

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2017

Lenka Šestáková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Osobnost muže - učitele v MŠ

bakalářská práce

Autorka: Lenka Šestáková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Hradec Králové 2016



Zadání bakalářské práce

Autor:	Lenka Šestáková
Studium:	P121453
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Název bakalářské práce:	Osobnost muže - učitele v MŠ
Název bakalářské práce AJ:	Personality of the male - teacher in the kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce bude zaměřena na osobnost muže - učitele v MŠ. Na jeho motivaci učit v této instituci a roli, kterou v této pozici zastává. V empirické části se budu, pomocí případové studie, zabývat osobností konkrétního pedagoga. Studie bude založena na polostrukturovaných rozhovorech, analýze portfolia učitele a popisu jeho životní dráhy.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	7. 1. 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. 6. 2017

Lenka Šestáková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D., za odborné vedení. Děkuji také svému respondentovi. V neposlední řadě děkuji celé své rodině za podporu při studiu.

Anotace

ŠESTÁKOVÁ, Lenka. *Osobnost muže - učitele v MŠ*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Bakalářská práce bude zaměřena na osobnost muže – učitele v MŠ. Na jeho motivaci učit v této instituci a roli, kterou v této pozici zastává. V empirické části se budu, pomocí případové studie, zabývat osobností konkrétního pedagoga. Studie bude založena na polostrukturovaných rozhovorech, analýze portfolia učitele a popisu jeho životní dráhy. Teoretická část se věnuje problematice genderu ve školství a rodině, zkoumá předškolní vzdělávání z hlediska legislativy, dokumentů kurikula, zajímá se o vztah rodiny a mateřské školy. Dále pojednává o muži – učiteli v MŠ, věnuje se kvalitativnímu výzkumu: případové studii, rozhovoru a biografii.

Klíčová slova

Muž – učitel, motivace učit v mateřské škole, kvalitativní výzkum, případová studie, polostrukturovaný rozhovor

Annotation

ŠESTÁKOVÁ, Lenka. *Personality of male - teacher in kindergarten*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

The bachelor thesis will focus on the personality of the male - teacher in the kindergarten. On his motivation to teach in this institution and the role he holds in this position. In the empirical part, I will, through a case study, deal with the personality of a particular educator. The study will be based on semi-structured interviews, an analysis of the teacher's portfolio and a description of his career.

The theoretical part deals with gender issue in education and family, examines pre-school education from the point of view of legislation, curriculum documents, is interested in the relationship between the family and kindergarten. It also deals with the male - teacher in the kindergarten, devotes to qualitative research: case study, interview and biography..

.Keywords

Male – teacher, motivation to teach in kindergarten, qualitative research, case study, semi-structured interview

OBSAH

Obsah.....	7
ÚVOD.....	8
1 GENDER.....	10
1.1 Gender ve školství	11
1.2 Gender v rodině	12
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	14
2.1 Legislativa	15
2.2 Současné cíle předškolního vzdělávání	15
2.3 Pojetí předškolního vzdělávání v současnosti	17
2.4 Rodina a MŠ	18
3 MUŽ – UČITEL V MŠ	22
3.1 Jako volba povolání	22
3.2 Jako životní cíl.....	23
3.3 Předsudky a reakce (okolí, rodiče)	24
4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY.....	26
4.1 Případová studie	27
4.2 Rozhovory	27
4.3 Biografický výzkum	28
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – PRAKTICKÁ ČÁST	30
5.1 Metody vyhodnocování a interpretace	30
5.2 Výzkumné otázky	31
5.3 Zjištění	32
5.4 Diskuze	37
6 ZÁVĚR	40
Seznam použité literatury	43

ÚVOD

Muž – učitel v mateřské škole (dále v textu bude využívána i obvyklá zkratka „MŠ“) je neobvyklý fenomén, který by se dal označit za statistickou chybu, ať už v obecném smyslu (chyba v úsudku), nebo s určitou mírou nadsázky za chybu prvního typu (odmítnutí pravdivé nulové hypotézy).¹⁾

Pro mě jako budoucího sociálního pedagoga je tato problematika velmi zajímavá. „V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci.“ (Procházka, 2012, s. 67). Velmi rezonuji s náhledem, že v mém oboru nejde jen o „odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání.“ (Procházka, 2012, s. 67). Z vlastních životních zkušeností vím, jak důležitou roli hraje sociální prostředí při formování osobnosti. Pokud v mé práci sleduji jedním okem působení muže v preprimárním školství, automaticky druhým okem vidím cesty, které můj respondent vyšlapává pro použití dalším oborům, třeba právě sociální pedagogice.

Co je příčinou, že muži ve školství chybí? Jak docílit, aby se změnilo mizivé zastoupení mužů – učitelů v MŠ (ostatně s obdobnými problémy se potýká i základní školství). Mají muži o práci v mateřské škole zájem? A když už v MŠ pracují, co je k tomu motivovalo, jaká byla jejich cesta? Proč na svém působišti zůstávají? Jistě bychom si mohli pokládat další otázky, které by měly jedno společné – odpověď by byla neznámá nebo nejasná. Vždyť už jen pro shora řečené nelze očekávat, že diskutovaný problém bude častým tématem diplomových prací, monografií a jiných vědeckých pojednání.²⁾

Byly stanoveny následující cíle práce: intelektuální – „Je rozhodnutí muže učit v MŠ anomálie?“, praktický – „Využití informací, v práci obsažených, pro dílčí návrhy, jak zvýšit počet mužů v našem školství (zj. MŠ, ZŠ)“, osobní – „Mohu někomu (muž) pomoci při rozhodování jít studovat předškolní pedagogiku/ jít pracovat jako učitel v MŠ?“

Výzkumný problém formulován: „Muž – učitel v MŠ“, výzkumná otázka „Jaký je muž – učitel v MŠ?“ (Výzkumná otázka a podotázky budou probrány v páté kapitole práce.)

Ani od předkládané bakalářské práce nelze očekávat, že žádané odpovědi nalezneme, ovšem můžeme se o to v omezené a skromné míře pokusit s využitím nástrojů výzkumu. Využity budou zejména: případová studie, polostrukturovaný rozhovor, biografický výzkum. (Zde již existuje mnohá literatura, která obecně o kvalitativním výzkumu pojednává, mezi ty pro au-

¹⁾ Přesné údaje přináší třetí kapitola Muž – učitel v MŠ.

²⁾ Ostatně seznam použité literatury je toho dostatečným dokladem.

torku nejplatnější lze jistě zařadit autory/ky: J. Hendl, M. Švaříček a K. Šed'ová, M. Miovský, A. Strauss a J. Corbinová.)

Práce je rozdělena na pět kapitol, první čtyři tvoří teoretickou část, pátá kapitola pak část empirickou. Obsah kapitol byl vybrán s ohledem na to, co může ovlivnit množství mužů ve školství, co se zaobírá tímto stavem, co se situaci pokouší řešit. Gender se nabízí až jaksí samozřejmě, zde nás zajímal gender ve školství a v rodině – oboje na děti silně působí, a tak může přispívat k tomu, že si chlapci v budoucnu zvolí „ženské“ povolání (aniž by to ovlivňovalo či snižovalo jejich mužství). Nezdá se ovšem, že by genderový feminismus nyní znal cestu, jak problém řešit. Tomu se tedy věnuje první kapitola. Druhá se zaměřuje na předškolní vzdělávání – jeho legislativu, vztah MŠ a rodiny. Proč právě legislativu? Vytváří právní rámec, ve kterém se školství pohybuje ³⁾ a když sem zařadíme i kurikulní dokumenty, tak ty se v nedávné minulosti snažily dosáhnout, aby se školství stalo profesně atraktivní i pro muže. Nalezneme v zákonech a vyhláškách či v dokumentech kurikula to, co by podpořilo příchod mužů do školství? A jak je podporován vztah MŠ s rodinou? Muži – učitelé v MŠ patří třetí kapitola, ať už z hlediska statistických údajů o jejich počtu nebo s náhledem na to, jací muži se rozhodují pro práci v MŠ, jak to vnímá okolí či rodina. Zajímavé bude porovnat získané poznatky s respondentem: jaká byla výchova v jeho rodině, jaké je jeho vzdělání, kudy vedla cesta, aby se z něj stal učitel v MŠ, proč na této pozici zůstává. Poslední – čtvrtá – kapitola teoretické části se věnuje krátkému exkurzu do světa kvalitativního výzkumu, zaobírá se „prostředky“, které využila autorka práce ve snaze získat dílčí odpovědi na shora uvedené otázky.

Pátá kapitola tvoří empirickou část práce a zachycuje pokus o případovou studii, využití polostrukturovaného rozhovoru a biografických údajů. Vysvětluje, jakým směrem se autorka ubírala, jak řešila problémy, zpracovávala získaný materiál.

Získané poznatky jsem se pokusila shrnout v závěru, který by měl „odhalit“, zda se podařilo dosáhnout cílů práce a odpovědět na (nejen) výzkumné otázky.

³⁾ Mnohdy si od zeleného stolu neuvědomujeme význam legislativy – její znalost, dodržování a naplňování zj. vedoucími pracovníky. „Hlavně mít v pořádku papíry a dodržovat zákony!“ (parafráze častého vyjádření ředitelk/ředitelů škol).

1 GENDER

Každá společnost gender zkoumala, udržovala, vytvářela, měnila. Různými postupy, přístupy, metodami. Některá, z našeho pohledu, primitivně, jiná velmi sofistikovaně. Ženský a mužský princip byl pro velké civilizace minulosti podstatný a používaly ho ve všech oblastech života (náboženství, filozofie, lékařství...). Zřejmě nejznámější jsou jin a jang prostupující veškerý Vesmír. Oba principy jsou propojené, bez sebe nemohou existovat, jeden přechází v druhý.

Postupná atomizace přístupu (moderní) vědy ke světu se projevila i v tom, že gender byl oddělen od pohlaví a v současnosti mnohdy považován za nezávislý na pohlaví jednotlivce. Moderní člověk opustil nefyzické rozměry svého života, a tak může přijít i teze, že gender je cosi volitelného, ba v čase snadno měnitelného. I samotná psychologie člověka byla zmaterializována, a tak nelze očekávat „holistický“⁴⁾ přístup (nejen) ke genderu. Pohlaví nelze od genderu oddělovat, stejně tak od konkrétní společnosti, která jej vytváří, udržuje nebo i mění.

Gender (z lat. genus, genesis) původně znamená (gramatický) rod, přinejmenším od roku 1955⁵⁾ slovo začalo označovat kulturní odlišení mužů a žen – společensky vnímané pohlaví. Gender – sociální pohlaví je tedy subjektem k biologickému pohlaví – objektu.

Gender vzniká v průběhu socializace jedince, což znamená, že chlapci a dívky se učí „své role“. Učení se genderu probíhá zejména v dětství, ale pokračuje v průběhu celého života, a to pod vlivem rodiny, okolí, školy, médií, společnosti. Předpokládá se, že striktněji je vliv uplatňován na chlapce.

Genderové stereotypy jsou zjednodušující představy, jak má správná žena či muž vypadat, jak se má chovat... Tyto představy jsou založeny na faktu, že se od sebe muž a žena biologicky liší, a předpokladu, že se to má promítat i do jejich společensky vytvořeného genderu. Ačkoli se dnes již neprosazuje naprosté dodržování těchto stereotypů, jak tomu bylo v minulosti, stále jsou osoby, které nejsou považovány za konformní s touto představou, stigmatizovány a často považovány za deviantní.

Genderové role jsou chápány jako projevy pohlaví v rámci biologie, stejně tak projevy genderu v rámci společnosti.

⁴⁾ Úplným přístupem je míněno respektování fyzicko-psychicko-duchovní podstaty člověka. Kdy přinejmenším první dvě části se v každém okamžiku ovlivňují, což shrnuje náhled, že duše následuje tělo (či naopak). Ostatně i moderní medicína zná psychosomatické nemoci.

⁵⁾ John Money při zkoumání hermafroditů přiřadil k šesti proměnným definujícím pohlaví sedmou proměnnou: „Gender role and orientation as male or female, established while growing up.“ (Základy genderu položil vědec, který následně naprosto selhal v případě Bruce Reimera – selhal jako vědec i jako člověk.)

1.1 Gender ve školství

Zkusme exkurzem, krátkým a stručným, do oblasti genderu zjistit, zda bychom našli nějaké odpovědi, proč je počet mužů – učitelů MŠ tak mizivý, nějaká řešení, jak takovou situaci změnit. Pro rozsáhlost nelze zachytit v celku, využít bude náhled nevládní neziskové organizace (NGO, NNO) a „podzemní skryté kurikulum a pedagogická komunikace“. ⁶⁾

Gender „dělají“ jedinci, i když má institucionální původ. Vztaženo na školství, musí muž – učitel MŠ „dělat“ svůj gender, ale zároveň se vyrovnat s „genderem instituce“. ⁷⁾

Podívejme se, jak Hardingová rozděluje tři roviny genderové skutečnosti – hovoří o symbolickém univerzu, dělbě práce a roli.

Genderový symbolismus rozděluje na mužské (veřejné) a ženské (soukromé), tedy muž – učitel MŠ vstupuje do, přeneseně míněno, soukromé oblasti péče o malé děti.

Symbolismus se projevuje i v genderové společenské dělbě práce, „... kde se mužům zásadně přiřazují funkce v oblasti tzv. materiální, ženám v oblasti tzv. přirozené reprodukce.“, což bylo kdysi označeno jako přirozené. (ŠMAUSOVÁ, 2002, s. 19) Profesi muže – učitele MŠ bychom rozhodně do materiální oblasti nezařadili.

Genderové role, kterým se učíme v průběhu socializace, jsou dle Hardingové nápomocny k udržování genderového symbolismu a dělby práce (HARDING In ŠMAUSOVÁ 2002, s. 20). Muž – učitel MŠ tuto roli nehraje, tedy dle shora řečeného narušuje symbolismus i dělbu práce.

Rozboru kurikulárních norem a dokumentů se věnuje druhá kapitola diplomové práce, a to z pohledu, zda vytvářejí podmínky pro zvýšení počtu mužů v MŠ (ZŠ), jak „navazují“ na rodinu atd. Zčásti obdobnými problémy se zabývá i sborník prací ⁸⁾ – jaký nachází stav, jaké navrhuje řešení?

V první části se věnuje klíčovým problémům vzdělávacího systému z hlediska genderu – kapitoly Genderové aspekty vzdělávání v ČR, Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů aj. Bohužel, zjednodušeně bychom mohli závěry (stav – rozbor – řešení) této části shrnout: „více genderu, více genderu, více genderu“.

Druhá část Příklady dobré praxe v projektech nevládních neziskových organizací pak dotvrzuje, že v současnosti jsou NNO nositeli přesvědčení, že znají recept takřka na vše a svým

⁶⁾ Mimo jiné budeme vycházet z – Gerlinda Šmausová: Proti tvrdošíjně předstávě o ontické povaze gender a pohlaví – s odkazy na Sandru Hardingovou, Sociální studia 7, 2002.

⁷⁾ Myšlena mateřská škola jako instituce.

⁸⁾ Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém (edit.: H.Skálková, 2008)

působením „otvírají mnohým oči“. Jak je ale možné, že například doporučují, aby na seminářích nebyl(a) v učebně přítomen(na) učitel (učitelka)? (BABANOVÁ, 2008, s. 36) ⁹⁾ Jak je možné, že vytvářejí a do škol rozesílají učebnici rodinné výchovy, která nemá schvalovací doložku MŠMT? (tamtéž, s. 33) atd. Bude „více genderu“ a osvětová činnost NGO stačit, aby skončila feminizace v mateřských a základních školách? Zatím se zdá, že nikoliv.

Skrytým kurikulem se míní obsah vzdělávání, který není možné zaznamenat a určit v rámci formálního či neformálního kurikula. ¹⁰⁾ „K obsahu skrytého kurikula patří např. schopnosti studentů sdružovat se, vytvářet a měnit vztahy mezi sebou i pedagogy, obsah učebnic, způsob odměn a trestů, charakteristika a přidělení mužských a ženských rolí včetně rozdílných způsobů, obsahů a účelů komunikace.“ (DOLEŽALOVÁ, 2009, s. 166)

Obsahy tohoto kurikula jsou předávány zejména pomocí pedagogické komunikace. Tou se žáci setkávají s nepsanými pravidly, v jakých situacích a ke komu se mají určitým způsobem chovat. Patří sem i neverbální komunikace (např. co dělat, když pedagog zaťuká do stolu).

Výsledky výzkumu genderových stereotypů v pedagogické komunikaci ukázaly, že učitelky MŠ genderové stereotypy používají, ale většinou si užití neuvědomují. Zároveň to z velké části považují za normální, nic, co by mohlo chlapcům a děvčatům uškodit.

Pedagožky zároveň ve své práci shledávají rovnost, rovné příležitosti a rovné zacházení s dětmi. Svou genderovou stereotypnost tedy neberou v úvahu, neuvědomují si ji.

Tedy ani skryté kurikulum nepřináší nic jiného (přinejmenším z genderového hlediska) než to oficiální, není to tak žádný „underground“, který by lákal muže – učitele, aby se ucházeli o post v MŠ (ZŠ).

1.2 Gender v rodině

Každá společnost chce, aby se jedinec začlenil. Mezi nejdůležitější prostředníky socializace patří rodina, zde získáváme prvotní a silné zkušenosti a návyky, základ dalšího sociálního učení. V ní se dítě učí pravidla sociálního života, způsoby chování, získává kulturní návyky.

Důležitou součástí rodinné socializace je též genderová socializace, vývoj maskulinity nebo feminity jeho vnímání, myšlení, chování, postojů a rolí. (OAKLEYOVÁ, 2000)

⁹⁾ „...přítomnost pedagoga či pedagožky na semináři nebo besedě může mít na její průběh negativní dopad (mladí se například neodvážejí říct svůj názor, pedagog/pedagožka příliš do diskuze zasahuje, atd.).“ Že zmínění pedagog/pedagožka nesou za žáky odpovědnost a nemohou třídu opustit, že tím jinak porušují zákonné normy, je asi nepodstatné.

¹⁰⁾ Čerpáno z článku: Lucie Doležalová - Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole, *Studia paedagogica* roč. 14, č. 1, rok 2009.

Gender a jeho vliv na výchovu dítěte se projevuje ihned po narození – jméno, barva oblečení, hodnocení vzhledu, „chování“ atd.

Od tří do 6 let se výrazně diferencuje i chování dítěte vůči rodičům. U matky hledá dítě ochranu a fyzickou blízkost, u otce aktivitu a zábavu.

Spojení mezi dítětem a rodičem stejného pohlaví (rodová aliance) je nejdůležitější pro vytvoření základů genderové role a zdravý vývoj genderové identity (dítě se učí nápodobou a identifikací).

Ve vztahu matka – syn, otec – dcera je pak důležité poznání, co žena oceňuje na muži (matka na svém synovi) a muž na ženě (otec na své dceři). V tradičních rodinách matky kladně podmiňují u svých synů tradičně mužské chování, stejně tak otcové posilují ženskost svých dcer odměňováním za jejich tradičně ženské chování a postoje.

Socializace rodinnou výchovou má většinou určitý záměr a cíl.

Za nejdůležitější prvky rodinné výchovy jsou považovány rodičovské postoje a výchovné ideály a prostředky (zejména se jedná tresty a odměny), citový vztah k dítěti a způsob vedení a řízení výchovy.

Dá se tedy předpokládat, že rodina má významný vliv na míru maskulinity a feminity každého jedince, který v této „instituci“ vyrůstal, socializoval se, byl vychováván.

Podle míry maskulinity a feminity lze každou osobu ženského či mužského pohlaví zařadit do jedné z kategorií: nediferencování, pohlavně obrácení, pohlavně typizování a androgynní.

Zdá se, že dívky v tradičním rodinném systému budou pohlavně typizované (tzv. pohlavně diferenciované), tedy že vykážou vysokou míru feminity (proto i nízkou míru i androgynie). Adekvátně to samé bude platit o chlapcích. Z toho bychom mohli vyvodit, že dívky budou vhodnými adeptkami na učitelky MŠ (silná feminita), ovšem chlapci takřka určitě takové povolání nezvolí (silná maskulinita).

Ideálním adeptem se jeví muž s vysokou mírou androgynie, ten by totiž jako učitel MŠ dokázal „hrát“ mužskou roli a zároveň dobře vykonávat „ženskou“ profesi (viz výše). Otázkou zůstává, kolik takových mužů v populaci je a PROČ by si zvolili právě povolání učitele v MŠ.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Učitel národů ve svém díle Informatorium školy mateřské (SPN 1964) předpokládá, že děti ve věku do 6 let budou vzdělávány doma – rodiči, kterým mohou být k ruce chůvy, pěstouni a další pomocníci. Ve 12 kapitolách ¹¹⁾ předkládá rady a návody, jak o dítě pečovat fyzicky, psychicky, pedagogicky. Aby prožilo šťastné dětství, rozvíjelo se a – připravilo do obecné (národní) školy. Kraus k tomu poznamenává: „Z autorova díla (např. Informatorium školy mateřské) je patrné, že velký význam připisuje výchovnému vlivu prostředí.“ (KRAUS, 2008, s. 10)

V názvu je „mateřská škola“ (ostatně užíváno dodnes), v podtitulu je směřování k rodičům a v textu zřejmě nejčastěji najdeme „otec a matka“. Tedy bychom mohli vyvodit, že matka je nejdůležitější, ale odpovědnost nesou oba rodiče. Komenský předpokládá, že dítě vychovávají (vzdělávají) oba rodiče.

Přeskočme nyní do současnosti a podívejme se, co o předškolním vzdělávání uvádí Národní ústav pro vzdělávání (NÚV).

„Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení.

Institucionální předškolní vzdělávání není povinné. ¹²⁾ Pro děti obvykle od tří do šesti let (ve zdůvodněných případech i pro děti mladší) jej zabezpečují mateřské školy (veřejné, soukromé, firemní), popřípadě přípravné třídy základních škol. Dětem, které mají za rok nastoupit do základní školy, se docházka do mateřské školy nabízí přednostně. Mateřské školy mohou fungovat jako samostatná školská zařízení, ale také jako součást jiných školských zařízení.“ (NÚV - <http://www.nuv.cz/t/predskolni-vzdelavani>)

Chtělo by se říct, že z mateřské školy (dále MŠ) se stala instituce, která má pomáhat rodině s výchovou a vzděláváním.

¹¹⁾ Přesně vzato je jich jedenáct, Kapitola X ve vydání chybí – věnovala se výchově ke zbožnosti. (Služba Gogole knihy poskytuje vydání z roku 1858, které zmíněnou kapitolu samozřejmě obsahuje.)

¹²⁾ Novela školského zákona, schválená 9. 3. 2016, přináší povinný poslední rok mateřské školy.

2.1 Legislativa

Provozu a fungování MŠ se dotýká celá řada „nepedagogických“ zákonů (např. oblast hygieny, stravování, požární ochrany atd.), pro potřeby práce připomeneme ty nejdůležitější týkající se výchovy a vzdělávání (zákony, vyhlášky), k nim přiřadíme také kurikulární dokumenty.

Zákony a vyhlášky:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména zákona č. 82/2015 Sb.
- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, zejména vyhlášky 280/2016 Sb.
- zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
Vzhledem ke stále rostoucímu tlaku na inkluzi jsou pro chod MŠ podstatné:
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů
- vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (účinnost od 1. 9. 2016)

Kurikulární dokumenty:

- Bílá kniha ¹³⁾
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Obsahu norem a dokumentů se budeme, s přihlédnutím k tématu diplomové práce, věnovat níže.

2.2 Současné cíle předškolního vzdělávání

Bílá kniha plánovala pro předškolní vzdělávání:

Zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit.

Vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm nově formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání.

Zajistit pedagogům v MŠ vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách.

*Jak dopadlo naplnění cílů Bílé knihy podle analýzy MŠMT ¹⁴⁾
(sledujeme pouze oblasti týkající se naší práce).*

Vývoj dostupnosti vzdělávání

*Celková účast v předškolním vzdělávání se nicméně nezvýšila,
nezvýšila se ani účast v mimoškolním vzdělávání (ÚIV 2008a).*

Opatření na podporu dostupnosti a spravedlivosti

¹³⁾ Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha (2001)

¹⁴⁾ Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, MŠMT ČR, 19. 3. 2009.

... MŠMT má ovšem pouze omezené nástroje... Dnes je plnění úkolů zejména v oblasti předškolní výchovy a základního školství závislé na práci místních orgánů měst a obcí. ... Dále nasměrování finančních prostředků ve vzdělávání v daleko větší míře do oblasti základního předškolního vzdělávání a využití části těchto prostředků k poskytování podpůrných služeb školám, učitelům, ale i žákům a jejich rodičům.

Reforma a kompetentnost škol

... Byly připraveny rámcové vzdělávací programy od předškolního po gymnaziální, resp. střední odborné vzdělávání.

Příprava budoucích učitelů

... Požadovaná kvalifikace pedagogických pracovníků je zakotvena v zákoně 561/2004 Sb. a odpovídá záměrům Bílé knihy...

Naplnění cílů 5. strategické linie

... Explicitně popsany cíl (str. 94 -95): „...učinit ... pedagogické povolání atraktivní pro kvalitní muže a ženy“ tím, že bude vytvořen „provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků včetně jejich kariérního a platového postupu“ nebyl splněn v žádném ohledu. (zdůraznila LŠ)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání by měl podle školského zákona:

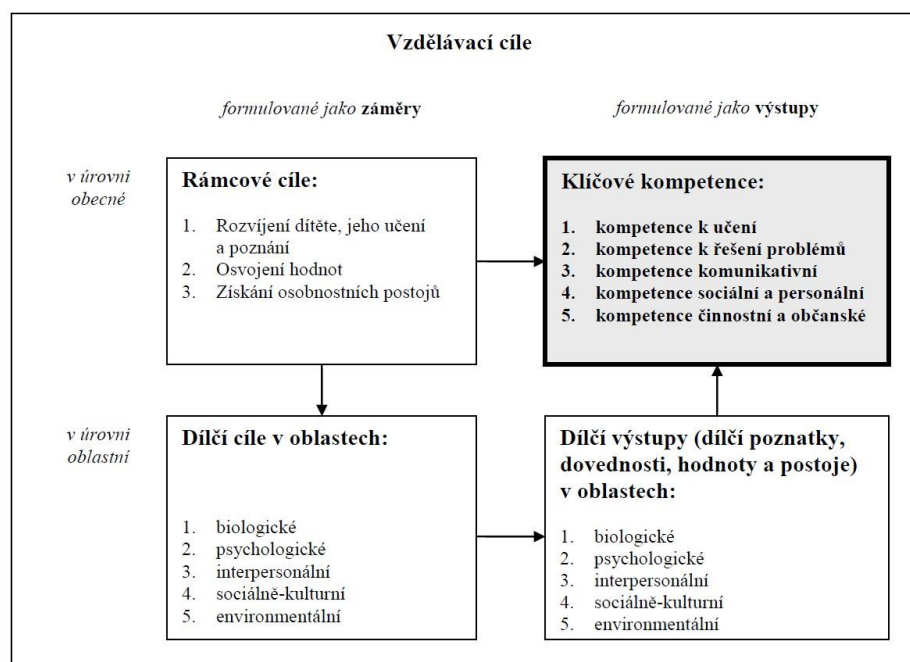
„... Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů...“ (ŠZ § 3 odst. 2)

„Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.“ (ŠZ § 3 odst. 3)

„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, ... a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami...“ (ŠZ § 4 odst. 1)

„Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem...“ (ŠZ § 5 odst. 1)

RVP PV stanovil rámcové a dílčí cíle, klíčové kompetence a dílčí výstupy – viz Obr. č. 1.



Obr. č. 1: Vzdelávací cíle dle RVP PV

V RVP PV dále nalezneme: „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. ... a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči.

Předškolní vzdělávání má dále usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. ... Plní také úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP PV 2016, s. 6 – 7)

2.3 Pojetí předškolního vzdělávání v současnosti

Současné pojetí podle našeho názoru stručně charakterizuje a vystihuje následující citace z Programu: „Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání...“ (RVP PV, 2016, s. 6)

Podle školského zákona (ŠZ) předškolní vzdělávání podporuje všestranný rozvoj dítěte, osvojení pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí a případně poskytuje speciálně pedagogickou péči. (ŠZ § 33)

Paragraf 16 dotčeného zákona přináší i řadu novinek ohledně podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde zejména o podpůrná opatření a poradenskou pomoc.

Mateřská škola je společně s rodinou velmi důležitá v procesu socializace dítěte. „Socializace je širší pojem než výchova, uskutečňuje se jednak výchovným působením, ale také vlivem prostředí. Shrneme-li znaky procesu socializace, pak můžeme konstatovat, že proces socializace je ... plánovitý (např. vzdělávání, výchova v rodině), ...“ (KNOTOVÁ, 2014, s. 23) I když Procházka hovoří spíše o základní škole, následující definice je platná i pro MŠ. „Škola je také sociálním prostředím, kde se setkávají dva základní systémy - systém světa dospělých a systém světa vrstevníků.“ Dítě se stává žákem a spolužákem. Škola je významné socializační prostředí. (PROCHÁZKA, 2012, s. 127)

2.4 Rodina a MŠ

Velký sociologický slovník (Praha 1996) uvádí, že rodina je původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce. Podle Čápa a Mareše plní celou řadu funkcí: biologicko – reprodukční, sociálně – ekonomickou, ochrannou (zaopatření, péče), emocionální, socializačně – výchovnou aj. (ČÁP, MAREŠ, 2001, s. 61)

Každá rodina uplatňuje určitý styl výchovy, resp. kombinaci stylů.

Styly výchovy

- demokratický (partnerství, diskuse)
- velmi liberální (vše je dovoleno)
- hýčkájící (dítě je rozmazlováno)
- perfekcionista (rodiče dítě do všech detailů usměrňují)
- hypochondrizující (rodiče projevují o dítě nepřiměřené obavy)
- autoritativní (strohá, příkazující)
- tvrdý (i za použití fyzického násilí)

Jen pro úplnost připomeňme: „Představitelé výchovného optimismu zdůrazňují význam výchovy ve vývoji člověka, neabsolutizují však její vliv, neboť jsou si vědomi, že dalším velice důležitým faktorem vývoje jedince je jeho dědičná výbava.“ (BENDL, 2011, s. 35) Už nyní můžeme předeslat, že k výchovným optimistům řadíme i našeho respondenta.

Rodina vytváří a uplatňuje různé postoje, které děti do dalšího života, mnohdy i nevědomě, přejímají. „Postoj představuje získanou a relativně ustálenou tendenci k myšlenkové, citové i akční odezvě na objekty, osoby, problémy, situace a hodnoty.“ (ČAČKA, 1997, s. 116). Různé styly výchovy (popř. jejich kombinace) a postoje formují dítě, mnohdy na celý život.

Z pohledu fungování můžeme rozlišit: funkční rodina, problémová rodina (nutné zvýšené sledování rodiny pediatrem), dysfunkční rodina (nutná opatření k nápravě a pomoci), afunkční rodina (nutné odebrání dětí).

„Význam rodiny pro socializaci dítěte (ale také dospívajícího) je klíčový, svým způsobem ojedinelý, prakticky nezastupitelný. Je to dáno tím, že dítě zde uspokojí potřeby, které je pro průběh dalšího sociálního začleňování rozhodující.“ (HELUS, 1995, s. 98)

Jsou to potřeby: být přijímán bez výhrad, být milován a moct milovat, vcit'ovat se do druhého, totéž čekat od ostatních, mít jistotu vzájemnosti a další.

Rodina socializačním působením formuje základní podoby klíčových prožitků sebe sama: já jsem, já umím, já dokážu, já mám, to je moje, jsem chlapec, jsem děvče, toto jsou moje povinnosti a úkoly, to jsou pravidla, kterými se řídím.

Rodinu samozřejmě ovlivňuje i okolí a společnost, zejména skrze rodiče.

Při Velké krizi v USA mnoho otců ztratilo práci a nemohli se starat o rodinu.¹⁵⁾ Výzkum G. H. Eldera (zaměřený na střední třídu, děti a mladiství byli dlouhodobě sledováni) prokázal, že děti (výrazně) mladší 14 let měly zhoršený školní prospěch, v dospělosti byly poznamenány obavami z neúspěchu, trpěly malou sebedůvěrou, vyhýbáním se náročným úkolům, citovou zranitelností, psychickou labilitou i sociální pasivitou, častější u nich byly zdravotní potíže. Výzkum vše přičítá narušení identifikace s otcem jako silným a úspěšným vzorem. Vše řečené ale platí pro chlapce, nepostihlo to dívky – matky byly v jejich očích silným vzorem.¹⁶⁾ (HELUS, 1995, s. 98 – 101)

Nyní se zaměříme na to, kde v předškolním vzdělávání můžeme nalézt „rodinnou stopu“. V mateřské škole představuje hra spojnicí rodiny a MŠ, návaznost na rodinu (hry, činnosti, aktivity, tradice, svátky), to, stručně řečeno, nalézáme v tématu „Rodina“ v ŠVP a TVP jednotlivých MŠ, případně v inspiračních článcích na rvp.cz.

Zmínky o rodině v RVP PV

5.2.3 Sebepojetí, city, vůle

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

hry na téma rodiny, přátelství apod. *Hra „přináší“ rodinu do MŠ. (resumé LŠ)*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), **rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí** (*zdůraznila LŠ*)

¹⁵⁾ Matky byly obvykle v domácnosti, krize je nutila převzít novou roli – spoluživitelky rodiny.

¹⁶⁾ Viz poznámka výše – matky převzaly roli spoluživitelky či přímo „hlavy rodiny“. Zajímavé je, že pro chlapce starší čtrnácti let negativa, která krize přinesla jejich mladším vrstevníkům, neplatí, právě naopak, jsou silnější, zdravější, úspěšnější, odpovědnější...

5.3 Dítě a ten druhý

posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.) *Rodina socializuje, MŠ to posiluje, rozvíjí. (LŠ)*

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat) *Zcela zaměřeno na rodinu (LŠ)*

5.4 Dítě a společnost

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané *Je přináležení ke třídě na prvním místě náhodné? (LŠ)*

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat *Životní role – pomůže ji lépe pochopit MŠ, kde učí ženy i muži? (LŠ)*

7.7 Spoluúčast rodičů

Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže: ... *Mohou tatínkové spolupracující s MŠ „nahradit“ pana učitele? (LŠ)*

V době od narození do šesti let věku je dítě v péči rodiny, později i mateřské školy. V poslední době můžeme nabývat dojmu, že MŠ se snaží přebírat stále větší část funkcí patřící rodině¹⁷ – alespoň z hlediska kvantity pobytu dítěte v MŠ. Jsou přijímány již dvouleté děti, poslední rok před nástupem do ZŠ se stává povinným, dočkáme se snad i obrody jeslí a v nich půlročních „žáků“? Jak dlouho bude trvat, než i ve „školce“ bude stejný rozvrh hodin jako ve škole? (Když už má své RVP, školní roky, čeká ji školní matrika... a každou novou verzí vyhlášky o MŠ, pardon, o předškolním vzdělávání se té „základce“ přibližuje.) Přes částečný pesimismus i za současného stavu legislativy může být mateřská škola pomocnicí rodičů, míněno v duchu přístupu J. A. Komenského zmíněného v úvodu této kapitoly.

Důvody, platné nejenom pro sociální pedagogiku, shrnuje např. M. Procházka. Podle něj Komenský sociální pedagogiku inspiruje v oblastech: „idea síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti, idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání, akcent na sociální roli školního prostředí, ucelený koncept nápravy společnosti výchovou.“ (PROCHÁZKA, 2012, s. 24) Vzdělání pomáhá utvářet člověka, jeho přirozené lidství a pomáhá k harmonii a vyvážení blaha jedince a blaha všech. (SEMRÁD, ŠKRABAL, 2009) A vzdělání dnes začíná v mateřské škole. Komenský chtěl nejenom vzdělávat, ale i vychovávat: „Z autorova díla (např. Informatorium školy mateřské) je patrné, že velký význam připisuje výchovnému vlivu prostředí.“ (KRAUS, 2008, s. 10)

¹⁷⁾ „Řadu funkcí rodiny převzal v průběhu vývoje moderní společnosti především stát.“ (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 79)

Legislativa silně ovlivňuje běh a činnost mateřských škol. Proto jsme se jí poměrně obšírně věnovali, i když jsme hledali pouze „stopy“ konvenující se zaměřením bakalářské práce. Porovnali jsme, co přináší MŠ (legislativa) a rodina. Pro rodinu je důležitá přítomnost ženského i mužského elementu, to pro školství (znovu) potvrdila i Bílá kniha. Její závěry v této oblasti se vůbec nepodařilo naplnit.

3 MUŽ – UČITEL V MŠ

Obecně lze konstatovat, že školství patří mezi odvětví, které prošlo v posledních sto letech feminizací, začátky tohoto procesu můžeme ale položit do níže zmíněného období – druhé poloviny 19. století, kdy ženy tvořily asi třetinu pedagogického sboru (základních) škol.

Přitom ještě v druhé polovině 19. století se vedly diskuse, zda ženy do školství patří a zda by roli učitele(ky) zvládly. Ostatně podobné debaty byly vedeny i na téma žena – umělec(kyně), žena – vědec(kyně) apod. „Rovnice“ kostel – děti – kuchyně pomalu přestávala pro ženy platit, tedy aspoň pro některé. (BLAŽKOVÁ, 2012)

Postupně se počet žen zvyšuje a v druhé polovině 20. století již nad muži dominují. Výjimka – VŠ. Ovšem pro MŠ musíme (plnou) feminizaci předpokládat¹⁸⁾, protože neexistují přesné zdroje.

3.1 Jako volba povolání

Níže uvedená tabulka (ČSÚ dle údajů MŠMT ČR) ukazuje počty a poměry žen a mužů pracujících jako učitelka/učitel v MŠ v období 1993 – 2015. Pro první čtyři školní roky dokonce není počet mužů uveden.

Učitelé/učitelky MŠ podle pohlaví (přepočtení na plně zaměstnané)

Mateřské školy	Školní rok				
	1993/1994	1995/1996	1999/2000	2000/2001	
učitelé celkem	27 394	28 080	24 484	23 800	
učitelky (%)	neuveďeno	neuveďeno	neuveďeno	neuveďeno	
učitelé muži (%)	neuveďeno	neuveďeno	neuveďeno	neuveďeno	
Mateřské školy	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
učitelé celkem	25 737	26 781	27 739	28 583	29 283
učitelky (%)	99,743	99,653	99,599	99,537	99,500
učitelé muži (%)	0,257	0,347	0,401	0,463	0,500

Tabulka byla upravena, zdroj MŠMT

Jednoduchým výpočtem získáme následující údaje:

Mateřské školy	Školní rok				
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
učitelé celkem	25 737	26 781	27 739	28 583	29 283
učitelky	25 671	26 688	27 628	28 451	29 137
učitelé muži	66	93	111	132	146

¹⁸⁾ Při uplatnění zásady „Čím vyšší vzdělávací úroveň, tím méně učitelek“ (Klíčové údaje..., 2013).

Počet mužů – učitelů MŠ sice stoupá, ale stále je takřka zanedbatelný.¹⁹⁾ Připomenout je nutno ještě jeden trend: „Školství je celkově pracovní sférou s vysokým zastoupením žen. Jejich zastoupení se však snižuje v závislosti na vzrůstající pozici v rámci resortu či v rámci konkrétní organizace.“ (SMETÁČKOVÁ, 2006, s. 54)

Výše uvedené údaje jasně signalizují, že muž – učitel MŠ nebude frekventovaným tématem monografií, studií nebo diplomových prací.

Motivací studia oboru Učitelství pro MŠ jsou u 100 % studentů láska k dětem, u 59 % touha stát se učitelem (na MŠ či ZŠ), 23 % ovlivňuje jejich učitel nebo rodina, pro 18 % se jedná o náhradní volbu. 64 % studentů si ovšem výše uvedený obor zvolilo jako druhý v řadě. Během tříletého sledování se ke studiu hlásil jediný uchazeč – muž, který, ač přijat, zvolil nakonec jiný obor. (ŠMELOVÁ, 2006, s. 115)

Pokud svou motivaci hodnotili muži, kteří již ve veřejné MŠ pracovali, uváděli nejčastěji, že to byla „výzva, hec, pokus...“, chtěli si také ověřit své schopnosti zvládnout přijímací řízení. Zároveň během studia zcela neodmítali, že do MŠ skutečně nastoupí. (FÁROVÁ, 2014)

3.2 Jako životní cíl

Zajímavě se jeví, že lze shledat rozdílnou motivaci mezi učiteli – muži působícími na veřejné MŠ a jejich kolegy ze soukromé MŠ. (FÁROVÁ, 2014) Rozdíl nastává již v tom, že v prvním případě musí učitel splňovat požadavky na vzdělání, v druhém to striktně neplatí.

Jak jsme již výše uvedli ve veřejných MŠ pracující učitelé svou motivaci nejčastěji hodnotili slovy *výzva, pokus, ověření schopností*.

Oproti tomu učitelé ze soukromých MŠ začínali svou profesní dráhu u zcela jiných povolání a až časem dospěli k tomu, že chtějí pracovat a učit v MŠ.²⁰⁾ „Svou volbu také často zdůvodňovali tím, že chtěli dělat něco užitečného pro společnost.“ (FÁROVÁ, 2014, s. 15)

Na otázku, jaký typ muže volí práci učitele v MŠ, nelze s jistotou odpovědět. Z dostupných zdrojů plyne, že se jedná o muže, který hledá smysluplnou práci a zároveň se „odvážívá“ vstoupit na takřka stoprocentně feminizované území (což se týká i VŠ oboru, který musí vystudovat). Jeden z bývalých učitelů charakterizoval muže – učitele v MŠ jako „... chlapy, který jsou schopný nějaký opravdový komunikace.“ (FÁROVÁ, 2014, s. 23)

¹⁹⁾ Pro úplnost je třeba dodat, že jde o přepočtený stav, kdy např. 4 pracovníci s úvazkem 0,25 (25 %) dají dohromady 1 přepočteného pracovníka. Takovou realitu ale nepředpokládáme.

²⁰⁾ Podobný případ nastal i na státní MŠ – zemědělský maturant, se nechtěl stát pracovníkem v zemědělství, ale ani v MŠ, jen chtěl mít maturitu (pedagogické vzdělání si musí doplnit). Povolání: učitel v mateřské škole <http://www.rodina.cz/clanek3367.htm>

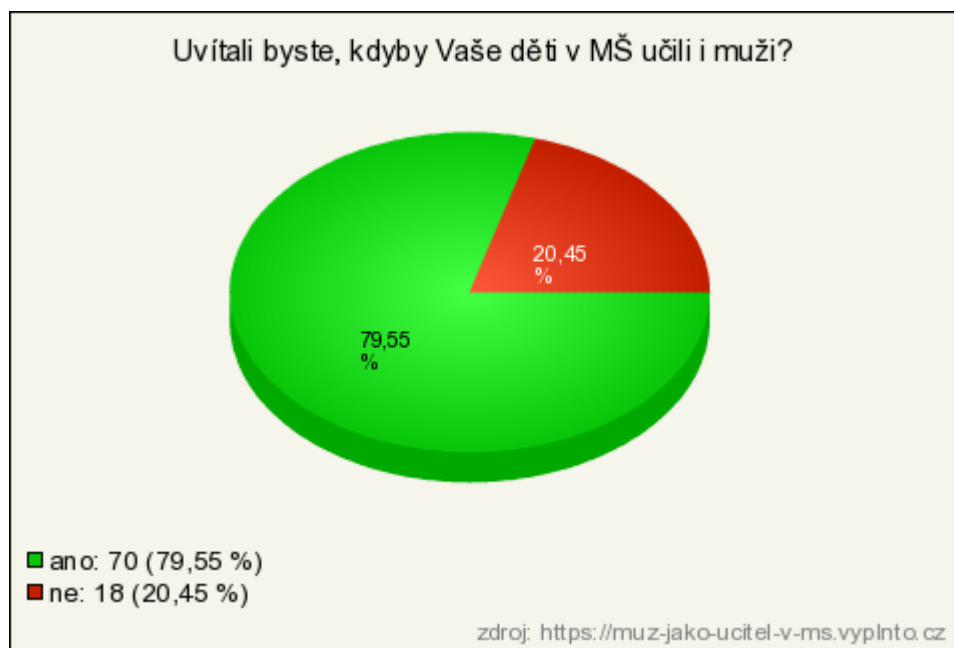
3.3 Předsudky a reakce (okolí, rodiče)

Dotazníkovým šetřením (141 respondentů, z toho 13 mužů a 128 žen) bylo zjištěno, že pro většinu respondentů je muž – učitel MŠ vnímán jako přínos pro výchovu a výuku dětí. Nejpozitivněji situaci vnímají respondenti, kteří mají osobní zkušenost se stavem, kdy v MŠ muž jako učitel působí. Nejméně pozitivně vnímají muže učitele respondenti, kteří neví, že muži také učí v MŠ. ²¹⁾ (JAKŠL, 2014)

Dále ze šetření vyplynulo, že muž – učitel by pro děti znamenal jiný přístup, vytvářel by vzor pro děti z rozvedených rodin, zvyšoval by autoritu a úplnost výchovy.

Nedostatek mužů v MŠ způsobuje hlavně nedostatečné finanční ocenění, proto je tato profese podle respondentů neatraktivní. (tamtéž)

Muže – učitele by v MŠ uvítalo téměř 80 % z 88 respondentů dalšího průzkumu, který byl proveden on-line v rámci diplomové práce. Reálnou zkušenost s podobným stavem má ale necelých 8 % odpovídajících. (ÚLEHLOVÁ, 2011).



Graf č. 1- Muž – učitel v MŠ: ano, nebo ne

U otázky „Jaká je podle vás největší výhoda muže – učitele v MŠ?“ vybírali respondenti na škále 1 – 4 u následujících možností: Jiný pohled na věc, Mužská autorita, Mužské řešení

²¹⁾ Sám Jakšl ale uvádí, že na výsledky mohlo mít vliv, že jednak dotazníky mnohdy předával osobně, jednak je také učitelem MŠ, což dotazovaným nijak nezatajoval. Z našeho hlediska poněkud kuriózně vyznívá, že vzorek respondentů považuje statisticky za příliš malý – takřka se početně shoduje s 0,5 % mužů – učitelů MŠ (viz výše uvedená tabulka ČSÚ).

problémů, Nemají k dětem stejný přístup jako maminky a učitelky-ženy (seřazeno LŠ podle průměrného pořadí).

Absenci negativního hodnocení muže – učitele MŠ nalézají i Fárová. Posuzovala pět oblastí: rodina učitele, blízcí přátelé učitele, známí učitele, rodiče dětí z mateřských škol a kolegyně z mateřských škol. Učitelova rodina²²⁾ i jeho známí poskytují takřka 100% podporu. Známí nejsou explicitně negativní, ale volba povolání je někdy překvapuje, ba udivuje. Zajímavé je i to, že reakce mužů bývají spíše zdrženlivé i rozpačité, zatímco ženy jsou až nadšené a souzněžící. (FÁROVÁ, s. 25) Rodiče dětí reagují takřka vždy pozitivně, zpočátku i se zvědavostí. Reakci kolegyně učitelé hodnotili jednoznačně kladně.

Muž – učitel MŠ je ale spojován i s předsudky, Fárová (tamtéž) uvádí tři nejpodstatnější: muž-živitel, muž-pečovatel a pedofil. Učitelská profese je spojována se špatným (nízkým) finančním ohodnocením,²³⁾ proto není pro muže-živitele vhodná. Muž-pečovatel může být vnímán s předsudky, protože vykonává „ženské“ povolání, kdy je třeba o malé děti hlavně pečovat. Role muže není vnímána primárně jako pečovatelská, tedy muž vykonává „nemušské“ povolání, dokonce „ženské“ pečující povolání. Muž, který toto koná dobrovolně, může vyvolávat předsudky a podezření z pedofilie. (Zajímavě byla situace okomentována ředitelkou MŠ, kde muž – učitel již nějakou dobu pracuje. „Zákonné úpravy umožňují přijímat i dvouleté děti. A právě některým matkám takových dětí se nelíbí, že by se o jejich děti, zejména dcery, staral muž – učitel.“²⁴⁾)

Výše uvedené údaje (např. motivace rozhodnutí studovat předškolní vzdělávání, pracovat v MŠ, reakce rodičů, okolí aj.) bude zajímavé konfrontovat s výsledky z polostrukturovaného rozhovoru se zkoumaným subjektem.

²²⁾ Ať jde o situaci, kdy se jedná o rodinu, ze které pochází, nebo kterou se svojí partnerkou, případně potomky tvoří.

²³⁾ To si myslí i 2/3 dotazovaných z průzkumu Úlehlové.

²⁴⁾ Osobní sdělení autorce práce.

4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Kvantitativní výzkum předpokládá, že fenomény jsou měřitelné nebo je lze nějak třídít. Pro analýzu obvykle využívá statistické metody. Kromě fenoménů zkoumá a vysvětluje i vztahy mezi nimi.

Kvalitativním výzkumem bychom zjednodušeně mohli označit takový, který své výsledky nezískal pomocí statistických metod či nějakou kvantifikací. (S touto negativní definicí mnozí nesouhlasí, kvalita není jen absence čísel. HENDEL, 2005, s. 48). „Některé z údajů mohou být kvantifikovány, ..., ale analýza samotná je kvalitativní.“ (STRAUSS, CORBINOVÁ, 1999, s. 10)

Kvalitativní výzkum se využívá v nejrůznějších oborech od pedagogiky po antropologii, sociologii a mnohých dalších.

Smíšený výzkum kombinuje oba dva přístupy.

Všechny přístupy musí dbát na pravdivost a platnost výzkumu. V kvantitativním výzkumu se validita vztahuje k tvrzení argumentů či proceduře – změřilo se to, co mělo. U kvalitativního výzkumu se obvykle hovoří o pravdivosti a platnosti výzkumu a výzkumného procesu. Pravdivost nálezu – reprezentuje jevy, ke kterým odkazuje, platnost atributu – nálezy jsou podepřeny důkazy. (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 31 n.)

O kvalitativním přístupu můžeme mluvit u etnologie (počátky v 15. a 16. století, zkoumání tzv. primitivních národů) a zcela jistě u moderní etnografie vznikající v desátých a dvacátých letech 20. století.

Hermeneutika, která vznikla jako umění výkladu, později jako metoda porozumění toho, co člověk vytvořil, je považována za ranou alternativu ke kvantitativním metodám.

Uplatňuje hermeneutický kruh, kdy výklad se pohybuje v kruhu od počátečního předporozumění (PP0), které vytváří pozadí pro jemnější analýzy jednotlivých částí (P1), výsledky analýzy těchto částí pomáhají úplněji pochopit zpětně celý text (PP1). Pak se v kruhu pokračuje dál (P2 => PP2) atd. Hermeneutické porozumění je vždy prozatímní a podléhá revizi. (HENDEL, 2005, s. 73)

Významného vlivu dosáhla také fenomenologie spojená s filosofií Edmunda Husserla. Filosofické poznání nespočívá v konstruování obecných principů, ale v deskripci fenoménů (věcí samých). V užším významu je cílem objektivní poznání smyslu věcí, které se zkoumají

takové, jaké opravdu jsou. Výzkum využívá tři funkce fenomenologie: kritickou, heuristickou, popisnou. Velmi blízká je i fenomenologická redukce.²⁵⁾

4.1 Případová studie

Je detailní studium jednoho případu, či několika málo případů. Velké množství dat od jednoho nebo několika jedinců pomáhá zachytit složitost případu, popis vztahů v jejich celistvosti. „Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zostřená.“ (HENDL, 2005, s.104)

Dělení typů případových studií není jednotné, člení se např.: osobní případová studie, studie komunity, sociálních skupin, organizací a institucí, zkoumání událostí, rolí a vztahů; jindy se člení na jednopřípadové, vícepřípadové, biografické atd.

Bývá charakterizována jako výzkumný design detailní studie jednoho nebo několika případů, který slouží k porozumění složitým sociálním jevům. Původně využívána při práci s nej-různějšími klienty – výsledky sloužily při léčbě v medicíně, psychologii, k rozvoji subjektů v pedagogice. Od počátku 20. století využívána jako výzkumná strategie pro teorii jednotlivých disciplín. (SVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 97)

Miovský uvádí, že případem rozumíme objekt našeho výzkumného zájmu. (MIOVSKÝ, 2006, s. 94)

4.2 Rozhovory

Rozhovor je hovor rozdělený mezi dva lidi nebo více osob, mohli bychom také říci, že je to hovor, který rozděluje (ve smyslu, že zúčastnění nemluví stejně).²⁶⁾

Kvalitativní rozhovor vyžaduje dovednost, disciplínu, koncentraci. Je nutno dobře zvážit obsah otázek, jejich pořadí i formu, důležitá je i délka rozhovoru. Na začátku je třeba nastolit dobrou pohodu, představit sebe i projekt, vše vysvětlit a zajistit souhlas se záznamem. Důležité je i ukončení rozhovoru a rozloučení se subjektem – nabídneme možnost dodatečného kontaktu.

M. Q. Patton rozlišuje šest typů otázek: o zkušenostech chování, názorech a hodnotách, pocitech, znalostech, vnímání a otázky demografické a kontextové. (PATTON In HENDL, 2005, s. 167) Vynechány by měly být složité, iritující a vícetematické otázky.

²⁵⁾ „Fenomenologická redukce usiluje o odhalení základních esencí myšlení zbaveného nekonzistencí vnímání. Všechny aspekty mentálních procesů, které nelze považovat za primární, je nutné 'uzávorkovat' v procesu epoché.“ (HENDEL, 2005, s. 75 - 76)

²⁶⁾ Autorka vychází z významu předpony roz- patřící mezi vlastní předpony.

Pro řazení otázek neexistují pevná pravidla, obvykle začínáme s otázkami, které jsou neproblémové – to povzbuzuje dotazovaného k popisnému vyjadřování. Některé otázky mohou vyvolat záporné reakce, proto je nutné navození atmosféry důvěry.

Obvykle se dotazujeme nejdříve na přítomnost, až poté na minulost či budoucnost.

Otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné, neměly by vnucovat odpovědi.

K prohloubení odpovědi v určitém směru slouží sondáž. Tazatel ale nesmí dát najevo, že mu na ní záleží. Obvykle se kladou jako zpřesňující kontext, zjišťování podrobností: jak k tomu došlo? zúčastnil jste se toho aktivně? atd. Průzkumník by měl také poskytnout informace o účelu otázky a tázaného motivovat k odpovědím. Výzkumník rozhovor řídí „pomocí hlavních, navazujících, pátracích otázek“.(ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007 s. 162)

Polostrukturovaný rozhovor

Rozlišujeme strukturovaný (dotazník), polostrukturovaný (předem připravený seznam témat a otázek), nestrukturovaný rozhovor, rozhovor pomocí návodu atd.

Polostrukturovaný rozhovor se tedy nachází „mezi“ strukturovaným (proti němu je „pružnější“) a nestrukturovaným (proti němu je „organizovanější“).

4.3 Biografický výzkum

Zvláštní verze případové studie, biografie – napsaná historie života jedince. Rekonstrukce a interpretace průběhu života někým jiným (není to autobiografie). Biografické zkoumání někdy srovnáním různých biografii nalézá podobnosti a vzorce životních drah, chce tak přispět i k vysvětlení osobních nebo společenských jevů. Zaměřuje se na vnitřní perspektivy jedince, zkušenosti jedince (různé role, různé části života) a interakce ve společnosti. Průzkumník vede rozhovory, může jedince sledovat, zkoumá dopisy, deníky atd.

Podle Švaříčka a Šeďové²⁷⁾ jde o design výzkumu vhodný pro zachycení vývoje jevu, který je nepřehledný a nepředpokladatelný. Skrz životní příběhy zkoumané osoby, z jeho vzpomínek odkrývá smysl „za věcmi“. Nesoustředí se na vodorovnou linii, ale sleduje vertikální linii (vývoj jednotlivých oblastí). Tento výzkum vede k rekonstrukci minulého nebo budoucího ze života jedince. Protože lidé zapomínají, zamlčují a také přehánějí, nemůže biografie postihnout celou skutečnost, ale zaměřuje se na pochopení úseků života.

Životní příběh (life story) zachycuje to nejdůležitější, co se jedinci přihodilo v určité rovině jeho života.

²⁷⁾ 2007, s 126 n.

Životní historie (life history) je blíže životopisu, zachycuje, jak lidé žijí a rozumějí svému životu. Zdrojem dat jsou také pozorování, dotazníky, různé dokumenty, hovory s třetí stranou atd. Cílem je více popsat kontext a nahodilé faktory v životě vypravěče.

Někdy se používá název orální historie, od životní historie se prakticky neliší, jen je více spojena s historickým zkoumáním.

Během sběru životopisných dat se může zaměřit na kritické incidenty, kritické fáze, což jsou mezníky v životě zkoumaného jedince (souzeno z jeho pohledu). Jde o klíčové události v životě jedince, dochází k obratu v rozhodování, vedou k určitému druhu jednání, tedy k určitým cílům.

Většinu z výše uvedeného se autorka pokusí využít v následující kapitole, která tvoří empirickou část bakalářské práce.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – PRAKTICKÁ ČÁST

O použitých designech a metodách výzkumu hovořila předchozí kapitola. Nyní se zaměříme na analýzu dat.

Výzkumný problém byl formulován: „Muž – učitel v MŠ“. Šetření je zaměřeno na osobnost muže – učitele v MŠ. Na jeho motivaci učit v této instituci a roli, kterou zastává.

Byly stanoveny následující cíle práce: intelektuální – „Je rozhodnutí muže učit v MŠ anomálie?“, praktický – „Využití informací, v práci obsažených, pro dílčí návrhy, jak zvýšit počet mužů v našem školství (zj. MŠ, ZŠ)“, osobní – „Mohu někomu (muž) pomoci při rozhodování jít studovat předškolní pedagogiku/ jít pracovat jak učitel v MŠ?“

V této empirické části se práce, pomocí případové studie, zabývá osobností konkrétního pedagoga. Studie je založena na polostrukturovaných rozhovorech, analýze portfolia učitele (informace o doktorandském studiu, o disertační práci, o spolupráci se zahraničními organizacemi a zahraničních stážích, hodnocení vedením školy, sebehodnocením – naplňování ŠVP, videozáznamy z práce ve třídě, přípravy na hodinu) a popisu jeho životní dráhy. Metody, které jsou využity, popisuje čtvrtá kapitola. Případová studie byla zvolena jako nejvhodnější pro dané výzkumné šetření – jeho zájmem je pouze jeden člověk. Polostrukturované rozhovory umožnily shromáždit dostatečné množství dat pro další zpracování. Nejvhodnější metodou zpracování se ukázalo otevřené kódování, jednak je v odborných pracích doporučováno, jednak se ukázalo jako nejschůdnější pro autorku bakalářské práce.

Respondent je cca 30 letý muž, absolvent oboru francouzský jazyk – tělesná výchova pro SŠ, na MŠ působí cca 9 let (jde o soukromou MŠ), student doktorandského studia, kde se věnuje vlivu hudby a pohybu na rozvoj dětí, v této oblasti spolupracuje i se třemi zahraničními mezinárodními subjekty, absolvoval stáže v cizině. Mezi jeho velké záliby patří sport a hudba.

5.1 Metody vyhodnocování a interpretace

Analýza dat případové studie může vycházet z postupů etnografického výzkumu nebo zakotvené teorie. Analýza se může orientovat na proměnné (vztahy mezi dobře definovanými koncepty), nebo analýza orientovaná na případ (zabývá se procesem).

R. K. Yin (In HENDL, 2005, s. 234 n.) uvádí specifické analytické techniky – porovnání se zvolenou konfigurací hodnot (empiricky získaná data se porovnají s určeným vzorem, souhlas se rovná potvrzení), vytvoření explanace (návrh vysvětlení případu pomocí kauzálních vztahů), analýza časové řady (časová posloupnost a vztahy jednotlivých událostí).

Dále se používá porovnání případů (jednotlivé případy jsou abstrahovány a porovnány), nebo analytická indukce (uvádí do vztahu sběr dat a proces vytváření teorie).

Získaná data se po fixaci (obvykle přepisem) kódují, čímž se rozumí zpracování dat pro jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integrace.

Strauss, Corbinová (1999, s. 39 n.) uvádějí tři druhy kódování:

Otevřené – provádí se při prvním průchodu daty, lokalizují se témata, ta se označují. Kóduje se buď podrobně (slovo po slovu) nebo „globálně“ (celé texty). Můžeme využívat i sledování slovních druhů (například podstatné jméno – označuje substanci, přídavné jméno její vlastnosti).

Axiální – průzkumník hledá příčiny a následky, strategie, procesy, interakce atd., těmi propojuje jednotlivé kategorie. Postupně také vytváří podkoncepty a poddimenze, nebo je naopak slučuje do obecnějších.

Selektivní – následuje po axiálním, další fáze přezkoumávání fakt a kódů. Jeho snahou je vyhledat hlavní témata a kategorie – ústřední body vznikající teorie. Pokud kódování nepřináší žádné nové poznatky, je interpretace dat či sběr dalšího materiálu přerušen. V závěru analýzy se jedná především o integraci a komplexnější organizaci části teorie.

Většinou se metody analýzy dat spojují s jednotlivými výzkumnými plány (designy). Ovšem ne všichni badatelé tento postup sdílí. „Domníváme se však, že existuje poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování.“ Technika byla vyvinuta pro zakotvenou teorii, ale lze ji použít i leckde jinde. (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 211).

Po dokončení kódování doporučují autoři vytvořit kategorie a před případným axiálním a selektivním kódováním nasadit ještě další analytické a kódovací techniky. Pro tuto bakalářskou práci se jako přínosné jeví: analytické závorkování – napomohlo vzniku kategorií – (hledá se substance „Co?“ a konstrukce „Jak?“, respektive se kóduje/závorkuje z těchto pozic) a technika „vyložení karet“ (kategorie vzniklé v otevřeném kódování²⁸⁾ se plošně či v přímce uspořádají a tento „obrazec“ se převypráví – vznikne text zachycující obsah jednotlivých kategorií).

5.2 Výzkumné otázky

Pro práci byly vytvořeny následující otázky:

Jaký je muž – učitel v MŠ?

Dále dílčí výzkumné otázky:

Jaké jsou motivace pro práci v MŠ?

Jak to/ho vnímá jeho rodina?

Jak to/ho vnímá okolí/rodiče dětí a děti z MŠ?

Jak vnímá sám sebe coby učitele MŠ?

Jaké hraje/plní role coby učitele MŠ?

²⁸⁾ Vybereme ty, které se nějak vztahují k naší výzkumné otázce a zároveň spolu souvisejí.

Ty doplnily následující tazatelské otázky:

Jak hodnotíte motivaci / jak hodnotíte přínos genderové teorie (genderového feminizmu)?

Jak vás ovlivňuje „mužská role“ v práci učitele MŠ?

Učitel v MŠ – proč se jím stal (důvody, motivace, varianty jiné práce – co dělal, co by mohl dělat, co by chtěl dělat) bude působení v MŠ (či školství) trvalé, jak sám hodnotí, že práci učitele MŠ vykonává, jak ji zvládá, co mu přináší, v čem je jiný než kolega, kolegyně?

Proč jde muž učit do MŠ – co ho motivuje, jaký je "typ", doporučil by to jiným mužům (zná jiné muže – učitele MŠ), jak nalákat muže do školství a zvláště do MŠ?

5.3 Zjištění

Byla provedena čtyři sezení (průměrná délka 60 minut, první dvě sezení se soustředila na rodinu, dětství, záliby, mateřskou a základní školu, gymnázium, druhá dvě na vysokoškolské studium a působení v MŠ) zaměřená především na polostrukturovaný rozhovor, zčásti i na biografii. Autorka získala i stručné biografie vypracované starší sestrou a matkou subjektu (pro potřeby práce bude nazýván Jan).

Rozhovor byl ze zvukového záznamu převeden do textové podoby²⁹⁾ a dále zpracován.

Jako první se autorka pokusila využít hermeneutický kruh, (HENDEL, 2005, s. 73) samozřejmě v mezích svých schopností a znalostí této techniky. Cílem nebylo odpovědět na všechny otázky, ale pouze na to, co Jana motivovalo stát se učitelem, co ho k této práci přivedlo, proč ji začal vykonávat.

Předporozuměním (HENDEL, 2005, s. 73) bylo: jeho všestrannost a nabídka/žádost sestry. Již po první „obrátku“ byla všestrannost označena za předsudek, který ale nebyl pro další kruhy ničím nahrazen³⁰⁾ V dalším kruhu přibyl k nabídce/žádosti sestry vliv rodiny (pro tuto chvíli byla nabídka/žádost nahlížena jako od kohokoliv). Po dalším analyzování zbyl jen vliv rodiny a z těchto dvou substantiv nakonec zbylo to, které bylo přívlastkem (tedy řízeným větným členem) – rodina. Bude zajímavé, zda další zpracování, analýza textu tento závěr potvrdí.

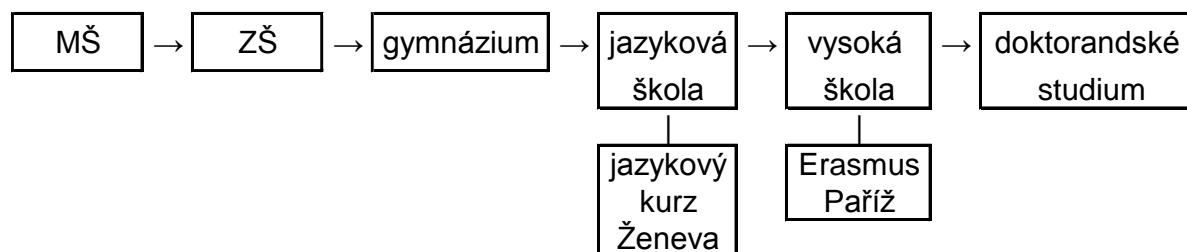
Dalším krokem bylo zpracování textu do tabulky. Mohlo by se zdát, že předběhla výsledky kódování, ale údaje v prvním sloupci nejsou kódy kódováním vytvořené, ale vlastně abstrakty hlavních a navazujících otázek a také zachycují životní dráhu (vzdělání, zaměstnání). Sloupec „nonverbální“ do jednoho slova shrnuje, co v této „oblasti“ vyjadřovala gesta, tón hlasu, mimika aj.

²⁹⁾ Vzniklo 17 stran textu (řádování 1).

³⁰⁾ Dalo by se mluvit o vzdělání na ZUŠ a VŠ, ale oboje mohl lépe uplatnit i jinde než v MŠ.

"kategorie"	abstrahováno	nonverbální
RODINA	úplná, rodiče SOU, sestry - dvojčata o 9 let starší, učitelky ZŠ, „já jsem měl šťastné dětství; jenom mě nutili, abych se nějak choval, abych věci dodělával, když viděli opravdový zájem (např. tenis), tak ho podpořili“; otec ho vedl k muzice a judu; rodiče šli příkladem, pomohli názorem, ne příkazem	něha
M + Ž ROLE	na školách převažovaly učitelky	
JEHO RODINA	manželka, syn 2 roky	něha
MŠ	docházka cca 1,5 roku, běžné vzpomínky	
ZŠ	2 roky ho na 2. stupni učily sestry; harmonické prostředí vesnické ZŠ,	
GYMNÁZIUM	přechod na 6-ti leté gymnázium byl šok, inteligentní, ale ne příliš rovní lidé, u vyučujících si vážil přísnosti a vědomostí, schopnost jít příkladem	
JAZYKOVÁ ŠKOLA	francouzský jazyk, anglický jazyk	
VŠ + Ph.D.	francouzský jazyk – tělesná výchova	
PROČ JE UČITELEM	vliv sester, učitele na ZŠ a rodinné známé, učitel má být fundovaný, příkladem pro děti; ale právě v tom předškolním věku těm dětem dává učitel něco na celý život; vliv Komenského; pomocí pohybu a hudby všestranně rozvíjet intelekt dětí	
SPORT	tenis, florbal, volejbal, kung-fu, judo,	
ZÁJMY	biologie, veterinářství, chtěl být oceánolog - na ZŠ, architekt, později učitel (tělesná výchova + jazyk) - na gymnáziu; kytara, výtvarná výchova (14+8 let na ZUŠ)	
PRÁCE S DĚTMI	instruktor přírodovědného kroužku, instruktor lyžování, doučování – francouzský jazyk	
MŠ – UČITEL	je vzor, plní mužskou roli	hrdost
LEGISLATIVA, MŠMT	zná - nucen svým pracovním postem (spolumajitel MŠ)	důraz
DALŠÍ MUŽI V JEHO MŠ	dva, jeden na pozici učitele - rodilého mluvčího	

Pomocnou roli sehrála i vývojová schémata (např. průběh vzdělávání, sportovní záliby, místa působení – stupně škol aj.)



Vývojové schéma č. 1 – Průběh vzdělání

Otevřené kódování

Při prvotní analýze vzniklo cca 150 většinou víceslovných kódů (počet ovlivňuje i to, že nebylo přihlíženo, že určitý počet se vždy týká např. rodiny, i když z poněkud odlišných úhlů). Z každé otázky byly abstrahovány logické celky a z nich tvořen kód(y) coby logická zkratka. Například z otázky

A v kolika letech jsi začal hrát na kytaru?

Na tu jsem začal asi v druhé třídě, nebo ve třetí. Ale už jsem něco uměl, protože mě učil taťka. Ten hrál na kytaru a hlavně měl okolo sebe výborné muzikanty, protože měli dřív kapelu. Ten náš kamarád byl výborný kytarista a ten nás k hudbě také vedl. A rodiče mě právě vždycky vedli ke sportu i k hudbě, a když jsem si něco vybral sám a měl jsem o to opravdu zájem, tak mě potom zapsali. Ne, že to bylo takový: teď budeš dělat toto a teď toto a ne to, co bys chtěl. Ale opravdu jsem musel vždycky prokázat nějakou snahu o to a pak mě zapsali. Nebylo to takové, jak to teď často funguje: Tak zkusíme tohle, tak zkusíme tohle. Ale mě rozvíjeli rodiče a vlastně to okolí dost všestranně, tak jsem si pak mohl vybrat z docela širokého spektra.

HRA NA KYTARU, SETRVALÝ ZÁJEM = PODPORA RODIČŮ

byly vygenerovány 2 kódy (první byl později zařazen do záliby ... – hudba, druhý do rodina ... – (přísná) výchova, viz níže). O všestranném rozvoji Jan mluví i v několika předchozích odpovědích, proto byl u této otázky jako kód vynechán.

Další průchod snížil počet kódů – např. milující rodiče, důslední rodiče, přísní rodiče byli sjednoceni pod „rodiče“ – a postupně byly podle významu, souvislosti a spojitosti seskupeny:

rodina – rodiče – sestry – přísná výchova – milující výchova
vesnický život – harmonie
městský život – disharmonie
sport – fyzická zdatnost
záliby – sport – hudba – výtvarné umění – biologie – jazyky
školy – vliv učitelů – učitel jako vzor
instruktor – doučování
jako učitel – od MŠ po VŠ
do MŠ – sestřina žádost – příležitost – jinak by v MŠ nebyl
MŠ – hmatatelné výsledky – DP – disertace
učit pouze v MŠ – za ty peníze ne – učil/pracoval i jinde
celý život v MŠ – dříve ne – spolumajitel MŠ ano – budovat "firmu" – nevyhořet
jako řadový učitel v řadové MŠ – ne
znalost předpisů – jako učitel RVP PV/ŠVP – jako spolumajitel i zákony a vyhlášky – nutné znát a dodržovat!
muži do školství – žádoucí – sehnat učitele je obtížné – zkusit praxi studentů VŠ na MŠ
tradiční mužské a ženské role – v rodině i MŠ žádoucí
feminismus – dnes přehnané
gender – první je kvalita a charakter, až pak pohlaví

V tuto chvíli byly obdobné kódy hledány i v biografických textech, které autorce poskytly sestra a matka subjektu. Spolu se svou sestrou se Jan shoduje v hodnocení rodiny: „*Vyrůstali jsme na venkově, ve velice láskyplném prostředí. Naši rodiče nás vždy ve všem podporovali, ale zároveň byli velmi důslední a vedli nás k práci a samostatnosti.*“ Mohli bychom

konstatovat, že pro rodinu platí: „Kázeň představuje jeden ze základních cílů výchovy. Nejedná se pouze o prostředek výchovy ..., nýbrž také o výchovný cíl.“ (BENDL, 2011, s. 26). Spolu s matkou se obdobně vyjadřují, že byl „všestranný a nadaný, zvědavý, miloval sport“. Matka velmi kvituje, že se z Jana stal milující, ale důsledný otec, což sestra opět jinými slovy potvrzuje. Sestra vzpomíná, jak bratra ovlivnilo studium francouzštiny a paní učitelka: „*V období gymnázia se začal Jan věnovat na soukromých hodinách ještě francouzštině. Vlivem úžasné paní učitelky si francouzštinu posléze zvolil i jako svůj obor. A byl to kupodivu obor učitelský.*“ Sestra píše i o svém vlivu: „..., že v době, kdy se rozmýšlel o své diplomové práci... Do jednoho takového (projektu) jsem bratra přizvala. Jednalo se o soukromou dvojjazyčnou školku s programem globální výchovy. ... u předškolních dětí, které si dle mého zasloužily více pozornosti, než jim bylo tehdy obecně věnováno. ... Honzu práce bavila a za krátko mohl sledovat i úžasné výsledky dětí. To pro něj byla motivace, to mu myslím dávalo smysl.“ O současnosti v jejich MŠ říká: „*Naše práce nás baví a dává nám smysl. Honza je pro děti skutečným vzorem a co řekne, je téměř 'svaté'...*“

Obě, sestra i matka, oceňují rodinné a venkovské prostředí, jeho vliv na Jana, neopomíjejí ani sport, sestra zdůrazňuje i hudbu, která mu pomohla, když „...náhle ze dne na den nemohl ze zdravotních důvodů rok vůbec sportovat, ani chodit na tělocvik, což pro něj bylo velmi těžké.“, a která mu pomáhá dodnes i v profesním životě.

Lze konstatovat, že se respondent se svými blízkými shoduje.

I pomocí kódování „co?“ (co je důležité?, co ovlivnilo?, co přetrvává?, co je funkční?, co se naplňuje?) a „jak?“ byly vytvořeny následující kategorie:

- rodina
- vesnice
- sport
- záliby
- škola (student, učitel)
- působení v MŠ
- muž ve školství
- mužské a ženské role

Mohli bychom přidat i sloveso vyjadřující „jak?“, např. rodina – vychovává, vesnice – harmonizuje, sport – posiluje..., ale bylo by to jen opětné rozvolňování.

Když „vyložíme karty“ na stůl,³¹⁾ můžeme číst třeba následující příběh.

Pocházím z rodiny, kde se uplatňovala důsledná a přísná, ale láskyplná výchova. Rodiče mi byli oporou a příkladem, starší sestry mne opatrovaly a také braly na volejbal a půjčovaly své VŠ učebnice... Rodina vždy držela pohromadě

³¹⁾ Snad lze použít takovou „literární licenci“.

a venkovský život vše umocňoval. Rodina mým životem prostupuje od dětství po dospělost, od dítěte po dnešek, kdy jsem sám otcem.

Byl jsem zvědavé a nadané dítě, pilně se věnoval sportu, hudbě i „výtvarce“, pomáhal doma, plnil své povinnosti.

Na všech stupních škol mě potkaly výrazné učitelské osobnosti, na kterých jsem oceňoval přísnost, vědomosti, inteligenci a schopnost být vzorem (to, co říká, to i žije). Velký vliv měla i rodinná přítelkyně vyučující mě francouzštinu.

Práci v MŠ mi nabídla sestra, když jsem byl v předposledním ročníku VŠ. Přesto mohu říct, že to v důsledku byla rodina, kvůli které jsem nabídku přijal.³²⁾

Když jsem viděl rychlé a průkazné výsledky mé práce, byl jsem nadšen. Spojení hudby a pohybu malým dětem velmi prospívá, reagují úžasně, jsou bezprostřední a otevřené. Této oblasti se věnuji i v doktorandském studiu, spolupracuji s kolegy vědci doma i v zahraničí.

Byl bych rád, kdyby do školství přicházelo více mužů. I když chápu, že plat je nízký. Osobně jsem to nemusel řešit, měl jsem i jiné příjmy, v současnosti jsem spolumajitelem MŠ. Také jsem se mohl vždy realizovat i mimo MŠ, navíc v „řadové“ MŠ jako „řadový“ učitel bych působil nechtěl. Zůstat celoživotně v MŠ? Původně jsem takové plány neměl, ale dnes to mohu brát i tak, že rozvíjím svou „firmu“, že dělám smysluplnou práci. Jediným nebezpečím by mohlo být vyhoření. Jako učitel jsem se zabýval hlavně RVP PV a ŠVP, ale jako jednatel musím velmi brát v potaz, tedy i znát, další zákony a vyhlášky, řídit se jimi a dodržovat je. Jestli by nějak mohly pomoci dostat muže do školství? Nevím o ničem. Vlastně ano – požadavek na spolupráci MŠ a rodiny alespoň nějak tohle „supluje“. Do MŠ se dostanou – otcové! A i to se počítá.

Jak přivést muže do MŠ? Ukázat mu, jak báječná je to práce, nabídnout mu dobrý plat. Zkoušel jsem, a to i na konkrétní VŠ, zda by studenti tělesné výchovy (je to i můj obor, tedy vím, o čem hovořím) mohli vykonávat praxi také v MŠ (samozřejmě i studenti dalších, zj. pedagogických oborů).³³⁾ Aby poznali prostředí a třeba sem po absolutoriu zamířili.

Když sám sebe hodnotím, jsem zastáncem tradiční³⁴⁾ (měl bych říci moderní) rodiny. Tradičních rolí ženy i muže, v rodině i ve škole, tedy i ve společnosti.

Jak vidno, nejsem učitel v MŠ, který by odpovídal představám genderu a feminismu (vždyť působím jako nějaký chlapák!), ale také nejsem nějaký „hlídač“.³⁵⁾ Jako chlap dělám „ženskou“ práci, zůstávám chlapem a velmi mě to naplňuje!

³²⁾ Autorka vychází z důrazu, kterou respondent vždy klade na celou rodinu. Vždyť mohl sestru odmítnout! Ale byl „nějak vychovaný“, přijal. Jan sice na přímou otázku, zda by se do MŠ dostal i tak, bez sestřiny nabídky, odpovídá, že neví, ale že přijímá Osud a zároveň neví, co pro něj nachystal, zda by se prostě „musel“ v MŠ ocitnout tak jako tak.

³³⁾ Zajímavý nápad, podnětný, ale zřejmě bude problém v tom, že studenti učitelství pro ZŠ a SŠ nejsou pro MŠ připravování a jejich praxe se odbývá na příslušném stupni školství dle zaměření studia. Ostatně ani s diplomem v ruce nejsou pro MŠ dle zákona kvalifikováni!

³⁴⁾ Pro potřeby práce autorkou zjednodušeně řečeno: tradiční rodina – 3 generace, moderní rodina – 2 generace. Pro obě ale platí, že stojí na tradičních rolích ženy a muže a děti jsou zj. pro tradiční rodinu její „investicí“. Tradiční zanikla kolem První války, moderní vzala za své po Druhé válce, zj. s nástupem genderového feminismu v 70. letech. Jinak v literatuře se hovoří o rodině rozšířené a nukleární. (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 79)

³⁵⁾ Jan v rozhovoru zmiňuje, že lidé mnohdy berou učitelky/učitele v MŠ jen jako hlídače.

5.4 Diskuze

Janova osobnost by se stručně dala charakterizovat – je otevřený vůči zkušenostem, pečlivý a svědomitý, spíše společenský, projevuje soucit a vstřícnost, citovou stálost, je svědomitý (autorka práce vychází z hodnocení, které našla u sestry a matky, z respondentova dílčího sebehodnocení a především z kriticky posouzených odpovědí /jejich kódů/ během rozhovorů). Z portfolia vyzvedneme především doktorandské studium a disertační práci zaměřenou na oblast výuky v MŠ (více viz výše), dále spolupráci se zahraničními mezinárodními organizacemi, stáže v zahraničí. Disertační práce bude i základem připravované publikace určené pro vyučující (nejen) MŠ a veřejnost.

V rozhovorech provedené dílčí sebehodnocení obsahuje zejména důraz na to, že Jan chce být dětem nejenom dobrým učitelem, ale i vzorem („co říkáš, žij“), plnit mužskou roli, být důsledným, ale laskavým. (Zde můžeme odkázat na Klapilovou, která připomíná, jak je důležité, aby byli učitelé osobnosti, které dokáží operativně reagovat na vzniklé situace. Důležité jsou, mimo jiné, sociální kompetence učitele. KLAPILOVÁ, 1996) Z určitého hlediska by se dalo konstatovat, že není „úplným“ učitelem, protože se věnuje zejména aktivitám využívajícím hudbu a pohyb. Na straně druhé, každý, kdo měl možnost alespoň chvíli sledovat vyučování v MŠ, ví, že děti v tomhle věku nerozlišují: „tohle je pan učitel jen na hudbu a pohyb“. Zpětná vazba od vedení školy může vyznívat úsměvně – vedení tvoří respondent a jeho sestry. Přesto se nezdráháme přijmout sestřino hodnocení, která je s bratrovým působením ve škole velmi spokojená. Závěrem dodává: „Naše práce nás baví a dává nám smysl. Honza je pro děti skutečným vzorem a co řekne, je téměř 'svaté'. Kromě role oblíbeného učitele...“

Kdybychom v Janově biografii hledali okamžiky výrazných změn, a to nejen z našeho, ale i jeho hlediska, můžeme označit následující: přechod na šestileté gymnázium, operace nohou, rozhodnutí věnovat se jazykům, studovat na VŠ učitelský obor, nástup do MŠ, rozhodnutí setrvat v MŠ, věnovat disertační práci (dílčí) výuce v MŠ. Dobu trvající do odchodu ze základní školy na gymnázium označuje jako harmonickou, místy až idylickou („No hrozně šťastně, já jsem měl šťastné dětství. ... A my jsme vždycky měli naprosto šťastné prostředí doma... Vyrůstal jsem na vesnici. Myslím, že vychovává ta atmosféra v tom prostředí, vychovávají lidé, vzory.“)

Kraus a Poláčková rozlišují lokální prostředí: město a venkov tradiční - současný, každému prostředí přisuzují 10 charakteristik (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 129), porovnáním s údaji z rozhovorů se pokusíme posoudit, zda Jan vyrůstal na venkově tradičním, nebo

současném. Lze konstatovat, že se dostaneme ke stavu 50 : 50. Tradiční je např.: silné rodinné vazby, jasné vymezení rolí vzhledem k pohlaví či výrazná sounáležitost; současné je např.: profesní rozmanitost, růst vzdělávacích aspirací, různorodost vzorů.

Gymnaziální prostředí mělo k harmoničnosti daleko, navíc jej čekala operace nohou, rok bez milovaného sportu a konec s tenisem, kterému se dlouhá léta věnoval. („Právě i různých šikan od spolužáků Pražáků. Protože my na vesnici, tady to bylo všechno šťastnější, harmonický, ale tam člověk narazil a zjistil, jaký lidi dokážou být zlí. Byl to výběrový gympl, byli tam inteligentní lidi, ale samozřejmě třeba morálně právě byli různí. A pro mě první rok byl strašně těžký.“)

Čekala by ho tenisová kariéra? Dostal se do stádia, kdy se již hraje „o body“ a brzy by následovaly i peníze. Možná by odešel i bez operace: „Ale bylo to tím, že ... už začalo jít o nějaké výsledky, ty děti se začaly nějak chovat, rozlámávaly tam rakety, křičely na svoje rodiče a tak. A mě se to nelíbilo a ani mým rodičům se to nelíbilo. Takže mě už to ani tak nebavilo.“ Kromě sportu, biologie a hudby patřily jazyky k dalším velkým zálibám a zájmům. Se svou sestrou se Jan shoduje, kdo jej nejvíce ovlivnil: „Protože zase ta rodinná přítelkyně mě v tomhle hodně ovlivnila, v těch jazycích i v tom, abych se stal učitelem...“. Mezi gymnázium a VŠ včlenil ještě jazykovou školu a jazykový pobyt v Ženevě. Navíc byl od gymnaziálních let v jazycích soukromě vzděláván – výborná příprava na VŠ studium.

Jak se subjekt ocitl v MŠ, co jej motivovalo, aby v ní setrval, čemu se věnuje jeho práce na doktorandském studium, bylo již několikrát řečeno i doloženo. Jen připomeneme, že vyhověl žádosti/nabídce své sestry, v disertaci pracuje na systému, který by byl podnětný a rozvíjející pro děti.

Přechod na gymnázium a operace donutily Jana, aby se vyrovnal s výraznou změnou, aby poznal i jinou „medicínu“. Oboje překonal, dostudoval, na sport nezanevřel, dokonce ho studoval na VŠ. Přijmutím pozice na MŠ se mu dostaly nejméně dvě příležitosti: v praxi ověřovat vliv hudby a pohybu na rozvoj dětí, jejich fysis i psyché, a poznat svět předškolních dětí sám o sobě. I to ovlivnilo výběr disertační práce a i pozdější rozhodnutí setrvat v MŠ, byť už jako spolumajitel.

Ve třetí kapitole bylo uvedeno, že při volbě studia předškolního vzdělávání uchazeče v 23 % ovlivňuje jejich učitel nebo rodina (ŠMELOVÁ, 2006, s. 115) Vliv rodiny nacházíme i v případě našeho respondenta, i když se nejedná o studium, ale rozhodnutí pracovat v MŠ. Můžeme ovšem připomenout, že disertační práce se již výuce v MŠ věnuje.

Částečně můžeme souhlasit i s poznatkem Fárové, že učitelé ze soukromých MŠ začínali svou profesní dráhu u zcela jiných povolání a až časem dospěli k tomu, že chtějí pracovat a učit

v MŠ. „Svou volbu také často zdůvodňovali tím, že chtěli dělat něco užitečného pro společnost.“ (FÁROVÁ, 2014, s. 15) Náš subjekt studoval učitelství pro střední školy, což není „zcela jiné povolání“ a v MŠ začal pracovat v posledním ročníku tohoto studia, ale jak plyne z rozhovoru, motivací bylo: „Viděl jsem to jako skvělou příležitost. ... dá jim to dobrý základ do dalšího života.“ Tedy udělat něco užitečného pro děti (tedy i společnost).

S Fárovou se shodujeme i v tom, jaký typ muže volí práci učitele v MŠ. Z dostupných zdrojů plyne, že se jedná o muže, který hledá smysluplnou práci... (FÁROVÁ, 2014, s. 23). Opět musíme korigovat – subjekt nehledal práci, šlo o uplatnění hudebně pohybového programu, ale nabídku přijal, protože: „Mohl jsem si ověřit, že když se začne působit na děti v nízkém věku a pracuje se s nimi systematicky, tak to má mnohem větší dopad, je to velice účinné...“

Jakšl dotazníkem zjistil, že pro většinu respondentů je muž – učitel MŠ vnímán jako přínos pro výchovu a výuku dětí, že by pro děti znamenal jiný přístup, vytvářel by vzor pro děti z rozvedených rodin, zvyšoval by autoritu a úplnost výchovy. Nedostatek mužů v MŠ způsobuje hlavně nedostačené finanční ocenění, proto je tato profese podle respondentů neatraktivní. (JAKŠL, 2014) Součástí bakalářské práce nebylo dotazníkové šetření, tedy předchozí Jakšlový závěry porovnáme s respondentovými názory. O finančním ocenění zaznělo mj.: „Buď to učitel bere jako poslání a jde učit v podstatě za tuto almužnu, nebo si musí najít nějaké jiné cesty.“ (Těmi jinými cestami byl míněn přivýdělek mimo školství.) S ostatními závěry je ve shodě např. tento výrok: „Myslím, že to vnímají i ty děti. Myslím, že je hodně důležitý, když mají mužský vzory. To platí průřezem všech škol.“

Jan rozhodně není tím, kdo by splňoval požadavky („více genderu, více genderu, více genderu“) neziskových organizací, jak změnit a zlepšit situaci ve školství. Je dostatečně vzdělaný a inteligentní, aby znal a pochopil myšlenky genderu i (genderového) feminismu, přesto se s nimi neztotožňuje a přesto „plní“ některé jejich představy.

6 ZÁVĚR

V první kapitole jsme končili závěrem, že ideálním adeptem se jeví muž s vysokou mírou androgynie, ten by totiž jako učitel MŠ dokázal „hrát“ mužskou roli a zároveň dobře vykonávat „ženskou“ profesi. Také bylo řečeno, že dívky v tradičním rodinném systému budou vhodnými adeptkami na učitelky MŠ (silná feminita), ovšem chlapci takřka určitě takové povolání nezvolí (silná maskulinita). Náš respondent v takovém systému nejen vyrůstal, ale je i jeho zastáncem, přesto si práci v MŠ zvolil.

Druhou kapitolu jsme otevřeli krátkým pojednáním o Komenského Informatoriu, aniž bychom tušili, že Jan má Komenského pedagogiku v oblibě („...je mi blízký to, co on psal a jakou pedagogiku prosazoval...“). Pak už jsme se věnovali legislativě a dokumentům kurikula – vytvářejí podmínky pro příchod mužů do školství? Samo ministerstvo uznalo, že se v této oblasti nepodařilo z požadavků Bílé knihy nic naplnit. Ostatně žádné podněty, vytváření podmínek jsme nenalezli ani my.

Půl procenta – tolik ve školním roce 2014/2015 tvořili muži – učitelé v MŠ z celkového počtu vyučujících. Třetí kapitola přinesla i další informace – proč muži volí toto povolání, jak na to nahlíží jejich rodina či rodina dětí z MŠ. V souladu s výzkumem jsme respondenta zařadili mezi 23 % studentů, i když studentem učitelství pro MŠ není, jejichž volbu ovlivnila rodina nebo učitel. (ŠMELOVÁ, 2006) Částečnou shodu jsme našli i v dalších oblastech (více pátá kapitola, s. 36).

Výzkumný design, metody a postupy, které byly plánovány při vzniku empirické části bakalářské práce, rozebrala kapitola čtvrtá. Její tvorba autorce přinesla cenné poznatky a informace, ovšem i „babylónské zmatení pojmů“, kdy určitá nejednotnost až protikladnost názorů a přístupů na tytéž věci byla až matoucí, pro kvalitativní výzkumníci – začátečníci určitě.

Trochu neskromně, vzhledem k výše řečenému, označíme pátou kapitolu za gros této práce. Nejdříve bylo pojednáno o metodách vyhodnocování a interpretace polostrukturovanými rozhovory a biografiemi získaných dat. Následně byla data pomocí tří metod (otevřené kódování, analytické závorkování, „vyložení karet“) zpracována. Pro více podrobností odkážeme na závěr páté kapitoly. Zde jen – Jan je i není typickým učitelem. Stejně jako mnozí učitelé měl zároveň i jiná zaměstnání, ale možná bude jediným učitelem MŠ, který si za jméno bude brzo psát Ph.D.

Teoretickou i praktickou částí bakalářské práce se jako červená nit táhnou vlivy rodiny a školy (ať už těch, které Jan studoval, nebo té, ve které působí) – vlivy socializační, výchovné a vzdělávací (KNOTOVÁ, 2014; KRAUS, 2008). Nalezen byl i výrazný vliv lokálního prostředí – venkova (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001), který respondent vnímá jako harmonický (až idylický).

Mateřská i základní škola spolu s rodinou připravují děti na to, aby mohly uspět v životě. Orientovat se v dnešním globalizovaném světě s jeho digitálními technologiemi na jedné straně a sociálními a humanitárními krizemi na druhé straně je složité. Pro životní potíže ale člověk nemusí chodit tak daleko. I školní prostředí dokáže vytvořit složité situace. „Dítě se ve škole dostává do situací a vztahů, na které není připraveno, je vystaveno novým úkolům a konfrontuje se s autoritami, které v úzkém rodinném prostředí nepoznalo.“ (PROCHÁZKA, 2012, s. 126). Na příkladu působení mého respondenta jsme si ukázali, že vysoce kvalifikované, promyšlené a láskyplné působení přináší sladké ovoce v podobě spokojených dětí i vychovatelů a pedagogů. Ostatně jak říká osoba, bez které by tato práce nevznikla: „...vzpomínám na své milované učitele a učitelky. Oni nepředávali jenom znalosti, ale i něco dalšího do života. A to by dobrý učitel měl přesně dělat. Neučili jenom třeba biologii nebo jazyk, ale učili svým chováním, jak vzorem, tak i určitými vysvětlivkami, a tím, že navázali s námi dětmi vztah... a my jsme pak šli za nimi a ptali jsme se... Takže prostě se předá mnohem víc, než si člověk myslí, a pak z toho děti těží celý život.“

Shrňme si stručně odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

Jaké jsou motivace pro práci v MŠ? Rodina (sestřina nabídka), možnost ověřovat svůj program. Jak to/ho vnímá jeho rodina? Rodina je spokojena a podporuje ho. Jak to/ho vnímá okolí/rodiče dětí a děti z MŠ? S rodiči vychází v naprosté většině výborně, případné problémy se ihned řeší, dětmi je velmi oblíben. Jak vnímá sám sebe coby učitele MŠ? Nemá problémy s tím, že dělá „ženskou“ práci, nepovažuje se za „hlídače“ ani za „běžného učitele v běžné školce“. Jaké hraje/plní role coby učitele MŠ? Je určitým novátorem (zavádí program na všestranný rozvoj dětí pomocí hudby a pohybu). Je spolumajitelem soukromé MŠ. A v neposlední řadě je třeba zmínit mužskou roli, kterou děti velmi kladně přijímají.

Podařilo se dosáhnout cílů práce? Intelektuální - Je rozhodnutí muže učit v MŠ anomálie? Přísně vzato je půlprocentní zastoupení mužů v MŠ odchýlení od stavu, ale hovoříme raději o výjimečnosti. Z hlediska našeho respondenta se to ale může jevit jinak. Zůstal u svých zálib (hudba a sport – oboje využívá ve svém programu) i profesních specializací (možná jsme dostatečně pregnantně neuvedli, že jejich MŠ je dvojjazyčná, a poznatky ze studia tělesné výchovy opět uplatní ve svém programu). Navíc získal podnět pro doktorandské studium.

Praktický – Využití informací, v práci obsažených, pro dílčí návrhy, jak zvýšit počet mužů v našem školství (zj. MŠ, ZŠ). Velmi zajímavým je Janův návrh, aby studenti učitelských oborů vykonávali praxi i v MŠ (lze se ovšem velmi obávat neprůchodnosti tohoto řešení – z legislativních důvodů). Další opatření není nic nového – zvýšit, a to výrazně, v rezortu školství platy.

Osobní – Mohu někomu (muž) pomoci při rozhodování jít studovat předškolní pedagogiku/ jít pracovat jak učitel v MŠ? Na základě výsledků získaných zpracováním dat by se případnému zájemci mohlo doporučit, aby zjistil, která z jeho zálib, dovedností či odborností by se dala v MŠ využít. A pokud se dosud nikde nevyužívá, jak to změnit. Také ho upozornit na mnohá pozitiva učitelství v MŠ – pokroky a změny vidíte „ze dne na den“, děti jsou bezprostřední a otevřené všem podnětům, všemu (pro ně) novému. Protože Jan pracuje v soukromé MŠ, kterou spolu se sestrami vlastní, šlo by s nadsázkou doporučit – založte se svými sourozenci mateřskou školu a uče v ní.

V oblasti teoretického a praktického přínosu práce neměla autorka přílišná očekávání. Kvalitativní výzkum je natolik složitá disciplína, než aby do její teorie přinesla něco nového. Za praktický přínos by se dalo považovat, že bakalářská práce ukázala, že i vysoce kvalifikovaný a všestranně nadaný mladý muž má zájem pracovat v MŠ. Stejně tak, že zachytila, za jakých podmínek se to děje, co bylo motivátory jeho zájmu o práci v MŠ a co zaručuje, že na své pozici setrvává. Za zmínku jistě stojí zjištění, že „typicky maskuliní“ jedinec je schopen vykonávat „typicky ženskou“ práci. Sice jen stručně, ale bylo ukázáno, že ani genderový a (genderově) feministický přístup vlastně nemá řešení, jak do školství přivést více mužů.

Omezením práci byla již zmíněná náročnost kvalitativního výzkumu, lépe řečeno úroveň jeho znalostí a využití autorkou práce. Další zkoumání by se mohlo zaměřit například na vypracování dílčích návrhů, jak zvýšit počet mužů v našem školství, to by se dalo označit jako takřka nevyřešená otázka této bakalářské práce (ovšem na tomto poli selhává, i se svými možnostmi, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Přesto je snad možno konstatovat, že cílů bakalářské práce bylo dosaženo.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie

BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-70-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

Články a sborníky

BABANOVÁ, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR.]* Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5.

BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana KROPÁČKOVÁ. Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, **24**(4), 562–582 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895/1508>

DOLEŽALOVÁ, Lucie. Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica* [online]. 2009, **14**(1) [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/77/180>

CHALOUPKOVÁ, Jana. Výzkum životní dráhy a analýza sekvencí: možnosti studia rodinných drah. *Data a výzkum* [online]. 2009, **3**(2), 241-258 [online]. 2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: http://dav.soc.cas.cz/uploads/62353fbe76dccb35eaac00d30ecce31bd563b2e6_DaV09_2_pp241_258.pdf

Klíčové údaje o učitelích a ředitelích škol v Evropě. Brussels: European Commission, 2013. ISBN 9789292014575.

MICHEK, Stanislav. Příroda jako prostředí ovlivňující výchovný proces v lesních mateřských školách. In: *XXII. ročník konference ČAPV* [poskytnuto autorem]. [cit. 2017-06-24].

SEMRÁD, Jiří a Milan ŠKRABAL. Odkaz Komenského sociální pedagogice. In: *Jan Amos Komenský : odkaz kultury vzdělávání = Johannes Amos Comenius : the legacy to the culture of education*. Praha: Academia, 2009, s. 177-186.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2014 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika: Studijní opora Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem, neuveden.

SYSLOVÁ, Zora a Veronika NAJVAROVÁ. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 2012, **22**(4), 490–515 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1172/901>

SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, **24**(4), [online]. [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1874/1497>

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví. In: *Sborník prací fakulty sociálních studií Brněnské univerzity: Sociální studia 7*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 15-27.

ŠPRACHTOVÁ, Ludmila. *Rodina a mateřská škola* [online]. [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: https://www.dashofer.cz/download/ukazky/2_6_rodina_a_materska_skola.pdf

ŠŤASTNÁ, Anna. Analýza historie událostí (event history analýza) – možnosti a základní principy při studiu životních drah. *Data a výzkum - SDA Info* [online]. 2011, 5(1), 241-258 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: www.czech-ggs.cz/file/78/stastna2011_data_a_vyzkum.pdf

Legislativa a kurikulum

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání [online]. 2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9399_1_1/

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2016.

VYHLÁŠKA č. 14/2005 Sb. ze dne 29. prosince 2004: o předškolním vzdělávání. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky>

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky>

VYHLÁŠKA č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005: o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky>

ZÁKON 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

ZÁKON 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004: o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

ZÁKON 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015: kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

Bakalářské a diplomové práce

BLAŽKOVÁ, Lucie. *Obraz učitelky v českých zemích na konci 19. století*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Historický ústav. Vedoucí práce Mgr. Denisa Nečasová, Ph.D.

DUCHÁČKOVÁ, Pavlína. *Feminizace školství*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie. Vedoucí práce Doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

FÁROVÁ, Nina. *Není učitel jako učitel(ka) – Situace mužů-učitelů v mateřských školách*. Plzeň, 2014. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická, Katedra sociologie. Vedoucí práce Mgr. Alena Pařízková, Ph.D.

JAKŠL, Pavel. *Vnímání muže učitele mateřské školy společností*. České Budějovice, 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Ram Thein, Ph.D.

MONDEKOVÁ, Anna. *Profese učitele mateřské školy*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Hana Filová, Ph.D.

ÚLEHLOVÁ, Lucie. *Muž jako učitel v mateřské škole*. Zlín, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Sociální pedagogika. Vedoucí práce Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.

Internetové zdroje

Česko má největší počet učitelek. *Novinky.cz: Kariéra* [online]. 2013 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kariera/316075-cesko-ma-nejvetsi-pocet-ucitelek.html>

Konference Životní dráhy z kvantitativní a kvalitativní perspektivy. *Gender, sociologie: Proměny forem uspořádání partnerského a rodinného života z hlediska konceptu životních drah* [online]. 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www2.soc.cas.cz/zivotni-drahy/info/cz/25139/Seminare-a-konference.html>

Kvalitativní výzkum životních drah: life stories a biografický výzkum. *SOCIOweb: Sociologický webzín* [online]. 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php@disp=teorie&shw=480&lst=114.html>

Měli by v mateřských školách učit muži? *Evalabusova.cz: rodičovství, psychologie, zdraví* [online]. 2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.evalabusova.cz/clanky/skolky.php>

Ministerstvo chce do řad pedagogů přilákat více mužů. *Česká televize: ČT 24* [online]. 2008 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1434261-ministerstvo-chce-do-rad-pedagogu-prilakat-vice-muzu>

Muž jako učitel v MŠ, kadeřník a zdravotní bratr. *LOM: Liga otevřených mužů* [online]. 2008 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://ilom.cz/novinky/info-servis/muz-jako-ucitel-v-ms-kadernik-a-zdravotni-bratr/>

Muž jako učitel v MŠ. *Vyplňto.cz* [online]. 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/muz-jako-ucitel-v-ms/>

První učitel mateřské školy v Česku. *Portál* [online]. 2012 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/prvni-ucitel-materske-skoly-v-cesku-/47893/>

Učitel v mateřské škole. *RVP: Metodický portál* [online]. 2012 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/15605/UCITEL-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

Životní dráhy. *Gender, sociologie: gender/rovné příležitosti/výzkum* [online]. 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/cs/issue/30-rocnik-12-cislo-2-2011-zivotni-drahy>