

Učitel a učitelka v interakci s dětmi v mateřské škole

Nikola Chmelová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Chmelová**
Osobní číslo: **H17803**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Učitel a učitelka v interakci s dětmi v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice specifík práce učitelek a učitelů v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek týkajících se specifík realizace didaktických strategií učitelek a učitelů v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe mateřských škol.

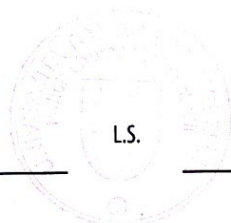
Rozsah bakalářské práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Babanová, A. (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies.
Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
Burn, E., & Pratt-Adams, S. (2015). *Men teaching children 3-11: dismantling gender barriers*. New York, NY: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing.
Labischová, D., & Gracová, B. (2011). *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17. 4. 2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřilečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-empirického charakteru a zaměřuje se na rozdíly v interakci s dětmi předškolního věku mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem. Teoretická část stručně objasňuje problematiku feminizace školství včetně jejího dopadu na dítě. Stěžejní část je věnována interakci učitel – dítě v mateřské škole, kde jsou i mimo jiné uvedeny činnosti, které učitel v interakci s dětmi vykonává. Praktická část je založena na empirickém výzkumu, jehož cílem je popsat specifika učitele-muže v interakci s dětmi předškolního věku. Výzkumný soubor tvoří učitelky mateřských škol, které pracovaly či pracují s učitelem v jedné třídě. Informace jsou od učitelek získány prostřednictvím metody polostrukturovaného interview. Zpracováním interview se ukázalo, že mezi učitelkou a učitelem v interakci s dětmi skutečně dochází k určitým odlišnostem. Od učitele-muže je dětem poskytována větší volnost a celkově je jeho přístup více kamarádský. Na závěr práce je uvedeno i stručné doporučení pro praxi.

Klíčová slova: gender, feminizace, pedagogická interakce, interakční styl učitele

ABSTRACT

The bachelor thesis has theoretical-empirical character and focuses on different interactions with preschool children between female teacher and male teacher. The theoretical part briefly explains the issue of feminization of teaching and its impact on preschool children. The main part analyzes interaction between teacher and children in kindergarten, including activities used by a teacher as a part of interaction with them. The practical part is based on an empirical research. Its goal is to describe specifics of interaction between male teacher and preschool children. The research group is made up of kindergarten female teacher who worked or still work with a male teacher in the same class. The information is acquired via semi-structured interview method. The results of semi-structured interview proved that there are some differences in interaction with children between female teacher and male teacher. Male teacher gives children more freedom and his approach is generally friendlier. At the end of the thesis there is also a brief recommendation for practice.

Keywords: gender, feminization, pedagogical interaction, teacher interaction style

Tímto bych chtěla poděkovat panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, jeho cenné rady, podporu a trpělivost.

Děkuji i všem osloveným participantkám, bez kterých by nebylo možné výzkum vůbec realizovat.

Poděkování patří i mé rodině a blízkým za jejich trpělivost a podporu po dobu celého studia, a to hlavně ve chvílích, kdy to bylo nejvíce potřeba.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GENDER A ŠKOLSTVÍ	12
1.1 GENDER VS. POHLAVÍ.....	12
1.2 GENDEROVÉ STEREOTYPY.....	13
1.3 FEMINIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.3.1 Příčiny poměru žen a mužů v mateřské škole.....	15
1.3.2 Dopady feminizace na děti.....	16
1.3.3 Program pro podporu vstupu mužů do mateřských škol.....	17
2 UČITEL V INTERAKCI S DĚTMI	18
2.1 KDO JE UČITEL?.....	18
2.2 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	19
2.2.1 Profesiogram učitele mateřské školy.....	19
2.2.2 Činnosti učitele mateřské školy dle rámcového vzdělávacího programu.....	21
2.3 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE.....	22
2.3.1 Interakce jako způsob práce učitele.....	23
2.3.2 Základní znaky a formy interakce.....	23
2.3.3 Principy pedagogické interakce.....	24
2.3.4 Interakční styl učitele.....	24
2.3.5 Autorita a respekt učitele.....	25
2.4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	26
2.4.1 Pedagogická komunikace a její genderové stereotypy v mateřské škole.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	30
3.1 CÍL VÝZKUMU.....	30
3.1.1 Dílčí cíle.....	30
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
3.2.1 Dílčí výzkumné otázky.....	30
3.3 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VOLBA VÝZKUMNÉ METODY.....	31
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	32
3.4.1 Charakteristika participantek výzkumu.....	33
3.5 ORGANIZACE VÝZKUMU.....	34
4 ANALÝZA DAT	36
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
5.1 CHARAKTERISTIKY ČINNOSTÍ.....	38
5.1.1 Důkladná příprava.....	38
5.1.2 Atraktivní činnosti.....	39
5.1.3 Stranění se výtvarné výchově.....	40

5.1.4	Průběh vzdělávacích činností	42
5.1.5	Vzájemná dohoda mezi učiteli	44
5.2	KAMARÁDSKÝ PŘÍSTUP	45
5.2.1	Kamarád s autoritou	45
5.2.2	Přátelská komunikace.....	46
5.2.3	Rodič jako partner	48
5.3	VOLNĚJŠÍ REŽIM	50
5.3.1	Neomezování dětí.....	50
5.3.2	Lpění na pravidlech.....	52
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	54
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	56
	ZÁVĚR	57
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	62
	SEZNAM OBRÁZKŮ	63
	SEZNAM TABULEK.....	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

České školství se již řadu let potýká s problémem nedostatku mužů ve výchovně vzdělávacím procesu. Nejhorší situace je však v předškolním vzdělávání, kde působí jen zanedbatelné procento učitelů-mužů. Důvody, proč se muži nehlásí na pozici učitele mateřské školy, jsou různé. Může to být způsobeno ustálenou dělbou práce, kdy je práce s dětmi považována za profesi „ženskou“ nebo například nízkým finančním ohodnocením. Absence mužů v předškolním vzdělávání má velký dopad jednak na učitelský sbor, ale především na děti. Děti potřebují mít kolem sebe ženské i mužské vzory. Taktéž je nutné, aby jim byl poskytován dostatek variabilních přístupů, čehož lze docílit zvýšením počtu učitelů-mužů v mateřských školách. Mužský přístup se od ženského značně liší, ale v čem konkrétně? Tato otázka byla důvodem volby tématu mé bakalářské práce.

Cílem teoretické části bakalářské práce je objasnit základní teoretická východiska týkající se problematiky specifík práce učitele a učitelky v interakci s dětmi předškolního věku. Od počátku volby tématu jsem si vědoma, že nelze počítat s příliš bohatou oporou odborné literatury, jelikož téměř všechny publikace se zabývají učitelem obecně a nerozlišují mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem. I přesto jsem si téma zvolila a to proto, abych přispěla ke zpracování dané problematiky.

První kapitola teoretické části se zabývá genderem ve školství. Pozornost je zde věnována především feminizaci předškolního vzdělávání, kde jsou mimo jiné uvedeny i její příčiny a dopady na dítě. V rámci této kapitoly se podíváme taktéž na počty mužů v mateřské škole od školního roku 2012/2013 do roku 2018/2019 a řekneme si něco o projektu s názvem Muži do škol.

Druhá stěžejní kapitola se věnuje učiteli v interakci s dětmi v mateřské škole. Kapitola na úvod objasňuje, kdo to vůbec učitel mateřské školy je a jaké profesní činnosti v interakci s dětmi vykonává. Dále je zde rozebrána problematika pedagogické interakce včetně interakce jako způsobu práce učitele a pedagogické komunikace.

Empirická část se zaměřuje na odhalení rozdílů v interakci s dětmi předškolního věku mezi učitelkou-ženou a učitelem mužem vnímané učitelkami-ženami. Výzkum přinesl zajímavé názory, které jsou v této části podrobně zpracovány. Na základě nových zjištění je vypracováno doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER A ŠKOLSTVÍ

Ještě před tím, než se začneme zabývat genderem ve školství, je důležité si vymezit pár základních pojmů, které nám pomohou k lepšímu porozumění této problematice.

1.1 Gender vs. pohlaví

Gender je sociální pojem, jehož historie je oproti jiným stejně významným sociálním pojmům poměrně krátká. Potřeba definovat tento pojem nastala až v průběhu 20. století, a to jednak v souvislosti s aktivizací ženského hnutí, ale i v souvislosti s rozvojem sociálně-vědních disciplín. (Kimmel, 2000) V současnosti se termín gender dostává do běžného jazyka většiny lidí, ale stále mnoho z nás ho považuje za synonymum slova pohlaví, což tomu tak není.

Slovo gender pochází z řečtiny a v překladu znamená rod. Je jedním ze základních sociálních konstruktů, který se promítá do všech aspektů a úrovní společenského života. (Pavlík, 2006) Renzetti a Curran (2003) gender definují jako sociálně utvářený soubor postojů a modelů chování, který se dělí na dvě skupiny, a to na mužské a ženské. Mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky a vlastnosti jsou do určité míry odlišné a jsou vytvářené společností. (Pavlík, 2006) Podle Velkého sociologického slovníku (Petrusek, Maříková & Vodáková, 1996) gender není univerzální kategorií, proto se určení rolí, chování a normy vztahující se k ženám a mužům v různých společnostech, historických obdobích či sociálních skupinách odlišují.

Pohlaví (anglicky sex) je stejně jako gender sociální konstrukt. Tento pojem vyjadřuje jednu ze dvou základních biologicko-sociálních charakteristik každého lidského jedince. Jedním z hlavních kritérií, podle kterého se určuje biologické pohlaví, je přítomnost pohlavních chromozomů. Tzv. sociální pohlaví je to, které má člověk úředně zapsáno. Pokud se uvedená vymezení překrývají, tak vedou ke shodnému stanovení, zda jde o muže nebo ženu. Pohlaví je univerzální kategorií, která se nemění podle času ani místa. (Petrusek, Maříková & Vodáková, 1996)

Jinými slovy lze říci, že lidské pohlaví je určeno geneticky a má biologický základ, na němž se konstruuje společenská kategorie, zvaná gender.

1.2 Genderové stereotypy

Genderové stereotypy jsou určité předsudečné představy či domněnky o tom, jak má vypadat muž či žena. Společnost se snaží muže a ženy udržet v určitých rolích, které zajisté nemusí všem vyhovovat a spíše jsou pro ně překážkou, protože si nemohou zařít život podle toho, jak sami touží, ale podle toho, jak si to představuje jejich okolí a společnost. (Decarli Valdřová, 2004). Každá společnost připsuje svým členům určité vlastnosti a způsoby chování v závislosti na jejich pohlaví. Tyto předpisy jsou zakotveny ve společenských institucích, kam patří i vzdělávací systém. (Renzetti & Curran, 2003)

Genderové stereotypy jsou považovány za univerzálně platné, jelikož se předpokládá, že charakteristiky tvořící genderový stereotyp sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví. Mnozí muži i mnohé ženy se těmto stereotypům vymykají a z tohoto důvodu bývají označováni za deviantní nebo abnormální. Může se stát, že se na tyto případy pohlížejí i pozitivně, ale to opravdu jen velmi ojediněle. (Renzetti & Curran, 2003)

S genderovými stereotypy se setkáváme dennodenně již od nejútlejšího věku. V rodině i v mateřských školách jsou dětem nabízeny hračky, aktivity, činnosti i oblečení vhodné pro jejich pohlaví. I v pohádkách, které se dětem od malička čtou, jsou hrdinové vyobrazováni genderově stereotypním způsobem. Muži jsou prezentováni jako dominantní, fyzicky zdatní a mají obvykle aktivní úlohu. Na rozdíl od nich ženy mají roli pasivní, která obvykle spočívá v čekání na záchranu.

1.3 Feminizace předškolního vzdělávání

Feminizaci můžeme chápat jako sociální jev, kdy v určitých oblastech nebo profesích převažují ženy. (Bendl, 2002) Dle Smetáčkové a Vlkové (2005) lze považovat povolání za feminizované tehdy, pracují-li v něm alespoň dvě třetiny žen z celkového počtu pracovníků. Zároveň dodávají, že feminizovaná povolání bývají vnímána jako společensky méně prestižní, vyznačují se nižšími průměrnými mzdami i nižšími pracovními nároky, což zpětně zapříčiňuje zhoršování pracovních podmínek.

Dle dat Českého statistického úřadu bylo k roku 2019 nejvíce feminizováno zdravotnictví, kde pracovalo 78,5% žen a školství se 76,4% žen. Feminizace školství znamená převahu žen zaměstnaných ve školství, konkrétně v učitelské profesi. (Bendl, 2002)

Současné školství se vyznačuje silně feminizovaným složením pedagogických sborů. Podle Bendla (2002) není feminizace charakteristickým jevem pouze českého školství, ale všech vyspělých zemí. Nedostatek mužů je znát v celém školství, ovšem nejhorší situace je v předškolním vzdělávání, kde je podíl mužů minimální. *„Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra – čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů.“* (Václavíková Helšusová, 2006)

Ze statistik Českého statistického úřadu (2019) vyplývá, že ve školním roce 2007/2008 se z celkového počtu 22 744 učitelů mateřských škol podílelo na výchově a vzdělávání pouze 0,1% mužů. Do školního roku 2015/2016 se počet zvýšil o 0,4% tedy na 0,5%. V současnosti v mateřských školách pracuje 0,6% mužů. Podíly žen a mužů v mateřské škole od školního roku 2012/2013 do školního roku 2018/2019 mapuje následující tabulka.

Školní rok	Pohlaví	Poměr mužů a žen v %
2012/2013	Ženy	99,6%
	Muži	0,4%
2013/2014	Ženy	99,5%
	Muži	0,5%
2014/2015	Ženy	99,5%
	Muži	0,5%
2015/2016	Ženy	99,5%
	Muži	0,5%
2016/2017	Ženy	99,4%
	Muži	0,6%
2017/2018	Ženy	99,4%
	Muži	0,6%
2018/2019	Ženy	99,4%
	Muži	0,6%

Tabulka 1: Podíl žen a mužů v mateřské škole

1.3.1 Příčiny poměru žen a mužů v mateřské škole

Feminizace učitelských sborů vychází z několika příčin. Tyto příčiny zkoumají odborníci již několik let, ale stále se jim nepodařilo dojít k jednoznačným závěrům. Kot'a (2011) spatřuje základ feminizace školství v zaměstnávání žen v poslední třetině 19. století, které urychlily světové války, ale taktéž v socialistickém hospodářství, které se snažilo dostat muže do průmyslových a přírodovědných oborů.

Za jednu z příčin lze považovat i ustálenou dělbu práce mezi muži a ženami. Pro každé pohlaví jsou typické jiné genderové vlastnosti, díky kterým má dané pohlaví větší předpoklady vykonávat určitou profesi. Na základě toho máme tendenci rozlišovat profese na „mužské“ a „ženské“. Za „ženské“ profese jsou považovány ty, které jsou méně fyzicky, ale více psychicky náročné, a které jsou zaměřeny spíše humanitně. Takovou typickou „dámskou“ profesí je právě učitelka mateřské školy, jelikož péče o malé děti byla již od počátku v rukou žen. Dle Rohrmana (2009) není pro ženy žádná profese tak vhodná jako učitelka mateřské školy, jelikož je nejvíce podobná práci matky. Rohrman (2009) dále uvádí, že v 19. století byla zařízení pro malé děti zakládána muži, kteří v nich měli i pracovat. Taková profese však u mužů nevyvolala zájem, ovšem ženy ze vzdělané buržoazie byly z takového nápadu nadšené. Z tohoto důvodu po krátké době existovaly pouze ženské dětské pečovatelky. Naopak u „mužských“ profesí je charakteristická vyšší fyzická náročnost a jsou zaměřeny spíše technicky. Dělbu práce ovlivňují i již výše zmíněné genderové stereotypy.

Za další příčinu je považována nízká prestiž učitelského povolání. Slovo prestiž lze přeložit do českého jazyka a znamená významnost či důležitost. Čeští sociologové sestavili v roce 1993 českou škálu prestiže povolání, kde se učitel základní školy umístil na sedmém místě. V současné době učitel základní školy zaujímá páté místo. Nicméně Průcha (2017) uvádí, že lidé více hodnotí náročnost profese než společenskou prestiž. V souvislosti s touto problematikou dodává, že pohlaví nijak neovlivňuje prestiž povolání, s čímž někteří autoři nesouhlasí. Dle Václavíkové Helšusové (2006) existuje řada autorů, kteří zastávají názor, že čím více žen je zastoupeno v daném povolání, tím více se snižuje jeho prestiž a finanční ohodnocení. A právě finanční ohodnocení považují i samotní učitelé za nedostatečné a zároveň ho uvádí jako jeden z faktorů, který snižuje prestiž učitelké profese. Muži v učitelském povolání taktéž nenalézají vhodný kariérní postup, který je u nich očekáván.

Dle Průchy (2017) je nízké finanční ohodnocení nejčastější příčinou feminizace učitelské profese. Průměrné mzdy pedagogických pracovníků jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Neustále se hovoří o záměru vlády, která již v roce 2003 slíbila učitelům upravit mzdy tak, aby dosahovaly nejméně 130% průměrné mzdy v České republice, a to zejména vzhledem k náročnosti této profese. V roce 2011 se hrubá mzda učitelů mateřských škol pohybovala okolo 19 841 Kč. Do roku 2018 platy učitelů mateřských škol stouply o 9 377 Kč, hrubá mzda tedy činila v průměru 29 218 Kč, což je 113,6% z celostátního průměru. Z toho vyplývá, že platy učitelů stále nedosáhly slíbených 130% průměrné mzdy v České republice a tudíž se stále pohybují pod hranicí průměrnosti. Zejména pro muže je taková mzda nedostačující či neatraktivní, jelikož jsou i v dnešní době mnohdy považováni za živitele rodiny.

Za jednu z posledních příčin je považována poměrně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách. Tento názor je však velmi sporný. (Průcha, 2017) Jedno z řady vysvětlení spočívá v tom, že ženy preferují učení nazpaměť, což jim dává možnost vystudovat pedagogickou fakultu poměrně bez komplikací. (Bendl, 2002)

1.3.2 Dopady feminizace na děti

Genderová segregace pedagogických sborů ovlivňuje jak samotný pedagogický sbor, tak děti. Nejčastěji uváděným problémem feminizace školství, který má dopad na děti je nedostatek mužských vzorů. Stále více dětí v dnešní době žije pouze s jedním rodičem, nejčastěji s matkou, a to nejen díky vysoké rozvodovosti, ale i dlouhé pracovní době otců. (Bendl, 2002) Po nástupu do mateřské školy se dítě v drtivé většině taktéž setkává pouze s učitelkami-ženami a tak to pokračuje i na základní škole. Z toho vyplývá, že dítě v prvních letech svého života, kdy se utváří základní genderové vzorce, tráví většinu času pod ženským vlivem. „*Jsou tak v nevýhodě chlapci, kteří postrádají možnost identifikace s muži působícími ve škole, může jim chybět pocit spojenectví, tak dívky, které nenalézají možnost seznámit se s maskulinními prvky ve své primární skupině.*“ (Václavíková Helšusová, 2006) I Fárová (2018) ve svém výzkumu uvádí, že dětem není poskytován dostatek variabilních přístupů, jelikož se do určitého věku setkávají pouze se ženami.

Jelikož je učitelů-mužů v předškolním vzdělávání opravdu málo, mohou je děti vnímat jako něco neznámého či dokonce záhadného. Tento fakt může u dětí vzbudit větší respekt vůči mužům-učitelům. Většina učitelek potvrzuje, že jejich mužští kolegové mají u dětí

větší autoritu. (Václavíková Helšusová, 2006) Učitelé-muži mají obvykle autoritu přirozenou, zatímco učitelky-ženy si ji musí mnohdy dlouze budovat.

Jedním z dalších dopadů feminizace školství je vnímání učitelského povolání jako „ženské“ profese. V této linii je trh práce značně segregován. U dětí ve školách, jak v mateřských, tak základních, je asociována představa o tom, že učitelské povolání je vhodné zejména pro dívky, jelikož je spojené s výchovou dětí. (Kynčlová, 2008) Smetáčková (in Valdřová, 2006) dodává, že v důsledku toho si o budoucím povolání nerozhoduje samo dítě, ale školní zkušenost, která je navíc posilována rodinou i médii.

1.3.3 Program pro podporu vstupu mužů do mateřských škol

Nezastupitelnou úlohu při řešení problematiky nízkého počtu mužů ve školství sehrávají neziskové organizace i vláda České republiky. V březnu 2009 se uskutečnila konference zvaná Muži do škol, kterou uspořádala nezisková organizace Liga otevřených mužů (LOM) ve spolupráci s ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Na konferenci vystoupil Keny Spence, který je zakladatel neziskové organizace Man in Childcare ve Skotsku. Jeho organizace pořádá podobný projekt tomu našemu, ba dokonce náš na něj navazuje, a proto se ve svém projevu podělil o veškeré získané zkušenosti.

Projekt Muži do škol se od skotského projektu liší tím, že se nezaměřuje pouze na zvýšení počtů učitelů-mužů v mateřských školách. (Tůmová, 2009) Sám garant programu Muži do škol Václav Šneberger uvádí, že jejich cílem není doplnit pedagogický sbor o muže, ale podnítit u škol debatu o genderové nevyváženosti školství. (Kynčlová in Babanová et al., 2008)

2 UČITEL V INTERAKCI S DĚTMI

2.1 Kdo je učitel?

I přesto, že učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, je velmi obtížné najít jednoznačnou definici. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů je učitel jedním z pedagogických pracovníků. Podle tohoto zákona se pedagogickým pracovníkem rozumí ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují učitele jako edukátora, tedy člověka, který u ostatních lidí podněcuje, řídí a hodnotí proces učení. Tyto vzdělávací procesy jsou přímo uskutečňovány ve školním prostředí a dochází při nich k interakci mezi učitelem a žákem, či v našem případě s dítětem. (Průcha, 2017) Kromě toho se učitel podílí na spoluvytváření edukačního prostředí i klimatu třídy. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

Učitel mateřské školy je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost v mateřských školách, a to jak ve veřejných, soukromých, církevních, tak i ve speciálních. (Syslová, 2017) Zajímavou definici uvádí i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), která zní: „*Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje.*“

V rámci definic se setkáváme s termínem učitel pouze v mužském rodě, nicméně toto označení je obecné a zahrnuje i učitelky-ženy. (Průcha, 2017) Ovšem v pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2013) nalezneme i vysvětlení samotného slova učitelka, kterou se rozumí žena vykonávající učitelkou profesí.

2.2 Profesionální činnosti učitele mateřských škol

Profese učitele mateřské školy je velmi specifická a to zejména díky různým zvláštnostem dětí, se kterými učitel musí pracovat. Jelikož do mateřské školy dochází děti ve věku od dvou až do sedmi let, učitel musí věnovat značnou pozornost jejich věkovým zvláštnostem. Dále musí při své práci zohlednit i vývojová a individuální specifika dětí, a to zejména proto, že každé dítě je jiné, přichází z rozdílných prostředí, má odlišné schopnosti, zájmy i potřeby. (Syslová, 2017)

Z výše uvedeného vyplývá, že náplň profese učitele mateřské školy je velmi bohatá a různorodá. Učitel v rámci své profese vykonává určité profesní činnosti, kde mimo jiné musí brát v potaz i uvedená specifika dětí. Učitelky-ženy a učitelé-muži mohou k některým činnostem přistupovat stejně či podobně a k jiným zase zcela odlišným způsobem. Proto považují za nutné přiblížit učitelkou profesi a podrobněji popsat jednotlivé činnosti, které učitel v mateřské škole vykonává.

Burkovičová a Kropáčková (2014) uvádí, že většina výzkumů se zabývá profesními činnostmi učitele základních a středních škol, které jsou odlišné od struktury profesních činností učitele mateřských škol. Činnostmi učitele základních a středních škol se věnoval například Průcha (in Burkovičová & Kropáčková, 2014), který činnosti rozdělil do tří kategorií: vyučování, činnosti související s vyučováním a jiné činnosti. Dále se kategoriemi činností učitele zabývá například Vašutová, Blížkovský nebo třeba Kurelová. (Burkovičová & Kropáčková, 2014) Konkrétně profesním činnostem realizovaných učitelem mateřské školy se věnovala Burkovičová, která na základě svého výzkumu sestavila profesigram učitele mateřské školy.

2.2.1 Profesiogram učitele mateřské školy

Profesionální činnosti učitele mateřské školy tvoří rozsáhlou škálu aktivit. Burkovičová (2012) sestavila na základě písemných sdělení učitelek o vlastních pracovních činnostech a pozorování učitelek prostřednictvím videozáznamů tzv. profesigram učitele mateřské školy. Profesiogram je rozdělen na dvě hlavní oblasti, a to na činnosti přípravné a činnosti realizační. Každá z těchto oblastí obsahuje dalších pět podoblastí. Všechny oblasti i podoblasti spolu nějakým způsobem souvisí, navazují na sebe, doplňují se či se různě překrývají. (Burkovičová, 2013)

Přípravnými činnostmi se rozumí činnosti, které předchází přímé pedagogické činnosti nebo po ní následují. Jsou to v podstatě ty činnosti, které učitel vykonává v době, kdy není v bezprostředním kontaktu s dětmi. Mohou být prováděny jednak v pracovní době nebo mimo ni. (Burkovičová & Kropáčková, 2014) K takovým činnostem se řadí:

- Sebevzdělávání, do kterého spadá samostudium a účast učitelů na institucionálním vzdělávání.
- Administrativní činnosti spojené s konkrétním dítětem i s přímou pedagogickou činností.
- Plánování a projektování, které zahrnuje jak plánování a projektování výchovy a vzdělávání dětí, tak organizaci podmínek pro přímou pedagogickou činnost.
- Evaluační činnost, kam kromě analýzy a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dítěte či výsledků dětí v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti, spadá i sebereflexe a sebehodnocení učitele.
- Participace na správě školy, v níž je zahrnuta výzdoba a úprava tříd či školy, dále péče o kabinety, knihovny a ostatní zařízení mateřské školy.

(Burkovičová, 2012; Burkovičová 2013)

Do oblasti **realizačních činností** patří ty činnosti, které jsou realizovány v pracovní době, a učitel je při nich v přímém kontaktu s dětmi. Takovými činnostmi se rozumí:

- Přímá pedagogická činnost dle předem připraveného plánu, která může být realizována s celou třídou, skupinou dětí nebo individuálně v budově mateřské školy či venku s převahou organizace a řízení nebo s převahou verbální a nonverbální komunikace s dětmi.
- Profesionální péče o dítě, která v sobě taktéž zahrnuje verbální a nonverbální komunikaci s dětmi, a která se uskutečňuje na základě posouzených potřeb dítěte.
- Dohlížení, kde se rozlišuje, zda učitel dohlíží na celou třídu, skupinu dětí nebo je zaměřené individuálně, či probíhá v budově mateřské školy i venku a zda vychází z uspořádání dne, z aktuální situace nebo je odpovědí na analyzované potřeby dětí.
- Zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví, a to v budově mateřské školy i mimo ni.
- Poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost, která probíhá s učitelem v kmenové třídě, s ostatními učiteli, nepedagogickými pracovníky i s rodiči. Do této činnosti spadá i příprava mimořádných akcí či metodologické činnosti.

(Burkovičová, 2012; Burkovičová 2013)

2.2.2 Činnosti učitele mateřské školy dle rámcového vzdělávacího programu

I rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) uvádí výčet odborných činností, které učitel mateřské školy provádí. V první řadě by měl vždy vycházet z věkových a individuálních potřeb dětí, a na jejich základě zajistit profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání. Dále musí realizovat takové činnosti, které vedou k cílevědomému rozvoji dětí. Tyto činnosti učitel sám projektuje a následně provádí, využívá při nich vhodné strategie i metody. Ve výčtu nejsou opomenuty ani děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které má učitel připravovat individuální výchovně vzdělávací činnosti. Je důležité, aby se děti při všech činnostech cítily dobře, a to jak po fyzické, psychické i sociální stránce. (RVP PV, 2018)

Na základě pozorování účinnosti vzdělávacího programu provádí učitel evaluační činnost, v níž hodnotí výsledky své práce, monitoruje a hodnotí podmínky vzdělávání. Výsledky evaluace pak využívá jak v plánování, tak i v samotném procesu vzdělávání. Taktéž vykonává pedagogickou diagnostiku, pozoruje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení. (RVP PV, 2018)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) taktéž uvádí, že učitel mateřské školy odborně vede další zaměstnance, kteří se podílí na péči, výchově a vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními. Rodičům poskytuje poradenské činnosti, a to v rozsahu, který odpovídá jeho pedagogickým kompetencím a možnostem mateřské školy, eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání a současně na ně reaguje. Takovým partnerem se rozumí rodič, spolupracovník, základní školy i například obec. V neposlední řadě učitel analyzuje své vzdělávací potřeby, které naplňuje sebevzdělávacími činnostmi.

Kromě odborných činností učitele mateřské školy jsou v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018) specifikovány i jeho povinnosti ve vztahu k rodičům. Tedy učitel ve vztahu k rodičům usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi mateřskou školou a rodiči, umožňuje jim přístup za svým dítětem do třídy včetně účasti na jeho činnostech, dále jim umožňuje spoluúčast na tvorbě a hodnocení programu školy i adaptačního procesu. Poslední bod ukládá učitelu mateřské školy povinnost poskytnout rodičům informace o jejich dítěti, a to například prostřednictvím dialogu nebo individuální konzultační činnosti.

2.3 Pedagogická interakce

Práce učitele spočívá v neustálém, intenzivním kontaktu (interakci) s dětmi. Právě interakce mezi učitelem a dítě je pro výkon učitelské profese klíčová. Dříve než bude věnována pozornost pedagogické interakci, je nutné si definovat pojem sociální interakce, který je východiskem pro charakteristiku interakce pedagogické. Průcha, Walterová a Mareš (2013) obecně definují interakci jako „*vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy.*“

Pedagogická interakce je oproti sociální interakci pojem specifitější, a to díky prostředí, ve kterém se odehrává. Dle Vališové (2011) je chápána jako „*vzájemné působení dvou či více subjektů v průběhu edukačního procesu.*“ Do pedagogické interakce zasahuje několik faktorů majících vliv na průběh i na výsledek edukačního procesu. Patří k nim například působení rodičů na děti či přímo působení dětí na děti.

K pedagogické interakci neodmyslitelně patří pojem interakce učitel-žák, který Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují jako vzájemné působení učitele a žáka. Zároveň dodávají, že toto interakční pojetí obohatilo pedagogiku o mnoho pohledů. Jedním z nich je poznatek o tom, že učitel nejedná se všemi žáky či dětmi stejně. Učitel si k žákům či dětem vytváří a následně zaujímá tři základní postoje, které mají vliv na průběh pedagogické interakce (Mareš & Krivohlavý in Sklenářová, 2013):

- Pozitivní vztah k některým žákům či dětem – Takový vztah zaujímá učitel k žákům či dětem aktivním, poslušným, snaživým a samostatným. Tyto děti bývají učitelem často chváleny a předkládány zbylým dětem za vzor.
- Neutrální vztah k jistým žákům či dětem – V tomto případě se jedná o děti tiché, které jsou obvykle pasivní. Učitelův přístup k těmto žákům či dětem je taktéž pasivní, což se projevuje například v tom, že jim není poskytována zpětná vazba.
- Negativní vztah k některým žákům či dětem – Do této kategorie spadají žáci či děti, kteří jsou obvykle velmi živí, hluční a často jsou i aktéry různých konfliktů.

Svou roli v pedagogické interakci sehrávají i vstupní a výstupní charakteristiky edukačního procesu. Pod vstupní charakteristiky spadají kognitivní, afektivní, fyzické, sociální a sociokulturní charakteristiky dětí, osobnostní i profesní charakteristiky učitelů, charakteristiky kurikulárních dokumentů a charakteristiky škol včetně jejich materiálního vybavení. Naopak výsledky edukačního procesu dosažené zúčastněnými subjekty jsou charakteristikami výstupními. (Sklenářová, 2013)

2.3.1 Interakce jako způsob práce učitele

Učitel během vzdělávací činnosti vstupuje s dětmi do dvou stovek neplánovaných interpersonálních interakcí, a to od pouhého kontaktu očima až po závažné kázeňské události. (Kyriacou, 2012) Gillernová a Krejčová (2011) chápou interakci jako „*způsob, jímž si se svými žáky učitel buduje vztah a jímž je vede/řídí v průběhu učebního procesu.*“ Dodávají, že dítě není pouze pasivní posluchač, ale určitým způsobem na učitele reaguje, čímž přispívá k jeho opětovným projevům chování a jednání. Se zajímavým pojetím přichází i Fontana (2014), který vnímá interakci jako „*proces, který je z valné části utvářen vzájemným jednáním.*“

Interakce učitelů a žáků či dětí se promítá i do práce s cíli výuky, do didaktických postupů a do hodnocení dětí. (Miňhová & Helus, 2009) Dle psychologických výzkumů uváděných Holečkem (2015) je nejvíce interakcí mezi učitelem a dítětem zaměřeno na dodržování kázně ve třídě.

2.3.2 Základní znaky a formy interakce

Obecně se v interakci rozlišuje několik základních znaků a forem. Mezi **znaky** se řadí vzájemnost, která se v rámci interakce označuje libovolné jednání jednoho subjektu ve vztahu k subjektu druhému. Vzniká zde taktéž oboustranný vztah mezi subjekty, kde se vyskytují určité formy součinnosti jako například koexistence, tolerance, koordinace a kooperace. Druhým znakem je stimulace, která se v interakci projevuje nepřetržitým pobízením k činnostem jednoho subjektu druhým. Jako poslední znak je uvedeno ovlivnění, při kterém se subjekty vědomě či nevědomě navzájem ovlivňují, a na základě toho dochází k formování jejich osobnosti. (Sklenářová, 2013)

Mezi **formy** interakce patří soupeření, soutěžení, reciprocita a manipulace. Pojmy soupeření a soutěžení jsou většinou považovány za synonyma, ale není tomu tak. Soupeření je interakce typu „kdo z koho“, kde je jeden vítěz a jeden poražený. Na rozdíl od toho u soutěžení nemusí být pouze jeden vítěz, ale cíle může dosáhnout každý zúčastněný subjekt. Jde především o to zvýšit výkon, a ne o to být první. Reciprocita je chápána jako vzájemný vztah, jejímiž charakteristickými znaky je vstřícnost a otevřenost. Poslední formou interakce je manipulace, která využívá nátlak k dosažení záměrům vyhovujícím někomu jinému. Všechny zmíněné formy interakce se mohou vyskytovat jak v interakci mezi učitelem a dítětem, tak mezi dětmi navzájem. (Sklenářová, 2013)

2.3.3 Principy pedagogické interakce

V rámci pedagogické interakce Waring (2016) zdůrazňuje tři hlavní principy, které označuje jako CCC principy. CCC je zkratka anglických slov competence, complexity, contingency, což v překladu znamená kompetence, komplikovanost a nepředvídané události neboli nahodilost. Slovo kompetence používá k označení způsobilosti žáků či dětí v nejobvyklejším smyslu. To znamená, že kompetence určují vše, co jsou žáci či děti schopni dělat. U komplikovanosti hovoří o učitelské diskuzi, která je velmi složitá, jelikož je běžně naplňována více názory či vyjádřeními žáků nebo dětí. Jednotlivá vyjádření mohou být stejná, podobná nebo se mohou vzájemně doplňovat. Taková více názorovost slouží k dosažení více akcí a může být buď překážkou, nebo zdrojem pro podporu učení. Jako poslední uvádí princip nepředvídané události, který nejsilněji rezonuje se stávajícími teoriemi učení a výuky, a to zejména s těmi ve Vygotského rámci. Tyto teorie kladou velký důraz na poskytování pomoci žákům či dětem přizpůsobené jejich zóně nejbližšího vývoje.

2.3.4 Interakční styl učitele

I přesto, že činnost učitele ovlivňují vnější a vnitřní činitelé, převládají u něj jisté prvky interakce, které pravidelně projevují. Komplexně jsou tyto prvky označovány jako interakční styl. Interakční styl je relativně stálá charakteristika učitele, která napomáhá žákům či dětem mnohdy předvídat reakce učitele na určité situace. Na základě dvou protichůdných charakteristik rozlišujeme dva interakční styly, a to autoritativní a demokratický. Někdy je přidáván i třetí styl, který se nazývá liberální. (Gavora, 2007)

Gavora (2007) ve své publikaci uvádí složitější model, který je sestaven z osmi charakteristik učitelské interakce zvané dimenze. Jednotlivé dimenze jsou sobě navzájem protikladem. Jelikož pokud je učitel dobrým organizátorem, nemůže být zároveň nejistý a tak podobně.

- Organizátor X nejistý.
- Pomáhající X nespokojený.
- Chápající X kárající.
- Vede k zodpovědnosti X přísný.

Učitelé se svými interakčními styly liší, tudíž je každá dimenze učitelem naplněna jinak. V některých dimenzích mohou učitelé převažovat a v jiných se projevovat minimálně. (Gavora, 2007)

2.3.5 Autorita a respekt učitele

Autorita pochází z latinského *auctoritas*, což znamená moc, vliv, ale i spolehlivost a hodnověrnost. Dle Vališové (2011) je pojem autorita velmi složitý a v jednotlivých pojetích autority nenalezneme shodu. Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují autoritu jako „*legitimní moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládání, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“ Autorita se člení na dva typy, a to na formální a neformální. Formální autoritou je člověk, jehož postavení je založeno na hierarchii instituce a příslušnosti k sociální skupině. Formální autoritu má při výkonu svého povolání každý učitel. Za neformální autoritu je považován jedinec, který má přirozený vliv na ostatní.

Vališová (2011) uvádí, že s autoritou se setkáváme ve všech životních situacích. Výjimkou není ani mateřská škola, kde si dítě vznikající normy a respekt autorit propojuje s vlastní činností. Autorita učitele může vyplývat z jeho přirozenosti, osobnosti či profesních dovedností. V takovém případě se hovoří o autoritě přirozené. V opačném případě se mluví o autoritě získané, jelikož si ji učitel musí získat v průběhu jeho činností a k jejímu získání musí vyvinout cílevědomé úsilí. Autorka dodává, že ve své podstatě je každý učitel pro dítě autoritou, jelikož mu pomáhá se zařazením do nové společnosti, vymezuje mu určitá pravidla a následně je učí jejich respektování. Právě respektování pravidel či požadavků učitele nebo motivace k činnostem může svědčit o tom, že učitel pro děti představuje autoritu. Pokud učitel jednou u dětí autoritu získá, neznamená to, že ji budeme mít po celou dobu. Stejně tak jak ji může získat, tak ji může i ztratit.

Často se autorita učitele považuje za totéž jako **respekt** k učiteli, ale jedná se o dva odlišné pojmy. Respekt pochází z latinského *respectus*, což znamená úcta, uznání. Respekt ve třídě by měl být oboustranný, to znamená, že by neměl být založen pouze na respektování učitele dítětem, ale i na respektování dítěte učitelem. Stejně tak jako autorita, tak i respekt může v průběhu výkonu své profese získat či ztratit.

Autorita i vzájemný respekt mohou přispívat k lepší kázní i klimatu ve třídě. V mateřské škole mají větší autoritu i respekt převážně učitelé-muži. Je to způsobené zejména tím, že s učitelem-mužem se děti v mateřské škole setkávají velmi ojediněle.

2.4 Pedagogická komunikace

S pojmem interakce velmi úzce souvisí pojem komunikace, ba dokonce někteří autoři je považují za totožné. V literatuře jsou nejčastěji uváděny tři rozdíly v chápání těchto pojmů (Sklenářová, 2013):

- Jsou to dva odlišné pojmy, přičemž komunikace je podřazená interakci.
- Jsou to dva aspekty jednoho a toho samého procesu.
- Jsou to dva odlišné procesy mající společné určité části.

Vybíral (in Bytešnicková, 2012) uvádí, že není možné vytvořit jednotnou definici komunikace, která by zahrnovala všechny její aspekty, roviny významu a dopadu. Komunikace může být obecně chápána jako sdělování. Pedagogická komunikace je pak speciálním druhem komunikace sociální, která probíhá ve výchovně vzdělávacích institucích. Dle Gavory (2007) je pedagogická komunikace základní prostředek, který využívá verbální a neverbální vyjádření učitelů a dětí či žáků k uskutečňování výchovně vzdělávacího procesu. Vališová (2011) považuje pedagogickou komunikaci za důležitý prostředek pedagogické interakce, v níž jsou přímo vytyčeny časové a prostorové podmínky, účastníci, cíle a obsah.

Pedagogická komunikace musí mít své účastníky, kterými jsou učitelé a žáci. Přičemž pojem učitel pojímá všechny osoby, které provádí výchovu a vzdělávání v edukačním prostředí, a pojem žák zahrnuje všechny, kteří jsou v takovém prostředí vychováni a vzděláváni. (Gavora, 2007) Mezi těmito subjekty, tedy učitelem a dítětem či žákem, platí určitá komunikační pravidla, která vyplývají z jejich pravomocí. (Vališová, 2011) Dále jsou pravidla dána školním řádem, učitelem a v ideálním případě jsou tvořena učitelem a dětmi či žáky společně. Je důležité, aby pravidel nebylo mnoho, jelikož hodně pravidel znemožňuje jejich zapamatování a tudíž i jejich následné dodržování.

Pedagogická komunikace mimo jiné zahrnuje, jak verbální tak neverbální komunikaci. Doležalová (2009) uvádí, že neverbální komunikace má velký podíl na vzniku určitých signálů. Příkladem takových signálů může bouchnutí do stolu, zapískání na píšťalku a mnoho dalších. V okamžiku, kdy učitel určitý signál či gesto provede, děti ihned ví, co mají dělat. Tak si děti pomalu k těmto signálům tvoří asociace, s nimiž se dále ztotožňují a setkávají po celou dobu své docházky do vzdělávacích institucí.

2.4.1 Pedagogická komunikace a její genderové stereotypy v mateřské škole

Doležalová (2009) provedla výzkumné šetření, při kterém se zaměřila na identifikaci genderových stereotypů v pedagogické komunikaci učitelek mateřských škol. Ve svém šetření zjistila, že chlapci bývají učitelkami oslovováni mnohem častěji než dívky, a to zejména kvůli neposlušnosti. Děvčata bývají obvykle oslovovány zdvořilými slovy jako například děvčátka nebo princezny. U chlapců se oslovování zdvořilými slovy používá zejména v nižším věku. Chlapcům se na rozdíl od děvčat nedostává ze strany učitelek pouze jednoslovné odpovědi, jelikož jsou považováni za méně komunikativní a je potřeba jejich komunikaci více rozvíjet.

V další oblasti svého výzkumu se Doležalová (2009) zaměřila na reakce učitelek vůči dívkám a chlapcům při zlobení. Zde dospěla k závěru, že dívky jsou mnohem přísněji kárány, jelikož se od nich vyžaduje větší poslušnost. Pokud dívky zlobí společně s chlapci, jsou většinou napomínány pouze dívky, protože mají jít příkladem ostatním a takové chování se u nich nepovažuje za vhodné.

Co se týče oblasti chválení, Renzetti a Curran (2003) uvádí, že chlapci bývají chváleni častěji než děvčata. To se ovšem neshoduje s výzkumem Doležalové (2009), která zjistila, že jsou dívky i chlapci chváleni stejně, ale liší se předmět a způsob chválení. Dívky jsou chváleny za kvalitně odvedenou práci a chlapci za zájem o aktivity, které jim napomáhají dosáhnout lepšího výsledku. Taktéž dodává, že chlapce učitelky chválí důrazněji než děvčata.

Při žádosti o pomoc s fyzicky náročnějším úkolem se učitelky obrací výhradně na chlapce, jelikož jsou považováni za silnější. Takovým úkolem se rozumí například přinesení židlíček, různých tělocvičných nářadí či náčiní a podobně. Jedná se tedy o atraktivnější činnosti, které nejsou v mateřské škole vykonávány dennodenně. Dívky zpravidla bývají žádány o pomoc samotným učitelkám či druhým dětem, neboť jsou považovány za hodnější a zručnější. Tyto činnosti patří k rutinním činnostem vykonávaným každý den. Rozdělování činností se odvíjí od tradičního chápání ženy a muže. Na stejném principu bývají dětem nabízeny hry a hračky. Chlapci jsou učitelkami pobízeni k hraní si se stavebnicemi, autodráhou nebo například s vojáky. Naopak dívky jsou nabádány, aby ke hře využívaly panenky, kočárky, kuchyňku a tak dále. (Doležalová, 2009)

Pedagogická komunikace všech učitelek, které se výzkumu Doležalové (2009) účastnily, byla genderově stereotypní. Ovšem zajímavé je, že takové tvrzení samotné učitelky odmítaly a tvrdily, že ke všem dětem přistupují bez rozdílu.

Bohužel doposud není realizováno žádné výzkumné šetření, které by potvrdovalo či vyvracelo takové genderové stereotypy v pedagogické komunikaci s dětmi v mateřské škole i u učitelů-mužů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro každého učitele je typický určitý interakční styl, od kterého se odvíjí přístup k dětem. V literatuře se problematikou interakce učitele a žáka a interakčních stylů učitele zabývá například Gavora (2007) nebo Sklenářová (2013). Avšak všechny výše uvedené publikace se zabývají tímto tématem pouze obecně bez ohledu na pohlaví učitelů. Zajímalo by mě tedy, zda existují nějaké rozdíly v interakcích s dětmi mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem.

3.1 Cíl výzkumu

Má bakalářská práce se zabývá interakcí učitele a učitelky s dětmi v mateřské škole, konkrétně se zaměřuje na rozdíly mezi učitelkou a učitelem v interakci s dětmi. Z tohoto důvodu je hlavním cílem mého výzkumu **popsat specifika interakce učitele-muže s dětmi předškolního věku vnímané učitelkami-ženami.**

3.1.1 Dílčí cíle

1. Analyzovat názory učitelek-žen na interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku v oblasti realizace vzdělávacích činností.
2. Popsat komunikaci učitele-muže s dětmi předškolního věku z pohledu učitelek-žen.
3. Vysvětlit postoje učitelek-žen na interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku z oblasti zajištění kázně ve třídě.

3.2 Výzkumné otázky

Pro naplnění cílů výzkumu jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku: **Jaká specifika vnímají učitelky-ženy v interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku?**

3.2.1 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaké názory mají učitelky-ženy na interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku z oblasti realizace vzdělávacích činností?
2. Jak probíhá komunikace učitele-muže s dětmi předškolního věku pohledem učitelek-žen?
3. Jaký postoj zaujímají učitelky-ženy k interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku z oblasti zajištění kázně ve třídě?

3.3 Výzkumná strategie a volba výzkumné metody

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativně orientovaný design výzkumu, neboť mi nejde o zjišťování množství vyskytujících se jevů, ale o podrobné proniknutí do dané problematiky. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) dokáže kvalitativní výzkum prozkoumat široce definovaný jev do hloubky a tím o něm poskytnout dostatek informací. Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi lépe porozumět jedincům a pochopit jejich úhel pohledu na danou věc. (Gavora, 2010) Hendl (2016) spatřuje sílu kvalitativních dat v jejich přirozeném uspořádání a popisu všedního života. Na základě uvedených tvrzení i vzhledem k problematice mé práce vidím tento postup jako vhodně zvolený.

Abych se co nejlépe dostala k samotnému jádru problematiky, zvolila jsem metodu polostrukturovaného interview. Dle Gavory (2010) je interview vhodné využít v případech, kdy výzkumník nemá s danou problematikou žádné zkušenosti nebo se tato problematika nevyskytuje v literatuře. Při polostrukturovaném interview má výzkumník připravený okruh témat, popřípadě otázek, které může dle potřeby měnit a taktéž je mu umožněno klást doplňující otázky. Právě možnost kladení doplňujících otázek mi napomohla k získání přesnějších odpovědí.

V mém interview jsem se zaměřila na 7 následujících oblastí, které jsem následně rozpracovala na dílčí témata:

1. Plánování a příprava přímé pedagogické činnosti – formát přípravy, promyšlenost.
2. Komunikace s dětmi – verbální x neverbální komunikace, zvyšování hlasu, napomínání dětí, řešení konfliktů.
3. Realizace didakticky cílených činností – výběr organizačních forem a metod, zda probíhají s celou třídou, ve skupinách či individuálně, převaha řízení a organizace, motivace, zapojování dětí, udržení pozornosti.
4. Udržování kázně – dohlížení na děti, dávání volnosti dětem, sjednání pořádku, udržení pořádku, dodržování pravidel, respekt vůči učiteli či učitelce.
5. Zajišťování bezpečí a zdraví – vyhodnocování rizik, upozorňování dětí na možná rizika, strachování o děti, reakce na zranění.
6. Hodnocení dětí – ústní x písemné hodnocení, průběh hodnocení, hodnocení před celou třídou x individuálně, chválení dětí, hodnocení pokroků dětí.
7. Spolupráce a konzultační činnost s rodiči – komunikace s rodiči, schůzky s rodiči, plánování mimořádných akcí s rodiči a jejich dětmi.

3.4 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Pro tuto práci jsem zvolila výběr výzkumného vzorku prostřednictvím metody prostého záměrného výběru. Tvoří ho 5 učitelek mateřských škol, které pracují či pracovaly s učitelem v jedné třídě. Pro naplnění cílů bylo potřeba, aby učitelka měla bezprostřední profesní zkušenost s učitelem-mužem. Z uvedeného vyplývá, že byly celkem stanoveny dvě kritéria výběru participantek:

1. Muselo se jednat o učitelku-ženu.
2. Učitelka musela mít aktuální či předchozí bezprostřední profesní zkušenost s učitelem-mužem tzn., že s ním sdílí či sdílela jednu třídu v mateřské škole.

Sestavování výzkumného vzorku bylo poměrně náročné, jelikož mužů v předškolním vzdělávání je opravdu malé procento. V České republice pracovalo v mateřské škole ke školnímu roku 2018/2019 jen 183 učitelů-mužů, z celkového počtu 30 580 učitelů, což průměrně vychází cca 13 učitelů-mužů na jeden kraj. Z tohoto důvodu jsem nakonec zmírnila kritéria výběru a využila jsem i ochoty učitelky, která sice nyní pracuje jako asistentka pedagoga ve třídě s učitelem-mužem, ale má s ním zkušenost i z dob, kdy vykonávala profesi učitelky.

Dvě participantky mi zajistil známý, který pracuje jako učitel mateřské školy. S těmito participantkami mi sjednal i osobní schůzku, v rámci které jsem rozhovory realizovala. Kontakt na další učitelku mi poskytl pan učitel mateřské školy, kterého jsem kontaktovala prostřednictvím emailu uvedeného na internetových stránkách dané mateřské školy. I s touto participantkou jsem si domluvila osobní setkání, ve kterém jsem interview uskutečnila. Jelikož 3 provedené rozhovory byly pro můj výzkum nedostačující, musela jsem využít sílu sociálních sítí a další participantky hledat právě tam. Své potencionální participantky jsem v krátkosti oslovila, sdělila důvod, proč píši a čekala na odpověď. Nakonec se mi na sociálních sítích podařilo získat další 2 participantky, se kterými jsem si následně domluvila osobní schůzku.

Důležitou roli při výběru subjektů výzkumu sehrála i vzdálenost od bydliště. 4 rozhovory jsem vykonávala s učitelkami Zlínského kraje a 1 s učitelkou kraje Olomouckého.

Jak již plyne z výše uvedeného se žádnou s participantek jsem se neznala osobně a poprvé jsme se setkaly až při realizaci samotného rozhovoru.

3.4.1 Charakteristika participantek výzkumu

Paní učitelky jsou označovány jako participantky (P) z důvodu zachování jejich anonymity. Číslice označuje pořadové číslo učitelek. Délkou praxe je vždy označena doba výkonu povolání učitele mateřské školy, tudíž do ní není započítána praxe s dětmi v jiném zařízení.

Participantka 1 (P1)

Paní učitelka s délkou praxe 18 let. Vystudovala střední pedagogickou školu v Přerově a je absolventkou bakalářského studia na Ostravské univerzitě v Ostravě, obor učitelství pro mateřské školy. Velkou zálibou paní učitelky je tělesná výchova, které se nejraději věnuje i s dětmi v mateřské škole. V září 2019 nastoupila do mateřské školy po mateřské dovolené na poloviční úvazek. Byla jí přidělena třída s mladým panem učitelem, jehož délka praxe činí 3 roky. Jak sama přiznává je velmi ráda, že je s panem učitelem na třídě a bere tuto zkušenost jako obohacující.

Participantka 2 (P2)

Paní učitelka s délkou praxe v mateřské škole 25 let. Absolventka magisterského studia na Masarykově univerzitě v Brně, obor speciální pedagogika. Má ráda hru na hudební nástroje. Ve svém volném čase vede v místním domě dětí a mládeže kroužek kytary. S panem učitelem pracuje v jedné třídě 3 roky, ovšem zkušenosti s ním má již z dřívějšíka. V minulosti spolu 2 roky pracovali jako vychovatelé v dětském domově. Paní učitelka si spolupráci se svým kolegou velmi pochvaluje a každému by doporučovala pracovat s učitelem-mužem. Taktéž muže vidí jako element, který bohužel v mateřských školách chybí.

Participantka 3 (P3)

Paní učitelka s délkou praxe 2,5 roku. Nejraději se s dětmi v mateřské škole věnuje tvoření a výtvarné výchově. Absolvovala i kurz keramiky, která je její velkou zálibou, a kterou často realizuje s rodiči a jejich dětmi na společném tvoření. S učitelem-mužem pracuje v jedné třídě druhý školní rok. Sama uvádí, že je dobré mít muže v mateřské škole, jelikož jeho způsoby práce s dětmi jsou odlišné od způsobů žen. Zároveň dodává, že si s kolegou a paní asistentkou, která s nimi sdílí třídu, vzájemně velmi sedlí a dobře se jim spolupracuje, což se podle ní pozitivně odráží i na dětech.

Participantka 4 (P4)

Paní učitelka s délkou praxe 5 let. Absolventka střední pedagogické školy. Aktuálně je studentkou bakalářského studia oboru speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Od začátku školního roku 2019/2020 vykonává práci asistentky pedagoga ve třídě, kde rovněž pracuje pan učitel, jehož délka praxe činí 4 roky. Se stejným panem učitelem má bohaté zkušenosti i z období, kdy pracovala ještě jako učitelka, tudíž jeho práci s dětmi zná velmi dobře. Za pana učitele v mateřské škole je velmi ráda, jelikož rozbíjí ryze ženský kolektiv.

Participantka 5 (P5)

Paní učitelka s délkou praxe v mateřské škole 3 roky. Absolventka bakalářského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor sociální pedagogika. Aktuálně pokračuje na navazujícím magisterském studiu, taktéž v oboru sociální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. V minulosti pracovala jako vychovatelka ve školní družině. S dětmi se nejraději věnuje výtvarné výchově, ale ráda s nimi provádí i dramatizaci nebo je učí básničky. S panem učitelem pracovala v mateřské škole 1 školní rok. První měla ze spolupráce s panem učitelem obavy, protože s učitelem-mužem v mateřské škole nikdy nepracovala. Nakonec si spolupráci velmi pochvalovala, jelikož jí pan učitel jako začínající učitelce v mnoha věcech pomohl. Jak sama říká, tato zkušenost pro ni byla velmi přínosná a od svého bývalého kolegy se hodně naučila.

3.5 Organizace výzkumu

Jak již jsem výše zmiňovala, se žádnou participantkou jsem se neznala osobně, tudíž jsme se tváří v tvář viděly až v den konání interview. Veškerá dosavadní komunikace probíhala převážně přes email a sociální sítě. I z tohoto důvodu jsem před každou realizací rozhovoru byla značně nervózní. Ovšem ihned po představení veškerá nervozita opadla.

Jako první jsem všem paní učitelkám v krátkosti představila, čím se budu ve své bakalářské práci zabývat, a jaký je účel mé návštěvy. Reakce na téma byly pozitivní, což mě velmi potěšilo. Následně jsem je v rámci navození dobré atmosféry a seznámení poprosila, ať se představí ony. Po představení jsem participantky seznámila s tím, že celý rozhovor budu nahrávat na diktafon v telefonu a ujistila je, že nahrávka bude sloužit pouze mně jako podklad a nebude nikde zveřejněna. Taktéž jsem je informovala o tom, že

rozhovor je zcela anonymní, tudíž se nikde nebude vyskytovat jejich jméno, ani mateřská škola, ve které pracují. Nakonec jsem vysvětlila, jak bude celý rozhovor probíhat.

Při samotné realizaci jsem se jako první participantek zeptala na danou oblast, nechala jim prostor, ať se samy vyjádří a až poté jsem kladla doplňující otázky. Učitelky měly taktéž možnost jakoukoliv otázku odmítnout, což se u žádné z nich nestalo. Byla jsem příjemně překvapena, jak se dokázaly otevřít. Některé z nich se poměrně rozsáhle rozpovídaly o jednotlivých kategoriích a chtěly mi sdělit naprosto všechno. Během rozhovoru jsem si dělala i poznámky do sešitu, kde jsem především zaznamenávala neverbální projevy, které nahrávka nedokázala zachytit. Po skončení rozhovoru jsem všem poděkovala za pomoc.

Rozhovory probíhaly na půdě mateřské školy ve sborovně či šatně. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 20 – 35 minut, záleželo na výřečnosti učitelek.

Následně proběhla transkripce, tedy přepis rozhovorů do elektronické textové podoby a dále byly zpracovávány pomocí otevřeného kódování.

4 ANALÝZA DAT

Před začátkem analýzy jsem měla k dispozici množství dat v podobě přepsaných rozhovorů. Opakované čtení přepsaných rozhovorů bylo základem pro porozumění všem získaným odpovědím a také pro počátek procesu analýzy.

V první fázi zpracovávání dat jsem využila techniku otevřeného kódování. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) je otevřené kódování univerzální a efektivní způsob pro nastartování analýzy dat. Při otevřeném kódování je text rozebrán na jednotky, kterým se následně přiřazuje kód. Je důležité, aby kód dobře vystihoval určitou část či pasáž rozhovoru. Otevřeným kódováním rozhovorů mně celkem vzniklo kolem 120 kódů, se kterými jsem dále pracovala.

Vzniklé kódy jsem si vypsala na papír a začala je na základě podobností třídit a skládat do větších celků zvaných kategorie. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) kategorizací vytváříme hierarchický systém, kdy k nově vzniklým kategoriím přiřazujeme na základě vnitřních souvislostí kódy. Po dokončení této fáze mě vznikly celkem tři následující kategorie:

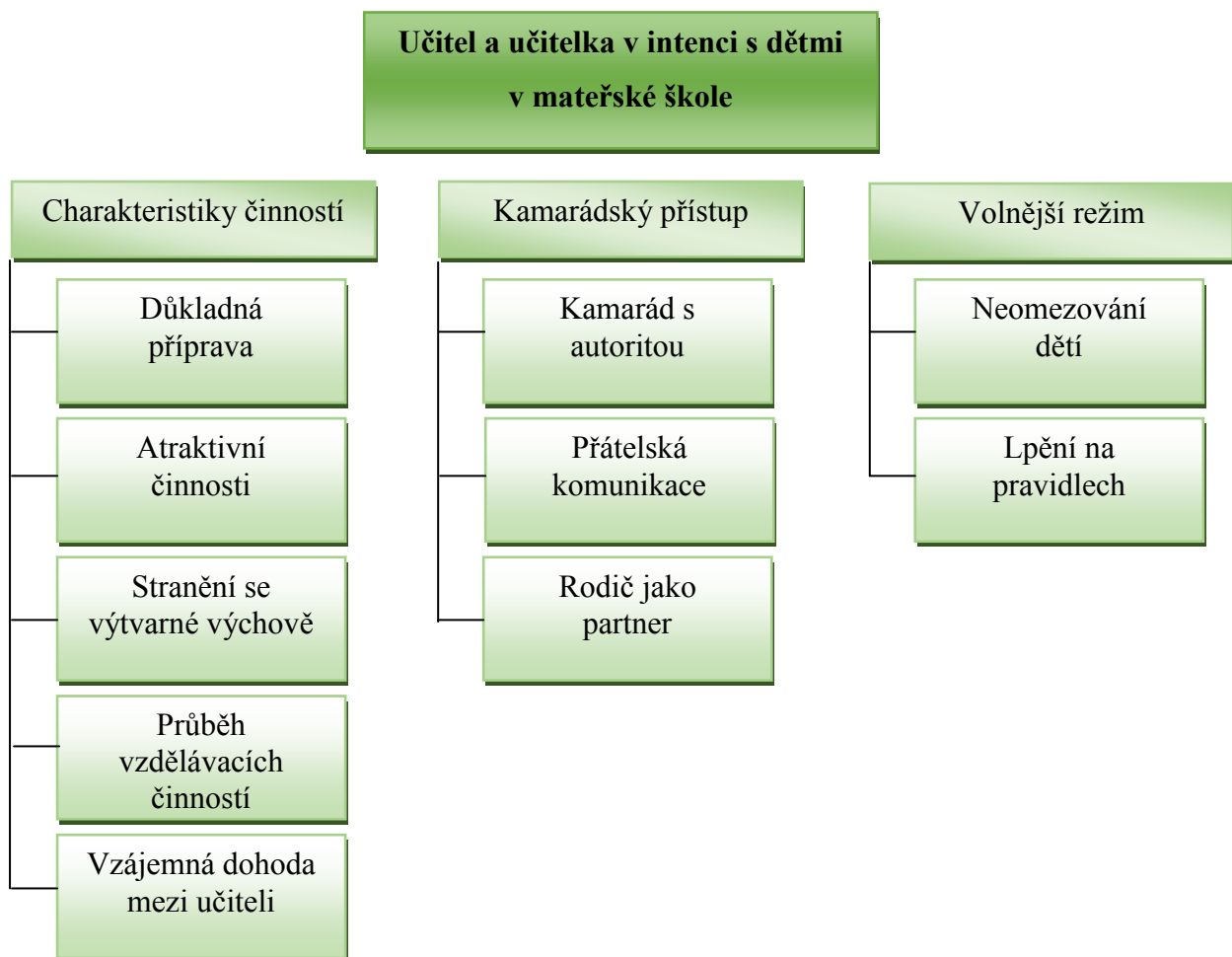
- Charakteristiky činností.
- Kamarádský přístup.
- Volnější režim.

Každá vzniklá kategorie je dále rozčleněna do několika dalších subkategorií, které podrobněji rozebírají daný jev.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při zpracování a vyhodnocování výsledků výzkumu pracuji pouze s daty získanými prostřednictvím interview s pěti respondenkami. Při tomto procesu využívám převážně přímého citování jejich odpovědí, které doprovázím vlastním komentářem.

Základ pro interpretaci odpovědí učitelek mateřské školy tvoří interpretační kategorie a subkategorie. Během analýzy dat vznikly celkem tři hlavní kategorie. Jejich pojmenování a náplň vychází z rozdílů mezi učitelkami-ženami a učiteli-muži v přístupu k dětem v mateřské škole. Jako odrazový můstek pro interpretaci výsledků jsem si položila otázku: **Jaká specifika vnímají učitelky-ženy v práci učitele-muže s dětmi předškolního věku?** Chtěla jsem zjistit, zda vůbec existují nějaké rozdíly mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem v práci s dětmi v mateřské škole, v čem konkrétně tyto rozdíly spočívají a jak se projevují.



Obrázek 1: Schéma kategorií a subkategorií

5.1 Charakteristiky činností

Kategorie zvaná charakteristiky činností v sobě zahrnuje pět subkategorí: *důkladná příprava, netradiční činnosti, stranění se výtvarné výchově, průběh vzdělávacích činností, vzájemná dohoda mezi učiteli*. Jak z názvů subkategorí vyplývá, celá kategorie je zaměřena na didakticky cílené činnosti, tedy konkrétně na jejich přípravu, průběh i závěr.

5.1.1 Důkladná příprava

Každé vzdělávací činnosti, kterou se učitel chystá s dětmi realizovat, předchází příprava. Právě učitelově přípravě na didakticky cílené činnosti se věnuje tato subkategorie. Z výpovědí participantek vyplývá, že se ony samy i jejich kolegové na práci s dětmi vždy připravují. Činnosti učitelů-mužů se jim zdají vždy naplánované, připravené a ve většině případů i promyšlené. Všechny dotazované učitelky uvedly, že se s kolegou o připravených činnostech vzájemně informují nebo je společně konzultují.

Hlavní rozdíly nastávají ve zpracování přípravy. Učitelé si nejčastěji volí písemnou formu přípravy a to bez ohledu na pohlaví. Některé učitelky však ve srovnání s kolegou považují své písemné přípravy za propracovanější či pečlivější, což dokazují následující výpovědi:

P1: *„Co se týče přípravy, týdenní přípravy, tak tu si pan učitel píše pouze bodově neboli heslovitě. Já už teď po 18 letech praxe si moc nepišu přípravu žádnou, ale když jsem si přípravy psala, byly více propracované. Vždy má ale vše vymyšlené, připravené a nachystané.“*

P5: *„Jakože vždycky na začátku týdne si udělal ten plán a pak podle toho jel. Činnosti měl naplánované, myslím si, že někdy jakože trošičku i nepromyšlené. Jakože nebyl úplně nepřipravený. Já mám třeba ráda jako, že konkrétně vím, co budu dělat, jakože mám takové hlavní body, které se snažím dodržet, což si myslím jako, že pan učitel to měl, jakože takové trošičku volnější...“*

Mnozí by mohli předpokládat, že přípravy učitelek-žen budou vždy o něco propracovanější či pečlivější než přípravy učitelů-mužů, jelikož pečlivost je vlastnost, která se dle genderových stereotypů připisuje převážně ženám. To vyvrací následující dvě tvrzení paní učitelek, které v přípravách nevidí rozdíl, ba dokonce jedna z nich v přípravě pana učitele spatřuje něco, co ona sama v ní nemývá:

P4: „*Tak příprava. Ono je to v podstatě u toho pana učitele stejné jak u těch učitelek... náš pan učitel ten je hodně pečlivý, jakože v té přípravě.*“

P2: „*S panem učitelem se připravujeme v podstatě skoro stejně... A vždycky si tam připraví zas nějaký takový špek pro děti, buď nějakou srandovní pohádku nebo říkanku nebo něco... Vždycky tam má nějakou takovou tečku navrch.*“

Přesto, že písemná podoba přípravy některých učitelů-mužů je podle učitelek-žen méně propracována, i tak z výpovědí vyplývá, že se všichni učitelé, ženy i muži, připravují velmi svědomitě a zodpovědně.

V rámci plánování a přípravy přímé pedagogické činnosti musí učitel taktéž popřemýšlet o výběru organizačních forem, metod i o tom, zda zvolená činnost bude probíhat s celou třídou, ve skupinách nebo individuálně. Z výpovědí participantek vyplynulo, že toto vše je podmíněno mnoha faktory jako například typem činnosti, počtem dětí ve třídě, věkem dětí, dohodou mezi učiteli nebo i požadavkem vedení. Tudiž každý učitel bez rozdílu, zda se jedná o učitelku-ženu či učitele-muže, zohledňuje v první řadě tyto okolnosti, což svou výpovědí potvrzuje i participantka 4:

P4: „*Záleží na tématu, na ročním období a všem vlastně, jak se to dohodne a tak. Jak si to ten vlastně pedagog naplánuje.*“

5.1.2 Atraktivní činnosti

Vzniklá subkategorie vypovídá o pohledu učitelek na činnosti pánů učitelů. Téměř všechny dotazované participantky spatřují rozdíl mezi vlastními činnostmi a činnostmi jejich kolegů. Činnosti svých kolegů vnímají často jako atraktivnější, zajímavější, odvážnější či dokonce netradiční, a to jak pro ně, tak i pro děti:

P5: „*Ale jakože ty jeho aktivity, co jsem mohla, jako nahlédnout byly pro děti vždycky hrozně akční, zajímavé...Mě by třeba nenapadlo jim udělat dráhu až do třídy a zase ze třídy zpátky a jakože měly donést něco z krabice, měly něco najít a přinést to. Prostě já už bych si tu třídu do toho nezapojovalo, protože vím, že ten by si odešel hrát, ten by šel čůrat, ten by se mi nevrátil třeba vůbec zpátky.*“

S tímto tvrzením se ztotožňuje i participantka 2, která dodává, že pan učitel dokáže dětem nabídnout takové činnosti, které by ona sama měla obavy realizovat. V takových činnostech jsou zahrnuty například i „mužské“ manuální práce:

P2: „*Nebojí se riskovat, ukazuje dětem různé pokusy, nechá je pracovat i s vrtačkou. I pro děti připravuje, já bych řekla nebezpečnější aktivity. Nebo ne nebezpečnější, ale těžší, odvážnější.*“

Větší fantazie je další věcí, která se dle některých výpovědí participantek v činnostech učitelů-mužů projevuje:

P2: „*Dokáže připravit jiné, netradiční disciplíny, má větší fantazii.*“

P4: „*Činnosti pana učitele mají větší fantazii.*“

5.1.3 Stranění se výtvarné výchově

Výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, dramatická výchova nebo například literární výchova, to je výčet jen pár z mnoha výchov, ze kterých by měl mít učitel osvojené alespoň základy. Pro všestranný rozvoj dítěte je důležité, aby jednotlivé výchovy byly učitelem realizovány stejnoměrně a žádná nebyla vynechávána. Každý učitel však přirozeně inklinuje k určité výchově více a k jiné zase méně. Existuje však nějaký rozdíl v preferenci jednotlivých výchov mezi učitelem-mužem a učitelkou-ženou?

P1: „*Pan učitel miluje hudebku. On hraje na elektrickou kytaru a měl svoji kapelu, takže veškeré hudební činnosti většinou vykonává on.*“

P5: „*Preferoval hlavně hudebku, protože umí krásně hrát na kytaru, takže to byla taková hlavní, jakože gró pana učitele. Jak mohl, vzal kytaru a hned se hrálo a zpívalo, což bylo fajn, protože nezpíval jen ty obyčejné lidovky, ale spíš ty děti učil takové ty moderní, umělé jako je Uhlíř, Svěrák, Nohavica, písničky z pohádek. Třeba mě se takové písničky líbí. Ta hudebka byla taková hlavní.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že hudební výchovu preferují zejména učitelé-muži, kteří umí hrát na nějaký hudební nástroj a převažuje tak u nich nad ostatními výchovami. Další výchovou, které dávají učitelé-muži přednost je dle výpovědí tělesná výchova:

P2: „*Pan učitel má nejraději tělesnou výchovu. Nebojí se jim dát do těla.*“

S tvrzením, že k hudební a tělesné výchově tíhne spíše učitel-muž souhlasí i participantka 4, která dodává, že právě z tohoto důvodu došlo u nich ve třídě k rozdělení jednotlivých výchov mezi pana učitele a paní učitelku. Tedy hudební a tělesnou výchovu vykonává převážně pan učitel a výtvarnou výchovu má na starost zase paní učitelka:

P4: „*My to máme rozdělené tak, že paní učitelka je vlastně spíš na výtvarku a pan učitel je spíš do té hudebky a do toho tělocviku a tady tohoto. Oni jsou spíš na ty výchovy ne kreativní, ale takové ty kreativní, ale spíš jako na takové ty pohybové a na toto. Že fakt jakože ty písničky k tomu, tanečky, básničky s pohybem a tady toto všechno.*“

Nejen v tomto případě je výtvarná výchova v rukách paní učitelky. Dá se říct, že právě výtvarná výchova je to, co u učitelů-mužů není v oblibě a raději ji nechávají na svých kolegyních, což potvrzují i následující výpovědi participantek:

P3: „*Je pravda, že on tu výtvarku spíš nechává na nás, tedy na mě a paní asistence a dělá spíš takové to povídání, jo? Každý to má trošku jinak vyvážené, ale to tak asi většinou jako je nebo nevím jak chlap a ženská jako. Ale teď třeba dělal ty čerty, dělal výtvarku, dokonce dvě výtvarky. Ale nevím, co byla ta druhá. Říkal: To jsem snad nikdy nedělal dvě výtvarky za týden.*“

P5: „*No a vyhýbal se té výtvarce! (smích) No jo výtvarka.*“

Ale i mezi pány učiteli se našel jeden, u kterého sice není výtvarná výchova na prvním místě, ale nedělá mu obtíž ji realizovat. Ovšem co oproti ostatním učitelům-mužům má nerad je tělesná výchova:

P1: „*Nevadí mu ani výtvarka. Nejméně rád má tělocvik, ale naopak ten miluju já, takže se skvěle doplňujeme.*“

Participantka se zmiňuje i o vzájemném doplňování se, což je vždy velká výhoda, jelikož dětem nejsou stále dokola nabízeny stejné výchovy či činnosti. S tímto tvrzením se ztotožňují i ostatní participantky, které taktéž uvádí, že se zaměřují spíše na ty výchovy a činnosti, které nejsou pány učiteli realizovány.

Z výše uvedeného vyplývá, že výtvarná výchova není u panů učitelů příliš v oblibě. Někteří se jí vyhýbají, některým nevadí, ale u žádného učitele-muže není v rámci oblíbenosti na prvním místě a spíše dávají přednost hudební nebo tělesné výchově. Výtvarná výchova je tedy převážně v rukou paní učitelek, které ji na rozdíl od svých kolegů vykonávají s oblibou. Ovšem pokud se učitel rozhodne výtvarnou výchovu realizovat, nechává proces tvorby převážně na dětech a nezasahuje do něj tolik jako paní učitelka:

P4: „...ve výtvarné činnosti paní učitelka víc do toho zasahuje těm dětem než pan učitel. Ten víc podporuje tu individualitu těch dětí, ale paní učitelka fakt kolikrát přijde a prostě řekne: „Toto bys mohl dodělat, toto bys měl udělat jinak a tady podívej se, tady ti něco chybí, to tam dodělej.“ Takže, že fakt pan učitel víc podporuje tu individualitu.“

5.1.4 Průběh vzdělávacích činností

Z názvu subkategorie je jasné, že se bude věnovat průběhu vzdělávacích činností. V této subkategorii dochází k největším rozdílům a to jak mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem pracujících v jedné třídě, tak i navzájem mezi učitelkami-ženami a vzájemně mezi učiteli-muži. Co je však u všech stejné, je to, že každé vzdělávací činnosti předchází motivace.

P3: „Pan [...] je vypravěč. (smích) A baví ho to. Jo? Takže on většinou, když třeba zahajuje téma týdně, tak je to nějakým příběhem, nějakou pohádkou, jo? A ty děti vlastně v průběhu jeho povídání, on se různě dotazuje, takže oni reagují, odpovídají na ty jeho dotazy... Řekne nějakou otázku a ony ty děti musí opravdu reagovat na to, co on říká a tak je to tak vtáhne do děje... Já to zas dělám jiným způsobem. Já si před celý den všímám, jak ty děti pracují, jo? Začíná to ranními hrami. Takže se dívám, jak oni pracují a potom když už je po té řízené činnosti, tak se vybírá služba.“

P4: „Jako paní učitelka se teda víc snaží třeba děti motivovat maňásky a tady tímto, ale pan učitel fakt jako těmi písničkami, pohybem a tak.“

Z následujících výpovědí vyplívá, že každý učitel však provádí motivaci jiným způsobem. Obě uvedené participantky dodaly, že i když každý z nich motivuje děti jinak, daří se jim to oběma úplně stejně. Jiná participantka zastává názor, že děti lépe dokázal motivovat pan učitel:

P5: „Jo, tak motivace, tak to jsou experti, ti chlapy. Ti něco řeknou a děti jim vše sežerou, když to tak řeknu. Takže motivace byla velice jednoduchá, ale přitom pro ně hrozně účinná, byly potom úplně zapálení... Takže ta motivace, když to tak řeknu hloupé zvířátka jako motivace, která je hodně častá, ale je to hrozně chytlo a ony byly to té aktivity úplně zapálení.“

V tomto případě se jednalo o učitelku začátečnicka, která sama přiznává, že i z tohoto důvodu pro ni bylo náročnější děti dobře namotivovat. Právě délka praxe sehrává velkou roli v motivaci i v dalším případě. Jedná se však o začínajícího učitele-muže nikoli učitelku-ženu:

P1: *„Vztáhnout děti do tématu, se daří asi lépe mně, protože se snažím více děti motivovat. Pan učitel je plný takových nápadů, ale konkrétně třeba teďka nemáme dobrou třídu. Jsou tam více zlobivější děvčata než kluci a je to pořád, proč musím a já to dělat nechci, to znamená, že musíte pořád a neustále ty děti motivovat a lákat je na nějakou tu činnost. A on už na to asi nemá, teda zatím, tu trpělivost. Zatím jo? Věřím, že jednou ji mít bude, třeba po více letech praxe. Ale je mladý zatím se vše učí.“*

Délka praxe je ve stejném případě znát i při snaze o udržení pozornosti dětí:

P1: *„No, párkrát se stalo, že když seděl déle třeba v kroužku na zemi, tak děti už, ale to je logické, děti už nedávaly pozor. Začaly šťourat do toho druhého a skákat a tak různě. Myslím si, že lépe dokážu odhadnout tu dobu, po kterou děti dokážou dávat pozor. Ale není to tím, že on by byl muž a já žena, ale že nemá ještě dostatek zkušeností a praxe.“*

Pokud je činnosti příliš dlouhá a jednostranně zaměřená je pro děti předškolního věku téměř nemožné po celou dobu jejího trvání udržet pozornost. Každý učitel, a je jedno zda se jedná o ženu nebo muže, udržuje pozornost dětí jiným způsobem. Některému učiteli stačí k udržení pozornosti dětí pouze dobrá motivace před samotnou činností či v jejím průběhu, dalšímu zase výběr časově přiměřených nebo poutavých aktivit a jinému kladení otázek dětem v průběhu činnosti. Většina učitelů však jednotlivé způsoby různě kombinuje. Toto všechno vyplynulo z výpovědí učitelek. Co se však objevilo pouze u učitelů-mužů, je častější střídání činností, což dokazuje i následující výpověď:

P3: *„Pan [...] více střídá činnosti, aby ty děti to neměly stereotypní. Jo, tak něco si povíme, potom jdeme ke stolečkům, něco zpracujeme, jo? Třeba nastříháme, nalepíme, nějaký didaktický list, nad kterým musí přemýšlet. Potom zase je vezme na koberec, pak zas dělají něco jiného. Tak to hodně střídá.“*

I přes množství rozdílných odpovědí se našla jedna taková, která se vyskytla téměř u všech případů a tou je vzájemná pomoc učitelů při činnostech v případě potřeby:

P2: „...když to někdo potřebuje, tak je s ním ten jeden a druhý si vezme ty ostatní děti, jo? Podle toho jak je to potřeba udělat nebo když je nějaká skupinka dětí, tak se vždycky domluvíme, ten jeden je s tou skupinkou, která to potřebuje, druhý si vezme ten zbytek těch dětí na tu činnost, aby ty děti měly klid a aby věděly jako, jo?“

5.1.5 Vzájemná dohoda mezi učiteli

Učitelé v rámci jedné třídy mívají mezi sebou uzavřenou jakousi nepsanou dohodu či pravidla, o čemž vypovídá následující subkategorie. Taková dohoda mezi učiteli vzniká obvykle v momentě, kdy začínají společně sdílet jednu třídu a trvá po celou dobu jejich působení ve stejné třídě. Obsah dohody se však v každém případě liší. Nejčastěji se taková dohoda týká stejného postupu při hodnocení dětí. Učitelé se domlouvají na stejném postupu hodnocení i z toho důvodu, aby se děti u některého z nich necítily nedocenené. Jedná se o hodnocení dětí jak v případě splnění určitého úkolu, tak například při pomoci kamarádovi:

P1: „*My po každé činnosti se snažíme děti chválit a vedeme děti k tomu, aby se i pochválily samy... Ale to je stejné a zase proto, protože jsou to ty naše pravidla, tady nevidím žádný rozdíl...*“

Učitelé si v rámci společné dohody rozdělují i jednotlivé kompetence nebo povinnosti. Zajímavá je odpověď participantky 1:

P1: „*...když třeba se jedná o nějaký konflikt s děvčátkama, tak to více rozebírám já. Kluky zase možná řeší on, ale to je čistě můj pohled, protože my jsme si to takhle domluvili. Já jsem ráda za to, že ho jako muže ve školce mám, protože myslím si, že lépe rozumí klukům a má na to i jiný pohled a tak. Takže holky si zase řeším já a kluky teda on.*“

Z uvedené výpovědi je patrné, že v rámci dohody učitelů došlo k rozdělení kompetencí, kdy učitelka-žena se zabývá zejména situacemi způsobenými děvčaty a učitel-muž naopak případy zapříčiněnými chlapci. Vzájemná dohoda mezi učiteli se ovšem nemusí vždy týkat pouze dětí:

P2: „*On třeba rychleji píše na počítači, takže to máme tak rozdělené. Já třeba mám tu výzdobu, která mu třeba neladí nebo tak.*“

Uváděná výpověď dokazuje, že učitelé si mezi sebou rozdělují i činnosti, které jsou nezbytnou a neodmyslitelnou součástí jejich práce. V rámci společné dohody si učitelé stanoví, kdo z nich bude vykonávat jakou činnost. Většinou se tomu tak děje v důsledku toho, že jednomu jde něco lépe než tomu druhému a naopak, což ve výsledku může ušetřit oběma učitelům spoustu času.

5.2 Kamarádský přístup

V rámci této kategorie vznikly celkem tři subkategorie. První dvě subkategorie, *kamarád s autoritou* a *přátelská komunikace*, se věnují přístupu učitelů k dětem včetně komunikace s nimi. Učitelky se v rozhovorech zmiňovaly i o rodičích, jejich přístupu k učitelům a přístupu učitelů k nim. Na základě takových výpovědí vznikla poslední subkategorie zvaná *rodič jako partner*. Jak z názvu samotné kategorie, tak i z názvů subkategorií vyplývá, že přístup učitele-muže vůči dětem i rodičům je velmi přátelský a vlídný.

5.2.1 Kamarád s autoritou

Vzniklá subkategorie vypovídá o tom, koho děti vnímají jako většího kamaráda a koho jako větší autoritu, zda je to učitelka-žena nebo učitel-muž. Učitelky-ženy na základě svých zkušeností s učitelem-mužem považují právě svého kolegu za toho, kdo má s dětmi kamarádštější vztah. V dětském kolektivu je učitel-muž velmi oblíben a jakmile se objeví ve třídě, veškerá pozornost dětí směřuje právě k němu. I když děti berou učitele-muže jako svého kamaráda, je pro ně zároveň velkou autoritou a chovají k němu značný respekt. Na rozdíl od učitelek-žen, které si musí autoritu mnohdy dlouze budovat, mají učitelé-muži autoritu přirozenou. Stejně jak učitelky-ženy hovoří o přirozené autoritě učitele-muže, tak zmiňují i jeho přirozený respekt, který děti vůči němu chovají.

P2: „Přístupuje k nim velice pěkně a zas jako s kluky hraje fotbal. Jo? Takže berou ho prostě jako kamaráda ale ví, že je to pro ně pan učitel...On už jak říkám, sám o sobě je to chlap, takže už ten respekt je tam větší.“

Podobný názor sdílí i participantka 3, která poukazuje právě i na oblíbenost učitele-muže u dětí:

P3: „Přístup je kamarádský... A myslím si, že děcka ho mají rády. Když přijde, tak ho tam všechny objímají... a tím, že pan [...] je chlap, tak už sám o sobě jako takový ten respekt má, protože je velký a je to chlap.“

Větší autorita učitele-muže se kromě jiné projevuje i v poslouchání a dovolování si na učitele ze strany dětí. Dle výpovědí participantek je patrné, že děti si k učiteli-muži nedovolí tolik jako k učitelce-ženě a více ho poslouchají:

P4: „*Ono je to spíš o tom co si ty děti víc dovolí, že si víc dovolí k té paní učitelce než k tomu panu učiteli. Protože fakt ten učitel má větší tu autoritu. Takovou přirozenou...ty děti mají úplně jinou autoritu v tom muži než v té učitelce. Že ta učitelka je víc taková ta maminka a to je víc takový ten tatínek tak musí se dávat víc pozor, musí se víc poslouchat.*“

P5: „*...A to dítě prostě poslechlo, a když mu to řeknu já několikrát, tak prostě zkoušel. Ten muž má prostě větší autoritu... Jak už jsem říkala, tak ten muž má určitě větší autoritu než žena a právě že, co řekl, tak to platilo.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že autorita učitele má velký vliv na kázeň ve třídě. Pro učitele-muže je v mnohých situacích snadnější si sjednat pořádek ve třídě, a to právě díky již několikrát zmiňované jeho větší autoritě. To potvrzuje například i následující sdělení:

P2: „*...tak to mám trošku zhoršené, u něho to opravdu stačí, nebo i když si jenom stoupne, tak už je to vidět. Kdežto já už musím někdy i ten prstík trošku víc pohrozit, jo?*“

I když ve všech uvedených případech je učitel-muž pro děti zároveň kamarádem i autoritou nemusí tomu tak být vždy. Příliš kamarádským přístupem může učitel naopak autoritu a respekt ztratit, což dokazuje následující výpověď:

P1: „*Já mám asi větší respekt. Děti pana učitele berou jako většího kámoše... Máme nastavené hranice a myslím si, že u něho děti ví, že můžou ty hranice trošičku prolomit. U mě ne.*“

5.2.2 Přátelská komunikace

Komunikace je neodmyslitelným prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání, bez níž by se výchovně vzdělávací proces nemohl vůbec uskutečňovat. Komunikace učitelky-ženy a komunikace učitele-muže s dětmi se v některých situacích značně liší. Komunikace učitele-muže s dětmi je dle učitelek-žen velmi kamarádská, klidná, jednoduchá s častějším používáním humoru:

P2: „Komunikace je velice pěkná, kamarádká...Když někdo zlobí tak napomene, ale vždy pěkně s přehledem, aby neurazil“

P3: „...u něho asi nejvíc ten humor vždycky, že i když dítě něco provede, tak se to snaží tak jako ne zlehčit to ne, ale uvést spíš takovou humornou formou.“

P5: „Jako jednoduchá komunikace, děti tomu rozumí, ale taková jakože volná. Jakože běž a udělej to, jo?“

Klidná komunikace se projevuje zejména v tom, že učitel-muž na děti tolik nezvyšuje hlas. Učitelky-ženy si tuto skutečnost vysvětlují dvěma způsoby. Za prvé je to dáno hlasem učitele-muže, který je hrubší a za druhé jeho mohutnější a větší postavou. Pánům učitelům se mnohdy stačí jen postavit či udělat nějaké gesto a děti na ně okamžitě reagují, tím pádem ani není důvod ke zvyšování hlasu:

P2: „Tak ten chlap už má sám o sobě ten hlas takový pevnější, takže zvyšování hlasu si myslím, že u něj není potřeba.“

P4: „Zvyšování hlasu? Tak to ten muž kolikrát ani nemusí, protože ono stačí fakt, jakože pohrozit a ty děti už jsou v cajku.“

P5: „...mu stačilo říct jen: „A já jsem Vám řekl.“ Nebo: „Pšt.“ A jakože ty děcka byly nebo si myslím, že u těch mužů jsou klidnější než u těch žen. Že třeba my jsme teďka dvě a jakože to bychom se mohly někdy uřvat.“

S klidem probíhá i řešení konfliktů. Učitelé většinou při řešení sporů dětí používají stejný postup, který spočívá v tom, že si s dětmi o celé situaci nejdříve promluví, vše si vysvětlí, nakonec se děti sobě navzájem omluví a podají si ruce. Odlišnost učitelky-ženy vidí opět v tom, že učiteli-muži stačí se děti zeptat, co to bylo a v momentě je vše vyřešeno:

P2: „A tak ten chlap vždy řekne: „Hoši, pojd'te sem! Tak co bylo?!“ (zvolání) Jo? A je to. Že prostě je to trošku jiné. V tomto ano.“

Podobně to vidí i následující participantka:

P5: „Tak to bych brala zpátky. To bylo prostě mik fik vyřešené, raz dva. Tak se řeklo, omluv se. Zase jednoduchým způsobem, ale jakože úplně jednoduše.“

Klidné jednání a humor učiteli-muži nechybí ani při komunikaci se zraněným dítětem. Všechny dotazované participantky se shodly, že na rozdíl od nich reakce na zranění jejich mužských kolegů působí na venek velice klidně, i když uvnitř klidní být vůbec nemusí.

P5: „*Tak to bylo většinou, ale to umyjeme, to vydezinfikujeme, to nic není, to se ti než se vdáš nebo oženíš, zahojí. Naučili jsme se to brát jakoby tak s humorem. A i ty děti to tak potom braly. I ty děti, které vždy aaa něco se stalo neštěstí, tak i těm vždy říkal, ať jsou v klidu, že to řeknou mamince, zalepili to, náplast funguje vždy. Dá se i říct, že muž to bere s takovým větším klidem... já jsem z toho byla nervózní a pak jsem z toho byla vystresovaná. A myslím si, že ten muž by měl taky stres, ale nebylo by to asi na něm tak poznat jak na mě.*“

Zajímavá je i odpověď participantky 2, která navíc popisuje i chování zraněných dětí v případech, kdy jsou ošetřovány panem učitelem:

P2: „*Pokud je to nějaká odřeninka, tak řekne: „No pojd', vyčistíme to. No prosím tě, však než vyrosteš, tak se to i dvakrát zahojí.“ Takže tak, aby děti z toho neměly nějaké trauma, jo? Ale tak jako, aby to zase nebraly nějak moc ouvej, ouvej. Jako ošetříme, zapíšeme, pofoukáme. Tak chlapsky. Myslím si, že u toho chlapa to děti berou, tak jako, že se v podstatě nic nestalo, že to může být. Ani tolik nepláčou, bych řekla. U toho chlapa jako kdyby se za to styděly. Takže jsou takový statečnější, jo? Že se snaží tu bolest překonat.*“

5.2.3 Rodič jako partner

Učitel nepřichází každý den do kontaktu pouze s dětmi a svými kolegy, ale i s rodiči dětí. Právě styku učitelů s rodiči se bude věnovat tato subkategorie. V této oblasti nejsou učitelkami-ženami spatřovány žádné zásadní rozdíly. Přístup učitelů, žen i mužů, je vůči rodičům vlídný a přátelský. Učitelé většinou nemají vyhrazené žádné speciální konzultační hodiny, ve kterých by se rodiče chodili ptát na své děti, ale mají možnost s nimi komunikovat kdykoliv při příchodu či odchodu dítěte z mateřské školy. Sklenářová (2007) ve své bakalářské práci uvádí, že rodiče dávají přednost v komunikaci učitelce, což se neztotožňuje s výpovědi mých participantek, které nepocitují, že by rodiče dávali přednost v komunikaci jim nebo panu učiteli. Rodiče se obrací výhradně na toho učitele, který se v daný moment ve třídě nachází:

P1: „*...když přijdou v tu danou dobu a on má ranní, tak se ho zeptají a když jsem tam odpoledne já, tak se zase zeptají mě. Tady asi nevidím žádný rozdíl nebo jsem ho nezaznamenala.*“

Participantka 1 zároveň polemizuje, ve kterých situacích by rodiče spíše vyhledali ji jako ženu a ve kterých by se obrátili na pana učitele:

P1: *„Třeba měli jsme teďka vystoupení na náměstí a přišla za mnou maminka, paní učitelko, spravíte jí ty copánky? Tak takhle přijdou rodiče asi za mnou jako za ženou, protože já ji ty copánky spravím. Ale jestli by vyloženě vyhledali ho? Možná asi jo, protože zase má na starosti hudebku, jelikož hraje na tu elektrickou kytaru, jak jsem zmiňovala, takže třeba zase kdyby se něco týkalo zpěvu.“*

Stejná situace nastává i v kontaktování rodičů ze strany učitele. Z výpovědí vyplynulo, že rodiče kontaktuje vždy ten učitel, který se zrovna v době odchodů či příchodů dětí do mateřské školy nachází ve třídě, popřípadě dle domluvy:

P2: *„Vždy je to podle potřeby. Záleží kdo má třeba zrovna tu odpolední nebo tu ranní anebo jak je to potřeba u toho dítěte. Když třeba pan učitel jede na školení nebo ten den tam není nebo já tam nejsem, tak si řekneme: „Prosím tě.“ Jinak to vždy řešíme, když je potřeba za včas, za čerstva.“*

Zajímavá informace se objevila u participantky 3, která sdělila, že pan učitel stejně jako při komunikaci s dětmi, tak při komunikaci s rodiči často využívá humor:

P3: *„Já si myslím, že s rodiči komunikuje vtipně, on tak vtipně. Jakože vždycky někoho potká, tak něco si prohodí nebo i na tom tvoření...“*

Je důležité v každé situaci s rodiči jednat slušně, patřičně jim sdělit určitý problém a hlavně vhodně a trefně reagovat na jejich odpovědi. Právě o tomto se zmiňuje participantka 5, která pociťuje, že její kolega byl v tomto směru lepší, což zároveň přisuzuje praxi, kterou měl pan učitel několikanásobně delší:

P5: *„...věděl, jak jim to má podat, jak jim to má říct. Což třeba, když já jdu na schůzku s rodiči, tak už si to tady přehrávám (ukázání prstem na hlavu), jak bych jim to řekla. Hledám varianty a připravuju se a on už věděl, jak jim to má říct, aby se ten rodič hned jako, že jeho dítě něco neumí a to. Takže věděl, jak jim to má správně podat, aby byla správná domluva, jak s nimi, tak s námi. Takže věděl i jak reagovat rychleji a to. Ale zase je to o praxi a o zkušenostech určitě.“*

5.3 Volnější režim

Jak již z názvu kategorie vyplývá, celá kategorie je věnována režimu, který převládá u pánů učitelů-mužů. V rámci kategorie vznikly dvě subkategorie: *neomezování dětí a lpění na pravidlech*.

5.3.1 Neomezování dětí

Větší míra volnosti je to, co každé dítě zajisté velmi ocení. Právě větší volnost je dětem dopřávána spíše od učitelů-mužů, kteří se snaží děti omezovat jen v co nejmenší míře. Průběh situací nechávají přirozeně plynout bez větších či nezbytných zásahů. Tím je dítěti umožněno si celou situaci prožít naplno.

P5: „... bylo to takové, jakože volnější. Když jsme měli domluvené, že děti nepolezou na domeček, a když tam někdo vylezl, tak řekl: „Tak tam vylezl, já mu uši neutrhnu.“

Na rozdíl od učitelů-mužů učitelky-ženy do dění dětí zasahují mnohem častěji, čehož si je vědoma i participantka 2:

P2: „Myslím si, že u něho to mají možná trošku, trošku volnější. Trošku volnější, že já už bych třeba zasáhla, kdežto on říká: „Počkej.“

Je jen málo věcí, které učitel-muž dětem nedovolí. Nechává je běhat, kdekoliv si hrát nebo například lézt po stromech, což je u většiny učitelek-žen nemyslitelné. Strach o děti je důvodem, proč jsou veškeré pokusy dětí o takové, dalo by se říct „nebezpečnější“ činnosti učitelkami-ženami v okamžiku zaraženy. Učitelé-muži se o děti samozřejmě taktéž bojí, ale podle učitelek ne, tak moc jako ony. I když je to čistě jejich úhel pohledu, může to být způsobeno zejména tím, že muži mají obvykle větší nadhled a nejsou tolik brzděni pudem sebezáchovy jako ženy. Tuto skutečnost potvrzuje například participantka 2:

P2: „Tak ten chlap na to pohlíží trošku z větší, jak bych to řekla, z větší volnosti, z větší otevřenosti. Ta ženská se víc bojí, takže u toho chlapa možná tu volnost mají trošku větší. (smích) Ale zas ne, aby se to rozjelo. Jo? Zase to ukoriguje, ale zase říká: „A neboj, to bude dobré.“ Nebo že ta ženská už má takové ty tady pozor, pozor, kdežto chlap řekne: „Neboj, dobré to bude.“ Nebo nechal děti vylézt na strom a já jsem vždy úplně trnula a bála jsem se, ale on mě poplácal po ramenu a řekl: „V klidu nikomu se nic nestane.“ A měl pravdu, nikomu se nic nestalo.“

Obdobně to vidí i participantka 3, která si uvědomuje, že v důsledku jejího strachu děti více kontroluje a méně věcí jim dovoluje:

P3: „*Já si myslím, že u mě zase tak té volnosti není. Spíš jsem radši, když jdeme na hřiště, aby to ty děti měly takové ohraničené... Ale když je nechávám třeba mimo hřiště, tak si vždy první dáme hranice... Ten jim tu volnost asi dává větší. On je třeba venku vypustí venku a vždy třeba jakože opékají špekáčky. Děti litají, nosí větvičky a listí, potom si napíchnou listí na klacek, a jakože opékají špekáčky... No já si myslím, že já se víc bojím, že by něco mohlo nastat. Víc to tak kontroluju a míň pouštím. Je to spíš takové s těmi uzavřenými hranicemi, aby se něco nestalo.“*

Na základě výše uvedeného by se mohlo zdát, že učitelé-muži dětem vše dovolí, všude je pustí a téměř na ně nedohlíží. To ovšem není pravda. I když učitel-muž nechává situace proběhnout co možná nejpřirozeněji bez většího omezování, neustále má všechny děti pod kontrolou. Jen díky dozoru mohou být včas odhadnuta rizika a tím ochráněno zdraví či život dítěte. Zajištění bezpečnosti je dle výpovědí učitelek-žen u všech učitelů bez pochyby na prvním místě.

P2: „*...dohlížíme oba stejně. Ty děti musíme jako hlídat, kontrolovat... Já si myslím, že tam je to úplně bezproblémové, že ten učitel ví, kam je může pustit, jo? Kde už jako něco hrozí, takže tam si myslím, že je to bez problémů.“*

P3: „*Tak tady je to zase u nás u obou stejné. I pan [...] je na to, že je chlap, tak sleduje všechny. On prostě má takový postřeh, jakože ví kdo, co, jak se chová, co říká, jo? Máme přehled oba dva. Já si myslím, že jsme oba dva velice všímaví.“*

Téhož názoru jsou i následující participantky, které dodávají, že zvýšená opatrnost je nutná zejména venku, jelikož venku číhá mnohem více nástrah:

P1: „*... když jste venku tak nikdy nevíte, co se může stát, samozřejmě to neříkám, že by se ve třídě nic nestalo nebo nemohlo stát, ale venku je to mnohem horší. Já bych řekla tohle je konkrétně u nás dvou, tak jako stejné... venku opravdu je hodně, hodně opatrný.“*

P5: „*Jakože ty rizika dokázal odhadnout a věděl, co si s nimi může dovolit a co ne... S těmi dětmi se na té vycházce dostane člověk k různým situacím, rozbité okno nebo teď jsme viděli rozbitou poštovní schránku, takže jsme se o tom bavili. Ale vždy jsme oba na tu bezpečnost dbali, vždy byla bezpečnost zajištěna.“*

5.3.2 Lpění na pravidlech

Třídní pravidla, kterým se věnuje tato subkategorie, jsou neodmyslitelnou součástí každé třídy. Pomocí pravidel bývají stanoveny určité hranice chování dětí, podílejí se na zajišťování správného chodu třídy a celkově dávají všemu jakýsi řád. Jistá pravidla jsou nastavena i ve třídách všech dotazovaných participantek. Otázkou však je, jestli pravidla platí pouze v přítomnosti učitelek-žen nebo i za přítomnosti učitelů-mužů. Na základě předchozí subkategorie by se mohlo zdát, že u učitelů-mužů žádná pravidla neplatí. To je ovšem omyl. Z výpovědí vyplynulo, že zavedená pravidla jsou platná u obou učitelů, jak u žen, tak mužů. Každý učitel se třídními pravidly řídí a vyžaduje od dětí jejich dodržování. Co se ovšem v některých případech liší je míra, do jaké učitelky-ženy a učitelé-muži lpí na pravidlech.

P1: *„Já si za pravidly více stojím než pan učitel a vyžaduju více jejich dodržování.“*

P5: *„...já jsem byla asi za toho pedanta, který pořád jako říkal: „ A máme to pravidlo, tak to dodrž.“ ... Ale ty pravidla, jako když to řekl, tak ty děti to dodržely, takže to bylo jednodušší.“*

Z uvedeného plyne, že některé učitelky-ženy lpí více na pravidlech a jejich dodržování než učitelé-muži. Stejně často se objevila i odpověď, která uváděla, že pravidla ve třídě dodržují oba učitelé úplně stejně:

P2: *„Tam si myslím, že ta pravidélka dodržujeme stejně, protože pokud by jeden povolil a druhý nechal, tak je to už poznat na těch dětech. Takže tam se snažíme si to na začátku roku domluvit a tam se snažíme to držet ve stejných kolejích.“*

P3: *„Tak jako samozřejmě dbáme na to oba dva stejně.“*

V jednom případě se dokonce vyskytlo tvrzení, které se od ostatních značně liší:

P4: *„Víc pan učitel určitě dbá na dodržování pravidel než paní učitelka.“*

V souvislosti s dodržováním pravidel je velmi zajímavá výpověď participantky 2:

P2: *„My si první vždy řekneme pravidélka, když třeba jdeme na zahradu nebo něco. Řeknou se ta pravidla, která tam platí a pan učitel většinou nechá. Pokud to dítě neposlechne a něco se stane, tak mu vždy řekne: „Co jsme si říkali?“ Jo? Takže dítě už potom ví, že něco provedlo a vidí, jak to může dopadnout, že před tím rizikem bylo varováno, neuposlechlo a pak teda ať si zkusí. Ale je to opravdu jenom v takové té míře, aby nebyly vážné úrazy nebo tak něco.“*

V tomto případě pan učitel nechává více dodržování pravidel na vlastním uvážení dětí, aby okusily, jaké následky mohou nastat, pokud pravidla nejsou respektována. Samozřejmě vše probíhá pod dohledem, aby nijak nebylo ohroženo zdraví ani život dítěte, což bylo zmíněno i v předchozí subkategorii.

I přesto, že je dětem od pánů učitelů poskytována určitá volnost, pravidla u nich platí stejně jako u jejich kolegyň. Volnější to může být pouze v tom, že někteří učitelé-muži nelpí na pravidlech tolik jako učitelky-ženy.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole se budu věnovat shrnutí výsledků, ke kterým jsem realizací výzkumu dospěla. Celým výzkumem mě provázela hlavní výzkumná otázka, která zní: *Jaká specifika v interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku vnímají učitelky-ženy?* Na tuto hlavní otázku odpovím pomocí dílčích otázek.

První dílčí otázka se ptá na realizaci vzdělávacích činností: *Jaké názory mají učitelky-ženy na interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku z oblasti realizace vzdělávacích činností?* Názory učitelek-žen jsou zde jednoznačné. Činnosti připravované učitelem-mužem jsou dle jejich názoru atraktivnější, zajímavější či dokonce netradiční a děti více zaujmou. Učitel-muž dokáže dětem nabídnout takové činnosti, které by se ony samy bály realizovat. Sem patří například práce s vrtačkou nebo překážková dráha přes celou mateřskou školu. Učitelky-ženy považují své kolegy v tomto směru za odvážnější. Co je dále pro učitele-muže typické je to, že dávají přednost ostatním výchovám před výchovou výtvarnou, kdežto u učitelek je tomu právě naopak. Někteří učitelé-muži se dle svých kolegyně výtvarné výchově přímo vyhýbají, jiným nevádí, ovšem u žádného není na prvním místě. Z výpovědí vyplynulo, že páni učitelé mají nejvíce v oblibě hudební výchovu. Pokud se ovšem stane, že učitel-muž s dětmi nějakou výtvarnou činnost realizuje, tolik jim do procesu tvorby nezasahuje jako paní učitelka a nechává jim spíše volnou ruku. Co se dále objevilo pouze u učitelů-mužů je častější střídání činností v rámci jedné vzdělávací jednotky. Určité rozdíly se mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem vyskytly i v motivaci či udržení pozornosti dětí během didakticky cílené činnosti, ovšem tyto rozdíly jsou velmi individuální a nelze z nich vyvodit obecný závěr. Podle dvou učitelek se motivace daří více mužům, podle dalších dvou je to u obou stejné a podle jedné učitelky se motivace lépe daří jí, což však zdůvodňuje krátkou praxí pana učitele. To samé se vyskytlo v případě udržení pozornosti dětí. Kde ovšem nebyly učitelkami-ženami shledávány žádné rozdíly, je volba organizačních forem a metod. Žádný z učitelů netíhl k jedné organizační formě a metodě více či méně než k druhé. A to z toho důvodu, že jsou vždy pasovány na konkrétní aktivity. Ve výpovědích všech dotazovaných participantek se objevilo tvrzení, že si v případě potřeby se svým kolegou při vzdělávacích činnostech vypomáhají a to například tak, že si třídu rozdělí. Jeden pracuje s jednou polovinou a druhý s polovinou druhou. Děje se tomu tak například při náročnějších činnostech.

Druhá dílčí výzkumná otázka se týká komunikace s dětmi: *Jak probíhá komunikace učitele-muže s dětmi předškolního věku pohledem učitelek-žen?* Zjistila jsem, že komunikace učitelů-mužů s dětmi je velmi kamarádská, ostatně jako celý jich přístup. S dětmi komunikují velmi jednoduše a častěji využívají humor. Na rozdíl od učitelek téměř vůbec na děti nezvyšují hlas ani na ně nekřičí. Je to dáno tím, že hlas muže je sám o sobě hrubší, silnější a jde více slyšet než hlas ženy, který je podstatně jemnější. Proto když pan učitel promluví, děti na něj okamžitě reagují. Ale nereagují jen na jeho hlas, ale i na gesta. Když se pan učitel postaví, zvedne prst či bouchne do stolu, děti ihned ví, že se něco děje a je rázem klid. Co je pro učitele-muže dále typické, je jednáním s klidem, které se projevuje například při řešení úrazů. V případě, že si dítě způsobí nějaké zranění, učitel-muž působí oproti svým kolegyním na venek velmi klidně. Navíc ani v takových situacích ho neopouští humor, pomocí kterého dítě rychleji rozveselí. Z výzkumu vyplývá, že s klidem učitel-muž jedná i při řešení konfliktů mezi dětmi. Navíc mužům stačí pouze říct: „Co to bylo?“ nebo „Omluv se.“ A konflikt je rázem vyřešen a zažehnán.

Poslední třetí dílčí výzkumná otázka se zabývá kázní ve třídě: *Jaký postoj zaujímají učitelky-ženy k interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku z oblasti zajištění kázně?* Výzkum ukázal, že učitel-muž si dokáže rychleji ve třídě sjednat pořádek než učitelka-žena a to z jednoho prostého důvodu, děti učitele-muže poslechnou okamžitě, zatímco učitelka musí pokyny několikrát opakovat. Je to především dáno tím, že pan učitel má u dětí větší autoritu a zároveň z něj mají větší respekt. Výzkum dokázal, že autorita učitele-muže je velmi přirozená na rozdíl od učitelek, které si ji musí vydobýt. V důsledku toho učitelky pociťují, že si k nim děti dovolí víc než k panu učiteli.

Nelze však opomenout ani to, že i když má pan učitel u dětí obrovskou autoritu, tak i přesto ho berou jako kamaráda. Dětem je ze strany učitele-muže dopřána větší volnost, je jen málo věcí, které jim nedovolí. Situace nechává přirozeně plynout bez větších či nutných zásahů. Na rozdíl od nich učitelky-ženy děti více kontrolují, usměrňují a méně jim dovolují. Zdůvodňují to tím, že se více bojí, aby se něco nestalo, kdežto muž má v tomto směru větší nadhled. I přes volnější režim, který u panů učitelů panuje, platí určitá pravidla. Pravidla musí děti dodržovat jak u učitelů-mužů, tak u učitelek-žen. Ovšem někteří páni učitelé jsou na rozdíl od jejich kolegy při porušení pravidel benevolentní.

Z výzkumu vyplývá, že v rámci interakčního stylu učitelé-muži spíše naplňují dimenzi vedení k zodpovědnosti a učitelky-ženy jsou naopak více přísné, tudíž požadují po dětech větší poslušnost.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Provedením výzkumu se mi podařily odhalit některé rozdíly mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem v interakci s dětmi předškolního věku. Na základě zjištěných faktů bych nyní ráda uvedla doporučení do praxe. Toto doporučení může posloužit například ředitelkám mateřských škol, které se rozhodují, zda do pracovního poměru přijmou učitele-muže nebo učitelkám, které spolupráce s učitelem-mužem čeká a mají z ní obavy.

Je dobré mít učitele-muže v mateřské škole, jelikož:

- dokáže dětem nabídnout odlišné činnosti než učitelka,
- k dětem přistupuje kamarádsky,
- v dětském kolektivu je velmi oblíben,
- má v určitých situacích větší nadhled,
- dává dětem větší volnost,
- má přirozenou autoritu, díky ní je kázeň ve třídě vždy zajištěna,
- dokáže zachovat klid i ve stresových situacích (například při úrazech),
- rozbíjí ryze ženský kolektiv.

Největší přínos učitele-muže v mateřské škole spočívá v tom, že je dětem poskytnut i mužský vzor. Děti mnohdy vyrůstají pouze s matkou, v mateřské škole se taktéž setkávají pouze s učitelkami-ženami a nemají tak dostatek mužských vzorů, hlavně tedy chlapečků. Děti potřebují oba dva vzory úplně stejně.

ZÁVĚR

Teoretická část mé bakalářské práce se zabývala interakcí učitelky a učitele s dětmi předškolního věku včetně profesních činností, které učitel v interakci s dětmi vykonává. V krátkosti byla pozornost věnována i problematice feminizace předškolního vzdělávání, jejím příčinám a dopadům na dítě.

Cílem výzkumu pak bylo zjistit specifika v interakci učitele-muže s dětmi předškolního věku vnímané učitelkami-ženami. Abych získala co nejpodrobnější informace k této problematice, tak jsem výzkum provedla pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Šetření ukázalo, že se v interakci učitelky-ženy a učitele-muže s dětmi předškolního věku skutečně vyskytují určité odlišnosti. Tyto odlišnosti zachytávají tři vzniklé kategorie. První kategorie se nazývá *Charakteristiky činností*, která poukazuje na odlišnou volbu činností pro děti u učitele-muže a učitelky-ženy. Druhá kategorie s názvem *Kamarádský přístup* vypovídá o přístupu učitele-muže k dětem, ale zároveň hovoří i o přirozené autoritě, kterou děti vůči učiteli-muži mají. *Volnější režim* je název poslední vzniklé kategorie, která se věnuje volnosti poskytované dětem učitelem-mužem. Na základě těchto výsledků vzniklo i doporučení pro praxi.

Cílem práce bylo taktéž poskytnout ředitelkám mateřských škol, učitelkám a široké veřejnosti pohled na práci učitele-muže s dětmi předškolního věku a tím předejít případným obavám z působení muže v mateřské škole. Je nutné podotknout, že veškeré výpovědi o učitelích-mužích mi byly poskytnuty jejich kolegyněmi, které si velmi váží toho, že zrovna ony můžou či mohly s mužem v mateřské škole pracovat.

Závěrem lze konstatovat, že působení učitelek-žen a učitelů-mužů na děti se skutečně v některých oblastech liší. Muži v mateřských školách určitě mají své místo. Jsou nejen mužským vzorem, poskytujícím dětem odlišné vzorce chování, ale také těmi, kdo rozšíří vzdělávací nabídku o jiné zajímavé činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19-35. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500>
- [2] Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [3] Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [4] Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895>
- [5] Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [6] Český statistický úřad. (2019). *Zaostřeno na ženy a muže – 2019: Učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví*. Praha. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani>
- [7] Český statistický úřad. (2019). *Zaostřeno na ženy a muže – 2019: Pracovníci ve zdravotnictví k 31.12.* Praha. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/2-zdravi-0xkz12iewf>
- [8] Decarli Valdřová, J. (2004). Ženská a mužská role v jazyce. In L. Formánková & K. Rytířová (Eds.), *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí.
- [9] Doležalová, L. (2009) Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia Paedagogica*, 14(1), 165-178. Dostupné z <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/77/0>
- [10] Fárová, N. (2018). Muži do škol? Ano! Ale...:Potřeba mužů v primárním vzdělávání. *Gender a výzkum/Gender and research*, 19(1), 82-104. Dostupné z <https://www.genderonline.cz/cs/issue/45-rocnik-19-cislo-1-2018/535>
- [11] Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 4). Praha: Portál.
- [12] Gavora, P. (2007). *Učitel' a žiaci v komunikácii* (2. vyd). Bratislava: Vydavateľstvo UK.

- [13] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- [14] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- [15] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- [16] Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- [17] Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- [18] Kořa, J. (2011). Pedagogika a její vědní profil. In A. Vališová, *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [19] Kynčlová, T. (2008). Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In H. Skálová (Ed.), *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice generových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies.
- [20] Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.
- [21] Miňhová J., & Helus, Z. (2009). *Psychologie ve vzdělávání učitelů a v jejich profesní činnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- [22] Pavlík, P. (2006). Gender: Úvod do problematiky. In I. Smetáčková (Ed.), *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- [23] Petrušek, M., Maříková, H., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- [24] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- [25] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

- [26] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- [27] Renzetti, C. M., & Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- [28] Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen: Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- [29] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [30] Smetáčková, I., & Vlková, K. (2005). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.
- [31] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (1. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [33] Tuček, M., (2019). *Tisková zpráva: Prestiž povolání – červen 2019*. Centrum pro výzkum veřejného mínění: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Dostupné z https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
- [34] Tůmová, A. (2009). *Vysoká feminizace českého školství*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
- [35] Václavíková Helšusová, L. (2006). Pedagogický sbor. In I. Smetáčková (Ed.), *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- [36] Valdřová, J. (2006). *Gender a společnost: [vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií]*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [37] Valenta, J. (2003). Platy v regionálním školství za období 1998-2002. *Učitelské noviny*, 2(17). Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4078>

- [38] Vališová, A. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [39] Waring, H. Z. (2016). *Theorizing pedagogical interaction: insights from conversation analysis*. London: Routledge.
- [40] *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
- [41] Zormanová, L., & Drozdová, M. Genderové stereotypy v tradičních českých pohádkách. *Rovné příležitosti, z.s.* [cit. 2020-04-05]. Dostupné z <https://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-4.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

LOM Liga otevřených mužů

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Tzn. To znamená

Vs. Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma kategorií a subkategorií	37
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Podíl žen a mužů v mateřské škole.....	14
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 – rozhovor s učitelkou MŠ

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELKOU MŠ

T: Tak jako první se Vás chci zeptat na přípravu a plánování přímé pedagogické činnosti.

P5: Tak činnosti měl naplánované, myslím si, že někdy jakože trošičku i nepromyšlené. Jakože nebyl úplně nepřipravený. Já mám třeba ráda jako, že konkrétně vím, co budu dělat, jakože mám takové hlavní body, které se snažím dodržet, což si myslím jako, že pan učitel to měl, jakože takové trošičku volnější, že prostě čekal a zapojoval to, co z těch dětí vyplývalo. Takže to dělal tak. Šil to horkou jehlou. Ale jakože ty jeho aktivity, co jsem mohla, jako nahlédnout byly pro děti vždycky hrozně akční, zajímavé, děti se do toho zapojovaly, poslouchaly, naučily se třeba spoustu věcí, co já bych jim třeba neřekla. Že i třeba myslím, že je to pro ně zbytečné, ale ony si ty zajímavosti zapamatují a zase ví něco jiného, třeba ty šikovnější děti. Takže jako jo činnosti se střídaly, měl je naplánované. Na výtvarku teda né, ale jakože tělocvik, propojené krásně. Myslím si, že věděl, co a jak má.

T: I přesto, že činnosti neměl vždy úplně promyšlené, jak jste říkala, měl alespoň naplánované činnosti na každý den?

P5: Ano. To věděl. Jakože vždycky na začátku týdne si udělal ten plán a pak podle toho jel. A když se náhodou něco změnilo, tak to bylo právě podle té aktuální situace, jak to vyplynulo.

T: Dobře. Tak můžeme se přesunout ke komunikaci s dětmi.

P5: Komunikace s dětmi. Když můžu porovnat, tak třeba mají to takové volnější, že jako. Já si myslím, že já jsem taková ta přísnější, že prostě ne, řekla jsem ti to, tak to udělej. Ale on to měl, jakože tak když nechceš tak nemusíš. Jako jednoduchá komunikace, děti tomu rozumí, ale taková jakože volná. Jakože běž a udělej to, jo? A když musel, tak jdi, udělej to, jak jsem ti to řekl. (bouchání do stolu) Jakože taky dbal na dodržování pravidel, ale všechno to bylo takové volnější. Jo?

T: Aha. A co třeba zvyšování hlasu?

P5: Jo, tak to bylo nejlepší. Protože mu stačilo říct jen: A já jsem Vám řekl.“ Nebo „Pšt.“ A jakože ty děcka byly nebo si myslím, že u těch mužů jsou klidnější než u těch žen. Že třeba my jsme teďka dvě a jakože to bychom se mohly někdy uřvat. Ale zase máme i hlučnější děti oproti loňsku. Myslím si, že ten muž má i větší autoritu, jakože prostě ženu

mají doma furt. Mají maminku, mají babičku, přijdou do školy učitelky, ve školce učitelky a ty muži jsou takový vzácnější.

T: A co napomínání dětí?

P5: Tak většinou napomínal podle situace, která byla, takže když už byla potřeba, tak jo. Anebo takové ty pomalejší děti, co jim vše dlouho trvá například v zimě při oblékání, když ještě neměly ani kalhoty a ostatní byly oblečení, tak říkal: Přidej, z něho už teče, vidíš, bude pak nemocný.“ Jako takové normální běžné.

T: A jak probíhalo řešení konfliktů mezi dětmi?

P5: Tak to bych brala zpátky. To bylo prostě mik fik vyřešené, raz dva. Tak se řeklo, omluv se. Zase jednoduchým způsobem, ale jakože úplně jednoduše. To se nedělá, běž se omluvit, dívej kamarád je smutný a prostě už to nedělej. A to dítě prostě poslechlo, a když mu to řeknu já několikrát, tak prostě zkoušel. Ten muž má prostě větší autoritu, to jsem usoudila za ten rok, co jsme spolu byli.

T: Napadá Vás, v čem se ještě komunikace s dětmi mezi Vámi lišila?

P5: Nene. Bylo to velmi podobné. Ale ty děti ho daleko víc berou jako muže než jako ženu.

T: Dobře. Řeknete mi něco o didakticky cílených činnostech?

P5: Didakticky cílená činnost, co bych k tomu mohla říct? Tak byly určitě některé věci, které jsem se naučila, byly, jakože zajímavější nebo mě by třeba nenapadlo jim to takhle ukázat nebo podat, ale zase jako bylo to promyšlené a nechával více prostoru pro vyjádření dítětem. Takže počkal, když někdo chtěl něco říct, nějakou zkušenost nebo kde byl, tak je nechal, ale dokázal si to ukočirovat tak, že se prostě řeklo stop a pak mu to mohly říct třeba venku nebo odpoledne. Ale i ty činnosti. Mě by třeba nenapadlo jim udělat dráhu až do třídy a zase ze třídy zpátky a jakože měly donést něco z krabice, měly něco najít a přinést to. Prostě já už bych si tu třídu do toho nezapojovalo, protože vím, že ten by si odešel hrát, ten by šel čůrat, ten by se mi nevrátil třeba vůbec zpátky. Takže on to měl takové šéfované tu činnost. Byl asi odvážnější, dovolil si s těma děčkama víc než já, ale to je asi i praxí. Já už si taky letos s děčkama dovolím víc než loni. Teď jsem si vzpomněla, stavěli i iglú z kostek cukru, což mě by asi nenapadlo. Dělal to sice celý týden a mě by to už asi po třech iglú nebavilo. (smích) Pro mě je zas lepší výtvarka, barvy tady toto.

T: Jaké činnosti pan učitel preferoval a kterým se naopak vyhýbal?

P5: Preferoval hlavně hudebku, protože umí krásně hrát na kytaru, takže to byla taková hlavní, jakože gró pana učitele. Jak mohl, vzal kytaru a hned se hrálo a zpívalo, což bylo fajn, protože nezpíval jen ty obyčejné lidovky, ale spíš ty děti učil takové ty moderní, umělé jako je Uhlíř, Svěrák, Nohavica, písničky z pohádek. Třeba mě se takové písničky líbí. Ta hudebka byla taková hlavní. No a vyhýbal se té výtvarce! (smích) No jo výtvarka. Jako cvičit cvičil s dětmi taky, ale nebylo to tak často jak já asi. Já se snažím každý týden dělat třeba i zdravotní cvičení. A asi i básničkám. My se letos učíme hodně básničky, protože jsme na to s paní učitelkou zatížené. Ale když on s nimi dělal tu hudebku, tak já jsem tu hudebku s nima tolik nedělala, ale víc jsem zase dbala na jiné věci.

T: Převažovala práce s celou třídou nebo individuální?

P5: Více asi byla převaha práce s celou třídou, ale věděl přesně, kde kdo má problém, jakou má slabinu, takže za ním šel a snažil se mu pomoci. Bylo to spíše takové provázané a to jsem se taky neučila od něho. Spíš taková propojená, že to nebylo vyloženě, teď si sedni a budeme spolu pracovat. Nechal ho, díval se a pak mu pomohl.

T: A jak to bylo s výběrem organizačních forem?

P5: Hm. Tak asi nebylo nic, co by preferoval. Ale líbilo se mi, že i když říkal, že nemá rád interaktivní tabuli a práci s tady tou moderní technikou, protože děti jsou tím přehlcené, tak i to zařadil, že pustil nějaké zajímavé video, něco k tomu tématu. Ale že by třeba něco chybělo, tak si myslím, že ne. Vlastně jo chybělo! Dramatizace. (smích) Ano, jo dramatizace chyběla. No ta si jo.

T: Jinak Vy s dětmi děláte dramatizaci?

P5: Ano děláme, ale málo. Teď máme ve třídě holčičku s autismem, tak všechno přizpůsobujeme hlavně jí, aby se mohla zapojovat. Ale s dramatizace s nimi hodně dělám třeba to, jak se cítí, jakou mají náladu, posílali jsme si horké jablko a tak. Takže spíš to tady směřuju na ty city, emoce a tak.

T: Převažovala u didakticky cílených činností řízení nebo spíše naopak?

P5: Bylo to takové volnější a čekal i co děti, jak budou reagovat ony, jak se to vyvede. To jsem se taky částečně naučila, že nemám vše tip t'op naplánované, ale mám tam někdy tu rezervu, aby měly ten prostor i ty děti.

T: A jak to bylo s motivací?

P5: Jo, tak motivace, tak to jsou experti ti chlapy. Ti něco řeknou a děti jim vše sežerou, když to tak řeknu. Takže motivace byla velice jednoduchá, ale přitom pro ně hrozně účinná, byly potom úplně zapálení. Jak jsem říkala, že stavili iglú, tak se bavili o zvířatech na polárním kruhu a rozdíl mezi tuleněm a mrožem a holčička to na mě vybalila a já jsem se jí ptala, odkud to ví a ona mi říkala, že ji to naučil pan učitel [...] a že se hráli na tučňáky. Takže ta motivace, když to tak řeknu hloupé zvířátka jako motivace, která je hodně častá, ale je to hrozně chytlo a ony byly to té aktivity úplně zapálení.

T: V porovnání s panem učitelem, bylo pro Vás náročnější děti namotivovat?

P5: Tak určitě ano, protože jsem byla začátečnick. Já jsem začínala se školkou, kde chodilo 12 až 15 dětí a když jsem přišla sem, tak tady naráz 25 dětí. Bylo to zpočátku velmi náročné, hodně dětí, holčička s autismem ve třídě, se kterou jsme se oba sžívali, teď asistentka ve třídě. Bylo to náročnější, děti i víc na mě zkoušely, ale z té jeho strany bylo dobré, že když viděl, že ty děcka neposlechly, tak řekl: „Ale paní učitelka ti něco řekla, tak běž a udělej to.“ A ty děcka šli a tímto mi pomohl i tu autoritu jako u nich získat. Jako fakt mi hodně pomohl, když jsem to tady ještě neznala. Třeba nějaké kolegyně žena by řekla, tak ať se v tom plácá, ale on prostě řekl a ty děcka šly a poslechly.

T: A jak to bylo s udržením pozornosti?

P5: Tak to já můžu říct jenom. No my jsme tu činnost spolu mockrát neměli, ale jako zase to udržely, protože ta motivace nebyla jen na začátku, ale byla taková průběžná, jo? Pořád se to do toho tématu vracelo.

T: A co zapojování dětí co činnosti?

P5: Zapojoval všechny děti. Určitě to nebylo, jakože by měl někdo přednost. Snažil se zapojit všechny. Měli jsme chlapečka, který se moc nezapojoval, takže i na toho vždy volal: „Tak pojď, zahrajeme si spolu.“ A tak, ale zase ho nenutil, když věděl, že nechce tak, že ho nutit nebude, ale vždy to s ním zkusil.

T: Teď bych Vás poprosila, zda byste mi řekla něco o kázni.

P5: Tak s kázní to bylo jednoduché. Jak už jsem říkala, tak ten muž má určitě větší autoritu než žena a právě že, co řekl, tak to platilo. Co měli domluvené, musely děti dodržet a když nedodržovaly, tak věděly, že bude asi nějaký úkol. Například dítě muselo chvíli postát a vzpomenout si, co udělalo a pak se mohl vrátit, aby si uvědomil, že bylo něco špatně. Takže s tou kázní to bylo také jednoduché.

T: A co dohlížení na děti?

P5: Jo, tak jakože dohlížel jako běžně. Pro mě běžně, ale bylo to takové, jakože volnější. Když jsme měli domluvené, že děti nepolezou na domeček, a když tam někdo vylezl, tak řekl: „Tak tam vylezl, já mu uši neutrhnu.“ Ty pravidla ale furt jako byly, když už se to právě opakovalo, že tam to dítě lezlo po druhé, po třetí, tak už je upozornil, že mají jít dolů, že už jim to říkal a podobně.

T: Jak jste zmínila ty pravidla, tak kdo například více lpěl na jejich dodržování?

P5: (Smích) On to měl jednodušší, on ty děcka znal, už věděl co a jak, takže já jsem byla asi za toho pedanta, který pořád jako říkal: „A máme to pravidlo, tak to dodrž.“ A on to měl prostě takové jednoduché. Asi to mají ti chlapy v té školce takové jednoduché, že ty děcka je fakt hodně berou, jo? Hledí na ně s otevřenou pusou, sní jim úplně vše, i kdyby to byla největší hloupost. Ale ty pravidla, jako když to řekl, tak ty děti to dodržely, takže to bylo jednodušší.

T: A co sjednání pořádku?

P5: Pořádek byl vždycky, jakože když jsme byli spolu, tak ten pořádek byl vždycky a pak už to postupně přecházelo i ke mně, že už byl ten pořádek. Já už jsem se potom naladila i na to jak on to dělá, jak on dává pravidla nebo jako pokyny. Ze začátku to bylo složité, protože jsem nevěděla, jak to tady mají, ale potom jak už jsme si na tebe zvykli a i na tu organizaci. Třeba když viděl, že něco chci říct, tak už mi do toho nezasahoval. Už jsme pak vycítili, když jsme se na sebe podívali, že bude mluvit on nebo budu mluvit já, takže potom už jsme byli na sebe tak napojení nebo jsme od sebe dokázali trošičku předvídat.

T: Když došlo ke sjednání pořádku, podařilo se vždy ten pořádek i udržet?

P5: Někdy ne. Záleží, kdo byl v tom zápalu boje, kdo to jako vyvrcholil ten boj, ale většinou jo. Většinou i ti největší lumpíci si dali říct, jakože to dopadlo dobře, takže kázeň byla potom.

T: O respektu vůči učitelům jsme se už sice bavily, ale napadá Vás k tomu ještě něco?

P5: Muži to mají asi fakt jednoduší u těch dětí než ty ženy. Protože to dítě je s tou ženou pořád. Já jsem o tom hodně přemýšlela a říkala jsem si, tak oni tu maminku mají vlastně od narození, než jsou do školky, maminka převážně pro ně chodí do školky ze školky, jo? Prostě jsou s tou mámou pořád a táta prostě ten je takový jako, jo super táta si na mě udělal čas a maminka ho v tu chvíli nezajímá. Jo? Ty mámy jsou pořád a bývají brány jako ty

přísnější a ty tatínci jsou takový svolnější, že dovolí, takže tady to bylo zhruba tak, jak to funguje v rodinách.

T: Aha. Teď bychom přešly dále a to k otázce zajišťování bezpečí a zdraví.

P5: Jo, to jako jsme se nemuseli bát, protože i když se někomu něco stalo, tak vlastně se jednalo s dítětem tak, že se mu říkalo, neboj, to bude dobré. Dokázal se do toho dítěte vcítit. A to bezpečí bylo vždycky i u té cesty. Právě tím, že ten muž má tu větší autoritu, tak ty děti ví, že si to nemůžou dovolit i u té cesty, že nemůžou zlobit. Zase z jiné zkušenosti s jiným mužem, vím, že jedno dítě žduchalo druhé do cesty, tak si ho vzal dopředu, aby neohrožoval ty ostatní. Takže tady mám takovou zkušenost s bezpečností. Ale tady bylo vyloženě o bezpečnost postaráno. I protože jsme měli tu holčičku autistku, tak jsme dbali té zvýšené opatrnosti, protože ona sem tam něco hodila a tak. I když se třeba zametaly střepy s rozbité skleničky, tak bezpečnost byla, děti vždy musely jít na kraj a počkat než se to uklidí.

T: A jaké byly reakce na zranění? Nemuselo se jednat o nic závažného i běžné odřeninny a podobně.

P5: Tak to bylo většinou, ale to umyjeme, to vydezinfikujeme, to nic není, to se ti než se vdáš nebo oženíš, zahojí. Naučili jsme se to brát jakoby tak s humorem. A i ty děti to tak potom braly. I ty děti, které vždy aaa něco se stalo neštěstí, tak i těm vždy říkal, ať jsou v klidu, že to řeknou mamince, zalepili to, náplast funguje vždy. Dá se i říct, že muž to bere s takovým větším klidem. Mně se teď stalo, že holčička spadla s průlezkou, zlomila si ruku, měla ji vykloubenou a museli jsme volat záchranku. No a já jsem z toho byla nervózní a pak jsem z toho byla vystresovaná. A myslím si, že ten muž by měl taky stres, ale nebylo by to asi na něm tak poznat jak na mě. Ale prostě u těch dětí se to stát může ten úraz.

T: A jak je to s vyhodnocováním rizik?

P5: Vyhodnocování rizik. Tak třeba když jsme šli na hřiště, tak bylo vidět, že už je tam něco rozbitého, tak bylo jasně dané hned při příchodu pravidlo, že děti tam nesmí a kdo by tam šel, tak půjde za mnou a bude stát u mě. Jakože ty rizika dokázal odhadnout a věděl, co si s nimi může dovolit a co ne. Takže i když jsme měli večer s rodiči a opékali jsme špekáčky, tak věděl, že ty děti tam mají rodiče, ale museli jsme dávat pozor i my na ty děti. Ale rizika jako vždy vyhodnocoval, i když jsme třeba nastupovali do autobusu, takže se pomáhalo dětem. Takže rizikům se snažil zabránit.

T: A co upozorňování dětí na rizika?

P5: Jo vždy upozorňoval. I když jsme jeli do Zlína, tak říkal pravidla. Můžu říkat, říkali jsme, protože jsme se doplňovali. I když viděl něco rozbitého, tak říkal. S těmi dětmi se na té vycházce dostane člověk k různým situacím, rozbité okno nebo teď jsme viděli rozbitou poštovní schránku, takže jsme se o tom bavili. Ale vždy jsme oba na tu bezpečnost dbali, vždy byla bezpečnost zajištěna.

T: A co strachování o děti?

P5: No těžko říct, kdo se třeba strachuje víc nebo míň. Ale když třeba jdeme do nějaké aktivity, tak já mám strach asi větší, ale ti muži to mají asi takové volnější. Fakt já to jinak nedokážu posoudit. Těžko říct, nechtěla bych kecat. Těžko říct, to Vám neodpovím, to nevím.

T: Dobře. Můžeme se přesunout dál a to na hodnocení dětí.

P5: Jo. Hodnocení bylo jako přiměřené k dětem. Samozřejmě, že na ty šikovnější děti byly ty požadavky takové, jakože vyšší, aby se někam posouvaly, aby se rozvíjely. Ale vždy se hledělo na to, aby dítě zvládlo to co má, hlavně u předškoláků. Ale hodnocení bylo vždy objektivní.

T: Jak probíhalo hodnocení po splnění nějakého úkolu?

P5: Tak třeba když se dělaly pracovní listy, tak za pracovní list dostalo dítě razítko do toho sešitu k tomu plněnému úkolu, protože vždy dáváme datum, kdy se ten pracovní list dělal, takže dostal razítko s datem a pak dostal ještě razítko za odměnu. A já jsem pak zavedla místo razítek nálepky za odměnu. Když se povedla nějaké aktivita, tak dostaly pochvalu slovní všechny děti. A jinak hodnocení probíhalo tak, že když si to někdo zasloužil, tak pochválený byl a zase když bylo potřeba někoho na něco upozornit, tak zase byl upozorněn.

T: Probíhalo hodnocení obvykle individuálně nebo před celou třídou?

P5: Tak u pracovního listu individuálně, a když to bylo v rámci hry, že třeba dokázal pochytat všechny, tak to bylo před tou třídou. Záleží, v jaké situaci to bylo, že to určitě nebylo jen individuální, jako pojd' za mnou, já tě musím pochválit. Ale bylo to i před těmi ostatními.

T: a tak jste to praktikovali oba?

P5: Jo. V těch hrách to taky dělám. Ale třeba u těch pracovních listů když jsem chtěla povzbudit děti, které jsou šikovné, ale odbudou to, protože si chtějí jít hrát, tak jsem vzala šikovné holčičky pracovní sešit a řekla jsem dětem, ať se podívají, jak to má krásně. Jako stalo se to, jo? Ale nebylo to tak, že bych každý den chodila a dělala to, ale stalo se to. Jinak jsme to měli zhruba stejně. Při hrách se všema, při pracovním listu každý zvlášť.

T: Chápu to správně, že nejčastěji jste používali pochvaly?

P5: Ano. A chválili jsme i děti, kterým se to ne úplně povedlo. Pochválili jsme, ale vždy tam bylo to ale. Třeba jsme řekli, že to má pěkné, že se mu to povedlo, ale do příště musí ještě zapracovat na to a na tom.

T: A co hodnocení pokroků dětí?

P5: Tak většinou, když u někoho nastal pokrok, jakože mu to nešlo a pak se mu to povedlo, tak ta pochvala tam byla u toho konkrétního jedince a ty pokroky jsou vidět, protože děláme pravidelně diagnostiku, tak v rámci té diagnostiky. Třeba, i když já jsem udělala diagnostiku u dítěte, tak pan učitel se pak díval do diagnostiky a hodnocení jsme si snažili doplňovat. Anebo jsme říkali, kdo v ten den co dělal a co se mu povedlo, že jsme si ty informace předávali. Ze začátku než jsem všechny ty děti poznala, tak těch pokroků viděl více pan učitel, ale jak jsem se zapracovala, tak už bylo vidět, že ty pokroky vidím i já, takže jsem mu i říkala, ať se podívá, že tomu už se to povedlo dnes vystříhnout. Takže potom jak už jsme se spolu zapracovali a já jsem se seznámila s dětmi, tak to bylo tak nastejno. Ale ze začátku ty pokroky viděl hlavně on. Potom jsem se se vším seznámila a už jsem věděla třeba, že s tím musím víc stříhat, když lepíme, tak se musím zaměřit na toho, protože natře celý papír a ne jen to, co má. Takže už jsem taky pak věděla.

T: Aha, děkuji za vyčerpávající informace. Dále bych se vás chtěla zeptat na spolupráci a konzultační činnosti s rodiči.

P5: To bylo takové jiné, protože zase pak učitel děti znal, tedy děti i rodiče znal, protože už učil třeba jejich starší sourozence. A ty konzultace se nedělají moc často, jako takové ty na způsob třídních schůzek, ale když je problém, tak rodiče přišli a snažili jsme se to řešit společně. S rodiči vycházel vždycky jako solidně, jako hezky. To bylo super, protože věděl, jak jim to má podat, jak jim to má říct. Což třeba, když já jdu na schůzku s rodiči, tak už si to tady přehrávám (ukázání prstem na hlavu), jak bych jim to řekla. Hledám varianty a připravuju se a on už věděl, jak jim to má říct, aby se ten rodič hned jako, že jeho dítě něco neumí a to. Takže věděl, jak jim to má správně podat, aby byla správná

domluva, jak s nimi, tak s námi. Takže věděl i jak reagovat rychleji a to. Ale zase je to o praxi a o zkušenostech určitě.

T: Na koho se třeba rodiče více obraceli?

P5: Ze začátku asi na něj, protože jsem je i sama odesílala, ať se zeptají pana učitele, protože fakt, když člověk nastoupí do nové práce, tak je to v každé školce jinak. Ale pak ke konci roku už to bylo průběžné, že už jsme spolu i řešili, co kterému dítěti jde, jak mu pomoci a tak. Takže to už jsme řešili i společně. Nebo pan učitel se staral o papíry, takže podepisovat papíry na daně a tak, to chodili rovnou za ním.

T: A jak to bylo s přípravou mimořádných akcí, jako jsou například vánoční dílny a podobně?

P5: Tak my jsme vánoční dílny neměli. My jediné co jsme do této doby s panem učitelem měli, tak bylo na začátku roku seznámení s rodiči a dětmi a s prostředím. A bylo to takové vždycky honem, honem. A myslím si, že teď s paní učitelkou to připravujeme dýl nebo víme, že ta akce bude. Třeba s panem učitelem to bylo takové, že musíme udělat ještě tuto akci, tak řekl, tak bude ve středu a teď honem, honem se vše připravovalo. Nebo mě to přišlo na rychlo, já jsem zvyklá, že si to připravujeme aspoň 14 dní, nechystáme si materiál, abychom měli všeho dost a tak.

T: Tak děkuji. To už bylo všechno, ale chci se Vás zeptat, zda Vás ještě něco napadá? Jestli se chcete ještě k něčemu vyjádřit?

P5: Od muže se dá určitě hodně naučit a můžete hodně získat. Jakože on jinak přistupuje k dětem, já jsem jinak přistupovala k dětem, tak si myslím, že mě toho i hodně naučil, že jsem si z toho hodně mohla vzít. Takže nakonec, jak jsem byla na začátku roku vystrašená, že budu s mužem a jak budeme řešit situace (smích), protože s ženou je to vždycky jiné, že? Tak pak to dopadlo, jak to dopadlo a myslím si, že budeme i dobří přátelé nebo kamarádi. I když teďka potřebuju, tak zavolám, zvedne telefon a poradí nebo řekne, protože o této školce toho ví daleko víc než já. Takže i ten vztah zůstane takový přátelský, takže nakonec jak jsem se bála, tak jsem byla ráda, že pracuju s mužem. Je to určitě přínos i pro školu, ale taky záleží v jaké situaci. Třeba tím, že pan učitel vedl děti víc hudebně, tak se dostaly i do rozhlasu a pan učitel byl takový odvážnější, musím říct. Protože jsme vyhráli i soutěž, tak jsme se pustili do velkého projektu, když jsme seniorům do domova důchodců vyrobili velkou herní skříň, takže toho se třeba nebál a šel do toho. Vždycky říkal, že to nějak dopadne a dopadne to dobře, takže to bylo takové. Některé chvíle byly

pěkné, některé trpké, ale jo dá člověku něco. Od toho druhého se člověk může vždy něco naučit a od toho muže víc, protože ty děti, jak říkám, víc ho jí, víc ho zajímají, víc ho poslechnou. Je to s tím mužem takové jednodušší.

T: Tak všechno nebo ještě chcete něco říct?

P5: Všechno.