TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Muži ve školství

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Michaela Nigrinová**
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.

Liberec 2018

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: **2016/2017**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Michaela Nigrinová**
Osobní číslo:	**P16000555**
Studijní program:	**N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory:	**Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
	Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu:	**Muži ve školství**
Zadávající katedra:	**Katedra filosofie**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je popsat roli a pozici mužů v kontextu feminizovaného prostředí školy. Téma bude zkoumáno v genderovém kontextu ze sociologického a psychologického hlediska. V úvodu práce budou vysvětleny teoretické koncepty zabývající se touto tematikou. Studentka se bude zabývat především kariérním postupem a motivací k výkonu této profese v souvislosti s prestiží daného povolání a zvoleným oborem. Dále se zaměří na genderovou hierarchizaci a maskulinní vzorce, které se objevují na různých stupních škol. Metodologicky bude práce založena primárně na analýze a komparaci dostupných odborných zdrojů. Studentka bude pracovat samostatně a bude se řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

RENZETTI, Claire M., COURRAN Daniel L.. Ženy, muži a společnost. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0525-2.
BADINTER, Élisabeth. XY: o mužské identitě. 1. vyd. Překlad Zuzana Dlabalová. Praha: Paseka, 2005. ISBN 80-718-5727-0.
GOBYOVÁ, Jitka. Feminizace ve školství. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0205-5.
HAVLÍK, Radomír., et al. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
PRŮCHA, Jan. Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.**
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. května 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Lence Václavíkové, Ph.D. za její věcné připomínky a rady, vstřícné vedení a čas věnovaný při vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat svému příteli a rodině za motivaci, podporu a trpělivost během celého mého studia.

Michaela Nigrinová

Anotace:

Práce se zabývá rolí a pozicí mužů v kontextu feminizovaného prostředí školy. První část práce se věnuje základním pojmům a konceptům souvisejícím s tématem práce. Druhá kapitola popisuje především fenomén demaskulinizace učitelské profese a jeho příčiny. Následující část je zaměřena na muže v různých pozicích ve školství, tedy na učitele a ředitele, v souvislosti s genderovými stereotypy ovlivňující tyto dvě sociální role. Závěrečná část popisuje genderově podmíněné sociální interakce mezi učiteli a učitelkami, žáky a žákyněmi a jejich rodiči. Práce obsahuje konečné shrnutí problematiky, kde jsou popsány dopady demaskulinizace učitelství na jeho současnou podobu a důvody setrvávání tohoto stavu.

Klíčová slova:

učitel, školství, ředitel, muž, mužství, identita, gender, sociální role, genderové stereotypy

Annotation:

The thesis deals with the role and position of men in the context of the feminized educational environment. The first part of the thesis is focused on the basic concepts and the terms related to the work. The second chapter describes the phenomenon of demasculinization of the teacher profession and its reasons. The following section focuses on men in different positions in the educational system, namely teachers and headmasters, in relation to gender stereotypes affecting these two social roles. The final part describes gender-based social interactions between man-teachers and woman-teachers, male-pupils and female-pupils and their parents. The paper contains a final summary of the issue, in which the effects of the teacher profession demasculinization on its present state and the reasons for preserving this situation are described.

Keywords: teacher, education, headmaster, man, masculinity, identity, gender, social role, gender stereotypes

Obsah

Úvod ... 9
1. Učitelství a gender ... 12
1.1. Učitelství jako profese ... 15
1.2. Náhled do historie učitelství ... 16
2. Demaskulinizace učitelské profese ... 20
2.1. Feminita a maskulinita ... 21
2.2. Demaskulinizace školství ... 23
2.2.1. Důvody setrvávání demaskulinizace školství ... 25
2.2.2. Vliv genderových stereotypů na skladbu učitelských sborů ... 28
2.2.3. Genderové nerovnosti v platovém ohodnocení ... 32
2.2.4. Věkový průměr a délka praxe ... 37
3. Muž ve školství ... 40
3.1. Učitel ... 40
3.1.1. Motivace k povolání ... 41
3.1.2. Uchazeči, studenti a absolventi pedagogických fakult ... 44
3.1.3. Prestiž učitelské profese ... 47
3.1.4. Učitelé na jednotlivých stupních škol ... 51
3.1.5. Oborové zaměření učitelů ... 56
3.2. Ředitel školy ... 58
3.2.1. Genderové zastoupení vedení škol ... 59
4. Gender ve vztahu s členy vzdělávacího procesu ... 63
4.1. Pohled učitelů a učitelek na svou profesi ... 63
4.2. Vzájemné vztahy žáků, žákyň, učitelů a učitelek ... 67
4.3. Rodiče ve vztahu k učitelům a učitelkám ... 70
Závěr ... 73
Seznam použité literatury ... 75

Seznam grafů

Graf 1: Genderové rozdělení učitelských sborů napříč stupni škol ve školním roce 2017/2018 30

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počty učitelů na obecných školách a na školách základních - historický přehled 18
Tabulka 2: Průměrný měsíční plat zaměstnanců regionálního školství - ženy a muži v letech 2006-2016..... 33
Tabulka 3: Průměrný měsíční plat učitelů a učitelek podle věku v regionálním školství v roce 2017..... 39
Tabulka 4: Prestiž povolání (průměrné dlouhodobé hodnocení) v letech 2004-2016 .. 48
Tabulka 5: Poměr žen a mužů v řídících pozicích oproti jejich celkovému počtu ve školství..... 62

Úvod

Téma práce vychází z problematiky mužské role v současné společnosti. Ta spočívá v překonávání stereotypního zařazení mužů a jejich rolí, které vznikly poměrně zásadními změnami ve společnosti zejména rozvojem ženské emancipace a feminismu. Ženy se přesunuly ze sféry soukromé do sféry pracovní a přijaly tím některé mužské role. Došlo tím k většímu vyrovnání možností žen a mužů a zároveň destabilizaci mužské identity a hledání identity nové. Muži tak hledají nové způsoby sebeprosazení a snaží se naopak zapojovat ve sféře soukromé nebo v takových oblastech pracovního trhu, které jsou spíše ženskou doménou.[1] Dostávají se pak do oblastí, které pro ně nejsou zcela obvyklé. To vše se samozřejmě odráží i v pohledu společnosti na tyto muže.

Specifickou oblastí, kterou se bude tato práce zabývat, jsou muži ve feminizovaném prostředí školy. Vzhledem k tomu, že většinu zaměstnanců školy tvoří ženy, je tato oblast brána spíše jako „ženská“, což zároveň činí i z učitelského povolání „ženskou profesi“. Muži pracující jako učitelé jsou ve značné menšině. Přitom původně bylo toto povolání ryze mužskou doménou. Ženy neměly přístup ke vzdělání, a to ani jako studentky, ani jako učitelky. Spolu s rozvojem společnosti však začal být kladen i větší nárok na studium a přípravu učitelů, díky čemuž začalo být učitelství zaměstnáním na plný úvazek. Navzdory navýšení pracovní doby však platové ohodnocení nebylo dostačující k uživení rodiny, a proto muži postupně odcházeli do jiných pracovních sfér a jejich pozice byly nahrazeny ženami.[2] Tak se postupně měnilo složení učitelských sborů a začalo docházet k tzv. demaskulinizaci učitelské profese. Původně mužské povolání se stalo výhradně sférou ženskou, což ovlivnilo a změnilo také její celkový charakter a společenskou prestiž.

Vyvstává tedy hned několik otázek, například proč není všeobecně větší zastoupení mužů v učitelských sborech, jak se společnost chová k učitelům-mužům nebo jak vnímají svou roli sami učitelé? I přesto však v genderově nevyrovnaném prostředí školy stále nacházíme určité maskulinní vzorce, především v hierarchizaci a volbě oborů. Můžeme například pozorovat rozvrstvení učitelů a učitelek napříč stupni škol či ve vedoucích pozicích, jako ředitelé a zástupci škol. Zpravidla, čím vyšší stupeň školy, tím vyšší je procento učitelů. Společenská prestiž tohoto povolání se evidentně

[1] NIGRINOVÁ, Michaela. *Proměna mužské identity v současné společnosti*. Liberec, 2016. Bakalářská práce. Technická Univerzita v Liberci. s. 52–54.
[2] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 126.

odvíjí od stupně škol, a proto, když už muži pracují jako učitelé, většinou si volí co nejvyšší stupeň vzdělávací soustavy. Bezpochyby volba vyššího stupně školy souvisí také s odborným zaměřením některých vyučovaných předmětů.

Jednou z největších překážek pro volbu tohoto povolání je, obzvlášť pro muže, nízké platové ohodnocení. Podle výzkumu Vacka: *„Muž učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka mívá potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální.“*[3] V obou případech učitelé vyjadřují částečně stud za svou volbu povolání a společnosti se za ni až „omlouvají“. Vzhledem nízkým mzdám učitelů, si muži toto povolání nevybírají, protože se pak dostávají do konfliktu se svou další rolí – živitel rodiny. Ženy mívají menší problém, přenechat tuto roli svému protějšku a spíše se spokojí s nižším platem. Zároveň muži neradi vstupují do školy, právě kvůli tomu, že jim nevyhovuje být součástí ženského kolektivu, či být spojován s představou muže v „ženském povolání“.

Tato asociace učitelství jako „ženské profese“ vytváří určité společenské konstrukty, které ovlivňují chování jejích členů. Muži jsou tak odrazováni od volby feminizovaného povolání, protože společnost ho považuje za „pro něj nevhodné“ a sami muži pak nejsou veřejností považováni za opravdové a plnohodnotné, protože svými charakteristikami nespadají do kritérií ideálu muže.[4] Je to připomínáno mimo jiné i tím, že společnost přisuzuje ženám větší schopnost citové vazby na dítě, kvůli jejich biologické přirozenosti. Existuje tedy předpoklad, že ženy mohou lépe porozumět svým žákům a žákyním, a jsou tak vhodnější pro tuto práci.

Je zřejmé, že existuje mnoho rozdílů mezi učitelem a učitelkou, a to nejenom v jejich vystupování a stylu výuky, ale i v tom, jak jsou přijímáni jejich žáky a okolím. Ženy-pedagožky se například více angažují také mimo čas vyučování, se studenty více mluví a poskytují jim rady, zatímco muži se studenty projednávají spíše formální prospěch.[5] Veškeré charakteristiky učitelů a učitelek se však mohou u jednotlivců lišit a proměňovat. Velmi záleží na osobnosti jedince, jaké vlastnosti má a jak je dokáže v pedagogickém procesu využít. Mnohdy tak typicky mužské vlastnosti projevují

[3] VACEK, P. *Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce.* In PRŮCHA, J. Učitel. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 30.
[4] FÁROVÁ, Nina. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 16 (1): s. 49.
[5] KOLODNY, A. Raising standards while lowering anxieties: Rethinking the promotion and tenure process. *Concerns: Women's Caucus for the Modern Languages.* 1993. In RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 159–160.

učitelky, jindy zas učitelé využívají stereotypně ženské vlastnosti. I přesto je žena v pozici učitelky, která přidává do své role více mužských vlastností vnímána jako něco "normálního" na rozdíl od učitele, který se od stereotypně uznávané genderové normy odchyluje.

Cílem práce je především popsat příčiny demaskulinizace tohoto povolání a popsat změny, které probíhají v současné době spolu s vlivem hledání nové mužské identity. Mužská identita se totiž razantně proměňuje především v posledních několika desítkách let a pro muže se tím otevírají nové možnosti jak v pracovním, tak osobním životě. Jelikož jsou sféry osobní a pracovní velmi úzce propojeny, mnoho těchto změn tzv. "nového mužství" se promítá také do volby povolání.

Vzhledem k charakteru práce je nutné rozlišit i názvosloví, které bude využíváno. Čeština, na rozdíl od některých jiných jazyků, rozlišuje rod u tohoto zaměstnání a užívá slova „učitel" a „učitelka", která však někdy nesou naprosto totožný význam a jako učitelé jsou označováni muži, ale i ženy dohromady. Genderové zabarvení jednotlivých termínů je však asociováno s představou muže či ženy, což následně ovlivňuje i vnímání tohoto povolání podle toho, zdali je zmíněno v rodě ženském či mužském. Z důvodu genderového zaměření této práce se slova „učitel" a „učitelé" budou vztahovat k mužům, naopak slova „učitelka" a „učitelky" k ženám.

Využívání generického maskulina, tedy označení jevů mužským rodem v případech, kde existuje i ekvivalent v ženském rodě, je časté i v odborné literatuře. Z tohoto důvodu bylo nutné některé citace poupravit a využívat neutrální označení jako je například „vyučující" nebo používat jak slovo „učitel", tak i „učitelka" v popisu jedinců vykonávajících tuto profesi. V práci se tak poměrně často využívá tato terminologie, což celkově narušuje plynulost a estetickou stránku textu, ale pro přesné označení, zda se jedná o muže, ženy či obě skupiny dohromady jsou tyto popisy nezbytné.

1. Učitelství a gender

Učitelem, či učitelkou můžeme nazvat člověka, který zprostředkovává a předává své vědomosti dalším. Existuje mnoho definic, jak toto povolání popsat. Například pedagogický slovník definuje učitele jako „*jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*[6] Stručný slovník pedagogický z roku 1909 k této profesi přidává atribut výchovy a tvrdí tak, že pedagog je *„zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“*[7] To dokládá změnu povahy učitelství od vzdělávacího a výchovného procesu pouze ke vzdělávacímu.

Charakter profese se od počátku své existence relativně změnil. Především je patrná změna v genderovém rozložení učitelstva. Většinové zastoupení žen v této profesi je celosvětovým fenoménem. Zajímavé je, že pedagogický slovník definuje zvlášť učitele-muže a učitelku-ženu a rozlišuje tak stejné povolání podle toho, jestli jej vykonává muž, či žena. V definici učitelky uvádí, že se jedná o „*ženu, příslušníci učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele*.“[8] Tím naznačuje, že učitelská profese byla původně pouze mužskou a ženy jen vykonávají to, co činí jejich mužští kolegové. Na druhou stranu podotýká, že v celé ČR toto povolání zastupuje drtivá většina učitelek.[9] To jen vypovídá o charakteru profese.

Feminizace českého školství, tedy početní převaha žen v této sféře,[10] a zastoupení žen a mužů na různých pracovních pozicích ve školství, potvrzuje mnoho genderových stereotypů, které se do této oblasti promítají. Gender je možné definovat jako soubor vlastností a chování formovaný kulturou, který je asociován se společenskou představou muže a ženy.[11] Jedná se o společností tvořené postoje a modely chování rozdělené na mužské a ženské, na rozdíl od termínu „pohlaví“, který je chápán jako *„biologicky podmíněné tělesné odlišnosti mezi samci a samicemi“*.[12]

---

[6] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4.aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 261.
[7] SOKOL, Josef a Josef KLIKA. *Stručný slovník pedagogický*. Díl 5, Pokračovací školy dívčí – Selekce. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1909. s. 1912
[8] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 261.
[9] Tamtéž. s. 261.
[10] *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 310. Heslo: feminizace.
[11] Tamtéž. s. 339. Heslo: gender.
[12] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 527, 529.

Každá společnost má jisté představy o jednotlivých sociálních skupinách, tedy uskupeních lidí propojených určitými kritérii či jinými společnými znaky, jenž je charakterizují.[13] Na základě těchto představ společnost vytváří rámec, v němž by se měli její členové pohybovat. Určuje tím hranice, které mají jedinci dodržovat, a které jsou všem známé. Můžeme tak nalézt určitý vzorec v chování učitelů a učitelek dohromady jako představitelů stejné profese, ale také zvlášť jako žen a mužů.

Vystupování lidí se tedy odvíjí od předpokladu společnosti a jednotlivci se chovají tak, aby se nijak nevymykali a nenarušovali představu ostatních o jejich jednání. Tento soubor předem určeného a společností očekávaného chování jedince, v závislosti na jeho postavení ve společnosti, je nazýván sociální role.[14] Pro lepší představu je využíváno Goffmanovo připodobnění sociálních rolí k divadlu. Jedinec představuje různé role a snaží se přesvědčit okolí využitím svého jednání a dalších rekvizit, jako je třeba oblečení či auto, o tom, kdo vlastně je. Každý člověk má mnoho takových rolí, které se překrývají, vzájemně se obohacují a v některých situacích se i vylučují, čímž se vytváří unikátní identita osobnosti.[15] Jednotlivé role jsou spjaté se sociálním statusem, který Giddens definuje jako *„sociální identitu, již má jednotlivec v dané skupině nebo společnosti, přičemž sociální postavení může mít obecný ráz (založený na genderové roli) i specifický (plynoucí z povolání).“*[16] Vztah sociální role a sociálního statusu je rovnocenný. Každá sociální role ovlivňuje sociální status a naopak. K tomu se vztahuje i postavení učitelů a učitelek ve společnosti. Jejich chování je odvozeno od jejich pohlaví, věku, ale i stupně, na kterém vyučují a je závislé na tom, zda interagují s žáky, žákyněmi a jejich otci či matkami.

Pokud se chování lidí odvíjí od očekávání společnosti, vzniká řád a organizovanost, čímž jednotlivci získávají pocit jistoty a bezpečí. Sociální interakce mají předem daná pravidla a lidé navzájem dokážou předem určit chování ostatních a sami se tomu přizpůsobit. Tyto hranice, či rámec očekávání nazýváme sociální konstrukt. V souvislosti s definicí mužství a ženství ve společnosti se jedná o genderový konstrukt. Jakékoliv překročení tohoto rámce narušuje daný řád společnosti a vzbuzuje nejistotu v různých situacích. Hranice mezi tím, co je typicky maskulinní a typicky

[13] *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 994. Heslo: *skupina společenská*.
[14] Tamtéž. s. 943. Heslo: *role*.
[15] GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě.* Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. s. 25.
[16] GIDDENS, Anthony. Sociologie. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. s. 994

feminní se v současné době posouvají, nicméně společnost na tyto změny reaguje a začíná je akceptovat jen velmi pomalu.

Genderový konstrukt je pevně ukotven v představách jedinců, ale i celé společnosti. To, jak společnost nahlíží na muže a ženy a jejich chování, je přenášeno z generace na generaci a upevňováno v rámci stereotypních představ. Jedinec se pak, často nezáměrně, chová podle daného vzorce a jedná s ostatními odlišně, ovlivněn genderovými stereotypy. Stereotypy jsou jakési nepodložené představy o určité skupině lidí, na základě kterých upravujeme naše vlastní chování ve vztahu k nim.[17] Bez ohledu na to, jestli je náš předpoklad správný, automaticky odvozujeme vlastnosti ostatních především založených na vnějších charakteristikách, jako je například věk, rasa, vzhled nebo pohlaví. Představy definované na základě rozdílnosti pohlaví nazýváme genderové stereotypy.

Právě genderový konstrukt a stereotypizace se výrazně projevují na skladbě pedagogických pracovníků a dalších zaměstnanců v oblasti školství. Jak vypovídají data z USA, celosvětově tvoří v případě základních škol 87 % pedagogických sborů a 83 % pomocného personálu ženy, avšak ve vyšších řídících funkcích reprezentují ženy pouhých 40 % ze všech členů vedení škol a administrativních pracovníků a 43 % ředitelů a zástupců ředitelů škol.[18] Česká republika je na tom velice podobně a z celkového počtu pedagogických pracovníků/ic základního školství tvoří 83 % ženy a pomocný personál tvoří ženy z 87 %.[19] Změna je viditelná pouze v obsazení řídících funkcích, kde naopak ženy dosahují mnohem vyššího podílu než je celosvětový průměr, a to 65 %.[20] Už na tomto rozdělení je zřetelné, do jaké míry je prostředí školy spojováno s ženami.

Představa učitelství jako „ženského povolání“ je vštěpována dětem po celou dobu jejich vzdělávání. Žáci a žákyně setkávající se během svého studia ve většině případů pouze s učitelkami si automaticky zafixují tuto podobu jako normu. Později se pak, ovlivňováni tímto faktem téměř po celý svůj dosavadní život, při volbě dalšího povolání rozhodují jednoznačně a většina chlapců volí obory „mužského“ zaměření, jako je například strojírenství, IT technologie či zdravotnictví (nikoliv však práce

[17] GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W, ed. *Sociologie*. Praha: Argo. 2013. s. 995.
[18] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 139.
[19] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele.* 2018. [online tabulka].
[20] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018. [online tabulka]. 1. Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle pohlaví v letech 2011–2017.

zdravotní sestry). Role učitele je poměrně zatlačována do ústraní a není dětem prezentována jako jeden ze vzorů, čímž ovlivňuje jejich další volbu.

1.1. Učitelství jako profese

Učitelství je velmi komplikovaný souhrn mnoha forem jednání, chování, úkolů a cílů, kterých se učitelé a učitelky snaží dosáhnout a pokud možno tak obsáhnout celou tuto škálu v harmonickém souladu s jejich vlastním osobním přesvědčením. Nedá se tak přesně uchopit, co je to učitelství, právě kvůli jeho širokému záběru a interdisciplinaritě. Můžeme však hovořit o dlouholeté tradici této profese a její jedinečnosti v účelu.

Školství, a stejně tak učitelství jako takové, spadá pod státní zařízení a učitelská profese má tak status státního zaměstnance/kyně, tím pádem je tato práce chápána často jako veřejná služba, která má přispívat k rozvoji společnosti výchovou a vzděláváním mladších generací.[21] Profese je spojena s očekáváním společnosti, že vyučující budou schopní vychovat její nové členy, kteří se plně zapojí do pracovního procesu a budou celkově schopni samostatného a plnohodnotného života. Je tak pochopitelné, že je práce učitelstva neustále zkoumána širokou veřejností.[22] Nejen odborníci, ale často i laici kontrolují a hodnotí práci učitelů a učitelek, čímž se toto povolání stává mnohem komplikovanější z hlediska uspokojení "klientely". I přesto však vyučující disponují jakousi nedotknutelností, která vyplývá z jejich společenské nepostradatelnosti, což zvyšuje jejich společenskou prestiž.[23] Mnoho lidí považuje učitelství za povolání, bez kterého společnost nemůže fungovat, ale zároveň by se touto prací sami živit nechtěli.

Učitelé a učitelky nevytváří nové věci a nepřichází s inovacemi, které usnadní život, ale předávají a šíří tyto informace dál a vytváří tak vhodné podmínky pro to, aby ostatní mohli být společnosti takto prospěšní. Mnoho vyučujících nevidí důležitost své práce ve zprostředkování poznatků a dovedností, a naopak to považují za triviální záležitost, čímž se sami podhodnocují a ztrácí tak profesní sebevědomí.[24] Naopak, právě schopnost předávání informací je jednou z klíčových dovedností v učitelství, ve které tkví jeho jedinečnost. Pravděpodobně proto učitelé/ky zaujímají zvláštní místo ve společnosti. Jedná se totiž o skupinu lidí, která nemá žádnou řídící funkci,

[21] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 19.
[22] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 16.
[23] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 12.
[24] Tamtéž.s. 20.

ani nevytváří žádný hmatatelný produkt, ale do jisté míry může ovlivnit chování společnosti výchovou a vzděláváním mladších generací. Proto jsou také pod neustálým dohledem jak ze strany veřejnosti, tak ze strany státu.

Jak už bylo zmíněno, učitelství zasahuje do mnoha různých oblastí. To může být také příčinou problémů při hledání profesní identity. Pedagog či pedagožka nejsou totiž pouze experti svého oboru, ale zaujímají i role vychovatelů/ek, psychologů/žek, rádců/kyň, vzorů a mnoha dalších. Ve spojení s individualitou jednotlivých žáků a žákyň, jejich potřeb a požadavků, tak pracující v tomto zaměstnání musí přizpůsobovat své role a využívat je v různé intenzitě v závislosti na komunikaci s určitými třídami nebo jednotlivci. Je tak velmi obtížné nalézt vlastní profesní identitu. Definování vlastní identity je významné nejen pro osobní život, ale zároveň pro nalezení profesní jistoty, sebevědomí a schopnosti komunikace s různými žáky/žákyněmi, což je obzvláště důležité v současném vzdělávacím systému.

I přes značnou rozmanitost učitelství, v něm můžeme najít několik specifických rysů. Jedním z nich je například vysoká feminizace, která do určité míry ovlivňuje jak charakter, tak celkovou prestiž profese. Podle Havlíka se většinové zastoupení žen v pedagogických sborech podílí na *"image profese a může být zdrojem napětí konfliktů rolí učitele na straně jedné, a rolí ženských na straně druhé".*[25] Vašutová toto tvrzení doplňuje názorem, že *"ženský element významně vstupuje také do klimatu třídy a školy."*[26] Nedostatek učitelů má za následek i nedostatek mužských vzorů pro žáky, čímž se snižuje atraktivnost profese pro chlapce. Významnými prvky této profese jsou také jakési duchovní založení, altruismus a idea poslání.[27] Stereotypně jsou tyto elementy považovány za ženské vlastnosti, čímž se jen podporuje nezájem chlapců o profesi.

1.2. Náhled do historie učitelství

Učitelská profese se formovala už od vzniku prvních společenství a za tu dobu získala mnoho podob. „*Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli*

[25] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 95.
[26] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 42.
[27] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 15.

schopni nebo ochotni ji provádět.“[28] Tím se oddělila skupina intelektuálů, kteří zpravidla disponovali většími znalostmi a byli schopni tyto znalosti dále předávat. Těmto lidem byla projevována úcta a význam. Za první edukátory v historii lidstva, kteří zajišťovali přenos poznatků, dovedností a různých informací můžeme považovat, kněží, šamany, náčelníky kmenů apod.[29] V tomto případě se nedá hovořit o učiteli/učitelce, jak je známe dnes, avšak jednalo se o osoby, které byli zdrojem veškeré moudrosti v tehdejší společnosti, a které tuto moudrost byly schopny šířit dál.

Nejstarší forma učitelství, která připomíná jeho současný model, vzniká už ve starověkých státech. První školy vznikaly ve starověkém Egyptě, Indii, Číně a později i v Řecku a Římě. Vznikaly tedy *„účelově organizované instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové“*.[30] Učitelé byli lidé, kteří systematicky získávali vědomosti a vzdělání v různých institucích.

Výrazná změna ve vývoji učitelství nastala během zakládání prvních evropských univerzit. Do té doby bylo vzdělávání prováděno především církví a kněžími. Univerzity pomáhaly rozvíjet celkové vzdělávání do jisté míry nezávislé na církvi a vydělilo nový typ vysokoškolského učitele.[31] Později začaly vznikat pedagogické fakulty, specializované na přípravu učitelů.

V Českých zemích docházelo k významnému růstu počtu pracujících ve školství. Jak dokládá Koťa ve svých zjištěních, historické prameny popisují, že na konci 18. století zde bylo asi tři tisíce vyučujících.[32] V roce 1875 se podle Bendla a jeho záznamů tento počet více než zčtyřnásobil (12 933 osob, z toho 9 912 mužů) a v roce 1918 se počet zvýšil až na 33 075 osob (z toho 22 392 mužů).[33] Jak tyto statistiky dokládají, počet mužů v učitelské profesi se během 150 let zmenšil na dvě třetiny celkového počtu pracujících na této pozici a jejich počet se dále snižoval. Ve školním roce 2017/18, tedy o dalších 100 let později na českých základních školách pracovalo celkem 75 379 vyučujících, z toho pouhých 12 321 učitelů. Podrobnější data proměny učitelského sboru v obecných a základních školách popisuje tabulka 1.

[28] PRŮCHA, J. Učitel. *Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. s. 9.
[29] Tamtéž. s. 9.
[30] Tamtéž. s. 9.
[31] Tamtéž. s. 10.
[32] KOŤA, J. *Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci.* In: *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha, Univerzita Karlova, 1996. s. 82–112.
[33] BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002. 12(4), 17. s 23.

Tabulka 1: Počty učitelů na obecných školách a na školách základních - historický přehled

Rok	celkem	z toho mužů	% mužů
1868	10 385	9 912	95,4
1875	12 933	11 700	90,5
1918	33 075	22 392	67,7
1922/23	38 874	27 525	70,8
1937/38	43 291	26 576	61,4
1941/42	26 126	17 089	65,4
1945/46	36 995	21 785	58,9
1953/54	44 100	19 731	44,7
1960/61	59 288	19 922	33,6
1969/70	62 572	16813	26,9
1980/81	57 044	11 234	19,7
1990/91	63 082	13 162	20,9
2000/01	68 155	10 627	15,6
2010/11	58 023	9212	15,9
2017/18	75 379	12 321	16,3

Zdroj: BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002, 12(4), 17. ISSN 1805-9511.
MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele*. 2018.

Z dalších výzkumů a tabulek Českého statistického úřadu jednoznačně vyplývá, že podíl mužů se zvyšuje s vyšším stupněm školy. Na nejnižším stupni, tedy v mateřských školách, jsou muži zastoupeni pouze v 0,5 %, na základních školách je to pak 15,5 %, na středních školách vyučuje necelých 40 % učitelů a na akademické půdě jsou muži ve většině s 63,2 % ze všech vyučujících.[34] Tyto počty dokládají feminizaci školství v ČR, ale zároveň i genderové rozvrstvení učitelstva podle typu školy. Větší zastoupení mužů na vyšších typech škol může být spojeno s vyšší společenskou prestiží tohoto povolání nebo také s časovými možnostmi, které muži získávají v případě, že nepřeruší svůj kariérní postup kvůli rodičovství a péči o děti.

Prestiž učitelské profese se zvýšila hlavně díky požadavku vysokoškolského vzdělání, které přišlo spolu s institucionálním rozvojem školských soustav v 60. letech 20. století.[35] Pozice učitele získala určitou autonomii a vážnost, s čímž rostl i zájem o toto povolání.

[34] ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví (přepočtení na plně zaměstnané)* [online graf]. 2015.
[35] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 22.

Podle Šanderové je učitelství, podobně jako některé další profese spojeno se stavovstvím, jakožto *„specifickou skupinou lidí, která má určité ekonomické a právní postavení v rozvrstvení společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence, rituály, a má určitou uznávanou prestiž.“*[36] Toto stavovství částečně přetrvává i v dnešní době, ovšem v podobě oborových asociací, jako je například asociace učitelů dějepisu či matematiky apod. Způsob života a určité rituály v chování učitelů zůstávají nicméně do jisté míry stejné.

[36] ŠANDEROVÁ, J. *Sociální stratifikace*. Praha, Karolinum, 2000. In: PRŮCHA, J. Učitel. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 20.

2. Demaskulinizace učitelské profese

Přestože k učitelskému povolání mají muži i ženy podobné vstupní podmínky, je ve školství evidentní celosvětově vyšší feminizace učitelstva. Učitelé-muži jsou v menšině téměř na všech typech škol s výjimkou konzervatoří, kde zaujímají necelých 55 %[37] z celkového počtu vyučujících, a vysokých škol se zastoupením mužů z 65 %.[38] Vysoká feminizace je považována za negativní jev hlavně z hlediska absence mužské role, která může působit jako identifikační vzor pro chlapce. Potřebu tohoto vzoru posiluje i množství neúplných rodin v současnosti.[39] Dívky naopak vidí vzor v učitelkách, avšak ne už tolik v jiných oborech či vedoucích pozicích. Vyšší počet mužů mezi vyučujícími na vysokých školách nebo také s vyšším dosaženým vzděláním a titulem znamená, že ženy naopak postrádají vzory v této oblasti a chápou tyto pozice spíše jako mužské.

Genderové zastoupení ve školství je ovlivněno nejenom absencí mužského vzoru na pozici učitele, ale také absencí ženského vzoru ve vyšších řídících pozicích, díky čemuž pak ženy na tyto pozice neaspirují. Původně mužské povolání, jak už bylo několikrát zmíněno, se vlivem těchto a mnoha dalších faktorů stalo vysoce feminním. Určitou roli však hraje také například výše mzdy, minimální možnost kariérního růstu, ale i fakt, že muže odrazuje vidina ženského kolektivu.

Učitelství prošlo tzv. demaskulinizaci, tedy postupným vymizením mužského elementu v této profesi a jeho nahrazením elementem ženským. Díky této transformaci došlo ke změně na několika úrovních. Především se pozměnil charakter povolání z důvodu mateřského přístupu, který ženy do učitelství vnesly. Spolu s tím je uplatňováno více typicky feminních vlastností, jako je empatie, starostlivost a péče, se kterými se mnoho mužů neztotožňuje a volí tedy i nadále jiná zaměstnání.

Velkou oblast, kterou demaskulinizace ovlivnila, je prestiž profese, se kterou je úzce spojeno také platové ohodnocení. Ačkoliv veřejnost považuje učitelství jako poměrně prestižní povolání, sami učitelé a učitelky se v tomto ohledu výrazně podceňují.[40] K tomuto pocitu zároveň přispívá současný stav společnosti, založený na materiálních hodnotách. Platy pedagogů jim nedovolují takovou životní úroveň, která

[37] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018. [online tabulka].
[38] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky.* 2017.
[39] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 70.
[40] URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. str. 55–56.

je srovnatelná s ostatními prestižními profesemi. Pocit podhodnocení tak může vyplývat i z neadekvátního rozdělení příjmů státním zaměstnancům. Nižší příjem je jednou z příčin demaskulinizace školství. Mužům už v minulosti plat učitele nestačil k zastoupení role živitele rodiny, a tak ve velké míře odcházeli do lépe placených zaměstnání.[41] Tento trend stále přetrvává, což jen umocňuje feminizaci ve školství.

Proces demaskulinizace probíhá na základě několika prvků, které se promítají do práce učitele. Především se tedy jedná o prestiž, mzdu, ženský kolektiv a práci s dětmi, spojenou převážně s feminními vlastnostmi. Podrobnější rozbor příčin odchodu mužů ze školství a zároveň důvody nízké atraktivity této profese pro muže, budou dále rozebrány v následujících kapitolách.

2.1. Feminita a maskulinita

Pojmy feminita a maskulinita neodmyslitelně patří k genderovému zaměření práce, a proto je důležité objasnit jejich význam. Oba termíny vystupují v souvislosti s genderem, který je možné definovat jako *„společenská očekávání spojená s chováním, jež je u obou pohlaví vnímáno jako žádoucí. Gender se netýká tělesných atributů, jimiž se od sebe muži a ženy liší, ale sociálně formovaných rysů maskulinity a feminity.“*[42] Maskulinita je vnímána jako soubor mužských vlastností. Stejně tak je chápána feminita jako soubor ženských vlastností. Různé vlastnosti jsou brány jako specificky mužské nebo ženské na základě jejich hodnocení společností a mohou být zastoupeny v různé míře u obou pohlaví.[43] Identita jedince je také závislá na genderu a chápání ženských a mužských rolí ve společnosti.

Nedá se jednoznačně stanovit, jak by měl maskulinní muž vypadat, ale existuje tzv. hegemonní maskulinita, která přejímá veškeré stereotypní charakteristiky mužů, jako je například fyzická síla, racionalita, hlava a živitel rodiny.[44] Takové mužství je podvědomě chápáno jako vzor pro „opravdového muže“ a i dnes se ve výchově chlapců objevuje tendence se tímto směrem ubírat.

I přes tendence současné společnosti však, není vhodné tento ideál mužství zcela naplňovat. Muži se dostávají do slepé uličky, protože jejich představy o „správném

[41] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 126.
[42] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2013. s. 980.
[43] JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. s. 151. Heslo: maskulinita.
[44] BADINTER, Élisabeth. *XY: o mužské identitě*. Praha: Paseka, 2005. Souvislosti (Paseka). s. 128–131.

muži“ je nutí do jisté míry potlačovat jakékoliv jiné vlastnosti, než jsou ty ryze maskulinní, ale na druhou stranu jsou kritizováni za nedostatek či až neschopnost projevování citlivosti a empatie vůči sobě i svému okolí. Je však naprosto přirozené, že muži přijímají některé feminní charakteristiky a naopak. To je ovlivněno především výchovou, primární socializací a přejímáním genderových rolí ze svého okolí. Problémem je však fakt, že u mužů je často projev feminních vlastností považován za slabost a je využíván proti mužům jako důvod k jejich zařazení na nižší pozici v hierarchickém žebříčku mezi muži samotnými.

U žen takový problém většinou není. Ženy, které projevují některé mužské vlastnosti, jsou naopak oceňovány a podporovány za jejich schopnost prosadit se. Výjimku v tomto případě tvoří odmítnutí mateřství jako životní etapy. Tím jsou ženy automaticky označeny jako „špatné“ a často naprosto nepochopeny. Dochází pak, stejně jako u mužů, k jejich degradaci na mezi ostatními ženami, protože neprojevují jednu z nejzákladnějších přirozeností ženy, a to touhu mít děti a stát se matkou.

Jak muži, tak ženy čelí v některých případech velké kritice společnosti. S jakýmkoliv překročením genderových hranic se začnou objevovat kritické názory ostatních právě kvůli neobvyklosti takového jednání. Muži však mají daleko více potencionálních „stereotypních přešlapů“, kterých se mohou dopustit. Jedním takovým přešlapem může být i volba povolání. Muž pracující jako učitel, především na nižších stupních vzdělávání, může slýchat přinejmenším narážky na jeho osobu vzhledem povaze práce a vlastnostem, které mu společnost v souvislosti s touto prací přisuzuje. Není oceňován za to, že se dokázal na tuto pozici probojovat mezi ostatními ženami, protože ženská práce je stereotypně chápána jako méně prestižní[45] a není tedy důvod takovou pozici výrazně oceňovat. Je pak na něm, jestli je schopen překonat tuto překážku, popřípadě přesvědčit ostatní o svých přednostech nebo raději přijme roli „otloukánka“ či z této pozice učitele rovnou odejde a najde si jiné, „mužnější“ zaměstnání.

Pro motivaci k práci učitele je tento faktor, hlavně u dospívajících chlapců, kteří si volí své další studium, poměrně zásadní. Důležitost přijetí vrstevníky a také možnost trávit s nimi svůj čas je v tomto věku a v prvotním rozhodování o své budoucí kariéře primární. Genderové vzory tedy ovlivňují nejen vlastnosti jedince, ale i jeho chování

[45] *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 310–311. Heslo: feminizace.

a identifikaci s ostatními členy společnosti, které vyústí v konečné fungování a působení jednotlivce ve společnosti.

2.2. Demaskulinizace školství

Jak už bylo zmíněno výše, učitelství bylo od začátku vykonáváno muži. Jedině muži mohli být jak učiteli, tak i studenty. To se změnilo v době, kdy ženy a dívky získaly přístup ke vzdělání. Vzdělání pro všechny vrstvy obyvatelstva bez rozdílu pohlaví bylo nutné především pro státnické účely, jako je například administrace a evidence obyvatel, placení daní apod. Díky této reformě se dívky vzdělávaly a posléze jim bylo umožněno i vyučovat.

Učitelství bylo dlouhou dobu vnímáno jako určitý způsob přivýdělku a tuto možnost využívali především muži, kteří si ke svému hlavnímu pracovnímu poměru přivydělávali právě jako učitelé Ještě v polovině 19. století se doba výuky přizpůsobovala potřebám práce v zemědělství a školní rok byl tak poměrně krátký.[46] S rozvojem společnosti a industrializací se však práce učitele stala zaměstnáním na plný úvazek. Navzdory dlouhé pracovní době se finanční ohodnocení nezvýšilo, a proto muži z této pozice odcházeli a přenechávali své místo ženám, které byly ochotné i za takovou mzdu práci vykonávat.[47] Muži odcházeli ze školství dobrovolně, ale zároveň byl tento krok podvědomě vynucen společenským předpokladem a chápáním mužské role v oblasti sféry soukromé. Muž by měl být hlavním zdrojem finančního zabezpečení rodiny a domácnosti, což bylo v rozporu s platem učitele. Tak začalo docházet k nárůstu žen v učitelských sborech a následně i feminizaci profese.

„Feminizace je většinou chápána jako početní převaha žen v některém odvětví lidské činnosti, případně jako proces vedoucí k této převaze. V praxi se odehrává nejčastěji ve sférách vzdělávání a práce, respektive zaměstnání. Některé druhy práce jsou tradičně spojovány s ženami, a tím feminizovány. Jedná se například o práce v domácnosti, s malými dětmi nebo péče o nemocné."[48] Díky zvyšování počtu žen v profesi začalo být učitelství vnímáno spíše jako péče než práce. Tento dojem vznikl na základě tradičních ženských rolí pečovatelky a vychovatelky, které jsou odlišné od role učitelky, ale společnost je často považuje za velmi úzce propojené. Zároveň

[46] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 126.
[47] Tamtéž. s. 126.
[48] *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 310. Heslo: feminizace.

s tím začalo docházet k degradaci učitelství, protože ztratilo v očích veřejnosti původní vědomostní charakter, který se stereotypně pojí s muži.

Původní poslání učitelství bylo zaměřeno spíše na předávání vědomostí. Charakter povolání tedy vycházel převážně ze znalosti oboru a udržení kázně. Nebylo potřeba vytvářet si specifický vztah k žákům. Výuka často probíhala hromadně, učitel byl pouze přednášející a kvůli velkému počtu žáků s nimi nijak neinteragoval.[49] Všechny tyto charakteristiky korespondují s představou muže v pozici učitele. S nárůstem učitelek mezi vyučujícími (především po 1. světové válce, po požadavku na zaměstnanost žen v roce 1948[50]) a změnou vzdělávací koncepce se do popředí dostal vztah k žákům a péče o jejich samostatný rozvoj. Vzhledem k nastavení společnosti a poměrně pevně rozdělených genderových rolí se učitelství lépe zhostily ženy a během velmi krátké doby se tak staly dominujícími v této oblasti.

Demaskulinizace učitelství se začala projevovat nejen na demografické skladbě pedagogických sborů, ale také na charakteru práce, který se od svého počátku změnil. S tím se samozřejmě pozměnil i názor společnosti na tuto profesi. Společnost totiž většinu stereotypně přisuzovaných charakteristik rolí ženy a matky automaticky přiřadila i k roli učitelky, bez ohledu na to, že se jedná o role zcela odlišné.

Pro ženy má profese mnohem více atraktivních podmínek než pro muže. Velký zlom nastal hlavně po 1. a 2. sv. v., kdy počet žen v učitelských sborech rapidně stoupl.[51] Učitelství, které bylo donedávna mužskou doménou, mělo samozřejmě větší prestiž a pro ženy bylo toto povolání "vstupenkou" k lepšímu sociálnímu postavení. Pedagožky byly společností oceňovány, protože vykonávaly "mužskou práci". S přibýváním dalších žen však učitelství tento „punc kvality" ztratilo, a to nikoliv kvůli kvalitě výkonu žen, která není nijak zpochybňována, ale spíš kvůli narůstajícímu množství žen a formě, kterou je profese vykonávána.[52] Ženy vnesly do učitelství jiné hodnoty a ideje. Především je viditelný posun ve vztahu s žáky, jelikož pro ženy je v této práci důležité i to, že „*mohou nejlépe uplatňovat své profesionální zájmy,*

[49] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). s. 199.
[50] BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002. 12(4), str. 23.
[51] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 70.
[52] Tamtéž. s. 70.

které jsou spíše zaměřené na práci s dětmi než věcmi."[53] To se odráží na formě výuky, při níž učitelka není většinou v tak nadřazené pozici, jako muž.

Obecně se tvrdí, že ženy přispěly k této profesi svým "mateřstvím", což není vhodné označení vzhledem k biologizujícímu předpokladu pro výkon dané profese a pouze to upevňuje demaskulinizační tendence povolání.

2.2.1. Důvody setrvávání demaskulinizace školství

V současné době je učitelství, právě kvůli již zmíněným stereotypům a převaze učitelek mezi vyučujícími, spojováno se ženami více než s muži. Dívky i chlapci jsou při volbě povolání tímto faktem silně ovlivněni. Stereotypní výchova a socializace chlapcům mnohdy nepředstavuje učitelství jako potencionální zaměstnání, stejně tak jako dívkám neukazuje jejich možnosti působení na pozicích ve vedení a řízení. Dochází tím k zacyklení genderově determinované volby povolání a tedy i velmi pomalé změně v tomto směru.

Tendence vychovávat děvčata a chlapce jinak je přenášena z generace na generaci na základě genderových konstruktů vytvořených společností. V posledních několika desetiletích se spolu s proměnou genderových rolí pozměňuje i výchova a stává se otevřenější a svobodnější. Hranice mezi mužským a ženským chováním už nejsou tak ostře vyhraněné, nicméně ve většině případů je posouvána především výchova dívek, a ne až tolik výchova chlapců.[54] Většina rodičů chápe potřebu toho, aby se dívka mohla v mnoha ohledech vyrovnat chlapci, ale nevidí potřebu chlapce vyrovnat se dívce. Muži byli historicky vnímáni vždy jako hierarchicky výše postavení, a pravděpodobně proto je tento jev stále zakořeněn v podvědomí společnosti. Je tak náročné pochopit, proč by se měli muži vyrovnávat "hierarchicky níže postaveným ženám".

Kvality, které mají muži i ženy jsou různé. Současná společnost se stále upíná na rozdělování podle genderové polarizace, tedy dělení na typicky mužské a typicky ženské vlastnosti.[55] To jsou právě ony stereotypně vžité představy o tom, jak by se měl chovat muž a jak žena, jaká by měli mít zaměstnání a jakou úlohu by měli zaujímat

[53] ALAN, Josef. *Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda, 1974. Sociologická knižnice (Svoboda). In: HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 80.
[54] OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. s. 135.
[55] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 103–105.

v rodině. K čemu ale současnost směřuje a co vyžaduje, je možnost volného výběru charakteru a vlastností, bez ohledu na to, je-li dané chování typické pro ženy nebo muže. Nová generace dospívajících mužů tak může být ovlivněna tímto výchovným přístupem a nebude pociťovat překážky při volbě takových povolání, jako je například učitel. To se samozřejmě může promítnout i do jeho postoje k povolání a jeho vztahu s žáky i rodiči.

Učitelství je specifické také z hlediska jeho dopadu na ostatní lidi. Vyznačuje se určitým vyšším záměrem či posláním, které učitelé pociťují, a které funguje také jako motivační prostředek k výkonu tohoto povolání. Poslání učitelství je poměrně altruisticky založeno a mezi hlavní znaky tedy patří hlavně pomoc a starost o ostatní. To nás opět vrací k typickým ženským vlastnostem, a tedy i genderované volbě povolání.

Socializace na základě genderového konstruktu společnosti však není jediným důvodem demaskulinizace této profese. Určitou roli hraje i biologická determinace, což je vliv fyzických předpokladů na další psychický a sociální vývoj jedince.[56] To tvrdí i Minarovičová, která popisuje biologickou determinaci jako jednu z možných příčin feminizace školství. Argumentuje tím, že podobně jako mateřství, je i učitelství vnímáno a stereotypně asociováno s „přirozenými" vlastnostmi žen, vhodnými právě pro výchovu a péči o ostatní. Mezi tyto vlastnosti můžeme zařadit například citlivost, empatii a smysl pro zodpovědnost, předávané dívkám už od raného věku. V práci učitelky pak dochází k určitému naplnění vnitřního poslání, které není nutné dále nijak ohodnocovat[57] a samotný výkon povolání přináší vnitřní uspokojení. Díky takovému náhledu, mohlo být toto zaměstnání po dlouhou dobu také spojováno s nižším platovým ohodnocením a prestiží.

Minarovičová zároveň dodává, že pro změnu daného konstruktu je třeba změna na více úrovních společnosti. Aby mohla být změna úspěšná a začalo docházet k návratu mužů do učitelské profese, musí se zabezpečit nejenom rovnost příležitostí ve vzdělávání a na trhu práce koedukací chlapců a děvčat, ale také reflexe rodinných stereotypů a vyjmutí žen pouze ze sféry rodinné, a naopak zahrnutí mužů do této sféry.[58]

[56] BADINTER, Élisabeth. *XY: o mužské identitě*. Praha: Paseka, 2005. Souvislosti (Paseka). s. 30–34.
[57] BÉREŠ, Martin, Monika BOSÁ, David BOSÝ, Katarina MINAROVIČOVÁ a Jarmila FILADELFIOVÁ. *Riaditelia a učiteľky: Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách*. 1. Prešov: EsFem, 2009. In: KRIŠTOFOVÁ, Lenka. 2010. „Učiteľky a riaditelia." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 11 (2): 85–88. s. 86
[58] Tamtéž. s. 86

To vše u současných mladších generací probíhá, avšak celková změna stereotypů je zatím velmi pomalá a projevuje se pouze v malém měřítku.

Prvotní asociace ženy jako empatické pečovatelky o rodinu a domácnost a muže na druhé straně jako racionálně uvažujícího živitele rodiny bez silných emočních vazeb, stále převládá a pokračuje v mezigeneračním předávání této představy. Proto následně dochází ke stereotypnímu výběru budoucí kariéry ve sféře práce. Pokud je dítě vystavováno obrazu společnosti, kde muži a ženy zaujímají zřetelně rozlišené oblasti jak ve sféře soukromé, tak ve sféře práce, automaticky tento obraz přejímá a následně aplikuje ve svém vlastním životě a výchově svých dětí. Samozřejmě, že pokud se žák setkává ve valné většině s učitelkami, chápe toto povolání jako jedno z „ženských" profesí. Výjimky tvoří učitelé, kteří však zpravidla vyučují více technické či fyzicky zaměřené obory, jako je například fyzika, informatika nebo tělesná výchova.

Důležitou otázkou v této problematice je, proč muži nemají o práci učitele zájem. Muži v mnoha případech volí jiná zaměření pro svou budoucí kariéru, a jestliže už nastoupí na pedagogickou fakultu a úspěšně ji i dokončí, často si vybírají zaměstnání mimo školství, v nichž dokážou využít studium jednotlivých oborů. Pokud muži vstoupí do školství, mnoho z nich se rozhodne opustit pozici učitele během prvních několika let.

Existuje několik důvodů, proč je toto povolání pro muže neatraktivní a dochází tak k prohlubování demaskulinizace. Především si muži volí profese s vyšším sociokulturním statusem a prestiží a vyhýbají se povoláním spojenými převážně se ženami nebo ženským kolektivem. Všeobecně mají muži více zájmů a nechtějí trávit svůj volný čas přípravami na výuku apod., což je běžným předpokladem tohoto zaměstnání. Role muže jako živitele rodiny se do velké míry neshoduje s platem učitele a pro mnoho mužů je právě to jeden z rozhodujících důvodů. Zároveň z šetření Vašutové vyplývá, že část učitelů má i vedlejší zaměstnání, aby si vydělali dostatek peněz. Vzhledem k povaze profese zde není ani možnost velkého kariérního a finančního růstu, což je pro muže silně demotivující.

Co se vztahu se žáky týče, je dáno už socializací a genderovou výchovou, že muži často nedisponují osobnostními předpoklady pro práci s mladšími žáky. To se mimo jiné projevuje také v genderovém rozložení učitelstva v předškolním vzdělávání (0,5 % mužů[59]) a na prvním stupni (8 % mužů[60]). Procentuální zastoupení

[59] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele*. 2018
[60] Tamtéž.

mužů pak roste s vyšším stupněm vzdělávání právě kvůli vyššímu věku žáků a zároveň díky větší sociální prestiži.[61]

Feminizace učitelství je celosvětový trend, který vzniká už nastavením výchovného a vzdělávacího procesu společnosti. Větší zájem studentek o pedagogické fakulty je jedním z výsledků tohoto nastavení. Ženy jsou však motivovány i dalšími hledisky, jako je například práce s dětmi. Láska k dětem, a tedy i touha pracovat s nimi a pečovat o ně je chápána jako podstata profese, která se může překrývat s mateřstvím. Především na nižších stupních jsou často tyto emoce spojené s mateřstvím součástí osobnosti učitelky. Nižší platové ohodnocení v jejich případě není vnímáno jako rozhodující. Oproti tomu jistota státního zaměstnance, pevně daného platu a konzistentní pracovní náplně je pro ženy mnohem důležitější.

Prázdniny a možnost organizace času jsou považovány za výhodné jak u mužů, tak u žen, nicméně to není jeden z faktorů důležitých pro volbu povolání. Na druhou stranu je nutné podotknout, že tuto výhodu ocení učitelky-matky mnohem více kvůli přetrvávajícímu stereotypu ženy jako pečovatelky o děti a domácnost.[62] Pro učitelky je tak výhodnější možnost organizování času, kdy mohou například odpoledne strávit s dětmi a přípravu na výuku odložit až na večer, kdy už děti spí.

Mnoho lidí si vybírá svou profesi také po vzoru rodičů. Hlavně v učitelství se projevuje silný sklon k mezigenerační autoreprodukci.[63] Z tohoto zjištění vyplývá, že dívky si častěji volí toto zaměstnání po vzoru svých matek, oproti chlapcům, kteří takový vzor mezi svými otci většinou nemají.

Vzhledem k výše zmíněným faktorům je evidentní, proč jsou muži v pedagogických sborech v menšině. Společnost směřuje muže k jiným povoláním, přičemž stále využívá prvků genderových stereotypů. Nicméně s novými trendy ve vzdělávání a změnách maskulinity a mužské identity je možné, že v budoucnu bude více mužů spokojeno s pozicí učitele i za aktuálních podmínek.

2.2.2. Vliv genderových stereotypů na skladbu učitelských sborů

I přes to, že školní prostředí je převážně feminizované, můžeme zde najít určité rysy společenského genderového konstruktu. Stejně jako v jiných pracovních oblastech platí i ve školství, že prestiž může odvíjet od věkové kategorie klientely, tedy žáků.[64]

[61] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*.Brno: Paido, 2004. s. 46.
[62] Tamtéž. s. 46.
[63] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 80.
[64] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 42.

S vyšším věkem žáků tedy roste i společenská prestiž povolání. Učitel či učitelka střední školy tak má vyšší společenskou prestiž, nežli jejich kolegové a kolegyně školy mateřské či základní, i přes to, že práce s mladšími dětmi je často mnohem náročnější. Pokud nahlédneme do tabulek statistického úřadu,[65] vidíme, že na nižších stupních škol je drtivá většina učitelek, přičemž s vyšším stupněm školy stoupá i počet učitelů. Velmi silně zde působí faktory profesní prestiže spolu s platovým ohodnocením a oborem studia.

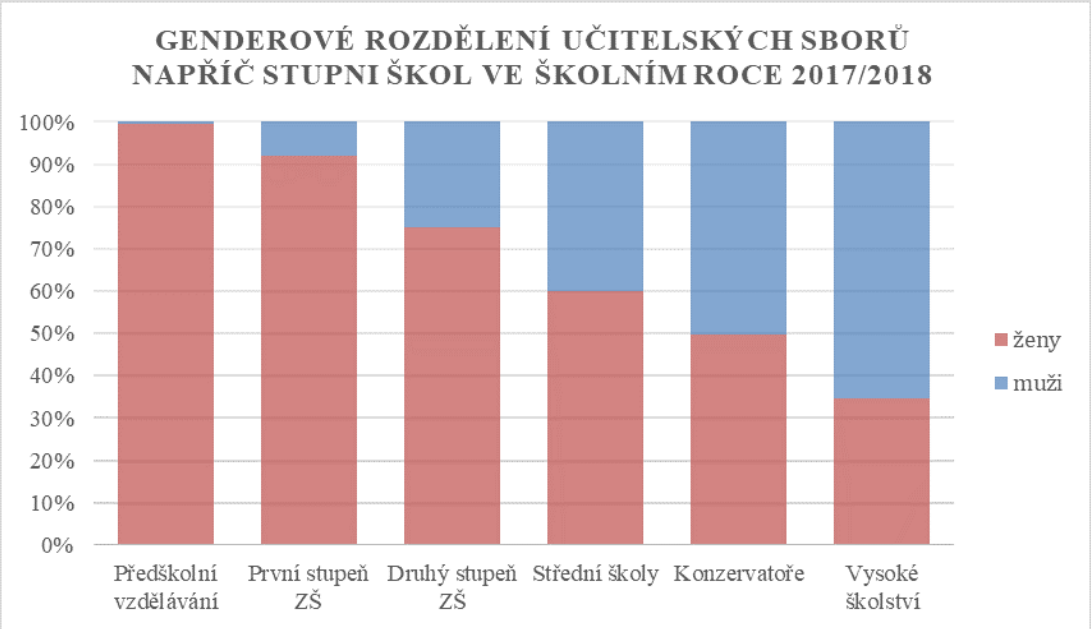
Ve školním roce 2004/2005 působilo v českém regionálním školství zhruba 130 000 pedagogických pracovníků/pracovnic, z toho zhruba 40 000 tvořili učitelé.[66] Z podrobnějšího pohledu na nasbíraná data zjistíme, že v závislosti na stupni a druhu školy se poměr žen a mužů v pedagogických sborech opravdu liší a čím vyšší stupeň vzdělání škola poskytuje, tím vyšší je zde zastoupení mužů. Mateřské školy byly téměř ve 100 % případů tvořeny pouze ženami. V základních školách působilo ve stejném školním roce 63 267 vyučujících, z nichž pouhých 17 % tvořili muži. Jelikož prestiž profese je rozdílná i mezi 1. a 2. stupněm základní školy, je zde také trochu jiná skladba učitelského sboru. Na prvním stupni základních škol byli muži zastoupeni jen z 5 %, avšak na druhém stupni počet mužů vzrostl na 25 %. Pedagogické sbory středních škol tvořilo celkem 67 228 pedagogů, z čehož 45 % byli muži. Zde je viditelný genderový stereotyp ve volbě oboru, s čímž je spjat i druh školy, kde muži či ženy vyučují. Ženy tvořily většinu na gymnáziích (66 %) a na středních odborných školách (59 %), avšak na středních odborných učilištích či učilištích dominovali muži s 54 %.[67] Vyučující na vysokých školách pak pochopitelně tvoří také většina mužů, a to z 65 %.[68] Data potvrzují předpoklad genderového rozložení pedagogických pracovníků napříč školskou soustavou na základě prestiže povolání a oborového zaměření.

Během dalších let se celkový počet učitelů/učitelek v českém vzdělávacím systému téměř nezměnil a narostl pouze o několik set pedagogických pracovníků/ic. Mírný propad byl zaznamenán v mezi lety 2012–2015, přičemž, pravděpodobně v důsledku zvyšování mezd učitelstvu, se v dalších letech jejich počet navyšuje. Skokový nárůst je viditelný hlavně ve školním roce 2017/2018, ve kterém přibylo téměř

[65] ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví (přepočtení na plně zaměstnané)* [online graf]. 2015.
[66] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 7.
[67] Tamtéž. s. 7.
[68] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky.* 2017.

2000 vyučujících, a to převážně na základních školách.[69] Genderové rozložení učitelských sborů se příliš nezměnilo. Ve školním roce 2017/2018 počet mužů v mateřských školách sice narostl, ale z celkového počtu tvořili učitelé pouze 1 %. V základních školách se počet učitelů také o mnoho nezvýšil. Na prvním stupni počet učitelů vystoupal na 9 %, zatímco na druhém stupni se celkový poměr nezměnil a muži tak stále zaujímali 25 % učitelských sborů. Na středních školách se oproti ostatním stupňům vzdělávání snížil počet učitelů oproti školnímu roku 2004/2005 o celých 5 %.[70] Přehledněji ukazuje genderové rozdělení pedagogických pracovníků na různých stupních škol graf 1.

Graf 1: Genderové rozdělení učitelských sborů napříč stupni škol ve školním roce 2017/2018



Zdroj: MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele*. 2018.

Ze statistik vyplývá, že nárůst učitelů je velmi pomalý, a i přes navyšování platů a celkově zvyšující se společenskou prestiž tohoto povolání, muži raději volí jiné profese. I přesto však někteří muži vstupují do školství, a to i do předškolního vzdělávání a na první stupeň základních škol, což je výrazný posun ve vnímání této profese ze strany mužů, díky kterému se otvírá nový prostor pro motivaci dalších.

[69] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Školství celkem – přepočtené počty učitelů/akademických pracovníků/nekvalifikovaných ve školním/akademickém roce 2007/08 až 2017/18 – podle druhu školy* [online graf]. 2017.
[70] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele*. 2018.

Rozdíly v zastoupení žen a mužů na různých stupních a typech škol mohou být ovlivněny také vlastnostmi, kterými jedinci disponují. Mnozí z ředitelů a ředitelek souhlasí s názorem, že *„v určitých situacích má výhodu muž a v určitých žena.“*[71] Toto tvrzení je opět založeno na stereotypních představách o mužích a ženách a jejich vlivu na žáky, zvládání kázeňských problémů apod. Ženy tak mají podle dotazovaných ředitelů výhodu především *„v situacích, kdy je vhodný „mateřský“ přístup, muži v situacích, kdy je třeba si zjednat respekt.“*[72] Panuje zde všeobecný názor, že ženy jsou celkově vhodnější pro výuku na prvním stupni základních škol, zatímco muži spíše pro učňovské obory a další školy, ve kterých je větší potřeba zvládání kázeňských problémů.

Samozřejmě je tato charakteristika podložena genderovými stereotypy a není tak pravidlo, že učitelka má potíže s autoritou a učitel naopak nedokáže projevit emoce a empatii vůči svým žákům a žákyním. Na druhou stranu vlastnosti ideální ženy a ideálního muže se promítají do výchovy dětí a dále se upevňují a projevují. Dívky i chlapci tak často přijmou role, které jsou společností „schváleny“ a spolu s nimi konformně přijímají i vlastnosti vhodné pro tyto role. Díky tomu, že ženy postupně dosahují poměrně rovnocenného zacházení na trhu práce a mohou získat i vedoucí pozice, jejich celkový rozsah vlastností se rozšiřuje, a tím více se probourávají další stereotypní představy o nich. Ženy mohou prorazit i v technických oborech, mohou obsazovat vyšší pozice a budovat kariéru na úkor mateřství a rodičovství. Učitelka tedy nemusí být vnímána pouze jako pečovatelka a vychovatelka, která má mateřský cit, a tudíž je vhodná pro tuto práci, ale jako expertka ve svém oboru schopna vedení a organizace. Nicméně ženy často směřují do předškolního vzdělávání a na první stupeň základní školy, kde do jisté míry „suplují“ roli matky.

Muži mají v tomto ohledu stále velmi jasně určená specifika. Učitel je vnímán jako autorita a odborník. Většinou k němu vzhlíží jak žáci/žákyně, tak i rodiče. Samotní žáci/žákyně tvrdí, že *„ve škole by mělo být více chlapů, protože na ženský si děti více dovolují.“*[73] Autoritu si tedy učitelé získávají mnohem snadněji už tím, že jsou muži. Volba oboru dále ovlivňuje to, že mnoho mužů vyučuje na středních odborných školách, kde uplatňují své technické vzdělání. Přílišná empatie a náklonnost učitele především ke svým studentkám může být navíc spojována s fenoménem sexuality

[71] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 21.
[72] Tamtéž. s. 21.
[73] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 181.

v souvislosti s hierarchickým uspořádáním muž – žena na pracovišti. Většina učitelů si tak udržuje profesionální odstup především vůči dívkám z obavy, že by projev zájmu z jejich strany mohl být vykládán mylně.[74] Tento předsudek sexuálního obtěžování výrazně ovlivňuje jejich práci a komunikaci se studenty, čímž se celkový charakter učitele odlišuje od charakteru učitelky.

Charakter mužů a žen se může projevit i v jejich profesi. Stereotypně naučené typy jednání se pozměňují postupně a velmi pomalu. Na větší odchylky od normy je stále nazíráno s jakýmsi despektem nebo nepochopením. Muž může být vnímán jako ne „opravdový" nebo dokonce „zženštilý", protože neodpovídá charakteristikám ideálu maskulinity dané společnosti.[75] I z tohoto důvodu muži raději volí jinou profesi.

2.2.3. Genderové nerovnosti v platovém ohodnocení

Ve společnosti panuje názor, že pedagogičtí pracovníci/ce jsou podhodnoceni. Přispívá k tomu také fakt, který potvrzují i mezinárodní průzkumy, ze kterých vyplývá, že plat českých učitelů a učitelek je jedním z nejnižších ze všech zemí EU.[76] Finanční ohodnocení samozřejmě souvisí nejenom s výběrem tohoto zaměstnání, ale také motivuje k lepším výkonům v pracovní sféře a celkové spokojenosti a pocitu jistoty ve sféře osobní. Z těchto důvodů se kantoři/kantorky na začátku své kariéry, tedy v období zhruba od tří do pěti let od nástupu, raději rozhodnou pro změnu zaměstnání.[77] Především mnoho mužů volí jinou profesi právě kvůli nižší mzdě.

Co se týče mzdového rozdílů mezi muži a ženami, podniky ve státním vlastnictví vykazují rozdíl nejnižší,[78] avšak i v této oblasti se vyskytuje jistá forma diskriminace, kdy učitelé dosahují zpravidla vyššího finančního ohodnocení než učitelky. Podrobnější přehled průměrné mzdy za různá období a na různých typech škol ukazuje tabulka č. 2.[79]

---

[74] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 164.
[75] FÁROVÁ, Nina. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 16 (1): s. 49.
[76] OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing. Paris, 2017. s. 362.
[77] PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. 2016. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. **66**(4). s. 393-395.
[78] KŘÍŽKOVÁ, Alena, Andrew M. PENNER, Trond PETERSEN. 2008. „Genderové nerovnosti v odměňování na stejné pracovní pozici: sociální vyloučení žen." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2). 63.
[79] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.

Tabulka 2: Průměrný měsíční plat zaměstnanců regionálního školství - ženy a muži v letech 2006-2016

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Průměrný měsíční plat					
	ženy			muži		
	2006	2011	2016	2006	2011	2016
Celkem zaměstnanci	**18 078**	**21 558**	**24 492**	**21 792**	**25 816**	**28 903**
Celkem učitelé/ky MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří a škol pro žáky se SVP	21 193	24 414	28 070	22 549	25 978	29 411
Učitelé/ky mateřských škol	17 118	19 747	24 375	.	.	.
Učitelé/ky základních škol	21 855	25 345	29 092	22 093	25 429	29 048
Učitelé/ky středních škol, VOŠ a konzervatoří	23 294	27 043	30 069	23 901	27 384	30 463
Učitelé/ky škol určených pro žáky se SVP	22 770	26 493	30 276	23 443	27 022	30 957
Učitelé/ky odborného výcviku	18 480	21 525	25 804	19 725	22 685	26 740
Celkem řídící pracovníci	**29 155**	**35 830**	**41 747**	**34 317**	**42 119**	**48 116**
Řídící prac. mateřských škol	-	29 710	35 127	-	-	-
Řídící prac. základních škol	-	37 859	44 539	-	41 301	47 559
Řídící prac. středních škol, VOŠ a konz.	-	42 852	48 921	-	44 606	50 399
Řídící prac. škol určených pro žáky se SVP	-	35 086	40 950	-	44 765	49 445
Řídící prac. na ostatních školách	.	32 022	39 594	.	35 873	43 561

*hodnoty jsou uvedené v Kč
Zdroj: MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.

I přesto, že mzdy pedagogických pracovníků/ic jsou vypočítávány podle tarifního systému, mohou se jednotlivé částky lišit až o 20 % ve prospěch mužů.[80] Z dat Českého statistického úřadu z roku 2003 vyplývá, že „*průměrná mzda mužů v oblasti vzdělávání 21 863 Kč a žen 16 754 Kč. Průměrná mzda učitelek tak dosahovala 76,6 % průměrné mzdy učitelů.*“[81] V roce 2016 se výše mzdy učitelů a učitelek téměř vyrovnala, ale i přesto muži v průměru vydělávali o 1500 Kč více než ženy, což z celkové sumy činí asi 5 %. Oproti tomu rozdíl v řídících funkcích dosahoval v některých případech až 9000 Kč, přičemž ženy dostávaly zhruba 82 % z celkové průměrné měsíční mzdy mužů.[82] Tento rozdíl může být následkem hned několika faktorů.

Navzdory předpokladu většího zastoupení mužů ve vedoucích funkcích, je realita v českém školství jiná. Oproti celosvětovému měřítku, kde vedoucí pozice

[80] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 8.
[81] Tamtéž s. 8.
[82] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.

zastávají z 60 % muži[83], v České republice jsou muži v menšině a zaujímají pouze 30 %[84] těchto pozic. I přesto jsou muži na ve vedení zpravidla ohodnoceni lépe než ženy. Zároveň se zde promítá i vliv genderových stereotypů na stanovování nenárokových složek platu.[85] Nároková složka platu je pevně stanovena a učitel získá přesnou částku podle kolonky v tabulce, do které spadá. Rozdíly v této části jsou tedy zanedbatelné. Na druhou stranu nenároková složka platu je proměnná. Jedná se o osobní ohodnocení, příplatky a odměny, které jsou rámcově vymezeny ve směrnicích jednotlivých škol, avšak o jejich celkové výši většinou rozhoduje vedení školy.[86] Právě v této složce vznikají rozdíly mezi mzdami učitelů a učitelek.

Z výzkumu Pavlíka a Smetáčkové vyplývá, že většina ředitelů/ředitelek odvíjí ohodnocení od subjektivního pohledu na jednotlivé členy sboru, ale nevnímají ho jako potenciální zdroj zvýhodnění, či naopak znevýhodnění některých pedagogů.[87] Problematická je navíc transparentnost podmínek a pravidel o odměňování, takže někteří učitelé nejsou dostatečně motivovaní k vykonávání určitých aktivit nebo naopak nízká transparentnost umožňuje udělit vyšší či nižší ohodnocení jednotlivým učitelům čistě na základě subjektivního hodnocení.[88] Z celého systému odměňování vyplývá, že existuje v obou složkách platu určitý prostor v platovém rozmezí a mohou tak vznikat odlišné interpretace pro výpočet celkové mzdy. Vznikají tak rozdíly nejen mezi jednotlivými školami, ale dokonce i v rámci jedné školy.

Jedním z dalších faktorů, které vytváří rozdíly mezi muži a ženami jsou přesčasové hodiny. Ve většině případů mají učitelé v průměru více přesčasových hodin než učitelky.[89] [90] Toto rozdělení také velmi úzce souvisí se společenskými konstrukty vytvářenými na základě genderových stereotypů. O přidělování přesčasů rozhoduje vedení školy, které tak jedná většinou ze subjektivního pohledu. Zvýhodňování mužů v otázce více přesčasových hodin otevřeně přiznávají i někteří ředitelé-muži, kteří odůvodňují svá rozhodnutí například takto:

---

[83] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 139.
[84] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018. [online tabulka]. 1. Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle pohlaví v letech 2011–2017.
[85] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 9.
[86] Tamtéž. s. 13.
[87] Tamtéž. s. 13.
[88] Tamtéž. s. 15.
[89] Tamtéž. s. 16.
[90] KŘÍŽKOVÁ, Alena, Andrew M. PENNER, Trond PETERSEN. 2008. „Genderové nerovnosti v odměňování na stejné pracovní pozici: sociální vyloučení žen.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2). 63.

„No, abychom jim vylepšili trochu platový poměry, protože ti si rádi přivydělají. Větší šanci [si přivydělat] mají proto, že všichni mají rodinu a že přece jenom si myslím, že by muž měl nějaký výdělek do rodiny přinést, takže se jim ta šance dává a myslím, že je to vyloženě důvod tradice a nikoli nějaký jiný. Racionální důvod proto jiný není, než že mám pocit, že ten muž by si měl vydělat a aby nám taky vydržel.“[91]

„A samozřejmě tu práci přesčasovou jsme se snažili dát především mužům, to je asi trochu diskriminace. Jednak ty povinnosti mateřské, které ženy mají ..., ti muži nejsou svazováni. A je to jedna z cest, jak ten chlap si mohl nějaké peníze přivydělat. Takže hledisko první – aprobace. Ale pokud jsme se rozhodovali v takových jako sportovní výchovy, informatiky apod., tak v tom se snažíme dát těm mužům, ti domů tolik nechvátají. Zejména chlapi se zase ptají, budu mít nějaký přesčas? Nějakou tu kačku si přivydělat chtějí. Já sám jsem byl rád, když jsem měl přesčas jako kantor.“[92]

V obou případech je viditelný stereotyp ženy v rodině a domácnosti a muže jako živitele rodiny, který má mít vyšší příjem. Ředitelé přiznávají, že to pravděpodobně není férové jednání, ale obhajují svá rozhodnutí i tím, že ženy o tyto přesčasy moc nestojí. Vzhledem k tomu, že rozdělení péče o domácnost zůstává ve velkém množství rodin větší částí na ženě[93], je toto jednání pochopitelné. Žena tak raději odmítne hodinu navíc, kterou využije k péči o domácnost nebo o děti. Na druhou stranu, i kdyby učitelka přesčasové hodiny požadovala, bude pravděpodobně hodina přidělena jejímu kolegovi. Většina ředitelů i ředitelek stále uvažuje v ustálených genderových konstruktech. Muži-ředitelé tak vyjadřují jakýsi pocit sounáležitosti s muži-učiteli a tím je, ač třeba nezáměrně, zvýhodňují.[94] Tento pocit je umocněn také tím, že jsou muži ve škole v celkové menšině.

Výjimku v přidělování pravidelných přesčasů tvoří výchovní poradci a poradkyně s nižší přímou pedagogickou činností. Na této pozici jsou častěji ženy než muži, a to v poměru 8:2.[95] Z tohoto důvodu mají ženy v této funkci více přesčasů. Přesčasy jsou jim však přidělovány zejména z důvodů doplnění přímé pedagogické činnosti.

---

[91] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 17.
[92] Tamtéž. s. 17.
[93] BIERZOVÁ, Jana. *Rozdělení domácích prací a péče o děti v rodině*. In: KŘÍŽKOVÁ, Alena. *Pracovní a rodinné role a jejich kombinace v životě českých rodičů: plány versus realita*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. s. 83.
[94] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 17-18.
[95] Tamtéž. s. 18.

Celkový pohled na odměňování učitelů a učitelek nás přesvědčuje o tom, že v této oblasti neustále převládá tradiční pohled na role mužů a žen ve společnosti. Jak ženy, tak i muži jsou vnímáni jako homogenní skupina se stejnými charakteristikami. Ženy jsou spojovány především s mateřstvím a péčí o děti, muži pak s autoritou, racionalitou, ambiciózností, nadhledem či ochotou riskovat.[96] Jsou tak opomíjeny individuální vlastnosti učitelů i učitelek, které se nemusí shodovat se stereotypní charakteristikou. Jedním z nejvýznamnějších tradičně vnímaných faktorů je mateřství, které částečně vylučuje ženy z kariérního postupu. *„V mezinárodním srovnání je vliv mateřství na ženskou pracovní pozici v České republice nejvyšší ze všech zemí EU.“*[97] K tomu přispívá i možnost velmi dlouhé rodičovské dovolené, kterou čerpají v 98 % ženy.[98] Oproti mužům tak mají ženy významnou pracovní pauzu, kvůli které částečně vznikají genderové a mzdové nerovnosti.

Výše platu je odvozena také od toho, že učitelství je považováno za ženské povolání, čímž se zařazuje mezi relativně hůře hodnocené. Oblast školství, spolu se zdravotnictvím a sociální péčí, má jednu z nejnižších pracovních mezd mezi ostatními oblastmi národního hospodářství.[99] Tento fakt poukazuje na celkové podhodnocování feminizovaných zaměstnání a odměňování na základě genderových stereotypů. Problematika odměňování z hlediska genderu u nás existovala už před rokem 1989, kdy „*všechny ženy a muži pracovali, ale převážně muži budovali kariéru a ženy byly obvykle sekundárními živitelkami.“*[100] Jednou z hlavních příčin genderového mzdového rozdílu je tak vertikální, a horizontální rozvrstvení žen a mužů na trhu práce. Pokud jde o odměňování uvnitř kategorií, nejsou rozdíly v měsíčních mzdách tak dramatické,[101] nicméně celkový rozdíl mezi platy mužů a žen ve školství je znatelný a funguje zejména jako motivační prostředek pro muže k vytrvání v tomto zaměstnání.

Otázku finančního odměňování učitelů a učitelek můžeme shrnout v několika bodech. Za prvé, celková výše platu je poměrně nízká ve srovnání s počátečním nátlakem a množstvím práce pro začínající učitele/ky, ale také narůstající

[96] Tamtéž. s. 20.
[97] KŘÍŽKOVÁ, Alena, Andrew M. PENNER, Trond PETERSEN. 2008. „Genderové nerovnosti v odměňování na stejné pracovní pozici: sociální vyloučení žen.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2). s. 63.
[98] MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví.* [tabulka]. [vid. 2018-03-13].
[99] KRIŠTOFOVÁ, Lenka. 2010. „Učiteľky a riaditelia.“ *Gender, rovné príležitosti, výzkum* 11 (2): 85–88. s. 86
[100] Čermáková, M. 1997. „Postavení žen na trhu práce.“ *Sociologický časopis,* 33: 389–404. In: KŘÍŽKOVÁ, Alena, Andrew M. PENNER, Trond PETERSEN. 2008. „Genderové nerovnosti v odměňování na stejné pracovní pozici: sociální vyloučení žen.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2). s. 57.
[101] Tamtéž. s. 56.

administrativou a požadavky pro již déle praktikující kantory/ky. Navíc zde není viditelné finanční polepšení v rámci kariérního růstu. Z tohoto důvodu absolventi/ky pedagogických fakult volí jiná povolání nebo opouští školní prostředí během několika let. Někteří vyučující s delší praxí přestávají být motivovaní k výkonu práce a volí raději méně stresující zaměstnání. Popřípadě mívají další pracovní příležitosti, ve kterých si přivydělají ke svému učitelskému platu dostatek peněz. Kariérní růst je v tomto zaměstnání prakticky vyloučen a převážná většina učitelů/učitelek odchází po mnoha letech praxe s minimálním nárůstem platu a mnohdy ve stejné funkci. Jediná možnost povýšení je převzetí administrativních funkcí, které se oborově vzdalují od povahy učitelství.

Druhým bodem je vysoká stereotypizace a feminizace povolání, která ovlivňuje jak celkovou výši platu, tak i rozdíly v odměňování mezi muži a ženami. Muži v pedagogickém sboru jsou oceňováni a je s nimi zacházeno víceméně jako s výjimkami. Většinou jim vedení školy může nabídnout i určité výhody v rámci osobního ohodnocení nebo přesčasových hodin, aby je motivovalo k další práci.

Genderové rozdíly ve mzdovém ohodnocení mezi učiteli a učitelkami v českém školství existují. Nicméně nejsou tak závratné, jako v jiných pracovních odvětvích. Jako největší problém však stále vystupuje celkově nižší plat vyučujících, což se promítá i v prestiži povolání a nižší motivaci toto povolání praktikovat.

2.2.4. Věkový průměr a délka praxe

Věkový průměr učitelských sborů je v České republice poměrně vysoký. Celá třetina kantorů/kantorek totiž spadá do kategorie 50 – 59 let, přičemž i zde jsou v převaze ženy.[102] To vypovídá o celkové stabilitě povolání, kdy učitelé i učitelky pracující ve školství určitý čas, pravděpodobně už v této pracovní oblasti také zůstanou. Mladších vyučujících ve věku nižším než 35 let je tedy zákonitě méně a z celkového počtu činí pouhých 16 %.[103] Převážnou část tvoří i v tomto případě ženy. Na množství mladých učitelů a učitelek se podepisuje také počáteční drop-out, při kterém mnoho z nich opouští učitelství během prvních 5 let své praxe a odchází do lépe placených zaměstnání. Muži odchází ze školství mnohem častěji než ženy a to nejen kvůli nízké

[102] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018.
[103] Tamtéž.

mzdě, ale i možnostem, kterým jim jejich aprobace umožňuje. Častěji totiž vycházejí z pedagogických fakult jako absolventi technických či přírodovědných oborů, se kterými se mohou na pracovním trhu lépe uplatnit.[104] Ve školství tak dochází k neustálé poptávce po vyučujících matematiky, fyziky, chemie, informatiky apod.

Vzhledem ke zmíněným tendencím učitelské sbory stárnou a nástup mladších generací není tak velký, aby celkový věkový průměr učitelstva snížil. Ve školství tak zůstává více starších vyučujících, což se projevuje zejména na metodách práce a jejich komunikace se žáky/žákyněmi, rodiči, ale i komunikaci s ostatními členy sboru.

Starší věková struktura pedagogů může být vnímána jako nevýhoda, protože se zde projevuje tendence ke stagnaci a neustálému opakování starších vzdělávacích metod. Ty už však často mladším žákovským generacím nestačí nebo se neprojevují jako efektivní a využitelné v současném světě. Z tohoto důvodu mohou studující získat odpor ke vzdělávacímu systému a chápat ho jako nepotřebný. Na druhou stranu je nutné dodat, že starší vyučující mají díky své dlouholeté praxi zažité některé výchovné i vzdělávací problémy, se kterými si mnohem efektivněji dokážou poradit.

Od délky praxe se odvíjí také výše platu. Zde můžeme najít poměrně zajímavá data ohledně výše průměrné mzdy v závislosti na věku a pohlaví učitelů. Muži zpravidla dostávají vyšší plat, a to téměř ve všech věkových kategoriích. Podrobnější data o mzdách učitelů a učitelek jsou zaznamenané v tabulce č. 3.

[104] PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 2016, **66**(4). s. 394.

Tabulka 3: Průměrný měsíční plat učitelů a učitelek podle věku v regionálním školství v roce 2017

věk	ženy	muži	poměr mzdy muži / ženy
-24	24 323 Kč	26 151 Kč	107,5 %
25-29	26 083 Kč	27 328 Kč	104,8 %
30-34	26 834 Kč	28 860 Kč	107,5 %
35-39	28 168 Kč	30 183 Kč	107,2 %
40-44	29 494 Kč	30 987 Kč	105,1 %
45-49	30 882 Kč	31 766 Kč	102,9 %
50-54	31 831 Kč	32 728 Kč	102,8 %
55-59	32 155 Kč	33 183 Kč	103,2 %
60-64	33 007 Kč	33 007 Kč	100,0 %
65+	33 055 Kč	33 572 Kč	101,6 %
Celkem	30 215 Kč	31 411 Kč	104,0 %

Zdroj: MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. Genderová problematika zaměstnanců ve školství. 2018.

S výjimkou pedagogů a pedagožek se věku mezi 55 a 59 lety, získávají muži za svou práci vyšší mzdu. Nejmladší učitelé jsou hodnoceni lépe patrně z důvodu zvýšení motivace k setrvání v zaměstnání. Na dalších kategoriích se pravděpodobně projevuje délka praxe, přičemž ženy, které zůstávají na rodičovské dovolené, někdy nemají započtenou celou délku praxe, která by jim navýšila nárokovou složku platu. Zároveň muži získávají vyšší osobní ohodnocení a více přesčasových hodin, díky kterým vzniká rozdíl ve výši mzdy.

Výše platu je ovlivněna stupněm dosaženého vzdělání. Rozdíl mezi muži a ženami v dosaženém vzdělání sice není markantní, ale může znamenat posun v tabulkovém zařazení jednotlivých pedagogických pracovníků. Více mužů dosahuje na magisterské a doktorské vzdělání[105], z čehož může vznikat rozdíl ve výměru základní mzdy.

Nízký počet mladších učitelů a učitelek je ovlivněn také počátečním platem a velmi pomalým růstem mzdy. Během deseti let od nástupu do práce si tak vyučující polepší v průměru o 3 000 Kč, což může působit jako silný demotivační faktor a navozovat pocit nedocenění. Mnozí tak učitelství opouštějí nebo do této profese nenastupují.

[105] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018.

3. Muž ve školství

Muži jsou ve školním prostředí zastoupeni na několika úrovních. Tato práce se zabývá především učiteli, nicméně vzhledem ke komplexnímu zaměření na mužský element ve vzdělávání je potřeba zahrnout zde také žákovskou populaci a muže ve vedoucích pozicích na školách. Školství v České republice je vysoce feminizované, co se týče učitelského sboru i vedení. To je evidentně následkem dlouhodobého působení genderových konstruktů v naší společnosti. Žáci i žákyně jsou tímto fenoménem silně ovlivňováni a dochází tak k určitému „zacyklení" genderově orientované volby povolání. K učitelství se tedy chlapci hlásí méně často než dívky. Co se týče vedení, bývá post ředitele zpravidla obsazován někým s pedagogickými zkušenostmi, což jsou v našem školství spíše ženy. Důvody a příčiny takového rozložení mužů a žen ve školství budou popsány v následujících kapitolách.

3.1. Učitel

Vlivem demaskulinizace učitelství tvoří učitelé v českém školství z celkového počtu pouze 17 %.[106] Vzhledem k tak vysokému počtu žen v tomto zaměstnání byl ovlivněn nejen charakter profese, ale i prestiž, motivace, výše platu apod. To vše hraje podstatnou roli v setrvávání demaskulinizačních tendencí učitelství. Učitelé mají v českém školství zastoupení, avšak často vystupují v pozicích spojených s maskulinitou, aby si přes ostatní feminní prvky profese zachovali svou mužnost. Výrazně se to projevuje například v předmětech, které vyučují, jako je matematika, fyzika, informatika, či tělesná výchova. Ty korespondují se stereotypem muže a vlastnostem jemu přisuzovaným. Muž je vnímán na základě genderového konstruktu jako silný, racionální a logicky uvažující jedinec s přirozenou autoritou a tím pádem i schopností vést a uplatňovat moc nad ostatními. Pro práci učitele jsou tyto charakteristiky ideální, nicméně u muže není předpokládán emoční vztah k dětmi, který je pro toto povolání také žádoucí. Všechny předsudky a výchova ve stereotypním prostředí ovlivňuje jednání veřejnosti ve vztahu k učitelství, ať už jde o muže či ženy. Podrobněji bude tato problematika popsána v následujících kapitolách.

[106] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele.* 2018.

3.1.1. Motivace k povolání

Výběr toho správného zaměstnání je mnohdy velmi složitý proces a někteří jedinci hledají tu nejlepší volbu podstatnou část jejich života. Učitelství je jednou z profesí, kde její výběr závisí do určité míry na rodinné tradici. Mnoho studentů pedagogických fakult uvádí, že ve školství pracuje buď jeden z jejich rodičů anebo jiný blízký příbuzný.[107] Zejména v této profesi je mezigenerační autoreprodukce poměrně častým jevem. Zároveň z průzkumů vyplývá, že studenti pedagogických fakult se neliší od studentů ostatních vysokých škol z pohledu vzdělání jejich rodičů. U zhruba poloviny vysokoškoláků je alespoň jeden z jejich rodičů absolventem vysoké školy. Mnoho uchazečů tak má zázemí s relativně vysoký kulturním kapitál, který v případě pedagogických fakult, pak mohou dále předat.[108] Samozřejmě nemusí jít pouze o vzory z rodiny, ale žáci mohou být zároveň ovlivněni svými učiteli. Díky vysoké feminizaci učitelstva, tedy skutečnosti, že většinu učitelských pozic zaujímají ženy, je pravděpodobné, že chlapci v zde nenachází vzor a nevidí tak potencionální možnost stát se učiteli.

Hodnotová orientace je jedním z nejdůležitějších motivačních atributů pro volbu tohoto povolání. Mnoho pedagogů vnímá svou práci jako určité poslání a staví tak často do popředí spíše hodnoty orientované na rodinu a profesní způsobilost, než vlastní životní úroveň.[109] Není pro ně tedy rozhodující finanční ohodnocení ani společenská prestiž profese.

Jednou z výhod učitelství je podle mnohých také možnost organizace času díky volnější pracovní době, kterou učitel/ka má.[110] I přes značnou pracovní zátěž je možné si práci rozfázovat tak, jak to vyhovuje jednotlivcům a sladit tak pracovní povinnosti s osobním životem. To oceňují především ženy, které vidí tuto výhodu hlavně v možnosti časově skloubit práci s péčí o domácnost a děti.

Výběr povolání zároveň ovlivňuje dostupnost, typ, ale i náročnost vzdělání. Pedagogické fakulty jsou v poměrně dostupné, což umožňuje i studentům se sociálně slabším zázemím na VŠ nastoupit a dále se vzdělávat. Navíc je díky velkému výběru pedagogických fakult i vyšší možnost pozdějšího uplatnění v jednotlivých regionech.

Na druhou stranu však mnoho zájemců a zájemkyň odrazuje pětileté vysokoškolské studium, a jeho náročnost vzhledem ke konečnému uplatnění.

[107] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 81.
[108] Tamtéž. s. 80.
[109] Tamtéž. s. 100.
[110] Tamtéž. s. 102.

Do navazujících magisterských oborů nastupuje pouhých 33 % studentů/studentek,[111] ostatní mění obor a přechází na jinou školu nebo studium ukončí a hledají si zaměstnání v jiných oblastech. Finální výše mzdy ve školství studující také odrazuje a rozhodnou se proto raději investovat svůj čas a finance vynaložené na studium do jiného, lépe placeného oboru. Mnoho uchazečů a uchazeček tak bere možnost studovat na pedagogické fakultě až jako náhradní volbu v případě nepřijetí na jinou školu.[112] Tím se do jisté míry odráží jejich postoj a vnitřní motivace ke studiu. Důsledků vyplývajících z této situace je mnoho. Objevují se tak například absolventi/ky, kteří na učitelská místa nenastupují nebo absolventi/ky, kteří měli díky své nízké motivaci celkově horší studijní výsledky, což se následně projevuje v jejich praxi a později i spokojenosti v zaměstnání.

O motivaci studentů a studentek pedagogických fakult vypovídá také hodnocení vysokoškolských kantorů, podle nichž jsou studující vysoce motivovaní k tomuto oboru spíše výjimkou.[113] Studentské benefity přilákají skupinu zájemců o studium, kteří však zpravidla nemají hlubší zaujetí pro obor a jejich hlavním cílem je udržet si status studenta/ky čistě z finančních a osobních důvodů. Finanční politika vysokých škol, kdy škola obdrží určité množství peněz za každého studujícího, má za následek často jednodušší přijímací zkoušky. To umožňuje přijetí také mnoha uchazečů a uchazeček, kteří učit nikdy nechtěli. I ti ale mohou během studia přehodnotit svůj postoj k oboru a naplno se začít učitelství věnovat. Podle vyučujících na pedagogických fakultách však většina studentů/studentek plní své povinnosti pouze do té míry, aby splnili podmínky pro postup do dalšího semestru či ročníku.[114] Na vině může být rozmanitost studia. Kombinace několika oborů studujícím učitelství často neumožňuje dlouhodobě se věnovat jednomu předmětu, ale nutí je neustále se zabývat různými, ne vždy sourodými oblastmi studia. I přesto většina studentů/studentek vnímá své studium na pedagogické fakultě pozitivně.[115]

Vzhledem k tomu, že učitelství je pro mnoho mladých lidí poměrně neperspektivní a neatraktivní zaměstnání, je studium na pedagogické fakultě často až druhou volbou uchazečů/ek.[116] Nejde pouze o nízké finanční ohodnocení či téměř

[111] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele*. 2018.
[112] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 27.
[113] Tamtéž. s. 140.
[114] Tamtéž. s. 141.
[115] Tamtéž. s. 141.
[116] Tamtéž. s. 51.

nulový kariérní postup, ale také o postoj žáků a žákyň ke škole a vyučujícím a jejich nechuť se vzdělávat. Učitelé i učitelky, především pak ti začínající, přestávají vidět výsledky svého snažení a často rezignují nebo školství opouští.

Úcta k učitelkám, ale učitelům se vytrácí, a to jak ze strany žáků/žákyň, tak i jejich rodičů. Důvodem může být rozvoj společnosti a vývoj technologií, které dokážou do jisté míry zastoupit roli vyučujících. Vzdělání může být někdy vnímáno jako nepotřebné, což se odráží na chování žáků/žákyň i rodičů vůči celému pedagogickému sboru. Vyučující se tak často nachází ve složité situaci, kdy musí upevňovat svou pozici ve třídě na úkor vzdělávacího procesu a obhajovat svou práci před žáky/žákyněmi i rodiči.

Co může být jistým způsobem chápáno jako demotivační faktor především pro chlapce je i množství studentek na pedagogických fakultách. Uchazeči o studium jsou odrazováni ženským kolektivem už během studia. Mnozí zjistí, že právě většinové zastoupení žen v oboru je pro ně nepřekonatelnou překážkou, ať už z důvodů rozdílných zájmů a problémů v komunikaci nebo obavy ze ztráty přátelských vazeb s ostatními chlapci z jiných oborů studia. To posiluje feminizaci učitelské profese ještě předtím, než studenti mohou rozvinout jejich zájem dalším studiem či praxí.

Negativa učitelské profese ze strany pracujících na této pozici shrnul Pavlík ve svém průzkumu z roku 2001.[117] Uvádí, že nejčastěji jsou učitelé i učitelky nespokojeni kvůli nízkému platu, chování žáků, vztahy s rodiči a nedostatky v materiálním vybavení školy. Dále zdůrazňuje nedostatky v interpersonálních vztazích učitelském sboru a nadbytečnou administrativní práci. Většina uvedených problémů zůstává stejná i v současnosti, zejména kritika neadekvátního finančního ohodnocení. Do popředí se však dostává hlavně nízké společenské hodnocení profese, vyučování ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků a špatné postoje žáků a žákyň k práci.[118]

Většina zmíněných problémů se však objeví až po určité době v praxi. U mnoha začínajících kantorů/ek tak může dojít k prvotnímu šoku, následnému přehodnocení životních perspektiv a odchodu ze školství.

[117] PAULÍK, K. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol. *Pedagogická revue*. 2001. roč. 53, s. 467.
[118] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. s. 11-13.

3.1.2. Uchazeči, studenti a absolventi pedagogických fakult

Už v 70. letech se volba studia učitelství jevila až jako druhá možnost výběru.[119] Tento trend přetrvává a studenti/ky se často hlásí na pedagogické fakulty z důvodů náhradní varianty, či jakési "záchrany" v případě, že nebudou přijati na obory, které chtějí doopravdy studovat. Z tohoto důvodu disponují studenti/ky učitelství v průměru nižšími studijními předpoklady než studenti a studentky jiných fakult. Mezi nimi jsou však výjimky, jimiž jsou studenti/ky, kteří mají *"vyhraněný dlouhodobý zájem, zabývat se a pracovat s dětmi a mládeží podložený zkušeností."*[120] Tito studenti/ky mají pedagogické fakulty jako svou prioritní volbu, a tak se na studium i během něj poctivě připravují.

Volba oborů v rámci studia na pedagogických fakultách je dalším ukazatelem motivovanosti studentů k učitelství. Studující učitelství 1. stupně a předškolního věku už většinou jasně směřují k profesi učitele nebo učitelky. Studující druhostupňového vzdělávání nebo vzdělávání na středních školách si mohou volit obory podle jejich vlastního zájmu nebo dovedností a schopností. Mnohdy si však záměrně volí takové obory, které jim zaručí jakási "zadní vrátka" v případě, že si kariéru ve školství rozmyslí. Mezi takové obory patří například studium cizích jazyků, kdy absolventi/ky mohou najít zaměstnání jako tlumočníci nebo překladatelé[121] či studium přírodních věd, kdy se absolventi/ky mohou uplatnit ve farmacii nebo výzkumu. Právě proto najdeme mnoho studujících, kteří už během přípravy k profesi vědí, že učit nikdy nebudou.[122] Bývá tak obvyklým problémem, že studenti a studentky se více věnují svým oborovým předmětům a důležitost pedagogických předmětů odsouvají a mnohdy pochybují o jejich účelu.[123] Absolventi/ky jsou tak často vybavení znalostmi ze svých oborů, ale mají pouze povrchní znalosti pedagogiky, didaktiky a psychologie, které jsou pro práci učitele zásadní.

V současné době je mezi mladými lidmi velký zájem o studium na vysoké škole, které je považováno téměř za nezbytné k přijetí do dobrého zaměstnání. Jako další důvod uchazeči uvádějí, že studiem si chtějí "prodloužit mládí" nebo si vyzkoušet "studentský život". S větším počtem zájemců o studium roste i množství velmi slabých

[119] ALAN, Josef. *Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda, 1974. Sociologická knižnice (Svoboda). In: HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 83.
[120] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 51.
[121] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 88.
[122] Tamtéž. s. 91.
[123] VAŠUTOVÁ, *Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 26.

studentů/tek, kteří se hlásí na pedagogické fakulty bez aspirace na práci ve školství, ale spíš jako pokus o to, studovat alespoň nějakou vysokou školu.[124] Zájemci a zájemkyně se tak dají rozdělit do několika skupin. První skupinou jsou uchazeči/ky o studium učitelství, kteří se opravdu chtějí stát se kantory a kantorkami. Další část přihlášených tvoří posluchači studia zaměřující se především na své oborové studium pro případ jiné pracovní nabídky. Poslední, nicméně nezanedbatelnou část tvoří mladí lidé, navštěvující vysokou školu pouze kvůli statusu studenta/ky. Učitelé a učitelky na vysokých školách však hodnotí studující učitelství většinou jako průměrné.[125] Důvodem je právě již zmíněná náhradní volba tohoto oboru, takže pokud se uchazeči a uchazečky dostanou na jiné obory, přihlásí se raději tam.

Koncepce vzdělávání učitelů a učitelek je založena na teorii, propojovanou s praxí, kterou studující vidí během svých hospitací na různých školách. Tento podíl praxe však studující vnímají jako nedostatečný a jsou tak demotivováni z přílišné teoretizace obsahu. Studenti a studentky tak vlastně vědí, co mají učit, dokonce dostávají „návod" k tomu, jak učit. Postrádají však nácvik řešení konkrétních situací, které často neodpovídají učebnicovému příkladu. To vyvolává strach a nejistotu při nástupu do práce, kdy začínající učitelé/ky nevědí, jak navázat kontakt se svými žáky a žákyněmi, jak řešit kázeňské problémy nebo jak správně naplánovat hodinu či hodnotit.[126] Příliš mnoho teorie má navíc za následek také odchod už během studia.

Rozpor teorie a praxe je velice problematický při vzdělávání budoucích učitelů. Pro studenty/ky, kteří se opravdu chtějí pracovat jako učitelé a učitelky je náročné zvládnout učivo, aniž by viděli praktická východiska. Naopak přílišná zaměřenost k teorii u jednotlivých oborů umožňuje studujícím, kteří mají učitelskou profesi jako záchrannou možnost, zlepšit si jejich znalosti i bez toho, aby je museli zapojovat do pedagogického kontextu, což jim nakonec vyhovuje. Po absolvování studia tak mohou naučenou teorii využít v jiných oblastech na pracovním trhu. Propojování teorie s pedagogickou praxí by však mohlo zároveň posloužit jako motivátor a někteří by si během studia mohli rozmyslet svou další profesní dráhu a nakonec na pozici učitele/ky opravdu nastoupit nebo naopak studium rychle opustit a věnovat se na plno jinému oboru.

[124] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 82.
[125] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 140.
[126] Tamtéž. s. 129.

Počet uchazečů/ek a studentů/ek je mnohem vyšší než počet absolventů/ek, což je pochopitelné. Prvotní motivace ke studiu však klesá už po prvním semestru. Do jisté míry je tento jev vysvětlován tím, že uchazečům a uchazečkám jde zpočátku hlavně o to "být přijat", a tudíž je jejich počáteční nadšení opouští s prvními povinnostmi a zkouškovým obdobím.[127] Zvláště pak chlapci přestávají být spokojeni se studiem učitelství zejména kvůli počtu dívek mezi studentkami a perspektivě profese.[128] Vstup do prostředí s většinovou převahou dívek může být pro chlapce rozhodující již v prvních týdnech studia, kdy si uvědomí, že v takové společnosti nechtějí být po většinu života. Rozhodují o tom rozdílné zájmy a vzdalování se ostatním mužským vrstevníkům z předchozího studia.

Některé obory jsou však převážně maskulinní a počet studentek v nich je výrazně nižší. Jedná se například o přírodovědné a technické obory. Naopak více dívek nastupuje do humanitních oborů.[129] Volbu oboru tak může ovlivnit i tato skutečnost a chlapci raději volí právě technické a přírodovědné obory, kde je větší pravděpodobnost, že budou studovat v mužském nebo smíšeném kolektivu.

Poměrně častým jevem je také tzv. drop-out začínajících učitelů, tedy opouštění školství už po několika letech praxe.[130] Začínající učitelé i učitelky většinou zažijí prvotní šok a ztrátu idejí, což vyplývá z chování žáků a žákyň, náročnosti přípravy a celkové nevděčnosti zaměstnání, jak ze strany žáků/yň a rodičů, tak i platového ohodnocení. Vyučující tak mohou do určité míry rezignovat a zvyknout si na podmínky práce, postupně nacházet vzorce, které jim pomohou si práci usnadnit a nakonec i oblíbit. To samozřejmě vyžaduje spoustu času, který mladí lidé odmítají obětovat a využívají tak jiné možnosti. Někteří roli učitele/učitelky odkládají buď rodičovskou dovolenou anebo dalším studiem, jiní volí dočasně jiné povolání nebo učitelství opouští úplně.[131] Tento problém nastává během prvních 3–5 letech praxe.

Opačným jevem je přechod mužů a žen ve středním věku z praxe do školství. Snaha o získání pedagogické kvalifikace vyplývá z potřeby změnit povahu zaměstnání, případně snahy o získání práce v nezaměstnanosti, špatného výběru oboru v mládí nebo

[127] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 84.
[128] Tamtéž. s. 83.
[129] SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. (ed.*) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. s. 76.
[130] PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. 2016. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 66(4). s. 387.
[131] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 91.

nemožnosti studia na VŠ z politických důvodů před rokem 1989.[132] Po změně politického uspořádání se zájem o studium na všech vysokých školách výrazně zvýšil. Zatímco ve školním roce 1989/1990 studovalo na vysokých školách celkem 112 980 studentů a studentek, o deset let později zde studovalo o téměř 90 000 lidí více.[133] Pedagogické fakulty zaznamenaly také velký nárůst studentů, přičemž znatelný byl zájem hlavně o studium jazyků a oborů s historií.[134] Vysokoškolské vzdělání se stalo poměrně důležitým artefaktem, který zajišťoval lepší životní podmínky, a vzhledem k odstranění překážek ke studiu z politických důvodů se na vysoké školy začalo hlásit obrovské množství studentů.

3.1.3. Prestiž učitelské profese

Poměrně důležitým faktorem pro volbu učitelského povolání je společenská prestiž této profese. Velký sociologický slovník popisuje prestiž jako *"dobré jméno, veřejností a společností uznávaný vliv, vážnost osoby či skupiny a respekt projevovaný jinými osobami či skupinami."*[135] Jinými slovy jde o hodnocení dané skupiny jedinců či jedince samotného na základě jeho schopností a dovedností, jeho vlivu na ostatní, jeho důležitosti a významu pro společnost. Prestiž se odvíjí od několika proměnných, jako je například výše mzdy, ojedinělost a náročnost povolání, význam povolání pro společnost, možnosti trávení volného času, ale také možnost uplatňování moci nad větším počtem lidí.

Učitelství je obecně považováno za vcelku prestižní povolání a už několik let se na základě průzkumu veřejného mínění umisťuje na žebříčku profesí velmi vysoko (viz. tabulka č. 2).[136] Celkově můžeme říct, že prestiž učitelství zůstává dlouhodobě stabilní a nejsou zde viditelné žádné skokové propady nebo navýšení.

Vyhodnocování prestiže učitelství na základě dotazníků však s sebou nese určité nedostatky. V první řadě je v dotaznících často uváděn mužský rod v názvu profese, („učitel"), což působí na hodnocení veřejnosti jinak, než kdyby byl využit ženský rod („učitelka"). Asociace muže s učitelstvím vyvolává větší váženost a automaticky tak zvyšuje prestiž profese. Zároveň se dotazovaní nemusí vždy shodovat v tom,

[132] VAŠUTOVÁ, *Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 45.
[133] ČSÚ [Český statistický úřad]. *Vysoké školy od roku 1989 - 2000*. 2017. s. 4.
[134] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 79.
[135] *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. s. 841. heslo: prestiž.
[136] TUČEK, Milan. Prestiž povolání – únor 2016. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2016. s. 7.

co přesně znamená prestiž profese. Respondenti tak někdy hodnotí povolání podle jejich náročnosti nebo výjimečnosti. Výsledky šetření proto nemusí odpovídat skutečnosti.

Tabulka 4: Prestiž povolání (průměrné dlouhodobé hodnocení) v letech 2004-2016

	11 /2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
Profese	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,0	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,2	7.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,2	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,1	11.
Voják z povolání	44,8	22.	46,6	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,6	12.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,0	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,4	14.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,1	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.	49,3	16.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	50,2	15.	48,8	17.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24.	37,9	14.	46,5	18.
Stavební dělník					48,1	18.	49,3	17.	44,0	19.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.	42,4	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.	41,2	21.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.	41,2	22.
Prodavačka	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.	40,3	23.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.	37,3	24.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.	31,2	25.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.	28,9	26.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost 8. - 15. 2. 2016, 1080 respondentů starších 15 let, osobní rozhovor.

Na prestiži učitelství se odráží hlavně charakter profese, její nezastupitelnost a důležitost ve společnosti. Paradoxně však dochází k podhodnocování profese nejen ze strany vedení škol, studujících a absolventů/ek učitelství, ale i samotných kantorů a kantorek.[137] Ti hodnotí výše především učitele/ky středních a vysokých škol, nikoliv škol základních, a naopak zhruba polovina dotazovaných vnímá učitelství v mateřských a základních školách za povolání, která se nepovažují za prestižní. Toto nedocenění, které učitelé a absolventi často pociťují, může mít za následek volbu jiného zaměstnání

[137] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 97.

nebo také odchod ze školství.[138] Nedostatečné profesní sebevědomí a pocit zbytečnosti se přenáší i na osobnost učitele/ky a dochází velmi rychle k syndromu vyhoření.

Příčin vlastního podhodnocování učitelstva je hned několik. Především zde dominuje nedostatek peněz a nízká mzda vzhledem k náročnosti práce a časté znevažování a zlehčování profese veřejností.[139] V tomto ohledu je častým problémem nedostatečná informovanost veřejnosti o náročnosti a komplexnosti práce, přičemž je učitelům a učitelkám předhazována dlouhá doba prázdnin, která je zpravidla využívána k přípravám a samostudiu, školením a podobným aktivitám přispívajícím k dalšímu vzdělávání vyučujících nebo například krátká pracovní doba a dostatek volného času, který však mnoho učitelů a učitelek věnuje přípravám na výuku a další administrativě spojenou s výkonem profese.

Veřejnost obecně považuje učitelství za náročné povolání, na které však není nutná nějaká zvláštní odborná specializace. Problémy vidí spíše v organizaci žactva a v řešení kázeňských problémů, než v komplikovanosti výuky a potřebných znalostí pro výkon profese. To souvisí také s věkem žáků a žákyň, které vyučující vzdělává. Prestiž se odvíjí od počtu a vlastností klientů, v tomto případě žáků/žákyň, které jedinec v daném povolání má. Zpravidla se prestiž snižuje s nižším věkem klientů. Práce s žactvem nižšího věku je obecně považována za méně náročnou. Je to však právě naopak a díky zvětšujícím se *"nerovnostem ve společnosti, vyššímu výskytu vývojových poruch a narůstajícím sociálně patologickým jevům v žákovské komunitě"*[140] je nezbytné mít specifické znalosti a dovednosti, které vyučujícím umožňují pracovat efektivně i s velice rozlišnou žákovskou skupinou.

Zajímavým faktorem je také vysoká feminizace ve školství, která snižuje prestiž i profesní sebevědomí podobně jako u jiných feminizovaných povolání. I přesto, že učitelství zaujímá na žebříčku povolání jednu z vyšších příček, je možné, že respondenti odpovídají v dotaznících bez hlubšího porozumění termínu prestiž a hodnotí tak spíše náročnost profese.[141] Mnoho lidí vnímá učitelství jako potřebné, ale zároveň uznává, že by učiteli nikdy být nechtěli. Často zastávají tento názor

[138] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 97, 98.
[139] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. s. 160.
[140] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 51.
[141] BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002. 12(4), 17. str. 26.

vzhledem k vysoké náročnosti a nízkému platu.[142] Především muži o učitelství neuvažují právě kvůli výši platu. To však nevypovídá o prestiži povolání.

Nepochybně zde hraje roli také to, že učitelství je zkoumáno širokou laickou veřejností a podrobováno detailnímu prověřování ať už ze strany rodičů nebo úředníků, kteří s touto profesí nemají nic společného. Pro hodnocení pedagogů a pedagožek neexistují žádná objektivní kritéria a je tedy obvyklé, že názory na výkonu vyučujících jsou různé a to, co jedna strana vyzdvihne, druhá naopak zkritizuje.[143] Roztříštěnost požadavků se jeví jako velký problém a učitelé a učitelky nejsou schopni naplnit očekávání všech aktérů. Dostávají se často do konfliktů s představami laiků a vlastní profesní identitou.

Poměrně běžnou praxí je i zaměstnávání nekvalifikovaných pracovníků/pracovnic, což samozřejmě snižuje celkovou prestiž profese. Pociťuje to tak nejen veřejnost, ale i učitelé a učitelky samotní a považují to za degradaci své profese.[144] V běžném životě je nemyslitelné, aby například nekvalifikovaný lékař vykonával praxi. Celkově tak veřejnost získává pocit, že učitelem či učitelkou se může stát každý a není to tedy žádné složité povolání. Nejen, že kantoři/kantorky ve školách někdy nemají dostatečné vzdělání, ale navíc často vyučují předměty, které nejsou v jejich aprobaci a nemají tak dostatečné znalosti, které jsou pro výuku potřeba. Může se stát, že jsou pak tzv. "o kapitolu napřed", což se odráží jak na jejich profesním sebevědomí, tak i na vztahu k předmětu a později i výuce celkově.

Plně nekvalifikovaní vyučující nastupovali do škol hlavně po demokratizačním hnutí. Obrovský nárůst počtu studujících vyžadoval přijetí nových pedagogických pracovníků/pracovnic. S potřebou přijmout větší množství učitelů/učitelek během krátké doby došlo k naplnění učitelských sborů nekvalifikovanými vyučujícími, čímž dochází k devalvaci učitelstva veřejností, a tím i snižování jejich profesní prestiže.[145] Po tomto hromadném zvýšení učitelských stavů veřejnost získala pocit, že učit může téměř každý a hodnocení tohoto povolání rapidně kleslo.

Vzhledem k multidisciplinaritě povolání mají vyučující základní znalosti z několika oborů, avšak neumí nic do hloubky tak, jako experti dané oblasti studia, což může narušit jejich profesní sebevědomí.[146] Pokud si vyučující není jistý

[142] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 57.
[143] Tamtéž. s. 98.
[144] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 23.
[145] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 60.
[146] Tamtéž. s. 51.

v předmětu, který vyučuje, často není schopen podat skvělý výkon. Žáci/žákyně většinou tento problém rychle rozpoznají a přehodnocují podle toho i jejich vztah k vyučujícím a k předmětům.

Mnoho učitelů a učitelek tvrdí, že nízké mzdy mají největší podíl na prestiži povolání a jsou přesvědčení, že s nárůstem mezd stoupne i prestiž. Učitelé/ky v tomto ohledu vycházejí z povahy konzumní společnosti a hodnocení důležitosti jedince na základě výše jeho příjmů.[147] Toto tvrzení však není pravdivé už podle viditelných výsledků v tabulce č. 2, hodnotící prestiž povolání. Nicméně hodnocení jedinců na základě výše jeho příjmů je poměrně častý jev, který se může rozhodně odrazit i na chování rodičů s vyšším finančním kapitálem vůči vyučujícím.

Co však finanční ohodnocení poměrně hodně ovlivňuje je atraktivnost profese. Čím vyšší je mzda, tím vyšší je zájem o práci. Výběr kvalitních pedagogických pracovníků/pracovnic je tedy o dost náročnější.[148] Nízké platy a potřeba vysokého pracovního nasazení nejsou pro uchazečky, ale především pro uchazeče lákavé a raději volí jiná zaměstnání.

3.1.4. Učitelé na jednotlivých stupních škol

Genderové rozložení učitelstva na jednotlivých stupních škol už bylo zmíněno v předchozí části práce, nicméně detailnější rozbor stereotypních genderových vzorců a specifika mužů v roli učitele budou popsána v této kapitole.

Na první pohled je viditelné rozložení mužů a žen na rozdílných stupních škol, což ovlivňuje především hodnocení z hlediska prestiže. Čím nižší stupeň vzdělání, tím nižší profesní prestiž.[149] Odvíjí se to hlavně od věku žákovské skupiny, protože panuje všeobecný předpoklad, že práce s menšími dětmi je snadnější a více založená na péči než na vzdělávání. To koreluje se stereotypním viděním žen jako matek a pečovatelek a jejich většinovém zastoupení v pozici učitelky v předškolním a prvostupňovém vzdělávání. Práce učitelů a učitelek na nižších stupních je díky těmto stereotypům posuzována také jako jednodušší. Ve skutečnosti je však práce s mladšími žáky/žákyněmi o dost náročnější. Třídy jsou rozmanitější a vyučující musí mít mnohem větší rozsah znalostí a dovedností vhodných pro každého jednotlivce.[150] Často musí

[147] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 136.
[148] Tamtéž. s. 138.
[149] Tamtéž. s. 42.
[150] Tamtéž. s. 19.

vyučující, kromě ovládnutí svých předmětů, mít také odborné znalosti ze speciální pedagogiky a disponovat řadou dalších schopností, díky kterým zvládnou mladší žáky a žákyně zaujmout a motivovat k učení, ale i naučit látku.

Předškolní vzdělávání je nejvíce feminizovaný stupeň školské soustavy v ČR. Ve školním roce 2017/2018 v mateřských školách pracovalo pouhých 203 učitelů, což činí z celkového počtu necelé 1 %.[151] Muži na tomto stupni vzdělávání jsou spíše výjimkou. Pro mnoho lidí je zvláštní představa, že by muž pracoval s tak malými dětmi. Práce s menšími dětmi je totiž tradičně posuzována jako vhodnější pro ženy. Ženy jsou dle genderového stereotypu vnímány jako citlivější, empatičtější a jejich přirozený mateřský pud by jim měl pomoci při péči o tyto děti. To vše jsou genderové konstrukty, vytvořené společností.

Většina žen těmito vlastnostmi disponuje, protože jsou k nim od dětství vedeny, nicméně není pravidlo ani podmínka, že všechny ženy musí tyto charakteristiky mít a naopak, že muž takové mít nemůže, není jich schopen nebo je nesmí projevovat. Vlastnosti každého jedince jsou tvořeny částečně geneticky, ale z velké části socializací. Dítě přejímá a internalizuje modely feminity a maskulinity, které vidí ve svém okolí. Je tedy naprosto přirozené, že i chlapec může přijmout vlastnosti, které se považují za feminní a integrovat je do své jinak maskulinní osobnosti.[152] Vzniká tak nový model mužství, který se odlišuje od hegemonní maskulinity, avšak neznamená to, že je muž zženštilý. Nicméně těmto mužům nevadí práce v ženském kolektivu ani věk žáků. Dokonce tvrdí, že díky jejich jedinečnosti a schopnosti vyniknout i v této sféře získávají něco navíc než "obyčejní chlapi".[153]

Vzhledem k povaze práce, je pro pedagogy a pedagožky v mateřských školách typický přesah pracovní role do role osobní. Jejich osobnost je do jisté míry ovlivněna vztahem s dětmi v tak nízkém věku, což se promítá i do jejich chování a trávení volného času.[154] Pro ženy je přechod mezi prací a rodinou jednodušší, protože většinou jsou to právě ony, které se starají o vlastní rodinu a domácnost. Rozdíl v genderových rolích, které by měly zastávat, tedy není tak velký. V práci i v domácnosti využívají stejné schopnosti a vlastnosti. Od mužů je naopak očekáváno trochu jiné chování. Rozdíl mezi

[151] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele.* 2018
[152] KOMÁREK, Stanislav. Muž jako evoluční inovace?: eseje o maskulinitě, její etologii, životních strategiích a proměnách. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. s. 79.
[153] FÁROVÁ, Nina. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí." *Gender, rovné příležitosti, výzkum 16 (1): s. 47,49*
[154] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 66.

jejich rolí učitele v mateřské škole a v rodině tak může být obrovský. Mnoho mužů o toto zaměstnání nestojí právě kvůli neslučitelnosti rolí, které by v obou sférách měli zastávat a nutnosti překonání velkých stereotypních bariér ze strany společnosti.

Mezi největší problémy patří samozřejmě nízký plat, práce s malými dětmi, ženský kolektiv a vlastnosti, které jsou společností považovány většinou za zženštilé. Ne každý muž dokáže takovému nátlaku ze strany společnosti odolat a raději volí jiné "mužnější" povolání. Velké obavy plynou také z nutnosti přizpůsobovat se dětem, což určitým způsobem zasáhne i do soukromé sféry učitele. Vzniká tak riziko internalizace role učitele a její aplikace i v soukromé sféře. Každý zaměstnanec či zaměstnankyně bez ohledu na typ povolání jsou svou prací do jisté míry "deformováni". V práci učitele/učitelky se to projevuje například neustálým zájmem o děti a řešením jejich studijních výsledků či kázeňských problémů, což především u mužů často není přijímáno pozitivně jejich okolím.[155] Práce učitele s sebou nese také obrovskou zodpovědnost, zejména u dětí v tomto věku, a to nejenom z hlediska jejich bezpečnosti, ale také jejich správného vývoje a jejich prvotní výchovy a druhotné socializace.

Celkově však mají zaměstnanci/kyně na této úrovni školství silný pocit nedocenění a nízkou sociální prestiž. Z mnoha výzkumů však vyplývá, že jde spíše o pocit samotných učitelů a učitelek než ostatních členů společnosti.[156] Veřejnost často hodnotí spíše náročnost profese než její prestiž a chápe někdy mateřské školy jako pečovací službu, nikoliv jako vzdělávací instituci.

Podobně jsou na tom také vyučující na prvním stupni základních škol. Žáci v tomto a mladším věku jsou na učitele a učitelky poměrně silně vázáni a obvykle přejímají jejich chování jako svůj vzor.[157] Vzhledem k vysoké feminizaci v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základních škol, je zřejmé, že chlapcům často chybí mužský identifikační vzor ve škole. S tím koreluje také častý rozpad rodin a výchova chlapců jejich matkami. Nová generace možná proto získává jiný pohled na mužství. Na jednu stranu je chlapec ochuzen o mužský model ve svém raném věku, ale na druhou stranu přejímá díky výchově převážně ženami specifické rysy maskulinity, které mohou vyústit v tolerantnější přijetí mužů v netypických pozicích a dále také zájem o tyto pozice.

[155] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 69.
[156] Tamtéž. s. 69.
[157] Tamtéž. s. 66.

Žáci v tomto věku jsou poměrně kontaktní a na učitele a učitelky se vážou nejen psychicky, ale často vyžadují i kontakt fyzický. V případě učitelů může tento jev působit velmi negativně. Muži v bližším kontaktu s dětmi nejsou chápáni jako něco "normálního". Stereotypně jsou s nimi spojovány charakteristiky, jako moc, agrese či predátorství, což je v rozporu s navázáním citového kontaktu s dítětem. Muži na nižších stupních vzdělávání tak mohou vzbuzovat v rodičích pocit strachu nebo se dokonce potýkat s nařčením z pedofilie. Především otcové dětí, kteří nechápou postavení jiných mužů v této poměrně feminní pozici se mohou cítit ohrožení, protože sami takové zkušenosti nerozumí a nedokážou si sebe v této pozici představit.

Učitelé na druhých stupních základních škol jsou už ve větším zastoupení, avšak stále v menšině oproti ženám. Muži zde tvoří 25 % z učitelských sborů. Vyšší počet učitelů je pravděpodobně způsoben širší nabídkou vyučovaných předmětů, především přírodními vědami. Tyto předměty jsou často logického charakteru, který je stereotypně chápán jako mužská doména a velkou většinu vyučujících těchto oborů tvoří právě muži. Jedná se hlavně o technické, logické, či fyzicky zaměřené předměty jako jsou například fyzika, tělesná výchova nebo zeměpis.[158] Často dochází i k tomu, že muži vystudují technický či přírodovědný obor a až později si doplní pedagogické vzdělání a přechází k učitelství.

Středoškolští učitelé mají podobné charakteristiky jako učitelé na druhých stupních základních škol. Ze statistik můžeme vyčíst, že učitelské sbory na všeobecných gymnáziích tvoří z většiny ženy, a to z 66 %. Střední odborné školy jsou také zastoupeny spíše učitelkami, které tvoří z celkového počtu 59 % vyučujících. Nicméně střední odborná učiliště a učiliště, která se vyznačují jistou mírou specializace a praktického zaměření, zastupují z 54 % učitelé.[159] Genderově stereotypní výběr vzdělání často určuje prvotní směr budoucí kariéry, ale mnohdy se stane, zejména v případě mužů, že se ve vystudovaném oboru neuplatní, a tak zvolí například pedagogický směr, kde své znalosti předávají dál.

Více učitelů je na vysokých školách. V porovnání s ostatními školami jsou zde muži ve většinovém zastoupení, a tvoří 65 % všech akademických pracovníků.[160]

[158] VÁCLAVÍKOVÁ, Lenka. *Učitelské sbory z hlediska genderové perspektivy*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
[159] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 7.
[160] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky.* 2017.

Tento poměr se nezměnil během deseti let,[161] takže můžeme říci, že je zde genderové rozložení akademických pracovníků konstantní. Nicméně to stále převyšuje primární a základní školství. To může mít několik příčin. Zaprvé jsou muži pravděpodobně ochotnější pracovat na vysokých školách kvůli vyšší společenské prestiži, se kterou je tato pozice spjata. Společnost předpokládá, že vyučující na vysokých školách jsou absolutní experti svého oboru, jelikož jsou schopni vzdělávat dospělé lidi a neustále je učit něco nového. Učivo základní školy totiž zvládá většina společnosti a lidem tak nepřijde náročné obecně známé věci dále předávat.

V tomto stupni vzdělávání se projevuje zcela opačný fenomén, kterým je maskulinizace pedagogických sborů. Na vysokých školách je menší počet žen mezi vyučujícími, což může působit negativně na motivaci studentek k práci na těchto pozicích. Spolu s vyšším počtem mužů stoupá také prestiž vzdělávání tohoto typu, i jednotlivých oborů a kateder, kde mezi pedagogy působí většina učitelů.

Výše platu u akademických pracovníků má také svůj podíl na počtu mužů a žen. Vysokoškolští pedagogové mají průměrnou měsíční mzdu až o 10 000 Kč vyšší než vyučující na základních a středních školách.[162] Motivace k vyučování právě na tomto stupni je o to vyšší. Na druhou stranu je potřeba zdůraznit, že pro výuku na vysoké škole je nutná jistá kvalifikace. Studium je poměrně dlouhé a náročné. Platové ohodnocení se přímo úměrně odvíjí od dosaženého titulu, což vzhledem k společenským podmínkám vyhovuje spíš mužům. V tomto ohledu mají větší možnost ke studiu a zvýšení kvalifikace právě muži, kteří většinou nepřerušují svůj kariérní postup rodičovstvím. Důkazem je i počet mužů a žen, kteří získali titul profesor/ka. Z celkového počtu tvoří na veřejných vysokých školách profesoři 85 %.[163]

Navíc se jedná o práci s již dospělými lidmi, kteří se vzdělávají zcela dobrovolně. Není tak nutné obávat se řešení výchovných problémů a podobně. Studenti/ky vysokých škol jsou často motivovaní a vzdělávají se sami. Co však může působit jako silný demotivační faktor je nutnost dokonalé znalosti svého oboru a profesní sebejistota.

[161] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky.* 2008.
[162] Tamtéž. 2017.
[163] ČSÚ [Český statistický úřad]. *Ženy a muži v datech.* 2017.

3.1.5. Oborové zaměření učitelů

Z předchozích kapitol vyplývá, že počet mužů v pozici učitele roste se stupněm vzdělávání. To není příčinou pouze vyšší prestiže těchto stupňů vzdělávání, ale také možností vyučovat různé odborné předměty, což předškolní a primární vzdělávání neumožňuje.

Volba jednotlivých oborů studia je do velké míry založena na genderové výchově chlapců a dívek. Předávání stereotypních konstruktů z generace na generaci ovlivňuje chování jedinců, kteří se dále rozhodují tak, aby do těchto předem stanovených „škatulek" patřili. Obrovský technický pokrok společnosti, který mění i celkový charakter společnosti, a přenos konstruktů generacemi, které se od sebe neustále vzdalují, způsobuje jisté odchylky a modifikace v těchto vzorcích. Nicméně určité tendence směřování k mužským a ženským rolím, a to jak ve sféře veřejné, tak i osobní, stále přetrvávají.

Důkazem je například poměr studentů a studentek na středních odborných a vysokých školách. Výběr a studium na jednotlivých typech škol je rodově podmíněný a vliv primární socializace a genderových rolí zde má poměrně velký význam. Ve středoškolském vzdělávání jsou dívky v nejsilnějším zastoupení na pedagogických, sociálních, zdravotnických školách a obchodních akademiích. Chlapci navštěvují ve většině školy průmyslové a technické. Navíc genderové rozvrstvení studenstva koresponduje i s genderovým rozložením pedagogického sboru, kde dívky vyučuje většinou feminizovaný sbor a na školách s převahou chlapců mezi studenty je naopak pedagogický sbor tvořen spíše muži.[164] [165] Podobné genderové rozvrstvení studujících tak logicky pokračuje i na vysokých školách. Chlapci projevují větší zájem o studium technických oborů, tělovýchovy a přírodovědných oborů, zatímco dívky raději volí humanitně založené obory, studium ekonomie a zdravotnictví.[166]

Na pedagogických fakultách však v drtivé většině převažují studentky, které tvoří z celkového počtu 27 577 studujících 78 %.[167] Primární zájem o učitelství tedy mají spíše dívky, což nasvědčuje, jakým směrem se vývoj této profese ubírá.

[164] KRIŠTOFOVÁ, Lenka. 2010. „Učiteľky a riaditelia." *Gender, rovné príležitosti, výzkum* 11 (2): 85–88. s. 87.
[165] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 8.
[166] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. S. 150.
[167] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol.* 2018.

Chlapci, obvykle prvotně neuvažují o učitelství jako svém budoucím povolání. Různé okolnosti, jako například nepřijetí na vysokou školu nebo nedostatek volných pozic ve studovaném oboru a velká konkurence na pracovním trhu, je může donutit k přehodnocení cílů a zaměření se na pedagogickou činnost. Volba střední školy probíhá u většiny žáků v době, kdy si ještě nejsou zcela jistí, jestli dané povolání opravdu budou chtít vykonávat. To téměř vylučuje chlapce ze studia na středních pedagogických školách a následně ovlivňuje jejich nástup na pedagogické fakulty. Mnoho chlapců volí střední vzdělávání po vzoru svých vrstevníků. Po nástupu na střední odborné školy a učiliště, kam se z velké části hlásí, už není dostatek prostoru ani času toto zaměření měnit a žáci tak zůstávají v těchto oblastech studia.

Nejen studenti/ky, ale i absolventi/ky již pracují v oboru studia mimo učitelství, mohou najít uplatnění ve školství. Primární vzdělávání a první stupeň základních škol má tak velmi feminizované pedagogické sbory právě kvůli studiu, který je pro tuto práci nutný. Základem je studium pedagogických fakult, kde se budoucí učitelé a učitelky vzdělávají speciálně pro práci s mladšími žáky. Studium na druhý stupeň základních škol a střední školy je odlišné. Většinou se jedná o jedno nebo dvouoborové studium zaměřené na předmět, který bude na druhém stupni vyučován. K tomuto studiu je přidána nezbytná část pro učitelství, a to pedagogicko-psychologický základ. Absolventi/absolventky pedagogických fakult zaměřených na vzdělávání pro druhý stupeň a výše odchází ze školy se znalostmi jednoho nebo dvou oborů a základů psychologie a pedagogiky. Vzhledem k potřebě výuky odborných předmětů jsou často využíváni také lidé z praxe, kteří studovali požadované obory i na jiných než pedagogických fakultách. Ti po doplnění pedagogického minima mohou začít učit se stejnou kvalifikací jako ostatní vyučující, kteří studovali na pedagogické fakultě. Tímto způsobem se do školství dostávají muži. Přichází tak z jiných fakult než pedagogických a vzhledem k charakteru studia působí častěji na vyšších stupních vzdělávání.

Všeobecné vzdělání (mateřské školy, základní školy a gymnázia), tedy stále zastávají převážně učitelky, které tvoří přibližně 2/3 učitelských sborů.“[168] Technické a přírodovědné předměty však často vyučují muži a to napříč stupni školské soustavy.

Vzhledem k tendenci mužů i žen studovat výše zmíněné obory, dochází k zacyklení genderových stereotypů a přenosu genderových modelů na další generace.

[168] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 8.

Přesun napříč genderovým uspořádáním v pracovní sféře je pomalý, hlavně pokud jde o přesun mužů do feminních oblastí ve sféře práce. To se projevuje i ve volbě oborů. Technické a další výše zmíněné obory jsou tedy spíše zastávány muži. Vzhledem k dalším faktorům genderových konstruktů je pak pochopitelné, že s počtem mužů na dané fakultě narůstá i prestiž. *„Obecně platí, že čím vyšší prestiž má určitá škola či její katedra, tím méně žen na ní pracuje.“*[169]

3.2. Ředitel školy

Vedoucí pozice v různých oblastech bývají zpravidla obsazovány muži, dalo by se předpokládat, že ředitelé jsou zastoupeni ve školství ve větším měřítku nežli učitelé. Data z roku 2003 udávají, že celosvětově muži tvoří celých 60 % členů vedení škol a administrativních pracovníků a 57 % ředitelů a zástupců ředitelů škol.[170] V České republice však byl, a stále je, tento poměr jiný a demaskulinizace profese zde zasáhla také do řídících pozic, čímž se od celosvětového průměru odlišujeme. Ředitelé v ČR totiž dlouhodobě tvoří pouhých 30 % z celkového počtu,[171] což je vzhledem k mezinárodnímu průměru celkem málo. Otázkou je, zdali je takový počet způsoben vyrovnanými možnostmi žen a mužů v kariérním postupu v tomto pracovním odvětví nebo zda tato pozice není natolik prestižní, aby se jí účastnili muži. Pozice ředitele či ředitelky školy je spjata s mnoha povinnostmi, schopnostmi a dovednostmi. Jde především o manažerskou pozici, která se svým charakterem sice vzdaluje učitelství, ale stále je pro efektivní zvládnutí této pozice nutné mít jistou znalost a praxi v oboru. Vedoucí pracovníci musí disponovat především komunikačními schopnostmi, mírou zodpovědnosti, orientovat se v účetnictví, ekonomice a zákonech a být organizačně schopní. Rozsah povinností a kompetencí je poměrně široký, čemuž odpovídá i potřeba výše zmíněných schopností, což hraje svou roli v obsazení této pozice.

[169] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. S. 156.
[170] Tamtéž. s. 139.
[171] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018. [online tabulka]. 1. Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle pohlaví v letech 2011–2017.

3.2.1. Genderové zastoupení vedení škol

Obecně je kariérový postup žen mnohem pomalejší a mnohdy nedosahuje takových pozic jako u mužů. Socioložka Christie Williams tento fenomén popsala jako „skleněný strop“. Jsou to jakési *„neviditelné bariéry, které zbraňují ženám a minoritám v mobilitě v zaměstnání směrem nahoru.“*[172] Učitelky tak i přes své snahy o postup v zaměstnání bývají znevýhodněny oproti jejich mužským kolegům.

Muži na tyto bariéry obecně nenarážejí. Naopak jsou často vyvezeni v pracovní hierarchii výše v „tzv. skleněném výtahu“. Tento efekt se projevuje zejména ve feminizovaných zaměstnáních. S mužem je zacházeno jako s výjimkou a je tedy často přednostně posouván kupředu v kariérním postupu oproti ženám, které mají stejnou nebo i lepší kvalifikaci a délku praxe.[173] Williams však dodává, že ne vždy je tento postup chtěný. Na muže jsou vyvíjeny neviditelné tlaky na základě genderových rolí ve společnosti, takže muž musí někdy až bojovat, aby zůstal na nižší úrovni profese, která je chápána jako feminní.[174] V oblasti školství se tak znovu do popředí staví stereotypní představy o maskulinních charakteristikách, kdy muži by měli být racionálnější a měli by tak lépe zvládat organizaci školy se všemi administrativními a reprezentativními záležitostmi. Určitou roli hraje také finanční ocenění, přičemž je od mužů očekáván i vyšší příjem vzhledem k potřebě uspokojení jejich role, jako živitele rodiny.

I přes zřejmý předpoklad, že muži budou ve většinovém zastoupení i v řídících pozicích, data ze statistických ročenek školství tvrdí opak. Muži tvořili v roce 2016 v průměru pouze 30 % z celkového počtu a tento podíl se jeví jako konstantní. Během deseti let se celkový počet ředitelů snížil o pouhá 2 %. V rámci jednotlivých stupňů škol ředitelé zaujímají většinu pouze na středních školách, vyšších odborných školách a konzervatořích.[175] To je pochopitelné vzhledem k tomu, že na těchto typech škol muži tvoří většinu i v učitelských sborech. Výrazněji jsou muži ve vedení zastoupeni i na vysokých školách, naopak v mateřských školách nejsou na těchto pozicích téměř vůbec. Celkově se muži objevují častěji ve vedoucích pozicích na těch typech škol, kde zaujímají srovnatelnou nebo větší část pedagogických sborů.

---

[172] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 322.
[173] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 3.
[174] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 322.
[175] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.

Na druhou stranu se i na stupních škol s nižším zastoupením mužů mezi učiteli objevuje fenomén tzv. mužských sítí. Tento fenomén byl zkoumán v mnoha různých pracovních oblastech a ve všech se projevuje jako „*tendence mužů vzájemně se podporovat a pomáhat si, a to pouze na základě genderové příslušnosti, nikoliv na základě bližší osobní známosti. Tato tendence je naopak velmi nízká mezi ženami.*“[176] V praxi pak může docházet k upřednostňování mužů oproti ženám. V případě, že řediteli škol jsou muži, častěji jmenují do vyšších funkcí také muže. Ženy naopak nemají sklony upřednostňovat jiné ženy při volbě do vyšších pozic na základě pocitu genderové sounáležitosti. Proto je běžné, že i přes menšinové zastoupení učitelů v pedagogickém sboru, mají právě muži často stále větší pravděpodobnost na povýšení než ženy.

Do českého školství však obecně směřuje méně mužů, a tak je Česká republika v počtu mužů ve vedení škol oproti celosvětovému měřítku pod průměrem. Obecně totiž muži tvoří většinu vedoucích pracovníků, a to až z 60 %.[177] Český vzdělávací systém však dosáhl vyšší feminizace i na úrovni vedení škol. Tento jev je možné odůvodnit celkovým genderovým poměrem zaměstnanců v oblasti školství. Do funkce ředitele či ředitelky školy jsou voleni nejčastěji lidé z praxe, nikoliv z jiných odvětví pracovní sféry, a to i přes to, že práce vedení školy je mnohem vzdálenější od pedagogické činnosti a jde spíše o administrativní činnost spojenou s ekonomickými, organizačními a reprezentačními schopnostmi.

Na volbě ředitele nebo ředitelky se samozřejmě podílí také výběrová komise, která je obvykle zastávána z větší části muži.[178] Na základě počtu mužů ve výběrové komisi, který je ve většině případů vyšší nebo rovný ženám se projevuje, i když nezáměrná, sounáležitost k mužům a jejich následné zvolení do vyšší pozice. Často se tak ale děje i na základě běžných stereotypních představ o mužích, kdy právě oni jsou voleni do vyšších pozic kvůli předpokladu větší pragmatičnosti, racionalitě nebo jejich ambicióznějším cílům.[179] Tyto předpoklady však nejsou podloženy žádnými hmatatelnými výstupy a je tak často rozhodováno na základě nepodložených předsudků.

Aprobace kandidátů má také vliv na jejich možné povýšení. Dotazovaní ředitelé z šetření Pavlíka a Smetáčkové měli v polovině případů vystudované učitelství

[176] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 24.
[177] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 139.
[178] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 24.
[179] Tamtéž. s. 23.

tělocviku a matematiky. Téměř všichni vedoucí pracovníci pak měli stereotypně mužské aprobace, jako je tělocvik, matematika, fyzika apod. Kandidátky, s těmito aprobacemi měly větší šanci pro získání této pozice kvůli předpokladu jejich logického úsudku, racionality a organizačních schopností, které jsou pro tyto obory typické.[180]

Z rozhovorů s vedením několika škol zpracovaných Pavlíkem a Smetáčkovou je patrné, že někteří muži byli do funkce zvoleni ještě před samotným řízením nebo byli vyzváni předchozím vedením školy (tvořeným převážně muži) ke kandidatuře na post ředitele školy.[181] Ženy se tímto dostávají do znevýhodněné pozice i přes to, že jejich ambice a zkušenosti mohou směřovat výše než ty mužské. Teorie „skleněného výtahu" je viditelná i na tomto příkladu. Často se také stává, že zájemce o ředitelskou pozici nemá žádného protikandidáta, nebo jsou mezi zájemci pouze muži. Dalo by se říct, že muži také díky stereotypnímu předpokladu jejich „vhodnosti" pro tuto práci převládají v konkurzním procesu jak z hlediska uchazečů o ředitelské pozice, tak i z hlediska zastoupení v komisích."[182] Všechny tyto prvky nahrávají ke zvolení mužů do vedoucích pozic ve školství.

Muži se na tyto pozice hlásí především z důvodu lepšího finančního ohodnocení, přičemž plat vedoucího pracovníka/ce je vyšší až o 20 000 Kč (viz. Tabulka č. 1).[183] Částka se sice odvíjí od délky praxe a stupně školy, ale i s nejnižším platem vedoucího pracovníka/ce je rozdíl oproti učitelům a učitelkám markantní.

S kariérním postupem roste pochopitelně i prestiž. Charakter práce vedení školy je naprosto odlišný od pedagogické činnosti, čímž se dostáváme do zcela jiné sféry pracovní oblasti. Vedoucí pozice jsou navíc často asociovány s muži a už to pozdvihuje celkovou prestiž. Jak už bylo zmíněno v předchozích částech práce, jedním z faktorů, od kterého se odvíjí prestiž profese je také moc, vykonávaná nad jinými lidmi. Tedy počet podřízených či nadřízených, které zaměstnanec má. Pozice ředitele či ředitelky škol tak ihned dosahuje vyšších hodnot v ocenění prestiže povolání.

I přesto, že mužů v ředitelských pozicích je méně než žen, je jich v poměru s množstvím učitelů více, než ředitelek v poměru s učitelkami. Náplň práce řídících pracovníků a pracovnic v oblasti školství do značné míry tento jev ovlivňuje. Aspirace na ředitelské pozice souvisí samozřejmě také s genderově stereotypním nastavením

[180] PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 24.
[181] Tamtéž. s. 23.
[182] Tamtéž. s. 24.
[183] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.

společnosti. Podrobněji ukazuje celkové počty mužů a žen na různých pozicích a jejich poměr, tabulka č. 5.

Tabulka 5: Poměr žen a mužů v řídících pozicích oproti jejich celkovému počtu ve školství

	celkem	ženy	muži
pedagogičtí pracovníci/ce	185 000	148 000	37 000
řídící pracovníci/ce	1 300	910	390
celkem	186 300	148 910	37 390
poměr řídících pracovníků/ic z celkového počtu mužů a žen	0,7 %	0,6 %	1,0 %

Zdroj: MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Školství celkem – přepočtené počty učitelů/akademických pracovníků/nekvalifikovaných ve školním/akademickém roce 2007/08 až 2017/18 – podle druhu školy* [online graf]. 2017.
MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017.
MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání*. [tabulka]. 2018

Z celkového počtu pedagogických pracovníků a pracovnic tvoří muži necelých 20 %, řídící pozice pak muži obsazují zhruba z 30 %.[184] Poměr žen v řídících pozicích oproti celkovému počtu žen ve školství je pouhých 0,6 %. Muži, ačkoliv jejich počet je výrazně nižší, než je tomu u žen, tvoří z celé 1 % řídících pracovníků z celkového počtu mužů. Na tomto shrnutí je vidět vyšší kariérní postup učitelů než učitelek. Muži mají větší šance na povýšení do role ředitele školy i navzdory, nebo právě díky jejich nízkému počtu.

Jak už bylo zmíněno výše, i přes silné feminizační tendence ve školství, jsou muži na pozici ředitele voleni spíše než ženy. Příčiny tohoto fenoménu vyplývají z genderového konstruktu společnosti, který představuje muže jako jedince schopného uplatňovat moc nad ostatními, s lepším logickým myšlením, organizačními dovednosti a především přirozenou autoritou. V tomto ohledu je muž vnímán jako vhodnější pro toto povolání více než žena, čímž je ovlivněna i aspirace mužů a žen na právě na tyto pozice.

[184] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Školství celkem – přepočtené počty učitelů/akademických pracovníků/nekvalifikovaných ve školním/akademickém roce 2007/08 až 2017/18 – podle druhu školy* [online graf]. 2017.

4. Gender ve vztahu s členy vzdělávacího procesu

Rozdíly mezi muži a ženami v roli učitelů a učitelek jsou zřejmé jak v jejich vlastních adaptacích těchto rolí, tak i ve vztahu s ostatními členy vzdělávacího procesu ať už jde o žáky/žákyně, jejich rodiče, vedení školy či ostatní členy pedagogického sboru. Veškerá komunikace, jednání a chování jsou ovlivněny skutečností, zdali jde o učitele nebo učitelku.

Jedinec je socializován v určitém genderovém rámci a je směřován k chování vhodnému pro jeho pohlaví. Ženství i mužství se tak zákonitě promítá do osobnosti jedince. I přesto, že každý má hranice mezi těmito dvěma sférami nastavené jinak, stále existují pevně dané formy chování, které patří k jednomu, či druhému pohlaví a na jejich překročení je často nahlíženo s despektem a nepochopením.

Na základě osvojených vlastností se vytváří vzájemný vztah s ostatními členy společnosti. Samozřejmě zde jsou rozdíly mezi chování různých žen a různých mužů a stejně tak jsou i různé vazby a vztahy tvořené vůči nim. Můžeme zde však pozorovat jisté genderové vzorce. V oblasti školství tak můžeme chápat například přirozenou autoritu učitelů nebo pečovatelské sklony učitelek jako jeden z možných vzorců genderově orientovaného chování.

4.1. Pohled učitelů a učitelek na svou profesi

Ačkoliv má učitel i učitelka stejnou náplň práce, často je jejich přístup k této profesi, a tím pádem i její provedení odlišné. To vše je závislé na osobnosti učitele/ky, která je vytvářena v rámci určitých genderových konstruktů, a tak i ovlivněna vlastnostmi typicky maskulinními a typicky feminními.

Učitel či učitelka nezastávají pouze tuto roli, ale disponují řadou dalších rolí jako je například otec, matka, manžel, manželka, pečovatelka, živitel apod. Muži bývají zaměřeni spíše na materiální vztahy, zatímco ženy na emocionalitu a osobní vztahy.[185] V souvislosti s učitelstvím panuje předpoklad, že ženy budou v práci s dětmi více emočně uspokojeny než muži. Zároveň je však s touto profesí, kvůli počtu žen, které ji vykonávají, a stereotypním charakteristikám žen, spojována péče více než vzdělání.

Pohled na své povolání mají učitelé i učitelky jiný a rozdílnost je možné najít hned v několika oblastech. V případě hodnocení náročných situací v učitelství se ženy

[185] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. s. 162.

i muži orientují na jiné prvky. Učitelé-muži vnímají jako nejnáročnější situaci nevydařenou hodinu. Pokud se hodina nepovede i přes to, že mají kantoři vynikající přípravu, mívají mnohdy pocit bezmoci a frustrace. Jedná se tedy spíše o jejich osobní výkon v závislosti na spolupráci žáků a žákyň. Na duhou stranu učitelky tento problém nehodnotí jako nejhorší. Mnohem náročnější je pro ně komunikace s rodiči. Celkově se ženy zaměřují na vztahy s ostatními, a to jak s žákovskou skupinou a rodiči, tak v učitelském sboru.[186] Muži spíše nepovažují konflikty s ostatními členy sboru za tak náročnou situaci, na druhou stranu více řeší problémy s žáky a žákyněmi.

Za zátěžovou situaci můžeme považovat i umístění hospitací. Projevuje se tu rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání konfliktu s ostatními kolegy nebo s vedením jako náročnou a nevyhovující situaci. Zatímco učitelky mají poměrně negativní postoj k hospitacím a považují je za velmi náročné stresující, muži hospitace nevnímají jako něco ohrožujícího.[187] Vzhledem k hodnocení vztahu s kolegy a vedením z pohledu učitelů a učitelek je zřejmé, že ženy se nechtějí dostat do jakékoliv konfliktní situace s ostatními, přičemž hospitace může být příčinou takového stavu. Častěji se obávají hospitací a považují je spíše za nástroj pro zkoumání jejich chyb, nikoliv jako zpětnovazebný prvek, který by měl jejich práci zlepšit. Obávají se narušení vztahů, což je pro ně stresující a navozuje to negativní atmosféru na pracovišti. To dále se odráží na jejich výuce a jednání s žáky.

Tyto problémy jsou spíše nárazové. Několikrát v určitém období se tyto situace objeví a vznikne stresová situace, která však brzy odezní. Mnohem náročnější je však vystavení neustálým, každodenním zátěžovým situacím, které jsou sice slabšího charakteru, ale na druhou stranu jsou permanentním zdrojem mírného stresu. Může se jednat například o nevhodné chování nebo špatné studijní výsledky jednotlivých žáků, neustálá komunikace s rodiči, vyplňování formulářů ke zpracování vedením apod. Učitelé jsou takovými situacemi stresováni více než jejich kolegyně.[188]

Jedním z důvodů, proč učitelky zvládají takové situace lépe, může být jejich výchova k péči o domácnost. Ženy jsou tak častěji vystaveny těmto mírným, avšak konstantním zátěžovým situacím, kdy musí skloubit své zaměstnání, péči o rodinu a domácnost a svůj volný čas dohromady. Řeší tak mnohem více drobných úkolů, což vyžaduje určitou schopnost rozptýlit svou koncentraci a organizovat podle toho

[186] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 44.
[187] Tamtéž. s. 44.
[188] Tamtéž. s. 44.

i čas. Muži, kteří se na domácích pracích většinou podílejí z výrazně menší části,[189] nemívají takové schopnosti a bývají zahlceni mnoha drobnými problémy a úkoly ze zaměstnání. To vyúsťuje k nadbytečnému stresu a pocitu nesplnitelnosti zadaných úkolů.

Na druhou stranu mají učitelé jistou výhodu v tom, že dokážou být „nad věcí" v mnoha případech, které jinak učitelky řeší.[190] Jde především o kázeň žáků a žákyň. Míra prožívání jednotlivých situací zde hraje velkou roli, a tak různé situace, řeší různé osobnosti. Učitelé nicméně mnoho takových situací přechází a nevěnují jim zvýšenou pozornost, čímž eliminují množství stresových faktorů a v zaměstnání jsou spokojenější. Nutno dodat, že muži jsou díky své přirozené autoritě, kterou disponují, vystaveni daleko menšímu množství kázeňských přestupků ze strany žactva. Častěji tak jednotlivé situace přehlíží, protože vědí, že jejich autoritu to nijak neohrozí. Učitelky oproti tomu ostře vystupují vůči takovému chování ve snaze upevnit vlastní autoritu, která tímto jednáním je narušována.

Důležité prvky pro spokojenost pedagogů a pedagožek v jejich zaměstnání jsou také rozdílné a muži i ženy vnímají jiné faktory jako klíčové k jejich uspokojení. Učitelé především pokládají za důležité, aby předmět, který vyučují, byl zároveň jejich koníčkem. Učitelky naopak potřebují vlastní pedagogický úspěch a ocenění jejich práce ostatními. [191] Ženám tedy více záleží na vnějším ocenění, zatímco muže zajímá vnitřní pocit uspokojení. To odpovídá i počtu mužů mezi učiteli. Proto, aby byli muži spokojení jako učitelé, je nutná i jejich vnitřní motivace k této práci. Propojení jejich osobního a pracovního života musí být v souladu. Jejich vlastní zapojení a požitek z práce učitele je klíčový pro spokojenost a výkon této profese.

Spokojenost učitelstva a hlavní faktory spokojenosti jsou ovlivněny nejenom genderem, ale také věkem a délkou praxe pedagogů. Zkušenější učitelé/učitelky získávají větší pocit uspokojení v případě, že své žáky a žákyně něco naučí a mají od nich pozitivní zpětnou vazbu, přičemž nepociťují důležitost zhodnocení na konci školního roku tak, jako mladší, méně zkušení vyučující. [192] Zde není genderový rozdíl tak viditelný.

---

[189] VOHLÍDALOVÁ, Marta. *Participace mužů na domácích pracích a péči o děti na základě kvantitativních výzkumů*. In: MAŘÍKOVÁ, Hana a Marta VOHLÍDALOVÁ. *Trvalá nebo dočasná změna?: uspořádání genderových rolí v rodinách s pečujícími otci*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2007. s. 48

[190] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 48.

[191] Tamtéž. s. 49.

[192] Tamtéž. s. 49.

Učitelé i učitelky všech věkových kategorií se také shodují na náročnosti práce s heterogenní třídou, obzvláště s žáky/žákyněmi s poruchami učení,[193] kterých v současnosti přibývá. Zátěžově působí také byrokracie spojená s péčí o tyto jedince a jejich někdy problematické začlenění mezi ostatní zdravé děti. Za velmi problematické považují všichni vyučující nedostatečnou podporu jak od vedení školy, tak i od rodičů.[194]

Učitelky si ve svém zaměstnání, spíše než učitelé, stěžují na časovou náročnost. Pravděpodobně je tento problém způsoben již zmíněnou péčí o domácnost a rodinu, která jim zabere podstatnou část jejich volného času. Učitelé si naopak časovou náročnost profese nepřipouštějí, hůře však hodnotí nedostatečné finanční ohodnocení.[195] Tato problematika už byla zmíněna v předchozích částech práce.

Celková feminizace školství má vliv na složení učitelských sborů. Většinové zastoupení žen má za následek často negativní vliv na klima učitelského sboru. Přirozené rovnoměrné rozložení mužů a žen ve společnosti by mělo být ve všech oblastech života, čímž by se vyrovnaly vztahy a pozice v těchto oblastech. Vztahy v učitelském sboru mohou mít zásadní vliv na další funkce školy.[196] Muži jsou v tomto ohledu často osamoceni mezi ženami, což hraje určitou úlohu ve vnímání jejich vlastní pozice. Obecně tak mohou zažívat pocity nepřijetí, nepatřičnosti nebo nejistoty. Celkově jsou však muži ve feminizovaných prostředích přijímáni mnohem lépe, než ženy v oblastech maskulinních.[197] To ale neznamená, že se sami učitelé cítí v ženských kolektivech vždy dobře.

Rozdílné vnímání důležitosti jednotlivých prvků učitelství mezi ženami a muži ovlivňuje další jejich vystupování a celkové pojetí učitelské role. Přístup k povolání dále působí na komunikaci a vztah s žákovskou skupinou, rodiči, vedením, ale i k předmětům, jež vyučují.

[193] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 135.
[194] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. s. 11.
[195] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. s. 50.
[196] URBÁNEK, Petr. Vybrané problémy učitelské profese - aktuální analýza. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2005. s. 24-25.
[197] SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni: výzkumná zpráva. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Praha, 2005. s. 49.

4.2. Vzájemné vztahy žáků, žákyň, učitelů a učitelek

To, jak vnímají žáci a žákyně své vyučující a naopak, se podstatně odvíjí od pohlaví jednotlivých aktérů. Chování vůči ostatním jedincům je podmíněno genderovými stereotypy, které jsou poměrně hluboko v podvědomí všech členů společnosti. I když se vyučující snaží oprostit od stereotypního jednání, stejně je jejich chování nezáměrně tímto faktem ovlivněno. Jinak se chovají učitelky k žákům a žákyním, jinak se chovají učitelé a rozdílně jednají také žáci a žákyně.

I přesto, že každý jedinec projevuje jiné prvky maskulinity a feminity, které přejal do své osobnosti během primární socializace, stále nacházíme jisté prvky stereotypního chování, nehledně na poměr maskulinního a feminního rozložení osobnosti. Individualita jedince bývá, zvláště mezi žáky a žákyněmi, potlačena vlivem potřeby společenské sounáležitosti a potřeby přijetí do skupiny. Na prvním stupni je většinou hlavní autoritou vyučující, nicméně s přibývajícím věkem žactva roste autorita vrstevníků a naopak klesá autorita dospělých, zejména pak učitelů a učitelek.[198] Skupinové přijetí je tedy klíčovým prvkem pro žáky i žákyně ve vyšších ročnících prvního stupně a na druhém a vyšším stupni vzdělávání. Jiné projevy maskulinity a feminity, než ty typické pro dané pohlaví, jsou často hrubě odsuzovány a potlačeny. U vyučujících jsou rozdíly v projevech maskulinního a feminního jednáni větší.

U chlapců a dívek je tedy častější uniformní chování podle pohlaví dítěte. Většinou tak žádné z dětí neprojevuje zájmy či charakteristiky, které nejsou v souladu s genderovým nastavením společnosti, právě kvůli jeho hodnocení ostatními a strachu z případného vyloučení z kolektivu. Chlapci bývají od narození směřováni k fyzické aktivitě a rychlosti, u dívek je naopak oceňována pečlivost a klid.[199] S nástupem do školy jsou oceňovány spíše ty vlastnosti, které byly předávány dívkám, tzn. trpělivost, pečlivost, pozornost apod. Chlapci tak musí nutně potlačovat jejich aktivitu, jinak jsou napomínáni za vyrušování a jejich tendence k rychlému splnění úkolu způsobuje, že jejich koncentrace na jednu věc má omezený časový limit. Kvůli tomu mohou mít například neúhledné písmo nebo často přeslechnou zadání úkolu, což je také hodnoceno negativně. Vlastnosti dětí tak zákonitě ovlivňují jejich studijní

[198] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 140.
[199] Tamtéž. s. 134.

výsledky a jejich hodnocení vyučujícími, stejně tak i komunikaci s nimi.[200] Vyučující pak mají tendenci k uniformnímu jednání se všemi chlapci a všemi děvčaty.

Stereotypy ovlivňují chování pedagogů, mužů i žen, vůči chlapcům a dívkám. Chlapcům je věnována větší pozornost v logických a technických předmětech jako je matematika, fyzika nebo zeměpis, kde působí jistý předpoklad jejich přirozeného nadání pro tyto předměty. U dívek je jejich nadání přiřazováno spíše k humanitním a lingvistickým oborům.[201] Žáci nebo žákyně jsou v daných předmětech například více dotazováni nebo jsou na ně kladeny vyšší nebo nižší nároky. Toto rozdělení přisuzovaných dovedností je podporováno i učebními materiály, které často vyobrazují dívky a chlapce v genderově stereotypních pozicích.[202] Dívky častěji vystupují jako pasivní, hodné a klidné postavy se zájmem o čtení, kreslení a vesměs klidné aktivity, zatímco chlapci bývají vyobrazováni v souvislosti se sportem, matematikou nebo dobrodružnými úkoly, případně pomáhají dívkám ve fyzických úkolech.

Vyučující také zadávají jiné úkoly žákům a žákyním i mimo vyučování. Dívky dostávají častěji aktivity spojené s péčí, například zalévání květin, či estetické činnosti, jako je například tvorba nástěnky a výzdoba třídy. Chlapci jsou spíše žádáni o přesun lavic, pomoc s nošením knih či sešitů nebo obsluhování projektorů apod. Jedná se tedy o aktivity spojené s jejich fyzickými dispozicemi nebo předpokladem jejich lepších schopností zacházení s technikou.[203]

Na základě odlišného chování žáků a žákyň je ovlivněna také komunikace vyučujících vůči nim. Mnoho výzkumů potvrdilo, že větší pozornost v komunikaci je věnována chlapcům, a to až o třetinu.[204] Chlapci jsou mnohem aktivnější během vyučování, mají více dotazů a častěji odpovídají na otázky.[205] Vyučující tuto skutečnost nijak nevyvrací, ale argumentují nutnost komunikace z hlediska chování žáků a potřeby jejich častého napomínání. Vzhledem k potřebě stálého usměrňování chlapců při výuce vzniká tendence, je častěji vést k opravám vlastních chyb a oceňovat je za jejich studijní výsledky. Sebeprosazování žáků v rámci vyučování vykřikováním je většinou

[200] SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 76.
[201] Tamtéž. 77.
[202] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 137.
[203] Tamtéž. s. 137, 138.
[204] SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 79.
[205] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 132.

tolerováno. Oproti tomu, žákyně jsou za stejné chování napomínány a kárány za jejich „nevhodné chování“ naopak bývají chváleny za vzorné chování a pečlivou přípravu nebo upravený vzhled.[206] Hodnocení jiných kvalit na základě pohlaví se projevuje v průběhu dalších let studia. Žáci, kteří si po jisté době zvyknou na chod a pravidla školy dostávají vesměs pozitivní zpětnou vazbu a učitelé i učitelky se jim o to více věnují. U žákyň na základě této genderově nevyrovnané komunikace v dochází ke snižování studijní sebedůvěry,[207] což se projevuje na studijních výsledcích a aspiraci k náročnějším profesím.

Většina učitelů a učitelek si však svého genderově zaujatého chování není vědoma.[208] Z opakovaného používání tohoto genderově orientovaného jednání s chlapci a dívkami, bez ohledu na gender vyučujících, však dochází k fenoménu tzv. „sebenaplňující předpovědi“, známému také jako Pygmalion nebo Golem efekt. Jedná se o *„fenomén, kde očekávání budoucích událostí vede k chování, které zapříčiní, že se daná skutečnost opravdu stane*.“[209] Dochází tak k zvnitřnění neustále připomínaného předpokladu o vlastnostech a chování jedince.

Ve školním prostředí se tento jev projevuje poměrně často. Nejprve učitel/učitelka „onálepkuje“ jednotlivce na základě nepodloženého, často genderově zabarveného, předsudku. Žákům a žákyním je toto jejich předpokládané chování neustále připomínáno, až se nakonec s rolí, která jim je přisuzována smíří a přizpůsobí jí i své jednání. Žáky či žákyně, které učitelé/ky například neustále napomínají i přesto, že nic neudělali, se po čase přestanou hájit a tuto roli raději přijmou. Vyučující takto často generalizují chování jedince ze třídy na celou skupinu. Tento efekt se může se objevovat nejen v reakci na chování, ale také v očekávání rozdílných studijních výsledků nebo aspirací.

Co se týče hodnocení vyučujících jejich žáky/žákyněmi, učitelé i učitelky je často označují za neadekvátní a nerealistické. Podle nich je toto hodnocení velmi subjektivní a založené spíš na prospěchu a vztahu k danému předmětu, než na skutečném zhodnocení pedagogické práce.[210] Na druhou stranu může i takové hodnocení poskytnout důležitou zpětnou vazbu. Jednotlivé poznatky a komentáře žáků

[206] RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 132.
[207] Tamtéž. s. 135.
[208] SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 79.
[209] GÁLIK, Stanislav. Psychologie přesvědčování. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 95 s. 43.
[210] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 180.

k práci jejich vyučujících nemusí odpovídat didaktickým a metodickým pokynům expertů. I když dělají učitelé vše podle správných didaktických a metodických postupů nemusí to v každé třídě fungovat. Hodnocení pedagogického sboru tak může v některých případech práci učitelů obohatit a zlepšit tak vzájemný vztah a následně i kvalitu výuky.

Jak už bylo zmíněno, vztahy k pedagogům jsou ovlivněny i předměty, které vyučují. To může být klíčové pro rozdílné hodnocení učitelů a učitelek. Díky stereotypnímu zaměření mužů na technické a logické předměty častěji vyučují předměty jako je matematika, fyzika nebo zeměpis. Žáci i žákyně mají podobné stereotypní tendence, a tak mezi své oblíbené předměty řadí spíše ty, které jim genderové „přísluší".

V rámci rozhovorů s jednotlivými žaky a žákyněmi vynikl názor potřeby více mužů mezi učiteli. Podle některých si žáci na učitelky dovolují spíš než na učitele.[211] Zde se projevuje fenomén přirozené autority, kterou disponují spíše muži. Kvůli malému počtu mužů ve školství jsou také učitelé ve většině případů chápáni jako příjemná změna a tím pádem jsou u svých žáků a žákyň oblíbení.[212]

Feminizované prostředí školy a celkové zastoupení mužů a žen má nezanedbatelný vliv na žáky a žákyně a jejich utváření genderových rolí. Projevy učitelů a učitelek a zároveň jejich přístup k žákům a žákyním má za následek pokračování ve stereotypním jednání a utvrzení genderových rolí ve společnosti. Tím se společnost vzdaluje od snížení feminizačních tendencí ve školství.

4.3. Rodiče ve vztahu k učitelům a učitelkám

Vzájemná vazba a komunikace mezi rodiči žáků a pedagogy je velmi důležitá i v tvorbě vztahu žák-učitel. Rodiče a jejich vztah ke škole ovlivňuje chování žáků, jejich motivaci k učení, ale také celkové hodnocení školství a učitelství jako takového. Vše vychází ze zájmu rodičů o své děti, jejich výchovu a studijní výsledky. Zájem rodičů o komunikaci a spolupráci se školou se pro vyučující jeví jako klíčový, protože podporuje jejich profesní sebejistotu a usnadňuje jejich práci. Na základě rovnocenné komunikace rodič-učitel se vyvíjí pozitivní vztah ke vzdělávacímu systému a celkové

[211] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 181.
[212] VÁCLAVÍKOVÁ, Lenka. *Učitelské sbory z hlediska genderové perspektivy*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 24.

prestiži této profese. Aby mohlo k takové komunikaci docházet, je nutné také vytvořit vhodné podmínky ze strany školy a umožnit rodičům vyjádřit se k různým situacím.

Rodiče své názory často i nevědomě přenášejí na své děti, čímž ovlivňují jejich vztah k učitelům a učitelkám a zároveň tak i k daným předmětům. Jakékoliv zaváhání ze strany rodičů a komentáře k požadavkům nebo výkonům učitelů děti rychle převezmou a začnou projevovat ve svém chování. Většinou stačí například pouhé vyjádření nesouhlasu s množstvím zadaných domácích úkolů a žáci ihned vnímají úkoly jako zbytečnou práci navíc, která jim nijak neprospěje. Vzájemná komunikace je tak důležitá i pro dovysvětlení některých kroků a požadavků učitelů.

V mnoha případech však je však tento vztah nevyvážený. Celkovou nevyrovnanost vztahu učitel-rodič ovlivňuje sociálně-ekonomická situace a životní standard obou aktérů. Vzhledem k nižšímu platu pedagogů dosahuje většina rodičů vyššího sociálně-ekonomického postavení, které pak uplatňují i ve vztahu k učitelům a učitelkám. *„V důsledcích dochází k tomu, že rodiče přestávají pokládat učitele za rovnocenného partnera v dialogu o výchově a vzdělávání svých dětí, což vede k celkovému snižování respektu vůči učiteli.“*[213] Učitelé jsou pak vzhledem k svému statusu vnímáni jako nástroj k vzdělávání dětí a je na ně často přenechávána veškerá zodpovědnost nejen za vzdělání, ale i výchovu žáků. Rodiče mnohdy chápou učitele jako své podřízené a v případě „nesplnění úkolu“, kterým je vzdělání a výchova jejich dětí, ostře vystupují proti nim. Nadřazenost některých rodičů se stupňuje s genderovými stereotypy a mnozí rodiče tak využívají své pozice a především v jednání s učitelkami uplatňují nadřazenost a dokonce i agresivitu.[214]

Zajímavé je i uplatňování genderových rolí v závislosti na situaci, kterou je potřeba řešit. Problémové situace většinou řeší otcové, protože působí dominantněji ve vztahu rodič-učitelka a naopak kolegiálně ve vztahu otec-učitel nebo otec-ředitel vzhledem k tendencím mužské sounáležitosti. Mužská pozice, kterou otec žáka či žákyně může uplatnit, pak hraje svou roli v řešení daného konfliktu. Zpravidla tak otec vyjedná lepší podmínky než matka žáka/žákyně, na základě uplatňování přirozené autority muže.

Na začátku školní docházky dítěte je komunikace s rodiči a celkový vztah učitel-rodič hodnocena pozitivně. Rodiče jsou totiž plni očekávání a velmi aktivně se angažují

[213] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. s. 16.
[214] Tamtéž. s. 47.

a zajímají se o rozvoj svého dítěte.[215] Žáci a žákyně jsou v první třídě často spíše motivováni dobrými známkami, a proto není důvod ke stížnostem na hodnocení apod. Na rodiče působí v první řadě názory jejich dětí. Ty mají velký vliv na konečnou tvorbu postoje rodiče k danému vyučujícímu. Vzhledem k tendenci žáků i žákyň v prvních ročnících vnímat své vyučující jako autoritu, ke které vzhlíží, jsou rodiče těmito emocemi také ovlivněni a celkově pak mají k těmto pedagogům pozitivní vztah. Na prvních stupních vyučují z velké části pouze ženy. Projevuje se zde i pozitivní vazba k učitelce-ženě, se kterou mají děti zkušenost z dřívějška (98 % matek na rodičovské dovolené[216], 99,5 % učitelek v předškolním vzdělávání[217])

Problém nastává s přechodem na druhý stupeň, kde dochází ke změně a častému střídání učitelů a učitelek. Každý vyučující má jiné požadavky a jinak komunikuje se svými žáky. Ti mohou být zpočátku zmateni a zároveň zaskočeni rychlejším pracovním tempem, a zároveň mužským elementem ve vzdělávacím procesu, což není na předchozích stupních vzdělávání běžné. To vše se může odrazit i na jejich studijních výsledcích. Někteří žáci se nedokážou tak rychle přizpůsobit novým podmínkám a začínají se zhoršovat v jednotlivých předmětech. Rodiče většinou hledají vinu na straně školy a vyváženost komunikace mezi nimi a učiteli mizí. Velká část problémů také vzniká na základě rozdílného chování žáků doma a ve škole. Rodiče tak znají své dítě v jiném prostředí než je škola a dochází ke střetu názorů mezi pedagogy a rodiči.

Komunikace s rodiči je učiteli i učitelkami hodnocena jako jeden z velmi problematických úkonů v profesi. Rodiče často vystupují v zájmu svých dětí i přesto, že je evidentní problém v jejich přípravě na výuku nebo chování. Následně pak rodiče shazují vinu za špatné známky svých dětí právě na učitele a často jim radí, jak by měli vyučovat na základě vlastních zkušeností práce se svým dítětem. Tento příklad rodiče je však stále lepší, než rodič, který se o školní život svého dítěte nezajímá. Zde pak nemůže dojít ke komunikaci a žák či žákyně jsou tam často bez opory, čímž se pouze prohlubují jeho/její problémy.

[215] HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. s. 68.
[216] MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví.* [tabulka]. 2018.
[217] MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele.* 2018.

Závěr

Učitelská profese je v současnosti spojována především s ženami a díky jejich drtivé převaze jak v učitelských sborech, tak ve vedení škol je vnímána jako „ženské povolání“. Muži pracující jako učitelé jsou oproti minulosti v převážné menšině, což má za následek několik poměrně důležitých změn nejen v charakteru práce, ale i vnímání tohoto zaměstnání společností.

Učitelství ztratilo svou vážnost a úctu i přesto, že se dlouhodobě ocitá v hodnocení prestiže zaměstnání na vysokých místech. Práce učitelů a učitelek, především na nižších stupních vzdělávání, je dnes spojována spíše s péčí než se vzděláváním. V tomto ohledu jsou ženy vnímány jako vhodnější pro tuto práci a naopak muži jsou tímto faktem odrazováni. Muži nebyli ve své výchově směřováni k péči, a proto vůbec neuvažují o takovém povolání, který tuto schopnost podle společnosti vyžaduje.

Dalším z důvodů proč muži do školství nemíří, je především výše platu. Celková výše mzdy, její pomalý růst a téměř nemožný kariérní postup jsou pro muže silně demotivující. Jako učitelé se pak dostávají do rozporu s jejich další stereotypně přisuzovanou rolí muže jako živitele rodiny.

Jak už bylo zmíněno, genderové stereotypy ovlivňují motivaci k tomuto povolání. Většině chlapců není učitelství představováno jako pro ně vhodní práce a jsou raději směřováni do jiných pracovních oblastí. Absence mužských vzorů mezi vyučujícími tento jev podporuje.

Vyšší zastoupení mužů na středních školách a jejich většinové zastoupení na vysokých školách je způsobeno především věkem žáků, s čímž stoupá zároveň i prestiž profese. Velkou roli zde hraje také odbornější zaměření předmětů, a tak i větší možnost uplatnění jiného studia, než je učitelství. Mnoho učitelů není absolventy učitelství, ale jiných odborných předmětů. Mohou tak delší dobu působit v praxi a po doplnění pedagogického minima nastoupit jako vyučující těchto odborných předmětů. Většinou se jedná i předměty stereotypně maskulinního zaměření, jako jsou technické obory, přírodní vědy nebo fyzicky orientované předměty.

Nerovnováha genderového rozložení učitelských sborů s sebou nese určitá negativa. Feminizované pedagogické sbory mají za následek genderově jednostranné výchovné prostředí, na základě kterého se vytváří opět stereotypní ženská a mužská identita u žáků a žákyň. Nízký počet mužů v učitelských pozicích se projevuje také

v klimatu učitelského sboru a vztahu mezi učiteli a učitelkami navzájem, což má v konečném důsledku dopad na všechny prvky vzdělávacího procesu.

S neustálým pokrokem a rozvojem technologií se částečně odsouvá potřeba vzdělání a tedy i učitelství do ústraní, protože mnoho věcí, které dříve bylo nutné se naučit, dnes technologie zvládnou za nás. Školství se v tomto ohledu musí nutně adaptovat a přizpůsobit tak své metody a cíle současné době a potřebám společnosti. Zároveň však s tímto vývojem vznikají i nové pracovní pozice technického rázu, které jsou na základě velmi stávajícího se genderového konstruktu stále považovány za typicky mužské oblasti. S pracovními místy však budou spojeny i učitelské pozice, kde většinou učitelé-muži budou připravovat ostatní na práci s těmito technologiemi.

Moje osobní vize na budoucí stav školství z hlediska genderu je poměrně optimistická. Postupná změna současné mužské identity, která do sebe zapojuje více typicky feminních vlastností by se totiž v budoucnosti mohla projevit i v opětovné maskulinizaci učitelské profese. Mladší generace jsou dnes vychovávány v méně genderově stereotypním prostředí, než generace minulá. V průběhu dalších let je tak možné, že na studium učitelství se bude hlásit i více chlapců, kteří do školství následně i nastoupí a setrvají v něm. V případě zvýšení platu pedagogickým pracovníkům/pracovnicím stoupne celková atraktivita zaměstnání, s čímž by mohl být také spojen příchod mužů na pozici učitele. Celkový obraz učitelství by tak v budoucnosti mohl ztratit nálepku "ženského povolání" a tím zvýšit i jeho prestiž a atraktivitu nejen pro ženy, ale i pro muže, čímž by mohlo dojít k vyrovnání genderového zastoupení mezi učiteli a učitelkami a v řídících pozicích škol.

Seznam použité literatury

1. BADINTER, Élisabeth. *XY: o mužské identitě*. Praha: Paseka, 2005. Souvislosti (Paseka). ISBN 80-7185-727-0.
2. BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002. 12(4), 17. ISSN 1805-9511.
3. ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví (přepočtení na plně zaměstnané*) [online graf]. 3. 2. 2015 [vid. 2017-11-05]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/2-gender_vzdelani
4. ČSÚ [Český statistický úřad]. *Vysoké školy od roku 1989 - 2000*. 2017. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/20534966/w-3314a6.pdf/610ca25f-b9bd-4c82-bcc7-5695919f703e?version=1.0
5. ČSÚ [Český statistický úřad]. *Ženy a muži v datech.* 2017. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/45709986/30000417k3.pdf/87faa8c9-b436-4e9a-aa9e-00f6ab1a228a?version=1.0
6. FÁROVÁ, Nina. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 16 (1): 46 – 56. ISSN 1805-7632. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/efe04822c60e67a871de6772d757db9e8510802c_115-web-stati-farova.pdf
7. GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 95 s. ISBN 978-80-247-4247-2.
8. GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W, ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80--257-0807-1.
9. GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902-4824-1.
10. HAVLÍK, Radomír. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
11. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

12. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
13. KOLODNY, A. Raising standards while lowering anxieties: Rethinking the promotion and tenure process. *Concerns: Women's Caucus for the Modern Languages.* 1993.
14. KOMÁREK, Stanislav. Muž jako evoluční inovace?: eseje o maskulinitě, její etologii, životních strategiích a proměnách. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 262 s. ISBN 978-80-200-2086-4.
15. KRIŠTOFOVÁ, Lenka. 2010. „Učiteľky a riaditelia." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 11 (2): 85 – 88. ISSN 1805-7632. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/ae17b368fc39d0a9645af2ede4610b30b874bf74_ucitelky-a-riaditelia.pdf
16. KŘÍŽKOVÁ, Alena, Andrew M. PENNER, Trond PETERSEN. 2008. „Genderové nerovnosti v odměňování na stejné pracovní pozici: sociální vyloučení žen." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 9 (2): 55-66. ISSN 1805-7632. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/2c8301f211c5c379c2f6a1bceea1f1532890f78d_genderove-nerovnosti-v-odmenovani.pdf
17. KŘÍŽKOVÁ, Alena. *Pracovní a rodinné role a jejich kombinace v životě českých rodičů: plány versus realita*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. 105s. ISBN 80-7330-112-1. Dostupné z: http://www.soc.cas.cz/publikace/pracovnirodinne-role-jejich-kombinace-v-zivote-ceskych-rodicu-plany-versus-realita
18. MAŘÍKOVÁ, Hana a Marta VOHLÍDALOVÁ. *Trvalá nebo dočasná změna?: uspořádání genderových rolí v rodinách s pečujícími otci.* 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7330-135-4. Dostupné z: http://www.soc.cas.cz/publikace/trvala-nebo-docasna-zmena-usporadanigenderovych-roli-v-rodinach-s-pecujicimi-otci
19. MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Počet příjemců rodičovského příspěvku podle pohlaví.* [tabulka]. 13. 3. 2018 [vid. 2018-03-13]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/cs/10543
20. MPSV [Ministerstvo práce a sociálních věcí]. *Řídící pracovníci v oblasti vzdělávání*. [tabulka]. 2018. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/ISPVvypis.php?kzams=1485&sfera=1&sz=0&txt=pedag

21. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Školství celkem – přepočtené počty učitelů/akademických pracovníků/nekvalifikovaných ve školním/akademickém roce 2007/08 až 2017/18 – podle druhu školy* [online graf]. 2017. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/42443/download/
22. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky*. 2017. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-8
23. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky.* 2008. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky
24. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele.* 2018. Dostupné z: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp
25. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Statistické ročenky školství: Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol.* 2018. Dostupné z: http://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs.html
26. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* 2018. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/47444/download
27. MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2016.* 2017. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/40970/download
28. NIGRINOVÁ, Michaela. *Proměna mužské identity v současné společnosti*. Liberec, 2016. Bakalářská práce. Technická Univerzita v Liberci.
29. OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
30. OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en
31. Paulík, K. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol. *Pedagogická revue*. 2001. roč. 53, s. 459-472. ISSN 1335-1982.
32. PAVLÍK, Petr a Irena SMETÁČKOVÁ. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8.

33. PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 2016. **66**(4), - [cit. 2018-08-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/353
34. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
35. PRŮCHA, J. Učitel. *Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7
36. RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy muži a společnost.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
37. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni: výzkumná zpráva. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Praha, 2005. 227 s.
38. SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ, Klára. (ed.*) Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 191 s. ISBN 80-903331-2-5
39. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
40. SOKOL, Josef a Josef KLIKA. *Stručný slovník pedagogický*. Díl 5, Pokračovací školy dívčí – Selekce. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1909.
41. ŠANDEROVÁ, J. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0.
42. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.
43. *Školství pod lupou 2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0619-2.
44. TUČEK, Milan. Prestiž povolání – únor 2016. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2016, 9. března 2016 [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2025/f9/eu160309.pdf
45. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

46. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
47. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.