

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Role učitele (muže) a jeho postavení v mateřské škole z pohledu rodiče

Diplomová práce

Autor: Bc. Jana Polívková
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Ing.et Bc. Stanislav Michek, Ph.D

Hradec Králové

2020



Zadání diplomové práce

Autor:	Jana Polívková
Studium:	P16K0401
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Role učitele (muže) a jeho postavení v mateřské škole z pohledu rodiče
Název diplomové práce AJ:	Role of a (male) teacher and his position in a kindergarten school from parent's perspective

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se ve své teoretické části věnuje roli učitele - muže v mateřské škole. Zabývá se rozdíly v pedagogickém působení učitelky - ženy a učitele - muže ve vzdělávání dětí předškolního věku. V oblasti genderových stereotypů budou uvedeny určité pohledy, které nás vedou ke stereotypům, modelům stereotypů a jejich mechanismů z pedagogické a sociologické perspektivy. Také budou využity statistiky učitelů a učitelek v předškolním vzdělávání. Dále se věnuje předsudkům společnosti vůči mužům v předškolním vzdělávání a empiricky podloženými fakty, proč je tak málo mužů učitelů v mateřských školách. Empirická část se věnuje zjištěním, do jaké míry je muž v mateřské škole přínosem pro vzdělávání dětí předškolního věku. K zjištěním budou použity následující metody: a) Dotazník vlastní konstrukce pro rodiče dětí MŠ b) Polostrukturované rozhovory s rodiči Cílem empirické části práce je zjistit, jak rodiče vnímají učitele - muže v mateřské škole.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

.....

Podpis

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové, dne

.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi při zpracování diplomové práce poskytl.

Anotace

POLÍVKOVÁ, Jana (2020). *Role učitele (muže) v mateřské škole z pohledu rodiče*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 2020

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá možnými pohledy na působení muže jako učitele v mateřské škole a porovnává jej s pedagogickým působením učitelky – ženy. V této souvislosti jsou pojednány nejrozšířenější genderové stereotypy týkající se působení obou pohlaví v učitelství, a zejména pak v oblasti předškolní pedagogiky. Stereotypní pohledy na muže – učitele budou rovněž doplněny statistikami učitelů a učitelek v mateřských školách a na základě empirických faktů bude vysvětleno, proč je počet mužů – učitelů v mateřských školách tak nízký.

Praktická část práce potom zahrnuje dotazníkové šetření, které si klade za cíl zjistit, jaký názor mají na muže – učitele rodiče dětí v předškolním věku: zda může být muž v této oblasti přínosem, či naopak důvodem k obavám o bezpečí dětí. Jsou využity metody strukturovaného dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru.

Klíčová slova

Předškolní pedagogika, gender, muži v pedagogice, muž – učitel, učitelství v mateřských školách

Annotation

POLÍVKOVÁ, Jana (2020). *Role of a (male) teacher and his position in a kindergarten school from parent's perspective..*[Diploma Thesis].Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové. 2020

This thesis is divided into two parts – a theoretical and a practical one. The theoretical part deals with possible views on a man being a Kindergarten teacher and then the paper compares it to how female Kindergarten teachers operate. The most common gender stereotypes about preschool pedagogy will be covered. Stereotyped opinion on male Kindergarten teachers will be supplemented with empirical data about male and female preschool teachers. The thesis will explain why there are so few male Kindergarten teachers.

The practical part of the thesis contains a survey which aim is to find out what opinion do Kindergarten children's parents have on male teachers – whether a male teacher can be a benefit or rather a threat to the children. The survey uses two methods: a structured questionnaire and a semi-structured interview

Keywords

Preschool pedagogy, gender, men in pedagogy, male teacher, Kindergarten pedagogy

Obsah

Úvod.....	1
1 Vymezení základních pojmů	3
1.1 Předškolní vzdělávání	3
1.2 Gender, genderová identita a genderové role.....	4
1.3 Sociální kognice	6
2 Role muže v socializaci a výchově dítěte	9
2.1 Vliv mužů na rozvoj emočních a dalších kompetencí dětí	11
2.2 Rozdíly ve výchově žen a mužů.....	13
3 Genderová problematika.....	15
3.1 Genderové role a genderová identita a jejich utváření u dětí.....	15
3.2 Genderové stereotypy.....	16
4 Muž jako preprimární pedagog.....	18
4.1 Profesní, osobnostní a odborné nároky a požadavky na preprimární pedagogy.....	21
4.2 Specifika výchovy a vzdělávání mužem pedagogem.....	23
4.3 Problematické oblasti z pohledu vzdělávání a výchovy mužem pedagogem	24
5 Shrnutí teoretické části.....	28
6 Praktická část	29
6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	29
6.2 Použité metody výzkumného šetření	30
6.3 Organizace výzkumného šetření a respondenti.....	32
6.4 Interpretace odpovědí respondentů dotazníku	33
6.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření a jeho hypotéz.....	47
6.6 Vyhodnocení rozhovorů a výzkumných otázek.....	48
6.6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	51
7 Diskuze	53

Závěr	56
Literatura.....	58

Úvod

Když rodič přemýšlí o umístění svého dítěte předškolního věku do mateřské školy, eventuálně jeslí či dětské skupiny apod., pravděpodobně jej ani nenapadne přemýšlet o tom, jestli by pro své dítě upřednostnil učitelku ženu nebo učitele muže. Tak nějak obecně a stereotypně je profese učitele mateřské školy přisuzována ženám. Pramení to ale i z praxe mnohých rodičů, kdy šance se setkat s mužem učitelem v mateřské škole je skoro nulová. Ačkoliv mohou být někteří lidé stále ještě názoru, že péče o takto malé děti by měla být výhradně v rukou žen, je na místě se zamyslet, proč by to nemohl být právě muž?

Při zodpovězení této otázky by zajisté bylo možné se setkat s různými názory. Například, že muži jsou agresivní, necitliví nebo třeba neorganizovaní, což se s touto prací vylučuje. Někdo může namítat, že muž si přece nebude hrát s malými dětmi a nebude jim číst pohádky. Jiní mohou být názoru, že muž, který by se rozhodl pro takovou práci, musí být zákonitě gay nebo minimálně zženštilý a nenormální. V někom může muž učitel vzbuzovat dokonce obavy z možné pedofilie. Takové genderově stereotypní vnímání však vůbec nemusí být opodstatněné a v praxi se může stát, a často i stává, že muž učitel v mateřské škole je učitelem mezi dětmi nejoblíbenějším a rodiči vyhledávaným. I v ženském kolektivu učitelek určitě bude muž učitel vnímán velmi pozitivně.

O tom, jakou roli a jaké přínosy může představovat muž učitel v mateřské škole bude tato práce. Jejím cílem bude zjistit, jak je muž jako učitel v mateřské škole rodiči vnímán a přijímán. Dílčím cílem bude zjistit, jaké přínosy může muž učitel představovat z pohledu rodičů pro jejich děti a jejich vývoj a výchovu v mateřské škole. Pro naplnění cíle práce a dílčího cíle bude text práce rozdělen na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části bude na začátku realizováno v první kapitole vymezení základních pojmů. Těmi budou především předškolní vzdělávání a gender. Následovat bude kapitola věnována roli muže v socializaci dítěte s apelem na to, jaké je možné zaznamenávat rozdíly ve výchově mužů a žen. Třetí kapitola představí problematiku genderových rolí a stereotypů. V poslední páté kapitole bude věnována pozornost tomu, jak funguje muž jako preprimární pedagog. Bude nastíněna současná situace u nás i ve světě, dále bude uvedeno, jaká pozitiva je možná vnímat u mužů učitelů, ale i potenciální rizika.

Následovat za teoretickou částí bude část praktická. V ní bude na začátku stanoven cíl výzkumu a budou prezentovány vybrané metody. Těmi bude jak dotazníkové šetření, tak následně i rozhovory. Kombinace metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu byla zvolena základě požadavku o co možná nejkompexnější vyjádření situace a názorů rodičů, kdy rozhovory je možné doplnit někdy příliš strohé výpovědi z dotazníků. Respondenty budou rodiče žáků mateřských škol. Data z dotazníků budou prezentována v grafech, data z rozhovorů budou přepsána a vyhodnocena prostřednictvím otevřeného kódování. Výsledky budou v závěru diskutovány.

1 Vymezení základních pojmů

V podkapitolách níže jsou základně vymezeny koncepty, které budou rozpracovány v následujících kapitolách.

1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je v České republice (dále ČR) legislativně upraveno školskou legislativou, v jejímž centru stojí zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Vzájemnými koncepčními (respektive kurikulárními) dokumenty jsou Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a v jednotlivých školách pak školní vzdělávací programy.

Podle Opravilové (2016, s. 14) je možné předškolní vzdělávání vymežit jako „*proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“ Z tohoto hlediska je předškolní vzdělávání přípravou na výkon sociální role školáka. Za předškolní věk je tradičně považováno období mezi 3 a 6 lety věku, v některých teoretických systémech je tak chápána perioda od 2 do 5 let (Thorová, 2015, s. 381). Jelikož v ČR mohou mateřské školy, které jsou typickým příkladem předškolních zařízení, navštěvovat i děti ve věku 2 let, existuje u nás určitý nesoulad mezi teoretickou periodizací a systémovou organizací předškolního vzdělávání.

Někteří autoři, jako např. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87), pojednávají o širokém vymezení předškolního období, kdy je takto označeno celé období od narození do vstupu do základní školy, což může mít význam při plánování sociálních a výchovných opatření před zahájením školní docházky. Nicméně je třeba říci, že autoři v době publikování své monografie hovořili o zahájení primárního vzdělávání jakožto povinného vzdělávání, zatímco v roce 2019 je v platnosti i povinné předškolní vzdělávání.

Z hlediska uspořádání školské soustavy je významná mezinárodní klasifikace ISCED (International Standard Classification of Education) podle UNESCO, která je užívána také v ČR. Jak vysvětlují Kolář a kol. (2012, s. 192), ISCED je založena na navazujících stupních škol a v určité etapě i typů (podle zaměření) škol od ISCED 0 (předškolní – preprimární školy) až po ISCED 6 (doktorské studijní programy na vysokých školách). Zpráva Eurydice and Eurostat Report definuje předškolní vzdělávání (ISCED 0) jako „*úvodní stupeň organizovaného vzdělávacího působení, které se uskutečňuje*

v instituci (škola, vzdělávací centrum) a je určeno dětem od tří let.“ (Opravilová, 2016, s. 15).

České školství je charakteristické řadou trendů, např. je dlouhodobě feminizováno, což znamená převahu žen v učitelském povolání. Toto může v určitém smyslu komplikovat edukaci např. z důvodu absence mužských sociálních vzorů (Kolář a kol., 2012, s. 42). Na úrovni ISCED 0 je feminizace školství nejvýraznější, byť mezi evropskými zeměmi existují rozdíly. Např. v roce 2012 bylo v ČR evidováno 24817 preprimárních pedagogů, z čehož muži tvořili 0,44 % (Eurostat, 2017). V tomto smyslu je užití generického maskulina čistěformální a nelze se proto divit, že někteří autoři používají generické femininum (viz např. Kořátková, 2014, s. 152).

O feminizaci ve školství se odborně diskutuje již poměrně dlouhou dobu, např. Bendl (2002, s. 19) uvádí, že mezi negativní důsledky feminizace patří jednostrannost pedagogických kolektivů, což se negativně promítá do klimatu, dále pak přetíženost žen a narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského elementu ve výchově. Fárová (2018, s. 83) shrnuje studie, podle kterých jsou genderově smíšené pracovní kolektivy efektivnější a pracovníci pak spokojenější, děti ve školách zase potřebují dostatek rozmanitých vzorů.

V jednotlivých zemích existují různé tradice předškolního vzdělávání a pochopitelně i odlišnosti v jeho institucionálním a organizačním zajištění. Dále je vhodné diferencovat mezi školami či vzdělávacími centry, kde je hlavní činností edukace, a jinými organizacemi, které zajišťují pro děti raného věku převážně péči či výchovu (např. kojenecké ústavy nebo jesle). S růzností národních tradic ve vzdělávání souvisí i to, jak jsou vymezovány role preprimárních pedagogů, jaké je zastoupení žen a mužů v těchto profesích nebo např. zda a v jaké míře jsou v preprimární pedagogice akcentovány genderové aspekty.

1.2 Gender, genderová identita a genderové role

Vandenbos a kol. (2015, s. 450) chápou gender jako sociálně konstruovanou distinkci mezi mužským a ženským, která vychází z biologického pohlaví, ale zahrnuje také role a rolová očekávání, které jsou pro muže a ženy typické v dané kultuře. Pojem gender se většinou nepřekládá, ale lze se setkat s českými ekvivalenty, jako např. rod (v češtině

má ale i význam genealogický) nebo pohlaví (odpovídá spíše anglickému pojmu sex) (viz např. Hartl a Hartlová, 2009, s. 176).

S využitím konceptu genderu vědci zkoumají, jak se společensky mění představy o ženskosti (feminitě) a mužskosti (maskulinitě) v různém historické čase a jaké to má pro muže a ženy konkrétní důsledky. Zkoumají se vztahy mezi muži a ženami v určitém společenském kontextu, jak se společensky o mužích a ženách v určitém čase a kulturním uspořádání uvažuje apod. (Výrost, Slaměník a kol., 2008, s. 161). Nicméně kritice z genderových pozic je podrobeno i vědecké zkoumání jako takové.

Součástí osobnosti každého dospělého člověka je genderová identita, přičemž tato nemusí být v souladu s pohlavními orgány a sekundárními pohlavními znaky, což je důvodem, proč je nezbytné mezi oběma koncepty diferencovat. Vandebos a kol. (2015, s. 450) chápou genderovou identitu jako způsob, jak se konkrétní jedinec pohlavně identifikuje. Obsahem genderové identity je primárně to, zda se považuje za muže, nebo ženu. Dále lze uvažovat např. jaké charakteristiky dotyčný považuje za maskulinní, jaké za femininní, se kterými charakteristikami se ztotožňuje, které jsou naopak v nesouladu s jeho sebepojetím apod. Orel a kol.¹ vysvětlují, jak si lidé genderovou identitu formují v průběhu genderové socializace. Jde o proces, kdy jedinec přejímá různé maskulinní a femininní obsahy, přičemž tyto množiny nejsou výlučnými protiklady. Souhrnným označením pro zevní projevy genderové identity je dle Weisse a kol. (2010, s. 439) termín pohlavní (genderová) role.

Výzkum vývoje genderových rolí v průběhu genderové socializace hledá odpovědi na otázky, jak se nabývá feminita a maskulinita, tj. jak se z děvčat a chlapců stávají ženy a muži. Nejzákladněji se uvažuje o identifikaci s rodičem stejného pohlaví, navazují různé socializační procesy vedoucí k učení se tomu, co je typicky ženské, respektive mužské (Orel, Obereignerů a Mentel, 2016, s. 84-6). Mechanisticky by pak v této linii bylo možné uvažovat, že muži jsou tak málo zastoupeni v preprimárním vzdělávání proto, že tuto profesní roli vnímají jako typicky ženskou.

Koncept genderu je sice primárně sociálně vědního charakteru, nicméně je uplatňován také v politice, a sice jako součást různých opatření zaměřených na minimalizaci nerov-

¹ OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko, MENDEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 84-86. ISBN 978-80-244-4991-3.

noprávnosti nebo ustavení rovnoprávnosti, dále také jako součást různých politických ideologií. V tomto smyslu jsou relevantní témata, jako např. otázka problematizace faktu, že preprimární vzdělávání je v ČR výrazně feminizováno – zatímco někteří politici mohou toto vnímat jako problém a nabízet různá politická řešení, jiní toto nebo podobné téma vyhodnotí jako nelegitimní, vymezí se vůči němu jako neomarxistickému apod.

1.3 Sociální kognice

Podle Aronsona, Wilsona a Akerta (2016, s. 51) lze sociální kognici definovat jako způsob, „*jakým lidé si vybírají, interpretují, pamatují a užívají informace sociálního rázu za účelem usuzování a rozhodování.*“ Sociální kognice se tedy netýká pouze utváření dojmu, ale je podkladem k myšlení, řešení problémů a chování. Výrost, Slaměník a kol. (2008, s. 182-195) referují o různých teoretických modelech sociální kognice, které se liší např. v míře akcentace dat, z nichž lidé při vnímání sociálního světa vycházejí – mohou např. těžit především z percepčních informací (co je vnímáno), nebo preferovat vlastní usuzovací schémata či teorie (konstruktivistický přístup). Z popularizační literatury jsou pak známé různé zákonitosti, o nichž se píše jako o různých efektech (např. primárnosti, haló, novosti nebo rozptýlení) (viz např. Mikuláščík, 2010, s. 69-72).

Souhrny úsudků o osobnostních rysech nebo tělesných charakteristikách celých skupin lidí, jako jsou např. příslušníci národů nebo etnických skupin, se označují jako sociální stereotypy (Hartl a Hartlová, 2009, s. 54). Genderové stereotypy jsou pak zvláštním druhem sociálních stereotypů. Podle Vandebose a kol. (2015, s. 451) se jedná o relativně stabilní, nadměrně zjednodušená pojetí toho, jací jsou muži a ženy, respektive co mužům a ženám v dané společnosti přísluší. Z tohoto úhlu pohledu jsou genderové stereotypy součástí sociálního podmiňování genderových rolí.

Stereotypy jsou podobně jako předsudky výsledkem zjednodušeného uvažování, případně mohou být zcela nekriticky přejaty od druhých osob, syceny mediálními vlivy apod. Předsudky mají ve srovnání s konceptem stereotypů pravděpodobně výraznější negativní konotace, což by mohlo být dáno bohatým vědeckým diskurzem zaměřeným na předsudky rasové a etnické, které jsou spojovány s negativními jevy, jako je diskriminace.

Zároveň platí, že pozitivní stereotypy o jedné skupině mohou být nepřímo nevýhodné pro skupinu druhou. V této souvislosti je možné uvést např. Fiskeovou a kol. (2010, s. 634), kteří popisují stereotyp ženy jakožto komunitního tvora. Tento zjednodušený výsledek sociální kognice je pravděpodobně dán sociálně podmíněnou propojeností žen s ostatními skupinami, jako jsou muži, děti nebo senioři. Autoři ovšem vysvětlují, že ve výsledku takový stereotyp není výhodný ani pro jednu skupinu osob – ženy jsou na jeho základě vnímány např. jako osoby tendující k sebezapření, neschopné odmítnout druhého nebo nadměrně angažované v problémech druhých. Muži pak jako hypoteticky méně zakotvení v komunitě, náchylnější k upřednostňování sebe sama na úkor druhých, s čímž se pojí atributy jako arogantní, hamižní nebo cyničtí. Také jiní autoři (viz např. Correllová a kol., 2007, s. 20) upozorňují na úskalí pozitivních stereotypů, které v konečném důsledku vytvářejí oboustranně nevýhodnou nerovnost.

Postoje představují sklony k ustáleným reakcím na předměty, osoby, situace nebo sebe sama. Jedná se o osobnostní charakteristiky související se sklony a zájmy člověka, předurčují poznání, chápání, myšlení a emocionalitu (Hartl a Hartlová, 2009, s. 442). Z určitého teoretického hlediska jsou podkladem ustálených reakcí apetence či averze, popř. sympatie a antipatie. Také Výrost, Slaměník a kol. (2008, s. 127) zdůrazňují, že postoje nejsou neutrální, ale vyjadřují hodnotící vztah. Kromě této principálně afektivní komponenty psychologové rozlišují také kognitivní komponentu postojů (myšlenky, názory aj. kognice vztahující se k objektu postoje) a již výše uvedenou behaviorální komponentu (jak lidé reagují na objekt, jak se k němu vztahují). Aronson, Wilson, Akert (2016, s. 190-3) z hlediska těchto tří komponent rozlišují následující typy postojů:

1. Kognitivně založené postoje –hodnocení objektu je primárně založeno na faktech nebo informacích a v zásadě je věcné. Příkladem může být vyhodnocení parametrů určitého čistě užitkového předmětu, jako je lednice.
2. Afektivně založené postoje –druh postoje vycházející především z pocitů a hodnot. Příkladem mohou být politické postoje odrážející osobní hodnotový systém (např. postoj k potratům) nebo postoje vyplývající primárně ze sensorických informací (např. postoj k určitému typu jídla nebo dekoraci). Zpravidla nejsou založeny na racionální úvaze a logice. Mohou být výsledkem klasického i operantního podmiňování.

3. Behaviorálně založené postoje – pramení z pozorování vlastního chování směrem k objektu. Lidé své postoje vyvozují z vlastního chování pouze tehdy, pokud je původní postoj slabý nebo nejednoznačný. Někteří lidé utvářejí behaviorálně založené postoje tehdy, nemají-li k dispozici jiné vysvětlení (např. pokud člověk pravidelně dělá nějakou rutinní aktivitu, pak usoudí, že je pro něj důležitá, potřebná apod.).

Jiným vysvětlením situace, kdy člověk evidentně vykazuje postoj k určitému objektu, ale není schopen ho verbalizovat či reflektovat, je implicitní (neuvědomovaná) povaha některých postojů. Tyto skryté postoje jsou tradičně zkoumány v souvislosti s předsudky a meziskupinovými vztahy. Mezi determinanty a prediktory předsudků patří celá řada proměnných, jako např. pohlaví, věk, vzdělání, velikost místa bydliště nebo religiozita (Weiss, 2010, s. 114). Sociální psychologové mají doklady o tom, že některé stereotypy vznikají již na základě pouhého členství v určité skupině, přičemž tyto tendence mohou být patrné v poměrně raném věku. Zabránit takovým negativním jevům lze více způsoby, uvést lze např. hypotézu kontaktu, podle níž kontakt mezi členy různých skupin za vhodných podmínek umění vzájemné předsudky či jiné negativní jevy (Hewstone, Stroebe a kol., 2006, s. 548-67).

2 Role muže v socializaci a výchově dítěte

Otec se definuje jako rodič mužského pohlaví. Z hlediska rolí se rozlišuje biologická role (otcem je ten, kdo potomka zplodí), sociální (otcem je ten, kdo dítě dlouhodobě pečuje, kdo je vychovává) a právní (kdo nese rodičovskou odpovědnost, práva a povinnosti). V naší společnosti bývají všechny tři role obvykle spojeny (Šimková a Kubíčková, 2006, s. 99-105). Termín „otcovství“ v sobě pojímá veřejné mínění související s tím, že muž je otcem, jedná se o rodičovský status. Další užívaný výraz „otcovská péče“ sám o sobě naznačuje oblast, které se týká. Pojem „otec“ v sobě zahrnuje vztah určitého otce s určitým dítětem, obvykle otec je rodič mužského pohlaví. Samotná skutečnost, že se muž stane otcem, v sobě nezahrnuje otcovskou péči. Z biologického hlediska na otcovství lze za otce považovat muže, jehož spermie splynula s vajíčkem ženy; muž, který zplodil potomka. Ze sociálního hlediska představuje otec muže, který vůči dítěti zaujímá roli otce bez zřetele na pokrevní příbuznost, jedná se o pečující a výchovnou roli muže-otce. Dítě takového muže přijímá jako otce (Kunhartová a kol., 2017, s. 14-15).

Biologický otec představuje významnou mužskou postavu v individuálním vývoji, ne vždy je však v rodině přítomen. Mezi další významné mužské postavy ve vývoji dětí lze zařadit muže z širší rodiny, rodinné přátele, pedagogy nebo např. vedoucí organizovaných volnočasových aktivit. Problematika role muže v ontogenezi je důležitá z několika důvodů – jde např. o to, zda je výchovné působení mužů specifické, tj. zda jsou jejich výchovné vlivy v určitých ohledech od ženského působení odlišné, zda toto platí pro výchovné působení na chlapce a dívky, různé věkové skupiny nebo ve všech kulturních kontextech. Studovat výchovné působení mužů mimo pedagogické prostředí je zásadní proto, že v preprimární pedagogice je mužů nedostatek, což značně limituje výzkumné možnosti.

Lerner, Bornstein, Leventhalová a kol. (2015, s. 96) uvádějí, že lidská otcovská výchovná angažovanost je v říši primátů unikátní, zřejmě značně podmíněný volnými charakteristikami a kulturními proměnnými. Zatímco matka typicky plní roli primární pečující osoby a má hlavní socializační vliv, otec podporuje např. autonomii dítěte nebo jeho soutěživost. Obecně je výchovná angažovanost otce asociována s dobrou psychosociální adaptací, jejímiž ukazateli jsou v pozdějším věku např. mentální zdraví, profesní úspěšnost nebo výše dosaženého vzdělání. Vzhledem k tomu, jaká bývá struktura a dynamika v nukleární rodině, nelze často výzkumně zcela oddělit výchovné vlivy žen a

mužů, přičemž tyto vlivy mohou být i nepřímé a prolínají se s dalšími vlivy, jako je působení širší rodiny nebo kultury (Bornstein, 2002, s. 27-9).

Šimková a Kubíčková (2006, s. 99-105) popisují současnou otcovskou roli jako tzv. krizi otců, jelikož otcovéztratilí mnohé ze svého dřívějšího statusu. I když otec a matka zpravidla plní v životě dítěte odlišné role, neznamená to, že více či méně významné. Otcové obecně se věnují základní péči o děti nejméně v jejich nejmladším věku. Většinou se začnou více zapojovat, až dítě chodí a začíná mluvit. Nejvíce se do výchovy zapojují ve věku od pěti do patnácti let. Mnoha psychologickými výzkumy bylo zjištěno, že období předškolního věku je pro formování rodičovských postojů nadmíru důležité, ne-li kritické. Někteří otcové by uvítali, kdyby mohli o své děti pečovat, ovšem jejich hlavní povinností jako manželů a otců je zabezpečení financí. Skladba pracovního trhu v naší společnosti jim to stále moc neumožňuje.

Je-li rodina neúplná, chybí otec nebo matka, přičemž mnohem častější je nepřítomnost otce. Otcovská absence může být kompenzována jinými muži, s nimiž je rodina v kontaktu. O překompenzaci se hovoří tehdy, když se rodič snaží vynahradiť chybní druhého rodiče nadměrnou péčí až rozmazlováním (Helus, 2015, s. 245). Zároveň ovšem platí, že neúplné rodiny vykazují vysoké riziko zanedbávání dítěte, jelikož rodič bývá např. pracovně zaneprázdněn a nemá nikoho, kdo by jej výchovně zastoupil (Pemová a Ptáček, 2016, s. 53).

V praxi se lze setkat s různými typy rodin, kromě výše uvedených úplných biologických rodin a rodin samoživitelů jsou to např. rodiny s jedním nevlastním rodičem nebo náhradní rodiny. Lerner, Bornstein, Leventhalová a kol. (2015, s.149-150) shrnují výzkumy psychosociální adaptace dětí z rodin s jedním nevlastním rodičem (matka si našla nového přítele apod.). Obecně platí, že děti z těchto rodin vykazují horší výsledky v oblasti školní výkonnosti, nejvyššího dosaženého vzdělání, častěji se zde vyskytují internalizované obtíže (např. deprese), ale i obtíže externalizovaného rázu, včetně různého rizikového chování, delikvence a kriminálního jednání. Na straně druhé by ale neměly být opomíjeny proměnné, které mohou rizika vyplývající např. z rozvodové situace jako takové, konfliktu mezi biologickými rodiči nebo nízkého socioekonomického statusu (po rozvodu lze očekávat např. snížení finančních příjmů rodiče samoživitele), kompenzovat, tj. tzv. ochranné či protektivní faktory.

Goldstein, Brooks a kol. (2013, s. 87-92) analyzovali množství longitudinálních studií, přičemž takto protektivně může působit např. podpůrně působící pedagog již od mateřské školy. Je-li takový kompetentní pedagog přítomen, může být umněšen riziko zvyšující vliv rozvodu, psychické poruchy rodiče, chudoby nebo i více souběžných rizik. Zjištění Goldsteina, Brookse a kol. jsou částečně limitována sociokulturním kontextem a také skutečností, že šest relevantních dlouhodobých studií bylo publikováno mezi lety 1989-2003 a jsou proto neaktuální.

2.1 Vliv mužů na rozvoj emočních a dalších kompetencí dětí

Na počátku 20. století se utvořilo a během první poloviny sílilo přesvědčení, že tou hlavní a nejvýznamnější rodičovskou osobou je matka. Záležitost úlohy otce ve výchově dítěte byla dříve řešena ve spojitosti s mužskou identitou. Zjištění z tehdejší doby potvrzovaly, že existuje vztah mezi kvalitou vztahu otce a syna a tím, v jaké míře je syn „maskulinní“. Se zvyšující se intenzitou tohoto vztahu rostla „maskulita“ synů bez zřetele na to, jak moc „maskulinní“ byl jejich otec. Bezprostřednost a kvalita vztahu mezi otcem a synem významně ovlivňovala schopnost syna být konformní vůči společenským očekáváním vytvořeným kulturou ohledně mužské role (Maříková, 2006).

Maříková (2006) pak doplňuje, že až následně byla sledována souvislost mezi ztrátou či absencí otce v rodině, čili s jeho nepřítomností fyzickou, psychickou či symbolickou. Ačkoliv se pozvolna zformovalo vědomí důležitosti otce pro život dítěte, v prvních letech života byl otec dítěte poměrně dlouho upozadňován. Asi od konce 60. let došlo ke změně vnímání funkce a role otce a matky v socializaci dítěte.

Podle Shaffera a Kippové (2014, s. 398) děti k otcům často formují jistou vztahovou vazbu (*attachment*). V šesti západních zemích bylo zjištěno, že otcové si v porovnání s matkami s dětmi častěji hrají. Jde-li o péči jako takovou, dokážou otcové v případě potřeby zastat prakticky všechny rutinní práce, včetně přebalování, koupání a utěšování dítěte. Navíc Flouri a Buchanan (2003, s. 63-78) zjistili, že zapojení otce do výchovy dítěte již od raného věku má pozitivní vztah k jeho psychickému zdraví a pohodě v adolescenci a působí preventivně na špatnou psychiku.

Šimková a Kubíčková (2006, s. 99-105) jsou na základě interpretace názorů odborníků toho přesvědčení, že role otce a její zastupitelnost se poměrně odlišují. Někteří roli otce považují za nezastupitelnou, jiní jsou názoru, že úloha otce je ve vývoji dítěte zastupi-

telná (ale v podstatě otcovství nikdo nahradit nemůže). Jiní jsou zase názoru, že otec je nezastupitelný pouze při početí. Šimková a Kubíčková zase ve vlastním výzkumu zjistily, že otcové hrají důležitou úlohu v pomoci dětem při životně nezbytné transformaci z jejich původní rodiny do okolního světa. Vliv otce je zjevný počínaje kojeneckým věkem dítěte, kdy při své vyšší angažovanosti ve výchově přináší dětem méně strachu vůči cizím lidem. U starších dětí dokáže otec ovlivnit, jak synové vychází se svými spolužáky. Muž by tak podle autorek měl být „...*ve své rodičovské roli být otcem angažovaným, pečujícím, věnujícím svým dětem nezanedbatelnou část svého času. Muž, který svou otcovskou roli bez výhrad přijímá, přistupuje k ní zodpovědně a považuje ji pro sebe samého za důležitou.*“

Vzhledem k současné vyšší participaci mužů v každodenní péči o dítě a při jeho výchově, lze identifikovat především sociálně-psychologickou a sociální rovinu v dimenzi vlivu na (Maříková, 2006):

- psychiku a osobnost rodiče (otce i matky),
- psychiku a osobnostní vývoj dítěte,
- uspořádání genderových rolí v rodině i mimo ni,
- vztahy v rodině, jejich kvalitu a stálost,
- pracovní uplatnění a možnosti kariérového rozvoje obou rodičů.

Tam, kde se o dítě starají (i) otcové a tráví s nimi více času, bývá potomek spokojenější (a sebejistější) a lépe se socializuje. Přítomnost obou rodičů v jeho socializaci má jasný příznivý dopad na jeho celkový vývoj – každý z rodičů dítě stimuluje odlišně. Pokud se o dítě stará i v celkem stejné míře i jeho otec, „sdílení“ mezi partnery nenastává jen v případě, že jde o výkon rodičovství, ale většinou i v dělbě domácích prací. V rodinách, kde se o dítě stará i otec, bývá většinou spokojenější i matka, vztah mezi partnery je hlubší a sílí porozumění mezi nimi. Pokud dojde v takové rodině k zániku partnerského svazku rodičů, nedochází tak často k zániku rodičovství, resp. výkonu rodičovské-otcovské role, jak to bývá obvyklé tak, kde otec o malé dítě nepečuje (otcové i děti mívají zájem a potřebu svůj vzájemný vztah dále posilovat)(Maříková, 2006):

2.2 Rozdíly ve výchově žen a mužů

Ve výchově obou rodičů je možné zaznamenat jisté rozdíly. Tak například otec se liší od matky svými výchovnými styly, svou komunikací s dítětem, v tom, jak si hrají, rozvíjejí další sféry osobnosti. Otec svého potomka více vede k nezávislosti, rozvíjí všímavý potenciál. Otcové rozvíjejí děti z intelektové stránky, otcové bývají více stimulující a vzrušující, děti učí zkoumat, riskovat. Také je pro ně typická větší upřímnost a otevřenost ve vztahu k dítěti. Neodstraňují překážky, spíše nechají dítě je překonávat, konfrontovat se skutečností, řešit své problémy. Vztah otce k dítěti je podnětný, hravý a orientovaný na akci a pohyb, což děti dost brzo vycítí a rádi vyhledávají. Děti si otce mnohdy spojují s kamarádkou či důvěrnickou úlohou (Kunhartová a kol., 2017, s. 15).

I v komunikaci otce s dítětem a komunikaci matky s dítětem si lze všimnout odlišností. Komunikace otce s potomkem je charakteristická používáním nezvyklých slov, více abstraktních termínů, kterým dítě nerozumí, pokládá testovací otázky. Otec používá kognitivně komplikovanější a direktivnější styl komunikace, bývá náročnější komunikační partner než matka. Otec pokládá dotazy, na které dítě musí odpovědět celou větou, na rozdíl od matky, které se ptají otázkami typu ano/ne. Otec méně napovídá, využívá lexikálně náročnější syntax. Otcové bývají také celkově méně vnímaví ke komunikačním potřebám dětí. Děti obou pohlaví se více snaží komunikovat s otci než s matkami (mají-li od nich kladnou zpětnou vazbu) a v komunikaci s otci děti používají pestřejší slovník, delší a zevrubnější promluvy. Komunikace otců s dítětem se realizuje často při hrách, oproti tomu matka s dítětem hovoří hlavně při činnostech ohledně péče o dítě. Díky tomu děti reagují pozitivně více na otce ve chvíli, kdy si chtějí hrát. Na komunikaci otců s dětmi se podílí i kvalita vztahu mezi rodiči. Komunikace mezi otcem a dítětem bývá kvalitnější intenzivnější v rodinách, ve kterých oba rodiče žijí spolu, podporují se a komunikují mezi sebou. Nedostatečný kontakt otce s dítětem může zapříčinit větší počet poruch v komunikačním procesu ve smyslu nedorozumění (Kunhartová a kol., 2017, s. 15).

Pro otce je pak typičtější, že u svých dětí více preferují výchovu k zodpovědnosti (Eerola, 2014, s. 308-324). Šimková a Kubíčková (2006, s. 99-105) doplňují, že je zajímavé, že rodiče se ke svým dětem chovají jinak. Odlišně komunikují se svými dcerami a syny. V hovoru s dcerami užívají více slov a pestřejší slovní zásobu. S dcerami hovoří zase častěji na témata smutku a s chlapci o hněvu. Takovou konverzaci v rámci rodinného-

cializace vedou rodiče své dcery k tomu, aby pozorně vnímaly pocity ostatních a zabývaly se mezilidskými vztahy. Chlapci jsou vychováni k asertivitě a nedávání najevo emocí, když dávají najevo hněv. Především otcové se současně se svými syny kojeneckého či batolecího věku zabývají interaktivními hrami. Podporují je spíše ve vizuálním, hmatovém, motorickém zkoumání vnějšího světa. Oproti tomu dcery povzbuzují hlavně v řečové interakci.

Někdy lze zaznamenat tvrzení, že ženy jsou ve výchově ty zodpovědnější. To, že by muži byli primárně nezodpovědní však určitě nemusí platit vždy. Kupříkladu americká profesorka psychologie Brendy Geiger (In Sedláček, 2008) monitorovala chování dětí a rodičů v rodinách, kde hlavní pečující osobu tvořil muž. Interesantní bylo zejména zjištění, že v situacích ohrožení děti hledaly bezpečí v náruči otce. Upřednostňovaly otce před matkou a dávaly mu najevo náklonnost, jakou děti projevují v klasické rodině matce. Starající se otcové projevovali rozvinutější schopnost o děti pečovat. Otec byl tím, kdo v noci se budil při každém zakašlání dítěte, kdo o dost zručněji přebaloval, krmil, konejšil a uspával.

Vnímat lze i odlišnosti ve vztahu k genderu. Vágnerová (2012, s. 154) uvádí, že otcové se ke svým dětem odlišného pohlaví chovají selektivněji čímž podporují rozvoj jejich genderové identity. Vnímají tuto roli rigidněji, mají vyhraněnější genderové stereotypy a vytvářejí větší tlak na akceptaci této složky sebepojetí i u svých. Bývají s vlastní mužskou rolí intenzivněji identifikováni a více ji uplatňují při výchově. Matky rozlišují méně, ke všem svým dětem se zpravidla chovají shodným způsobem. Pakliže se však otec zabývá dítětem dostatečně již od začátku, vytváří se mezi nimi obdobná vazba jako u matky. Děti jsou totiž schopné citového připoutání k oběma rodičům.

3 Genderová problematika

Na začátku práce je zapotřebí si vymežit základní pojmy. Jako první je pochopitelně nezbytné definovat si termín „gender“. Pojem gender se vyprofiloval během socializace člověka, který se v průběhu tohoto svého vývoje učí „být mužem či ženou“. Gender totiž v sobě obsahuje sociální dimenzi biologického atributu, jímž je pohlaví. V průběhu historie se v lidské společnosti utvořily jisté role a společenské povinnosti mužů a žen, které prvotně vyplynuly z jejich biologických podstat, postupně se ovšem transformovaly v konkrétní společenská očekávání, která bývají často popisována právě jako „genderové role“ nebo „genderové stereotypy“ (Koldinská, 2010, s. 20).

Výraz gender se tak vztahuje především k sociálním vlastnostem a příležitostem souvisejícím se skutečností, že jedinec je mužem či ženou a k jejich vzájemným vztahům. Uvedené vlastnosti, možnosti a vztahy bývají společensky vytvářené a naučené během socializačního procesu. Jsou ale změnitelné, poněvadž gender podmiňuje, co je očekáváno, připouštěno a oceňováno na muži nebo ženě ve vybrané situaci (Koldinská, 2010, s. 20). Paulík (2010, s. 122) pak doplňuje, že v primárním významu pojem gender prezentoval pohlaví, včetně jeho psychobiosociokulturních souvislostí. Aktuálně je charakterizování genderu celkem široké. Nachází se v něm individuální stránka s osobitostí utváření rodové identity a sociální stránka identifikovaná rolemi, normami i stereotypy. Jedinec poté díky tomu přijímá určitou genderovou roli s dimenzí maskulinity a feminity během jeho individuálního vývoje jako součást osobní genderové identity.

3.1 Genderové role a genderová identita a jejich utváření u dětí

Fiskeová a kol. (2010, s. 630) předkládají důkazy, podle nichž jsou genderové role podmíněné biosociálně. Příkladem mohou být situace, kdy malí chlapci preferují typicky chlapecké hračky s kolečky. Tento jev má základ v prenatální expozici androgenům a objevuje se i u dívek s hormonálními poruchami. Kulturně pak může být podmíněna rychlost zrání, přičemž vliv má i adverzita, tj. stres např. ve formě absence otce, rodinných konfliktů nebo negativního vztahu mezi matkou a dcerou. Na základě těchto a dalších proměnných lze předvídat nástup menarche.

Podle Orla, Obereignerů a Mentela (2016, s. 89) je jádrem procesu formování genderové identity identifikace, která za standardních podmínek probíhá tak, že se chlapci zto-

tožňují s muži a dívky se ženami. Běžně se děti identifikují s rodiči stejného pohlaví, zároveň ale platí, že dítě má tendenci „imitovat“ silnějšího (dominantnějšího) rodiče.

Maříková (2006) v tomto směru klade důraz na úplné rodiny a otce, kteří se podílejí na výchově dětí dříve než dnes. Uvádí totiž, že v rodinách, kde se o dítě stará také otec, je dítě identifikováno s novým genderovým modelem péče, který už není výlučně femininní. Zvyšuje se tím naděje na napodobování tohoto modelu v budoucím životě dítěte. Komplexně tak stoupá pravděpodobnost, že péče nebude ani později vnímána jen a pouze jako faktická a morální povinnost žen. Formuje se tak prostor jak pro výkon pečovatelských povolání pro muže, tak i prostor pro jejich zapojení se do péče o stárnoucí rodiče.

Genderové role prezentují výsledek specifikace a diferenciaci, kterými ve svém vývoji prošla společnost. Jde o funkci, která je člověku přisouzena, ne o jeho podstatu. Genderová socializace zase představuje proces, kterým se člověk učí nahlížet sám na sebe jako na muže, nebo ženu. Je zaučován do mužských a ženských rolí souvisejících s obrazem nositele jistého bio-logického pohlaví. Genderové role a genderová identita není dítětem osvojována mechanicky od rodiče. Děje se to tak, že se různými způsoby identifikuje (Šimková a Kubíčková, 2006, s. 99-105)

3.2 Genderové stereotypy

I zde je nejprve vhodné si vymezit termín genderový stereotyp. Například Matoušek a Osman (2015, s. 106) mají za to, že genderové stereotypy jsou typické vlastnosti, které jsou spojovány s muži a ženami. Jejich původ se nachází v genderově-pohlavním systému, dle něhož je každá společnost formována a který ženské a mužské role stanovuje. Podle ČSÚ (online) prezentují genderové stereotypy zjednodušující a subjektivní stanovisko vůči vlastnostem, domněnkám a rolím žen a mužů ve společnosti, v práci nebo rodině. Příkladem genderových stereotypů je například vnímání mužů jako těch, kteří nikdy nepláčou, jsou nepořádní, agresivnější a soutěživí. Ženy jsou pak stereotypně považovány spíše za ty citlivější, empatičtější, pořádkumilovné a přizpůsobivé. Taková genderová stereotypizace může mnohdy zapříčiňovat diskriminaci těch, kteří svým chováním vybočují z daného stereotypu (např. tlak na chlapce a muže, když by chtěli vykonávat tzv. ženské práce, eventuálně by měli zájem jít na mateřskou dovolenou apod.).

Jurajda a kol. (2006, s. 7) uvádí, že tradiční genderové stereotypy jsou u nás v některých oblastech stále podporovány, ačkoliv často v kontrastu ke svému koncepčnímu základu ve spojitosti s opatřeními sociální a rodinné politiky. Pořád je tak možné např. zaznamenávat odlišnosti požadavků mezi muži a ženami na mateřskou dovolenou. Neexistuje institut otcovské dovolené, setrvává koncepční nestejnorodost ohledně rodičovské dovolené, potíží prezentuje také nedostatečná možnost vzít si paragrafa na péči o nemocné dítě oběma rodiči včetně systému dávek státní sociální podpory, které nemají návaznost na ušlé příjmy, a naopak se vztahují k momentálním příjmům rodiny a jejich výše je úplně odlišná než průměrný plat mužů.

K typickým genderovým stereotypům pak patří to, že o děti pečuje hlavně žena, je to tzv. „ženská práce“. Muži po narození dítěte bývají většinou z péče o malé dítě vylučováni, a to jak z vlastní vůle, tak i proto, že se od nich očekává zajištění rodiny. Tento zakotvený stereotyp je natolik silný, že pokud se objeví muž, který dá najevo touhu starat se o své děti, musí své rozhodnutí obhájit před vnějším světem. Pokud přijde muž za svým zaměstnavatelem a oznámí, že by chtěl odejít na rodičovskou dovolenou, ne výjimečně se setká se zrazováním, výhrůzkami o výpovědi apod. Rovněž okolí může vnímat za tímto rozhodnutím mužovo selhání v úloze živitele rodiny. Ne každý umí pochopit, že muž může mít zájem a potřebu po každodenní péči o děti shodně jako žena (Sedláček, 2008).

Genderové stereotypy se u dětí formují již v brzkém věku, kdy jsou dívky oblékány do růžových oblečků a chlapci do modrých. V dospělosti je v tom pokračováno ve chvíli, kdy přímo některá povolání jsou typická mužským nebo ženským apelem směřujícím k profesní segregaci. Takto vznikající genderové stereotypy mohou mít dalekosáhlé nepříznivé dopady na rozvoj osobnosti muže nebo dívky a v dospělosti může způsobit až podstatné genderové nerovnosti v příjmech, majetku i příležitostech. Doporučením pro změnu, respektive eliminaci takových genderových stereotypů je změna prezentace uvedených stereotypů především prostřednictvím médií, ale i skrze právě učitelé. Tedy ve školách, kde se také utváří osobnost dětí a uskutečňuje se jejich socializace (Mavrokonstantis, 2015, s. 1-40).

4 Muž jako preprimární pedagog

Zaměstnání preprimárního pedagoga je v současném genderovém řádu konotováno femininně. Vyplývá to nejen ze zřejmé procentuální převahy žen v této profesi, nýbrž také tím, že toto zaměstnání souvisí s výchovou těch nejmenších dětí. Učit (především) v mateřské škole je pořád více vnímáno jako „ženská práce“ a ženy jsou vnímány jako ty, které jsou pro péči o dítě lépe vybaveny (Fárová, 2018, s. 82–104). Bendl (2002, s. 19–35) doplňuje, že feminizace není typickým jevem jen českého školství. Vyskytuje se ve větší nebo v menší míře ve všech vyspělých zemích. Ve většině zemí je učitelství v mateřských školách výlučně ženskou záležitostí (v Japonsku, Španělsku a Francii pracuje v mateřských školách nepatrné procento mužů)(Michek, 2015)..

Níže uvedená tabulka pak prezentuje aktuální situaci mužů v mateřských školách podle krajů a míst republiky z roku 2017 sledovanou Českým statistickým úřadem. Je možné si všimnout, že dle údajů za celou Českou republiku bylo mužů učitelů pouhých 1,9 %. Z hlediska porovnání mezi kraji lze říci, že kraji s největšími počty učitelů v mateřských školách bylo hlavní město Praha (3,4 %), po něm pak Karlovarský kraj s 2,9 %. Nejméně bylo mužů učitelů v mateřských školách v Ústeckém kraji (1,5 %) a pak Jihočeském kraji (1,6 %).

Tab. 1 Přehled počtu pracovníků v mateřských školách v roce 2017 (ČSÚ, 2018, Vlastní výpočty).

Území	Počet zaměstnanců v MŠ celkem	Počet žen	Počet mužů	% mužů
ČR	47 980	47 052	928	1,9
Praha	5 675	5 481	194	3,4
Hl. m. Praha	5 675	5 481	194	3,4
Střední Čechy	6 541	6 409	132	2,0
Středočeský kraj	6 541	6 409	132	2,0
Jihozápad	5 301	5 209	92	1,7
Jihočeský kraj	2 832	2 787	45	1,6
Plzeňský kraj	2 469	2 422	47	1,9
Severozápad	4 694	4 607	87	1,9
Karlovarský kraj	1 166	1 132	34	2,9
Ústecký kraj	3 528	3 475	53	1,5

Severovýchod	6 968	6 839	129	1,9
Liberecký kraj	1 899	1 867	32	1,7
Královehradecký kraj	2 628	2 580	48	1,8
Pardubický kraj	2 441	2 392	49	2,0
Jihovýchod	7 828	7 693	135	1,7
kraj Vysočina	2 341	2 300	41	1,8
Jihomoravský kraj	5 487	5 393	94	1,7
Střední Morava	5 666	5 570	96	1,7
Olomoucký kraj	3 065	3 018	47	1,5
Zlínský kraj	2 601	2 552	49	1,9
Moravskoslezsko	5 307	5 244	63	1,2
Moravskoslezský kraj	5 307	5 244	63	1,2

Genderové otázky ve školství ale statisticky sleduje i MŠMT ČR (2018) v rámci povinnosti předávat data do ISP (školy a školská zařízení zařazená do školského rejstříku odměňující zaměstnance na základě § 109 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů). Jejich čísla se trochu liší (viz Tab. 2). Lze si všimnout, že dle těchto čísel je procento zastoupení mužů ještě o něco menší. V průběhu let 2011 až 2017 kolísalo u učitelů kolem 0,5 %.

Tab. 2 Vývoj podílů mužů v mateřských školách mezi řídicími pracovníky a běžnými učiteli (MŠM ČR, 2018).

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Podíl mužů z celkového počtu						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Řídící pracovníci pro pedagogické záležitosti	31,0 %	30,8 %	30,6 %	30,3 %	30,4 %	30,0 %	29,9 %
Předškolní výchova (včetně § 19 odst. 9 ŠZ)	1,6%	0,9%	0,8%	0,8%	0,9%	0,9%	1,2%
Učitelé (bez řídicích pracovníků)	21,1 %	20,7 %	20,3 %	19,9 %	19,8 %	19,5 %	19,4 %
Předškolní výchova (včetně § 19 odst. 9 ŠZ)	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%
Předškolní výchova (MŠ běžné, přípravné třídy ZŠ)	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,5%	0,5%

V Evropě jsou tato čísla poněkud vyšší (viz Eurostat 2011, 2017). Tam procenta dosahují i na desítky procent mužů ve školství. Nejvíce mužů ve školství lze zaznamenávat v Německu, Španělsku, Lucembursku, na Maltě a v Nizozemí.

Příčin malého množství mužů na nižších úrovních vzdělávacího systému u nás je několik. Promítá se do nich větší míra genderového konzervatismu České republiky ve srovnání se západoevropskými zeměmi. Zatímco úloha ženy je u nás spojována hlavně s mateřstvím a péčí, mužská role je pak živitel, což má naplňovat skrze výkon dostatečně finančně ohodnoceného povolání nebo profese. Genderově stereotypní chápání role ženy a muže pak dívky a chlapce směřuje do rozdílných oborů vzdělávání, a tím pádem i jiných konkrétních povolání a profesí. Povolání preprimárního pedagoga je tak pořád konotováno žensky. Učit v (mateřské a základní) škole je pořád vnímáno jako „ženská práce“ a ženy jsou pojímány jako ty, které jsou lépe vybaveny pro péči o dítě a jeho vzdělávání v jistém věku. To formuje jistou kulturní bariéru pro vstup mužů do této profese na nižších stupních vzdělávacího systému. Vzdělávání starších dětí a mládeže pak zase bývá dáváno do souvislosti s důrazem na instrumentální předávání informací a asociováno s maskulinitou a muži (Šmídová a Maříková, 2018).

Jednou z příčin jsou rozhodně i finance. Jak uvádí Novotný (2012), ženy převažují mezi učitelkami, protože mají doma muže, který vydělá dost peněz a zabezpečí rodinu. Ačkoliv sám autor hovoří o tom, že povolání učitele mateřské školy by měl brát učitel jako možnost seberealizace a spíše jako poslání, neboť vychovává budoucí generaci, stránka financí je zde problém. Pokud muž vykonává profesi učitele, není výjimkou, že si ještě někde přivydělává anebo brzo kvůli penězům z mateřské školy odchází.

Fárová (2015, s. 46-56) pak k situaci mužů v mateřských školách uvádí, že muži jsou v tomto prostředí ve specifickém postavení. Vstupují do atmosféry, která společností není vnímána jako pro ně charakteristická a zpravidla bývají součástí jen ženského kolektivu. I když by se mohlo na první pohled zdát, že se muži v prostředí mateřských škol budou setkávat s nedůvěrou nebo skepsí, reálně je to naopak. Prostředí, kde je nedostatek mužů, mají prostor pro zdůraznění vlastní výjimečnosti, které jsou si oni sami i jejich okolí vědomi. Feminizované prostředí mateřských škol jim tak dovoluje si zformovat svou vlastní a celkem elitní verzi maskulinity, jejíž kritéria si tito muži vytyčují jaksí na míru.

4.1 Profesní, osobnostní a odborné nároky a požadavky na preprimární pedagogy

Orientačně lze nahlédnout, zda jsou v odborné literatuře genderově akcentované schopnosti, dovednosti či kompetence preprimárních pedagogů. Kompetencemi je míněna „*způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operce, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.*“ (Kolář a kol., 2012, s. 64). Profesní kompetence učitele MŠ nejsou jednotně definovány, koncept zahrnuje pedagogické znalosti, schopnosti řídicí, sebeřídicí a další, přičemž záleží i na aplikovaném přístupu, kdy je např. rozdíl mezi behavioristicky definovanými dovednostmi a kompetencemi pojetými holisticky (Syslová, 2013, s. 158). Jednotnost vymezení kompetencí předškolních pedagogů by mohl zavést nový profesní standard, který je žádoucí také např. s ohledem na trendy, které přispívají k proměnám vzdělávacího systému (viz např. OECD, 2019)

Mertin, Gillernová a kol. (2010, s. 28) uvádějí následující hlavní skupiny profesních dovedností učitelky MŠ:

- A. Sociálně-psychologické profesní dovednosti.
- B. Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných cvičení, s různými oblastmi rozvoje předškolního dítěte.
- C. Metodické profesní dovednosti.
- D. Speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Autoři se dále zevrubně zabývají především dovednostmi sociálně-psychologickými, jejichž uplatňování předpokládá mimo jiné emoční práci, která byla diskutována výše. Celkově jde ale o klasifikaci profesních dovedností, která nevychází z výzkumu, respektive odkaz na něj není uveden.

Kompetence a povinnosti předškolních pedagogů jsou částečně dány také v systému kurikulárních dokumentů. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP-PV) vymezuje odborné činnosti učitele MŠ (např. analýza potřeb dětí, zajištění profesionální péče, evidence názorů rodičů), způsob vedení vzdělávání (např. aby se děti cítily v pohodě, měly dostatek podnětů a bylo posilováno jejich sebevědomí) a prvky vztahu k zákonným zástupcům dětí (např. partnerský přístup). Pokud jde o genderové role, RVP-PV ve vzdělávacím obsahu stanovuje např. činnosti zaměřené na po-

znání vlastností daných pohlavními rozdíly nebo poznávání rolí daných pohlavím (Splavcová, Vatalová a kol., 2018, s. 21-46).

Soutnerová (2006, s. 6) je rovněž jednou z osobností, která o učitelích mateřské školy hovoří v ženském rodě. Provedla šetření zjišťující požadavky na učitelky mateřských škol ze stran rodičů. Zjistila, že rodiče mají na učitelky mateřských škol požadavky ve smyslu profesionality a také schopnosti zvládnout veškeré úlohy důležité při výchově a vzdělávání jejich dětí. Rodiče chtějí, aby učitelka jejich dětí byla tím, kdo jejich děti seznamuje s okolním světem, měla by být schopná je učit správně jednat a žít a poznávat jejich možnosti v různých životních situacích.

Šmelová (2005, s. 52-57) pak uskutečnila výzkum očekávání rodičů od mateřských škol a učitelů mateřských škol (nerozlišuje rod). V rámci svého výzkumu přišla na to, že pro rodiče jsou při výběru mateřské školy důležité zejména hezký přístup k dětem a kvalitní pedagogický sbor. Pro rodiče má dále význam, aby mateřská škola a učitelé zabezpečili pro jejich dítě adekvátní vzdělávací program, využívali individuální přístup k dítěti a poskytovali řádné a moderní vybavení mateřské školy. Podstatné je z pohledu rodičů také vzdělání pedagoga, který by měl jejich dítě učit a vychovávat. Oceňováno je na učitelích, když mají pěkný vztah k dítěti, věnují se dobrému poznání dítěte, dodržování morálky a uplatňování nových přístupů ve vzdělávání. Z toho tak vyplývá, že rodiče nevyžadují pouze odbornost, nýbrž také lásku pedagoga k dětem. Není tak úplně podstatné, jestli současný pedagog disponuje i novými kompetencemi. Současná pedagogická praxe na odbornost učitele mateřské školy klade o dost větší požadavky. Vyžaduje se schopnost integrovat a pracovat s dětmi s různými postiženími, s dětmi z odlišného kulturního nebo jazykového prostředí. Také dovednost zvládat vytvářet vlastní školní programy respektující regionální i místní okolnosti, dovednost reflektovat podmínky konkrétní školy i potřeb dětí a rodičů, včetně umění odborně utvářet specifické individuální programy pro děti apod.

Orientačně lze říci, že kompetence preprimární pedagogů nejsou v odborné literatuře nebo kurikulárních dokumentech jakkoli feminizovány. Zdá se, že většina odborných publikací

o preprimárním vzdělávání, jako např. knihy Syslové (2013) nebo Opravilové (2016) se při odkazování na pedagogy a pedagožky drží generického maskulina, respektive střídavě hovoří o učitelích a učitelkách, případně při odkazování na realizovaný výzkum, kterého se neúčastnil žádný učitel-mužů, užívají ženský rod. Střídání rodů se objevuje

také v knize Kotátkové (2014) nebo Havigerové (2013). Na trhu existují i publikace, které v názvu užívají oba rody (viz např. Pokorná, 2017). Mezi autory, kteří se při odkazu na preprimární pedagogy a pedagožky drží pouze ženského rodu, patří Mertin (2016), respektive Mertin, Gillernová a kol. (2010).

Pokud jde o pregraduální vzdělávání preprimárních pedagogů, ženy i muži mají v ČR garantován rovný přístup ke vzdělávání na všech stupních. Jsou realizovány určitéafirmativní akce, které by měly např. zajistit větší počty mužů ve vzdělávacím systému, zároveň se toto téma může objevit v marketingových kampaních škol. Příkladem státem podporované iniciativy je projekt „Muži do škol!“, který je znám od roku 2009. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v 2009 realizovalo konferenci Muži do škol, kde bylo zmíněno, že mužů-pedagogů je nedostatek v celé Evropě, avšak mohou být přijata určitá opatření, která budou může ke studiu pedagogiky motivovat.

4.2 Specifika výchovy a vzdělávání mužem pedagogem

Bendl (2002, s. 19-35) uvádí některé argumenty, které slouží jako podpora mužů ve školství. Sice se zaměřuje na základní školy, ale do určité míry je možné je přetřansformovat na mateřské školy:

- Děti mají mužský vzor (nepoměr mezi muži a ženami se jeví jako nepřirozený, jelikož neodpovídá rozložení pohlaví ve společnosti; současně muži jako živitelé rodiny v současnosti netráví doma příliš času se svými dětmi, a děti tak vyrůstají v péči matky - škola tento stav rozhodně nekompensuje).
- Učitel – muž prezentuje ztělesnění autority, řádu.
- Děti si k mužům dovolí obecně méně (fyzická převaha nad žáky).
- Velkorysost mužů (muž se na mnoho záležitostí ohledně chování dětí umí podívat s větším nadhledem - „nedělá z komára velblouda“).
- Muž má více času na žáky i po škole.
- Učitel – muž bývá méně zaneprázdněn domácími pracemi a péčí o vlastní děti, díky čemuž může být klidnější a vyrovnanější.
- Mužna rozdíl od ženy zvládne být více dítětem, zvládne „sestoupit“ na dětskou úroveň, je schopen s dětmi tzv. blbnout.

Z výpovědi jednoho z učitelů mateřských škol (In Hronová, 2018) vyplývá, že mužská a ženská energie je úplně jiná a projeví se to i v této práci. Muži učitelé v mateřské škole s dětmi na rozdíl od žen učitelek klidně běhají a aktivně se zapojují do her. Muž učitel tolik neprožívá některé drobné dětské úrazy, když dítě spadne, opráší jej a hrají si dále. Ženy učitelky bývají v tomto ohledu opatrnější a možná i úzkostnější.

4.3 Problematické oblasti z pohledu vzdělávání a výchovy mužem pedagogem

Sule a kol. (2001, s. 3199-3204) provedli výzkum mezi tureckými učiteli v mateřských školách, v němž zjistili, že jejich cesta k tomuto povolání nebyla úplně jednoduchá. Ačkoliv měli zájem pracovat ve školství, dostat se na pozici učitele mateřské školy nebylo jednoduché, právě z důvodu toho, že jsou muži. Nebyli tak ve výběru na volná místa v tomto oboru preferováni. Když už se jim podařilo na tuto pozici dostat, uváděli pak, že mezi svými přáteli i rodinou jsou vnímáni spíše jako podivíni, nebo je to jimi minimálně vnímáno jako zvláštní, právě proto, že jsou muži a pracují s malými dětmi. Podobně to vidí Šmídová a Maříková (2018), které uvádí, že *„nízké početní zastoupení mužů na základních, případně středních školách, je veřejností v ČR vnímáno a někdy prezentováno jako problém, zatímco téměř nulové zastoupení mužů na nejnižších stupních škol nebývá až na výjimky zpochybňováno. Svou roli v tom sehrává představa o povaze pedagogické práce s různě starými dětmi vzhledem k genderu osoby, která se dětem věnuje v rámci svého povolání.“*

Ale i u žen učitelek lze dle Bendla (2002, s. 19-35) zaznamenat handicap ženy-učitelky vůči muži-učiteli, který však není záležitostí pedagogiky a psychologie, ale spíše sociologie. Současná učitelka je „uštvaná ženská“. Má-li vlastní děti, je vdaná, stará se o domácnost, nakupuje do domácnosti (současně by se měla dále vzdělávat, připravovat se na vyučování), ocitá se oproti muži-učiteli v poměrně těžké pozici. Nabízí se otázka, jestli mají učitelky vždy dost času, aby se mohly řádně připravit na vyučování. Žena-učitelka mívá současně několik rolí, z nichž ji určité mohou bránit podat ve škole plnohodnotný výkon. Učitelka kromě života zaměstnané ženy plní navíc život manželky, mámy, hospodyně, což s sebou samozřejmě nese větší stresové zatížení, což může zapříčinit až v nervový kolaps či se projeví prostě v tom, že učitelka je ve škole nervózní, podrážděná, a není tudíž vůči dětem taková, jaká by mohla a měla být, kdyby nemusela

řešit tolik starostí, byla relaxovaná a v dobré náladě. U žen učitelek reálně hrozí nebezpečí jisté nervové přetaženosti, které může být negativem při práci s dětmi.

Šmídová a Maříková (2018) hovoří o jistém elitním postavení mužů ve školství, které má souvislost se současným genderovým uspořádáním, zejména s konstrukcí určitého typu maskulinity (a feminity). Muži jako učitelé sebe sami pokládají nezřídka za výjimečné muže, neboť se rozhodli překonat společenskou bariéru a jít do povolání, jenž není typické pro muže. Svou maskulinitu sice utváří v opozici ke klasické představě mužské soutěživosti a karierního vzestupu (např. odmítáním dohodnutého standardu úspěchu, kdy muž plní roli hlavního živitele), současně ji ale nově produkují, a nakonec z ní nevědomky profitují. Povolání učitele je pro ně totiž výjimečné a hodnotnější vzhledem k mužům v jiných profesích a ženám učitelkám a získávají při výkonu učitelství a vychovatelství oproti ženám některé výhody. Důkazem je existence jak skleněného výtahu (tj. strukturální zvýhodnění, které mužům umožňuje rychlejší karierní růst i vyšší mzdy, čímž získávají faktickou, nejen symbolickou moc), tak získání jistých privilegií na úkor žen (nemusí kupříkladu dělat administrativní práce, které pak ženy dělají i za ně).

Uvedené mechanismy odkazují k jevu popisovanému jako **tokenismus**, kdy se jedinec stává zástupcem (symbolem-tokenem) menšinové skupiny (charakteristicky žen) v rámci majority (mužů). Pro muže v učitelské profesi ale tokenismus vytváří speciální situaci, příznačné pro genderově nerovný systém. Muži ve školství totiž analogicky nezažívají to, co ženy v mužském povolání. Často postupují na vyšší pracovní pozice, i když neodvádějí vždy adekvátní pracovní výkon (viz skleněný výtah). Zdá se tedy, že vysoké společenské oceňování maskulinity má v praxi o dost vyšší váhu než důsledky, které jinak plynou „tokenům“ v menšinové pozici. Být zástupcem kategorie „muži“ a symbolem nedostatkové a oceňované maskulinity ve většinově ženských školních kolektivech tedy znamená radikálně jinou situaci, než jakou zažívá ojedinelá žena v mužském prostředí.

Hronová (2018) prezentuje zkušenosti mladého učitele v mateřské škole, který přiznal, že jako učitel v mateřské škole je stále poměrně raritou. Má zkušenost, že se na něj rodiče koukají a ptají se, co tam dělá. Přiznal rovněž zkušenost s tím, že někteří rodiče z vedlejší třídy nechtěli, aby k němu jako učitelé jejich děti na odpoledne přešly. Vesměs má ale zkušenosti dobré a jsou rodiče, kteří si jeho práci velmi chválí.

Při konfrontaci muže jako učitele v mateřské škole, kde se setkává s malými dětmi, pomáhá jim s hygienou, se lze setkat i se stereotypními obavami z pedofilního založení takových mužů. Sedláček (2008) uvádí, že společenské přijetí role pečujícího muže o malé dítě má před sebou dosud poměrně dost překážek – projevy „mateřské“ či obecně ženské péče mohou muže celkem rychle dostat do konfliktů s jeho okolím. Péče o tělesnou čistotu dítěte nebo prosté projevy citové blízkosti, ke který může v průběhu výchovy v mateřské škole docházet, společnost akceptuje u mužů a žen odlišně. Zatímco intimita žen s dětmi veřejnost nijak nepohoršuje, blízký fyzický kontakt muže s dítětem může v lidech podněcovat podezření, jestli dítě není zneužíváno.

Výše zmíněné představuje jeden z nejkontroverznějších předsudků, který souvisí s postavou muže-učitele v mateřské škole. Podezření z případné pedofilie souvisí obecně s úlohou muže v současné společnosti, která primárně není chápána jako pečovatelská. Z toho důvodu vzbuzuje tolik pozornosti, pakliže se nějaký muž vymyká „tradiční“ mužské roli a má zájem trávit dobrovolně čas s malými dětmi a pečovat o ně. Výchova v mateřských školách silně souvisí s mateřstvím, fyzickým kontaktem a něhou. Ženy tak ze základu jejich role ve společnosti mohou toto chování akceptovat za své poměrně jednoduše a nekriticky, muži ale ne (Sargent, 2000, s. 426).

Smetáčková (2006, s. 24) uvádí, že děti ve škole nabývají systematickou představu, že učitelské povolání se hodí hlavně pro dívky, respektive ženy. Jedním z nejčastěji uváděných povolání, které mají zájem děti vykonávat, je u dívek na základní škole profese učitelky. Současně chlapci ve feminizovaném školním prostředí dostávají jasnou informaci, že učitelské povolání není nic pro muže, tedy pro ně. Jde tak o jakýsi začarovaný kruh – děti jsou vystavovány zejména ženským učitelským vzorům, poté v souladu s uvedeným vzorem více dívky, než chlapci vybírají učitelské obory pro své středoškolské a zejména vysokoškolské studium. Do praxe poté pochopitelně přichází znovu vyšší podíly žen-učitelek než mužů-učitelů. Dochází také k velkému „odpadu“ absolventů pedagogických fakult od vystudované profese. Častěji toto plánují studující mezi chlapci.

Ačkoliv to nesouvisí přímo s výukou a vzděláváním, pozastavit se je možné nad skutečností jakou je připravenost nebo nepřipravenost konkrétních mateřských škol po stránce materiální a prostorové. Žádná škola není z tohoto pohledu připravena na příchod kolegyně-učitelky do „mateřinky“. Nikdo v dřívějších dobách, kdy se tyto budovy stavěly, nezohledňoval oddělené WC, samostatné šatny – zvláště pro muže a zvláště pro ženy. Pra-

covní oděvy bývají šiti výlučně v ženských velikostech a jistě by se ještě něco našlo. Naneštěstí v dřívějších dobách si asi nikdo nedokázal představit, že by muži mohli učit v mateřských školách (Novotný, 2012).

5 Shrnutí teoretické části

V úvodu teoretické části byly představeny základní pojmy používané v této práci, jako je gender, předškolní vzdělávání apod. Dále následovalo představení problematiky genderu, genderových stereotypů a utváření genderových rolí a identity u dětí. Významná je dále kapitola o roli muže ve výchově dítěte, neboť ačkoliv se jeví, že hlavní úlohu ve výchově dětí má především v nízkém věku žena, muž hraje stejně tak důležitou roli. Sledovány byly taktéž rozdíly mezi muži a ženami ve vztahu k výchově dětí.

Významná část teoretické části práce se věnovala muži v roli učitele. Bylo prezentováno, jaké nároky a požadavky jsou kladeny na učitele v mateřských školách a zdali je v silách mužů, takové požadavky naplnit. Nedílnou součástí teoretické části bylo uvedení několika statistik věnujících se počtům mužů jako preprimárních učitelů. Ty vycházejí významně nepříznivě a čísla se pohybují kolem zanedbatelného jednoho procenta. Uváděny byly i nejčastější důsledky a příčiny toho, proč mezi učiteli v mateřských školách převažují tak významně, a to nejen z genderového hlediska. Na druhou stranu muž jako učitel může mít v mateřské škole svou významnou roli a může přinášet mnoho pozitiv, která byla rovněž v práci zmíněna. Závěrem byly zmíněny nejčastější bariéry vstupu mužů učitelů do mateřských škol, ať už se jedná o otázku financí, všeobecných názorů, že muž do mateřské školy nepatří apod.

6 Praktická část

6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bude u vybraných rodičů z konkrétní mateřské školy zjistit, jak oni sami vnímají nebo by vnímali muže v roli učitele mateřské školy a zdali by mohl dle jejich názoru být pro jejich děti muž v roli učitele vůbec přínosem. Výzkum se tedy bude snažit odpovědět na základní výzkumnou otázku, která zní: **Jak rodiče dětí v mateřských školách vnímají učitele – muže v MŠ?** Dílčí výzkumné otázky byly stanoveny následovně:

- Jaké přínosy podle rodičů může muž v roli učitele MŠ mít?
- Jaká rizika podle rodičů může muž v roli učitele MŠ představovat?

Pro naplnění cíle výzkumného šetření byly stanoveny hypotézy vycházející z teoretických poznatků uvedených v předchozím textu a současně subjektivních přesvědčení a názorů:

Hypotéza č. 1: Více než 50 % dotázaných rodičů vnímá muže učitele pozitivně.

Tato hypotéza vychází z informací na základě teoretické části práce, kde bylo několikrát uvedeno, že muži jsou sice v mateřských školách na pozicích učitelů v menšině, v praxi jsou pak spíše vnímáni jako zajímavé a hodnotné výjimky (např. Šmelová, 2005, s. 52-57) a stereotypy, které muže učitele v mateřské škole mohou potkat, jsou překonané.

Hypotéza č. 2: Více než 50 % dotázaných rodičů souhlasí, že muž jako učitel může být pro děti přínosem.

Tato hypotéza vychází z několika možných a zmíněných přínosů mužů v učitelském povolání, např. viz Bendl (2002, s. 19-35), Hronová (2018), ale i z obecných pravidel toho, jaké lze zaznamenat rozdíly mezi výchovou žen a mužů, a že muži mohou do výchovy dětí přinášet mnoho přínosného (viz Kunhartová a kol., 2017).

Hypotéza č. 3: Rodiče nejčastěji uvádějí, že přínos muže učitele může být v jeho trpělivosti a v mužském vzoru pro děti.

Tato hypotéza vychází z argumentů Bendla (2002, s. 19-35), které je možné použít jako podpora mužů ve školství, a které je možné obecně mužskému pohlaví přikládat.

Hypotéza č. 4: Více než 50 % dotázaných rodičů se shoduje, že muž jako učitel v MŠ pro ně nepředstavuje riziko.

Ačkoliv je možné identifikovat, že muž jako učitel může vzbuzovat u rodičů některé obavy, např. z pedofilie (viz např. Sargent, 2000), máme za to, že tyto obavy jsou spíše stereotypní a překonané a vnímání učitele muže bude spíše pozitivní, jak uvádí např. Hronová (2018).

Pro rozhovor pak byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké mají rodiče zkušenosti s mužem v roli učitele v mateřské škole?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké vnímají rodiče pozitiva a přínosu mužů učitelů v mateřské škole?

Výzkumná otázka č. 3: Jaké vnímají rodiče komplikace či rizika, pokud by učitelem jejich dítěte měl být muž?

6.2 Použité metody výzkumného šetření

V praktické části práce s názvem „*Role učitele (muže) a jeho postavení v mateřské škole z pohledu rodiče*“ bylo použito rovnou dvou metod výzkumného šetření. Jako hlavní metoda výzkumného šetření byl stanoven dotazník, který bude sloužit ke sběru dat. Ovšem v současné době a vzhledem ke stávající situaci ve společnosti je na místě zmínit, že dotazníky nemusí mít jen podobu písemnou, ale pro tuto práci bylo zvoleno dotazníku v elektronické podobě, kdybyl respondentům předložen dotazník prostřednictvím emailu jako dokument doc., eventuálně byl po předešlém zvážení umístěn online na určité webové stránce a respondent se k němu dostal prostřednictvím odkazu zaslánému výzkumníkem či na něj narazil jinou cestou.

Dotazník byl pro výzkumné šetření v této práci zvolen díky jeho nesporných výhod. Já jsem využila především možnost zachování anonymity respondentů (na internetu má tato výhoda ještě větší sílu), která mohla být velkým přínosem ve chvíli, kdy se dotazníkem mají zjišťovat citlivé informace nebo jím měli například rodiče hodnotit učitele svého žáka a vyjadřovat se k riziku možné pedofilie apod. Dotazníkem bylo možné navíc získat odpovědi od velkého množství respondentů, kteří mohli být navíc od sebe navzájem geograficky značně vzdálení (to u rozhovorů nelze). Díky tomu bylo možné

mít ve výzkumném šetření poměrně velké množství odpovědí získaných v poměrně krátkém čase (na rozdíl např. od rozhovorů), čímž dochází k vyšší validnosti výzkumného šetření. U dotazníku bylo také poměrně jednoduché jejich shromažďování a vyhodnocování, neboť výsledky byly mezi sebou snadno porovnatelné a zpracovatelné do tabulek či grafů. Tím došlo i k významnému zlevnění výzkumného šetření. Nevýhodou dotazování pak byla skutečnost, že dotazováním (především, neprobíhali z očí do očí mezi výzkumníkem a respondentem), nebylo možné zohlednit jisté rušivé vlivy, které mohly ovlivnit odpovědi (nálada respondenta, hluk z okolí aj.). Respondent mohl také chybně přečíst otázku a pak i chybně odpovědět, nebo otázce nemusel porozumět a nemusel se pak již zeptat na skutečný význam či znění otázky. Tím mohlo dotazování ztrácet na kvalitě.

Pro toto výzkumné šetření byl konkrétně zvolen strukturovaný dotazník, tedy dotazník v podobě, kdy respondent dostal k vyplňování dotazník, v němž měl předem přichystány otázky, na něž měl odpovídat v přesně stanoveném pořadí. Otázky do dotazníku mohly být vytvořeny v několika variantách. V rámci tohoto výzkumného šetření ale bylo zvoleno využití otázek uzavřených, kdy byl ke každé otázce nabídnut přesně daný počet variant odpovědí. Některé otázky dotazníku ale byly tvořeny jako polouzavřené, neboť se jevílo jako vhodné, nabídnout respondentům kromě přesně daných variant i možnost doplnit vlastní odpověď.

V dotazníku pro rodiče bylo přichystáno celkem 20 otázek. První 4 otázky dotazníku byly zvoleny jako informativní, kdy v rámci nich bylo zjišťováno pohlaví a věk respondentů a stáří jejich dítěte navštěvujícího mateřskou školu. Dalších 16 otázek se již zaměřovalo na zjištění odpovědi na výzkumnou otázku a potvrzení či vyvrácení hypotéz (5. až 8. otázka pro první stanovenou hypotézu, 6. až 9. otázka pro druhou stanovenou hypotézu, 10. a 11. otázka pro třetí stanovenou hypotézu a 12 až 16. otázka pro čtvrtou stanovenou hypotézu). Na začátku dotazníku byl zformován úvodní text, v němž bylo respondentům objasněno, jak mají při vyplňování postupovat, kolik odpovědí zaznačit a jak. Součástí bylo i ujištění o tom, že jde o anonymní výzkum. Na konci pak bylo vysloveno poděkování za účast na výzkumu.

Další metodou použitou v tomto výzkumném šetření byl rozhovor, při němž byl výzkumníkem veden rozhovor osobně s dotazovanými osobami, zpravidla po jednom a postupně (viz Reichel, 2009, s. 110). Ačkoliv i u rozhovoru bylo možné zvolit z několika variant vedení rozhovoru, byl v této práci zvolen typ rozhovoru polostrukturo-

rovaného, jelikož je možné si zanechat při vedení rozhovoru více volnosti. Otázky byly v rozhovoru předem stanoveny, ale bylo na tazateli, v jakém pořadí je bude pokládat, eventuálně jestli mezi ně vloží nějakou doplňující otázku apod.

Rozhovor byl v tomto výzkumném šetření zvolen jako doplňková metoda pro dotazování, neboť snahou bylo provést komplexní a kompletní zjišťování žádoucích informací na danou problematiku. Rozhovor měl pokrýt některé zmíněné nevýhody dotazníkového šetření, konkrétně určitě nemožnost doptat se respondentů na jejich odpovědi. Respondenti v rozhovoru mohli doplnit odpovědi na dané dotazy. Výzkumník navíc mohl při kladení otázek zaznamenávat, jaké vyvolávají u respondentů emoce, a tak doplnit dotazníkové šetření o cenné informace.

Pro tento výzkum byl připraven rozhovor na podobné téma, jako dotazník. Otázek bylo celkem 7. Na začátku bylo mimo otázky ještě zjišťováno, jaký je věk respondentů, pohlaví, dosažené vzdělání a jak staré dítě mají.

6.3 Organizace výzkumného šetření a respondenti

Jak již bylo nastíněno, respondenty výzkumu budou rodiče dětí, které navštěvují mateřské školy v Brně. Získávání budou, jak již bylo nastíněno, jak online, tak prostřednictvím osobního kontaktu s vybranými učiteli, s nimiž se výzkumník domluví na spolupráci (po předešlé dohodě s řediteli MŠ o účasti jejich učitelů na dotazování). Dotazníky v papírové podobě předají učitelé rodičům při tom, když si budou vyzvedávat své děti z MŠ. Současně je učitelé požádají, respektive jim nabídnou, že dotazník je také možné vyplnit online, pokud je jim to sympatičtější s tím, že odkaz na něj jim přijde v následujících dnech emailem. Jelikož většina mateřských škol disponuje emailovými adresami rodičů žáků, budou na jejich emaily zaslány odkazy na dotazník online. Co se týče kritérií pro výběr výzkumného vzorku, nebylo zvoleno žádné, které by rodiče z výzkumu vylučovalo. Stačilo, aby jejich alespoň jedno dítě navštěvovalo MŠ.

Respondenty rozhovorů budou taktéž vybraní rodiče žáků daných MŠ. Ti budou získávání konkrétně v jeden zvolený den, kdy výzkumník navštíví mateřskou školu v odpoledních hodinách a osloví některé rodiče a tím, jestli by měli zájem se zúčastnit na rozhovorech na zadané téma. S těmi, kteří budou ochotni se podrobit rozhovoru bude zvoleno konkrétní místo a čas, kdy si na rozhovor vyliší chvilku a následně budou během několika dalších dní rozhovory s těmito rodiči realizovány.

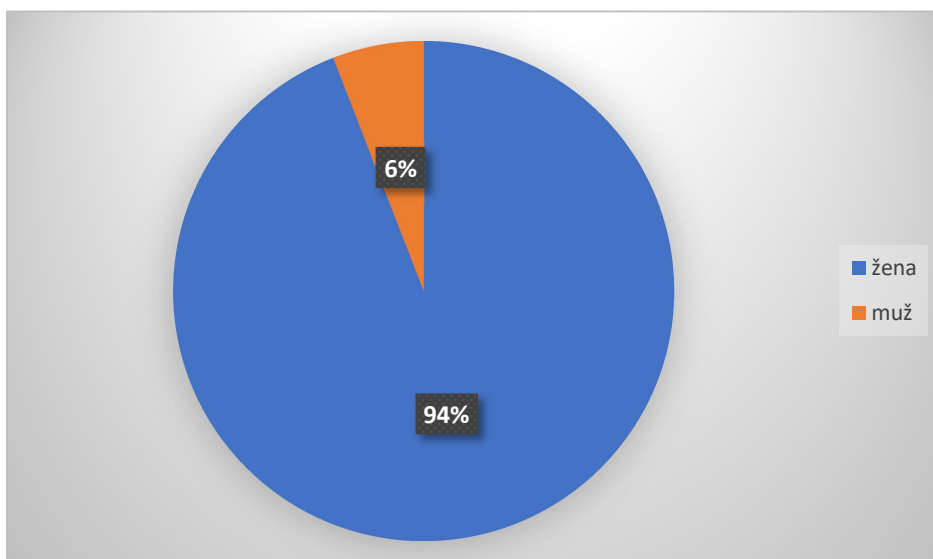
Co se týče organizace výzkumného šetření, byly stanoveny tyto body:

1. Určit lokalitu – konkrétní město, získat informace o počtu dětí v lokalitě a tím odhadnout počet respondentů – rodičů.
2. Vytvořit dotazník na základě stanovených hypotéz tak, aby ke každé hypotéze vedly zhruba 3 otázky. Příprava dotazníku v programu MS Word. Tento dotazník pak následně převést do online podoby na webových stránkách pro vytváření online dotazníků na Vyplnto.cz.
3. Realizace předvýzkumu dotazování prostřednictvím rozhovoru se záměrem zjistit jeho srozumitelnost pro respondenty a následně úprava dotazníku podle zjištěných slabých stránek.
4. Oslovení respondentů a získání dat pro dotazník.
5. Vyhodnocení dat v programu MS Excel, vynesení do tabulek a grafů, potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.
6. Stanovení dílčích výzkumných otázek pro rozhovor.
7. Naformulovat tazatelské otázky pro rozhovor.
8. Realizovat rozhovory
9. Kódování data z rozhovorů a vyhodnotit rozhovory.
10. Diskuze zjištěných poznatků z jiných výzkumných šetření a proti literatuře.
11. Dokončení práce.

6.4 Interpretace odpovědí respondentů dotazníku

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 119 rodičů. Vyplňování dotazníku zabralo většině dotázaných respondentů kolem 2 minut času.

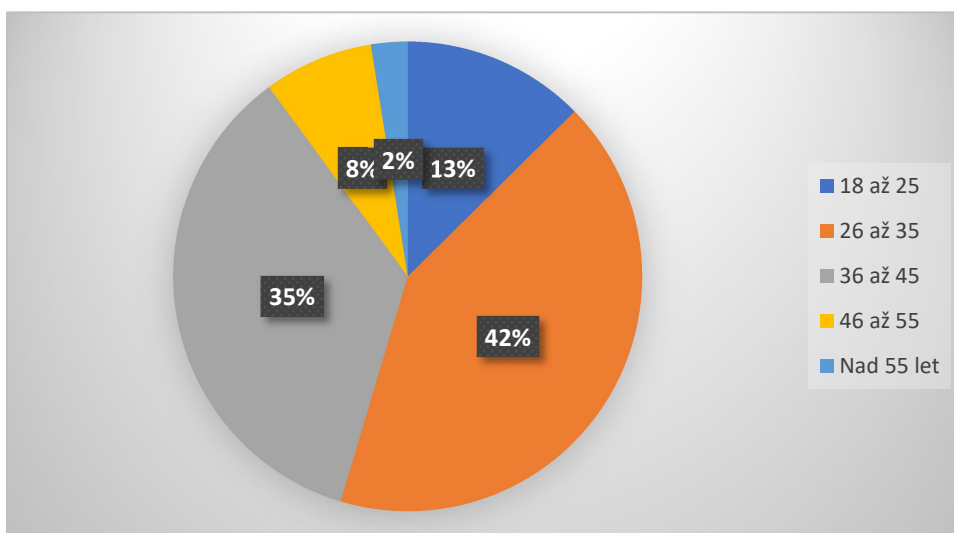
Jste:



Graf 1 Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).

Mezi dotázanými respondenty převažovaly ve velkém ženy, které tvořily 94,1 % dotázaných respondentů. Muži tvořily zbylých 5,9 % dotázaných respondentů. Důvodů může být více, například to, že o docházku dětí do mateřských škol, včetně vyzvedávání a přípravy mají na starosti více ženy, nebo že ženy byly zkrátka více ochotné vyplnit dotazník (možná měly více času apod.).

Kolik je Vám let?

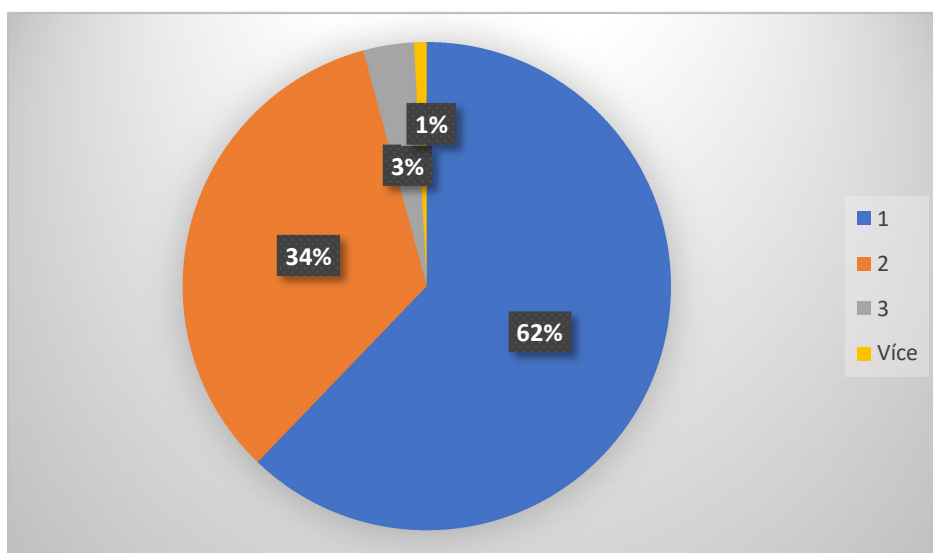


Graf 2 Věk respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).

Z hlediska věkového složení bylo nejvíce respondentů ve věku 26 až 35 let (42,0 %), pak bylo 35,3 % dotázaných ve věku 36 až 45 let. Pak už bylo věkové zastoupení respondentů roztržštěné, když jen 12,6 % dotázaných bylo ve věku 18 až 25 let, dalších 7,6 % dotázaných bylo ve věku 46 až 55 let a zbylých 2,5 % dotázaných bylo ve věku

nad 55 let. Zastoupení respondentů je zde ale celkem typické vzhledem k tomu, že mělo jít o rodiče převážně školkových dětí.

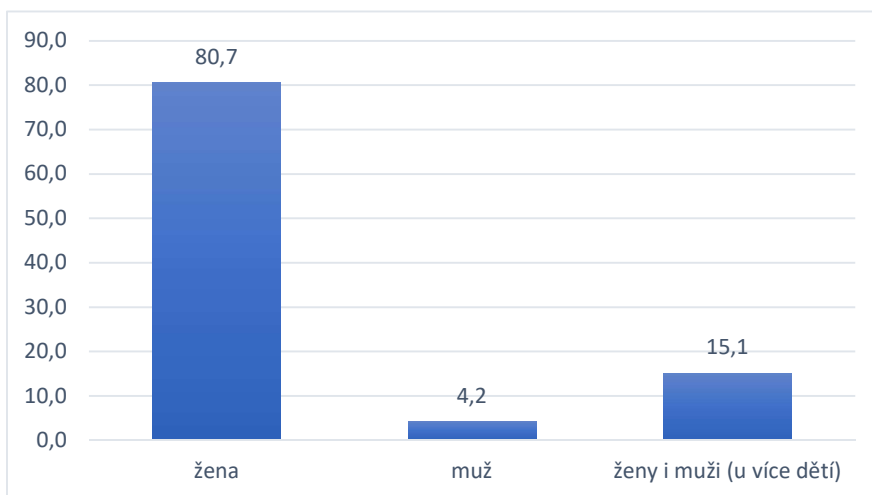
Kolik dětí, které navštěvují nebo navštěvovaly mateřskou školu, máte?



Graf 3 Počet dětí školkového věku respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).

Větší polovina dotázaných respondentů (62,2 %) odpověděla, že mají nebo měli jedno dítě ve věku mateřské školy. Dalších 33,6 % dotázaných respondentů pak odpovědělo, že má nebo mělo dvě děti ve věku školkovém. Dále pak 3,4 % dotázaných respondentů odpovědělo, že mají nebo měli dokonce tři děti školkového věku a zbylých 0,8 % dokonce uvedlo, že mají nebo měli více než 3 děti ve věku mateřské školy. Všichni tyto rodiče tak byli relevantní pro zhodnocení tématu výzkumu.

Jakého pohlaví je/byl učitel Vašeho/Vašich dětí?

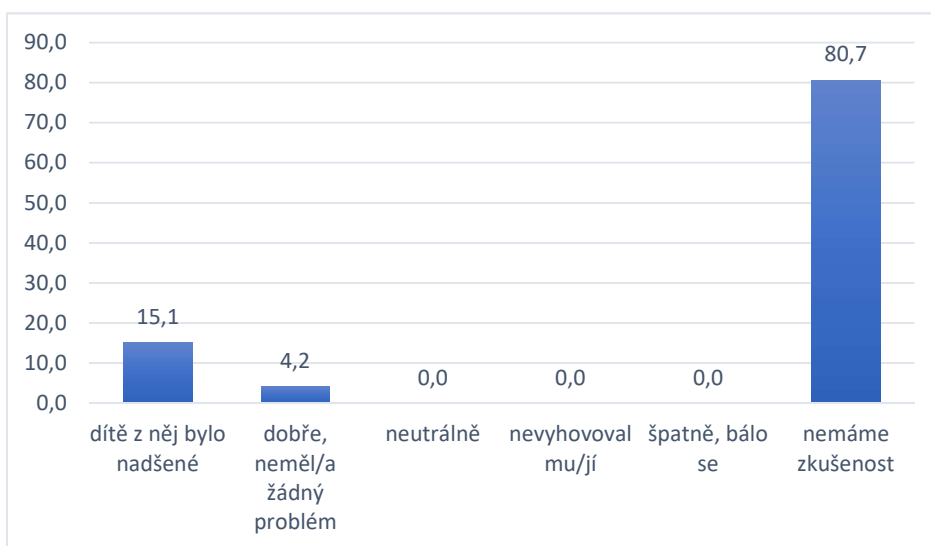


Graf 4 Pohlaví učitele učícího respondentovy děti/dítě (Zdroj: Vlastní zpracování).

Už první otázka směřující do dané problematiky potvrdila v teoretické části několikrát uvedený trend, že muži jsou v mateřské škole velkou výjimkou. Celých 80,7 % dotázaných respondentů totiž odpovědělo, že učitelem jejich dítěte nebo dětí byla vždy žena. Jen 4,2 % dotázaných odpovědělo, že učitelem jejich dětí byl muž a zbylých 15,1 % uvedlo, že mají jak zkušenost s tím, že učitelem jejich dítěte byl muž i žena.

Otázky vztahující se k první stanovené hypotéze

Pokud máte zkušenost s tím, že byl učitelem Vašeho dítěte muž, jak jej vnímalo?

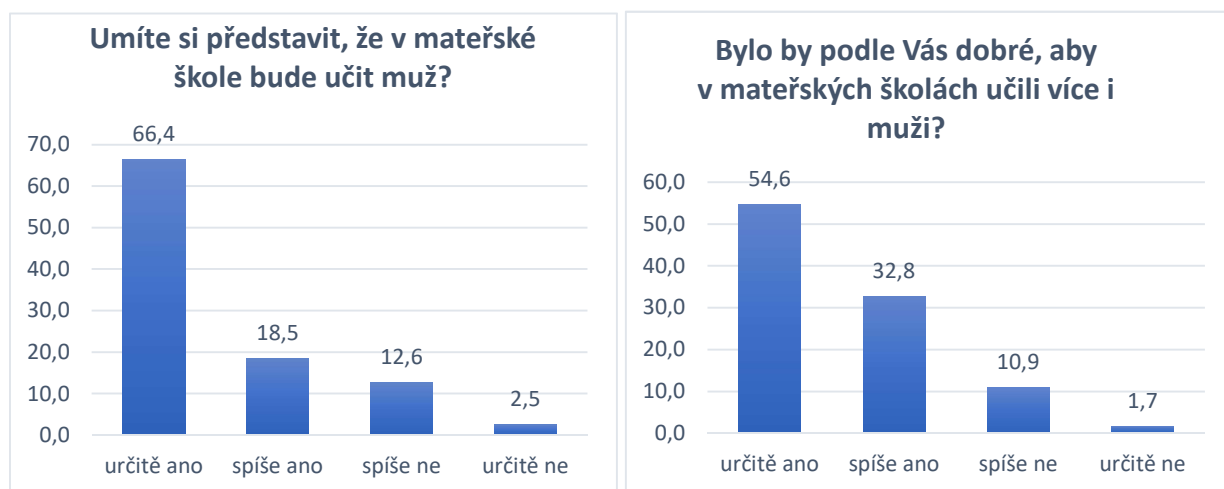


Graf 5 Vnímání muže učitele dítětem (Zdroj: Vlastní zpracování).

U této otázky opět převážila odpověď, že respondenti nemají zkušenost s tím, že by učitelem jejich dětí byl muž (80,7 %). Ovšem z těch, kteří odpověděli na předešlou otázku kladně, jich nejvíce uvedlo, že jejich dítě z muže učitele bylo nadšené (15,1 %).

Zbývajících 4,2 % dotázaných odpovědělo, že dítě vnímalo učitele muže vnímalo dobře a nemělo s ním žádný problém. Ani jedna zkušenost nebyla negativní.

Názory na muže v mateřské škole



Graf 6 Představa respondentů o muži učitelů a názor na vhodnost učitelů mužů v mateřských školách (Zdroj: Vlastní zpracování). (Zdroj: Vlastní zpracování).

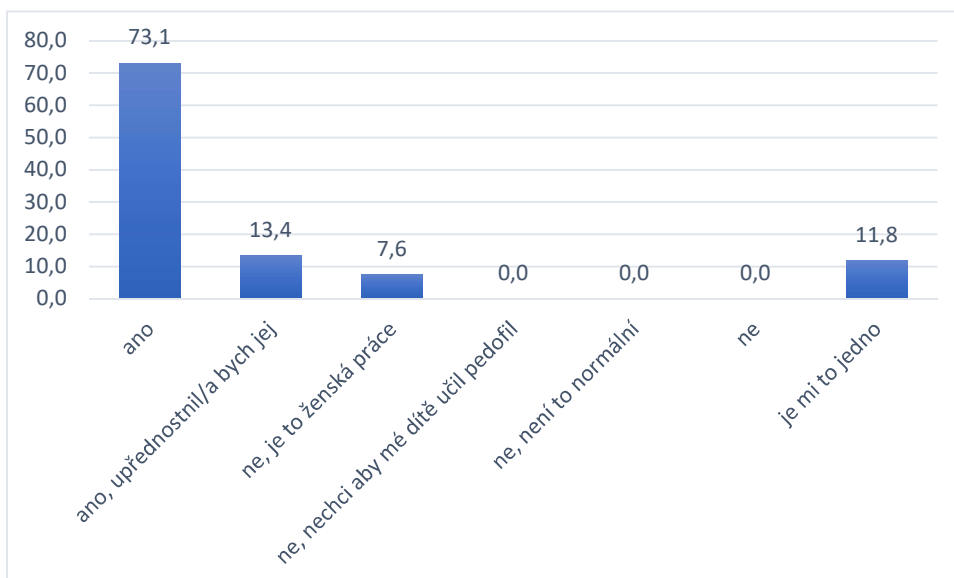
Umíte si představit, že v mateřské škole bude učit muž?

Jak si je možné všimnout z grafu vlevo, většina respondentů odpověděla, že si umí představit, že v mateřské škole bude učit muž (celkem 84,9 %). Konkrétně odpovědělo 66,4 % dotázaných, že si určitě umí představit, že v mateřské škole bude učit muž, dalších 18,5 % odpovědělo, že si spíše umí představit, že v mateřské škole bude učit muž. Jen 12,6 % dotázaných odpovědělo, že si spíše neumí představit, že v mateřské škole bude učit muž. Zbýlých 2,3 % dotázaných pak uvedlo, že si určitě neumí představit, že by v mateřské škole učil muž.

Bylo by podle Vás dobré, aby v mateřských školách učili více i muži?

I zde byla většina dotázaných pozitivní. Konkrétně zde 54,6 % dotázaných odpovědělo, že by podle nich bylo určitě vhodné, aby v mateřských školách učili více i muži. Dalších 32,8 % dotázaných odpovědělo, že by podle nich bylo spíše vhodné, aby v mateřských školách učili více i muži. Dále pak 10,9 % dotázaných odpovědělo, že by podle nich spíše nebylo vhodné, aby v mateřských školách učili více i muži. A podle zbylých 1,7 % by to určitě nebylo vhodné.

Souhlasil/a byste s tím, aby Vaše dítě v mateřské škole učil muž?

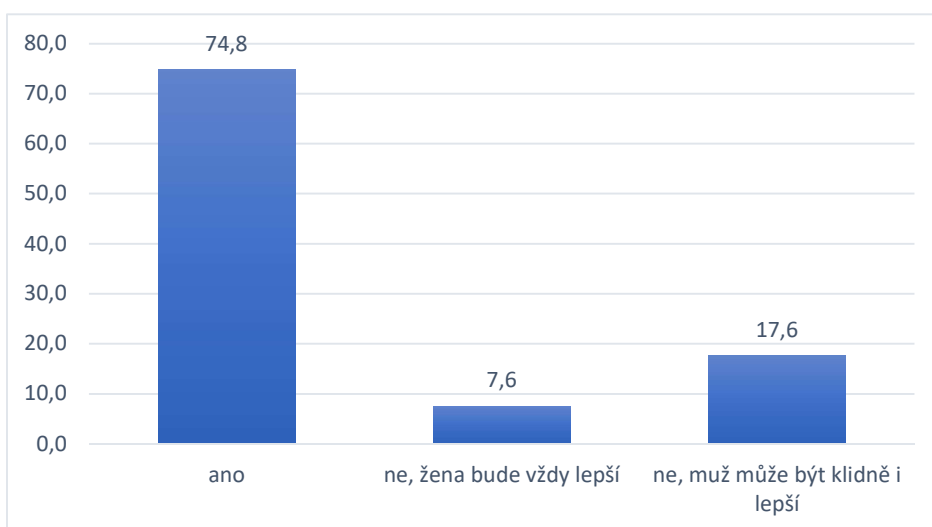


Graf 7 Souhlas respondentů s tím, aby jejich dítě/děti učil v mateřské škole muž (Zdroj: Vlastní zpracování).

Jak je vidět z Grafu, skoro tři čtvrtiny respondentů by souhlasily s tím, aby jejich dítě učil muž. Dalších 13,4 % dotázaných pak odpovědělo, že by souhlasili s tím, aby jejich dítě učil muž učitel a že by jej dokonce i upřednostnili před ženou učitelkou. Dalších 11,8 % dotázaných uvedlo, že je jim to úplně jedno, jestli jejich dítě bude učit muž nebo žena. Jen pouhých zbylých 7,6 % dotázaných respondentů odpovědělo negativně a důvodem byl názor, že učitel mateřské školy je zkrátka ženská práce.

Otázky vztahující se k druhé stanovené hypotéze

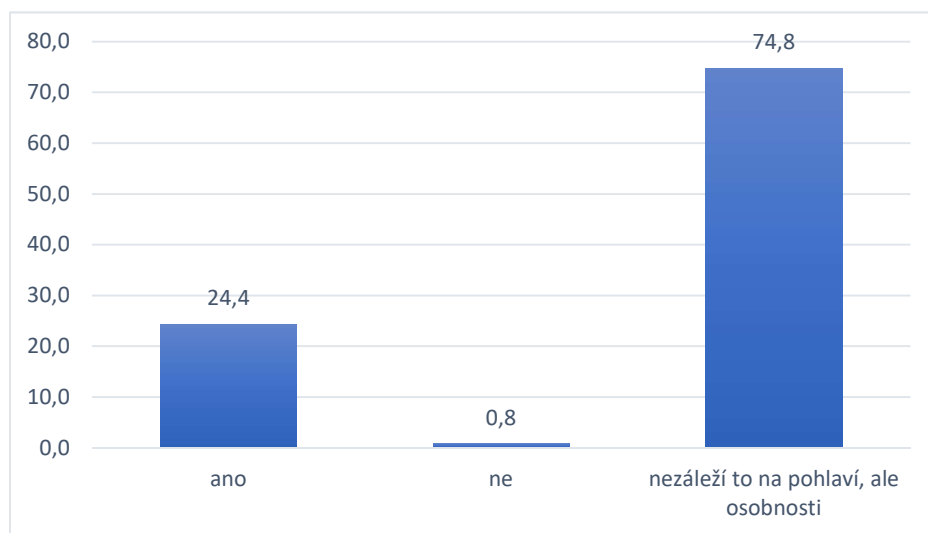
Může muž jako učitel v mateřské škole podávat stejně dobrý výkon jako žena pedagog?



Graf 8 Názory na výkonnost mužů učitelů oproti ženám (Zdroj: Vlastní zpracování).

I u této otázky byly odpovědi respondentů poměrně příznivé ve vztahu výuky v mateřské škole mužem. Zde odpovědělo 74,8 % dotázaných, že muž může jako učitel v mateřské škole podávat stejně dobrý výkon jako žena. Dalších 17,6 % dotázaných pak uvedlo, že muž může být dokonce i lepší a podávat vyšší výkon než žena. Může být zajímavé, že mezi takto odpovídajícími respondenty převažovali muži. Jen zbylých 7,6 % dotázaných odpovědělo, že žena bude vždy lepší. Jednalo se o respondenty, kteří i u předešlé otázky vyslovily kritické názory na roli muže jako učitele.

Bude mít učitel muž u dětí větší autoritu než žena?

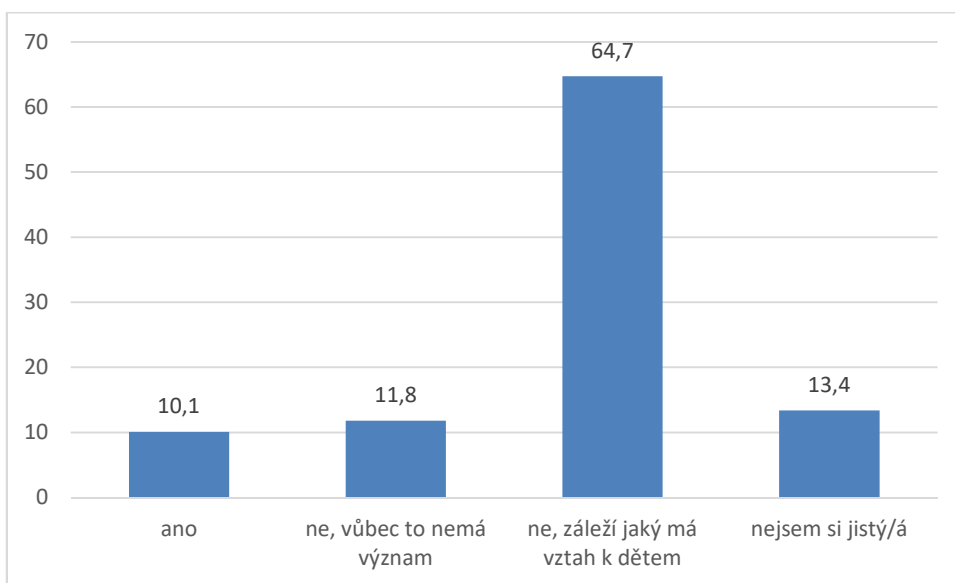


Graf 9 Názory na autoritu muže učitele (Zdroj: Vlastní zpracování).

U této otázky bylo zajímavé, že skoro tři čtvrtiny respondentů byly názoru, že otázka autority u dětí předškolního věku nezáleží na pohlaví, ale na osobnosti daného učitele. Muž v roli učitele mateřské školy tak nemusí nutně znamenat větší autoritu než žena.

Názor, že muž učitel bude mít u dětí v mateřské škole větší autoritu, než žena zastávala jen necelá třetina dotázaných respondentů. Jen 0,8 % dotázaných odpověděla, že muž nebude mít větší autoritu u dětí.

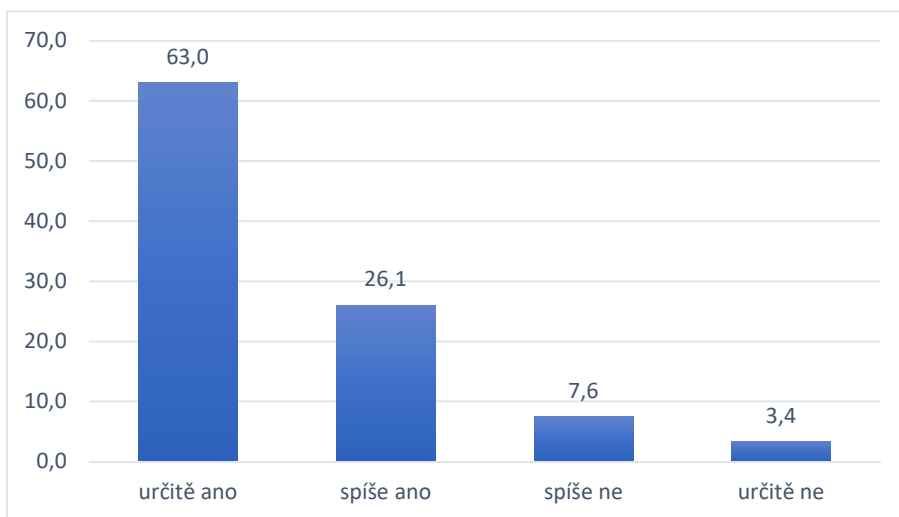
Myslíte, že je důležité, aby muž učitel měl vlastní děti, aby mohl být v mateřské škole přínosem pro děti?



Graf 10 Hodnocení muže učitele podle toho, jestli má vlastní děti nebo ne (Zdroj: Vlastní zpracování).

Podle větší poloviny dotázaných respondentů, není důležité, aby muž učitel měl vlastní děti, aby mohl být v mateřské škole přínosem pro děti, ale záleží, jaký má vztah k dětem. Dále pak 11,8 % dotázaných odpovědělo, že, vůbec nemá význam, jestli muž učitel má vlastní děti, aby mohl být v mateřské škole přínosem pro děti. Ovšem 10,1 % dotázaných pak odpovědělo, že je to podle nich důležité a dalších 13,4 % pak uvedlo, že si nejsou jistí, jestli je podstatné, jestli má muž vlastní děti nebo.

Může být muž učitel pro děti v mateřské škole přínosem?

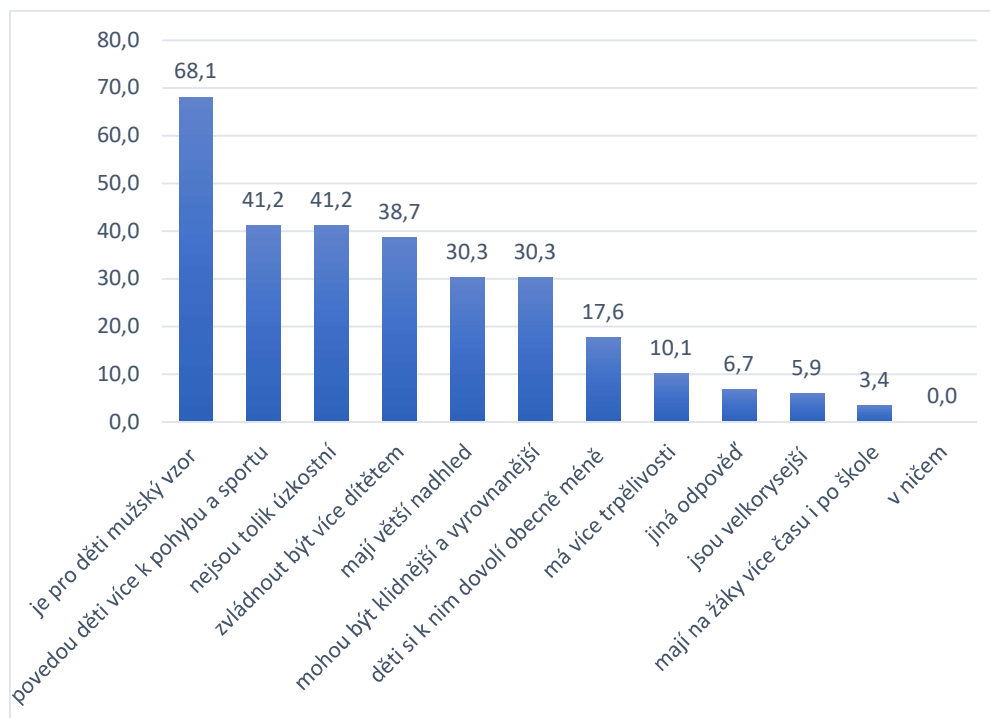


Graf 11 Názory na přínos muže učitele v mateřské škole (Zdroj: Vlastní zpracování).

Jak je vidět z grafu výše, více než tři čtvrtiny dotázaných (86,1 %) souhlasí, že muž učitel může být pro děti v mateřské škole přínosem. Konkrétně si 63,0 % dotázaných myslí, že muž učitel může být určitě pro děti přínosem a dalších 26,1 % dotázaných uvedlo, že muž spíše může být pro děti přínosem. Jen 7,6 % dotázaných odpovědělo, že muž pro děti spíše nemůže být přínosem jako učitel v mateřské škole. Zbývajících 3,4 % dotázaných pak odpovědělo, že muž učitel pro děti v mateřské škole určitě nemůže být přínosem.

Otázky vztahující se k třetí stanovené hypotéze

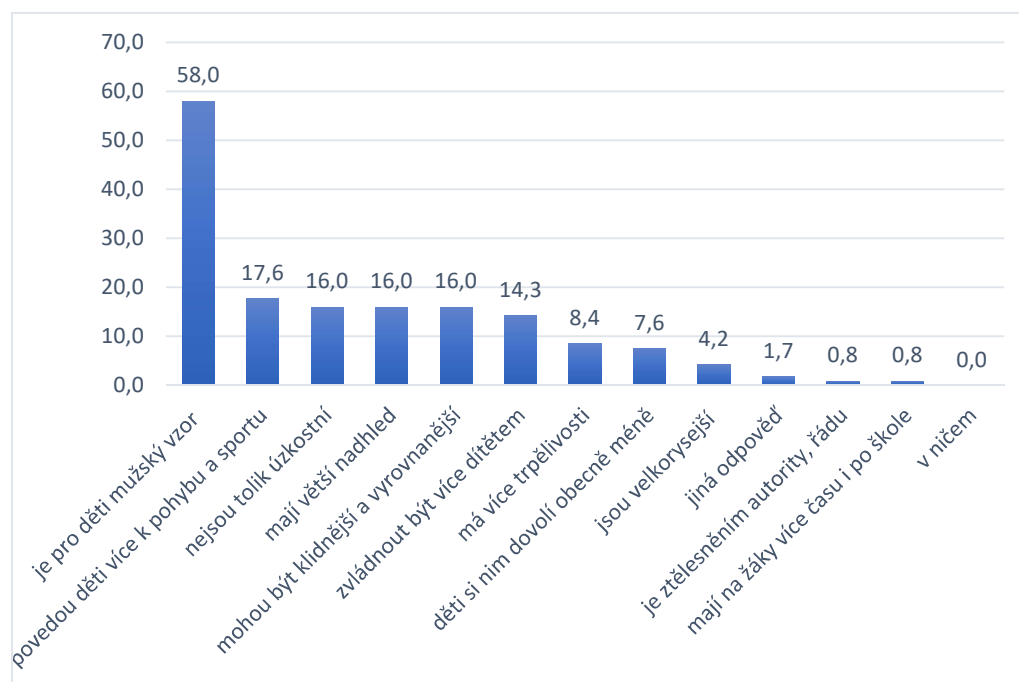
V čem konkrétně může být přínosem (můžete uvést více možností)?



Graf 12 Konkrétní aspekty, ve kterých může být muž učitel přínosem (Zdroj: Vlastní zpracování).

Na tuto otázku mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď, proto je celkový součet procent zde více než 100 %. U každé varianty je tak vždy uvedeno, kolik procent z celkového počtu zvolilo danou variantu odpovědi. Nejvíce dotázaných respondentů se shodlo, že muž může být pro děti přínosem tím, že je pro ně mužským vzorem 68,1 %. Ostatní varianty měly již méně než 50 %. Z těch nejčtetnějších odpovědí lze ještě zmínit, že muž může být pro děti přínosem tím, že je povede více ke sportu a pohybu (41,2 %). Dále pak 41,2 % respondentů odpovědělo, že přínosem mohou být muži tím, že nejsou tolik úzkostní. Zmínit lze ještě, že 38,7 % dotázaných uvedlo, že dokážou být více dítětem a umí „sestoupit“ na dětskou úroveň. Ještě lze zmínit, že 30,3 % dotázaných zmínilo jako přínos větší nadhled mužů a 30,3 % dotázaných uvedlo, že muž může být přínosem v mateřské škole tím, že mohou být klidnější a vyrovnanější než ženy. Další varianty odpovědí už respondenti nevolili příliš často.

Z nabízených možností, kterou Vy osobně vidíte jako nejdůležitější a nejpřínosnější?



Graf 13 Nejvýznamnější přínos muže učitele v mateřské škole (Zdroj: Vlastní zpracování).

U této otázky, už na rozdíl od té předešlé, měli respondenti zvolit pouze jednu odpověď. Součet procent zde činí tudíž 100 %. Je možné si všimnout, že s jasnou převahou vyhrál přínos muže učitele v tom, že je pro děti mužským vzorem. Odpověděla tak větší polovina dotázaných respondentů (58 %). Další odpovědi už byly celkem vyrovnané, na druhém místě se umístil přínos, že muži budou více vést děti k pohybu a sportu (17,6 %), na třetím místě pak současně to, že muži nejsou tolik úzkostní (16,0 %), že mají větší nadhled (16,0 %) a že mohou být klidnější a vyrovnanější (16,0 %). Dále pak bylo zmíněno, že muž učitel určitě zvládne být více dítětem (14,3 %), nebo má více trpělivosti (8,4 %), eventuálně si k němu děti dovolí obecně méně, než k ženě učitelce (7,6 %). Další odpovědi už byly voleny jen minimem respondentů.

Otázky vztahující se ke čtvrté stanovené hypotéze

Důvěra v učitele a obavy z pedofilie



Graf 14 Důvěra respondentů v muže učitele a obavy z rizika pedofilie (Zdroj: Vlastní zpracování).

Důvěřoval/a byste muži jako učiteli, kdyby měl učit Vaše dítě?

Otázka důvěry v muže učitele nebyla u respondentů problémem. Celých 62,2 % dotázaných odpovědělo, že by určitě důvěřovali muži v roli učitele mateřské školy. Dalších 32,8 % uvedlo, že by spíše důvěřovali muži v roli učitele mateřské školy. Jen 4,2 % dotázaných uvedlo, že by spíše nedůvěřovali muži v roli učitele mateřské školy a zbývajících 0,8 % dotázaných respondentů odpovědělo, že by určitě nedůvěřovali muži v roli učitele mateřské školy.

Může podle Vás muž jako učitel v mateřské škole představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie?

Více než polovina dotázaných respondentů (80,6 %) uvedla, že by podle nich učitel muž neměl představovat riziko pro děti z pohledu pedofilie. Konkrétně 19,3 % dotázaných respondentů odpovědělo, že podle nich muž jako učitel v mateřské škole určitě nemůže představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie. Podle dalších 61,3 % dotázaných spíše nemůže muž jako učitel v mateřské škole představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie. Přesto se pak 7,6 % dotázaných shodlo, že muž jako učitel v mateřské škole určitě může představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie. Zbývajících 11,8 % dotázaných pak odpovědělo, že muž jako učitel v mateřské škole spíše může představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie.

Problematika pomoci dítěti při hygieně mužem učitelem a jeho projevení citů vůči dítěti.



Graf 15 Názory na pomoc dětem mužem učitelem během hygieny a při projevení citů dítěti mužem učitelem (Zdroj: Vlastní zpracování).

Přišlo by Vám problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat Vašemu dítěti při hygieně a na toaletě?

U této otázky už tak přesvědčivý rozdíl v odpovědích respondentů znatelný nebyl. Konkrétně zde 63,8 % odpovědělo záporně a 36,2 % kladně. Detailně je možné rozebrat, že 3,4 % dotázaných uvedlo, žeby jim přišlo určitě problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat jejich dítěti při hygieně a na toaletě. Dalších 32,8 % dotázaných bylo názoru, že by jim přišlo určitě problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat jejich dítěti při hygieně a na toaletě. Nejčtenější byla u této otázky odpověď, že by respondentům spíše nepřišlo problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat jejich dítěti při hygieně a na toaletě (46,2 %). Zbývajících 17,6 % dotázaných odpovědělo, žeby jim určitě nepřišlo problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat jejich dítěti při hygieně a na toaletě.

Přišlo by Vám problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole Vašemu dítěti projevovat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod.?

Otázka utěšování a objímání dítěte mužem učitelem byla pro respondenty mnohem méně problematická než předchozí otázka. Konkrétně jen 3,4 % dotázaných uvedlo, že by jim určitě přišlo problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole jejich dítěti projevovat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod. Dále pak

12,6 % dotázaných respondentů uvedlo, že kdyby měl muž učitel v mateřské škole jejich dítěti projevodat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod. Nejvíce respondentů (58,0 %) odpovědělo, žeby pro ně spíše nebylo problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole jejich dítěti projevodat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod. Pro zbývajících 26,1 % dotázaných by určitě nebylo problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole jejich dítěti projevodat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod.

Upřednostnění ženy učitelky při mazlení s dětmi a obavy v přílišné přísnosti a neoblomnosti mužem učitelem.



Graf 16 Názory na to, zda by se s dětmi měla mazlit a provádět hygienu žena a zbytek pak muž a obavy z přílišné neoblomnosti mužů (Zdroj: Vlastní zpracování).

Bylo by pro Vás schůdnější, kdyby mazlení a provádění hygieny s Vašimi dětmi prováděla žena, ale ostatní výuku vykonával muž?

U této otázky byly odpovědi respondentů poměrně vyrovnané, ale přece jen převážily záporné odpovědi. Konkrétně 13,2 % dotázaných odpovědělo, že by pro ně určitě nebylo schůdnější, kdyby mazlení a provádění hygieny s jejich dětmi prováděla žena, ale ostatní výuku vykonával muž. Dalších 42,0 % dotázaných uvedlo, že by pro ně spíše nebylo schůdnější, kdyby mazlení a provádění hygieny s jejich dětmi prováděla žena, ale ostatní výuku vykonával muž. Dále 38,7 % dotázaných odpovědělo, že by pro ně spíše bylo schůdnější, kdyby mazlení a provádění hygieny s jejich dětmi prováděla žena, ale ostatní výuku vykonával muž. Pro zbylých 5,9 % dotázaných by to bylo schůdnější určitě.

Nebál/a byste se u muže učitele toho, že bude na děti příliš přísný a neoblomný?

U této otázky s jasnou převahou zvítězily záporné varianty odpovědí. Celých 52,1 % dotázaných odpovědělo, že by se u muže spíše nebáli toho, že by na děti měl být přísný a neoblomný. Dalších 27,7 % dotázaných odpovědělo, že by se určitě nebáli toho, že by muž učitel byl na děti příliš přísný a neoblomný. Jen 2,5 % dotázaných odpovědělo, že by se u muže učitele spíše báli toho, že bude na jejich děti příliš přísný a neoblomný. Zbylých 1,7 % dotázaných odpovědělo, že by se určitě u muže učitele báli toho, že bude na děti příliš přísný a neoblomný. Kladné odpovědi byly u této otázky od žen.

6.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření a jeho hypotéz

Pro naplnění cíle výzkumného šetření byly stanoveny hypotézy vycházející z teoretických poznatků uvedených v předchozím textu a současně subjektivních přesvědčení a názorů:

Hypotéza č. 1: Více než 50 % dotázaných rodičů vnímá muže učitele pozitivně.

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

O této hypotéze svědčí hned několik odpovědí respondentů. Například už otázka o tom, jaké byly zkušenosti těch respondentů, jejichž dítě učil muž. Všichni hodnotili vnímání muže učitele jejich dítětem pozitivně. Dále pak 84,9 % odpovědělo, že si umí představit muže v roli učitele mateřské školy. Stejně pak více než polovina potvrdila, že je vhodné, aby muži učili v mateřských školách. Dokonce více než tři čtvrtiny respondentů souhlasilo, aby jejich dítě v mateřské škole učil muž, někteří by jej dokonce upřednostnili. Navíc i respondenti souhlasili tím, že muž učitel může podávat stejné výkony jako žena na pozici učitele mateřské školy.

Hypotéza č. 2: Více než 50 % dotázaných rodičů souhlasí, že muž jako učitel může být pro děti přínosem.

Hypotéza č. 2 se potvrdila.

I tato hypotéza byla potvrzena, neboť ne více než polovina, ale dokonce více než tři čtvrtiny respondentů (86,1 %) souhlasilo, že muž učitel může být pro děti v mateřské škole přínosem.

Hypotéza č. 3: Rodiče nejčastěji uvádějí, že přínos muže učitele může být v jeho trpělivosti a v mužském vzoru pro děti.

Hypotéza č. 3 se nepotvrdila.

Konkrétně respondenti uváděli, že muž učitel může být pro děti nejčastěji přínosem díky tomu, že jim je mužským vzorem, dále tím, že je povede více ke sportu a pohybu nebo tím, že nejsou tolik úzkostní, eventuálně tím, že dokážou být více dítětem a umí „sestoupit“ na dětskou úroveň. Trpělivost uvedlo pouhých 8,4 % dotázaných respondentů.

Hypotéza č. 4: Více než 50 % dotázaných rodičů se shoduje, že muž jako učitel v MŠ pro ně nepředstavuje riziko.

Hypotéza č. 4 se potvrdila.

Otázek týkajících se rizika v podobě muže učitele bylo respondentům položeno několik. U všech respondenti odpověděli ve většině záporně, tedy, že nepředstavuje pro jejich respondenty riziko muž na pozici učitele mateřské školy. Konkrétně respondenti zamítli, že by muž mohl být rizikem z pohledu pedofilie, stejně tak při vykonávání hygieny u dětí a ani oblast projevování emocí, chlácholení dětí apod. nebyla podle respondentů problematická. Ani riziko toho, že by muž učitel mohl být neúměrně neoblomný nebo přísný respondenti spíše nevnímali.

6.6 Vyhodnocení rozhovorů a výzkumných otázek

Rozhovory byly v této práci vyhodnocovány prostřednictvím kódování. Aplikován byl tento postup řešení:

1. Při průzkumu záznamů rozhovorů jsou jednotlivým jevům v odpovědích přiřazeny kódy ve formě pojmů.
2. Kódy jsou dále kategorizovány, tedy shlukovány do souborů kódů, které popisují podobné jevy.
3. Jevy v rámci kategorií jsou diskutovány a jsou z nich vyvozeny závěry.

Rozhovory byly realizovány s osmi ženami (matkami) ve věku 31–42 let, ačkoliv je zkoumána genderová otázka, není znám pohled mužů (otců). Jde o ženy, které mají dvě nebo tři děti a lze o nich tedy uvažovat jako o zkušených matkách.

Kategorie pojmů 1: Rovnocennostpohlaví

(zahrnuje kódy: „rovnocennost s ženou“, „pohled muže“, „vlastnosti muže“, „dovednosti muže“, „větší hravost oproti ženě“, „větší veselost oproti ženě“, „nižší empatie oproti ženě“, „zvládá totéž co žena“, „vyhledá pomoc ženy“, „bezrizikovitost“, „závažné riziko“)

Zásadním jevem v názorech dotazovaných je striktní rozeznávání kategorií muže a ženy

a jejich srovnávání mezi sebou. Zcela jasně je tedy oddělována osoba muže od osoby ženy

a tyto dvě kategorie vykazují své nezaměnitelné vlastnosti. Pouze v jednom z rozhovorů je připuštěno, že tyto typické vlastnosti nemusí platit bezvýhradně. V některých rozhovorech jsou používána velmi fluidní označení, jako například „mužské vlastnosti“ a „mužský pohled“, které nejsou vysvětleny a specifikovány a předpokládá se tedy, že se jedná

o všeobecně známý soubor vlastností a specifik. Jiné dotazované ženy naopak jasně definují mužské vlastnosti, a to zejména jako odlišnosti od ženských vlastností. Jedná se především

o větší hravost a veselost, ale nižší míru empatie, než je předpokládána u žen. Podle dotazovaných má ovšem muž zvládat totéž, co žena. Přesto jedna z žen navrhuje možnost,

že věci, které muž nechce nebo nemůže vykonat, má požadovat po kolegyni učitelce. Rovnocennost se projevuje ve vnímání rizik, která mohou být s učiteli spojena. Ve výrazném kontrastu se sedmi dotazovanými, které neshledávají v muži učiteli, stejně jako v ženě učitelce, žádné riziko vyplývající z pohlaví, však jedna z žen vidí výraznou hrozbu v podobě pedofilie.

Kategorie pojmů 2: Vlastnosti a dovednosti učitele

(zahrnuje kódy: „rovnocennost s učiteli ZŠ“, „vnitřní pohnutky“, „pečování“, „láska k dětem“, „trpělivost“, „technické dovednosti“, sportování“, „veselost“, „neschopnost utěšovat“, „hravost“, „rodičovské vlastnosti“, „přímé jednání“, „neintrikářství“, „zaměřenost nacelek“, „problém s empatií“, „kreativita“, „autorita“, „volnomyšlenkářství“, „racionalita“, „nepozornost“)

Dotazované ženy vyjadřovaly očekávané vlastnosti a dovednosti mužů učitelů buď zcela konkrétními pojmy, nebo pomocí abstraktních výrazů, které mají evokovat jistou všeobecně známou sadu specifik, nejsou však vysloveny. Mezi zásadní konkrétní vlastnosti muže učitele má patřit trpělivost, smysl pro péči, zaměřenost na větší celek, veselost, hravost, kreativita, autorita a racionalita. Jde tedy o profil osoby, ať už muže či ženy, pro kterou je pozice učitele v MŠ vhodná. Přesto však byly jmenované vlastnosti zpravidla uvedeny u otázky zjišťující odlišnosti od učitelky ženy. U muže učitele je očekáván problém s empatií, který se má projevovat v různých formách, například i v neschopnosti dítě utěšit nebo vyřešit jeho plačtivost. Dotazované ženy pravděpodobně vycházejí z velmi obecných tvrzení o rozdílech v empatii mužů a žen. Obecně je individualita osob učitelů v odpovědích dotazovaných žen velmi upozaděna a není proto připouštěn názor, že pokud si jedinec vybral toto profesní zaměření, může být jeho míra empatie i nadprůměrně vysoká. Rovněž je zmiňován fenomén jakéhosi volnomyšlenkářství či nepozornosti, resp. braní péče o děti na lehkou váhu, které může potenciálně vyústit v problémy (jmenovány jsou úrazy dětí). Jedna z dotazovaných žen očekává od muže učitele přímé jednání, a to klade do kontrastu s intrikařením žen učitelek. Předpokládaná malignita týmu samotných žen učitelek je však zmiňována častěji a má plynout právě z faktu, že kolektiv není smíšený. Dovednosti jsou uváděny velmi konkrétně,

a především téměř jednomyslně, jako techničnost a sportovnost. Mezi abstraktní vyjádření patří zejména rodičovské vlastnosti, které teoreticky mohou, avšak nemusí být doprovázeny vlastním rodičovstvím učitele. Jedna z respondentek však považuje za důležité přímo rodičovství, nikoliv pouze abstraktní vlastnosti otce. Objevuje se také srovnání s předlohami učitelů základních škol, mezi nimiž se muži vyskytují častěji. Dotazované ženy předpokládají, že funguje-li princip v prostředí základní školy, měl by i v mateřské škole.

Kategorie pojmů 3: Celkové přijímání mužů učitelů

(zahrnuje kódy: „neznalost jevu“, „znalost jevu“, „aktivní souhlas“, „individuální přístup“, „váhavost“, „neodmítání“)

Otázky rozhovoru vyzývají dotazované ženy několika způsoby k přímému vyjádření pocitů nebo názorů ohledně mužů učitelů v MŠ. Pouze dvě ženy však mají s jevem přímou zkušenost a ostatní tedy odpovídají podle svých názorů modelovaných zřejmě jinými zkušenostmi a znalostmi, ale do značné míry i tlakem společnosti a médií. Žádná z žen fenomén muže učitele výslovně neodmítá a vznikají tak dva proudy odpovědí, které se liší svým důrazem.

Ve většině případů jde o aktivní souhlas s působením muže učitele v MŠ, často je však zaznamenáno jakési neodmítání, váhavá odpověď nebo vyjádření slovy jako např. „proč by neměl“.

6.6.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Pro rozhovor pak byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké mají rodiče zkušenosti s mužem v roli učitele v mateřské škole?

Zkušenosti rodičů, kteří se zúčastnili rozhovorů s mužem učitelem ve školce byly podobné jako v dotazníkovém šetření, tedy naprosto minimální. Pokud už měli respondenti zkušenost, pak byla zahraniční a určitě pozitivní.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké vnímají rodiče pozitiva a přínosu mužů učitelů v mateřské škole?

Rodiče uváděli mnoho přínosů, a to od obohacení kolektivu, jiného pohledu na věc, nebo třeba větší zápal pro hru dětí, přes přirozenou autoritu až po dobrý vzor pro chlapce v mateřské škole. Asi nejčastěji byla zmiňována právě hra, ve které zřejmě muž může vynikat, ať už tím, že se umí lépe přizpůsobit dětské osobnosti, více se zapojit do hry nebo třeba tím, že je schopen být kreativnější v jejich vymýšlení a realizaci.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké vnímají rodiče komplikace či rizika, pokud by učitelem jejich dítěte měl být muž?

Asi nejčastěji byla uváděna nižší míra empatie u mužů. Dále to byla přílišná autorita a přísnost. Jednou bylo zmíněno i riziko pedofilie. Některé respondentky ale nebyly schopné vůbec sdělit, že by mohly u muže učitele vnímat nějaká rizika.

7 Diskuze

Z provedených výzkumných šetření v této práci vyplynulo několik zajímavých a významných zjištění. V podstatě je možné potvrdit v teoretické části několikrát uváděné tvrzení o tom, že muži jsou v povolání učitelů mateřských škol stále poměrně výjimkou (Bendl, 2002, s. 19-35; Fárová, 2018, s. 82–104; Sule a kol., 2001, s. 3199-3204; Šmídová a Maříková, 2018 a další) a profese učitele mateřské školy je stále silně feminizována a jen málo rodičů má zkušenost s tím, že by jejich dítě učil muž-učitel. Na druhou stranu se ale z výpovědí rodičů jeví, že by o takovou zkušenost měli zájem. Někteří by dokonce muže učitele pro své děti upřednostnili. Důvody zde mohly být různé. Jedním z nich může být třeba současná situace v rodinách, kdy je zhruba polovina manželství rozvedených a děti vyrůstají v domácnosti pouze s matkami. Takové matky pak mohou mít o to větší zájem, aby jejich dítě mělo mužský vzor alespoň někde, když k tomu tak nedochází v domácnosti.

Stejně tak ale i muži otcové mohou mít zase blízko k tomu, aby jejich dítě učil muž. Je možné se domnívat, že tato otázka bude právě silně souviset s tím, jak je kdo z rodičů silně genderově ovlivněn a jaké genderové stereotypy jej ovládají. Muž (například pracující ve vedení nějaké firmy) přesvědčený o tom, že role muže je v životě rodiny, pracujícím tvrdě a na vysoké pozice, která určuje jeho mužnost, může muže v roli učitele vnímat zvláště a může jej dokonce označovat za zženštilého, či dokonce gaye apod. Podobně to může mít i žena vychovávaná v takovém prostředí. Podobně, jak zmiňuje Šmídová a Maříková (2018), povolání učitele mateřské školy může být vnímáno jako „ženská práce“.

To se ale ve výsledcích příliš nepotvrdilo. Respondenti uváděli, že muž může být v roli učitele pro žáky přínosem. Může jim nabídnout mnohé. Ovšem nelze zpochybnit, že faktory pozitivního ovlivnění výuky mužem učitelem (vedení ke sportu a pohybu, nižší úzkostnost, schopnost „sestoupit“ na dětskou úroveň, přirozená autorita) měly genderové zabarvení a bylo je možné identifikovat s vlastnostmi obecně stereotypně přisuzovaným mužům (viz také Bendl, 2002, s. 19-35).

Na druhou stranu odlišnost mužů a žen je v určitých oblastech a ohledech reálná a nikdo netvrdí, že je na tom něco špatné. Právě proto by možná bylo na místě, aby muži více pronikali do tohoto povolání a doplňovali tak ženy ve schopnostech a vlastnostech,

kteře jsou pro kařždě pohlaví charakteristické. Źeny ve své profesi mohou vyuřživat schopnosti, kteře jsou jim více přirozené než mužům a naopak.

Ovšem také se nelze domnívat a nelze paušalizovat, že kařždý muž v roli preprimárního pedagoga by měl mít slabiny, kteře identifikovali námi dotázaní respondenti – snížená míra empatie, větší agresivita, či přisnost apod. Je třeba počítat s tím, že muž, kteřý si zvolí pro svou kariéru povolání učitel mateřské školy nejde do této práce s tím, že zde uplatní především svou autoritu, vůdčí schopnosti a bude se zde chovat agresivně a necitlivě. Spíše naopak. Muž, kteřý se pro takovou profesní dráhu rozhodne může být prostý těchto stereotypních genderových předsudků a chce se projevit jako citlivá osobnost, kteřá dokáže oplývat i vlastnostmi, kteře jsou jinak přisuzovány ženám (bez toho, aby byl ale označován za zženštilého nebo homosexuála). I tak ale pro někoho může být muž v roli učitele v mateřské škole stále vnímán poněkud zvláštěně, podivínsky (Sule a kol., 2001, s. 3199-3204), ale podle Šmídové a Maříkové (2018) mužou muži sami sebe v této roli vnímat výjimečně (ve výzkumu ale tuto myšlenku řádný respondent ani nenaznačil).

Zajímavý byl pohled na rizika plynoucí z postavení muže jako učitele mateřské školy. Respondenti byli dotazováni, jestli vnímají nějaká rizika v tom, že by se o jejich dítě předškolního věku měl starat muž. Tyto otázky směřovaly do oblasti péče, kdy muž pomáhá dětem s hygienou, řeší případné problémy s pomočováním menších dětí, měl by se jejich dětí dotýkat například při utěšování, když pláčou apod. Ovšem rodiče tyto záležitosti ve valné většině nevnímali vůbec jako rizikové a často je ani nenapadlo, že by muže v pozici učitele mateřské školy mohli považovat za osobnost se skrytými pedofilními sklony. V tomto ohledu je možné se domnívat, že oproti době ještě ne tak dávno minulé došlo k posunu pozitivním směrem, když ještě v roce 2008 například Sedláček (2008) byl názoru, že společenské přijetí role pečujícího muže o malé dítě má před sebou dosud poměrně dost překážek – projevy „mateřské“ či obecně ženské péče mohou muže celkem rychle dostat do konfliktů s jeho okolím. Aktuálně to tak už zřejmě neplatí.

Role učitele-muže v preprimárním vzdělávání může být ale mnohem významnější a odlišnější než výše uvedené. Nejen, že muž učitel může do určité míry suplovat mužské vzory chybějící v současných rodinách, ale kařždý takový muž může podpořit další muže v tom, aby se měli zájem věnovat tomuto povolání a pomoci tak vyrovnat poměr pohlaví v tomto oboru. Jak? Z názoru Smetáčkové (2006, s. 24) totiž vyplývá, že děti ve ško-

le nabývají systematickou představu, že učitelské povolání se hodí hlavně pro dívky, respektive ženy. Pokud by se ale muži v dětských třídách objevovali častěji, i malé děti by začali toto povolání vnímat jinak a už v tomto dětském věku by se u nich mohla vytvořit představa, že povolání učitele (ať už mateřské školy či jiné) může být stejně dobře mužské, jako ženské. Lze se tak domnívat, že by to postupně mohlo vést až ke zvýšení zájmu o studium tohoto oboru na středních a vyšších školách, ovšem za současného stále apelujícího odstraňování některých genderových stereotypů o mužských a ženských povoláních a rolích ve společnosti.

Na druhou stranu je zde třeba zmínit, že výsledky je třeba brát do určité míry omezeně, neboť počet respondentů nebyl příliš velký. Ačkoliv pro tuto práci je možné je považovat za dostačující, pro zobecnování závěru by bylo vhodné do výzkumu přidat respondentů více a zajímavé by zajisté mohlo být srovnat odpovědi mužů a žen, jakožto rodičů. V našem výzkumu významně převažovaly ženy a je tak těžké zde například zobecnovat odpovědi obecně za rodiče, zejména pokud je tato práce zaměřena právě na oblast genderu. V budoucím výzkumu by tak toto mohlo být dobrou inspirací.

Na druhou stranu za pozitivní je možné zde považovat to, že bylo snahou slabiny dotazníkového šetření vyřešit přidáním rozhovorů s respondenty, kteří měli podat větší vhled do problematiky. Poněkud nešťastně však ovlivnila výzkum situace ve společnosti v souvislosti s koronavirem, díky čehož bylo poměrně problematické získat respondenty pro rozhovory a setkat se s nimi osobně. Dotazníky naštěstí byly realizovány ještě přes vznikem této společenské situace.

Pro ještě validnější výsledky tohoto výzkumu by také bylo vhodné získat svědectví a zkušenosti samotných učitelů mužů, eventuálně i žen učitelek, které mají ve své práci zkušenost s mužem kolegou. Tak by byl výzkum doplněn do další úhel pohledu a bylo by tak možné porovnat odpovědi navzájem. Ovšem ani to nebylo uvažováno vzhledem k omezenosti získávání dat v době psaní této práce. Pro sledování vývoje genderové otázky ve vztahu k vnímání profese učitele by zase mohlo být přínosné například v budoucnu porovnat názory současných rodičů a prarodičů dětí. Je však třeba počítat s výrazně větší časovou a organizační zátěží takového zkoumání.

Závěr

Předkládaná práce se ve svém obsahu zaměřila na problematiku vnímání mužů jakožto učitelů v mateřských školách, a to z pohledu rodičů dětí, které by měly tyto mateřské školy navštěvovat. Snahou práce bylo zjistit, jakým způsobem vnímají rodiče muže, kteří by měli v mateřské škole vyučovat jejich děti, eventuálně jak je vnímali, pokud měli už nějakou osobní zkušenost, což se ale v práci moc neukazovalo a spíše se potvrzovalo, že muž učitel v mateřské škole je spíše rarita, i když oceňována a vítána.

Text práce byl rozdělen na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce byla nejprve věnována pozornost vymezení základních pojmů, které se dále prolínají celou prací, a to především gender a předškolní vzdělávání. V dalším textu pak byl text věnován roli muže v socializaci a výchově dětí obecně, včetně toho, jaké lze zaznamenat odlišnosti u žen a mužů ve výchově dětí. Následovala pak kapitola věnována genderové problematice, stereotypům apod. Poslední a stěžejní část teoretické části se ve svém obsahu zaměřila na muže v roli preprimárního pedagoga, a to jak ve spojitosti se současnými statistikami, tak s vytyčením jejich silných a slabých stránek při výchově dětí. Vyzdviženy byly i některé problematické otázky, které vyvstávají na povrch při pomyšlení na to, že by se muž měl starat a pečovat o malé předškoláky.

Poté již v textu pokračovala praktická část práce, na jejímž začátku byl vymezen cíl výzkumného šetření, stanoveny hypotézy a výzkumné otázky. Dále pokračoval text vymezením použitých metod zkoumání a organizace výzkumného šetření a největší část praktické části se věnovala zobrazení a komentování výsledků dotazníkového šetření a provedených rozhovorů s rodiči předškolních žáků, kdy výsledky dotazníkového šetření doplnily odpovědi rodičů v rozhovorech. Následující vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek pak potvrdilo, že vnímání muže učitele v mateřských školách je sice na první pohled pozitivní a problémy rodiče nevnímají, pořád převažuje jisté stereotypní vnímání muže a ženy, které se promítá i do tohoto oboru. Ženám je stále přisuzována větší míra empatie, ale současně třeba větší úzkostnost a nižší schopnost „chovat se jako dítě“ a muži jsou stále vnímáni spíše jako ti, kteří na rozdíl od žen budou mít spíše přirozenou autoritu, nebudou tolik empatictí, budou mít skvělé předpoklady pro hraní si s dětmi, ale mohou být někdy až příliš přísní.

Cílem práce bylo zjistit, jak je muž jako učitel v mateřské škole rodiči vnímán a přijímán. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké přínosy může muž učitel představovat z pohledu rodičů pro jejich děti a jejich vývoj a výchovu v mateřské škole. Rodiče shodně uváděli, že muž v roli učitele mateřské školy není problémem a nebyla by to pro ně rozhodně překážka v tom, aby do takové třídy své dítě umístili. Někteří by dokonce takovou třídu upřednostnili. Přijetí muže v roli učitele mateřské školy tak rodiči bylo naprosto bezproblémové. Z přínosů muže v roli učitele rodiče zmiňovali vedení ke sportu a pohybu, nižší úzkostnost, schopnost „sestoupit“ na dětskou úroveň, přirozenou autoritu aj. Cíl práce byl tedy splněn.

Z výzkumného šetření tak vyplývá, že ačkoliv je dotazovanými skloňována rovnocennost muže a ženy v pozici učitelů v MŠ, muž může být vnímán více jako zpestření výuky dětí a týmu učitelů než jako zcela rovnocenná varianta k učitelce ženě. Jsou vynášeny určité předpokládané vlastnosti a dovednosti, které učitel může mít a jimiž se odlišuje od žen učitelek. Vlastnosti a specifika muže učitele jsou v myslích dotazovaných jasně definována, i přes to, že objektivně není možné se domnívat, že každý učitel muž například bude technicky a sportovně zaměřen a bude mít nízkou míru empatie. Z výsledků je zřejmý sklon ke generalizaci ale i působení jistých předsudků, které určují vlastnosti mužů a žen. Individualita jedinců je velmi potlačena. Obecně však dotazovaní respondenti s přítomností muže učitele v mateřské škole souhlasí nebo tomuto fenoménu nebrání.

Literatura

ARONSON, Elliot., Timothy D. WILSON a Robin M. AKERT. *Social psychology*. Vyd. 9. Boston: Pearson, 2016. ISBN 978-0-13-393654-4.

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 2012, 12 (4), s. 19-35. ISSN 1211-4669.

BORNSTEIN, Marc H. a kol. *Handbook of parenting*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2002. ISBN 0-8058-3778-7.

BROWNHILL, Simon. The 'brave' man in the early years (0–8): defining the 'role model'. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2015, 23(3), 370-379 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043811. ISSN 1350-293X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043811>

CORRELLOVÁ, Sheryl a kol. *Social psychology of gender*. Amsterdam: Elsevier JAI, 2007. ISBN 9780762314300.

ČSÚ. Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2017. [online]. 2018. [cit. 2019-05-28]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-8>.

ČSÚ. Gender – základní pojmy. [online] [cit. 04-06-2019] Dostupný z http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender_pojmy.

DENEEN, Christopher Charles. Through the Power of His Coffee Mug: Negotiating a Gendered, Professional Identity in Primary School. *The International Journal of Learning: Annual Review* [online]. 2011, 17(10), 195-204 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v17i10/47310. ISSN 1447-9494. Dostupné z: <https://cgscholar.com/bookstore/works/through-the-power-of-his-coffee-mug>

EUROSTAT. Teachers (ISCED 0-4) and academic staff (ISCED 5-6) by age and sex. In: *Eurostat* [online]. Luxembourg.: European Commission, 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>.

EUROSTAT. Trends in European education during the last decade. [online]. Luxembourg.: European Commission, 2011. [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5579668/KS-SF-11-054-EN.PDF/a98c93d3-dff5-479e-8ac1-aa15975ecb37>.

- EEROLA, Petteri. Nurturing, breadwinning, and upbringing: paternal responsibilities by Finnish men in early fatherhood. In *Community, Work & Family*. 2014. 17(3): 308-324.
- FLOURI, Eirini, BUCHANAN, Ann. The role of father involvement in children's later mental health. In *Journal of Adolescence*. 2003. 26(1): 63-78.
- SULE, Erden, OZKAN, Ozgun, MUNIRE AYDILEK, Ciftci. I am a man, but i am a pre-school education teacher”: Self- and social-perception of male pre-school teachers. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2001, (15): 3199-3204.
- FÁROVÁ, Nina. Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání.“ In *Gender a výzkum*, 2018. 19(1): 82–104.
- FISKEOVÁ, Susan T., Daniel Todd. GILBERT, Gardner. LINDZEY, Arthur E. JONGSMA a kol. *Handbook of social psychology*. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010. ISBN 978-0-470-13747-5.
- GOLDSTEIN, Sam a Robert B. BROOKS a kol. *Handbook of Resilience in Children*. Boston, MA: Springer US, 2013. ISBN 978-1-4614-3660-7.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5150-4.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang a kol. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- HJALMARSSONOVÁ, Maria a Annica LÖFDAHLOVÁ. Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education* [online]. 2014, 26(3), 280-292 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/09540253.2014.901731. ISSN 0954-0253. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2014.901731>.
- HRONOVÁ, Markéta. Tolik se o děti nebojím. Někteří rodiče si myslí, že muži do školek nepatří, říká učitel. [online]. 2017. [cit. 2019-05-17]. Dostupný z

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/muzi-na-deti-ve-skolce-pusobi-jinak-nekteri-rodice-to-zprvu/r~cc2d86c2a50111e7ad190025900fea04/>.

JURAJDA, Štěpán; KUCHAROVÁ, Věra.; MACHOVCOVÁ, KATEŘINA a kol. *Kariéra. Rodina. Rovné příležitosti. Výzkumy postavení žen a mužů na trhu práce*. Praha: Gender Studies, o.p.s. 2006. ISBN 80-86520-12-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLDINSKÁ, Kristina. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Nakladatelství C H Beck, 2010. 240 s. ISBN 978-80-740-0343-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUNHARTOVÁ Monika, POTMĚŠIL, Miloš, POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Náročný otcovství. Být otcem dítěte s postižením*. Praha: Karolinum. 2017. ISBN 978-80-246-3600-9.

LERNER, Richard M., BORNSTEIN, Marc H., LEVENTHALOVÁ, Tama a kol. *Handbook of child psychology and developmental science: ecological settings and processes (volume 4)*. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2015. ISBN 978-1-118-13680-5.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAVROKONSTANTIS, Panos. *Modern Family: Female Breadwinners and the Intergenerational Transmission of Gender Norms*. 2015. STICERD - Public Economics Programme Discussion Papers 27, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines, LSE, pp. 1-40.

MAŘÍKOVÁ, Hana. *Otec v péči o dítě a při jeho výchově*. [online]. 2006. In *Feminismus*. [cit. 2019-05-28]. Dostupný z <http://www.feminismus.cz/cz/clanky/otec-v-peci-o-dite-a-pri-jeho-vychove>.

MATOUŠEK, Roman, OSMAN, Robert. *Prostor(y) geografie*. Praha: Karolinum Press, 2015. 310 s. ISBN 9788024627335.

MCGRATH, Kevin a Mark SINCLAIR. *More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls*. *Gender and Education* [online]. 2013, 25(5), 531-547 [cit.

2019-02-17]. DOI: 10.1080/09540253.2013.796342. ISSN 0954-0253. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2013.796342>

MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHEK, Stanislav. *Men as Teachers in Early Childhood Education and Care (Pre-primary Education)*. Faculty of Education, University of Hradec Králové. 2015.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.3

MŠMT ČR. Genderová problematika zaměstnanců ve školství. [online]. 2018. [cit. 2019-06-17]. Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

NOVOTNÝ, Michael. Učitel v mateřské škole. [online]. 2012. [cit. 2019-06-17]. Dostupný z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/15605/UCITEL-V-MATERSKE-SKOLE.html/>.

OECD. *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing. 2019 ISBN 9789264308374.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko, MENTEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.

PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5695-0.

PEETERS, J., T. ROHRMANN a K. EMILSEN. Gender balance in ECEC: why is there so little progress?. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2015, 23(3), 302-314 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043805. ISSN

1350-293X.

Dostupné

z:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043805>

POKORNÁ, Kristina. *"Aby se nic nestalo...": publikace pro učitelky a učitele mateřských škol*. Jihlava: Státní zdravotní ústav, 2017. ISBN 978-80-7071-371-6.

REICHEL, J. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SARGENT, Paul. Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. In *Men and Masculinities*. 2000. 2(4): 410-433.

SEDLÁČEK, Lukáš. Aktivní otcovství, aneb když pečují tátové. Brno: Nesehnutí. 2008. 10 s.

SHAFFER, David R. a Katherine KIPPOVÁ. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Belmont, CA, USA: Wadsworth Cengage Learning, 2014. ISBN 978-1-111-83452-4.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gendet ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. ISBN 80-903331-5-X

SOUTNEROVÁ, Věra. Role učitelky MŠ. In *Informatorium*. 2006, č. 3, s. 6.

SPLAVCOVÁ, Hana, VATALOVÁ, Jaroslava a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIMKOVÁ, Michaela.; KUBIČKOVÁ, Alena. Role otce v rodině jako činitele ovlivňujícího vývoj dítěte. In *Kontakt*. 2006, č. 8, s. 99-105. ISSN 1212-4117.

ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. In *Pedagogická orientace*. 2005, č. 1, s. 52-57. ISSN 1211-4669.

ŠMÍDOVÁ, Iva, MAŘÍKOVÁ, Hana. Muži v systému vzdělávání. [online]. 2018. In Úřad vlády České republiky. [cit. 2019-06-05]. Dostupný z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni-skupina-muzi-a-rovnosti-zen-a-muzu/Policy-paper-muzi-v-systemu-vzdelavani.pdf>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press, 2012. 536 s. ISBN 9788024621531.

VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

TENNHOFFOVÁ, Wiebke, Julia C. NENTWICHOVÁ a Franziska VOGTOVÁ. Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* [online]. 2015, 23(3), 340-350 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043808. ISSN 1350-293X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1043808>

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VANDENBOS, Gary R. a kol. *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. ISBN 978-1-4338-1944-5.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a kol. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

WARINOVÁ, Jo. Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility. *Gender and Education* [online]. 2017, 1-16 [cit. 2019-02-17]. DOI: 10.1080/09540253.2017.1380172. ISSN 0954-0253. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2017.1380172>

WEISS, Petr a kol. *Sexuologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 724 s. ISBN 978-80-247-2492-8.

Seznam Tabulek:

Tab. 1 Přehled počtu pracovníků v mateřských školách v roce 2017 (ČSÚ, 2018, Vlastní výpočty).....	18
Tab. 2 Vývoj podílů mužů v mateřských školách mezi řídicími pracovníky a běžnými učiteli (MŠM ČR, 2018).	19

Seznam Grafů:

Graf 1 Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	34
Graf 2 Věk respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	34
Graf 3 Počet dětí školkového věku respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	35
Graf 4 Pohlaví učitele učícího respondentovy děti/dítě (Zdroj: Vlastní zpracování).....	36
Graf 5 Vnímání muže učitele dítětem (Zdroj: Vlastní zpracování).....	36
Graf 6 Představa respondentů o muži učiteli a názor na vhodnost učitelů mužů v mateřských školách (Zdroj: Vlastní zpracování). (Zdroj: Vlastní zpracování).....	37
Graf 8 Souhlas respondentů s tím, aby jejich dítě/děti učil v mateřské škole muž (Zdroj: Vlastní zpracování).....	38
Graf 9 Názory na výkonnost mužů učitelů oproti ženám (Zdroj: Vlastní zpracování).....	39
Graf 10 Názory na autoritu muže učitele (Zdroj: Vlastní zpracování).....	39
Graf 11 Hodnocení muže učitele podle toho, jestli má vlastní děti nebo ne (Zdroj: Vlastní zpracování).....	40
Graf 12 Názory na přínos muže učitele v mateřské škole (Zdroj: Vlastní zpracování).....	41
Graf 13 Konkrétní aspekty, ve kterých může být muž učitel přínosem (Zdroj: Vlastní zpracování).....	42
Graf 14 Nejvýznamnější přínos muže učitele v mateřské škole (Zdroj: Vlastní zpracování).....	43
Graf 15 Důvěra respondentů v muže učitele a obavy z rizika pedofilie (Zdroj: Vlastní zpracování).....	44
Graf 17 Názory na pomoc dětem mužem učitelem během hygieny a při projevování citů dítěti mužem učitelem (Zdroj: Vlastní zpracování).....	45
Graf 19 Názory na to, zda by se s dětmi měla mazlit a provádět hygienu žena a zbytek pak muž a obavy z přílišné neoblomnosti mužů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	46

Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro rodiče:

Dotazník pro rodiče:

Dobrý den,

Ráda bych Vás požádala o účast na dotazníkovém šetření pro mou práci s názvem „Role učitele (muže) a jeho postavení v mateřské škole z pohledu rodiče“. Tento výzkum je naprosto anonymní a nemusíte uvádět žádné osobní informace. Vaše odpovědi prosím viditelně označte (zakroužkujte). Pokud není u otázky uvedeno, zvolte jen jednu odpověď. Kde je to nabídnuto, můžete dopsat vlastní odpověď.

Jste:

- a) žena
- b) muž

Kolik je Vám let?

- a) 18 až 25
- b) 26 až 35
- c) 36 až 45
- d) 46 až 55
- e) Nad 55 let

Kolik dětí, které navštěvují nebo navštěvovaly mateřskou školu, máte?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) Více

Jakého pohlaví je/byl učitel Vašeho/Vašich dětí?

- a) žena
- b) muž
- c) ženy i muži (u více dětí)

Pokud máte zkušenost s tím, že byl učitelem Vašeho dítěte muž, jak jej vnímalo?

- a) dítě z něj bylo nadšené
- b) dobře, neměl/a žádný problém
- c) neutrálně
- d) nevyhovoval mu/jí

- e) špatně, bálo se
- f) nemáme zkušenost

Umíte si představit, že v mateřské škole bude učit muž?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Bylo by podle Vás dobré, aby v mateřských školách učili více i muži?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Souhlasil/a byste s tím, aby Vaše dítě v mateřské škole učil muž?

- a) ano
- b) ano, upřednostnil/a bych jej
- c) ne, je to ženská práce
- d) ne, nechci aby mé dítě učil pedofil
- e) ne, není to normální
- f) ne
- g) je mi to jedno

Může muž jako učitel v mateřské škole podávat stejně dobrý výkon jako žena pedagog?

- a) ano
- b) ne, žena bude vždy lepší
- c) ne, muž může být klidně i lepší

Bude mít učitel muž u dětí větší autoritu než žena?

- a) ano
- b) ne
- c) nezáleží to na pohlaví, ale osobnosti

Myslíte, že je důležité, aby muž učitel měl vlastní děti, aby mohl být v mateřské škole přínosem pro děti?

- a) ano
- b) ne, vůbec to nemá význam
- c) ne, záleží jaký má vztah k dětem
- d) nejsem ji jistý/á

Může být muž učitel pro děti v mateřské škole přínosem?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

V čem konkrétně může být přínosem (můžete uvést více možností)?

- a) je pro děti mužský vzor
- b) děti si k nim dovolí obecně méně (fyzická převaha nad žáky)
- c) jsou velkorysejší
- d) mají větší nadhled
- e) mají na žáky více času i po škole
- f) mohou být klidnější a vyrovnanější
- g) zvládnout být více dítětem, umí „sestoupit“ na dětskou úroveň
- h) povedou děti více k pohybu a sportu
- i) nejsou tolik úzkostní
- j) má více trpělivosti
- k) jiná odpo-
věd'.....
.....
- l) v ničem

Z nabízených možností, kterou Vy osobně vidíte jako nejdůležitější a nejpřínosnější?

- a) je pro děti mužský vzor
- b) je ztělesněním autority, řádu
- c) děti si nim dovolí obecně méně (fyzická převaha nad žáky)
- d) jsou velkorysejší
- e) mají větší nadhled
- f) mají na žáky více času i po škole
- g) mohou být klidnější a vyrovnanější
- h) zvládnout být více dítětem, umí „sestoupit“ na dětskou úroveň
- i) povedou děti více k pohybu a sportu
- j) nejsou tolik úzkostní
- k) má více trpělivosti

l) jiná odpo-
věd'.....
.....

m) v ničem

Důvěřoval/a byste muži jako učiteli, kdyby měl učit Vaše dítě?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Může podle Vás muž jako učitel v mateřské škole představovat pro děti riziko z hlediska pedofilie?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Přišlo by Vám problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole pomáhat Vašemu dítěti při hygieně a na toaletě?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Přišlo by Vám problematické, kdyby měl muž učitel v mateřské škole Vašemu dítěti projevovat city, konejšit ho a případně se s ním objímal, kdyby plakalo apod.?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Bylo by pro Vás schůdnější, kdyby mazlení a provádění hygieny s Vašimi dětmi prováděla žena, ale ostatní výuku vykonával muž?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Nebál/a byste se u muže učitele toho, že bude na děti příliš přísný a neoblomný?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Příloha 2: Rozhovor pro rodiče:

Rozhovor:

Pohlaví:

Věk:

Počet dětí:

1: Máte zkušenosti s mužem v roli učitele mateřské školy? Umíte si to vůbec představit?

2: Měli by podle Vás v mateřských školách učit muži? Proč?

3: V čem by podle Vás mohli být lepší než ženy? Pokud vůbec v něčem?

4: Co může takový muž učitel v mateřské škole žákům přinést na rozdíl od učitelky ženy?

5: Vnímáte nějaké komplikace, které by mohly nastat při výchově dětí mužem učitelem?

6: Vnímáte nějaká rizika v tom, že by Vaše dítě v mateřské škole měl na starosti muž...včetně třeba nácviku hygieny atd.?

7. Jak myslíte, že by Vaše dítě vycházelo s mužem učitelem?