

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Kdo jsme, odkud odcházíme a kam jdeme? Předčasné odchody žáků
z maturitních oborů českých škol

Who Are We, Where Do We Leave From, Where Are We Going? Early Leavers
from 4-Year Upper Secondary Programmes in Czechia

Petr Gal

Školitel: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *Kdo jsme, odkud odcházíme a kam jdeme? Předčasné odchody žáků z maturitních oborů českých škol* vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 20. 12. 2024

.....

podpis

Rád bych poděkoval svému školiteli, doktoru Dominiku Dvořákovi, za vše, co jsem se od něj mohl během studia naučit. Především mu děkuji za provázení při psaní práce, trpělivost, poctivost, otevřenost a za autentický zájem o své studenty. Děkuji všem pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za inspirativní kurzy, v nichž mě vyučovali, za respekt, s nímž k doktorandům přistupovali, a za vstřícnost, již vždy projevovali. Děkuji doktorce Haně Moraové za pomoc s překlady.

Děkuji všem respondentům a respondentkám za projevenou důvěru a za ochotu sdílet se mnou své zkušenosti s tématem předčasného odchodu ze vzdělávání. Vážím si toho, neboť vím, že pro mnohé z nich nebylo snadné nechat cizího člověka nahlédnout do svého světa. Děkuji všem spolupracovníkům, kteří mě s nimi propojili.

V neposlední řadě děkuji Báře a Janovi za nezměrnou podporu, kterou mi během psaní poskytovali.

ABSTRAKT

Tématem disertační práce jsou předčasné odchody z maturitních oborů českých středních škol, které představují významný problém s důsledky pro životní dráhy žáků i pro společnost. Cílem práce je pochopit, jak žáci, kteří předčasně ukončili maturitní studium, reflektují svůj odchod, jaké významy této události přikládají a jakými faktory je tento proces ovlivněn. Práce využívá interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA), která umožňuje porozumět subjektivním zkušenostem respondentů, a analýzu typologií předčasných odchodů. Data byla sbírána prostřednictvím hloubkových rozhovorů s osmi respondenty. Výsledky ukazují, že předčasné odchody mají procesuální povahu a jsou ovlivňovány osobními, rodinnými, školními i systémovými faktory. Z nich žáci často zmiňují konflikty s učiteli, negativní klima ve škole a obtíže v rodinných vztazích. Dalšími klíčovými tématy jsou absence, užívání návykových látek a pochybnosti o hodnotě maturitního vzdělání. Významnou roli ve zkušenostech žáků středních odborných škol zaujímá pocit nespravedlnosti vzdělávacího systému při přípravě na maturitní zkoušku. Srovnáním studijních drah respondentů se syntetizovanou typologií zahraničních výzkumů byly identifikovány čtyři typy předčasných odchodů: Neúspěšní, znevýhodnění, odpojení a nepřizpůsobiví. Žádný z respondentů nenaplňoval charakteristiky kategorie tiší. Ačkoli se charakteristiky jednotlivých typů podobají zahraničním poznatkům, český kontext přináší specifické rozdíly, jako je například vysoký podíl neúspěšných žáků, kteří se přesto pokoušejí získat vzdělání jinou cestou, či selhávání středoškoláků s původně vysokou školní angažovaností, což naznačuje nedostatečnou systémovou podporu ohrožených žáků. Tyto specifické aspekty hrají v českém prostředí důležitou roli, zejména v souvislosti s chybějícími intervenčními programy. Výzkum poskytuje podněty pro další studie a intervence zaměřené na snižování míry předčasných odchodů ze vzdělávání v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

předčasný odchod ze vzdělávání; interpretativní fenomenologická analýza; typologie; střední škola; maturita

ABSTRACT

The topic of the dissertation is early school leavings from Czech upper secondary schools, which represents a significant problem with consequences for the students' career paths and for society. The aim of the thesis is to gain insight into how students who dropped out of upper secondary education reflect on this step, what significance they give to this decision and what factors affected the process. The thesis uses Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) to gain insight into the respondents' subjective experience and also analysis of typologies of dropouts. The data was collected through in-depth interviews with eight respondents. The results show that early school leaving is processual in nature and is influenced by personal, family, school and system factors. Respondents repeatedly mentioned conflicts with teachers, negative school climate and difficult family relationships. Other key themes were absenteeism, substance abuse and doubts about the value of upper secondary education. A factor that plays an important role in the experience of upper secondary technical/vocational school students is the perceived unfairness of the system of education in preparation for the *maturita* (A-level) exam. By comparing the respondents' school paths with a synthesized typology of international research, four types of dropouts were identified: unsuccessful, disadvantaged, disengaged, and maladjusted. None of the respondents involved in the research met the characteristics of the category quiet. Although the characteristics of each category are similar to results presented in international research, something is unique for Czech context, such as high proportion of dropouts who nevertheless try to complete education through other paths, or dropouts of upper secondary school students with initially high school engagement are significant, suggesting insufficient systemic support for students at-risk. These specific aspects play an important role in the Czech environment, especially in the context of the lack of intervention programmes. The research provides suggestions for further studies and interventions aimed at reducing early school leaving in the Czech Republic.

KEYWORDS

early school leaving; interpretative phenomenological analysis; typologies; upper secondary school; maturita exam

Obsah

Úvod.....	7
1 Apologetika tématu disertační práce a její cíl.....	8
2 Empirická a teoretická východiska.....	12
2.1 Vymezení základních pojmů.....	12
2.1.1 School dropout a early school leaving.....	13
2.1.2 Pojmy přidružené a okrajové.....	14
2.2 Kontext studie.....	16
2.3 Typologie předčasných odchodů ze vzdělávání.....	18
2.3.1 Postup zpracování.....	19
2.3.2 Studie typologií předčasných odchodů.....	27
2.3.3 Typy předčasných odchodů.....	29
2.3.4 Souhrn zjištění.....	32
3 Metodologie výzkumu.....	37
3.1 Volba výzkumné strategie.....	37
3.2 Epistemická pozice.....	39
3.3 Výzkumné otázky.....	39
3.4 Výzkumný vzorek.....	41
3.5 Sběr dat a analytický přístup.....	43
3.6 Postup analýzy.....	44
3.7 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu.....	45
4 Výsledky.....	47
4.1.1 Cyril.....	48
4.1.2 Dana.....	52
4.1.3 František.....	56
4.1.4 Gabriela.....	61
4.1.5 Hynek.....	65
4.1.6 Iva.....	69

4.1.7 Jiří.....	73
4.1.8 Kryštof.....	77
4.2 Mezipřípadová analýza témat.....	81
4.2.1 Volba střední školy.....	82
4.2.2 Vztah ke škole.....	83
4.2.3 Vztah k učitelům.....	84
4.2.4 Vztah ke spolužákům.....	85
4.2.5 Absence.....	86
4.2.6 Užívání návykových látek.....	87
4.2.7 Hodnota maturitního vzdělání.....	88
4.2.8 Nespravedlnost ve vzdělávání.....	89
4.2.9 Význam rodiny.....	90
4.2.10 Shrnutí.....	91
4.3 Identifikované typy předčasných odchodů.....	92
4.3.1 Neúspěšní.....	94
4.3.2 Znevýhodnění.....	95
4.3.3 Odpojení.....	97
4.3.4 Nepřizpůsobiví.....	99
5 Diskuze.....	100
5.1 Vztah k výzkumným otázkám.....	100
5.2 Hlavní zjištění.....	106
5.3 Limity studie.....	109
Závěr.....	111
Seznam literatury.....	113
Seznam příloh.....	125

Úvod

Mám-li v úvodu stručně říci, co je cílem mé disertační práce, říkám toto: Cílem textu je představit, jakou zkušenost v životě respondentů, kteří neuspěli v maturitním studiu, tento neúspěch představuje, co pro ně znamená a jak o něm přemýšlí. Prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) se snažím těmto jejich zkušenostem porozumět a interpretovat je. Ve shodě se zahraničními výzkumníky (Archambault et al., 2022; Dupéré et al., 2015) nahlížím zkoumaný fenomén jako důsledek déletrvajícího procesu, potažmo sledu událostí (McDermott et al., 2017).

Předčasné odchody žáků ze vzdělávání představují významný problém, který ovlivňuje nejen jednotlivce, ale nepřímo také celou společnost. Přestože Česká republika v evropském kontextu tradičně patří k zemím s relativně nízkou mírou předčasných odchodů, nedaří se dosáhnout stanoveného národního cíle, jímž je snížení podílu žáků, kteří nedokončí středoškolské studium, pod 5,5 % (Trhlíková, 2023). Tato skutečnost naznačuje existenci hlubších strukturálních problémů, jež mají dalekosáhlé důsledky jak pro vzdělávací dráhu jednotlivců, tak pro trh práce a sociální kohezi společnosti.

Disertační práce přispívá k současnému poznání této problematiky v několika aspektech. Za prvé, rozšiřuje naše porozumění předčasných odchodů ze vzdělávání tím, že zkoumá subjektivní zkušenosti samotných aktérů, kteří jsou často přehlíženi ve prospěch systémových analýz. Snažím se tak přispět k holističtějšímu pohledu na fenomén, jenž zahrnuje nejen strukturální faktory, ale také osobní perspektivy a prožívání jednotlivců. Za druhé, získané poznatky mohou být užitečné při tvorbě efektivnějších strategií prevence a intervencí zaměřených na podporu žáků ohrožených předčasným odchodem. Za třetí, práce otevírá prostor pro širší diskusi o roli vzdělávacího systému v podpoře sociální spravedlnosti a rovnosti příležitostí, které jsou v kontextu českého vzdělávání stále nedostatečné.

Ve své práci vycházím z předpokladu, že porozumění individuálním zkušenostem a perspektivám žáků může nabídnout cenný vhled do příčin a důsledků předčasných odchodů. Pozornost věnuji nejen školním faktorům, jako jsou vztahy s učiteli a spolužáky, ale i širším socioekonomickým okolnostem, které utvářejí vzdělávací dráhy žáků.

1 Apologetika tématu disertační práce a její cíl

Předčasné odchody ze vzdělávání (*early school leaving*; dále ESL) jsou problémem ve všech vzdělávacích systémech. Ve většině zemí OECD je za minimální žádoucí úroveň vzdělání považováno absolvování vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3), neboť je podmínkou pro vstup na vysokou školu a získání některých pracovních pozic. Dle definice OECD (Csereklye, 2008; OECD, 2012) považujeme za ESL ukončení školní docházky bez získání vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3), nositelé tohoto jevu jsou označováni jako *early school leavers*. Jedná se o jedince, kteří dosáhli maximálně nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a dále se nevzdělávají (Lamb et al., 2011).

Přestože se Česká republika v rámci Evropské unie tradičně řadí k zemím s nízkou mírou předčasných odchodů ze vzdělávání (Praag et al., 2018), patří spolu s Bulharskem, Maďarskem a Slovenskem mezi jediné unijní členy, v nichž po přijetí strategie Evropa 2020¹ jejich četnost vzrostla. Zatímco podíl předčasně odcházejících ze středoškolského vzdělávání dosahoval v Česku podle měření Eurostatu (2020; 2023) v prvním roce zavedení tzv. státní maturity (2011) 4,9 %, v roce 2014 vzrostl na 5,5 % a v roce 2019 na 6,7 %. Po vrcholu v roce 2020, kdy roční míra ESL činila 7,6 %, poklesla v roce 2023 na 6,4 %.² Česká republika však stále nedosahuje národního cíle, kterým je snížení ESL pod 5,5 % (Trhlíková, 2023). Trhlíková (2013) dále upozorňuje, že tento fenomén nepřímo ovlivňuje celou českou společnost, neboť s sebou přináší zvyšující se nároky na sociální dávky i riziko rozšiřování sociálněpatologických jevů.

Výzkumy napříč státy ukazují, že žáci, kteří nedosáhnou vyššího sekundárního vzdělání, zůstávají oproti jeho absolventům častěji nezaměstnaní, dosahují nižšího platu a ekonomického kapitálu (Rumberger & Lamb, 2003) nebo v důsledku rychlého technologického rozvoje bývají jako nekvalifikovaní zaměstnanci vytlačováni

¹ Strategii Evropa 2020 přijala Evropská komise v roce 2010 jako desetiletý unijní plán rozvoje. Jedním z hlavních cílů pro oblast vzdělávání bylo snížení průměrné míry předčasných odchodů ze vzdělávání v Evropské unii na méně než 10 % (European Commission, 2010). Data Eurostatu (2020) ukazují, že cíl se alespoň částečně podařilo naplnit, neboť mezi lety 2010 a 2019 klesla průměrná unijní míra předčasných odchodů z 13,8 % na 10,2 %. Významný vliv na tuto tendenci měl pokles ESL v jihoevropských zemích (např. ve Španělsku z 28,2 % na 17,3 %; v Portugalsku z 28,3 % na 10,6 %; v Itálii z 18,6 % na 13,5 %).

² Ačkoli se jednalo o čtvrtý nejvyšší nárůst mezi zeměmi Evropské unie, Česká republika stále spadá do první třetiny unijních zemí s nejnižší mírou ESL.

do marginalizovaných profesí (Szabó, 2018). Děti, jejichž rodiče předčasně opustili střední školu, dosahují výrazně častěji horších vzdělávacích, zdravotních a ekonomických výsledků než děti úspěšných absolventů (McDermott et al., 2018; Owens, 2004). Výzkumně doložená mezigenerační reprodukce těchto negativních efektů (Simonová, 2009; 2011) a závislost studijních úspěchů českých žáků na rodinném zázemí představují dlouhodobý problém českého vzdělávacího systému (např. Straková, 2009). Současně je třeba zdůraznit, že odlišnosti mezi mírou předčasných odchodů napříč zeměmi EU jsou dány mnoha okolnostmi, od rozdílných podob školských systémů³ jednotlivých zemí přes společenské a sociální faktory až po různé faktory na straně žáků či pracovního trhu (Trhlíková, 2018), a je proto vhodné vždy přihlížet ke kontextu daného systému. Specifika českého středoškolského systému proto popisují v podkapitole 2.2 Kontext studie.

Tyto skutečnosti dokládají, že předčasné odchody ze vzdělávání jsou společensky významným jevem a relevantním výzkumným tématem. V českém prostředí analyzují problematiku předčasných odchodů především státní instituce (např. ČŠI, 2018). Poměrně dlouhodobě jsou sledovány také pohledy odborníků (zástupců škol, nevládních organizací, úřadů a dalších) na příčiny ESL a na možné intervence (Bubíková et al., 2006; Trhlíková & Úlovcová, 2010; Trhlíková, 2012; Trhlíková, 2013). K objasnění důvodů předčasných odchodů přispívají v širších souvislostech také výzkumy nerovností ve vzdělávání (Matějů et al., 2010) či meziškolní mobility (Dvořák & Vyhnálek, 2019). Méně pozornosti bylo věnováno tomu, jak jedinci, kteří předčasně ukončili středoškolské studium, nahlízejí a vysvětlují tento proces. Za „průkopnickou“ práci lze označit studii Hlouškové (2014), v níž autorka reflektovala příčiny a následky ESL u respondentů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání. Další výzkumníci zaměřili pozornost na absentérství žáků, které je významným prediktorem ESL (Šlapalová & Hlad'o, 2020). Rostoucí zájem o porozumění okolnostem studijní neúspěšnosti v maturitních oborech dokládá také finanční podpora výzkumného projektu Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek – DRAMA (např. Hloušková et al., 2023; Novotný et al., 2023)⁴ hlavním aktérem tuzemské vzdělávací

³ Významnými faktory vzdělávacího systému, které se projevují i v českém kontextu, je především „rozdílné zastoupení všeobecného a odborného vzdělání, přístupnost ve vzdělávání, selektivita, rozsah podpůrných opatření“ (Trhlíková, 2018, s. 3).

⁴ Projekt byl řešen Ústavem pedagogických věd FF MU.

politiky – MŠMT. Je žádoucí zmínit, že zmíněný projekt byl řešen ve stejném období, v němž vznikala tato disertační práce.

Ve svém výzkumu se zaměřuji na specifickou skupinu žáků, kteří předčasně opustili vzdělávání v maturitních oborech středních škol. V souvislosti s tím třeba jisté terminologické vymezení. Přestože je definice pojmu ESL exaktní, termín je etablován v evropském společenském i výzkumném prostředí a fokus ESL koresponduje s tématem této disertační práce, označuji fenomén zkoumaný v této práci přesnějším pojmem *předčasné odchody z maturitních oborů*. Činím tak proto, že mezi mými respondenty jsou také lidé, kteří opustili maturitní obor, ale pokračují ve vzdělávání na nematuritním oboru (učilišti), či výuční list již získali.⁵ Nelze je tak dle kritérií OECD považovat za ESL.

Důvodem zaměření disertační práce na tuto skupinu žáků je skutečnost, že teprve získání vyššího sekundárního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou (obvykle ISCED 3A) je v České republice podmínkou pro pokračování v dalším studiu na vysoké škole nebo pro získání některých pracovních pozic. Maturitní zkouška je v českém vzdělávacím systému považována za klíčovou, protože zajišťuje, že absolventi mají nejen odborné znalosti, ale také dostatečnou úroveň všeobecného vzdělání. Z tohoto důvodu jsou předčasné odchody z maturitních oborů relevantním výzkumným tématem, neboť mohou mít závažné důsledky pro další vzdělávací a profesní dráhu žáků.

Zkoumaným fenoménem jsou předčasné odchody z maturitních oborů českých středních škol. Výzkumným fokusem je význam této zkušenosti v životech aktérů (neúspěšných žáků). Při výzkumu sleduji dva hlavní cíle:

- (1) Popsat a vysvětlit, jak žáci, kteří předčasně opustili maturitní obory českých středních škol, tento proces reflektují, jak o této zkušenosti přemýšlí a jaké významy jí přiřkládají.
- (2) Srovnat výzkumné výsledky s existujícími zjištěními, konfrontovat je, propojit a rozšířit o nové poznatky.

⁵ Jedná se o tři z osmi sledovaných případů. Ostatní respondenti charakteristiku ESL splňují (dosáhli pouze na nižší sekundární vzdělání a dále nestudují).

Pro naplnění cíle jsem zvolil kvalitativní výzkumnou strategii (Hunt, 2009; Maxwell, 2012), jejímiž jednotlivými případy jsou žáci – aktéři předčasných odchodů (Chrastina, 2019). Metodou tvorby dat je interpretativní fenomenologická analýza (IPA), kterou blíže představuji v kapitole 3.1 Volba výzkumné strategie.

2 Empirická a teoretická východiska

Účelem této kapitoly je vytvoření přehledu aktuálních a vzhledem k cíli práce relevantních poznatků vztahujících se k předčasným odchodům z vyššího sekundárního vzdělávání. Nejprve proto identifikuji, definuji a srovnám základní pojmy, které jsou odbornou veřejností využívány při popisu zkoumaného fenoménu. Ve druhé podkapitole popíši institucionální specifika českého středoškolského vzdělávání, neboť právě podoba vzdělávacího systému (např. systém přijímacích zkoušek, prostupnost mezi typy vzdělávacích drah, struktura odborného vzdělávání) ovlivňuje dle mnohých výzkumníků (např. De Witte et al., 2013b, Lavrijsen & Nicaise, 2015) míru a podobu ukončování školní docházky. Znalost struktury českého středního školství je současně nezbytným předpokladem k porozumění zkušenostem respondentů mého výzkumu. Ve třetí podkapitole představím přehledovou studiu typologií předčasných odchodů ze vzdělávání. Na závěr se pokusím všechna zjištění shrnout a vyvodit z nich možné výzkumné mezery.

2.1 Vymezení základních pojmů

Přehled pojmů vychází z anglicky a česky psané odborné literatury a administrativních dokumentů (Eurostat, OECD, UNICEF). Zaměřil jsem se na pojmy, které byly využívány jako klíčová slova, a na jejich synonyma. Pro každý z klíčových termínů jsem hledal český ekvivalent.

Obecně lze definice předčasného opuštění vzdělávání rozdělit do dvou kategorií – na (1) formální a (2) funkční (Estêvão & Álvares, 2014). Formální vymezení koresponduje s představou povinného vzdělávání, které formulují zákony daného státu. Klíčovým aspektem definice je poté věk, v němž žák z povinného stupně školní docházky odchází, nebo počet let, po které musí jedinec participovat ve vzdělávacím systému. Funkční vymezení je oproti tomu méně rigorózní. Reflektuje kontext odchodu ze vzdělávání, soustředí se především na praktické dopady dosaženého vzdělání v životě jedince. Estêvão a Álvaresová (2014) považují za smysl funkčního přístupu určení „minimální školní docházky“, tedy vymezení základní úrovně kvalifikace, která je v dané společnosti pokládána za nezbytnou pro úspěšné pracovní a společenské zapojení žáka do společnosti.

2.1.1 School dropout a early school leaving

V odborných textech bývá sledovaný fenomén označován primárně dvojicí ústředních termínů – *school droupout* (případně drop-out; school dropout; dropping out) a *early school leaving*, které bývají v některých textech užívány jako synonyma.

School dropout (předčasný odchod ze školy; SD) dominuje v textech americké provenience. Bývá vymežován různými způsoby, a právě nejasnost v definicích dropoutu je častým problémem. V obecném významu označuje předčasné ukončení školní docházky bez získání minimální úrovně vzdělání, čímž je nejčastěji myšleno dosažení vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3) (Alexa & Baciú, 2021; De Witte et al., 2013a). Například Lehrová et al. (2004) však upozorňují, že ve Spojených státech amerických existují nekonzistence v definicích pojmu SD mezi jednotlivými státy federace, mezi školními obvody i mezi různými vzdělávacími programy. Výraz je často používán jako univerzální termín pro označení jakéhokoliv odchodu ze vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu navrhuji někteří autoři (Lee-St. John et al., 2018; Lehr et al., 2004) následující kritéria, která by určila případy, jež lze považovat za SD:

- (1) Žák je ve věku odpovídajícím školní docházce daného státu (systému).
- (2) Žák byl někdy v minulosti zapsán do školy (započal školní docházku).
- (3) Žák nemá žádné omluvitelné důvody pro školní absenci.
- (4) Žák nesplňuje žádnou z vylučovacích podmínek (migrace do zahraničí, tranzice, transfer, ukončení povinného vzdělání, úmrtí).

V českém kontextu je za SD považován především odchod před ukončením devátého ročníku základní školy⁶ a také blíže nespecifikované přerušení středoškolského studia. Údaje shromažďují školní matriky (Trhlíková, 2018).

Early school leaving (předčasný odchod ze vzdělávání; ESL) je indikátor, který používá Eurostat (2020) k měření dosahování cílů vzdělávací politiky Evropské unie. Byl vytvořen v roce 1999 Výborem pro zaměstnanost EU (Employment Committee) v rámci projektu

⁶ V tomto případě se jedná o odchod bez uzavření základního vzdělání. Nejčastěji jde o žáky, kteří opakovali ročník, a po absolvování povinné devítileté školní docházky proto mohou vyjít z 8. ročníku či ještě nižšího ročníku základní školy.

Evropské strategie zaměstnanosti (European Employment Strategy) (Estêvão & Álvares, 2014). Definování nového ukazatele doprovázelo změnu náhledu na to, jaká minimální úroveň vzdělání je nezbytná pro úspěšnou integraci na pracovním trhu počátku 21. století. Do té doby bylo pod pojem předčasné ukončení školní docházky zahrnováno pouze období povinné školní docházky, tedy primární (ISCED 1) a nižší sekundární vzdělání (ISCED 2). V pojetí ESL je termín *povinná školní docházka* nahrazen pojmem *vzdělávání*, který poutá pozornost ke vzdělávací dráze následující po ukončení povinné školní docházky, a zdůrazňuje proto význam všeobecné i odborné přípravy k dalšímu studiu či k získání pracovní kvalifikace. ESL je ukončení školní docházky bez získání vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3) (Csereklye, 2008; Lamb et al., 2011; OECD, 2012). Průzkumy vedené v evropském prostředí označují nositele tohoto jevu jako *early school leavers*. Jedná se o jedince do 24 let (ve většině systémů je střední škola ukončována mezi 17. a 20. rokem života), kteří předčasně ukončili vzdělávání, dosáhli maximálně nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a dále se nevzdělávají (Alexa & Baciu, 2021; Lamb et al., 2011), včetně těch, „kteří se [k dalšímu vzdělávání] nezapsali, ve vzdělávání po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání nepokračují, a těch, kteří neuspěli u závěrečných zkoušek na konci vyššího sekundárního vzdělávání“ (Noorani, 2017). V českém kontextu jsou mezi předčasně odcházející (*early school leavers*) zahrnováni ti, kteří po základní škole ve studiu nepokračují, i ti, kteří po základní škole navazující středoškolské studium započali, ale nedokončili jej (Hloušková, 2014).

Z výše popsaného vyplývá, že termín SD má blíže k formálnímu vymezení problematiky, zatímco ESL do velké míry koresponduje s funkčním vymezením. Termíny ESL a dropout v této práci používám v případech, kdy parafrázuji či cituji výzkumníky, kteří vybraný pojem sami používají ve svých textech.

2.1.2 Pojmy přidružené a okrajové

Fenomén předčasného opouštění školní docházky bývá okrajově nazývaný také jako *early withdrawal* či *attrition from high school* (De Witte et al., 2013a). Kontrastním pojmem k *dropping out* je termín *dropping down* (označující meziškolní transfer žáků) (Lee & Burkam, 1992).

Doplňující způsob kategorizace nabízí metodika UNICEF (van Cappelle, 2016), která rozlišuje tři skupiny žáků ohrožených nedokončením požadovaného vzdělání. Tyto kategorie se liší pozicí ve vzdělávací dráze:

- *Out of school children* (OOSC) označuje děti, které se nikdy nezaregistrovaly ve školách a nesplnily tak povinnou školní docházku. Tento status může být časově proměnlivý a jedince lze rozdělit na ty, kteří v budoucnu do školy nastoupí (late entry), a ty, kteří do školy nikdy nenastoupí.
- *Early school leaving* (ESL) označuje žáky, kteří předčasně ukončí školní docházku. Termín v této metodice poněkud splývá s termínem school dropout (je využíván synonymně).
- *Not in education, employment or training* (NEET) označuje mladé lidi (obvykle ve věkovém rozmezí 15–29 let), kteří nejsou ani v zaměstnání, ani se nevzdělávají.

Další pojmy pojmenovávají možnosti, jimiž lze úplnému odchodu ze vzdělávání zabránit, jako je například bezprostřední přechod na jiný obor nebo školu (transfer) či pozdější návrat do vzdělávání (school reentry) (Trhlíková, 2013). Možný návrat ke studiu po dropoutu v terminologii zohledňuje Hloušková (2014), která odlišuje *předčasný odchod ze vzdělávání* a *předčasný odchod ze studia*. Zatímco první termín označuje opuštění středoškolského studia bez řádného ukončení, jehož aktéři neplánují pozdější návrat do školy, druhý pojem popisuje situaci dočasného opuštění neúspěšného studia, do něž se ale žáci s odstupem času vracejí (využívají tzv. druhé šance) a usilují o dosažení vyššího sekundárního vzdělání.

2.2 Kontext studie

Některé rysy vyššího sekundárního vzdělávání (střední školy) jsou relativně univerzální v důsledku biopsychologických charakteristik adolescence, zároveň však existuje velká variabilita v institucionálních kontextech vytvořená národními vzdělávacími systémy. Tyto souvislosti se pokusím v následující kapitole představit, neboť podoba vzdělávací soustavy může významně ovlivnit četnost i charakteristiku studijních drah. Znalost kontextu proto pomůže lépe porozumět některým okolnostem jejich předčasných odchodů ze vzdělávání.

V Česku, obdobně jako v dalších postsocialistických či německy hovořících zemích, jsou žáci ve vyšším sekundárním vzdělávání trvale rozdělení do několika proudů (akademických/všeobecných, nebo odborných). Poptávka českých žáků po akademicky orientovaném středoškolském studiu však výrazně převyšuje nabízený počet míst na gymnáziích a lyceích (Greger et al., 2023). V tomto vzdělávacím proudu studovala dle dat Eurostatu (2024) v roce 2022 jen třetina českých středoškoláků, evropský průměr přitom činil 50 %. Velký podíl českých adolescentů (kolem 70 %) vstupuje do profesních nebo odborných drah středních škol. Tento fakt je v poslední době předmětem mediální kritiky, vzhledem k tomu, že přibližně dvě třetiny absolventů středních škol stejně pokračují do postsekundárního, obvykle vysokoškolského vzdělávání.

Jednotlivé obory středního školství v České republice jsou členěny podle nařízení vlády č. 211/2010 Sb. (2010) do soustavy oborů vzdělání, která odráží dosažené kategorie vzdělání. Tyto kategorie zahrnují střední vzdělání bez výučního listu (kategorie C a J), střední vzdělání s výučním listem (kategorie E a H), úplné střední všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie K – gymnázia), úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou (L/0), úplné střední odborné vzdělání s maturitou (kategorie M – bez vyučení) a vyšší odborné vzdělání v konzervatoři, v rámci něž mohou žáci skládat maturitní zkoušku (kategorie P).⁷ Absolventi tříletých učňovských oborů mohou získat maturitní vzdělání v navazujícím dvouletém nástavbovém studiu (kategorie L/5). V své práci se zaměřuji na problematiku předčasných odchodů ze vzdělávání ve všech oborech, jejichž součástí je maturitní zkouška (kategorie K, L/0, L/5, M, P).

⁷ Pakliže žák úspěšně dokončí celý studijní cyklus konzervatoře, dosáhne vyššího odborného vzdělání a obdrží titul diplomovaný specialista (DiS.).

K zúžení výzkumného zájmu na předčasné odchody z maturitních oborů mě vedlo několik důvodů. Maturitní obory tvoří klíčovou složku vyššího sekundárního vzdělávání, která integruje všeobecné i odborné kompetence a nabízí přímý přístup k terciárnímu vzdělávání. Současné jsou tyto obory náročné z hlediska požadavků na akademickou i odbornou přípravu, což zvyšuje riziko předčasného ukončení studia. Zatímco v některých zemích je středoškolské vzdělání formálně jednotné a každý neúspěšný žák tak naplňuje definici ESL, v systému českého vyššího sekundárního vzdělávání, charakteristickém vysokou fragmentací typů škol a oborů, si žáci vybírají z mnoha vzdělávacích programů ukončených rozdílnými zkouškami, po jejichž absolvování získávají různé typy středoškolského vzdělání: 1) střední vzdělání s vysvědčením, 2) s výučním listem, 3) s maturitní zkouškou (případně s výučním listem a maturitní zkouškou).

Zatímco v německy mluvících zemích převládá ve středním odborném vzdělávání model duálního učňovského vzdělávání se silnou rolí zaměstnavatelů, v Česku přešlo odborné vzdělávání na výhradně školní model (Dvořák & Gal, 2022) reprezentovaný dvěma hlavními směry – středními odbornými učiteli (SOU) a středními odbornými školami (SOŠ). Ty však často koexistují v integrovaných středních školách, a není proto přesné je považovat za odlišné typy škol, ale spíše různé proudy uvnitř odborného vzdělávání.

Při vstupu do maturitního studia SOŠ musí uchazeči absolvovat národní standardizované vstupní testy totožné s testy pro akademickou dráhu a školy často uplatňují i další kritéria pro zápis. V případě přijetí se předpokládá, že žáci SOŠ dosáhnou v základních všeobecných předmětech (český jazyk, cizí jazyk a matematika) srovnatelné úrovně jako žáci akademického proudu, aby složili stejnou závěrečnou zkoušku vyššího sekundárního vzdělávání (maturitu). Zároveň však skládají náročné zkoušky z odborných předmětů. V neposlední řadě se úspěšní absolventi oborů SOŠ mohou hlásit přímo na vysoké školy nebo jiné postsekundární instituce. Dichotomické konceptualizace vyššího sekundárního vzdělávání založené na polaritě akademického versus odborného vzdělávání (Nylund et al., 2018) mohou zastírat specifické rysy programů zejména uvnitř SOŠ, stejně jako rozdíly mezi jednotlivými středními školami stejného typu, s různými zřizovateli apod. Zejména SOŠ by mohly spojovat výhody akademické a odborné přípravy, jsou s tím však spojena specifická rizika (Dvořák et al., 2022).

Absolventi SOU získávají výuční list nebo obdobnou kvalifikaci. Pokud chtějí pokračovat v terciárním vzdělávání, musí absolvovat další dva roky nástavbového studia. V praxi však do něj nastupuje pouze malá část absolventů učebních oborů⁸ a úspěšně jej dokončuje méně než polovina žáků (ČŠI, 2023; Trhlíková, 2019). Pozoruhodnou skutečností je fakt, že významná část žáků nástavbových oborů po přihlášení se k maturitní zkoušce svého studia zanechá (ČŠI, 2023).⁹ Zdá se tedy, že české odborné vzdělávání je pro některé žáky slepou vzdělávací trajektorií.

2.3 Typologie předčasných odchodů ze vzdělávání¹⁰

Výzkum příčin předčasných odchodů ze vzdělávání není snadný. Po dlouhou dobu převládající vnímání žáků, kteří předčasně ukončují školní docházku, jako homogenní skupiny vedlo k ignorování existence výrazných rozdílů mezi nimi (Bowers & Sprott, 2012b). Dominanci tohoto pohledu potvrdila rešerše odborných textů popisujících fenomén školního dropoutu (De Witte et al., 2013a). Autoři zjistili, že v pracích publikovaných do roku 2013 (které tvořily převážně texty z let 1990–2000) dominuje stereotypní popis neúspěšných žáků jako „kulturně deprivovaných, neinteligentních, mladých lidí, kteří se nakonec stanou nezaměstnanými a delikventními“ (De Witte et al., 2013a, s. 5). V posledních letech však začíná být tento „jednotný“ pohled narušován studii, v nichž výzkumníci začínají předčasné odchody ze vzdělávání členit do různých typů s rozdílnými příčinami a průběhem. Vnitřní heterogenitu tohoto fenoménu doložila v 90. letech studie Kronicka a Hargise (1998), která popsala různé typy ESL související se specifickými individuálními charakteristikami studentů, jejíž platnost na přelomu tisíciletí potvrdil výzkum provedený Janoszem et al. (2000).

Ačkoli současné studie zjišťující důvody ESL shodně naznačují, že neexistuje jediný faktor, ale spíše kombinace okolností vedoucích k předčasnému odchodu ze vzdělávání

⁸ To dokládají data ČŠI (2023), podle nichž v letech 2020–2023 studovalo na odborných učilištích asi 21 % žáků, zatímco nástavbové (maturitní) obory navštěvovala asi 3 % žáků ve středním vzdělávání.

⁹ V jarním zkušebním období roku 2021 nekonalo maturitní zkoušku 11,3 %, v roce 2022 20,4 % a v roce 2023 15,6 % přihlášených prvomaturantů nástavbových oborů. V těchto obdobích zároveň neuspělo 27,7 % (2021) 48,1 % (2022) a 39,8 % (2023) prvomaturantů z nástaveb, kteří se ke zkoušce dostavili (ČŠI, 2023).

¹⁰ Kapitola vychází z článku: Gal, P. (2023). Typologies of early school leavers from secondary education: A review study. *Studia paedagogica*, 27(4), 141–161. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-6>. Vznik článku byl podpořen grantem GA UK (projekt č. 402821).

(Bowers et al., 2012; Lamote et al., 2013; Rumberger, 2011), nejsou některá výzkumná zjištění o významu těchto (především školních) faktorů a prediktorů vždy v souladu. Vznikají proto klasifikace s odlišnými, často se překrývajícími termíny (Krstic et al., 2017). Pro zpřehlednění výzkumného pole tak heterogenních fenoménů, mezi něž předčasné odchody ze vzdělávání patří, přispívá výzkum jejich typologií. Vhodně vytvořenou typologií totiž lze popsat různorodé rysy problému, porozumět jim a díky tomu navrhnout účinné intervence (Etzion & Romi, 2015; Janosz et al., 2000). V současnosti však rozsáhlejší přehledová studie srovnávající typologie předčasných odchodů chybí. Cílem tohoto textu je proto vyhledat existující typologie dostupné v odborných databázích, podrobně je analyzovat a vytvořit přehled získaných zjištění o kategoriích žáků, kteří předčasně opouští středoškolské vzdělávání.

2.3.1 Postup zpracování

Pro vytváření přehledu byla zvolena taktika systematického mapování (*systematic mapping*) relevantních výzkumných prací. Ambicí bylo vytvořit studii zahrnující všechny v databázích dostupné výzkumy zabývající se sledovaným tématem a tyto práce analyzovat tak, aby závěry mohly „sloužit pro orientaci dalšího výzkumu v dané oblasti“ (Mareš, 2013, s. 430).

Záměrem této přehledové studie je přinést širší souhrn všech relevantních empirických výzkumů, které (1) se zabývají tématem předčasných odchodů z vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3); (2) zkoumanou oblastí je typologie předčasných odchodů; přičemž jsou zahrnuty (3) recenzované kvalitativní, kvantitativní i přehledové texty v anglickém jazyce bez omezení země původu. Proces výběru zdrojů pro analýzu byl rozdělen do několika fází dle strategie Finkové (2020).

Vyhledávání dokumentů

Pro vyhledávání byly zvoleny tři dostupné databáze: Scopus, Web of Science a Google Scholar. Prvotní rešerše¹¹ poukázala na velký nárůst literatury reflektující předčasné odchody ze sekundárního vzdělávání po roce 2010. Databáze Scopus nabízí 6 953 výsledků do roku 2010 (1938–2009) a 9 662 textů vzniklých po roce 2010, Google Scholar vyhledal 21 900 dokumentů vytvořených do roku 2010 (1938–2009) a 18 200 výsledků z let 2010–2020.

¹¹ Při prvotní rešerši byla pro vyhledávání použita klíčová slova "dropout" OR "early school leaving" AND "secondary education" OR "high school".

Vyhledávání bylo proto specifikováno využitím kombinace klíčových slov reprezentujících zkoumaný jev (*dropout typology*; *early school leaving typology*).¹² Do systematického mapování textů, které proběhlo v červnu 2021, byly zahrnuty všechny typy dokumentů (article, conference paper, review, book chapter) bez omezení časového rozpětí. Scopus¹³ našel 51 dokumentů, WoS¹⁴ 19 výsledků a Google Scholar¹⁵ 94 textů odpovídajících této kombinaci.

Třídění a výběr

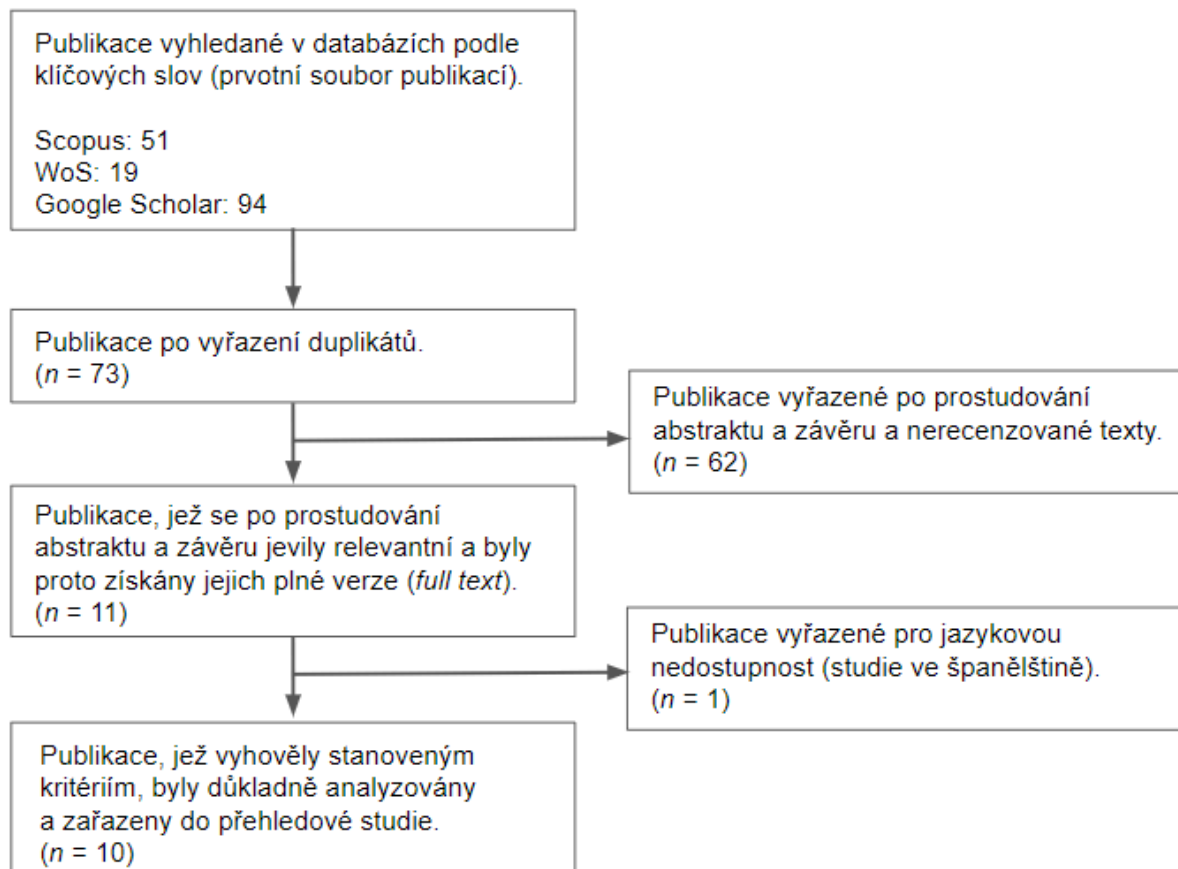
Získané dokumenty byly dále tříděny. Vyřazením duplicit se výběr zúžil na 73 položek. Po přečtení abstraktů a závěrů byly vyřazeny články nevhodné pro naplnění cílů této konkrétní přehledové studie (ty, jejichž tématem nebyla typologie předčasných odchodů). Toto filtrování identifikovalo 11 relevantních publikací z odborných recenzovaných časopisů. Po získání plných verzí jejich textů (devět článků bylo získáno přímo z databázi, dva texty poskytli jejich autoři na vyžádání prostřednictvím sociální sítě ResearchGate) byl jeden španělsky psaný článek (Julià Cano, 2018) vyřazen pro jazykovou nedostupnost. Předmětem přehledové studie tak je 10 článků v anglickém jazyce, které byly vydány v recenzovaných časopisech. Nejstarší analyzovaný text pochází z roku 2000, nejnovější typologické studie byly publikovány těsně před začátkem vyhledání zdrojů pro tuto práci, tedy v první polovině roku 2021. Postup třídění publikací (dle Mareše, 2013, s. 442) znázorňuje obrázek 1.

¹² S ohledem na časté synonymní využívání pojmů SD a ESL v literatuře byly při vyhledávání použity oba výrazy a jejich varianty.

¹³ Vyhledání bylo definováno operátory: ALL ("dropout typology" OR "early school leaving typology" AND "secondary education" OR "high school").

¹⁴ Vyhledávání bylo definováno kombinací operátorů TS=(dropout typology OR early school leaving typology) a TS=(secondary education OR high school).

¹⁵ Vyhledání bylo definováno operátory: ("dropout typology" OR "early school leaving typology" + "secondary education" OR "high school").



Obrázek 1. Vývojový diagram vyhledávání zdrojů

Analytický proces

Cílem analýzy empirických studií bylo získat odpovědi na následující otázky:

- (1) Které výzkumné metody jsou používány při sestavování typologií ESL?
- (2) Jaký je výzkumný vzorek?
- (3) Z jakých teoretických konceptů navržené typologie vychází (navazují na něco)?
- (4) Jaké analytické kategorie jsou použité pro konstrukci typologie?
- (5) Které kategorie (typy) ESL typologie identifikují?

Hlavní charakteristiky analyzovaných textů shrnuje tabulka 1, dílčí zjištění jsou prezentována níže.

Tabulka 1

Popis hlavních charakteristik analyzovaných textů

Autor a rok vydání	Země	Vzorek (Počet; Věk; Další charakteristiky)	Teoretický koncept, jímž je jev vysvětlován	Cíle
Janosz et al., 2000	Kanada	467 ESL vybraných z respondentů longitudinálních výzkumů: (a) Delikvence kanadských středoškoláků z roku 1974 ($n = 166$); (b) Psychosociálního přizpůsobení kanadských dětí z rodin se střední a nízkou úrovní SES z roku 1985 ($n = 301$).	–	(1) Empiricky vybudovat typologii osob, které předčasně ukončily školní docházku, na základě charakteristik jednotlivých školních zkušeností. (2) Otestovat spolehlivost typologie replikováním klasifikace dvěma různými longitudinálními vzorky. (3) Otestovat prediktivní validitu typologie.
Fortin et al., 2006	Kanada	810 kanadských žáků na začátku střední školy (12–13 let), z nichž bylo pomocí dotazníku Decision (Quirouette, 1988) identifikováno 235 žáků ohrožených dropoutem, kteří byli zkoumáni kombinací dotazníků, analýzy školních dokumentů a učitelského hodnocení.	–	(1) Identifikovat podskupiny studentů, u nichž hrozí riziko předčasného ukončení školní docházky na začátku SŠ. (2) Porovnat různé podskupiny rizikových studentů se studenty, kterým nehrozí předčasné ukončení studia. (3) Otestovat platnost typologie.
Bowers & Sprott, 2012a	USA	5 400 žáků z datasetu <i>Education Longitudinal Study 2002</i> , identifikovaných na základě známek.	–	(1) Posoudit, do jaké míry byly v národním datasetu přítomny různé typologie ESL. (2) Odhadnout vliv známých proměnných pro ESL na každou z podskupin.
Bowers & Sprott, 2012b	USA	1 470 ESL vybraných z datasetu 15 400 studentů ze 750 středních škol z USA.	–	(1) Identifikovat typy ESL pomocí národně (USA) reprezentativního souboru dat. (2) Popsat specifické charakteristiky, které identifikují typy ESL. (3) Srovnat důvody, které žáci uvádí jako příčiny odchodu (2 roky poté), s různými typy.

Etzion & Romi, 2015	Izrael	282 adolescentů; 12–18 let; z institucí pro ohroženou mládež; kontrolní (kontrastní) skupina 217 adolescentů.	–	(1) Zařadit ohroženou mládež do relativně homogenních skupin podle kompletního souboru osobnostních a behaviorálních proměnných.
McDermott et al., 2017	USA	1 942 ESL; 18–25 let; 971 žen, 971 mužů; záměrné nadhodnocení žen s ohledem na plánovanou analýzu ¹⁶	Teorie ekologických systémů (ecological systems theory) (Bronfenbrenner, 1979), a push/pull perspektiva (push/pull perspective) (Bradley & Renzulli, 2011)	(1) Prozkoumat typologie push/pull a protektivních faktorů, které se během střední školy vyskytovaly u studentů ohrožených dropoutem. (2) Ověřit, nakolik tyto faktory predikují opětovné zapojení ESL do školy v rané dospělosti.
McDermott et al., 2018	USA	1 047 ESL; 18–25 let; z online panelu výzkumné agentury; záměrné nadhodnocení žen s ohledem na plánovanou analýzu.	Teorie ekologických systémů (ecological systems theory) (Bronfenbrenner, 1979), push/pull perspektiva (push/pull perspective) (Bradley & Renzulli, 2011), integrative stress process/life course theory of dropout (Dupéré et al., 2015)	(1) Zjistit, které body obratu pro předčasné ukončení studia identifikují ESL. (2) Určit, zda existují rozdíly v bodech obratu ESL podle profilů jejich minulých zkušeností.
Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020	Rakousko	25 ESL; 16–25 let; 9 žen, 16 mužů.	Bourdieuův koncept habitu, kapitálu a pole (Bourdieu, 1985)	(1) Vytvořit typologii ESL.
Ogresta et al., 2021	Chorvatsko	20 ESL; 16–21 let; 7 žen, 13 mužů.	Teorie ekologických systémů (ecological systems theory) (Bronfenbrenner, 1979), integrative stress process/life course theory of dropout (Dupéré et al., 2015)	(1) Odhalit důvody vedoucí k ukončení školní docházky v Chorvatsku. (2) Formalizovat tyto důvody do typologie ESL pro chorvatský kontext.
Pikkarainen et al., 2021	Finsko	11 ESL; 5 mužů, 6 žen, (respondenti byli v době výzkumu ve vězení).	Teorie sebeurčení (Self determination theory) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020)	(1) Zjistit, které životní události, okolnosti a osobní zkušenosti ESL spojují s předčasným odchodem ze školy. (2) Ve výpovědích ESL identifikovat cesty vedoucí k odchodu ze vzdělávání.

¹⁶ Pokud by byla data sbírána na proporcionalním základě, mohl by vzorek zahrnovat příliš málo žen pro provedení rozsáhlé analýzy dat podle různých podskupin.

Autor a rok vydání	Zpracování dat (Nástroj sběru dat; Analytická metoda)	Analytické kategorie (Proměnné)	Výsledky (Vytvořená typologie ESL)
Janosz et al., 2000	Sekundární analýza dat ESL z longitudinálních výzkumů.	3 osy školních charakteristik (nízká–vysoká): (a) Nepřizpůsobení chování (behavioral maladjustment); (b) Odhodlání/angažovanost (commitment); (c) (Studijní) úspěch (achievement).	(a) Quiet (tiší); (b) Disengaged (odpojení); (c) Low-achiever (neúspěšní); (d) Maladjusted (nepřizpůsobiví).
Fortin et al., 2006	Kombinace dotazníků; shluková analýza.	3 kontexty: (a) Osobní (špatný akademický výkon, nevhodné chování, nedostatek sociálních dovedností a přítomnost deprese); (b) Rodinný (sociální a environmentální charakteristiky rodiny); (c) Školní (postoje učitelů a sociální klima ve třídě).	(a) Anti-social covert behavior type (typ se skrytým antisociálním chováním); (b) Uninterested in school type (typ nezajímající se o školu); (c) School and social adjustment difficulties type (typ mající obtíže se sociálním a školním přizpůsobením); (d) Depressive type (depressivní typ).
Bowers & Sprott, 2012a	Sekundární analýza dat longitudinální studie z roku 2002 (ELS, 2002); modelování růstových směsí (Growth mixture modeling).	(a) Znamky; (b) Původ a demografické charakteristiky studentů a škol; (c) Chování žáků; (d) Proměnné struktury školy.	(a) Mid-decreasing; (b) Low-increasing. ¹⁷
Bowers & Sprott, 2012b	Sekundární analýza dat longitudinální studie z roku 2002 (ELS, 2002); analýza latentních tříd (Latent class analysis).	(a) Dichotomicky škálované proměnné (kvalita výuky, negativní pocity, bezpečí/boj, férovost, sympatie ke škole); (b) Spojitě škálované proměnné (výsledky standardizovaných testů, známky, absence, obtíže ve škole atd.); (c) Demografické údaje (pohlaví, etnicita, socioekonomický status atd.).	(a) Quiet (tiší); (b) Jaded (unavení); (c) Involved (zapojení).
Etzion & Romi, 2015	Dotazník; polostrukturovaný rozhovor.	(a) Emocionální přizpůsobení (emotional adjustment); (b) Uzpůsobení chování (behavioral adjustment); (c) Sociální přizpůsobení	(a) Suspended; (b) Sociablists (přizpůsobiví); (c) Alienated (odcizení);

¹⁷ Autoři sestavovali typologii studijní drah všech amerických středoškoláků z datasetu *Education Longitudinal Study 2002*. Ze vzorku 5 400 respondentů tak vedle dvou typů ESL (Mid-decreasing; Low-increasing) identifikovali i dvě kategorie žáků, kteří úspěšně dostudovali (Mid-achieving; High-achieving). Tyto skupiny však, vzhledem k tématu přehledové studie, nejsou v textu dále zmiňovány.

		(social adjustment); (d) Osobní přizpůsobení (personal adjustment); (e) Životní spokojenost (life satisfaction); (f) Deviantní chování (deviant behaviours); (g) Vyloučení ze školy (suspensions from school).	(d) Loners (samotáři).
McDermott et al., 2017	Dotazník; analýza latentních tříd (latent class analysis).	(a) Protektivní faktory (ochranné faktory školy, rodiny, vrstevníků a jednotlivců); (b) Push/pull faktory.	(a) Quiet (přítomnost protektivních faktorů a absence push/pull faktorů); (b) High adversity (nepřízeň osudu/okolností, přítomnost ochranných faktorů a množství push/pull faktorů); (c) Instability (přítomnost nestability ve faktorech souvisejících se sociálními vztahy a školou či bydlením).
McDermott et al., 2018	Dotazník (online); korelační analýza identifikovaných bodů obrátů a profilů zkušeností z předchozího výzkumu (McDermott et al., 2017).	7 kategorií bodů obrátu: (a) Mobilita (mobility); (b) Rodina (family); (c) Vrstevníci (peers); (d) Školní angažovanost a prostředí (school engagement and environment); (e) Zdraví (health); (f) Kriminálnost (crime); (g) Vícečetné kategorie (multiple categories).	(a) Quiet (tíši); (b) High adversity (nepřízeň osudu); (c) Instability (nestabilní).
Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020	Narativní (biografický) rozhovor; habitus type generation method (Bremer & Teiwes-Kügler, 2010).	Zdroje, které měli respondenti k dispozici: (a) Ekonomické zdroje; (b) Kulturní zdroje; (c) Sociální zdroje; (d) Subjektivní perspektiva ESL.	(a) Ambitious (ambiciózní); (b) Status-oriented (orientování na status); (c) Non-conformist (nekonformní); (d) Disoriented (dezorientovaní); (e) Resigned (rezignovaní); (f) Escapist (útěkáři); (g) Caring (pečující).
Ogresta et al., 2021	Polostrukturovaný rozhovor; kvalitativní obsahová analýza; shluková analýza.	–	(a) Poor academic achievers (nedostatečné)

			školní výsledky); (b) Quiet (tíši); (c) Maladjusted (nepřizpůsobiví); (d) Stressed (vystresovaní).
Pikkarainen et al., 2021	Narativní (biografický) rozhovor.	3 potřeby dle teorie sebeurčení (SDT): (a) Kompetence; (b) Sounáležitost; (c) Autonomie.	(a) Withdrawing; (b) Struggling; (c) Carrying burdens.

Pozn. U termínů (např. názvů metod), pro něž se nepodařilo dohledat etablovaná česká varianta názvu, bylo ponecháno anglické označení.

2.3.2 Studie typologií předčasných odchodů

Výzkumné metody a výzkumný vzorek

Šest z deseti sledovaných textů pochází ze severoamerického regionu. Jedná se o kvantitativní studie zpracovávající data z velkých, často národních, databází (Bowers & Sprott, 2012a; Bowers & Sprott, 2012b; Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; McDermott et al., 2017; McDermott et al., 2018). Z hlediska metod použitých pro vytvoření typologií dominují v kvantitativních výzkumech vícerozměrné analýzy (klastrová analýza; modelování růstových směsí; analýza latentních tříd), v jednom případě jsou „body obratu“ identifikovány pomocí korelační analýzy (McDermott et al., 2018). Smíšený přístup, konkrétně kombinaci dotazníkového šetření a na něj navazujících polostrukturovaných rozhovorů, zvolili izraelští výzkumníci (Etzion & Romi, 2015).

Z přehledu vyplývá, že kvalitativní studie ESL se ve větší míře objevují až v posledních letech, a to v evropském regionu, konkrétně v Rakousku, Finsku a Chorvatsku (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020; Ogresta et al., 2021; Pikkarainen et al., 2021). Právě kvalitativní studie mohou dle Huntové (2009) poskytnout holističtější a hlubší vhled do vlastních perspektiv žáků a interpretace jejich zkušeností spojených s předčasným ukončením studia. K tomu výzkumníci používají některý z typů kvalitativního rozhovoru. Zatímco první dvě z trojice analyzovaných kvalitativních studií usilují o výzkum problematiky bez ohledu na etnicitu a původ respondentů (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020; Ogresta et al., 2021), v nejnovější ze sledovaných studií se badatelé zaměřili na specifickou marginalizovanou skupinu finských, převážně romských, vězňů (Pikkarainen et al., 2021).

Teoretické koncepty vysvětlující jev

Při vysvětlování příčin a průběhu předčasných odchodů vychází autoři analyzovaných studií z těchto teoretických konceptů: Teorie ekologických systémů; perspektiva push/pull; integrativní stresový proces; koncept habitů, kapitálu a pole; teorie sebeurčení. Tyto teorie, které nyní blíže popíšeme, lze rozlišit podle toho, zda ESL sledují v kontextu dlouhodobé perspektivy životní dráhy žáka, či na něj nahlíží spíše jako na aktuální izolovaný důsledek životních změn. Nejčastěji ale výzkumníci fenomén nahlíží kombinací obou perspektiv (dlouhodobé i aktuální).

Bronfenbrennerova teorie ekologických systémů (1979) umožňuje zkoumat role rodičů, škol, učitelů a vrstevníků při rozhodování mladých lidí o odchodu. Perspektiva životní dráhy zdůrazňuje, že dropout by měl být vnímán jako důsledek sledu událostí, nikoli jako dopad jediné události či charakteristiky žáka (McDermott et al., 2017). Multifaktoriální povaha jevu vyplývá z osobního, rodinného a školního kontextu, v nichž faktory nepůsobí izolovaně, ale provázaně v rámci četných ekologií životů jednotlivců. Výzkumníci však současně zohledňují ty kontexty, které nepříměji souvisí s ESL (Ogresta et al., 2020). V kombinaci s perspektivami push/pull (tlaku a tahu) poskytuje ekologický model také vhodné východisko pro systematické zkoumání působení faktorů v různých kontextech (McDermott et al., 2018). Push/pull teorie zdůrazňují, že především faktory související se školou odrazují žáky od dalšího studia (Bradley & Renzulli, 2011).

Integrativní stresový proces (teorie životního běhu) (Dupéré et al., 2015) vysvětluje ESL jako důsledek splnutí několika událostí, jejichž kombinace spouští proces opuštění školy. Může jít například o chronickou absenci žáků, kteří se potýkají s dlouhodobými nemocemi či psychickými obtížemi (Dupéré et al., 2015; Fortin et al., 2006), či o typ sociální nákazy, v jejímž důsledku spolu s ESL odejdou i jejich blízcí spolužáci (Dupéré et al., 2021). Tato konfigurace stresorů může zahrnovat jak bezprostřední faktory, tak faktory, které nejsou na první pohled závažné, působí ale v průběhu celého života a mohou žáka učinit ohroženějším školním neúspěchem (Dupéré et al., 2015).

Typologie vytvořené na základě Bourdieova konceptu habitu, kapitálu a pole zdůrazňují vztahové paradigma: Habitus (soubor dispozic) je vztahový koncept vnitřně spojený s „kapitálovým“ vybavením osob, které předčasně ukončují školní docházku. Mechanismus absolvování, či neabsolvování školy je tak vysvětlován „dědičností“ úspěchu, či neúspěchu, kterého jedinec ve vzdělávání dosáhne. Mezigenerační přenos dosaženého vzdělání zůstává významným faktorem části předčasných odchodů, který se nejvýrazněji projevuje u žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statusem (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020).

Podle teorie sebeurčení (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020) lze odchod ze školy chápat jako hledání vlastního sebeurčení, tedy jako cestu k naplnění potřeb, jejichž uskutečnění se během vzdělávání nepodařilo docílit. ESL proto hledají uspokojení svých požadavků v náhradních zdrojích a odchází ze školy, která je frustrovala, do prostředí, v němž lépe saturují své potřeby (Pikkarainen et al., 2021).

2.3.3 Typy předčasných odchodů

Aby byla typologie klinicky užitečná, musí maximalizovat rozdíly mezi skupinami a minimalizovat rozdíly uvnitř skupiny (Janosz et al., 2000). Vhodnou strategií pro seskupení překrývajících se typů, které jednotlivé studie identifikovaly, do kategorií, se ukázalo jejich třídění dle hlavních charakteristik ESL a následné seskupení dle vzájemné korespondence těchto rysů. Napříč studiemi se podařilo nalézt pět dostatečně signifikantních, opakujících se a vzájemně odlišitelných charakteristik skupin, z nichž bylo odvozeno pět kategorií ESL, které představuje tabulka 2. Jednotlivé kategorie jsou pak blíže popsány níže.

Tabulka 2

Korespondence typů ESL v jednotlivých studiích

	Tiší (obtížně identifikovatelné důvody)	Odpojení (nízká školní angažovanost)	Nepřizpůsobiví (problémy s chováním)	Neúspěšní (akademické obtíže)	Znevýhodnění (nepříznivá životní situace, významné obtíže)
Janosz et al., 2000	Quiet	Disengaged	Maladjusted	Low-achiever	–
Fortin et al., 2006	Uninterested in school t.	–	School and social adjustment difficulties t.; Antisocial covert behavior t.	–	Depressive t.
Bowers & Sprott, 2012a	Mid-decreasing	–	Low-increasing	–	–
Bowers & Sprott, 2012b	Quiet; Involved	Jaded	–	–	–
Etzion & Romi, 2015	Suspended	Loners	Sociabilist; Alienated	–	–
McDermott et al., 2017	Quiet	Instability	High adversity	–	–
McDermott et al., 2018	Quiet	Instability	High adversity	–	–
Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020	–	Status-oriented; Disoriented; Escapist	Non-conformist	–	Ambitious; Caring; Resigned
Ogresta et al., 2021	Quiet	–	Maladjusted	Poor academic achievers	Stressed
Pikkarainen et al., 2021	–	Withdrawing	–	–	Carrying burdens; Struggling

Tiší. Tiší vykazují navenek jen málo problémů, jejich studijní výsledky se pohybují okolo průměru. Nemají kázeňské a zůstávají bez povšimnutí, dokud se sami nerozhodnou školu opustit (Bowers & Sprott, 2012b; Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; Ogresta et al., 2021). To je znepokojivé, neboť existuje zdánlivě málo ukazatelů, které vysvětlují okolnosti směřující k opuštění vzdělávací dráhy. Podle Bowerse a Sprotta (2012a) nejsou odchody těchto žáků způsobeny primárně obtížemi ve vzdělávání, ale podceněním sociálních aspektů školní docházky, což vede k slabým sociálním vazbám ke školnímu kolektivu. Žáci si ve škole nevytváří dostatečné sociální sítě (*social network*), které jsou podmínkou pro čerpání sociální opory (*social support*) (Kebza, 2005). Při obtížích proto nenaleznou ve škole dostatečnou podporu (Bowers & Sprott, 2012a; Ogresta et al., 2021). Tito žáci jsou náchylní k rychlému zhoršení v důsledku vnějších faktorů (Fortin, et al., 2006; Janosz, et al., 2000) a postupnému odpoutávání se od školy (Bowers & Sprott, 2012a). Ve srovnání s ostatními typy sdílí tiší nejvíce charakteristik s úspěšnými absolventy, na rozdíl od nich však vykazují mírně vyšší úroveň depresivity (McDermott et al., 2018; Ogresta et al., 2021) a častěji deklarují prožívání nudy ve výuce (Fortin et al., 2006; McDermott et al., 2018). Skupina tichých je ve všech studiích nejpočetnější. Spadá do ní třetina (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000) až polovina (Bowers & Sprott, 2012b; McDermott et al., 2017) respondentů.

Odpojení. Tento typ sdružuje žáky lhostejné k procesu vzdělávání, u nichž je „očekávan“ odchod ze školy. Nemají rádi školu, obtížně vychází s učiteli a ostatními žáky, výuka jim připadá nezajímavá, vzdělání přiznávají malou hodnotu, s čímž souvisí vysoké absence (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Podle amerických výzkumníků (McDermott et al., 2017; McDermott et al., 2018) přebírá část ohrožených žáků proklamovanou lhostejnost vůči škole od svých rodičů a tento postoj v rodině sdílí, v důsledku čehož se pro ně škola stává spíše marginální institucí s nejasným významem. Příčinou nedostatečné identifikace se školou může být také časté stěhování či nízký zájem rodičů o děti a jejich vzdělávání. Nižší školní angažovanost však nemusí ve všech případech ústít ve školní neúspěch. Zatímco Bowers a Sprott (2012b) označují známky těchto žáků za výrazně podprůměrné, podle Janosze et al. (2000) dosahují mírně nadprůměrných výsledků. Příčinou stažení se ze školy proto nemusí být primárně negativní vnitřní postoj aktéra ke vzdělávání. Odchod může být také sekundárním důsledkem odmítání ze strany školy a spolužáků, s nímž se zpravidla

setkávají žáci pocházející ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, pro které může být odchod ze vzdělávání snahou vymanit se z nepřátelského prostředí (Pikkarainen et al., 2021).

Nepřizpůsobiví. S předchozí skupinou sdílejí nepřizpůsobiví především nízkou školní angažovanost. Od odpojených se však nepřizpůsobiví liší delikventním chováním (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000), jež se projevuje ve škole (např. konflikty s učiteli a spolužáky, nerespektováním školních pravidel, šikanou) či mimo ni (např. vandalismem, krádežemi, drobnou kriminalitou). Jejich školní výsledky jsou zpravidla podprůměrné, mají obtíže na akademické, behaviorální i motivační úrovni (Janosz et al., 2000). Kvůli nadměrnému absentérství, které zpravidla doprovází zmíněný nedostatečný prospěch, musí v mnoha případech opakovat ročník (McDermott et al., 2017). Příčiny těchto odchodů lze považovat za interní (Ogresta et al., 2021), a proto je obtížné zvrátit proces vyloučení ze školy, či opuštění vzdělávací dráhy pomocí intervencí. McDermott et al. (2017) tuto skupinu charakterizují jako mladistvé, kteří se potýkají s „nepříznivými životními situacemi“ (*high adversity*), především (vlastním) delikventním chováním, pěstounskou péčí či bezdomovectvím, a tvrdí, že ve srovnání s ostatními typy je u nich nejvyšší šance, že se při dostatečné podpoře vrátí do školy a úspěšně dokončí vzdělání.¹⁸ V McDermottově výzkumu však do tohoto typu spadalo pouze 3,28 % respondentů¹⁹ a jde o ojedinělé výzkumné zjištění.

Neúspěšní. Obecnou charakteristikou této skupiny je neschopnost splnit studijní nároky školy a s tím související nedostatečné úspěchy ve vzdělávání (Janosz et al., 2000). Tito žáci označují za důvod svého odchodu ze vzdělávání špatné školní výsledky. Studijní neúspěch je kombinací nepříznivých vnitřních a vnějších okolností. Za interní příčiny školního neúspěchu ESL označují své nedostatečnému úsilí a nedostatek motivace, které mají za následek absentérství a špatné hodnocení. Za negativní vnější faktory zpravidla označují nízký zájem rodičů o vzdělávání či logistické obtíže při dojíždění do školy (Ogresta et al., 2021). Přestože pouze málo typologií vyčleňuje tuto skupinu jako svébytný typ, kvantitativní analýzy dat (Bowers & Sprott 2012a; McDermott et al., 2018) opakovaně ukazují, že opakování ročníku (především v důsledku nedostatečných školních výsledků) je poměrně přesným prediktorem předčasného odchodu ze vzdělávání.

¹⁸ Podle analýzy McDermottové et al. (2017) dokončilo střední školu 66,6 % žáků zahrnutých do typu *high adversity* (14,3 % z nich získalo i vysokoškolský diplom).

¹⁹ Jednalo se o 63 účastníků z celkem 1 942 ESL.

Znevýhodnění. Tito žáci se během školní docházky potýkají s vysoce stresujícími životními událostmi, které pro ně představují klíčové body obratu jejich vzdělávací dráhy. Mezi tyto události patří například závažné psychické obtíže a zdravotní handicapy (Fortin et al., 2006), péče o blízkou osobu, nutnost začít pracovat v důsledku ztráty rodinné podpory (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020), diskriminace na základě etnicity (Pikkarainen et al., 2021) a další. Přestože tuto skupinu tvoří žáci s různou mírou školní angažovanosti, jejich prospěch a chování se zpravidla nevyvíkaly průměru (Fortin et al., 2006), dokud se v jejich životě neobjevila výrazně nepříznivá událost vedoucí k negativním změnám (ztrátě zájmu o školu, zhoršujícím se známkám, opakování ročníku, kázeňským problémům, konzumaci návykových látek, pocitům bezmoci a dalším), které nastartovaly proces odchodu ze vzdělávání (Ogresta et al., 2021). Podle rakouských výzkumnic (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) tito mladiství v rozhovorech deklarují pozitivní vztah ke vzdělávání a snaží se svůj nízký sociální kapitál kompenzovat pozdějším návratem do vzdělávacího systému či navazováním vztahů s lidmi s vysokými akademickými ambicemi.

2.3.4 Souhrn zjištění

Cílem analýzy bylo systematicky zmapovat aktuální studie typologií ESL (pocházející z let 2000 až 2021) a vytvořit přehled z nich vycházejících výzkumných zjištění. Přehledová studie přináší tři hlavní zjištění:

- (1) **Rostoucí zájem o téma.** Rozsah literatury dokládá, že zájem o téma předčasných odchodů ze vzdělávání v posledních letech narůstá. Důvodem může být, dle některých autorů (Etzion & Romi, 2015; Janosz et al., 2000), vědomí, že vhodná typologie, která dostatečně objasňuje důvody a proces odchodů ze vzdělávání, se stává relevantním východiskem pro intervenční program. Podrobná a v datech podložená znalost problému tak může napomoci jeho řešení.
- (2) **Tendence ke generování stále nových typologií.** Studie dokumentuje obecný trend sociálněvědního výzkumu, kde je snahou každého výzkumníka vytvořit vlastní unikátní typologii či teorii. Typologie předčasných odchodů se vždy budou odlišovat v závislosti na kontextu dané země, neboť různé vzdělávací systémy mají různou délku povinné školní docházky, různě segmentované typy středních (a jiných) škol,

odlišnou strukturu průchodu vzdělávací dráhou a podobně. Přehledová studie přesto doložila, že výzkumníci nezdůrazňují používají pro stejné věci jiná jména.

- (3) **Korespondence typů napříč typologiemi.** Přestože výzkumníci vycházejí z různých teoretických konceptů a analyzují data z odlišných vzdělávacích systémů, podařilo se napříč studii nalézt pět signifikantních, opakujících se a vzájemně odlišitelných typů předčasných odchodů, z nichž bylo možné syntetizovat jakousi „univerzální“ typologii. S ohledem na tento výsledek se nebudu v empirické části disertační práce snažit o vytvoření další „unikátní“ typologie ESL, ale zkusím ověřit, zda je vyvozená „univerzální“ typologie platná v českém kontextu, tedy zda se zkušenostní profily respondentů shodují s charakteristikami některého z pěti typů ESL (tiší, odpojení, nepřizpůsobiví, neúspěšní, znevýhodnění).

Samotné výsledky přehledové studie ukazují, že mladí lidé, kteří předčasně opouští vzdělávání, jsou heterogenní skupinou. Nejstarší sledovaná studie (Janosz et al., 2000) stanovila na základě analýzy školních charakteristik dvou nezávislých skupin respondentů čtyři typy ESL. Tato typologie byla založena na třech školních osách – nepřizpůsobení chování, odhodlání a (studijním) úspěchu. Pozdější studie (Bowers et al., 2012; Fortin et al., 2006) tento pohled rozšiřují a vysvětlení předčasného odchodu hledají v kombinaci faktorů souvisejících se zkušenostmi mladých lidí se vzděláváním, jejich emoční a duševní pohodou, chováním a v některých případech také s rodinným zázemím (McDermott et al., 2018; Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020; Ogresta et al., 2021). Tím dokládají, že ne všichni žáci, kteří předčasně opustili školu, mají nízkou studijní výkonnost.

Dále se podařilo identifikovat několik faktorů významně ovlivňujících proces opouštění studia (prospěch, školní angažovanost, problematické chování, duševní zdraví, podporu rodiny). Mezi výzkumníky však nepanuje shoda v tom, zda přesnější predikci poskytují vnitřní (např. osobní a sociální), či vnější faktory (např. prostředí). Janosz et al. (2000) považuje za zásadní činitele pro rozpoznání „rizikových“ žáků vnitřní faktory, Bowers a Sprott (2012a) naopak na sekundární analýze dat 5 400 amerických středoškoláků dokládají, že předčasné odchody ze středních škol lze přesněji predikovat pomocí vnějších faktorů, například na základě opakování ročníku, či známek přidělených učitelem. I přesto, že tyto proměnné mohou u některých typů ESL předpovídat studijní neúspěch (Bowers & Sprott 2012a; McDermott et al., 2018), se ukazuje, že proces ESL má charakter komplexního

fenoménu, který vzniká souběhem více faktorů (Dupéré et al., 2015). Ty mohou „odlišnými způsoby ovlivňovat různé žáky, či dokonce odlišnými způsoby ovlivňovat stejného žáka v různých obdobích“ (Tesseneer, 1958, s. 143). Tyto závěry naznačují, že je při vytváření typologií vhodné sledovat faktory z různých kontextů, které na žáky během jejich dospívání působí (např. prostředí domova; školy; vrstevnických a sociálních vztahů) (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007). Zajímavým zjištěním je rozdílné vnímání procesu předčasných odchodů výzkumníky a aktéry. Zatímco vědci (především autoři kvantitativních studií) měli tendenci zaměřovat se na dlouhodobé nepříznivé životní okolnosti respondentů a na ESL nahlížet jako na dlouhotrvající proces odpoutávání se od školy (McDermott et al., 2018), žáci popisující své zkušenosti s odchodem ze střední školy hledali vysvětlení spíše v krátkodobých „zlomových“ událostech a odchody často vnímali jako důsledek náhlé nepříznivé změny – bodu obratu (Dupéré et al., 2015).

Záměr však narazil na řadu úskalí. Vyhledávání textů poukázalo na jejich úzké geografické ohraničení. Téměř všechny studie pocházely z oblasti severoamerického a evropského regionu, přestože se fenomén ESL (především výzkum jeho prediktorů) těší vědeckému zájmu i v dalších částech světa (např. Adelman et al., 2018; Espinoza et al., 2020; Shi et al., 2015). Zůstává tedy otázkou, zda je výzkum typologií ESL natolik specifickým tématem, že mu dosud není věnována pozornost na globální úrovni, či je pouze obtížné nalézt kvalitní studie v anglickém jazyce z jiných než euroamerických regionů. Jeví se proto žádoucí provést kvalitativní studie v dalších národních populacích. Z přehledové studie současně vyplývá, že v současnosti nemáme dostatečné znalosti, které by přesvědčivě objasňovaly okolnosti vedoucí k odchodu ze vzdělávání jedinců sdružených v nejpočetnějším a nejčastěji identifikovaném typu ESL – tichém (quiet) odchodu. Tito žáci sdílí s úspěšnými absolventy mnoho charakteristik a jejich studijní dráha se od „standardních“ žáků výrazně neodlišuje. Díky části studií sice víme, že tito jedinci jsou náchylnější k psychickým obtížím (McDermott et al., 2018; Ogresta et al., 2021) a mají obtíže se zvládnutím negativních vlivů prostředí (Fortin, et al., 2006; Janosz, et al., 2000), stále však neznáme přesné příčiny a mechanismy jejich odcházení. Oprávněně lze proto pochybovat o analytické využitelnosti tohoto typu. Citovaní výzkumníci do něj totiž často zařazovali respondenty, kteří nevykazovali výraznou definiční charakteristiku, a jedná se tak o jakousi „zbytkovou“ kategorii.²⁰

²⁰ Za tuto relevantní připomínku děkuji jednomu z recenzentů mého článku, v němž jsem představoval dílčí výsledky disertačního výzkumu.

2.4 Výzkumné mezery

V disertační práci se zabývám několika oblastmi, které dosud nebyly dostatečně prozkoumány v rámci výzkumu předčasných odchodů ze vzdělávání. Dosavadní studie se zaměřují převážně na kvantitativní analýzu faktorů vedoucích k tomuto jevu, méně pozornosti bylo dosud věnováno hlubšímu porozumění subjektivním zkušenostem žáků, kteří nedokončili maturitní studium. V českém kontextu se jedná o zvláště významnou mezeru, neboť nemáme dostatek kvalitativních studií zaměřených na to, jak samotní žáci vnímají svůj studijní neúspěch a jaký vliv má tato zkušenost na jejich další životní dráhu. Významným příspěvkem reflektujícím toto téma na vzorku žáků, kteří opakovaně neuspěli u maturitní zkoušky, je výzkumný projekt DRAMA (Novotný et al., 2023), zmíněný v úvodních kapitolách.

Ambicí mé práce je přinést vhled do žitého světa neúspěšných žáků, neboť jejich pohled se, jak dokládají zahraniční výzkumníci, významně liší od vnímání fenoménu jinými aktéry: Zatímco učitelé se ve své perspektivě zpravidla soustředí na kurikulum nebo vzdělávací výsledky (Topping, 2011), žáci se zaměřují spíše na sociální a emocionální aspekty (Weller, 2007). Různí aktéři předčasných odchodů současně přikládají rozdílnou důležitost stresorům spjatým s tímto procesem (Jindal-Snapeová a Miller, 2008): Dospělí věnují pozornost dopadu velkých změn, zatímco dospívající si mohou více uvědomovat drobné, ale často se opakující konflikty s učiteli a vrstevníky. Jednotliví aktéři proto mohou odlišně vnímat klíčové aspekty předčasných odchodů. Porozumění perspektivě žáků tak může pomoci odhalit témata, která jsou významná právě pro ně, a objasnit, jaké konkrétní významy jim přikládají.

Další výzkumnou mezerou je absence studií, které by porovnávaly charakteristiky českých žáků, kteří předčasně opustili maturitní obory, s existujícími zahraničními typologiemi. Ačkoli existují rozsáhlé zahraniční výzkumy zabývající se různými typy předčasných odchodů ze vzdělávání (např. Fortin et al., 2006; McDermott et al., 2017), nebyly dosud aplikovány v českém prostředí. V disertační práci se proto snažím zjistit, do jaké míry charakteristiky předčasných odchodů mnou sledovaných respondentů korespondují s rysy jednotlivých typů syntetizovaných ze zahraničních typologií a jaká specifika českého vyššího sekundárního vzdělávání z tohoto srovnání vyplývají.

Získané poznatky mohou přinést podněty pro vývoj preventivních opatření a intervencí, které budou lépe cílit na potřeby ohrožených žáků, a tím mohou přispět ke snížení míry

předčasných odchodů ze vzdělávání v České republice. Cílem této práce je nejen zaplnit uvedené výzkumné mezery, ale také přispět k lepšímu porozumění komplexnímu fenoménu předčasných odchodů z maturitních oborů.

3 Metodologie výzkumu

Vzhledem k povaze zkoumaného fenoménu a stanoveným cílům práce jsem zvolil kvalitativní výzkumnou strategii, která umožňuje dosáhnout holističtějšího a hlubšího vhledu do zkoumaného problému (Hunt, 2009). Jejím prostřednictvím se snažím nahlédnout do vlastních perspektiv žáků (aktérů předčasných odchodů), porozumět jim a interpretovat jejich zkušenosti s předčasným odchodem z maturitních oborů.

3.1 Volba výzkumné strategie

Výzkumnou strategií je interpretativní fenomenologická analýza (IPA), kterou v polovině 90. let 20. století vytvořil britský psycholog Jonathan A. Smith pro potřeby kvalitativní analýzy fenoménů zkoumaných v psychologii zdraví (Smith, 1996) a kterou dodnes rozvíjí pro potřeby dalších oborů. Při získávání dat a při jejich zpracovávání proto vycházím především z manuálu IPA (Smith et al., 2009) a návazných textů, které jej doplňují a rozšiřují.

Perspektiva IPA je vystavěna na třech, spolu provázaných, pilířích²¹ – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu (Smith et al., 2009; Smith & Osborn, 2003), jejichž funkci a význam popíši v následujících odstavcích.

Fenomenologie vychází z filozofických prací Edmunda Husserla a jeho následovníků, již přispěli k pochopení subjektivní zkušenosti a významu interpretace ve výzkumu. Úkolem fenomenologie je odkrýt samu podstatu věcí, tedy to, jak se tyto entity jeví nám samotným (Husserl, 1913/2015).²² Heidegger (1927/2018) považuje fenomenologii především za vědecký přístup (metodu) vymezující, co můžeme zkoumat (zkoumat můžeme to, co se nám jeví) a jakým způsobem můžeme odhalovat podstatu zkoumaného (tuto podstatu lze odhalovat pomocí analýzy vlastního vědomí). Fenomenologie tak umožňuje prozkoumat hloubku a bohatost individuálních zkušeností, akcentuje důležitost perspektivy respondentů a zajišťuje, aby jejich hlas a zkušenosti byly podstatou výzkumu. Díky tomu lze odhalit jedinečné poznatky o tom, jak lidé vnímají a interpretují svůj svět – v kontextu mého výzkumu to, jak žáci-respondenti utvářejí smysl svých zkušeností s předčasným odchodem z maturitních oborů.

²¹ Metaforu „tří pilířů“ jsem převzal od Koutné Kostínkové a Čermáka (2013).

²² V závorce nejprve uvádím rok 1. vydání originálu, za lomítkem poté rok vydání překladu, z něž jsem čerpal.

Hermeneutika zdůrazňuje zásadní význam interpretace v porozumění subjektivním zkušenostem na základě jejich popisu pomocí řeči. Připomíná, že jednotlivci konstruují svou vlastní realitu a výzkumníci se snaží tyto konstrukce prozkoumat do hloubky pomocí analýzy toho, jak respondenti o daných skutečnostech hovoří. K tomu využívají rekurzivní proces porozumění celku analýzou jeho částí (celek–část) a naopak (část–celek), známý jako princip hermeneutického kruhu (Gadamer, 2010).²³ Výzkumník tak zpravidla nečte text souvisle (ve smyslu lineárně, chronologicky), ale opakovaně přechází od celku k částem a naopak, aby odhalil různé významové vrstvy sledované skutečnosti, což mu umožní hlubší vhled do komplexních fenoménů, mezi něž patří také předčasné odchody ze vzdělávání. Hermeneutika je v perspektivě IPA vždy dvojí – jako badatel předkládám jako výsledek svého snažení to, co „si jako výzkumník myslím, že si myslí mí respondenti“ (Smith et al., 2009, s. 80). Hermeneutické principy propojují výzkumnou pozici s perspektivami účastníků a zajišťují, aby jejich hlasy a zkušenosti byly ve výsledcích co nejpřesněji zastoupeny a pochopeny.

Idiografie zdůrazňuje jedinečnost a individualitu zkušeností každého člověka. Snaží se zachytit bohaté a podrobné zprávy účastníků prostřednictvím hlubkových rozhovorů a analýz. Podstatou idiografického přístupu je zaměření „na konkrétní jedince, kteří ve svém životě zažívají specifickou situaci nebo událost“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 12).

IPA jako komplexní výzkumná metoda poskytuje nástroje a postupy pro získávání, analýzu i interpretaci dat. Vzhledem k doporučení jejího autora jsem se ve výzkumu zaměřil na menší počet participantů dobře reprezentujících daný fenomén (Larkin et al., 2006). Smyslem IPA je totiž proniknout do jejich žitého světa²⁴ a co nejpřesněji porozumět, jaký subjektivní význam své zkušenosti dávají, jak ji „zesmyslňují“.²⁵ Rozsáhlý výzkumný vzorek dosažení tohoto cíle ztěžuje, neboť zpracování každého případu bývá vzhledem k množství fází analýzy, specifickému postupu a nutnosti hlubokého se ponoření do výpovědí při jejich

²³ Základní tezi hermeneutického kruhu lze shrnout jako předpoklad, že zvláštnímu lze rozumět pouze z obecného, jehož je součástí, a naopak (Schleiermacher, 1998).

²⁴ V tomto textu využívám výraz *žitý svět* jako překlad Husserlova termínu *Lebenswelt* (Husserl, 2006).

²⁵ V angličtině, rodném jazyce IPA, používají Smith a Osborn (2003, s. 54) pro tento, do českého jazyka obtížně přeložitelný výraz „zesmyslňování“, slovní spojení *sense-making*.

opakovaném čtení časově náročné. Proto je vhodnější využít menší, ale na data bohatý, vzorek (Smith et al., 2009).²⁶

3.2 Epistemická pozice

Epistemická pozice IPA je zakořeněna v pochopení toho, jak jednotlivci dávají smysl svému osobnímu a sociálnímu světu. Zdůrazňuje subjektivní zkušenosti respondentů a snaží se interpretovat tyto zkušenosti z jejich pohledu. Díky tomu, že zachycuje kontextově specifické situace, lze tato zjištění zasadit do sociálních a kulturních souvislostí a vytvářet relevantní zjištění (Charlick et al., 2016). Jelikož respondenty považuji v kontextu zkoumaného fenoménu za odborníky ve vztahu k jejich zkušenosti, vycházím především z konstruktivistického přístupu, který předpokládá, že realita je „specificky a lokálně konstruovaná a po formální i obsahové stránce závislá na individuální osobě nebo skupině lidí“ (Gulová & Šíp, 2013, s. 122). Výzkumná zjištění proto vnímám jako individuální, nikoliv však izolované, příběhy, kterými respondenti subjektivně popisují proces předčasného odchodu z maturitního oboru a význam tohoto odchodu (zkušenosti) pro svůj žitý svět. V dalších fázích analýzy se na základě porozumění těmto individuálním zkušenostem snažím jednotlivé případy propojit, abych z jedinečného vyvodil obecnější zjištění (Smith et al., 2009).

Epistemický postoj IPA je popisný i interpretační. Jeho cílem je reflektovat a pochopit, jak jednotlivci dávají smysl svým zkušenostem, zároveň však akceptuje stěžejní roli výzkumníka při interpretaci těchto zkušeností. Konstruktivistický přístup uznává, že vlastní přesvědčení a zkušenosti výzkumníka mohou ovlivnit interpretaci dat. Je proto nutno přiznat, že jako výzkumník jsem nedílnou součástí interpretace výsledků a zjištění prezentovaná v této práci proto nemohou (v prizmatu konstruktivismu) stát mimo mou osobu (Charmaz, 2006).

3.3 Výzkumné otázky

Pro naplnění cíle práce jsem stanovil tři výzkumné otázky. Prostřednictvím první výzkumné otázky se snažím porozumět subjektivní zkušenosti žáků, kteří předčasně opustili maturitní obory, a tuto jejich zkušenost interpretovat. Ve shodě s aktuálním poznáním (např. Archambault et al., 2022; Dupéré et al., 2015) vnímám předčasné odchody

²⁶ Například v rámci disertačního výzkumu považují Smith et al. (2009) za optimální zpracovat 4–10 případů.

ze vzdělávání jako procesuální jev. V logice IPA je primární výzkumná otázka formulována široce, aby zachytila zkoumaný fenomén v jeho komplexnosti:

VO1: Jak žáci, kteří nedokončili studium maturitního oboru střední školy, reflektují proces svého předčasného odchodu ze vzdělávání?

Na první otázku navazují další, specifičtější, výzkumné otázky. Smith et al. (2009) je doporučují nazývat otázkami sekundárními, neboť prověřují (a případně rozšiřují) existující poznání a zaměřují se na vybrané aspekty zkoumaného jevu. Smyslem druhé výzkumné otázky je strukturovat reflexi prožitých zkušeností samotnými aktéry:

VO2: Která témata spjatá s předčasným odchodem z maturitního oboru se ve zkušenostech respondentů objevují a jak o nich hovoří?

Prostřednictvím této otázky se snažím uspořádat „výzkumné pole“, identifikovat témata spjatá s předčasnými odchody, odhalit možné souvislosti mezi nimi a propojit je s existujícími teoriemi. Vzhledem k velkému množství témat, které IPA zpravidla generuje, je budu seskupovat (shlukovat) do nadřazených témat. Tato nadřazená témata poté budu prezentovat v mezipřípadové analýze.

Jednou z implikací interpretativního výzkumu je možnost vytváření nových typologií či revidování těch stávajících (Drulák, 2008, s. 20). IPA bývá využívána k porovnávání teorií a typologii je možné považovat za formu zobecnění podobnou teorii. Díky tomu můžeme ve zkoumané realitě nalézt nové struktury, popsat opakující se charakteristiky a propojit získané poznatky s existujícími koncepcemi. Prostřednictvím třetí výzkumné otázky však nebudu vytvářet novou typologii předčasných odchodů. Přestože obdobná česká typologie dosud neexistuje, nebylo by ji, vzhledem k povaze mého výzkumu a zvolené strategii výběru a zpracování dat, možné vytvořit tak, aby byla dostatečně validní. Smyslem této disertační práce není vytvořit novou typologii, ale ověřit, zda se zkušenostní profily zkoumaných českých žáků-respondentů shodují s některými z pěti typů ESL identifikovanými v „univerzální“ syntetizované typologii²⁷ a v jaké míře k této shodě (či neshodě) dochází:

VO3: Jaké typy předčasných odchodů lze identifikovat a jak se tyto typy shodují se syntetizovanou typologií předčasných odchodů?

²⁷ O utváření této typologie pojedává kapitola 2.3 Typologie předčasných odchodů ze vzdělávání.

3.4 Výzkumný vzorek

Již předvýzkum naznačil, že bude obtížné získat respondenty ochotné účastnit se výzkumu. Z tohoto důvodu jsem po dohodě se školitelem přistoupil ke dvěma rozhodnutím: (1) Pro spolupráci jsem oslovil vybrané učitele, ředitele, lektory neziskových organizací a další spolupracovníky²⁸ s prosbou o vytipování potenciálních účastníků výzkumu – tito spolupracovníci mi po souhlasu oslovených žáků na ně předali kontakt (telefon; e-mail); (2) Respondentům jsem nabídl finanční odměnu ve výši 1 000 Kč za realizovaný rozhovor.

Protože jsem předpokládal, že mezi fází oslovení respondentů a fází uskutečnění rozhovoru mohu ztratit část účastníků (respektive jejich zájem o účast), snažil jsem se v první fázi oslovit všechny potenciální účastníky, na něž jsem získal kontakt. Účelovým výběrem jsem takto získal šestnáct možných respondentů, kterým jsem poskytl podrobné informace o povaze výzkumu a zodpověděl případné otázky. V této fázi jsem dle předpokladu narazil na neochotu části informantů zapojit se do výzkumu. Buď jednostranně přerušili komunikaci, či účast v šetření odmítli s vysvětlením, že se o tomto pro ně choulostivém tématu nechtějí bavit. Tento postoj není vzhledem k citlivosti tématu překvapivý, jak upozorňují další výzkumníci (např. Novotný et al., 2023, s. 8). S některými respondenty jsem musel komunikovat po delší dobu, opakovaně jsem jim vysvětloval smysl výzkumu, poskytoval jim čas na rozmyšlenou a po několika týdnech je opět oslovil. Nakonec jsem se s devíti z nich, kteří potvrdili svůj zájem o účast ve studii, domluvil na osobním setkání a uskutečnil s nimi výzkumný rozhovor.²⁹ Všichni respondenti byli občany České republiky se zkušeností z českých středních škol. Data byla s přestávkami (způsobenými pandemií covidu-19) sbírána od července 2020 do května 2022. Během této doby se podařilo zmapovat osm případů, jejichž základní charakteristiky (platné v době výzkumu) zobrazuje tabulka 3.

²⁸ Jednalo se o osoby, které patří mezi autorovy známé, či mu byly doporučeny školitelem disertační práce.

²⁹ Většina setkání proběhla osobně, s výjimkou jediného, které se uskutečnilo formou videohovoru během nouzového stavu v únoru 2021 (Hynek).

Tabulka 3*Charakteristika výzkumného vzorku*

Pseudonym	Věk v době výzkumného šetření/ Věk odchodu z maturitního oboru	Vzdělávací dráha (typ školy, kategorie vzdělání)	Období odchodu z maturitního oboru ³⁰	Formální důvod odchodu/přechodu (konkretizace důvodu respondentem)
Cyril	27/20 let	gymnázium (K)	3. ročník	vyloučení (absence)
		technické lyceum (M)	3. ročník	vyloučení (nedostavení se ke zkoušce → neukončení ročníku)
Dana	19/18 let	konzervatoř (P)	2. ročník	přestup (po přerušení studia)
		gymnázium (K)	1. ročník	vlastní žádost (zanechání studia)
František	25/23 let	SOU (elektrikář) (H)	1. ročník	vyloučení (kázeňské problémy)
		konzervatoř (P)	4. ročník	přerušení (neukončení ročníku)
		konzervatoř (P)	MZ 5. ročník	neúspěch u MZ vyloučení (neukončení ročníku)
Gabriela	18/18 let	konzervatoř (P)	3. ročník	přerušení studia
Hynek	23/21 let	SOŠ 1 (inf. technologie) (M) SOU (kuchař-číšník) (H) SOŠ 2 nástavba (gastronomický management) (L/5)	1. ročník absolvoval MZ	přestup vyučení neúspěch u MZ
Iva	20/18 let	SOŠ (design skla) (M)	4. ročník	přerušení studia
		SOU (cukrář) (H)	1. ročník	přerušení studia (nástup do práce)
Jiří	17/17 let	SOŠ (uměleckořemeslné zpracování dřeva) (L/0) SOU (truhlář) (H)	2. ročník (studuje)	přestup
Kryštof	26/24 let	SOŠ (strojník požární techniky) (M)	MZ	neúspěch u MZ
		SOU (automechanik) (H)	(studuje)	

Pozn. MZ = maturitní zkouška. Pokud respondent přestoupil na jiný typ školy, jsou jednotlivé typy škol řazeny chronologicky. Pokud se respondent na danou školu vrátil po přerušení studia, je tato škola v jeho vzdělávací dráze zmíněna dvakrát (případ Františka). V závorce je uveden obor studia a specifikace důvodu odchodu ze studia.

³⁰ Pokud respondent v době rozhovoru studoval SOU, je tento fakt uveden jako *(studuje)*, pokud SOU úspěšně absolvoval, je tento fakt uveden jako *absolvoval*.

Pseudonymy jsem žákům přidělil chronologicky – abecední pořadí počátečního písmena pseudonymu odpovídá pořadí rozhovoru. Písmena A a B patřila účastníkům předvýzkumu, kteří se však nakonec odmítli zapojit do hlavní výzkumné fáze. Písmeno E patřilo respondentovi, kterého jsem ze vzorku vyřadil kvůli nesplnění kritérií (během setkání se ukázalo, že žák neodešel z maturitního oboru, ale přestoupil na jiný maturitní obor). Dvě respondentky, Gabriela a Iva, měly v době výzkumu „pouze“ přerušené vzdělávání. Obě však deklarovaly, že jde o pouhou formalitu (návrh na přerušení studia zpravidla vzešel ze strany školy) a návrat ke studiu odmítaly. V době výzkumu tak měli všichni sledovaní respondenti osobní zkušenost s předčasným odchodem z maturitního oboru.

3.5 Sběr dat a analytický přístup

Po čas výzkumu jsem se řídil doporučeními etického kodexu České asociace pedagogického výzkumu. Rozhovory se uskutečnily v místě, které vybrali sami respondenti, pokud jsme se nesetkali v Praze, přijel jsem za nimi. V úvodu setkání bylo každému respondentovi znovu vysvětleno zaměření výzkumu a jeho smysl. Účastníci byli seznámeni se způsobem zpracování dat, jejich využitím a bylo jim také připomenuto jejich právo z výzkumu kdykoliv odstoupit. Poté podepsali informovaný souhlas, jehož kopii obdrželi.

S každým respondentem byl pořízen polostrukturovaný rozhovor vedený z perspektivy IPA. Jejím cílem je „podrobné zkoumání žité zkušenosti jedince (...) způsobem, při němž aktér tuto zkušenost vyjádří vlastními pojmy“ (Smith et al., 2009, s. 39). Proto je důležitý detailní a bohatý popis respondentovy zkušenosti v první osobě, který výzkumník podporuje vhodnými otázkami. V perspektivě IPA by měl být tazatel aktivnější (než u narativního přístupu) a facilitovat odpovědi „na to, co bylo jen naznačeno (...) (např. otázkami typu: Jaký to mělo pro vás význam? Jak jste tomu rozuměla? Jak byste popsala...?)“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 39).

Rozhovory jsem nahrával na diktafon. Nahrávky jsem bezprostředně po rozhovoru doslovně transkriboval s využitím značek zachycujících relevantní neverbální aspekty (důraz; hezitační zvuky; pauzy; smích atd.) dle Leixové (2003).³¹ Jména osob, škol a měst, která byla v rozhovoru zmíněna, jsem anonymizoval tak, abych zabránil možné identifikaci žáků a škol.

³¹ Transkripční notace je součástí příloh práce. Některé z analyzovaných úseků však zaznamenáníhodné nonverbální informace neobsahovaly.

Přepisy rozhovorů jsem zaslal respondentům ke kontrole a k případnému doplnění. Výsledný text jsem vždy přečetl, opatřil prvotními poznámkami a na základě témat, která se v rozhovoru vynořila, jsem revidoval strategii vedení dalšího rozhovoru. Výsledný datový soubor tvoří osm přepisů rozhovorů v průměrném rozsahu 17 NS.³²

3.6 Postup analýzy

V první fázi jsem jednotlivé případy kódoval jako samostatné případové studie ESL. V analýze jsem postupoval chronologicky, od prvního rozhovoru. Pro dodržení idiografického principu (Smith & Osborn, 2003) jsem nejprve zpracoval každou analýzu samostatně jako svébytnou jednotku tak, aby byla oddělená od zjištění pocházejících z předešlých analýz.

Data jsem nejprve zpracoval prostřednictvím otevřeného kódování v softwaru MAXQDA. Při opakovaném čtení se vyjevovaly sady kódů (témata), které jsem postupně konceptualizoval do kategorií (Smith et al., 2009; Strauss & Corbin, 1999) podle vnitřní souvislosti (Švaříček & Šedřová, 2014). Teprve poté jsem porovnal jednotlivá zjištění, propojil je a hledal v nich společné vzorce. Tento přístup klade jisté nároky na výzkumníka, neboť předpokládá pečlivé oddělení myšlenek a nápadů souvisejících s předchozí analýzou. Jednotlivé kroky, které jsem při analýze provedl (dle Koutná Kostínková & Čermák, 2013), znázorňuje tabulka 4. Smith et al. (2009) vyzývají výzkumníky, aby kladli důraz na nultou fázi analýzy. Ta pomáhá zajistit, aby výzkumník „uzávorkoval“ své vlastní zkušenosti a interpretace tak vycházely z perspektivy účastníků. Z tohoto důvodu a pro zachování transparentnosti postupu přikládám nultou fázi IPA jako samostatnou podkapitolu.

³² Nejkratší přepis měl rozsah 12 NS, nejdelší 21 NS.

Tabulka 4

Schéma jednotlivých fází analýzy (IPA)

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Postup: Autor reflektuje svůj vztah k výzkumnému tématu, motivaci k jeho řešení a zkušenosti s ním.

Cíl: Posílení transparentnosti autora ve vztahu k tématu. Zajištění validity výzkumu.

1. Čtení a opakované čtení

Postup: Autor se opakovaným čtením snaží vcítit do případu pohledem respondenta. Chce být součástí jeho reality.

Cíl: Porozumění respondentově perspektivě.

2. První poznámky

Postup: Autor začíná s prvotní analýzou textu, zaměřuje se na detailní kódování a poznámkování textu.

Cíl: Vytvoření detailních poznámek k textu, prvotní kódování dat.

3. Rozvíjení témat

Postup: Autor interpretuje a uspořádává data.

Cíl: Redukování objemu dat, formulování vyvstávajících témat.

4. Hledání souvislostí napříč tématy

Postup: Autor organizuje témata a propojuje je.

Cíl: Vytvoření přehledu témat a určení vztahů mezi nimi (nadřazená, podřazená, protikladná aj. témata).

5. Analýza dalšího případu

Opakování předešlých fází u nového případu.

6. Hledání vzorců napříč tématy

Postup: Autor propojuje jednotlivé analýzy, hledá souvislosti mezi případy.

Cíl: Konceptualizace témat a zkušeností respondentů, identifikace „významných“ témat, znázornění vztahů mezi tématy.

3.7 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

O fenomén předčasných odchodů jsem se začal zajímat, když jsem jako začínající učitel nastoupil na střední školu ve velkém českém městě, která byla typická vysokou neúspěšností svých žáků. Tehdy mě překvapilo, jak přirozené pro všechny školní aktéry (učitele, žáky) je skutečnost, že jen výjimečně někdo úspěšně tuto školu absolvuje. Po roce jsem tuto školu kvůli stěhování opustil.

Později jsem se tímto tématem začal zabývat v rámci doktorského studia. Při hledání respondentů pro disertační výzkum jsem si uvědomil, jak obtížné je pro mě jako člověka s vysokoškolským vzděláním (byť pocházejícího z dělnické rodiny z jihomoravského venkova) kontaktovat respondenty, neboť ty, které jsem učil na předešlé škole, jsem z etických důvodů oslovovat nechtěl, a žádné jiné jsem osobně téměř neznal.

Díky rešerši odborné literatury jsem znal většinu „vlivných“ teorií předčasných odchodů a věděl jsem, že máme jejich empiricky podložené prediktory, statistické evidence a známe některé důsledky předčasného opuštění studia na životy neúspěšných absolventů, chyběly mi však informace, jak odchody ze vzdělávání prožívají sami aktéři a jak o něm přemýšlejí.

Postupně se mi různými metodami (které popisuji v jiné části práce) podařilo vyhledat respondenty ochotné zapojit se do výzkumu. K rozhovorům jsem přistupoval s minimálním očekáváním, protože jsem vycházel z heterogenní povahy ESL a předpokládal jsem, že i jejich zkušenosti a postoje budou různé. Při domlouvání rozhovorů nebyla většina z respondentů příliš komunikativní – bylo třeba jim opakovaně psát, mírnit jejich obavy z pro ně neznámé zkušenosti výzkumného rozhovor, a domluva setkání proto někdy probíhala i několik týdnů a měsíců.

U některých respondentů jsem si nebyl jistý, zda dorazí na místo schůzky. Všichni však dorazili a spolupracovali i v dalších fázích výzkumu. Vzhledem k citlivosti tématu jsem věnoval pozornost vytváření klidného prostředí při rozhovoru, opakoval jsem a varioval otázky a témata vzešlá z rozhovoru, abych porozuměl tomu, co a jak prožívali během studia a při jeho ukončování, a omezil tak možnost, že budu nevhodně položenou otázkou ovlivňovat odpověď.

4 Výsledky

Prezentaci výsledků disertačního výzkumu rozdělují do tří částí, které navazují na stanovené výzkumné otázky. Mým cílem je představit zkušenosti respondentů s předčasným odchodem z maturitního oboru a identifikovat a interpretovat to, co v této zkušenosti považují za významné. V celém textu proto usiluji o zachování subjektivní povahy výpovědí účastníků výzkumu, která je pro mě v této práci tím nejdůležitějším. Předložené analýzy a interpretace vždy vychází z hrubých dat (citací) z rozhovorů a z informací, které respondenti do přepisů rozhovorů doplnili. Některé výpovědi se mi podařilo doplnit o informace od rodinných příslušníků či škol. U takových dat v textu vždy uvádím jejich zdroj.

V první části (kapitole 4.1) představuji subjektivní zkušenosti osmi sledovaných respondentů ve zhuštěné formě jejich individuálních narací. Popisuji v nich základní charakteristiky studijní dráhy každého žáka, jeho zkušenost se studiem, percepci předčasného odchodu, způsob, jímž svou zkušenost „zesmyslňuje“, a témata, která s předčasným odchodem spojuje. V dalších částech tato zjištění rozpracovávám.

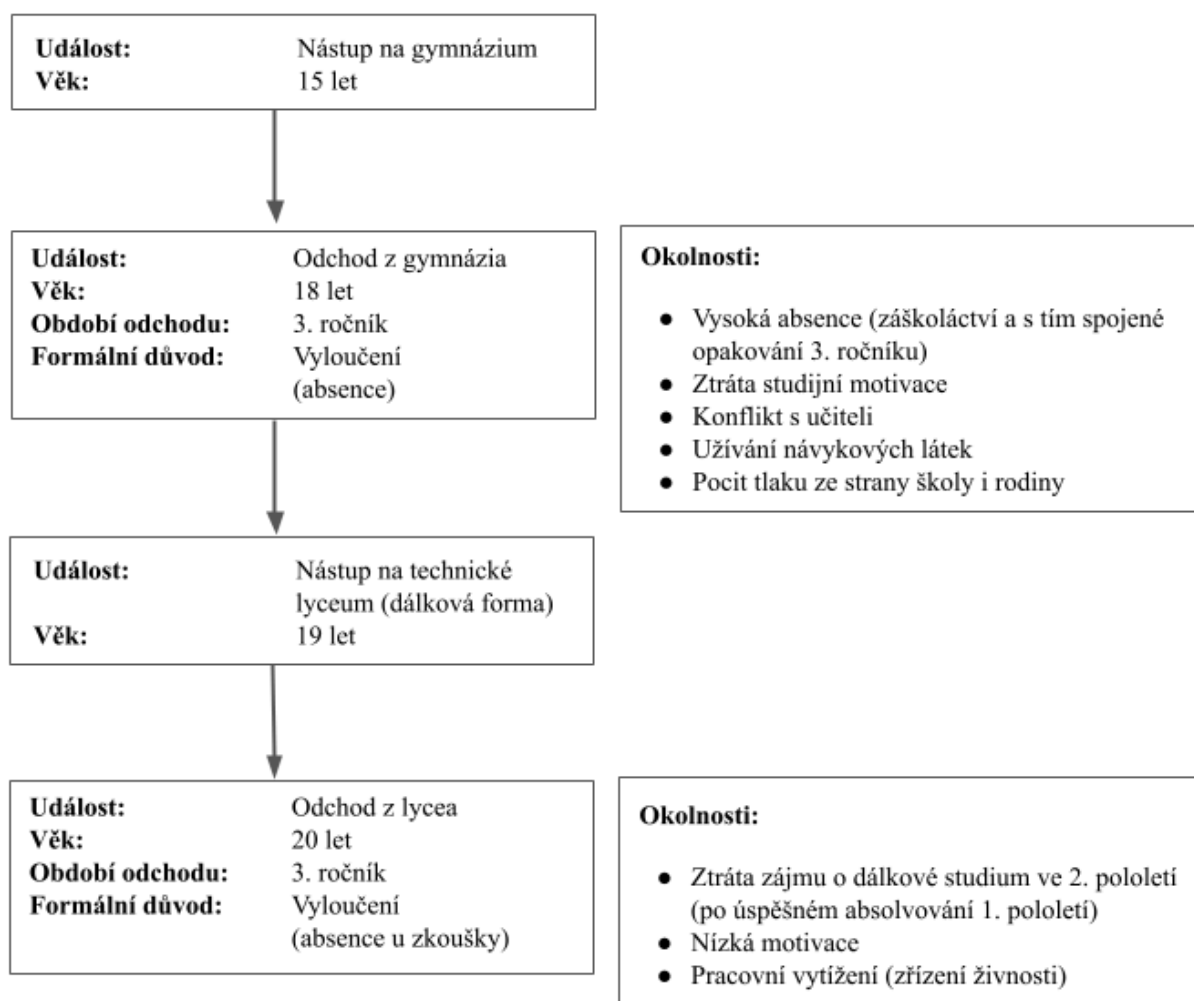
V druhé části (kapitole 4.2) strukturuji individuální výpovědi respondentů do obecnějších nadřazených témat, která seskupuji a propojuji s existujícími koncepty a výzkumnými zjištěními. Zaměřuji se také na to, jaké vztahy lze mezi těmito tématy identifikovat.

Ve třetí části (kapitole 4.3) se pokusím jednotlivé analýzy propojit a identifikovat, zda se charakteristiky některých případů shodují s existujícími zahraničními typologiemi.

4.1 Příběhy jednotlivých aktérů

Pro lepší orientaci v datech nejprve každý případ uvádím schématem zobrazujícím základní informace o daném respondentovi a jeho studijní dráze. Na ni navazují podrobnější narací popisující studijní dráhu a její percepci daným respondentem s důrazem na proces a okolnosti předčasného odchodu. Text doplňuji popisem relevantních lingvistických fenoménů. V závěru vymezuji významná témata daného případu. Strukturu „žitého světa“ se snažím co nejvíce přiblížit struktuře, v níž o své zkušenosti mluví samotní respondenti. Domnívám se totiž, že způsob, jakým komponují svou zkušenost, má pro její pochopení nepominutelný význam. Uvozovkami označuji jednak přímé citace z výpovědí respondentů, jednak jejich specifické slovní obraty (např. škola jako „systém“), které využívám v popisných pasážích. Citace delší než 3 řádky oddělují od ostatního textu a uvádím je menším písmem v samostatném bloku.

4.1.1 Cyril



Obrázek 2. Schéma Cyrilovy vzdělávací dráhy

Leitmotivem prostupujícím Cyrilovy zkušenosti je stres a tlak spojený se školním prostředím a očekáváními rodičů. Pochází z rodiny, v níž má formální vzdělání vysokou hodnotu, matka i otec pracují v akademických pozicích. Na základní škole se proto hlásil ke studiu na osmiletém, posléze i šestiletém gymnáziu, ani v jednom případě však neuspěl u přijímacích zkoušek. Při třetím pokusu byl úspěšný a po 9. třídě nastoupil na čtyřleté gymnázium. Sám za hlavní důvod volby této vzdělávací dráhy označuje snahu splnit přání svých rodičů.

Během studia začal Cyril pociťovat silný tlak jak ze strany školy, tak i rodiny. Tento tlak považuje za důsledek tehdejších vysokých očekávání svého okolí. Vnímá jej nejen v kontextu školních povinností, ale také ve smyslu toho, jak školní úspěch či neúspěch předurčí jeho budoucnost. Cyril vysvětluje, že vzdělávání na gymnáziu pro něj tehdy představovalo

(a stejný postoj zastává i v době výzkumu) nepřátelský „systém“, jenž vůči svým podřízeným (tedy žákům) používá výhradně „negativní motivaci“. Bylo pro něj proto obtížné poslouchat učitele, kteří „si svou autoritu nevybudovali, ale byla jim nějakým způsobem daná.“ Cyrilovy popisy „rozporu se systémem“ a z ní plynoucí „touhy nalézt vlastní cesty“ lze chápat jako symbolické vyjádření negativních pocitů a nedůvěry vůči institucionálnímu vzdělávání. Použité pojmy dokreslují jeho vnímání školy jako rigidního a „pseudoautoritami“ omezeného prostoru, který mu neumožňoval osobnostní rozvoj.

Od vysokých očekávání rodičů i školy se proto Cyril začínal postupně distancovat chozením za školu, kde trávil čas s kamarády, experimentoval s návykovými látkami (pravidelně kouřil marihuanu, vzpomíná na ojedinělé zkušenosti s psychedeliky) a věnoval se svým zálibám, především lezectví. Zpětně si uvědomuje, že jeho absence a rostoucí nezáměr byly symptomy hlubších problémů, které měly být řešeny v době jeho „mladické rebelie“. V této době se mu však nedostalo větší podpory a pochopení ani od učitelů, ani od rodiny. Ve 3. ročníku dosáhly jeho absence takové míry, že jej musel opakovat. Tuto událost považuje za zlom ve své vzdělávací dráze, protože opakování ročníku zesílilo pocíťovaný tlak rodičů, což označuje za poslední impulz, který vedl k odchodu nejen ze školy, ale i z domova. Cyril odjel na víkend ke kamarádům do jiného města a rozhodl se domů již nevrátit, protože „jsem už nějak nedokázal fungovat na té škole a asi jsem ani nedokázal fungovat dál jako s rodičema v tu chvíli doma.“

V novém městě se Cyril živil různými nekvalifikovanými brigádami, včetně práce v call centru. Díky známostem v lezecké komunitě získal po několika měsících možnost začít pracovat jako pomocník s výškovými pracemi. Po dvou letech od odchodu z gymnázia získává v tomto oboru živnostenské oprávnění. Výškovými pracemi se živí také v době našeho setkání a úspěchem, který v této profesi zažívá, zesmyslňuje svůj odchod z gymnázia: „Je mi dobře, příjmy mám jako parádní, dělám jako práci v zahraničí, která mě jako baví a ... a byla to jako složitá cesta.“ Nynější profesní identita je pro Cyrila podstatnou charakteristikou jeho osobnosti, skrz kterou reflektuje svůj přechod na pracovní trh jako správné rozhodnutí, protože do oboru nastoupil brzy a čas, který by „promarnil“ středoškolským i případným pozdějším vysokoškolským studiem, využil k vypracování se, díky čemuž vydělává násobně více peněz než jeho rodiče a bývalí spolužáci – absolventi vysokých škol. Zmiňuje, že si díky zakázkám v zahraničí zlepšil angličtinu a získal nové

dovednosti, které mu umožnily další kariérní růst. Současně připouští, že měl ve svém profesním růstu štěstí, které si však „nějakým způsobem musel jako zasloužit.“

Ve své reflexi se Cyril opakovaně vrací k reakcím svých rodičů na různé etapy jeho studijní dráhy. Toto téma je pro něj důležité, protože po odchodu ze školy s nimi musel znovu navazovat vztah:

Tak moji mamku z toho málem kleplo. A taťka v podstatě měl jako ten názor, ať jako si to dělám, jak chcu. Jestli si to chcu dělat tak a tak, ať si to tak dělám, jestli mně to nepude, tak to mně nepude a ne jemu. Jakože to tak nechal na mně a v podstatě jako moje mamka s tím měla strašně dlouho problém i teď to občas zmíní a v podstatě všichni se jí snaží uklidnit, ať je v klidu, protože já jsem jako šťastný a daří se mi.

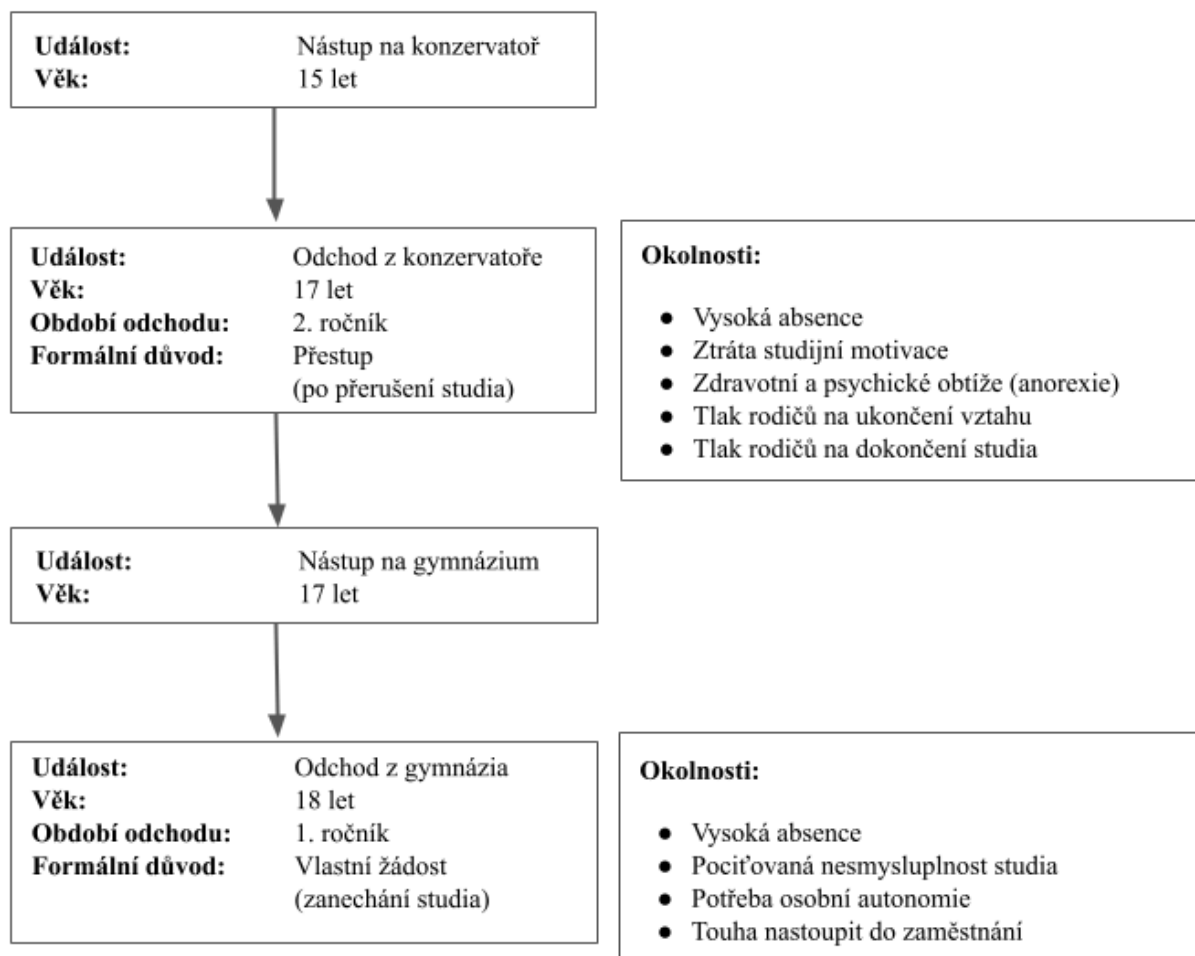
Cytil připouští, že pro jeho matku jde stále o neuzavřené téma. Opuštěním gymnázia rodičovský tlak na dokončení střední školy nevyrazil. Naznačuje, že zejména matčina očekávání hrála roli v jeho návratu ke středoškolskému studiu zhruba rok po odchodu z gymnázia: „Nebyli schopni skousnout to, že mám základku a nebudu mít střední, tak jsem začal chodit dálkově na školu v (staré město).“

Cytil byl přijat do 3. ročníku lycea ve svém rodném městě pod podmínkou, že zkoušky z předmětů, které na gymnáziu nestudoval, složí v průběhu školního roku. Na jednu z těchto zkoušek však nestihl kvůli zpoždění vlaku (či jeho výluce) včas přijet: „Volal jsem do školy, tam mně řekli, jako že je to jako blbý, že je to problém, že jsem se tam jako měl dostavit.“ Pocit zklamání, že i přes přípravu zkoušku kvůli vnější nepřízni nezvládl, jej v kombinaci s negativní reakcí školy vedl k rozhodnutí dále situaci neřešit a studium ukončit: „Tam mi jako v podstatě řekli, že asi nic, tak jsem jako nešel.“ V tomto okamžiku Cyril dle svých slov ztratil poslední zbytky motivace ke studiu.

Cytilův příběh ilustruje komplexní soubor faktorů, které vedou k předčasnému odchodu ze vzdělávání. Jeho zkušenosti ukazují, jak osobní konflikty, rodinná očekávání a nesoulad se školním systémem mohou vést k rozhodnutí opustit tradiční vzdělávací dráhu. Cyril vnímá svůj odchod ze školy jako zásadní krok k nalezení své identity a kariéry mimo tradiční školní systém. Z jeho zkušeností vyplývá několik témat, která jsou úzce propojena s odchodem ze školy.

- (1) **Absence motivace a zájmu:** Cyril opakovaně připomíná, že ho výuka na gymnáziu neoslovovala a neviděl v ní smysl pro svůj život. Tento nezáměr se projevil ve vysoké absenci (záškoláctví). Právě absence postupně vedla k jeho definitivnímu odchodu.
- (2) **Vliv rodiny:** Rodina hrála v počátečním rozhodnutí studovat gymnázium významnou roli. S rostoucím věkem se však Cyril začíná od rodiny odpoutávat. Jedním z hlavních důvodů je tlak ambiciózních rodičů na nadstandardní školní výsledky ve studiu školy, o jehož smyslu však sám Cyril pochybuje. Vliv rodičů vnímá negativně. S odchodem z gymnázia je proto současně opouští a stěhuje se do jiného města.
- (3) **Vnitřní rozpor se systémem:** Častým tématem Cyrilova vyprávění je rozpor mezi vlastními potřebami a tím, co mu školní „systém“ nabízel. Škola jako „systém (rozporů)“ představuje v jeho zkušenosti klíčový faktor, který přispěl k jeho rozhodnutí odejít.
- (4) **Seberealizace mimo školu:** Po opuštění školy našel Cyril cestu k osobnímu a kariérnímu růstu (svůj osobní rozvoj spojuje s rozvojem své kariéry) mimo formální vzdělávací struktury, což reflektuje jako významný pozitivní zlom ve svém životě. Popisuje, jak po odchodu začal pracovat a postupně se vzdělávat v oblastech, které ho opravdu zajímaly.

4.1.2 Dana



Obrázek 3. Schéma Daniny vzdělávací dráhy

Dana prožila dva odchody z maturitního oboru. Nejprve v sedmnácti letech opustila konzervatoř, z níž „pod tlakem“ rodičů přestoupila na gymnázium, jehož studium ukončila bezprostředně po dosažení plnoletosti. V době rozhovoru, který se uskutečnil necelý rok po této události, pracovala v keramické dílně a přivydělávala si brigádou v gastronomii. Proces jejího odchodu odráží složitou kombinaci rodinných, osobních a zdravotních faktorů. Specifikem Daniny studijní dráhy je skutečnost, že po celou dobu studia dosahovala výborných výsledků a učitelé i spolužáci ji považovali za člověka předurčeného ke studijnímu úspěchu.

Své rozhodování o středoškolském studiu popisuje Dana jako velmi nejisté. Přestože byla na základní škole třídní premiantkou, nechtěla studovat na gymnáziu, protože „jsem se jako úplně necítila na to, že chci studovat další čtyři roky jako nic“, a rozhodla se proto studovat

školu s uměleckým zaměřením. Vybírala mezi studiem uměleckoprůmyslové školy a taneční konzervatoře, na kterou nakonec nastoupila, neboť v tomto oboru spatřovala „větší potenciál“. Tuto volbu ovlivnila skutečnost, že pochází z „muzikální a taneční rodiny“. Danin otec je filharmonik a někteří ze sourozenců také studovali (či studují) umělecké školy.

Prostupujícími tématy Danina středoškolského studia jsou opakující se zdravotní a psychické obtíže (především anorexie, s níž se potýkala před nástupem na konzervatoř i během jejího studia) a její charakteristická a zdůrazňovaná skepse ke smysluplnosti formálního vzdělání. Respondentka nezpochybňuje obecný význam studia, sama pro sebe v něm však nespatřuje smysl. K tomuto tématu se vrací natolik často a vysvětlování svého odmítavého postoje věnuje tolik času, až se zdá, že usiluje, aby byl tento postoj k formálnímu vzdělávání vnímán jako charakteristický znak její osobnosti. Dana se během reflexe své zkušenosti postupně ujišťuje v tom, že zdravotní i osobní obtíže vedoucí k předčasnému odchodu ze vzdělávání vycházely primárně z nevyhovujícího rodinného prostředí a zesilovaly je konflikty s rodiči, kteří bránili jejímu partnerskému vztahu. To ilustruje soubor událostí následujících poté, co se Danini rodiče dozvěděli o jejím prvním partnerském vztahu:

Tehdy mi bylo šestnáct a já jsem si našla přítele o deset let staršího, žili jsme spolu nějakou dobu, rodiče o tom nevěděli. Mám hodně konzervativní rodiče, ortodoxní katolíky, potom na to nějakým způsobem přišli. Kvůli němu jsem nějakým způsobem začala zanedbávat i tu školu, protože jsem se snažila co nejvíc být s ním a tak. Potom na to přišli rodiče, začaly se na to nabalovat psychické problémy kvůli zásahu rodičů do toho vztahu. A do toho přišla ještě taková moje druhá vlna anorexie, kterou jsem vlastně trpěla několik let zpátky, což ta škola mi tím taky moc nepřidávala, když tam jako toho pohybu je fakt hodně, nestíháte a tak podobně, takže se to tak začalo všechno nějak kupit úplně v jednu situaci. Ale ten prvotní impulz toho odchodu ze školy byl prostě rodinný, osobní vztahy špatný, který jsem nezvládala.

Citát poukazuje na sekvenci obtíží, s nimiž se Dana musela vypořádat. Odchod ze školy reflektuje jako nesnadné, ale logické rozhodnutí, jež bylo výsledkem složitého procesu hledání sebe sama a vyrovnávání se s tlakem okolí. Dana vnímala, že škola je jedním z nástrojů rodičovské kontroly (například kvůli možnosti sledování její absence v elektronické třídní knize), z níž se chtěla za každou cenu vymanit. Přestože studovala obor, který ji celé dospívání bavil a přitahoval, neviděla v jeho absolvování smysl, což vedlo k vysoké absenci, která představovala počátek jejího opouštění studijní dráhy.

V procesu Danina odchodu je škola pozitivním aktérem, reakce ředitelství školy i učitelů hodnotí jako empatické a nápomocné. Vzpomíná, že třídní učitel a vedení školy se

v okamžiku, kdy zaznamenali nárůst její absence, snažili zjistit, co se děje, a hned jí nabízeli pomoc. Když se Dana nakonec rozhodla odejít, doporučila jí ředitelka studium pouze přerušit, což pro Danu hodně znamenalo: „Neodstoupili ode mě, že mi opravdu jako umožnili to studium pouze přerušit.“ Podobně vzpomíná na dobré vztahy s ostatními učiteli a spolužáky, které na konzervatoři měla. Připomíná, že většinu z nich její odchod šokoval, neboť ve svém ročníku studovala s nejlepším prospěchem.

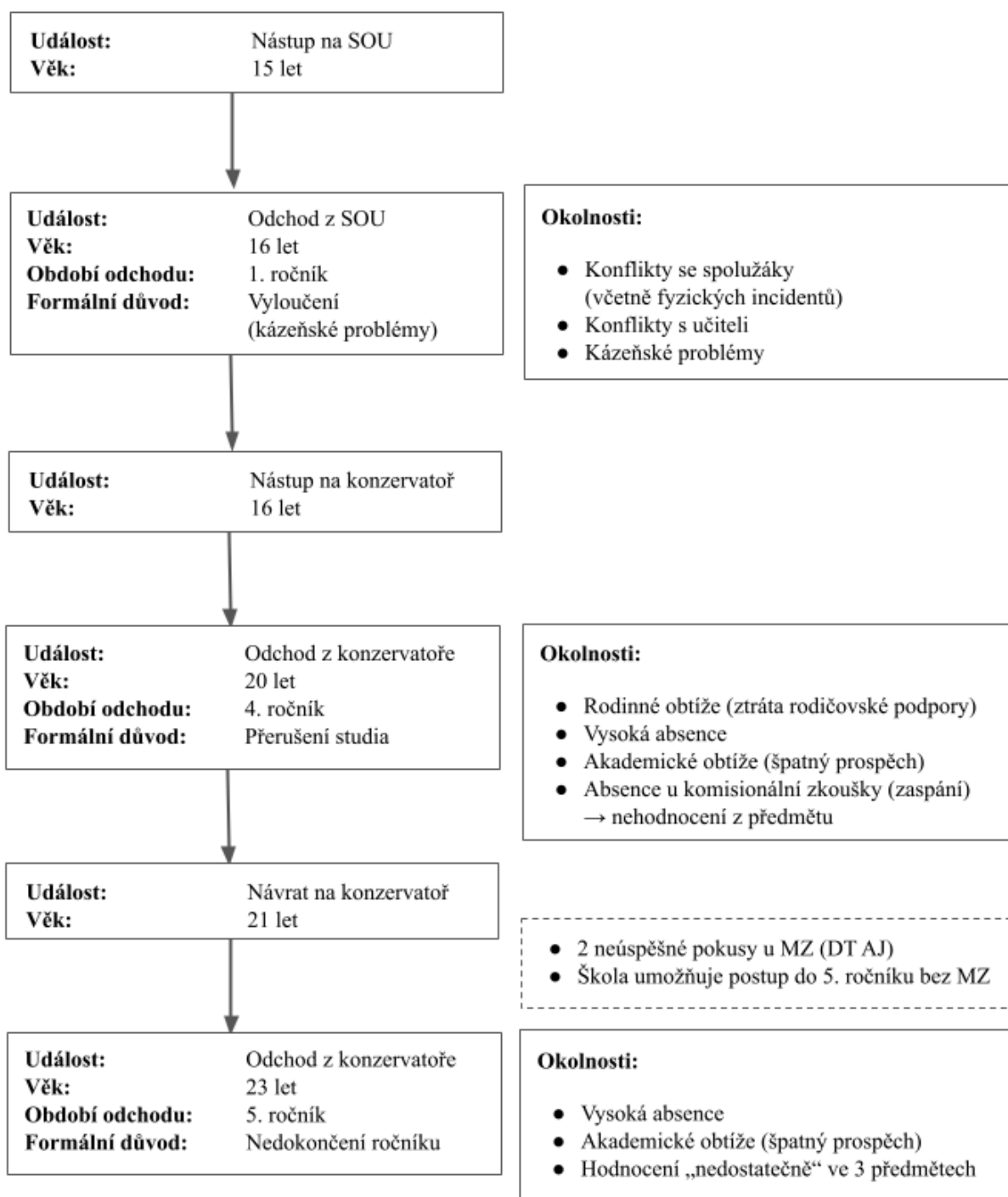
Přestože Dana chtěla po tomto odchodu začít na plný úvazek pracovat, byla svými rodiči „přinucena“ znovu nastoupit na maturitní obor: „Tehdy jsem nebyla ještě zletilá, takže rodiče jako špatně nesli to, že bych nebyla ve školním systému.“ Musela proto vykonat dodatečné přijímací zkoušky a v září roku 2019 nastoupila do 1. ročníku gymnázia. Vedení gymnázia jí totiž neumožnilo vykonat přestupové zkoušky do 2. ročníku, protože předchozí konzervatorní vzdělání nepovažovalo za dostatečné. Ani v nové škole však nenalezla smysl: „Furt jsem neměla asi úplně jasno v hlavě, nebo mi to nevyhovovalo, takže jsem pak vlastně po dvou měsících prezenčního studia přestoupila na dálkový.“ Na začátku roku 2020, kdy dosáhla zletilosti, gymnázium opustila a současně odešla od svých rodičů.

Dana vzpomíná na úlevu, kterou jí tento dvojitý odchod přinesl. Odráží se v jejím pocitu, že udělala to nejlepší, co mohla. V současné práci v keramické dílně nalézá smysl, především proto, že je pro ni „živější a atraktivnější“ oproti předchozí „školní rutině“. Středoškolské vzdělání pro ni není důležité a jeho význam ve svém životě považuje za zanedbatelný, zejména ve srovnání s významem, který pro ni má „reálná“ pracovní zkušenost, v níž se může realizovat. Pociťuje také „zklidnění“ rodinných vztahů: „Od toho odchodu jak od rodičů, tak z té školy se to zlepšilo minimálně po té vztahové stránce s rodinou.“ Opuštění vzdělávání popisuje nejen jako důsledek zdravotních a osobních obtíží, ale také jako nutnost nalézt uspokojení a nezávislost, po které toužila. Ve zkušenostech Dany se objevují tato významná témata spjatá s předčasným odchodem z maturitního oboru.

- (1) **Absence smyslu studia:** Od začátku středoškolského studia v něm Dana spatřovala stále menší smysl. Přestože její akademický výkon byl vynikající, vnímala, že jí škola neposkytuje to, po čem touží, především svobodu a seberealizaci. Tato zkušenost ji vedla k přehodnocení životních cílů. Uvědomila si, že tradiční vzdělávací dráha pro ni není správnou cestou. Místo toho našla smysl v práci a praktických činnostech, které jí poskytují větší pocit naplnění.

- (2) **Vliv rodiny:** Rodičovský tlak na ukončení vztahu s šestadvacetiletým mužem, k němuž se Dana v šestnácti letech „tajně“ přestěhovala, a na dokončení maturitního vzdělání reprezentovaný „vynuceným“ přestupem na gymnázium vnímá Dana jako příčiny vedoucí k rozvoji zdravotních potíží a s tím souvisejícím nárůstem absencí. Školu v tomto kontextu současně považuje za nástroj rodičovské kontroly.
- (3) **Psychické a zdravotní obtíže:** Toto téma doplňuje komplex důvodů vedoucích k opuštění školy. Dana nejčastěji zmiňuje vracející se „vlny anorexii“, které jí komplikovaly jak osobní život, tak školní docházku.
- (4) **Hledání osobní autonomie:** Odchod ze školy pro Danu znamenal vymanění se ze systému, který vnímala jako omezující. Skutečnost, že „viděla jako jediný východisko, prostě z té školy odejít, že to bude pro mě nejlepší“, ilustruje, jak důležitým krokem k dosažení osobní svobody tato událost byla. Dana svou zkušenost interpretuje jako odklon od tradičních společenských hodnot, které kladou důraz na formální vzdělání jako cestu k úspěchu. Pro ni samotnou však úspěch znamená něco jiného – najít práci, která ji baví, a žít život podle vlastních představ, mimo rámec očekávání rodiny.

4.1.3 František



Obrázek 4. Schéma Františkovy vzdělávací dráhy

František vnímá své studium především jako střetávání se s nepochopením některých učitelů, častými konflikty a opakovaným neúspěchem, ale také jako soupeření se svými „špatnými

stránkami“, kterých si je vědom. Vzdělávací dráha pro něj nebyla lineární cestou k cíli, ale řadou pokusů, odchodů a opakovaných návratů, které mu nakonec přinesly spíše frustraci než naplnění.

Respondent vzpomíná, že brzy po nástupu na základní školu se u něj projeví potíže s učením způsobené jeho dyslexií a dysgrafií. Přestože se školní systém pokusil reagovat na jeho specifické potřeby, zažíval František opakovanou frustraci z pocitu, že nezapadá do běžného školního kolektivu a že mu nerozumí. Hovoří o sobě jako o „nekontrolovatelném dítěti“, což odráží, jak náročné pro něj bylo zvládat školní disciplínu. Za osudovou událost považuje okamžik, kdy jej v 8. třídě jeho učitelka přivedla k tanci: „Založila čistě taneční klučičí skupinu a potom vlastně ono se to nějak rozvíjelo, že jsem jakoby zjistil, že ten pohyb není špatnej, že tanec není jenom pro homosexuály, takže jsem začal tančit víc.“

Tanec se pro něj stal natolik zásadním, že se v 9. třídě rozhodl pro studium některé z tanečních konzervatoří. Škola, kterou preferoval, však v daném roce nepřijímala nové žáky, na druhé konzervatoři zase neuspěl u přijímacích zkoušek. František se proto rozhodl pro praktické zaměření na odborném učilišti, kde začal studovat učební obor elektrikář.

Tato volba však nevedla k výrazné změně jeho chování. Už v 1. ročníku byl z učiliště vyloučen kvůli opakovaným konfliktům s učiteli a spolužáky. Způsob, jakými tyto konflikty řešil, vnímá František jako spravedlivý a správný. Cítí se „nevinně“, protože, jak vzpomíná, byl do těchto situací často vtažen okolnostmi. Tento náhled dokládá prvním incidentem se spolužákem, v nějž vyústil spor o noční klid na seznamovacím táboře:

Došlo tam ke konfliktu, kdy mu říkám: „Drž hubu.“ @Takhle jako lidově@a „my chceme spát teda, když jsi chtěl spát“ a on na mě skočil a chytnul mě za kyčle a já jsem nevěděl, co se děje prostě a dal jsem mu pár ran do zad, to mě nepustil, jednu do obličeje, a pak z toho byl hroznej průser.

František vnímá školu především jako místo konfliktu. Opakovaně se vrací k situacím, kdy neshody se spolužáky vedly k takřka okamžitým fyzickým střetům. Výše citovaná událost odráží nejen jeho vlastní vnímání školního prostředí, ale také to, jak ho škola jako instituce vnímala – jako problémového žáka, který nezapadá do zavedených struktur. O prostředí učiliště mluví jako o „spodině“, kde se často dostával do konfliktů. Přestup na konzervatoř pro něj znamenal zcela novou zkušenost. Školní klima a přístup učitelů se zásadně lišily od toho, co zažil v předchozích školách: „Tam neexistují poznámky, tudíž tím

pádem místo čtyřiceti poznámek za půl roku jsem neměl ani jednu a bylo to tam vedený tak, že nás maximálně poslali za dveře z tý hodiny.“ František vnímá přechod do maturitního oboru jako bod obratu, pozitivní událost, kdy začal studovat to, co ho bavilo a co mu dávalo smysl. Navzdory obnovené motivaci musel řešit zvyšující se akademickou a fyzickou náročnost studia:

Bylo to náročný a člověk, když se nevěnoval všemu úplně na sto procent, tak v tom trochu tápal [...] vycházeli mně i ostatním studentům dost často vstříc, tiskli nám třeba papíry sami, dávali nám poznámky k tématu, provázeli nás po různých třeba vernisážích a vedli nás na zajímavý místa, tahali zajímavý lidi do školy a ... starali se o nás dobře. Jenom od nás očekávali dost vysoký výkony.

Přestože měl i na této škole kázeňské problémy (jako příklad uvádí napadení svého spolužáka, kterého podezíral z vykradení třídního fondu a odcizení své mikiny, za nějž byl podmíněčně vyloučen a v přestupkovém řízení zaplatil pokutu) a patřil mezi žáky s nejhörším prospěchem ve třídě, dokázal díky podpoře učitelů projít do maturitního ročníku. Na jeho začátku se však musel vyrovnávat s životním zlomem, který považuje za nejvýznamnější okolnost vedoucí k pozdějšímu odchodu ze vzdělávání:

Já jsem vlastně byl jako od rodičů byl tak nějak vykopnut a bylo to přesně před maturitou právě, bylo to takový období, kdy # jsem nestíhal vzdělávat, žít se, vařit si, prát si, topit, k tomu tančit, prostě od devíti, nebo být ve škole od devíti do šesti, do čtyř.

František tím ztratil rodičovskou podporu, musel se odstěhovat k nemocnému dědovi a ocitl se bez peněz i adekvátního zázemí. Nutnost začít řešit novou životní situaci vedla k prohloubení školních potíží, především nárůstu absentérství. František proto o své situaci informoval ředitelku školy, která mu nabídla přivýdělek přímo ve škole: „Mohu jsem uklízet sály na tý škole, takže jsem měl přímo zaměstnání nějaký určitý na tý škole, plus jsem dělal digitalizaci knihovny.“ František pocítoval, že zatímco vedení školy (ředitelka a výchovná poradkyně) mu v této situaci poskytovalo potřebnou finanční a psychologickou podporu, část učitelů se jej naopak chtěla zbavit. Za příklad „snahy o vystrnadění“ označuje situaci, kdy se jedna z vyučujících rozhodla řešit jeho tehdejší každodenní užívání marihuany tím, že veřejně

iniciovala jeho léčbu: „Profesorka jedna [...] mě poslala pak na ambulantní detoxikaci, zavařila mi na tý škole a měla syndrom # spasitele jako.“³³

Kumulace obtíží přesto vedla ke zhoršení prospěchu v maturitním ročníku. Formálním důvodem Františkova prvního odchodu z této školy se však nakonec nestaly nedostatečné studijní výsledky, ale absence při praktické části maturitní zkoušky, v jejímž důsledku nemohl uzavřít ročník a postoupit k dalším částem maturity: „Jsem zaspal a nepřišel na ukázkou svojí choreografie, takže to byl jeden z hlavních důvodů jako, kdy prostě to byl hroznej průser, moje zodpovědnost.“ Aby se vyhnul vyloučení ze studia a mohl se k němu později vrátit, rozhodl se jej po domluvě přerušit: „Protože jsem to nezvládal, tak jsem rok pracoval teda, začal jsem dělat třeba v hutnictví, zahradnictví, v divadle (název divadla) a zkusil jsem si různý takový práce.“

Po roční přestávce se František se na konzervatoř skutečně vrátil, uzavřel 4. ročník a ředitelka mu umožnila postoupit do 5. ročníku i bez maturitní zkoušky. Hlavním cílem se pro něj stalo její složení. S pomocí výchovné poradkyně mu bylo přiznáno uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ). Opakovaně však neuspěl v didaktickém testu z angličtiny, v jednom případě se zapomněl k opravné zkoušce dostavit. Je pozoruhodné, že se na své neúspěchy nesnaží vymluvit, ale přiznává svou zodpovědnost: „Už mě tolikrát vyhodili, tolikrát mi dali šanci a tolikrát jsem to podělal.“ Tato citace ilustruje, jak často František ve svém jazyce odráží pocit opakovaného selhávání. V důsledku vysoké absence a špatných studijních výsledků byl na konci školního roku ze tří předmětů hodnocen známkou nedostatečně, neukončil 5. ročník a byl ze školy vyloučen.

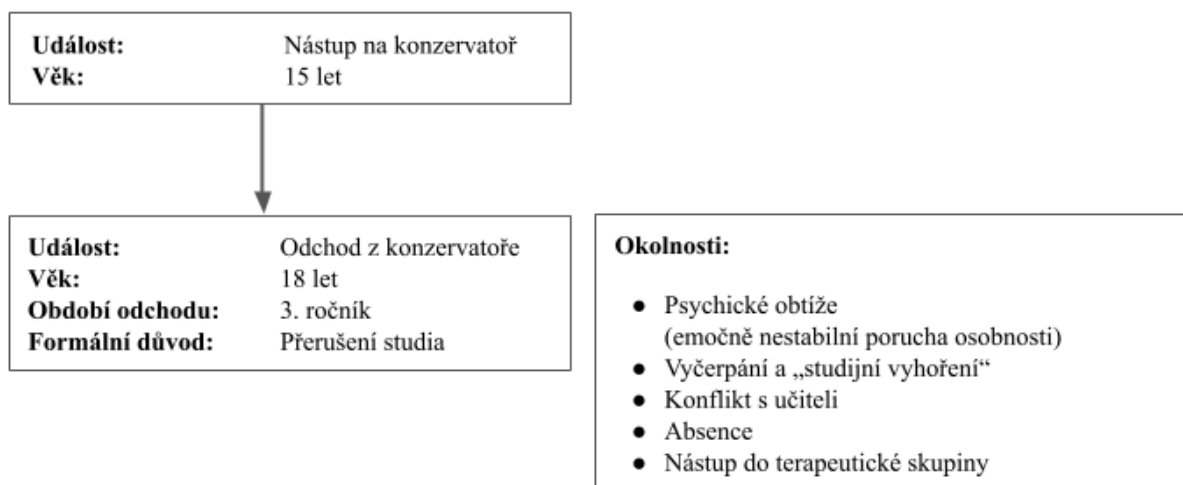
František ve své naraci používá jazyk boje a konfliktu, který odráží jeho zkušenosti nejen se spolužáky, ale také s širším vzdělávacím systémem. Obraty, jako je „praní se“ nebo „podělal jsem to“, poukazují na hluboce zakořeněný pocit neadekvátnosti a neustálého neúspěchu. Přesto jeho snaha o dosažení maturity naznačuje, že vzdělání pro něj stále má význam – jde o cíl, kterého se snaží dosáhnout, a to navzdory opakovaným neúspěchům.

³³ Z informací získaných v této škole se však zdá, že se zmíněná vyučující snažila tehdy již dospělému Františkovi skutečně pomoci a vyhledala mu možnosti léčby, které sdílela s některými kolegy. V důsledku toho vešla informace o Františkově kouření marihuany ve všeobecnou známost.

V příběhu Františka se objevuje několik klíčových témat spojených s předčasným odchodem z maturitního oboru, která reflektují jeho osobní zkušenosti a vnitřní prožívání. Témata zahrnují problémy s chováním a adaptací na školní prostředí, akademické neúspěchy, nedostatek podpory a motivace, vztahy s učiteli a spolužáky, a také jeho sebereflexi.

- (1) **Nedostatek rodinné podpory:** Jedním z klíčových témat je pocit absence podpory ze strany rodiny. František opakovaně zmiňuje, že „vyhození z domu“ a přestěhování se k dědovi znamenalo zlom v jeho studijní dráze, neboť ztratil zázemí a emocionální podporu, kterou dříve alespoň částečně cítil. To odráží jeho pocit osamění v klíčových momentech vzdělávací dráhy.
- (2) **Obtížnost studia:** František reflektuje zvyšující se nároky na technickou přípravu, teoretické znalosti a výkon, které se v průběhu studia konzervatoře stupňovaly. Zmiňuje, že měl obtíže především s maturitními předměty, jako je anglický jazyk, v němž nakonec neuspěl u maturitní zkoušky. Sebehodnocení je v jeho vyprávění kritické – popisuje se jako průměrný až podprůměrný student, který „vždy něco zkazil“, a studijní neúspěchy vnímá jako součást širšího pocitu selhání.
- (3) **Vztahy se spolužáky a školním prostředím:** Ve Františkově příběhu hrají důležitou roli vztahy se spolužáky a klima školy. Cítí se být izolovaný a odtržený od ostatních, zároveň však vnímá podporu některých učitelů a vedení školy. Tato protichůdnost podporuje jeho vnímání školy jako místa konfliktu, kde se musí, považuje-li to nutné, proti ostatním fyzicky vymezit. Po nástupu na maturitní obor vnímá výraznou pozitivní změnu školního klimatu, zároveň se však po celé studium vyrovnává s vysokými studijními nároky, jejichž naplňování musí věnovat značné úsilí.
- (4) **Konflikty ve škole:** Už od základní školy si František s sebou nesl nálepku „problémového žáka“. Konflikty se prolínají se celou jeho vzdělávací zkušeností, přičemž zahrnují jak problémy se spolužáky, tak i napjaté vztahy s učiteli. František je popisuje nejen jako důsledky svého chování, ale také jako výsledek nepochopení a neschopnosti školního prostředí efektivně řešit jeho specifické potřeby a problémy. Své činy proto obhajuje nutností tyto nespravedlnosti napravit. Kázeňská opatření, která mu byla udělována, vnímá jako důsledek své snahy rychle a účinně napravit nespravedlnost a „dát za vyučenou“ těm, kdo porušují pravidla.

4.1.4 Gabriela



Obrázek 5. Schéma Gabrieliní vzdělávací dráhy

Gabriela se ve svém příběhu opakovaně vrací ke dvěma osobním tématům – vyhoření a podobnostem své studijní dráhy se studiem své matky, která také ve třetím ročníku opustila střední školu. Gabriela předčasně ukončila vzdělávání ve školním roce 2020/2021, v době omezení výuky v důsledku covidu-19. Za hlavní důvod odchodu označuje snahu řešit své psychické obtíže, konkrétně emočně nestabilní poruchu osobnosti, která jí byla v tomto roce diagnostikována (respondentka pro ni používá termín hraniční porucha osobnosti). Tato porucha se projevuje intenzivními emočními výkyvy, impulzivitou a obtížemi při udržování vztahů a seberegulace. V době rozhovoru zahajuje její léčbu. S tím může souviset silná emocionalita, s níž Gabriela popisuje klíčové události svého předčasného odchodu.

V Gabrielině příběhu hraje podstatnou roli waldorfská základní škola, již navštěvovala ve svém rodném městě a které ve své reflexi věnuje značný prostor. Její rodiče byli ovlivněni Steinerovou filosofií a toto prostředí hrálo klíčovou roli ve formování její rané vzdělávací zkušenosti. Gabriela je hrdou absolventkou této školy. Během rozhovoru často srovnává poměry na waldorfské základní škole a konzervatoři, přičemž studium konzervatoře dle ní zdaleka nedosahuje kvalit waldorfské školy. Waldorfské vzdělávání považuje za kvalitní také proto, že jí poskytovalo prostředí, v němž mohla rozvíjet svou kreativitu.

Studium na konzervatoři v novém městě pro Gabrielu nepředstavovalo plynulý přechod do vyššího stupně vzdělávání. Upřednostnila ji před waldorfským lyceem na základě

„nečekaného úspěchu“ u přijímacích zkoušek, které zvládla navzdory zranění kotníku. Od počátku se však potýkala s náročným přechodem na nový typ školy a střetem s „běžnou“ společností, což pro ni, jako pro člověka z „waldorfských okruhů“, bylo obtížné. V Gabrielině příběhu je význačné, jak často zmiňuje rozdíly mezi „výjimečným a skutečným“ prostředím waldorfské školy a v jejích očích povrchním prostředím „běžné školy“. Tímto bipolárním rozdělením zesmyslňuje a ospravedlňuje své studijní obtíže – jako „waldorfská“ žačka nemohla na „běžné“ škole zapadnout. Opakovaně hovoří o tehdy prožívaném pocitu odlišnosti od svých spolužáků, o nichž hovoří jako o „jiných než já“, například proto, že si „berou až moc k srdci ty známky“, které pro Gabrielu příliš neznamenaají. Zmiňuje konflikty s učiteli, kteří dle ní řešili své osobní problémy „ve škole“, což označuje za povrchní. Tyto zkušenosti posilovaly její pocit, že škola neodpovídá jejím očekáváním ani potřebám.

Téma odchodu ze vzdělávání propojuje s pocity vyhoření a osobní neschopností pokračovat v tradičním vzdělávacím systému. Hovoří o pocitu prázdnoty a ztrátě smyslu, což reflektuje její hlubokou vnitřní krizi. Ve svém příběhu Gabriela objevuje paralelu se svou matkou, která předčasně ukončila studium na baletní konzervatoři:

No, jako @asi já to nechci tak pojmenovávat@, ale asi máme podobný psychický problémy, který mi mamka ale nikdy neřekla, až teď jsem se to nějak dozvěděla, co ona zažívala v tom třetím ročníku zhruba, tak to se dost podobá mým problémům, co jsem zažívala ve druhém ročníku. A # takže v tom je to asi dost podobný, bych řekla.

Gabriela je touto podobností fascinovaná. Má pro ni symbolický význam a zároveň se zdá, že v ní spatřuje něco nevyhnutelně osudového, něco, čím si musí, stejně jako její matka, projít. I přes nabídku přestupu na waldorfské lyceum proto odmítla toto „zjednodušení“ vlastní cesty a na konzervatoři zůstala až do svého úplného odchodu ze vzdělávání. Metafora „tvrdé práce“, kterou používá v kontextu snahy překonat psychické obtíže, naznačuje její odhodlání nevzdávat se, i když v praxi nakonec studium přerušila. Zde je potřeba dodat, že zatímco se její matka později ke studiu vrátila a vystudovala střední pedagogickou školu, Gabriela nyní o návratu do školy neuvažuje.

Formální důvody jejího odchodu jsou spojeny s přerušением studia v pololetí školního roku 2020/2021. V tomto školním roce měla původně maturovat. V 1. pololetí 3. ročníku (ve školním roce 2019/2020) ale začala ve škole absentovat a ve 2. pololetí se po uzavření škol z důvodu pandemie covidu-19 nezapojovala do distanční výuky. Na konci tohoto období

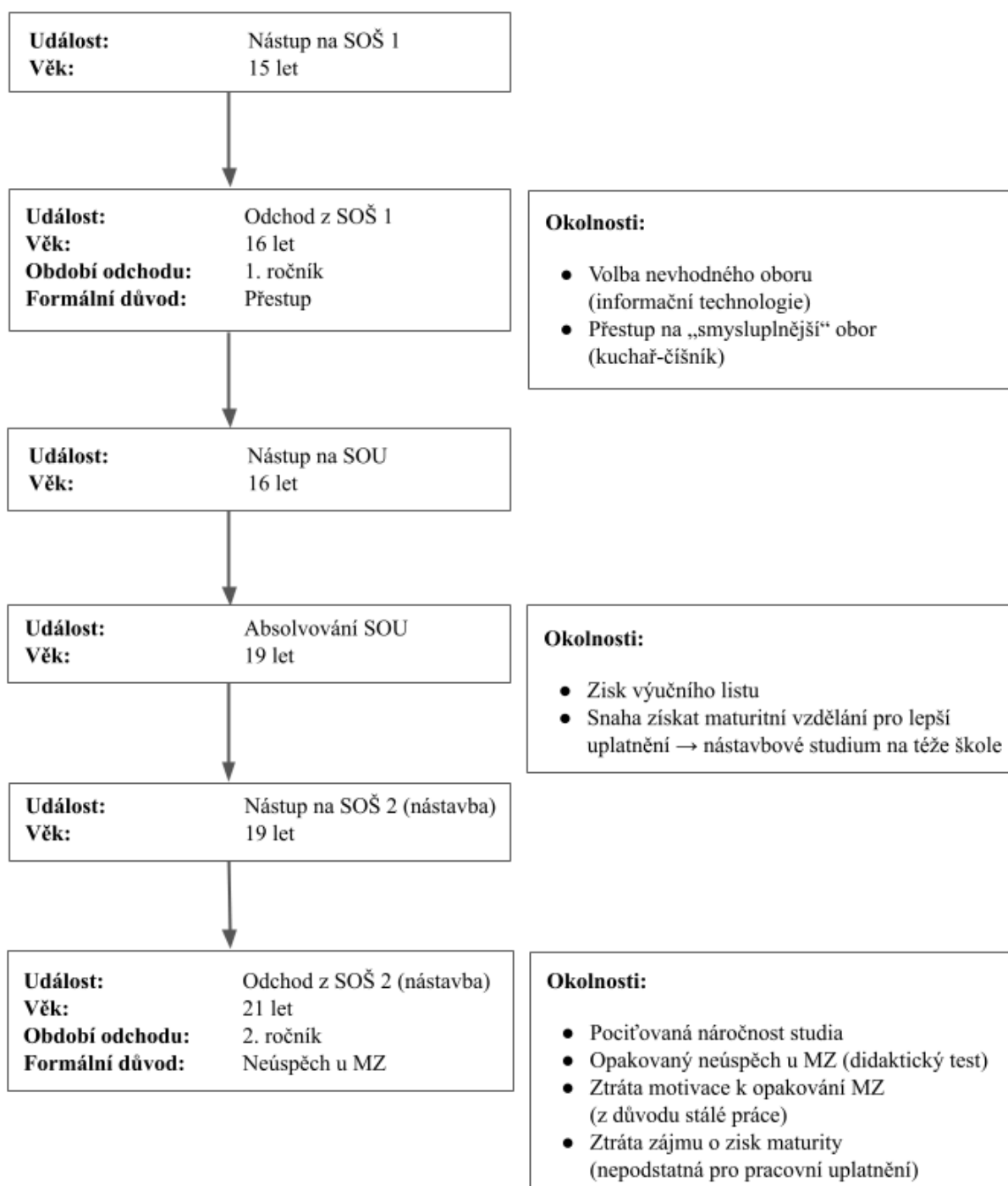
sice zvládla dodatečně odevzdat několik úkolů, to však pro uzavření ročníku nestačilo. Vedení školy jí nabídlo možnost náhradní klasifikace na podzim. Ve školním roce 2020/2021 tedy nastoupila do 4. ročníku, kvůli nesplnění dodatečných zkoušek však byla na podzim přeřazena do 3. ročníku. Gabriela vysvětluje, že u zkoušek neuspěla kvůli náhlé zářijové hospitalizaci v psychiatrické nemocnici, kde započala léčbu, z níž však byla vyloučena kvůli nerespektování pravidel. Poté strávila pár týdnů u rodičů v rodném městě, načež se vrátila do města, kde studovala konzervatoř, a začala zde docházet k psychiatrovi. Výuky se poté již neúčastnila, nebyla proto v pololetí 2020/2021 klasifikována z žádného předmětu. Rozhodla se studium ukončit a požádala vedení školy o jeho formální přerušení, aby mohla vstoupit do terapeutické skupiny, jak v době rozhovoru plánovala.

Gabrielin příběh odráží komplexní soubor faktorů, které vedly k jejímu předčasnému odchodu ze vzdělávání. Hlavními tématy, která se v jejím příběhu objevují, jsou psychické obtíže, pocit odlišnosti od ostatních a vyhoření. Jazyk, který používá, zdůrazňuje její emocionální vypětí a vnitřní boj s nastalou situací. Vynořující se klíčová témata jsou spojena především s psychickými obtížemi.

- (1) **Náročnost studia a vyhoření:** Jedním z Gabrieliných ústředních témat je psychická zátěž spojená se studiem na konzervatoři. Pojem „vyhoření“ používá jako hlavní metaforu pro popis svého stavu, kdy pociťovala hluboké vyčerpání a neschopnost pokračovat v každodenním studijním a osobním životě. Diagnóza emočně nestabilní poruchy osobnosti tuto situaci dále komplikovala. Gabriela popisuje období studia jako extrémně náročné a emocionálně vyčerpávající. Škola pro ni představovala prostředí, které zhoršovalo její psychické zdraví. Hovoří o tom, jak každé ráno bojovala s pocitem „prázdnoty“, což vedlo k jejímu postupnému odcizení se od školy. Popisuje své emocionální vypětí jako neudržitelné a rozhodnutí odejít ze školy vnímá jako nevyhnutelné.
- (2) **Psychické obtíže:** Psychické obtíže se v jejím příběhu objevují jako hlavní důvod, proč nebyla schopna pokračovat ve studiu. Diagnóza pro ni znamenala zlom vedoucí k rozhodnutí přerušit studium a vstoupit do terapeutické péče. O odchodu ze školy hovoří jako o rozhodnutí, které jí poskytlo úlevu, ale zároveň se s ním musela psychicky vyrovnávat. Ve svých vyjádřeních používá jazyk, který zdůrazňuje potřebu „stabilizovat se“.

(3) **Pocit odlišnosti a izolace:** Konflikt se školním prostředím vycházel z Gabrielina bipolárního vnímání rozdílů mezi waldorfskými a „běžnými“ školami. Gabriela, přicházející z waldorfské komunity malého města do „běžné“ školy ve velkém městě, se zde od počátku cítila „být jiná“ a tento pocit v sobě sama prohlubovala. V jejím pojetí však tato odlišnost působí poněkud deklaratorně – jako snaha upozorňovat na výlučnost waldorfské pedagogiky.

4.1.5 Hynek



Obrázek 6. Schéma Hynkovy vzdělávací dráhy

Hynkův příběh zobrazuje pragmatický a promyšlený přístup k získání vzdělání. Hynek po počáteční volbě nevhodného oboru na veřejné škole přechází na soukromé učiliště, po jehož absolvování se navrácí ke studiu maturitního oboru (ve formě nástavby). Po celou

dobu posuzuje hodnotu jednotlivých stupňů vzdělání z hlediska jejich využitelnosti ve své profesní kariéře, což dokládá již volbou prvního studovaného oboru.

Po dokončení základní školy si Hynek vybral ke studiu maturitní obor informační technologie. Tento výběr nebyl veden skutečným zájmem o danou oblast, nýbrž pragmatickým hlediskem, kdy hledal obor s velkou finanční perspektivou a relativně nízkou fyzickou náročností. Po prvních měsících však zjistil, že ho dané studium nebaví a informatikou by se živit nechtěl. Nejasná motivace, orientovaná spíše na ekonomickou výhodnost než na osobní uspokojení, vedla k tomu, že brzy rozpoznal, že by v tomto oboru nenalezl smysl. Tento okamžik sebepoznání jej přivedl k rozhodnutí najít obor, který by byl v souladu s jeho zájmy.

Následný přechod do 1. ročníku učebního oboru kuchař-číšník soukromé gastronomické školy tak pro něj znamenal osvobuzující změnu, protože našel obor, který jej skutečně naplňoval. Hynek vzpomíná, jak jej nová škola a její prakticky orientovaný přístup nadchly. Popisuje, že učitelé byli přátelští, a oceňuje atmosféru menší školy, kde je učitelky „znaly i jménama“ a „braly nás jako trošku svoje kamarády“. Tento přístup dodnes oceňuje především proto, že se zásadně lišil od jeho předešlé zkušenosti z veřejné školy.

Hynek se poté, co bez výraznějších obtíží úspěšně absolvoval tříletý učební obor, rozhodl pokračovat na dvouleté nástavbě oboru gastronomický management s ambicí získat maturitní vzdělání. Význam tohoto kroku spatřoval v prohloubení znalostí, které by mu mohly být užitečné při vlastním podnikání. Zmiňuje, že se chtěl lépe orientovat v oblasti řízení hotelů a restaurací. Přestože studium nástavby zahájil s nadšením, postupně jej intenzivní teoretická výuka a zrychlené tempo studia začalo odrazovat. Organizaci nástavbového studia, v níž „musel spoustu učiva probrat za poloviční čas, než na to mají ti, co studují čtyřletý obor“, považuje za neférovou a označuje ji jako „fofr školu“.

V této fázi začal vnímat kontrast mezi formálním vzděláváním a praktickým využitím dovedností, které již během praxe (při víkendových brigádách v hotelech a v restauracích) získal. Zpětně připouští, že v tomto období pro něj začalo studium ztrácet význam – zatímco s výučním listem snadno získal práci, která ho bavila a v níž byl úspěšný, nástavbové studium vyžadovalo množství času a nepřinášelo mu kýžené studijní úspěchy. O maturitě hovoří jako o „méněcenným papíru“, který vnímá spíše jako formální záležitost než jako klíčový

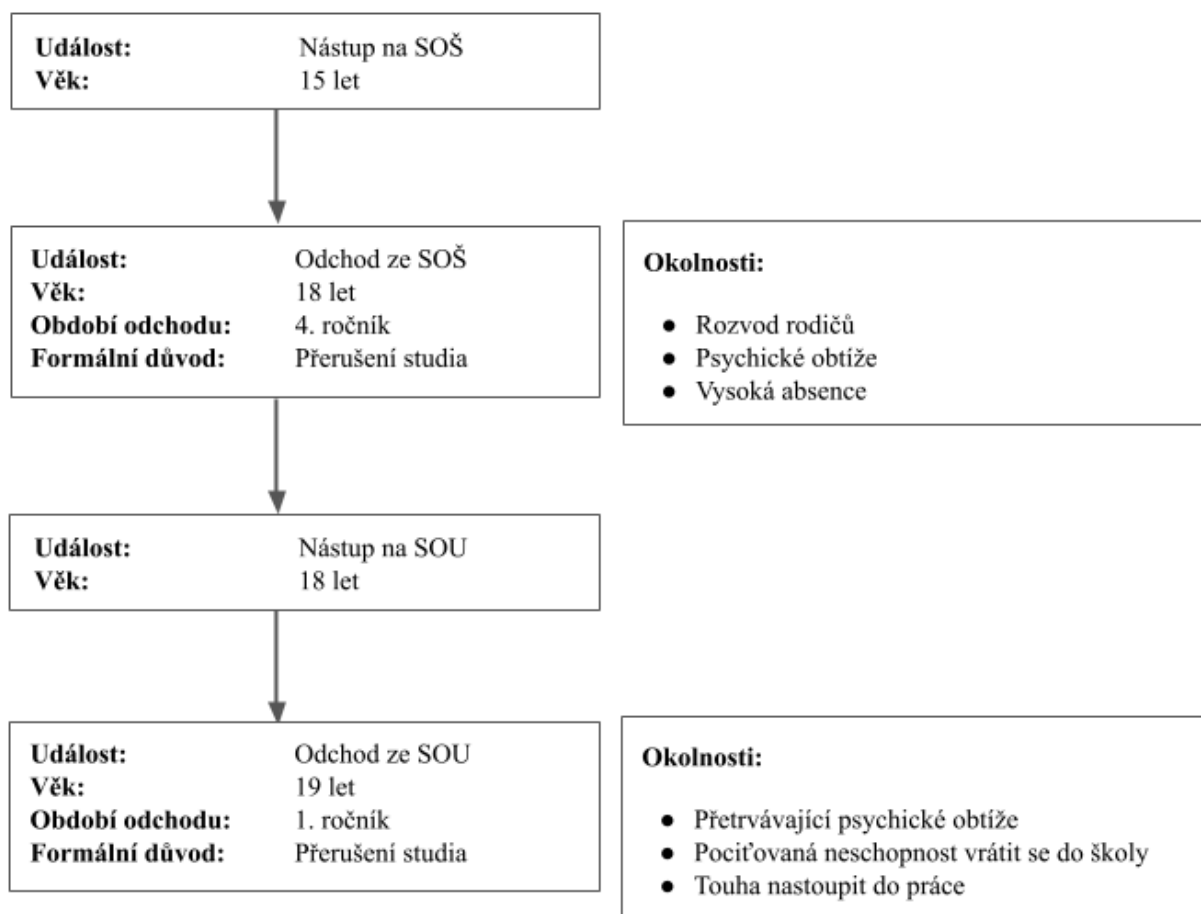
prostředek pro budoucí kariérní růst. V jeho zkušenosti jde o nepodstatný cíl, který by sice mohl naplnit, ale nepřikládá mu žádný dlouhodobý význam. K maturitní zkoušce nakonec v řádném termínu přistoupil, neuspěl však u didaktického testu z českého jazyka. Poté, co se mu nepodařilo uspět ani u opravného termínu, se rozhodl nástavbové studium opustit.

Hynkovo rozhodnutí předčasně opustit maturitní obor, aniž by využil třetí pokus k úspěšnému absolvování didaktického testu, je výsledkem jeho preferencí a potřeb nalézt smysluplnou cestu k seberealizaci. Formální vzdělávání pro něj ztratilo hodnotu ve chvíli, kdy zjistil, že praktická zkušenost je klíčem k úspěchu v oboru, kterému se chce věnovat. V jeho zkušenostech se objevuje několik významných témat.

- (1) **Praxe versus teoretické vzdělání:** Hynek opakovaně poukazuje na rozdíl mezi praktickými dovednostmi, které získal na učilišti a v práci, a teoretickým vzděláním v nástavbovém studiu. Praktickou zkušenost považuje za cennější než teoretickou přípravu, kterou vnímá jako méně relevantní pro svou budoucnost. Zmiňuje, že praktickou část maturitní zkoušky zvládl bez problémů díky své praxi, zatímco předměty teoretické části jej zatěžovaly. Tím dává najevo, že nástavbové maturitní studium bylo ve srovnání s praktickými dovednostmi v oboru spíše nadbytečné.
- (2) **Hodnota maturitního vysvědčení:** Pro Hynka nemá maturitní vysvědčení klíčový význam. Maturitu nepovažuje za hodnotný krok ke kariérnímu růstu, zejména v gastronomii, kde si je jistý, že jeho dovednosti a zkušenosti budou mít větší váhu než formální vzdělání. Hodnotu maturitního vzdělání posuzuje podle přínosu pro své kariérní cíle. Protože se mu jeví jako nepotřebné, není ochoten jej získat a nevyužívá ani poslední opravný termín k naspání didaktického testu.
- (3) **Kritika nástavbového studia:** Dvouletou nástavbu označuje jako „fofr školu“, což odráží jeho reflexi zrychleného a stresujícího způsobu výuky, který jej unavoval a oslaboval jeho odhodlání pokračovat. Strukturu nástavbového studia považuje za nespravedlivou vůči učňům, kteří musí absolvovat shodné didaktické testy jako žáci čtyřletých a víceletých maturitních oborů, přestože mají na přípravu výrazně méně času.
- (4) **Seberealizace a smysluplnost:** Hynek během své vzdělávací dráhy hledal obor, který by ho opravdu zajímal a v němž by chtěl pracovat. Poté, co zjistil, že jej studium

informatiky nenaplňuje, zvolil gastronomické učiliště, kde „se našel“ v práci s lidmi a v němž oceňoval prolínání teoretické výuky s praxemi. Téma smysluplnosti se objevuje i v jeho rozhodnutí opustit nástavbu, neboť již necítil, že by maturitní vzdělání odpovídalo jeho profesním cílům. Tato potřeba smyslu ho motivovala hledat vzdělávací a kariérní dráhu, která by mu přinesla naplnění a skutečné využití znalostí.

4.1.6 Iva



Obrázek 7. Schéma Iviných vzdělávacích dráh

Iva reflektuje svůj předčasný odchod ze vzdělávání s určitou mírou lítosti, ale také se smířením. Ve svém vyprávění zdůrazňuje řadu na sebe navazujících událostí, které vedly k jejímu rozhodnutí opustit studium designu skla na střední uměleckoprůmyslové škole. Iva patřila mezi angažované studenty a dosahovala dobrých studijních výsledků. Zlom nastal po rozvodu jejích rodičů. Tuto událost s jistotou označuje za počátek svých obtíží:

Můj táta začal s tím rozvodem a nějaký takový dva, tři měsíce se odstěhoval, nebyl doma. V době, kdy jsem nastupovala na čtvrtý ročník, tak se mi vlastně ozval, první mně, potom sestře, kdy vysloveně mě začal vydírat, abych prostě mu přinášela informace o tom, co se doma děje.

Iva vzpomíná, že v souvislosti s tlakem otce na „donášení informací“ a složitou rodinnou situací začala pociťovat psychické obtíže, které jí znesnadňovaly docházku do školy: „Jenom jako ráno se probudit a dojet do školy, jsem měla hrozně velké bolesti, nebylo mi vůbec

dobře.“ Pokud zvládla dorazit do školy, bylo jejím jediným cílem výuku „přežít“ a co nejdříve z ní zase odejít. Tento stav popisuje jako naprostou ztrátu schopnosti soustředit se na studium, v důsledku čehož se v pololetí maturitního ročníku rozhodla, že do výuky na čas přestane chodit. Během prvního pololetí se nikomu nesvěřila s tím, co prožívá, a přestože, jak vzpomíná, se její chování viditelně proměnilo, nikdo z jejího okolí na to nereagoval: „Když už jsem byla ve škole a pak jsem to vydržela, tak jsem se klepala. Ale s nikým jsem o tom nemluvila právě...“ O tom, jaké prožívá obtíže, poprvé promluvila až po půl roce, kdy musela ve škole vysvětlovat své absence. Ty byly pro její spolužáky i učitele překvapením, neboť po celou dobu studia byla považována za bezproblémovou žákyni s dobrými studijními výsledky, která školu svými pracemi reprezentovala na několika výstavách. Reakce učitelů na důvody svého „zmizení ze školy“ proto Ivu z většiny zklamaly, dodnes je vnímá jako neempatické a nespravedlivé. Přestože se jí někteří snažili pomoci a podpořit ji v tom, aby pokračovala ve studiu, v diskuzích s mnohými z nich zažívala nepochopení a jejich reakce ji zraňovaly. To Iva ilustruje situací, kdy třídní učitelka odbyla její vysvětlování důvodů absence před maturitní zkouškou tím, že se „prostě na školu vykašlala“. Obdobně necitlivá pro ni byla doporučení několika učitelů odborných předmětů: „Vysloveně řekli, že jako jestli si tu maturitu chci udělat, tak se mám snažit a prostě nehledět na to, co se děje.“ Zklamání pramenící z chybějící empatie zesílilo její odpoutávání se od školy.

V tomto období se svěřila své matce, ani ona však nepovažovala její obtíže za příliš vážné: „Jsem jí řekla, co mám vlastně za problém, co se vlastně ve mně děje, že nedokážu být s lidma, nedokážu prostě být v místnosti, kde je klid. Vlastně, ona jediný, co mi na to řekla, že to bude všechno dobrý a nějak to přinesla jako: To se nic neděje.“ Iva svůj tehdejší stav popisuje jako „boj“, na který zůstala sama. Nebyla schopna si sehnat odbornou pomoc a škola ani rodina jí s tím nepomohly. Obtíže se proto stále prohlubovaly. Kvůli vysoké absenci nakonec nebyla v jarním termínu připuštěna k maturitní zkoušce:

No ale já jsem s tím furt bojovala a vlastně měsíc před maturitní zkouškou si mě zavolali vlastně do ředitelny, kde se mě ptali, co se to se mnou děje, že vlastně nemám vůbec odchozenou absenci, # že teda budu muset jít na jeden a hlavní maturitní přijet na přezkoušení.

Nepříznivý průběh zmíněné zkoušky Ivu k finálnímu rozhodnutí školu opustit: „Vytáhla jsem si jednu z těžších otázek, co byly, a ve mně se to tam strašně zlomilo a vůbec jsem nedokázala

nic říct. Řekla jsem, že mi není dobře a odešla jsem ze školy.“ Iva formálně přerušila studium uměleckoprůmyslové školy a v novém školním roce nastoupila v jiném městě do učebního oboru cukrář, který chtěla absolvovat už po konci základní školy. Tehdy se však přizpůsobila přání rodičů a začala studovat maturitní obor. Přesto „cukrařinu“, kterou označuje za své preferované vzdělání, po několika měsících opustila. Své rozhodnutí vysvětluje souběhem několika stresujících událostí.

Stěhování do nového města jí nepřineslo očekávanou úlevu, na internátu se mezi mladšími spolužáky cítila opuštěně a současně pociťovala odloučení od svého tehdejšího partnera, v důsledku čehož zesílily její psychické obtíže. Celá situace gradovala po rozchodu s přítelem na konci roku: „Ve mně to jak kdyby úplně prasklo a vlastně mamka zjistila, že jsem tak úplně psychicky na dně, že to mám na hraně, abych byla právě se léčit. Načež já jsem začala potom chodit od ledna k psychologovi.“ Skutečnost, že Iva vyhledala odbornou pomoc až rok od počátku svých obtíží, je pozoruhodná a současně alarmující.

Díky terapiím se jí po několika měsících podařilo „dát do pořádku“, znovu navázat vztah se svým otcem a učinit několik změn ve svém životě. Přestěhovala se do nového města, našla si práci v kavárně, kde se věnuje pečení dezertů a dortů, seznámila se s novým přítelem. Jako důkaz překonání náročné životní situace si nechala udělat tetování symbolizující, že vše „je za mnou a už prostě půjdu dál.“ Se svým současným životem je spokojená. Současně připouští, že ne všechny problémy vymizely. Kvůli bolestem hlavy a dalším psychosomatickým obtížím několikrát navštívila lékaře, s jejichž léčbou však nebyla spokojená: „Jediný lék na to, co mi dali, tak byly prostě nějaký sedativa, antidepresiva, což na mě nepůsobilo úplně dobře, tak jsem to úplně vysadila a prostě jsem přestala chodit na nějaký vyšetření.“ Zmíněná skepse vedla Ivu k rozhodnutí, že o své psychické zdraví bude pečovat sama prostřednictvím „malých radostí“, díky nimž je v době rozhovoru „klidnější a v pohodě, než kdybych právě řešila něco s doktory.“ Tento přístup odkrývá charakteristickou dvojznačnost Ivina přístupu k léčbě: Zatímco zpětně nahlíží jako zásadní problém své léčby skutečnost, že v počátcích svých obtíží neměla přístup k odborné péči a na vše byla sama, nyní některé rady odborníků ignoruje a vrací se zpět k vlastnímu řešení. Zůstává otázkou, nakolik bude tento „alternativní“ přístup k vlastní léčbě účinný.

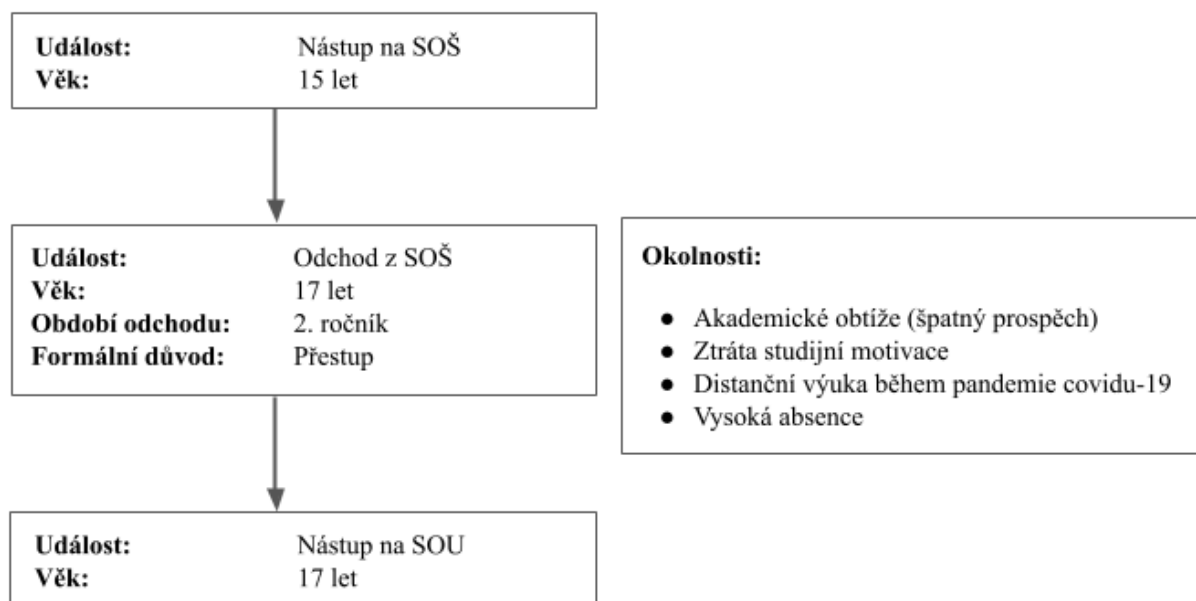
Ivina zkušenost ukazuje, jak rodinné problémy a psychické obtíže mohou ovlivnit schopnost dokončit studium. Témata, která se v příběhu objevují, zahrnují rodinné vztahy,

psychické zdraví, hledání profesního směru a tlak na dokončení vzdělání. Její zkušenost podtrhuje negativní důsledky absence psychické podpory při rozvoji psychických obtíží a důležitost porozumění a intervence ze strany školy a rodiny. Iva poprvé navštívila psychologa až rok od počátku obtíží, které s sebou nesly viditelné změny chování do té doby angažované žákyně. Odchod ze vzdělávání reflektuje jako nezbytný krok k uzdravení a nalezení vlastní cesty, přestože je spojen s nejistotou ohledně budoucnosti. Ačkoli se rozhodla opustit školu, její touha po kreativní činnosti a seberealizaci zůstává silná.

Ve zkušenostech Ivy se objevují čtyři klíčová témata spojená s předčasným odchodem z maturitního oboru: Rodinné problémy, psychické obtíže, absence a nedokončená maturita, otázka budoucnosti. Tato témata popisuje velmi realisticky a bez příkras, často se smířením s tím, co se stalo. Její příběh ukazuje, jak složité a osobní mohou být důvody, které vedou k předčasnému odchodu ze vzdělávání, a jak hluboce mohou ovlivnit další životní cestu.

- (1) **Rodinné problémy:** Iva považuje rozchod rodičů za hlavní faktor svého odchodu ze školy. O této situaci hovoří otevřeně a přiznává, že jí způsobila značné psychické obtíže, které negativně ovlivnily její schopnost pokračovat ve studiu. Téma rozchodu rodičů vnímá jako spouštěč, který vedl k její zhoršené psychické pohodě, vysoké absenci a následnému nedokončení studia.
- (2) **Psychické obtíže:** Psychické obtíže, které byly důsledkem rodinných problémů, popisuje jako návazný faktor, který přispěl k jejímu odchodu ze vzdělávání. Pociťovala tlak a ztratila sílu zvládat školní povinnosti. Přestala pravidelně navštěvovat školu a nezvládala se připravovat na maturitu. Toto téma ve vyprávění vystupuje jako klíčový moment její životní zkušenosti, kdy došlo k výraznému zlomu.
- (3) **Absence a nedokončená maturita:** Ivina vysoká absence vedla k tomu, že nebyla připuštěna k maturitní zkoušce. Nedokončení maturitního oboru reflektuje s určitou lítostí, ale zároveň s pochopením, neboť v té době nebyla schopná maturitu dokončit.
- (4) **Otázka budoucnosti:** Iva přemýšlí o tom, zda by se měla vrátit ke studiu a maturitu dokončit. Její postoj je však ambivalentní – na jednu stranu si uvědomuje, že by jí formální vzdělání mohlo pomoci v budoucí kariéře, na druhou stranu se necítí být připravena vrátit se do školního prostředí. Tlak na dokončení vzdělání vnímá spíše z pohledu společenského a pracovního očekávání než z osobního zájmu.

4.1.7 Jiří



Obrázek 8. Schéma Jiřího vzdělávací dráhy

Jiří je jediným respondentem etnicky minoritního (v tomto případě romského) původu. Sám však nevnímá, že by jeho etnicita měla přímý vliv na jeho vzdělávací zkušenost nebo na interakce se spolužáky či učiteli.³⁴ Jiřího předčasný odchod měl podobu přestupu z maturitního do učebního oboru. Klíčovým důvodem byly především akademické obtíže, které zesílily během pandemie covidu. Výzkumný rozhovor se uskutečnil několik měsíců po tomto přestupu, na začátku roku 2022. Setkání s Jiřím se od ostatních respondentů odlišovalo v několika aspektech. Jiří odpovídal krátce, potřeboval více času na formulování odpovědi, mnoho okolností popisoval charakteristickým slovesem „nevím“. Sám se označuje za „málo komunikativního“ introverta. Přesto se nám postupným navracením se k tématům podařilo zmapovat jeho zkušenost, byť přepis rozhovoru tvoří nejkratší z datových souborů.

Jiří pochází z dělnické rodiny. Jeho rodiče dosáhli „pouze“ nižšího vzdělání (základní škola, učební obor), ve studiu však vidí veliký potenciál a s Jiřím a jeho mladší sestrou mají jisté ambice – chtějí, aby oba dosáhli alespoň maturitního vzdělání, protože (dle Jiřího citace)

³⁴ Přesto je důležité mít na paměti, že romští studenti mohou čelit určitým strukturálním překážkám, jako jsou například předsudky, nízká očekávání ze strany učitelů nebo horší přístup k podpůrným opatřením. Tyto faktory však Jiří ve svém rozhovoru explicitně nezmiňuje, a proto není možné určit, do jaké míry jeho etnický původ ovlivnil jeho vzdělávací dráhu.

ten, kdo „má maturitu, tak má prostě víc možností a peněz asi.“ Vzorem rodinného úspěchu je Jiřího teta, která nedávno získala v Anglii bakalářský titul a stala se tak první vysokoškolačkou v celé rodině. Přestože její rodiče ve studiu podporují, z důvodu vlastního nižšího vzdělání nedisponují dostatkem informací o tom, jak „studium funguje“, ani rozsáhlým sociálním kapitálem, a nemohou proto Jiřímu se studiem příliš pomoci. Jiří je tak odkázán především na pomoc učitelů a pracovníků neziskové organizace, do níž dochází na doučování. Toto socioekonomické znevýhodnění se projevilo již při výběru střední školy.

Jiří neměl žádnou představu, kterou profesní dráhu by chtěl sledovat. Při volbě maturitního oboru uměleckořemeslné zpracování dřeva se proto řídil doporučením asistentky pedagoga: „Ona si všimla, že umím kreslit, tak mi právě poradila tuhle činnost. Já jsem vůbec prostě nevěděl, co si vybrat. Tak jsem řekl, že teda jo. Prostě jsem si vybral tohle.“ Studium střední odborné školy, které popisuje jako náročné, se pro něj brzy ukázalo být výzvou, již nedokázal zvládnout. Opakovaně zdůrazňuje, že měl obtíže dosáhnout požadovaného studijního výkonu, které prohloubila distanční výuka zapříčiněná pandemií covidu-19. Učením se z domova strávil Jiří velkou část svého studia, neboť do 1. ročníku střední školy nastoupil ve školním roce 2019/2020 a odešel z ní v pololetí 2. ročníku ve školním roce 2020/2021.³⁵ Během pandemie pro něj bylo mnohem obtížnější udržet si motivaci a soustředění na studium, především v předmětech, s nimiž měl obtíže i během prezenční výuky, jako jsou dějiny umění či angličtina. Nejvýrazněji Jiří pociťoval ztrátu struktury a podpory, kterou mu poskytovala prezenční výuka, což vedlo k dalším absencím (způsobeným častějšími nepřipojováním se do výuky) a následně ke zhoršení jeho výkonu.

Problémy s prospěchem se nakonec staly hlavním důvodem jeho odchodu z maturitního oboru. V souvislosti s tím Jiří vzpomíná, že s příchodem distanční výuky postupně ztratil motivaci pokračovat ve studiu. Obtížně se mu z domova soustředilo na studium, nedokázal se sám připravovat, neorientoval se v úkolech, někdy proto výuku „vynechal“. Jiřího hodnocení tohoto období vystihují citace jako „neměl jsem motivaci“ a „nevěděl jsem, co dál“, jež naznačují pocit bezcílnosti a neschopnosti najít motivaci ke studiu mimo školní budovu. Tento faktor se propojuje s jeho pocitem, že „na to nemá“, což odráží hlubokou nejistotu a nízké sebevědomí spojené s akademickým výkonem. Současně začal pociťovat obavy

³⁵ Ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 strávili žáci SOŠ distanční výukou 133 dní, přičemž jeden školní rok zpravidla trvá necelých 200 výukových dní (Úřad vlády ČR, 2021, s. 1).

z maturitní zkoušky: „Z té teorie jsem měl strach celkově prostě, já hlavně nejsem moc komunikativní typ, takže ... mně by to asi ani nedělalo moc dobře. Moc mluvit prostě.“

V 1. pololetí 2. ročníku nebyl Jiří klasifikován ze čtyř předmětů a usoudil, že maturitní obor nezvládne: „Bude prostě asi lepší na toho truhláře. Protože oni vlastně, na tom čtyřletém oboru mi nedaj ani ten výuční list, takže kdybych to nedal, myslím, že by to byla ztráta času.“ Po poradě s třídní učitelkou, která ho po celou dobu studia podporovala, se rozhodl přestoupit na učební obor truhlář, vyučovaný na stejné škole: „Ona nechtěla, abych odešel, protože fakt je nás tam málo. # Ale zároveň mi řekla, že je to pro mě asi výhodný, jako že ví, čím si procházím a tak.“ Přestup do 2. ročníku učebního oboru mu přinesl velkou úlevu spojenou především s nižším tlakem na akademický výkon: „Ti truhláři jsou vlastně o dost pozadu, prostě jsou slabší v té teorii, takže jí nemáme ani tolik, prostě nemáme tolik co na učení. No a ... myslím, že mi to prospěje asi.“ Současně již nepocítuje obavy z maturitní zkoušky a svůj cíl spatřuje v zisku výučního listu. Jiří proto svůj odchod z maturitního oboru vnímá pozitivně jako příznivou životní změnu.

Výběr nového oboru byl veden především snahou najít něco, co by lépe odpovídalo jeho schopnostem, s důrazem na praxi namísto teorie. Z rozhovoru vyplývá, že reakce Jiřího rodičů byla akceptační – přestože měli původně vyšší ambice ohledně vzdělání svého syna, přijali na základě informací třídní učitelky jeho rozhodnutí smířlivě.

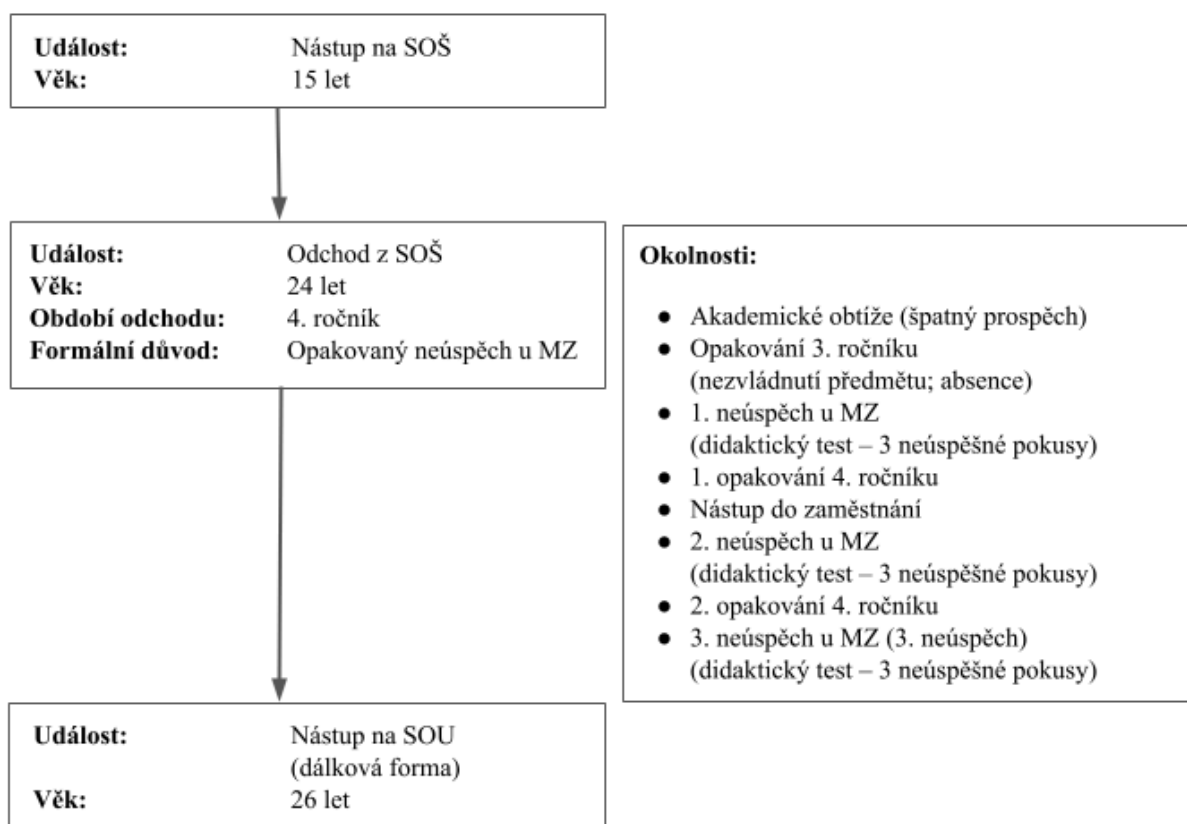
Jiřího předčasný odchod ze vzdělávání poukazuje na významný, v tomto případě rozhodující, vliv akademických schopností pro studium maturitního oboru. Jeho zkušenost je protkána pocitem nejistoty, ztrátou motivace a ambicemi ze strany rodiny, což vytváří obraz mladého člověka, který se pokusil uspět v maturitním studiu, ale nakonec došel k závěru, že pro něj tato cesta není vhodná ani dosažitelná. Tyto faktory společně vytvářely prostředí, ve kterém se Jiří cítil neschopen pokračovat ve studiu, a vedly k jeho rozhodnutí změnit vzdělávací dráhu. Vystávající témata se týkají osobních i vzdělávacích aspektů jeho života a jejich analýza poskytuje hlubší vhled do motivací a pocitů spojených s tímto rozhodnutím.

- (1) **Obtížnost studia:** Jiří opakovaně hovoří o svém špatném prospěchu a pocitu, že na maturitní obor nestačí. Téma prospěchu (obtížnosti studia) je v jeho zkušenosti klíčové. Pro Jiřího bylo maturitní studium velmi náročné a pocit, že nezvládá požadavky maturitní zkoušky, jej dovedl k přesvědčení, že tato studijní dráha pro něj

není vhodná. Tento pocit spojuje s nejistotou ohledně svých schopností zvládnout studijní nároky.

- (2) **Ztráta motivace:** Téma ztráty motivace je v Jiřího vyprávění výrazně přítomné. Jiří uvádí, že postupně ztratil motivaci pokračovat ve studiu a že se mu nedařilo najít smysl v tom, co dělá. Tento pocit byl umocněn zejména během pandemie, kdy pro něj distanční výuka představovala další bariéru v udržení soustředění a zájmu o studium.
- (3) **Vliv pandemie a distanční výuka:** Pandemie covidu a s ní spojená distanční výuka výrazně ovlivnily Jiřího přístup ke studiu. Toto téma se ve výpovědi Jiřího objevuje v kontextu jeho absencí a zhoršení prospěchu. Distanční výuka pro něj znamenala ztrátu pravidelného kontaktu se školou a struktury, kterou potřeboval.
- (4) **Nejasnost ohledně kariérních cílů:** Dalším významným tématem je nejistota ohledně kariérního směřování. Jiří opakovaně uvádí, že neví, jakou kariéru by chtěl následovat, což přispělo k jeho rozhodnutí opustit školu.
- (5) **Vliv rodiny:** Jiří reflektuje skutečnost, že jeho rodiče sice měli ambice týkající se jeho vzdělání a chtěli, aby získal alespoň maturitu, přesto mu nebyli, vzhledem ke svému nízkému vzdělání a omezenému sociálnímu kapitálu, schopni pomoci zvládnout nastávající studijní obtíže. Pravděpodobně také proto akceptovali jeho rozhodnutí přestoupit na učební obor, které zaštitila Jiřího třídní učitelka.

4.1.8 Kryštof



Obrázek 9. Schéma Kryštofovy vzdělávací dráhy

Kryštof strávil studiem maturitního oboru celkem devět let. S humorem dodává, že „odchodil druhou základku.“ K maturitní zkoušce přistoupil díky podpoře vedení své školy celkem třikrát, neboť mu ředitel umožnil dvakrát opakovat 4. ročník. Přestože zkoušel různé strategie přípravy na didaktické testy, měnil maturitní předměty a v jednom termínu, kdy mu k úspěšnému složení zkoušky scházel jediný bod, se pokoušel i odvolat, neuspěl v žádném z devíti pokusů. S nadsázkou by jej bylo možné označit za pamětníka, neboť zažil několik úprav podoby maturitní zkoušky.

Kryštof měl již na základní škole jasnou představu o své profesním uplatnění. Jako aktivní člen jednotky dobrovolných hasičů se chtěl stát profesionálním hasičem. Toto povolání pro něj představuje smysluplnou a praktickou práci, k jejímuž výkonu však bylo nezbytné získat maturitní vzdělání. Ve školním roce 2010/2011 proto začal na střední odborné škole studovat obor strojník požární techniky. Vzpomíná, že jej během studia nenapadlo, jak náročné pro něj bude dosáhnout potřebného skóre v didaktických testech.

S prvními výraznějšími obtížemi se ve své vzdělávací dráze setkal až ve 3. ročníku, kdy nesložil dodatečnou klasifikační zkoušku v předmětu oprava vozidel. Kryštof vzpomíná, že příčinou jeho neúspěchu byla absence na praxi. Místo ní totiž trávil čas se svojí přítelkyní, u zkoušky mu proto chyběly potřebné znalosti: „Mně chyběla docházka a pak doučit se na ten předmět takhle podle učebnic a sešitů, jo, prostě mi dělalo problém, protože jsem to pak nedokázal vysvětlit, protože jsem nevěděl, o čem mluvím.“ 3. ročník tak musel opakovat.

Ve školním roce 2014/2015 poprvé přistoupil k maturitní zkoušce, v žádné z termínů však nedosáhl v didaktickém testu z matematiky požadovaného počtu bodů. Vzpomíná, že jej stresovala samotná představa zkoušky. Svůj vztah k učení charakterizuje jako komplikovaný a silně ovlivněný obavami ze selhání. Kvůli tomuto tlaku se začal poohlížet po možnostech uplatnění mimo školu. Již po prvním neúspěšném pokusu se rozhodl, že si souběžně s přípravou na opravnou maturitní zkoušku najde práci: „Tím, že jsem měl ze školy řidičský průkazy, takže jsem začal pracovat jako řidič na nějakých rozvozech tady po Praze.“

V Kryštofově zkušenosti má významnou pozitivní roli podpora vedení školy, zvláště ředitele, který mu po třetím neúspěšném pokusu umožnil znovu nastoupit do 4. ročníku a současně mu uznal některé absolvované předměty, aby se mohl soustředit na ty maturitní: „Takže jsem vlastně během práce normálně jsem jezdil na nějaký přezkoušení, který jsem měl prostě daný z nějakých odborných předmětů a něco mi uznali.“ Vzpomíná, že mu kombinace práce a studia vyhovovala, protože byl finančně zabezpečený a jako řidič se cítil užitečný. Po čase se však u něj začala projevovat únava, protože „toho dělal moc.“ Zlomová pro něj byla událost, kdy během noční směny usnul při řízení a s nákladním autem se „v tunelu opřel do stěny“. Přestal proto pracovat v noci, našel si brigádu jako kurýr a rozhodl se soustředit na dokončení středoškolského studia.

Ve školním roce 2016/2017 si Kryštof znovu za jeden z maturitních předmětů vybral matematiku a opět třikrát neuspěl u didaktického testu. Ředitel mu znovu umožnil nastoupit do 4. ročníku. V této době začíná pociťovat frustraci pramenící z dojmu, že je jako žák odborné školy při psaní didaktického testu znevýhodněný: „Ta matematika proti tomu, co my jsme se učili, není jednoduchá. Protože my tím, že jsme se učili hodně odborně, tak my jsme neměli čas tolik třeba dojít úplně do těch detailů jako třeba studenti na gymnáziích.“

Rozhodl se proto změnit strategii, zařídil si doučování a na doporučení kamaráda, čerstvého absolventa gymnázia, si místo matematiky vybral jako maturitní předmět angličtinu, protože cítil, že se v odborně zaměřeném programu nemůže na zkoušku z matematiky připravit tak důkladně, jako by to bylo možné na gymnáziu. Ve své zkušenosti často odkazuje na „menší zlo“ při výběru předmětů, což naznačuje vnímání omezenosti možností a nutnost přizpůsobit se nepříznivým podmínkám. Výběr angličtiny pro něj byl tedy vynucenou volbou, která měla usnadnit úspěch, ale kterou nevnímal jako optimální ani motivující. Ukázala se však jako správná a Kryštof bez výraznějších obtíží ve školním roce 2018/2019 uspěl u didaktického testu z anglického jazyka. Paradoxně však poprvé propadl u didaktického testu z českého jazyka a literatury, přestože mu tento maturitní předmět v předchozích pokusech nečinil problémy: „Pro změnu jsem neuspěl u českého jazyka, protože už to začínalo bejt takový, že spíš místo mluvnice byla ta literatura a mně to nic moc neříkalo teda.“ Kryštof vzpomíná, že každá další maturitní zkouška pro něj znamenala novou stresující situaci:

Já u těhle těch didaktických těch jsem hodně ve stresu, takže prostě abych to člověk všechno stihl, že jo, na to má nějaký časový limit, takže furt hlídá hodiny, takže to už byly poslední a pak už vlastně to nebylo možný, jít dál, dál jít. Znovu jakoby opakovat čtvrták. Zaprví už mi bylo v té době čtyřia dvacet, takže stejně student už jsem bejt nemoh, že jo. Protože by mi to nevyšlo.

Kryštof odešel ze školy a živil se jako řidič kamionu. Po dvou letech začal pociťovat únavu z dlouhých cest a s tím spojené zdravotní problémy. Rozhodl se proto získat místo u hasičského záchranného sboru krajského dopravního podniku, protože od jednoho ze zaměstnanců zjistil, že se tato jednotka potýká s tak akutním nedostatkem zaměstnanců, že již nepožaduje maturitní vzdělání uchazečů, ale pouze výuční list. U přijímacího pohovoru mu jako držitelé pouze základního vzdělání pomohly jeho pracovní zkušenosti řidiče kamionu:

Nakonec jsem se napodruhý, po prvním odmítnutí, dostal na pohovor, splnil jsem fyzický testy, u pohovoru mi ředitel přímo řekl, že díky řidičské praxi, protože je problém s řidičema, který jakoby mají zkušenosti, už mají něco nařízeno s velkýma autama, takže mě vezme s výjimkou.

Kryštof se tak přiblížil svému vysněnému povolání a v roce 2022 se stal řidičem hasičského vozu. Současně zjistil, že podnik zřizuje vlastní soukromé učiliště. Uvědomil si, že na maturitní obor „nemá“, vyučení proto považuje za vhodnou příležitost, jak nezůstat pouze se základním vzděláním: „Šel jsem se na to zeptat svezích nadřízených, který mi to,

dá se říct, umožnili, že mám to jakoby formou stipendia, že když jsem zaměstnanec, tak nemusím platit školný, protože to byl další hrozně vysoký výdaj, který by to obnášelo.“ Po dvouleté přestávce se tak vrátil ke studiu a začal dálkově studovat učební obor. V době rozhovoru byl v jeho 1. ročníku.

Ve zkušenostech Kryštofa s předčasným odchodem z maturitního oboru se objevuje několik významných témat, která zrcadlí jeho pohled na vzdělávání. Tyto zkušenosti a postoje ke vzdělávání jsou součástí širšího kontextu jeho života, kde vzdělání nehraje hlavní roli, ale je spíše prostředkem dosažení vysněné práce.

- (1) **Obtížnost studia:** Kryštof popisuje obtíže s některými předměty, kvůli jednomu z nich musel opakovat ročník. Pociťuje znevýhodnění ve srovnání se všeobecnými středními školami, kde studenti mají více času na přípravu k maturitní zkoušce. Opakované problémy se složením maturitní zkoušky je frustrují, maturitní zkoušku považuje za nespravedlivou.
- (2) **Pocit nespravedlnosti:** V Kryštofově zkušenosti silně rezonuje frustrace pramenící z přesvědčení, že měl v průběhu vzdělávání horší podmínky k přípravě na maturitu než studenti všeobecných středních škol (explicitně zmiňuje gymnázia). Často mluví o tom, že „neměl čas na to, co bylo potřeba.“ Skutečnost, že žáci středních odborných škol musí psát stejné didaktické testy jako studenti všeobecných oborů, byť mají mnohem méně „teoretické výuky“, vnímá jako nespravedlivou a znevýhodňující.
- (3) **Podpora školy a kamarádů:** Kryštof velmi pozitivně vnímá podporu, jíž se mu dostalo od vedení školy, které mu umožnilo dvakrát opakovat 4. ročník, aby mohl znovu přistoupit k maturitní zkoušce. Důležitá pro něj byla také pomoc kamarádů s přípravou na opravné termíny.

4.2 Mezipřípadová analýza témat

Cílem této kapitoly je uspořádat výzkumné pole skrze propojení zkušeností jednotlivých respondentů a identifikování souvislostí mezi nimi. Pro zpřehlednění získaných dat (a samotné kapitoly) je shlukují do nadřazených témat, která prezentují chronologicky tak, jak je respondenti ve svých zkušenostech přiřazují k jednotlivým fázím procesu předčasného odchodu z maturitního oboru. Ten v jejich naracích zpravidla začíná prvním tématem – *volbou střední školy*. Po něm následují témata spjatá se samotným studiem a školním prostředím.

Pro seskupení témat souvisejících se školním prostředím jsem zvolil vlivnou a široce využívanou teorii žákovské angažovanosti (*student engagement*) (Archambault et al., 2022; Fredricks et al., 2004). Žákovskou angažovaností rozumíme míru identifikace žáka se školním prostředím a rozsah jeho participace na činnostech spjatých s tímto prostředím (Rumberger, 2011). Tento koncept využívaný pro analýzu školních aspektů souvisejících s předčasnými odchody ze vzdělávání vymezuje tři kategorie angažovanosti (Christenson & Thurlow, 2004).

Afektivní angažovanost zahrnuje především postoje a emoce žáků vůči školnímu prostředí a jeho aktérům, které můžeme chápat také jako vztahy. Emoce, které respondenti prožívali během studia na střední škole, tvoří značnou část jejich zkušenosti. Někteří z nich i po letech s pohnutím hovoří o tom, jak se během studia cítili. Do této dimenze zahrnují trojici témat přítomných u všech respondentů – *vztah ke škole; vztah k učitelům; vztah ke spolužákům*.

Behaviorální angažovanost se týká rozsahu zapojení žáků do dění ve třídě a škole. Zahrnuje především docházku, účast na školních aktivitách (včetně přípravy do školy), chování a podstatně souvisí se školními výsledky (Archambault et al., 2022). S touto složkou souvisí dvojice témat – *absence; užívání návykových látek*.

Kognitivní angažovanost odráží zájem žáků o vlastní studium. Zahrnuje individuální motivaci žáků ke studiu, jimi vnímanou relevanci studovaného oboru, hodnotu poskytovaného vzdělávání a s tím související úsilí spojené se studiem a s plněním požadavků školy (Archambault et al., 2022). Kognitivně angažovaní žáci méně absentují a dosahují lepších školních výsledků. V případě sledovaných respondentů se tato složka angažovanosti projevovala ve dvojici témat – *uvažování o hodnotě maturitního vzdělání; pocíťované nespravedlnosti ve vzdělávání*.

Zmíněné dimenze jsou vzájemně propojeny a přispívají k celkové úrovni školní angažovanosti (Archambault et al., 2019; 2022). Angažovaný je takový žák, který projevuje zájem o studium a aktivně se zapojuje do dění ve škole, zatímco nedostatečně angažovaný žák neprojevuje zájem o školní činnosti, se školou se neidentifikuje a nepodílí se na participaci. Ztráta angažovanosti (či vstup do studia bez ní) dle Archambaultové et al. (2019) významně přispívá k předčasnému opouštění vzdělávání.

Přehled uzavírám tématem, v němž respondenti reflektují *význam rodiny* v procesu předčasného odchodu. Toto téma je přirozeně přítomno v téměř všech naracích, k čemuž přispívá také skutečnost, že všichni respondenti alespoň po část studia střední školy se svou rodinou žili. Rodina je pro mnohé z nich pomyslným přechodem mezi osobním a veřejným světem. Pouze Hynek a Kryštof svou rodinu netematizují, respektive ji pouze zmiňují.

4.2.1 Volba střední školy

Většina respondentů se při reflexi svého odchodu nejprve vrací k volbě školy. Výběr maturitního či jiného oboru považují za klíčové životní rozhodnutí, které pro ně však bylo v patnácti letech obtížné a do jejich světa přinášelo značnou nejistotu, jak dokládá Dana: „Nevěděla jsem v té devátý třídě, nebo v té osmý třídě, kdy jsem se rozhodovala, co budu dělat, tak jsem nevěděla ... jsem furt jako zvažovala.“ Sloveso „nevěděl/a jsem“, vymezující téma nejistoty, prostupuje všemi případy. Žáci ze svého okolí pocítovali tlak a situaci řešili třemi způsoby:

- (1) Nejčastěji jim tuto volbu ulehčili rodiče. Cyril podal přihlášku na všeobecnou střední školu, protože se jednalo o „povinné“ pokračování rodinné tradice (oba rodiče pracují jako vysokoškolští učitelé): „Ségra chodila taky na gympl a v tu dobu je těžké vědět, čím chce člověk být.“
- (2) Hynek zvolil obor informační technologie na základě vlastní pragmatické úvahy: „Spíš jsem se díval, co je celkem dobře placený. A na práci, kde se moc nenadře člověk a zároveň # je to dobře zaplacený.“ Respondenti tak nejčastěji považovali volbu školy za úkol, který museli vyřešit sami (jako v případě Hynka), či s rodiči. Přítomnost obou fenoménů, tedy různé míry pocitu bezradnosti a zásadní role rodičů, v procesu výběru střední školy českými žáky potvrzují dřívější empirická zjištění Hlad'a (2010a).

(3) Pouze Jiří uváděl, že využil nějakou formu školního poradenství, výběr oboru konzultoval s asistentkou pedagoga, která mu na základě jeho výtvarného nadání doporučila obor uměleckořemeslné zpracování dřeva.

Respondenti ve svých zkušenostech příliš nehovoří o problémech s přijetím na střední školu. S výjimkou Františka, který po základní škole nastoupil na učiliště a střední školu začal studovat o rok později, byli všichni jako uchazeči o maturitní studium úspěšní. Za pozornost stojí skutečnost, jak Dana a Gabriela vnímají svůj (nečekaný) úspěch při přijímacích zkouškách na konzervatoř:

Přihlásila jsem se tam tak ze srandy jenom, protože jsem chtěla jít na waldorfský lyceum vlastně. Pak jsem zjistila, že jsem byla šestá, jako přijatá. Říkám si, že je to zvláštní, když jsem měla jako ten kotník vyvrtnutej a že tam teda půjdu. (Gabriela)

Pro Danu i Gabrielu znamenalo umístění na předních příčkách mezi mnoha uchazeči³⁶ takové potvrzení vlastního talentu, že rozhodlo o jejich nástupu na danou školu, byť přijetí nepředpokládaly.

S odstupem času někteří nahlízejí způsob výběru studijního oboru skepticky. Iva považuje tehdejší dominantní roli rodičů za chybu, protože z jejich rozhodnutí odsunula dnes preferovaný učební obor na druhé místo: „Nedávala bych tomu takovou hodnotu, jak třeba v těch čtrnácti, patnácti letech, kdy jsem se rozhodovala. Že vlastně já jsem první školu měla tu uměleckou a druhou školu jsem si psala právě tu cukrařinu.“

4.2.2 Vztah ke škole

Gabriela vnímala první dny na střední škole jako šok – opuštění pro ni „výjimečného prostoru“ waldorfské školy a přechod do „průměrné společnosti“ zpětně považuje za počátek svého odpoutávání se od školy:

Takže to byl trochu šok pro mě asi jako poznat tu společnost, jako tu průměrnou společnost, protože jak jsem byla jenom v těch waldorfských okruzích, tak jsem tam byla jenom mezi lidma, co jsou trošku na jiný cestě. Tak jsem to nezpracovala a táhla jsem to tak nějak s sebou.

³⁶ Podle informací školy byla Dana nejlepší z uchazečů.

Pocit, že do školy nepatřila, sdílí i Dana. Na rozdíl od Gabriely jej nevyvozuje z pocitu „výjimečnosti“, ale z dojmu, že pro studium není ta pravá: „Prostě jsem se necítila jako ten pravej člověk, kterej by tu školu měl dostudovat.“

Většina respondentů však začátek studia spojuje s příjemnými emocemi. Pro Hynka byl přestup na soukromou gastronomickou školu potvrzením, že se konečně ocitl tam, kde chce být, což posílilo jeho motivaci ke studiu: „Cítil jsem, že už mě to baví, že už mě baví aj ten, aj to učivo.“ Vlivem negativních událostí však může zájem o studium rychle poklesnout i u dříve angažovaných žáků. Tuto změnu, sdílenou mnohými respondenty, ilustruje Ivina zkušenost:

Já jsem byla na té škole ráda, akorát tím, jak ve mně propukl celý ten stres a tlak toho, co se prostě u nás doma dělo, tak jsem trošku přestala mít míň ráda a víc jsem prostě odcházela ven a dělala jsem furt svoji tvorbu, ale už to nebylo to, co to bylo, když jsem nastupovala prvně na tu střední školu.

Za pozornost stojí metafora školního vzdělávání jako „rutinního a kontrolujícího systému“ opakovaně využívaná Cyrilem a Danou: „Ta škola je furt to stejný dokola...“³⁷ Podle Cyrila je tento systém především nástrojem nálepkování: „Skrz tu negativní motivaci, vlastně člověk, když jako nestuduješ, budeš jako blbej, ale nestuduješ a budeš mít špatný známky jako, vykašleš se na to, propadneš a tady to.“

4.2.3 Vztah k učitelům

Nejčastějším „školním“ tématem je vztah s učiteli. Většina respondentů hovoří o učitelích, kteří je na školách, z nichž odešli, vyučovali, kladně a jejich práci označují za kvalitní. Mnozí respondenti se snaží zpětně své učitele obhájit a odmítají, že by měli podíl na jejich neúspěšném maturitním studiu. Na tento fenomén české školní kultury, tedy připisování zásluh za studijní úspěchy žáků učitelům a komplementární obviňování žáků za jejich neúspěchy, upozorňují ve své studii akademické marnosti Simonová et al. (2022). Ve shodě s tím také Jiří, který přestoupil na učiliště kvůli špatným školním výsledkům, brání práci svých tehdejších pedagogů:

³⁷ Význam této metafory pro vnímání školy dosvědčuje rozsah jejího výskytu: U Dany se objevuje v sedmkrát, u Cyrila jedenáctkrát.

Dělali všechno pro to, aby nás připravili dobře, ale teď hlavně šlo o to, aby ti žáci taky jako ... si z toho něco vzali z toho učení. Protože já myslím, že to byli dobří učitelé a oni nám toho dali hodně, akorát teď, kdo si to vzal.

Hynek staví do opozice ke svým předchozím negativním zážitkům z veřejné školy „friendly přístup“ vyučujících na soukromé škole: „Jako, že ty učitelky nás nebraly až tak úplně, jako, že oni jsou tam učitelé a že do nás musí něco hustit, jo. Ale braly nás jako, jako trochu svoje kamarády.“ Tato mimořádná „kamarádká“ zkušenost se u jiných respondentů nevyskytuje. To, jaké chování na svých učitelích žáci oceňovali, vystihuje František: „Vycházeli mně i ostatním studentům dost často vstříc, tiskli nám třeba papíry sami, dávali nám poznámky k tématu.“

Pro Cyrila byly naopak vztahy s učiteli tím, co snižovalo jeho motivaci trávit čas ve škole. Vůči učitelům, jejichž autoritu považoval za nezaslouženou, se vymezoval stejně jako proti autoritě svých rodičů. Školu totiž považoval za instituci, která umožňuje rodičům jeho další kontrolu. Špatné rodinné vztahy tak přenášel do školního prostředí:

Jako já jsem ten student, já jsem ten profesor, já jsem profesor, takže ty mě budeš poslouchat a já to dělám líp. Tady to jsem měl doma, takže skrz tady toto to bylo pro mě hodně těžké jako si říct „jo, jako budu do té školy chodit, budu je poslouchat, je to v pohodě, oni mají pravdu“. Protože tou dobou jsem měl tu pravdu já.

Když František a Gabriela reflektují své vztahy s učiteli, zmiňují své pozitivní zkušenosti pouze okrajově. V jejich myšlení dominuje vzpomínka na konflikt s konkrétním vyučujícím. Gabriela se opakovaně vrací k postavě učitelky, která dle ní psychicky deptala žáky, což později přerostlo v jejich vzájemný slovní konflikt. Sama za důvod tohoto chování považuje neschopnost své vyučující řešit vlastní osobní problémy vedoucí k jejich přenášení na žáky: „Každý máme svoje problémy, akorát tam šlo o to, že # si to ona neuvědomovala, jak to z ní vyzařuje na ty lidi v naší třídě, že na těch (název předmětu 1) fakt šla hrozně jako do těch lidí, jako psychicky.“

4.2.4 Vztah ke spolužákům

Toto téma se sice nakonec vynořilo u všech respondentů, je však překvapivé, nakolik stručně ve svých výpovědích hovoří o svých spolužácích. Zpravidla jde o nerozsáhlé zmínky, jakési fragmenty, které byly často vyvolány až mými doplňujícími otázkami.

Nepřítomnost spolužáků ve výpovědích respondentů může ozřejmovat proklamovaná absence blízkých vztahů s nimi, která pramení z pocíťované jinakosti. Cyril považuje svou tehdejší identitní „mladickou rebélii“ vůči autoritám za natolik neslučitelnou s „pěkně nalajnovanými“ životy spolužáků, že neměl důvod navazovat ve třídě hlubší vztahy. Gabriela svoji jinakost vztahuje k prostředí waldorfské základní školy. Cítí, že svou zkušenost s tím, co je ve vzdělávání podstatné, nemohla s novými spolužáky sdílet. Ilustruje to svým rozdílným pohledem na známkování: „mě mrzí, že ti studenti si to berou až moc k srdci ty známky [...] ale musí se známkovat, protože jsme státní škola.“

Kromě odlišného postoje ke světu či odlišné zkušenosti může být pocíťovaná jinakost způsobena i objektivními faktory. Dana se po přestupu na gymnázium znovu ocitla v 1. ročníku a právě věkový odstup pro ni byl zásadní překážkou pro sblížení: „Ten věkovej rozdíl šestnáct osmnáct je docela markantní. Je to jako velká, velkej psychickej rozdíl, řekněme.“

Obdobně stručně reflektují respondenti pozitivní vztahy se spolužáky. Zpravidla jsou budovány spoluprací při zvládnání nároků školy. Iva, která se na základní škole považovala za podprůměrnou žákyni, získává spolu s novými vztahy také nový stimul ke studiu:

Dalo by se říct, že jsem měla aj kolem sebe lidi, kteří mě, jak když, motivovali. Měla jsem pár spolužaček, který jako se učily hodně dobře už od základní školy a tím prostě, jak jsem viděla, jak jim to jde a jak mi vysvětlují některou látku, které nerozumím, tak mě to prostě nakoplo a řekla jsem si, jo, budu se učit a šlo to mi to prostě líp.

Kryštof ze školních sociálních vztahů těží „know-how“ pro zvládnutí maturitní zkoušky: „Co se týkalo didaktickejch testů, tam mi trošku napomohli prostě spolužáci nějakým způsobem ty mladší, s kterejma jsem chodil do toho čtvrtáku. Tak ty mi pomohli nějakým způsobem přejít přes ten didaktickej test.“ O tom, jak významným fenoménem na jeho odborné škole byla tato žakovská výpomoc, svědčí skutečnost, že se Kryštof během opakovaných pokusů o splnění maturitní zkoušky sám stal vyhledávaným informátorem mladších spolužáků.

4.2.5 Absence

Téma absencí pro respondenty představuje nejen fyzickou nepřítomnost ve škole, ale nese s sebou také emocionální a vztahové důsledky. Cyrilova nepřítomnost byla nejen fyzická,

ale také emocionální – ani v hodinách, v nichž byl fyzicky přítomen, se necítil být jejich skutečnou součástí. Absence je pro něj nástroj úniku od školy i od kontroly rodičů.

V případě Ivy znamenala absence řešení vážných psychických obtíží spojených s docházkou do školy. Sekundárně u ní vedla ke ztrátě schopnosti zvládat běžné školní aktivity a přispěla k její třídní izolaci. Iva se v důsledku psychických obtíží natolik oddělila od své školy a třídy, že spolužáci i učitelé vnímali tuto změnu jako náhlou a překvapivou, přestože trvala v řádu měsíců.

Dana spojuje svou rostoucí absenci s osobními a zdravotními problémy, které ztěžovaly její docházku a následně ovlivňovaly kvalitu studia. Návrat do školy pro ni byl náročný, v důsledku nepřítomnosti začala pociťovat kumulaci problémů: „Na začátku druháku, tak ta absence byla tak vysoká, že nemělo smysl jak z mojí strany, tak ze strany profesorů jsme řešili několikrát.“ Absence tak pro Danu představovala bariéru pro úspěšné zapojení se do vzdělávacího procesu: „Ta docházka byla fakt minimální, takže tam bylo prostě těžký navázat na to studium dál.“

Františkovy absence byly zesíleny rodinnými obtížemi (nuceným odchodem z domova) a z nich vyplývajícími ekonomickými problémy. Byl konfrontován s náročnými životními situacemi, kvůli ztrátě finanční podpory rodičů musel docházet na brigády, což vedlo ke kolísání jeho schopnosti plnit školní povinnosti. Absence byla spojena s celkovým poklesem energie a motivace, což ovlivnilo jeho účast ve škole.

4.2.6 Užívání návykových látek

Cyril, František a Gabriela se ve své středoškolské zkušenosti vrací k užívání lehkých drog. Všichni se popisují jako pravidelní (každodenní) uživatelé návykových látek: Cyril a František kouřili marihuanu, Gabriela pila alkohol. Z výpovědí lze vyvodit, že toto chování souviselo s potřebou uniknout od stresu a tlaku spojených do značné míry se školním prostředím:

Podle mě jsem byla chvíli i na alkoholu závislá v té době, protože jsem se každé ráno probouzela s tím jako prázdnem a # co mám tak jako přirozeně, když jsem v nějakým toxickým prostředí, tak jako potlačuju věci. Takže když jsem šla do školy tak jsem vlastně vůbec nic necítila, nebo už to bylo takový jako dost # to no, ale pak jsem právě večer chodila pít, abych něco cítila. (Gabriela)

Výrazně se zde projevuje sociální kontext, kdy skupiny kamarádů a prostředí ve škole ovlivňovaly rozhodnutí ohledně užívání látek. Pro Cyrila má konzumace marihuany dvojitý význam. Prostřednictvím svého chování se snažil upevňovat žádoucí kontakty se staršími kamarády a současně hledal uvolnění od pocíťovaného tlaku rodičů: „Jsem začínal kouřit trávu a kouřit a měl jsem hodně starších kamarádů a skrz tady toto i skrz vlastně nějaký tlak možná jako od rodičů.“

František otevřeně popisuje svůj životní styl spojený s konzumací marihuany a pitím alkoholu. Tuto závislost spojuje se sociálním kontextem a životním stylem skupiny kamarádů:

Jsem hodně hulil marihuanu a občas jsem pil alkohol, takže, a měl jsem takovou skupinku kamarádů u nás tam v (název městské části) a scházeli jsme se vždycky, když jsme přijeli ze škol tak nějak a ... takovej lifestyle. Takže můžu si za to i trochu sám, zároveň v něčem to bylo hrozně náročný, to zvládnout.

Tyto závislosti nebyly izolovanými jevy, ale součástí širších problémů, které zhoršovaly školní výsledky, souvisely s absencí a tím negativně ovlivnily vzdělávací dráhy.

4.2.7 Hodnota maturitního vzdělání

Pocíťovaná hodnota zisku daného stupně vzdělání (potažmo oboru) pro budoucí život žáků úzce souvisí s jejich motivací školu dokončit (Reschly, 2020). Sledovaní respondenti se významně liší v tom, jaký význam maturitě s ohledem na své specifické životní zkušenosti a plány přikládají.

Respondenti spadající do první skupiny odvozují nízký význam formálního vzdělání ze své zkušenosti s hledáním práce, při němž nebyli limitováni nedokončeným maturitním vzděláním. Hynek upozorňuje, že v jeho oboru (gastronomii) se primárně oceňují praktické dovednosti: „V mém oboru, který dělám, tak to vzdělání není potřeba mít nějak takhle papírově. Ale myslím si, že tam je dost důležité, co ten člověk umí a co dokáže sám od sebe a ten papír mu k tomu nepomůže, i kdyby byl sebelepší.“ Podobně vnímá situaci i Dana, která pracuje v uměleckořemeslných zaměstnáních (keramická dílna, 3D tiskárna): „Nikde jsem se nesečkala s tím, že by mě za to automaticky odsoudili, nebo že by to byl problém.“ Je však třeba dodat, že pracovní zkušenosti respondentů jsou vzhledem k jejich věku omezené a že tito respondenti pracují ve velkém městě, což může hledání zaměstnání usnadnit.

Kryštof naopak vnímá maturitní vzdělání jako hodnotné. Tuto hodnotu vyvozuje ze skutečnosti, že maturita je standardní podmínkou pro výkon jeho vysněného povolání profesionálního hasiče. Silně pociťuje obtíže, které mu při shánění práce po neúspěšných pokusech ve společné části maturitní zkoušky přinesla skutečnost, že má pouze základní vzdělání: „Nebyla jiná možnost než prostě sednout za volant a jít jezdit, no. Ať jsem sháněl jakkoliv, tak se základním vzděláním to nejde.“ Pro Kryštofa tak byl maturitní neúspěch zásadním zásahem do životních plánů, které musel revidovat.

Mezi těmito dvěma póly se nachází Ivino vnímání relevance středoškolského vzdělání. Přestože si uvědomuje smysl vzdělání a o maturitě mluví jako o „plusových bodech“, v současné době se necítí připravena pokračovat ve studiu: „Nejsem úplně schopná jít zpátky do školy, být zpátky hozená ... těžko říct. Třeba se do toho jednou dostanu, ale zatím to úplně necítím, no.“

Z postojů respondentů lze obecně odvodit, že pociťovaná hodnota maturity se liší v závislosti na profesních aspiracích, hodnotách a životním kontextu jednotlivce. Zatímco pro některé představuje absence vzdělání výzvu při hledání zaměstnání, jiní považují toto omezení za bezvýznamné vzhledem k jejich konkrétnímu pracovnímu uplatnění nebo osobnímu pohledu na vzdělávání.

4.2.8 Nespravedlnost ve vzdělávání

Zkušenosti respondentů ukazují, jak různé okolnosti formují jimi vnímanou nespravedlnost ve vzdělávání, a rozdělují je do tří skupin podle toho, zda vnímají nespravedlnost ve vzdělávání, zda ji nevnímají, či o tomto tématu explicitně nehovoří.

První skupinu tvoří respondenti, pro něž škola představuje nevstřícné a odrazující prostředí. Cyril kritizuje autoritativní přístup učitelů a negativní motivaci, které považuje za stěžejní překážky osobního rozvoje. František vnímá vzdělávací systém jako represivní a nedostatečně přizpůsobený jeho specifickým potřebám. Pro Gabrielu spočívá nespravedlnost „veřejné školy“ v absenci mechanismů, které by žákům s psychickými problémy mohly pomoci. Hynek a Kryštof spatřují nespravedlnost v samotném uspořádání vzdělávacího systému. Za důvod svého neúspěchu u maturitní zkoušky výslovně označují, v jejich očích nespravedlivou, podobu společné části maturitní zkoušky, tedy didaktické testy, u nichž opakovaně neuspěli, byť ostatní (školní) podmínky pro získání maturity splnili. Hynek

kritizuje organizaci nástavbového studia, které označuje za „fofr školu“, a upozorňuje na nespravedlnost v nárocích kladených na učně, kteří mají méně času na přípravu než studenti čtyřletých oborů. Podobný význam přikládá frustraci z důrazu na teorii na úkor praktických dovedností také Kryštof.

Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří nespravedlnost ve vzdělávání nevnímají a příčiny svých obtíží spojují spíše s rodinným nebo osobním kontextem. Dana, která čelila tlaku rodičů a zdravotním problémům, reflektuje školu pozitivně díky empatickému přístupu učitelů, kteří se jí snažili pomoci. Jiří pak popisuje své obtíže jako důsledek akademických problémů a socioekonomického znevýhodnění. Přestože mu chyběla podpora rodiny i hlubší orientace v možnostech vzdělávání, nespravedlnost v systému přímo nezmiňuje.

Třetí skupinu zastupuje Iva, která ve své zkušenosti reflektuje vliv rodinných konfliktů a psychických obtíží na svou vzdělávací dráhu. Iva nepřímou naznačuje nedostatečnou empatii a podporu ze strany školy i rodiny, explicitně však nehovoří o nespravedlnosti ve vzdělávání.

Respondenti, kteří nespravedlnost ve vzdělávání vnímají, poukazují na nedostatek podpory, nepochopení individuálních potřeb a nepřiměřené nároky, jež vedly k pocitům frustrace a odcizení. Naopak ti, kteří nespravedlnost nevnímají, nebo o ní nehovoří, zdůrazňují, že jejich schopnost pokračovat ve studiu ovlivnily spíše osobní nebo rodinné faktory. Empatický přístup školy, který Dana oceňuje, ukazuje, že podpora učitelů může pocit nespravedlnosti významně zmírnit.

Klíčovým faktorem v otázce vnímání nespravedlnosti ve vzdělávání respondenty mého výzkumu je schopnost školy přizpůsobit se individuálním potřebám žáků. Nedostatek empatie, podpory a rigidita systému vede k negativní reflexi školního prostředí. Pokud škola naopak nabízí podporu a hledá flexibilní řešení, vnímají studenti své obtíže spíše jako důsledek vnějších okolností, nikoli institucionálních překážek.

4.2.9 Význam rodiny

Roli rodiny v procesu předčasného odchodu ze vzdělávání lze chápat jako dvojsečnou – na jedné straně může představovat zdroj motivace a podpory ve studiu, na druhé straně může být příčinou stresu, konfliktů a odcizení, které vedou k narušení vzdělávací dráhy.

Tento fenomén je zřetelný v příběhu Cyrila, jehož rodiče považovali formální vzdělání za klíčový předpoklad budoucího úspěchu. Cyril reflektuje své rozhodnutí nastoupit na gymnázium jako pokus naplnit přání rodičů, jejich vysoká očekávání však vedla k jeho postupnému distancování se od rodiny i školy. Dana označuje školní docházku za nástroj, skrze který mohli její rodiče monitorovat a regulovat její každodenní život. Tento vnímaný dohled byl v ostrém kontrastu s touhou po autonomii, která nakonec vedla k jejímu rozhodnutí školu opustit. Cyrila a Danu od studia odpoutává přehnaný zájem rodičů (školu považují za prodlouženou ruku rodičovské kontroly), pro Františka byla naopak ztráta zájmu rodičů o jeho studium (provázené odchodem z domova) zásadním zlomem. Bez jejich podpory se musel vypořádat nejen s materiálními obtížemi, ale také s pocitem izolace a osamění, které prohlubovaly jeho školní obtíže.

Vliv rodinných vzorů je obzvláště patrný u Gabriely, která se opakovaně vrací k podobnosti svého příběhu se zkušeností své matky. Tato paralela, vnímaná téměř osudově, hrála významnou roli při formování její identity. Pro Gabrielu však tento vzor nepředstavoval motivaci k pokračování ve vzdělávání, ale spíše rámeček, skrze nějž zesmyslnila svůj odchod ze školy. Naopak Cyril reflektoval rodinné hodnoty spíše v opozici, kdy jeho odchod ze školy vnímal jako odklon od norem, které mu rodina vštěpovala.

V několika případech není rodina zmiňována vůbec, či její roli respondenti tematizují jen okrajově. Důvodem může být skutečnost, že jejich rodinné zázemí nepředstavovalo překážku ani podporu. Tento postoj je přítomen zejména u respondentů, kteří na svou vzdělávací dráhu nahlízejí spíše jako na sérii individuálních rozhodnutí než jako na proces ovlivněný vnějšími faktory. Příkladem může být Hynek, který zdůrazňuje svou schopnost převzít odpovědnost za vlastní vzdělávání, což rodinný vliv posouvá na druhou kolej. Vztah mezi rodinným prostředím a vzděláváním tak nemusí být vždy explicitní a jeho absence v naraci může být stejně významná jako jeho přítomnost.

4.2.10 Shrnutí

Mezipřípadová analýza neodhaluje zcela nová témata, ale v souladu se zvoleným přístupem a cílem práce objasňuje, jak jsou některé, v dřívějších studiích představené (např. Novotný et al., 2023; Šlapalová & Hlad'o, 2020), faktory předčasných odchodů subjektivně vnímány a prožívány, respektive zpětně tematizovány českými středoškoláky. Prostupující témata

zároveň poukazují na využitelnost teorie školní angažovanosti. Její aplikovatelnost je dána především „univerzálností“ tohoto konceptu, neboť je do ní možné zařadit mnohá z „nadřazených“ témat odrážející emoční, behaviorální a kognitivní zapojení žáků do jejich školní docházky.

4.3 Identifikované typy předčasných odchodů

Při přiřazování jednotlivých případů k typům jsem nejprve identifikoval klíčové aspekty každého případu. Následně jsem zkoumal, zda a nakolik korespondují s charakteristikami typů v syntetizované typologii. Pro přiřazení případu k určitému typu bylo nutné, aby se charakteristické aspekty vyskytly u respondenta v dominantní roli. Pokud se tak stalo a respondent naplňoval charakteristiky daného typu, považoval jsem další individuální charakteristiky za doplňkové a vzhledem k cíli studie je v tomto textu zmiňuji jen okrajově. Tabulka 5 zobrazuje klíčové aspekty, které vycházejí z kombinace kódů a kategorií identifikovaných při analýze, na jejichž základě byly jednotlivé případy přiřazeny k určitému typu. Tento přístup mi umožnil zjednodušit komplexní data a prezentovat je v přehledné formě, aniž by se ztratila hlavní charakteristika každého typu.

Tabulka 5*Přehled aspektů, charakterizujících jednotlivé typy předčasných odchodů, u respondentů*

	Nedostatek motivace	Nezájem o školu (vnímaná nerelevance studia)	Problémy s chováním (konflikty ve škole)	Vysoká absence	Špatné (či chybějící) vztahy s učiteli	Špatné (či chybějící) vztahy se spolužáky	Typ
Hynek							neúspěšní
Jiří	X			X			neúspěšní
Kryštof							neúspěšní
Dana	X	X		X			znevýhodnění
Gabriela	X			X			znevýhodnění
Iva				X		X	znevýhodnění
Cyril	X	X		X	X	X	odpojení
František			X	X		X	nepřízpůsobiví

	Špatné studijní výsledky	Neúspěch u zkoušky (dodatečné; maturitní)	Závažné psychické obtíže	Užívání návykových látek	Rodinné obtíže	Typ
Hynek	X	X				neúspěšní
Jiří	X	X				neúspěšní
Kryštof	X	X				neúspěšní
Dana			X		X	znevýhodnění
Gabriela			X	X		znevýhodnění
Iva		X	X		X	znevýhodnění
Cyril	X			X	X	odpojení
František	X	X		X	X	nepřízpůsobiví

Pozn. X = přítomnost aspektu v daném případě.

4.3.1 Neúspěšní

Obecnou charakteristikou této skupiny je neschopnost splnit akademické požadavky školy, s čímž souvisí nedostatečný prospěch (Janosz et al., 2000). Se studijními požadavky, které převyšovaly jejich schopnosti a možnosti, se v různých okamžicích maturitního studia potýkali Hynek, Jiří i Kryštof. Jiří odešel z maturitního oboru ve 2. ročníku, Hynek a Kryštof neuspěli až na konci svého studia ve společné části maturitní zkoušky (u didaktických testů). Přestože Jiří odešel kvůli zhoršujícímu se prospěchu: „Hlavně kvůli té covidové situace # jsem měl, hodně jsem chyběl. # Hodně podprůměrněj prospěch, ne prospěch, ale měl jsem ty enka, nehodnocen byl jsem z předmětů,“ sdílí s ostatními strach z maturitní zkoušky, na kterou podle svého mínění nemá. Přestupem na učiliště se tak zároveň zbavuje svých obav z budoucího maturitního neúspěchu.

Ostatní charakteristiky respondenti naplňují částečně. Jiří svou neúčast při výuce během covidové uzávěry škol vysvětluje nedostatkem motivace a také mlhavou představou o své profesní budoucnosti, což je ve shodě se zjištěními chorvatských výzkumníků (Ogresta et al., 2021), kteří tyto aspekty považují za významnou příčinu školního neúspěchu této skupiny. V kontrastu s tím deklaruje Kryštof silný zájem o studium, neboť maturitní vzdělání potřeboval k dosažení vysněného povolání hasiče a i přes opakované neúspěchy u didaktických testů (ty nesložil celkem šestkrát) hledal cesty, jak zvýšit své šance. Po prvních třech pokusech se po domluvě s ředitelem školy nechal opět zapsat do 4. ročníku, měnil maturitní předměty, odvolával se proti výsledkům (v jednom z didaktických testů z matematiky neuspěl o bod), docházel na doučování. Přesto se mu nepodařilo překonat bariéry, za něž považuje nedostatečný čas pro řešení didaktických testů a s tím spojený zkouškový stres: „Prostě jak člověk furt hlídá ten čas a myslím si, že prostě v tom je ten člověk mnohem víc ve stresu a není na to ani tolik času.“

Od ostatních respondentů se tito *neúspěšní* liší svou snahou získat vzdělání jinou cestou. Jiří a Kryštof přehodnocují své schopnosti a odchází na učiliště. Hynek po přestupu z nevyhovujícího maturitního oboru nejprve „pro jistotu“ získal výuční list a až poté pokračoval v maturitní nástavbě. Jistota, že díky vyučení už nějaké vzdělání má, mu po prvním maturitním neúspěchu usnadnila rozhodnutí ukončit studium a odejít do praxe. V Hynkově perspektivě je maturita něčím navíc, něčím, co pro jeho gastronomickou kariéru nemá význam:

Spíš to беру tak, že to je takový pro mě méněcenný papír. Je to pro mě takový že dostanu papír, ale už ho v životě asi nevytáhnu, už je to pro mě takový papír, že to mám, ale nevyužívám to. Je to jako PlayStation, koupím si ho, ale zahraju si ho jednou za rok @.

Respondenti během přípravy na maturitní zkoušku pociťovali značné znevýhodnění. Hynek i Kryštof považují systém státních maturit za nespravedlivý vůči žákům odborných škol, protože musí absolvovat stejné didaktické testy jako žáci gymnázií a lyceí, přestože se jim nedostává srovnatelné přípravy:

Jak jsem dělal tu nastavbu, byla to taková @fofr škola@. Bylo to jenom dva roky, že jo. Normální studenti na to mají čtyři roky a bylo vidět, že # že musíme spoustu učiva probrat za poloviční čas, než na to mají ti, co studují čtyřletý obor. (Hynek)

Přestože Ogresta et al. (2021) spojují neúspěch s nízkým zájmem rodičů o vzdělání svých dětí a logistickými problémy při dojíždění do školy, v případě této trojice respondentů zmíněné překážky nenalzáme. Jiří navštěvoval školu ve svém městě, Hynek a Kryštof dojížděli do blízkých okresních měst. Také jejich rodiče si přáli, aby dosáhli maturitního vzdělání. Příklad Jiřího, pocházejícího z dělnické rodiny, dobře ilustruje, že byť rodiče své děti podporují, často nedisponují dostatečnými znalostmi či kontakty pro výběr adekvátní studijní dráhy či řešení studijních obtíží: „Totiž moji rodiče do mě vkládali, oni si mysleli, prostě na to mám, no a ... myslím, že na to teoreticky nemám.“

4.3.2 Znevýhodnění

Hlavním důvodem seskupení Dany, Gabriely a Ivy do této kategorie je skutečnost, že se během studia potýkaly s vysoce stresujícími životními událostmi, které znamenaly zlom akcelerující jejich předčasný odchod. Dle Fortina et al. (2006) je pro tento typ charakteristická různá míra žákovské angažovanosti, která se projevuje i u této trojice. Zatímco Dana a Gabriela měly od počátku studia pocit, že do školy nepatří, Iva prožívá silnou afektivní angažovanost.³⁸ Všechny dosahovaly na střední škole nadprůměrných výsledků, dokud se v jejich životě neobjevila výrazně nepříznivá událost vedoucí k odpoutávání se od školy. Jednalo se o události dvojího typu: (1) rodinné problémy a (2) vážné psychické obtíže. Do života Dany a Ivy tyto události vstoupily v krátkém časovém odstupu – rodinné problémy u nich zapříčinily rozvoj psychických a zdravotních obtíží, které později vyústily v odchod

³⁸ Angažovanosti Dany a Gabriely se podrobněji věnuji v kapitole 4.2.2 Vztah ke škole.

ze vzdělávání. V Danině případě lze zpětně spatřovat dlouhodobou snahu vymanit se z rodinného prostředí, v němž se cítila nesvobodně a které toužila opustit. Zlomový moment spatřuje v navázání „nežádoucího“ vztahu s přítelem.³⁹ Pod tlakem rodičů opouští brigádnické místo a v sedmnácti letech přestupuje na gymnázium, kde zůstává jen několik měsíců. Po dovršení plnoletosti studium na vlastní žádost ukončuje. Svůj dobrovolný odchod ze střední školy stále považuje za skvělé rozhodnutí, kterým získala svobodu. Pozoruhodná je skutečnost, jak bývalá premiantka Dana opakovaně hovoří o snadném dosahování studijních úspěchů jako o něčem, co ji demotivovalo k dalšímu studiu: „Vůbec toho nelituju, protože já bych, já mám pocit, že bych k tomu přišla hrozně @snadno@. A přece jenom od toho života chci nějaký výzvy, nebo tak.“ V jejím světě nemá hodnotu „snadno dosažitelné vzdělání“, ale „životní lekce“, což může souviset se snahou vymezit se vůči rodičům:

Ve chvíli, kdy ho chcete dělat prakticky, tak nepotřebujete bejt prostě # nepotřebujete bejt bakalář, magistr a já nevím, co všechno. Stačí, když to děláte dobře a máte kontakty, dokážete se tam prorvat jako, máte ostrý lokty a všechno. Což si myslím, že je věc, kterou mi dává hlavně to, že se do toho začnu teďka v mém mladým věku z té pozice ucházejícího se o práci. Takže to mi pomůže víc než škola.

Také Iva se opuštěním školy snaží vyřešit stresující rodinnou situaci, kterou spustil rozvod jejích rodičů. Událost z přelomu 3. a 4. ročníku zásadně nbourala do té doby bezproblémové studium. Toto období, kdy „měla problémy jiných v sobě“, popisuje jako nejhorší ve svém životě. Ráno nebyla schopná vstávat, trpěla bolestmi, ve škole se třásla. Přestala komunikovat s okolím, což vedlo k tomu, že ji spolužáci „odřízli“ (přerušili s ní vztahy). Bytí ve škole se pro Ivu stává natolik obtížným, že několik měsíců před maturitou přestává docházet do školy. Se situací se snaží vyrovnat sama, nečerpá rodinnou podporu ani odbornou pomoc. Formálním důvodem jejího odchodu se nakonec stává nesplnění dodatečné klasifikační zkoušky, kterou není, vzhledem ke svému stavu, schopna absolvovat.

Ve zkušenostech Dany, Gabriely a Ivy jsou patrné významné zdravotní (psychické) obtíže. Dana a Iva připisují jejich počátek stresujícímu rodinnému zázemí. Gabriela je přisuzuje dědičnosti, neboť s obdobnými obtížemi se v obdobném věku potýkala její matka. Až po konci úvodního výzkumného rozhovoru se rozpomíná, že ze školy odchází proto, aby mohla vstoupit do terapeutické komunity a léčit se s nedávno diagnostikovanou poruchou osobnosti. Všechny respondentky se s psychickými obtížemi potýkaly souběžně s docházkou

³⁹ Ten blíže popisují v kapitole 4.1.2 Dana.

do školy. Odborné pomoci se jim však dostává až v závěru studia, či po odchodu ze vzdělávání.

Podobná zkušenost má pro respondentky odlišný význam. Dana opuštěním gymnázia získala vytouženou svobodu a svůj odchod vnímá jako pozitivní událost, k níž aktivně směřovala a která jí umožní žít vysněný život. Iva svou pozici vnímá spíše pasivně, v jejím životě je odchod ze vzdělávání nepředpokládanou a negativní událostí. Nepříznivé životní okolnosti ji dovedly do okamžiku, kdy to „vzdala“ i na učilišti:

Vlastně já jsem do čtvrtého ročníku chodila na ty umělecký škole, kde jsem vlastně od poloviny čtvrtého ročníku jsem začala mít ty problémy, kdy jsem potom do školy přestala chodit, a tak a právě od září jsem začala chodit na tu další školu, jak když nový školní rok. Vlastně potom přelom listopad prosinec jsem to potom vzdala.

Podle rakouských výzkumnic (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) tato skupina deklaruje pozitivní vztah ke vzdělávání a snaží se svůj nízký sociální kapitál kompenzovat pozdějším návratem do vzdělávacího systému. Dana, Gabriela ani Iva však o návratu v okamžiku rozhovoru neuvažují. Dana a Iva jsou zaujaty svou prací, díky níž si mohou dovolit svobodný život mimo rodinu, Gabriela doufá, že získá invalidní důchod. Návrat ke studiu je v jejich uvažování zatím málo pravděpodobný.

4.3.3 Odpojení

V procesu Cyrilova předčasného odchodu je přítomno mnoho znaků typických pro kategorii *odpojených* (srov. Bowers & Sprott, 2012b). Školu vnímá jako nesvobodný prostor. Protiví se mu, že musí poslouchat učitele, kteří si svou „autoritu jako nevybudovali, ale byla nějakým způsobem daná.“ Formálnímu vzdělání nepřikládá zvláštní význam: „Vzdělání jako takové je jako možné dosáhnout jako daleko snáz, že ten gympl je jako z dost velké míry jako šroťárna, kdy člověk tam do sebe valí kvanta informací, které vlastně jako potom v životě fakt jako nepoužije.“

Podle amerických výzkumníků (McDermott et al., 2018) žáci z kategorie *odpojení* obvykle přebírají lhostejnost vůči škole od svých rodičů a tento postoj v rodině sdílí. Cyril naopak svou nízkou angažovanost buduje rodičům navzdory. A priori by se přitom dalo očekávat, že požadavky a klima veřejného gymnázia budou v souladu s jeho rodinným zázemím (habitem) a škola tak pro něj bude „přirozeným prostředím“ (srov. Lareau, 2015). Právě

z tohoto prostředí rodiny, jehož odraz spatřuje ve škole, se Cyril během dospívání snaží vymanit. Přestože se snaha „uniknout z nepřátelského prostředí“ objevovala jako významná motivace předčasných odchodů také u finských středoškoláků (Pikkarainen et al., 2021), nelze proces Cyrilova odchodu (vzhledem k rodinnému zázemí) označit za typický, ale spíše specifický případ této kategorie.

Respondent reflektuje, nakolik nepříjemné napětí ze strany rodiny a školy prožíval během středoškolského studia. Pociťovaný tlak ambiciózních rodičů na nadstandardní školní výsledky, v nichž ovšem neviděl smysl, řešil chozením za školu: „Šel jsem na boulder si zalézt, šel jsem @někam ven, jakože různě úplně@.“ Požadovaná úleva však nepřišla. Časté absence naopak pociťovaný tlak posilovaly, což ústilo v ještě častější opouštění školy. Cyril se tak ocitl v bludném kruhu příčin a následků: „Čím méně jsem tam chodil, tím na mě byl vyvíjen větší tlak jednak ze strany rodičů, jednak ze strany školy a tím méně jsem tam měl tendenci chodit.“

Ve 3. ročníku byla absence tak vysoká, že se po domluvě s učiteli rozhodl opakovat ročník. Tuto událost považuje za okamžik, kdy se rozhodl ze školy odejít:

Na konci třetího ročníku mně řekli, že mě nemaj z čeho v podstatě známkovat, že jsem tam nebyl, že mám nějaké neomluvené hodiny a skrz to v podstatě mně řekli, ať opakuju ročník. Pak jsem vlastně část toho ročníku dal a pak v podstatě jsem se odstěhoval do (nové město) z třetáku. [...] jsem za kamarády jel do (nového města) v podstatě na víkend a tam jsem zůstal jako bydlet. Takže to bylo jako hodně náhlé a rychlé a nebylo to nijak domluvené ani jako se školou, ani s rodičema.

Cyril se po odchodu z rodného města začíná živit sám. Postupně se od špatně placených prací vypracovává k úspěšné živnosti s nadprůměrným příjmem. Díky tomu dnes považuje svůj odchod ze školy považuje za šťastnou náhodu, v životě se mu daří více, než si jako gymnazista představoval: „Tak třeba po dvou letech výškovek jsem vydělával asi to, co moji rodiče s vysokou školou a po @celém životě snažení se@, a teďkom v podstatě se mám úplně skvěle.“ Rizika spojená s podnikáním a fyzicky namáhavou prací si nepřipouští.

Za pozornost stojí pozdější pokus o návrat do vzdělávání, ke kterému je Cyril opět „dotlačen“ svou rodinou. „Pak ještě nastala jedna chvíle po pár letech v (novém městě), kdy na opět tlak rodičů, kdy nebyli schopni skousnout to, že má základku a nebudu mít

střední, tak jsem začal chodit dálkově na školu.“ Po několika měsících na dálkové studium rezignuje.

4.3.4 Nepřízpůsobiví

Ve Františkově studijní dráze se, jako u jediného respondenta, objevuje delikventní chování (kombinace kázeňských problémů, fyzických konfliktů ve škole, kouření marihuany) ve formě, již výzkumníci (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000) považují za specifickou charakteristiku *nepřízpůsobivých*. To dokládají již okolnosti počátku Františkova studia maturitního oboru, na nějž přestupuje poté, co je vyloučen z učiliště po opakovaných konfliktech se spolužáky a učiteli.

Nová škola mu přináší poznání naprosto odlišného školního klimatu, než na jaké byl z předešlých škol zvyklý. Přestože se i zde dostává do konfliktů s některými spolužáky a učiteli, je jejich frekvence, ve srovnání se základní školou i učilištěm, výrazně nižší. S řešením kázeňských obtíží a hledání cest k nápravě mu navíc pomáhá několik učitelů, kteří tak vytváří pomyslnou záchrannou síť. Díky tomu se František dostane až do maturitního ročníku, kde jeho studium naruší zlom v podobě kombinace vícečetných „nepříznivých životních situací“. Ve Františkově případě se jedná o souběh existenčních obtíží (rodiče jej „vykopli z domu“), delikventního chování (absence; kouření marihuany) a podprůměrných školních výsledků, jejichž kumulaci v životních drahách respondentů považuje McDermottová et al. (2017) za charakteristickou pro tento typ odchodů.

František svou zvýšenou absenci a na ni navázané zhoršení školních výsledků částečně vysvětluje jako důsledek ztráty rodičovské podpory a nutnosti chodit na brigády, aby se uživil, částečně jako přetrvávající důsledek svých špatných vlastností. Přes (alespoň částečnou) podporu školy však z důvodu absence neuspěje u praktické maturitní zkoušky a protože hrozí, že se mu kvůli špatnému prospěchu a vysokým absencím v několika předmětech nepodaří uzavřít ročník, rozhodne se studium přerušit.

McDermottová et al. (2017) tvrdí, že ve srovnání s ostatními typy je u nepřízpůsobivých nejvyšší šance, že se při dostatečné podpoře vrátí do školy a úspěšně dokončí vzdělání. František se skutečně po roční přestávce na konzervatoř vrací, uzavírá 4. ročník a ředitelka školy mu umožňuje postoupit do 5. ročníku i bez maturitní zkoušky. Opakovaně však neuspěje v didaktickém testu z angličtiny, neukončuje 5. ročník a je ze školy vyloučen.

5 Diskuze

Ve studii jsem usiloval o porozumění tomu, jak žáci, kteří předčasně opustili maturitní obory českých středních škol, reflektují tuto svou zkušenost. V následující kapitole proto nejprve představím výsledky ve vztahu k trojici výzkumných otázek, poté shrnu hlavní výzkumná zjištění a následně popíši limity této studie, plynoucí především z volby výzkumné strategie.

5.1 Vztah k výzkumným otázkám

VO1: Jak žáci, kteří nedokončili studium maturitního oboru střední školy, reflektují proces svého předčasného odchodu ze vzdělávání?

Respondenti svůj předčasný odchod ze vzdělávání reflektují především jako cestu tvořenou dílčími epizodami a událostmi. Smysl této zkušenosti nachází zejména v tom, že jim umožnila přehodnotit vlastní cíle, potřeby a aspirace. Pro ty, kteří opustili maturitní obor v průběhu studia, nebyl tento odchod náhlým a nečekaným krokem, ale spíše reakcí na dlouhodobě vnímaný nesoulad mezi jejich potřebami a tím, co jim nabízela (respektive nenabízela) škola, dopadem rodinných a osobních problémů, či důsledkem nedostatečného prospěchu. Kumulace více nepříznivých okolností, která se v mé studii nejvýrazněji projevuje ve zkušenostech Cyrila, Dany, Gabriely a Ivy, koresponduje s Rumbergerovou koncepcí (2004; 2011) předčasných odchodů jako závěrečné fáze dynamického a vícevrstevnatého procesu, v jehož závěru zpravidla nastává zlom, který definitivně rozhodne o opuštění školy.⁴⁰ Tento procesuální koncept podporují další studie (např. Nand, 2017; Ogresta et al., 2021).

Respondenti svůj odchod zpětně vnímají jako možnost převzít (v různé míře) kontrolu nad svým životem a směřováním. Pro některé bylo opuštění maturitního oboru způsobem, jak se vyhnout prostředí, které pocíťovali jako nefunkční nebo demotivující. Jiní zesmyslňují svůj odchod tím, že jej spojují s objevením nové životní cesty, například s nástupem do zaměstnání nebo s hledáním alternativních vzdělávacích příležitostí v učebních oborech či mimo hlavní vzdělávací proud. Zesmyslnění lze tedy považovat za mechanismus, který mnoha žákům pomáhá přijmout odchod z maturitního oboru jako krok směrem k lepší budoucnosti.

⁴⁰ Těmito zlomy může být například nepodnětné rodinné prostředí, zdravotní a osobní problémy (Trhlíková et al., 2006), vysoká absence či neprospěch (Vacek et al., 2008).

Pro druhou skupinu, již tvoří žáci, kteří neuspěli u maturitní zkoušky (František, Hynek a Kryštof), je předčasný odchod především zdrojem frustrace, neboť neuspěli v samém závěru studia. Jejich zklamání vychází především z pocíťované nerovnosti podmínek – jako žáci odborných škol (včetně nástavby) se cítí znevýhodněni tím, že je v těchto studijních programem věnováno přípravě na stejnou zkoušku (didaktické testy) méně času ve srovnání s všeobecnými školami. Přestože se tito žáci během svého studia setkávali s událostmi, které mohli vést k postupnému se odpoutávání od školy (např. nedostatečný prospěch, opakování ročníku, absence, kázeňské problémy), nelze jejich jednoduše vnímat prizmatem procesualnosti.

Žáci svůj předčasný odchod z maturitního oboru často reflektují nejen jako ztrátu, ale také jako příležitost k osobního růstu a redefinici priorit. Tato reflexe se liší v závislosti na individuálních okolnostech, obecně ale lze ve zkoumaných případech identifikovat několik klíčových témat.

Takřka všichni pocíťují, že odchod ze školy jim umožnil získat jiný pohled na vzdělávání a na vlastní hodnoty a nelze jej redukovat pouze na negativní dopady. Někteří reflektovali, že opuštění školního prostředí jim poskytlo čas a prostor pro zhodnocení svých cílů a preferencí. Tento proces vnímali jako přínosný zejména tehdy, když vzdělávací dráha neodpovídala jejich potřebám. Tuto zkušenost vnímají jako příležitost pochopit vlastní potřeby a ambice, což vnímali jako přínosný aspekt jinak náročného období.

VO2: Která témata spjatá s předčasným odchodem z maturitního oboru se ve zkušenostech respondentů objevují a jak o nich hovoří?

Ve zkušenostech žáků jsem identifikoval devět postupujících témat. S výjimkou témat *výběr střední školy* a *význam rodiny* byla všechna spojena s některou ze tří složek žákovské angažovanosti (afektivní; behaviorální; kognitivní) vymezovaných přehledovými studiemi (např. Archambault et al., 2022; Fredricks et al., 2004).

Nejpočetněji byla zastoupena témata spadající do afektivní angažovanosti. To může poukazovat na silné emoční propojení procesu předčasného odchodu, neboť pocity vztahující se ke studiu a k odchodu ze vzdělávání tvoří podstatnou část zkušenosti respondentů. Tyto emoce se projevují v triádě vztahů – *vztahu ke škole* jako instituci, *vztahu k učitelům* a *vztahu ke spolužákům*.

Začátek studia a s ním spojený přechod do nového prostředí střední školy prožívali respondenti různými způsoby, od šoku způsobeného pocitem nepatřičnosti a jinakosti až po pozitivní motivaci ke studiu nového oboru. Metafora školního systému jako kontrolujícího nástroje (užívaná Cyrilem a Danou) ukazuje na negativní vnímání rutinního prostředí školního života. Zajímavým fenoménem je snaha vedoucích pracovníků některých škol udržet žáky při studiu nabídkou dočasného přerušování studia, umožnění opakování ročníku (Dana, Kryštof) či úsilí pomoci jim nalézt řešení v obtížné životní situaci (František).

Pozoruhodné je, že mnozí účastníci studie deklarují pozitivní vztah ke svým tehdejšími učitelům a snaží se obhajovat jejich práci. Nezdá se však, že by tyto dobré vztahy vždy zvyšovaly žákovskou angažovanost a byly prevencí před záškoláctvím, což je v rozporu s výsledky některých výzkumů (Teuscher & Makarova, 2018).

Respondenti pouze okrajově reflektovali vztahy se spolužáky, což může souviset s pocíťovanou jinakostí (v případě Cyrila, Dany, Gabriely). Pokud žáci budovali kladné vztahy, dělo se tak při společném zvládání školních výzev (např. Ivu motivovaly ke studiu spolužačky s výborným prospěchem, Kryštof byl součástí sítě spolužáků, kteří sdíleli know-how týkající se maturitní zkoušky).

Nízkou behaviorální angažovanost reprezentovala dvojice témat – *absence a užívání návykových látek*. Tato kategorie žákovské angažovanosti byla v předchozích výzkumech (např. Archambault et al., 2022) opakovaně identifikována jako velmi významná kvůli tomu, že absence patří mezi poměrně přesné prediktory předčasných odchodů. Svou nepřítomností žáci pravidla řešili pocíťovanou školní nepohodu, obzvláště v situaci, kdy ve studiu neviděli smysl (Cyril) nebo tato absence byla důsledkem vysoce stresujících životních událostí – zdravotních, psychických a rodinných obtíží (Dana, František, Gabriela, Iva) či pocíťované neschopnosti studovat během distanční online výuky a plnit školní požadavky (Jirí).

Kognitivní angažovanost žáků, reflektující studijní motivaci a úsilí, se projevuje v jimi vnímané *hodnotě maturitního vzdělání* a pocíťované *nespravedlnosti ve vzdělávání*. Respondenti se výrazně liší v pohledu na význam maturity vzhledem ke svým pracovním zkušenostem a životním plánům. Skupina, která zdůrazňuje praktické dovednosti (Cyril, Dana, Hynek), nepovažuje maturitu za hodnotnou a přikládá větší váhu pracovním zkušenostem. Pouze Kryštof považuje maturitu za nezbytnou vzhledem k dosažení

preferovaného povolání. Ostatní vnímají maturitní vzdělání jako nástroj zvýšení hodnoty jedince ve společenském žebříčku. Pociťovaná hodnota maturity závisí na individuálních profesních aspiracích, životním kontextu a osobním pohledu na vzdělávání.

Archambaultová et al. (2019) dokládají, že úroveň školní angažovanosti žáků je zásadním aspektem úspěšného dokončení školy. Byť má školní kontext v procesu předčasných odchodů významný vliv, sledujeme u části respondentů postupné odpoutávání se vlivem negativních událostí a vnějších tlaků, které jsou navázány na mimoškolní kontexty. Často zmiňovanými motivy, které účastníci studie považovali ve vztahu k předčasným odchodům za zlomové, byly narušené rodinné vztahy a touha osvobodit se z nevyhovujícího rodinného prostředí nástupem do méně kvalifikované profese (Cyril, Dana, Iva). Toto zjištění tak spíše dokládá tvrzení Feldmanové et al. (2017), že u mnoha případů předčasných odchodů ze vzdělávání nelze jednoznačně prokázat nízkou školní angažovanost, neboť rozhodující je synergie negativních školních a mimoškolních (osobních) faktorů, jež může odpoutat i dříve angažovaného žáka, což v mé studii nejvýrazněji dokládají případy Ivy a Hynka.

VO3: Jaké typy předčasných odchodů lze identifikovat a jak se tyto typy shodují s existujícími zahraničními typologiemi předčasných odchodů?

Přestože účelový výzkumný vzorek zahrnoval pouze osm respondentů, byly v každém ze sledovaných případů identifikovány charakteristiky spjaté s některým z typů vymezených přehledovou studií. Jednalo se o tyto čtyři typy předčasných odchodů – *neúspěšní, znevýhodnění, odpojení a nepřizpůsobiví*. Někteří respondenti však vykazovali jisté odchylky vybočující ze zjištění zahraničních studií. Vzhledem k nízkému počtu případů není možné považovat tyto odlišnosti za obecně platná specifika pro český kontext, ale je nezbytné je nahlížet jako jedinečné zvláštnosti účastníků výzkumu. Považuji proto za důležité nyní tyto shody a rozdíly popsat.

Ve studijních dráhách Hynka, Jiřího a Kryštofa jsem identifikoval hlavní charakteristiky typu *neúspěšní*, tedy nedostatečné studijní výsledky a současně chybějící (či ve velmi malé míře se vyskytující) delikventní chování (kážeňské problémy, fyzické konflikty a užívání drog). Přestože Ogresta et al. (2021) spojují neúspěch s nízkým zájmem rodičů o vzdělání svých dětí a logistickými problémy při dojíždění do školy, v případě této trojice respondentů zmíněné překážky nenalézám. Jiří navštěvoval školu ve svém městě, Hynek a Kryštof

dojížděli do blízkých okresních měst. Také jejich rodiče si přáli, aby dosáhli maturitního vzdělání. Příklad Jiřího, pocházejícího z dělnické rodiny, dobře ilustruje, že byť rodiče své děti podporují, často nedisponují dostatečnými znalostmi či kontakty pro výběr adekvátní studijní dráhy či řešení studijních obtíží: „Totiž moji rodiče do mě vkládali, oni si mysleli, prostě na to mám, no a ... myslím, že na to teoreticky nemám.“ Z výpovědí spíše vyplývá, že se neúspěšným nedostalo adekvátní podpory při výběru studijního oboru, v důsledku čehož si nebyli schopni ve fragmentovaném a nepřehledném systému českých středních škol nalézt typ studia a obor odpovídající jejich zájmům a schopnostem.

Odlišnosti od zahraničních dat vykazuje také typ *znevýhodnění*. Respondentky v této kategorii (Dana, Gabriela, Iva) spojuje skutečnost, že se setkaly s vysoce stresujícími životními událostmi, které urychlily jejich odchod ze studia. Oproti obecným charakteristikám *znevýhodněných*, které zahrnují nižší úroveň angažovanosti, dosahovala tato trojice po většinu studia nadprůměrných studijních výsledků. Selhávání angažovaných žáků, které tyto případy ilustrují, může poukazovat na absenci systémové podpory ohrožených žáků.

Typ *odpojení* zastupuje jediný respondent (Cyril). Proces jeho předčasného odchodu zahrnoval rodinný nesoulad, tlak na výsledky a neúspěšné pokusy se z tohoto tlaku vymanit. Cyril naplňuje mnohé charakteristiky *odpojených*: Nemá rád školu a ve výuce často absentuje, neboť v ní nevidí přínos pro naplnění svých životních cílů (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Odlišuje se však svým původem. Zatímco podle Pikkarainenové et al. (2021) souvisí nízká angažovanost s nepříznivým socioekonomickým zázemím, pochází Cyril ze středostavovské rodiny a pro jeho rodiče má vzdělání zásadní význam.

Také charakteristiky typu *nepřizpůsobiví* naplňuje jediný respondent (František). Ty v tomto případě poměrně přesně korespondují s literaturou. Františkova studijní dráha je poznamenána delikventním chováním, které zahrnuje kázeňské problémy, fyzické konflikty a užívání drog. Jeho přechod na maturitní obor následoval po vyloučení z učiliště kvůli opakovaným konfliktům. Přestože se dostává do problémů, školní intervence mu v některých aspektech pomáhá. Nakonec je však vyloučen ze studia.

Jediným typem, jehož profil nebyl nalezen u žádného z respondentů, byli *tiší*, pro něž je charakteristická absence problémů s chováním a kteří tak zůstávají bez povšimnutí, dokud se sami nerozhodnou školu opustit (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; Ogresta et al., 2021).

Příčina této absence může být dvojitá. Nejprostěji ji lze vysvětlit právě omezeným počtem respondentů, v němž je zastoupení všech kategorií nepravděpodobné. Druhým důvodem je zvolená výzkumná perspektiva. Elementární charakteristikou *tichých* (quiet) je skutečnost, že přesné příčiny jejich odchodu nejsou přesvědčivě doloženy. Smyslem IPA je však snaha co nejpodrobněji porozumět respondentově zkušenosti, díky čemuž se mohou ve zkušenostech respondentů vyjevit deletrvající obtíže, které by nemusely být bez jejich reflexe zřejmé. V perspektivě IPA tak mohla tato kategorie splynout s další (např. se *znevýhodněnými*). Znovu se zde nabízí otázka (již uvádím v kapitole 2.3.4), nakolik je kategorie *tiší* analyticky využitelná a zda nevzniká pouze jako odkladiště „obtížně zařaditelných případů“ v důsledku přirozeně nedokonalých výzkumných metod a nástrojů.

Zjištění vycházející z této výzkumné otázky přispívají k současnému množství důkazů o heterogenitě žáků, kteří předčasně ukončili školní docházku, také v kontextu českého vzdělávání. Dokládají existenci významných souvislostí mezi charakteristikami českých předčasně odcházejících žáků s žáky z dalších zemí. Typologie také do určité míry představuje posun od vnímání neúspěšných žáků jako nerozlišené populace směrem k diferencovanějšímu přístupu (a potenciálně i prevenci a intervenci), na druhou stranu nevede k úplné rezignaci na zobecnění. Představené závěry potvrzují, že předčasný odchod ze vzdělávání je procesem, který spoluvytváří žáci, školy i rodiny kombinací nepříznivých (vytlačujících; *push*) a příznivých (přitahujících; *pull*) faktorů. Respondenti přitom o zisk nějaké formy vzdělávání (byť někdy pouze v náznacích) usilují i po neúspěchu v maturitním studiu. S výjimkou Gabriely všichni přešli na jinou školu (je však nutno dodat, že Dana a Cyril tento přestup považují za „vynucený“ rodiči). Část žáků hledá alternativní vzdělávací a pracovní příležitosti mimo oficiální vzdělávací systém,⁴¹ část přestupuje na učební obory a snaží se dosáhnout nejvyššího možného vzdělání, které jim, slovy Jiřího umožní získat lepší společenské postavení:

Tazatel: Když si teď uděláte ten výuční list, jaký je rozdíl mezi tím, když ho budete mít a když ho nebudete mít?
Jiří: Budu mít prostě tu střední školu a lidi se na mě budou dívat asi líp.

⁴¹ Za přílehlavé označení této skupiny považuji výraz *self-made man*, který ilustruje opakovaný důraz respondentů na skutečnost, že úspěchů dosáhli především svou prací (a někdy i odvahou vkročit na pracovní trh bez vyššího vzdělání).

5.2 Hlavní zjištění

V této kapitole stručně shrnuji hlavní zjištění výzkumu:

- (1) **Heterogenita předčasně odcházejících.** Přiřazení respondentů do různých typů (kategorií) předčasných odchodů na základě charakteristik jejich studijní dráhy potvrzuje heterogenitu tohoto jevu, respektive jeho aktérů. Čeští žáci se v mnoha charakteristikách odchodů podobají těm zahraničním, analýza však současně identifikovala několik rozdílů vyplývajících z kontextu českého vzdělávacího systému. Zdá se tedy, že existují základní typy předčasných odchodů, které se budou v různých systémech lišit, ať už z důvodu odlišné struktury vzdělávacího systému, či například různou mírou podpory. Výsledky naznačují, že v českých školách selhávají i původně angažovaní žáci, pokud se potýkají se zdravotními nebo psychickými obtížemi. Případ Dany současně ukazuje, že někteří žáci s výborným prospěchem a studijními předpoklady chtějí školu opustit, přestože by maturitní studium pravděpodobně úspěšně dokončili.
- (2) **Volba nevhodných studijních oborů.** Část respondentů považuje za jednu z hlavních příčin svého předčasného odchodu volbu nevhodného studijního oboru způsobenou chybějícím kariérovým poradenstvím. Žakovská volba střední školy byla z velké míry ovlivněna rodinným prostředím, které ale dostatečně nereflektovalo jejich zájmy a schopnosti, což potvrzuje dřívější zjištění Hlad'a (2010b). Zvolené obory pak buď nenaplňovaly očekávání související s obsahem vzdělávání, nebo žáci nastoupili na maturitní obory, k jejichž absolvování neměli studijní předpoklady. Následné přestupy mezi školami přináší negativní dopady, neboť vedou k finančním ztrátám na straně školského systému (financování studia, jež nebude ukončeno) a k časovým ztrátám na straně žáka (častý přestup do nižšího ročníku jiného oboru). Posílení kariérového poradenství v základních školách by proto mohlo pomoci žákům k adekvátnější kariérní volbě, díky níž by již napoprvé zvolili relevantní obor (De Witte et al., 2013b).
- (3) **Snaha dosáhnout vzdělání jinou cestou.** Většina respondentů usilovala o zisk nějaké formy vzdělání, byť někdy pouze v náznacích, i po neúspěchu v maturitním studiu. S výjimkou Gabriely všichni přešli na jinou školu. Je však nutno dodat, že některé

přestupy byly „fingované“ a žáci nechtěli dané obory ve skutečnosti studovat (příkladem je rodiči „vynucený“ přestup/návrat do studia u Cyrila a Dany). Část žáků hledala alternativní vzdělávací příležitosti mimo oficiální školský systém, část přestoupila na učební obory. To dokládá jistou míru propustnosti tuzemského vzdělávacího systému.

(4) **„Záchranná síť“ učebních oborů.** Žáci, kteří chtěli získat nějaký typ středoškolské kvalifikace, využívali systém učebních oborů jako druhou šanci. Zdá se, že učiliště tvoří v českém systému poměrně efektivní záchrannou síť pro ty, kteří chtějí dosáhnout vyššího než základního vzdělání a v maturitním oboru neuspěli. Tato efektivnost však, jak ilustruje případ Ivy, v čase klesá – pokud žák ztratí podporu rodinu a musí při studiu pracovat, často školu opustí kvůli komplikovanému sladování práce a studia. Zisk výučního listu je tak pro starší žáky komplikovaný, neboť v českém školství chybí model duálního učňovského vzdělávání se silnou rolí zaměstnavatelů, který existuje například v Německu. Jisté charakteristiky tohoto přístupu lze však spatřovat ve studijní dráze Kryštofa, kterého v jeho nástupu na učiliště a studiu podporuje zaměstnavatel (hasičský záchranný sbor krajského dopravního podniku).

(5) **Nesoulad se vzdělávacím systémem.** Nesoulad se vzdělávacím systémem byl ve zkušenostech respondentů identifikován jako významný faktor odpoutávání se od školy. Výsledky ukazují, že někteří respondenti zažívali během studia pocit, že střední škola nepodporuje jejich seberozvoj a nemá jim co nabídnout, což vedlo k nárůstu jejich odporu vůči „systému“. Cyrilovo vnímání školy jako prostoru, který neodpovídá jeho potřebám, koresponduje s teoriemi vzdělávání, které poukazují na důležitost motivace a participativního přístupu ve vzdělávání. De Witte et al. (2013b) tvrdí, že mladí lidé se často zaměřují spíše na okamžité výhody než na dlouhodobé zisky, a proto je důležité, aby ve školním prostředí zažívali pravidelné úspěchy či navazovali kvalitní vztahy, které je budou motivovat k participaci. Pokud žáci nepocitují sounáležitost se školním prostředím, mohou v důsledku své orientace na krátkodobé cíle podcenit hodnotu dokončení studia, která může být zásadní pro budoucí uplatnění. Ztráta zájmu o studium může nastat

také v situaci, kdy žák nespátřuje propojení mezi studovaným oborem a jeho uplatnitelností, jak dokládá případ Hynka.

(6) **Role školy.** Role školy v procesu předčasných odchodů není ve sledovaných případech jednoznačná, vždy je ale značně individuální. Každá škola, respektive její vedení, přistupovalo odlišně k pomoci žákům ohroženým předčasným odchodem. Respondenti mého výzkumu vnímali podporu vedení školy častěji než respondenti projektu DRAMA (Novotný et al., 2023), což dokládají například příběhy Dany a Kryštofa.⁴² Pro úspěšné dokončení studia je dále nutné, aby tato podpora, jak uvádí Novotný et al. (2023, s. 65), zahrnovala další, mimoškolní, oblasti života, „jako jsou vztahy, práce a finanční závazky“.

(7) **Psychické a zdravotní obtíže.** Psychické obtíže, jako je diagnostikovaná porucha osobnosti (Gabriela), poruchy příjmu potravy (Dana) nebo psychosomatické obtíže (Iva) často vedly k předčasnému ukončení studia. Gabriela vnímala prostředí konzervatoře jako emocionálně náročné, což u ní vyústilo v naprosté vyčerpání a hospitalizaci. Iva, dříve aktivní a angažovaná studentka, postupně ztratila schopnost soustředit se na výuku. Tyto respondentky dokládají významnou negativní roli psychických obtíží při dokončování studia, neboť všechny považují zhoršení svého psychického zdraví za zlom akcelerující proces odchodu. Přesto uváděly, že se jim ve škole nedostalo potřebné psychologické podpory, která by jim mohla pomoci situaci zvládnout. Zdá se, že intervence by mohla pomoci zmírnit následky zmiňovaných obtíží, je však otázkou, zda školy disponují dostatečnými kapacitami a zdroji pro poskytování takové podpory. Současný systém často spoléhá na iniciativu jednotlivců nebo rodin, což nemusí být pro ohrožené studenty dostatečné. Je proto na místě zaměřit se na systémové řešení, které by zahrnovalo například posílení přítomnosti školních psychologů a školení pedagogů v oblasti práce s psychicky zranitelnými žáky. Bez těchto opatření zůstává riziko, že podobné případy budou nadále vést k předčasným odchodům ze vzdělávání.

(8) **Absence.** Potíže studentů často ústí v absenci, která se pak stává viditelným důvodem jejich odchodu ze školy. Je však důležité hledat hlubší příčiny, které k ní přispívají.

⁴² Neznamená to však, že by nějakou formu podpory pocítovali všichni sledovaní respondenti. Například Cyril a Iva naopak podporu nepocítovali a přístup vedení škol považovali za neempatický.

V disertačním výzkumu se, na rozdíl od některých předchozích studií, více zaměřuji na vnitřní svět žáků. Tento přístup naznačuje, že absence mohou být „jen“ symptomem závažnějších problémů, jako jsou psychické obtíže, konflikty v rodině nebo ve vztazích. Zatímco ve studii Šlapalové a Hlad'a (2020) je primárním důvodem absence žáků SOŠ školní nuda, respondenti v mé studii více zdůrazňují „vnitřní“ události svého osobního světa, a jejich absence je často projevem závažnějších zdravotních (psychických) obtíží nebo událostí v rodině žáka. Tento jev nebyl v dřívějších studiích tematizován. Zajímavý je i rozpor v pojetí absence. Zatímco pro žáky ze zmíněného výzkumu (Šlapalová & Hlad'o, 2020) je absentérství často skupinovou aktivitou, v níž hrají významnou roli spolužáci, absentérství mých respondentů má (s výjimkou Cyrila) spíše individuální charakter.

- (9) **Rodina jako ambivalentní faktor.** Rodina hrála v životě respondentů dvojí roli – na jedné straně byla zdrojem motivace, na druhé působila jako zdroj stresu. Například Dana čelila silnému tlaku ze strany rodičů, kteří trvali na jejím přechodu na gymnázium i přes její nesouhlas. Podobně Iva byla po rozvodu rodičů vystavena manipulativnímu chování otce, což vedlo k jejímu psychickému kolapsu. Tyto situace často vyústily v pocit odcizení od rodiny. Rodinná dynamika měla zásadní vliv na vzdělávací dráhu některých respondentů. Výzkum ukazuje, že pokud není rodičovský tlak na výkon a úspěch doprovázen odpovídající podporou, vzrůstá v jeho důsledku riziko psychických obtíží. Výpovědi respondentů navíc potvrzují, že i dobře míněná rodičovská podpora může mít nečekaně negativní důsledky, pokud ji žák nevnímá jako odpovídající svým potřebám.

5.3 Limity studie

Možná nejzmiňovanější limit IPA vychází z její fenomenologické a idiografické podstaty. Ta je omezená především z hlediska zobecnitelnosti výsledků. Závěry výzkumu sice nelze generalizovat pro celou společnost, neznamená to však úplnou rezignaci na zobecnění. Výsledky studie totiž detailně popisují zkoumanou skupinu a jejich „skutečná validita spočívá v tom, jestli výsledky výzkumu říkají čtenáři něco zajímavého, důležitého nebo užitečného“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 43). Tato studie je proto limitována tím, že primárně

nepřináší poznatky zobecnitelné k teorii, ale popisuje vztah respondentů ke studiu a umožňuje tyto zkušenosti propojit s existujícími výzkumy (Smith et al., 2009).

Vzhledem ke klíčové roli jazyka mohlo být pro respondenty obtížné komplexně vysvětlit své zkušenosti a myšlenky, což mohlo nežádoucím způsobem redukovat rozsah získaných informací. Za limitující lze považovat jednak potenciální nemožnost či neschopnost respondentů srozumitelně popsat svou zkušenost, jednak moji (z pozice výzkumníka) omezenou schopnost porozumět jazyku, jímž je tato zkušenost popisována. Při interpretaci výsledků je také třeba vzít v úvahu rozdílnou dobu, jež u jednotlivých respondentů uplynula od předčasného odchodu ze vzdělávání po jejich zapojení se do výzkumu. Někteří účastníci opustili maturitní studium relativně nedávno, zatímco jiné respondenty dělí od této události několikaletý odstup. Tento časový rozdíl mohl ovlivnit jejich reflexi a popis vlastních zkušeností, ať už v důsledku zapomnění některých detailů, nebo změny jejich pohledu na události v průběhu času. Je tedy možné, že vnímaný dopad zkušenosti se u jednotlivých respondentů lišil nejen kvůli samotným okolnostem odchodu, ale i v důsledku plynutí času.

Podrobnost procesu IPA a množství fází, jež s sebou nese, klade na výzkumníka značné časové nároky a vyžaduje nemalé úsilí. Přístup závisí na vlastních koncepcích výzkumníka a je jimi komplikován, protože právě on má prostřednictvím své interpretační činnosti dát smysl osobnímu světu respondentů. V tomto dvoustupňovém procesu interpretace se účastníci snaží porozumět svému světu a výzkumník se snaží porozumět tomu, jaký smysl dávají oni své zkušenosti (Smith & Osborn, 2003, s. 53). Případné nedodržení postupu tak přináší riziko nesprávné a nekvalitní analýzy. Interpretace dat je v perspektivě IPA hluboce zakořeněna v textu a může být ovlivněna výzkumníkovým životním postojem, předsudky a zkušenostmi. Mé vlastní myšlenky a pocity tak mohly ovlivnit způsob, jímž jsem interpretoval zkušenosti respondentů, byť jsem se tyto interpretace, v souladu s analytickým schématem IPA, snažil v každém fázi analýzy kriticky posuzovat.

Současně nesmím opomenout skutečnost, že ve výzkumném vzorku chyběli žáci z některých marginalizovaných skupin, jako jsou dospívající ukrajinské národnosti, kteří v Česku tvořili významnou a rostoucí menšinu ještě před rokem 2022, kdy další velkou vlnu imigrace vyvolala nová fáze ruské agrese proti Ukrajině. Respondenty byli pouze žáci se zkušeností z maturitního studia, vzorek tedy nezahrnoval žáky dvou a tříletých učebních programů, které mají tendenci navštěvovat rizikové skupiny (Dvořák et al., 2022).

Závěr

V disertační práci jsem se pokusil přiblížit, jaký význam v životech žáků, kteří neuspěli ve studiu maturitního oboru a opustili jej, tato životní situace má. Prostřednictvím analýzy výpovědí osmi respondentů jsem se snažil porozumět tomu, jak utvářejí smysl své zkušenosti, a popsat komplexnost prožívání fenoménu předčasného odchodu z maturitních oborů perspektivou samotných aktérů, jejichž pohledu dosud nebyla věnována adekvátní výzkumná pozornost.

Kvalitativní charakter výzkumu v perspektivě interpretativní fenomenologické analýzy sice neumožňuje získaná zjištění snadno generalizovat, přináší však užitečný vhled do myšlení specifické a obtížně dostupné skupiny respondentů. Ukazuje, jakým způsobem tuto zkušenost začleňují do svého života a jak reflektují svůj proces odchodu ze vzdělávání. Získaná data naznačují, že některá dílčí zjištění korespondují s obdobnými tuzemskými i zahraničními studii, přičemž rozšiřují stávající poznatky o subjektivní rozměr, který byl v českém výzkumném prostředí dosud málo reflektován.

Z výsledků disertační práce vyplývá několik klíčových závěrů. Především je zřejmé, že předčasné odchody z maturitních oborů nejsou zpravidla pouze individuálním selháním, ale odrážejí komplexní souhru školních, rodinných, sociálních a systémových faktorů. Analýza odhalila široké spektrum příčin, mezi něž patří akademické neúspěchy, problémy ve vztazích s učiteli, nepříznivé rodinné podmínky a nedostatečná podpora ze strany školy. Respondenti se lišili především v tom, jak svůj odchod interpretovali – od vnímání této zkušenosti jako osobního selhání až po její přetvoření na příležitost k osobnímu růstu.

S pomocí získaných dat jsem současně ověřoval využitelnost syntetizované typologie předčasných odchodů, kterou jsem vytvořil z dostupných zahraničních studií. Respondenti mého výzkumu vykazovali klíčové charakteristiky některého ze čtyř typů – neúspěšní, znevýhodnění, odpojení a nepřizpůsobiví. Žádný z respondentů nespadal do páté kategorie – tiší. Typologie tak poukazuje na různorodost zkušeností a příčin odchodů. Dále se podařilo identifikovat několik rizikových faktorů, mezi něž patří nedostatečné studijní (akademické) schopnosti, sociální izolace, konfliktní vztahy s učiteli, absence kariérního poradenství a absence systematické podpory pro žáky s psychickými obtížemi. Tyto faktory jsou klíčové pro návrh preventivních opatření.

Skutečnost, že zavedení vhodných opatření pro boj proti předčasnému ukončení školní docházky je obtížný úkol, dokládá situace v České republice, neboť zde dosud chybí ucelená strategie zaměřená na prevenci předčasných odchodů. Přestože některé geograficky a kulturně blízké země, jako je například Polsko a Maďarsko, implementovaly alespoň specifické programy podporující žáky ohrožené školním neúspěchem, Česká republika obdobnou systematickou podporu do národních cílů v rámci strategie Evropa 2020 nezařadila (Praag et al., 2018). Přesné a propracované preventivní a intervenční akce jsou přitom, jak naznačuje literatura (Szabó, 2018), klíčovým nástrojem pro snižování školního neúspěchu.

Na závěr bych chtěl zdůraznit, že pochopení zkušeností žáků, kteří předčasně opustili maturitní obory, může přispět nejen k lepšímu nastavení podpůrných opatření, ale i k širšímu pochopení toho, jakou roli hraje vzdělávání v životních drahách mladých lidí. Věřím, že disertační práce přináší nejen nové poznatky, ale také otázky a podněty pro další výzkum, který by se měl zaměřit na hloubkovou analýzu faktorů ovlivňujících tento fenomén v českém prostředí.

Seznam literatury

- Adelman, M., Haimovich, F., Ham, A., & Vazquez, E. (2018). Predicting school dropout with administrative data: New evidence from Guatemala and Honduras. *Education Economics*, 26(4), 356–372. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1433127>
- Alexa, S., & Baciu, E.-L. (2021). School dropout and early school leaving in Romania: Tendencies and risk factors. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 18–38. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/408>
- Andrei, T., Teodorescu, D., & Oancea, B. (2011). Characteristics and causes of school dropout in the countries of the European Union. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 28, 328–332. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.062>
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement From Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In *Handbook of student engagement interventions* (s. 13–29). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 331–355). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176–195. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (Jespar)*, 17(3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>

- Bowers, A., Sprott, R., & Taff, S. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100.
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (s. 793–828). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bubíková, M., Úlovcová, H., Viceníková, T., & Hytřha, P. (2006). *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: Rozsah, problémy, příčiny a možnosti prevence*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Cedefop. (2017). *Leaving education early – Putting vocational education and training centre stage. Volume II, Evaluating policy impact*. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/967263>
- Csereklye, E. (2008). Reasons for school failure among ethnic minority students. *Practice And Theory In Systems Of Education*, 3(3–4), 87–92.
- ČŠI. (2018). *Tematická zpráva – Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/TZ-Vzdelavani-v-neuspesnych-skolach-s-obory-vzdelani-s-MZ.pdf
- ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013a). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013b). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, *48*(3), 331–345. <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>
- Drulák, P. (Ed.). (2008). *Jak zkoumat politiku: Kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Portál.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout. *Review Of Educational Research*, *85*(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S., Archambault, I., & Lacourse, E. (2021). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners, and siblings. *Journal Of Educational Psychology*, *113*(3), 572–584. <https://doi.org/10.1037/edu0000484>
- Dvořák, D., & Gal, P. J. (2022). Czech Republic: National and local perspectives. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.), *Skill formation in Central and Eastern Europe. A search for patterns and directions of development* (pp. 165–191). Peter Lang Publishing.
- Dvořák, D., Simonová, J., Vyhnálek, J., & Gal, P. (2022). Days after a choice is made: Transitions to professional and vocational upper secondary schools in Czechia. *Studia paedagogica*, *27*(4), 11–43. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-1>
- Dvořák, D., & Vyhnálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, *69*(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.856>
- Espinoza, O., González, L. E., McGinn, N., & Castillo, D. (2020). What factors predict the engagement of dropouts in alternative secondary schools in Chile? *Improving Schools*, *23*(1), 47–67. <https://doi.org/10.1177/1365480219864835>

- Estêvão, P., & Álvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21–32. https://doi.org/10.1386/pjss.13.1.21_1
- Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184–195. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.10.017>
- Eurostat. (2020, 17. listopadu). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.edatt.edatt1
- Eurostat. (2024). *Pupils enrolled in upper secondary education by programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation*. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRS04
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fink, A. (2020). *Conducting research literature reviews: from the internet to paper* (5th ed). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I. Nárýs filosofické hermeneutiky*. Triáda.
- Gal, P. (2023). Typologies of early school leavers from secondary education: A review study. *Studia paedagogica*, 27(4), 141–161. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-6>

- Greger, D., Potužníková, E., Šimsa, B., & Letochová, K. (2023). *Skrytá poptávka žáků a rodičů po SŠ?* [Výzkumná zpráva]. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Univerzita Karlova.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Heidegger, M. (2018). *Bytí a čas*. Oikoymenh.
- Hlad'o, P. (2010a). Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia paedagogica*, 15(2), 87–104.
- Hlad'o, P. (2010b) Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 66–81.
- Hlad'o, P., & Šlapalová, K. (2018). *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu*. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- Hloušková, L., Záleská, K., & Vengřinová, T. (2023). Educational decision making of repeatedly unsuccessful czech vocational education and training examinees leading to passing the matura exam. *Studia paedagogica*, 27(4), 115–140. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-5>
- Hunt, F. (2009). *Dropping out from school: A cross country review of the literature*. University of Sussex.
- Husserl, E. (2006). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Oikoymenh.
- Husserl, E. (2015). *Idea fenomenologie*. Oikoymenh.
- Charlick, S., Pincombe, J., McKellar, L., & Fielder, A. (2016). Making sense of participant experiences: Interpretative phenomenological analysis in midwifery research. *International Journal Of Doctoral Studies*, 11, 205–216. <https://doi.org/10.28945/3486>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Julià Cano, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(1), 5–28. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych. (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). *Dropouts: Who drops out and why – and the recommended action*. Second Edition.
- Krstic, K., Stepanovic-Ilic, I., & Videnovic, M. (2017). Student dropout in primary and secondary education in the Republic of Serbia. *Psiholoska Istrazivanja*, 20(1), 27–50. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1701027K>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., & Sandberg, N. (Eds.). (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>

- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review Of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 102–120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295–310. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265>
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100(4), 420–453. <http://www.jstor.org/stable/1085817>
- Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E., & Dearing, E. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *Aera Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, A., & Thompson, M. (2004). *Essential tools: Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice: A manual for policymakers, administrators, and educators*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.
- Leix, A. (2003). K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf*, 31, 69–84.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství (SLON).

- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2017). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science, 22*(3), 217–232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2018). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research, 112*(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Nand, L. (2017). *Applying ecological systems theory to understand the determinants of early school leaving and second-chance education in a socio-economically disadvantaged area in Sydney, Australia* [Disertační práce]. Western Sydney University. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A44416>
- Nairz-Wirth, E., & Gitschthaler, M. (2020). Relational analysis of the phenomenon of early school leaving: A habitus typology. *European Educational Research Journal, 19*(5), 398–411. <https://doi.org/10.1177/1474904119893916>
- Noorani, S. (2017). *Structural indicators on early leaving from education and training in Europe – 2016*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788496>
- Novotný, P., Majcík, M., Rozvadská, K., Vengřinová, T., & Dvořáková, M. (2023). *Životní dráhy opakovaně neúspěšných maturantů a maturantek* [Závěrečná výzkumná zpráva]. Masarykova univerzita.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry, 9*(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en

- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M.-H., & Ajduković, M. (2021). Why Do We Drop Out? Typology of Dropping Out of High School. *Youth & Society*, 53(6), 934–954. <https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Owens, J. (2004). *A review of the social and non-market returns to education*. Education and Learning Network, Wales.
- Pikkarainen, M. T., Hakala, J. T. & Kykyri, V.-L. (2021). Why did they leave school? A Self Determination Theory perspective into narratives of Finnish early school leavers. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 48–72. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.5988>
- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Reschly, A. L. (2020). Dropout prevention and student engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Ed.), *Student engagement* (s. 31–54). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_2
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics Of Education Review*, 22(4), 353–366. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00038-9)
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* (s. 131–156). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 319–338. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Shi, Y., Zhang, L., Ma, Y., Yi, H., Liu, C., Johnson, N., Chu, J., Loyalka, P., & Rozelle, S. (2015). Dropping out of rural China's secondary schools: A mixed-methods analysis. *The China Quarterly*, 224, 1048–1069. <https://doi.org/10.1017/S0305741015001277>
- Schleiermacher, F. (1998). *Schleiermacher: Hermeneutics and Criticism: And Other Writings*. Cambridge University Press.
- Simonová, N. (2009). Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*, 45(2), 291–313.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Simonová, J., Vyhnálek, J., Dvořák, D., & Straková, J. (2022). Implicit sense of academic futility: An unexpected burden from lower secondary education. *Education and Urban Society*, 54(9), 1120–1142. <https://doi.org/10.1177/00131245211063880>
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261–271. <https://doi.org/10.1080/08870449608400256>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Smith, J. A., Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53–80). London: Sage.
- Straková, J. (2006). Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 194–219). Academia.
- Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.200>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

- Szabó, C. M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54–76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Šlapalová, K., & Hlad'o, P. (2020). „Už mě to tam nebavilo“ – absentérství žáků středních odborných škol v kontextu odpoutávání se od školy. *Orbis scholae*, 14(1), 81–99. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.12>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Tesseneer, L. M. (1958). Review of the Literature on School Dropouts. *The Bulletin Of The National Association Of Secondary School Principals*, 42(238), 141–153. <https://doi.org/10.1177/019263655804223826>
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285. <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>
- Trhlíková, J. (2012). *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2018). *Metodická doporučení pro práci se žáky ohroženými předčasným odchodem ze vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2019). Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. *Pedagogika*, 69(2), 238–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.854>
- Trhlíková, J. (2023). Role kariérového poradenství v oblasti prevence a intervence předčasných odchodů ze škol. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi*, 12(23), 6–23. <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>
- Trhlíková, J., & Úlovcová, H. (2010). Vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí. In P. Matějů, J. Straková,

- & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení* (s. 151–179). Sociologické nakladatelství (SLON).
- Trhlíková, J., Úlovcová, H., & Vojtěch, J. (2006). *Sociální aspekty dlouhodobé nezaměstnanosti mladých lidí s nízkou úrovní vzdělání: šetření mladistvých, kteří jsou po ukončení základní školy evidováni jako uchazeči o zaměstnání na úřadech práce ČR*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Úřad vlády ČR. (2021) *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání*. <https://vlada.gov.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>
- Vacek, J., Pacnerová, H., & Menclová, M. (2008). *Příčiny předčasných odchodů ze středního školního vzdělávání u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, průzkum pro projekt PROPOS*. Centrum adiktologie a IPPP.
- van Cappelle, F. (2016). *Monitoring education participation: Framework for monitoring out of school children and children and risk of dropping out (UNICEF and UNESCO Institute for Statistics)*. UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/reports/monitoring-education-participation>
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?' Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21, 339–351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>

Seznam příloh

Příloha 1 – Transkripční notace

#	Hezitační zvuk
@	Smích
@text@	Úsek pronesený se smíchem
<u>text</u>	Úsek řečený s důrazem
[text]	Překrývání výpovědi (současné mluvení výzkumníka a respondenta)
(text)	Anonymizace jmen a názvů
...	Pauza
[...]	Vynechaný text