

Problémy učitele odborného výcviku (obor kuchař) v období starší dospělosti

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová

Vypracovala:

Zdeňka Slaná

Brno 2017

**Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.
Vystavený, podepsaný a orazítkovaný formulář Vám připraví vedoucí
bakalářské práce před jejím svázáním.**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Problémy učitele odborného výcviku (obor kuchař) v období starší dospělosti** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 28. 5. 2017

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, Mgr. et Mgr. Lence Kamanové, za cenné připomínky, rady a odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Ráda bych také poděkovala svým respondentům za spolupráci a v neposlední řadě manželovi a své rodině, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problémy učitele odborného výcviku oboru kuchař v období starší dospělosti. Je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části je definovat starší dospělost, dále pak definovat profesi učitele, specifikovat profesi učitele odborného výcviku, popsat specifika práce učitele odborného výcviku v období starší dospělosti. Metodami použitými pro zpracování je studium odborné literatury, tvorba výpisků, jejich analýza, srovnávání a syntéza.

Hlavním cílem práce je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat. Metodou průzkumu bylo dotazování, technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Získaná data byla dále analyzována pomocí otevřeného kódování. Respondenty jsou učitelé odborného výcviku Střední školy Brno, Charbulova, příspěvkové organizace. Doporučení pro pedagogickou praxi jsou vystavěna na základě studia odborných zdrojů a výsledků průzkumného šetření.

Klíčová slova

Starší dospělost, učitel, učitel odborného výcviku, problémy učitele v období starší dospělosti, podpora staršího učitele.

Abstract

This thesis deals with problems of teacher training cook branch in older adulthood. It will be divided into two parts, theoretical and practical.

The purpose of this bachelor thesis is to define the senior age and the teaching profession, to specify of teacher training cook branch and describe specific work of teacher training in older age. Methods used for processing are the study of literature, creation of excerpts, analysis, comparison and synthesis.

The main purpose of the thesis is to find out what problems are encountered by teachers of practical training in the older adulthood in connection with the profession and what helps them to cope with these problems. The survey method was data polling, the data collection technique was a semi-structured interview. The obtained data was analyzed using open coding. Respondents are teachers of practical training at Brno Secondary School, Charbulova. Recommendations for pedagogical practice are based on the study of professional resources and the results of the survey.

Keywords

Older adulthood, teacher, teacher of practical training, problems of adulthood teacher, support for older teacher.

Obsah

1	Úvod	11
2	Cíle bakalářské práce	12
2.1	Cíle teoretické části práce	12
2.2	Cíle praktické části práce.....	12
3	Materiál a metodika zpracování	13
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	13
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	13
4	Současný stav řešené problematiky	14
4.1	Učitel odborného výcviku.....	14
4.2	Učitel odborného výcviku ve starší dospělosti	18
4.2.1	Starší dospělost	18
4.2.2	Starší dospělost a pracovní život	19
4.2.3	Věková struktura českých učitelů	19
4.3	Problémy učitele odborného výcviku ve starší dospělosti	22
4.3.1	Zdraví a učitelé odborného výcviku	22
4.3.2	Motivace učitelů k setrvání v profesi	25
4.3.3	Proměna profesní role u starších zaměstnanců.....	27
4.3.4	Pracovní sebepojetí pracovníka ve starší dospělosti.....	28
5	Praktická část a výsledky práce	30
5.1	Metodologie průzkumu	30
5.1.1	Průzkumné metody a analýza dat	30
5.1.2	Popis výběrového souboru a místo průzkumu.....	31
5.2	Učitel odborného výcviku oboru kuchař na SŠ Charbulova	31
5.2.1	Pracovní náplň	32
5.2.2	Pracovní prostředí na školních a komerčních provozech.....	33

5.3	Výsledky průzkumného šetření.....	34
5.4	Překážky v práci učitele odborného výcviku	35
5.4.1	Dvojakost profese	35
5.4.2	Překážky na straně provozu	36
5.4.3	Překážky na straně vedení školy	39
5.4.4	Překážky na straně žáků.....	42
5.4.5	Překážky učitele ve spojitosti s věkem.....	43
5.5	Podpora při práci učitele odborného výcviku	46
5.5.1	Zkušenost jako hlavní zdroj pomoci.....	46
5.5.2	Smysluplnost práce a úspěchy žáků	47
5.5.3	Podpora kolektivu vedení	48
5.5.4	Dobré vztahy na pracovišti a mezi kolegy	49
5.5.5	Relaxace	49
6	Diskuse	51
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	53
8	Závěr	54
9	Seznam použité literatury	55
A	Okruhy otázek v rozhovoru	59
B	Přepis rozhovoru s paní Jarmilou	60

Seznam obrázků

Obr. 1	Věková struktura učitelů regionálního školství 2012-2016	21
Obr. 2	Management školy Charbulova – praktické vyučování :	39

Seznam tabulek

Tab. 1	Věková struktura učitelů středního školství v roce 2015	20
Tab. 2	Pracovní a životní spokojenost učitelů podle věku	26
Tab. 3	Údaje o respondentech průzkumu	31
Tab. 4	Činitelé ovlivňující výkon profese učitele odborného výcviku	35

1 Úvod

Téma své bakalářské práce problémy učitele odborného výcviku v období starší dospělosti jsem si nevybrala náhodně. Přímo se dotýká mé profese – pracuji již šestnáct let jako učitelka odborného výcviku na Střední škole Brno, Charbulova, příspěvková organizace. Tým skupiny učitelů oborů kuchař a číšník, ve kterém pracuji, je z jedné třetiny tvořen právě kolegy v období starší dospělosti.

V posledních letech se stále více mluví o fenoménu stárnoucí společnosti, a tedy i stárnoucí pracovní síle. V brzké době bude nezbytné využití starších pracovníků na trhu práce, a to v masivnějším měřítku. Proto si myslím, že je důležité věnovat pozornost tomuto aktuálnímu tématu. Počítá-li se v příštích letech s prodloužením délky pracovního života, bude nutné zaměřit pozornost na starší pracovníky ve věku mezi 50-65 lety, podporu jejich pracovních schopností a udržení se na trhu práce. Postupné stárnutí zaměstnanců se promítá do všech profesí, a to i profese učitelství, což vyplývá z aktuálních údajů MŠMT i České školní inspekce. V tak náročném povolání, jakým učitelství bezesporu je, to starší učitelé nemají jednoduché.

Starší pracovníci se musejí adaptovat na mnohé změny a inovace, pracovat s novými technologiemi a technickými vymoženostmi. Musejí se celoživotně vzdělávat, protože jejich počáteční vzdělání jim v žádném případě nemůže pokrýt všechny znalosti a dovednosti potřebné po celou dobu profesního života. Ve starším věku je stále těžší vyrovnat se i s měnícími se proměnami uvažování, postojů a také chování studentů. Starší čeští učitelé navíc studovali a pracovali před rokem 1989, jsou tedy poznamenáni dřívější totalitní společností a nyní vystaveni dnešní dynamické společnosti, která neustále zvyšuje nároky na flexibilitu.

Cílem předkládané bakalářské práce je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat.

Na výše nastíněnou problematiku se zaměřuji i v této práci. V teoretické části práce se věnuji odbornému výcviku a učitelům, kteří tento předmět vyučují. Zabývám se obdobím starší dospělosti, a pracovním životem učitele v této životní etapě. Dále pak nastiňuji problémy, se kterými se mohou starší zaměstnanci potýkat při výkonu své profese. Praktická část práce pak popisuje konkrétní problémy, se kterými se potýkají starší učitelé odborného výcviku oboru kuchař na SŠ Charbulova. Vysvětluje také metody, které jim pomáhají se s těmito problémy vyrovnávat.

2 Cíle bakalářské práce

Hlavním cílem práce je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat.

2.1 Cíle teoretické části práce

Vymezení cílů pro teoretickou část bakalářské práce. Cílem teoretické části je definovat odborný výcvik, profesi učitele a specifikovat profesi učitele odborného výcviku. Následně vysvětlit pojem starší dospělost, popsat specifika profesního života starších zaměstnanců a analyzovat věkovou strukturu českých učitelů. V neposlední řadě vymežit problémy učitele odborného výcviku v období starší dospělosti.

2.2 Cíle praktické části práce

Cílem praktické části je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat. Dílčím cílem praktické části je charakteristika pracovní náplně učitele odborného výcviku oboru kuchař a popis pracovního prostředí, ve kterém se respondenti pohybují.

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Zpracování tématu této bakalářské práce záviselo na prostudování mnoha materiálů k dané problematice. Teoretická část byla vytvořena na základě studia odborné literatury. Materiálem pro zpracování byly především odborné publikace, články z odborných časopisů, internetové zdroje a současná legislativa, vážící se k tématu. Metodami použitými pro zpracování byla analýza, srovnání a syntéza výše uvedených odborných zdrojů.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Za účelem naplnění cíle bylo realizováno průzkumné šetření. Vzhledem ke stanoveným cílům praktické části byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Metodou průzkumu bylo dotazování, technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly realizovány se čtyřmi učiteli odborného výcviku oboru kuchař, konkrétní střední odborné školy. Rozhovory byly nahrávány a následně doslovně přepsány. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování.

4 Současný stav řešené problematiky

4.1 Učitel odborného výcviku

V jazyce běžné, neodborné komunikace je učitel osobou, která vyučuje ve škole. Pro odborné a vědecké účely už to není tak jednoznačné. Pojem učitel je vymezen v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326) jako hlavní aktér vzdělávacího procesu a osoba, která podněcuje a řídí vzdělávání jiných osob. Dále také pedagogický slovník uvádí, že učitel je jedním ze „základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledek tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261).

Pojem Pedagogický pracovník je v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vymezen jako „osoba vykonávající přímou vyučovací, přímou výchovnou a přímou speciálně-pedagogickou činnost...“. Podle tohoto zákona tedy může přímou pedagogickou činnost vykonávat nejen učitel, ale i další činitelé. Například pedagog volného času, asistent pedagoga, metodik prevence, vychovatel či trenér. Pro účely své bakalářské práce budu pracovat pouze s pojmem učitel.

Není ovšem učitel jako učitel. Po odborné stránce nelze srovnávat učitele v mateřské škole s vysokoškolskými profesory (Průcha 2002, s. 17-18). Specifickou roli zastává také učitel odborného výcviku, který se podílí na výuce v rámci praktického vyučování.

Cíl odborného výcviku specifikuje Čadílek: (2003, s. 17) „Hlavním cílem odborného výcviku je osvojení takových pracovních činností, pomocí kterých může absolvent vykonávat kvalifikovaně svoje povolání“. Obdobně cíl odborného výcviku popisuje i Stejskalová – cílem je, aby žáci od ovládnutí jednotlivých pohybů, úkonů a postupů přecházeli ke zvládnutí celých operací, pracovních činností a různých druhů prací, které jim umožní úspěšně vykonávat práce zvoleného oboru. (2013, s. 10). Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 177) definují v Pedagogickém slovníku odbornou přípravu jako součást výchovy a vzdělávání na střední škole, která umožňuje absolventům kvalifikovaný výkon povolání. Příprava na budoucí povolání je velmi složitý proces. Odborný výcvik má v tomto smyslu svých charakterem specifické postavení. Žáci potřebují nejen teoretické vědomosti, ale i zručnost a pracovní návyky, které získávají především prostřednictvím odborného výcviku. Odborný výcvik je dle definice Pedagogického slovníku „jedna z hlavních forem praktického vyučování ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a středis-

cích praktického vyučování. Spočívá ve zhotovení výrobků, výkonu služeb nebo prací, obvykle ve skupině žáků. Vyučovací jednotkou je vyučovací den, vyučovací hodina trvá 60 minut, (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 179).

Odborný výcvik navazuje na teoretické odborné předměty. „*Plní funkci stěžejního integrovaného předmětu, neboť zde dochází k aplikaci teoretických znalostí v praktickém vyučování*“ (Stejskalová, 2013, s. 35). Předmět odborný výcvik tvoří podstatnou část učebního oboru, jak uvádí autoři (Cina, Vilmon, 1992, s. 51) má v soustavě předmětů učebního plánu svých charakterem specifické postavení. Je to integrující předmět, který za účelem dosažení svých cílů využívá poznatky, které žáci získali z ostatních předmětů, hlavně tedy z předmětů odborných. V odborném výcviku aplikují žáci teoretické znalosti a vědomosti v praxi, spojují teorii s praxí a využívají svoje teoretické vědomosti při praktické činnosti. Stejskalová (2013, s. 31) vymezuje obsah odborného výcviku jako didaktickou soustavu učiva, poznatků a činností, které mají žáci zvládnout na požadované úrovni pod vedením učitele odborného výcviku. Zahrnuje vědomosti, dovednosti, návyky, postoje i vztahy, což znamená, že rozvíjí osobnost žáka ve všech jejich složkách – kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Stejskalová (2013, s. 33) upozorňuje, že témata v odborném výcviku mají často mnoho společných úkonů. Z didaktického pohledu rozlišuje v pracovním procesu čtyři základní fáze: Přípravnou, výkonnou, řídicí a kontrolní fázi. V každé fázi rozlišuje intelektuální a manuální pracovní činnosti. Odborný výcvik se od výuky teoretických předmětů liší především jiným pracovním prostředím, průběhem výuky, důrazem na samostatnou práci žáků, počtem žáků ve skupině či jiným časovým rozvržením učebního dne.

Odborná praxe a učební praxe je spolu s odbornými předměty základem odborné přípravy žáků na povolání, v níž získávají vědomosti, dovednosti, návyky a zručnosti zvoleného oboru, potřebné pro výkon budoucího povolání. Probíhá ve střediscích praktického vyučování – školských zařízeních, které zajišťují praktické vyučování a výchovu pro žáky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 288).

Ukončení studia na vysoké škole s pedagogickým zaměřením je pouze předpoklad pro získání znalostí a některých dovedností, ty ale musí každý učitel rozvíjet v průběhu své pedagogické praxe. Důležitý je také jeho osobní postoj a vztah k profesi. Čáp a Mareš (2001, s. 264) konstatují, že učitelská profese klade na učitele náročné a psychologicky rozmanité požadavky, které nebývá snadné vyváženě sloučit – očekává se od něj, že bude žáky:

- 1) **vzdělávat** – zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého oboru,

2) **vychovávat** – rozvíjet jejich zájmy, postoje a charakter.

Z uvedených dvou základních úkolů vyplývá řada požadavků - zejména osvojit si svůj příslušný obor a soustavně se v něm zdokonalovat, prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky a způsoby myšlení, potřebné pro efektivní působení na žáky (2001, s. 265).

Stejskalová (2013, s. 70) vymezuje pojem učitele odborného výcviku jako pedagogického pracovníka, který „vzdělává a vychovává žáky ve vyučovacím předmětu odborný výcvik tak, aby si osvojili potřebné vědomosti, dovednosti a návyky pro kvalifikovaný výkon budoucí profese.“ Učitel odborného výcviku je v Pedagogickém slovníku charakterizován jako osoba, která musí mít nejen předepsanou odbornou, ale také pedagogickou způsobilost (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 327). Kvalitní učitel odborného výcviku musí být tedy nejen odborníkem ve svém oboru, současně ale také dobrým vychovatelem s odpovídajícím pedagogickým vzděláním.

Autoři Loveček a Čadílek (2001, s. 99) uvádějí, že osobnost učitele odborného výcviku by měly charakterizovat tyto základní kvality: **Hodnotová orientace učitele** – jeho přesvědčení, příklad a každodenní chování jsou těmi nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace žáků. Také Kohoutek a Ouroda (2000, s. 6) nazývají osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti nenahraditelnými. Poukazují na pedagogův vliv, který nenahradí učebnice, poučování, ani soustava trestů. „Pedagog imponuje žákům především kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností“ (2000, s. 6). Většina uváděných autorů se shoduje, že optimální učitel by měl plnit funkci vzoru pro své žáky a příkladu k napodobování. Kohoutek (2000, s. 4) přiřazuje nejvýznamnější úlohu vlastnostem učitele - charakterovým, citovým, volním, temperamentovým a pracovním. Dále také poukazuje na důležitost jeho mravní a společenské pověsti, úpravy zevnějšku, vzdělání a v neposlední řadě způsobů jeho jednání. Důležitost osobnostnímu profilu učitele, jak uvádí Čáp, (2001, s. 266) přikládají i samotní žáci. Podle výzkumů se ukázalo, že na učitelích se jim nejvíce líbí porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval či uznání spíše než trestů. Z těchto výzkumů vyplynuly shodné závěry – „postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým“ (Čáp, 2001, s. 266). Další místo zaujímá odbornost a učitelovy didaktické dovednosti.

Dále **odborné a všeobecné vzdělání učitele** – je úzce spojeno s jeho hodnotovou orientací a mělo by být zaměřeno nejen na odbornou stránku, ale i na jeho

celkový rozhled. Kvalitní učitel by také měl mít **teoretické a praktické vzdělání** – důležitý moment kvalifikace učitele, nutné je neustálé vzdělávání v oboru.

V neposlední řadě je zdůrazněna důležitost **pedagogického vzdělání** – vedle výše uvedeného je neméně důležité i vědomosti z oblasti pedagogiky a psychologie a umění přenášet je do každodenní praxe. Autoři také dále hovoří o nutnosti dobré organizace, komunikativnosti a vyjadřovací schopnosti, autority a kladných charakterových vlastností (Loveček, Čadílek, 2001, s. 101). Kyriacou píše (2012, s. 13), že „základním předpokladem práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat.“ Pedagogickým dovednostem věnuje ve své knize značnou pozornost, k nejdůležitějším z nich řadí složky vědomosti, rozhodování a jednání (Kyriacou, 2012, s. 24).

Ve svém souhrnu tvoří tyto rysy učitelovy osobnosti jeho profesní kvalifikaci. Kvalitu učitele považuje za klíčový faktor i Stejskalová (2013, s. 72). Do rámce profesních kvalit učitele zahrnuje především: **Znalosti** – předmětové, oborově didaktické, pedagogické. **Dovednosti** – pedagogické, didaktické, komunikace, hodnocení, sebereflexe. **Postoje** – pozitivní přístup k žákům. **Hodnoty** – vědomí odpovědnosti, empatie. **Osobní vlastnosti** – spravedlivost, spolehlivost, důslednost.

Pokud není učitel odborného výcviku především odborníkem ve svém oboru, ukáže se to na výsledcích žáků a jejich přístupu k práci. Je velmi důležité, aby plnil funkci přesvědčivého vzoru a příkladu k napodobování a identifikaci. Především by však měl každý pedagog ovládat schopnost umění jednání se žáky. Učitel odborného výcviku je také schopen na žáky působit daleko účinněji než učitelé ostatních předmětů, tráví s nimi i sedm hodin denně, pět dnů v týdnu. Pokud se mu podaří osvojit si všechny potřebné dovednosti, jistě se odrazí se na žácích i jedno z pravidel J. A. Komenského: „*Budeš-li ty umět vyučovat, dovede se i on učit, jsa dychtiv učení*“.

Důraz na trvalé zdokonalování-se ve svém oboru, ale i v pedagogice, klade také Čadílek (2003, s. 8) a současně zdůrazňuje dva důležité požadavky kladené na učitele odborného výcviku:

- 1) Být náročný k žákům a mít k nim úctu.
- 2) Dobře znát vlastní obor.

Na bedrech učitele odborného výcviku leží velká zodpovědnost za aktivní přístup žáků k práci i ke zvolenému oboru. Je tedy velmi důležité, aby takový učitel nebyl „jen“ pracovníkem kvalifikovaným, ale také pedagogicky způsobilým. Pedagogická způsobilost má širší obsah i závažnost. Průcha (2002, s. 32) uvádí: „*Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník vybaven pro vykonávání činností učitele.*“

Při nástupu do učebního oboru bývají učitelé odborného výcviku pro nastupující žáky prvními, kdo je seznamuje se zvoleným oborem, mohou se pro ně stát vzorem. Záleží velmi na osobě učitele, jak s touto devizou naloží.

4.2 Učitel odborného výcviku ve starší dospělosti

4.2.1 Starší dospělost

V bakalářské práci se zabývám staršími pracovníky, konkrétně pak učiteli odborného výcviku, kteří jsou ve věku 50+. Na tomto místě je ale třeba tuto věkovou skupinu odborně teoreticky ukotvit. Sociologové pro tento věk používají pojem senior, ale pro účely práce je tento pojem nefunkční, protože vzhledem k rozrůzněnosti definic tohoto termínu nelze určit jednoznačně věkové rozmezí této cílové skupiny.

I Špatenková a Smékalová (2015, s. 47) poukazují na připomínku Českého statistického úřadu, že pojem senior není právní ani statistickou kategorií, ale kategorií sociologickou. Pojem senior není v odborné literatuře jednoznačně vymezen a je používán jako synonymum pro označení staršího člověka.

Věkové vymezení vývojové etapy člověka, kterého bych mohla nazvat „starším“ se ale mezi autory, zabývající se touto tematikou, také různí. Autoři Langmaier a Krejčířová (2006, s. 175) přiřazují pojem pozdní dospělost věku 40-45 let do zhruba 65 let. Tuto etapu v mnoha ohledech charakterizují jako období výrazných životních změn a zdůrazňují, že „*lidé se značně liší v subjektivním zpracování nezbytných změn, které se dostávají v pozdním dospělém věku*“ (2006, s. 177). Lihnartová (2006, s. 88) situuje střední věk do období od 45 do 60 let. Popisuje toto stádium vývoje člověka jako období bilancování, předávání zkušeností a vědomostí mladším generacím (2006, s. 89). Oproti tomu Vágnerová (2007, s. 229) definuje starší dospělost do období 50- 60 let a o raném stáří hovoří od 60 do 75 let. „*Věk 50 let je považován za mezník, který s definitivní platností potvrzuje počátek stárnutí. Zvýšená únava, zhoršení některých funkcí a první viditelné změny tuto skutečnost potvrzují*“ (2007, s. 229). Autorka hovoří o obtížnosti vyrovnávání se s postupným úbytkem kompetencí a správnému odhadnutí svých aktuálních možností, upozorňuje také na nutnost změnit postoj k vlastnímu životu. (2007, s. 230).

Pro účely této bakalářské práce vycházím z rozdělení vývojových etap člověka autorky Vágnerové (2007) a volím označení **starší dospělost**, a to především s přihlédnutím k věku respondentů v praktické části práce.

4.2.2 Starší dospělost a pracovní život

K výzvám stárnutí populace patří i postavení starších pracovníků na trhu práce. Je nesporné, že věk je jedním z hlavních faktorů spoluurčujících pozici lidí v pracovním procesu. Pracovní život starších zaměstnanců se tak stává citlivým tématem budoucnosti. Mezi specifika těchto pracovníků řadí Cimbálníková a kol. (2012, s. 22) zejména úbytek pracovních sil spojený se změnami zdravotního stavu pracovníků, současně upozorňuje na změny v kognitivním zpracování a intelektu. Lazarová (2011, s. 7) poukazuje na fakt, že výkon zaměstnanců v poslední fázi kariéry může být poznamenán únavou a řadou profesních frustrací, na druhé straně ale bývají tito lidé nedocenitelným zdrojem poznatků a zkušeností.

Vágnerová (2007, s. 231) konstatuje, že v období stárnutí se mění zaměření a pojetí generativity a tato proměna se se odráží ve všech oblastech: „*v profesní roli se projeví potřeba předávat zkušenosti další generaci. Stárnoucí člověk potřebuje, aby jeho zkušenost byla akceptována, protože tím by byl potvrzen její význam pro další generaci.*“ Autorka dále také hovoří (2007, s. 231) o završení jedné z životních fází, splnění vývojového úkolu – v oblasti profesní role jde o odchod do důchodu. Langmaier a Krejčířová (2006, s. 178) poukazují na snahu většiny starších zaměstnanců zůstat v práci, udržet si dobré postavení v zaměstnání a nezmenšený výdělek. Autoři konstatují, že statistiky nepotvrzují často vyjadřované názory na horší výkon starších pracovníků.

„*Většina lidí v pozdějším věku totiž vyrovnává nedostatky omezených fyzických sil jinak – většími zkušenostmi, větší svědomitostí a trpělivostí, stabilnějšími postoji, ukázněnějším podřízením se bezpečnostním předpisům apod.*“ (2006, s. 178). Cimbálníková a kol. (2012, s. 25) přiřazuje starším pracovníkům stabilitu a loajalitu k firmě, důraz na hodnoty a potlačení vlastních ambicí.

Toto období je z pohledu mnohých uváděných autorů obdobím změn postojů k vlastnímu životu, uvědomování si postupných biologických a psychických změn a také obdobím bilancování.

4.2.3 Věková struktura českých učitelů

Stárnutí populace je dlouho diskutovaným společenským, demografickým i ekonomickým problémem a tento problém se výrazně týká i sféry školství. Je zřejmé, že věková struktura pedagogických pracovníků regionálního školství se postupně mění a pedagogické sbory, mimo jiné vzhledem k pozdějším odchodům do důchodu, stárnou. Výsledkem toho je, že Česká republika je jednou z deseti zemí OECD, ve kterých je ve vyšším sekundárním vzdělávání podíl učitelů ve věku nad 50 let

vyšší než 40%. „Stárnutí učitelských sborů pak patří společně s jejich výraznou feminizací k často zmiňovaným problémům učitelské profese.“ (Lazarová, 2011, s. 19) Touto problematikou se zabývá i Průcha, (2009, s. 398) kde konstatuje, že počet učitelů starších 50 let je u nás vyšší než počet mladých učitelů do 30 let, a to především v základním školství.

Údaje o věku současných českých učitelů lze nalézt například ve výroční zprávě České školní inspekce za rok 2015-2016. Inspekční činností navštívených středních škol bylo zjištěno, že 68,4% ředitelů navštívených středních škol je starších 50 let, podíl ředitelů ve věku do 40 let je 9%. Průměrný věk učitelů na navštívených středních školách je 46,5 let. Ve věkové skupině do 40 let se pohybuje 31,4% učitelů. Dle vývojové ročenky se ve věkové skupině učitelů středních škol (bez škol pro žáky se SVP) do 35 let pohybuje 13,4% učitelů a klesající trend je strmější než v případě škol základních. (Výroční zpráva ČŠI, r. 2016).

Konkrétnější údaje uvádí Český statistický úřad. Tabulka informuje o věkové struktuře učitelů středních škol v roce 2015:

Tab. 1 Věková struktura učitelů středního školství v roce 2015

ukazatel	Věková skupina					
	Do 25 let	26-25 let	36-45 let	46-55 let	56-65 let	66 a více let
Střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy						
Učitelé celkem	0,5 %	12,9 %	26,4 %	34,2 %	24,0 %	2,0 %
ženy	0,4 %	11,3 %	27,6 %	37,7 %	21,8 %	1,2 %
muži	0,7 %	15,8 %	24,3 %	27,5 %	28,2 %	3,6 %

Zdroj: ČSÚ

Přímo na učitele odborného výcviku se zaměřuje Kleňhová a kolektiv (2009, s. 129) v genderovém výzkumu učitelů z let 2006 - 2009. Uvádí, že věková struktura učitelů odborného výcviku vykazuje nárůst podílu učitelek nad 46 let. Věková skupina 46-55 let během tří let stoupla o dvě procenta, podíl 56-65letých učitelek vzrostl z 10 na 13%. Mezi učiteli – muži pak výrazně roste význam věkové skupiny 56-65 let (z téměř 29 na 33%). Poměrně roste i podíl učitelů 66letých a starších. Oproti tomu klesá podíl mladých učitelů. V průměru o 3% během tří let. Výzkum jednoznačně ukázal zvyšující se věk učitelů odborného výcviku. V roce 2009 se pohyboval podíl mužů ve věku do 45 let kolem 50%, ve skupině 46-55 let to bylo již přes 60%, a ve skupině učitelů 56-65 letých až 80% mužů.

Cenné aktuální informace přináší v tomto i ohledu MŠMT, které se mimo jiné zabývá i genderovými otázkami pracovníků ve školství. Následující tabulka informuje o věkovém složení učitelů od škol mateřských po střední školy, a týká se i učitelů odborného výcviku. Údaje od roku 2012 – 2016 jasně ukazují, že se školství potýká s poměrně značným podílem učitelů vyšších věkových kategorií.

Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídicích pracovníků – ženy a muži v 1. pololetí 2012–1. pololetí 2016

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Ženy					Muži					Celkem				
		věk					věk					věk				
		do 25	26–35	36–45	46–55	56 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56 a více
Celkem učitelé	1. pololetí 2012	4,3%	17,5%	28,2%	36,4%	13,6%	2,4%	23,1%	21,3%	28,3%	24,9%	3,9%	18,6%	26,8%	34,7%	15,9%
	1. pololetí 2013	4,1%	16,6%	27,8%	36,7%	14,7%	1,9%	22,5%	22,0%	27,9%	25,7%	3,7%	17,8%	26,7%	35,0%	16,9%
	1. pololetí 2014	4,1%	16,1%	27,8%	36,3%	15,7%	1,9%	21,6%	23,0%	27,4%	26,2%	3,7%	17,1%	26,8%	34,6%	17,8%
	1. pololetí 2015	2,9%	14,8%	27,3%	34,9%	20,1%	1,1%	18,6%	24,7%	25,8%	29,8%	2,5%	15,5%	26,8%	33,2%	21,9%
	1. pololetí 2016	2,9%	14,6%	27,2%	33,9%	21,4%	1,0%	18,4%	25,5%	24,8%	30,3%	2,5%	15,3%	26,9%	32,2%	23,1%
Učitelé mateřských škol	1. pololetí 2012	9,4%	14,7%	24,3%	39,4%	12,2%	.	.	.	.	.	9,5%	14,8%	24,2%	39,3%	12,1%
	1. pololetí 2013	9,7%	14,8%	22,8%	39,2%	13,5%	.	.	.	.	.	9,8%	14,9%	22,7%	39,1%	13,5%
	1. pololetí 2014	10,1%	15,1%	22,3%	37,9%	14,7%	.	.	.	.	.	10,1%	15,2%	22,2%	37,8%	14,7%
	1. pololetí 2015	8,4%	15,5%	22,1%	34,8%	19,3%	.	.	.	.	.	8,4%	15,6%	22,1%	34,6%	19,2%
	1. pololetí 2016	8,2%	16,0%	22,0%	32,8%	20,9%	.	.	.	.	.	8,2%	16,2%	22,0%	32,7%	20,9%
Učitelé základních škol	1. pololetí 2012	3,2%	19,1%	30,7%	33,7%	13,3%	3,2%	31,8%	26,7%	21,8%	16,6%	3,2%	21,0%	30,1%	31,9%	13,8%
	1. pololetí 2013	2,7%	18,2%	30,8%	33,9%	14,4%	2,6%	31,1%	27,0%	22,0%	17,3%	2,7%	20,1%	30,3%	32,2%	14,8%
	1. pololetí 2014	2,5%	17,5%	30,7%	34,0%	15,2%	2,6%	30,2%	28,0%	22,4%	16,8%	2,5%	19,3%	30,3%	32,4%	15,4%
	1. pololetí 2015	1,2%	16,1%	30,2%	33,7%	18,8%	1,4%	26,5%	29,9%	23,4%	18,9%	1,2%	17,6%	30,2%	32,2%	18,8%
	1. pololetí 2016	1,3%	15,9%	30,1%	33,1%	19,6%	1,1%	26,3%	30,6%	22,8%	19,2%	1,3%	17,3%	30,2%	31,7%	19,5%
Učitelé středních škol, VOŠ a konzervatoří	1. pololetí 2012	1,8%	17,3%	26,3%	38,9%	15,7%	1,7%	21,0%	19,8%	30,7%	26,8%	1,7%	18,7%	24,0%	35,9%	19,7%
	1. pololetí 2013	1,3%	15,9%	26,8%	39,1%	16,9%	1,0%	20,4%	20,7%	30,1%	27,7%	1,2%	17,5%	24,7%	35,9%	20,7%
	1. pololetí 2014	1,0%	14,6%	27,4%	38,4%	18,6%	1,1%	19,0%	21,9%	29,6%	28,5%	1,0%	16,1%	25,5%	35,3%	22,0%
	1. pololetí 2015	0,3%	11,8%	26,9%	36,8%	24,2%	0,5%	15,6%	23,8%	26,7%	33,3%	0,4%	13,1%	25,8%	33,3%	27,4%
	1. pololetí 2016	0,3%	10,6%	26,7%	36,0%	26,4%	0,5%	15,1%	24,4%	25,6%	34,4%	0,4%	12,2%	25,9%	32,4%	29,2%
Učitelé škol určených pro žáky se SVP	1. pololetí 2012	2,8%	16,8%	31,5%	36,3%	12,7%	2,1%	21,9%	21,5%	30,2%	24,3%	2,6%	17,8%	29,6%	35,1%	14,8%
	1. pololetí 2013	2,5%	15,6%	29,8%	38,2%	13,9%	1,8%	19,8%	23,7%	31,5%	23,1%	2,4%	16,3%	28,8%	37,1%	15,4%
	1. pololetí 2014	2,6%	15,1%	29,3%	39,4%	13,6%	2,2%	19,0%	25,0%	30,4%	23,4%	2,5%	15,7%	28,6%	38,1%	15,1%
	1. pololetí 2015	1,7%	13,4%	28,3%	38,5%	18,1%	0,9%	17,0%	26,9%	28,4%	26,8%	1,6%	13,9%	28,1%	37,1%	19,4%
	1. pololetí 2016	1,2%	12,8%	27,9%	37,5%	20,6%	0,6%	17,0%	25,7%	28,5%	28,3%	1,1%	13,4%	27,6%	36,2%	21,7%
Učitelé odborného výcviku	1. pololetí 2012	2,8%	14,5%	28,6%	38,9%	15,2%	2,2%	11,6%	15,0%	34,3%	36,8%	2,4%	12,6%	19,6%	35,9%	29,5%
	1. pololetí 2013	1,6%	13,6%	28,3%	40,1%	16,5%	2,2%	11,4%	15,1%	32,8%	38,5%	2,0%	12,1%	19,4%	35,2%	31,2%
	1. pololetí 2014	1,9%	13,0%	28,8%	38,6%	17,6%	2,2%	11,1%	15,2%	30,9%	40,6%	2,1%	11,7%	19,9%	33,5%	32,8%
	1. pololetí 2015	0,9%	10,0%	28,3%	37,7%	23,1%	1,9%	9,9%	16,0%	28,2%	44,0%	1,5%	9,9%	20,2%	31,4%	36,9%
	1. pololetí 2016	1,0%	9,3%	28,1%	37,2%	24,4%	1,5%	10,0%	17,4%	26,8%	44,2%	1,4%	9,8%	21,0%	30,3%	37,5%

Obr. 1 Věková struktura učitelů regionálního školství 2012-2016 (zdroj: MŠMT)

Ze všech uvedených dat vyplývá, že mezi pedagogickými pracovníky ubývá mladých učitelů a pedagogické sbory výrazně stárnou. Důvody mohou být různé - jedním z nich je jistě náročnost tohoto povolání či požadavky na kvalifikaci nebo ome-

zené pravomoci k řešení složitých situací při výuce. Dalším důvodem pro odchod mladých absolventů může být nedostatečné finanční ohodnocení. Malá finanční atraktivnost učitelství se pak promítá do nízkého zájmu o ni mezi mladými lidmi. Problémem může být i nízká prestiž této profese. Změní-li se v očích společnosti profese učitele na respektované a ceněné povolání, pak je jistě naděje i na zvýšení počtu mladých učitelů v učitelstvě.

4.3 Problémy učitele odborného výcviku ve starší dospělosti

Následující kapitoly jsou zaměřeny na vybrané problémy související s učitelstvem a věkem učitelů. Cílem je popsat nejdůležitější problémy, týkající se tohoto tématu. Za nejpodstatnější považuji především zdravotní stav učitelů a jejich motivaci k setrvání v profesi. V neposlední řadě pak proměnu profesní role a pracovní sebezpojetí u starších zaměstnanců.

4.3.1 Zdraví a učitelé odborného výcviku

Pracovní zátěž učitelů je všeobecně známá a většina veřejnosti i laiků připouští, že povolání učitele a jeho psychická námaha může nepříznivě působit na jeho zdravotní stav. Lazarová (2011, s. 73) konstatuje, že některé změny v důsledku stárnutí jsou zákonité, jiné mohou mít pouze pravděpodobnostní charakter. Upozorňuje, že s přibývajícím věkem sice může stoupat profesní zkušenost, avšak samotný proces stárnutí s sebou přináší nejen fyzické, ale mnohdy i psychické změny. A ty se mohou různými způsoby promítat do výkonu povolání.

Zdraví se s postupujícím věkem nepopíratelně zhoršuje. Věkovým změnám podléhá psychická i pohybová aktivita člověka. Špaténková a Smékalová (2015, s. 64) uvádějí, že nejvýznamnější změnou u starších spolupracovníků je ubývání rychlosti pohybů. Zpomaluje se psychomotorické tempo – což se projevuje na motorické úrovni (chůze či jemná motorika), ale také na úrovni psychické (dochází k prodloužení reakčního času). Významnou roli v proměnlivosti fyzických a psychických funkcí jistě sehrávají genetické předpoklady každého člověka, ale také faktory společenské a kulturní. Ve vztahu k pracovnímu výkonu učitele se jedná zejména aspekty tělesné a psychické zátěže.

Tělesnou zátěž v profesi učitele mohou způsobovat především nemoci pohybového ústrojí. Učitelství obecně není považováno z hlediska fyzického za příliš náročné. Konkrétně u učitelů odborného výcviku je ale například běžné, že učitel většinu své osmihodinové pracovní doby stojí. Současně je nutné většinu

pracovních postupů nejen slovně vysvětlit, ale také manuálně ukázat. V nejednom z oborů jde o fyzicky náročné pracovní operace. Jakékoliv omezení pohybu pak pro učitele, jak vysvětluje Lazarová (2011, s. 74)), může vést ke změnám v profesionálním chování učitele. Poukazuje na fakt, že fyzická náročnost povolání má přímý vztah k práci starších pracovníků, protože klade požadavky na fyzickou sílu, a tudíž vyžaduje dobrý zdravotní stav. Stejně tak konstatuje i Vágnerová (2007, s. 239), že pokles tělesné síly a pohybové koordinace v období starší dospělosti má vliv na rychlost a pohotovost reakcí člověka.

Průcha (2002, s. 67) poukazuje na další specifický problém u učitelů, a tím je dlouhodobá hlasová zátěž. Hlasová zátěž učitele se zvyšuje spolu se zvyšujícími se problémy se žáky. Učitel je často nucen mluvit velmi hlasitě, aby žáky zklidnil a udržel jejich pozornost. Tento problém se týká i odborného výcviku – učitelé mají poškozené hlasivky nadměrným zvyšováním síly hlasu nejen z důvodu udržení pozornosti u žáků, často také musí zvýšit hlas za zvuku strojů či technických zařízení, které jsou v chodu. O tomto druhu zátěže hovoří i Pospíšil (2009, s. 72), který senzoričnou zátěž, kdy „*učitelé pracují při plném až vyostřeném vědomí, s vysokými nároky na zrak a sluch*“ klasifikuje jako jednu ze složek zátěže učitelů.

Psychická zátěž učitelů je pravděpodobně největším problémem v této profesi. Učiteléské povolání je příznačné svými vysokými nároky především v psychické oblasti (Průcha, 2009, s. 405). Učitelé musí být během pracovní doby v absolutní připravenosti a plném soustředění. Lazarová (2011, s. 79) konstatuje, že: „*Pracovníci ve školských zařízeních jsou dlouhodobě vystaveni vysoké psychické zátěži a se vzrůstajícím věkem a délkou praxe se zvyšuje riziko celé řady zejména psychických problémů a onemocnění.*“ Průcha (2009, s. 405) definuje několik rovin psychické zátěže učiteléské profese: **Percepční** – vysoké nároky na pozornost, permanentní kontrola žáků. **Kognitivní** – rychlé řešení problémů, nároky na myšlení. **Emocionální** – kontrola emocí. **Sociální** – povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci. **Seberegulační** – sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí. Souhrnný vliv těchto faktorů a dynamika stavu školního prostředí umocňují psychickou zátěž učiteléské práce (tamtéž, s. 405). Obdobně definuje složky zátěže učitelů i Pospíšil (2009, s. 72) – uvádí již zmíněnou zátěž **senzoričnou**, dále pak **mentální** – která je tvořena psychologickými problémy při práci se žáky a řízením třídy a v neposlední řadě zátěž **emocionální** – nejvýraznější, která má souvislost se sociálními vztahy, vznikajícími při práci učitele.

U učitelů odborného výcviku, kteří se s žáky pohybují v pracovních provozech, mohou být rizikovými faktory psychické zátěže například i hluk, tlak na stálou přítomnost v práci bez ohledu na zdravotní a osobní důvody, a to z důvodu obtížné

zastupitelnosti. Dalšími z faktorů jsou práce pod časovým tlakem, spojená s vysokými nároky v oblasti jednání a vzájemné kooperace provozu. Psychická pracovní zátěž se pak může u učitelů odborného výcviku projevovat například sníženou pozorností a zvýšeným pocitem zodpovědnosti. Odráží se i v motivaci k práci, ve vztazích na pracovišti, v jednání s lidmi. Jako další psychické zátěžové situace Pospíšil (2009, s. 72) uvádí například situace nepřiměřených úkolů a požadavků, problémové či konfliktové situace.

Řehulka (2016, s. 67) v souvislosti s tématem učitelské zátěže konstatuje, že *„jestliže obsahují motivy činnosti reálné nebo potenciální ohrožení, stává se zátěž pro učitele stresorem.“* Není-li zátěž přiměřeně zvládnuta, následkem je pak chronický stres, který je pokládán za jeden z významných rizikových faktorů kardiovaskulárních onemocnění. Jak autor uvádí, může dojít k následkům ve formě poruch krevního oběhu, funkce srdce a v žaludečním systému. Taktéž upozorňuje na neurotické poruchy - deprese, strach- či psychosomatické poruchy jako nechutenství a snížení imunity. (2016, s. 68).

Stoupající věkový průměr učitelů sebou nese i problém nižší flexibility a také menší odolnosti vůči stresu. Snížená schopnost zvládat stresové situace se u starších učitelů může projevit syndromem vyhoření. Ke vzniku syndromu vyhoření jsou učitelé velmi náchylní. O tomto tématu hovoří i Průcha (2009, s. 406) a upozorňuje: *„Krajním důsledkem dlouhodobého psychického tlaku a časové a fyzické zátěže v učitelské profesi je profesní vyhasínání. Jeho výsledný stav je označován jako syndrom vyhoření.“* V pedagogickém slovníku je syndrom vyhoření charakterizován jako vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci a eroze profesionálních postojů (Průcha, Valterová, Mareš, 2003, s. 325). Řehulka (2016, s. 113) upozorňuje, že syndrom vyhoření se projevuje nejen ve vztahu k zaměstnavateli, ale i mimo profesní život a způsobuje změny v postojích, citech a osobnosti člověka. Bývá zpravidla důsledkem dlouhotrvajících zátěží a stresů (2016, s. 157).

Pojmy stres, zvládnání zátěže či syndrom vyhoření jsou rozsáhlá témata, vhodná pro samostatné zpracování. V této bakalářské práci jsou pouze zmíněny jako zdravotní rizika v souvislosti s dlouhodobou psychickou zátěží učitelů. Ta může být způsobena mnoha již uvedenými faktory. Mezi další je možné považovat fakt, že učitelé jsou vystaveni kritice z mnoha stran - ze strany rodičů, nadřízených ve vedení školy, inspektorů, ředitelů škol, neustále jsou vystaveni požadavku udržet u žáků kázeň a klid, také nemají striktně vymezené hodiny potřebné k výkonu své práce. Mnoho z nich si práci nosí domů, a tím se ochuzují o část svého volného času a také času k potřebné relaxaci. Pospíšil (2009, s. 78) upozorňuje i na důležitost

prostoru, který by měl mít každý učitel pro svou rodinu. Napětí v soukromém životě hrozí negativním přenosem do jiných mezilidských vztahů.

Jak specifikuje Průcha, (2002, s. 79) „*Zdravotní stav učitelů je problematika rozsáhlá a složitá. Je nutno jí věnovat odpovídající zájem jak ze strany výzkumníků, tak ze strany školských orgánů.*“ Je ale jistě důležité zmínit, že lidé se značně liší v subjektivním zpracování nezbytných změn ve starším věku (Langmaier, Krejčířová, 1998, s. 177). Změny ve fyzickém a mentálním stavu mohou být různé a mohou omezovat pracovní možnosti u někoho méně a u někoho více.

4.3.2 Motivace učitelů k setrvání v profesi

Za každou lidskou činností lze hledat nějakou motivaci. Čáp (2001, s. 145) definuje motivaci jako: „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje.*“ Udržet motivaci k práci po celou dobu kariéry není snadné v žádném povolání, zvláště pak u tak náročné profese, jakou je učitelství. Velká pozornost je věnována především mladým začínajícím učitelům a jejich začátkům. V souvislosti se zvyšujícím se věkem pedagogů je ale nutné věnovat pozornost i starším spolupracovníkům a jejich vůli setrvat v profesi. „*Učitelky a učitelé se výrazně liší v motivaci své pedagogické práce i ve sledování dílčích hodnot v průběhu své profesní kariéry*“ (Řehulka, 2016, s. 157).

Lazarová prezentuje výsledky dotazníkového šetření u učitelů 50+ (2011, s. 125-126), provedeného v období 2008- 2011. Zaměřen byl na zjišťování hlavních pracovních nesnází, které se mohou stát **demotivujícími faktory**. Respondenti výzkumu uvedli jako faktory, které je v profesi nejvíce trápí, především: chování žáků, legislativa a neustálé změny, administrativní zátěž, nezájem a nemotivovanost žáků, nízký plat a společenský status a další, ke kterým patřily například chování rodičů či vztahy na pracovišti. Dále se výzkum zaměřil i na radosti, které profese učitele přináší. Jako hlavní uvedli respondenti tyto **motivující faktory**: výsledky žáků, jejich úspěchy, ohlasy bývalých žáků, tvůrčí charakter práce, kontakt s mladými lidmi, kolektiv a vedení školy, aktivita a zájem žáků.

K dalším radostem pak uvedli seberealizaci, mimoškolní aktivity či výhody prázdnin. Celkové výsledky dotazování pak naznačily, že v učitelství chce zůstat co nejdéle více jak 60% oslovených učitelů, naopak jen 18% starších učitelů bylo rozhodnuto odejít hned, jakmile to bude možné. Jako motiv k setrvání v profesi i po vzniku nároku na důchod uvedli učitelé radost z práce, hned na druhém místě ve výzkumu byly uvedeny finanční důvody (Lazarová, 2011, s. 129).

Po řadu let trvajícím výkonu profese lze u starších učitelů očekávat pokles zájmu o práci a její rutinní vykonávání bez nadšení, zdrženlivost jednání se žáky, ro-

diči i ve vztahu k inovacím a možnostem dalšího vzdělávání. Řehulka (2016, s. 51) poukazuje na náročnou profesi učitele i ve smyslu neustálého kontaktu s lidmi: „V dlouhodobém, často velmi intenzivním sociálním i pracovním styku se učitel zpravidla nedokáže přetvařovat a stylizovat a pod vlivem této zátěže často projevuje některé osobní vlastnosti, které nemá ani zájem prezentovat, což je mimo jiné závažný stresující faktor.“ Lazarová (2011, s. 85) vysvětluje, že objektivním předpokladem spokojenosti učitelů je, aby vlastní práce a kontext jejich podmínek odpovídala schopnostem a zájmům učitele a neohrožovala jeho hodnoty. Zdůrazňuje také dostupnost sociálních opor a zajištění adekvátních podmínek pro regeneraci sil.

V rámci pracovní spokojenosti hraje důležitou roli přístup každého jedince k práci, s nímž souvisí jeho motivace. Lidé se ale navzájem liší jak v jednotlivých motivech, tak zejména v celkové individuální motivaci, jak předkládají Čáp a Mareš (2001, s. 151). Průcha (2002, s. 79) konstatuje, že učitelé jsou různí a strasti svého povolání snášejí někteří lépe a jiní hůře. „To, jak učitelé své povolání prožívají a jak o něm vypovídají, závisí asi nejvíce na dvou osobnostních charakteristikách: na jejich odolnosti vůči psychické zátěži a na jejich sebedůvěře a optimismu“ (Průcha, 2002, s. 78).

V následující tabulce jsou uvedena data o pracovní a životní spokojenosti učitelů umožňující srovnání starších učitelů s ostatními. Data jsou získána z výzkumu na téma spokojenosti učitelů středních škol PhDr. Karla Paulíka provedeného v roce 2010. Spokojenost byla stanovena pomocí pětibodové škály od minima (stupeň 1), po maximum (stupeň 5).

Tab. 2 Pracovní a životní spokojenost učitelů podle věku

		Pracovní spokojenost	Životní spokojenost
Celý soubor	Muži	3,61	3,79
	Ženy	3,73	3,87
	Celkem	3,71	3,85
Do 35 let	Muži	3,62	3,86
	Ženy	3,74	3,95
	Celkem	3,71	3,93
36 – 49 let	Muži	3,52	3,64
	Ženy	3,70	3,79
	Celkem	3,68	3,77

50+	Muži	3,68	3,84
	Ženy	3,76	3,88
	Celkem	3,74	3,87

Zdroj: Lazarová 2011, s. 90

Spokojenost se zaměstnáním ve sledované skupině učitelů v závěrečné etapě profesní kariéry dosahovala průměrné hodnoty 3,74 (škálovému hodnocení spíše spokojen). Pracovní spokojenost učitelů 50+ se tedy podstatně nelišila od spokojenosti učitelů v mladším věku.

Podstatnou část svého života tráví lidé na pracovišti. Úlohou zaměstnavatele je zaměstnance – učitele - motivovat a utvářet takové pracovní podmínky, aby učitelé měli možnost pracovat a chovat se v souladu s jejich posláním. Jejich práce by neměla být pouhým prostředkem k získání peněz, měla by pro ně znamenat i něco více.

4.3.3 Proměna profesní role u starších zaměstnanců

V drtivé většině lidí někdy v životě vysloví přání „ať už jsem v důchodu“ – tento životní obrat je ale velmi radikální a většina z nás si neuvědomuje, že bychom ztrátou povolání mohli přijít o rytmus i smysl našeho života. Vágnerová (2007, s. 259) konstatuje, že hodnotu profesní role si mnozí lidé mohou uvědomovat ve větší míře než dříve, protože v době pozdní dospělosti se jejich pracovní kariéra uzavírá. Profesní role je pro většinu lidí důležitá, u starších pracovníků nabývá své definitivní podoby. Vágnerová v tomto smyslu hovoří o adaptaci většiny lidí na svou profesi – smíření s ní, i když nejsou někteří spokojeni, neuvažují o jiné variantě (Vágnerová, 2007, s. 260).

Lazarová a Jůva (2010, s. 46) konstatují, že starším lidem již obvykle nezáleží tolik na ambicích a dále poukazují na rozmanitost podob fungování v profesi – může se jednat o nadměrné pracovní úsilí, ale také o ztrátu pocitu smysluplnosti práce. Na důležitost respektování faktorů, které napomáhají pracovnímu přizpůsobení starších pracovníků, upozorňují i Langmaier a Krejčířová. (20016, s. 178) V krátkosti je shrnují do těchto bodů: a) Starší pracovník může dosahovat lepších výsledků, když může pracovat svým tempem, b) rezervy mezi optimálním a maximálním výkonem jsou u starších pracovníků menší, ale tam, kde mají motivaci, že mohou využít všech svých schopností, podávají dobrý výkon, c) starší lidé pracují lépe tam, kde mohou využívat všech svých zkušeností, než kde se musejí učit stále novým dovednostem, d) velmi záleží na tom, jak je práce organizována a jaké jsou vnější okolnosti a podmínky na pracovišti.

Skutečnost, že se mnozí starší zaměstnanci dostávají na vrchol svých možností, ovlivňuje hodnocení osobní kvality. Vágnerová (2007, s. 260) upozorňuje, že profesní sebevědomí může ovlivnit i ztráta hodnoty vlastních kompetencí na trhu práce a vědomí nezájmu zaměstnavatelů o pracovníky předdůchodového věku. Starší lidé už většinou do své práce neinvestují tolik co dříve, nechtějí ztrácet energii úsilím o další rozvoj kariéry – mají jiné zájmy a potřeby než lidé mladí. „*Vlivem věku se mění i vztah k profesi a její subjektivní význam pro člověka*“ (Lazarová, Jůva, 2010, s. 46). Postoje starších zaměstnanců se tak mohou v době, kdy se přibližuje odchod do důchodu, měnit. Cimbálníková a spol. (2012, s. 24) píše, že dominující hodnoty a dění ve společnosti, i v pracovním kontextu, jim nemusí v mnohých ohledech vyhovovat. Příkladně věk učitele, jak popisuje Lazarová a kol. (2006, s. 79) sehrává v otázce motivace k profesionálnímu rozvoji zásadní roli. Není pravidlem, že učitel na konci své kariéry není motivován například ke vzdělávání. „*Věková rizika jsou však zřejmá: vyšší únava, vidina konce kariéry, zvýšená potřeba klidu, stabilizovaná sociální síť bez potřeby jejího rozšiřování, podceňování učitelů na konci kariéry, syndrom vyhoření, možné mezigenerační vztahové problémy apod.*“ (2006, s. 79).

Pracovní výkon je v mnohém poznamenán věkem a důsledky zákonitých biologických změn jsou spojovány s úbytkem schopností, jak ale poukazuje Lazarová (2011, s. 79), na druhé straně působí mnoho individuálních i kulturně podmíněných faktorů, které ovlivňují pracovní výkon v pozitivním slova smyslu. Existuje jistě řada možností, jak zmírnit stres řízením respektujícím potřeby starších pracovníků. Je nesporné, že věk je jedním z hlavních faktorů spoluurčujících pozici lidí na trhu práce. Cimbálníková a spol. (2012, s. 33) upozorňuje na důležitost vytvoření podmínek zohledňujících věk. Touto problematikou by se měli zabývat nejen zaměstnavatelé, ale i stát, protože je jisté, že budou zaměstnávat v budoucnu více starších lidí a budou chtít udržet produktivitu práce.

4.3.4 Pracovní sebepojetí pracovníka ve starší dospělosti

Sebepojetí lze chápat jako trvalejší osobnostní charakteristiku, která se v průběhu života určitým způsobem rozvíjí a proměňuje. Základem sebepojetí je vjem a představa nejen vlastní osoby, ale také vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě. Říčan (2010, s. 170) uvádí, že podle Eriksonovy teorie je vývoj lidské bytosti ve vztahu k sebeopojení rozdělen na osm věků člověka, jež pokrývají celý život a ve kterých se člověk vyrovnává s jedním hlavním úkolem, který před něj klade společnost a jehož řešení je zároveň umožněno jeho dosavadním psychosociálním vývojem, opírajícím se o růst a zrání celého organismu. Čačka (2002, s. 48) popisuje sebepo-

jetí jako komplex myšlenek, vjemů a hodnot charakterizujících naše Já a zahrnující vědomí „co jsem“ a „co dokáži“. Sebepojetí můžeme tedy chápat jako obraz sebe sama, vztah k sobě, vlastní sebehodnocení.

Sebepojetí stárnoucího člověka se může pod tlakem okolností měnit, někdy i zásadním způsobem. Starší člověk se musí vyrovnávat se ztrátami a s negativní proměnou své osobnosti. Důležitým atributem ovlivňující sebepojetí starších lidí je zdravotní stav a jejich vlastní soběstačnost. *„Stáří je často považováno za dobu ztrát mnoha rolí a úpadku různých kompetencí, které tvořily do této doby nezpochybnitelnou součást vlastní identity.“* (Stuart- Hamilton 1999, s. 163).

Lazarová (2011, s. 77) upozorňuje na fakt, že sebepojetí a sebehodnocení staršího člověka je utvářeno pocitem vlastní úspěšnosti, mj. prostřednictvím odezvy od okolí: *„je tedy patrné, že starší pracovník při konfrontaci s mláďím při plnění jistých (možná pro něj méně vhodných) úkolů může zažívat opakující se pocit neúspěchu.“*

Pracovní život tvoří důležitou složku vlastní identity každého člověka. Stuart-Hamilton (1999, s. 178) poukazuje na opatrnost starších lidí v pracovním životě – méně si věří, mnohdy si již netroufají začínat nové věci a měnit zaběhnuté stereotypy. Čím více však stereotypům podléhají, tím více se jejich sebehodnocení snižuje. Cimbálníková a spol. (2012, s. 25) hovoří o tom, že pracovní motivace, stejně jako adaptace na změny v práci, mají velmi individuální charakter a osobní sebehodnocení i důvěra ve vlastní kompetence zde sehrávají velký vliv. Podstatné je jistě také pracovní prostředí a postoje zaměstnavatele. Ilmarien (2008, s. 113) považuje za nezbytné, aby prostředky pro prodloužení aktivního pracovního života nevytvářel jen sám stárnoucí zaměstnanec, ale i zaměstnavatel. Zdůrazňuje také nutnost znalostí o stárnutí a zohledňování těchto zaměstnanců při stanovování pracovních cílů.

5 Praktická část a výsledky práce

5.1 Metodologie průzkumu

Ve svém průzkumu se zabývám problémy, se kterými se setkávají starší učitelé odborného výcviku oboru kuchař. Cílem praktické části je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat. Dílčím cílem praktické části je charakteristika pracovní náplně učitele odborného výcviku oboru kuchař a popis pracovního prostředí, ve kterém se respondenti pohybují. Průzkumné otázky zní: S jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese? Co učitelům pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat?

5.1.1 Průzkumné metody a analýza dat

Pro průzkumné šetření byla použita metoda dotazování. Sběr získaných dat proběhl pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček (2007, s. 159) rozhovor označuje jako nejčastěji používanou techniku při kvalitativním výzkumu. Účastníci průzkumu souhlasili s nahrávkou odpovědí na diktafon, byli informováni o účelu průzkumného šetření a následném nakládání s daty podle etických pravidel. Přepisy rozhovorů byly podrobeny analýze technikou otevřeného kódování. Šed'ová (2007 in Švaříček, s. 211) vysvětluje otevřené kódování jako rozbití textových sekvencí na jednotky, ke kterým následně přidělujeme jména, s takto nově označenými fragmenty textu potom můžeme dále pracovat. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta nebo odstavec. Vzniká tak sada pojmů, které se dále seskupují podle podobnosti, a následuje hledání souvislostí mezi nimi. Šed'ová (2007 in Švaříček, s. 212) vysvětluje, že takovýto postup často nutně musí vést k překrývání hranic některých významových jednotek.

Abych vždy mohla pasáž s určitým kódem zpětně dohledat, očíslovala jsem řádky analyzovaného textu. Poté jsem vytvořila seznam kódů, kde jsem zaznamenávala čísla kódů a řádků. Tato organizace poznámek mi později pomohla k analýze kvalitativních dat. Kódy poté byly seskupeny podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti, takto vznikly nově pojmenované kategorie. Všechna data jsem seskupila, abych poté mohla formulovat klíčová tvrzení, která z průzkumu vzešla.

5.1.2 Popis výběrového souboru a místo průzkumu

Pro kvalitativní průzkum byla zvolena skupina učitelů odborného výcviku oboru kuchař ve věkovém rozmezí od 52 do 63 let. Pro svůj průzkum jsem zvolila skupinu svých kolegů, se kterými více let spolupracuji. To, že se s respondenty dobře znám, považuji za přínos pro svou práci, protože při rozhovorech kolegové neměli zábrany a odpovídali naprosto pravdivě, upřímně a podle reality. Výběr respondentů nebyl náhodný, ale záměrný. Pro svůj průzkum jsem zvolila učitele s rozdílným věkem a pohlavím, ale také pracovištěm, kde vykonávají svoji profesi.

Tab. 3 Údaje o respondentech průzkumu

Jméno	Věk	Pracoviště	Délka praxe v oboru	Délka praxe jako učitel
Dana	52	hotel	33	25
Ludmila	62	školní provoz	42	38
Roman	63	školní jídelna	43	37
Jarmila	59	hotel	40	33

Zdroj: vlastní (2017)

Rozhovory byly uskutečněny na odloučených pracovištích Střední školy Brno, Charbulova 106, příspěvkové organizace. Tato škola patří k největším nejen na Moravě, ale i v České republice. Ve školním roce 2017/2018 nabízí tato škola deset oborů s výučním listem a sedm oborů zakončených maturitní zkouškou. Dále pak devět oborů jednoletého zkráceného studia pro absolventy středních škol a možnost nástavbového studia v denní a dálkové formě. Škola spolupracuje s Úřadem práce i veřejností, realizuje rekvalifikační kurzy, zajišťuje a poskytuje na vysoké úrovni služby pro veřejnost. Jedná se zejména o gastronomické služby, ale také o kadeřnické a kosmetické služby, o výrobu a prodej učňovských výrobků.

Žáci školy se pravidelně zúčastňují mnoha prestižních soutěží. Jejich výsledky v soutěžích odborných dovedností a znalostí jsou hodnoceny hodnotícími komisari velmi kladně. Učitelé odborného výcviku jednotlivých oborů nejenže žáky na tyto soutěže připravují, nemalou měrou ale také přispívají k přípravě žáků na budoucí povolání.

5.2 Učitel odborného výcviku oboru kuchař na SŠ Charbulova

Povolání učitele odborného výcviku se může v mnohých středních školách i oborech rozcházet, jak v náplni práce, tak i v prostředí, v jakém je tato profese vykoná-

vána. Jak odborný výcvik probíhá na této konkrétní škole, přiblížím v následujících kapitolách.

5.2.1 Pracovní náplň

Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že pracovní náplní učitele odborného výcviku je naučit žáky pracovat v daném oboru. Takový učitel však neučí jen řemeslo, jeho „materiálem“ jsou především jeho žáci – pomáhá jim vniknout do tajů profese, rozvíjí jejich myšlení, schopnosti, motivuje, snaží se, aby měli žáci trvalý zájem o obor. Při své práci plní zejména tyto úkoly:

- Organizuje a provádí odbornou přípravu žáků podle tematických plánů, při výuce používá učebních metod,
- podle tematického plánu sestavuje denní přípravu,
- provádí praktickou i teoretickou výuku v odborném výcviku dle učebních osnov technologie přípravy pokrmů,
- vede pedagogický deník UOV a veškerou pedagogickou dokumentaci,
- zodpovídá za dodržování pracovní doby žáků, hospodárnost provozu a jeho efektivnost.
- provádí pravidelné školení žáků o bezpečnosti práce, hygieně provozu a protipožárních předpisů,
- vede evidenci v docházce a finančních odměnách za produktivní práci žáků,
- provádí klasifikaci, pololetní přezkušování všech ročníků a podílí se na přípravě závěrečných zkoušek,
- spolupracuje s vedením školy a odloučeného pracoviště, komunikuje s rodiči žáků.

Učitel odborného výcviku na odloučeném pracovišti školy má velice složitou situaci, musí dodržovat plán výuky, zajišťovat bezproblémový provoz pracoviště a dbát na dodržování bezpečnostních a hygienických předpisů. Dále také sleduje a kontroluje práci žáků a v neposlední řadě řeší nejrůznější problémy a konflikty. Je často vystaven nezbytnosti pohotově se rozhodovat v proudu událostí, aniž má možnost věci si promyslet. Většinu pracovní doby je ve styku s mnoha lidmi, odpovídá na jejich dotazy, požadavky, reakce, reguluje je, řeší nesčetné množství dílčích úkolů. Záleží hlavně na něm, jak dokáže uspořádat vztahy, čas potřebný na výuku a na produktivní práci. Přibývajícím věkem učitele odborného výcviku může být v tomto směru plus – díky dlouholetým zkušenostem může chod pracoviště lépe zorganizovat.

5.2.2 Pracovní prostředí na školních a komerčních provozech

Žáci střední školy Charbulova jsou v době odborného výcviku rozděleni na různá pracoviště. Mezi těmito pracovišti jsou poměrně velké rozdíly – v kapacitě, vybavení i zaměření daného provozu. Na pracovišti jsou žáci všech ročníků rozděleni do skupin. Žáci pracují buď na školních, nebo komerčních provozech.

Na **školním** pracovišti pracují žáci pouze pod vedením odborných učitelů a učitelů odborného výcviku. Počet žáků i učitelů závisí na kapacitě pracoviště. V takových provozech žáci i učitelé pracují pouze na ranních směnách v pracovním týdnu od pondělí do pátku. Odborní učitelé mají zodpovědnost za veškeré dění – bezproblémový provoz pracoviště, dodržování všech bezpečnostních a hygienických pravidel, dodržovat plán výuky žáků, vést veškerou dokumentaci. Velkou výhodou školních pracovišť je, že žáci jsou vedeni pouze stejnými lidmi, kteří mají pedagogické vzdělání a většinou i mnoho zkušeností. Při řešení problémů se mohou učitelé samostatně rozhodovat podle svého nejlepšího uvážení.

Na **komerčních** pracovištích je situace jiná. Učitel je v provozu hotelu či restaurace jediný pedagog a současně musí být odborník daného řemesla. V komerční sféře jsou na učitele odborného výcviku kladeny vysoké nároky, pokud jde o plnění učebního plánu, rozdělení práce, vysvětlení postupů práce a individuálnímu přístupu k jednotlivcům. Žáci na komerčních pracovištích zajišťují provoz, musí komunikovat i se zaměstnanci provozu na různých pozicích. Praxe žáků probíhá v prostředí dospělých pracovníků, které většinou vůbec nezajímá výuka a výchova žáků, ale starají se především o manuální činnost, která je potřeba k dobrému chodu pracoviště. A všechny zúčastněné strany něco požadují: **hotel** vyžaduje, aby žáci odvedli značnou část práce výroby a učitel je odpovědný za její kvalitu a také chování žáků na pracovišti. **Škola** vyžaduje dodržování všech pravidel, vyhlášek, plnění tematických plánů, dodržování bezpečnosti práce, pracovní doby, osnov odborného výcviku...atd. **Rodiče** očekávají, že se pod vedením učitele jejich potomek naučí řemeslu a pracovním návykům, které se k němu váží. Se samozřejmostí očekávají dobré zacházení, slušné zázemí, informovanost. **Žáci** se chtějí vyučit, velmi dobře znají svá práva, povinnosti už méně. Každý z nich ale touží po osobním přístupu a pochopení.

Učitel je jakýmsi středobodem, který by měl zajišťovat soulad mezi povinnostmi a očekáváními všech zúčastněných. Bez dobré komunikace a koordinace to nelze. Žáci jsou ve složitém věku, ne vždy vnímají výuku a odvádějí dobrý pracovní výkon. Učitel odborného výcviku se tak denně ocitá v nelehkých situacích, kdy řeší chování nejen žáků, ale i dospělých pracovníků. Není vždy úplně možné dbát na prioritu výuky, je nutné se také přizpůsobovat danému provozu a jeho požadav-

kům. V takových chvílích jsou pak velmi důležité základní rysy osobnosti pedagoga – jeho pedagogický takt a klid, morální postoje, spravedlivý přístup a pedagogický optimismus.

Není divu, že se učitel dostává do nelehkých situací, které vyvolávají nadměrnou psychickou zátěž. Učitel v tomto směru ale stále musí být diplomat a nenechat se zviklat momentální situací. Zde bych zdůraznila potřebu umění dobré komunikace. Linhartová (2006, s. 224) uvádí: „*Vše, co si chceme v rámci komunikace sdělit, říkáme vlastně trojím způsobem: slovy – verbálně, mimoslovně – neverbálně (např. mimikou, gesty, vzdáleností) a činy – svou aktivitou, svým jednáním a chováním*“. A právě jednání učitele odborného výcviku je důležité, protože vztahy na pracovišti a klima pracovního prostředí velmi ovlivňují postoj žáků k odbornému výcviku. Dobré vztahy mezi zaměstnanci provozu a učitelem odborného výcviku jsou předpokladem k dobrému postoji žáků k učení. Žáci odborného výcviku jako všichni dospívající vnímají klima pracoviště velice citlivě. Tomuto faktu se věnuje i Čačka, (2000, s. 254) když upozorňuje, jak velmi citliví jsou dospívající na rozdíly mezi činy a slovy dospělých.

5.3 Výsledky průzkumného šetření

Následující část práce obsahuje kapitoly, které vznikly analýzou dat ze získaných rozhovorů. S pomocí otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie, které popisují problémy, se kterými se setkávají učitelé odborného výcviku ve věku starší dospělosti, a také vyrovnávací strategie jednotlivých učitelů.

První část je věnována problémům, se kterými se respondenti setkávají ve výkonu své profese. K nejčastěji zmiňovaným v tomto kontextu patřily podmínky k výkonu profese, pozice učitele odborného výcviku na pracovišti a podpora vedení školy. Problémem se ukázal také zdravotní stav. Velmi důležitou se jevila smysluplnost práce.

Druhá část se zabývá strategiemi, které pomáhají vyrovnat se s těmito problémy. Zde se objevila jako hlavní zdroj pomoci vlastní osoba učitele a jeho zkušenosti, společně s dobrou organizací práce. Podporou při náročné práci mohou být i někteří žáci a jejich kladný přístup k oboru. Dalšími osvědčenými podporami se ukázaly dobré vztahy na pracovišti a mezi kolegy. Důležitou pro psychickou podporu respondentů je také jejich smysluplná relaxace. Zásadní pro mou práci byla zjištění, jak danou problematiku vnímá osoba učitele.

Tab. 4 Činitelé ovlivňující výkon profese učitele odborného výcviku

Překážky	Podpora
Dvojakost profese	Zkušenost jako zdroj pomoci
Na straně provozu	Smysluplnost práce a úspěchy žáků
Ve vedení školy	Podpora kolektivu vedení
Na straně žáků	Dobré vztahy na pracovišti a mezi kolegy
Ve spojitosti s věkem	Relaxace

Zdroj: vlastní (2017)

5.4 Překážky v práci učitele odborného výcviku

V každém zaměstnání jsou překážky, se kterými se zaměstnanec při výkonu své profese setkává. Na některé z nich je možné pohlížet s nadhledem, protože příliš neomezují pracovní činnost. Jiné naopak velmi zásadním způsobem narušují práci učitele odborného výcviku. Přehled překážek, nejvíce zmiňovaných v provedeném průzkumu, nabízí následující kapitoly.

5.4.1 Dvojakost profese

Rozhovory s učiteli odborného výcviku nabídly pohled do jejich práce. Z dat, vyplývajících z průzkumu, je zřejmý určitý rozpor mezi dvěma světy. Tím prvním je pedagogická práce učitele a jeho povinnosti vůči žákům a škole jako zaměstnavateli. Tím druhým světem pak odborná práce v gastronomických provozech, kde žáci pod vedením učitelů vykonávají odborný výcvik.

Nabízí se zde problém určité dvojakosti profese. **Učitel nebo kuchař?** Učitel odborného výcviku musí dobře ovládat dvě „řemesla“. Jedním z nich je profese učitele - pedagoga, tím druhým profese učitele - kuchaře. Bez znalostí v obou oborech není možné tuto profesi vykonávat. Jedno bez druhého pak znamená učitele, který „není na svém místě“. Dana tento rozpor okomentovala slovy: „*Není vůbec ohodnoceno, že máme dva obory – kuchaře a učitele. Očekává se od nás, že budeme dokonale zvládat svoje řemeslo, ale že taky budeme dobře pracovat se svými žáky. Jsme takoví dva v jednom, ale nikdo to neocení. Dostáváme jeden plat, ne dva*“. Dvojí řemeslo vyplývá i v případě rozhovoru s Romanem. Na otázku, jestli se v práci cítí jako učitel, odpověděl: „*No to je sporné. Mistr v kuchyni prostě vždycky sedí na dvou židlích. Je učitel, ale nemůže ignorovat potřeby provozu. Takže je to balancování mezi jedním*

a druhým“. Na tutéž otázku odpověděla paní Ludmila takto: „*No jak kdy. Spíš jsem hlavní kuchařka, co to tady má všechno na starosti*“. Stejně reagovala i Jarmila: „*V hotelovém provozu se vůbec necítím, nemám pocit, že bych byla učitel*“.

Průzkum ukázal i na další dvojakost v profesi učitele odborného výcviku. Jedná se o souvislost s pracovní náplní učitele. Je učitel povinen **plnit povinnosti zadané vedením školy či provozu**? Logickou odpovědí je, že učitel je státním zaměstnancem, a tudíž prioritou by měly být požadavky školy jako zaměstnavatele. Učitel odborného výcviku však kromě vzdělávání vykonává také mnoho dalších činností, které s tím souvisí. Klíčové je, aby učitel dělal především ty věci, které přímo souvisí s podstatou jeho práce, a tou je vzdělávání žáků. Respondenti však pracují na odloučených pracovištích školy, kde je prioritou hlavně výroba pokrmů. Zdá se, že jedno vylučuje druhé. Z průzkumu vyplývá shoda učitelů, že nutná je v tomto případě již zmíněná dobrá organizace práce, aby dostáli všem povinnostem. Někdy ale ani tato dovednost nestačí. Dana uvedla: „*Často je to fakt složitá situace - na provozu hromady práce a k tomu třeba chystat dítě na školní kolo soutěže. Tak se stane, že to prostě děláme po pracovní době. Je na to pak větší klid*“. Obdobně se k dvojím pracovním povinnostem vyjádřila i Jarmila: „*Máme dvě takové zóny - ten provoz a pak školní. Obě na nás hrnou jen samé požadavky, obě nám tu práci spíš znesnadňují*“. Podstata učitelovy práce ale není totéž, co různé požadavky, které se na něj hrnou ze všech stran. Vedou jen k zvýšení jeho pracovní zátěže, navíc bez zjevné souvislosti s vzdělávacími výsledky žáků. Toho by si mělo být vědomé především vedení školy. S jakými překážkami se učitelé setkávají ze strany vedení školy, nastiňuje další kapitola.

5.4.2 Překážky na straně provozu

Jak jsem již zmiňovala v kapitole 5.2.1, pracovní prostředí učitelů oboru kuchař školy Charbulova jsou různorodá. Velmi záleží na podmínkách daného provozu, jeho zaměření a také atmosféře, která na pracovišti panuje. Z průzkumu vyplynulo, že překážkou při výkonu profese učitele se často jeví **vztahy na pracovišti**. Pro učitele odborného výcviku patří mezi nejvýznamnější činitele ovlivňujících jeho práci právě pracovní prostředí a vztahy v kolektivu, ve kterém se denně pohybuje. Atmosféru na pracovišti ovlivňují především kmenoví zaměstnanci provozu a vedoucí směn, kteří se s učitelem domlouvají na konkrétní denní činnosti. „*Někdy se v práci cítím špatně. Hodně mě ovlivňuje aktuální směna kuchařů, se kterou pracujeme. Je to vždycky o lidech kolem*“ (Dana). Obdobně se vyjadřoval i Roman: „*Nejvíce mi komplikují práci vztahy s konkrétními osobami na směně*“. Nutno podotknout, že zaměstnanci provozu nejsou pedagogickými pracovníky, ale zaměstnanci hotelu.

Jsou často přetěžováni, pracují v náročných podmínkách a tak se stává, že v komunikaci mezi sebou i s žáky jsou velmi emotivní. Vnímají pozici žáka podle svých studentských let z dob dřívějších. Pro učitele je pak složité usměrnit v projevech chování nejen své žáky, ale i dospělé pracovníky. Dana k problematice uvedla: „Komunikace s personálem je někdy fakt hodně stresující. Vztahy na pracovišti je věc, která mě v práci nejvíc štve“. Práce v gastronomickém provozu je náročná, nemusí však nutně znamenat jen samé negativní emoce. Záleží i na samotném učiteli, jak si vytvoří prostředí, ve kterém se mu bude lépe pracovat. Je ale jistě nesnadné se s personálem spřátelit tak, aby pedagog neztratil odstup a autoritu.

Jako další problém dotazovaní respondenti zmiňovali i **nedostatek času na samotnou výuku žáků**. Paní Jarmila uvedla: „Připadám si jak řadová kuchařka, která má za sebou deset děcek. Výuka jde úplně bokem, všechno dělám během provozu. Vaříme třeba polévku, během toho žáka vyzkouším z tématu polévek. Moje veškerá výuka probíhá během práce, což rozhodně není optimální“. Jarmila také zmiňovala: „Místo toho, aby třeba provařovali menu, dělají práci, co je momentálně potřeba na hotelu. To mě teda fakt štve“.

Výuka žáků na komerčních provozech se zdá být někdy opravdovým problémem. Provozy jsou velmi vytížené a je nelehké skloubit pracovní činnosti žáků s jejich výukou. Roman k danému řekl: „Mistr by měl sice upřednostňovat výuku žáků, ale zase se nemůže kvůli tomu uzavírat a říkat – tohle neuděláme, neuvaříme, protože teď máme výuku a něco si probíráme“. Dana má obdobnou zkušenost: „Kuchaři se starají pouze o provoz, žáky mají jen jako pomocnou sílu a proces vzdělávání je vůbec nezajímá. Chtějí mít hlavně hotovou práci“. Jinak vnímá danou problematiku Ludmila, která je na školním pracovišti: „Výhoda tohoto provozu je, že jsem svou paní a nikdo mi do toho nemluví. Jak si co naplánuju, tak to bude“. Nejen v tomto případě, ale i v jiných souvislostech, na které poukáží v jiných kapitolách, je zřejmý rozdíl mezi komerčními a školními pracovišti.

S nedostatkem času na výuku nutně souvisí i téma **organizace práce**. Pro učitele odborného výcviku se jedná o klíčovou dovednost. Má na směně přibližně deset žáků různých ročníků a tedy různých úrovní znalostí a dovedností. Současně je limitován časem, ve kterém je nutné zajistit přípravu pokrmů dne, a také mnoho dalších dílčích úkolů. I když si práci předem naplánuje a dobře zorganizuje, nepředvídatelné požadavky provozu situaci změní. Respondenti poukazovali na problém organizace práce především na komerčních pracovištích. Dana zmínila, že: „... mám rozdělanou práci s nějakým žákem a šéf najednou hned potřebuje dva učně na výdej skupiny. Nebo jindy se okamžitě musí uklidit fasování surovin, ať se děje, co se děje. Člověk to pak musí celé přeorganizovat, aby tu činnost dodělal jiný žák. A to

je takto skoro každý den.“ Organizaci práce musí učitel zorganizovat i s přihlédnutím k vybavení daného hotelu. Takovou zkušenost má paní Jarmila. V rozhovoru zmínila: *„Není tady ani prostor, k dispozici mám jeden sporák, kde chceš vařit? Musím si to rozmyslet a zorganizovat tak, aby se práce udělala. Jednoznačně mi brání v profesi učitele podmínky na hotelové kuchyni.*“ Paní Ludmila, pracující na školní jídelně, má pro organizaci práce v kuchyni lepší podmínky. Tento provoz vedou pouze učitelky odborného výcviku. Uvedla: *„Pro učitele i pro žáky je to tady dobré – pro práci i pro výuku, je tady víc času. Jen si to musím dobře naplánovat.*“ Obdobně hovoří i Roman, taktéž pracující na školním provozu. Jedná se o velkokapacitní školní pracoviště s mnoha nepedagogickými zaměstnanci. *„Tady musí být všechno naplánované dopředu, vaříme přes tisíc obědů. Ale zase se nestane, že přijde náhlá objednávka, nebo někdo zruší předem nachystanou akci. Takže po domluvě se dá všechno naplánovat a zorganizovat“.*

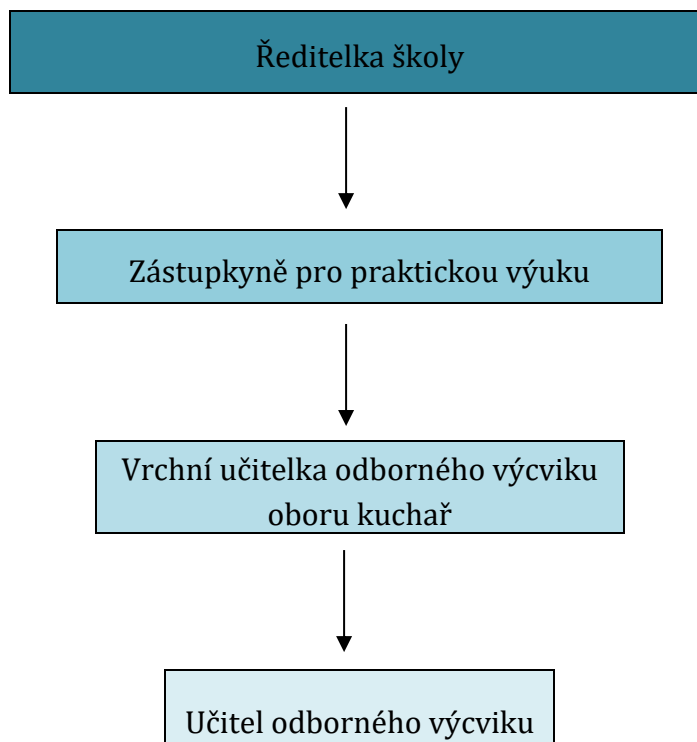
Z rozhovorů vyplývá jako zřejmý problém také otázka **pracovní náplně a pozice učitele** na provozu. V kapitole 5.2 jsem již zmiňovala některé z povinností učitele odborného výcviku. Tyto jsou zakotveny v národní soustavě povolání, a také v konkrétních pracovních smlouvách učitelů odborného výcviku. Jedná se zde především o pohled ze strany pedagogické práce se žáky. Jak ale již respondenti zmiňovali, provoz a zaměstnanci v něm mají jiné požadavky. Nutně tedy dochází k rozporu ve vnímání pozice učitele a jeho pracovních povinností.

V případě učitele Romana je zřejmá přímá souvislost mezi požadavky provozu a povinnostmi učitele: *„Potřebuju se shodnout se šéfem kuchyně. Aby rozuměl i mým školním povinnostem. Tím pádem já můžu ovlivňovat výuku svým směrem. Píšu si jídelníček, s dětmi proberu, co potřebuju, abych věděl, že co mají znát, se k nim dostane“.* Paní Dana vnímá postavení učitele na pracovišti velmi citlivě. Uvedla, že kolektiv zaměstnanců jí velmi komplikuje život v práci: *„Někdy s nimi není vůbec žádná řeč, člověk se musí pořád o něco hádat. Mojí povinností jsou přece žáci, ne zajištění provozu“.* Dále také podotkla: *„Vím, že se musíme přizpůsobit pracovišti, ale jejich podmínky nám brání v pedagogické práci. Nemůžu si ji dělat po svém“.* Jarmila vnímá problematiku stejně: *„Dřív byly podmínky nesrovnatelně lepší. Byla jsem svou paní, byla jsem paní mistrová. Všechno jsem si dělala po svém“.* Také později dodala: *„Na hotelu se musím pořád něčeho doprošovat - pane šéfe, prosím Vás, potřebovala bych půl kila masa na zkoušku, abych si mohla s dítětem udělat přezkušování. Nejsem svojí paní“.* Ludmila si však stejně jako v předešlých otázkách pozici chválí: *„Jsem na provozu hlavní mistrová a jsem svou paní. Jak si to udělám, tak to budu mít“.* Pozice učitele na pracovišti i jeho pracovní náplň je tedy pro mnohé respondenty problémem, který je nesnadné vyřešit.

5.4.3 Překážky na straně vedení školy

Kvalita vzdělávání i rozvoj školy závisí především na kvalitě jejích učitelů. Učitelé si musejí sami vytvořit strategii, jak dostát všem svým povinnostem, a spoléhat především na své zkušenosti. Avšak při náročné profesi učitele odborného výcviku je důležité, aby učitel pocítoval podporu zaměstnavatele, zvláště tehdy, je-li izolován na odloučeném pracovišti.

Střední škola Charbulova je jednou z největších škol v republice, její chod vyžaduje dobrou organizaci i plánování všech aktivit. Není možné, aby každý problém byl řešen přímo s ředitelkou školy. Každá sekce - praktická i teoretická, má své zástupce, kteří jsou kompetentní k rozhodnutím ve svém resortu. Kolektiv učitelů odborného výcviku oboru kuchař a číšník řídí zástupkyně pro praktické vyučování a dvě vrchní učitelky odborného výcviku. Každá má na starosti jeden z oborů kuchař nebo číšník - jak žáky, tak učitele odborného výcviku. Jedná se o 15 učitelů a cca 400 žáků. Pro bližší porozumění uvádím obrázek, z kterého je patrné základní rozložení kompetencí managementu školy:



Obr. 2 Management školy Charbulova – praktické vyučování (Zdroj: vlastní, 2017)

Průzkum ukázal na úzkou komunikaci mezi učiteli a vedením odloučených pracovišť. Těmi jsou především vrchní učitelky odborného výcviku daného oboru, ale

také zástupkyně pro praktickou výuku. Řeší veškerý chod všech komerčních i školních pracovišť.

K problémům v souvislosti s vedením školy respondenti uváděli například **školní organizaci**. Jarmila má problém s rozdělením skupin na pracovišti: „*Další, co mi komplikuje práci je, že mám špatně rozdělené skupiny. Moc velké, a v druhém týdnu moc malé. Takže mám v jednu týdnů pět prváčků a jednoho třetáka, a v druhé skupině mám čtrnáct dětí. Jeden týden nevím, co s nimi, druhý týden se z té práce můžeme zbláznit. Je to špatně, těžko se pak pracuje*“. Jiný problém v organizaci školy uvedl Roman: „*Vedení mi komplikuje práci taky v tom, že v posledních pěti letech pořád přestupuju na jiná pracoviště. To ovlivňuje můj pracovní život teda hrozně. Furt někde začínám*“. Ludmila naopak konstatovala, že nemá se školní organizací žádné větší problémy: „*Občas se vyskytne problém, třeba když během prvního pololetí odejde ze školy víc žáků. Šéfky se ho ale snaží vyřešit. To je jasný, že to není hned*“. Dana si také uvědomuje složitost řízení odloučených pracovišť, dodala: „*Já vím, že naše vedoucí to taky nemají jednoduché, mají toho taky nad hlavu. Ale málokdo ve škole ví, jak jsou ty provozy náročné*“.

Důležitým atributem vyplývajícím z průzkumu, je pro učitele **podpora vedení školy**. Na této hodnotě se shodují všichni dotazovaní respondenti. Ne všichni dotazovaní však podporu vedení pocítují. Roman například uvedl: „*Problém je, že když je nějaký problém s učněm, má děcko podporu ze strany vedení školy. Člověk by si mohl naivně myslet, že když dosáhne určitého věku, dělá tu práci dlouho a snad ji nedělá úplně nejhůř, měl by mít alespoň nějaké to morální uznání. Je hodně hloupý, když po čtyřiceti letech praxe o sobě pochybuju, jestli mám pravdu, a jestli ji vůbec mám říct*“. Roman v době rozhovoru byl plný emocí z nedávného konfliktu se žákem a jeho rodiči, který byl řešen až na vedení školy. Situaci zhodnotil takto: „*Nikdy si žáci nedovolovali tolik, co dneska. Protože jim každý hraje do ruky. Včetně paní ředitelky. Dokud vedení bude stát za dětmi a jejich rodiči, a ne za svými učiteli, tak je to blbý...*“. Jarmila se s obdobným problémem setkala na nedávném počítačovém školení. Popsala jej následovně: „*Připadala jsem si jako blbec. A ještě, když mi šéfka řekla: Konečně se to, Jarko, nauč!, tak to mě strašně ponížilo. Nejradši bych s tím švihla a dala výpověď*“.

Podpora učitele může být podporou jen tehdy, pokud vede k efektivnějšímu zvládnání hlavních oblastí činností učitele, snižuje jeho zátěž a zvyšuje vzdělávací výsledky jeho žáků. Průzkum poukázal na odlišné vnímání podpory vedení školy učiteli. Jak vnímají učitelé podporu vedení v pozitivním slova smyslu, popisují v kapitole 5.5.3.

Podobně se respondenti shodují i v otázce **přetížení požadavků a s tím souvisejícího nedostatku času na změny** v práci učitele. Učitelé jsou dnes nuceni osvojit si jednak nové metody a přístupy k učení, dalším okruhem jsou pak například dovednosti v oblasti nových vzdělávacích technologií nebo dovednost orientace v různě kvalitních informacích. Věk dotazovaných zde hraje podstatnou roli, z rozhovorů je zřejmé, že na změny potřebují více času. Cítí se zahlceni administrativní prací, především pak novým zaváděním elektronických třídních knih a jiné elektronické evidence. Většina dotazovaných s touto problematikou má velké problémy. Jarmila to výmluvně popisuje takto: *„Vadí mi ta nová administrativa. Všechno na počítači. V pracovní době to nemám absolutně šanci stihnout, kromě papírových deníků musím vyplňovat elektronickou evidenci, takže jsem v práci o hodinu déle, abych zvládla tu práci s počítačem“*. Dále také uvedla: *„To všechno s tou elektronickou evidencí. Já jsem prostě takový typ, že mě to už nejde tak rychle pochopit. Trvá mi to déle, než se něco naučím, já to všechno musím mít napsané... ten postup, jak na to. Když už se to naučím, nedělá mi to problém, ale potřebuju víc času. Oni na nás strašně časově tlačí, já potřebuju individuální přístup. To školení, co jsme měli ve škole, je pro mě k ničemu“*. Podobně nově zaváděnou administrativu vnímá i Ludmila, která k tématu vedení elektronických třídních knih uvedla: *„Co mě teda ale nejvíc štve, je ta hromada administrativy, co se na nás valí ze školy. To je teda fakt děsná věc. Všechno na počítačích, copak já jsem nějaký ajťák? Musíme pořád něco vyplňovat a doplňovat. Já umím takové ty základní věci, ale to, co po nás chtějí... Ty třídní knihy – tady se musí kliknout, tady zase ne, to je děsný“*. Paní Lída uvedla jako velkou výhodu, že počítačovou evidencí za ni vyplňuje manžel Radek, který na stejné škole pracuje jako učitel. *„Já už to fakt dělat nebudu“* (Ludmila). Dana vnímá situaci jinak. Popsala, že nemá až tak velké problémy s prací na počítači, vidí ale přetíženost svých činností v rámci pracovní doby: *„Teď navíc ta hromada administrativy, co musíme dělat. Mě nedělá problém práce s počítačem, nějakou dobu to samozřejmě trvalo, ale to se dá zvládnout. Problém je, kdy to mám v pracovní době dělat. Nemám čas to všechno stihnout... musím ten čas vzít dětem. To není dobře“*. V této otázce je také vidět rozdíl mezi pohlavími – zatímco všechny učitelky si na elektronickou práci stěžovaly, jediný muž – učitel Roman, se v rozhovoru o tomto problému vůbec nezmínil.

Zajímala jsem se také o to, jak nové požadavky učitelé posuzují. Dotazovaní respondenti mnohá nová opatření vnímají jako **nesmyslná a nepřijatelná pravidla** a další překážku práce ze strany vedení školy. V rozhovorech se nejvíce objevovala stížnost na elektronické zadávání tzv. „reportingů“. Jedná se měsíční hlášení o činnosti vlastní osoby, které se vyplňuje do tabulek a hodnotí číselnými údaji. Pro

starší učitele, kteří svou práci vykonávají déle než 25 let, je toto naprosto zbytečná činnost. Ludmila k danému uvedla: „*A ten reporting, to vůbec. Systém sebehodnocení, kdo to proboha vymýšlí? To já prostě dělat nebudu. Já si myslím, že každý můj nadřízený ví, co dělám. Připadá mi to ponižující. Fakt se na poradě zeptám, co je teda v náplni mistra*“. Stejně problém vlastní prezentace vnímá i Jarmila. Zmínila se, že ji připadá trapné někam do systému vypisovat hodnocení sama na sebe. „*Nejvíc mě štve a úplně ponižuje ten systém sebehodnocení, jak musíme každý měsíc vyplňovat. Věci, které jsme vždycky dělali, teď musíme vyplňovat do tabulek jako činnost navíc. Vždyť je to součást naší práce! Děláme to automaticky, roky, je to samozřejmost*“. I zde je v odpovědích rozdíl mezi ženami a mužem. Roman sice také uvedl, že mu nový systém sebehodnocení připadá naprosto zbytečný, ale jedním dechem dodal: „*To byla jen otázka času, holt je taková doba. Musíme se tomu přizpůsobit*“.

To, jak učitelé vnímají svou pracovní náplň, vytížení a pravidla nastavená školou jako zaměstnavatelem, bylo velmi individuálně vnímáno. Rozhovory naznačily přímou souvislost mezi pracovištěm, na kterém je pedagogická činnost vykonávána. Mnohé souvislosti je možné rozpoznat i ve vztahu konkrétní učitel a komunikace s vedením školy. Zde hraje roli převážně lidský faktor a vzájemné vnímání problémů zúčastněných stran.

5.4.4 Překážky na straně žáků

To, jak je škola na veřejnosti vnímána, záleží nejen na kvalitě jejích učitelů, ale především na kvalitě jejích žáků a absolventů. Škola v současnosti musí reagovat na pokračující demokratizaci společnosti – tj. pracovat se žáky, kteří více chtějí vyjadřovat svůj vlastní názor, svá očekávání a ovlivňovat podobu výuky. Učitel je také vystaven většímu tlaku již z toho důvodu, že o žáky musí „bojovat v tržním systému“. Bohužel v povolání učitele je dnes maximální míra odpovědnosti, ale minimální míra kompetencí k řešení situací. Narůstají tak konflikty se žáky.

Mnozí z respondentů v rozhovorech vzpomínali, že v dobách jejich začátků byla práce s žáky jiná a porovnávali dnešní situaci s dřívější dobou. Například Roman uvedl: „*Pamatuju jiné časy. Nechci říkat, že to všechno dřív bylo něco super úžasného, to vůbec ne. Ale disciplína byla úplně jinde, respekt úplně jinde, nikdy si děcka nedovolovali tolik, co dneska*“. Obdobně vzpomínaly i Dana s Ludmilou. Shodly se, že vždy se našli slabší žáci, ale bylo jich podstatně méně než dnes. „*Těch, co se snažili, bylo víc, ty slabší táhli, prostě je donutili fungovat. Dneska je to naopak. A ti, kteří se snaží, jsou spolužáky považováni za blbce, šprty a já nevím co. Je to celé špatně*“ (Dana). „*Dřív si děcka vybrali kuchařinu, protože je bavila a chtěli to dělat. Dneska ti řeknou, že je jim to jedno, že to dělat stejně nebudou*“ (Lída).

Změnil se tedy **přístup žáků k oboru**. Výsledky průzkumu v této části ukázaly na stále se snižující zájem žáků o studovaný obor. Učitelé odborného výcviku tento **nezájem žáků** vnímají velmi negativně. Dotazovaní často poukazovali na nepřipravenost žáků na výuku. Dana to popisuje následovně: *„Vadí mi, když děcka nejsou připravení na praxi. Musím pak vynaložit větší úsilí k jejich činnosti, vyčerpává mě to. V posledních letech je to pořád horší“*. Ludmila má obdobnou zkušenost. Uvedla: *„Zadáš jim za úkol normování, a většina se na to vykašle. Musí se to dělat ráno, a to zdržuje. Nemají žádný zájem, málokdo si to vybere sám. Buďto to vybrali rodiče, nebo už na jiné škole nebylo místo“*. Roman se s všeobecným nezájmem žáků setkává také. Shrnuje to takto: *„Je to takový kolovrátek, pořád něco říkám dokola, ale nevidím žádnou zpětnou vazbu. Nemají ani základy. Vysvětlovat, kolik je padesát děleno deseti a oni to neví.... Nedělají si srandu, oni to opravdu neví. To jsou šílené věci“*.

Problémem se ukázala také docházka žáků. V provozu to není totéž, co v teorii. Když chybí žák ve škole, učitel hodinu odučí a žák je pak povinen si učivo později doplnit. Když ovšem chybí více žáků na pracovišti, je to znát. Učitel často musí reorganizovat denní činnosti a práci chybějících musí zastat jiní. Ludmila, která pracuje na školní jídelně jen společně s dalšími učitelkami odborného výcviku, je na docházce žáků nejvíce závislá. Uvedla: *„Když nepřijdou děcka a je jich tady půlka, tak je to blbý. Nemá je kdo nahradit, musíme s kolegyňkami sebou švihnout, nemůžeme říct, že jsme něco nestihly. Vaříme tři sta obědů“*. Jiné je to na komerčních provozech, kde jsou zaměstnanci, ale i tam se s nedostatečnou docházkou učitelé potýkají. Jarmila to shrnula slovy: *„Nezájem, nespolehlivost – že se člověk na ně nemůže spolehnout. Tak na třetinu žáků ano, ale ten zbytek – chodí, nechodí, nedodrží pracovní dobu. Pak není možné si nic připravit, naplánuji si den dopředu, všechno jim řeknu, vynormuji si, napíšou do sešitu, a pak nepřijdou“*.

Z rozhovorů je zřejmé, že učitelé vnímají interakci žák ↔ učitel tak, že oni poskytují maximální kvalitu výuky za minimální snahu žáka. Na učitele jsou kladeny nové a náročné požadavky v oblasti dovednosti sociální komunikace, poradenství i psychologie. To nutně společně s přibývajícím věkem a náročností profese musí mít vliv na osobu učitele. Co nejvíce trápí starší učitele ve spojitosti s vlastní osobou, vysvětluje následující kapitola.

5.4.5 Překážky učitele ve spojitosti s věkem

Se starší dospělostí člověka jsou spojovány mnohé obtíže. Nepříznivé změny mohou nastat jak ve fyzickém i psychickém stavu, tak také v horší adaptaci na nutné změny v pracovním životě. Práce učitele odborného výcviku je náročná na všechny

tyto zmíněné složky. Rozhovory s respondenty průzkumu ukázaly na souvislost pracovní zátěže v gastronomických provozech se zdravotními potížemi učitelů.

Fyzická zátěž je u učitelů oboru kuchař vysoká. Jejich práce představuje především manuální činnosti spojené s přípravou pokrmů a opakované předvedení jednotlivých činností žákům. Jedná se často o práci s těžkými břemeny, namáhání dolních končetin stáním na nohou během celé směny, a také přetěžováním rukou jako hlavním nástrojem kuchařské profese. To vše v náročném tempu produktivní práce. Z průzkumu vyšlo najevo, že nejčastěji si učitelé odborného výcviku především stěžovali na bolesti nohou a zad.

Učitel Roman vnímá jako svůj osobní tělesný handicap čím dále slabší sluch, ten však nepovažuje za daň své práci. K tématu dále uvedl: *„Pochopitelně jsem už opotřebovaný. Bolí mě záda, kolena, občas i žaludek“*. Obdobné problémy pociťují i ostatní učitelé. *„Nejvíc mě bolí nohy a záda. Celý den jsem na nohou, osm hodin lítám po kuchyni“* (Jarmila). *„Trápí mě docela vážné problémy s klouby a otoky rukou a nohou. To je z toho věčného stání a střídání tepla a zimy tady“* (Dana). Paní Ludmila to shrnula slovy: *„Mám samozřejmě věk, tak mě bolí záda a nohy. Ale to je v naší práci a po tolika letech stejné u každého“*. Za fyzickou zátěž je jistě možné považovat i časné vstávání před pátou hodinou ránní. Jarmila to popsala takto: *„Jsou tady roky, takže když ráno vstanu, jsem ráda, že vstanu. To je prostě s věkem“*. Ranní vstávání považuje za zatěžující i respondentka Ludmila. Uvedla: *„V týdnu vstávám ve čtyři, brzo večer jsem unavená a v pátek už úplně nepoužitelná“*.

Z průzkumu také vyplynulo, že učitelé odborného výcviku s přibývajícím věkem pociťují zvýšenou **psychickou zátěž**. V kapitole 5.4.2. jsem zmiňovala překážky na straně provozu, tyto respondenti shodně považují za svou největší psychickou zátěž. Dana uvedla, že kdykoliv má nějaký problém s personálem hotelu, později o tom musí hodně uvažovat: *„Člověk pak doma musí na všechno pořádkem myslet – jestli něco řekl tak nebo onak. Je to náročné na psychiku“*. Dále se také učitelé shodují na své zátěži v případě práce s žáky. Obě tyto složky se vzájemně prolínají, jak je znát například z odpovědi paní Ludmily: *„Když nejsou žáci připravení na praxi, anebo se jim zrovna moc nechce, stojí mě to hodně sil. Zadané úkoly prostě splnit musíme, jestli děcka „jedou“ nebo ne, to už je moje starost“*. Učitel Roman vnímá psychický tlak na svou osobu velmi citlivě. *„Je až urážející, co si dneska učitelé musejí nechat líbit. Je naprosto šílené, že po tolika letech praxe se mnou polemizuje učeň, který je v kuchyni půl roku“*. Také podotkl, že s každým dalším rokem svého věku je méně odolný k psychickému nátlaku ze strany žáků, a také je daleko zranitelnější než dříve. Řekl: *„Dřív jsem se nad určitými věcmi oklepal, nebyly tak důležité. Ted’*

když se ve svém věku musím dohadovat s nějakým dítětem, tak mě to uráží a vysiluje. Mám právo být už z nich unavený, vždyť to dělám skoro čtyřicet let“.

Mnohé výpovědi také poukazují na psychickou zátěž, která je způsobena požadavky zaměstnavatele. Učitelé se shodli, že pravidla, nastavená systémem školy, je velmi limitují při práci se žáky a způsobují jim nemalé psychické zatížení. Například Jarmila nejvíc vadí omezené kompetence při řešení absence žáků: *„Musí se všechno omluvit, těm rošťákům všechno projde, nemám na ně žádný metr. Děcko, které se mnou spolupracuje a skoro nechybí, řekne: No paní mistrová, jak je možné, že mu všechno projde? Co mu mám jako říct? Ty podmínky, které máme nastavené, to mě nejvíc štve. Nesouhlasím s tím a to je tak asi všechno, co s tím můžu dělat“.* Daně zase vadí nutnost klasifikace žáků s minimální docházkou. I když je žák na pracovišti například jen dva dny, musí do elektronického systému v měsíčním výkazu napsat známku. *„A ti žáci, kteří pořád chodí, to vidí. Jak je mám potom motivovat? Člověk nad tím musí pořád přemýšlet, nedělá mi to dobře“.* Jiné stanovisko k psychické zátěži zaujímá Ludmila. Snaží se myslet optimisticky: *„Já jsem hodně pozitivní člověk, zas tak moc si to nepřipouštím, to bych se z toho zbláznila. Jsou na světě důležitější věci“.*

Činitelů, které učitelům způsobují psychickou zátěž, je více. Je pochopitelné, že v pozdějším věku se mnozí z respondentů průzkumu hůře adaptují na změny související s výkonem jejich profese. Závažné důsledky psychické zátěže jsem ale z analýzy rozhovorů nezaznamenala. Žádný z respondentů nevyprávěl, že by potřeboval medikaci k utišení psychické zátěže, pouze paní Jarmila uvedla: *„Poslední dobou mě strašně bolívá hlava. Nikdy dřív jsem to nedělala, ale teď musím občas sáhnout po nějakém tom prášku. Ne na psychiku. To brát nechci, bojím se toho. Ale po ibalginu, kvůli té hlavě, jak bolí“.*

Překážky v profesi učitele odborného výcviku jsou mnohé. Některé problémy vnímají respondenti průzkumu stejně, jako se to ukázalo především u podmínek na pracovišti a vztahů mezi kmenovými zaměstnanci provozů, které zásadním způsobem mohou narušovat pedagogickou práci s žáky. Podobně stejně vnímají učitelé i téma dvojakosti své profese a přístupu žáků k oboru. Rozdílná stanoviska už vyplývají z povinností k zaměstnavateli a požadavkům, které se k práci učitele váží.

Důsledky fyzické zátěže jsou také u respondentů obdobné, zde je vidět shoda ve zdravotních omezeních, vyplývajících z profese. U psychické zátěže jsou tvrzení rozdílnější. Záleží na osobním přístupu k profesi i k životním hodnotám. Výmluvně to vystihuje Jarmila: *„Jsem ve fázi, kdy uvažuji o předčasném odchodu do důchodu. Někdy negativní impuls ve škole a vzdám to. Já tuhle práci vždycky milovala. Člověk*

má pocit, že s dětma vůbec nestárne, spíš naopak. Prostě mě ta práce přestává bavit. A to je špatně“.

5.5 Podpora při práci učitele odborného výcviku

Druhá část praktické části této bakalářské práce se zabývá postupy respondentů průzkumu, kterými se snaží vyrovnávat překážky. Jak je patrné z první části, práce učitele odborného výcviku je velmi náročná. Co pomáhá učitelům se s touto náročností profese vyrovnat, popisují následující kapitoly.

5.5.1 Zkušenost jako hlavní zdroj pomoci

S přibývajícím věkem přibývají také zkušenosti. Týká se to nejen osobního, ale také pracovního života. V profesi učitele odborného výcviku oboru kuchař se jedná o zkušenosti dvojího charakteru, obdobně, jako je jeho dvojakost profese učitele a kuchaře v jedné osobě. Všichni mnou oslovení kolegové **profesní zkušenosti** uvedli jako největší pomoc, na kterou se mohou vždy spolehnout. Paní Ludmila řekla: *„V provozu se musím spolehnout hlavně sama na sebe, svoje zkušenosti z kuchařského řemesla. No a za ty roky snad už i vím, jak pracovat i s dětmi“*. Respondentka Jarmila vnímá své dlouhodobé zkušenosti jako pomoc například při organizaci práce žáků. Různorodé zkušenosti jí také pomáhají při práci v hotelové kuchyni. Dodala: *„Práci mi usnadňuje moje dlouholetá praxe a znalost oboru. To, že jsem prošla vším. Teplou, studenou kuchyní, i cukrárnou. Ta praxe mi nejvíc pomáhá“*. Stejně vidí přínos ve svých profesních zkušenostech i Dana: *„Usnadnění své práce vidím hlavně v tom, že to umím. Že umím řemeslo. Nemám problém s jakoukoliv recepturou, mám zkušenosti. To je velká výhoda“*. Shodu na otázky tohoto tématu potvrzuje i Roman. I on popsal, že své dosavadní zkušenosti jsou jeho hlavní pomocí při práci. Přínos odpracovaných let vidí nejen ve svém kuchařském umění, ale hlavně v přístupu k žákům: *„Trvá to, než si učitel vypěstuje nějakou fungující strategii k žákům. S každým školním rokem navíc je to ale o něco lepší“*.

Z provedeného průzkumu je tedy patrné, že s přibývajícím roky praxe narůstá profesní zkušenost učitelů v profesi učitele, i v profesi kuchaře. Zkušenosti tohoto charakteru pak mohou být velkým pomocníkem při práci s žáky v gastronomických provozech. Umí-li učitel teoreticky vysvětlit učivo a prakticky ukázat řemeslo které vyučuje, je zde velký předpoklad pro přirozenou autoritu učitele.

5.5.2 Smysluplnost práce a úspěchy žáků

Učitelé mají velký pocit odpovědnosti nejen za sebe, ale především za své žáky. Ti mohou být v jejich práci velkou překážkou, stejně tak ale dodávají smysl celé jejich činnosti. Najdou-li se ve skupinách žáků takoví, kteří mají opravdový zájem o obor, učitel se na ně může spolehnout, či dosáhnou úspěchů v nějaké odborné soutěži, vnímají to respondenti průzkumu jako motivaci pro svoji další činnost.

Většina pedagogů se shoduje, že **smysluplnost práce** je tím hlavním důvodem, proč vykonávají tuto profesi. Roman na otázku, co ho nejvíce motivovalo při tak dlouholeté práci učitele, odpověděl: „*No děcka. Že se sem tam objeví nějaký ten učeň, kterému stojí za to předávat svoje zkušenosti. Že nemám pocit, že je do toho nutím, výjimečně mají uznání a jsou rádi, když se něco naučí. Pak ta práce má nějaký smysl*“. Paní Ludmila usnadňují práci žáci, o které se v provozu může opřít. Jako příklad uvedla: „*Mám třeba v práci kluka, Jakub se jmenuje a je teď v třetím ročníku. To je moje pravá ruka. Víím, že ho můžu kamkoliv po vyučení doporučit. Takoví žáci jsou pro mě radost*“. S těmito hodnotami se ztotožňuje i Jarmila s Danou. Obě shodně vypověděly, že zájem žáků o profesi dává jejich práci smysl. „*Motivuje mě, když vidím opravdový zájem a snahu, říkám si, alespoň v někom. Ty děti mě utvrzují v tom, že to má ještě smysl*“ (Jarmila). „*Když se najde těch pár, co o to mají zájem, je to hned úplně jiná práce*“ (Dana).

Smysl své práce ale učitelé nevidí jen ve své práci s žáky. Z rozhovorů je zřejmé, že je pro ně důležitý i **pocit uspokojení z práce** na provozu. Všechny dámy, se kterými byl rozhovor veden, se shodly na tom, že je příjemné mít dobrý pocit z dobře odvedené denní práce. Například Jarmila to popsala následovně: „*Jsem fakt spokojená, když strážníci, pro které vaříme, chválí jídlo. Pro mě je úspěch, když vidím prázdné talíře od strážníků, jejich spokojenost*“. Ludmila uvedla, že již nepotřebuje dosahovat žádných cílů. Jejím cílem je, jak říká: „*aby jel provoz a všechno bylo v pořádku. Aby byli lidi spokojení. Pak máme dobrý pocit i my*“. Dana řekla, že má radost z každého dne, kdy je na pracovišti dobrá atmosféra. „*Každý takový den je prima. To pak chodím do práce ráda, těší mě, když se nám práce daří*“.

Důležité pro dotazované učitele se zdají i **úspěchy žáků**. Dana často jezdí se svými svěřenci na různé soutěže. Uvedla, že pro ni samotnou úspěch v těchto soutěžích není až tak důležitý, prioritu vidí spíše v povzbuzení k činnosti žáků: „*Když žáci vyhrají, je to krása sledovat, jak jsou pyšní. Dodá to energii nejen mě, ale hlavně jim*“. Za úspěch své práce však většina respondentů nepovažuje účast na soutěžích. Zrcadlem práce učitele je ohlas jejich bývalých žáků. Když žáci i po letech zůstanou u profese a mají o ni zájem, učitele to velmi těší. Ludmila řekla, že to je jeden z důvodů, proč zůstala tak dlouho v této profesi: „*Když se za mnou v práci zastaví někte-*

ry z mých bývalých žáků, vidím, že zůstali v profesi, mají hezká místa. Dnes jsou to dospělí lidé a mají svoje rodiny, ale přijdou a rádi vzpomínají, to mám pak pocit, že to není zbytečné, ta naše práce“. Roman již také okusil pocit vítězství svého žáka na republikové soutěži, i on však především považuje za svůj úspěch, když jeho bývalí žáci zůstávají v oboru. Shodně vypověděla i Jarmila: *„Těší mě, že ti starší u kuchařiny zůstali. To je obrovská motivace, že ta práce má ještě smysl“.*

Odpovědi respondentů se shodují v tom, že žáci, jejich kladný přístup k profesi, i úspěch v tomto oboru je motivací, smyslem jejich profese i důvodem jejich dlouhodobého setrvání v ní. Přinášejí všem dotazovaným pocit uspokojení z práce.

5.5.3 Podpora kolektivu vedení

Jak jsem již uvedla, učitelé odborného výcviku oboru kuchař jsou na pracovišti sami, nebo maximálně s jedním kolegou oboru číšník. Jsou tak víceméně izolováni od svých přímých nadřízených. Ti v průběhu školního roku odloučená pracoviště navštěvují v rámci hospitací, jedná se v průměru o dvě až tři návštěvy za školní rok. Další setkání s vedením probíhají v rámci pravidelných měsíčních porad všech učitelů odborného výcviku v prostorách střední školy Charbulova. Komunikace mezi učiteli a vedením probíhá ve velké míře telefonicky, dále také při individuálních schůzkách při řešení pracovních problémů. Z průzkumu vyšlo najevo, že pro všechny mnou oslovené respondenty je podpora vedení školy důležitá.

Reakce jednotlivých učitelů v otázce vnímání podpory od vedení školy jsou však rozdílné. Dobré zkušenosti má například Dana, která často využívá telefonických i osobních konzultací s vedoucími. Uvedla, že se nikdy nesesetkala s nezájmem o problém. *„Šéfky si všechno vždycky vyposlechnou a snaží se najít schůdné řešení. Ono je to dneska s tou vší demokracií složité, ale když už je nějaký průšvih, vím, že se za mě postaví“.* Ludmila vnímá podporu svého vedení hlavně při řešení problémů s žáky a jejich rodiči. Popsala v rozhovoru případ, kdy si žák společně s maminkou stěžoval u ředitelky školy na údajné neadekvátní řešení jedné vyhrocené situace. V tomto případě se prokázalo, že paní Ludmila profesně nepochybila, nicméně byla ráda, že se za ni vedoucí postavily. Uvedla: *„Nebyla jsem v tom sama, to mi moc pomohlo, když jsem věděla, že mi věří“.* Obě tyto učitelky také shodně vypověděly, že jsou si vědomy, jak velké množství pracovních povinností vedoucí odloučených pracovišť mají.

Roman s Jarmilou podporu svého vedení spíše nepocítují. Jejich odlišné vnímání je popsáno v kapitole 5.4.3.

5.5.4 Dobré vztahy na pracovišti a mezi kolegy

Vztahy na pracovišti mohou mít velmi negativní dopad na pracovní činnost, a také psychiku zaměstnanců. Jsou-li ale vztahy mezi kolegy na dobré úrovni, pracovní zátěž je snesitelnější. V rozhovorech se objevovaly spíše negativní reakce na vztahy mezi pracovníky, ale jednalo se povětšinou o zaměstnance hotelových provozů, tedy nepedagogické pracovníky. Učitelé shodně uvedli, že velká podpora je, když panuje shoda mezi dvěma učiteli odborného výcviku na odloučeném pracovišti. Bývají si oporou v řešení problémů týkajících se školních povinností. Paní Ludmila, která je na školním pracovišti, si spolupráci s kolegyněmi pochvalovala: *„Jsme na provozu tři, já jsem hlavní mistrová, holky jsou mladší, pomáhají mi a respektují mě. Nemám žádný problém“*. Obdobně se vyjádřila Jarmila. S problémy, týkajícími se elektronické administrativy, jí pomohla mladší kolegyně: *„Pomáhá mi kolegyně Simona, všechno mi vysvětlila. Ta je fakt úžasná, moc mi pomáhá“*.

Učitel Roman v rozhovoru vyzdvihl dobrou spolupráci s šéfkuchařem školního provozu. Uvedl: *„Práci mi usnadní, pokud jsem v kolektivu dospělých lidí, se kterými si nějakým způsobem rozumím. Hlavně pokud jde o šéfkuchaře. S nynějším šéfkuchařem ve školní jídelně si rozumím, shodneme se, když něco potřebuju, a stojí za mnou“*.

5.5.5 Relaxace

Najít správnou míru rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem není lehké. Při náročném povolání učitele odborného výcviku je zapotřebí najít možnosti odreagování se od pracovních povinností a načerpat tak nové síly. Nejčastěji zmiňovanou relaxací u žen-učitelek bylo trávení volného času v rodinném prostředí. Všechny ženy se také shodly na tom, že čas s dětmi a vnoučaty považují za smysluplnou relaxaci, která jim pomáhá vyrovnat se se stresem v zaměstnání.

Paní Jarmila například uvedla, že jí velmi pomáhá relaxace plaváním v domácím bazénu a práce na zahrádce. Svá vnoučata přirovnala ke svému koníčku: *„Vnoučata jsou sice taky někdy dost práce, mám jich už šest, ale když ty malý prďata vidím, je to pro mě velká radost“*. Dana uvedla jako svůj způsob relaxace v podstatě totéž. Svůj volný čas dělí mezi práci na okrasné zahradě a trávení času se svou vnučkou. Dále také podotkla: *„Nejradši jsem s rodinou a dokážu se v jejím společenství odreagovat a odpočinout, ale někdy chci být nějaký čas úplně sama. Pokud jsem psychicky vyčerpaná, vyhledávám nejdřív samotu a potom se cítím dobře se svými blízkými“*. Obdobně se k trávení svého volného času vyjádřila i paní Ludmila. Uvedla, že s manželem jezdí na svou chalupu, kde mají letité přátele a velkou za-

hradu. *„Tam je nám nejlíp. Dřív jsme hodně cestovali, teď už dáváme přednost klidu a rodině. Máme rádi, když se na chalupě všichni sejdeme“.*

Jediný muž v průzkumu, učitel Roman, uvedl jako svou největší relaxaci svého životního koníčka, a tím je výuka country tanců. V rozhovoru uvedl, že to vlastně dělá pro své zdraví. *„Kdybych tohle neměl, zblázním se. To je moje nabíječka a obrovský relax. Jedu z víkendu, jsem unavený, ale šťastný. Naprosto“.*

Strategie, které pomáhají učitelům se vyrovnat s problémy v profesi učitele odborného výcviku, se u respondentů průzkumu v mnohém shodují. Podobnost je možné najít především v potřebě dobrých sociálních vztahů, a to nejen v pracovním prostředí, ale také mimo něj.

6 Diskuse

Průzkumné šetření v této bakalářské práci bylo zaměřeno na problémy, se kterými se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti oboru kuchař na konkrétní škole.

Tématu stárnoucích pedagogických sborů se ve svých publikacích věnuje zejména Bohumíra Lazarová (2006, 2010, 2011). Její výzkumy se však nezaměřují na učitele odborného výcviku. Na základě výsledků rozhovorů však lze konstatovat, že v mnohých výsledcích se problémy, se kterými se setkávají starší učitelé teorie, s učiteli odborného výcviku příliš neliší. Například v dotazníkovém šetření Lazarové (2011), provedeném s učiteli ve věku 50+, se ukázaly jako nejvíce **demotivující faktory** učitelské profese neustálé změny a administrativní zátěž, nezáměr žáků, či vztahy na pracovišti. Tyto výsledky korespondují i s provedeným průzkumným šetřením u učitelů odborného výcviku oboru kuchař. V realizovaném průzkumném šetření se zjistilo, že mezi nejvíce ovlivňující faktory jejich profese patří vztahy v kolektivu, pracovní prostředí, organizace školy, a spolupráce s vedením pracoviště či školy. Mezi další faktory je možné zařadit také psychickou i fyzickou náročnost povolání, nebo smysluplnost práce s žáky, pocit naplnění z práce. Obdobné je to i **motivujícími faktory** učitelů. Ty Lazarová (2011) prezentuje ve stejném dotazníkovém šetření a uvádí například: úspěchy žáků, jejich aktivitu, dobrý kolektiv a vedení školy. S podobnými výsledky, motivující učitele odborného výcviku, jsem se setkala i ve svém průzkumu. Navíc bylo zjištěno, že největším zdrojem pomoci učitelů jsou jejich letité zkušenosti a praxe v daném oboru.

Nejčastěji zmiňovaným tématem byly ovšem pracovní podmínky učitelů. Ty jsou z právního hlediska obecně vymezeny zákonem č.563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. Činitelů, které ale fakticky ovlivňují činnost učitele, je mnoho. Jak uvádějí autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 214), všechny pracovní podmínky učitelů nemohou být dostatečně známé, jsou ale považovány za jeden z relevantních faktorů výkonu učitelské profese.

Úplný výčet všech faktorů ovlivňujících práci učitelů není možný a může také být u každého kantora individuální. Mnohé z vlivů, které působí na učitele, si sami ani nemusí uvědomovat. V mém průzkumném šetření jsem vycházela jen z uvědomovaných vlivů. Kdo by si ale měl být všech těchto faktorů vědom, je zaměstnavatel, tedy konkrétní škola. Není ale jisté lehké optimalizovat všechny atributy, jako jsou například fyzické podmínky práce, funkční řešení pracoviště, dobrá organiza-

ce práce či sociální podmínky a celková atmosféra. Záleží na mnoha okolnostech a možnostech.

Limitem tohoto průzkumného šetření je, že byl realizován na jedné konkrétní škole, a tím bylo zamezeno konfrontaci se zkušenostmi učitelů odborného výcviku na jiných školách. Výsledky jsou tedy subjektivním hodnocením z pohledu učitelů jedné střední odborné školy, která má svá pravidla i své možnosti. Zkoumání podmínek učitelů na jiných středních školách obdobného zaměření by mohlo přinést jiné poznatky z organizace práce škol a tedy i možností zlepšení pracovních podmínek pro učitele.

Dalším limitem této práce je fakt, že jsem sama učitelkou odborného výcviku na střední škole, kde byly rozhovory realizovány. Rizikem mé práce byla nadinterpretování při analýze dat. Té jsem se snažila vyvarovat četnými konzultacemi analytického postupu s vedoucí své práce.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Výsledky práce dávají především prostor k zamyšlení nad problémem mimoškolních pracovišť. Problémem se ukázaly vztahy především se zaměstnanci provozů. Na školních provozech se ale tato zátěž neobjevovala. Pro pedagogickou činnost učitele odborného výcviku by byla ideální pouze školní provozovna, kde by celý provoz zajišťovali žáci pod vedením pedagogických pracovníků. Tato myšlenka je ale zřejmě nepřilíš reálná, vzhledem k množství žáků na střední škole Charbulova a omezeným kapacitním možnostem jejích dvou školních provozoven.

Aby učitelé a jejich žáci mohli pracovat v klidném prostředí, kde by se snoubila praktická výuka s teoretickou, k tomu je zapotřebí prostor. Představa středně velkého hotelu, který by patřil škole, a kde by se daly propojit obory nejen kuchař a číšník, ale také obory gastronomie, cestovní ruch či hotelová škola, je ale pouhou utopií. Velké finanční zatížení, jaké by si stavba, vybavení, a pozdější provoz takového hotelu vyžádal, si žádná škola nemůže dovolit.

Je tedy nutné pracovat s reálnými možnostmi. Aby se problémy, se kterými se učitelé a žáci v odborném výcviku setkávají, eliminovaly, je třeba znát póly obou stran. Mým návrhem je seznámit kmenové zaměstnance provozů s požadavky, které škola jako zaměstnavatel na učitele klade, aby měli možnost si uvědomit všechny atributy práce učitele odborného výcviku. Takové školení bych prováděla vždy na začátku školního roku, a věnovala bych mu dostatečný časový prostor i pro následnou diskusi.

Další možností pro zlepšení psychického i fyzického zdravotního stavu učitelů jsou možnosti relaxace podporované školou. Mnozí respondenti se v rozhovorech zmiňovali o dřívějších, školou dotovaných programech relaxace. Jednalo se o možnost plavání či masáží, ale také účast na výletech různého zaměření. Opět bychom se zde zřejmě setkali s problémem financování. Jsem ale přesvědčena, že by takovéto možnosti výrazně přispěly k větší pohodě učitelů, zvláště, jednalo-li by se o starší pracovníky.

8 Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku oboru kuchař v období starší dospělosti, a popsat podpůrné strategie, které jim pomáhají se s těmito problémy vyrovnat.

V teoretické části práce jsem se zabývala profesí učitele odborného výcviku a popsala specifika profesního života starších zaměstnanců. Z dostupné literatury, zabývající se tímto tématem, jsem vymezila problémy učitele odborného výcviku v období starší dospělosti.

Praktickou část práce jsem zpracovala pomocí analýzy polostrukturovaných rozhovorů. Cílem praktické části je zjistit, s jakými problémy se setkávají učitelé odborného výcviku v období starší dospělosti v souvislosti s výkonem profese a co jim pomáhá se s těmito problémy vyrovnávat. Dílčím cílem praktické části je charakteristika pracovní náplně učitele odborného výcviku oboru kuchař a popis pracovního prostředí, ve kterém se respondenti pohybují.

Výsledky výzkumů uvedené v teoretické části se v mnohém shodují s mým realizovaným průzkumem. Nejčastěji zmiňované problémy souvisejí s velkou profesní zátěží učitelů odborného výcviku. Přínos této práce vidím především v popsání těchto problémů v daném oboru. Výsledky průzkumu mohou pomoci stávajícím a budoucím učitelům, i jejich nadřízeným, eliminovat, nebo alespoň snížit jejich pracovní zatížení.

Starší učitelé citlivě reagují na časté a rychlé změny, které sebou inovace ve školách přinášejí. V některých dovednostech nestačí konkurovat mladším kolegům, průzkum ale potvrdil, že kvalitní učitel ve starším věku se může opřít o své letité zkušenosti v daném oboru, a být tak inspirací pro své žáky. V profesi učitele nejde o vysoké pozice v kariérním řádu, důvodem, proč tomuto povolání zůstávají věrni až do relativně pozdního věku, jsou právě oni - žáci.

9 Seznam použité literatury

- CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka, et al. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+: metodická příručka*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. ISBN 978-80-904531-5-9.
- CINA, Michal a Viktor VILMON. *Vybrané kapitoly z didaktiky odborného výcviku*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992, 155 s. ISBN 8085183- 73-0
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 378 s. ISBN 80-7239-060-0
- ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 3. vyd. Brno: Doplněk, 2002, 382 s. ISBN 80-7239-107-0
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178- 463-X
- ČADÍLEK, Miroslav. *Didaktika praktického vyučování*. Brno, 2001, 125 s. účelové vydání bez ISBN
- ČADÍLEK, Miroslav a Aleš LOVEČEK *Didaktika odborných předmětů*, 2001, 125 s. účelové vydání bez ISBN
- Český statistický úřad [online]. Praha, 2017. 27. 1. 2017. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-73ahyrt9w2>
- ILMARIEN, Juhani. *Jak si prodloužit pracovní život. Stárnutí a kvalita pracovního života v evropské unii*. 1.vyd. Bratislava: Příroda, 2008, 467 s. ISBN 978- 80-07-01658-3
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000, 19 s. ISBN 80-7204-176-2.
- KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000, 19 s. ISBN 80-7204-176-2.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. Pozdní sběr. *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2
- LAZAROVÁ, Bohumíra a Vladimír JŮVA. *Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí*. *Studia paedagogica*. 2010, roč. 15, č. 2, s. 43-60
- LAZAROVÁ, Bohumíra et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 227 s. ISBN 80-7315-114-6

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2006, 257 s. ISBN 80-7157-476-7
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2016, [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- Národní soustava povolání [online]. Praha, 2017, [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=100500
- POSPÍŠIL, Radek. *Kapitoly k aktuálním problémům pedagogiky*. Brno: MSD, 2009, 101 s. ISBN 978-80-7392-096-8
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- STEJSKALOVÁ, Pavla. *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 120 s. ISBN 978-80-210-6456-0
- STUART-HAMILTON, Ian. *Psychologie stárnutí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-274-2.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a SMÉKALOVÁ, Lucie. *Edukace seniorů – geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Eliška VALTEROVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5
- Výroční zpráva české školní inspekce [online]. Praha, 2017, [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/flipviewerxpress.html

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
[cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-opedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu-2016>.

Přílohy

B Přepis rozhovoru s paní Jarmilou

Jarmilko, nejdřív se zeptám, kolik je ti roků?

59

Díky. Budu se ptát na to, co se týká práce, ano. I když, nějaké otázky budou osobní.

Chci se teď zeptat, co je pro tebe v současné chvíli nejdůležitější?

Zdraví, pohoda a moje rodina, to je pro mě nejdůležitější.

Teď se ptám k té práci- co nejmíc ti komplikuje život v práci?

Co mě nejmíc komplikuje život v práci? Nezám žáků.

To tě nejmíc štve?

Jo, to mě nejmíc štve. Nezám, nespolehlivost, že se člověk na ně nemůže spolehnout. Tak na třetinu žáků ano, ale ten zbytek – chodí, nechodí, nedodrží pracovní dobu..

Takže s nimi nemůžeš pracovat, jak bys chtěla..

Ano, není možné si nic připravit. Naplánuju si den dopředu, všechno jim řeknu, vynormují si, napíšu do sešitu, technologické postupy, a pak mi nepřijdou. A musím to celé přeorganizovat, musím to, co jsem měla naplánované, všechno musím zrušit, předělat. A další, co mi komplikuje práci je, že mám špatně rozdělené skupiny. Moc velké, a v druhém týdnu moc malé. Takže mám v jednu týdnů pět prváčků a jednoho třetáka, a v druhé skupině mám čtrnáct dětí. Jeden týdnů nevím, co s nimi, druhý týdnů se z té práce můžeme zbláznit.

Takže asi organizace práce školy..

Ano, je to špatně, těžko se pak pracuje..

Tak tohle bylo, co ti práci komplikuje. Co naopak ti v práci pomáhá, co ti usnadňuje práci?

Nikdo a nic mi to neusnadní. Jediné, co mi pomůže, jsou moje zkušenosti s organizační práci. Ať mám hodně dětí, nebo málo, musím si to zorganizovat tak, abychom všechny úkoly, které musíme ten den zvládnout, splnili. Ke spokojenosti hotelu.

Takže se dá říct, že nejmíc ti usnadňuje práci tvá dlouholetá praxe, práce s žáky..

Ano, dlouholetá praxe a znalost oboru. To, že jsem si prošla vším. Teplou, studenou kuchyní, cukrárnou. Ta praxe mi nejmíc pomáhá.

Když se zeptám, jak se v současné době cítíš v práci?

Necítím, v hotelovém provozu se vůbec necítím. Nemám pocit, že bych byla učitel. Připadnu si jak řadová kuchařka, která má za sebou deset děcek. Takhle si připá-

dám, protože ta výuka jde úplně bokem, všechno dělám během provozu. Vaříme třeba polévku, během toho žáka vyzkouším z tématu polévek. Moje veškerá výuka probíhá během práce, což rozhodně není optimální.

Řekni mi, je teď pro tebe důležitý úspěch v práci, chtěla bys něčeho dosáhnout, někam se dostat..

Pro mě je úspěch, když vidím prázdné talíře od strážníků, jejich spokojenost. Ale co se týká nějakého dalšího vzdělávání, postupu, to to už ne. Už jsem úplně na všechno rezignovala, já jsem fakt spokojená, když strážníci, pro které vaříme, chválí jídlo. Z pedagogického hlediska jsem rezignovala.

Co je tedy pro tebe nejvíc demotivující? Mluvili jsme o žácích a provozu, zeptám se tedy, co ti nejvíc vadí z pohledu učitele..

Ta nová administrativa. Všechno na počítači. V pracovní době to absolutně ne-mám šanci stihnout. Kromě papírových deníků musím vyplňovat elektronickou evidenci, takže jsem v práci skoro o hodinu déle, abych zvládla tu práci s počítačem. Nejvíc mě štve a úplně ponižuje ten systém sebehodnocení, jak musíme každý měsíc vyplňovat. Jak se musíme sebehodnotit. Věci, které jsme vždycky dělali, teď musíme vyplňovat do tabulek jako činnost navíc. Vždyť je to součást naší práce. Připadá mi to trapné, musíme se hodnotit, psát do systému, co všechno jsme udělali, abychom byli finančně ohodnoceni. Vždyť to děláme automaticky, roky, je to samozřejmost. To mě teda děsně demotivuje, někde do počítače psát na sebe chválu. Bere mi to pracovní elán.

A na druhou stranu – je něco, co tě motivuje, „nakopává“?

Jen děti. Když vidím opravdový zájem a snahu, tak si říkám, alespoň v někom... Nebo když se mi podaří káčata přemluvit, aby se věnovali jen oboru kuchař, z toho mám radost. Jen některý ty děcka mě utvrzují v tom, že to má ještě smysl.

Je něco, co ti brání ve výkonu tvé profese?

Hotelový provoz. Řeknu to tak, prošla jsem školním, závodním stravováním, kde můžu říct, že jsem s dětmi daleko víc vařila, víc si provařili, než tady v tom hotelovém provozu. Není tady ani prostor, k dispozici mám jeden sporák, kde chceš vařit? Musím si to rozmyslet a zorganizovat tak, aby se práce udělala. Jednoznačně mi brání v profesi učitele podmínky na hotelové kuchyni. Místo, aby třeba provařovali menu, dělají, práci, co je potřeba na hotelu. To mě teda fakt štve. Musím se pořád něčeho doprošovat – pan šéf, prosím vás, potřebovala bych půl kila masa na zkoušku, abych si mohla s děckem udělat přezkušování. Nejsem svojí paní.

Dobře. Jaruško, teď se zeptám na tvé zdraví. Jak bys popsala svůj zdravotní stav? Máš pocit, že to, co děláš, se nějak podepisuje na tvém zdraví?

Podepisuje. Jak na fyzickém, tak na psychickém. Hodně. Jednak jsou tady roky, takže když ráno vstanu, jsem ráda, že vstanu. To je prostě s věkem. Ráno se probudím a řeknu si - žiju, je to dobrý... (směje se). Ale než se rozchodím..... Ale po té psychické stránce... Poslední dobou mě strašně bolívá hlava. Nikdy dřív jsem to nedělala, ale teď musím občas sáhnout po nějakém tom prášku. Prostě - řeknu to tak - připadám si, jak kdybych tady do té doby opravdu nepatřila. Není to jen o tom zdraví. Je to o té motivaci celkem.

Povídej...

Tak třeba musíme dávat známky žákům, kteří jsou jen třeba dny na pracovišti. A ti, kteří pořád chodí, to vidí. Jak je mám motivovat? To mě ubíjí, dělá mě to zle a bolí mě z toho hlava. Člověk nad tím musí furt přemýšlet, nedělá mi to dobře.

Tohle nejvíc způsobuje tvou psychickou zátěž...

Jo, musí se všechno omluvit, těm rošťákům všechno projde, nemám na ně žádný metr. Děcko, které se mnou spolupracuje a skoro nechybí, řekne: No paní mistrová, jak je možné, že mu všechno projde. Co mu mám jako říct? Ty podmínky, které máme nastavený, to mě nejvíc štve. Nesouhlasím s tím a to je tak asi všechno, co s tím můžu dělat.

A co fyzická zátěž? Co tě třeba nejvíc bolí?

Nohy a záda. Celý den jsem na nohou, osm hodin lítám po kuchyni. Pracuju s dětma...

A chodíš k nějakému lékaři?

Chodím, každý půlrok na prevenci k obvodnímu, mám štítnou žlázu pryč, musím brát hromadu prášků.. beru to pravidelně, k doktorovi musím.

A sáhneš občas i po nějakém léku na uklidnění?

Ne, na psychiku ne. Ale po ibalginu, kvůli té hlavě, jak bolí. Psychické léky brát nechci, bojím se toho.

Jaruško, děláš něco pro udržení svého zdraví?

Plavu, máme doma vnitřní bazén, tak plavu. Hodně. Nejmíň pětkrát týdně, uklidňuje mě to. Moc mi to pomáhá.

Máš pocit, že by učitelům nějak pomáhal náš zaměstnavatel, že by vám něco umožnil?

Absolutně ne. Něco ti řeknu - v dobách mých začátků, bylo mi asi pětadvacet, jsme měli podnik RÁJ Brno 2. A my jsme museli dvakrát týdně plavat. I s dětma. Bylo to nařízené, podnik to platil. Bylo to báječné...

A když to srovnáš - byla ta práce dřív klidnější? Cítila ses líp?

Samozřejmě, ty podmínky byly nesrovnatelně lepší. Dřív jsem byla svou paní, byla jsem paní mistrová. Když teď potkám nějakého studenta, moc na to vzpomínáme. Všechno jsem si dělala po svém. A taky mě těší, že ti starší u kuchařiny zůstali. To je obrovská motivace, že ta práce má smysl. Teď to řeknou, že je to stejně jedno, že to stejně dělat nebudou. Teď mám pocit, že čím déle jsem v práci, tím větší požadavky se na nás kladou, o lidi se vůbec nikdo nezajímá, jen o výkon. Mám pocit, že už to nezvládnou, je toho čím dál víc a víc. Pozoruju na sobě, že jsem pořád jako naštvaná. Na sebe, na všechny.. Prostě... Není to takový to zdravý naštvání, je to jako na celý svět.

Co to ovlivňuje?

No ta práce, ta bezmocnost naše... To všechno s tou elektronickou evidencí. Já jsem prostě takový typ, že mě to už nejde tak rychle pochopit. Trvá mi to déle, než se něco naučí, já to všechno musím mít napsaný... ten postup, jak na to. Když už se to naučím, nedělá mi to problém, ale potřebuju víc času. Oni na nás strašně časově tlačí, já potřebuju individuální přístup. Pomáhá mi kolegyně Simona, všechno mi vysvětlila, pak už jsem věděla. Ta je fakt úžasná a moc mi pomáhá. To školení, co jsme měli ve škole, je pro mě k ničemu. Připadala jsem si jako blbec. A ještě když mi šéfka řekla: konečně se to Jarko, nauč, tak mě to strašně ponížilo. Nejradši bych s tím švihla a dala výpověď. Jsem fakt ve fázi, že uvažuji o předčasném odchodu do důchodu. Nějaký negativní impuls ve škole a vzdám to.

To je smutné..

Je, až tam jsem se dostala. Já tuhle práci vždycky milovala, strašně ráda pracuju s děckama. Člověk má pocit, že s dětma vůbec nestárne, spíš naopak – řekneš si, že ty děti stárnou, když potkáš třeba po nějaké době svého žáka. Prostě... mě ta práce přestává bavit. A to je špatně. Já pořád nějak hledám chybu jako v sobě, ale já se těm dětem snažím předat maximum a všechno, ale když vidím ten nezájem... že ti řeknou, že stejně tu kuchařinu dělat nebudou., že to je všechno zbytečný.

A máš nějaký čas na relaxaci, Jaruško?

Moc ne, nejvíc relax je pro mě ten bazén. A taky zahrada.

Takže koníček je plavání a zahrádka...

Ano, a ještě moje vnoučátka. To je sice taky někdy dost práce, mám jich už šest, ale když ty malý prďata vidím, je to pro mě velká radost.

A hraje pro tebe a tvé odreagování se nějakou roli třeba sklenka alkoholu?

Vím, že nekouříš, tak na to se ani neptám..

Vůbec ne, dám si přípitek tak maximálně na nějaké narozeniny.. Když se rok nedotknu alkoholu, vůbec mi to nevadí.

Tak já děkuji za rozhovor, je něco, na co jsem se zapomněla zeptat?

Víš, řeknu ti to tak – já bych nikdy nevěřila, že se dostanu do fáze, kdy tu práci nebudu mít ráda. Nemá to žádné řešení... Nevidím žádný způsob zlepšení, je to pořád stejné. Máme dvě takové zóny – ten provoz a pak školní. Obě na nás hrnou jen samé požadavky, a obě nám tu práci spíš znesnadňují. Je to na všech provozech stejné. Fakt zvažuju předčasný odchod do důchodu. Žáci mě prosí, abych byla co nejdéle v práci – ale kdo se dívá na mě?