

**Masarykova univerzita
Filozofická fakulta**

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Barbora Nečasová

**Vzdělávání mladistvých odsouzených ve
výkonu trestu odnětí svobody – motivace
aktérů vzdělávacího procesu**

Bakalářská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jan Kolář

2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Barbora Nečasová

Zde bych chtěla poděkovat vedoucímu práce Mgr. Janu Kolářovi za jeho podnětné připomínky, osobní přístup a ochotu při vedení této práce.

Děkuji také Ing. Tomáši Královi a ostatním pracovníkům Školského vzdělávacího střediska Věznice Opava za jejich otevřenost, ochotu a pomoc při realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vzdělávací proces a jeho aktéři	9
1. 1. Cíle vzdělávacího procesu	11
1. 2. Iniciátor vzdělávacího procesu	12
1. 2. 1. Klíčové charakteristiky pedagogického pracovníka.....	13
1. 2. 2. Vzdělávání pedagogických pracovníků.....	16
1. 3. Subjekt vzdělávacího procesu	17
2. Motivace aktérů vzdělávacího procesu.....	20
2. 1. Motivace jako obecný pojem.....	20
2. 2. Maslowova hierarchie potřeb	21
2. 3. Motivace vnitřní a vnější	23
2. 4. Motivace ke vzdělávání	23
2. 5. Motivace k výkonu vybrané profese	27
3. Vzdělávání mladistvých ve výkonu trestu odnětí svobody	31
3. 1. Výkon trestu odnětí svobody.....	31
3. 2. Programy zacházení s odsouzenými.....	32
3. 3. Typy věznic	34
3. 4. Systém vzdělávání mladistvých odsouzených ve výkonu trestu	35
3. 4. 1. Střední odborné učiliště, učiliště a odborné učiliště Vězeňské služby ČR.....	36
3. 4. 2. Odloučená pracoviště SOU	38
3. 4. 3. Méně využívané alternativy vzdělávání odsouzených	38
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	40
1. Úvod do problematiky	40
1. 1. Charakteristika Věznice a Školského vzdělávacího střediska Opava	40
2. Metodologie výzkumu a sběr dat.....	42
2. 1. Výběr a popis výzkumného vzorku	44
3. Interpretace zjištěných dat	46
3. 1. Motivace mladistvých odsouzených k participaci na vzdělávání.....	46
3. 1. 1. Když musím, tak musím	46
3. 1. 2. Hlavně, že to něco hodí	47

3. 1. 3. Baví nebo nebaví?	49
3. 1. 4. Učitelé – „kámoši“ nebo „prudiči“?	51
3. 2. Motivace pracovníků Školského vzdělávacího střediska Opava.....	53
3. 2. 1. Peníze nebo život?	53
3. 2. 2. Osm a půl hodiny za mřížemi.....	55
3. 2. 3. Práce atraktivní nebo podřadná?	56
3. 2. 4. Běh na dlouhé trati.....	58
3. 2. 5. Budoucnost nejistá.....	60
4. Diskuze	62
Závěr.....	65
Použitá literatura.....	67

Úvod

Kriminalita je fenomén, který se v naší společnosti vyskytuje odnepaměti. V několika posledních desetiletích se však rozrůstá a začíná pohlcovat jedince stále mladší a ve stále větším rozsahu. Současný trend kriminality mladistvých jedinců však kromě zvyšujícího se počtu mladistvých odsouzených poukazuje ještě na jinou skutečnost. V minulých letech se mladiství jedinci dostávali do vězeňských zařízení převážně za trestné činy méně závažného charakteru. Nyní je však závažnost těchto činů podstatně horší a podle současných statistických šetření¹ i nadále stoupá. Hlavním důvodem k umístění mladistvých jedinců do výkonu trestu odnětí svobody je tak v posledních pěti letech především násilná trestná činnost typu vraždy či loupežných přepadení, často kombinované s jinými, méně závažnými skutky.

Z tohoto trendu vzrůstající kriminality mladistvých lze vyvodit celkem logický závěr – nutnost přizpůsobit resocializační a výchovné působení vězeňských zařízení na odsouzené osoby této kategorie. Jednou z forem tohoto působení je pak důležitá oblast vzdělávání. Právě vzdělání či rekvalifikace, kterou má nejen mladistvý odsouzený jedinec možnost během svého pobytu za mřížemi získat, je totiž silným protivníkem proti opakovanému páchání trestné činnosti po jeho propuštění. Dává odsouzenému šanci po opuštění věznice snadněji si nalézt zaměstnání, což je ještě umocněno opatřením, díky kterému dokumenty potvrzující absolvování určitého učebního oboru či kurzu nejsou a nesmí být opatřeny jakýmkoli znakem, který by upozorňoval na jejich obdržení ve výkonu trestu.

Podobně to funguje také u mladistvých odsouzených s jedinou výjimkou – přimět tohoto jedince k dobrovolné participaci na vzdělávání je téměř nemožné. Proto je toto rozhodnutí vzhledem k nezletilosti jeho aktérů ošetřeno zákonem a účastnit se vzdělávání ve výkonu trestu odnětí svobody je tak pro mladistvého odsouzeného nikoliv dobrovolným rozhodnutím, nýbrž povinností. Zde však vyvstává otázka, nakolik je tento systém ve svém výstupu efektivní? Má ke svému fungování dostatečně uspokojivé podmínky a zázemí?

Hlavním cílem této práce je nejen zmapovat systém vzdělávání ve výkonu trestu odnětí svobody, ale především analyzovat motivaci aktérů vzdělávacího procesu ve věznicích. Hlavními subjekty mého zájmu se zároveň stali nejen mladiství odsouzení, ale také pedagogové ve věznici zaměstnaní. Z předchozího kontextu tedy vyplývá základní

¹ Aktuální statistické údaje zaměřené na počty odsouzených a charakteristiku jejich trestné činnosti jsou dostupné na internetových stránkách Ministerstva spravedlnosti České republiky. Dostupné z: <<http://portal.justice.cz/ms/ms.aspx?j=33&o=23>>

výzkumná otázka, která zní: **Jaká je motivace aktérů vzdělávacího procesu ve výkonu trestu odnětí svobody k participaci na něm?** Konkrétněji se pak budu zabývat otázkami, proč se mladiství odsouzení účastní vzdělávacího procesu a zda je to i z jiného důvodu než díky faktu, že se prostě na vzdělávání podílet musí, a také proč si pracovníci působící ve věznicích zvolili právě toto netradiční místo pro výkon svého povolání a co je vede k tomu zde setrvat. Zároveň bych touto prací chtěla přispět k lepšímu pochopení přístupu mladistvých odsouzených ke vzdělávání a k následné možnosti evaluace stávajících vzdělávacích programů a individuálních přístupů vězeňských pedagogů samotných. Toto celkové zhodnocení v porovnání s přístupem samotných odsouzených ke vzdělávacímu procesu by pak mohlo vést k jeho zkvalitnění a zvýšení úspěšnosti v působení na mladistvé delikventy. Tato práce ale není, jak by se mohlo na první pohled zdát, určena pouze osobám v tomto tématu profesně zainteresovaným, nýbrž všem, kteří se o tuto veřejně málo diskutovanou problematiku zajímají a chtějí by se o vzdělávání ve věznicích dozvědět více. Názory veřejnosti na vězeňský systém jsou totiž z důvodu nedostupnosti informací stále velmi zkreslené.

Práce má teoreticko-empirický charakter, přičemž část teoretická je rozdělena na tři větší kapitoly. V první z nich jsem se zaměřila na obecnou charakteristiku vzdělávacího procesu a jeho systému v České republice, a na spojení pojmu vzdělávací proces s výkonem trestu odnětí svobody. Následně pokračuji užším vymezením aktérů vzdělávacího procesu a analýzou vzdělávání pedagogických pracovníků, kterou jsem opět zaměřila především na vzdělávání pedagogů ve věznicích.

Druhá teoretická část této práce se věnuje pro tuto práci důležitému tématu motivace. Zde jsem postupovala od obecné definice motivace a jejích základních teorií, přes vymezení důležitých pojmů motivace vnitřní a vnější, až k různým konkrétním formám motivace ke vzdělávání a k výkonu vybrané profese. Tato část je stěžejním podkladem pro následné výzkumné šetření, ve kterém budu reflektovat a specifikovat podobu motivace aktérů vzdělávacího procesu ve věznicích.

Ve třetí a poslední teoretické části pak krátce popisuji vězeňský systém z obecného hlediska a poukazuji na hlavní dokumenty důležité pro práci s odsouzenými, podle kterých je určována mj. také činnost odsouzeného během jeho pobytu ve vězeňském zařízení včetně participace na vzdělávání. Na závěr se budu věnovat systému vzdělávání v českých věznicích.

Ve druhé polovině této práce odpovím prostřednictvím analýzy kvalitativně orientovaného empirického šetření na výše uvedenou výzkumnou otázku týkající se

motivace aktérů vzdělávacího procesu ve věznicích. Výzkumné šetření proběhlo prostřednictvím narativních rozhovorů, jejichž rozbor v závěru srovnám s poznatky teoretické části.

Teoretická část práce je postavena převážně na české literatuře, seriálových publikacích a internetových zdrojích.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávací proces a jeho aktéři

Na úvod této práce považuji za vhodné nastínit alespoň základní vymezení pojmu vzdělávací proces², který je pro tuto práci jedním z pojmů stěžejních. Existuje mnoho definic vzdělávacího procesu od obecných až k nejužším vymezením. Pro tuto práci jsem zvolila základní definici podle Průchy (2003), který vzdělávací proces popisuje jako druh lidské činnosti spočívající v interakci pedagoga a žáků. Základem tohoto procesu je pak záměrné působení na žáky tak, aby docházelo k učení.

Vzdělávací proces tedy můžeme vnímat jako jistý druh systematické činnosti, během níž na jedné straně stojí iniciátor tohoto procesu, nejčastěji pak osoba pedagoga, instruktora, lektora, vedoucího kurzu apod., a na straně druhé subjekt tohoto procesu, tedy osoba vzdělávaná. Ve vzdělávacím procesu obecně tedy můžeme vyčlenit dva typy aktérů:

1. **iniciátor** vzdělávacího procesu
2. **subjekt** vzdělávacího procesu

A protože jsou aktéři vzdělávacího procesu a jejich charakteristika, stejně jako cíle tohoto procesu, pro tuto práci jedním z hlavních pilířů, pojednávají o nich následující podkapitoly zaměřené na užší specifikaci obou skupin vzhledem k penitenciárnímu zaměření zkoumané problematiky.

Nyní se však ještě vrátím ke vzdělávacímu procesu obecně a k některým faktorům, které jej ovlivňují. Aby výchovně-vzdělávací proces mohl probíhat úspěšně, je nutné usilovat o co nejvhodnější podmínky pro jeho realizaci. Mezi ně patří mj. také snaha o efektivní organizaci, neboli pedagogizaci prostředí, ve kterém tento proces probíhá. Pojem pedagogizace lze podle Krause (2008) v tomto případě definovat jako využití daného prostředí pro výchovně-vzdělávací účely, přičemž samotný iniciátor tohoto procesu je hlavní proměnnou, která usiluje o přizpůsobení tohoto prostředí za účelem navození podmínek podnětných pro subjekty výchovně-vzdělávacího procesu.

Iniciátor tohoto procesu tak má možnost v rámci prostředí ovlivňovat jak složku věcně-prostorovou, tak také složku osobnostně-vztahovou. Pedagogizaci věcně-prostorové

² Pojem „vzdělávací proces“ v této práci je brán jako záměrný proces vyučování v interakci pedagog – žák, nikoliv jako proces vzdělávání se na individuální úrovni bez vnějších zásahů.

složky prostředí lze znázornit např. na úpravě vyučovací třídy. Pokud tento prostor obsahuje výukové materiály ve formě schopné žáky zaujmout a upoutat jejich pozornost, můžeme hovořit o získávání nových poznatků prostřednictvím vhodně zorganizovaného výukového prostředí. Za pedagogizaci osobnostně-vztahové stránky zase můžeme považovat např. cílené zásahy do velikosti výchovných skupin (školní třídy apod.). Možnosti výchovného ovlivňování totiž závisí mj. také na počtu členů skupiny, a z toho důvodu je v přeplněných třídách výchovný proces prakticky znemožněn, což obdobně platí i pro přeplněné věznic (Kraus, 2008). V oblasti vzdělávání ve věznicích většinou hovoříme spíše o stránce osobnostně-vztahové, protože stránka věcně-prostorová je jak z finančních, tak z bezpečnostních důvodů mimo dosah tamějších pedagogů. Stránka osobnostně-vztahová je v zařízeních tohoto typu ovlivnitelná lépe. Vzdělávání se totiž neúčastní přílišné množství odsouzených a např. učební obory jsou rozděleny v každém ročníku do dvou skupin, které se každý týden střídají v zaměření výuky na teorii a praxi. Takto lze ovlivnit např. složení učební skupiny tak, aby výchovně-vzdělávací proces nebyl narušován případnou agresivitou mezi jejími členy.

Po základním vymezení aktérů vzdělávacího procesu a ovlivnitelnosti prostředí, ve kterém se tento proces odehrává, bych nyní blíže specifikovala existující vzdělávací stupně a poté vymezila ty z nich, které se jakýmkoli způsobem dotýkají vzdělávání ve věznicích.

V České republice se tedy můžeme v současné době setkat s těmito stupni vzdělávání³:

- Předškolní vzdělávání
- Základní vzdělávání
- Střední všeobecné a střední odborné vzdělávání
- Terciární vzdělávání
- Vzdělávání dospělých⁴

(MŠMT, 2001)

³ Obdobně vymezuje stupně vzdělávání Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Terciární vzdělávání je zde ovšem nahrazeno vyšším odborným a dalším vzděláváním. O vysokých školách pak individuálně pojednává zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.

⁴ O celoživotním vzdělávání a jeho problematice blíže pojednává např. pracovní materiál Evropské komise s názvem Memorandum o ČŽV.

Vzdělávání ve vězeňských zařízeních se pak orientuje především na odborné a střední odborné vzdělávání, což je jediná forma výuky mladistvých odsouzených, a na vzdělávání dospělých, v minimální míře pak na vzdělávání střední všeobecné a terciární. Na detailní popis fungování vzdělávání ve věznicích se zaměřuji ve třetí kapitole s názvem Vzdělávání ve výkonu trestu odnětí svobody.

1. 1. Cíle vzdělávacího procesu

Obecné cíle vzdělávacího procesu, jak o nich pojednává Školský zákon⁵, spočívají především v rozvoji osobnosti člověka takovým způsobem, aby byl jedinec schopen žít plnohodnotný a mravní život osobní i občanský, aby byl schopen vykonávat povolání nebo pracovní činnost, získávat informace a učit se v průběhu celého života (Zákon, 2004).

Vzdělávací proces pak můžeme vidět jako záměrnou a promyšlenou činnost jeho iniciátora, usilujícího o pozitivní rozvoj osobnosti, vědomostí, dovedností a schopností vzdělávané osoby. K tomu používá vybrané metody a prostředky pro daného jedince či skupinu nejvhodnější.

O konkrétních cílech vzdělávací soustavy jako takové pak přehledně informuje dokument MŠMT, který stanovuje jako priority následující cíle:

- Rozvoj lidské individuality
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění rozvoje společnosti
- Posilování soudržnosti společnosti na základě rovného přístupu ke vzdělávání
- Podpora demokracie a občanské společnosti
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- Zvyšování zaměstnatelnosti

(MŠMT, 2001)

Je ale jisté, že pokud hovoříme o vzdělávání ve vězeňských zařízeních, které primárně probíhá na úrovni středoškolské, výjimečně vysokoškolské, nelze očekávat působení na subjekty vzdělávacího procesu ve všech těchto rovinách. Vzdělávání odsouzených osob ve výkonu trestu odnětí svobody si jako primární cíl stanovuje

⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

podnícení resocializace vězňených osob a umožnění jejich bezpečného návratu do společnosti. Proto z výše uvedených vzdělávacích cílů usilují pedagogové v těchto nápravných zařízeních především o rozvoj lidské individuality ve smyslu rozvoje morálních hodnot a schopnosti uplatnění nabytých poznatků a dovedností po propuštění z výkonu trestu, dále o zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti prostřednictvím rozvíjení jazykových dovedností odsouzených, a také o zvyšování zaměstnatelnosti snahou naučit odsouzené, jak nalézat zaměstnání a jak se trvale uplatnit na trhu práce. Toto jsou hlavní cíle pedagogů vězeňských zařízení.

1. 2. Iniciátor vzdělávacího procesu

Podle Blížkovského (1997) je pedagogickým pracovníkem každý jedinec, který se profesionálně podílí na výchově a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých jako pracovník určité organizace. Hlavní náplň práce tohoto jedince se pak orientuje na praxi či teorii výchovně-vzdělávací činnosti.

Iniciátor vzdělávacího procesu (dále jen pedagog) je tedy v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, jež nese hlavní odpovědnost za jeho úspěšnost, ale také užitečnost a uplatnitelnost získaných poznatků v budoucích osobních i profesních činnostech absolventa.

Proto by měl pedagog být mj. dobrým organizátorem, který vhodně navrhuje a zpracovává obsah vzdělávací činnosti, a to s ohledem na možnosti svých klientů z hlediska věkového a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se vzdělávací proces odehrává (Jůva, 2001). Schopnost organizátora je však jen jednou z mnoha jiných kvalit, kterými by měl kvalifikovaný pedagog disponovat. Na další požadavky na schopnosti pedagoga obecně a následně na zúžený profil nadstandardních osobnostních požadavků na pedagogického pracovníka ve věznici se proto zaměřuje následující podkapitola.

Druhou podkapitolu této části zabývající se iniciátorem vzdělávacího procesu pak tvoří část zaměřená na vzdělávání pedagogů a pedagogických pracovníků působících ve věznicích. Dostatečná kvalifikovanost je totiž nezbytným předpokladem k výkonu profese, která se svým působením aktivně podílí na souhrnném cíli naší společnosti: na snaze o optimální rozvoj současné i budoucí generace. A to bezpochyby platí také pro pedagogy vzdělávající osoby ve výkonu trestu odnětí svobody.

1. 2. 1. Klíčové charakteristiky pedagogického pracovníka

Aby výchovně-vzdělávací proces ve školských zařízeních byl efektivní a na dostatečně kvalitní úrovni, měli by samotní iniciátoři tohoto procesu, tedy pedagogové, disponovat určitými klíčovými znalostmi a dovednostmi.

Nejširší vymezení těchto požadovaných předpokladů je uvedeno v samotném Zákonu o pedagogických pracovnících⁶ těmito pěti charakteristikami:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka

Toto jsou však jen velmi obecné charakteristiky pedagogického pracovníka. Při bližším prozkoumání této profese, které se věnuje velké množství publikací, mne zaujalo členění J. Vašutové (2004), jež se zabývá bližší specifikací pedagogických, pedagogicko-psychologických a didaktických charakteristik pedagogického pracovníka. Podle tohoto členění bychom mohli základní kompetence pedagoga vymezit a charakterizovat následovně:

- **normativní znalosti** – týkají se dokumentů vzdělávací politiky, školské legislativy a kurikulárních dokumentů, včetně jejich využívání ve výkonu profese
- **kauzální (strategické) znalosti a dovednosti** – zahrnují strategie vyučování a učení, strategie hodnocení
- **kurikulární znalosti a dovednosti** – vztahují se k vyučovacím předmětům a didaktické transformaci vědních poznatků
- **informatické znalosti a dovednosti** – týkají se oblasti informačních a komunikačních technologií a práce s prameny
- **manažerské znalosti a dovednosti** – zahrnují interpersonální strategie, způsoby pedagogického jednání a vedení třídy
- **diagnostické a výzkumné znalosti a dovednosti** – soustřeďují se na oblast pedagogické diagnostiky a poradenství, experimentování a monitorování školního terénu

⁶ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

- **znalosti všeobecného rozhledu** – vymezují soubor znalostí pokrývající oblast kulturního, společenského a politického dění
- **reflektivní znalosti a dovednosti** – týkají se autodiagnostiky pedagoga a sebereflexe včetně následných možností rozvoje
- **intervenční znalosti a dovednosti** – zabývají se výchovnými zásahy a řešením výchovných a vzdělávacích problémů jedinců i třídy jako celku
- **psychosociální a komunikativní znalosti a dovednosti** – zahrnují oblast pedagogické komunikace, sociálních vztahů ve třídě a prostředků socializace

(Vašutová, 2004)

Z výše uvedeného přehledu základních charakteristik bych se ještě vrátila k souboru reflektivních znalostí a dovedností pedagogického pracovníka. Tento prvek pedagogické profese bývá často přehlížen, ačkoliv v celém výchovně-vzdělávacím procesu zastává velmi důležitou pozici. Proces sebereflexe je totiž nepostradatelnou součástí klíčových kompetencí důležitých pro rozvoj a zkvalitňování výchovně-vzdělávacího působení každého pedagoga. Tento proces mu umožňuje jak potvrzení či vyvrácení účinnosti zvolených metod a postupů, tak také jejich přetváření za účelem zhodnocení v průběhu vzdělávacího procesu. To může mít za výsledek nejen zkvalitnění celého procesu včetně studijních výsledků vzdělávaných jedinců, ale také pracovní uspokojení pedagoga samotného.

Mezi klíčové charakteristiky pedagogických pracovníků však neřadíme pouze tyto výše zmíněné pedagogické, pedagogicko-psychologické a didaktické znalosti a dovednosti. Důležitou složkou je zde rovněž samotná osobnost pedagoga a tudíž jeho charakteristiky osobnostní, vztahující se k výkonu pedagogické profese samotné.

Mezi základní a často jmenované charakterové rysy pedagogického pracovníka bychom mohli zařadit např. entuziasmus, trpělivost, nápaditost, tvořivost, spravedlivost, kooperativnost, pracovitost a mnoho jiných osobnostních složek Průcha (2002). Tato práce se však ve svém zaměření orientuje na specifickou činnost pedagogů vězeňských zařízení, u kterých musí být některé složky jejich osobnostních rysů dominantnější nad ostatními. Jsou to charakteristiky pro výkon jejich profese velmi důležité a mnohdy nezbytné, a proto vyzvedávám osobnostní rysy jako schopnost motivovat, být přístupný řešit problémy,

schopnost komunikovat, vystupovat a jednat kultivovaně. Dalšími významnými charakteristikami jsou pak podle Škopce (2005) důvěryhodnost, diskrétnost, trpělivost, dodržování pravidel, organizační schopnosti, a na závěr jako jeden z nejdůležitějších prvků uvádí a zdůrazňuje sebeovládání a emocionální rovnováhu, která je pro výkon této profese nezbytná.

Další důležitou charakteristikou jsou také požadavky na pedagogovu hodnotovou orientaci (Jůva, 2001). Systém hodnot je u vězeňských pedagogů rovněž velmi důležitým prvkem, protože jedním z jejich hlavních záměrů je změna stávajícího hodnotového systému vězněných osob. Tento společensky patologický hodnotový systém totiž mnohdy bývá hlavním zdrojem motivace k páchání trestné činnosti.

Přítomnost všech výše jmenovaných charakteristik pedagogických, pedagogicko-psychologických, didaktických a osobnostních pak identifikuje jedince jako pedagogicky způsobilého. Průcha (2002) pojem pedagogické způsobilosti definuje dvěma způsoby, a to z hlediska legislativního a z hlediska praktického reálného profilu pedagogické profese. Z pohledu legislativy můžeme pedagogickou způsobilost vnímat jako souhrn vědomostí a dovedností z oblasti pedagogiky, didaktiky a pedagogické psychologie, a znalostí z dalších okruhů získaných příslušným pedagogickým studiem. Naproti tomu z pohledu reálného profilu této profese se v tomto pojmu nejedná pouze o znalosti a dovednosti nabyté během daného studia, nýbrž se zde zahrnuje také osobnost samotného pracovníka a její kompetence z hlediska vybavenosti k výkonu profese pedagoga.

Podobně se výkladem pedagogické způsobilosti zabývá také dokument MŠMT ČR s názvem „Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti“ z roku 1996, který jako tři stěžejní oblasti této způsobilosti uvádí dosaženou odbornou připravenost, úspěšné absolvování nástupní praxe a osobnostní předpoklady pro výkon pedagogické profese.

Práce pedagoga ve věznici však není podmíněna pouze získáním pedagogické způsobilosti. Na závěr této kapitoly tedy považuji za vhodné definovat si ještě konkrétní specifické požadavky obecného profilu pracovníků vězeňských zařízení, pod které spadají i pracovníci pedagogičtí. Tento osobnostní profil tvoří podstatnou část procesu přijímacího řízení všech zaměstnanců věznic, je vypracováván a posuzován psychologem a je charakteristický těmito kritérii:

- sociální schopnosti a předpoklady pro vytváření dalších dovedností
- průměrné a vyšší IQ obecné inteligence
- příznivé sociální zázemí jak v nukleární, tak případně současné rodině a vztazích

- emoční rovnováha – ta bývá častým problémem u věkově mladších uchazečů, u kterých se v mnoha případech projevuje emoční necitlivost. Ta jim sice napomáhá k poměrně kvalitnímu zvládnutí stresových situací, avšak na druhou stranu je důvodem nízké tolerance a schopnosti kooperace.
- odolnost v zátěžových situacích
- seberegulace a schopnost nést zodpovědnost
- bezagrese
- absence patologických znaků jako např. sklony k depresi, neurózy apod.

(Škopec, 2005)

1. 2. 2. Vzdělávání pedagogických pracovníků

Problematika přípravy a vzdělávání pedagogických pracovníků je záležitostí velmi diskutovanou nejen v České republice, ale i v ostatních světových zemích. V dnešní době je již nutností absolvovat vysokoškolské vzdělání, aby jedinci bylo umožněno pedagogickou profesí vykonávat. Trvalo však několik desítek let, než se podařilo tuto normu prosadit a zrealizovat v celém svém rozsahu.

Přípravné učitelské vzdělávání dnešní doby lze definovat jako soustavnou přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Jedná se o proces na úrovni terciárního vzdělávání (Průcha, 2003).

Pro tuto práci je však podstatné vzdělávání pedagogických pracovníků působících ve vězeňských zařízeních, kde velkou část učebních oborů a kurzů tvoří obory technického charakteru.

V této souvislosti pak mluvíme o tzv. konsekutivním (následném) modelu učitelského vzdělávání, kdy se jedinec nejprve vzdělává jako budoucí odborník daného směru a stává se např. inženýrem, a následně po zvolení pedagogické dráhy absolvuje studium pedagogické pro získání pedagogické způsobilosti (Dobrovská, 2004). Stejně tak majoritní část pedagogů zaměstnaných ve věznicích absolvovala primárně vysokou školu technického zaměření a až poté nastoupili na fakultu pedagogickou, kde své technické vzdělání doplnili stupněm pedagogickým, tzv. doplňkovým pedagogickým studiem.

Podle Zákona o pedagogických pracovnících⁷ (2004) doplňkové pedagogické studium představuje jednu z forem odborného celoživotního vzdělávání a absolventi tohoto studia pak po jeho úspěšném ukončení disponují vědomostmi a dovednostmi jak z oblasti

⁷ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

psychologie, tak také z oblasti pedagogiky, včetně didaktiky výuky a jiných činností pro výkon pedagogické profese nezbytných.

Doplňkové pedagogické studium (dále jen DPS) je určeno absolventům vysokých škol neučitelských oborů, kteří v současné době učitelskou praxi vykonávají nebo mají ambice k jejímu výkonu, ale nejsou k tomu dostatečně kvalifikováni (Universitas, 2009). DPS je realizováno na pedagogických fakultách zejména pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, vychovatele všech typů školských zařízení, mistry odborné výchovy aj. Toto studium bývá zpravidla dvouleté, je prováděno za úhradu a absolventi po jeho ukončení získávají požadovanou pedagogickou způsobilost (Průcha, 2003).

S vědomostí, schopnostmi a dovednostmi, jimž se učíme v rodině, ve škole, v odborné škole nebo na škole vysoké, si však pro celý život nevystačíme (Memorandum, 2000). Neméně důležitou součástí vzdělávání pedagogických pracovníků je proto také jejich další vzdělávání, které by měli průběžně absolvovat po započetí aktivního výkonu své profese, a to za účelem sledování vývoje pedagogického povolání a schopnosti nejen se tomuto vývoji přizpůsobit, ale také uplatnit tyto nové trendy v praxi a zefektivnit tak vzdělávací proces samotný. Pokud se pedagog specializuje ve své výuce na určitý obor, je taktéž nebytné, aby sledoval nové trendy a postupy také ve své konkrétní specializaci.

1. 3. Subjekt vzdělávacího procesu

Subjektem vzdělávacího procesu rozumíme osobu, která je předmětem tohoto procesu, tedy jedince vzdělávaného. Subjektem vzdělávacího procesu se může stát jak žák nebo student v podobě dítěte či mladistvého, tak osoba ve věku dospělém absolvující některou z forem dalšího nebo celoživotního vzdělávání. Hlavním cílem výchovně-vzdělávacího působení na tento subjekt je pak podle Jůvy (2001) především snaha o pozitivní rozvoj osobnosti daného jedince a o utváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu vzhledem k realitě.

Pro úspěšné absolvování vzdělávacího procesu v určité formě by měl vzdělávaný jedinec disponovat určitými předpoklady. Těmito předpoklady však nejsou pouze rysy psychického charakteru, tzn. nadání, vlohy, motivace či genetické předpoklady. Důležitou roli zde hrají také předpoklady fyzické, kterými rozumíme nejen fyzickou schopnost ke zvládnutí určité manuální práce během vzdělávacího procesu, ale také stav orgánů smyslových. Proto je pro jakkoli handicapovaného jedince vhodné absolvovat vzdělávání

speciální, přizpůsobené jeho zdravotnímu stavu nejen svými specifickými metodami a technikami, ale také přístupem pedagogů či výchovně-vzdělávacími prostředky.

Podobně lze nahlížet také na subjekt vzdělávacího procesu, který se odehrává v prostorách vězeňského zařízení. Vzdělávanými jedinci jsou zde mladistvé a dospělé osoby ve výkonu trestu odnětí svobody, které rovněž potřebují přístup odlišný od standardního přístupu běžných vzdělávacích institucí. Tato práce se svým zaměřením orientuje především na mladistvé odsouzené ve výkonu trestu, tedy na jedince ve věku 15 – 18 let, a proto se následně soustřeďuji na podrobnější charakteristiku právě těchto mladistvých delikventů, která se značně vymyká většinovému profilu běžných středoškolských studentů.

Hlavním znakem převažující části mladistvých odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody je jejich nedokončený individuální a sociální vývoj. Specifičnost tohoto vývojového stupně pak v častých případech znamená nastoupení cesty kriminální kariéry a následné ocitnutí se ve vězení. Pro mladistvé odsouzené jsou charakteristické tyto vlastnosti:

- snaha chovat se jako dospělá, samostatná osoba
- neúspěšná snaha vyrovnat se s rozporem mezi jejich biologickou dospělostí a psychickou a sociální závislostí na rodině
- neuznávání autorit, pochybování o jejich názorech a záměrech, častý postoj v opozici
- obtíže při vyrovnávání se s nabízenou pomocí rodičů a vychovatelů
- silná kritičnost k okolnímu světu, vnímání nedostatků a chybných kroků autorit i celé společnosti, hluboké prožívání rozporů mezi představami a objektivní skutečností
- projevování emocí bez ohledu na konvence

(CEVAP, 2009)

Většina mladistvých delikventů pak disponuje v lepších případech pouze některými z výše uvedených vlastností, avšak ve značně rozvinuté formě. Dalšími častými charakteristikami pak bývá neúplné základní vzdělání, sociální zanedbanost a snížený intelekt. Podle Chodury (2006) také prošla více než polovina z nich před vstupem do výkonu trestu odnětí svobody ústavní výchovou a u necelé poloviny mladistvých

odsouzených byl v minulosti nebo v současnosti některý z rodinných příslušníků taktéž umístěn do výkonu trestu.

Subjektem výchovně-vzdělávacího procesu ve věznicích se po svém příchodu stávají všichni mladiství odsouzení, protože nutnost absolvovat určitou formu vzdělávání je pro tyto jedince ustanovena zákonem. Záleží pak už jenom na pedagogických pracovnících a vedení věznice, do jakého stupně a do jaké formy vzdělávacích aktivit bude odsouzený zařazen, a v neposlední řadě také na úspěšnosti, s jakou se jim podaří tohoto jedince ke stanoveným aktivitám motivovat. A právě motivací aktérů vzdělávacího procesu se zabývá druhá stejnojmenná kapitola této práce.

2. Motivace aktérů vzdělávacího procesu

Důležitou oblastí osobnosti spojenou se vzděláváním jedince je motivace. A právě zkoumání motivace aktérů vzdělávacího procesu je také základním cílem této práce. Ať už se totiž jedná o pedagogy nebo o žáky samotné, v obou případech musí existovat nějaká pohnutka, spouštěč, nějaký motiv, který je stimuluje k participaci na této činnosti. Ve druhé části této práce se proto zaměřuji na teoretická východiska motivace aktérů vzdělávacího procesu, jež se následně pokusím specifikovat pomocí výzkumu v empirické části. Jako opěrné body této tematiky zde nejprve přibližuji pojem motivace samotné a poté vycházím z Maslowovy teorie potřeb, která je základem pro rozdělení motivace na vnitřní a vnější a následnou charakteristiku obecných motivů ke vzdělávání a vzdělávání se.

2. 1. Motivace jako obecný pojem

Existuje velké množství literatury a definic zabývajících se psychologickým pojetím motivace. Všechny jsou však postaveny na stejných či podobných základech a poznatcích, a proto pro tuto práci vybírám jen několik z nich jako reflexi základních psychologických publikací.

Hrabal a kol. (1979) například ve své publikaci uvádí, že „o motivaci obecně uvažujeme jako o souhrnu faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích jak k okolnímu světu, tak k sobě samému.“

Nakonečný (1997) zase motivaci vnímá jako „proces, který určuje směr, sílu a trvání chování.“

Podle jiné definice je motivace „stav, který aktivizuje chování a dává mu směr.“ Subjektivně je tento stav vnímán jako vědomá touha a záleží jen na každém z nás, zda této touze vyhovíme (Atkinson, 2003).

Pro poslední příkladnou definici jsem si vybrala publikaci od S. Kassina (2007), který zase motivaci popisuje jako „vnitřní stav, který podněcuje jedince k aktivitě směřující k určitému cíli.“

Porozumění motivaci nám tedy napomáhá k objasnění příčin lidského chování a jednání. Vysvětluje nám, proč se člověk chová určitým způsobem a také co je příčinou tohoto chování. Z hlediska psychologického jde o problematiku velmi rozsáhlou a složitou, a proto ve svém zkoumání stále otevřenou (Pavelková, 2002). Díky tomu se také psychologové ve svém vnímání motivace přiklánějí ke třem základním teoriím:

1. **Teorie popudu** – vychází z předpokladu, že fyziologické potřeby organismu navozují u člověka nepříjemný pocit, který ho motivuje (pudí) ke snížení takto vzniklého napětí a k navrácení do vyrovnaného stavu. Tato teorie má však mnoho kritiků, protože neumí vysvětlit např. motivy působící při poruchách příjmu potravy nebo při workoholismu.
2. **Aktivační teorie** – podle této teorie jsou lidé motivováni k tomu, aby dosahovali a následně udržovali optimální úroveň aktivace organismu. Proto se při jednotvárné aktivitě jedinec brzy začne nudit a vyhledávat činnost odlišnou a naopak. Tato teorie také říká, že jsou lidé spokojenější a motivovanější, pokud se pouští do činností představujících pro ně výzvu, ale zároveň vysokou šanci úspěšnosti k jejich dokončení.
3. **Incentivní teorie** – vychází z předpokladu, že jedinec není motivován pouze vnitřními podněty, ale také podněty vnějšími, tzv. incentivami. Člověk je tedy motivován k takovému chování, jehož výsledkem je hodnotný motiv (např. školní známka, úcta nebo peníze).

(Kassin, 2007)

Pokud se nyní zaměříme na užší prvek těmito teoriím společný, tedy specifický motiv, který našemu chování dává konkrétní podobu a směr, můžeme s jistotou říci, že existuje velké množství rozdílných motivů, mezi které lze obecně zahrnout jak činitele fyziologické, jako je např. hlad nebo žízeň, tak také motivy podmíněné potřebami sociálními či kulturními, např. touha vyniknout, touha po seberealizaci a další. A právě těmito motivačními strukturami a jejich místem v lidském životě se zabývá Maslowova hierarchie potřeb.

2. 2. Maslowova hierarchie potřeb

Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), jeden ze zakladatelů humanistického proudu v psychologii, byl jedním z nejvýznamnějších amerických psychologů zabývajících se oblastí lidské motivace. Nejčastěji je uváděn jako autor modelu hierarchie lidských potřeb, kde záměrně v podobě pyramidy postupuje od potřeb fyziologických neboli osobních, umístěných v tomto modelu nejnižše, přes potřeby sebeaktualizace, sounáležitosti a uznání, až k potřebám rozumovým na samém vrcholu této pyramidy (viz obrázek č. 1). Spojovacím bodem těchto potřeb a chování jedince je pak právě motivace.



Obrázek č. 1.: Maslowova hierarchie potřeb (Metodický, 2008)

Každý jedinec ve svém životě sice postupuje v hierarchii potřeb v této pyramidě uváděných, avšak stupeň, kterého dokážeme v závěru dosáhnout, je pro každého z nás individuální. Maslow ve své teorii upozorňuje také na fakt, že potřeby umístěné na vyšších příčkách této pyramidy, jako např. potřeba sebeuskutečnění, estetická a kognitivní potřeba či potřeba sebeúcty mohou být uspokojeny pouze v případě, že jedinec nestrádá v oblasti potřeb umístěných na postech nižších, přednostně pak v potřebách fyziologických, potřebách bezpečí či potřebách příslušnosti (Fontana, 2003). Z tohoto faktu tedy vyplývá, že např. motivací pedagoga, jehož primární potřeba k výkonu své profese je potřeba finančního zajištění, v tomto případě nebude snaha o uznání či o uskutečnění osobního potenciálu, o sebenaplnění. Stejně tak subjekt vzdělávacího procesu toužící po uznání nebo po pochvale za svůj výkon nebude zprvu ke studiu motivován potřebou poznání, pochopení či zkoumání daného jevu, který je předmětem vzdělávání.

Maslowova hierarchie potřeb je potvrzena četnými výzkumy, avšak i přesto není univerzálním modelem pro všechny a existují tak výjimky, které se z tohoto modelu vymykají. Jak píše Kassin (2007), někdo upřednostňuje práci před rodinou, někdo jiný zase lásku před uznáním.

2. 3. Motivace vnitřní a vnější

Pro lepší orientaci v následujících dvou kapitolách, zaměřených na motivaci jedince ke vzdělávání a motivaci pedagoga k výkonu jeho profese, je nyní vhodné si krátce definovat pojmy vnitřní a vnější motivace. Tyto pojmy jsou totiž základem užší specifikace motivace jako takové.

Vnitřní motivaci chápeme jako stav, který jedince nutí něco udělat pro vlastní uspokojení, vlastní zážitek, bez přítomnosti vnějších činitelů. Tato motivace vychází z faktorů uvnitř organismu a mluvíme o ní v případech, kdy se dobrovolně pouštíme do určité činnosti, která nás baví, která nás zajímá, dělá nám radost nebo která by pro nás třeba mohla znamenat určitou výzvu (Ďurič, 1979; Kassin, 2007).

Při motivaci vnější jedinec danou činnost vykonává nikoliv z vlastního zájmu, ale z podnětu vnějších motivačních činitelů. Vnější motivaci tedy vyvolávají faktory nacházející se v prostředí. Může se pak jednat např. o vykonávání činností, které jsou motivovány finančním ohodnocením, uznáním nebo jinými faktory pro nás užitečnými. Aktuální výzkumy ale upozorňují na fakt, že jakákoliv odměna sice zvyšuje motivaci vnější, avšak může snižovat motivaci vnitřní. To se projeví v okamžiku, kdy je vnější motivace jedinci odebrána (Ďurič, 1979; Kassin, 2007; Myers, 1992).

Může ale samozřejmě dojít i k jevu opačnému, tedy že se vnější motivace změní na motivaci vnitřní. A přesně to je stav, o který pedagogové během výchovně-vzdělávacího procesu usilují. Změnit motivaci subjektu tohoto procesu z vnější, kdy se žák učí pouze z důvodu odměny či trestu, na vnitřní, která by ho k této činnosti stimulovala z jeho vlastní iniciativy a bez jakéhokoliv hmotného očekávání. Na místo a důležitost vnitřní a vnější motivace ve vzdělávání se proto mimo jiné soustředí následující kapitola.

2. 4. Motivace ke vzdělávání

Motivace je jednou ze základních podmínek ke vzdělávání. Nedostatečně motivovaný jedinec se během vzdělávacího procesu nenaučí téměř nic, naopak přílišná motivace může negativně ovlivnit jeho výsledky pozdější, a až přiměřená motivace je podmínkou úspěšnosti (Nakonečný, 1996; Petty, 1996). Proto se v této kapitole soustředí už na konkrétní motivy subjektu výchovně-vzdělávacího procesu, které ho vedou a stimulují k jeho absolvování.

Na úvod této sekce bych ráda zařadila již výše specifikované pojmy vnitřní a vnější motivace do kontextu se samotným vzdělávacím procesem. Všechny dále vymezené

konkrétní formy motivace totiž lze zařadit právě do těchto dvou obecných motivačních kategorií.

Ve většině případů vnitřní motivace ke vzdělávání jde o motivaci podněcenou potřebou poznávací, tzn. že učení se pro žáka představuje zdroj poznání, zdroj nových informací, o které se zajímá. Je spojena s jakýmsi příjemným pocitem z vykonávání dané činnosti. Proto i výsledky vnitřně motivované práce jsou uspokojivější než u motivů vnějších a vnitřní typ motivace je tedy všeobecně shledáván ve výuce hodnotnějším (Pavelková, 2002). Žáci, kteří chápou význam a hodnotu učební činnosti, jsou totiž méně závislí na vnějších impulzech, pobídkách a odměnách (Boekaerts, 2005).

Vnější motivaci ke vzdělávání pak rozumíme uspokojování jiných potřeb původně nezávislých na učební činnosti jedince. Většinou vyplývá např. z potřeb a požadavků organizace vyžadující rekvalifikaci či zvýšení kvalifikace svých zaměstnanců v oblasti vzdělávání dospělých, ale stejně tak se může jednat o tlak ze strany rodiny či sociálního okolí jedince, snahu o přijetí na školu, obdiv spolužáků či dosažení určité odměny (Hartl, 1999).

Dále se tedy soustřeďuji na rozdělení již více konkrétních zdrojů motivace ke vzdělávání. První dělení se zabývá motivací v závislosti na některých potřebách jedince, druhé se soustřeďuje na členění motivů podle zisku, které vzdělávání jedinci přináší, třetí je zaměřeno na motivy typické pro určitá osobnostní zaměření vzdělaného jedince, a poslední dělení se pak zabývá už konkrétně vyřčenými podobami motivace ke vzdělávání.

1. Motivace ke vzdělávání v závislosti na třech skupinách potřeb:

- *poznávací potřeby* – pro jedince je proces získávání nových poznatků důležitou složkou jeho hodnotového systému
- *sociální potřeby* – vyhledávání sociálních vztahů v průběhu i po ukončení vzdělávací činnosti
- *výkonové potřeby* – jedinec dokazuje sám sobě i druhým, že je schopen splnit požadovaný úkol určité obtížnosti

(Hrabal, 1984)

Pokud je toto dělení motivace dáno do kontextu se vzděláváním vězňených osob, mohli bychom s největší pravděpodobností vyloučit motivaci související se sociálními potřebami. Odsouzení jsou totiž v neustálém vzájemném kontaktu i mimo vyučovací

proces, pokud o to mají individuální zájem. Proto budou pravděpodobně hrát během výzkumu zásadní roli potřeby poznávací či výkonové.

2. Členění motivů podle zisku, který učení přináší subjektu vzdělávacího procesu:

- *bezprostřední zisky* – jsou využívány již v průběhu vzdělávání a může se jednat např. o probuzení zájmu o danou problematiku, která je předmětem vzdělávacího procesu, nebo minulé zkušenosti, která je tímto procesem oživena, popř. doplněna o nové poznatky.
- *krátkodobé zisky* – objevují se po několika dnech a mohou být výsledkem např. sociálního uspokojení jedince způsobem uplatnění získaných informací v reálném životě. Velkou motivací ve sféře krátkodobých zisků je bezpochyby také možnost získat osvědčení, certifikát, jakoukoli dokumentaci dokládající absolvování vzdělávacího procesu s danou tematikou a schopnost absolventa tyto získané informace využít.
- *dlouhodobé zisky* – jsou patrné po delší době nebo až na konci vzdělávacího procesu a jako příklad lze uvést zvýšený výdělek, růst prestiže, prohlubování odbornosti či profesionální mobilitu, vše pak v oblasti vzdělávání dospělých.

(Hartl, 1999)

3. Motivy typické pro určitá osobnostní zaměření vzdělávaného jedince, jež vznikají pod vlivem sféry jeho dominantních potřeb:

- *jedinec se sociálním (kolektivním) zaměřením* – hlavním motivem je sociální hodnocení, pozitivní vztah ostatních jedinců a jedinců mu blízkých
- *jedinec s egoistickým zaměřením* – stěžejním motivem je zde jeho vlastní prospěch
- *jedinec s pracovním zaměřením* – dominantní motiv je tvořen samotnou učební činností, pro kterou není těžké žáka tohoto typu nadchnout

(Hrabal, 1979)

Protože je vzdělávání ve věznicích pro odsouzené mladistvé povinné, motivy typu nadšení ze vzdělávání se zde asi budou vyskytovat pouze ojediněle. U jedinců se sociálním zaměřením by dobrou motivací mohla být snaha o udržení si postavení ve skupině,

motivace typu „abych se nezesměšnil“, nebo tlak ze strany rodiny. Žáci s egoistickým zaměřením zase ve vzdělávání mohou vidět užitek do budoucna nebo možnost užívání určitých výhod, které se vzděláváním ve věznicí souvisejí.

4. Konkrétní možné podoby motivace subjektu výchovně-vzdělávacího procesu k jeho participaci na něm:

- *využitelnost náplně vzdělávací činnosti v reálném životě* – žák je motivován, pokud vidí konkrétní uplatnění jeho případné snahy v praxi.
- *snaha o získání kvalifikace uplatnitelné v budoucnosti a výhod s ní spojenými* – může se jednat o kvalifikaci potřebnou pro výkon povolání, rekvalifikaci pro zvýšení pracovního statusu, kvalifikaci pro postup do dalšího kurzu nebo studia apod.
- *dobré výsledky ve studiu a následné zvýšení sebevědomí* – tato motivace je spojená s touhou po pocitu, že jsme něčeho dosáhli, a následným očekávaným zvýšením sebevědomí. Častým doprovázejícím faktorem je zde srovnávání svých výsledků s výsledky ostatních. Jedná se o motivaci vnitřní.
- *dobré výsledky vyvolají příznivý ohlas u pedagoga, spolužáků, rodičů* – jedná se o jinou formu motivace předcházející. Hlavní roli zde opět hraje sebevědomí, avšak tato motivace je na rozdíl od předcházející vnějšího charakteru. Subjekt vzdělávacího procesu zde totiž usiluje o jakousi odměnu od svého okolí ve formě pochvaly či uznání.
- *snaha předejít nepříjemným důsledkům v případě, že se jedinec nebude učit* – tato forma motivace je opět vnějšího charakteru a je postavená na obavě z trestu při nesplnění daného úkolu či požadavku.
- *zájem o předmět výuky* – toto je typická podoba vnitřní motivace. Při správném přístupu dokonce pedagog může dosáhnout přeměny motivace vnější na tuto její hodnotnější formu, která zaručuje lepší výsledky během i po skončení vzdělávacího procesu.

- *považování vyučování za činnost zábavnou* – motivace vnitřního i vnějšího charakteru, pokud pedagog pojetím výuky (např. formou zábavných aktivit, soutěží apod.) dokáže zaujmout i žáky v obsahu učiva nezainteresované.

(Petty, 1996)

Na závěr této kapitoly považuji za vhodné zdůraznit důležitou pozici pedagoga při motivování subjektů výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud totiž u jedince není aktivní vnitřní motivace, je úkolem pedagoga, aby v oblasti motivování žáků pokud možno efektivně podněcoval vzdělávané jedince k pozitivní účasti na tomto procesu obecně, stejně tak jako aby usiloval o odhalení optimálního přístupu k motivování každého jedince zvlášť s ohledem na unikátnost a individualitu každé lidské bytosti. I vnější motivace je motivace, která může přinést očekávané výsledky, a je jen na pedagogovi samotném, zda a jak toho dokáže využít.

2. 5. Motivace k výkonu vybrané profese

Stejně jako většina činností, které člověk během svého života vykonává, i pracovní činnost je činností motivovanou určitými faktory pro každého jedince individuálními. Podle Provazníka (2004) motivací k práci, neboli pracovní motivací, rozumíme „...ten aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice, s výkonem pracovní pozici příslušné pracovní role, tj. s plněním pracovních úkolů. Pracovní motivace vyjadřuje celkový přístup člověka k práci obecně, ke konkrétním okolnostem jeho pracovního uplatnění a ke konkrétním pracovním úkolům, tzn. že vyjadřuje konkrétní podobu jeho pracovní ochoty.“ (Provazník, 2004)

Po definování si pojmu pracovní motivace bych se nyní opět zaměřila na ono základní motivační vymezení – motivaci vnitřní a motivaci vnější, tentokrát však ve vztahu k vykonávání určité pracovní činnosti.

Mezi nejvýznamnější vnitřní motivy, tedy motivy uspokojované prací samotnou, bychom mohli zařadit tyto potřeby či pohnutky:

- potřeba vykonávání činnosti sama o sobě
- potřeba kontaktu s druhými lidmi a to především u povolání, během jejichž výkonu je bezprostřední kontakt s lidmi nevyhnutelný
- potřeba podat výkon a s tím související pocit uspokojení po jeho úspěšném dokončení

- touha po moci, kterou nabízejí nejen vyšší pracovní posty, ale také např. povolání pedagoga a s ním spojená práva a moc nad subjekty vzdělávacího procesu
- potřeba smyslu života a seberealizace, kterou lze uspokojit právě prostřednictvím výkonu smysluplných, hodnotných činností, jež zároveň umožňují i prokázání daných kvalit či rozvoj osobnostních předpokladů jedince

Za nejdůležitější pracovní motivy vnější, tedy motivy uspokojované důsledky či okolnostmi práce, pak můžeme považovat motivy jako:

- potřeba peněz, tedy potřeba finančního zajištění
- potřeba jistoty směřovaná do budoucnosti jedince
- potřeba potvrzení vlastní důležitosti, která je v mnoha případech spojována s prestiží pracovní a někdy také společenské pozice
- potřeba uznání od pracovního či soukromého okolí jedince

(Provazník, 2004)

Jedním z psychologů zabývajících se motivací jedince k výkonu dané práce byl také americký psycholog Frederick Herzberg se svou motivačně-hygienickou teorií. Podle této teorie existují dva faktory, které pracovníky ovlivňují – faktor hygienický a faktor motivační. Hygienický faktor Herzberg definuje jako např. jistotu pracovního místa, pracovní podmínky, vztahy na pracovišti nebo platové ohodnocení. Mezi faktory motivační pak řadí úspěch, uspokojení z práce, obsah pracovní činnosti či osobní rozvoj jedince (Kleibl, 1994). Obecně tedy lze říci, že motivační faktory vycházejí z vnitřních potřeb osobnosti, a naopak faktory hygienické se ztotožňují s faktory vnějšími.

Pokud nyní vedle sebe postavíme výše zmíněnou hierarchii potřeb A. Maslowa s touto teorií Herzbergovou, můžeme do jedné roviny položit Maslowovy potřeby růstové, tedy potřeby seberealizace, a Herzbergovy konkrétní pracovní motivátory jako je práce samotná a její náplň, osobní rozvoj jedince, prožitek výkonu a úspěchu či odpovědnost. Vedle Maslowových potřeb uznání a úcty lze postavit Herzbergovy potřeby jako uznání za prokázanou práci či možnost postupu a to nejen na pracovní, ale také na společenské úrovni. U potřeb sociálních, jako je např. potřeba sounáležitosti nebo lásky, stojí na druhé straně mezilidské vztahy se všemi účastníky pracovního procesu. Dále potřeba jistoty, kterou Herzberg pro výkon práce konkretizuje jako potřebu jistoty pracovního poměru či

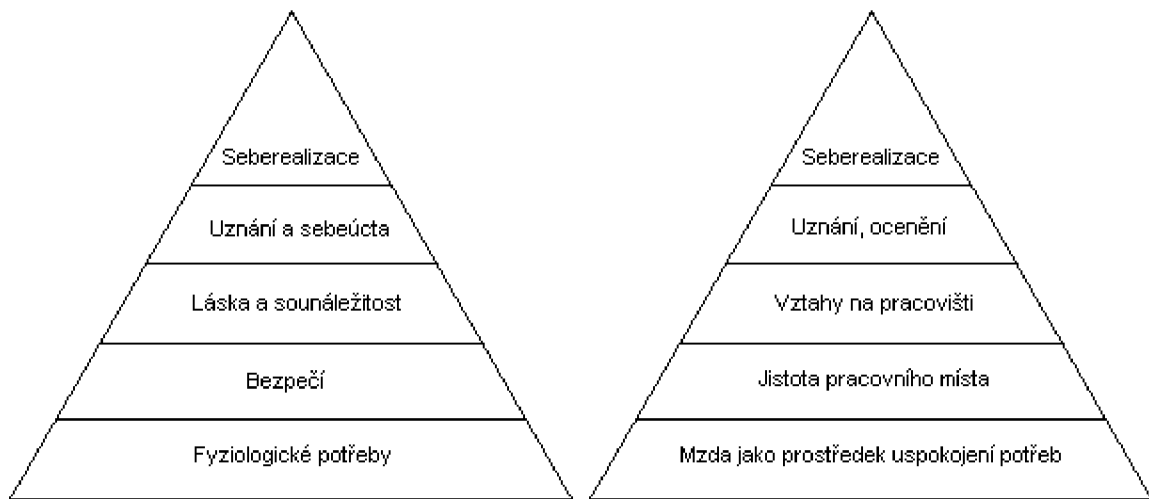
potřebu finančního zajištění. A nakonec Maslowovy potřeby fyziologické se zrcadlí v pracovních podmínkách, které jsou každému jedinci na pracovišti poskytovány.

I když jsou motivy k vykonávání určité činnosti či práce velmi individuální, existuje několik modelů, které se zaměřují na ovlivnitelnost tohoto procesu v pozitivním slova smyslu. Tyto modely se od sebe velmi odlišují, neboť každý z nich se zabývá jinou oblastí motivů. Společný však mají ten fakt, že vhodným ovlivňováním zaměřených faktorů lze pozitivně ovlivnit také motivaci jedince k práci.

- *klasický model řízení* – vyznačuje se celkově skeptickým pohledem na výkon jedince. Motivace pracovníka je podle něj založena především na hmotných stimulech, tedy na otázce peněz či jiných odměn za vykonanou činnost. Samotným zdrojem motivace k efektivnímu výkonu dané činnosti pak může být např. odejmutí odměn či jiný postih projevující se na vyšší platu v případě nesplnění kladených požadavků.
- *model lidských vztahů* – podle tohoto modelu jsou nejsilnějším motivačním činitelem mezilidské vztahy na pracovišti. Tento model vychází z teorie sounáležitosti zabývající se příznivým vlivem sociálního prostředí na motivaci jedinců k práci.
- *humanistický model řízení* – jinak také model řízení lidských zdrojů. Tento model se orientuje na jedince samotného a na jeho individuální lidské potřeby a zdůrazňuje podle Maslowa nejvyšší lidskou potřebu, potřebu seberealizace. Tento model vychází z předpokladu, že daná práce má v životě jedince zásadní místo. Pocit uspokojení z práce pak dává člověku lepší vnitřní podmínky pro obnovu pracovních sil a s tím související podávání stabilně kvalitního pracovního výkonu.

(Vodáček, 1994)

Hierarchie potřeb by pak ve srovnání pojetí Maslowa a Herzberga, a také podle výše uvedených modelů, mohla vypadat následovně:



Maslowova hierarchie potřeb

Hierarchie potřeb podle Herzberga

Obrázek č. 2: Srovnání Maslowovy a Herzbergovy hierarchie potřeb

3. Vzdělávání mladistvých ve výkonu trestu odnětí svobody

Třetí část této práce, zaměřenou na vzdělávání odsouzených ve výkonu trestu odnětí svobody, je opět rozdělena na několik částí. První z nich pojednává o výkonu trestu odnětí svobody samotném jako o jednom ze stěžejních pojmů této sekce, který je vhodné objasnit a definovat hned na úvod. Další část se zabývá vymezením pojmu „program zacházení“, který je základním pilířem při stanovování aktivit odsouzeného během výkonu trestu. Mezi tyto aktivity pak řadíme mj. také vzdělávání, na jehož fungování, strukturaci a časté i méně časté formy se soustředí poslední část této kapitoly.

Důležitým pojmem této sekce je také pojem penologie, jelikož nastávající kapitoly se soustředí bezvýhradně na aktivity a skutečnosti pod tento obor spadající. Podle Průchy (2003) pojmem penologie rozumíme vědní obor zabývající se výkonem trestu, účinky trestu a vězeňstvím. Tento obor zároveň ponechává stranou právní aspekty trestu a soustřeďuje se na aspekty sociologické a psychologické. Zabývá se mj. odnětím svobody člověku a reagováním jedince na tuto situaci, diferenciací odsouzených, náplní práce odsouzených, způsoby a účinky jejich reedukace, vztahy mezi odsouzenými a pracovníky vězeňských zařízení, mezi odsouzenými navzájem, prostředím ve vězeňských zařízeních apod.

3. 1. Výkon trestu odnětí svobody

Výkon trestu odnětí svobody, resp. výkon trestního opatření odnětí svobody mladistvých (dále jen VTOS), je obecně chápán jako soudem stanovená doba, kterou stráví osoba odsouzená po spáchání trestného činu v přiděleném nápravném zařízení na území daného státu. Jako trestný čin je pak označen každý čin uvedený v trestním zákoníku⁸ jako sociálně nepřijatelný. Základními institucemi podporujícími celý tento systém jsou jak ministerstvo vnitra, pod jehož záštitou celý systém vězeňství funguje, tak samotné věznice jako instituce pro výkon trestu, rozdělené podle závažnosti spáchaného trestného činu po celém území České republiky. O bližší specifikaci tohoto rozdělení se pojednává v dalších kapitolách.

Jako aktuálně novou instituci pro výkon vězeňství lze podle zákona o zabezpečovací detenci⁹ dodat v ČR nově zřizované detenční ústavy pro VTOS nebezpečných pachatelů s psychickými poruchami, kteří byli do této doby umístováni

⁸ Zákon číslo 140/1961 Sb., trestní zákon.

⁹ Zákon č. 129/2008 Sb., o výkonu zabezpečovací detence a o změně některých souvisejících zákonů.

především v psychiatrických léčebnách nedisponujících vhodným technickým ani personálním vybavením pro práci s těmito lidmi. Klienty detenčních ústavů se tak konkrétně stanou odsouzení lidé s násilnou trestnou minulostí odborníky posuzováni jako trvale nebezpeční, a dále také opakovaně odsouzení sexuální devianti, jimž tyto ústavy znemožní četné útoky z nehlídaných a nevybavených psychiatrických léčeben, ve kterých byli do dnešní doby umístováni.

První detenční ústav v ČR zahájil své fungování 1. 1. 2009 ve vazební věznici v Brně, další ústavy se plánují zřídit ve Vidnavě předběžně od roku 2011 a v Opavě, která za tímto účelem chystá rekonstrukci nynějšího bloku odsouzených mladistvých a mužů kategorie dozor již v tomto roce. Nynější uvězněné osoby pak budou přesunuty do vězeňského zařízení ve Všehrdech (Vězeňská, 2008).

Pro fungování systému Vězeňské služby je nutné také legislativní zakotvení, které je ustanoveno především zákonem č. 169/1999 Sb. o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů, uvedeným v platnost dne 30. 6. 1999. Tento zákon upravuje VTOS ve věznicích a ve zvláštních odděleních vazebních věznic, přičemž výkonem trestu se zde rozumí také výkon trestního opatření odnětí svobody uloženého mladistvému. Dalším důležitým dokumentem pojednávajícím o této problematice je pak Vyhláška 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody. Orgánem zajišťujícím VTOS, konkrétně pak dozor nad odsouzenými a metody zacházení s nimi, je Vězeňská služba ČR.

3. 2. Programy zacházení s odsouzenými

Po přijetí odsouzeného do daného vězeňského zařízení je tato osoba umístěna na vstupní oddělení, kde setrvává až do ukončení přijímacího řízení. Součástí tohoto procesu je nejen zdravotní prohlídka odsouzeného či redukce jeho osobních věcí dle platných předpisů věznice, ale odsouzený bezpodmínečně absoluuje také pohovory s pracovníky vězeňského zařízení za účelem vypracování nezbytné komplexní zprávy obsahující pedagogické posouzení důležité pro stanovení jeho další vzdělavatelnosti, posouzení psychologické a sociální, dále informace o jeho dosavadní kriminální kariéře, zprávu o jeho chování a činnostech na vstupním oddělení a další podklady nutné k vypracování programu zacházení každého nově umístěného odsouzeného do VTOS, který pak tento nabídnutý program stvrdí svým podpisem. Pokud si odsouzený nevybere žádnou z nabízených alternativ programu zacházení, účastní se během svého pobytu minimálního

programu stanoveného vnitřním řádem vězeňského zařízení. Základem takového programu jsou pak především pracovní aktivity odpovídající zdravotnímu stavu odsouzené osoby.

Podle § 40 zákona o výkonu trestu odnětí svobody je odsouzený během VTOS povinen dodržovat vnitřní řád věznice, do které byl ze zákona umístěn. Tento řád pak mj. vymezuje druh a obsah činností, jež mohou být pro dané skupiny odsouzených povinné či dobrovolné. Základním dokumentem stanovujícím formu těchto činností a celkového směru resocializačního působení na odsouzeného je přitom již výše zmíněný program zacházení s odsouzenými. Tento program pak obsahuje „konkrétně formulovaný cíl působení na odsouzeného, metody zacházení s odsouzeným směřující k dosažení cíle a způsob a četnost hodnocení. Pravidelnou součástí programu zacházení je určení způsobu zaměstnávání odsouzeného, jeho účasti na pracovní terapii, vzdělávání anebo jiné náhradní činnosti, směřující k vytvoření předpokladů pro jeho samostatný způsob života.“ (Zákon, 1999).

Během tvorby programu zacházení s odsouzenými mají pracovníci Vězeňské služby nárok na spolupráci s příslušnými orgány sociálního zabezpečení a pokud je pozdější hodnocení výkonu tohoto programu odbornými pracovníky kladného charakteru, může být na žádost odsouzeného např. podán návrh na jeho přeřazení do věznice s mírnějším způsobem vnějšího střežení a zajištění bezpečnosti.

Program zacházení s odsouzenými během VTOS lze podle Vyhlášky č. 345/1999 Sb. rozčlenit na:

- a) pracovní aktivity
- b) vzdělávací aktivity
- c) speciální výchovné aktivity
- d) zájmové aktivity
- e) oblast utváření vnějších vztahů

Pro záměry této práce je nejpodstatnější druhý bod tohoto dělení, tedy aktivity vzdělávací. Podle stejné vyhlášky jako předchozí dělení aktivit programu zacházení se do vzdělávacích aktivit řadí tyto vzdělávací činnosti:

1. vzdělávání organizované či realizované středním odborným učilištěm, učilištěm a odborným učilištěm
2. vzdělávání vedené či kontrolované zaměstnanci oddělení výkonu trestu (oddělení výkonu vazby a trestu)

3. vzdělávání v korespondenčních kurzech a v síti základních, středních, vyšších odborných nebo vysokých škol České republiky

(Vyhláška, 1999)

Program zacházení s odsouzenými je tedy vytvářen během jejich pobytu na vstupním oddělení přiděleného vězeňského zařízení a jeho náplň se upravuje v závislosti na průběhu trestu odnětí svobody, naposledy pak při vstupu odsouzeného na oddělení výstupní. Zde jsou odsouzené osoby umisťovány zpravidla několik měsíců před jejich plánovaným propuštěním na svobodu a hlavní náplní programu zacházení je zde snaha o vytváření příznivých podmínek pro samostatný způsob života, konkrétně pak např. příprava odsouzeného na řešení sociálních problémů od zvládnání případných neúspěchů až po schopnost jednání s úředníky, sociálně právní poradenství, dále je usilováno o prohloubení vztahu k rodině či praktický nácvik společenského chování. V neposlední řadě je důležitou součástí také psychická příprava na možnost různorodých reakcí ze strany sociálního okolí jedince.

Na tvorbě komplexní zprávy, a tedy také programů zacházení s odsouzenými, se podílí několik pracovníků vězeňského zařízení, konkrétně se pak jedná o psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Jejich posudky by měly být vypracovávány velmi důkladně, neboť od těchto prací se odvíjí celý resocializační program každého odsouzeného. Nejen na tyto pracovníky vězeňských zařízení jsou tedy vzhledem k povaze jejich práce kladeny nadprůměrné požadavky, a proto je již v přijímacím řízení kladen důraz na pečlivé zmapování jejich osobnostních kvalit ve srovnání s psychologickými požadavky pro výkon práce v takto specifickém prostředí, jako je věznice.

3. 3. Typy věznic

Vězeňská zařízení lze rozdělit podle způsobu vnějšího střežení a zajištění bezpečnosti na čtyři základní typy:

1. *věznice s dohledem* – zde jsou umisťovány osoby odsouzené za trestný čin spáchaný z nedbalosti a zároveň dříve netrestané.
2. *věznice s dozorem* – tento typ vězeňského zařízení slouží k umisťování osob odsouzených taktéž za trestný čin spáchaný z nedbalosti, avšak zároveň již dříve

trestaných za úmyslný trestný čin, a dále osob odsouzených za úmyslně spáchaný trestný čin, jejichž stanovená délka trestu odnětí svobody nepřesahuje dva roky.

3. *věznice s ostrahou* – je zařízení pro osoby odsouzené za úmyslně spáchaný trestný čin a které zároveň nesplňují podmínky pro zařazení do jiného typu věznice.

4. *věznice se zvýšenou ostrahou* – tento typ vězeňského zařízení je určen pro osoby doživotně odsouzené, odsouzené za obzvlášť závažný úmyslný trestný čin v délce trestu přesahující osm let odnětí svobody, pro nebezpečné recidivisty a pro osoby odsouzené za úmyslně spáchaný trestný čin, jež zároveň v posledních pěti letech uprchly z vazby či výkonu trestu.

(Zákon, 1999)

Zvláštním typem, a pro tuto práci stěžejním, jsou pak věznice pro mladistvé odsouzené ve VTOS. Na území ČR se v současné době nachází dvě instituce tohoto zaměření, a to ve Všehrdech a v Opavě, odkud budou mladiství odsouzení během roku 2009 postupně přemístěni do již zmíněného zařízení ve Všehrdech z důvodu rekonstrukce opavského vězeňského komplexu za účelem zřízení nového detenčního ústavu. V rámci jednoho vězeňského zařízení může za určitých podmínek fungovat zároveň více typů takto zřízených oddělení. O stupni a typu vězeňského zařízení, do kterého bude odsouzená osoba umístěna nebo přeřazena z již probíhajícího VTOS, rozhoduje soud podle zvláštního zákona č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním.

3. 4. Systém vzdělávání mladistvých odsouzených ve výkonu trestu

Každý vězeňský ústav musí usilovat o to, aby měli všichni odsouzení přístup ke vzdělávacím programům, které by byly co možná nejkomplexnější a které by uspokojovaly jejich individuální potřeby. Prioritně se pak připravují programy pro vězně, kteří jsou negramotní nebo pro ty z nich, kteří nemají základní nebo odborné vzdělání. Zvláštní pozornost je pak v tomto ohledu věnována mladistvým odsouzeným, pro které je vzdělávání se ve věznicích stanoveno jako povinná součást programu zacházení (Evropské, 2006).

Podle Novotného (1967) je účelem trestu u mladistvých odsouzených především: „vychovat je v řádné občany, a to s ohledem na jejich osobní vlastnosti, rodinnou výchovu

a prostředí, z něhož pochází.“ Jednou ze základních forem této resocializace je pak právě oblast vzdělávání, a to nejen ve věznicích pro odsouzené mladistvé.

Na úvod této kapitoly tedy považuji za vhodné krátce si přiblížit rozsáhlý systém věznic České republiky. Nejmenší kapacitou zde disponují věznice určené pro ženy ve VTOS, konkrétně se pak na našem území nacházejí pouze dvě takto orientovaná zařízení, a to v Opavě pro ženy zařazené do všech kategorií podle závažnosti spáchaného trestného činu včetně doživotních trestů, a ve Světlé nad Sázavou. Pouze druhá ze zmíněných věznic pak umožňuje odsouzeným ženám splňujícím daná kritéria absolvovat pobyt se svými dětmi do tří let věku na specializovaném oddělení. Druhým kapacitně nejmenším vězeňským zařízením jsou pak věznice pro mladistvé odsouzené. Mladiství odsouzení, tedy delikventi ve věku do osmnácti let, jsou cíleně umisťováni do věznic s možnostmi jejich vzdělávání během výkonu trestu. Mezi tyto věznice patří vězeňské zařízení v Opavě a ve Všehrdech. Nejrozsáhlejší a nejpočetnější vězeňské komplexy pak tvoří věznice určené mužům, jež jsou rozděleny do již zmíněných čtyř kategorií podle závažnosti spáchaného trestného činu po celém území České republiky. Na vzdělávání odsouzených mužů se pak orientují konkrétně věznice v Pardubicích, Plzni, Rýnovicích a Valdicích.

3. 4. 1. Střední odborné učiliště, učiliště a odborné učiliště Vězeňské služby ČR

Právo na vzdělávání je zakotveno v Listině základních práv a svobod¹⁰, a ačkoliv odsouzeným osobám ve výkonu trestu byla některá práva odejmuta, právo na vzdělávání k nim tedy nepatří. Proto bylo v roce 1992 nově zřízeno Střední odborné učiliště, učiliště a odborné učiliště Vězeňské služby České republiky (dále jen SOU) a do sítě škol pak byla tato instituce přijata o čtyři roky později v roce 1996. Nestalo se tak však pouze z důvodu faktu, že také osoby vězněné mají na vzdělávání právo. Vzdělávání především mladistvých odsouzených, ale nejen jich, se stalo jakousi součástí resocializační vězeňské politiky a začalo se uplatňovat jako jeden z velmi účinných prostředků vedoucích k naplnění účelu výkonu trestu odnětí svobody. Tímto účelem se pak rozumí nejen ochránit společnost před pachateli trestných činů, ale také zabránit již odsouzenému pachateli v jejich dalším páchání a pokusit se vychovat odsouzeného k řádnému životu po propuštění z VTOS.

SOU Vězeňské služby České republiky je definováno jako jedna zastřešující instituce sdružující celkem tři typy škol. Prvním typem je Střední odborné učiliště

¹⁰ Úplné znění Listiny základních práv a svobod dostupné na <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.

zaměřující se na výuku učebních oborů pro úspěšné absolventy základních škol. Druhým typem je Učiliště, které se při výuce učebních oborů věnuje žákům, kteří základní školu ukončili dříve než dosáhli devátého ročníku nebo tento ročník neukončili úspěšně. Odborné učiliště je posledním typem školy spadající pod SOU a zaměřuje své působení především na žáky zvláštních škol s upravenými učebními osnovami. SOU se však nezaměřuje pouze na organizování zavedených učebních oborů. Nedílnou součástí jeho činnosti je také pořádání kurzů pro doplnění vzdělání poskytovaného základní školou a odborných kurzů k získání nebo rozšíření stávající kvalifikace odsouzeného (Váňa, 1998). K tomuto tématu je zároveň vhodné poznamenat, že odsouzená osoba, která se účastní vzdělávacích aktivit formou denního prezenčního studia, má ze zákona stejné postavení jako odsouzený, který je zaměstnán v objektu věznice či na jiném externím pracovišti.

Vzdělávání odsouzených ve VTOS zajišťuje po stránce obsahové ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a po stránce organizační a ekonomické ministerstvo spravedlnosti České republiky (Tregler, 2004).

Vzdělávací programy jednotlivých zařízení pak můžeme rozdělit podle délky jejich trvání na dlouhodobé a krátkodobější. Mezi dlouhodobé vzdělávací aktivity se řadí nabízené učební obory, jejichž klasická délka se pohybuje mezi dvěma a třemi lety, což je ovšem jeden ze zásadních problémů při vzdělávání mladistvých odsouzených ve VTOS. Zařazení mladistvých odsouzených do těchto programů se tak v častých případech stává poměrně komplikovaným, neboť délky jejich trestů nejsou vzhledem k délce trvání výuky dostačující. Existují zde sice tři možnosti, jak studium dokončit, a to následné pravidelné docházení do vězeňského komplexu po propuštění z výkonu trestu, studium dálkovou formou nebo dokončení studia na příslušné škole. Tyto možnosti však využívá pouze minimum odsouzených mladistvých a v častých případech tak dochází k jevu, že žák započatý obor nedokončí. Proto je vhodnější umisťovat mladistvé odsouzené nikoliv do dlouhodobých učebních oborů, ale do krátkodobějších záučných kurzů, které trvají v průměru od šesti týdnů do deseti měsíců a odsouzený mladistvý je tak s velkou pravděpodobností bude mít šanci dokončit ještě během pobytu ve věznici.

Tyto kurzy jsou většinou orientovány na doplnění základního vzdělání a na získání či rozšíření stávající kvalifikace odsouzeného, přičemž individuální zařazování odsouzených do jednotlivých kurzů probíhá na základě odborného stanovení jejich mentálních schopností, dosaženého vzdělání apod. (Interní, 2009).

Činnost a fungování SOU Vězeňské služby České republiky se tak stala jednou z hlavních proměnných při snaze o resocializaci nejen mladistvých odsouzených, ale také

dospělých mužů a žen, kteří mají možnost absolvovat kurzy nejen tradičního denního charakteru vybrané podle individuální nabídky věznice, ale i zkrácené kurzy večerní, které jim umožňují vzdělávat se a současně vykonávat zaměstnání.

3. 4. 2. Odloučená pracoviště SOU

Odloučenými pracovišti SOU Vězeňské služby České republiky jsou tzv. Školská vzdělávací střediska (dále jen ŠVS). V současné době se na území České republiky nachází celkem sedm těchto středisek, a to ve vězeňských zařízeních v Opavě, Pardubicích, Plzni, Rýnovicích, Valdicích, Všehrdech a od roku 2003 také ve Světlé nad Sázavou. Nově budovaným školským vzdělávacím střediskem by dále podle vznikajícího projektu mělo být ŠVS ve věznici Vinařice.¹¹

Z hlediska pojetí této práce je vhodné zaměřit se podrobněji na ŠVS v Opavě, protože právě tato věznice se soustřeďuje na vzdělávání mladistvých odsouzených a stala se tak předmětem výzkumu v empirické části této práce. Podrobnější informace o ŠVS Opava jsou zařazeny do výzkumné části této práce. Dále je vhodné dodat, že opavské středisko a jeho fungování je zastupujícím prvkem i ostatních šesti ŠVS, neboť všechna ŠVS v České republice fungují podle jednotných zákonů upravujících podmínky jejich působení a koncepce jejich vedení je tudíž založena na podobné, a v mnohých případech totožné, bázi.

3. 4. 3. Méně využívané alternativy vzdělávání odsouzených

Mezi méně využívané alternativy vzdělávání odsouzených ve VTOS řadíme takové programy vzdělávání, které buď nejsou ukončeny státní závěrečnou zkouškou a následným obdržetím výučního listu či jiného dokladu o absolvování studia, nebo takto ukončeny sice jsou, ale z určitých důvodů tyto formy studia absolvuje jen malé procento odsouzených.

V prvním výše zmíněném případě se pak jedná především o kurzy či vzdělávací programy, které jsou pořádány za účelem zlepšení podmínek a možností úspěšně se začlenit do sociálního života nejen po propuštění z věznice, ale také během pobytu odsouzeného v daném zařízení. Kladně jsou proto hodnoceny kurzy zaměřující se např. na výuku českého jazyka pro odsouzené cizineckého původu, výuku cizích jazyků nebo kurz s názvem Praktická rodinná škola, který je aplikován především v ženských věznicích a

¹¹ Český helsinský výbor: Projekt „Právo na soudní a jinou ochranu v detenci – monitoring a litigace“, dostupné z: <<http://www.helcom.cz>>.

zaměřuje se na odsouzené ženy s nedokončeným základním vzděláním, na absolventky zvláštních a speciálních škol nebo na ženy, které nemohou být přijaty do učebních oborů.

Cílem takového kurzu je pak příprava odsouzených především na rodinný život, výchovu dětí a výkon jednoduchých činností nezbytných pro běžný a řádný občanský život. Sekundárním úkolem tohoto kurzu je potom sledovat stav resocializace delikventních osob a nenásilnou cestou se věnovat sociální a kriminální prevenci. (Výroční, 2007)

Další, odsouzenými velmi málo využívanou alternativou vzdělávání ve VTOS, je absolvování studia středoškolského. Tato alternativa zakončená maturitní zkouškou je v České republice poměrně nová a i v ostatních evropských zemích je spíše výjimkou než pravidlem.

V ČR mohou tuto možnost využít odsouzení ve věznicí Valdice, která spolupracuje s tamějším gymnáziem a se Soukromou střední podnikatelskou školou Altman s.r.o. Jelikož se jedná o školu soukromou, musí si odsouzení výuku hradit ze svých finančních zdrojů (John, 2006). Výuka probíhá 3 - 4 roky dálkovou formou a cílovou skupinu tvoří odsouzení muži v kategorii ostražka a zvýšená ostražka. V roce 2006 tak absolvovali maturitní zkoušku čtyři odsouzení ve VTOS.

Poslední, a jen velmi málo využívanou, formou vzdělávání ve VTOS je studium vysokoškolské. Důvodů k této nízké participaci může být hned několik, a to např. nízká inteligenční úroveň většiny odsouzených, sociální prostředí, ze kterého pochází, nebo důvody finančního charakteru, protože odsouzený si vysokoškolské studium musí hradit z vlastních prostředků.

Podmínky pro umožnění studia vysoké školy v rámci CŽV ve výkonu trestu jsou následující. Žadatel musí mít schválení komise dané věznice, ukončené střední vzdělání s maturitou a dostatečné finanční prostředky, ze kterých toto studium uhradí. V průměru se jedná o částku 15 000 - 18 000 Kč za jeden odstudovaný semestr, přičemž konkrétní výše částky závisí na studovaném oboru. Finance pak slouží k uhrazení školného a k provozu intranetové linky, která je pro kombinované studium nezbytná (Věžeňská, 2007). Tato poslední zmíněná forma vzdělávání odsouzených se však netýká odsouzených mladistvých, a proto se jí ve své práci nebudu věnovat podrobněji.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Úvod do problematiky

Druhá část této práce se zaměřuje na analýzu empirického šetření, které proběhlo ve Vězeňském zařízení v Opavě. Jeho cílem bylo odpovědět na otázku, jaká je vlastně motivace aktérů vzdělávacího procesu ve věznicích k participaci na této činnosti. Během šetření jsem tedy usilovala o zjištění konkrétních důvodů, které mladistvé odsouzené vedou k účasti na tomto procesu a zda je to i z jiných pohnutek než díky faktu, že se prostě na vzdělávání podílet musí, a také proč si pracovníci působící ve Školském vzdělávacím středisku Věznice Opava zvolili právě toto netradiční místo pro výkon svého povolání a jaké jsou jejich hlavní motivy, které jim dávají sílu zde setrvat.

1. 1. Charakteristika Věznice a Školského vzdělávacího střediska Opava

V současné době je v opavské věznici zaměstnaných přibližně 260 zaměstnanců, z toho pouze pět z nich pracuje na oddělení ŠVS jako pedagog. V době realizace empirického šetření zde bylo umístěno přibližně 450 odsouzených, z toho 67 mladistvých.

Věznice Opava¹² je rozdělena do dvou objektů vzdálených od sebe necelý kilometr a situovaných v centru města. V prvním objektu, který se nachází na ulici Olomoucká, jsou umístěny odsouzené ženy všech kategorií spáchaného trestného činu. Tato věznice dále disponuje dvěma speciálními odděleními, kdy první z nich je zaměřeno na nebezpečné ženy ve VTOS s psychickými poruchami, druhé pak na výkon ochranných léčení pro ženy i muže ve VTOS s jakoukoli formou závislosti. Na vzdělávání odsouzených v tomto oddělení je kladen zvýšený důraz, a proto je prováděno pravidelně a systematicky a podílejí se na něm nejen specialisté a vychovatelé věznice, ale také odborníci z Psychiatrické léčebny v Opavě a částečně participují také vězeňský kaplan a řádová sestra. Klientelu tohoto oddělení tvoří v tomto prostředí velmi specifická skupina, a proto je zdejší vzdělávání časově náročnější než v odděleních běžného výkonu trestu. Tato zvýšená učební kapacita je pak věnována tématice související s problematikou protitoxikomanické a protialkoholní prevence a léčby.

¹² Věznice Opava byla dle nařízení ministra spravedlnosti zrušena dne 1.1.2009 a byla přejmenována na Věznici a ústav pro výkon zabezpečovací detence se sídlem v Opavě. Změna názvu však byla pouze prvním krokem celkové změny zaměření tohoto zařízení a během realizace výzkumu nebyly žádné organizační změny ve fungování věznice doposud vykonány. Proto v této práci užívám ještě původní zkrácený název Věznice Opava.

Druhý objekt Věznice Opava a zároveň objekt, ve kterém proběhl tento výzkum, se nachází na ulici Krnovská a zaměřuje se na muže kategorie dozor a co je pro tuto práci nejdůležitější, na mladistvé odsouzené ve VTOS. Vzhledem k umístění mladistvých jedinců do tohoto komplexu zde vzniklo také Školské vzdělávací středisko, které se věnuje jejich vzdělávání. V době realizace výzkumu bylo v objektu Krnovská umístěno 67 mladistvých odsouzených ve VTOS.

Nyní se zaměřím už konkrétně na organizaci Školského vzdělávacího střediska Věznice Opava (dále jen ŠVS). Tato instituce vznikla v roce 1983 a od 1. 1. 2008 je začleněna do nově vzniklé organizační jednotky VS ČR s názvem Střední odborné učiliště se sídlem v Praze (Výroční, 2008). Mladiství odsouzení zde mohou být po nástupu výkonu trestu zařazeni do jediného akreditovaného dvouletého učebního oboru s názvem Elektrotechnická výroba, anebo do nabízených neakreditovaných tříměsíčních záučních kurzů Dělník v elektrotechnice a Zámečnické práce.

Pro představu úspěšnosti ukončení těchto vzdělávacích programů uvádím statistiku ze školního roku 2007/2008, kterou mi poskytla Věznice Opava ve své Výroční zprávě za rok 2008:

- učební obor *Elektrotechnická výroba* – do prvního ročníku zde na podzim nastoupilo celkem 9 mladistvých odsouzených, všichni pak obdrželi vysvědčení o ukončení ročníku. Do druhého ročníku v tomtéž roce nastoupili celkem 4 odsouzení mladiství, 3 z nich pak obor ukončili úspěšným vykonáním státní závěrečné zkoušky a následným obdržením výučního listu. Čtvrtý z nich byl podmíněně propuštěn během školního roku a neměl zájem o ukončení oboru jakoukoli jinou formou.
- záuční kurz *Dělník v elektrotechnice* – na podzim nastoupilo celkem 9 mladistvých odsouzených, z toho všichni kurz úspěšně ukončili.
- záuční kurz *Zámečnické práce* – na podzim nastoupilo celkem 9 odsouzených mladistvých, úspěšně jej pak absolvovalo 5 z nich.

(Výroční, 2008)

Personální zajištění ŠVS Opava není příliš rozsáhlé, avšak vzhledem ke své velikosti dostačující. Je zde zaměstnaných celkem pět zaměstnanců počínaje vedoucím ŠVS, který se výuce vzhledem ke své funkci věnuje ve zkráceném čase (9 hodin týdně) a zaměřuje se především na hodiny odborného výcviku a výuku technologických předmětů. Další pracovníci se pak orientují na výuku elektrotechniky, tělesné výchovy, občanské

výchovy, ekonomiky a odborného výcviku. Další informace týkající se např. věkového rozmezí nebo délky praxe pedagogických pracovníků jsou pak uvedeny v kapitole zaměřené na popis výzkumného vzorku.

Na závěr této kapitoly bych ráda přiblížila aktuální situaci ŠVS Opava. Jak už jsem uvedla výše, ve Věznici Opava proběhne v nejbližších měsících rekonstrukce za účelem přizpůsobení stávajících prostor pro možnosti výkonu zabezpečovací detence. Toto opatření se tak nedotkne pouze umístění mladistvých odsouzených a jejich nutného převozu do věznice Všehrdy¹³, ale také Školského vzdělávacího střediska, které bude přemístěno do prostor Věznice Heřmanice nedaleko Ostravy. Zde bude ve své činnosti pokračovat s jedinou výjimkou, a to v zaměření na vzdělávání mladých dospělých odsouzených. Fungování tohoto vzdělávacího střediska tedy bylo v tomto roce záměrně omezeno, a to nejen z důvodu plánovaného převozu mladistvých odsouzených do jiného zařízení, ale také z důvodu nejistoty zaměstnanců ŠVS, kteří ještě nyní nejsou informováni o přesném ani přibližném datu, ve kterém by ke stěhování mělo dojít.

2. Metodologie výzkumu a sběr dat

Pro provedení této empirické sondy jsem se rozhodla pro použití metody kvalitativní. Důvodem této volby byl především fakt, že tato metoda svou přizpůsobivostí umožňuje lépe porozumět smýšlení daného jedince, což je vzhledem k tématu motivace a k prostředí, ve kterém šetření proběhlo, bezpochyby výhodou. Vzhledem k už tak nízkým komunikačním schopnostem mladistvých odsouzených by např. distribuce dotazníků přinesla jen minimum použitelných informací. Dalšími pozitivy pak byla také možnost navození důvěry a následně větší otevřenost při odpovídání, a také možnost hlubšího rozvedení některých odpovědí, které mne vzhledem k dané problematice zaujaly.

Šetření bylo provedeno formou narativních polostrukturovaných rozhovorů nahrávaných na diktafon, a to jak s pracovníky ŠVS Opava, tak s vybranými odsouzenými mladistvými aktuálně umístěnými ve VTOS. Rozhovory proběhly v prostorách Věznice Opava a musely být, stejně jako přítomnost a užívání nahrávacího prostředku, předem ohlášeny a schváleny ředitelem věznice. Každý rozhovor začínal krátkým socio-demografickým dotazníkem, jehož účelem bylo podchytit co nejvíce proměnných, které by

¹³ Věznice Všehrdy, umístěná v západních Čechách nedaleko Chomutova, bude po přijetí odsouzených z Věznice Opava jedinou věznicí v České republice, která bude určena pro mladistvé odsouzené ve VTOS.

mohly ovlivnit výsledky šetření. Tento dotazník zaznamenal u všech respondentů údaje jako věk, pohlaví, rodinný stav a dosažené vzdělání. U pedagogických pracovníků se navíc zaměřil na jejich užší oborovou specializaci, délku učitelské praxe a dobu, kterou dosud strávili jako pedagogové ve vězeňském zařízení. U mladistvých odsouzených byl dále zaznamenán učební obor či záúční kurz, kterého se v současné době účastnili.

Hendl (2005) definuje techniku polostrukturovaného rozhovoru jako rozhovor s návodem, jež obsahuje soubor otázek či okruhů, které je vhodné v průběhu šetření zmínit.

Jeho výhodou tedy je možnost udržení předem stanovené obsahové struktury a zároveň volnost v rozvíjení odpovědí. Podobně jsem postupovala také při realizaci tohoto výzkumného šetření. Během rozhovorů jsem se přidržovala předem sepsaných okruhů, které byly pro zkoumanou problematiku relevantní, a současně jsem usilovala o písemné zaznamenání nových směrů a otázek z rozhovoru plynoucích a jejich následnou interpretaci.

I během zapisování jsem se snažila o aktivní kontakt s respondentem, aby se tvorba poznámek nestala rušivým elementem snižujícím jeho koncentrovanost či otevřenost. Délka rozhovorů se lišila v závislosti na typu respondenta. Rozhovory s pedagogy ŠVS trvaly přibližně 45 minut, s odsouzenými byla tato doba o něco kratší, zhruba 30 minut. Výběr místa, kde se rozhovory odehrávaly, byl vzhledem k povaze organizace předem stanovený. Rozhovory s pedagogy proběhly v kanceláři vedoucího ŠVS, s mladistvými odsouzenými pak v kanceláři zástupce vedoucího oddělení výkonu trestu, kde odsouzení přicházeli jednotlivě v doprovodu dozorce. Člen dozorčí služby se rozhovorů neúčastnil. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním rozhovorů na diktafon, a to jak ústní, tak písemnou formou. Po skončení každého rozhovoru jsem respondenty informovala o dalším zpracování informací a požádala pracovníky ŠVS o jejich e-mailové adresy pro případ, že bych potřebovala další doplňující informace.

Další fází výzkumného šetření byl přepis získaných dat, který ve své konečné podobě čítá zhruba 60 stran textu. Přepsaná data jsem zpracovávala metodou otevřeného kódování. Podle Švaříčka (2007) „kódování obecně představuje operace, s jejichž pomocí jsou údaje rozebrány a opět složeny jiným způsobem a do jiné podoby. Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově označenými fragmenty potom výzkumník dále pracuje.“ Stejně jsem postupovala při zpracování přepisu rozhovorů, kdy jsem text nejprve rozdělila na jednotky (např. slovo, věta, odstavec), k nim poté přidělila nová pojmenování a pracovala s nimi dále jako s novými kategoriemi.

2. 1. Výběr a popis výzkumného vzorku

Pro kvalitativní empirická šetření je typický záměrný výběr zkoumaného souboru tak, aby vybrané osoby disponovaly potřebnými vědomostmi či zkušenostmi pro dané prostředí typickými (Gavora, 2000). Stejně jsem postupovala také při výběru vzorku v tomto konkrétním šetření.

Výběr vzorku odsouzených:

Stanovit výzkumný vzorek mladistvých odsouzených bylo poměrně obtížné. Jejich výběr nezávisel pouze na mně, ale byl uskutečněn vedoucím ŠVS Ing. Tomášem Králem, který se pokusil skloubit mnou uvedená kritéria s možnostmi věznice samotné. Stanovená, nebo spíše požadovaná kritéria, která jsem uvedla jako důležitá, se týkala především variability vybraných jedinců. Mé představy směřovaly k možnosti výběru pěti odsouzených, kteří by se lišili věkově, dosaženým vzděláním, rodinným zázemím, spáchaným trestným činem a popř. také národností či příslušností k rozdílným etnickým skupinám.

Jak však následně uvedl Ing. Král, splnit alespoň částečně tato kritéria bylo velmi obtížné a to nejen z důvodu, že se někteří vhodní adepti nemohli rozhovorů zúčastnit z hlediska bezpečnosti vyplývající z jimi spáchaného trestného činu (např. trestný čin vraždy, zabití apod.). V ŠVS Opava navíc v době realizace výzkumu nebyl umístěn žádný odsouzený jiné národnosti než české¹⁴. Věkové rozmezí vybraného vzorku se pohybovalo mezi 18 a 20 lety, což bylo vzhledem k orientaci výzkumu na mladistvé odsouzené uspokojivé a jak dodal vedoucí ŠVS, spolupráce s mladšími vězni by byla velmi náročná a nezaručovala by obdržení uspokojivých a spolehlivých informací. Ze stejného důvodu také byli vybráni odsouzení, kteří byli schopni porozumět kladeným otázkám a alespoň minimálně komunikovat s cizí osobou.

Největší variabilita ve výběru se projevila v délce trestu odnětí svobody, která se pohybovala od několika měsíců po téměř pět let, a v klasifikaci spáchaného trestného činu, které se týkaly v několika případech trestného činu loupeže, dále pak loupeže s těžkou újmou na zdraví nebo na majetku, ublížení na zdraví, vydírání, distribuce drog, krádeže,

¹⁴ Do Věznice Opava bývají umísťováni také mladiství odsouzení vietnamské národnosti. V době realizace výzkumu zde však žádný jedinec této příslušnosti nebyl ve výkonu trestu umístěn.

výtržnictví, neoprávněného užívání cizí věci a maření výkonu úředního rozhodnutí. Čtyři odsouzení se dostali do výkonu trestu poprvé, jeden z nich zde byl umístěn opakovaně.

Dva z dotazovaných jedinců byli příslušníci romské národnosti, ostatní tři byli občané bílé pleti, z toho jeden se hlásil k hnutí skinheads a svůj pobyt ve věznici, kde přibližně dvě třetiny odsouzených jsou právě romského původu, považoval za největší trest. Všichni odsouzení měli ukončené základní vzdělání, dva museli při vstupu do VTOS přerušit studium na škole střední. V obou případech se jednalo o Střední odborné učiliště s jiným oborovým zaměřením, než které absolvují nyní ve věznici. Tři odsouzení se v době výzkumu účastnili vzdělávání v oboru Elektrotechnická výroba, jeden docházel do kurzu Zámečnické práce a jeden navštěvoval kurz Dělník v elektrotechnice, přičemž kurz Zámečnických prací měl již úspěšně dokončen.

Výběr vzorku pedagogických pracovníků:

Výběr výzkumného vzorku u pedagogických pracovníků byl jednodušší, protože mým prvotním záměrem bylo vzhledem k jejich nízkému počtu uskutečnit rozhovory se všemi pěti pracovníky ŠVS Opava. Během předem domluvených výzkumných dnů však byli přítomni pouze čtyři z nich, takže i konečný výstup tohoto výzkumu se v závěru opírá o individuální rozhovory se čtyřmi těmito pracovníky.

Ve všech případech se jednalo o muže ve věku 42-60 let. Pouze jeden z nich žije v manželském svazku, dva jsou rozvedení a jeden vdovec. Vzdělání je u všech respondentů velmi podobného charakteru – dva pedagogové absolvovali Vysoké učení technické na fakultách Strojní a Elektrotechnické v Brně a následné Doplňující pedagogické studium (DPS) při zaměstnání, jeden vystudoval přímo fakultu pedagogickou v oboru Učitelství biologie a tělesné výchovy, a poslední respondent prozatím disponuje ukončeným stupněm bakalářským s technickým zaměřením. Také on v současné době usiluje o získání DPS formou dálkového studia. Délka praxe v učitelském oboru obecně se u těchto respondentů pohybuje od 4 do 25 let, délka učitelské praxe ve věznici je pak o něco kratší, od 3 do 15 let.

3. Interpretace zjištěných dat

V této části se budu věnovat interpretaci zjištěných dat a zodpovězení výše položené výzkumné otázky: „Jaká je motivace aktérů vzdělávacího procesu ve výkonu trestu odnětí svobody k participaci na něm?“ Základní možné formy této motivace jak u pracovníků Školského vzdělávacího střediska, tak u samotných odsouzených, byly nastíněny v teoretické části této práce. Tato kapitola se nyní zaměří na odhalení nejčastějších motivů, které podněcují pedagogy vězeňských zařízení k práci v takto specifickém prostředí a které ovlivňují odsouzené mladistvé a zároveň žáky k tomu, aby tento vzdělávací proces nejen podstoupili, ale také usilovali o dosažení uspokojivých výsledků nutných pro jeho úspěšné ukončení.

3. 1. Motivace mladistvých odsouzených k participaci na vzdělávání

Vzhledem k zachování anonymity respondentů v následujícím textu neuvádím jejich pravá jména, nýbrž jména smyšlená, chronologicky seřazená podle abecedy tak, jak po sobě následovaly rozhovory.

3. 1. 1. Když musím, tak musím

Po úvodních slovech na začátku každého rozhovoru a ujištění respondenta o jeho anonymitě při poskytování informací, jsem svou první otázku zaměřila na možnost individuálního výběru odsouzených, zda se vzdělávání ve věznici budou či nebudou účastnit. Zajímalo mne hlavně, zda jsou si mladiství odsouzení povinnosti vzdělávat se vědomi a zda to nějak ovlivňuje jejich přístup ke vzdělávání samotnému. Odpovědi všech respondentů byly jednotné: „*Tak studuju tady, protože mi to vlastně předepsali.*“ (Franta) Mladiství odsouzení si tedy jsou při svém vstupu do VTOS vědomi, že vzdělávání se účastnit musí, protože je to součástí zákona a tím pádem také programu zacházení, který musí během svého pobytu plnit. Při jeho neplnění by totiž na řadu přišly sankce. „*To musíte jít prostě do toho učení. To jinak nejde, to by nás potrestali nějak kázeňsky.*“ (Adam)

Blíže pak nutnost vzdělávat se a vstup do výchovně-vzdělávacího procesu popisuje Adam: „*„No, to asi vlastně zařídil pan XY (jeden z vychovatelů). Vybrat jsem si nemohl, protože jsem měl dlouhý trest na dva roky.*“ Adam měl trest o délce dvou let, a tudíž byl vhodným kandidátem k zařazení do dvouletého učební oboru. Pokud je délka trestu nižší

než tato hranice, je mladistvý umístěn pouze do jednoho z tříměsíčních záučných kurzů. Délka trestu však není jediným faktorem, který konkrétní umístění odsouzených do vzdělávání ovlivňuje. Dalšími faktory jsou také jejich inteligence a dosažené vzdělání, což v některých případech není ani ukončená povinná školní docházka. V takových případech jsou pak mladiství odsouzení umisťováni do kurzu, který je zaměřený na doplnění základního vzdělání. Nynější žáci ŠVS si však při svém vstupu do výkonu trestu dokáží představit výkon jakékoli jiné a zábavnější činnosti, než je vzdělávání. „*To já se strašně moc věnuju hudbě, víte? My tady máme i zkušebnu, kde se sem tam sejdem a zazpíváme si. Ale tak dokázal bych si to představit i častěji. Třeba místo toho učení, že jo.*“ (Josef) Nutnost vzdělávání pak odsouzení berou pouze jako nutné zlo, kterým musí projít při své cestě za svobodou.

Vstup mladistvých odsouzených do vzdělávání je tedy zcela nezávislý na jejich rozhodnutí, zda se vzdělávat chtějí nebo ne, a motivaci na této nedobrovolné participaci lze označit za vnější. Motivací je totiž v tomto případě nutnost dodržení řádu, tlak ze strany jedincova bezprostředního okolí a snaha vyhnout se kázeňskému potrestání. Tato forma vnější motivace je ale vzhledem cílům výchovně-vzdělávacího procesu krajně neefektivní.

3. 1. 2. Hlavně, že to něco hodí

Nutnost účastnit se vzdělávacího procesu však není jedinou vnější motivací, která tuto participaci ovlivňuje. Někteří odsouzení po vstupu do tohoto procesu a prvotním „rozkoukání se“ postupně zjišťují, že účast na vzdělávacích aktivitách má pro ně za stávajících podmínek také nějaké výhody. Proto mne zajímalo, zda se jejich motivace v průběhu vzdělávání nějakým způsobem změnila a zda by se nyní vzdělávacích aktivit účastnili i v případě, že by nemuseli. „*No tak třeba na vycházky to má vliv, takže asi jo.*“ (Adam) Adam tedy po určité době zjistil, že když se účastní vzdělávacího procesu a je navíc v hodinách aktivní, má to pozitivní vliv na jeho průběžné hodnocení, ze kterého se mimo jiné určuje doba vycházek. Proto už vzdělávání nebere jako povinnost, nýbrž jako možnost si svůj pobyt ve vězení zpříjemnit.

Podobné je to i u ostatních respondentů. „*Ze začátku jsem tu chodil asi jedině kvůli toho, že tu jsou nějaké výhody, když chodíte do školy. Nemusíme si platit ten pobyt tady, nějaké přídatky na jídlo tu jsou, MPčko se tomu říká. A i další přídatky tady jsou, když se vzděláváte. A určitě i další výhody to bude mít.*“ (Franta) Franta zmínil i jiné výhody, které vzdělávání odsouzeným poskytuje a které se stávají dalšími důležitými motivačními zdroji.

Je však otázkou, zda si všichni mladiství odsouzení tyto výhody uvědomují. Většina respondentů se o nich zmínila sama o sobě, avšak jeden z nich si jejich existence vědom nebyl. Na konkrétní otázku, zda mu vzdělávání poskytuje nějaké výhody ve VTOS, po krátkém zamyšlení odpověděl: „*Výhody? Ne. To nemáme.*“ (Daniel) Daniel je však ve výkonu trestu pouze krátce, a proto je pravděpodobné, že si výhody prozatím neuvědomil a do školy chodí pouze z donucení.

Další formou motivace uplatňovanou při vzdělávání odsouzených je pochvala nebo vyjádření uznání. „*Říkají mi, pan mistr nebo pan učitel, že jsem asi jediný od té doby, co tam pracuji, kdo má dvojku z češtiny. Tak mě to potěšilo, že jo.*“ (Franta) Příznivý ohlas na žákův úspěch je jedním z motivů, které ho pozitivně stimulují k dalšímu podání dobrého výkonu. O to větší účinek to má na žáky ve výkonu trestu, kteří se ve svém životě s nějakým oceněním toho, co dělají, nesetkali vůbec nebo jen v ojedinělých případech. Touha po uznání je sice motivem vnějším, ale v takto specifickém prostředí, jako je věznice, je to dobrý prostředek k postupnému formování motivace vnitřní. I pochvala se však může stát faktorem rizikovým, jak dokládá následující Frantova výpověď: „*Ale je to těžké. On mě třeba pan učitel pochválí a ti ostatní mi to můžou i závidět, že jo. Tak hned třeba vykřikují, co jsem provedl a za co tu jsem, aby mě zase shodili před tím učitelem.*“

Ve věznici jsem se setkala ještě se dvěma poměrně častými formami vnější motivace. Jednou z nich byla snaha o dosažení výučního listu či jiného dokumentu, který by dokládal absolvování daného oboru. „*Já to dělám tohleto jenom proto, abych měl ten výuční list v ruce. Nic víc od toho nečekám a ani nechci.*“ (Honza) Tento motiv pak navíc podporuje skutečnost, že z výučních listů obdržených ve věznici není poznat jejich původ. „*A jde mi aji o to, že ty papíry, co tady dostanem, nebudou vypadat jako z věznice. Že když se pak člověk dá na jinou cestu, tak si s sebou neponese to znamení na těch papírech celý život, ale bude to vypadat, jakoby to dělal někde v Praze tu školu. To je pro mě taky důležité, že pak nebudu nikde chodit s těma papírama a stydět se, že jsem je dostal ve vězení.*“ (Franta)

Druhým motivem pak byla samotná rodina odsouzeného. Tato skutečnost mne příjemně překvapila, protože doslova u všech respondentů jsem zaznamenala větší či menší rodinnou podporu, která se týkala mj. také jejich participace na vzdělávání. „*Jo, to oni schvalují a podporují mě v tom vzdělávání.*“ (Josef) I pouhá podpora rodiny může jedince motivovat k dosažení určitých výsledků. Ale rodina může hrát v tomto ohledu také roli mnohem důležitější, jak mi nastínil Franta při povídání o pocitu viny, který vůči ní cítí: „*Mamka mě měla hodně mladá, její nejstarší syn jsem vlastně já, a i když jsem nebyl*

vzorný, tak za mnou pořád pravidelně chodí, nosí mi věci a podporuje mě i ve studiu. Takže se snažím mít dobré výsledky, aspoň trochu jí to vrátit, protože ona si to zaslouží.“ (Franta)

Pro shrnutí výsledků této kapitoly nyní vyjmenuji ty formy motivace ke vzdělávání, které odsouzení během našeho povídání prozatím zmínili jako nejsilnější. Jedná se o výhody, které z participace na vzdělávání plynou, ale které si také ne všichni odsouzení uvědomují, dále o potřebu uznání a pochvaly, která se může stát motivem k dalšímu úsilí se vzdělávat, a neméně důležitým prvkem je také snaha obdržet výuční list či jiný papír umožňující snadnější nalezení budoucích pracovních příležitostí. Jako jeden z určujících motivačních faktorů se překvapivě často ve výpovědích objevovala také rodina odsouzených a její zájem a podpora při vzdělávání.

3. 1. 3. Baví nebo nebaví?

Z šetření prozatím vyplývá, že na samotném začátku navštěvování ŠVS ve věznici stojí bezvýhradně motivace vnější – nutnost vzdělávat se daná zákonem. Otázkou ale je, zda je i v takto specifickém prostředí možné, aby se motivace vnější změnila na motivaci vnitřní, která je pro proces vzdělávání mnohem hodnotnější. Během dalšího dotazování jsem zjistila, že možné to je, avšak děje se to pouze ve výjimečných případech. *„Tak začal jsem studovat tady, protože mi to vlastně předepsali. Ale teď mě to i začlo bavit, snažím se to dodělat a mít co nejlepší výsledky.“* (Franta) Zájem o učební látku a fakt, že žáka studium baví, je ve vzdělávání častá podoba vnitřní motivace, avšak v prostředí věznice se vyskytuje pouze ojediněle.

Když se Franta o tomto svém zájmu rozpovídal obsáhleji, došlo mi, že ŠVS vlastně pro některé odsouzené zprostředkovává úplně nové zkušenosti, které mohou jedince uspokojit a motivovat ke změně jeho dosavadních hodnot. *“Tak třeba na dílně jsem nikdy předtím nebyl, že jo. Takže jsem ani nevěděl, že by mě to mohlo bavit. Ale teď už nejsem úplný nováček v tomhle.“* Franta tedy až ve výkonu trestu zjistil, že obor elektrotechniky by mohl být to, co by chtěl v budoucnu dělat. *„Jako takovou nějakou práci bych si chtěl najít stoprocentně... Chtěl bych pracovat, to je začátek, třeba pro nějakou firmu, a pak bych se třeba i postavil na vlastní nohy, až bych měl nějaké zkušenosti. Asi bych pro někoho nechtěl běhat celý život.“* (Franta)

A jak se ukázalo i z jiných rozhovorů, vidina uplatnění nabytého vzdělání v budoucnosti je jedním z hlavních motivů skutečného zájmu o předmět výuky. *„To elektro teďka co dělám, to je dobrý. To mě baví. A v budoucnu to určitě taky uplatním.“*

Táta už má servis, tak bych pak pracoval tam. To jsme tak nějak domluvení na tom.“ (Honza) V Honzově případě se opět pozitivně projevila také podpora rodiny, která mu dává už konkrétní šanci se po propuštění uplatnit. Během rozhovoru na mne navíc Honza dělal dojem, že si této podpory váží a bere to jako svou druhou životní šanci. *„Udělal jsem blbost, to vím, tak si to odsedím a budu to brát jako zdvižený prst do budoucna. Tohleto, to se už nebude opakovat.*“ (Honza)

Vnitřní motivace ke vzdělávání se může konkrétně projevit také ve využití osobního volna právě ke studiu. *„Je tady i knihovna, tak tam chodím vždycky když je otevřená. Ted' jsem si třeba půjčil knížky ruštiny a němčiny. Němčinu jsem měl už na škole, tak to si opakuju a ruštinu tu jsem neměl, tu se teďka učím jako samouk.*“ (Honza) Přítomnost knihovny ve věznici je ve vzdělávání prvkem hodnotným, ale nikdo nemůže odsouzené nutit, aby ji navštěvovali. Z mých respondentů ji pouze dva využívali ke studijním účelům a půjčování učebních materiálů, ostatní pouze ke čtení beletrie a z rozhovorů také vyplynulo, že pro velkou část odsouzených je knihovna tabu.

Jak už jsem zmínila výše, vnitřně motivovaných mladistvých odsouzených není moc. Pozitivním zjištěním proto pro mne v tomto ohledu byla skutečnost, že i když vzdělávací aktivity některé žáky nebaví, účastnili by se jich, i kdyby to nebylo povinné. *„No nebaví mě to. Ale tak aspoň se zabije čas. Šel bych do toho znovu.*“ (Daniel) Podobně je na tom i Josef: *„Baví? To ani ne. Ale tož je to lepší než být pořád na baráku, utíká mi to líp.*“ Nevýhodou u takto motivovaných žáků je ale časté nedokončení vzdělávání a také jejich vědomí, že získané vědomosti v budoucnu neuplatní.

Negativa této motivace se projevila také při otázce, zda by žák usiloval o dokončení studia v případě, že by byl podmíněčně propuštěný ještě před složením závěrečné zkoušky. *„Asi ne. Asi bych to nedodělal. V tom oboru stejně nechci pracovat.*“ (Daniel) Tady je patrný základní rozdíl mezi žáky, kteří jsou motivováni pouze výše zmíněnými vnějšími faktory a žáky jako např. Franta, kteří v dokončeném vzdělání vidí budoucí práci, která je bude bavit. *„No mi to právě nevyjde. Já mám být propuštěný v dubnu a až v květnu jsou zkoušky. Ale pokud to tady zůstane, tak přijdu na ty zkoušky. A když ne, tak si dodělám podobnou školu u nás někde.*“ (Franta) Usilovat o vnitřní motivaci ke vzdělávání je tedy jedním z důležitých faktorů, které napomáhají k dosažení hlavních cílů vězeňství obecně – odsouzené resocializovat a zabránit tak jejich případné recidivě. U vnitřně motivovaných jedinců je totiž mnohem větší šance, že si po propuštění z VTOS na základě studia najdou zaměstnání, a ve většině případů se tak vyhnou opakovanému páčání trestných činů.

3. 1. 4. Učitelé – „kámoši“ nebo „prudiči“?

Na motivaci ke vzdělávání mají bezpochyby vliv také podmínky, za kterých se tento proces odehrává. Proto jsem se během rozhovorů zajímala také o to, jak jsou mladiství odsouzení spokojeni s průběhem vzdělávání a zda jsou zde přítomny také prvky, které by jejich motivaci mohly ovlivňovat spíše negativně. Všichni respondenti automaticky při otázce týkající se podmínek vzdělávání hovořili o přístupu učitelů a o studijních materiálech a snad teprve podruhé se ve svých názorech jednotně shodli. „*Jó, jako učitelé jsou úplně v pohodě, když si to tak vezmu. Mají snahu nás něco naučit, mají tady dobrý přístup k nám.*“ (Honza) Podobně to vidí také Adam: „*No, jsou určitě lepší než venku. Chápu nás víc. Jinak se k nám chovají.*“ Tím, že se v tomto tvrzení shodli, dali respondenti najevo, že si jsou vědomi odlišného přístupu a úsilí pedagogů ve snaze je něco naučit a přiblížit venkovnímu světu, a také že toto jejich úsilí dokáží ocenit a v lepších případech si z hodin něco odnést. Mnozí z nich to však neumí nebo nechtějí dát učitelům najevo: „*No, chtějí nás naučit hodně, no ale neposloucháme je vůbec.*“ (Daniel)

O přístupnosti studijních materiálů hovořili spíše odsouzení, kteří o studium projevili větší zájem. Honza už se zmínil, že ve věznici je k dispozici knihovna, kde si půjčuje učebnice cizího jazyka. Také Franta mluvil o knihovně jako o zdroji materiálů ke studiu: „*Je tam jako i zábavná literatura a tak, ale já si tam půjčuju spíš věci do školy.*“ Franta ale zmínil i jiný zdroj k získání informací: „*No a jinak si můžem materiály uložit i vyhledat na počítačovce. Prakticky všechno, co potřebuju třeba dejme tomu když máme nějaké písemky, najdu i tam. Oni tam většinou hrají hry a takové ty hovadiny další, ale já se tam učím.*“ (Franta) Podmínky ke vzdělávání jsou tedy ve věznici z hlediska materiálního zajištění uspokojivé, z hlediska počtu studentů někdy dokonce vhodnější než v obyčejných školních třídách, kde učitel při kapacitě nejméně dvaceti studentů nemá šanci věnovat se každému zvlášť. Ve věznici tento individuální přístup vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě možný je.

Poslední Frantova poznámka o ostatních odsouzených, kteří na počítačích místo učení se hrají hry, mě navedla na další otázku. Mohou se stát někteří pomalejší nebo méně zainteresovaní žáci demotivujícím prvkem pro ty, které by jinak studium bavilo? „*Tady je to více méně primitivní, protože to tady nemůžou rozběhnout tak, aby to vyhovovalo třeba mně. Protože je někdo pomalej, tak se prostě musí jet s ním. Když to tak řeknu, tak někdy usínám, protože někdy už třeba vím správnou odpověď, když se to říká už popátý. Takoví*

hrozně zdržují.“ (Honza) Podobného názoru je také Franta: „*Určitě by to bez nich bylo lepší.*“ Z odpovědi je tedy patrné, že žáci, jejichž zájmy jsou rozdílné od náplně studovaného oboru nebo jejichž intelektová kapacita snižuje tempo výuky, jsou negativními elementy, jež mají za následek postupné snižování motivace těch žáků, kteří jsou schopni standardní tempo výuky dodržet a co víc, kterým toto tempo vyhovuje a přispívá k zachování zájmu o studijní problematiku. Vzhledem ke specifickému prostředí, ve kterém výchovně-vzdělávací proces probíhá, je však nemožné, aby tyto demotivující prvky byly z výuky odstraněny.

V posledním roce fungování ŠVS se objevil ještě jeden faktor, který snižuje motivaci odsouzených ke vzdělávání. Tímto faktorem je zpráva o stěhování mladistvých odsouzených do Věznice Všehrdy na jaře tohoto roku. Provoz ŠVS byl z tohoto důvodu omezen a odsouzení, kteří se zde momentálně účastní vzdělávání, nemají jistotu, zda budou mít možnost započatý kurz dodělat. „*Jako má se to tady rušit, takže se budem stěhovat, ale zatím nikdo neví kdy a kde. A pokud se pojede jinde, jak se říká, že to má být někde ve Všehrdách, tak nevím. Nevím, kde to je.*“ (Adam) Motivace odsouzených je tak silně oslabená, protože nevědí, proč by se měli učit, když není jisté, že budou mít příležitost tyto poznatky zúročit u závěrečné zkoušky. I práce pedagogů samotných je nyní ještě o stupeň obtížnější, protože udržet pozornost takto motivovaných žáků je mnohdy nad jejich síly.

Na závěr této kapitoly bych se nyní zaměřila na krátké shrnutí získaných a výše prezentovaných poznatků. Během výzkumného šetření jsem se soustředila na shromáždění nejdůležitějších podob motivace mladistvých odsouzených ke vzdělávání se ve věznici. Z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že bezprostředně po zařazení odsouzeného do vzdělávání je jeho motivace čistě vnějšího charakteru – hlavní je pro něj povinnost, která ho k této participaci nutí proti jeho vůli, a následná snaha o vyhnutí se kázeňskému trestu. Postupně odsouzení zjišťují, že participace na vzdělávání pro ně nese také nějaké výhody (např. vycházky, stravovací příspěvky), což pro ně představuje nový zdroj motivace, opět sice vnějšího charakteru, ale o poznání silnější než motivace prvotní. Většina žáků pak u této motivace zůstává, případně vidí v účasti na vzdělávání pozitivu typu vybočení z denní rutiny. Při podmíněném propuštění by takto motivovaní jedinci vzdělávání nedokončili. Druhá a podstatně menší skupina odsouzených je postupně ke vzdělávání motivovaná vnitřně, což je pro jejich rozvoj bezpochyby hodnotnější. Převážná náplň vyučování je baví a jsou si vědomi využitelnosti získaných poznatků v budoucnosti.

Na motivaci odsouzených ke vzdělávání mají vliv také podmínky, za kterých se tento proces odehrává. Přístup pedagogů hodnotili všichni respondenti velmi kladně, stejně jako dostupnost studijních materiálů, pokud o ně projevili zájem. Jako demotivující prvek se však objevila nižší intelektová kapacita některých žáků, která ve svém důsledku zpomaluje tempo výuky a snižuje tak pozornost a zájem o danou problematiku u žáků s lepšími učitelskými dispozicemi. Vzhledem k prostředí, kde vzdělávání probíhá, je však velmi obtížné tento prvek eliminovat.

Na závěr lze říci, že motivace mladistvých odsouzených ke vzdělávání se v průběhu výkonu trestu mění od základních forem motivace vnější, až v ojedinělých případech k motivaci vnitřního charakteru, která je pro vývoj jedince bezpochyby hodnotnější a přispívá tak úspěšnému naplnění cílů vězeňského systému obecně.

3. 2. Motivace pracovníků Školského vzdělávacího střediska Opava

V následujících kapitolách budu analyzovat rozhovory s pedagogy ŠVS Opava a z nich vyplývající motivy, které jsou důležité pro vykonávání jejich profese ve věznicích. I zde budu z důvodu zachování anonymity respondentů užívat jména fiktivní.

3. 2. 1. Peníze nebo život?

Každý pracovník musí při přijímání nového zaměstnání mít důvod, proč tuto práci přijmout. Práce ve věznicích je navíc poměrně neobvyklá, a proto mne na úvod zajímalo, jak se respondenti k této práci dostali a co bylo hlavním důvodem jejího přijetí. „*No to byla náhoda, protože mě oslovil nějaký kamarád, který tady pracoval, když se znovu zřizovalo to Školské středisko. Bylo to rychlé rozhodnutí a zatím toho nelituju.*“ (Standa) Práci ve věznicích tedy Standa nehledal záměrně a podobně na tom byli také ostatní respondenti. Tomáš hledal cokoliv v místě bydliště, aby byl nablízku nemocnému otci, Zdeněk zaměstnání potřeboval a toto bylo jedno z mála volných míst.

Trochu jinak se do ŠVS dostal pouze Václav, který už ve věznicích v té době pracoval na postu vychovatele. „*Dokonce jsem měl možnost být nějak povýšený, ale já jsem místo toho šel tady do té školy, protože tohle je to správné místo pro mě a navíc je tu menší pracovní kolektiv. Tady to splnilo mé očekávání, když jsem přešel vlastně sem.*“ (Václav) Prvotním motivem k přijetí práce učitele ve věznicích tedy pouze v tomto případě byla potřeba vykonávání této činnosti sama o sobě, potřeba seberealizace právě tímto

konkrétním způsobem. Václava tato práce na rozdíl od práce vychovatele uspokojuje a na první pohled je z ní nadšený.

U ostatních pedagogů jsem naopak zaznamenala motivaci vnější. Jejím hlavním projevem byla potřeba bezpečí ve formě jistého pracovního místa, a také finanční zajištění, které při práci ve věznici není zrovna zanedbatelné. „... *to rozhodnutí se odráželo taky na penězích. Jsou tu přece jenom určité příplatky oproti té škole venku.*“ (Václav) Peníze byly často zmiňovaným motivem i u ostatních respondentů: „*Člověk prostě musí pracovat, musí si nějak vydělat na chleba.*“ (Zdeněk) Ani jeden z respondentů původně nezamýšlel v ŠVS pracovat, ta možnost se vyskytla ze dne na den, a shodli se také u otázky, zda je už během studií někdy napadlo, že budou pracovat ve věznici. „*Nenapadlo, nenene. Dokonce jsem tam (myšleno na vysoké škole) měl možnost dělat jednu zkoušku, která nahrazovala DPSku¹⁵ a já jsem toho nevyužil, protože jsem si nemyslel, že někdy budu učit.*“ (Standa) Jako základní motivy pro přijetí práce pedagoga ve věznici tedy bylo nejčastěji uváděno finanční ohodnocení a potřeba pracovní jistoty jako motivy vnější, ale také nadšení a uspokojení z práce v menším pracovním kolektivu jako motivy vnitřní.

Na motivaci mají dále bezpochyby vliv také představy a očekávání pracovníka a následná konfrontace s realitou. Dá se říct, že v tomto případě byl tento proces motivačně úspěšný, a to především díky již výše zmíněnému kolektivu. Všichni dotazovaní se o něm zmiňovali v superlativech, Tomáš jej dokonce vidí jako hlavní faktor, který mu umožňuje tuto práci kvalitně vykonávat: „*S kolegy jsem úžasně spokojený. To je vlastně to, co mě drží na nohách tady. Ta jejich společnost. Tady každý ví, co chce, je pracovitý, svědomitý, i lidsky dobrý, nejen profesně.*“ Menší a stmelěný pracovní kolektiv tedy hraje v motivaci těchto pracovníků důležitou roli.

Hezky toto téma motivace k přijetí práce pedagoga ve věznici následně ukončil Václav: „*No a taky jsem si to chtěl zkusit, je to přece jenom úplně o něčem jiném. A co je hlavní, jsem tady rád a baví mě to.*“

Důležitost vysoké motivace ke kvalitnímu výkonu dané profese je ve věznici ještě znásobená cíli, kterých se nejen pedagogové snaží dosáhnout – resocializovat mladistvé odsouzené a svým působením jim pokud možno usnadnit uchycení se na trhu práce a žít spořádaným životem bez ohledu na minulost. K tomu je potřeba motivace opravdu vysoká, protože prostředí, ve kterém se tento proces odehrává, jim toto snažení nijak neusnadňuje. A právě vlivem prostředí věznice na motivaci pedagogů se zabývá následující kapitola.

¹⁵ DPS – Doplnkové pedagogické studium

3. 2. 2. Osm a půl hodiny za mřížemi

Prostředí věznice je svou charakteristikou natolik specifické, že jeho vliv na vězeňské pracovníky je téměř nevyhnutelný. Stává se tedy jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují také motivaci pedagogů a s ní související úspěšnost jejich působení na odsouzené, přičemž jeho specifická se zde podle očekávání odráží spíše v negativním slova smyslu. „*Když jsem sem přišel poprvé, cítil jsem obavy. Přišlo mi to tady jako vojenské prostředí.*“ Takto popisuje Standa svůj prvotní dojem z vězeňského prostředí. U Václava tento stav trval delší dobu, než se se zvláštnostmi tohoto prostředí vyrovnal: „*Osm a půl hodiny za mřížemi. To na někoho může působit depresivně a na mě to tak působilo. Než jsem prošel do práce ráno přes všechny ty brány, nemohl jsem nikde volat, protože mobil necháváte na bráně. To je takový špatný pocit. Ale po půl roce jsem si zvykl.*“ (Václav)

Důležitým prvkem prostředí však není pouze jedincovo prostorové okolí, ale také lidé, mezi kterými se pohybuje. Jak už jsem uvedla výše, z rozhovorů vyplynula obrovská vzájemná podpora jednotlivých zaměstnanců a velikost významu, jaký pro ně pracovní kolektiv má. Pracovníci se však pohybují v prostředí, které netvoří pouze jejich kolegové, ale které je z velké části vyplněno mladistvými odsouzenými. A pohybovat se v této cílové skupině a působit na ni není záležitostí jednoduchou. „*Ten pocit první den nebyl takový hrozný. Byli mezi nimi samozřejmě kluci, co spáchali něco těžšího. Což v tu chvíli byl i trošku nepříjemný pocit, ale to si člověk časem zvykne.*“ (Standa)

Tomáš vidí vliv prostředí složeného pouze z odsouzených jako prvek motivačně negativní. Nevěděl, jak náročné toto povolání je, a možná proto si tak cení podpory svých spolupracovníků. „*To chování, ta kázeň je samozřejmě rozdíl na základní škole v nějaké vesničce na Jesenícku a tady. Ale neměl jsem představu, že to bude tak drsné.*“ (Tomáš) V další výpovědi pak potvrzuje, že pokud člověk není dostatečně motivovaný, neměl by takovou práci přijímat: „*Je to opravdu psychicky jako dost náročná práce pro mě, pokud člověk chce nějaké výsledky a pokud to chce dělat zodpovědně. To může být problém.*“

Ve většině případů navíc nelze od odsouzených očekávat žádný vděk nebo dokonce úctu. „*To člověk po nich nemůže chtít nějakou zdvořilost, slušnost, že vás pustí do dveří nebo něco. To spíš naopak. Nějakou férovost, to nejde vůbec očekávat.*“ (Tomáš) Chování žáků však závisí také na předmětu, který určitý pedagog vyučuje. O něco jednodušší to mají se získáváním autority např. učitelé, kteří nejsou zaměřeni na předměty pro žáky

nudné, jako je třeba tělocvik: „*Tady mám tu výhodu, že i když mám 52 let, tak se dokážu ještě tak vymučit, že je porážím a tudíž mám jejich respekt. Mám daleko menší problémy než třeba u těch odborných předmětů, kde to je strohé, takové nezáživné.*“ (Václav) Motivace k práci, kde žáci dokážou udržet pozornost, respektovat autoritu a aktivně se do výuky zapojovat, se jistě udržuje mnohem snáze, než v případě opačném. To však nic nemění na skutečnosti, že všichni pracovníci věznice, kteří přijdou do kontaktu s odsouzenými, musí být vzhledem k jejich povaze neustále ve střehu. „*Oni jsou nevyrovnaní duševně, impulzivní, cholericí, navíc jsou v takovém věku, někdy ještě pubertálním, takže bojují mezi sebou navzájem a budou bojovat i s vámi, když si člověk nedá pozor.*“ (Václav) Jako výhodu Václav vidí v porovnání s obyčejnými školami větší kompetence pedagoga ve vztahu s odsouzenými: „*Je tu dobré, že máte nějaký metr na ně. Na základce nebo na jiné škole, tam nemáte na žáky žádný metr. Nijak je nemůžete potrestat. Tady jo.*“ Existuje tedy alespoň nějaká možnost toto prostředí ovlivnit a přizpůsobit jej svým potřebám.

Na motivaci pedagoga v tomto zařízení může mít vliv také porušení důvěry, kterou učitel po dlouhém zvažování žákům svěří. Důkazem toho je případ, který se ve věznici odehrál poměrně nedávno a jak Standa následně potvrdil, jeho motivace k organizování výhod, jako byla možnost absolvovat závěrečnou zkoušku ve věznici i po propuštění na svobodu, tím vzala jednou provždy za své. „*Jeden mladý odsouzený tady totiž pronesl „perník“. Bohužel, na bráně byl kontrolovaný pouze jako civilista, jelikož už byl propuštěný, takže od té doby toto absolvování zkoušek není možné. Do dneška tady kvůli toho vyšetřuje policie.*“ (Standa)

Prostředí věznice má tedy na motivaci pedagogů velice silný vliv, v mnoha případech se bohužel jedná o ovlivnění negativní. Již samotné prostorové prostředí věznice na ně ze začátku působí často depresivním dojmem a cílová skupina mladistvých odsouzených jim jejich pracovní snažení nijak neulehčuje. Spíše naopak, občasná ústupky pracovníků a snahy vyjít odsouzeným ve výuce vstříc jsou jim často opláceny ignorací, agresivitou a někdy i výsměchem, když se jim tuto ochotu podaří za zády pedagogů zneužít.

3. 2. 3. Práce atraktivní nebo podřadná?

Všichni víme nebo máme alespoň nějakou představu o tom, jak jsou většinovou společností přijímána tradiční povolání jako je lékař nebo třeba učitel. Tyto představy pak

tvorí také jeden z vnějších prvků ovlivňujících motivaci daného jedince k výkonu této zvolené profese.

Proto mne také v průběhu rozhovorů s pracovníky ŠVS zajímalo, jak jejich povolání vnímá jejich nejbližší okolí. A právě při rozebírání tohoto tématu se opět projevila skutečnost, že veřejnost má o výkonu trestu a vězeňství obecně stále velmi zkreslené představy z důvodu nedostatku a špatné dostupnosti informací. *„Teď už ti kamarádi a příbuzní to berou jako naprosto normální povolání. Ze začátku, když jsem tady nastupoval a bavili jsme se o tom, měli ale úplně zkreslené představy.“* (Standa) Standovo okolí si ale na jeho netradiční povolání brzy zvyklo a považují ho za zcela normální, v některých případech dokonce atraktivní a zajímavé. Standa se tedy setkal po váhavém začátku s reakcemi kladnými, k čemuž sám přispěl objasněním této neznámé problematiky a uvedením jejího nesprávného chápání na pravou míru. Za svou práci se nemusí stydět a podpora ze strany okolí má samozřejmě pozitivní vliv také na jeho motivaci.

Jak však vyplynulo z dalších rozhovorů, Standa je v tomto ohledu spíše výjimkou. Jeho spolupracovníci se totiž ve svém nejbližším okolí setkali s tendencemi spíše opačného charakteru. *„No tak, je třeba se smířit s tím, že okolí to vnímá spíše jako minus. Učit na vysoké škole, to by bylo něco jinčího. To by brali jinak.“* (Tomáš) Podobně se k povolání pedagoga ve věznici staví také okolí Zdeňka, který se o tomto problému rozhovořil podrobněji: *„Prvotní reakce, když někomu řeknete, že pracujete v base, je, že se na vás dívá, nechce říct skrz prsty, ale je to takové jinačí.“* (Zdeněk) Zdeněk dokonce v reakcích svého okolí vyzoroval jakési schéma, podle kterého *„...lidé, kteří to berou nějak negativně, jsou většinou lidé s vyšším vzděláním. A zase více to odsuzují muži než ženy, které to sice přitahuje, ale dívají se na to s menšími negativy. Takže nelíbí se jim to. Nebo spíše jsou odtažití.“* (Zdeněk) Zdeněk i Tomáš na mě během rozhovorů působili poměrně uzavřeným dojmem, pokud se otázky stočily od profesního k jejich soukromému životu. Důvodem plného nepřijetí této profese jejich okolím by tedy mohla být opět jeho nedostatečná informovanost o dané problematice a také neochota pracovníků o své práci hovořit. I Standa se na počátku své vězeňské kariéry setkal s negativními ohlasy, které však dokázal svými argumenty a přiblížením a diskutováním o práci a životě ve věznici potlačit.

3. 2. 4. Běh na dlouhé trati

Motivaci pedagoga může snížit už jenom vědomí, že se odsouzení vzdělávat nechtějí, že je to nebaví a že jejich intelektová kapacita je mnohdy nedostačující. Učitelé si pak logicky mohou pokládat otázku: Má moje práce vlastně smysl?

Jakákoli práce má smysl, pokud jsou dříve či později patrné uspokojivé výsledky. Mají však pedagogové ve věznicích šanci tyto výsledky pozorovat? Jejich primárním cílem je pomocí výchovně-vzdělávacího působení resocializovat mladistvé odsouzené tak, aby našli po výstupu z výkonu trestu nějaké uplatnění a nevrátili se ke své kriminální minulosti. Poslední kontakt s odsouzeným má však pedagog při skládání závěrečné zkoušky, což je také jeden z mála výsledků jeho práce, který má možnost ve věznici sledovat. Dozví se ale, zda byla úspěšná jeho komplexní snaha o nápravu? „*Je pravda, že někteří se tady vlastně vyučili, ale jestli to pak využili venku, to my už se nedozvíme. To spíš vidíme, u koho to nepadlo na úrodnou půdu, když se nám tady vrátí zpátky.*“ (Zdeněk) Podobně to vidí také Václav: „*Je to tady těžší než na jiných školách a ještě je to navíc těžší v tom, že nevidíte výsledky své práce. Podle toho, co mám zprávy, tak vím, že akorát ti co dostudovali zatím nejsou v base.*“

Snad jedinou možnost, jak se dozvědět osud odsouzených po propuštění, popisuje Standa: „*Stalo se mi třeba, že se dva, tři kluci stavili tady na bránu, aby se pochlubili, že mají zaměstnání. Ale to je jenom mizivé procento.*“ (Standa) Tyto neobvyklé návštěvy se však mohou stát právě tím stimulem, který pedagogovi podá jeden z důkazů o smyslu jeho práce a podpoří tak také jeho motivaci v této práci dál pokračovat. „*No mám z toho radost, určitě. Mám radost z toho, že se třeba i staví tady. Nějaký vděk nebo vědomí toho, že některé věci prostě dělat nemusíme, to jim většinou nic neříká.*“ (Standa)

Vrátila bych se však ještě k výsledkům, které jsou viditelné ještě během pobytu odsouzeného ve věznici a které tak tvoří silnější zdroj motivace než výsledky nezjistitelné. Zajímalo mne, zda jsou patrné pokroky a změny v chování a přístupu mladistvých už během procesu vzdělávání. „*To je obrovský rozdíl, když sem přijdou a za nějakou dobu. Tady nad tímhle tím můžeme věřit, že jsme něco dokázali.*“ (Tomáš) Pokroky odsouzených zde jsou sice pomalejší a méně výrazné než třeba u jejich vrstevníků v obyčejných školách, avšak vzhledem k prostředí, kde výuka probíhá, jsou tyto pokroky a změny hodnot jedním z nejsilnějších motivů pedagoga k práci.

I pro nejmenší pokroky však musí učitelé vynaložit maximální úsilí, protože úroveň čtených odsouzených je při vstupu do věznice na katastrofální úrovni. „*Neumějí ani mluvit,*

jejich vyjadřovací schopnosti jsou velmi špatné. Když jim prostě člověk řekne třikrát po sobě jednu větu, pokud tam jsou nějaké odborné termíny, tak mají obrovský problém to zopakovat.“ (Tomáš) A právě pokroky, které mají učitelé možnost pozorovat během pobytu odsouzeného ve věznici, přiživují jejich motivaci a pocit smysluplnosti jejich práce. „Myslím si, že si od nás hodně berou. Ze začátku ne, ten první rok to si o nás myslí, že jsme hajzli a že jsme tady vlastně taky za trest. A když se vám podaří zlákat někoho pro to učení, tak je to úspěch.“ (Václav) „Já učím pro ně, jenže oni to nevidí. Tragédie.“ (Tomáš)

Postupnou změnu v tomto počátečním chování pak učitelé vidí jako důsledek změny hodnot, které se snaží ve svém působení dosáhnout, a také v postupném dospívání a vývoji osobnosti mladistvých. „*Tím mým cílem je dát jim nahlédnout do oblasti lidí, kteří jsou vychováni normálním rodinným životem. Probudit v nich nějaký jiný žebříček hodnot, než který mají teď.*“ (Tomáš)

Když se teď vrátím zpět k prvotní otázce této kapitoly týkající se vnímání smysluplnosti práce vězeňského pedagoga, mohu konstatovat, že i přes četné překážky s jejich profesí související všichni respondenti smysl své práce našli a vidí ho jako jeden z hlavních faktorů, které je k výkonu této profese motivují. „*Kdyby jediný člověk pojal do své hlavy představu, že kvůli něčemu je tady a že už mimo věznici bude sekat dobrotu, tak by to byl přínos.*“ (Tomáš) A jak podotýká Václav, těchto lidí se mezi odsouzenými najde více a jejich proměna je při výstupu z výkonu trestu na první pohled patrná: „*Ta práce, to je běh na dlouhé trati. Ale myslím si jako, že smysl to má, určitě. Spousta jich odtud odchází a mají úplně jiný náhled. Na dění ve světě a tak dál. Aspoň jsou trošku v obraze. Taky jsou myšlenkově jinde a dospělejší*“ (Václav)

Václav také motivovanost k práci nevidí jako permanentní stav, nýbrž jako stav proměnlivý silně ovlivněný aktuálním chováním odsouzených: „*Někdy je hodně obtížné to tady nějak zkorigovat a kolikrát si říkám, že teda jako pedagog jsem vyhořel. A jindy se mi zase něco povedlo, je to senza, ti kluci mě berou. To jsou takové výkyvy. A když se vám povede hodina, tak máte úplně perfektní vnitřní pocit, protože se to povede jenom jednou za čas.*“ (Václav) A právě tyto momenty jsou pro pedagogy silným motivačním zdrojem a uspokojují jejich potřebu vidět smysl a užitečnost jejich úsilí.

3. 2. 5. Budoucnost nejistá

Na závěr této části jsem si nechala analýzu jednoho z nejaktuálnějších problémů českého vězeňství, který se Věznice Opava přímo dotýká a velkou měrou ovlivňuje také motivaci pracovníků ŠVS, kteří se se svým pracovištěm budou muset přestěhovat do jiné nejbližší věznice v Heřmanicích. Jedná se o převedení Věznice Opava na detenční ústav za účelem umístění nebezpečných, psychicky narušených pachatelů.

Na první pohled se jedná o záležitost již delší dobu organizovanou a smysluplnou, alespoň tak se to při prvotním zjištění těchto změn jevilo také mně. Opak je ovšem pravdou a nejen pracovníci ŠVS nijak nezakrývají své rozhořčení nad tímto rozhodnutím a nad přístupem vedoucích pracovníků Vězeňské služby celkově. První respondenti o této záležitosti začali mluvit sami od sebe a protože mi toto téma vzhledem k jejich negativnímu postoji připadalo k tématu motivace relevantní, již cíleně jsem se dotazovala i ostatních. *„To je totální nesmysl toto. Já to řeknu naplno, protože když je zatím jeden odsouzený do detenčního ústavu, jakože jich tady má být víc a ten první je v Brně, a tohle má mít kapacitu kolem sta míst... No to se v žádném případě nemůže naplnit. My máme málo věznic a tady bude věznice nevyužitá, protože se bude čekat, až se to tady naplní.“* (Václav)

Stejný názor na tuto záležitost mají i ostatní pedagogové. Někteří si to zatím nechtějí připustit a stresovat se dřív, než k těmto změnám dojde: *„Tak já se přiznám, že si to ani nepřipouštím, protože to bude taková hrůza, že radši o tom ještě ani nepřemýšlím.“* (Václav) Nesmyslnost tohoto rozhodnutí byla podpořena ještě dalším argumentem, který komentuje nutnost přemístění mladistvých odsouzených do Věznice Všehrdy nedaleko Chomutova. *„Pevně předpokládám, že ty mladistvé tady budou muset vrátit. Kvůli toho, aby nějakým způsobem se dodržovala ta vzdálenost, protože jinak budou mít na krku neustálé stížnosti. Ti Romové si nenechají líbit, že musí jezdit někde do Všehrd, 350 kilometrů daleko, když nemají na to finanční prostředky, že jo.“* (Václav)

Postupná příprava na očekávané změny měla vliv také funkčnost ŠVS samotného, které v posledním roce omezilo provoz a více odsouzených zařazovalo do kratších záučních kurzů, aby měli jistotu o možnosti ukončení. Odsouzení se však i přes utajení této informace o přesunu dozvěděli a to v posledních měsících silně ovlivnilo jejich přístup ke vzdělávání. *„Každý den, který se podaří odučit jakž takž, je úspěch v této situaci.“* (Tomáš) V nejistotě však nejsou pouze mladiství odsouzení, ale i samotní učitelé. Nikdo totiž není schopen jim sdělit datum přesunu a navíc jsou upozorňováni na fakt, že se tak může stát ze

dne na den. Nic bližšího nevědí ani co se týká podmínek stěhování ŠVS. „*Já ani nevím, kde během toho stěhování budeme sedět, jestli tady nebo tam, jestli si budeme muset vzít dovolenou, nevím vůbec nic. No štvě mě to, co mám na to říct.*“ (Standa) Za těchto podmínek se samozřejmě výrazně snižuje také motivace pracovníků, což je ještě umocněno nutností řešit stále nové problémy se vzděláváním nesouvisejícími. V současné době je podle výpovědí respondentů vězeňský systém od práce spíše odrazuje, než aby je v ní podporoval a usiloval o co nejlepší podmínky k jejímu vykonávání.

4. Diskuze

V následujícím textu shrnu výsledky výzkumného šetření a porovnáám je s údaji z první teoretické části této práce. Stěžejními teoretickými kapitolami jsou zde části zabývající se dělením a různými možnými formami motivace ke vzdělávání a k výkonu jedincem zvolené profese.

Ve všech případech v této práci začínám rozborem skupiny mladistvých odsouzených a nejinak tomu bude i nyní. Z analýzy empirického šetření vyšlo najevo, že motivace mladistvých odsouzených ke vzdělávání se v průběhu výkonu trestu odnětí svobody postupně vyvíjí. Na samotném počátku jejich participace na vzdělávání stojí povinnost a snaha vyhnout se kázeňskému potrestání, která v mnoha případech postupně přechází v úsilí o dosažení výhod, které vzdělávání ve věznicích nabízí, ale kterých si ne všichni odsouzení jsou vědomi. Jen ve výjimečných případech se pak z těchto forem vnější motivace stává stav vnitřní, kdy je subjekt vzdělávacího procesu učivem zaujatý, učební náplň ho baví a cíleně usiluje o dosažení dobrých výsledků, o úspěšné ukončení učebního oboru a vidí reálné uplatnění nabytých poznatků v budoucnosti po propuštění z VTOS. Z šetření dále vyplynuly některé negativní vlivy prostředí na motivaci ke vzdělávání a další demotivující prvky jako např. nesourodost intelektu odsouzených v jedné učební skupině, která má za důsledek pomalejší, a některým jedincům nevyhovující, tempo výuky, ale také současný stav ŠVS, který nejen mladistvé odsouzené udržuje v nejistotě ohledně jejich budoucích možností ukončit započaté vzdělávání a snižuje tak jejich motivovanost k aktivní účasti na výuce.

Nyní se zaměřím na porovnání těchto zjištění s údaji v teoretické části této práce. Pokud výsledky výzkumného šetření srovnám s prvním teoretickým dělením zaměřeným na motivaci ke vzdělávání v závislosti na třech skupinách potřeb, mohu konstatovat, že ve věznicích můžeme mluvit pouze o uspokojování potřeb poznávacích, a i to jen v minimální míře. Jen malé procento studentů totiž považuje proces získávání nových informací za důležitý a pro jejich budoucnost přínosný. Potřeby výkonové se vzhledem k celkově nízké motivovanosti žáků ve věznicích nevyskytují, stejně jako potřeby sociální, jak bylo předpokládáno a nastíněno v teoretické části samotné.

Členění motivů podle zisku, který učení subjektu vzdělávacího procesu přináší, bylo druhým členěním forem motivace ke vzdělávání. V prostředí vzdělávání mladistvých odsouzených jsem se setkala se zisky krátkodobými, avšak v trochu jiné podobě, než jak jsou výše popisovány. Bezpochyby zde mohu zařadit snahu o dosažení jakékoli

dokumentace dokládající absolvování vzdělávacího procesu ve věznicí, v tomto případě tedy osvědčení o absolvování učebního oboru, avšak mnohem častějším ziskem, o který odsouzení usilují, jsou výhody ze vzdělávání plynoucí a zpříjemňující jim jejich pobyt ve věznicí. Opět v ojedinělých případech jsem se setkala se zisky bezprostředními, a to ve formě probuzení zájmu o danou problematiku u některých odsouzených, kteří na svobodě neměli příležitost se tomuto oboru věnovat.

Z pohledu na motivy typické pro určitá osobnostní zaměření vzdělaného jedince se mezi mladistvými odsouzenými vyskytli podle předpokladu jedinci se zaměřením sociálním a egoistickým. Žáci se sociálním zaměřením se přitom vzdělávají na popud rodiny a za účelem jejího uspokojení a dobrých vztahů, egoisticky zaměřeni studenti jsou aktivní pouze za účelem dosažení určitých výhod. Pokud jsou tyto výhody pro ně nedostupné nebo se jim nepodaří některé z nich dosáhnout, jejich motivace se výrazně snižuje. Tento fakt bychom mohli demonstrovat např. na úsilí odsouzeného dosáhnout podmíněného propuštění. Před podáním žádosti a během jejího vyřizování je žák v hodinách aktivní, avšak po jejím zamítnutí tato motivace opadá a jeho výsledky se opět zhoršují. S odsouzeným s pracovním zaměřením jsem se během šetření nesetkala.

Konkrétní možné podoby motivace subjektu výchovně-vzdělávacího procesu, jak jsou pojaty v posledním dělení, zde již převážně byly v různých podobách vyjmenovány. Jednalo se o snahu o získání kvalifikace uplatnitelné v budoucnosti, snahu o dosažení výsledků a příznivého ohlasu u rodičů, snahu předejít nepříjemným důsledkům v případě, že se jedinec nebude učit, ale také o zájem o předmět výuky samotný. Aktivní snaha pedagogů upozornit na využitelnost náplně vzdělávací činnosti v reálném životě se ve výpovědích mladistvých odsouzených nijak nereflektovala.

Při zkoumání motivace pedagogických pracovníků ŠVS jsem zjistila, že nejčastějšími formami motivace je v jejich případě potřeba finančního zajištění a potřeba jistoty směřovaná do budoucnosti jedince jako motivy vnější, a dále potřeba seberealizace při vykonávání pedagogické činnosti a potřeba podat kvalitní výkon a s ní související pocit uspokojení reprezentující motivy vnitřní, které jsou, stejně jako pro žáky při vzdělávání se, mnohem hodnotnější a zajišťují kvalitnější výkon a úspěšnost v realizaci pracovní činnosti.

Z analýzy výpovědi pedagogů lze dále vyčíst, že se u těchto pracovníků vyskytují všechny stupně hierarchie potřeb uvedené v teoretické části. Jak však uvedl Fontana (2003), každý jedinec ve svém životě postupuje v této pyramidě zcela individuálně a proto i stupně dosažené mými respondenty se od sebe liší. Někteří z nich zůstali na samotném úpatí této pyramidy a svou práci vykonávají s cílem finančního zajištění či jistoty

pracovního místa a s ní související možností udržet si současný post na pomyslném společenském žebříčku. Jiným se podařilo vystoupat výše a vyzdvihují dobré vztahy na pracovišti, které jim umožňují nejen své kolegy ocenit, ale také sami jimi být oceněni. A nakonec poslední stupeň – potřeba seberealizace. I s tímto stupněm jsem se během rozhovorů měla možnost seznámit v reálné podobě s pedagogem, který svou práci neopustil ani s vidinou povýšení, jehož podmínkou ale byla změna jeho stávající pedagogické profese.

Během rozhovorů se však objevily i další prvky, které motivaci pedagogů ovlivňují a které jsou spojeny se specifičností jejich pracovního prostředí. Většinou se jednalo o faktory negativní, jež měly tendence motivaci spíše snižovat, jako např. problémová cílová skupina odsouzených, snižování zásluh z pohledu veřejnosti, nejistá budoucnost spojená s úpravami vězeňského systému a v neposlední řadě také neexistující příležitost reflektovat dlouhodobé výsledky své práce a zjistit, zda jejich úsilí padlo na úrodnou půdu a odsouzený získané vědomosti na svobodě zúročil. Jedinou reflexí je tak pro ně pouze možnost zjištění, že prozatím žádný z úspěšných absolventů učebního oboru se do výkonu trestu již nevrátil.

Závěr

Hlavním cílem této práce bylo nastínit fungování vzdělávacího systému ve věznicích České republiky a odhalit hlavní faktory, které působí nejen na mladistvé odsouzené a jejich motivaci ke vzdělávání, ale také na pedagogy ve věznicích pracující a jejich motivaci k výkonu této netradiční profese. V první teoretické části, rozdělené na tři obsáhlejší kapitoly, se zaměřuji nejprve na vymezení vzdělávacího procesu a jeho aktérů obecně i z hlediska užší specifikace vzhledem k penitenciární tematice celé práce. Následně se věnuji pro tuto práci zásadní kapitole pojednávající o procesu motivace, a nakonec se zabývám systémem vzdělávání v českých věznicích a procesem, jak jsou odsouzení do vzdělávacích aktivit umisťováni.

Druhou část této práce tvoří část empirická, jejímž hlavním opěrným bodem byla kapitola druhá zaměřená na motivaci. V této kapitole jsem mimo jiné popsala už konkrétní formy motivace ke vzdělávání a k výkonu vybrané profese tak, jak se jimi zabývá dostupná literatura, abych pak mohla tyto údaje porovnat s výsledky empirického šetření, které proběhlo ve Věznici Opava prostřednictvím narativních rozhovorů s mladistvými odsouzenými a s vězeňskými pedagogy.

V této práci jsem se snažila o zodpovězení v úvodu položené otázky: **jaká je motivace aktérů vzdělávacího procesu ve výkonu trestu odnětí svobody k participaci na něm?** Analýza výzkumného šetření z velké části potvrdila teoretické předpoklady z první půli této práce. Vzhledem ke specifčnosti prostředí i subjektů vzdělávacího procesu se však objevily některé prvky nové, které v teoretické části obsaženy nebyly a které se v tradičním vyučování zpravidla nevyskytují.

Závěry empirického šetření zaměřeného na skupinu mladistvých odsouzených vypovídají o vývoji jejich motivace ke vzdělávání spolu s dobou, jakou Školské vzdělávací středisko ve věznici navštěvují. Při vstupu do výchovně-vzdělávacího procesu je hlavní motivací odsouzených pouze vědomí povinnosti se tohoto procesu účastnit a snaha o vyhnutí se kázeňskému trestu, který by následoval při jejím neplnění. Postupně však odsouzení zjišťují, že aktivní participací mohou dosáhnout určitých výhod a pobyt ve vězení si tak zpříjemnit, značně zjednodušit a v nejlepším případě dokonce zkrátit. To se také stává hlavní motivací většiny mladistvých odsouzených. Jen u malého procenta z nich se tato forma motivace posouvá ještě o stupeň výš, kdy žák najde v obsahu vzdělávání prvek, který byl pro něj do té doby neznámý, a zjistí, že učení ho baví a chtěl by v tomto směru pokračovat i po propuštění z výkonu trestu ve svém budoucím povolání.

O všeobecně nízké motivaci vypovídá také zanedbatelné množství mladistvých odsouzených, kterým se započaté vzdělávání ve výkonu trestu podaří dokončit. I přes tento negativní trend však vězeňští pedagogové jako jedni z mála pracovníků stále vytrvale usilují o změnu těchto primárních hodnot k lepšímu. A aby byli ve svém snažení alespoň částečně úspěšní, musí i oni být k výkonu této profese dostatečně motivováni. Proto jsem se ve druhé části výzkumného šetření zaměřila právě na motivaci pedagogů ve věznicích.

Jako častý motiv se během šetření objevila potřeba finančního zajištění a jistota pracovního místa, což jsou v dnešní době faktory nutné pro udržení určitého společenského postavení a případný postup výše. I zde se však u některých respondentů motivace s postupem času vyvíjela a důležitým prvkem ve výkonu jejich práce se tak staly pozitivní vztahy se svými spolupracovníky a s nimi spojená potřeba uznání a ocenění. Tento motiv se postupně vyjevil jako jeden z motivů stěžejních, protože jak z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, jejich povolání se vzhledem k nízké informovanosti a fiktivním představám veřejnosti o práci zaměstnanců věznic dostává od společnosti jen minimálního uznání.

Jako další důležitý poznatek z hlediska motivace se dále objevil fakt, že motivačně negativních faktorů na respondenty působí mnohem více než faktorů pozitivních, přičemž některé ovlivnit jdou, jiné ne. Prvotním demotivujícím prvkem může být už samotná povaha žáků, kteří pedagogům jejich činnost nijak neulehčují a ani se o to nesnaží. Učitelé tak denně vidí jejich nezájem o danou problematiku, pasivitu a povýšenost, s jakou ke vzdělávání ve většině případů přistupují. Vzdělávat takové jedince pak není úkol jednoduchý a motivace k této činnosti se lehko ztrácí. Dalšími negativními faktory je pak také neexistující možnost jakkoli se dopátrat dlouhodobých výsledků své práce a také výše popsaný zmatený stav Školského vzdělávacího střediska a Věznice Opava obecně.

Jak si tedy vzdělávání mladistvých odsouzených v českých věznicích stojí? Je tento proces ve svém výsledku dostatečně efektivní? Myslím si, že přes veškerou náročnost a obtíže je tento systém vzdělávání ve věznicích České republiky na poměrně vysoké úrovni. Je velmi obtížné pozitivně ovlivnit motivaci mladistvých odsouzených, kteří vzdělávání se ve věznicích mají stanovené zákonem, a proto i to nízké procento, u kterého se tato hodnotová změna podaří uskutečnit, je všeobecně považováno za velký úspěch. Aby však tato tendence zaznamenala stoupající charakter, je nutné pečovat také o pracovníky samotné, pokusit se v kladném slova smyslu působit na jejich motivaci a zvýšit tak jejich dispozice k podání co nejlepšího pracovního výkonu. Tato podpora, a to nejen u pedagogů, je však v současných poměrech českého vězeňství krajně nedostačující a právě tento fakt vidím jako jednu z hlavních slabín úspěšného dosahování výše popsaných cílů věznic.

Použitá literatura

Atkinson, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

Boekaerts, M. Motivace k učení. In. *Efektivní učení ve škole. Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO*. Praha: Portál, 2005. s. 55-75. ISBN 80-7178-556-3.

Blížkovský, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

CEVAP. *Centrum etické výchovy a prevence sociálně patologických jevů. Mladistvý vězeň. Výkon trestu odnětí svobody mladistvých odsouzených* [online]. Poslední revize 2009-04-07 [cit. 2009-04-07]. Dostupné z: <<http://www.freeteens.cz>>.

Dobrovská, D. *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-33-X.

Đurič, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1979.

Evropská vězeňská pravidla. Doporučení výboru ministrů členským státům Rady Evropy k Evropským vězeňským pravidlům. Praha: Vězeňská služba České republiky, 2006. ISSN 1213-9297.

Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Hartl, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Hrabal, V. a kol. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.

Hrabal, V. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

Chodura, B. Statistické údaje o mladistvých odsouzených ve Věznici Opava. *České vězeňství, časopis Vězeňské služby ČR*, 2006, č. 1, s. 10-11.

Interní materiály Věznice Opava.

Jůva, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

John, R. Maturita za mřížemi. *České vězeňství, časopis Vězeňské služby ČR*, 2006, č. 3, s. 26.

Kassin, S. *Psychologie*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

- Kleibl, J. *Stimulace pracovníků a tvorba mzdových soustav*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1994. ISBN 80-7079-988-9.
- Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- Listina základních práv a svobod* [online]. Poslední revize 2009-02-24 [cit. 2009-04-20]. Dostupné z: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.
- Memorandum o celoživotním učení* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2000. [cit. 2009-04-05]. Dostupný z: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#1>>.
- Metodický portál RVP, portál vzdělávání. Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy* [online]. Poslední revize 2009-01-16 [cit. 2009-01-16]. Dostupné z: <<http://www.rvp.cz/clanek/762/2214>>.
- Ministerstvo spravedlnosti České republiky. Statistické ročenky* [online]. Poslední revize 2009-03-12 [cit. 2009-05-06]. Dostupné z: <<http://portal.justice.cz/ms/ms.aspx?j=33&o=23&k=3397&d=47145>>.
- MŠMT. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Myers, D. G. *Psychology*. New York: Worth Publishers, Inc., 1992. ISBN 0-87901-506-3.
- Nakonečný, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- Nakonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- Novotný, O. *O trestu a vězeňství. Studie o funkcích trestu v soudobé naší společnosti*. Praha: Academia, 1967.
- Pavelková, I. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-681-0.
- Provazník, V., Komárková, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Nakladatelství VŠE, 2004. ISBN 80-245-0703-X.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Průcha, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- Škopec, J. Osobnostní profil uchazečů o práci ve vězeňské službě. *České vězeňství, časopis Vězeňské služby ČR*, 2005, č. 3, s. 16-17.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tregler, J. Materiální podmínky vězňů v rámci vzdělávání. In. *Sborník referátů z mezinárodní konference. Evropské vězeňské systémy*. Praha: Vězeňská služba České republiky, 2004. s. 451-455. ISBN 80-239-3645-X.

Universitas Reginae Gradecensis. Učitel střední školy, informace pro USS [online].
Poslední revize 2009-03-12 [cit. 2009-03-31]. Dostupné z:
<<http://pdf.uhk.cz/kpp/dps/uss.htm>>.

Váňa, M. *Střední odborné učiliště, učiliště a odborné učiliště Vězeňské služby České republiky, 1983 - 1998*. Praha: Vězeňská služba ČR, 1998.

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Vězeňská služba České republiky. Členové vlády navštívili první detenční ústav [online].
Poslední revize 2008-10-09 [cit. 2009-01-22]. <Dostupné z: www.vscr.cz>.

Vězeňská služba České republiky. V brněnské vazební věznici skládali odsouzení přijímací zkoušky [online].
Poslední revize 2007-09-10 [cit. 2009-04-01]. Dostupné z:
<http://www.vscr.cz/clanky/?cl_id=793>.

Vodáček, L. *Management. Teorie a praxe 80. a 90. let*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-55-1.

Vyhláška Ministerstva spravedlnosti České republiky číslo 345/1999 Sb. [online]. [cit. 2009-03-24].
Dostupné z: <http://www.vscr.cz/clanky/?cl_id=560>.

Výroční zpráva Věznice Opava za rok 2007.

Výroční zpráva Věznice Opava za rok 2008.

Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody [online]. [cit. 2009-03-25].
Dostupný z: <<http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-o-vykonu-trestu-odneti-svobody-a-o-zmene-nekterych-souvisejicich-zakonu-14039.html>>.

Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním. [online]. [cit. 2009-03-18].
Dostupný z: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni_rad/>.

Zákon č. 129/2008 Sb., o výkonu zabezpečovací detence a o změně některých souvisejících zákonů. [online]. [cit. 2009-03-22].
Dostupný z: <<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/08-129-vyber.htm>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2009-03-15].
Dostupný z: <[http://www.e-zakony.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-\(skolsky-zakon\).html](http://www.e-zakony.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-(skolsky-zakon).html)>.

Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon. [online]. [cit. 2009-03-22].
Dostupný z: <<http://www.e-zakony.cz/seznamy/140-1961-Sb-trestni-zakon.html>>.