



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vnímání muže učitele mateřské školy společností

Vypracoval: Pavel Jakšl

Vedoucí práce: Ram Thein, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2014

Pavel Jakšl

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval svému vedoucímu práce Ramu Theinovi Ph.D. za odborné vedení a podnětné připomínky k této práci.

Chtěl bych také poděkovat respondentům a všem mateřským školám, za jejich ochotu spolupracovat při sběru dat.

A v neposlední řadě patří mé velké poděkování také mojí rodině a přátelům za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tím, jak společnost vnímá učitele muže v mateřské škole. Je rozdělena na dvě části - teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje historické souvislosti vzniku mateřských škol a přítomnosti mužů učitelů v Českých zemích. Statistické údaje o přítomnosti mužů učitelů ve školství a především v předškolním vzdělávání v současnosti. V empirické části jsou předloženy výsledky kvantitativního výzkumu, který si klade za cíl zjistit, jak pohlíží veřejnost na muže- učitele v MŠ. Co je důvodem nedostatku mužů učitelů v předškolním vzdělávání, jak je vnímán přínos muže pro vzdělávání předškolních dětí a vliv muže na pojetí vzdělávání předškolních dětí.

Klíčová slova: muž učitel, feminizace školství, gender, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

My bachelor's thesis deals with the society's perception of male nursery school teachers. It is divided into two parts – theoretic and empiric. The theoretic part contains historical relations between establishment of nursery schools and presence of male teachers there within Czech countries. Statistical data of presence male teachers in education are involved, particularly in contemporary preschool education. The results of quantitative research are shown in the empiric part that is aimed to discover the society's perception of male nursery school teachers. The reason for lack of male preschool teachers is analysed as well as the perception of the benefits of male teaching preschool children and the influence men have on concept of early childhood education.

Key words: male teacher, feminization of education, gender, preschool education

OBSAH:

Úvod	7
1. Předškolní vzdělávání	8
1.1 Současné pojetí a cíle předškolního vzdělávání	8
1.2 Z historie pedagogiky v souvislosti s cíli a pojetím vzdělávání	10
1.3 Současné vzdělávání a postavení mužů v něm	12
1.4 Rozdíly ve hře a chování předškolních chlapců a děvčat	15
2. Rodinná výchova a mateřská škola	18
2.1 Současná rodina - současné rodinné společenství	18
2.2 Mateřská škola jako instituce doplňující rodinnou výchovu	19
3. Výzkumné šetření	22
3.1 Cíl práce	22
3.1.2 <i>Téma práce</i>	22
3.1.3 <i>Hypotézy</i>	22
3.1.4 <i>Metodika</i>	23
3.2 Vlastní průběh výzkumu	24
3.3 Vyhodnocení dotazníků	24
3.3.1 <i>Základní informace k vyhodnocení dotazníků</i>	24
3.3.2 <i>Výsledky vyhodnocení dotazníků</i>	26

4. Diskuze	42
5. Závěr	44
Použitá literatura	46
Seznam příloh	48

Úvod

V současné době v mateřských školách v České republice pracuje několik málo desítek mužů. Podle genderové statistiky zaměstnanců ve školství (MŠMT, 2013) to bylo, 0,4% z celkového počtu 27903 pedagogických pracovníků v MŠ.

Podíl mužů z celkového počtu	1. Pololetí 2012	1. Pololetí 2013
Učitelé mateřských škol	0,3%	0,4%
Učitelé základních škol	15,2%	14,9%

Proč tuto práci vnímá společnost jako výhradně ženskou? Jaký vliv má přítomnost mužského pedagoga na děti v mateřských školách? Jak vnímá veřejnost muže-učitele v mateřské škole? Je společnost schopna přijmout muže učitele v mateřské škole? Co je podle veřejnosti příčinou nepřítomnosti učitelů mužů v MŠ? Proč chybí motivace mužů vstupovat do školního prostředí? Přetrvává společenské pravidlo ve smyslu, že muž v roli učitele mateřské školy je přijímán s rozpaky a často nevyřčenou otázkou „ Co ho k tomu vede?“ Tyto všechny otázky mě zajímají z toho důvodu, že sám pracuji jako pedagog u dětí v MŠ. Moje dosavadní zkušenosti jsou zatím veskrze pozitivní, ale musím zohlednit, že pracuji jako učitel mateřské školy teprve druhým rokem a to v malém městě. Mají podobné pozitivní zkušenosti i ostatní muži pracující v roli pedagogů v mateřské škole? Jsou všichni rodiče přístupní změně, že se ráno v mateřské škole nepotkávají s paní učitelkou, ale s učitelem?

Všechny výše uvedené otázky byly východiskem k výběru tématu mé bakalářské práce. Jsem si vědom, že jsem si zvolil téma, pro jehož zpracování nelze počítat s oporou o příliš bohatou odbornou literaturu, ale přesto jsem téma zvolil. Pro osobní ukotvení v roli učitele mateřské školy, ale i proto, abych třeba přispěl ke zpracování této problematiky. Také, abych si potvrdil osobní názor, že muži v roli otců, dědečků či učitelů dnešním dětem chybí, jejich absence bere dětem přirozené vzory v životě a možnost vnímat přirozené partnerské vztahy.

1. Předškolní vzdělávání

Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2003).

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli. Orientuje se na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem), popř. je realizováno v přípravných třídách základních škol (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2003).

1.1 Současné pojetí a cíle předškolního vzdělávání

Stejně jako celá naše společnost, prošlo i vzdělávání v naší zemi zásadními změnami a to včetně pojetí předškolního vzdělávání v mateřských školách. Došlo k proměně tradiční školy, kde centrem pozornosti bylo učivo-látka ke škole v osobnostně sociálním pojetí, kde středem zájmu je dítě-žák a jeho potřeby. V souvislosti nejen s mateřskými školami vstoupila do popředí individualizace vzdělávání, kdy je vzdělávání úzce spojeno s individuálně různými potřebami a možnostmi jednotlivých dětí s požadavkem na integrovanou výchovu při vzdělávání, které nabízí dítěti „vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích“ (VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006).

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.

Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v

průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, 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 usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané (VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006).

Předškolní vzdělávání zabezpečují mateřské školy pro děti zpravidla od 3 do 6 let. Děti si zde formou hry a individuálních i skupinových činností osvojují základní pravidla chování a vytvářejí si komunikační dovednosti a návyky. Vzdělávací program pro předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhodnutí, zda bude dítě navštěvovat mateřskou školu, záleží jen na rodičích. Jen malé procento pětiletých touto nepovinnou přípravou na školní docházku neprojde alespoň ve zkráceném režimu (VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006).

Rámcový program pro předškolní vzdělávání se stal základním legislativním dokumentem pro vzdělávání dětí v mateřských školách, zaštiťuje srovnatelnost úrovně vzdělávání ve všech mateřských školách v naší zemi a zároveň jasně vymezuje cíle předškolního vzdělávání. V dnešním pojetí předškolního vzdělávání není jediným cílem vytvořit prostor pro učení, tedy co se děti učí, ale i jak a proč se to učí a s jakými lidskými hodnotami se v rámci učení setkávají a v neposledním i to, jaký prostor pro samostatnost při učení mají. Rámcový program jasně vymezuje tyto tři rámcové cíle, rozpracované do pěti oblastí. Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Současně pak vymezuje i podmínky pro uskutečňování předškolního vzdělávání a očekávané kompetence, které by měly být výsledkem vzdělávání. Pozornost věnuje i osobnosti předškolního pedagoga včetně požadavků na

jeho odbornou vybavenost (VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006).

Za pozornost stojí, že RVP PV pracuje na rozdíl od převážné části odborné literatury určené předškolnímu vzdělávání s termínem „předškolní pedagog“ a nikoliv učitelka mateřské školy. Je toto jistým příslibem toho, že nové pojetí předškolního vzdělávání jakoby počítalo s tím, že vedle žen-učitelek se v mateřských školách častěji objeví i muži učitelé?

1.2 Z historie pedagogiky v souvislosti s cíli a pojetím vzdělávání

Shrňme-li historii pedagogiky, každé historické období mělo své výchovné cíle. „Mění se v čase v návaznosti na vědecké poznatky atd“ (FRÜHAUFOVÁ, 2002).

V prvobytně pospolné společnosti převládal skupinový způsob života, kde prioritou výchovy byla příprava mužů na lov, boj a stavební práce, ženy pak byly vychovávány především k domácím pracím (FRÜHAUFOVÁ, 2002).

V antickém Řecku už převládal soulad ducha a krásy a ve starověkém Římě zase souhra tělesná s duševní. Humanisté spatřovali cíl výchovy ve všestrannosti člověka, lidé si měli osvojit vše, co patřilo k poznání té doby (FRÜHAUFOVÁ, 2002).

Jiné cíle si zase klade novověká společnost, akcent je kladen na výkonnost člověka a jeho osobní uplatnění.

Jako první použil slovní spojení škola mateřská J. A. Komenský ve svém díle *Velká didaktika*, podávající všeobecné umění, jak učit všechny všemu. Ve své didaktice Komenský vymezil i věkové rozpětí jednotlivých etap vzdělávání. Výchovu zde rozdělil do čtyř stupňů po šesti letech: do 6 let mateřská škola, do 12 let povinná školní docházka, do 18 let latinské školy a gymnázia, po dovršení 18 let věku university (KOMENSKÝ, 1948). Z Komenského díla je třeba vzpomenout i *Informatorium školy mateřské*, které nese slovní spojení škola mateřská přímo v názvu. Nejedná se ovšem o didaktiku pedagogickou, ale jde o ucelenou příručku pro matky dětí, kde se matky dovídají, co a kdy mají své děti učit a jakým způsobem (KOMENSKÝ, 2007). Po smrti Jana Ámose Komenského došlo k opomnění jeho díla.

První zmínky o „ženách-pedagožkách“ se datují na počátek 20. století, kdy se rozvíjí pedagogický reformismus.

Hlavními představitelkami mateřského školství v českých zemích jsou Ida Jarníková, Anna Süssová a Růžena Tesařová.

Růžena Tesařová přednášela na Pedagogické fakultě v Brně a věnovala se teoreticky problémům dítěte a mateřské školy. Své zkušenosti, názory a názory osobností zajímajících se o reformní pedagogiku formulovala v knize *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*. Anna Süssová roku 1910 založila v Brně reformní mateřskou školu. Uvolnila dítě od školního typu práce a nastolila volný časový režim. Zavedla prostor herny pro volnou hru a pracovní prostor pro řízenou a klidovou činnost. Ida Jarníková prosazovala nové poznatky do programu nové mateřské školy. Napsala několik publikací, kde uvádí látku vhodnou pro předškolní děti a věnuje se i metodám a organizaci výchovné práce (MIŠURCOVÁ, 1982).

Reformním snahám se věnoval také Otokar Chlup, který se zasazoval o vzdělávání učitelek mateřských škol v kurzech na vysokých školách a založil Školu vysokých studií pedagogických. Napsal *Návrh osnov na škole mateřské*. Dalším pedagogickým reformátorem byl Václav Příhoda, který studoval na univerzitách v USA, kde se setkal s dílem Johna Dewey a seznámil s cíli pedagogické reformy. Ve svých publikacích vysvětloval východiska reformní pedagogiky. Reformní úsilí a reformu mateřských škol přerušila 2. světová válka. Po jejím skončení došlo od roku 1945 do roku 1948 k obnově započatých snah. Ale v důsledku nástupu komunistického režimu a direktivního řízení školství dochází k přerušení veškerých reformních snah (JŮVA, 1997).

Do československého školství přichází zákon o jednotné školské soustavě, s pevně stanovenými a závaznými osnovami pro jednotlivá věková období. Obsah práce mateřské školy byl ovlivněn marxisticko-leninským učením a postupně přebíral prvky sovětské předškolní pedagogiky. Rychlý nárůst počtu mateřských škol nastává v padesátých letech jako reakce na velkou zaměstnanost žen a nutnost se o děti těchto žen postarat (JŮVA, 1997).

Změna nastává po roce 1989, kdy došlo ke změně politického a ekonomického systému.

Po revoluci bylo potřeba přehodnotit i pojetí vzdělávání v naší zemi v souladu s demokratickými principy a tak začaly postupně vznikat rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Jako první spatřil světlo světa *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, na jehož základě si jednotlivé školy začaly vytvářet vlastní autentické školní programy. Rámec v podobě cílů byl dán, mateřské školy dostaly prostor k tomu, aby si každá sama zvolila obsah vzdělávání a aby měla každá mateřská škola svůj vlastní charakter. Díky tomu se před pedagogy otevřely nové cesty pedagogické práce s dětmi. Zvětšila se jejich samostatnost i prostor pro tvůrčí potenciál, což s sebou přináší zvýšení nároků na profesní znalosti a dovednosti pedagogů, stejně jako na jejich tvořivost. Narostla tím i zodpovědnost jednotlivých pedagogů za kvalitu a obsah výchovně vzdělávacích činností. Cesta k porozumění, přijetí i naplňování současného pojetí vzdělávání nejen v mateřských školách nebyla a není snadná, ale každopádně přináší prospěch dětem a žákům ve smyslu komplexního rozvíjení jejich osobností.

Díky jasně vymezenému, ale nesvázanému *Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání*, díky současnému svobodnému rozvoji celé společnosti vznikají alternativní možnosti předškolního vzdělávání, které dle Průchy (1997) navazují na základy položené již výše jmenovanými, jako jsou M. Montessori, R Steiner, O. Decroly.

1.3 Současné vzdělávání a postavení mužů v něm

Mají muži k výchově dětí přece jen větší odstup? A zdají se být k funkci vychovatele, obzvláště malých dětí, nedostatečně vybaveni?

Tento názor vyvrací Zdeněk Matějček (1995), český psycholog, který na základě mnoha výzkumů uvádí, že „*muži jsou vůči malému dítěti vybaveni týmiž mechanismy jako ženy. Staví se k dítěti stejným způsobem, dotýkají se ho stejným postupem, dívají se na něj ze stejné vzdálenosti, mluví na ně vyšším hlasem atd. Při vší specifičnosti mužského přístupu k věci jsou tu stejně jako ženy představiteli lidského rodu, kterému moudrá Matka příroda uložila, aby chránil své ohrožené potomstvo*“ (MATĚJČEK, 1995, s. 13). Tento poznatek, jak dále uvádí Matějček, má vliv i na běžnou společenskou praxi, např. rozvody rodičů, kde již dnes „*příslušnost k ženskému pohlaví automaticky*

neznamená automatickou kvalifikaci a příslušnost k mužskému pohlaví neznamená mateřskou diskvalifikaci“ (Matějček, 1995, s.13). Z mnoha výzkumů a letité praxe Matějček vyvozuje závěr, „že by bylo dobré onu přírodou uloženou mužskou vybavenost instinktivními mechanismy vůči malému dítěti pěstovat a kultivovat“ (MATĚJČEK, 1995, s.13). Přítomnost a aktivní podíl mužů na výchově malých dětí se dle Matějčka nejen významněji promítá do kvality budoucí mateřské a otcovské identity v životě jedince, ale i do snižování rozvodovosti v budoucím životě dětí.

Navzdory tomu je role muže vychovatele stále vnímána na pozadí dominující péče a výchově dětí ze strany žen.

Nedostatek mužů učitelů je zřejmý snad v celém českém školství, ale nejvíce jsou postižena především předškolní zařízení, kde se počet pedagogů mužů pohybuje na úrovni čtyřech desetin procenta (MŠMT, 2013).

V předškolních zařízeních se tedy pedagogický tým skládá skoro výhradně pouze z žen učitelek. Důsledky této skutečnosti komentují Collins a Kutzaj (1991, in JANOŠOVÁ, 2008) : *„Ukazuje se, že ženy učitelky mají, obdobně jako matky, tendenci podporovat spíše femininní chování nejen u děvčat, ale také u chlapců“ (Collins, Kutzaj, in JANOŠOVÁ, 2008 s. 125). Nabízejí tedy chlapcům převážně dívčí zájmové aktivity, výtvarné činnosti, taneční kroužky, zpěv, a v podstatně menším množství již aktivity blízké se mužským zájmům jako je sport a rozvoj technických dovedností (JANOŠOVÁ, 2008). Feminizace školství se pak výrazně promítá do zájmu chlapců o školu a školní vzdělávání, který lze na rozdíl od děvčat vnímat jako pasivnější.*

V současnosti díky možnosti nastavení si vlastního školního programu mateřské školy, vycházejícího z RVP PV, již existují předškolní zařízení, která nabízejí různorodá obsahová zaměření vzdělávání s jasným vymezením činnostních priorit. A tak vznikají mateřské školy s různou nabídkou pro děti. Mateřské školy jazykové, sportovní, umělecké, zaměřené na vztah k životnímu prostředí a k přírodě, mateřské školy s pracovními programy atd. Tuto možnost volby mají všechny mateřské školy, přesto je převážně využívána ve větších městech, kde je více mateřských škol a proto i větší nabídka alternativ. V souvislosti s prostorem pro specifitější zaměření mateřských škol se nabízí prostor pro přítomnost větších počtu mužů, podílejících se na tvorbě i realizaci

obsahu předškolního vzdělávání, v němž dostanou prostor i činnosti specifitěji určené chlapcům (elementární pracovní činnosti, konstruování, sportovní činnosti, činnosti spojené se životem v přírodě a s ekologickým zaměřením atd.)

Přesto dle mého pozorování i vlastní dvouleté zkušenosti je předškolní vzdělávání nastaveno jako záležitost žen učitelek. Důvodem je snad to, že žena je od přírody vybavena jako matka a ochránitelka. Již v průběhu 19. století jsou jasné tendence svěřovat malé děti do rukou ženy, která má lepší předpoklady pro práci s dětmi a je více empatická. Již Pestalozzi požadoval, aby vychovatelkou dětí předškolního věku byla žena: *„Nechť nikdy není počáteční vyučování záležitostí hlavy, nechť nikdy není záležitostí rozumu, nechť věčně zůstává záležitostí smyslů, záležitostí srdce, záležitostí matky...“* (PESTALLOCI, in MIŠURCOVÁ, 1982).

V historii pedagogiky se setkáváme v roli pedagogů většinou s muži. *„Učitelské povolání bývalo kdysi výsadou mužů, feminizační zlom přišel hlavně v padesátých letech. Vůbec poprvé se učitelky objevily ve školách kolem roku 1870 a mužům se to vůbec nelíbilo“* (ČT24, 2008).

Tato mužská výsada začíná zanikat v přímé návaznosti na změny způsobu práce a na snahy některých žen uplatnit se v zaměstnání. V 19. století se začalo zdůrazňovat, že ženy jsou dobře uzpůsobeny pro péči o děti, a ve vychovatelství i učitelství by proto mohly být prospěšné. Ovšem současně se argumentovalo omezenou kapacitou žen, která jim nedovoluje současně zvládat pracovní i rodinné povinnosti, a proto byl výkon povolání podmíněn celibátem. Ve 20. století pak vidíme další zvyšování počtu žen ve školství a zároveň s tím prohlubování definice učitelství coby ženského povolání. To vedlo k úpravě některých podmínek pro výkon tohoto povolání například větší časová flexibilita, ale také snížení finančního ohodnocení a prestiže (JARKOVSKÁ, 2007).

Silná převaha žen v učitelství je v současné době patrná na úrovni předškolního, základního i středního vzdělávání. K feminizaci těchto stupňů škol přispívá několik faktorů. V zásadě se jedná o prvky, které historicky způsobují klesající zájem a motivaci mužů pracovat jako učitelé a zároveň vzrůstající zájem žen o toto povolání (JARKOVSKÁ, 2007).

Muži postupně přecházejí ze školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou podobně jako učitelství intelektově náročné, ale umožňují větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti. V učitelském povolání zároveň nenalézají dostatečný kariérní postup, který je od mužů požadován. Učitelské povolání je zároveň ve srovnání s řadou jiných profesí dlouhodobě spojeno s nižší mzdou. Muži, kteří jsou i v moderní společnosti v rámci genderové konstrukce vnímáni jako „živitelé rodiny“, hledají zaměstnání, která by je a jejich rodiny lépe uživila, čímž uvolňují ve školství jako finančně podhodnoceném sektoru místo ženám (JARKOVSKÁ, 2007).

Ženy naopak vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí, a to zejména z důvodu větší časové flexibility. Zároveň právě ženy volí toto povolání, protože mají pocit, že k němu by ženy mají vhodnější dispozice, neboť takto se učitelství prezentuje ve společenském diskursu, a navíc jsou s ním dobře obeznámeny z dětství z vlastní školní docházky. Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že učitelství je pro ženy povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité pozice na pracovním trhu, aniž by narušily genderové vzorce. Jedná se o povolání s poměrně vysokou mírou sociálních jistot vyplývajících z toho, že jde o státní sféru a ženy zde nemusí překonávat tolik bariér, jako kdyby budovaly kariéru v jiné oblasti a snažily se prosadit v mužských kolektivech (JARKOVSKÁ, 2007).

1.4 Rozdíly ve hře a chování předškolních chlapců a děvčat

Aktivita předškolního dítěte už mívá nějaký cíl. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu (VÁGNEROVÁ, 2000).

V západní kultuře jsou často role mužů a žen brány jako protichůdné. Tyto role jsou většinou chápány jako tradiční, i když došlo v posledním čase k vyrovnání rolí. Vlastnosti těchto rolí jsou pro obě pohlaví společné, ale pouze u jednoho jsou chápána

jako kladná. Jako chlapecké role jsou chápány soutěživost, sebevědomí a síla, tedy jsou to ty, které vedou k nezávislému chování. Jako dívčí role jsou chápány empatie, citlivost, laskavost a bezmoc. Takto jsou děvčata tlačena do role empatických opatrovatelek ostatních (SMETÁČKOVÁ, 2007).

Přijetím mužské a ženské role ve čtvrtém roce věku se projevuje rozdílností hry. Chlapci ve hře více preferují pohybové aktivity a častěji reagují fyzickou silou. Jsou zvědavější a rádi prozkoumávají své okolí. O tom píše Janošová (2008) *„Účelem jejich fyzického střetu však většinou není za každou cenu zvítězit nebo ublížit soupeři, jedná se spíše o jakási téměř ritualizované, většinou nevážné vzájemné pošťuchování, které bývá často provázeno smíchem. Nelze zcela vyloučit, že toto chování má alespoň pudový základ, protože podobné rozdíly chování mezi mláďaty opačného pohlaví byly zjištěny také u opičích primátů“* (JANOŠOVÁ, 2008, s. 127). Děvčata se vyznačují lepší sebekontrolou a snadněji se podvolují autoritě.

Také hračky, které preferují chlapci, se od dívčích začínají v tomto věku lišit. A tím se liší i jejich poznávací schopnosti a dovednosti.

Děvčata si častěji hrají „na něco“, protože tím, že vstupují do role, musí promýšlet důsledky svého chování. Tím se zvyšuje jejich schopnost empatie k druhým a prohlubuje se schopnost vyjadřování. Hra s panenkami tedy dává možnost péče a empatie.

Chlapci si častěji hrají s hračkami technickými. Tento způsob hry nepodporuje komunikaci a empatii. Avšak chlapci musí více uvažovat o technických záležitostech a pracují s prostorovým viděním a představivostí. Hračky v podobě zbraně jsou přímou příležitostí k potyčce. A i když se budeme snažit vyhnout takovým hračkám, jako jsou imitace zbraní a povídat si s dětmi o jejich nesmyslnosti, nemůžeme příliš ovlivnit zájem chlapců o takové hračky (SMETÁČKOVÁ, 2007).

Ukazuje se také, že chlapci mají tendenci zabírat více prostoru a chovat se v něm způsobem, který vyjadřuje, že jsou si vědomi toho, že jim prostor patří. Dívky jsou vytlačovány na okraj. Dívky také méně využívají různá atraktivní zařízení, která jsou žactvu k dispozici, například počítače a pingpongové stoly (JARKOVSKÁ, 2007).

Kde vzniká taková rozdílnost, co je jejím důvodem? Proč je takový rozdíl ve hře a

chování dětí obou pohlaví, o tom píše Matějček (2003): „Zdá se, že už jsme našli klíč k tomu, proč mají muži zpravidla lepší technické nadání, ale proč také vynikají jako spisovatelé a kouzelníci slova, zatímco ženy jsou zpravidla sice řečnější a vynikají jako tlumočnice, ale velkými spisovatelkami se stávají poměrně zřídka a velkými inženýrkami a stavitelkami ještě vzácněji. Chlapců, kteří mají vážnější obtíže ve čtení a pravopise, tj. trpí dyslexií a dysortografií, je asi čtyřikrát až desetkrát více než takto postižených děvčat. Proč? A proč je stejně tolikrát více chlapců, kteří naopak sami zvládnou čtení do svých čtyř let, čemuž se odborně říká hyperlexie?“ (MATĚJČEK, 2003, s.92).

Zkoumání funkce mozkových hemisfér u školních dětí i u dospělých ukázalo, jak píše Matějček (2003), mozek žen má sklon ke průměrným polohám a k univerzálnosti, kdežto mozek mužů má daleko větší tendenci ke specializaci. Mozek zraje celkově rychleji u dívek a je i dříve zralý. U chlapců zrání mozku trvá déle a končí ve větší vyhraněnosti jednotlivých funkcí. Poškození levé hemisféry vyvolá u mužů spíše než u žen ztrátu nebo vážnou poruchu řeči. Chlapci mají v šesti letech už pravou hemisféru mozku vyhraněnou pro stimuly prostorové, což se projevuje jejich zájmem o stavebnice a technické hračky, u dívek k takové vyhraněnosti nedochází. Chlapci mají na základní škole výhodu tam, kde učení vyžaduje především činnost jedné hemisféry a kdy je těchto úkolů a učební látky nemnoho. Dívky mají výhodu všude tam, kde musí kooperovat obě hemisféry a takových úkolů je po celou dobu základní školy naprostá většina. Mužský mozek se nachází tedy ve slabém postavení na základní škole a přijde ke cti až na střední a vysoké škole. S ženským mozkem je tomu obráceně. Ten je ve výhodě po celou dobu základní školy, ale čím výše se postupuje a čím je výuka specializovanější, tím více se tato výhoda ztrácí. Neznamená to samozřejmě, že by se v jakémkoliv oboru nemohly ženy také uplatnit na vynikající úrovni, jenomže v poměru k mužům je jich znatelně méně. Zkrátka muži jsou ve výkonovém spektru předurčení ke krajním polohám a to v tom dobrém i špatném, ve vynikajících výkonech i v poruchách a defektech. Ženy si spíše drží zdravý lidský střed (MATĚJČEK, 2003).

Všeobecně se dnes míní, že tyto odlišnosti jsou způsobeny činností pohlavních hormonů, když je lidský zárodek v počátečním stádiu. Tytéž hormony, způsobí s velkou pravděpodobností i pohlavní rozlišení jeho mozkových struktur, a to stejně tak nedlouho po samém začátku jeho embryonálního vývoje (MATĚJČEK, 2003).

2. Rodinná výchova a mateřská škola

2.1 Současná rodina - současné rodinné společenství.

V naší současné společnosti se jeví jako nejlepší všestranná výchova, která umožňuje v dalším životě lepší zařazení do společnosti, více kompetencí a flexibilitu v dalším profesním i soukromém životě. Proto je přínosné pro děti mít možnost si vyzkoušet hry a aktivity, které jsou běžně připisovány druhému pohlaví. Děti by měly mít přístup k hračkám používaných oběma pohlavími. Ale především by měly mít možnost najít vhodný vzor (JARKOVSKÁ, 2007). To je důležitý krok k otevřené budoucnosti dítěte a zároveň další podnět k tomu, aby se na institucionální výchově a vzdělávání podíleli vedle žen i muži.

Jednou z důležitých oblastí, kterou děti předškolního věku začínají objevovat, je vztah mezi mužem a ženou. Jejich pozornost se soustředí na partnerské a rodičovské role a vzájemnou interakci rodičů. Vnímají velmi intenzivně dobrý vztah rodičů, jejich soulad a spokojenost ve vztahu, také úctu a respekt, který k sobě chovají (JANOŠOVÁ, 2008).

Děti v předškolním věku hledají zákonitosti v tom, jak se k sobě chovají rodiče jako lidé a také jako partneři. Vztah rodičů, který nemusí být nijak idylický, si berou jako vzor správného chování v partnerské roli, jako normu, kterou pro nedostatek jiných zkušeností uplatňují ve vztahu k ostatním. Děti, které žijí v současné rodině, již nemají možnost poznat vzájemné chování v rámci širší rodiny a různých generací, získat alternativní vzory. A tím ztrácejí i možnost najít si pro sebe nejvhodnější způsob partnerské komunikace (JANOŠOVÁ, 2008).

Dnešní děti mají zkušenost pouze z vlastní rodiny, která je velmi úzká a povětšinou se skládá z pracující matky, otce, který tráví většinu dne v zaměstnání. Otcové projevují svoji lásku a péči o děti především prací a vyděláváním peněz. Dětem se od otců nedostává spontánní hry, povídání si, anebo se něco spolu naučit. Proto nevědí nejen dnešní otcové, ale i společnost, jak vlastně vypadá mužská výchova. Muži

vnášené prvky do výchovy jsou pro dobrý rozvoj nejen kluků nenahraditelné. Přesto v případě, kdy otec tráví většinu dne v zaměstnání a dítě žije vesměs v rodině s jedním rodičem - matkou, je lepší variantou, než život v rodině s oběma rodiči a neuspořádanými vztahy. To by pro dítě mohlo znamenat, že je hádka, bitka mezi rodiči normálním jevem. Pak by braly za normu i to, že matky jsou vyčítavé a otcové jsou v práci celý týden (JANOŠOVÁ, 2008). Možnost najít si lepší vzor chování ve vztahu se tím velmi zužuje.

Dalším rizikovým momentem je rozvod a odchod jednoho z rodičů. Rozvod rodičů vede ke ztrátě pocitů jistoty a bezpečí domova. Pokud z rodiny odejde jeden rodič, chybí také model osobně významné mužské, eventuelně ženské role. Chlapec, který žije pouze s matkou, si za této situace může najít náhradní vzor a identifikovat se s jiným mužem i když pro něho nebude tak citově významný jako byl otec. Eventuelně se bude ve větší míře identifikovat s matkou, která reprezentuje mužskou roli. Určitou korekcí může být pozdější zkušenost s vrstevníky, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým. Ve své zkušenosti jsou ochuzeny i děti, které žijí pouze s rodičem stejného pohlaví, protože jim zase naopak chybí zkušenost s modelem chování dospělého jedince opačného pohlaví. Všechny tyto děti neznají obvykle dobře ani typické znaky interakce mezi dospělými osobami různého pohlaví (VÁGNEROVÁ, 2000).

2.2 Mateřská škola jako instituce doplňující rodinnou výchovu.

Již z názvu kapitoly vyplývá, že mateřská škola rodinnou výchovu nenahrazuje, ale v souladu s RVP PV ji na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, doplňuje.

Je tedy možné odvodit, že další příležitostí i k rozšíření vzorů mezilidských vztahů a partnerského chování jsou výchovně-vzdělávací zařízení – školy. Na tuto skutečnost sice nepřímo, ale přesto, poukazuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který uvádí, že významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou,

nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné (VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006).

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, velká a stále narůstající část dětí nemá příležitost poznat ve své rodině typické znaky interakce mezi dospělými osobami různého pohlaví. A bohužel ne jinak je tomu ve škole. Ve školách, a hlavně v mateřských, opět chybí druhý pól – muž. Většinu pedagogického sboru na prvním stupni základních škol tvoří opět ženy a v předškolním vzdělávání je tato situace ještě zřetelnější, neboť muži jsou zde zastoupeni v mizivém počtu (JARKOVSKÁ, 2007).

A přitom mateřská škola má díky každodennímu mnohahodinovému setkávání s předškolními dětmi vytvořené ideální podmínky, kde by se dítě mohlo učit interakci mezi různými pohlavími díky vzoru poskytovaného dospělými pedagogy různého pohlaví. V české mateřské škole se na třídě během dne potkávají a spolupracují převážně dvě učitelky a tím se prostor pro poznávání vzájemných vztahů a možností interakce obou pohlaví – ženy a muže opět eliminuje na minimum či žádný. Kdyby se v mateřské škole na vzdělávání dětí podílelo více mužů, dostaly by příležitost vnímat spolupráci a vztahy pedagogů obou pohlaví i děti, které tuto možnost nemají ve své rodině. Mateřská škola by i v této oblasti mohla hodnotněji doplňovat rodinnou výchovu.

Prostor pro výchovné působení muže -učitele se otvírá při tělesných aktivitách, podnikání dobrodružných výprav, vyprávění o světě, o lidech a jejich profesích. Děti se velmi rády učí něco opravovat, účastní se drobných oprav a prací ve třídě i na zahradě. Velmi přínosné by byla možnost rozšíření zařízení mateřské školy o dílnu, kde by si děti mohly vyzkoušet jednotlivé činnosti od zatlukání hřebíku po opravu kola (BIDDULPH, 2006).

Současná mateřská škola, která je koncipovaná jako záležitost žen učitelek, není schopna a nemůže dětem poskytnout jiný sociokulturní prostor než je ten stávající. A zde nastupuje další problém, který není jen záležitostí předškolní výchovy, ale celého systému vzdělávání. Píše o něm Fontana (2003): „...výzkum z USA, shrnutý Mussem, Cougarem a Kaganem (1990) vede k závěru, že pomalejší start, s nímž chlapci zahajují formální školní vzdělání, může být způsoben tím, že většinu výuky v prvních ročních

vykonávají ženy, a chlapci proto spojují školu s ženskými hodnotami. Kde vyučují muži, tam se tyto počáteční rozdíly ztrácejí“ (FONTANA, 2003, s. 155).

I Janošová (2008) píše o tomto jevu: *„Pro některé chlapce může být problém akceptovat ženu v nadřazené pozici, zatímco muž v roli autority bývá obvykle přijímán bez větších nesnází. Často neuvědomovaný konflikt s přijetím ženské autority bývá způsoben rozporem mezi tradičními představami o dominanci mužů, submisivním postavení žen a školní situací. Chlapec, který se má podřídít ženské autoritě, může prožívat úzkost ze symbolické ztráty vlastní mužské identity“ (JANOŠOVÁ, 2008, s. 150).*

Z toho tedy vyplývá, že přítomnost muže učitele je, ať již v předškolním anebo i v dalším základním vzdělávání, potřebná pro zprostředkování mužských vzorů, jichž se chlapcům často nedostává, a pro něž jsou patrně významnější než pro děvčata (JANOŠOVÁ, 2008).

3. Praktická část

3.1 Cíl práce:

Cílem této práce je objasnit některé souvislosti spojené s přijetím muže-učitele v mateřské škole veřejností. Zdali některé faktory jako velikost komunity, gender respondentů, pedagogické vzdělání či přímý kontakt s mužem učitelem v mateřské škole, ovlivní to, jak veřejnost vnímá muže učitele. Co považuje veřejnost za přínos muže učitele. Jak zjištěné skutečnosti souvisí se zkušeností s mužem učitelem v předchozím vzdělávání, pohlavím a bydlištěm respondentů.

3.1.2 Téma:

Muž učitel v českém školství, muž učitel v mateřské škole.

Výzkumný problém:

Jak vnímá veřejnost učitele muže v mateřské škole?

3.1.3 Hypotézy

H1: Ženy a muži vnímají rozdílně muže učitele v MŠ.

H2: Rodiče a ti, kteří děti doposud nemají, vnímají muže učitel rozdílně.

H3: Muž učitel v MŠ je vnímán rozdílně respondenty-pedagogy a respondenty-nepedagogy.

H4: Muže učitele v MŠ vnímají rozdílně ti, kteří se setkali s mužem učitelem během předškolního vzdělávání a ti, kteří muže učitele během vzdělání nepotkali.

H5: Velikost obce, z které respondent pochází, má vliv na vnímání muže učitele.

H6: Respondenti vnímají feminizaci školství jako záruku kvalitní výchovy.

3.1.4 Metodika:

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou. Pro potřeby výzkumu byl sestaven dotazník, který obsahuje 11 položek a sleduje tyto proměnné:

Prvních sedm položek zjišťuje základní data o respondentech:

Rodičovství

Zaměstnání respondenta: dichotomická proměnná zjišťující, zda-li je respondent pedagog či nikoliv.

Gender respondenta

Povědomí o mužích učitelích v mateřské škole

Zkušenost s mužem ve školství

Zkušenost s mužem v mateřské škole

Velikost lokality bydliště

Položky číslo osm a devět zjišťují:

Vnímaná vhodnost muže-učitele: tato proměnná byla operačně definována jako hodnocení respondentů na škále 1 (souhlasím) až 5 (nesouhlasím) s výrokem „Bylo by přínosné, aby v mateřské škole učili i muži“.

Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami: tato proměnná byla operačně definována jako hodnocení respondentů na škále 1 (souhlasím) až 5 (nesouhlasím) s výrokem „Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy“.

Položka číslo deset zjišťuje:

- co, podle respondenta, chybí dětem při nepřítomnosti muže učitele v mateřské škole v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem

Položka číslo jedenáct zjišťuje:

- co je, podle respondenta, důvodem k nepřítomnosti mužů ve školství.

Tyto poslední dvě otázky jsou doplňující a dokreslují obraz vnímání veřejnosti učitele-muže a možných důvodů jeho nepřítomnosti ve školství. Na závěr měli respondenti volný prostor k vlastnímu vyjádření a doplnění spektra názorů v dotazníku.

3.2 Vlastní průběh výzkumu

Výzkum byl proveden v čase od 15.9 2013 do 31. 1. 2014 na mateřských školách v Plzeňském a Jihočeském kraji. Mateřské školy byly vybrány dle jejich ochoty spolupracovat. Pouze v jedné mateřské škole měli respondenti zkušenost s mužem učitelem. V ostatních mateřských školách vyučují výhradně ženy učitelky. Dotazování byli nejen učitelské sbory škol, ale i rodiče dětí, které tyto školy navštěvují a lidé, kteří děti ve škole vyzvedávají.

Dotazníky byly předávány osobně, většinou vedoucí učitelce mateřské školy. A po vyplnění byly osobně vyzvednuty. Díky tomuto osobnímu kontaktu se vrátilo ze 160 předaných dotazníků 141. Návratnost tedy byla 88%.

3.3 Vyhodnocení dotazníků

3.3.1 Základní informace k vyhodnocení dotazníků

Dotazník je vyhodnocován na základě stanovených hypotéz a obsahuje 11 položek.

Vyhodnocení dotazníků sleduje tyto výzkumné otázky:

- Vnímají ženy muže učitele v mateřské škole pozitivněji než muži?
- Vnímají rodiče muže učitele v mateřské škole pozitivněji než ti, co dosud děti nemají?
- Vnímá pedagogický sbor v mateřské škole muže učitele pozitivněji, než ho vnímá ostatní veřejnost?
- Vnímají muže učitele v mateřské škole lépe ti, co se setkali s mužem učitelem během předškolního a základního vzdělávání než ti, kteří muže učitele během vzdělání nepotkali?
- Má velikost obce vliv na vnímání muže učitele veřejností?
- Je pro veřejnost feminizace školství zárukou kvalitní výchovy?

Dotazník vyplnilo 141 respondentů, z toho 13 mužů a 128 žen.

Plné znění celého dotazníku je přílohou bakalářské práce.

Vlastní vyhodnocení dotazníků je vypracováno v souvislosti se stanovenými hypotézami a obsahuje vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku podle sledovaných proměnných.

3.3.2 Výsledky vyhodnocení dotazníků

Otázka č.1: Jak vnímají vhodnost muže učitele a plnohodnotnost výchovy respondenti rodiče a ti, kteří zatím rodiči nejsou?

Tabulka č. 1 ukazuje, že rodiče, kterých bylo 125, odpovídali velmi podobně jako ostatní respondenti, kteří zatím rodiči nejsou a kterých bylo 16. Aritmetické průměry odpovědí obou skupin respondentů se nachází v oblasti **souhlasím** a **částečně souhlasím** s výrokem: „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži“. Znamená to, že pro tyto obě skupiny respondentů by byl muž-učitel v mateřské škole celkově přínosný. Ale T-test nepotvrdil signifikantnost těchto dat.

Tabulka č. 1 : **Vnímaná vhodnost muže učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Rodičovství respondentů.**

Jste rodič?			
	ANO	NE	
N	125	16	
Vnímaná vhodnost muže- učitele	$\bar{x}=1,63$ ($\sigma =0,0696$)	$\bar{x}=1,56$ ($\sigma =0,200$)	$t(139)=1,3893$; $p > 0,1$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x}=3,45$ ($\sigma =1,2968$)	$\bar{x}=3,81$ ($\sigma =0,0431$)	$t(139)3,09043$; $p < 0,01$

Stejný vzorek rodičů odpověděl na to, zda je pro ně feminizace mateřského školství zárukou plnohodnotné výchovy. Zde se aritmetické průměry odpovědí pohybují mezi hodnotou **tři** a **čtyři**. To znamená, že respondenti **neví** nebo **částečně nesouhlasí** s výrokem, „feminizace školství je zárukou plnohodnotné výchovy. T-test potvrdil, že

rozdíly mezi těmito skupinami, rodiče vs. nerodiče, jsou signifikantní. Nerodiče nesouhlasili více s plnohodnotností feminizované výchovy.

Hypotéza H1: Rodiče a ti kteří děti doposud nemají, vnímají muže učitel rozdílně, se nepotvrdila.

Otázka č. 2: Jak vnímají vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy respondenti vyučující a nevyučující v mateřské škole?

Jak ukazuje tabulka č. 2, pedagogové, kterých se výzkumu účastnilo 45, odpovídali v dotazníku mírně blíž k hranici **souhlasím** s otázkou: „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži?“. U nepedagogů, kterých bylo 96, je aritmetický průměr jejich odpovědí na otázku: „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži?“ blíže k hranici **částečně souhlasím** s otázkou. Tato skupina respondentů, pedagogů i nepedagogů by muže učitele v mateřské škole uvítala.

Tabulka č. 2 : Vnímaná vhodnost muže-učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Pedagog a Nepedagog

Vyučujete v mateřské škole?			
	ANO	NE	
N	45	96	
Vnímaná vhodnost muže-učitele	$\bar{x}=1,47$ ($\sigma =0,0342$)	$\bar{x}=1,70$ ($\sigma =0,0632$)	$t(139) = 27,9948;$ $p < 0,001$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x}=3,71$ ($\sigma =0,0696$)	$\bar{x}=3,55$ ($\sigma =0,0934$)	$t(139) = 11,3593;$ $p < 0,001$

Odpovědi vztahující se k výroku: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy, směřovaly blíže k oblasti **částečně nesouhlasím** a nepedagogové mírně blíže k hranici **nevím**. Odpovědi již nejsou natolik jednoznačné, ale spíše váhavé. Pedagogové souhlasili více s vhodností muže učitele než nepedagogové, a také pedagogové více nesouhlasili s plnohodnotností feminizované výchovy. T-test potvrdil, že rozdíly mezi těmito skupinami, pedagogové vs. nepedagogové, jsou signifikantní.

Hypotéza H2: Muž učitel v MŠ je vnímán rozdílně respondenty-pedagogy a respondenty-nepedagogy, se nepotvrdila.

Otázka č. 3: Jak vnímají vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy muži a ženy?

Z tabulky č. 3 vyplývá, že muži, kterých odpovídalo 13 a ženy, kterých odpovídalo 128, odpovídali většinou v oblasti **souhlasím** a **částečně souhlasím** s otázkou: „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži?“. A je jen nepatrný rozdíl ve vnímání potřeby mužů v mateřských školách mezi oběma pohlavími. Pro obě pohlaví by byl muž učitel v mateřské škole přínosem pro výchovu jejich dítěte.

Na výrok: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy, odpovídali jak muži, tak ženy mírně nad hranicí oblasti **nevím**. Tyto odpovědi jsou nevyhraněné. Ženy souhlasily více s vhodností muže učitele než muži. A také ženy více nesouhlasily s vhodností feminizované výchovy. T-test potvrdil, že rozdíly mezi těmito skupinami, ženy vs. muži, jsou signifikantní.

Hypotéza H3: Ženy a muži vnímají rozdílně muže učitele v mateřské škole se nepotvrdila.

Tabulka č. 3 : **Vnímaná vhodnost muže-učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Pohlaví respondentů.**

Jste muž nebo žena?			
	Muži	Ženy	
N	13	128	
Vnímaná vhodnost muže-učitele	$\bar{x}=1,77$ ($\sigma =0,0228$)	$\bar{x}=1,66$ ($\sigma =0,0616$)	$t(139) = 13,1948;$ $p < 0,001$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x}=3,31$ ($\sigma =0,0380$)	$\bar{x}=3,48$ ($\sigma =0,1107$)	$t(139) = 11,7988;$ $p < 0,001$

Otázka č.4: Jak vnímají respondenti vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy dle velikosti lokality bydliště?

V tabulce č. 4 jsou vyhodnoceny odpovědi respondentů na to, v jak velké obci bydlí a jak tato skutečnost ovlivňuje jejich vnímání přítomnosti muže učitele v mateřské škole. Z tabulky je jasné, že se zmenšujícím se množstvím obyvatel se vnímání muže učitele mírně zhoršuje. Ale ani zde aritmetický průměr odpovědí nevybočil z hladiny odpovědí **souhlasím** a **částečně souhlasím**. Z malého rozptylu odpovědí, který se pohybuje v oblasti **souhlasím** a **částečně souhlasím**, je zřejmé, že tolerance vůči mužům učitelům ve všech obcích je značná.

Na výrok: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy, odpovídali všichni respondenti v oblasti hodnot **nevím** a **částečně nesouhlasím**. Z tabulky je vidět, že nejbližší k odpovědi částečně nesouhlasím, jsou respondenti z měst nad 50 000 obyvatel a z vesnice. Z jejich odpovědí vyplývá ve větší míře než

v ostatních lokalitách, že feminizace není zcela na místě. T-test potvrdil, že rozdíly mezi těmito jednotlivými skupinami, jsou signifikantní.

Hypotéza H4: Velikost obce, z které respondent pochází, má vliv na vnímání muže učitele, se potvrdila.

Tabulka č. 4 : **Vnímaná vhodnost muže-učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle velikosti lokality bydliště.**

	Město nad 50000 obyvatel	Město nad 10000 obyvatel	Město do 5 000 obyvatel	Vesnice
N	30	31	43	37
Vnímaná vhodnost muže-učitele	$\bar{x}=1,5$ $(\sigma =0,026)$	$\bar{x}=1,53$ $(\sigma =0,035)$	$\bar{x}=1,68$ $(\sigma =0,035)$	$\bar{x}=1,86$ $(\sigma =0,036)$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x}=3,92$ $(\sigma =0,038)$	$\bar{x}=3,50$ $(\sigma =0,055)$	$\bar{x}=3,54$ $(\sigma =0,062)$	$\bar{x}=3,92$ $(\sigma =0,0643)$

Otázka č. 5: Jak vnímají vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy ti, kteří vědí, že MŠ učí muži?

V tabulce č. 5 jsou vyhodnoceny odpovědi respondentů, kteří vědí, že v mateřských školách učí muži. Na otázku: „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži?“ odpovídali v hladině odpovědí **souhlasím** a **částečně souhlasím**. Ti, kteří nevědí, že mateřské škole učí muži, odpovídali na tutéž otázku

v hladině odpovědí **souhlasím** a **částečně souhlasím**, odpovědi jsou mírně blíže odpovědi **částečně souhlasím**.

Na výrok: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy odpovídali ti, co vědí, že v mateřských školách učí muži, v hladině odpovědi **nevím** a **částečně nesouhlasím**. Ti, kteří nevědí, že v mateřských školách učí muži, odpovídali blíže odpovědi **nevím**. Respondenti, kteří vědí, že v mateřských školách učí muži, souhlasili více s vhodností muže učitele než respondenti, kteří nevědí, že v mateřských školách učí muži. A také ti, kteří vědí, že v mateřských školách učí muži, více nesouhlasili s plnohodnotností feminizované výchovy. T-test potvrdil, že rozdíly mezi těmito skupinami, pedagogové vs. nepedagogové, jsou signifikantní.

Tabulka č. 5 : **Vnímaná vhodnost muže-učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Povědomí respondentů, že učí v MŠ i muži.**

Je vám známo, že v některých mateřských školách učí muži?			
	ANO	NE	
N	104	37	
Vnímaná vhodnost muže-učitele	$\bar{x} = 1,63$ ($\sigma = 0,0682$)	$\bar{x} = 1,89$ ($\sigma = 0,0408$)	$t(139) = 63,3868;$ $p < 0,001$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x} = 3,63$ ($\sigma = 0,1612$)	$\bar{x} = 3,14$ ($\sigma = 0,0578$)	$t(139) = 26,7741;$ $p < 0,001$

Otázka č. 6: Jak vnímají respondenti vhodnost muže učitele a plnohodnotnost výchovy, ti kteří se setkali během své školní docházky s mužem učitelem?

Z tabulky č. 6/1 vyplývá, že ti kteří se setkali s mužem učitelem během své školní docházky i ti, kteří muže učitele během své školní docházky nepotkali, odpovídají v hladině odpovědí *souhlasím* a *částečně souhlasím*. Odpovědi respondentů z obou skupin se mírně přiklánějí k odpovědi *částečně souhlasím* s přítomností muže učitele v mateřské škole. A plnohodnotnost výchovy pouze ženami v hladině odpovědí *nevím* a *částečně nesouhlasím*. V tomto případě není rozdíl dat signifikantní.

Tabulka č. 6/1 : **Vnímaná vhodnost muže-učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Vlastní zkušenosti s mužem učitelem.**

Setkali jste se během své školní docházky s mužem-učitelem?			
	ANO	NE	
N	121	20	
Vnímaná vhodnost muže-učitele	$\bar{x} = 1,61$ ($\sigma = 0,0682$)	$\bar{x} = 1,68$ ($\sigma = 0,1832$)	$t(139) = 1,6896;$ $p > 0,05$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x} = 3,49$ ($\sigma = 0,0594$)	$\bar{x} = 3,32$ ($\sigma = 0,0333$)	$t(139) = 18,4937;$ $p < 0,001$

Všichni respondenti odpovídají ve stejné hladině odpovědí, vnímají vhodnost muže učitele blíže odpovědi *částečně souhlasím*. A plnohodnotnost výchovy pouze ženami vnímají obě skupiny blíže odpovědi *částečně nesouhlasím*.

Hypotéza H5: Muže učitele v MŠ vnímají rozdílně ti, kteří se setkali s mužem-učitelem během předškolního vzdělávání a ti, kteří muže učitele během vzdělání nepotkali se nepotvrdila.

Všichni respondenti, kteří odpověděli, že se s mužem učitelem během své školní docházky setkali, dostali doplňující otázku: Jestliže ano, v kterém vzdělávacím prostředí?"

Jak je patrné, z tabulky č. 6/2, respondenti, kteří se potkali s mužem učitelem v mateřské škole, vnímají vhodnost výuky dětí mužem učitelem souhlasně. Sečteme - li souhlasné hodnoty *souhlasím* a *částečně souhlasím*, dojdeme k hodnotě 73,33%. V této kategorii se dále vyskytují pouze odpovědi nevím, to je 26,67%.

Respondenti, kteří se potkali s mužem učitelem na základní škole, ať již na prvním stupni či na druhém stupni, odpovídají velmi podobně. Jejich odpovědi se liší pouze v rozmezí jednoho procentuelního bodu. Souhlasné odpovědi tvoří cca 83% všech odpovědí.

Tabulka č. 6/2 : **Vnímaná vhodnost muže-učitele, podle Vzdělávacího prostředí.**

	Souhlasím	částečně souhlasím	nevím	částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
v MŠ	60,00 %	13,33 %	26,67 %	0,00 %	0,00 %
ZŠ 1 stupeň	61,29 %	22,58 %	12,90 %	1,61 %	1,61 %
ZŠ 2. stupeň	60,36 %	22,52 %	14,41 %	0,90 %	1,80 %

Tabulka č. 6/3 dokumentuje vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami na základě odpovědí respondentů, kteří se potkali s mužem učitelem během svého základního vzdělávání. Sečteme-li hodnoty *částečně nesouhlasím* a *nesouhlasím*, dostaneme hodnoty pohybujícím blízko kolem 60%. To znamená, že pro tento počet respondentů není školství, ve kterém převážně vyučují ženy, plnohodnotné.

Tabulka č. 6/3 : **Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace, podle Vzdělávacího prostředí.**

	souhlasím	částečně souhlasím	nevím	částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
v MŠ	13,33 %	6,67 %	20,00 %	20,00 %	40,00 %
ZŠ 1 stupeň	12,90 %	9,68 %	16,13 %	17,74 %	43,55 %
ZŠ 2. stupeň	12,61 %	16,22 %	13,51 %	17,12 %	39,64 %

Otázka č. 7: Jak vnímají respondenti vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy na základě vlastní zkušenosti s mužem učitelem v mateřské škole.

Ti, kteří mají zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole prostřednictvím docházky vlastních dětí do mateřské školy, vnímají vhodnost muže učitele v hodnotě blízkí se k odpovědi **souhlasím** a vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami v hladině nad **částečně nesouhlasím**. Ti, kteří zkušenost s mužem učitelem nemají, vnímají vhodnost muže učitele mezi hodnotami **souhlasím** a **částečně souhlasím**, blíže k hranici hodnoty částečně souhlasím. Vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami v hladině hodnot **nevím** a **částečně nesouhlasím**.

Z toho vyplývá, že osobní zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole má pozitivní vliv na vnímání muže učitele a k feminizaci se respondenti s osobní zkušeností s mužem učitelem staví odmítavě. Odpovědi respondentů, kteří mají zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole, jsou nejvíce vyhraněné. Muže učitele vnímají nejpozitivněji ze všech dotazovaných a výuka pouze ženami je pro ně nejmenší zárukou plnohodnotnosti výchovy jejich dětí. T-test potvrdil, že rozdíly mezi těmito skupinami, ti, co mají osobní zkušenost vs. ti, co nemají osobní zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole, jsou signifikantní.

Hypotéza H6: Vnímají muže učitele stejně ti, kteří mají vlastní zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole i ti, kteří tuto zkušenost nemají, se nepotvrdila.

Tabulka č. 7 : Vnímaná vhodnost muže učitele a Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace podle Zkušenosti s mužem učitelem v mateřské škole.

Docházelo vaše dítě do mateřské školy s mužem učitelem?			
	ANO	NE	
N	12	129	
Vnímaná vhodnost muže- učitele	$\bar{x} = 1,33$ $(\sigma = 0,0153)$	$\bar{x} = 1,65$ $(\sigma = 0,0704)$	$t(139) = 20,946;$ $p < 0,001$
Vnímaná plnohodnotnost výchovy pouze ženami	$\bar{x} = 4,17$ $(\sigma = 0,0262)$	$\bar{x} = 3,40$ $(\sigma = 0,1130)$	$t(139) = 61,63;$ $p < 0,001$

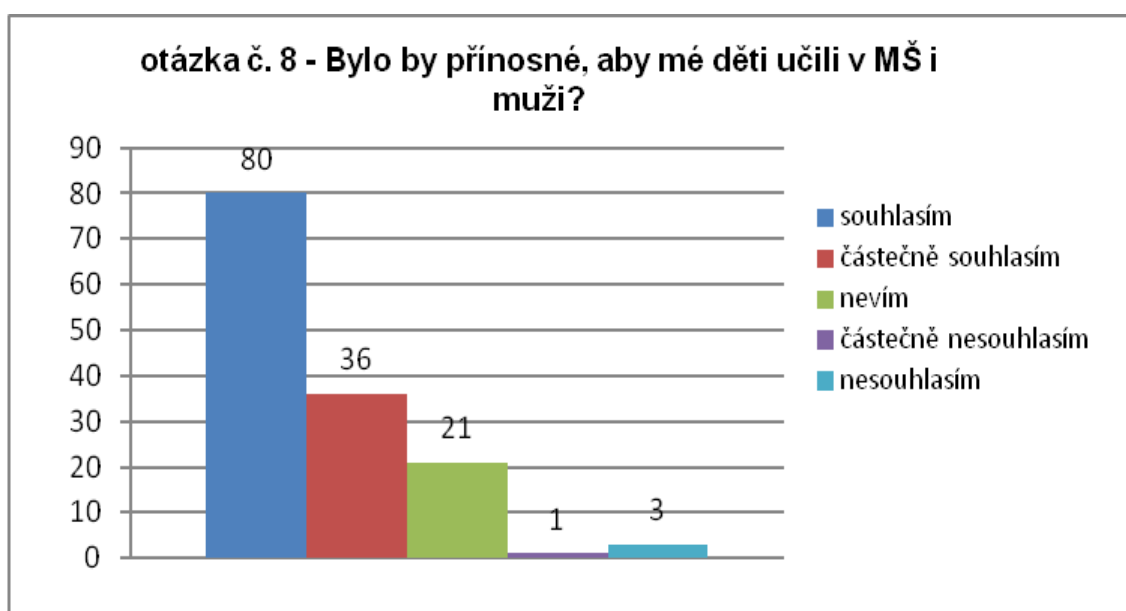
Otázka č. 8: Jak vnímají respondenti vhodnost muže-učitele a plnohodnotnost výchovy bez rozdílu parametrů.

Všechna data získaná v dotazníku z odpovědí na otázku: „Bylo by přínosné, aby děti učili v mateřské škole i muži?“. Vycházejí z odpovědí všech respondentů bez rozdělení do profesních či jiných skupin.

Tabulka č. 8 : Jak vnímají respondenti **vhodnost muže učitele.**

Odpovědi všech respondentů bez rozdílu parametrů.					
	souhlasím	částečně souhlasím	Nevím	částečně nesouhlasím	nesouhlasím
počet dotazovaných	80	36	21	1	3
počet odpovědí v procentech %	56,70 %	25,50 %	14,90 %	0,70 %	2,10 %

Graf č:1 Jak vnímají respondenti **vhodnost muže učitele.**



Z výsledků vyhodnocených dat, které jsou v tabulce č. 10 obsaženy, je zřejmé, že 56,7% respondentů **souhlasí** a 25,5% respondentů **částečně souhlasí** s výrokem „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v mateřské škole i muži?“. Z toho vyplývá, že 82,2% dotazovaných by muže učitele v mateřské škole uvítala. Zbylá část tedy 17,8% **neví** či **nesouhlasí částečně** nebo **nesouhlasí** s výrokem „Bylo by přínosné, aby mé děti učili v

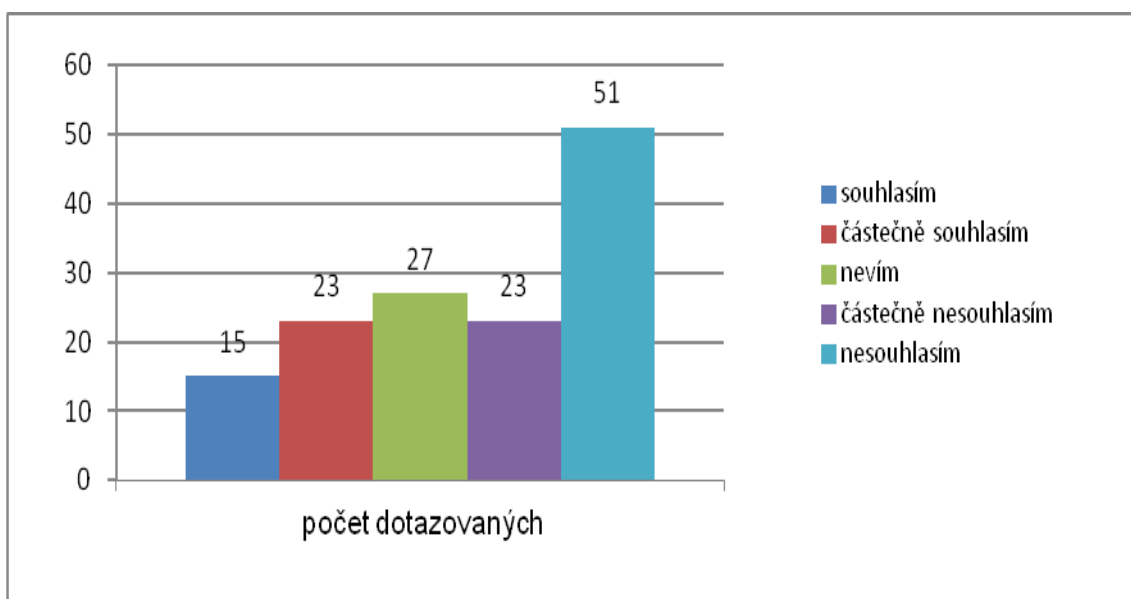
mateřské škole i muži“. Z těchto výsledků lze vyvodit, že si veřejnost uvědomuje přínosnost muže učitele pro jejich děti. Graf č. 5 doplňuje tabulku vizuálně a jasně dokresluje hodnoty uvedené v tabulce č. 8..

Tabulka č. 11 Jak vnímají respondenti **plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace.**

Odpovědi všech respondentů bez rozdílu parametrů.					
Všichni respondenti	souhlasím	částečně souhlasím	nevím	částečně nesouhlasím	nesouhlasím
počet dotazovaných	15	23	27	23	51
počet dotazovaných v procentech %	10,60%	16,30%	19,10%	16,30%	36,20%

Z výsledků tabulky č.11a po vyhodnocení dat, které jsou v tabulce obsažena, je zřejmé, že 10,6% respondentů souhlasí a 16,3% respondentů částečně souhlasí, 19,1% neví, 16,3% částečně nesouhlasí a 36,2% nesouhlasí s výrokem: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy. Z toho vyplývá, že 52,5% dotazovaných nesouhlasí s feminizací mateřského školství. Zbývá část tedy 47,5% neví nebo souhlasí částečně anebo souhlasí s výrokem. Vyhodnocení výsledků odpovědi na výrok: Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy, není jednoznačné. Graf č. 6 doplňuje tabulku vizuálně a jasně dokresluje hodnoty uvedené výše.

Graf č. 2 Vnímaná plnohodnotnost výchovy v podmínkách feminizace.



Co se dětem nedostává ve výchově dle respondentů v podmínkách feminizace?

Tato otázka je doplňující, respondenti si mohli vybrat z nabídky těchto odpovědí:

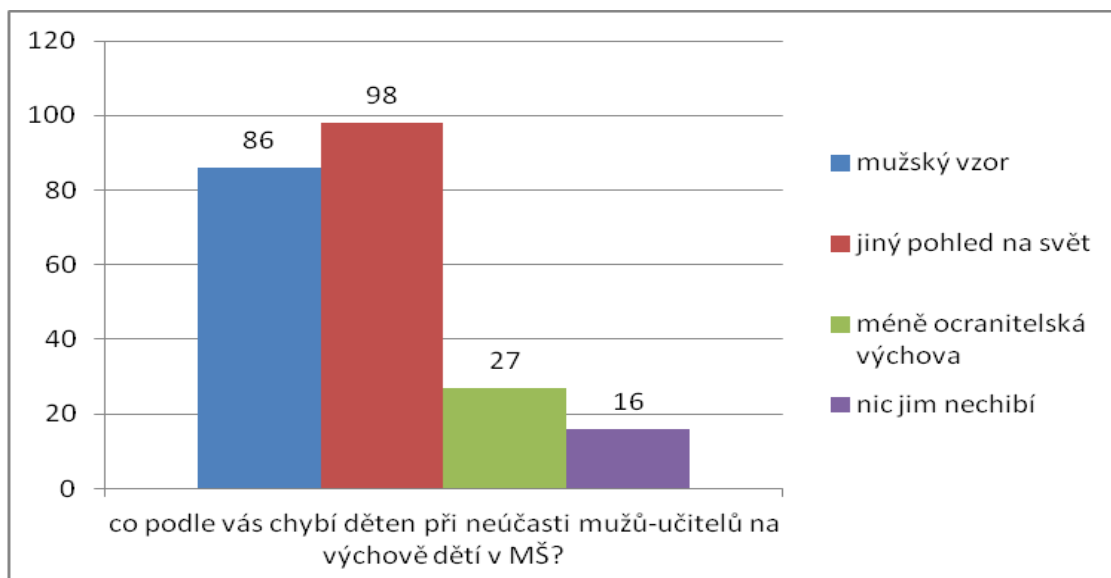
- Mužský vzor
- Jiný pohled na svět
- Méně ochranná výchova
- Nic jim nechybí

Graf č. 3 udává, jaké vnímají respondenti nedostatky v podmínkách současného školství, kde se výchovy účastní většinou ženy.

Respondenti odpověděli 86 krát – mužský vzor, 98 krát – jiný pohled na svět, 27 krát – méně ochranná výchova a pouze 16 krát – nic jim nechybí. Celkový součet všech odpovědí je větší než celkový počet respondentů, respondenti mohli vybrat i více odpovědí. Nejčastěji respondenti vybrali odpověď – jiný pohled na svět v 41,2%, druhá nejčastější odpověď byla – mužský vzor 37,8%. Odpovědi - méně ochranná

výchova 12% a nic jim nechybí 7%. Z toho vyplývá, že si respondenti uvědomují, že muž učitel vnáší do výchovy jiné prvky než žena.

Graf č. 3



Co vnímají respondenti jako důvod nepřítomnosti mužů ve školství?

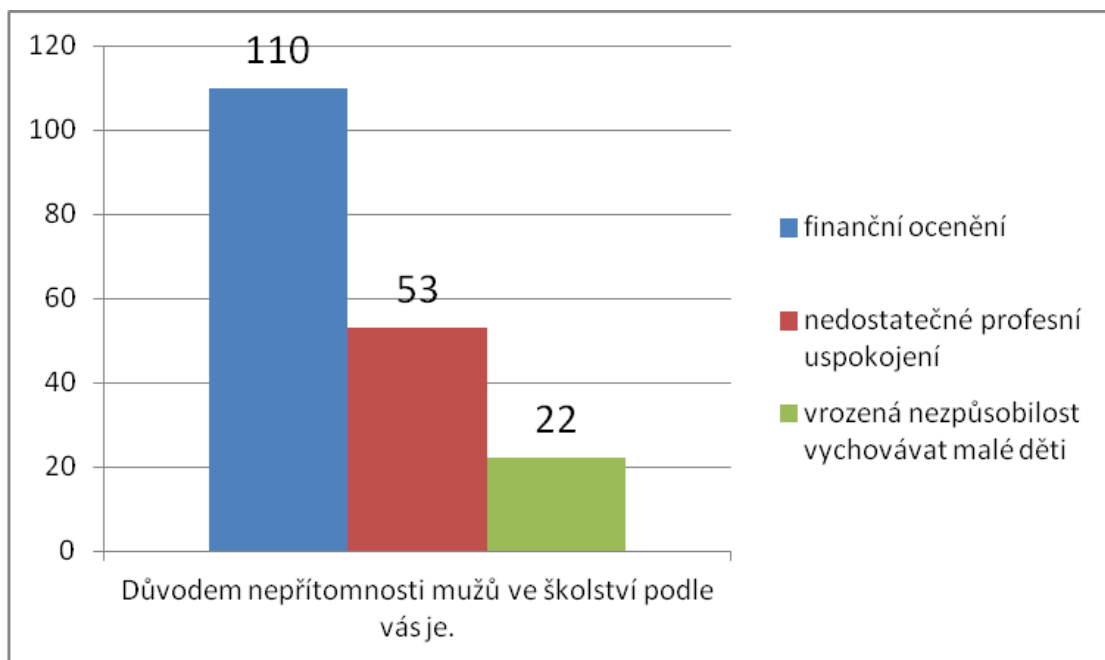
Tato otázka je také doplňující, respondenti si mohli vybrat z nabídky těchto odpovědí:

- Finanční ocenění
- Nedostatečné profesní uspokojení
- Vrozená nepřizpůsobilost vychovávat malé děti

Z grafu č. 4 vyplývá, co vnímají respondenti jako důvod nepřítomnosti mužů ve školství. Respondenti měli možnost zaškrtnout několik odpovědí, proto i v tomto grafu přesahuje počet odpovědí počet respondentů. Ve 110 odpovědích respondenti udali - finanční ocenění, v 53 odpovědích – nedostatečné profesní uspokojení a ve 22 odpovědích - vrozená nepřizpůsobilost vychovávat malé děti. Veřejnost vnímá finanční ocenění jako nejdůležitější faktor neúčasti mužů na výchově dětí. A jako faktor, který

nejméně ovlivňuje přítomnost mužů ve školství, je dle respondentů vrozená nepřizpůsobivost vychovávat malé děti.

Graf č. 4



Volný prostor pro doplnění dotazníku:

Respondenti měli dále volný prostor pro doplnění dotazníku o svůj vlastní názor. Šedesát tři respondenti z celkových sto čtyřicet jedna popsali výhody a nevýhody muže učitele v mateřské škole. Jsou roztríděny do pěti kategorií s podobným obsahem odpovědí.

- **Jiný přístup.** Část respondentů věří, že muž učitel umožňuje jiný přístup k dětem, jiné dovednosti, jiný pohled na svět, nadhled, technické znalosti, akčnější, pragmatičtější přístup k výchově, kreativita, originalita-nápady, méně strachu z úrazů, nevidí důležité drobnosti – co rodiče vyžadují.
- **Vzor pro děti z rozvedených rodin.** Chlapci vnímají učitele v mateřské škole jinak – pozitivněji, je to mnohdy jediný mužský vzor, s kterým se setkají, pokud jej vychovává jen matka, učitel může být mužský vzor k nápodobě, opora a spojenec pro chlapce, kteří jsou všude obklopeni ženami. Muži učitelé dokážou hochy více zaujmout.
- **Autorita,** respekt, rozdílný pohled, jiná autorita než otec, jiný druh autority než u ženy.
- **Stejně šance,** úplnost výchovy, když to zvládne žena- tak to zvládne i muž, záleží na osobnosti člověka, žena to více umí ve svém světě (kuchyňka, panenky...) a muži ve svém (stavebnice, kombinace...), jiná fantazie žen a mužů, učitelka i učitel by měli být vyvážení, jsou si rovni i v mateřské škole.
- **Ženy jsou v mateřské škole lepší pro malé děti,** muži mají méně empatie pro malé bolístky, muž nemá maminkovský-mateřský přístup, nevýhodou může být stud dívek, muž nemá tolik trpělivosti jako žena.

4. Diskuze

Shrňeme-li výsledky ze všech dat, získaných tabulek č.1 až 6 a z tabulky č.9, vychází aritmetický průměr odpovědí **Vhodnosti muže učitele v mateřské škole** $\bar{x} = 1,65$. Ovšem T-test dat pro **Vnímanou vhodnost** odhalil u tabulky č. 1 a tabulky č. 6 nedostatečný rozdíl dat, proto tyto dvě hodnoty nejsou signifikantní. Ovšem ostatní tabulky tyto nedostatky nevykázaly. Pro **Vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami** $\bar{x} = 3,40$. Z toho vyplývá, že pro většinu respondentů je muž učitel v mateřské škole vnímán jako přínos pro výchovu a výuku dětí. Feminizace školství, je pro respondenty otázka na kterou nemají vyhraněnou odpověď.

Nejvíce pozitivně vnímají muže učitele ti respondenti, kteří mají osobní zkušenost s mužem učitelem v mateřské škole. Aritmetický průměr jejich odpovědí $\bar{x} = 1,33$, to je hodnota odpovědí, která se přiblížila nejbližší hodnotě odpovědi **souhlasím**. A hodnota jejich odpovědí na vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami je $\bar{x} = 4,17$, což je nejvyšší aritmetický průměr získaný ze všech dotazníků. Pro tyto respondenty je feminizace školství minimální zárukou plnohodnotné výchovy.

Ti, kteří vnímají nejméně pozitivně muže učitele, jsou respondenti, kteří neví, že muži učitelé učí v mateřských školách. Hodnota aritmetického průměru odpovědí vhodnosti muže učitele v mateřské škole je $\bar{x} = 1,89$. A hodnota odpovědí na vnímanou plnohodnotnost výchovy pouze ženami je $\bar{x} = 3,14$, tato hodnota se blíží nejvíce k hodnotě odpovědi **nevím**. Tito respondenti jsou nejvíce ze všech respondentů nerozhodní v otázce feminizace školství.

Na výsledky získané z těchto statistik by mohl mít vliv můj osobní kontakt při předávání dotazníků. Tato skutečnost, která podpořila velkou návratnost dotazníků, až 88%, může být fakt, který ovlivnil výsledky získané od respondentů. Kontaktní osoby, kterým jsem předával dotazníky k rozdáni do jejich mateřských škol, věděly, že já sám

začínám vyučovat jako muž učitel v mateřské škole. Mohly mne chtít podpořit odpověďmi, které mě povzbudí v další činnosti. Z mé strany k ovlivňování respondentů v žádném případě nedocházelo. Další vliv na přesnost tohoto výzkumu je vcelku malý počet respondentů, celkem 141 respondentů není statisticky významný vzorek.

Celkově lze konstatovat, že veřejnost vnímá muže učitele v mateřské škole pozitivně. Účast mužů na výchově a vzdělávání dětí, by podle doplňujících odpovědí, pro děti přinesla, jiný přístup, vzor pro děti z rozvedených rodin, autoritu a úplnost výchovy.

A proč je mužů ve výchově nedostatek, na to odpovídají respondenti takto. Jako největší nedostatek této profese vidí respondenti v nedostačeném finančním ocenění, proto je tato profese – muže učitele, podle respondentů neatraktivní. Muž je stále ještě společností vnímán, jako ten, který se má rodinu zabezpečit po finanční stránce.

Vnímaná vhodnost výchovy pouze ženami je rozpačitá, průměr všech odpovědí se blíží odpovědi nevím. Respondenti si nejsou jisti jak na tuto otázku odpovědět, bylo by otázkou dalšího zkoumání, proč je tomu tak. Důvodem může být to, že všichni respondenti se zúčastnili výuky, kde se na nejnižších stupních vzdělání setkávali většinou se ženami. Z toho důvodu mohou respondenti vnímat feminizaci školství jako běžnou záležitost, se kterou se není potřeba zabírat.

Z odpovědí v získaných od respondentů je patrné, že je potřeba ukázat dětem i jiné vnímání světa a mužský vzor chování. O mužském vzoru píše i v teoretické části bakalářské práce, stejně jako o podílu mužů na výchově a vzdělávání dětí.

Jestliže vnímá veřejnost muže učitele v mateřské škole pozitivně jako vhodné pro výchovu předškolních dětí, bylo by vhodné muže se zájmem o tuto práci nějakým způsobem motivovat, nejen finančně. Je-li běžná mateřská škola koncipována jako záležitost žen učitelek, pro muže učitele se zde naskýtá prostor pro uplatnění v alternativách předškolní výchovy. Obzvláště vhodné pro uplatnění mužů-učitelů jsou „lesní mateřské školy“. Základním znakem lesních mateřských škol je to, že celý program probíhá venku za každého počasí. Výhodou lesních mateřských škol je přímo samotná povaha aktivit, které jsou mužům bližší. Lesní mateřské školy se vyznačují sounáležitostí dětí, živé a neživé přírody, vzájemným působením tělesné a duševní

aktivity v přírodě a pohybovými aktivitami umožňujícími dětem poznat svoje tělesné limity.

Z vyhodnocených dotazníků vyplývá, že veřejnost vnímá vhodnost mužů učitelů v mateřských školách převážně pozitivně. A feminizace školství, je pro respondenty otázka na kterou nemají vyhraněnou odpověď.

5. Závěr

Bakalářská práce se zabývá zatím neprobádaným fenoménem, kterým je muž učitel v mateřské škole. V našem současném sociokulturním prostředí je zvykem posuzovat nové varianty a neprobádané jevy se značným odstupem. Ovšem moje dosavadní osobní zkušenosti toto zatím nepotvrzují, jsou veskrze pozitivní. I z tohoto důvodu se tato práce věnuje tomu, jak společnost chápe roli učitele muže v mateřské škole. Jak vnímá veřejnost muže učitele v mateřské škole? Je společnost schopna přijmout muže učitele v mateřské škole? Co je podle veřejnosti příčinou nepřítomnosti učitelů mužů v mateřské škole?

V teoretické části jsem se pokusil zmapovat historické spojitosti vzniku mateřských škol a účasti nejen mužů učitelů na tomto procesu. Dále alespoň nastínit odpověď na otázku, proč se učitelská profese hlavně na nižších stupních výuky, stala výslovně ženskou profesí. Co dětem chybí, nejen ve výchově školní, ale i ve výchově rodinné, pokud se jí neúčastní také muži. Jak tento stav věcí ochuzuje výchovu dětí a především chlapců.

V empirické části jsou na základě kvantitativního výzkumu předloženy výsledky, které se snaží objasnit, jak pohlíží veřejnost na muže učitele v mateřské škole. Pro většinu respondentů má muž učitel v mateřské škole pozitivní přínos pro vzdělávání dětí. Důvod jejich nepřítomnosti ve výchovných institucích vidí hlavně v malém finančním ohodnocení této profese. Jako největší vklad muže učitele v mateřské škole, vidí respondenti v tom, že se rozšíří vzdělávací nabídka o jiný přístup k dětem a jiné vzorce chování. Tím se doplní vzdělávací proces o různost přístupu k výchově a nejen k ní. Vliv na vnímání muže učitele v mateřské škole má také předešlá zkušenost respondentů s mužem učitelem v mateřské škole.

Feminizace současného školství je pro respondenty záležitostí, na kterou nemají vyhraněný názor. Proto by bylo vhodné provést samostatný výzkum, který by objasnil, jak vnímá veřejnost feminizaci současného školství či spíše zda veřejnost vnímá feminizaci školství jako problém, kterým je třeba se zabírat.

Mně samotného zpracování tématu *Muž v mateřské škole* velmi zaujalo, třebaže nebylo pro mě docela snadné zpracovat bakalářskou práci na toto téma a věřím, že v praxi učitele mateřské školy i nadále obstojím a časem se řady nás, mužů, nejen v mateřských školách, ale i v celém českém školství rozšíří.

Použitá literatura:

- BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 155 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-736-7161-1.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- FRÜHAUFOVÁ, V. (2002). *Úvod do obecné pedagogiky, obecné didaktiky*. Ústí nad Labem: UJEP.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4722-849.
- JARKOVSKÁ, Lucie, Petr PAVLÍK, Jana VALDROVÁ a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ, JŮVA, Vladimír; . *Sručné dějiny pedagogiky*. čtvrté. Brno : PADIO, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Vyd. 3. Editor Josef Hendrich. Překlad Augustin Krejčí. Brno, 1948, 252 s. Pedagogické klasobraní, sv. 2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha : Academia, 2007. s. 132 ISBN 978-80-200-1451-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8853-8.
- MIŠURCOVÁ, Věra. *150 LET mateřského školství v českých zemích*. Praha: Ústřední knihovna - OBIS, 1982
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-717-8170-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- SMETÁČKOVÁ, I., a LINKOVÁ, M. (2004). Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu. In Petr Pavlík, *Stínová zpráva v oblasti*

rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů. Praha : Gender studies.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Otevřená společnost, 2007, 67 s. ISBN 978-808-7110-010.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie.* 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

Internetové odkazy:

ČT24, Ministerstvo chce do řad pedagogů přilákat více mužů.
In: [Http://www.ceskatelevize.cz/](http://www.ceskatelevize.cz/) [online]. 2008 [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/35658-ministerstvo-chce-do-rad-pedagogu-prilakat-vice-muzu/>

GENDEROVÁ PROBLEMATIKA ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ. MŠMT ČR. 2013[online]. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2014-01-02]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče a vyučující mateřských škol

Příloha č.1

Dotazník pro rodiče a vyučující mateřských škol

(zakroužkujte vhodnou odpověď)

1. Jste rodič?

A) ano

B) ne

2. Vyučujete v mateřské škole?

A) ano

B) ne

3. Pohlaví:

A) žena

B) muž

4. Kde bydlíte:

A) ve městě nad 50 000 obyvatel

B) ve městě nad 10 000 obyvatel

C) ve městě pod 10 000 obyvatel

D) ve městě do 5 000 obyvatel

E) na vesnici

5. Je vám známo, že v některých mateřských školách učí muži?

A) ano

B) ne

6. Setkali jste se během své školní docházky s mužem učitelem?

A) ano

B) ne

Jestliže ano, v kterém vzdělávacím prostředí?

A) mateřská škola

B) základní škola 1.stupeň

C) základní škola 2.stupeň

7. Docházelo vaše dítě do mateřské školy s učitelem mužem?

Ano

Ne

Na kolik souhlasíte s následujícími dvěma výroky?:

(zakroužkujte na škále číslici podle vyberu odpovědi)

8. Bylo by přínosné, aby me děti učili v MŠ i muži.

1	2	3	4	5
souhlasím	částečně	nevím	částečně	nesouhlasí
	souhlasím		nesouhlasím	

9. Feminizace mateřského školství je zárukou plnohodnotné výchovy.

1	2	3	4	5
souhlasím	částečně	nevím	částečně	nesouhlasí
	souhlasím		nesouhlasím	

V následujících dvou otázkách je možné zakroužkovat více než jednu variantu

10. Co podle vás chybí dětem při neúčasti mužů-učitelů na výchově dětí v MŠ

- A) mužský vzor
- B) jiný pohled na svět
- C) méně ochranná výchova
- D) nic jim nechybí

11. Důvodem nepřítomnosti mužů ve školství je podle vás:

- A) finanční ocenění
- B) nedostatečné profesní uspokojení
- C) vrozená nezpůsobilost vychovávat malé děti

12. Prostor pro vyjádření osobního názoru.