských škol, tuto práci bych asi dnes již nedělal. Je až s podivem, kolik se najde negací mezi dospělými lidmi, kteří mají na starost drobečky z mateřských škol. Kolik se ještě najde kolegyně ředitelek, které mají pocit, že jejich styl vedení je nedotknutelný, rozsévají kolem sebe strach a stres, a stále jsou, jako neohrožené křižníky, ve své funkci mnoho let. Celková genderová obměna nebude samospásným prvkem českého školství. Musí se omladit i vedení obcí, zřizovatelé se musí zamyslet nad otázkami vzdělávání a nezasouvat je jako druhořadý problém do šuplíku. Jsem zároveň i otcem dětí předškolního věku. Je tedy i na nás rodičích, jak budeme přistupovat k vzdělávání našich potomků. Nenechme si stále jen mazat med kolem úst, je to v našich rukou, jak se bude vzdělávání dále posouvat. Pokud budeme chtít dostat muže do školství, budeme o ně velmi bojovat a to na postech nejvyšších. Snad se situace do

budoucná lepší, očekávám věkové omlazení kolektivů, určité pozitivní kroky jsou již patrné ve stylu a obsahu vzdělávacích oborů na univerzitách, ale je potřeba se i na akademické půdě více přibližovat realitě, více zkoumat dnešní potřeby, dnešní situace, nalézt více cest ke zdolání společných cílů, ukázat více směrů, ne jen ten jeden ideální, ale mnohdy i složitější a méně idealizované cesty a postupy. Pokud při naší práci nalezneme společnou řeč, a to na všech jejích úrovních, bude se stále postupně vyvíjet a posouvat tak, jako tomu je i v jiných oborech, v jiných oblastech lidského života.

Při psaní této práce jsem čerpal z pro mne dostupných zdrojů sekundární literatury a využil jsem i internetových zdrojů (pedagogické dokumenty, genderové studie, cizojazyčné studie, novinové články apod.). Pro realizaci svého výzkumu jsem použil metodu dotazníků. Zaměřil jsem na jednu skupinu respondentů, a to na 15 učitelů z mateřských škol v České republice. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak muži v povolání učitele mateřské školy vidí sami sebe, jak vnímají své působení na děti a jak je podle nich vidí veřejnost a jejich kolegyně.

## 6 Závěr

V předškolním věku je mnoho hledisek, na které musíme brát ohled ve vývoji dítěte. Ať už je to prudký rozvoj všech kognitivních a psychických funkcí nebo rozmach jeho dovedností ve všech oblastech vzdělávání. Jako učitelé musíme mít sami velmi konkrétní představy o našem působení na děti. Naše chování a jednání je pro děti v tomto věku jakýmsi základním stavebním kamenem, na kterém si postaví své vlastní uvažování a myšlení, umění se rozhodnout a správně vyhodnocovat životem předkládané situace. Pokud máme být úspěšní jako pedagogové, musíme vycházet z nitra dětí. Musíme pochopit jejich potřeby, umět se vcítit do nich samých. Dalo by se říci, že bychom tak trochu měli být také dětmi. Na jednu stranu, proč ne. Představa je to v mnoha ohledech příjemná. Naše postoje vůči našim dětem jako našim klientům se nám mohou velmi zhodnotit, anebo naopak vymstít. Není proto na místě, bránit se prvkům, které přináší moderní doba a předkládat dětem zdokonalené či nové metody výuky, nabídnout jim široké spektrum činností, vjemů a prožitků. To vše není mnohdy v silách jednotlivce, jedná se o promyšlené a ucelené koncepce, na kterých se musejí podílet všichni členové vzdělávacího procesu u dětí v předškolním věku. Být dítěti nablízku, když to nejvíce potřebuje, rozvíjet jeho smysly, prožitky a připravovat ho na životní situace je úkol nelehký ale důležitý. Jsem přesvědčen o tom, že čas, který věnujeme do vzdělávání a přípravy mladých lidí, se nám jednou vrátí v podobě vyzrálého člověka, schopného rozumně jednat a racionálně přemýšlet. Jako učitel se pokusím pro to udělat maximum.

Cílem mé práce bylo zmapovat a poskytnout vhled do profese učitele v mateřské škole, a na základě zjištěných poznatků popsat jeho postavení v pedagogickém sboru, způsob, jakým na muže v této profesi nahlíží samotné děti a jejich rodiče a jak celkově je přítomnost muže v této profesi vnímána veřejností. Tento cíl se mi podařilo splnit. Výsledky mě v některých bodech velmi překvapily, v mnohých zasmušily ale i nadchly, a přesvědčily o mne faktu, že tato práce, učitele v mateřské škole, má svůj smysl a důležitost.

## 7 Seznam literatury

- BABANOVÁ, A. et al. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha : Gender Studies, 2008. 57 s. ISBN 978-80-86520-28-5.
- BRUCE, T. *Předškolní výchova = Early childhood education: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1.vyd. Praha : Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNOCHOVÁ, Z. *Histoire učitelství a současná pedagogie - bakalářská práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2012.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. 584 s. ISBN 505-21-857-11-088-84.
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ D. (ed.). *Klima současné české školy – sborník příspěvků z 11. konference ČPdS.- Kropáčková, J.: Školní klima v současných mateřských školách*. 1. vyd. Brno : Konvoj, 2003. 381s. ISBN 80-7203-064-5.
- KÁDNER, O. *Pedagogika, školství a jejich dějiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 197 s. ISBN 14-559-81.
- KOLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika = Předškolní a elementární pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KLEŇHOVÁ, M. *Genderová ročenka školství*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace a vzdělávání, 2009. 153 s. ISBN 978-80-211-0588-1.
- KLEŇHOVÁ M. et al. *Školství pod lupou 2010*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 31 s. ISBN 978-80-211-0619-2.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KRAJCAROVÁ, J. *Učitel a pedagogická profese – současný výtvarný pedagog*. [online] 2011, [cit. 15.6.2014] Dostupný z: <file:///C:/Users/Skola/Downloads/krajcarova.pdf>.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-76-6.

- Genderová analýza českého školství [online]. 2006 [cit.14.3.2011]. Dostupný z: <<http://www.proequality.cz/res/data/001/000186.pdf>>.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MERTIN, I., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NOVOTNÝ, M. *Učitel v mateřské škole*. [online] 2012, [cit. 15.6.2014] Dostupný z: <<file:///F:/diplomka2014/U%C4%8Ditel%20v%20mate%C5%99sk%C3%A9%20%C5%A1kole.htm>>.
- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava : VAVA Ostrava, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech [online]. 2011, [cit. 15.6.2014] Dostupný z: [http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/sbornik\\_konference\\_web.pdf](http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/sbornik_konference_web.pdf).
- SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006. 74 str. ISBN 80-7041-428-6.
- SPOUSTA, V. et al. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce : (se zaměřením na práce pedagogické)*. 1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2000. 158 str. ISBN 80-86078-50-2.
- SYSLOVA, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠEŠULKOVÁ, L. [online] 2015, [cit. 14. 03. 2015]. Dostupný: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/role-muzskeho-vzoru-ve-vychove>>.
- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1.

- ŠVEC, Z. *Muž v mateřské škole – bakalářská práce*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. 2 vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VLČKOVÁ, K. Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. In GOŇCOVÁ, M. (Eds.) *Vzdělávací politika Evropské unie*. Brno : PdF MU, 2006. (v tisku)
- VYBÍRAL, M. [online] 2015, [cit. 14. 03. 2015]. Dostupný: <<http://web.ilom.cz/lanky-odjinud/108-otcove-druh-na-vymeni.html>>.
- WAYNE, John Martino. *Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling*. [online] 2008, [cit. 14. 03. 2011]. Dostupný: <[http://www.csun.edu/~bashforth/305\\_PDF/305\\_FinalProj/305FP\\_Gender/MaleTeachersMasculinityPedagogyRoleMOdels\\_Mar08.pdf](http://www.csun.edu/~bashforth/305_PDF/305_FinalProj/305FP_Gender/MaleTeachersMasculinityPedagogyRoleMOdels_Mar08.pdf)>.
- ZVÍROTSKÝ, M. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. 56 s. ISBN 978-80-7290-660-4
- MICHEK et al. *Statistická tabulka* [online]. 2015, [cit. 27. 05. 2015] : Dostupné z: <<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>>.
- Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) [online] 20015, [cit. 14. 03. 2015]. Dostupný: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online] 20015, [cit. 14. 03. 2015]. Dostupný: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.



## 8 Přílohy

Vážení kolegové,  
dovoluji si vás tímto ještě jednou požádat o vyplnění doplňujícího dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma „*Muž v mateřské škole*“.  
Cílem mé diplomové práce bude rozšíření vhledu do profese učitele-muže v mateřské škole, a na základě zjištěných poznatků popsat jeho postavení v preprimární edukaci a jak toto postavení chápou a vnímají sami muži-učitelé.  
Výsledky, zjištěné při zpracování dotazníků, jsou **naprosto anonymní** a budou sloužit pouze pro účely výše zmíněné diplomové práce.

### POKYNY PRO VYPLNĚNÍ DOPLŇUJÍCÍHO DOTAZNÍKU

U otázky č. 10 můžete zaškrtnout i více políček. Při vyplňování odpovědí, odpovídejte, prosím, vlastními slovy a nebuďte, prosím, struční. Vyplněný dotazník zašlete na níže uvedený kontakt.

Děkuji Vám za Váš čas a za spolupráci.

Zdeněk ŠVEC - student oboru Pedagogika předškolního věku, PdF, UHK

EMAIL: [z.svec@seznam.cz](mailto:z.svec@seznam.cz)

---

### DOTAZNÍK

**Ohodnoťte jako ve škole. 1= nejlepší, 5 = nejhorší**

#### 1) Jak mě vnímá jako učitele mé okolí?

1                      2                      3                      4                      5

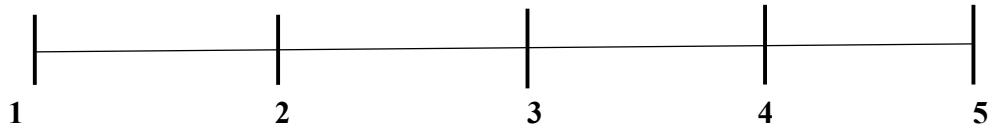
Prosím doplňte, jak Vás konkrétně vnímá Vaše okolí:

#### 2) Jak já vnímám své okolí jako učitel?

1                      2                      3                      4                      5

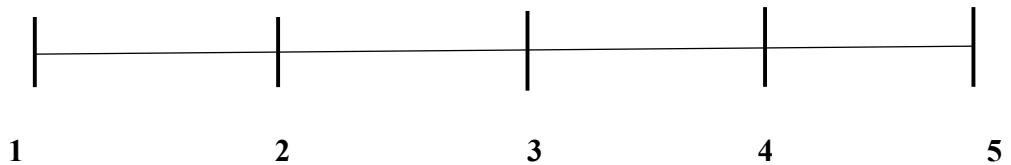
Prosím doplňte, jak Vy konkrétně vnímáte Vaše okolí:

**3) Jak vnímám své kolegy/ně?**



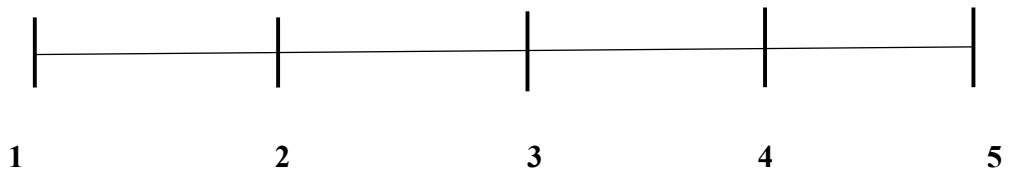
Prosím doplňte, jak Vy konkrétně vnímáte Vaše kolegy/ně:

**4) Jak mě vnímají rodiče?**



Prosím doplňte, jak Vy konkrétně vnímáte rodiče:

**5) Jak vnímám děti jako učitele?**



Prosím doplňte, jak vnímáte děti:

**6) Co Vám chybí ve Vaší práci?**

**7) Co Vás baví na Vaší práci?**

**8) Co Vás na Vaší práci naopak nebaví?**

**9) Co Vám Vaše práce přináší?**

**10) Co je podle Vás důvodem malého počtu mužů v preprimárním vzdělávání?**

- nízké finanční ohodnocení
- nízká společenská prestiž
- obava z reakce okolí
- nízká sebedůvěra
- újma na „mužnosti“
- zažitá společenská stereotypy
- jiné – doplňte:

**11) Jak byste zlepšil prostředí a podmínky pro Vaši práci?**

**12) Kdy jste rozhodl pro tuto práci?**

**13) Jaká byla Vaše motivace pro výběr tohoto povolání?**

**14) Měl jste při výběru tohoto povolání nějaký vzor?**

ANO-NE – pokud ANO, jaký?

**15) Jaká je Vaše kvalifikace?**

- středoškolská
- vysokoškolská Bc.
- vysokoškolská Mgr.
- vysokoškolská PhDr.
- vysokoškolská Spec.Ped.
- jiné – doplňte:

Vážení kolegové,  
dovoluji si vás tímto požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma „*Muž v mateřské škole*“.  
Cílem mé diplomové práce bude rozšíření vhledu do profese učitele-muže v mateřské škole, a na základě zjištěných poznatků popsat jeho postavení v preprimární edukaci a jak toto postavení chápou a vnímají sami muži-učitelé.  
Výsledky, zjištěné při zpracování dotazníků, jsou **naprosto anonymní** a budou sloužit pouze pro účely výše zmíněné diplomové práce.

## POKYNY PRO VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU

U odpovědí můžete zaškrtnávat i více políček. Tam, kde zaškrtnete možnost políčka s odpovědí, odpovídejte, prosím, vlastními slovy a nemusíte být vůbec struční. Vyplněný dotazník zašlete na níže uvedený kontakt.

Děkuji Vám za Váš čas a za spolupráci.

Zdeněk ŠVEC - student oboru Pedagogika předškolního věku, PdF, UHK

EMAIL: [z.svec@seznam.cz](mailto:z.svec@seznam.cz)

---

## DOPLŇUJÍCÍ DOTAZNÍK

### 1) Je pro vás důležitá vaše práce v MŠ?

ano, je

ne, není

### 2) V čem spatřujete silnou stránku muže-učitele v MŠ:

Prosím doplňte:

### 3) V čem spatřujete slabou stránku muže-učitele v MŠ:

Prosím doplňte:

**4) Myslíte si, že muž-učitel může mít zástupnou roli v případě, že vyučuje dítě z neúplné rodiny?**

- ano, může
- nevím, nedokážu posoudit
- mohl by mít
- ne, nemůže

**5) Zažil jste vy osobně někdy tuto roli?**

Prosím doplňte:

**6) Setkal jste se někdy s kolegou, učitelem v MŠ?**

(pokud „ano“, pokračujte prosím otázkou č. 7, pokud „ne“, prosím přejděte na ot. 8)

- ano setkal/a
- slyšel/a jsem o něm
- ne, ještě nikdy

**7) Při jaké příležitosti jste se setkali?**

Prosím doplňte:

**8) Bylo by pro vás setkání s kolegou, učitelem v MŠ přínosem?**

(pokud „ano“, prosím pokračujte otázkou č. 9, pokud „ne“ prosím přejděte na ot. 10)

- ano
- ne
- nedokážu posoudit

**9) V čem spatřujete přínos tohoto setkání s kolegou?**

Prosím doplňte:

**10) Myslíte si, že má muž-učitel k dětem jiný výchovný přístup než žena-učitelka?**

ano

ne

jiná odpověď (*prosím doplňte*):

**11) Myslíte si, že by mohl být muž-učitel určitým způsobem ve svém pracovním prostředí znevýhodněn tím, že je muž?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

nedokážu posoudit

**12) Myslíte si, že je přístup muže-učitele vůči bezpečnosti dětí lehkovážnější či uvolněnější než přístup ženy-učitelky?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

nedokážu posoudit

**13) Máte vy osobně nějaké negativní zkušenosti s rodiči dětí, protože jste muž-učitel?**

ano (*jaké*):

ne

**14) Je pro vás osobně přítomnost mužů-učitelů v MŠ důležitá?**  
(pokud „ano“ pokračujte prosím otázkou č. 15)

ano

ne

**15) Jaké jsou důvody vaší odpovědi v předešlé otázce?**

Prosím doplňte:

**16) Jaké jsou na vašem pracovišti vztahy?**  
(prosím, více se rozepište)

**Pozitivní (důvody):**

**neutrální (důvody):**

**negativní (důvody):**

**17) Přivítali byste do kolektivu vaší MŠ dalšího muže/učitele?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

**18) Má z vašeho pohledu MŠ, ve které pracuje muž-učitel, určitou výhodu na poli konkurenceschopnosti oproti ostatním MŠ?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

jiná odpověď:



**19) Myslíte si, že je či by mohl být muž-učitel jakýmsi tmelícím prvkem v ženském kolektivu MŠ?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

nedokážu posoudit

**20) Myslíte si, že by mohl muž-učitel negativně ovlivnit atmosféru v kolektivu v MŠ?**

ano (*proč*):

ne (*proč*):

nedokážu posoudit

**21) Mohli byste prosím charakterizovat dle vašich praktických zkušeností, co by měl mít muž-učitel v povahových vlastnostech?**

Vaše odpověď:

**22) Má, podle vás, muž-učitel vliv na ženský kolektiv po stránce harassmentu (sexuálního harašení)?**

ano (*jaký*):

ne (*důvod*):

nedokážu posoudit

**23) Mohla by být důvodem malého počtu mužů v preprimárním vzdělávání výše jejich příjmu?**

ano

ne

nedokážu posoudit

**Na závěr krátké statistické údaje. Prosím o vyplnění.**

**24) Váš věk:**

**25) Počet dětí v domácnosti do 7 let věku včetně**

**26) Navštěvujete s nimi MŠ nebo jiné, podobné, vzdělávací či speciální zařízení?**

MŠ

jiné (*jaké*)

nenavštěvujeme

**27) Jste spokojeni s úrovní poskytovaných služeb v zařízení, ve kterém se vzdělávají vaše děti?**

ano

ne

**28) Bydlíte v obci/měště:**

do 2000 obyvatel

do 5000 obyvatel

do 20 000 obyvatel

nad 20 000 obyvatel

nad 100 tis. obyvatel