

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Bakalářská práce

2024

Marie Doležalová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol

Bakalářská práce

Autor práce: Marie Doležalová

Studijní program: Sociologie se specializací na studium současných
společností

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Procházková

Rok obhajoby: 2024

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 31.7.2024

Marie Doležalová

Bibliografický záznam

DOLEŽALOVÁ, Marie. *Profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol*. Praha, 2024. 88 s. Bakalářská práce práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Barbora Procházková.

Rozsah práce:

117 106 znaků

Anotace

Bakalářská práce se věnuje profesním dráhám ředitelů a ředitelek mateřských škol, s důrazem na analýzu genderových aspektů a jejich vlivu na kariérní postup v tomto prostředí. Práce je rozdělena do tří částí.

Teoretická část se zabývá klíčovými pojmy, které se úzce váží k problematice genderové nerovnosti v pracovním prostředí předškolního vzdělávání. Dále se soustředí na systémové bariéry pro profesní růst mužů a žen, specifické výzvy, jimž čelí muži a ženy v preprimárním vzdělávání, kde je prostředí mateřských škol značně feminizované, a zkoumá jejich postavení v kontextu dostupných studií. Součástí teoretické části je i stručný přehled legislativních podmínek pro post ředitelů a ředitelek školy a přehled studií zabývajících se profesním cyklem učitelů a učitelek.

Metodologická část popisuje využití interpretativní fenomenologické analýzy, sběr dat, který byl proveden narativními rozhovory a představuje informátory. Součástí metodologie je také představení postupu analýzy.

Empirická část je už samotná analýza dat. Jsou zde rozebírána témata, která se rodila během analýzy rozhovorů a jejich nadřazené subkategorie, které spadají pod tři kategorie. Kategoriemi jsou: determinanty profesního rozvoje, osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení a muži v učitelské profesi. Výsledky ukazují na nedostatek mužů v této profesi a naznačují, že genderové stereotypy, stejně jako nedostatečné povědomí o specifikách práce ředitelů, mohou ovlivnit zájem a kvalifikaci uchazečů o tyto pozice.

Klíčová slova

Mateřská škola, profesní dráhy, ředitel/ka mateřské školy, feminizace, genderové role, preprimární vzdělávání, stereotypizace, vzdělávání

Annotation

This bachelor's thesis focuses on the career paths of male and female kindergarten principals, with an emphasis on the analysis of gender aspects and their impact on career progression in this environment. The thesis is divided into three parts.

The theoretical part deals with key concepts that are closely related to the issue of gender inequality in the work environment of preschool education. It then focuses on the systemic barriers to the professional development of men and women, the specific challenges faced by men and women in pre-primary education, where the kindergarten environment is highly feminised, and examines their position in the context of available studies. The theoretical part includes a brief overview of the legislative conditions for the posts of male and female kindergarten principals and a review of studies dealing with the career cycle of male and female teachers.

The methodological section describes the use of interpretative phenomenological analysis, data collection which was conducted through narrative interviews and introduces the informants. The methodology also includes an introduction to the analysis procedure.

The empirical part is the data analysis itself. The themes that emerged during the analysis of the interviews and their overarching subcategories, which fall under three categories, are discussed. The categories are: determinants of professional development, personal perspectives and constructions of self-leadership, and men in the teaching profession. The results indicate a lack of men in the profession and suggest that gender stereotypes, as well as a lack of awareness of the specifics of the work of principals, may affect the interest and qualifications of applicants for these positions.

Keywords

Kindergarten, career paths, kindergarten director, feminization, gender roles, pre-primary education, stereotyping, education

Poděkování

Děkuji všem participantům a participantkám za ochotu a spolupráci při realizaci mého výzkumu. Dále děkuji své rodině a kamarádům, kteří za mnou stáli a podporovali mne po celou dobu mého studia. Můj největší dík patří mé vedoucí práce Mgr. Barboře Procházkové za odborné vedení, velikou podporu, za rady a připomínky a hlavně trpělivost.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1. Gender a profese | 12 |
| 1.1. Gender pay gap | 12 |
| 1.2. Horizontální a vertikální segregace trhu | 15 |
| 1.3. Tokenismus | 16 |
| 1.4. Skleněný strop a skleněný výtah | 17 |
| 2. Feminizované prostředí mateřské školy | 18 |
| 2.1. Nepoměr v zastoupení žen a mužů na pozici učitele | 18 |
| 2.2. Kulturní kontext prostředí školy | 19 |
| 2.3. Tradiční vzorce zaměstnání | 20 |
| 2.3. Ředitelé a ředitelky v mateřských školách | 21 |
| 3. Profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol | 23 |
| 3.1. Legislativní podmínky pro post ředitelů a ředitelek školy | 23 |
| 3.4. Profesní rozvoj | 25 |
| 3.2. Profesní cyklus učitele | 26 |
| 3.3. Srovnání autorů | 28 |
| METODOLOGICKÁ ČÁST | 30 |
| 4. Metodologie | 30 |
| 4.1. Interpretativní fenomenologická analýza | 30 |
| 4.2. Výzkumná otázka | 31 |
| 4.3. Etické souvislosti | 31 |
| 5. Sběr dat | 33 |
| 5.1. Charakteristika vzorku | 33 |
| 5.2. Informátoři | 33 |
| 5.3. Rozhovory | 34 |
| 5.4. Průběh výzkumu | 35 |
| 6. Průběh analýzy | 37 |
| 6.1. Kroky analýzy | 37 |
| 6.2. Reflexe výzkumníka | 37 |
| 6.3. Analýza rozhovorů | 38 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | 39 |
| 7. Představení participantů a jejich profesních drah | 40 |
| 7.1. Paní Oranžová | 40 |
| 7.2. Pan Modrý | 41 |
| 7.3. Pan Fialový | 43 |
| 7.4. Pan Zelený | 44 |
| 7.5. Paní Červená | 45 |
| 7.6. Paní Šedá | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 8. Analýza dat | 50 |
| 8.1. Determinanty profesního rozvoje | 51 |
| 8.1.1. Vrozené kompetence | 52 |
| 8.1.2. Získané kompetence | 54 |
| 8.2. Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení | 58 |
| 8.2.1. Já a moje škola | 60 |
| 8.2.2. Očekávání společnosti | 63 |
| 8.2.3. Kritické období | 66 |
| 8.3. Muži v učitelství | 67 |
| 8.3.1. Vnímání muže-učitele | 68 |
| 9. Diskuze | 71 |
| Závěr | 74 |
| Summary | 75 |
| Použitá literatura | 76 |
| Seznam obrázků | 81 |
| Seznam grafů | 82 |
| Seznam tabulek | 83 |
| Teze bakalářské práce | 84 |
| Seznam příloh | 88 |

Úvod

Profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol představují fascinující a důležitý aspekt v oblasti sociologie vzdělávání a genderových studií. Tato práce se zabývá analýzou genderových faktorů a jejich vlivu na profesní dráhy vedoucích pracovníků a pracovníc v prostředí mateřských škol. Přestože se v posledních letech podniklo mnoho kroků směrem k genderové rovnosti v oblasti vzdělávání (např. Příručka pro genderově citlivé vedení škol od Mgr. Ireny Smetáčkové či vládní dokument zpracovaný Úřadem vlády ČR - Strategie rovnosti žen a mužů 2021-2030), stále existují strukturální a sociokulturní bariéry, které ovlivňují kariérní postup a profesní rozvoj jednotlivců v této oblasti. Tyto kroky zahrnují různé iniciativy a projekty zaměřené na podporu rovnosti žen a mužů, vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníc a změnu přístupu k výchově dětí s důrazem na specifika předškolního vzdělávání z hlediska genderu.

První část práce se zaměřuje na teoretický rámec sociologie genderu a profesních dráh v kontextu působení v mateřských školách. Zahrnuje analýzu pay gapu, horizontální a vertikální segregace na trhu práce, fenomén tokenismu a problematiku skleněných stropů. Dále zkoumá genderové aspekty preprimárního vzdělávání, včetně feminizovaného prostředí mateřských škol, přítomnost mužů v předškolním vzdělávání a vedoucích pozic v mateřských školách. Tato část také analyzuje legislativní podmínky pro post vedoucí pozice v mateřských školách a profesní rozvoj v této oblasti. V neposlední řadě jsou v první části práce nastíněny profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol. K vytvoření této kapitoly byly využity poznatky k profesním drahám učitelů od Ralpha Fesslerera, Petera Burkeho, Roberta Longa a Frances Fullerové.

V druhé části je pozornost věnována metodologii výzkumu. V této části je představena metoda, která byla v práci využita. Jedná se interpretativní fenomenologickou analýzu. Dále jsou představeny výzkumné otázky, etické aspekty práce, popis sběru dat prostřednictvím rozhovorů, výběr respondentů a respondentek a průběh šetření.

Třetí, empirická část je zaměřena na analýzu získaných dat. Analýza probíhala v jednotlivých kategoriích, konkrétně se jedná o: Determinanty profesní dráhy ředitele/ky, Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení, Muž v učitelské profesi.

Na empirickou část navazuje diskuze. V diskuzi jsou rozebírána klíčová zjištění, jsou zde zhodnoceny dosažené výsledky a jsou zasazeny do kontextu problematiky profesních drah ředitelů a ředitelek mateřských škol spolu s kritickým zhodnocením přínosu výzkumu. Zároveň diskuze formuluje doporučení pro další možné směry výzkumu v této oblasti. V závěru práce jsou shrnuta hlavní zjištění.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Gender a profese

Při zkoumání rozdílů mezi muži a ženami je třeba v první řadě nastínit, jaké jsou rozdíly mezi pohlavím a genderem. Pro tuto práci jsou tyto dva pojmy stěžejní, a tak je nezbytné je správně uchopit.

Biologické pohlaví poukazuje na biologické rozdíly mezi muži a ženami (Holmes, 2007). West a Zimmerman vysvětlují zjednodušeně „*Pohlaví je to, co je přisouzeno biologii: anatomii, hormonů a fyziologií*“ (West and Zimmerman 1987, s.125). Jedná se o soubor biologických vlastností, které jsou určeny jako specifické pro dané pohlaví (Linková, 2000).

Pokud je středem našeho zájmu zachycení rozdílů v chování mužů a žen, nebo přístupu k nim, jako je tomu v této práci, potom je třeba zkoumat gender. Gender lze označit jako komplexní sociální jev, který je utvářen kulturními a historickými faktory (Holmes, 2007). Jedná se o sociální konstrukt, který poukazuje na feminní a maskulinní role ve společnosti a na to, jaká jsou pro tyto role očekávání (ibid).

Do českého jazyka byl přejet pojem gender z angličtiny, protože ekvivalentní termín neexistuje, a pokusy použít slovo "rod" byly odmítnuty kvůli nežádoucím konotacím spojeným s přirozeností a rodinou, které jsou v rozporu s genderovou teorií (Valdrová et. al., 2004). I z toho důvodu je občas složitější pochopit, kdy se jedná o pohlaví biologické a kdy mluvíme o pohlaví sociálním. Statistiky ve školství uvádějí zastoupení žen a mužů podle pohlaví, nikoli genderu. Pro pochopení profesních drah je však potřeba nahlédnout právě i na zmíněné kulturní a historické faktory a také na to, jaké má společnost od mužů a žen očekávání.

Gender je třeba brát v potaz i při řešení některých rozdílů ve společnosti. Za tyto rozdíly lze například označit platové nerovnosti.

1.1. Gender pay gap

Významným problémem v oblasti genderové nerovnosti na trhu práce je tzv. Gender pay gap. Statistický úřad uvádí definici gender pay gap (dále už jen GPG) jako „*relativní rozdíl průměru či mediánu mzdy mužů a žen*“ (ČSÚ, 2020, s. 5). Tento výpočet zahrnuje všechny ženy a muže na pracovním trhu, což podle ČSÚ může zkreslovat výsledky, neboť se jedná o různá odvětví, postavení v zaměstnání, počty odpracovaných hodin aj. (ČSÚ, 2020). Ministerstvo práce a sociálních věcí ve svém projektu Rovná odměna uvádí takzvané „očistěný“ GPG, který při měření rozdílů ve mzdách zohledňuje již zmíněné faktory. To znamená, že očistěný GPG se objeví po tom, co vysvětlíme například rozdíly ve vzdělání, délku praxe aj. a zůstanou nám nerovnosti, které se těmito důvody vysvětlit nedají. Z toho lze vyčíst přímou diskriminaci: Ženy jsou za stejnou práci nebo práci stejné hodnoty placeny méně než muži. (Rovná odměna, 2018).

Důvodem, které stále udržují platové nerovnosti jsou například velmi slabá politika rovného odměňování žen a mužů (Fotta, 2024). Také odměňování podle výkonu jsou většinou výhodnější pro muže, protože ženské profese často zahrnují péči a sociální vztahy, které nejsou tolik ziskové (Khoreva, 2011). Ženy také zastávají nepřiměřeně velkou pečovatelskou roli mimo pracoviště (Fotta, 2024). Prostředí mateřských škol je jednou z takových institucí, které jsou tradičně spojovány se ženami, což dále prohlubuje nerovnosti v odměňování. Práce v mateřských a základních školách často připomíná domácí povinnosti přisuzované ženám. (Børve, 2016).


Zároveň mohou být data zkreslena, protože běžné mzdy často nezahrnují přesčasy, bonusy a další výhody, ke kterým mají muži častěji přístup. Používání hodinových nebo týdenních výdělků místo ročních statisticky snižuje rozdíl v GPG, jelikož muži často pracují více hodin či týdnů než ženy. (Lips, 2003).

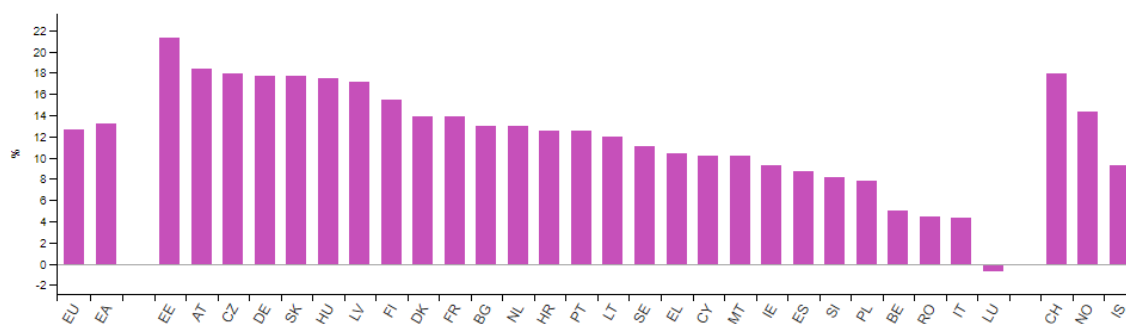
„*Ženské organizace jsou klíčovými aktéry v boji za zvýšení informovanosti.*“ (Contley et al., 2019, s. 125). Jednou z takových ženských organizací, která se zapojila do boje proti platové nerovnosti byla polská nadace „Foundation for Women's Issues - I am a woman“ která již v letech 2014-2016 bojovala s heslem “Spravedlivý příjem - spravedlivý důchod”. Tato nadace spolupracovala s Rakouskem, Českou republikou, Slovenskem a Slovinskem (ibid). Právě Rakousko a Česká republika však i nadále patří mezi země s nejvyšším GPG v EU.

Česká republika má v porovnání s ostatními zeměmi západní evropy jednu z nejvyšších úrovní platové nerovnosti mezi muži a ženami na stejné pozici a na stejném pracovišti (Křížková et al., 2018). Eurostat ve svém grafu uvádí neočištěný rozdíl v odměňování žen a mužů za rok 2022. Jedná se o rozdíl mezi průměrným hrubým hodinovým výdělkem mužů a žen jako procento hrubého výdělku mužů (2022).

Graf 1

Neočištěný GPG 2022

The unadjusted gender pay gap, 2022 (difference between average gross hourly earnings of male and female employees as % of male gross earnings) 



Note: For all the countries except Czechia and Iceland: data for enterprises employing 10 or more employees, NACE Rev. 2 B to S (-O);

Czechia: data for enterprises employing 1 or more employees, NACE Rev. 2 B to S; Iceland: NACE Rev. 2 sections C to H, J, K, P, Q.

Gender pay gap data for 2022 are provisional until benchmark figures, taken from the Structure of Earnings survey, become available in December 2024.

Romania: Estimated data

Czechia, Norway: Definition differs (see metadata)

Greece: 2018 data

Source: Eurostat (online data code: sdg_05_20)

eurostat 

Tento neupravený GPG vykazuje Českou republiku na třetím místě zemí s nejvyšší platovou nerovností hned za Estonskem a Rakouskem.

Od roku 2000 do 2019 sice průměrné mzdy rostly, ale nerovnosti GPG přetrvávaly (ČSÚ, 2020). U vyššího vzdělání je GPG větší kvůli extrémním hodnotám platů u vysokoškolsky vzdělaných osob (ibid). Neznamena to však, že by tím byla data zcela zkreslena, pouze poukazuje na to, že GPG nelze používat jako indikátor diskriminace, protože zahrnuje i segregaci na trhu práce a různé vlivy jako věk, vzdělání a postavení v zaměstnání (ibid). Segregace trhu je příkladem, že ne všechny druhy diskriminace jsou nezákonné a že jsou vidět.

1.2. Horizontální a vertikální segregace trhu

Segregace je základní proces sociální nerovnosti. Vlastnosti, na jejichž základě jsou skupiny rozděleny, představují dominantní nebo podřízený status a slouží jako podklad pro odlišné zacházení (Reskin, 1993).

Způsob, jakým vnímáme a připisujeme genderovou identitu určitým pohlavím, má významný vliv na postavení žen a mužů na trhu práce. Tradiční genderové role a stereotypy jsou klíčové při utváření očekávání společnosti. Tato očekávání se promítají do výběru vhodného zaměstnání pro ženy a muže. Segregace založená na tradičních genderových rolích se rozděluje do dvou rovin: horizontální a vertikální (Meulders et al., 2010).

Horizontální segregace trhu práce se vyznačuje tím, že ženy jsou častěji zaměstnány v oblastech s nižšími platy ve srovnání s oblastmi, kde dominuje mužská pracovní síla (Rovná odměna, 2018). Silně horizontálně segregovaný trh práce je ten, kde nalezneme mnoho oblastí nebo odvětví, kde jsou oblasti členěné podle toho, co je považováno za tradičně mužské nebo tradičně ženské povolání (Valentová et al., 2007).

Tento druh segregace je specifický svým vznikem již v preprimárním vzdělávání. Většina žen a mužů se už od dětství vzdělává v typicky ženských či mužských oblastech. Zmíněný fenomén se posléze projeví při výběru oboru vzdělání a při následném postavení na trhu práce (Valentová et al., 2007).

Vzdělávací systém vede ženy a muže odlišnými směry, což má za následek i jiné oceňování práce, ženy jsou následně směřovány k méně prestižním a méně finančně hodnoceným oborům a zaměstnáním (Jarkovská & Lišková, 2008). Což opět vysvětluje tvrzení ČSÚ, že platová diskriminace se zvyšuje společně se vzděláním.

Ve školství lze horizontální segregaci pozorovat na typu vzdělávání a zároveň zastoupení žen a mužů. Nejméně platově ohodnocené pozice, v oblasti školství, jsou v předškolním vzdělávání, kde je zároveň nejvyšší zastoupení žen (ČSÚ 2021).

Vertikální segregace trhu poukazuje na hierarchické řazení v jednotlivých sektorech (Valentová et al., 2007). Data o vertikální segregaci ukazují, že v akademické sféře je nerovnoměrné zastoupení žen a mužů na vedoucích pozicích a na pozicích s vysokou

odpovědností (Meulders et al., 2010). Jednu z příčin komplikovanější prostupnosti žen na vyšší pozice popisuje Fárová když poznamenává, že ženám se v maskulinních zaměstnáních dostává menší podpory ze stran mužů, narozdíl od mužů ve feminizovaných prostředích, kteří jsou v těchto oborech častěji vítáni (Fárová, 2015). Abychom lépe pochopili segregaci feminizovaného pracovní prostředí, je třeba se zaměřit na vertikální genderovou segregaci napříč trhem práce, na rozdíl od dominantního přístupu v literatuře, který se soustředí na vertikální segregaci podle pohlaví v rámci jednotlivých povolání (Woodhams et al., 2014).

V předškolním vzdělávání je vertikální segregace pozorovatelná na vedoucích pozicích. Vzhledem k silné feminizaci prostředí zde mají muži vyšší šanci dosažení vedoucí pozice (Fárová). Že ženy mají méně příležitostí dosáhnout vyšších, dobře placených pozic, je částečně důsledkem i předsudků a stereotypů (Valentová et al., 2007). Ani s vyšší vzdělaností žen se genderová rovnost na trhu práce nezvýšila, což je mimo jiné způsobováno i tím, k jakým oborům vzdělávání jsou lidé směřováni na základě jejich genderu (ibid).

1.3. Tokenismus

Tokenismus popisuje situaci, kdy je jedinec z menšinové skupiny vnímán spíše jako zástupce celé této skupiny a často čelí nátlaku, aby prokázal svou kompetenci a vyhověl očekáváním spojeným s jeho menšinovým statusem (Santos et al., 2022). Tento jev může přispívat k stereotypizaci rolí a bránit tak jedinci k vytvoření vlastní identity a vyjádření sebe sama (ibid).

Token je menšinový člen skupiny, která je vysoce nevyváženě zastoupena většinou často až 85:15 (Holgerson & Romani, 2020). Jednou z takových tokenizovaných skupin jsou právě muži-učitelé, kteří mají v předškolním vzdělávání velmi malé zastoupení (Foster, 2005). Foster zároveň tvrdí, že z této skupiny bude větší část zastávat právě řídicí funkce, což má za následek ještě menší počet mužů-učitelů (2005). Problematika tokenizace nastává ve chvíli, kdy mohou muži nabývat dojmu, že jako vzácná skupina budou na školách přijímáni bez problémů a jejich cesta odbornou přípravou nemusí být tolik kvalitní, jako u žen (ibid).

V oblasti předškolní výchovy v Portugalsku tvoří muži velmi malou menšinu učitelů a jsou vnímáni jako "mužští učitelé", což je ve většině zemí neobvyklá role spojovaná s ženskými rolemi. Mužští pedagogové v tomto kontextu zažívají viditelnost, tlak na výkon a některé pozitivní i negativní rozdíly ve srovnání s kolegyněmi. I přes svou menšinovou pozici nemají tendenci vnímat viditelnost jako překážku, spíše jako výhodu, podle studie (Santos et al., 2022).

U mužů ve školství tokenismus vytváří specifické situace typické pro genderově nerovný systém, kde často postupují na vyšší pozice, i když ne vždy odvádějí adekvátní výkon (Šmídová & Maříková, 2018). Být mužem ve většinově ženských školních kolektivech tedy znamená zcela odlišnou situaci než pro ženu v mužském prostředí a převažuje nad negativními důsledky tokenismu (ibid). Muži se setkávají s vysokým společenským oceňováním maskulinity, které má za následek i takzvané skleněné stropy (ibid).

1.4. Skleněný strop a skleněný výtah

Vláda ČR mluví o genderové diskriminaci, když zmiňuje problematiku skleněných stropů (Šmídová & Maříková, 2018). Ženy, které se hůře dostávají na vysoké pozice a zažívají tedy takzvaný skleněný strop se potýkají s mnoha předsudky. Jako právě zmíněná segregace trhu, konflikty mezi pracovními a rodinnými povinnostmi, neformální postupy při přijímání znevýhodňující ženy, nebo ženami zmiňované „sítě starých známých“ (Cotter, 2001).

V případě mužů ve feminizovaném prostředí, jako je právě mateřská škola se místo skleněných stropů spíše setkáme s pojmem skleněný výtah, nebo eskalátor (Casini, 2016). Skleněný výtah se spolu se skleněným stropem nevyklučuje, v obou případech se jedná o neviditelné mechanismy, které mají za následek nepoměr mezi počty mužů a žen na vysokých pozicích (Smetáčková, 2007).

Skleněné stropy a skleněné výtahy představují hluboce zakořeněné systémové problémy, které vyžadují komplexní přístup a strukturální změnu. Prosazování rovných příležitostí a odstraňování těchto neviditelných překážek vede ke spravedlivějšímu pracovišti pro všechny. Kromě toho je potřeba zaměřit se na osvětu a vzdělávání, aby se změnil stereotypy genderových rolí, které vedou k těmto diskriminačním praktikám.

2. Feminizované prostředí mateřské školy

Tato kapitola slouží k propojení již představených genderových problémů a vysvětlení jejich důležitosti v rámci preprimárního vzdělávání, což umožňuje lépe pochopit jejich význam v tomto kontextu. Zaměřuje se na feminizované prostředí mateřských škol, kde je výrazná převaha žen na učitelských pozicích, což je historicky a kulturně podmíněné. Rovněž se zabývá ideologickými, politickými a sociokulturními faktory, které ovlivňují nízké zastoupení mužů v předškolním vzdělávání.

Prostředí mateřské školy je silně feminizované a je zcela očividné, že na pozicích učitelů a učitelek mateřských škol není genderově rovnoměrné rozdělení. Některé z důvodů, které odpovídají na to, proč je prostředí mateřské školy tak silně feminizované, byly zmíněny již v předchozí kapitole. V první řadě je však třeba poukázat na to, co vlastně termín “feminizace“ představuje. John Martino uvádí tři roviny termínu feminizace ve školách. V následující části textu budou tyto tři roviny podrobněji objasněny. 1. je nepoměr v zastoupení žen a mužů na pozici učitelů a učitelek, 2. hovoří o kulturním kontextu prostředí školy a 3. dimenze mluví o tradičních vzorcích zaměstnání a vztahů (Martino, 2008). Není překvapující, že prostředí mateřské školy všechny tyto dimenze splňuje. Co ovšem považují za problematické je míra v jaké se tyto roviny v daném prostředí vyskytují.

2.1. Nepoměr v zastoupení žen a mužů na pozici učitele

Statistická ročenka školství MŠMT uvádí, že v minulém školním roce 2023/2024 bylo v mateřských školách evidováno celkem 37 084 pozic učitelů, z čehož 36 813 bylo zastoupeno ženami a pouhých 271 muži (MŠMT, 2023). Menší zastoupení mužů v preprimárním vzdělávání není překvapující informací. Ostatní státy Evropské unie na tom nejsou diametrálně odlišné a stejně jako Česká republika mají také velmi nízké zastoupení mužů v preprimárním vzdělávání. Statistiky OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) z roku 2021 uvádí průměrné zastoupení žen v preprimárním vzdělávání v EU na 97 %, což je o dvě procenta méně, než je průměr v české republice nyní (OECD, 2021).

Nepoměr v zastoupení žen a mužů na pozicích vyučujících může mít za následek i zkreslené vnímání reality žáků. V roce 2000 byla provedena studie s názvem "Ženy jsou učitelky, muži jsou profesori," která měla zkoumat, jak studenti sociologie vnímají své vyučující (Miller & Chamberlin, 2000). Tato studie odhalila, že byli studenti obou pohlaví genderově zaujati a častěji připisovali dosažení titulu Ph.D. mužům než ženám. Tento jev naznačuje, že ženy na fakultě byly podceňovány ve svých kvalifikacích (ibid). Dee navíc také tvrdí, že gender může mít vliv i na výsledky žáků (Dee, 2007). Stejnopohlavní vyučující měli na své studenty statisticky významný pozitivní vliv. Cílem studie nebyla propagace jednopohlavního vzdělávání, ale poukázat na hrozbu stereotypů a možnou zaujatost učitelů. Zároveň také na důležitost zvýšení pozornosti politice genderové rovnosti ve vzdělávání (ibid).

Právě feminizované prostředí mateřské školy může mít na děti v předškolním věku vliv v oblasti jejich vzdělávání. Brandlistuen et al. tvrdí, že před nástupem do školy mají dívky oproti chlapcům výhodu v široké škále předškolních, behaviorálních a neurovývojových dovedností, které jsou důležité pro fungování ve školách (Brandlistuen, 2020).

Montecino, Philominraj a Saavedra tvrdí, že ve společnosti existuje tendence podceňovat profesní přínos mužů vzhledem k tradičnímu zastoupení žen v předškolním vzdělávání. Tyto stereotypy zařazují muže do určitých rolí a zpochybňují jejich motivaci a spojují jejich profesní volbu se sexuálními nebo zvrácenými záměry (2024). Na druhé straně některé české studie ukazují na pozitivní vnímání mužů v předškolním vzdělávání. Například Fárová poukazuje spíše na pozitivní vnímání mužů, a to jak ze strany kolegů, tak i rodičů (2015).

2.2. Kulturní kontext prostředí školy

Genderová politika základního učitelství jako "ženské práce" má historické kořeny sahající až do poloviny 19. století. Na počátku 19. století bylo učitelství vnímáno jako rozšíření domácích povinností vhodných pro ženy, což odráželo pohlavní dělbu práce a znehodnocení feminizované práce ve srovnání s maskulinizovanými profesemi, jako je právo nebo medicína (Martino, 2008).

Práce v prostředí mateřské a základní školy připomíná podobu domácích prací, které jsou připisovány ženám (Børve, 2016). Zároveň je práce na nižších školách spojována s péčí o děti, která je kulturně připisována ženám (Šmídová, Maříková et. al., 2018). Kulturní předsudky v rodinách, na pracovištích a v profesním prostředí odrazují muže od toho, aby se vydali na dráhu učitele v raném dětství (Montecino, Philominraj & Saavedra, 2024). Je tedy nezbytné, abychom stále pracovali na odstranění těchto kulturních stereotypů (ibid).

Rostoucí feminizaci prostředí školy měla na svědomí i sexuální dělba práce, kdy na velký počet mladých žen dohlíželi starší muži na vedoucích pozicích, což vedlo k genderové diskriminaci učitelek, které dostávaly nižší platy a podléhaly patriarchální moci (Martino, 2008). Navíc, i když ženy představovaly levnou pracovní sílu, školské výbory i nadále aktivně hledaly učitele-muže (ibid).

2.3. Tradiční vzorce zaměstnání

S kulturním kontextem a historií povolání učitele se úzce pojí i tradiční vzorce zaměstnání. Všechny tři zmíněné dimenze jsou úzce propojeny, což podle mého názoru zvyšuje jejich sílu a je složitější je nabourat.

Tradiční genderové vzorce ve školství mají hluboký vliv na to, jak jsou vnímáni muži a ženy jako učitelé a jak jsou jejich role definovány (Harris, 2009). Martino poukazuje na to, že tendence k dualistickému pojetí genderu se objevují v historických okamžicích krize maskulinity, kdy je zpochybňováno mocenské postavení mužů (2008). Tímto narušením maskulinity vzniká mobilizace diskurzů, které staví muže a ženy do opozice a posiluje tím tradiční představy o mužství (ibid). Udržování tradiční maskulinity má negativní dopady i na muže.

Systém vyučování v mateřských školách by se dle Fárové dal rozdělit do dvou kategorií: práce a zábava, přičemž zábava spojená s mužským přístupem je více ceněna (Fárová, 2015). Není to tak, že by si muži vyhrazeně vybírali tu „zábavnější“ práci, nicméně jak podotýká Fárová, mužský přístup je vnímán kreativně a spontánně a je ženami na pracovišti podporován (ibid). Toto přerozdělování rolí souvisí nejen s tradičním myšlením, že ve veřejném diskurzu o péči o děti je často tradováno, že být ženou je přirozenou kvalifikací pro tuto práci (Børve, 2016). Børve o mužích v mateřských školách

tvrdí, že jsou vnímáni jako “symboličtí“ (ibid). Tento symbolismus je jiným vyjádřením Tokenismu. Na muže v mateřských školách je více upírána pozornost a jsou tlačeni k větším výsledkům. Jsou znovu stavěni do jiných pozic než ženy a genderová propast se dále prohlubuje.

Rozdělování mužů-učitelů a žen-učitelek pokračuje i v základním a středoškolském vzdělávání. Herris popisuje, že postavení učitele-muže, který se věnuje tělesným sportům a hrám, ukazuje, že přítomnost mužů ve školách nemusí nutně zpochybňovat genderové stereotypy. Naopak, podle Harrise děti často vnímají své mužské učitele způsobem, který posiluje tradiční a dominantní verze maskulinity (Harris, 2009).

2.3. Ředitelé a ředitelky v mateřských školách

V této práci se mnohokrát rozebírá problematika nedostatku mužů v předškolním vzdělávání, která se týká i pozic ředitelů a ředitelek mateřských škol. Børve (2016) považuje za problematický například nedostatek mužských vzorů a utvrzování genderových stereotypů. Tvrdí, že pokud jsou způsoby chování a názory žen na mocenských pozicích považovány za normu, je to problematické jak pro muže-pracovníky, tak pro děti (Børve 2016). Deng et al. (2023) podtrhují potřebu většího počtu mužů-učitelů i na základě požadavků rodičů, kteří se například domnívali, že muži utvářejí vzory dospělosti a pocit bezpečí. Zároveň se také zmiňují o narušování genderových stereotypů (Deng et al. 2023). Na rozdíl od Børveho, který považuje práci učitele v mateřské škole pro muže spíše za méně přístupnou, neboť nemohou ve feminizovaném kolektivu pracovat svým vlastním způsobem (2016), se Deng et al. zastává názoru, že nedostatek mužů v předškolním vzdělávání umožňuje mužům rychlejší kariérní růst (2023).

Dalším problémem je celkový nedostatek zájemců o práci ředitelů a ředitelek v předškolním vzdělávání. Pokud chceme řešit otázku, jak přilákat více mužů do na vedoucí pozice v předškolním vzdělávání, je třeba se zaměřit i na skutečnost, že na vedoucí pozice se nehrnou ani ženy. Česká školní inspekce uvádí, že zájem o konkurzní řízení na pozici ředitele/ky mateřské školy byl poměrně nízký (2020). Nejčastěji se přihlašoval pouze jeden uchazeč a v některých případech (ve 2 % měřených případech) se nepřihlásil žádný (ČŠI 2020).

Rodinné povinnosti hrají významnou roli, pokud jde o snahu dostat se na post ředitele nebo ředitelky školy. Nejsou však jedinými faktory ovlivňujícími genderovou nevyváženost zájmu o pozici. Dalším zajímavým důvodem je například to, že ženy měly menší tendenci hlásit se na vedoucí pozici, pokud neměly splněny všechny potřebné certifikáty a tituly (Kruse & Krumm 2016). Zatímco muži se o tuto pozici pokoušeli i bez nich, jak ukazuje americká studie Kruse a Krumm (ibid). Ženy jsou také na pozicích ředitelek vnímány jako slabší než muži. Existuje mnoho stigmat a ženy se musí osvědčit jako dobré vedoucí (ibid).

„I když je zapotřebí více muž-učitelů, je zapotřebí také více ředitelek a vedoucích pracovníků.“ (Cushman, 2005, s. 239). Na vedoucích pozicích mateřských škol je také přítomná GPG. Muži ředitelé vydělávali v roce 2020 v průměru o 8 491 Kč měsíčně více než ženy (MŠMT, 2020). Data o mužích ředitelích v předškolním vzdělávání nejsou vůbec uvedena, přestože platy žen ředitelek jsou k dispozici. Celkově byly v roce 2020 platy na vedoucích pozicích mateřských škol v průměru o 26 % nižší než platy ředitelů a ředitelek základních škol (ibid). Novější záznamy a celkové matriky mužů-ředitelů mateřských škol nebyly mnou k dohledání.

3. Profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol

Tato kapitola popisuje roli vedoucích pracovníků mateřských škol s důrazem na legislativní podmínky a profesní rozvoj. Na profesní dráhy ředitelů a ředitelek mateřských škol se literatura doposud nesoustředila. V následující kapitole budou blíže představeni vybraní autoři, kteří se zabývají profesními dráhami učitelů. Znalost profesních drah učitelů je pro zkoumání drah ředitelů stěžejní, neboť jak je uvedeno v zákoně, i ředitel musel být ve svém kariérním období zaměstnán jako osoba s přímou pedagogickou činností nebo činnostmi vyžadujícími stejné či obdobně zaměřené znalosti. Vybrané teorie vykazují řadu podob, ale i odlišností, proto je pro přehlednost součástí kapitoly i tabulka s přehledem. V této kapitole se často pracuje se sekundárními zdroji, protože primární zdroje nejsou dostupné.

3.1. Legislativní podmínky pro post ředitelů a ředitelek školy

Učitelská profese a předškolní vzdělávání, nejen v České republice, představují klíčové pilíře ve vývoji dětí a společnosti jako celku. Z tohoto důvodu je třeba zkoumat i ty, kteří učitele vedou. Při zkoumání role ředitelů a ředitelek v mateřských školách je nezbytné nejprve porozumět legislativním podmínkám pro post vedoucí pozice mateřské školy. Zákonné normy a předpisy stanovují požadavky na kvalifikaci, povinnosti a odpovědnosti vedoucích pracovníků ve školkách, a určují také způsoby výběru a jmenování do těchto funkcí.

Základní legislativní rámec povinností a práv ředitele školy je stanoven zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Pro ředitele jsou klíčové § 164 a § 165 tohoto zákona, které definují jeho hlavní povinnosti a práva. Z těchto pravomocí pak vyplývá celá řada dalších kompetencí, které již nejsou v zákoně explicitně uvedeny. Zákon dále ukládá, že ředitelem se může stát fyzická osoba, která splňuje ustanovení § 3 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. V tomto paragrafu je stanoveno, že se musí jednat o osobu plně svéprávnou, bezúhonnou, zdravotně způsobilou, která prokáže znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak a má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Navazující § 5 dále stanovuje, že osoba musí získat praxi

spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti, nebo v činnosti vyžadující znalosti stejného či podobného zaměření, nebo v řídicí činnosti, či v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce 3 roky. Zákon dále říká, že ředitelem školy zřizované ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo svazkem obcí může být jen ten, kdo splňuje předpoklady uvedené výše a do 3 let od nástupu do funkce získá znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol podle § 24 odst. 2. zákona o pedagogických pracovnících. Tato povinnost se nevztahuje na ředitele, kteří získali potřebné znalosti vysokoškolským vzděláním nebo studijním programem školského managementu.

Školská právnická osoba zřízená dobrovolným svazkem obcí

Školská právnická osoba je specifickým typem právnické osoby zřízeným za účelem poskytování vzdělávání a školských služeb. Její hlavní činnost je jasně vymezena na poskytování těchto služeb a může vykonávat i doplňkovou činnost, která nesmí být v rozporu s hlavní činností. Zřizovatel školské právnické osoby může být ministerstvo, kraj, obec, svazek obcí, jiná právnická osoba nebo fyzická osoba. Na rozdíl od příspěvkové organizace, školská právnická osoba se zapisuje do speciálního rejstříku školských právnických osob, což zjednodušuje administrativní postupy. Má také přidělené IČ přímo MŠMT a její účetnictví podléhá specifickým předpisům.

Školská právnická osoba vzniká zápisem do školského rejstříku a její zánik nastává výmazem z tohoto rejstříku. Zřizovatelé veřejného sektoru mají rozsáhlejší kontrolu nad činností školské právnické osoby než zřizovatelé soukromí. Statutárním orgánem je ředitel, který rozhoduje o všech záležitostech, pokud zákon nesvěří pravomoc jinému orgánu. Finanční prostředky školy mohou pocházet ze státního rozpočtu, rozpočtů územních samospráv, příjmů z činnosti, od zřizovatele, darů a jiných zdrojů. Školská právnická osoba má nárok na stejné dotace a rozvojové programy jako příspěvková organizace.

Škola jako příspěvková organizace

Příspěvková organizace je typ právnické osoby zřízené za účelem vykonávání činností ve veřejném zájmu, přičemž její hlavní činností může být široký spektrum úkolů přidělených zřizovatelem. Tato právnická osoba může vykonávat jak činnost, která je její hlavní, tak i doplňkovou činnost. Příspěvková organizace vzniká dnem určeným zřizovatelem v rozhodnutí o jejím zřízení a musí být zapsána do obchodního rejstříku, což je zpoplatněno.

Zřizovatelé příspěvkových organizací zahrnují územní samosprávné celky, státní orgány, a jiné právnické osoby či fyzické osoby.

Na rozdíl od školské právnické osoby, příspěvková organizace má složitější pravidla pro hospodaření, včetně přísnějších předpisů pro tvorbu a využívání fondů, jako je fond odměn. Účetnictví příspěvkové organizace podléhá vyhlášce o účetnictví určené pro územní samosprávné celky a státní fondy. Příspěvkové organizace mohou čerpat finanční prostředky ze státního rozpočtu, rozpočtů územních samospráv, vlastních příjmů, a dalších zdrojů včetně darů. Jejich zřizovatelé mají významnou kontrolu nad jejich činností, ačkoliv nemají možnost zasahovat do podrobností jejich každodenního fungování.

3.4. Profesionální rozvoj

Další instituce, které kontrolují ředitele a ředitelky a pomáhají jim v profesionálním rozvoji jsou Česká školní inspekce a Talis.

ČŠI

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) je národním orgánem pro posuzování kvality a efektivitu raného vzdělávání, včetně mateřských škol. ČŠI je samostatný správní úřad s celostátní působností zřízený podle zákona o státních zaměstnancích. V čele úřadu je ústřední školní inspektor.

Cílem České školní inspekce je především zajišťovat externí hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání a vzdělávacího systému v České republice prostřednictvím sledování, hodnocení a kontroly vzdělávání, odborné přípravy školských služeb.

TALIS

Mezinárodní průzkum výuky a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je významným projektem OECD zaměřeným na oblast vzdělávání, který se specificky zaměřuje na učitele a ředitele škol. V České republice je za přípravu, realizaci a vyhodnocování tohoto průzkumu zodpovědná Česká školní inspekce. TALIS je prvním mezinárodním průzkumem, který zkoumá prostředí, ve kterém probíhá výuka, a podmínky, za kterých učitelé a ředitelé pracují. Poskytuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako základ pro zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při výkonu jejich povolání a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Tento průzkum také umožňuje

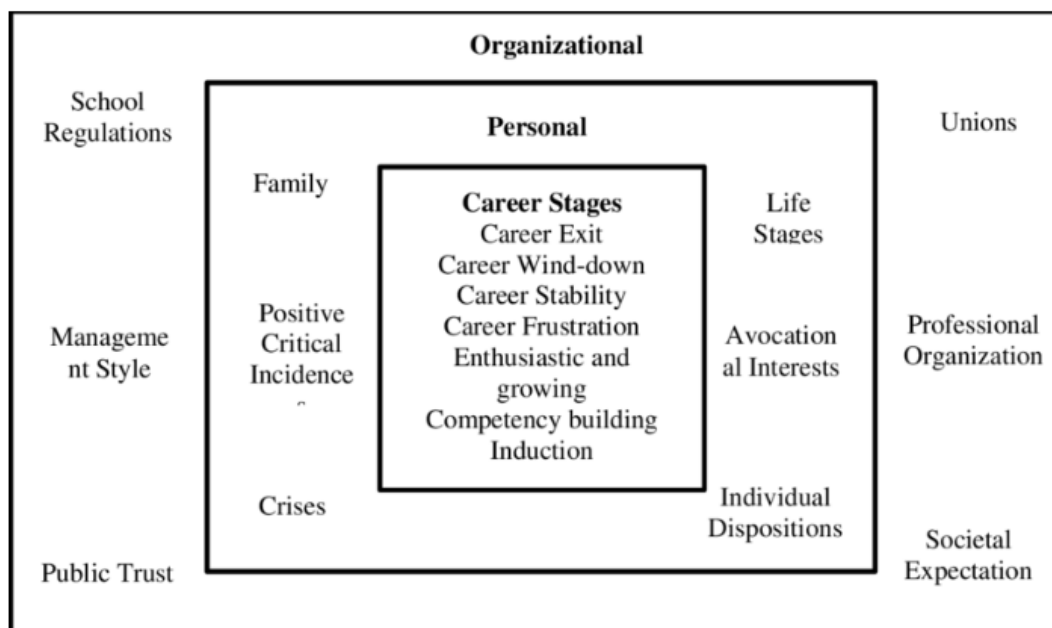
získat důležité informace k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikaci příkladů dobré praxe.

3.2. Profesní cyklus učitele

Ralph Fessler se ve své knize *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers* (1991) zabývá osmi fázemi učitelské profesní dráhy. Tento osmifázový cyklus zahrnuje: kariérní přípravu, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, kariérní pokles a odchod z kariéry. Každá fáze představuje různé etapy v profesní cestě učitele, odrážející jejich růst, výzvy a přechody během jejich kariéry (Kwee, 2020, s. 3999).

Obrázek 1

Fessler 1991

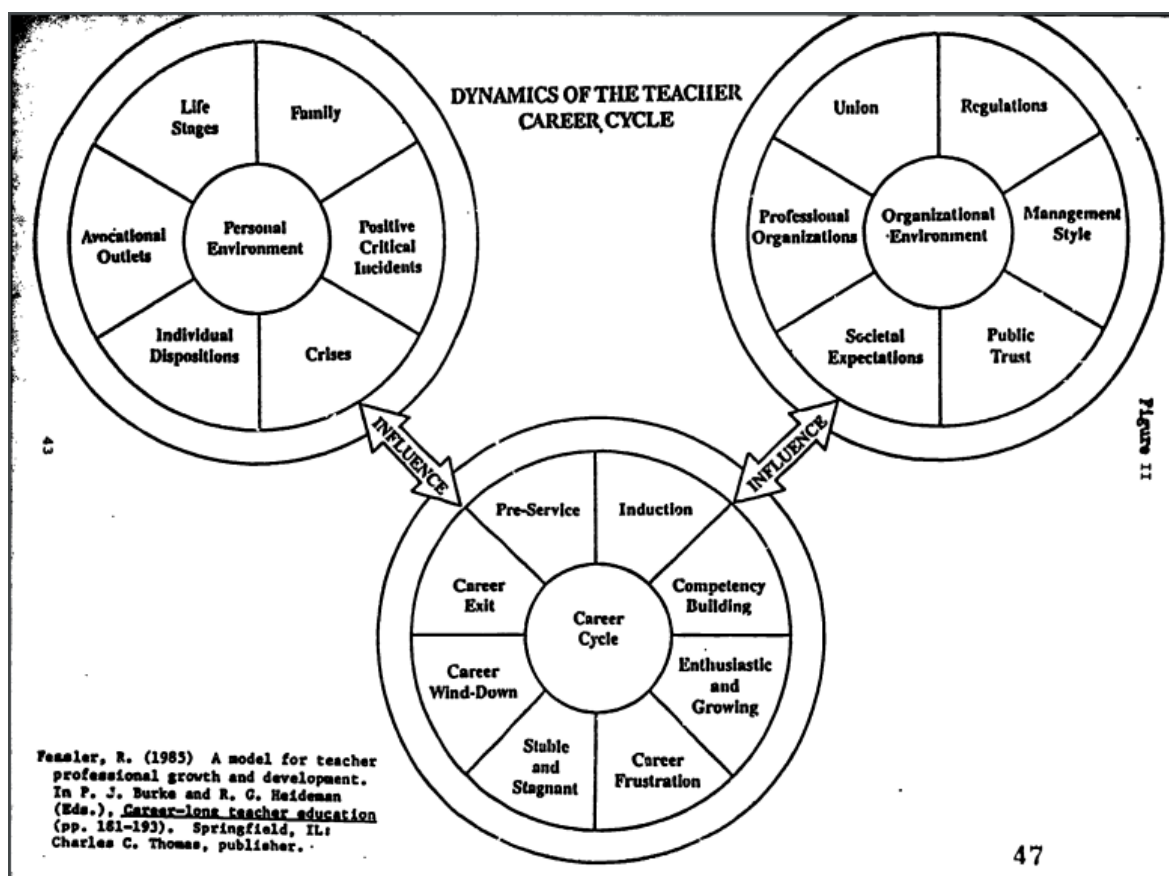


Fessler již v roce 1985 vytvořil model kariérního cyklu, který byl vydán mimo jiné společně s autorem Peterem Burkem. Fessler rozdělil kariérní cyklus do tří fází: Osobní prostředí, profesní cyklus a organizační prostředí (Burke, 1987, s. 9). Autoři této studie prováděli výzkum s použitím navrženého modelu od Fesslera a testovali, zda odpovídá skutečnosti a v jaké míře jej lze aplikovat. Analýzy ukazují, že učitelé sebe samy

charakterizují a že faktory ovlivňující jejich kariéru jsou rozmanité a závisí na fázi jejich kariéry (Burke , 1987, s. 32-33).

Obrázek 2

Fessler 1985



Ve studii Burkeho *Kariérní cyklus učitele: Vývoj modelu a výzkumná zpráva* se autoři opírají o práci Frances Fullerové, kterou sami označují za průkopnickou (Burke, 1987, s. 8). I Fessler následně ve své navazující práci, využívá zjištění Fullerové ve své teorii vývojové fáze učitelů (Lukas, 2007, s. 7). Klasická teorie stádia zájmu dle Fullerové nastiňuje vývoj obav začínajících učitelů v různých fázích jejich kariéry. Teorie říká, že existují tři fáze obav: Obavy o sebe sama, obavy o úkol výuky a obavy o dopad. Tyto obavy jsou obecně definovány jako vnímané problémy učitelů, které představují otázky, o nichž často přemýšlejí a které by chtěli osobně řešit (Kwee, 2020, s. 3998). Z teorie Fullerové vychází velká část autorů, kteří se profesním drahám učitelů věnují.

Jedním z dalších možných náhledů na vývoj profesní dráhy je model profesního vývoje od Roberta Longa. Narozdíl od Fesslera začíná popis profesní dráhy až od nástupu do daného zaměstnání a končí jeho výstupem. Fessler považuje za stěžejní i období před zahájením učitelství a bere v potaz i rodinné zázemí. Dále pak upozorňuje na fakt, že jednotlivé etapy přichází v životě člověka různě a nejsou předem určeny, některé dokonce mohou být zcela vynechány či se mohou opakovat (Long, 1999).

3.3. Srovnání autorů

Tabulka 1

Srovnání autorů

| Frances Fullerová | Robert Long | Peter Burke | Ralph Fessler |
|---|---|--|--|
| Obavy o sebe sama: První fázi výuky se učitelé více zajímají o vlastní pocity a osobní problémy | Vstup do kariéry: Důležitost adaptace na institucionální kontext a japonskou kulturu. | Osobní prostředí: Rodina, individuální dispozice, soukromé zájmy a záliby, | Kariérní příprava: Příprava na učitelství prostřednictvím formálního vzdělávání a odborné přípravy. |
| Obavy o výukový úkol: V této fázi se učitelé více zajímají o to, co se žáci naučili, o jejich úspěch ve výuce a o jejich spokojenost a zisky. | Stabilizace: Potřeba kreativity a zájmu o japonskou kulturu. | Životní fáze: Kariérní příprava, zahájení kariéry, kompetenci, zájem a růst, frustrace, stabilita, ukončení kariéry | Zahájení kariéry: Během prvních let výuky se pedagogové snaží začlenit do své nové role a získat si přijetí od svých kolegů a komunity. |
| Obavy z dopadu: Učitelé se v této fázi začínají obávat o prospěch žáků a o svůj vliv na tento prospěch. | Experimentování: Důležitost konzistentního a dobře promyšleného experimentování. | Organizační prostředí: Styl vedení, důvěra veřejnosti, očekávání společnosti, odbory, předpisy a normy | Získávání kompetencí: zvyšování svých dovedností a znalostí. Úspěch vede k většímu nadšení, zatímco problémy mohou vyústit v profesní frustraci. |
| | Přehodnocení: Reflexe osobních hodnot a sebekritiky. | | Období zájmu a růstu: vysoká úroveň kompetencí a pozitivní přístup ke své práci. Motivace a zlepšování. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Klid a vztahová distance: Větší jistota a nadhled ve vztazích s kolegy a studenty.</p> | | <p>Frustrace: Učitelé, kteří prožívají tuto fázi, se často potýkají s nespokojeností a vyhořením, zpochybňují svou profesní volbu a cítí se emocionálně vyčerpání.</p> |
| | <p>Odchod: Důvody pro odchod z kariéry a reflexe dosažených cílů.</p> | | <p>Stabilita: období rovnováhy, které se vyznačuje nedostatkem výrazné motivace. Udržení stávající úrovně výkonu bez snahy o výrazný růst nebo inovaci.</p> |
| | | | <p>Kariérní pokles: Příprava na odchod do důchodu nebo na změnu kariéry. Učitelé mohou pozitivně reflektovat své zkušenosti nebo se potýkat se smíšenými pocity z ukončení kariéry.</p> |
| | | | <p>odchod z kariéry: V této závěrečné fázi učitelé opouštějí profesi.</p> |

METODOLOGICKÁ ČÁST

4. Metodologie

Bakalářská práce bude k zodpovězení výzkumných otázek využívat kvalitativních metod. Práce si klade za cíl získat podrobné informace o utváření profesních drah ředitelů a ředitelek mateřských škol.

4.1. Interpretativní fenomenologická analýza

Mou snahou bylo vybrat takovou metodu, která dokáže pochytit fenomén ředitelů a ředitelek mateřských škol co nejdětailněji a zároveň zachová individualitu a jedinečnost zkušeností dotazovaných jedinců. Proto jsem se rozhodla pro interpretativní fenomenologickou analýzu (dále jen IPA, neboli interpretative phenomenological analysis).

IPA umožňuje detailněji porozumět zkušenostem jednotlivých respondentů a nahlédnout na to, jaké významy přisuzují svým zkušenostem, jak je formují a budují. IPA nám zprostředkovává lepší pochopení jednotlivých událostí a procesů, neboli fenoménů (Smith, Flowers, Larkin 2009). Další výhodou, kterou fenomenologický přístup IPA skýtá, je možnost hlubšího terénního zkoumání osobních zkušeností bez rozvinutějších filozofických znalostí (Willing, 2001).

Zásadní význam mají kritické komentáře a interpretace výzkumníka spolu s otevřeností dalším možnostem. Interpretace jsou pevně zakotveny v datech pomocí přímých citací respondentů (Pringle et al., 2011).

V kontextu této bakalářské práce IPA umožňuje porozumění tomu, jak ředitelé a ředitelky zpětně nahlíží na svou profesní dráhu, jak si budovali vlastní učitelskou identitu a zda se nějakým způsobem tyto dráhy liší u mužů a žen. Zároveň tato práce zkoumá, jak respondenti vlastní dráhu konstruují a co si myslí, že je determinovalo k tomu, že se stali řediteli a ředitelkami.

4.2. Výzkumná otázka

Ze stanoveného fenoménu následně vychází hlavní výzkumné otázky:

- 1) Jak ředitelé a ředitelky konstruují svou profesní dráhu
 - 1.1. Jaké zkušenosti ředitelů a ředitelek formovaly jejich profesní dráhu?
 - 1.2. Jak ředitelé a ředitelky prostřednictvím svých prožitků konstruují osobní perspektivy a přístupy k vlastnímu vedení?
- 2) Zda a jak se liší profesní dráhy mužů a žen na vedoucích pozicích v mateřských školách?
 - 2.1. Jakým způsobem vnímají přístup k mužskému elementu ve feminizovaném prostředí?

4.3. Etické souvislosti

Výzkum je plně anonymizován, jednotliví participanti, participantky i instituce, pod které spadají, zůstanou v plné anonymitě a nejsou uváděna jejich jména či jakékoliv názvy. Pro potřeby odlišení respondentů a respondentek byly použity pseudonymy, které byly náhodně vybrány dle barev: Oranžová, Modrá, Zelená, Fialová, Červená a Šedá.

Informovaný souhlas

Před konáním výzkumu byl všem účastníkům a účastnicím předložen informovaný souhlas pro účast ve výzkumu. Informovaný souhlas ve své hlavičce obsahoval název bakalářské práce a kontaktní informace tazatele. V další části informovaného souhlasu byly uvedeny hlavní informace o výzkumu, včetně jeho cíle, délky trvání, časové ose (viz. níže) a průběhu rozhovoru. Účastníci a účastnice byli informováni, že mohou svou účast odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit. Informovaný souhlas byl zakončen podpisem účastníků, který potvrzoval, že byli seznámeni s informacemi o výzkumu a dobrovolně souhlasí s účastí.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon. Po přepisu a analýze v plně anonymní podobě pak smazány. Všichni respondenti byli dotázáni, zda mohou být časové osy

zahrnuty do příloh práce. V přílohách naleznete osy těch respondentů, kteří s jejich zahrnutím souhlasili.

Každý z respondentů před zahájením rozhovoru obdržel pomocí emailu informovaný souhlas ve kterém byl hrubý nástin témat, která budou během rozhovoru otevírána.

5. Sběr dat

5.1. Charakteristika vzorku

Celkem bylo provedeno 6 rozhovorů, z nichž byli tři respondenti muži-ředitelé a tři respondentky ženy-ředitelky. Věková hranice nebyla předem stanovena, věk ředitelů a ředitelek se ani neuvádí a bylo by tudíž velmi obtížné tuto informaci získat. Po provedení rozhovorů byla nicméně stanovena orientační věková hranice respondentů, aby bylo čtenáři přiblíženo v jaké fázi života se respondenti a respondentky nachází.

První respondentka, která zároveň sloužila jako pilotní, byla vybrána na základě doporučení ze stran rodinného kruhu. Respondentka byla vyzvána k účasti na rozhovoru přes sociální síť a první setkání se konalo přímo v její mateřské škole. První respondent muž-ředitel byl osloven také na základě doporučení, tentokrát vedoucí práce. Následně probíhalo hledání ředitelů-mužů přes rejstřík škol od MŠMT. Vzhledem k velmi limitovanému počtu mužů-ředitelů, kteří vedou pouze mateřskou školu bez přidružené základní školy, byl rejstřík škol procházen systematicky (tzn. byly procházeny detaily každé mateřské školy v Praze). Ženy-ředitelky byly následně vybírány stejným způsobem. Ředitelé a ředitelky byli na účast ve výzkumu dotazováni přes emailovou adresu uvedenou v kontaktech stránky školy, ve které působí.

5.2. Informátoři

Pro lepší orientaci ve výzkumu byla navržena tabulka, která představuje jednotlivé respondenty/ky pod jejich pseudonymy. V tabulce se nachází věkové rozmezí informátorů a také shrnutí klíčové informace o jejich instituci. Tabulka rovněž zahrnuje délku působení ředitelů a ředitelek na jejich aktuálních pozicích a fáze jejich kariéry, ve které se nacházejí.

Tabulka 2

Informátoři

| | Informátoři | | | | | |
|---------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| | paní Oranžová | pan Modrý | pan Fialový | pan Zelený | paní Červená | paní Šedá |
| Věk: | 50-59 | 50-59 | 40-49 | 30-39 | 60-69 | 60-69 |
| Právní forma školy: | Školská právnická osoba | Příspěvková organizace | Školská právnická osoba | Společnost s ručením omezeným | Společnost s ručením omezeným | Školská právnická osoba |
| Zaměření školy: | Církevní | Veřejná | Jazyková a sportovní | Nezisková organizace | Jazyková | Církevní |
| Doba působení: | 15 let | 11 let | 11 let | 3 roky | 17 let | 35 let |
| Fáze kariéry: | Na vrcholu kariéry | Na vrcholu kariéry | V aktivní fázi kariéry | V závěrečné fázi | V závěrečné fázi | V závěrečné fázi |

5.3. Rozhovory

Hlavním předmětem zájmu této práce jsou žité zkušenosti respondentů a respondentek, jejich životní příběhy a zkušenosti a jejich propojení s genderovou perspektivou. Vzhledem k tomu, že je pro tuto práci stěžejní, mimo jiné, získat vhled do osobního vývoje respondenta a jeho rodinného zázemí, byl rozhovor veden narativní

formou. Narativní rozhovor se používá především v sociologii a pedagogických vědách. Předpokládá se, že při vyprávění příběhu se dá nejlépe porozumět respondentovi samému, nebo řešené události (Leschnik, 2020).

Čermák a Kostínková v rozboru kvalitativní analýzy textů (IPA) uvádí, že by při fenomenologicky zaměřeném rozhovoru měl být výzkumník aktivní. Měl by se doptávat na nedostatečně rozvinuté body, měl by poskytovat podporu při porozumění zkušenostem respondentů a shrnovat jejich vyjádření, aby jim pomohl lépe si uvědomit vlastní zkušenost. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Proto byla vytvořena struktura rozhovoru založena na odborné literatuře, aby vedla výzkumnice správným směrem rozhovoru. Důležité je také zajistit, aby byli dotazovaní seznámeni s průběhem rozhovoru a jeho cíli, což přispívá k jejich porozumění účasti ve výzkumu. Porozumění respondentů své účasti ve výzkumu je v IPA považováno za klíčový aspekt úspěšného rozhovoru (ibid).

5.4. Průběh výzkumu

Po krátké korespondenci s respondenty, kdy souhlasili s účastí ve výzkumu, bylo vždy domluveno osobní setkání v předem stanoveném datu a čase. Místo setkání bylo vždy v místě působení respondentů, tedy v mateřských školách.

Časová osa

Na začátku rozhovoru dostali respondenti papír A4. Na něj měli za úkol nakreslit časovou osu dle vlastní volby, která by měla zobrazit klíčové momenty v jejich životech, které vedly ke stávající pozici ředitele/ky mateřské školy. Tato časová osa sloužila jako pomocník pro utřídění myšlenek před začátkem rozhovoru a následně zůstala až do konce rozhovoru před respondentem, který do ní mohl nahlížet i zapisovat.

Struktura rozhovoru

Před rozhovory byly připraveny okruhy otázek vycházející z teoretické části práce. Tyto okruhy sloužily jako orientační body, ale otázky nebyly pokládány v předem stanoveném pořadí, a většina z nich nakonec nebyla vůbec položena. Respondenti byli na začátku vyzváni k volnému vyprávění a poté dotazováni na doplňující otázky, vysvětlení nebo rozvinutí již zmíněných témat. V důsledku toho žádný rozhovor neodpovídá přesně na stejné otázky ve stejném pořadí. Kromě doslovného přepisu rozhovorů byla

zaznamenávána i neverbální komunikace, jako mimika, intonace hlasu a gestikulace. Po přepisu se některé části rozhovorů mohou měnit, proto byly během přepisu přidávány poznámky, které pomáhaly zajistit správnou interpretaci a kódování citací.

Průběh rozhovoru

Délka rozhovoru se odvíjela od individuálního způsobu odpovídání respondentů. Pokud sami shrnuli klíčové informace a poskytli jasné odpovědi, byl rozhovor obvykle kratší. Naopak, pokud vyžadovali podrobnější vysvětlení nebo se rozhovor vyvíjel do hlubších témat, trval déle. Nejkratší rozhovor trval přibližně 30 minut, nejdelší rozhovor trval téměř dvě hodiny.

První otázka, která byla respondentům a respondentkám pokládána měla rozvést konverzaci, přimět respondenta/ku se rozmluvit a vyprávět, ale hlavně měla za úkol pochytit, co každý jednotlivec vnímá za stěžejní. Otázka zněla: Jak to všechno začalo a jaké klíčové momenty ve svém dětství byste vyzdvihl/a, které vedly k vaší stávající pozici?

Bylo zajímavé pozorovat, jakým způsobem si respondenti a respondentky otázku přebrali a jakým způsobem na ni odpověděli. To, co zmínili jako první zřejmě považují za nejstěžejnější a to, jakou fází života začali je pravděpodobně i moment, na který vzpomínají jako na svoje první střípky vedoucí k jejich nynějšímu povolání.

6. Průběh analýzy

Ačkoli se u IPA oceňuje individualita a kreativita, dle autorů Tomáše Řiháčka, Ivo Čermáka, Romana Hytycha a kol. (2013), kteří se IPA zabývají, se pro začínající výzkumníky doporučuje postupovat dle následujících kroků: Analýza rozhovorů začíná reflexí výzkumníkovy zkušenosti s tématem, což je považováno za nultou fázi. Tato fáze umožňuje výzkumníkovi reflektovat vlastní zaujetí a vztah k tématu.

6.1. Kroky analýzy

První krok analýzy zahrnuje opakované čtení přepisů rozhovorů a případné poslouchání nahrávek, aby se výzkumník plně ponořil do perspektivy respondenta. Tento proces mu pomáhá pochopit respondentovu zkušenost a dívat se na svět jeho očima. Další kroky zahrnují detailní vytváření poznámek a komentářů k jednotlivým částem rozhovorů, žádný detail by neměl být výzkumníkem považován za zanedbatelný. Následuje určování a rozvíjení vznikajících témat, kde výzkumník uspořádává data a interpretuje je.

V další fázi hledá souvislosti mezi těmito tématy, což umožňuje vidět data v novém světle a formulovat nadřazená témata. Tento proces se opakuje pro každý další případ a výsledná analýza spojuje všechny případy do komplexního celku. Závěrečná prezentace výsledků kombinuje obecná témata s jedinečnými příběhy jednotlivých respondentů. Uvedené kroky sloužily jako předloha i pro tento výzkum (Řiháček, Čermák, Hytycha a kol., 2013, s.16-23).

6.2. Reflexe výzkumníka

Můj vztah k tématu výzkumu je zakořeněn v mém dlouhodobém zájmu o genderová studia a nerovnosti. Tento zájem vychází nejen z akademické perspektivy, ale také z mé praxe jako trenérky moderní gymnastiky, kde je prostředí silně feminizované. Jako trenérka se snažím soustředit i na správný vývoj dětí. Věřím, že vzdělávací instituce hrají klíčovou roli v tomto vývoji, a proto je pro mě důležité zkoumat, jak tyto instituce fungují a jak mohou přispět k genderové rovnosti a správnému rozvoji dětí.

K tématu mě přivedla má vedoucí bakalářské práce, která mi nabídla zaměřit se na profesní dráhy učitelů a učitelek mateřských škol. Tato příležitost mi umožnila prohloubit své pochopení problémů ve vzdělávacím systému. Během čtení odborné literatury jsem zjistila, že mnoho výzkumů se soustředí na učitele a učitelky, ale jen málo se věnuje těm, kteří jim udávají směr a rytmus – ředitelům a ředitelkám. Tato mezera v literatuře mě motivovala zaměřit se na jejich role a výzvy, čímž mohu přispět k lepšímu pochopení jejich vlivu na vzdělávací procesy.

6.3. Analýza rozhovorů

V rámci analýzy dat byly rozhovory vytištěny a byla v nich označena každá informace, která byla následně popsána. Prvotní popis byl vytvořen formou komentářů vedle textu, které se snažily zachytit, co si jako výzkumník myslím, že se respondent a respondentka snaží sdělit. Mou snahou bylo zachytit i myšlenky, které se za řečeným textem skrývají.

Po znalosti rozhovorů se k poznámkám na boku přidaly zvýrazňovače, které rozdělaly text na důležité okamžiky. Následoval rozbor dalších rozhovorů. Při opětovém návratu k označenému rozhovoru se začala vynořovat témata spadající do označených okamžiků, tedy kategorií. Témata označena pastelovými zvýrazňovači byla sepsána a byla jim přiřazena subkategorie. Po vytvoření subkategorií byl kategorii přiřazen název, který tyto subkategorie propojuje.

Pro zřetelnější pochopení způsobu kódování je přiložen obr. 3.

Obrázek 3

Kódování

Tak a mě by úplně jako první věc zajímalo, jak to všechno začalo u vás a jaký klíčový momenty byste ve svém dětství vyzdvihl, které vedly k vaší stávající pozici?

Respondent

Hm tak určitě od malička ta výchova v rodině, to je asi základ pro všechno, v podstatě. Proto jsem se i rozhodl dělat školku, protože vrátit se k těmhle dětem, vzdělávat tyhle děti je důležité. Já jsem vysokoškolský učitel, ale protože jsem dělal výzkum ve fyziologii dětí, i vlastně přes neurovědy, tak jsem, a hlavně teda díky sestrám, které jsou obě učitelky, se rozhodl, že se vracet k těmhle těm dětem je strašně důležité. Vrátit i z pohledu toho vyvážení, protože chlupů ve školkách je strašně málo. I pro ty děti je to důležité tam mít vzor jak ženy, tak muže. To je ale problém všude ve světě, nejen tady. Určitě je to daný i tím platem a tak dále, že muži se do tohohle moc neřítí. No, takže ta rodina. V podstatě od pěti let jsem chodil do přírodovědného kroužku , který vedl skvělý učitel pan Byl biolog ve škole ve

Sestry, které jsou o devět let starší (jsou dvojčata), tak ty už v té době začaly v kroužku být jako praktikantky. Vedly mladší skupinku dětí, takže i mě. S tím, že ony šly studovat pedagogickou fakultu a já jsem to v podstatě prožíval s nima, a protože mě bavila hodně biologie a ony měly biologii rodinnou výchovu, tak už jsem měl do toho náhled, jak to vypadá. Vlastně mě pak i učily ve škole v 7. třídě ve rodinnou výchovu. Navíc jsem měl velkou výhodu, že jsem měl nepokrevní babičku, ale člověka, který mě od malička taky v podstatě vychovával. Byla to naše sousedka paní docentka. Doučovala mě francouzštinu od deseti let, a to byl velký vzor, protože u nás vzdělávala pedagogy, tak to byl taky pro mě určitě velký vzor. Další podmět, který mě k týhle tý práci nějakým směrem směřoval a utvářel, přes ten oddíl přírodovědný, byl fakt, že jsme jezdili na tábory a od těch čtrnácti/patnácti let jsem jezdil jako praktikant, vlastně dlouho do vysoké školy. Takže když řeknu ty vzory, tak to byli jak rodiče, sestry, tak potom přes biologii pan učitel V. a paní docentka přes jazyky. Ta mě učila francouzštinu, němčinu, angličtinu. Druhá oblast, která mě určitě formovala byly sporty. Dělal jsem hodně sportů. Od malička od pěti let vlastně od tří let lyže. Pak jsem začal hrát tenis. Na Zbraslavi judo, atletiku, volejbal a spoustu dalších sportů. Už od sedmnácti let jsem byl poprvé jako instruktorem lyžování, protože jsem si dělal kurz, co nejdřív to šlo. Od osmnácti let jsem jezdil s gymnáziem, kde jsem vlastně studoval. Potom jsem odjel ještě před maturitou na stáž do Ženevy na dva měsíce. To mě zase v těch jazycích posunulo a získal jsem rozhled. K tomu vzdělávání jsem pořád získával větší a větší vztah zase díky té paní docentce, která mě jako i do toho v podstatě nějakým způsobem namotivovala. Pak jsem teda šel na vysokou školu na pedagogickou fakultu, kde jsem měl francouzštinu a tělocvik mezi fakultně na pedáku a na fakultě tělesné výchovy byl tělocvik. Zároveň k tomu jsem dělal biologii na pedáku a tělocvik pedácky, kterými vlastně uznávali z fakulty tělesné výchovy. To se asi po dvou a půl letech už nedalo stíhat, protože byli laborky a všechno. Byl jsem od osmi do osmi/devíti ve škole. Bavilo mě to hrozně moc, ale už to nešlo prostě stíhat, aby mě nevyhodili kvůli docházce. No potom jsem byl rok na erasmu ve Francii, kde jsme studovali na filozofické fakultě jazyky a na „stabs“. To je vlastně taková fakulta tělesné výchovy. To byl určitě taky skvělý zážitek, prostě rok být zase někde jako úplně jinde a vidět, jak se vzdělává v zahraničí. Navíc pořád jsem tam měl spojení těch jazyků a toho sportu. Co mě vlastně ovlivnilo od začátku, jak v podstatě rodiče k těm sportům mě vedli a potom k tomu vzdělávání přes ty vzory, který jsem vlastně popisoval s tím, že sestry v podstatě už byly dávno hotové učitelky. Jedna působila jako vychovatelka v jedné rodině dlouhodobě a jako soukromá učitelka. Takže v roce, myslím 2009 teď si nejsem jistý, založila sestra a naše kamarádka školený vztah? mateřskou školku která je tady kousek Možná dřív ještě než 2009. Já jsem

Předpoklad => otevřená cesta

Handwritten notes:
Rodina je základ
Začal jsem se učit
muži v MS jsou poměrně k jízdě málo. Je to klíčové
Něříti inspiraci
Jeho sestry popisuje jako rodinu včetně učitelů
Tábory vzor instruktor
Vzdělávání! dobrovolně!
zájem o studium
JAZYKY A SPORT
Vzor u rodině +
SKOLENÝ VZTAH?

1

EMPIRICKÁ ČÁST

7. Představení participantů a jejich profesních drah

V následující části budou stručně přiblíženy profesní dráhy dotazovaných ředitelů a ředitelek. Pro větší autenticitu jsou v textu použity přímé citace účastníků. Popis profesní dráhy každého participanta a participantky začíná chvílí, kterou oni sami začali své vyprávění o klíčových momentech, které vedly k jejich stávající pozici.

7.1. Paní Oranžová

Paní Oranžová měla již od dětství vůdčí povahu a vztah k vedení mladších. *„Když si vzpomínám, tak třeba u babičky, kde jsme byli na prázdninách, tak nás tam bylo spousta bratranců sestřenic a většinou byli mladší a někdo je musel trochu zorganizovat, protože babička se starala spíš o vaření, tak jsem se té úlohy nějak ujala zcela přirozeně.“* Již na střední škole působila v rámci farnosti jako spoluorganizátorka takzvaných chaloupek a po revoluci působila ve skautu jako vedoucí oddílu. Spolupracovala i na letních táborech a práce s dětmi ji nikdy nebyla cizí. *„Tak nějak mám pocit, že to bylo jako takové přirozené mé povolání.“*

Na střední škole si přála studovat učitelství mateřské školy, avšak kvůli jejímu náboženskému vyznání jí to nebylo umožněno, a tak se rozhodla pro studium na stavební škole. Jít na vysokou školu původně nebylo jejím úmyslem. *„Můj třídní učitel za mnou přišel, abych šla na vysokou školu, a ptal se, proč jsem si nepodala přihlášku. Tak jsem si ji tedy donesla, a on úplně šilel, když zjistil, že chci jít na učitele.“* Svého snu se tedy paní Oranžová nevzdala. Studovala pedagogickou fakultu a po nějakém čase začala souběžně studovat i teologii.

První zkušenosti s učitelstvím měla paní oranžová na základní škole kde po roce přešla na školu církevně založenou. Po dvou letech se stala zástupkyní ředitelky a již ve svých 28 letech ředitelkou. *„Když ředitelka, která tam v té době působila, se vzdala funkce a do konkurzu nebylo koho vybrat, tak vlastně pan biskup mě požádal, jestli bych to vedla*

chvíli ... do druhého konkurzu už mě přemluvili kolegové.” Paní Oranžová původně ředitelkou být nechtěla. „vůbec jsem neměla ty ambice, protože mě bavilo hrozně moc s těma dětma jako pracovat, jezdit na tábory... a věděla jsem, že na to nebudu mít tolik času.”

Po 5 letech se vzdala funkce, aby se mohla přistěhovat do jiného města za svým manželem. Po mateřské dovolené se přihlásila do konkurzu na ředitelku mateřské školy. *„A nechtěla jsem do mateřské školy, chtěla jsem na první stupeň na základku, ale hrozně jsem chtěla zpátky do církevního školství, protože mi přirostlo hodně k srdci.”* Na ředitelku mateřské školy neměla kvalifikaci a tak si během své funkce dělala postupnost dálkově. *To bylo vlastně navazující studium jenom s osvědčením. A ještě mezitím jsem stihla školský management udělat bakaláře.”*

Paní Oranžová má stálé tendence se vzdělává a osobně rozvíjet. Často se zapojuje do kurzů a aktivit, aby pomáhala svým učitelům v osobnostním rozvoji. V současné době věří, že se nachází na vrcholu své kariéry a prozatimní plány do budoucna nemá. *„Jsem čtrnáctý rok v roli ředitelky a vždycky si říkám, že bych měla myslet na to, abych včas odešla, ale kdy to včas bude, ještě nevím. A určitě si říkám, že dokud mám nápady a dokud mám tu školku kam posouvat, tak zatím na odchodu nejsem, ale uvažuji už tím směrem.”*

7.2. Pan Modrý

Pan Modrý měl od dětství různé sny o budoucím povolání, včetně přání stát se popelářem nebo pilotem. Učitelství v těchto snech nefigurovalo, i když si zpětně pan Modrý vybavuje momenty, které ho k funkci učitele mohly vést. *„Patřil jsem spíš k těm jakoby vůdčím osobnostem. To znamená, když jsem byl v nějakém tom dětském kolektivu, když jsem měl nějakou tu partu kluků, takže jsem byl spíš ten dominantní typ, kterej určoval to, na co si budeme hrát, kam půjdeme na výpravu, co tam na té výpravě budeme dělat.“*

Vystudoval zcela jiný obor než pedagogiku a stal se vedoucím potravin. Následně si dodělal maturitu a nedlouho působil jako mistr odborného výcviku. *„To je takovej zajímavěj moment, kterej jsem si ani neuvědomil, že vlastně moje vůbec první zaměstnání v podstatě bylo jakoby učitelství v uvozovkách. Byť se to tak nenazývalo.“* Po absolvování vojenské služby se vrátil do civilního života a začal hledat zaměstnání. Nastoupil do České spořitelny, kde pracoval po dobu deseti let v oblasti počítačových technologií. *„S*

učitelstvím to nemělo vůbec nic společného. Ale co tam je zajímavý, to jsou dětské tábory. Úplně jsem od té práce s dětma vlastně neuhnul.“

Klíčový moment, který nastal pro profesní dráhu pana Modrého, byl ve chvíli, kdy vedl svou dceru do mateřské školy. *„Hrozně se mi v té školce líbilo, jak jsem jí tam vždycky jako tatínek vedl ráno a pak jsem zase vyzvedával, tak jsem se na to šel jako koukat (jako dneska ty rodiče k nám chodí do školky) a říkal jsem si: ‚Ty jo, to je taková hezká práce.‘ Samozřejmě to bylo spojené s takovou tou naivní představou.“*

Po několika letech nastoupil jako vychovatel do dětského domova se školou (DDŠ). Práce ho naplňovala, protože měl vztah k vychovatelské práci, nicméně po 6 letech pociťoval, že je na pokraji vyhoření a musí své zaměstnání změnit. *„Já jsem byl vyhořelej, nebo cítil jsem, že se blížím vyhoření. ... Já jsem prostě cítil, že buď vyhořím, anebo, že tam spáchám nějaký zločin.“*

Během svého působení v DDŠ si pan Modrý dostudoval magisterské studium na vysoké škole se zaměřením na speciální pedagogiku, což mu následně umožnilo, aby nastoupil do mateřské školy, kde dostal nabídku práce na pozici učitele. *„Pro mě to bylo jako vstup do ráje. Jo, já měl pocit, že jsem z pekla se přesunul do ráje. ... Hlavní rozdíl byl v tom, že ty děti tady jsou pozitivně naladěný.“*

Následně se rozhodl změnit profesi a začal pracovat jako učitel na základní škole. *„Přemluvili mě z jedné základky.“* Zde se stal speciálním pedagogem, což považoval za slušné postavení a zajímavou práci, která ho bavila. Jeho kariérní postup vyvrcholil, když mu byla nabídnuta pozice ředitele školy. Tato nabídka přišla náhodně, a pan Modrý se rozhodl ji přijmout. *„A tak zase samozřejmě ta mužská ambice ... Co si budem nahlávat. Je to i o penězích částečně.“*

Na vedoucí pozici se panu Modrému líbí. *„Můžu určovat běh a myšlenkové směřování té školky, udávat i nějaký rytmus, nějaký cíl.“* Jeho vstup do mateřské školy nebyl brán negativně, ze svého okolí pociťoval spíše kladný údiv. Sám ke svému postavení muže-ředitele uvádí: *„Upřímně, bylo mi někdy až trapně, jak snadné jsem tady měl to postavení. Jo, jak se mi opravdu samy otevíraly dveře u těch rodičů, protože v drtivé většině je vodí maminky.“* Jeho vstup na pozici ředitele nebyl vnímán ostatními učitelkami negativně, dle jeho slov totiž po pozici neprahly. *„Byli jsme dva v tom konkurzu. Prostě víc lidí se nepřihlásilo. Tam se může přihlásit skutečně každý kdo splňuje nějaké ty podmínky*

... to splňovala sto procent učitelek tady ... ale ty učitelky se nepřihlásily. To znamená, že prostě ta ambice u nich nebyla."

Na otázku, kde se vidí za 5 až 10 let, odpovídá pan Modrý: *„Jsem asi na vrcholu svého kariérního růstu, tak bych řekl, že asi víc už vejš nepůjdu. Jestli vydržím do důchodu, být ředitel, mno, upřímně to není v rukách ředitele."*

7.3. Pan Fialový

Pan Fialový je vysokoškolský učitel a pro kariéru ředitele mateřské školy se rozhodl díky svému výzkumu ve fyziologii dětí. *„I vlastně přes neurovědy, tak jsem, a hlavně teda díky sestrám, které jsou obě učitelky, se rozhodl, že se vracet k těmhle těm dětem je strašně důležitý. Vrátit i z pohledu toho vyvážení, protože chlapů ve školkách je strašně málo."*

Jeho sestry byly velkým vzorem. *„Ony šly studovat pedagogickou fakultu a já jsem to v podstatě prožíval s nima."* Vzory vnímá nejen ve své rodině, ale i učitelích kteří ho vedli a provázeli už od dětství. Během svého dospívání jezdil jako praktikant na tábory a od sedmnácti let jako instruktor lyžování.

Vzdělával se v jazycích a sportu, což byl násleně i jeho směr studia. *„Pak jsem teda šel na vysokou školu na pedagogickou fakultu, kde jsem měl francouzštinu a tělocvik mezi fakultně na ped'áku a na fakultě tělesné výchovy byl tělocvik. Zároveň k tomu jsem dělal biologii na ped'áku a tělocvik ped'ácky, kterými vlastně uznávali z fakulty tělesné výchovy."*

Na doktorském studiu se pan Fialový opět věnoval hudební výchově a tělovýchově u dětí, což ho v momentální chvíli inspiruje při vedení jeho vlastní školy. Jeho sestra byla spoluzakladatelkou soukromé mateřské školy, kterou měli v plánu vést i s panem Fialovým. Nakonec se však rozhodli pro založení vlastní školy. *„Když jsem se vrátil, tak to nějak nedopadlo. To, co jsme původně s tou kamarádkou domluvili, tak nějak nedodržela. Nám šlo především o to vzdělávání, ne úplně jako byznys."*

Pan Fialový se stále zpojuje do organizací a účastní se různých konferencí. Svou školku se snaží vést co nejvíce všestranně. *„Máme tady všechno od kapel až po všechny možný sportovní kroužky a zkrátka všechno možný, aby si toho ty děti vyzkoušely co nejvíc."* Škola je anglicko-česká, ale zakládá si na českém jazyku. *„Je i dokázaný vědecky, že v podstatě intelekt se rozvíjí hlavně rozvojem mateřského jazyka."*

Během svého vyprávění se pan Fialový věnoval převážně programům své školy. Bylo zřejmé, že je škola jeho významnou a nyní pravděpodobně již neoddělitelnou součástí jeho profesní dráhy.

V tuto chvíli plánuje pan Fialový pokračovat v budování a vedení školy a naznačoval i její potenciální rozšíření. I z toho důvodu jsem jeho aktuální fázi kariéry označila za aktivní, neboť je stále v plném proudu.

7.4. Pan Zelený

Pan Zelený vyrůstal na sídlišti, které bylo relativně izolované, s nedalekými bytovými jednotkami. Tento uzavřený komunitní život ovlivnil jeho sociální dovednosti od útlého věku. Když mu bylo kolem 12 let, ve své komunitě pravidelně hlídal mladší děti. „*Tam fungoval prostě ten princip, že nejstarší opečovává ty nejmladší.*” Už v té době mu okolí naznačovalo, že by byl dobrým učitelem, což byla následně i dráha, kterou si přál se vydat.

Po smrti jeho otce převzal roli „*mužského elementu v rodině.*” Jeho matka pracovala dlouhé směny, takže on se musel postarat o svého mladšího bratra, který byl teprve tříletý. Tato odpovědnost přispěla k jeho brzkému rozvoji v roli opatrovníka. Kromě rodinných povinností vedl i skupinu skautů. „*Umět si vlastně zkrotit tu skupinku těch 15 dětí ... byly asi jako další zkušenosti, co tomu pomohly.*”

Jeho rodinná situace mu neumožnila studium pedagogické školy a tak šel studovat fyzioterapii. Na vysoké škole se přihlásil na obor speciální pedagogiky. „*Já sám nevím jako, co mě k tomu táhlo, jestli to byla ta potřeba pomáhat, že to měl člověk v dětství zafixované...*”

Po studiu šel pan Zelený učit jako speciální pedagog do mateřské školy. Mateřskou školu vybral poměrně náhodou na základě lokace a volných pozic ačkoli zpětně uvádí: „*Myslím si, že mám celkově jako blíž k těm mladším dětem než třeba k dětem na základní škole.*”

Na pozici ředitele se pan Zelený původně nehlásil. „*V naší školce probíhal konkurz, jelikož se tam střídali ředitelé z nějakých důvodů ... a když byl poslední konkurz ... tak se tam hlásili automechanici, kadeřnice a tak dále.*” Uchazeči o místo měli dle pana Zeleného velmi zkrácené představy o fungování školy a nebyli na pozici vhodní, proto se

při výběrovém řízení koukalo do vlastních řad. Pan Zelený nesplňoval tři roky povinné praxe a jeho kolegyně o pozici ředitelky nestály. *„Potom, co vlastně nebylo z čeho vybírat. Tak i zákon umožňuje to, že pokud není vhodný kandidát, může se třeba v mém případě někdo ze školky vzít, protože vlastně nesplňuje jenom podmínku.“*

Pozice ředitele byla pro pana Zeleného výzvou už třeba díky jeho původním problémům s telefonováním s cizími lidmi. Náročným situacím také čelil v období, kdy byl pracovně vytížen z důvodu nedostatečného počtu zaměstnankyň. Zároveň se ve svých volných chvílích snažil věnovat svému osobnímu vzdělávání. Výzvou také byl nový žák, který měl významné speciální potřeby a pan Zelený neměl dostupného asistenta. Tento tlak vyústil v krizové období, které dosáhlo svého vrcholu před rokem.

Nyní plánuje odejít z pozice ředitele, aby se mohl plně věnovat sobě a cestování, což považuje za důležitý krok v rámci svého osobního rozvoje. *„Nechci v budoucnu litovat, že jsem něco neudělal. Možnost pracovat budu mít ještě dalších 30 let ... Teď upřednostňuju svůj zájem, co si splním a pak se zase můžu rozvíjet dál pracovně.“*

7.5. Paní Červená

Maminka paní Červené měla velkou touhu stát se učitelkou, ale z politických důvodů nemohla studovat na pedagogické fakultě. Nakonec šla pracovat jako úřednice do pojišťovny a postupně si vypracovala kariéru až na pozici hlavní ekonomky. *„Jako ženy, která vede pobočku s 50 lidma ... Tak jsem měla doma takový vzor maminky manažerky.“*

Konkrétně k orientaci na mateřskou školu ji přivedla její vlastní pozitivní zkušenost. Milovala svou paní učitelku v mateřské škole. Další inspirací pro ni byla kniha „Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce“ od Roberta Fulghuma. Paní Červená také v dětství hodně četla. Přečetla všechny klasiky, které měli doma v knihovně, a to ji vedlo k zájmu o filozofii a jógu.

Maminka paní Červenou vedla k umění, zatímco tatínek ke sportu. Tato kombinace uměleckých a sportovních aktivit se hezky prolínala a paní Červená byla vděčná rodičům za svobodu volby, kterou jí poskytli. *„A jsem jim velice vděčná, protože oni mi dali takovou jako svobodu v tom, že jsem si mohla vždycky vybrat, co jsem chtěla dělat. Ve všem co jsem si zvolila mě podporovali.“*

Od dětství milovala zvířata a pečovala o ně. Byla vegetariánkou, protože odmítala jíst zvířata ze soucitu. Krmila kočky z okolí a léčila zraněná zvířata, která pak pouštěla zpět do přírody. „*Nutili mě, abych jedla maso, říkali, že budu mít rakovinu, když nebudu jíst maso.*”

Na gymnáziu začala poznávat nový svět, setkávala se s různými lidmi, včetně těch z undergroundu. „*Vlastně jsem se napojila tady na tyhlety jinak politicky smýšlející, než byl tenhle ten hlavní proud.*”

Její mladší bratr měl v dětství problémy s řečí, což ji motivovalo k dalšímu studiu. „*Já bych chtěla pomáhat tady těm dětem, které mají nějaké problémy, tak jsem se rozhodla potom vlastně v průběhu toho studia, že půjdu studovat tu speciální pedagogiku.*”

Na vysoké škole se seznámila se svým budoucím manželem, který studoval výtvarnou výchovu a češtinu. „*A právě jsem se jako přivdala do učitelské rodiny, protože moje tchyně byla učitelka mateřské školy. On byl učitel a jeho sestra byla také učitelka mateřské školy.*” Po absolvování začala pracovat ve speciální pedagogice, konkrétně ve školách při nemocnicích, kde učila děti s dlouhodobými nemocemi. Tam se skamarádila s mladou lékařkou, se kterou udržuje přátelství dodnes.

Byla vášnivou jogínkou a každý víkend se účastnila různých kurzů a seminářů, kde se vzdělávala a cvičila. Jógu také uplatňovala ve své práci s dětmi. „*Mě prostě pohltila ta jóga.*” V průběhu 90. let se rozhodla rozvíjet svou kariéru speciální pedagožky. Během studia neměla mnoho příležitostí k praxi, takže během léta pracovala na různých táborech, včetně táborů pro romské děti, děti s epilepsií nebo tělesně postižené děti.

Po dokončení studia se vrátila do nemocniční školy na Bulovce, kde učila také angličtinu. I když neměla kvalifikaci na výuku angličtiny, byla nucena ji učit, protože nebyli žádní kvalifikovaní učitelé angličtiny. „*Já jsem se vlastně tam drtila angličtinu, všechnu tu gramatiku...*” Cestování za jógou jí naštěstí pomohlo v jazykovém rozvoji a také umožnilo poznat různé kultury a metody výuky, které mohla aplikovat ve své pedagogické praxi.

Potom, když se jí narodila dcera, dostala impuls změnit svou profesní dráhu. Šla na konkurz na pozici vedoucí výchovy a vzdělávání ve společnosti, která se zabývala péčí o

mentálně postižené. Po úspěšném absolvování náročných testů byla vybrána. Avšak i zde narazila na problémovou osobu, zakladatelku společnosti. *„Dostala jsem se až do syndromu vyhoření. Nějakou dobu jsem to zvládala, ale pak jsem zjistila, že už jedu na rezervy. Nepohlídala jsem si to a skutečně jsem upadala do únavového syndromu, kdy jsem nemohla týden vstát z postele. Řekla jsem si, že to dál nemá cenu, a dala jsem výpověď.“*

Paní Červená si po této zkušenosti procházela nelehkým obdobím. Rozcházela se se svým manželem, který také procházel životní krizí. *„... funkci zástupce ředitele, kterou vykonával dvacet pět let. Když se konal konkurz na místo ředitele, očekával, že bude jeho nástupcem, protože byl zodpovědný za většinu výkonné práce, zatímco ředitelka se soustředila na reprezentaci školy. Nakonec ale byla do konkurzu dosazena jiná osoba, což ho psychicky zlomilo. On se psychicky zhroutil, zatímco ona si užívala výsledky jeho práce.“*

Paní Červená se soustředila na zotavení a intenzivní cvičení jógy. Poté otevřela živnost, učila jógu, ale po povodních v roce 2002 čelila problémům s pronájmem prostor a musela najít náhradní řešení pro své kurzy. Po několika dalších pracovních zkušenostech se rozhodla pro založení vlastní mateřské školy.

„Měla jsem dvě vize: jazyky a vegetariánství. To mě motivovalo k založení školy, protože jsem chtěla i své děti vychovávat vegetariánsky. Když můj syn chodil do školy, snažila jsem se, aby mu vařili speciální jídla. Dělal jsem agitaci mezi rodiči, aby vařili vegetariánské jídlo, ale narazila jsem na problém. Školní jídelna nevěděla, jak uvařit bezmasé jídlo, dělali sladká jídla jako rýžový nákyp nebo krupicovou kaši. To nebylo plnohodnotné jídlo, takže syn jedl jen přílohy.“

Paní Červená si uvědomila, že s blížícím se důchodem potřebuje zvážit další kroky. Po zkušenosti s psychickým vyčerpáním z předchozího zaměstnání se rozhodla věnovat více sobě. Navzdory plánovanému odchodu do důchodu se stále snaží udržovat krok s novými trendy v oboru a předávat své zkušenosti ostatním. V současnosti se více soustředí na svůj osobní rozvoj a zdravotní stav, a i když školku stále řídí, chce postupně přejít do poradenské role.

7.6. Paní Šedá

Paní Šedá se do světa školství dostala přirozeně díky vlivu své matky, která byla učitelka. Už od dětství měla blízko k malým dětem, což ji nasměrovalo k rozhodnutí stát se učitelkou mateřské školy. Po úspěšném absolvování střední školy v oboru pedagogiky šla ve svých devatenácti letech do praxe. Pracovala v několika školkách, kde si postupně budovala zkušenosti.

Klíčovým momentem její kariéry bylo, když v druhé školce, kde byla zástupkyní ředitele, náhle zemřela ředitelka. Vzhledem k tomu, že byla jejím přímým zástupcem a byla dobře obeznámena s jejími přáními a potřebami školky, byla okamžitě pověřena vedením školky. *„No a tam pracuju vlastně celou tu dobu, celý ty desetiletí a teď se za pár měsíců chystám do důchodu, takže nějaký lídr chipy a tyhle věci už mě jako trošku mijí.”* Paní Šedá si uvědomuje, že její vlastní energie a nadšení se již zaměřují spíše na úspěšné zakončení její kariéry a plynulý přechod do důchodu.

Během své kariéry se paní Šedá potýkala s různými krizemi, přičemž největší výzvy se objevovaly na začátku každého školního roku. *„Krizy byly za ty roky. Zejména o přípravném týdnu to na mě dolehlo, že to začíná všechno znovu. Protože ono je to takový zvláštní, že dokončíte ten školní rok, máte radost, že se věci povedou ... a v září dostanete ty nové děti a začínáte všechno znova ... takový kolotoč furt dokola.”*

Problémy často zahrnovaly i provozní záležitosti, jako byl nedostatek zaměstnanců nebo jejich odchody. Jako ředitelka musela často přebírat úkoly, které by jinak spadaly na jiné pracovníky, včetně údržby budovy a řešení technických problémů, což bylo náročné. *„Stejná práce a méně lidí. Když někdo chybí, tak se to hrozně těžko všechno dělí a ta práce se kumuluje.”*

Vzhledem k tomu, že paní Šedá spadá pod církevní školu, tak nemá takovou podporu od zřizovatele, jako obecní školy. *„Ty se o to vůbec nestarají, těm to udělá obec. Třeba teď jak tu mám malování ... já musím rozhodnout, já to musím financovat a zlobit se s téma řemeslníkama.”* Paní Šedá si uvědomuje, že tento aspekt její práce je časově náročný a vyžaduje hodně administrativní práce, což je pro ní často únavné.

Jako bonusové však vnímá, že dotace, které dostávají mohou narozdíl od obecní školy využívat dle svého uvážení. *„Máme zase třeba víc volnosti v těch finančních záležitostech. Ta dotace je jako jeden pytel a z toho můžeme teda můžeme financovat.“*

Během své kariéry si paní Oranžová udržovala demokratický styl vedení, kde se rozhodování týkalo všech členů týmu, což přispívalo k pozitivní pracovní atmosféře a efektivní spolupráci.

8. Analýza dat

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu společných témat napříč rozhovory. Na základě postupu analýzy dle IPA byly identifikovány tři hlavní kategorie, které odpovídají na výzkumné otázky a poskytují pohled na profesní dráhy v tomto specifickém kontextu.

První kategorie, **Determinanty profesní dráhy ředitele/ky**, zahrnuje faktory a vlivy, které formovaly cestu jednotlivých respondentů k jejich současné pozici. Tento přehled zahrnuje nejen osobní a profesní zkušenosti, ale také klíčové momenty, které respondenti a respondenty považují za rozhodující pro jejich kariérní směřování.

Druhá kategorie, **Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení**, se zaměřuje na to, jak jednotliví ředitelé a ředitelky vnímají svou roli a jak si konstruují svůj přístup k vedení. Do této kategorie spadají subkategorie jako "Já a moje škola", "očekávání a zkreslené představy". Dále je součástí analýzy subkategorie zaměřující se na kritická období, kterými většina ředitelů a ředitelek během své kariéry procházela.

Třetí kategorie, **Muž v učitelské profesi**, se zaměřuje na hlediska spojené s přítomností mužů ve feminizovaném prostředí mateřských škol. Tato kategorie zkoumá vnímání mužů v této profesi a výzvy a příležitosti spojené s tímto genderovým aspektem. Použití slova "učitel" místo "ředitel" má dva hlavní důvody: zaprvé, jak bylo uvedeno v teoretické části, aby se někdo stal ředitelem nebo ředitelkou mateřské školy, musí absolvovat tři roky praxe na pozici učitele, takže všichni ředitelé mají zkušenosti jako učitelé. Zadruhé, ředitelé a ředitelky často sami o sobě mluví jako o učitelích, proto je vhodnější tuto kategorii zahrnout pod tímto názvem jako slovo řediteli v tomto případě "nadřazené".

V každé z těchto kategorií jsou zahrnuty subkategorie, které poskytují hlubší náhled do jednotlivých aspektů profesních drah ředitelů a ředitelek. Na začátku každé kategorie je tabulka, která slouží pro přehlednost. Tabulka uvádí kategorii, její subkategorie a jejich vynořující se témata. Některá témata se objevovala pouze u poloviny respondentů a proto nebylo třeba dávat prostor jejich analýze.

8.1. Determinanty profesního rozvoje

Všichni dotazovaní popsali, že byli nějakým způsobem předurčení k postu ředitele/ky mateřské školy, Každý z nich však zdůrazňoval odlišné aspekty této předurčenosti. Někteří dotazovaní kladli důraz na vrozené kompetence, zatímco jiní se zaměřovali na dovednosti získané během života, které jim pomohly dosáhnout této pozice. Někteří byli inspirováni ostatními, což ovlivnilo jejich kariérní volbu. Významnou roli také hrály osobní zájmy a vlastní zásady. Tato kapitola má za cíl odpovědět na výzkumnou podotázku: Jaké zkušenosti ředitelů a ředitelek formovaly jejich profesní dráhu?

Tabulka 3

Determinanty profesní dráhy ředitele/ky

| Determinanty profesní dráhy ředitele/ky | | | | | | |
|---|------------------|-----------------------------|-------------|-----------------|----------------|-----------|
| Subkategorie | Rodící se témata | | | | | |
| | paní Oranžová | pan Modrý | pan Fialový | pan Zelený | paní Červená | paní Šedá |
| Vrozené kompetence | Vůdčí typ | Vůdčí osobnost | | Potřeba pomáhat | Chtěla pomáhat | |
| | Role od dětství | Povahou extrovert | | Blíž k mladším | | |
| | Dominantní typ | Herec | | | | |
| | | Vztah k výchovatelské práci | | | | |

| | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------|
| Získané kompetence | Kroužky, chaloupky | Určený k pozici | Instruktor lyžování | Nejstarší pečuje o nejmladší | Četba, Jóga, sporty a umění | Být solidní |
| | Organizace, vedoucí | Hlavní vedoucí tábora | Praktikant | Mladší bratr | Nemocniční škola | Matka učitelka |
| | Skaut, tábory | | Jazyky a sporty | | Drtila angličtinu | |
| | Kurzy, programy | | Vzory ve výchově a vzdělávání | | Maminka manažerka | |
| | | | Výzkum ve fyziologii dětí | | Hezké vzpomínky na učitelku | |
| | | | | | Hodná sestřička | |
| Zájmy | Církev | | Práce sester | | | |
| Nezájem | Neměla jsem ty ambice | | | | | |
| | Nechtěla jsem | | | | | |

8.1.1. Vrozené kompetence

Napříč rozhovory se jako základní determinant, který respondenti a respondentky považovali za klíčový pro svou kariéru, ukazovaly vrozené kompetence. Pro dotazované bylo klíčové, že mají určité vlastnosti, které jim pomáhají v učitelské profesi. Když byli dotázáni na to, jaké klíčové momenty vedly k jejich stávající pozici, většina z nich

rozvedla právě charakteristické rysy a vlastnosti, které považují za důležité jak pro pozici ředitele, tak i učitele.

„Tak asi vždycky jsem byla takový nějaký vůdčí typ.“ (paní Oranžová)

„Patřil jsem spíš k těm jakoby vůdčím osobnostem“ (pan Modrý)

„Jsem asertivní a empatická.“ (paní Šedá)

Dotazovaní považovali za důležitý aspekt také potřebu pomáhat druhým a vztah k práci učitele. Práce v mateřském školství je často vnímána jako práce, kterou lidé vykonávají z lásky a ne kvůli penězům. Ředitelé a ředitelky se často pozastavovali nad důležitostmi předškolního vzdělávání, avšak uváděli, že platové ohodnocení v této oblasti není vysoké. Montecino et al. upozorňují na to, že je na politické úrovni nezbytné zvýšit prestiž povolání učitele v mateřských školách. Jedním z účinných opatření by bylo navýšení platového ohodnocení. Rovněž uvádí, že je klíčové zvýšit informovanost veřejnosti o významu mateřských škol (Montecino, Philominraj a Saavedra, 2024).

„Co mě k tomu jako táhlo, jestli to byla ta potřeba jako pomáhat.“ (pan Zelený)

„Já chci taky pomáhat lidem skrze tu jógu.“ (paní Červená)

„Já bych chtěla pomáhat tady těm dětem, které mají nějaké problémy.“ (paní Červená)

„Mám celkově jako blíž k těm mladším, více než k dětem na základní škole.“ (pan Zelený)

„Ta práce s dětma mě bavila. Vždycky jsem k ní měl nějaký vztah.“ (pan Modrý)

Dotazovaní sami hovořili o tom, že si své vlastnosti, které je vedly ke kariéře ředitelů a ředitelek, uvědomují až zpětně. Tento retrospektivní pohled ukazuje na jejich neustálou snahu se profesně rozvíjet. Jejich schopnost reflektovat své zkušenosti svědčí to o tom, že o své práci stále přemýšlejí a snaží se pochopit, jak jejich osobní rysy a vlastnosti ovlivnily jejich profesní dráhu. Reflexe minulých zkušeností jim umožňuje lépe porozumět nejen sami sobě, ale také díky tomu mohou lépe nahlížet na adepty ucházející se o pozici zástupců a zástupkyň, nebo nadcházející učitele a učitelky.

„Nějak až teďka zpětně, když jsem si nad tím přemýšlela v rámci leadershipu vloni, tak vlastně když jsme hledali, kdy jsme se nacházeli tu svojí nějakou roli, tak si myslím, že vlastně už v tom dětství.“ (paní Oranžová)

„Určitě můj povahový rys mně minimálně k tomu dopomáhá, a to je to, že jsem spíš extrovert nejsem introvert.“ (pan Modrý)

„Jako dneska po mnoha letech zkušeností vím, že jako učitel, který je vyhraněným introvertem, nechci říct, že nemůže být dobrý učitel, ale upřímně minimálně na tom mateřským/základním školství se to moc neslučuje. Jo, tam člověk musí do jisté míry velkej extrovert ... musí to bejt do jistý míry velkej takovej herec ...“ (pan Modrý)

Z výše uvedených citací vyplývá, že respondenti a respondentky vnímají své vrozené vlastnosti jako zásadní aspekty jejich profesního směru a vstupu na současnou vedoucí pozici. Peter Burke uvádí, že individuální dispozice může působit jednotlivě nebo v kombinaci s jinými aspekty z osobního prostředí. A v obdobích, kdy je pro jedince intenzivně důležitá, se může stát hnací silou ovlivňující pracovní chování a kariérní cyklus (Burke, 1987).

Období, které Burke zmiňuje, bylo pro jednoho respondenta zásadní. Sám uvádí, že jeho podmínky byly zcela odlišné a ovlivnily způsob, jakým současně pohlíží na svět. Je zřejmé, že velmi záleží na tom, jak se okolnosti sejdou.

„Vyrostl jsem v úplně jiných podmínkách než vy. Jo, vy jste vyrostli ve svobodný společnosti, což vám strašně přeju a je to hrozně bezvadný, ale já už nikdy nedokážu takhle myslet. Jo, já jsem vyrostl v nějaký společnosti, která byla úplně jiná, nechci nazvat totalitní, ale byla to, že jo, prostě taková socialistů komunistické společenství, kde to dětství vypadalo poměrně jinak, odlišně.“ (pan Modrý)

Potřeba pomáhat druhým a vnitřní vztah k práci učitele tvoří významnou motivaci pro jejich setrvání v této profesi i přes to, že si uvědomují, že jejich platová ohodnocení jsou poměrně nízká. Důležité je také poznamenat, že respondenti a respondentky často reflektují své zkušenosti a vlastnosti retrospektivně a uvádí, že si je v prvních chvílích neuvědomovali. Někteří z nich se nad vlastní minulostí zamysleli až v okamžiku, kdy tvořili myšlenkovou mapu (časovou osu).

8.1.2. Získané kompetence

Podobně jako u vrozených kompetencí, i své získané kompetence ředitelé a ředitelky rozvíjeli již v dětství nebo během dospívání. Někteří z nich vedli tábory a kroužky, jiní se starali o mladší sourozence a kamarády. Vedení kroužků a táborů mohlo ředitelům a

ředitelkám dopomáhat v jejich následné profesi. Ještě před nástupem do funkce si totiž osvojili vedení a organizování a práci nejen s dětmi, ale i s jinými vedoucími.

„V rámci naší farnosti jsme jezdili s dětma na takzvané chaloupky.“ (paní Oranžová)

„Takže tam jsem vlastně už jako organizovala i ty letní věci, nebo spoluorganizovala se staršíma, kteří byli plnoletí.“ (paní Oranžová)

“No a po revoluci jsem začla působit ve skautu, kde jsem byla i vedoucí oddílu.“ (paní Oranžová)

„Spolupracovala jsem se salesiány v rámci jejich činnosti, takže letní tábory indiánské, středověké a tak dál. No takže, takže tak nějak mám pocit, že to bylo jako takové přirozené mé povolání.“ (paní Oranžová)

„15 let jsem dělal vlastně vedoucího tábora. Opravdu od postavení až po zbourání tábora a po rozeslání přihlášek po vymyšlení cen a táborových her. Ve vedení těch vedoucích, takže vlastně to byla taková moje soukromá, vlastně příprava na učitelství.“ (pan Modrý)

„Už od sedmnácti let jsem byl poprvý jako instruktor lyžování, protože jsem si dělal kurz, co nejdřív to šlo.“ (pan Fialový)

„Další podmět, který mě k týhle tý práci nějakým směrem směřoval a utvářel, přes ten oddíl přírodovědný, byl fakt, že jsme jezdili na tábory a od těch čtrnácti/patnácti let jsem jezdil jako praktikant, vlastně dlouho do vysoké školy.“ (pan Fialový)

Starost o sourozence zařazují do subkategorie získaných kompetencí, protože respondenti a respondentky často uváděli, že tuto roli „museli“ zastávat, což naznačuje, že jim byla přidělena okolnostmi (i když zde nepochybně hrály roli i vrozené schopnosti). Starost o mladší příbuzné a kamarády byla první zkušeností podobná učitelství, kterou někteří respondenti a respondentky prošli. Když o ni mluvili bylo zřejmé že vnímali, že by tuto pozici mohli nebo měli zastávat starší, ať už jejich rodiče a prarodiče, či příbuzní ostatních hlídaných dětí. Tato pozice staršího člena skupiny, který se o mladší stará není vždy samozřejmostí a patří proto k vytvořeným kompetencím.

„Většinou byli mladší a někdo je musel trošku zorganizovat.“ (paní Oranžová)

„Tam prostě fungoval takový ten princip, že nejstarší opečovává ty nejmladší. A já jsem byl ten nejstarší.“ (pan Zelený)

„Já jsem musel obstarat toho tříletýho bratra. ... A vlastně už jsem fungoval v tý roli toho otce.“ (pan Zelený)

Rodinné zázemí a okolnosti také figurovaly v profesních cyklech ředitelů a ředitelk. I tuto oblast popisuje Burke, když říká, že pozitivní, pečující a podporující osobní prostředí, které není v konfliktu s kariérními povinnostmi, bude pravděpodobně mít příznivý vliv na průběh kariéry (Burke, 1987). Někteří respondenti a respondentky se inspirovali profesí svých příbuzných, což jim pomohlo se v tom směru rozvíjet ještě před tím, než se sami vydali touto kariérní cestou.

„Jak ta matka byla učitelka na střední škole, tak jsme tím tady byli zasaženi. ... Vědělo se z tý školy, jak se mají lidi chovat ... abychom byli solidní ... tohle určitě byl ten základ až už se neuvažovalo o tom že by bylo něco jiného.“ (paní Šedá)

„Sestry šly studovat pedagogickou fakultu a já jsem to v podstatě prožíval s nima.“ (pan Fialový)

„Protože jsem dělal výzkum ve fyziologii dětí, i vlastně přes neurovědy, tak jsem, a hlavně teda díky sestram, které jsou obě učitelky, se rozhodl, že se vrátet k těmhle těm dětem je strašně důležitý.“ (pan Fialový)

„Manažerská práce, jako ženy, která vede pobočku s 50 lidma ... měla (jsem) doma vlastně takový vzor jako maminky manažerky, takže to byla inspirace.“ (paní Červená)

Osobní prostředí nemuselo být pouze doma, paní Červenou například motivovaly vzpomínky z mateřské školy či nemocnice.

„Milovala (jsem) svojí paní učitelku v mateřské škole, jako většina dětí miluje, pokud není nějak šikanová.“ (paní Červená)

„Hodná sestřička, která mi četla v pohádky karafiátovy broučky. A to a já jsem si na to vzpomínala a říkala jsem si i v tu dobu. Jako po té mateřské škole, že že chci být učitelka mateřské školy.“ (paní Červená)

Okolnosti, které mohly mít pozitivní vliv na průběh kariéry mohly být i režimem určené pozice, jak uvádí pan Modrý:

„Všichni jsme byli ve státních službách v podstatě, takže jsem byl jakoby určenej k tomu, že jednou budu vedoucí potravin.“ (pan Modrý)

Další často zmiňovanou kompetencí, kterou respondenti získali během svého života, bylo vzdělávání. Podle zákona může pozici ředitele nebo ředitelky školy zastávat pouze osoba s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. To však není jediné vzdělání, které pro tuto funkci ředitele a ředitelky vedlo. Pan Fialový a paní Červená, kteří vedou soukromou mateřskou školu, byli mimo jiné motivováni k založení školy svým jazykovým vzděláním a sporty.

„Navíc pořád jsem tam měl spojení těch jazyků a toho sportu. Co mě vlastně ovlivnilo od začátku, jak v podstatě rodiče k těm sportům mě vedli a potom k tomu vzdělávání přes ty vzory, který jsem už popisoval.“ (pan Fialový)

„Tam jsem se takhle vzdělávala a cvičila jsem. I s těma dětma jsem to jakoby uplatnila, kde jsem prostě byla, tak tam jsem uplatňovala i tu jógu.“ (paní Červená)

„Když jsem dostudovala tu didaktiku a chtěla jsem si znovu zkusit učit, tak jsem se znovu vrátila do nemocnice. A učila jsem na Bulovce jako v nemocniční škole a tam mi dali učit ještě i angličtinu ... protože já jsem za tu jógu cestovala tady po Evropě ... Poslali mě jako na nějaký rekvalifikační kurz, takže já jsem se vlastně tam drtila angličtinu všechnu to gramatiku ... Ona je důležitá pro mě, protože já jsem tam dostala nějaké impulsy ... k tomu založení škol ... vzdělávat jazykově.“ (paní Červená)

Ředitelé a ředitelky se nevzdělávali pouze před nástupem do funkce, ale mnozí z nich uvedli, že mají tendenci se vzdělávat i nadále. Aktivně se zapojují do různých kurzů a programů, aby si udrželi a rozšířili své znalosti a dovednosti. Získávání nových kompetencí tedy považují za důležitou součást svých profesních drah.

„Teď jsem se přihlásila vlastně do kurzu ředitel koučem.“ (paní Oranžová)

„Loni jsem prošla ročním programem leadershipu a teďka jezdím na program do Libchav.“ (paní Oranžová)

„Potkal jsem zajímavé profesory, kteří mě chtěli do skupiny ... a já jsem tam přes tu vědu.“
(pan Fialový)

„Jezdím od roku 2013 na tyhle konference.“ (pan Fialový)

Determinanty profesní dráhy ředitelů a ředitelky mateřské školy jsou výsledkem kombinace vrozených a získaných kompetencí, které se utvářely již od dětství. Vzdělávání a osobní zkušenosti získané v průběhu života, byly pro některé nedílnou součástí jejich profesního rozvoje a mohly hrát klíčovou roli v jejich zájmu o profesi ředitele a ředitelky mateřské školy.

8.2. Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení

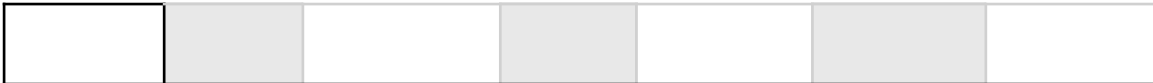
Tato kapitola si klade za cíl odpovědět na výzkumnou podotázku: Jak ředitelé a ředitelky prostřednictvím svých prožitků konstruují osobní perspektivy a přístupy k vlastnímu vedení? V následující tabulce se objevují témata, která se rodila během analýzy rozhovorů a vázala se na společné prožitky ředitelů a ředitelky k jejich konstrukci vlastního vedení.

Tabulka 4

Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení

| Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení | | | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Subkategorie | Rodící se témata | | | | | |
| | paní Oranžová | pan Modrý | pan Fialový | pan Zelený | paní Červená | paní Šedá |
| Já a moje škola | Přijde o práci s dítětem | Běh a myšlenkové směřování školy | Výchova je základ | Výzva | Vzdělávat se jazykově | Demokratický styl |
| | Nápady, posouvat školu | Udávat rytmus a cíl | Vzdělávat děti | Problém s telefonováním | Vegetariánství | Chystám se do důchodu |
| | Posouvat děti | Na vrcholu kariérního růstu | Vracet se k dětem | Na odchodu | Založím školu | |
| | | Přišel o práci s dítětem - vykompenzoval | Genderové vyvážení | | Předávat zkušenosti | |
| | | Vstup do ráje | Založíme školu | | Požehnáno | |

| | | | | | | |
|---|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| | | | zásadní pro celý život | | Chci pomáhat skze jógu | |
| | | | Rozvíjet děti všestranně | | Investovat do ní | |
| | | | Vzdělání, ne byznys | | Posouvat dál | |
| | | | Bilingvní | | Už připravená | |
| | | | | | Dostupný úvěr | |
| Očekávání společnosti a zkršená realita | dítě mít rádi | Učitelé si s dětmi hrají | S dětma se dá pracovat | Lidi si chodí hrát | Profit | Stejná práce, méně lidí |
| | předávat informace | Konkurz | Strašně náročná práce | Skulina v zákoně | Za pochodu | Péče o budovu |
| | V bezpečí | Naivní představy | Instituce vychovává víc | Konkurz | Nebyla zástupkyně | Rozdělení za Covidu |
| | dobří učitelé | Nejdu za kariérou | Nálepky mužů | Třídní | | Nebyl konkurz |
| | nenaplní očekávání -> konflikty | | | 20:20 | | |
| | Úzkostná maminka | | | Kolektiv - psycholožka | | |
| Moje očekávání od učitelů | empatický | | Buňky a motivace | | Týmový | |
| | srdcem | | Týmový hráči | | | |
| | znalosti, dovednosti a přístup | | Poslání | | | |
| | | | Role | | | |
| | | | | | | |
| Kritické období | nástup do pozice | Blížím se vyhoření | | Krize | Problematická osoba | Přípravný týden |
| | Nic nevím | vyhořím, nebo spáchám zločin | | Vyšumělo | Únavový syndrom | Kolotoč |
| | | | | | Pauza | Potíže provozu |



8.2.1. Já a moje škola

Ředitelé a ředitelky často mluvili o svých školách, o jejich programech a nastaveních. Pro mnohé z nich se škola, ve které působí, stala nedílnou součástí jejich profesní dráhy. U těch, kteří si založili vlastní školu, se začala projevovat jako téměř součástí jejich identity. Napříč rozhovory se opakovaly tři zásadní otázky, které nastiňovaly jejich vztah ke škole: Kdy vnímají, že má jejich pozice ředitele smysl? Jaké to bylo stát se ředitelem, jaké to je být ředitelem? V jaké části kariéry se teď nachází?

Kdy vnímají, že má jejich pozice ředitele a ředitelky smysl?

Mnozí ředitelé a ředitelky uvádějí, že jejich rozhodnutí pracovat v této oblasti vychází z osobního smyslu pro přínos a touhy pomáhat ostatním. Přestože se někteří z nich museli vzdát každodenního kontaktu s dětmi, kompenzují tuto ztrátu uspokojením svých vůdcovských potřeb a snahou ovlivňovat chod školy.

„Přišel (o práci s dětma) prostě z nějakých 6 hodin, kdy ta učitelka je s těma dětma, tak já jsem v průměru tak 2 hodiny denně max jo, takže o to jsem přišel. Zase jsem to vykompenzoval možností tady ukojit nějaký ty svoje potřeby toho vůdčího charakteru, že tady můžu určovat běh tý školky, takže to, o co jsem přišel u těch dětí, tak zase si můžu kompenzovat tady.” (pan Modrý)

„jako tehda jsem nechtěla být ředitelkou. Jako vůbec jsem neměla ty ambice, protože mě bavilo hrozně moc s těma dětma jako pracovat, jezdit na tábory, pracovat s nima po odpoledních, v těch kroužcích různých a věděla jsem, že na to nebudu mít tolik času. Když se stala ředitelkou, taky jsem neměla.” (paní Oranžová)

Jakým stylem k vedení školy přistupují a jakým způsobem naplňují svoji pozici má zásadní dopad i na jejich podřízené.

Vztah mezi učiteli a jejich řediteli má vliv také na stabilitu školy a celkovou atmosféru (Carter, 2000). Učitelé oceňují, když ředitelé projevují respekt, důvěru a jasně

definují vizi školy. Rádi sdílejí své názory a preferují otevřenou komunikaci namísto formalit, které se mohou jevit jako pouhé úkony bez skutečného zájmu. Dále, investice do fyzického prostředí školy, kterou ředitelé zajišťují, má významný vliv na spokojenost učitelů. Učitelé se také negativně vyjadřují k situacím, kdy ředitelé nedodržují svá slova, což může podkopat důvěru a respekt mezi nimi a jejich nadřízenými (ibid). Tato očekávání učitelů ukazují, jak chování a postoje ředitelů mohou zásadně ovlivnit pracovní prostředí a efektivitu školy.

Pro ředitele a ředitelky bylo důležité si uvědomit, že jejich pozice má hluboký smysl a že vzdělávání dětí na předškolní úrovni je skutečně přínosné.

„výchova v rodině, to je asi základ pro všechno, v podstatě. Proto jsem se i rozhodl dělat školku, protože vrátit se k těmhle dětem, vzdělávat tyhle děti je důležitý.“ (pan Fialový)

„Rozvíjet děti všestranně. ... opravdu ta všestranná výchova a vzdělávání je strašně důležitý pro ty děti. Mohou si toho osahat co nejvíc, a pak se vydají cestou třeba nějakýho fokusu na něco, co je baví. Ta všestrannost je ale základ pro všechno.“ (pan Fialový)

Ředitelé a ředitelky se vyjadřovali k tomu, že se neustále snaží o své vlastní vzdělávání a posouvání školy kupředu. Zmiňovali také důležitost investice do školního prostředí a byli si často vědomi svých programů. Takové vedení by mohlo mít na učitelský kolektiv pozitivní vliv.

„Sem tam nějaký webinář ... pořád se vzdělávám v tom oboru, abych věděla, co se děje, jaké jsou nové trendy a přístupy a tak. A jako chci tu školku posouvat, ale mám tady i ten tým, který se také dál vzdělává. Když si nevyberou, tak jim něco doporučím, ale oni většinou bývají aktivní a vyberou si samy.“ (paní Červená)

„Já mám spíš ten demokratický styl, že děvčata hodně spolu rozhodují ve školce. ... No, jistě jsou někdy věci, kdy ta ředitelka musí rozhodnout, aby se to tam nerozvolnilo ... a pracujeme na tom, abychom vzájemně i ty třídy spolupracovaly.“ (paní Šedá)

„Jak jsem říkal už v tom dětství, že potřebuju jako vést, tak mám radost z toho, že můžu určovat jakoby běh a myšlenkové směřování té školky, udávat i nějaký prostě rytmus nějaký cíl jo. Takže jsem začal okamžitě zavádět takový jako prvky.“ (pan Modrý)

Jaké to bylo stát se ředitelem, jaké to je být ředitelem?

Pro dotazované nebylo stát se ředitelem či ředitelkou školky jednoduchým úkolem. Každý z nich měl unikátní zkušenosti s tímto přechodem, který prožíval různými způsoby. Ačkoli měl každý jinou zkušenost se vstupem na pozici a každý ho prožíval jinak. Co měli společné byl jejich zájem o prosperitu školy.

„pro mě to bylo jako vstup do ráje. Jo, já měl pocit, že jsem z pekla se přesunul do ráje.”
(pan Modrý)

„Vzal jsem to. Ale důvodem vlastně byla spíš výzva, ne že bych si chtěl něco dokazovat, ale měl jsem třeba problémy s telefonováním s cizími lidmi, to bytostně nesnáším.” (pan Zelený)

„Já jsem se rozhodla, že teda založím tu školku. ... Bylo mi jako požehnáno, protože já už jsem to všechno rozjížděla. V té době jo, ale vlastně já jsem si říkala, aha, no, tak když to tam vidí i ten astrolog, tak asi jdu správným směrem.” (paní Červená)

„Hlavně všude se teď kon vlastně akcentuje to, proč jsem se dal do školky, jak je vlastně tohle období zásadní pro celý život, jak pro to zdraví pro ten aktiv healthy lifestyle, tak je to nastavení intelektový pro ty děti.” (pan Fialový)

Z případu paní Červené je navíc evidentní, že na prosperitě školy mělo zájem i město, které upřednostnilo předškolní vzdělávání před výnosnějšími projekty.

„Jako městská část byla úžasná, oni tady měli vyšší nabídky i na jiné projekty, jako například střední školu a podobně, ale tím, že jsem chtěla zachovat tu mateřskou školu, tak vybrali ten můj projekt. Předtím tady byla vlastně ta státní, všechno bylo připravené, akorát to nebylo vybavené, bylo to prázdné.” (paní Červená)

„Na základě toho, že ten projekt teda prošel a oni to zařídili, aby prošel. Já jsem dosáhla na úvěr od českomoravské záruční webové banky, která byla pro začínající podnikatele. S ročním odkladem splátek.” (paní Červená)

V jaké části kariéry se teď nachází?

V rámci konstruování vlastní profesní dráhy bylo pro mne zásadní pochopit, v jaké fázi své kariéry se jednotliví ředitelé a ředitelky nacházejí. Tento aspekt má zásadní význam pro

interpretaci jejich profesních zkušeností a rozhodnutí, která činí v průběhu své kariéry. V následujícím textu se zaměříme na aktuální fázi kariéry každého respondenta, jak je zřejmé z jejich vlastních vyjádření. Informace o jejich kariérních etapách jsou podrobně uvedeny v tabulce v sekci 5.2. informátoři.

„Tak to ještě důchod nebude ... Tady jsem 14. rok v roli ředitelky a vždycky si říkám, že bych měla myslet na to, abych včas odešla, ale kdy to včas bude, ještě nevím. A určitě si říkám, že dokud mám nápady a dokud mám tu školku kam posouvat, tak zatím na odchodu nejsem, ale uvažuji už směrem. Byla jsem teďka třeba lektorovat pro národní pedagogický institut, takže uvažuji i směrem, že bych mohla případně třeba předávat už nějaké své zkušenosti dál.” (paní Oranžová)

„Jsem asi na vrcholu svého kariérního růstu, tak bych řekl, že asi víc už asi vejš jako nepůjdu. Jestli vydržím do důchodu, být ředitel, mno, upřímně to není v rukách ředitele. Jo, my vlastně máme funkční období na 6 let.” (pan Modrý)

„Teď se za pár měsíců chystám do důchodu takže nějaký lídr chipy a tyhlety věci už mě jako trošku míjí.” (paní Šedá)

„Teď mám jakože důvod, budu mít pauzu a je to můj nějaký životní milník. Co jsem si řekl, že prostě do určitého věku tohle podniknu, a vzhledem k tomu, že ten věk už se kvapem blíží, tak je potřeba s tím něco udělat.” (pan Zelený)

„No a chtěla bych se trošku už jakoby zklidnit z té výkonný funkce a jako ubírat a už spíš být ten poradce a předávat ty zkušenosti.” (paní Červená)

8.2.2. Očekávání společnosti

Ředitelé a ředitelky se během svých rozhovorů pozastavovali nad tím, že má společnost často zkrslené představy o tom, jak předškolní vzdělávání a pozice ředitelů a ředitelek skutečně fungují. Vedoucí pracovníci/ce mateřských škol se často setkávají s nerealistickými očekáváními, která na ně veřejnost klade. Zároveň si však uvědomují, že nenaplnění očekávání rodičů může mít pro ně nepříznivé důsledky. Ve svých rozhovorech často zmiňovali, co od nich společnost očekává, jaká jsou očekávání ohledně školy, kterou vedou, a jaké zkrslené představy veřejnost o této instituci má.

„Když se nenaplní člověka očekávání, tak vlastně dochází pak ke konfliktům ... Samozřejmě jako očekává i nějaké, jako že ho budeme vzdělávat a připravovat na školu. Ale to většinou ve školce napadne ty rodiče až někdy ten poslední rok před školou, když tady dávají to malinké dítě, tak vlastně ještě nepředpokládají o tom, jak ho budeme připravovat na školu. I když už připravujeme tím, že třeba ho učíme, že jde na záchod, že si umyje ruce, že se obleče sám a tak dál.” (paní Oranžová)

„A vlastně někdy i je vidět, jak ty maminky, když dávají poprvé své třeba tříleté dítě do školky. Jak vlastně ani to dítě není tak úzkostné, jak ta maminka, která vlastně ho má odevzdat a odpojit se od něj a jít pryč. Určitě očekávají jako to, že to děti dítě budeme mít rádi.. ” (paní Oranžová)

„Je to jenom tím přístupem a tím, jak jim to v podstatě podáváte. Takže s těma dětma se dá pracovat úplně jako skvěle, no, a proto to děláme. Když je sledujete potom, ty děti, tak z toho máte radost, když se jim prostě daří pak v životě a hlavně, že z nich vyrůstají slušní lidé.” (Pan Fialový)

Co lidé nevidí, že musí ředitelé dělat?

Rodiče dětí od nich očekávají základní věci jako fungování školy a jejich lásku k dětem. Co ale nevidí je to, že ředitelé a ředitelky sami musí často zaskakovat za své učitele nebo dokonce za jiné pracovníky.

„A od ředitele hmm, já si myslím, že očekávají, že ta školka bude fungovat, že to budou dobří učitelé, protože většinou když potom se narazí, že něco někde zaskřípe, tak se samozřejmě rodič, pokud mu to nešlo přes paní učitelkou, tak se obrací potom už na ředitelku nebo na ředitele, že?” (paní Oranžová)

„Když jsou tam i nějaké potíže, jo, zejména teda provozního rázu, když třeba někdo chybí nebo odejde, tak je to strašně náročné. Ředitelka má multifunkční roli – to není jen vedení lidí a stanovení cílů, aby všichni táhli za jeden provaz, ale kolikrát se stane, že nejsou provozní a ředitelka musí jít vytřít podlahu nebo chodit do kuchyně vařit.” (paní Šedá)

„Dlouho jsem neměla zástupkyni, až v posledních letech jsem měla štěstí na schopnou zástupkyni, která byla přímo vystudovaná a pomohla mi pochopit rozdíly v kvalitě vzdělávání, které se v posledních letech výrazně posunuly.” (paní Červená)

Nízký zájem o pozici

Navzdory tomu, že existují specializované programy zaměřené na přípravu budoucích ředitelů, mnoho absolventů těchto programů se nakonec nejsou o pozici ředitele a ředitelky ucházet. Jak uvádí statistiky ČŠI, o pozici ředitelů a ředitelek je poměrně nízký zájem (ČŠI, 2018). Důvody mohou být různé, například nedostatek sebevědomí nebo obavy z naplnění očekávání spojených s touto profesí (Browne-Ferrigno, 2003).

„No, takže jsem šel do konkurzu, no tak byli jsme 2. Takže to vítězství to nebylo tak těžký. (pan Modrý)

„Když se původně hledalo ve vlastních řadách a já nesplňoval jednu podmínku, kterou byla tříletá praxe v oboru, protože jsem měl pouze dva a půl roku, nebyl jsem na prvním místě. Nakonec, když nebylo z čeho vybírat, zákon umožňuje, že pokud není vhodný kandidát, může být v mém případě někdo ze školky vybrán, protože nesplňuje pouze jednu podmínku.” (pan Zelený)

„Když jsem začínala jako ředitelka, měla jsem za sebou pouze tříletou praxi v mateřské škole a seznamovala jsem se s novými povinnostmi tak nějak za pochodu.” (paní Červená)

Zároveň se s tímto problémem pojí i zkreslené představy společnosti, které mnoho dotazovaných uvádí.

„Samozřejmě to bylo spojeno s takovou tou naivní představou, jak je to všechno hezké s těmi dětmi. ‚Je to pohodička, jak si všichni hrajeme.‘ No, samozřejmě jsem to viděl naprosto zkresleně, jak to vidí asi drtivá většina rodičů zvenku.” (pan Modrý)

„A když byl poslední konkurz a měli se hlásit nějaký budoucí ředitelé, tak se nám ... hlásili automechanici, kadeřnice a tak dále ... Tam byla ta představa, že lidi si sem chodí hrát a nic se nedělá.” (pan Zelený)

Je možné, že právě tyto zkreslené představy, které lákají na pozici lidi zvenčí, jsou v kombinaci s povinnými třemi lety ve funkci učitele důvodem, proč o zdánlivě krásnou práci nemá tolik lidí zájem. Možná že právě ti, kteří si praxí v mateřské škole prošli, si později uvědomí, že je vedoucí pozice neláká. Nebo, jak uvádí pan Modrý, je to z toho důvodu, že do školek chodí lidé s láskou k dětem, zatímco lidé s touhou po vedoucích pozicích míří do lukrativnějších institucí.

„Nejsou to vyložené lidé zaměřeni na kariéru. Oni to šli dělat, protože je ta práce bavila. Na rozdíl od jiných oblastí, jako je bankovníctví nebo byznys, kde jsou lidé více zaměřeni na kariérní postup. Tam lidé často postupují po kariérním žebříčku - od vedoucího kanceláře, přes ředitele sekce, až po vyšší pozice. Drtivá většina učitelů to tak ale nemá. Oni se rozhodli pro tuto práci, protože chtějí pracovat s dětmi. A k ředitelování se většinou dostávají z funkce učitele.“ (pan Modrý)

Zkreslené představy mají lidé i o lukrativě soukromých mateřských škol. Ne všechny jsou založeny za účelem zisku.

„Protože ono to trvá, říká se, že tři roky, když podnikáte, než se začne vydělávat, ale to trvalo možná deset let. Za tu dobu ale zaplat' pánbůh zaplatíme, co můžeme nějak zaplatit, ale výdělečný podnik to není.“ (paní Červená)

„To, co jsme původně s tou kamarádkou domluvili, tak nějak nedodržela. Nám šlo především o to vzdělávání, ne úplně jako byznys.“ (pan Fialový)

8.2.3. Kritické období

Fessler rozděluje kariérní cyklus do tří hlavních oblastí: osobní prostředí, profesní cyklus a organizační prostředí. Do osobního prostředí dle něj spadá krize, kterou si učitelé procházejí (Burke, 1987). Fesslerova práce se také opírá o průkopnickou teorii Frances Fullerové, která identifikuje tři fáze obav začínajících učitelů: obavy o sebe sama, obavy o úkol výuky a obavy o dopad (Kwee, 2020). Podle autorů byla krize většinou nedílnou součástí profesní dráhy učitelů a učitelek. Kritické období zastihlo všechny dotazované kromě jednoho.

„myslím, že asi nejkrizovější je událost byla, když jsem se stala ředitelkou mateřské školy, protože jsem fakt chtěla toužila po té základce. Jo, takže jako s tím jsem se asi musela chvíli srovnat.“ (paní Oranžová)

„Oni by mě tam samozřejmě chtěli, protože docela jsem se tam jako dobře zapsal. Ale já jsem byl vyhořelej, nebo cítil jsem, že se blížím vyhoření.“ (pan Modrý)

„Měl jsem před rokem docela krizi, kdy jsem byl na pokraji vyhoření, pak to nějak vyšumělo. Tak si myslím, že se to potom podepsalo. ... Před rokem jsem vlastně oznámil, že jsem byl tak na pokraji vyhoření, že musíme něco vymyslet.“ (pan Zelený)

„Dostala jsem se až do syndromu vyhoření. Nějakou dobu jsem to zvládala, ale pak jsem zjistila, že už jedu na rezervy. Nepohlídala jsem si to a skutečně jsem upadala do únavového syndromu, kdy jsem nemohla týden vstát z postele. Řekla jsem si, že to dál nemá cenu, a dala jsem výpověď.“ (paní Červená)

„Krizy byly za ty roky. Zejména o přípravném týdnu to na mě dolehlo, že to začíná všechno znovu. ... takový kolotoč furt dokola.“ (paní Šedá)

8.3. Muži v učitelské profesi

Tato kapitola si klade za cíl zodpovědět na výzkumnou podotázku jakým způsobem vnímají ředitelé a ředitelky přístup k mužskému elementu ve feminizovaném prostředí? A zároveň otázku zda se liší profesní dráhy mužů a žen na vedoucích pozicích v mateřských školách.

Tabulka 5

Muž v učitelské profesi

| Muž v učitelské profesi | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------|--------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|
| Subkategorie | Rodící se témata | | | | | |
| | paní Oranžová | pan Modrý | pan Fialový | pan Zelený | paní Červená | paní Šedá |
| Vnímání muže-učitele | Nadšení | Mužská ambice | Dáno platem | Ojedinelý strach | Nevnímala jiný přístup | Nesetkala s mužem |
| | Pedagogický Um jde stranou | Je rozdíl | | Vítáno | Muž zástupce - neprotěžen | Muselo by se vyzkoušet |
| | | Dveře se otevírají | | Mužský element | | |
| | Je třeba respekt | Radost | | Nebyl protěžován - naopak | | Nebránila |
| Nevnímala jiný přístup | Údiv | | | MŠ bez ZŠ neobvyklé | Nejsem zvyklá | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------|------------------|----------|---------------------|
| | | Ambice žen nebyla | | | Finančně | |
| | Ojedinelí | Pragmatik | | | | |
| Opodstatnění muže-učitele v MŠ | Chybí otcovský vzor | Osobnost člověka | Genderové vyvážení | Potřeba | | Bylo by to zajímavé |
| | | Maminkovské vs. příhrádky | Osobnostní role | Ženy neposlouchá | | Přínos pro děti |
| | | | Fyziologický vývoj dětí | | | |

8.3.1. Vnímání muže-učitele

Muži v mateřských školách, tedy v silně feminizovaném prostředí, zpravidla nepociťovali negativní přijetí. naopak se často setkávali s velmi pozitivním přístupem. Pan Modrý například popisuje případ „skleněného výtahu“, tedy lehčí prostupnosti na vyšší pozice (Casini, 2016). Tento jev má za následek prohlubování genderově nevyrovnaného genderového zastoupení na vedoucích pozicích (Smetáčková, 2007). Obliba ředitelů-mužů u rodičů také přispívá k popularitě jejich školy, ze které mohou muži-ředitelé profitovat.

„Prostě řeknu to na rovinu. Já jako chlap v mateřském školství se mi vlastně samy dveře otevírají tím, že tady je ta feminizace tak obrovská. Ty děti, že jo, ty ženy mají všude kolem sebe – od maminek přes učitelky. A já, kdykoliv přijdu jako chlap, už jenom to, že tam přijdu jako chlap vousatý, zarostlý se svým hlubokým hlasem, tak ty děti prostě na mě reagují úplně jinak.“ (pan Modrý)

„Jenom jedna maminka měla strach, že když jsme jeli na školku v přírodě, že její dítě bude se mnou na pokoji. ... To byl asi jediný moment, kdy někdo měl obavy ohledně toho, že jsem muž a teď tam jsem s malými dětmi. Naopak si myslím, že je to vítáno.“ (pan Zelený)

„K nám se dávaly děti do školky kvůli tomu, že tady hrál nějaký mužský element.“ (pan Zelený)

Ne každý muž ale ze své pozice muže opravdu profituje. Obě strany se tedy shodnou na tom, že je třeba pracovat na potlačení genderových stereotypů (Montecino, Philominraj & Saavedra, 2024).

„A ten přístup tam nebyl jiný... Nevnímala jsem to jako. Tam jsem to fakt nevnímala.”
(paní Oranžová)

„Neřekl bych, že bych očekával, že bych byl nějakým způsobem protěžován, protože jsem muž. Spíš bych řekl, že občas to bývá naopak. Každý má s nějakým učitelem jiný vztah, takže někdy jsem měl pocit, že to je spíš naopak. Bylo to tak, že občas mi to dávala najevo. Měl jsem profesorku, se kterou jsme se setkali ještě předtím mimo školu, a pak jsme se na sebe měli, řekněme, trochu alergii. Bylo vidět, že mezi námi je nějaký napětí, ale spíš z jiných důvodů než z důvodů genderových.” (pan Zelený)

„Můj muž dělal zástupce ředitele základní umělecké školy ... vykonával dvacet pět let. Když se konal konkurz na místo ředitele, očekával, že bude jeho nástupcem, protože byl zodpovědný za většinu výkonné práce, zatímco ředitelka se soustředila na reprezentaci školy. Nakonec ale byla do konkurzu dosazena jiná osoba, což ho psychicky zlomilo.” (paní Červená)

U mateřských škol respondentky častěji zmiňovaly, že se s muži setkávají pouze zřídka, a to především v kombinovaných rolích s ředitelem základní školy. Hlavními důvody, proč muži do předškolního vzdělávání nechodí, jsou dle respondentů a respondentek především finanční. Podle údajů MŠMT muži v pozicích ředitelů škol zpravidla vydělávají více než ženy, a ředitelé základních škol mají obecně vyšší plat než jejich kolegyně ve školách mateřských (MŠMT, 2020).

„Aby byl někdo samostatně ředitelem mateřské školy, s tím jsem se osobně neseťkala.”
(paní Červená)

„Určitě je to daný i tím platem a tak dále, že muži se do tohohle moc neřítí.” (pan Fialový)

„Myslím si, že jednak finančně, a také že se do toho pustí, pokud je to vlastně spojeno se základní školou a mateřskou školou. Když tam například není ředitelka, tak se většinou najde někdo, kdo zastane roli ředitelky, a to závisí na tom, jak si to škola nastaví.” (paní Červená)

Je třeba myslet na to, aby občas zvýhodněnou pozicí muže-učitele nešel pedagogický um stranou.

„Když nám sem přijdou studenti na praxi, nebo když sem přijde školní kaplan, nebo když jsme tady měli i učitele, děti reagují jinak. Jsou nadšené, že přišel muž, nebo že se najednou někdo chová jinak než paní učitelka. Ve své praxi jsem ale zažila i to, že někteří učitelé se spoléhají na to, že jsou muži, a pedagogické dovednosti jdou stranou.“ (paní Oranžová)

Sám sebe vnímá jinak

„No, a tak zase samozřejmě mužská ambice.“ (pan Modrý)

„upřímně, já jsem pragmatik jako chlap, já stojím nohama na zemi.“ (pan Modrý)

Vnímají, že by tam měl být

„se vracet k těmhle těm dětem je strašně důležitý. Vrátit i z pohledu toho vyvážení, protože chlapů ve školkách je strašně málo. I pro ty děti je to důležitý tam mít vzor jak ženy, tak muže.“ (pan Fialový)

„Ano, vnímám to tak, že jsem se dosud nesečkala s učitelem v mateřské škole, ale vím, že některé kolegyně měly učitele, a myslím, že by to pro děti, zejména pro chlapce, bylo zajímavé. Představuje to však otázku, jak by muž zapadl mezi učitelky; bylo by třeba to vyzkoušet. ... Pokud by zapadl a rozuměl si s kolegyněmi i dětmi, mohlo by to být přínosné.“ (paní Šedá)

Profesní dráhy mužů a žen se výrazně liší. Muži pocítují rozdíly v tom, jak jsou přijímáni a vnímáni okolím, včetně ostatních učitelek a rodičů dětí. Nicméně však je zřejmé, že profesní dráhy se liší nejen na základě genderu, ale i dalších faktorů. Rozdíly byly zřejmě například u rozdílného druhu školy. Ředitelé a ředitelky škol, které sami založili, se s nimi cítili více propojeni a měli větší tendenci propagovat svou školu a její program. Jejich vlastní profesní dráha často ustupovala za dráhou jejich školy. Dále hrály významnou roli i výchova a prostředí, ve kterém jednotliví ředitelé a ředitelky vyrůstali, což mělo na jejich profesní dráhu zásadní vliv.

9. Diskuze

V této práci je opakovaně rozebírána problematika nedostatku mužů v předškolním vzdělávání, která se týká i pozic ředitelů a ředitelek mateřských škol. Børve (2016) za problematické považuje například nedostatek mužských vzorů a utvrzování genderových stereotypů. Tvrdí, že pokud jsou způsoby chování a názory žen na mocenských pozicích považovány za normu, je to problematické pro muže-pracovníky i pro děti. Deng et. al. podtrhují potřebu většího počtu mužů-učitelů i na základě požadavků rodičů, kteří se například domnívali, že muži utváří vzory dospělosti a pocit bezpečí (2023). Zároveň se také zmiňovali o narušování genderových stereotypů (ibid). Na rozdíl však od Børveho, který považuje práci učitele v mateřské škole pro muže spíše za méně přístupnou, neboť nemohou ve feminizovaném kolektivu pracovat svým vlastním způsobem (2016), se Deng et. al. staví na druhou stranu, která tvrdí, že nedostatek mužů v předškolním vzdělávání umožňuje mužům rychlejší kariérní růst (2023).

Ačkoli se tyto dva zdroje neshodnou na tom, zda je v předškolním vzdělávání složitější prostupnost pro muže-učitele, či zda je naopak jednodušší, na důležitosti mužů v předškolním vzdělávání se shodují. U ředitelů a ředitelek mateřských škol tomu není jinak, v České republice je zastoupení mužů-ředitelů velmi nízké (Fárová 2014).

Dotazovaní ředitelé se neseťkávali s negativními reakcemi na to, že jsou muži v předškolním vzdělávání, kromě jedné výjimečné zkušenosti, kterou zažil jeden z respondentů. Někteří dokonce svými příběhy potvrzovali, že se v jejich případě profesní dráhy setkali s jevem zvaným skleněný výtah, který jim umožňoval snadnější postup na vedoucí pozici (Casini, 2016). Nebylo to však samozřejmostí. Ačkoli muži-učitelé v mateřských školách bývají takzvaní Tokeni (Foster, 2005) a bývá k nim přistupováno jinak, ne všichni respondenti a respondentky tento jev zažili. Z příběhu jedné respondentky je dokonce patrné, že jejímu manželovi, který pracoval 25 let jako zástupce ředitelky jeho gender nepomohl k tomu, aby se stal ředitelem.

Je důležité rozšířit povědomí o povaze práce ředitele školy. Existují mylné přesvědčení o tom, jak práce ředitele a ředitelky vypadá a co obnáší. Zároveň je třeba zvýšit povědomí o velmi nízké účasti na konkurzním řízení. Je možné, že ve skutečnosti, existuje značná míra zájmu o tuto pozici, ale zájemci jsou od ní odrazeni ještě dříve, než se

do konkurzu přihlásí. Toto zvýšení povědomí by mohlo motivovat potenciální budoucí ředitele a ředitelky během jejich studia, aby se touto cestou vydali

Jedním z hlavních důvodů, proč se lidé nehrnou do vedoucích pozic, je zkreslené vnímání fungování škol. Kromě toho ti, kteří by o takovou pozici měli zájem, často nemají potřebnou kvalifikaci. Na druhé straně, osoby, které se rozhodnou pracovat v mateřských školách, obvykle mají silnou vášeň pro práci s dětmi. Takový lidé mají menší tendence ucházet se o vedoucí pozice. Finanční aspekty jsou také klíčovým faktorem, proč muži do předškolního vzdělávání nevstupují častěji. Obě strany se shodují na potřebě potlačení genderových stereotypů.

Nízký zájem o pozici ředitele školy měl za následek i výběr ředitele, který nesplňoval všechny zákonem stanovené podmínky potřebné pro post ředitele školy. Tento stav poukazuje na hlubší strukturální problémy v procesu náboru a výběru vedoucích pracovníků v mateřských školách, kde nedostatek kvalifikovaných a motivovaných kandidátů vede k situacím, kdy jsou vybíráni jedinci, kteří neplní veškeré požadavky stanovené legislativou. Tento nedostatek kvalifikovaných uchazečů je alarmujícím signálem pro potřebu reformy v oblasti vzdělávání a profesní přípravy potenciálních ředitelů, stejně jako pro potřebu zlepšení náborových procesů, aby byly atraktivnější a přístupnější pro širší okruh kvalifikovaných kandidátů.

Problematika nedostatku mužů v předškolním vzdělávání a jejich nízkého zastoupení na vedoucích pozicích je komplexní a zahrnuje mnoho faktorů, včetně genderových stereotypů, platových nerovností a legislativních požadavků. Řešení těchto problémů vyžaduje systematický přístup, který zahrnuje nejen snahu o zvýšení atraktivity učitelské a vedoucí profese pro muže, ale také odstranění překážek, které brání ženám v jejich kariérním postupu.

Z analýzy vyplývá, že profesní dráhy ředitelů a ředitelk mateřských škol jsou výrazně ovlivněny kombinací vrozených a získaných kompetencí. Vrozené kompetence, jako jsou vůdčí schopnosti a asertivita, jsou považovány za klíčové pro úspěch v této roli. Respondenti rovněž zdůrazňovali význam zkušeností získaných během života, například vedení táborů či péče o mladší sourozence, které přispěly k jejich profesnímu růstu. Reflexe těchto zkušeností jim umožňuje lépe porozumět svým schopnostem a lépe připravit budoucí generace učitelů a vedoucích pracovníků. Burke (1987) podtrhuje, že

individuální dispozice v kombinaci s pozitivním osobním prostředím může výrazně ovlivnit pracovní chování a kariérní cyklus, což potvrzují i zjištění z rozhovorů s respondenty.

Ředitelé a ředitelky vnímají svou školu jako nedílnou součást své profesní identity. Často zmiňují, že jejich pozice ředitele má smysl zejména tehdy, když mohou ovlivňovat chod školy a přispívat k jejímu rozvoji. Mnozí z nich si kompenzují ztrátu každodenního kontaktu s dětmi tím, že naplňují své vůdčí potřeby a ovlivňují školní prostředí. Tento vztah ke škole a způsob, jakým naplňují svou pozici, má významný dopad na jejich podřízené a celkovou atmosféru ve škole. Jejich osobní prožitky a zkušenosti výrazně ovlivňují, jak přistupují k vedení školy a jak vnímají smysl své práce.

Zatímco legislativní podmínky pro posty ředitelů a ředitelek jsou jasně stanoveny zákonem (561/2004 Sb. a 563/2004 Sb.), literatura se doposud nesoustředila na detailní zkoumání profesních drah těchto vedoucích pracovníků. Pro zajištění kvalifikovaných ředitelů je nezbytné, aby splňovali nejen odborné požadavky, ale také aby získali praxi ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnostech vyžadujících podobné znalosti.

Ačkoli je problematika mužů ve vedoucích pozicích v mateřských školách důležitá, věnuje se jí jen málo odborné literatury. Doporučuji, aby se budoucí výzkumy zaměřily více na tuto oblast, aby bylo možné lépe pochopit a řešit překážky, kterým muži a ženy v tomto sektoru čelí. Toto rozšíření povědomí by mohlo přispět k vytvoření vyváženějšího a inkluzivnějšího prostředí ve vedení mateřských škol.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na profesní dráhy ředitelů a ředitelky mateřských škol a zkoumala vliv genderových faktorů. Získané výsledky naznačují, že i přes rostoucí povědomí o důležitosti genderové rovnosti v oblasti vzdělávání stále přetrvávají výrazné strukturální a sociokulturní překážky. Tyto překážky ovlivňují kariérní postup a profesní rozvoj jak mužů, kteří se v tomto převážně ženském prostředí často potýkají s genderovými stereotypy, tak i žen, které čelí nedostatečnému uznání své práce. Výzkum rovněž naznačuje, že nízký počet mužů v předškolním vzdělávání může mít negativní dopady nejen na pracovní prostředí, ale také na rozvoj dětí.

Problém nedostatku mužů v předškolním vzdělávání, včetně jejich nízkého zastoupení na pozicích ředitelů mateřských škol, vyžaduje zvýšenou pozornost. Navzdory tomu, že se názory na profesní propustnost mužů v tomto sektoru liší, shodují se na důležitosti jejich přítomnosti pro narušování genderových stereotypů a poskytování rozmanitějších vzorů pro děti. Nízký zájem o vedoucí pozice, často nedostatečná kvalifikace uchazečů a zkreslené vnímání role ředitele a ředitelky ukazují na potřebu zvýšení povědomí o těchto pozicích a reformy v oblasti náboru a přípravy potenciálních ředitelů. Budoucí výzkumy by měly podrobněji zkoumat překážky, kterým čelí jak muži, tak ženy, aby se vytvořilo inkluzivnější a vyváženější prostředí v předškolním vzdělávání.

Summary

This Bachelor's thesis examined the career paths of male and female kindergarten principals with a focus on gender aspects. The results suggest that although awareness of the importance of gender equality in education is on the rise, significant structural and sociocultural barriers still exist. These barriers affect the career progression and professional development of individuals, both men, who often face obstacles such as gender stereotypes in this highly feminised environment, and women, who face a lack of recognition of their work. Research has also shown that the lack of men in early childhood education can have a negative impact not only on the work environment but also on children's development.

Although some sources disagree on whether it is more difficult for men in early childhood education to have a career path, they agree on the importance of their presence in the sector. The discussion revealed that the lack of qualified applicants for the position of male and female principals can lead to the selection of less than suitable candidates who have very skewed perceptions of the position of male and female preschool directors. There is a need to raise awareness of the nature of the work of kindergarten principals and to motivate potential candidates to apply for these positions. Recommendations for future research include focusing on the barriers faced by men in the sector and looking for ways to overcome these barriers to create a more balanced and inclusive environment in nursery school leadership.

Použitá literatura

Burke, P. J. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report.

Brandlistuen, R. E., Flatø, M., Stoltenberg, C., Helland, S. S., & Wang, M. V. (2020). Gender gaps in preschool age: A study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills. *Scandinavian Journal of Public Health*, 140349482094474. doi:10.1177/1403494820944740

Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468–503. doi:10.1177/0013161x03255561

Børve, H. E. (2016). Men in kindergartens: work culture and gender. *Early Child Development and Care*, 187(7), 1083–1094. doi:10.1080/03004430.2016.1154853

Carter, M. (2000). What do teachers need most from their directors. *Child Care Information Exchange*, 136(136), 98-101.

Casini, A. (2016). Glass Ceiling and Glass Elevator. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1–2. doi:10.1002/9781118663219.wbegss262

Conley, H., Gottardi, D., Healy, G., Mikołajczyk, B., & Peruzzi, M. (2019). The gender pay gap and social partnership in Europe: findings from "Close the deal, fill the gap". Routledge.

Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social forces*, 80(2), 655-681.

Čermák, I., Hiles, D., & Chrz, V. (2007). Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. In *Sborník z konference*

ČSÚ (2020). Ženy a muži v datech. Práce a mzdy. [citováno 2024-05-25]. Dostupný z: <https://csu.gov.cz/produkty/zeny-a-muzi-v-datech-2020>

- ČSÚ (2021). Mzdy učitelů v regionálním školství. [citováno 2024-05-28]. Dostupný z:
<https://www.czso.cz/documents/10180/165567806/23006921.pdf/ee7c7953-d4c5-4e78-b365-b90af0c64156?version=1.1>
- ČSÚ (2023). Evidenční počet zaměstnanců a jejich mzdy 3. čtvrtletí 2023. [citováno 2024-01-14]. Dostupný z:
<https://www.czso.cz/csu/czso/evidencni-pocet-zamestnancu-a-jejich-mzdy-3-ctvrtleti-2023>
- ČSÚ (2023). Gender: práce a mzdy - metodika. [citováno 2024-02-09]. Dostupný z:
https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pracemzdy-metodika
- ČŠI (2020). Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení ve školním roce 2019/2020 [citováno 2024-04-17]. Dostupný z:
https://www.csicr.cz/html/2020/Vyrocní_zprava_CSI_2019_2020/resources/_pdfs/_d52746f78312b0e66882a1436a7f695c_212.pdf
- ČŠI (2024). Česká školní inspekce. Dostupný z:
<https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas>
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, XLII(3), 528–554. doi:10.3368/jhr.xlii.3.528
- Eurostat (2024). Gender pay gap statistics - statistics explained. Eurostat statistics explained.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Gender_pay_gap_statistics
- Fárová, N. (2015). Muži učitelé v mateřských školách: konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí, 16 (1): 46-56. Dostupné z:
<http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>.
- Fessler, R. (1991). *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*/Ralph Fessler, Judith C. Christensen.
- Foster, T., & Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching*, 11(4), 341–358. doi:10.1080/13450600500137091

- Fotta, A. (2024). Gender Wage Gap in the US: Implications for Human Resource Management. *Journal of Applied Professional Studies*, 5(11).
- Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-181.
- Holmes, M. (2007). *What is Gender? Sociological Approaches*. London: SAGE
- Jarkovská, L. (2009). Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 45(04), 727-752.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 44(4), 683-701.
- Khoreva, V. (2011). Gender pay gap and its perceptions. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30(3), 233–248. doi:10.1108/02610151111124969
- Křížková, A., Pospíšilová, K., Maříková, H., & Volejníčková, R. M. (2018). *Rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Kwee, C. T. T. (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997 - 4008. DOI: 10.13189/ujer.2020.080925.
- Leschnik, A. (2020). Narrative Interview. In *Narrative Interview*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31122-3_5
- Linková, Marcela. 2000. Gender v sociologii. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 1 (4): 1. ISSN 1213-0028.
- Lips, H. M. (2003). The Gender Pay Gap: Concrete Indicator of Women's Progress Toward Equality. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 87–109. doi:10.1111/j.1530-2415.2003.00016.x
- Long, R. (1999) Hindsight: Trachet Change and Advice. *The Internet TESL Journal*. [Online]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/LongTeacherChange.html>

- Martino, W. J. (2008). Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189–223. doi:10.1111/j.1467-873x.2007.00405.x
- Meulders, D., Plasman, R., Rigo, A., & O'dorchai, S. (2010). Horizontal and vertical segregation. Meta-analysis of gender and science research-topic report. Recuperado de: https://genderedinnovations.stanford.edu/images/TR1_Segregation.pdf.
- Miller, J., & Chamberlin, M. (2000). Women Are Teachers, Men Are Professors: A Study of Student Perceptions. *Teaching Sociology*, 28(4), 283. doi:10.2307/1318580
- Moenandar, S. J., Basten, F., Taran, G., Panagoulia, A., Coughlan, G., & Duarte, J. (2024). The structured narrative interview. *Narrative Inquiry*.
- Montecino, V. D., Philominraj, A., & Saavedra, R. A. (2024). Factors of Entry and Retention of Men into the Early Childhood Education Profession: A Systematic Review. *Inter-national Journal of Religion*, 5(10), 3093-3103.
- MŠMT. (2023). Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. [online]. [citováno 2024-06-17]. Dostupný z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. Rejstřík škol a školských zařízení. [online]. Dostupný z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
- OECD. (2021). Education at a Glance: OECD Indicators [online]. OECD. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_892d714e-en
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109-126.
- Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E., & Hendry, C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: a discussion and critique. *Nurse researcher*, 18(3), 20–24. <https://doi.org/10.7748/nr2011.04.18.3.20.c8459>

- Reskin, B. (1993). Sex Segregation in the Workplace. *Annual Review of Sociology*, 19(1), 241–270. doi:10.1146/annurev.so.19.080193.001325
- Rovná odměna (2018). Co to je gender pay gab a jak se počítá. [citováno 2017-12-17].
Dostupný z: <https://rovnaodmena.cz/rovne-odmenovani/gender-pay-gap/>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Santos, M. H., Cruz, E. F., & Marques, A. M. (2022). Gender and pre-school: the experiences and strategies of male early childhood educators. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08974.
- Smetáčková, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, ops.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications
- Šmídová, I., Maříková, H. (2018). Muži v systému vzdělávání. [online]. In Úřad Vlády České republiky. [cit. 2024-07-05]. Dostupný z https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni_skupina_muzi_a_rovnosti_zen_a_muzu/Policy-paper_muzi_v_systemu_vzdelavani.pdf
- Valdrová, J., Smetáčková-Moravcová, I., Knotková-Čapková, B. (2004). *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. Praha.
- Valentová, M., Smidova, I., & Katrnak, T. (2007). Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum (Gender, Equal Opportunities, Research)*, 2(8), 43-52.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.
- Willing, C. (2001). *Introducing Qualitative Research In Psychology: Adventures In The Theo-ry And Methods*. Maidenhead: Open University Press
- Linková, M. (2000).

Seznam obrázků

Obrázek 1 *Fessler 1991*

Sorensen, T. J., Lambert, M. D., & McKim, A. J. (2014). Examining Oregon Agriculture Teachers' Professional Development Needs by Career Phase. *Journal of Agricultural Education*, 55(5), 140-154.

Obrázek 2 *Fessler 1985*

Burke, P. J. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report.

Obrázek 3 *Kódování*

Vlastní tvorba

Seznam grafů

Graf 1 *Neočištěný GPG 2022*

Eurostat (2024). Gender pay gap statistics - statistics explained. Eurostat statistics explained.

Seznam tabulek

Tabulka 1 *Srovnání autorů*

Vlastní tvorba

Tabulka 2 *Informátoři*

Vlastní tvorba

Tabulka 3 *Determinanty profesního rozvoje*

Vlastní tvorba

Tabulka 4 *Osobní perspektivy a konstrukce vlastního vedení*

Vlastní tvorba

Tabulka 5 *Muži v učitelské profesi*

Vlastní tvorba

Teze bakalářské práce

Jméno a příjmení studujícího: Marie Doležalová

Studijní program: ISS FSV UK

Předpokládaný název práce: Mužský element ve feminizovaném prostředí mateřské školy

Předpokládaný název práce v angličtině: The male element in a feminized kindergarten environment

Klíčová slova: Genderové role, Prostředí mateřské školy, Feminizace, Stereotypní očekávání, Vliv učitele, Genderová rovnost, Vývoj dítěte

Klíčová slova v angličtině: Gender roles, Kindergarten environment, Feminization, Stereotypical expectations, Teacher influence, Gender equality, Child development

Vedoucí práce: Procházková Barbora

Námět práce

Bakalářská práce se zaměří na detailní studium mateřské školy na úrovni oddělení, ve které působí učitel mužského pohlaví. Dle statistik MŠMT bylo v České republice k 31.12.2021 evidováno 54 508 zaměstnanců mateřských škol, z toho 53 464 bylo ženského pohlaví. Genderová segregace na pracovním trhu odlišuje některá zaměstnání na „mužská“ a „ženská“, v případě vyučujících mateřských škol se mluví o zaměstnání jako o ženském. I přes to, že péče o děti předškolního věku bývá vnímána jako výhradně ženská práce, statistiky ukazují, že se muži nesetkávají pouze s překážkami, ale tato ojedinělost jim dává možnosti stanovení si vlastní „elitní verzi maskulinity“ (Fárová 2015). Z pohledu vlivu pedagogů na děti je několika studií popisována významnost mužů v předškolních zařízeních, jakožto vzorů, zejména pro chlapce. Kollmayer (2016) uvádí, že pro děti v předškolním věku jsou nejdůležitějšími socializačními činiteli jejich rodiče, kteří působí jako vzory. Ve výukových materiálech by proto měly být uvedeny vzory pro chlapce a dívky a učitelé by se měli dozvědět o možnostech zohlednění předchozích znalostí a zájmů žáků při tvorbě výuky. Stěžejním by měl být pozitivní pohled na heterogenitu, který povede k aktivní podpoře sociálních kompetencí žáků a schopnost vyrovnat se s různorodostí.

Jednalo by se o detailní studium kolektivu učitelů a zároveň vztahu vytvářenému mezi předškolními dětmi a jejich pedagogy. Dosavadní studie ukazují, že mužsko-ženský kolektiv má na děti kladný vliv (Harris 2009), zároveň odkazují na to, že u pedagoga jsou

zásadnější jeho schopnosti, než jeho pohlaví (Sak 2012). Zásadní otázkou pro tuto práci nebude pohled společnosti na mužský element, ale působení muže učitele ve feminizovaném kolektivu, přístup ostatních členů pedagogického sboru, ředitele/ky školy a dalších spolupracovníků a zúčastněných dětí při pozorování. Dosavadní výzkumy v této oblasti se primárně zaměřují na perspektivu mužů-učitelů, detailní studie pracoviště by mohla poskytnout bližší vhled jak muže-učitele vnímá pracovní kolektiv i děti.

Výzkumné otázky:

Jakou roli má učitel v ženském kolektivu?

Jaký dopad může mít mužský element na fungování školy v souvislosti s péčí?

Jaký vliv má mužský element na vztahy v kolektivu pedagogů?

Jak vnímají žáci muže-učitele?

Pro analýzu a integraci odlišných genderových rolí v mateřské škole je klíčové pochopit postoje a reakce ostatních pedagogů vůči učiteli-muži, včetně ředitele/ředitelky školy. V bakalářské práci bude zkoumána dynamika učitelského kolektivu, kdy cílem bude přiblížit vnímání přítomnosti učitele-muže a jeho začlenění do převážně ženského kolektivu. Mimo zkoumání názorů pedagogických pracovníků bude v této studii zohledněno i vnímání a zkušenosti dětí, které budou zapojeny do pozorovací skupiny. Dále také jejich způsoby komunikace s učitelem-mužem a jejich reakce na něj ve feminizovaném prostředí. Ve studii musí být zdůrazněna důležitost poskytnutých vzorů, jak ženských, tak mužských, dětem v předškolním věku, které pomáhají rozšiřovat nebo naopak zpochybňovat dětské chápání genderových rolí a možností. Tyto vzory mají pro děti v mateřských školách velký význam.

Tato bakalářská práce má přispět k rozšíření a doplnění již existující literatury o genderu v předškolním vzdělávání. Zkoumáním dynamiky pedagogického prostředí a sociálních interakcí v mateřské škole bude poskytnut náhled na vliv mužského prvku ve feminizovaném pracovním prostředí.

Předpokládané metody zpracování

Práce bude případovou studií, ke sběru dat budou užívány polostrukturované rozhovory a (ne)zúčastněné pozorování.

Bude se jednat o detailní vhled do prostředí mateřské školy, kde působí jako pedagog muž. Polostrukturované rozhovory budou vedeny s pedagogem, s pracovníci (učitelkami a asistentkami, minimálně 4) a s vedením školy (ředitel/ka). Etnografické pozorování bude

probíhat v podobě pravidelných návštěv školky po dobu jednoho měsíce, v rámci zúčastněného pozorování budu participovat na aktivitách a pomáhat s dětmi.

Etické souvislosti zvažovaného projektu

Výzkum bude plně anonymizován. Instituce i jednotliví účastníci zůstanou v anonymitě. Před konáním výzkumu bude předložen informovaný souhlas. Přepisy rozhovorů budou anonymizovány. Nahrávky rozhovorů na diktafon budou ihned po přepisu smazány.

Orientační seznam literatury

1. BALTSAVIAS, A., KYRIDIS, A. (2020). Preschool teachers' perspectives on the importance of STEM education in Greek preschool education. *Journal of Education and Practice*, 11.14: 1-10.
2. CARDELLE-ELAWAR, M., & LIZARRAGA, M. L. S. D. A.. (2010). *Looking at teacher identity through self-regulation. Psicothema*, 293-298.
3. CUSHMAN, P. (2005). *Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. Teaching and Teacher Education*, 21(3), 227–240. doi:10.1016/j.tate.2005.01.012
4. ERDEN, S., OZGUN, O., & CIFTCI, M. A. (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self- and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3199–3204. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.271
5. FÁROVÁ, N. (2015). *Muži učitelé v mateřských školách: konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí*, 16 (1): 46-56. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>.
6. HARRIS, K., & BARNES, S. (2009). *Male teacher, female teacher: exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. Early Child Development and Care*, 179(2), 167–181. doi:10.1080/03004430802667005
7. KOLLMAYER, M., SCHOBBER, B., & SPIEL, C. (2016). *Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. doi:10.1080/17405629.2016.1193483
8. PASSANNANTE, A. B. (1998). Gender socialization of preschoolers: The influence of parental orientation and preschool environment.
9. SAK, R., SAHIN, I. T., & SAHIN, B. K. (2012). *Views of Female Preschool Pre-service Teachers about Male Teaching Colleagues. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 586–593. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.700

10. SUMSION, J. (2005). *Male teachers in early childhood education: issues and case study*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109–123. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.001

Seznam příloh

Příloha č. 1: Časové osy (obrázek)

Příloha č. 2: Informovaný souhlas (dokument)

Příloha č. 3: SZZ Sociologie (dokument)

Příloha č. 4: SZZ Specializace (dokument)

Příloha č. 5: SZZ Metodologie (dokument)