

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Riziko předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu

Clients of Residential Youth Care at Risk of Dropout from Upper Secondary Education

Bc. Pavlína Bílá

Vedoucí práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk – Základy společenských věd

2023

## **PROHLÁŠENÍ**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Riziko předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2023

## **PODĚKOVÁNÍ**

Mé poděkování patří především vedoucímu mé diplomové práce RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., za veškerou podporu, cenné odborné rady, pomoc při vyhledávání literatury, za ochotu odpovídat na mé dotazy a za velmi rychlou a pohotovou odezvu vždy, když jsem potřebovala něco konzultovat. Dále bych chtěla poděkovat vedení Diagnostického ústavu pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33, za možnost realizovat výzkum v tomto zařízení, klientům diagnostického ústavu za ochotnou účast ve výzkumu a zaměstnancům zařízení za vstřícný přístup během naší spolupráce. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě podporovala v době psaní diplomové práce i po celé studium.

## **ABSTRAKT**

Předčasné odchody ze vzdělávání představují v evropském, a v poslední době i v českém kontextu závažný problém. Tato diplomová práce se zabývá výzkumem rizika předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu pro mládež za využití kvalitativních metod. Výzkumným vzorkem je šest chlapců ve věku 15–17 let. Cílem výzkumu je prostřednictvím případových studií zmapovat příčiny problémů se vzděláváním a důvody předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu, prozkoumat přístup škol a pedagogických pracovníků ke vzdělávání této mládeže, popsat, jaké podmínky pro vzdělávání vytváří svým klientům diagnostický ústav, a zjistit, jak sami klienti pohlížejí na své dosavadní vzdělávání a zda se jejich pohled na vzdělávání během pobytu v diagnostickém ústavu změnil. Výsledky ukazují, že v některých případech může umístění do diagnostického nebo výchovného ústavu poskytnutím potřebných podmínek zvýšit šanci klientů na získání středního vzdělání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

předčasný odchod ze studia, předčasný odchod ze vzdělávání, střední vzdělání, dospívající chlapci, ústavní péče, diagnostický ústav pro mládež, pandemie COVID-19

## **ABSTRACT**

Early school leaving represents a serious problem in the European and recently also in the Czech context. The aim of this thesis is to research the dropout risks at clients of the Youth Diagnostic Facility using qualitative methods. The subject of the research is a group of six boys aged 15-17 years. The goal of the research is to map the causes of educational issues through case studies and identify the reasons for dropout among the facility's clients; to explore the approach of schools and their staff to the education of these individuals; to describe the education conditions provided by the diagnostic facility; and to find out how the clients themselves see their education process and whether their attitude and approach to education changed during their stay at the facility. The results show that in some cases placement in a diagnostic or educational facility can increase, by providing suitable conditions, the chances of obtaining secondary education.

## **KEYWORDS**

school dropout, early school leaving, upper secondary education, adolescent boys, residential care, COVID-19 pandemic

# Obsah

Úvod .....	8
1 Vymezení pojmů .....	9
1.1 Předčasný odchod ze vzdělávání (school dropout).....	9
1.2 Povinná školní docházka vs. základní vzdělání.....	10
2 Dosavadní výzkum předčasných odchodů ze vzdělávání .....	12
3 Ústavní péče .....	17
3.1 Druhy opatření v případě ohrožení výchovy dítěte.....	17
3.1.1 Předběžné opatření .....	17
3.1.2 Ústavní výchova .....	18
3.1.3 Ochranná výchova .....	18
3.2 Diagnostický ústav jako instituce .....	19
4 Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33 .....	21
4.1 Historie.....	21
4.2 Diagnostika klientů .....	22
4.3 Režim v diagnostickém ústavu .....	23
4.4 Vzdělávání v diagnostickém ústavu.....	25
4.5 Dislokovaná pracoviště VS Vratislavova a TB Věšínova .....	27
4.6 Systém hodnocení klientů .....	28
4.7 Důvody umístění chlapců do diagnostického ústavu.....	28
5 Metodologie výzkumu.....	32
5.1 Kvalitativní výzkum .....	32
5.1.1 Případová studie .....	33
5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky .....	33
5.3 Metody získávání a analýzy dat.....	34
5.3.1 Polostrukturované interview.....	34
5.3.2 Triangulace dat .....	35

5.3.3	Analýza dat .....	35
5.4	Výběr respondentů .....	36
5.5	Etické aspekty výzkumu a jejich ošetření .....	37
5.6	Omezení výzkumu .....	38
6	Případové studie .....	39
6.1	Případová studie 1 – Zdeněk .....	40
6.2	Případová studie 2 – Viktor .....	43
6.3	Případová studie 3 – Denis .....	47
6.4	Případová studie 4 – Lukáš .....	50
6.5	Případová studie 5 – Michal .....	54
6.6	Případová studie 6 – Petr .....	57
7	Mezipřípadová analýza .....	61
7.1	Shrnutí výsledků a diskuse .....	69
	Závěr .....	72
	Seznam použitých zkratk .....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	74

## Úvod

Předčasné odchody ze vzdělávání jsou jedním ze zásadních témat v oblasti vzdělávací politiky Evropské unie, snaha o snížení jejich podílu dokonce patřila mezi pět hlavních cílů strategie Evropa 2020. Jedná se o jeden z klíčových indikátorů Eurostatu. Česká republika byla historicky jednou ze zemí s vysokou mírou dokončování středního vzdělání, v posledních letech se však tato situace mění k horšímu (Eurostat, 2023). V českém prostředí dlouhodobě probíhá výzkum předčasných odchodů ze vzdělávání, zatím u nás ale chybí kvalitativní práce, které by se specificky zabývaly kontinuitou a přerušáním vzdělávání u dospívajících v ústavním zařízení. Tento text by měl přispět k bližšímu prozkoumání této problematiky.

V diagnostických ústavech je vyšší koncentrace mládeže ohrožené rizikem předčasného odchodu ze vzdělávání. Cílem této práce je pomocí metod kvalitativního výzkumu zmapovat příčiny problémů se vzděláváním a důvody předčasných odchodů ze vzdělávání právě u klientů diagnostického ústavu, prozkoumat přístup škol a pedagogických pracovníků ke vzdělávání této mládeže, popsat, jaké podmínky pro vzdělávání vytváří svým klientům diagnostický ústav, a zjistit, jak sami klienti pohlížejí na své dosavadní vzdělávání a zda se jejich pohled na vzdělávání během pobytu v diagnostickém ústavu změnil.

Výzkum probíhal během roku 2022 a byl realizován v Diagnostickém ústavu pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. Jedná se o zařízení pro chlapce ve věku 15–18 let (od ukončení povinné školní docházky do nabytí zletilosti, případně do 19 let). Autorka práce se o fungování diagnostického ústavu dlouhodobě zajímá, s prostředím, zaměstnanci i klienty se měla možnost seznámit mimo jiné i při plnění pedagogické praxe. Vzhledem k rodinné vazbě autorky na jednoho z dlouholetých zaměstnanců diagnostického ústavu se toto zařízení jeví jako dobře přístupné pro realizaci výzkumu.

První část práce (kapitoly 1–4) se zabývá vymezením pojmů, popsáním kontextu výzkumu a s tím souvisejících teoretických poznatků. V kapitole 5 je popsána metodologie výzkumu. Empirická část práce (kapitoly 6 a 7) je věnována samotnému výzkumu, obsahuje šest případových studií z diagnostického ústavu a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Výsledky ukazují, že v některých případech může umístění do diagnostického nebo výchovného ústavu poskytnutím potřebných podmínek zvýšit šanci klientů na získání středního vzdělání.



# 1 Vymezení pojmů

V této kapitole vymežíme pojmy, které jsou v kontextu tohoto výzkumu zásadní – předčasný odchod ze vzdělávání (school dropout), povinná školní docházka a základní vzdělání.

## 1.1 Předčasný odchod ze vzdělávání (school dropout)

Předčasný odchod ze vzdělávání dle Eurostatu zahrnuje dospělé do 24 let věku, kteří dosáhli nanejvýše nižšího sekundárního vzdělání a dále se vzděláváním nepokračují. V podmínkách českého vzdělávacího systému jsou za předčasně odcházející ze vzdělávání pokládáni nejen ti, kteří se po základní škole dále nevzdělávali, ale i ti, kteří po základní škole nastoupili na střední školu, ale studium nedokončili (Hloušková, 2014). V evropských výzkumech jsou jedinci, jichž se týká předčasný odchod ze vzdělávání, označováni jako early school leavers.

Předčasný odchod ze vzdělávání může mít neblahý dopad na socioekonomický status jednotlivce, dosažené vzdělání je spojováno s životní úrovní, uplatněním na pracovním trhu, mírou sociálního začlenění nebo zdravým způsobem života (Trhlíková, 2012). Vzhledem k trendu zvyšování požadavků na kvalifikaci pracovníků na pracovním trhu v zemích Evropské unie není prognóza pro lidi se základním vzděláním příznivá. S nárůstem počtu pracovních míst pro středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané se předpokládá výrazný pokles míst pro zaměstnance bez vzdělání. Lidem s dosaženým pouze základním vzděláním hrozí ve větší míře než zbytku populace „dlouhodobá nezaměstnanost, nízké výdělky, výkyvy v příjmech, závislost na sociálních dávkách, sociální vyloučení“ apod. (Hloušková, 2014, s.13).

Snaha dosáhnout co nejvyššího vzdělání se zdá být v současnosti převažující aspirací dospívajících i jejich rodičů a z tohoto úhlu pohledu může být jedinec se základním vzděláním raritou. Člověk, který se prokazuje certifikátem o základním vzdělání proto, že odešel ze studia na střední škole, aniž by studium řádně ukončil, se stává nositelem specifické odlišnosti, která, když vypluje na povrch, může vyvolávat analogické reakce okolí jako sociální stigma ať už ve smyslu sociální distance, nepřijetí či odmítání nebo naopak shovívavosti až altruismu (Hloušková, 2014, s. 12).

Trhlíková (2012) vymezuje rizikové faktory, které mohou u mladých lidí mít (a často skutečně mají) vliv na předčasný odchod ze vzdělávání. Často jde o kombinaci několika faktorů. Uvádí například tyto:

- Nízké vzdělání rodičů
- Nezaměstnanost rodičů
- Socioekonomicky slabší rodiny, špatná finanční situace
- Sociálně vyloučené lokality a romské etnikum
- Disfunkční rodiny, nesoulad rodičů při výchově, rodiče dítě nezvládají
- Násilí nebo drogy v rodině
- Dlouhodobé nemoci rodičů, osiření dítěte
- Chybně zvolený obor nebo úroveň vzdělání
- Individuální charakteristiky a postoje žáka, např. neschopnost systematické práce, mentální úroveň, malá úspěšnost, negativní postoj ke škole, specifické poruchy učení nebo chování, zdravotní postižení, závislost na drogách nebo alkoholu

## 1.2 Povinná školní docházka vs. základní vzdělání

Splnění povinné školní docházky a dosažení základního vzdělání jsou dvě odlišné věci.

Podle školského zákona je školní docházka „povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36, odst. 1). Od roku 2017 je dle novely školského zákona (Zákon č. 178/2016 Sb.) navíc povinné absolvovat jeden školní rok předškolního vzdělávání. To znamená, že povinná školní docházka je definována počtem let strávených vzděláváním, nehledě na prospěch žáka, ani na to, kolik ročníků úspěšně ukončil (tj. kolik ročníků ukončil s celkovým hodnocením „Prospěl/a“). Například pokud žák na základní škole dvakrát opakoval ročník, je jeho povinná školní docházka splněna na konci 7. ročníku. Takový žák může zůstat na základní škole až do 9. ročníku a pokusit se o dosažení základního vzdělání, nebo může rovnou pokračovat na střední školu či odejít na pracovní trh. Přijetí na střední školu není nutně podmíněno získáním základního stupně vzdělání, je však ze zákona podmíněno ukončením povinné školní docházky.

Základního vzdělání lze dosáhnout úspěšným ukončením 9. ročníku základní školy, případně ekvivalentního studia (celkové hodnocení na vysvědčení je „Prospěl/a“). Ve školském zákoně je to formulováno takto:

- (1) Stupeň základního vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. (...)
- (2) Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 45).

Pokud žák opustí základní školu, aniž by úspěšně ukončil základní vzdělání, je možné tohoto vzdělání dodatečně dosáhnout absolvováním kurzu pro získání základního vzdělání. Tento kurz je vhodný také pro uchazeče, kteří ukončili základní školu speciální a získali základy vzdělání.

## 2 Dosavadní výzkum předčasných odchodů ze vzdělávání

Předčasnými odchody ze vzdělávání ve spojení s ekonomickým dopadem se začali vědci zabývat až v polovině 70. let 20. století. Do té doby byla celková úroveň vzdělanosti ve společnosti poměrně nízká, na pracovním trhu bylo velké množství pracovníků, kteří neměli žádnou kvalifikaci. V 70. letech, se zvyšujícími se požadavky zaměstnavatelů na pracovníky a s rostoucí světovou konkurencí, se předčasné odchody ze vzdělávání staly problémem hodným pozornosti (Tillner, 2013).

Eurostat (2023) již více než dvě desetiletí provádí kvantitativní výzkum a zveřejňuje statistiky předčasných odchodů ze vzdělávání u mladých lidí ve věku 18–24 let (Early leavers from education and training by sex). V roce 2002 ve státech Evropské unie předčasně opustilo vzdělávání v průměru 16,9 % mladých lidí. V České republice to bylo v tomtéž roce 5,7 %. Od té doby se díky soustavným snahám členských států Evropské unie počet lidí předčasně opustivších vzdělávání stabilně snižoval, v roce 2021 až na 9,7 %. V České republice se procento střídavě zvyšovalo a snižovalo, nejméně předčasných odchodů ze vzdělávání bylo zaznamenáno v letech 2010 a 2011 (4,9 %), nejvíce v roce 2020 (7,6 %). Celkově měla vždy Česká republika nižší podíl předčasných odchodů, než je celoevropský průměr. Nejméně předčasných odchodů ze vzdělávání Eurostat dlouhodobě eviduje v Chorvatsku (2021: 2,4 %), nejvíce v Rumunsku (2021: 15,3 %).

Předčasné odchody ze vzdělávání mají vliv na míru nezaměstnanosti mladých lidí. Dle Eurostatu se předčasné odchody ze vzdělávání týkají více mužů než žen (2021: 11,4 % mužů a 7,9 % žen). Tillner (2013) uvádí, že větší zastoupení mají migranti a další znevýhodněné skupiny (např. Romové). Žáci, kteří předčasně opustili vzdělávání, vykazovali horší školní výsledky než ti, kteří ve vzdělávání pokračovali. Dále z šetření vyplynulo, že více ohroženi jsou žáci, jejichž rodiče mají nízké vzdělání a socioekonomický status.

Evropská unie se trvale snaží o snížení počtu mladých lidí, kteří předčasně opouštějí vzdělávání. Strategie Evropa 2020, která byla schválena v červnu 2010 Evropskou radou, si kladla za cíl snížit do roku 2020 podíl předčasných odchodů ze vzdělávání pod 10 %, což se podařilo (9,9 % v roce 2020). Strategie Evropa 2030 cílí k číslu menšímu než 9 % do roku 2030.

Snížit počet mladých lidí, kteří předčasně odcházejí ze vzdělávacího procesu, je jeden z pěti hlavních cílů strategie Evropa 2020 pro oživení hospodářského růstu a tvorbu nových pracovních míst. Plán Evropské unie na řešení předčasného zanechávání školní docházky si klade za úkol do roku 2020 snížit podíl těchto mladých lidí pod 10 %. Členské státy proto musí navrhnout školské politiky, které obsahují opatření pro všechny stupně vzdělávacího cyklu: odstraňují důvody, jež vedou k nedokončení školní docházky, eliminují nové problémy již v zárodku a poskytují druhou šanci mladým lidem, kteří svého rozhodnutí opustit školu později litují. Komplexní politická opatření zaměřená proti předčasnému ukončování školní docházky by se na základě doporučení měla soustředit na prevenci, intervenci a kompenzaci (Trhlíková, 2012, s. 3).

Hloušková (2014) rozděluje dosavadní výzkumy předčasných odchodů ze vzdělávání do dvou generací. V první generaci se výzkumy orientovaly především na to, aby zjistily, kolik studentů a kdy opouští vzdělávání, a jaké jsou faktory podílející se na předčasných odchodech. V českém prostředí se tímto tématem zabývali např. Bubíková et al. (2006) nebo Trhlíková (2013). Odpověď na otázku, kdo jsou ti, kteří předčasně odcházejí ze vzdělávání, hledaly podle Hlouškové (2014, s. 13) tyto výzkumy buď v individuálních vlastnostech dotyčných žáků („nízký učební výkon, problémy v chování, specifické vzdělávací potřeby“), nebo v rozdílech mezi těmi, kteří vzdělávání předčasně opustili, a těmi, kdo v něm zůstali („nízký socioekonomický a kulturní status rodiny, nepříznivé rodinné prostředí, výchovné styly v rodině či vzdělávací aspirace rodičů“). Podle Trhlíkové (2013) kromě toho mají vliv na počet předčasně odcházejících žáků i konkrétní typy škol, roli hrají vzdělávací nároky na studenta ze strany školy, vyučovací styly učitelů, ale i např. obtížnost transferu mezi jednotlivými typy a směry středních škol.

Hloušková (2014) podotýká, že mladí lidé předčasně odcházející ze vzdělávání netvoří homogenní skupinu.

Poznatek o tom, kdo ze studia předčasně odchází, vedl ke zkoumání otázky, proč někteří z nositelů stejných charakteristik skutečně odcházejí a jiní zůstávají. Odpověď se zdá být prostá. Předčasné odchody jsou důsledkem specifických konstelací charakteristik jedince, jeho rodiny, školy a vzdělávacího systému jen tehdy, pokud tyto konstelace vytvořily dlouhodobě negativní postoje ke škole a ke studiu, tj. ne všechny děti rodičů z nižších sociálních tříd nebo děti pocházející z rodin ohrožených sociální exkluzí jsou a priori odsouzeny k předčasnému odchodu ze vzdělávání (Hloušková, 2014, s. 14).

Trhlíková (2015) popisuje komplexní systémový přístup k předčasným odchodům ze vzdělávání. Podle systémového přístupu jsou předčasné odchody ovlivněny souhrou více proměnných (individualitou žáka, vlivem jeho rodiny, vnějším prostředím, systémem vzdělávání atd.), které je možno rozdělit do pěti kategorií (viz tab. č.1.).

Tab. č. 1 – Systémový přístup k předčasným odchodům ze vzdělávání

<b>Kategorie</b>	<b>Proměnné</b>
Individuální úroveň	Problémy se zvládáním školních požadavků, poruchy chování nebo učení, problémy se sebehodnocením a další
Rodina	Násilí v rodině, alkohol, drogová závislost, důvěra v rodině, spolehnutí se na rodiče, úroveň vzdělání rodičů, finanční zdroje, nezaměstnanost rodičů
Škola	Školní étos, klima, disciplína, management, účast žáků na školním plánování, zapojení rodičů
Společnost (komunita)	Podpora, např. dostupnost mimoškolní podpory, zázemí, lokální situace, infrastruktura, skutečnost, zda se jedná o město, či vesnici, zda se jedná o tzv. vyloučenou lokalitu
Další vzdělávání	Možnost dalšího vzdělávání a situace na trhu práce – míra nezaměstnanosti, proces přechodu na trh práce, příležitosti dalšího vzdělávání, možnosti zaměstnání

Zdroj dat: Trhlíková (2015, s. 11)

Do druhé generace Hloušková (2014) řadí dlouhodobé výzkumy, podle jejichž výsledků je nutné dívat se po příčinách předčasných odchodů ze vzdělávání do minulosti žáka, 3–5 let před vlastním odchodem, protože odchod ze vzdělávání je podle této skupiny autorů výsledkem dlouhotrvajících faktorů. Jordan et al. (1994, citováno in Hloušková, 2014) popisují tzv. push a pull faktory. O push faktorech mluvíme v případě, kdy je žák kvůli dlouhodobé neschopnosti dostat požadavkům školy nakonec vyloučen (z rozhodnutí školy, nikoli vlastního). Mezi tyto faktory patří špatný prospěch, absence a nedostatečná disciplína nebo kázeňské problémy. Oproti tomu pull faktory nesouvisejí s děním ve škole, ale vycházejí z vnějších příčin, kterými mohou být např. finanční potíže, odchod do zaměstnání, rodinné důvody (narození dítěte, svatba, nemoc v rodině atd.). V těchto případech o svém odchodu ze vzdělávání rozhoduje sám žák – motivace dokončit studium je zastíněna silnější mimoškolní motivací, která znemožňuje dále pokračovat ve vzdělávání. Watt & Roessingh (1994, citováno in Hloušková, 2014) přidali třetí faktor, tzv. falling out, který se objevuje, pokud žák nevykazuje dostatečně uspokojivý prospěch, následkem toho se stane demotivovaným a vůči škole apatickým. Na dokončení vzdělání už mu nezáleží, studium pro něj ztratí hodnotu. V případě falling out faktorů není žák vyloučen školou, ani se sám nerozhodne odejít kvůli vlastním mimoškolním zájmům, jeho předčasný odchod je způsoben okolnostmi, které škola ani žák nemohou v danou chvíli už napravit (dlouhodobé rozčarování, nedůvěra) (Doll et al., 2013).

Finn (1989) charakterizuje předčasný odchod ze vzdělávání jako dlouhodobý proces odpoutávání se. Rozlišuje dva modely – frustrační a participačně identifikační. Frustrační model popisuje situaci, kdy se žák z důvodu školní neúspěšnosti cítí frustrován či zahanben a snižuje se jeho sebevědomí. Školu pak vnímá jako zdroj svých negativních emocí, vybuduje si negativní postoj ke vzdělávání, nechce do školy chodit, a nakonec školu sám opouští nebo je vyloučen (pro absenci, špatný prospěch atd.). Participačně identifikační model vychází z míry zapojení se (participace) žáka do školních aktivit a jeho identifikace se školou. Je-li žák málo aktivní ve školní výuce, nedosahuje dostatečných vzdělávacích výsledků, a tím se snižuje míra jeho identifikace se školou a školní třídou. Nízká míra identifikace vede k ještě nižší participaci na aktivitách. Žák se odcizuje, což se projevuje problematickým chováním, potenciálně vedoucím k vyloučení žáka.

Hloušková (2014) uvádí, že současný výzkum se zaměřuje především na dlouhodobé *dopady* předčasného odchodu ze vzdělávání:

(...) a to konkrétně v jakých ekonomických, sociálních či zdravotních ukazatelích vykazují předčasně odcházející či školsky neúspěšní horší parametry než lidé se středoškolským či vysokoškolským vzděláním. Ví se tedy, že lidé se základním vzděláním jsou častěji ohroženi příjmovou chudobou, (dlouhodobou) nezaměstnaností, vykazují častěji a závažnější zdravotní problémy, zřídka se účastní dalšího vzdělávání nebo využívají příležitosti celoživotního učení a udávají nižší míru životní spokojenosti. (s. 15)

České výzkumy se mimo jiné zaměřují na možnosti prevence a intervence. Existují nástroje a možnosti, jak žáky motivovat a podporovat k setrvání ve vzdělávání. Trhlíková (2012) uvádí, že z hlediska motivace je klíčová správná volba oboru střední školy a úrovně studia, „zlepšení kvality a přitažlivosti výuky“, „podpora zájmu žáků o budoucí profesi“ (např. účast v soutěžích, exkurze, besedy s absolventy) nebo „podpora dobrého školního klimatu a vztahu žáků ke škole“ (volnočasové aktivity, kroužky) (Trhlíková, 2012, s.18-19).

Je-li žák ohrožen předčasným odchodem ze vzdělávání, existují dle Trhlíkové (2012) různé možnosti intervence ze strany pedagogických pracovníků. Důležitá je včasná reakce na vznikající problémy (absence, zhoršující se prospěch atd.) a zjištění jejich příčiny. Poté by měla ze strany školy následovat individuální podpora žáka. Možnými nástroji podpory je např. doučování, motivace k setrvání ve studiu psychologem nebo školním poradenským pracovníkem, přestup do snadnějšího oboru studia nebo jiné kategorie vzdělání, individuální vzdělávací plán, přerušování studia (v případě důvodů, které mohou pominout) či pomoc při

řešení sociální krize ve spolupráci s příslušnými orgány (např. v případě špatné finanční situace rodiny) (Trhlíková, 2012).



### **3 Ústavní péče**

Tento výzkum se týká předčasných odchodů ze vzdělávání u dospívajících v ústavní péči. Pro hlubší porozumění kontextu případových studií v empirické části práce považujeme za vhodné v této kapitole vysvětlit, jak se nezletilý může do ústavní péče dostat, a popsat specifika vybraného typu zařízení ústavní péče, v němž byl tento výzkum realizován – diagnostického ústavu.

Ústavní péče je vymezena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Podle tohoto zákona mezi zařízení ústavní péče patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

#### **3.1 Druhy opatření v případě ohrožení výchovy dítěte**

Výkon sociálně-právní ochrany dětí má na starosti OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí. Ten může v případě podezření na ohrožení výchovy dítěte podat soudu návrh na uložení odpovídajícího opatření, díky kterému bude dítěti zajištěna adekvátní výchova. Nezletilý může být zařazen do ústavní péče na základě předběžného opatření, nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy.

##### **3.1.1 Předběžné opatření**

Predběžné opatření může být nařízeno předsedou soudního senátu, „je-li třeba, aby zatímně byly upraveny poměry účastníků, nebo je-li obava, že by výkon soudního rozhodnutí byl ohrožen“ (Zákon č. 99/1963 Sb., § 74, odst. 1). Předběžné opatření může být vydáno před zahájením soudního řízení nebo v jeho průběhu.

Dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, je obecní úřad obce s rozšířenou působností povinen podat neprodleně návrh soudu na vydání předběžného opatření, „ocitne-li se dítě ve stavu nedostatku řádné péče anebo je-li život dítěte, jeho normální vývoj nebo jeho jiný důležitý zájem vážně ohrožen nebo narušen“ (§ 13a, odst. 2a). O návrhu musí být rozhodnuto nejpozději do 24 hodin od jeho podání. Dítě je poté umístěno do péče diagnostického ústavu nebo fyzické osoby jmenované v usnesení, kde setrvává do doby, než bude vynesena rozsudek (např. o nařízení ústavní výchovy).

### 3.1.2 Ústavní výchova

Soud může nezletilému nařídit ústavní výchovu v případě, „je-li výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit“ (Zákon č. 94/1963, § 46, odst. 1). Dítě zůstává v ústavní péči, dokud soud nerozhodne o jejím zrušení, nejdéle však po dobu 3 let. Dříve než soud nařídí ústavní výchovu, je povinen zjistit, zda výchovu nelze zajistit náhradní rodinnou péčí, která je před ústavní péčí preferována. Nejméně jednou za 6 měsíců musí soud přezkoumat, zda trvají důvody pro nařízení ústavní výchovy (Zákon č. 94/1963, § 46, odst. 5). Nezletilá osoba, již byla nařízena ústavní výchova, projde nejdříve diagnostickým ústavem, odkud je pak (po důkladném vyšetření) umístěna do výchovného ústavu, dětského domova nebo zpět do péče osob odpovědných za výchovu dítěte.

### 3.1.3 Ochranná výchova

Ochranná výchova je vymezena zákonem č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), a zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Ochranná výchova může být uložena nezletilé osobě ve věku 15–18 let za protiprávní jednání, které by v případě spáchání zletilou osobou bylo trestné. Účelem ochranné výchovy je ochrana psychosociálního vývoje mladistvého a omezení jeho styku s možnými škodlivými vlivy, zároveň také ochrana společnosti před potenciálním dalším proviněním nezletilého.

Dle zákona č. 218/2003 Sb. může soud pro mládež:

(...) mladistvému uložit ochrannou výchovu, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, a nepostačuje uložení výchovných opatření. (§ 22, odst. 1)

## 3.2 Diagnostický ústav jako instituce

Diagnostický ústav je školské zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nezletilých (případně zletilých do 19 let). Spadá do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a podmínky jeho činnosti jsou stanoveny zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Účelem diagnostického ústavu a dalších zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je dle zákona č. 109/2002 Sb.:

(...) zajišťovat nezletilé osobě na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a náviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Zařízení poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče. (§ 1, odst. 2)

Diagnostické ústavy se diferencují podle věku klientů na dětské (DDÚ) pro klienty od 3 let do konce povinné školní docházky, a na diagnostické ústavy pro mládež (DÚM) pro klienty od ukončení povinné školní docházky do 18 let (příp. do 19 let). Diagnostické ústavy pro mládež jsou na rozdíl od dětských diagnostických ústavů striktně rozděleny na základě pohlaví (pro dívky, pro chlapce). Z diagnostického ústavu jsou nezletilí dále umístováni do výchovných ústavů, dětských domovů nebo zpět do péče osob odpovědných za výchovu dítěte.

„Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, výchovně vzdělávací, terapeutické (v oblasti psychologické, sociální, pedagogické), organizační, metodické a koncepční“ (Pilař, 2004, s. 308). Diagnostické úkoly spočívají ve vyšetření celkové úrovně klienta pomocí pedagogických a psychologických činností. Vzdělávací úkoly zjišťují úroveň osvojených znalostí a dovedností dítěte, pomáhají s identifikací specifických vzdělávacích potřeb s ohledem na individualitu každého žáka a zajišťují další rozvoj a vzdělávání klientů. Terapeutické úkoly směřují k nápravě sociálních a psychických poruch dítěte, včetně nápravy poruch chování a sociálních vztahů. Organizační úkoly se týkají spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a dalšími zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Koordinační úkoly pomáhají sjednocovat odborné metody v ostatních

zařízeních příslušného územního obvodu a ověřovat jejich účelnost (SocioFactor s.r.o., 2014).

Diagnostický ústav na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření, zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb podle § 2 odst. 10, stanovených v zájmu rozvoje osobnosti (dále jen "program rozvoje osobnosti") (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, odst. 3).

Součástí diagnostického ústavu je diagnostická třída, v níž probíhá vzdělávání klientů a je zajišťována jejich příprava na budoucí povolání nebo studium (Pilař, 2004). Zákon č. 109/2002 Sb. vzdělávání žáků během ústavní péče vymezuje takto:

(1) Pro děti se závažnými poruchami chování, které z těchto důvodů nemohou plnit povinnou školní docházku v jiné škole, zřizovatel zařízení zřizuje školu s odpovídajícími vzdělávacími programy jako součást zařízení.

(2) Pro děti, které po dokončení povinné školní docházky pro závažné poruchy chování nemohou být zařazeny do jiné školy poskytující střední vzdělávání, zřizovatel zařízení může jako součást zařízení zřídit školu poskytující střední vzdělání. Pro děti, které nedosáhly základního vzdělání nebo základů vzdělání, zajistí zařízení vzdělávání podle příslušného vzdělávacího programu. (§ 3)

Obvyklými důvody pro umístění dítěte do diagnostického ústavu jsou poruchy chování, užívání návykových látek, záškoláctví, nerespektování výchovných autorit (rodiče své dítě nezvládají), trestná činnost, sociální důvody (zanedbání péče o dítě, tíživá finanční situace rodiny apod.).

## 4 Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33

Tento výzkum byl realizován v Diagnostickém ústavu pro mládež Praha 2 v Lublaňské ulici (dále DÚM). Jedná se o zařízení pro chlapce s poruchami chování po ukončení povinné školní docházky ve věku od 15 do 18 let (popřípadě do 19 let), kteří jsou zde umístěni na základě předběžného opatření nebo rozhodnutí soudu o ústavní výchově či ochranné výchově. Celková kapacita ústavu je čtyřicet šest klientů. Součástí DÚM je hlavní budova v Lublaňské ulici a dvě dislokovaná pracoviště – výchovná skupina (VS) Vratislavova a tréninkový byt (TB) Věšínova.

„Posláním DÚM je komplexně poznat osobnost a chování klientů, rozpoznat vážnost výchovných problémů a odhadnout jejich sociální vývoj v budoucnosti a možnosti znovuzачlenění do společnosti“ (dius.cz, 2023).

V diagnostickém ústavu je kromě diagnostiky klientů realizován preventivní program, který má za úkol pomocí ověřených metod a aktivit docílit minimalizace rizikového chování, přispívá ke zvládnutí zátěžových situací, ke zdravému životnímu stylu, k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji a k rozvoji komunikačních dovedností. Je zaměřen na agresivní, závislostní, prekriminální a sexuálně-rizikové chování, na projevy výchovných problémů a poruch chování (Preventivní program DÚM, 2022).

### 4.1 Historie

Historie diagnostického ústavu v Lublaňské ulici sahá až do poloviny 19. století, kdy byl Jednotou bratrskou založen vůbec první český ústav pro narušenou mládež – roku 1842 vznikla Vychovatelna u Dobrého pastýře v ulici U řetězové lávky na Malé Straně v Praze. O rok později byla vychovatelna přestěhována na roh ulic Kateřinská a Ječná. Poslední stěhování proběhlo v roce 1904 do dnešního sídla diagnostického ústavu v Lublaňské ulici (Praha 2) (dius.cz, 2023).

Základní snahou vychovatelny bylo nahradit klientům rodinnou výchovu a prakticky je připravit pro budoucí život. K dennímu řádu vychovatelny patřil tělocvik, zpěv, četba, společné procházky a večerní modlitba. Byla také zajištěna pravidelná výuka v ústavní soukromé obecné škole (dius.cz, 2023).

Během první světové války se rapidně zhoršila hospodářská situace vychovatelny, výdaje byly omezeny jen na základní životní potřeby. Koncem války v ústavu pobývalo jen dvanáct chlapců. Pro nedostatek institucí pro výkon ústavní a ochranné výchovy na našem území byla ve 30. letech 20. století vychovatelna jediným ústavem pro okamžité umístění chlapců starších 14 let. Fungovala jako dočasné zařízení pro mladistvé bez domova, zadržené pro potulování a žebrotu, kteří ve vychovatelně zůstali, dokud nebyli umístěni do výchovného ústavu (dius.cz, 2023).

Diagnostický ústav pro mládež Praha 2 se sídlem v Lublaňské ulici byl ve své současné podobě po právní stránce zřízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s účinností od 1. ledna 1992. Činnost zařízení je vymezena zákonem č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, zákonem č. 390/1991 Sb., o předškolních a školských zařízeních a vnitřním řádem, který vydává ředitel po schválení zřizovatelem (MŠMT). Diagnostický ústav pro mládež je zřízen jako příspěvková organizace (dius.cz, 2023).

## **4.2 Diagnostika klientů**

Následující informace jsou obsahem Vnitřního řádu DÚM (2018).

Po přijetí chlapce do diagnostického ústavu probíhá jeho diagnostika. Na začátku je klíčovým vstupní rozhovor, který provádí etoped, jenž se poté stane garantem klienta po dobu jeho pobytu. Cílem vstupního rozhovoru je chlapce poznat a zjistit informace o jeho životě. Na základě vstupního rozhovoru zaměstnanec ústavu vypracuje zprávu, která obsahuje informace o důvodech umístění chlapce do diagnostického ústavu, popisuje jeho dosavadní vzdělání, rodinné prostředí, zájmy a profesní orientaci, zkušenost s návykovými látkami, chování a vyjádření klienta při nástupu atd. Tento zápis je součástí dokumentace chlapce a během prvních dní je doplňován o další anamnestické údaje. Cílem je získat a zhodnotit všechny dostupné informace o klientovi.

Mezi další diagnostické metody patří systematické pozorování klienta. To probíhá po celou dobu pobytu. Cílem pozorování je posoudit a popsat chování a charakteristické projevy chlapce na základě volných i řízených činností. Těžiště této diagnostické činnosti je v práci vychovatele, etopeda a učitele, kteří vypracovávají průběžné zprávy.

Chlapec je v diagnostickém ústavu také podroben psychologickému vyšetření, které má za úkol pomocí klinických metod a standardizovaných testových metod provést kompletní diagnostiku osobnosti a intelektu klienta, případně navrhnout doporučení, jak dále postupovat při jeho výchově a vzdělávání.

Po uplynutí čtrnáctidenního adaptačního období etoped ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky na základě získaných informací formuluje první hypotézu příčin problémů klienta a sestaví individuální strategii postupu pro práci s klientem včetně návrhu výchovných a vzdělávacích priorit a doporučení osvědčených metod. Úspěšnost postupu se pravidelně hodnotí na poradách a dle potřeby upravuje a konkretizuje.

Na konci pobytu se v rámci jednání pedagogické rady vyhodnocuje, nakolik byl individuální program na rozvoj osobnosti klienta efektivní a úspěšný. Etoped, psycholog a učitel vypracují závěrečné zprávy, z nichž je zpracována celková diagnostická zpráva. Ta je poté předána soudu a dalším oprávněným subjektům (např. zařízení, kam je chlapec přemístěn).

### **4.3 Režim v diagnostickém ústavu**

V hlavní budově diagnostického ústavu v Lublaňské ulici panuje pevně stanovený denní režim. Klienti se musí řídit vnitřním řádem zařízení, dodržovat připravený program a plnit pokyny pracovníků ústavu. Následující informace byly získány od zaměstnanců diagnostického ústavu (2023) a jsou také součástí Vnitřního řádu DÚM (2018). Jak ukázal náš výzkum, režim ústavu může v některých případech sehrát nezanedbatelnou roli v tom, zda klient bude pokračovat ve studiu střední školy. Popíšeme proto tento režim podrobněji.

Ráno začíná hygienou, rozvíčkou a úklidem ložnic pod dohledem nočních vychovatelů. Po snídani pět chlapců odchází do práce (práce spočívá v úklidu ulic Prahy, je placená a chlapci se jí účastní z vlastní vůle), jeden chlapec je pověřen úklidem budovy diagnostického ústavu, zbylé chlapce si převezmou učitelé. Vzdělávání v diagnostických třídách probíhá každý všední den ve dvou blocích (8:00–10:20, 11:00–13:55), mezi nimiž je svačina. Vždy jsou zároveň přítomni dva učitelé, kteří si rozdělí chlapce do dvou skupin. Jednu skupinu tvoří chlapci, kteří jsou žáky školy mimo diagnostický ústav a plní své školní povinnosti dálkově prostřednictvím vypracovávání zadaných úkolů, druhou skupinu tvoří ti,

kteří nejsou žáky žádné školy a vzdělávají se pouze v rámci diagnostické třídy. Učitelé si skupiny po prvním bloku a svačině vymění.

Ve 14:00 učitelé předávají skupinu chlapců vychovatelům s odpolední službou. Zároveň se v tu dobu vrací do budovy chlapci, kteří byli toho dne v práci. Do 14:30 je oběd, poté v době mezi 14:30–15:00 probíhá komunitní hodnocení dopoledních činností, při němž jsou přítomni chlapci, učitel, pracovní instruktor, tři vychovatelé a hlavní vychovatel.

Během odpoledne někteří chlapci v rámci čerpání odměnových akcí za vzorné chování odcházejí na samostatnou vycházku, ostatní se účastní skupinového programu, který zahrnuje různé volnočasové aktivity. Mezi takové aktivity patří sportovní terapie (v úterý probíhá sportovní program v areálu DÚM, ve čtvrtek „v terénu“, mimo areál), návštěva kulturních a vzdělávacích akcí (kino, divadlo, muzeum, workshop), výtvarné činnosti, společná procházka k městským pamětihodnostem, chlapci mohou trávit čas ve společenské místnosti (např. četbou, hraním kulečnicku), v posilovně (v budově DÚM), hrou na hudební nástroje atd.

Po večeři, která probíhá v době mezi 18:00–18:30, mají chlapci jednu hodinu osobního volna, při němž dostanou své mobilní telefony. Poté se uskutečňují skupinové pohovory, během nichž chlapci mohou sdílet své problémy, mluvit o tom, co se děje v komunitě, řešit organizační otázky apod. Poté probíhá ještě hodnocení odpoledních činností. Po druhé večeři, která končí ve 20:50, se chlapci odeberou k večerní hygieně a do ložnic.

O víkendech většina chlapců jezdí na tzv. dovolenku (víkendový pobyt) domů k rodině. Na dovolenku mohou chlapci v případě bezproblémového chování jezdit každý víkend, ale až po úspěšné adaptaci v diagnostickém ústavu. Postup v prvních týdnech je zpravidla následující: první víkend nový chlapec absolvuje společnou vycházku, druhý víkend samostatnou vycházku, a je-li vše v pořádku, třetí víkend odjíždí na dovolenku. O propuštění chlapce na víkendovou dovolenku musí požádat jeho zákonný zástupce nejpozději do středy každého týdne, zároveň ji musí schválit i kurátor. Chlapci odjíždějí v pátek odpoledne a vrací se v neděli v předem stanovený čas. Zákonný zástupce vždy pomocí formuláře informuje diagnostický ústav o chování svého dítěte v průběhu dovolenky. Chlapci jsou povinni dodržovat dohodnutá pravidla, např. vracet se domů v domluvený čas, nekonzumovat návykové látky, respektovat pokyny rodičů apod.

Chlapci, kteří přes víkend zůstávají v diagnostickém ústavu, se účastní naplánovaného programu. O víkendech bývají do programu zařazovány delší volnočasové



aktivity, např. návštěva zoologické zahrady či kulturních památek, návštěva kina, bruslení, bowling, návštěva koupaliště atd. Pracovníci diagnostického ústavu také organizují účast na trzích, kde mohou chlapci prodávat vlastnoručně vyrobené předměty (např. vánoční nebo velikonoční ozdoby).

#### 4.4 Vzdělávání v diagnostickém ústavu

Klienti se vzdělávají v diagnostických třídách v hlavní budově DÚM v Lublaňské ulici. Vzdělávání probíhá v malých skupinách do osmi žáků, vždy ve dvou třídách souběžně. Skupiny nejsou složením homogenní, klienti přicházejí do diagnostického ústavu z různých škol a mají z předchozího vzdělávání různou úroveň znalostí a dovedností, zároveň často mívají také speciální vzdělávací potřeby, proto je výuka v diagnostickém ústavu zaměřena na individuální podporu každého žáka a využívá metod speciální pedagogiky (učitel v DÚM, 2023).

Dle školního vzdělávacího programu diagnostického ústavu (dále ŠVP) se učitelé zaměřují na tři hlavní cíle – adaptaci klienta, vzdělávací proces a diagnostiku.

- **Adaptace klienta:** Cílem je začlenění chlapce do režimu třídy a budování důvěry mezi učitelem a žákem. „Učitel se též snaží žákovi zprostředkovat skutečné pochopení smyslu ústavní výchovy a pobytu v DÚM“ (ŠVP DÚM, 2018).
- **Vzdělávací proces:** Vzdělávání v DÚM si klade za cíl rozvíjet klíčové kompetence žáka, prohloubit jeho znalosti a motivovat jej k dalšímu vzdělávání, případně k dokončení již započatého vzdělávání. Pokud je klient v době pobytu studentem nějaké školy, spočívá jeho vzdělávací proces v „doplňování vzdělávacích obsahů podle IVP, vypracovaného na základě spolupráce DÚM se školou, ve které žák studuje“ (ŠVP DÚM, 2018).
- **Diagnostika:** Cílem je získání co největšího množství informací o dosavadním vzdělávání klienta. Získané poznatky učitelé sdílejí s vychovateli a dalšími pracovníky, mezi zaměstnanci musí v zájmu klientů fungovat úzká spolupráce (ŠVP DÚM, 2018).

Snahou učitelů v diagnostickém ústavu je vytvořit pro klienty příjemné učební prostředí, k tomu učitelé směřují způsoby, jako je „střídání pracovního tempa a činností,

střídání poloh, odstranění rušivých vlivů, navození příjemné atmosféry, vyhledávání činnosti, při které je žák úspěšný, relaxace, stanovení reálného cíle“ (ŠVP DÚM, 2018). Vzhledem k tomu, že chlapci často přicházejí do diagnostické třídy s odporem k výuce a sníženou motivací a bývají zpočátku pasivní, je nutné využívat aktivizačních metod a snažit se v žácích probudit zájem o nové informace a školní aktivity, jakož i podporovat jejich sebevědomí. Úkoly jsou přizpůsobovány individualitě každého žáka a jeho aktuálním schopnostem, každý chlapec dostane tolik času, kolik potřebuje, a je mu poskytnuta potřebná podpora. V diagnostických třídách jsou rozvíjeny sociální a komunikační dovednosti, velikost skupiny do osmi žáků je k tomuto účelu ideální. Tyto dovednosti často bývají u klientů zanedbané. Chlapci jsou také učeni pracovat se sebereflexí a jsou vedeni k přijetí a zpracování reflexe ze strany druhých osob (ŠVP DÚM, 2018).

Při vzdělávání chlapců v diagnostickém ústavu je zvláštní pozornost věnována etické výchově, osvojování zásad slušného chování, nácviku asertivní komunikace a zvládnutí konfliktních situací, upevňování hygienických návyků, podpoře morálních zásad a hodnot, sexuální výchově s důrazem na rizikové sexuální chování a protidrogové prevenci ve spolupráci s adiktologem (učitel v DÚM, 2023).

Chlapci jsou během pobytu motivováni k pokračování ve vzdělávání, splňují-li k tomu předpoklady. Pomoc při výběru studijního či učebního oboru a konkrétní školy je v kompetenci etopeda, který s ohledem na preference klienta zjišťuje dostupné možnosti a pomáhá klientovi s přihlášením ke studiu (učitel v DÚM, 2023).

Pro klienty, kteří se po ukončení pobytu v diagnostickém ústavu nevracejí domů, ale jsou umístěni do výchovného ústavu, existují možnosti vzdělávání v ústavní péči. Škola je často přímou součástí výchovného ústavu a nabízí k výběru několik učebních oborů. V případě, že výchovný ústav nemá vlastní školu, spolupracuje se středními školami a učilišti v okolí a svým klientům zajišťuje vzdělávání tam. Ve výchovném ústavu je klientům poskytnuto veškeré potřebné zázemí ke studiu včetně materiálního zajištění, nabízí tak příležitost např. mladistvým ze sociálně slabších rodin, kteří by se jinak vyučit nemohli (etoped v DÚM, 2023).

## 4.5 Dislokovaná pracoviště VS Vratislavova a TB Věšínova

Výchovná skupina Vratislavova (Praha 2) i tréninkový byt Věšínova (Praha 10) patří k Diagnostickému ústavu pro mládež Praha 2, každé z dislokovaných pracovišť se však řídí vlastním vnitřním řádem. To také vytváří odlišné podmínky z hlediska možnosti pokračování ve vzdělávání.

Výchovná skupina Vratislavova je bytové zařízení s kapacitou dvanáct klientů. V bytě je neustále přítomen jeden vychovatel. Chlapci umístění ve VS Vratislavova disponují oproti těm, kteří pobývají v hlavní budově v Lublaňské, větší mírou vlastní odpovědnosti a samostatnosti. Jejich denní program není striktně naplánován hodinu po hodině, mají více volného času, který si plánují podle svých potřeb. Chlapci mají právo na samostatné vycházky nebo samostatnou činnost mimo zařízení se souhlasem vychovatele, ve všední dny v čase 14:00–18/20:00, o víkendech 10:00–20:00. V dopoledních hodinách docházejí do práce nebo se věnují plnění školních povinností. V rámci pobytu ve VS Vratislavova jsou chlapci vedeni k finanční odpovědnosti, na každý den je určena služba, která nakoupí potraviny za určený finanční limit a uvaří ostatním večeři (etoped v DÚM, 2023).

Hlavním kritériem pro přijetí dětí do tohoto programu jsou jejich osobnostní rysy, zdravotní stav nebo životní situace, které vyžadují stabilní prostředí rodinného typu. Do této skupiny jsou zařazováni také chlapci, kteří studují obory, jejichž studium by bylo obtížné zajistit v síti školských zařízení mimo hlavní město. Program klade důraz na poskytování poradensko-terapeutické podpory. Naší snahou je, aby se život chlapců v této skupině co nejvíce blížil životu jejich vrstevníků v rodinách (Vnitřní řád VS Vratislavova, 2018).

Tréninkový byt Věšínova je bytové zařízení s kapacitou dva klienti, kam jsou umisťováni plnoletí chlapci do 19 let, kteří v zařízení setrvávají na základě prodlouženého pobytu. Pobyt v DÚM může být prodloužen nezaopatřeným chlapcům, kteří se soustavně připravují na budoucí povolání (studují), a kteří by v případě odchodu z diagnostického ústavu neměli dostatek prostředků ani vhodné zázemí k pokračování v této přípravě. Na základě smlouvy o prodlouženém pobytu v zařízení se takovým chlapcům dostane přímého zaopatření diagnostickým ústavem až do okamžiku ukončení přípravy na budoucí povolání (maximálně do 26 let) (etoped v DÚM, 2023).

Chlapci umístění ve Věšínově ulici se formou denního studia připravují na budoucí povolání a řídí se Vnitřním řádem bytu ve Věšínově ulici, pokyny vychovatelů a vedení DÚM. Cílem umístění do tohoto

bytu je ukončení vzdělávání ve studovaném oboru a příprava chlapce k plynulému a nekonfliktnímu přechodu do samostatného života (Vnitřní řád TB Věšínova, 2019).

## 4.6 Systém hodnocení klientů

„Hodnocení chlapců je jedním z nejdůležitějších způsobů, jakým děti získávají zpětnou vazbu o svém chování v DÚM. V rámci hodnocení sledujeme diagnostické, výchovné a zároveň i motivační hledisko“ (Vnitřní řád DÚM, 2018).

Základním časovým úsekem hodnocení je týden, vždy od pátku 8:00 do následujícího pátku 8:00. Na hodnocení chlapců se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci. Hodnocení se v pracovní dny realizuje pravidelně dvakrát denně, po dopoledním a po odpoledním programu, nebo jednou denně o víkendu. Klientům jsou udělována výchovná opatření, která mají charakter pochvaly a ocenění za příkladné úsilí a plnění povinností, nebo naopak kázeňského opatření a trestu za provinění proti vnitřnímu řádu (Vnitřní řád DÚM, 2018).

Chlapci dostávají body za každou část programu, maximální počet bodů za týden je 37. Za přestupky proti vnitřnímu řádu mohou o body přijít, což s sebou pak nese jisté negativní následky, např. získají-li méně než 35 bodů, není jim povoleno odjet na víkendovou dovolenku. Také mohou na základě ztráty bodů přijít o odměňové akce, jako je samostatná vycházka, návštěva kina atd. (učitel v DÚM, 2023).

Za vzorné chování a plnění povinností nebo za příkladný čin získávají chlapci výhody, jako je zvýšení kapesného, věcná nebo finanční odměna, mimořádná návštěva, účast na mimořádné akci, vycházka (samostatná nebo společná), víkendová dovolenka atd. (Vnitřní řád DÚM, 2018).

## 4.7 Důvody umístění chlapců do diagnostického ústavu

Následující tabulka (č. 2) zobrazuje statistiku důvodů umístění chlapců do diagnostického ústavu za období 1.1.2022–31.12.2022. V tomto období bylo do diagnostického ústavu pro mládež Praha 2 přijato celkem 94 chlapců. V tabulce může být každý klient započten vícekrát, respektive jeden klient může být umístěn do zařízení z více

důvodů, proto se liší celkový počet umístěných chlapců (94) a počet chlapců uvedených v tabulce u poruch chování (376). Průměrný věk chlapců v době příchodu byl 16,95 let.

Tab. č. 2 – Statistika důvodů umístění chlapců do diagnostického ústavu za období 1.1.2022–31.12.2022

<b>Důvody umístění</b>	<b>Počet chlapců</b>
<b>Poruchy chování</b>	<b>376</b>
Nerespektování autorit	82
Návykové látky	63
Trestná činnost	59
Útěky, toulání	56
Záškoláctví	54
Agresivita	48
Autoagrese	5
Sexuálně-rizikové chování	5
Jiné poruchy chování	4
Poruchy příjmu potravy	0
<b>CAN</b>	<b>1</b>
Zanedbávané	1
Zneužívané	0
Týrané	0
<b>Sociální důvody</b>	<b>8</b>
Těživá finanční situace	3
Závislost zákonných zástupců	3
Ztráta bydlení	2
Úmrtí zákonných zástupců	0
Onemocnění zákonných zástupců	0
Nástup zákonného zástupce do výkonu trestu odnětí svobody	0
Rozvod, rozchod	0
<b>Psychická porucha</b>	<b>3</b>
Sociální fóbie	1
Jiná psychická porucha	2

Enkopréza	0
Enuréza	0

Zdroj: Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33

Ze statistiky vyplývá, že mezi nejčastější důvody pro umístění chlapců do diagnostického ústavu patří poruchy chování: nerespektování autorit (82), užívání návykových látek (63), trestná činnost (59), útoky, toulání (56), záškoláctví (54), agresivita (48).

Poruchami chování se zabývá etopedie, disciplína speciální pedagogiky. Cílovou skupinou etopedie je podle Vojtové (2003, s. 7) celá populace dětí a mládeže „ve smyslu prevence rizikových faktorů poruch chování a emocí. Aktivity oboru směřují k eliminaci a k předcházení těchto rizik především v běžném edukačním prostředí v podmínkách vzdělávání.“

Vágnerová (1999) definuje poruchy chování takto:

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň šest měsíců) narušovány sociální normy. (s. 274)

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, F91) jsou poruchy chování definovány „opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním“, jedná se například o „nadměrné prání se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň.“

Podle Vágnerové (2012) mohou být příčiny vzniku poruch chování u dětí a mládeže různé, většinou se jedná o vliv většího množství různých rizikových faktorů, biologických i sociálních (tzv. multifaktoriální podmínění). Již v dětském věku se mohou projevovat genetické dispozice k nestandardnímu způsobu reagování, signifikantními vlastnostmi jsou např. impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, vlastní pravidla chování, snížené zábrany nebo malá citlivost ke zpětné vazbě (snížená potřeba pozitivního sociálního hodnocení). Biologické příčiny poruch chování vznikají narušením centrální nervové soustavy, které může být způsobeno např. porodním postižením, úrazem hlavy atd. (Vágnerová, 2012).

Velký vliv na vznik poruch chování má sociální prostředí, nejdůležitější je z tohoto hlediska rodina, v níž dítě vyrůstá, a jež mu poskytuje prvotní sociální zkušenosti, dále může mít na jedince negativní vliv např. skupina vrstevníků. Rizikové jsou ty rodiny, v nichž se vyskytuje rodič, který nedokáže uspokojivě plnit rodičovskou roli (např. z důvodu poruchy osobnosti či závislosti na návykových látkách), nebo neúplné rodiny, v nichž mohou chybět některé vzorce chování (např. otcovská autorita). Riziko vzniku poruch chování je také v rodinách, které neplní všechny své funkce, např. nedovedou účinně vymezit normy chování a hodnoty, nebo nenabízejí dítěti dostatečné podněty pro rozvoj osobnosti, zájmů, životních cílů atd. V nepodnětném prostředí dochází k subdeprivaci dítěte. Takové děti si začnou hledat zábavu a vzrušení mimo rodinné prostředí, mnohdy za hranou přijatelného chování (Vágnerová, 2012).

Negativně může na děti působit i životní prostředí, např. koncentrace velkého počtu lidí na malém prostoru (na sídlištích) vytváří anonymní klima a je zde větší pravděpodobnost rozvoje asociálního chování než tam, kde se lidé navzájem znají a tím pádem podléhají vyšší sociální kontrole (Vágnerová, 2012).

Rozlišujeme tři kategorie poruch chování – disociální, asociální a antisociální. Disociální chování zahrnuje lhaní, drobné krádeže, agresivitu a záškoláctví. Asociální chování se vztahuje k dlouhodobým útekům, užívání návykových látek, plánovaným a opakovaným krádežím, zapojení do delikventní subkultury, prostituci a sebepoškození. Antisociální chování zahrnuje vandalismus a závažné trestné činy (Fischer & Škoda, 2008).

Jak ukazují získaná data, u klientů v ústavní péči se často jedná o souběh výše uvedených faktorů (viz tabulky č. 2 a 3). Z výzkumu také vyplývá, že mezi poruchami chování a rizikem předčasného odchodu ze vzdělávání existuje jistý vztah.

## 5 Metodologie výzkumu

Pro potřeby této práce byly použity metody kvalitativního výzkumu. V této kapitole je popsán zvolený výzkumný přístup, výběr případů a metody sběru a analýzy dat.

### 5.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na subjektivní nahlížení, chápání a interpretování světa očima jednotlivců nebo skupin. Je uplatňován v sociálních vědách. Na rozdíl od kvantitativního přístupu se v tom kvalitativním používají relativně málo standardizované metody získávání dat, hlavním nástrojem je sám výzkumník (Hendl, 2005). Získaná data se analyzují a interpretují především pomocí indukce (tj. od konkrétního k obecnému), i když i kvalitativní výzkumník navazuje na předchozí zjištění a teorie týkající se zkoumaného tématu. Cílem kvalitativního výzkumu je objasnit, proč lidé jednají v konkrétním prostředí a situaci určitým způsobem, a jak se dobírají pochopení toho, co se kolem nich děje (Miles & Huberman, 1994, citováno in Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum s sebou nese určitá úskalí a nevýhody, je mu vytýkána například přílišná subjektivnost, nestrukturovanost, obtížná opakovatelnost výzkumu (vzhledem ke konkrétnímu místu výzkumu a omezenému počtu jedinců), těžká ověřitelnost informací či možnost ovlivnění výsledků výzkumníkem (Hendl, 2005). Nevýhodou je také obtížná zobecnitelnost výsledků. „Hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána“ (Švaříček & Šed'ová, 2014). Na druhou stranu kvalitativní přístup ale umožňuje hloubkový popis případů a jejich podrobné porovnání a citlivě zohledňuje celý kontext působení prostředí a situace na jedince či skupinu. Pomocí kvalitativních metod je možné navrhovat teorii určitého sledovaného fenoménu (Hendl, 2005), nebo rozvíjet či korigovat již existující teorie (Drulák et al., 2008).

Základními přístupy kvalitativního výzkumu jsou případová studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie a fenomenologický výzkum (Hendl, 2005). Pro tuto práci je zásadní pouze jeden z přístupů, a tím je případová studie.



### **5.1.1 Případová studie**

Případová studie neboli kazuistika je „systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti“ (Musilová, 2003, s. 10). Zaměřuje se na detailní zkoumání jednoho nebo několika málo případů, sbírá velké množství dat od jednotlivce (Hendl, 2005). Kromě jednotlivce může být případem také skupina lidí, organizace, nebo i určitý proces.

V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu: její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí. Může se srovnat s jinými případy, provádí se také posouzení validity výsledků (Hendl, 2005, s. 104).

Nejjednodušším příkladem případové studie je jednopřípadová studie, která se do hloubky zabývá pouze jednou osobou, a snaží se sestavit komplexní obraz daného případu v co nejširších souvislostech (Miovský, 2006).

Tato práce využívá přístupu mnohopřípadové neboli vícepřípadové studie (mnohonásobné případové studie), tedy zahrnuje několik samostatných případů, které jsou mimo jiné materiálem pro mezipřípadovou komparaci. Současná literatura upřednostňuje druhou podobu názvu výzkumného přístupu, protože případů ve skutečnosti není mnoho – to by bylo v rozporu s charakterem studie, která usiluje o hloubkový popis omezeného počtu případů, nikoli o sběr dat u velkého souboru jedinců, jak je typické pro kvantitativní přístupy: „Výběr případů nesmíme ztotožňovat se statistickým šetřením, protože případy se v tomto typu studie nevybírají náhodně, ale cíleně. Mnohonásobné případové studie používáme v komparativním výzkumu nebo při pokusu navrhnout novou teorii“ (Hendl, 2005, s. 110). Na závěr vícepřípadové studie je vypracována souhrnná zpráva, která „obsahuje zprávy o jednotlivých případech a celkové zhodnocení včetně komparace nebo návrhu teorie“ (Hendl, 2005, s. 111).

## **5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky**

Výzkumným problémem je riziko předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu. Cílem výzkumu je zmapovat příčiny problémů se vzděláváním a důvody předčasných odchodů ze vzdělávání právě u klientů diagnostického ústavu,

prozkoumat přístup škol a pedagogických pracovníků ke vzdělávání této mládeže, popsat, jaké podmínky pro vzdělávání vytváří svým klientům diagnostický ústav, a zjistit, jak sami klienti pohlížejí na své dosavadní vzdělávání a zda se jejich pohled na vzdělávání během pobytu v diagnostickém ústavu změnil.

Po pečlivém prostudování všech případových studií bude možné odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké jsou příčiny problémů se vzděláváním a důvody předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu?
- 2) Jaký vliv na předčasné odchody ze vzdělávání měla u respondentů škola a pedagogičtí pracovníci?
- 3) Jaké podmínky vytváří diagnostický ústav pro podporu setrvání klientů ve vzdělávání?
- 4) Jak se během pobytu v diagnostickém ústavu změnil pohled na vzdělávání u každého z respondentů?

## **5.3 Metody získávání a analýzy dat**

Hlavní metodou získávání dat v tomto výzkumu bylo polostrukturované interview s klienty ústavu, které bylo dále doplněno rozhovory s pracovníky ústavu. Z právních a etických důvodů nebylo možné využít dokumentaci o klientech.

### **5.3.1 Polostrukturované interview**

Tato metoda rozhovoru počítá s předem připraveným schématem, které tazatel dodržuje. Schéma zahrnuje okruhy témat, jež jsou pro rozhovor stěžejní, přičemž během interview je možno měnit pořadí témat dle potřeby, tak aby byl rozhovor plynulý a tazatel získal co nejvíce informací. Při polostrukturovaném interview je pak vhodné použít odpovědi dotazovaného, navázat na ně, pokládat doplňující otázky, nechat si vysvětlit, jak dotazovaný danou věc myslí, ověřovat, zda tazatel informace pochopil a interpretoval správně atd. (Miovský, 2006).

Délka rozhovorů s klienty diagnostického ústavu se pohybovala v rozmezí 40–60 minut. Rozhovory probíhaly ve třídě v hlavní budově ústavu. Každý respondent byl

seznámen s účelem výzkumu a s výzkumem souhlasil on sám i jeho zákonný zástupce (etické aspekty výzkumu jsou blíže popsány v kapitole 5.5). Výzkumník vstupoval do interview již se základními informacemi o respondentovi, které mu poskytli pracovníci diagnostického ústavu na základě souhlasu zákonného zástupce. Rozhovory byly nahrávány na záznamník, poté přepsány a dále zpracovány do případových studií. Interview vedl výzkumník, u každého byl však přítomen také učitel z diagnostického ústavu, který na základě osobních zkušeností s respondentem mohl pokládat přiléhavé, osobněji orientované otázky. Chlapci dostali čokoládu jako poděkování, o odměně věděli předem.

### **5.3.2 Triangulace dat**

Další fází výzkumu bylo získávání doplňujících informací od zaměstnanců diagnostického ústavu, konkrétně od etopeda, učitele a psychologa. Probíhalo prostřednictvím kratšího rozhovoru (dle potřeby nahrávaného) a reagovalo na proběhnuvší interview s klientem. Informace od zaměstnanců vycházející z osobní zkušenosti s klienty i ze znalosti jejich dokumentace přispěly k vyšší objektivitě případových studií, pomohly ověřit, doplnit či blíže vysvětlit informace poskytnuté respondentem a nabídly odborný pohled. Informace od zaměstnanců byly získávány s písemným souhlasem respondenta, bez jeho přítomnosti.

Z hlediska epistemologické pozice výzkumník zaujal realistický pohled. Do výzkumu vstupoval jako nezúčastněný pozorovatel.

### **5.3.3 Analýza dat**

Záznamy z rozhovorů s chlapci byly převedeny do textové podoby formou doslovného přepisu. Stejně tak i rozhovory s pracovníky ústavu, pokud byly nahrávány (některé informace získané od zaměstnanců byly zaznamenány přímo formou psaných poznámek, bez zvukového záznamu). Prostřednictvím opakovaného poslouchání nahrávky se výzkumník snažil co nejlépe porozumět informacím sdělovaným respondentem, včetně jejich podtextu.

Po přepisu přišla na řadu fáze třídění informací do kategorií/hlavních témat a rozlišování podstatného od méně podstatného. Během polostrukturovaných rozhovorů jsou informace získávány zpravidla útržkovitě, účastníci rozhovoru často přecházejí náhle od jednoho tématu k druhému a později se k některým tématům vrací, aby je doplnili. Pro orientaci mezi jednotlivými informacemi byly uplatněny taktiky vytváření logických řetězců a konstrukce příčinných řetězců (Miles & Huberman, 1994) – byla sledována logická provázanost a časová posloupnost událostí. Informace získané od klientů diagnostického ústavu byly porovnávány s těmi, které poskytli zaměstnanci. Výzkumník se prostřednictvím srovnávání a spojování informací z více zdrojů snažil získat co nejobjektivnější pohled na případ.

Data byla dále zpracována do výsledné podoby případových studií tak, aby se v každé studii objevila klíčová (sledovaná) témata vyvstávající napříč případy. Nakonec byla provedena mezipřípadová analýza a vyhodnoceny výsledky výzkumu.

## **5.4 Výběr respondentů**

Respondenti byli vybráni metodou záměrného (účelového) výběru ve spolupráci s etopedem a učitelem na základě sledovaných kritérií a na základě souhlasu chlapců s účastí ve výzkumu. Prvotním kritériem bylo, aby se jednotlivé případy od sebe lišily. K tomu výzkumníkovi dopomohla statistika poskytnutá diagnostickým ústavem, která zobrazuje důvody umístění chlapců do diagnostického ústavu (viz kapitola 4.7, tab. č. 2). Důležitou roli hrál úsudek etopeda a učitele o tom, zda chlapec bude při rozhovoru ochotný a spolupracující a zda i jeho zákonní zástupci budou výzkumu nakloněni. Podstatným kritériem dále byla informace o předchozím vzdělávání chlapců – snažili jsme se vybírat respondenty, kteří měli problém při studiu na základní škole, kteří vzdělávání předčasně opustili nebo u nichž do budoucna hrozí riziko předčasného odchodu ze vzdělávání (je nutno podotknout, že takových je v diagnostickém ústavu většina). Výběr konkrétních chlapců byl z velké části v režii pracovníků diagnostického ústavu, protože sám výzkumník měl před tím, než zákonní zástupci souhlasili s účastí jejich dítěte ve výzkumu, omezený přístup k informacím. Všichni oslovení chlapci se výzkumu ochotně zúčastnili, žádný z chlapců ani zákonných zástupců účast neodmítl. Zdá se, že chlapci vnímali účast ve výzkumu jako příjemné zpestření jejich každodenní rutiny a jako příležitost získat odměnu (čokoládu).

Ve výběru respondentů nehrála roli národnost ani etnická příslušnost chlapců – to, že jsou tři ze šesti respondentů romského původu, je zcela náhodné.

## **5.5 Etické aspekty výzkumu a jejich ošetření**

Výzkum byl prováděn se souhlasem ředitelky Diagnostického ústavu pro mládež.

Respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně. Všechna data byla důsledně anonymizována, účastníci výzkumu vystupují pod pseudonymem a nejsou zmíněna žádná konkrétní místa, názvy institucí ani jiná jména, podle nichž by bylo možno účastníka výzkumu identifikovat.

Před samotným výzkumem výzkumník nejdříve požádal zákonné zástupce vybraných klientů diagnostického ústavu o důkladné pročtení a podepsání informovaného souhlasu. Zákonní zástupci i jejich děti byli pravdivě seznámeni se všemi důležitými informacemi týkajícími se průběhu a účelu výzkumu, jakož i se skutečností, že respondenti mohou z výzkumu bez udání důvodu kdykoli odstoupit, přičemž odstoupení z výzkumu s sebou nenese žádné negativní důsledky. Zákonní zástupci i respondenti souhlasili s pořízením zvukového záznamu rozhovoru, který bude ihned po přepsání smazán. Dále souhlasili s tím, že výzkumník může získávat dodatečné informace o respondentech od zaměstnanců diagnostického ústavu.

V den rozhovoru byl každý respondent ještě před začátkem nahrávání ústně informován o přibližné délce rozhovoru, o klíčových tématech, na která se bude výzkumník ptát, o možnosti odmítnout odpovědět na otázku, pokud by byla příliš citlivá atd. Poté byl účastník výzkumu taktéž požádán o podepsání informovaného souhlasu.

Dokumenty s citlivými informacemi (vyplněné a podepsané formuláře informovaného souhlasu) byly uloženy v zabezpečeném archivu, odděleně od získaných dat. Informace získané od účastníků výzkumu byly ve studii použity pravdivě a s respektem k respondentům.

Zaměstnanci diagnostického ústavu byli taktéž seznámeni s podmínkami a účely výzkumu a účastnili se dobrovolně.

## 5.6 Omezení výzkumu

Možná úskalí kvalitativního výzkumu již byla popsána v kapitole 5.1. Je nutné však ještě upozornit na omezení studie vycházející ze specifického výzkumného prostředí.

Diagnostický ústav pro mládež je ze své povahy poměrně uzavřenou institucí s vysokou mírou kontroly. Proto je třeba počítat s tím, že informace pocházející od zaměstnanců přirozeně budou prezentovat spíše úspěchy než neúspěchy, stejně tak i samotní klienti (respondenti) budou mít pravděpodobně tendenci prezentovat se v lepším světle. Ačkoli výzkumná data čerpáme z více zdrojů a snažíme se o kritický pohled, některé informace není možno více ověřit a musíme si být vědomi omezení toho, co nám bylo zaměstnanci a klienty sděleno.

Dále je třeba vzít v úvahu fakt, že výzkum sleduje respondenty pouze v určitém časovém úseku během pobytu v diagnostickém ústavu, kdy jsou postoje klientů bezprostředně ovlivněny jejich momentální situací. Studie nereflektuje životní vývoj respondentů po odchodu z diagnostického ústavu.

## 6 Případové studie

Výzkumu se zúčastnilo šest klientů diagnostického ústavu. Následující tabulka shrnuje základní informace o respondentech.

Tab. č. 3 – Přehled respondentů, jejich věku a důvodů umístění do diagnostického ústavu

Pseudonym chlapce	Věk	Důvody umístění do DÚM
Zdeněk	16 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• záškoláctví</li> </ul> Sociální důvody: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tíživá finanční situace</li> </ul>
Viktor	16 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nerespektování autorit</li> <li>• agresivita</li> <li>• návykové látky</li> <li>• útěky, toulání</li> <li>• záškoláctví</li> </ul>
Denis	16 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• záškoláctví</li> <li>• trestná činnost</li> <li>• útěky, toulání</li> </ul> Sociální důvody: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tíživá finanční situace</li> <li>• syndrom CAN – zanedbávané dítě</li> </ul>
Lukáš	17 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nerespektování autorit</li> <li>• agresivita</li> <li>• návykové látky</li> <li>• trestná činnost</li> </ul>
Michal	15 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nerespektování autorit</li> <li>• agresivita</li> <li>• útěky, toulání</li> <li>• záškoláctví</li> </ul>
Petr	15 let	Poruchy chování: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nerespektování autorit</li> <li>• návykové látky</li> </ul>

Zdroj dat: Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33

## 6.1 Případová studie 1 – Zdeněk

Zdenkovi je 16 let. Do diagnostického ústavu byl přijat na základě nařízení ústavní výchovy na návrh orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD). Ústavní výchova byla chlapci nařízena z důvodu velkého počtu zameškaných a neomluvených hodin ve škole, neplnění školních povinností a neúčasti na on-line výuce. Před nástupem do diagnostického ústavu žil chlapec s matkou a dvěma bratry. Celkem má pět sourozenců, někteří jsou již dospělí. Otec zemřel před třemi lety. Domácí prostředí bylo nepodnětné, matka příliš nedbala na školní docházku svých potomků, v minulosti již byla odsouzena za ohrožování výchovy dětí. Nad výchovou dětí byl stanoven soudní dohled, který ale neměl požadovaný efekt. Chlapec pochází z romské rodiny (etoped).

Zdeněk má splněnou povinnou školní docházku, nikoli však základní vzdělání. Opakoval 7. ročník základní školy, který úspěšně ukončil, poté absolvoval 8. ročník, z důvodu vysoké absence a neplnění úkolů však neprospěl.

Zdeněk říká, že jeho problémy se školou se vystupňovaly v době koronavirové pandemie, kdy se přecházelo na on-line výuku, a vedly až k opakování 7. ročníku. On-line výuka mu způsobovala těžkosti prý hlavně z toho důvodu, že je introvert, nerad mluví před lidmi, dělalo mu tudíž problém zapnout si mikrofon a komunikovat s učitelkou. Když při výuce něčemu nerozuměl, styděl se na to zeptat. Chlapec uvádí, že celý koncept on-line výuky byl pro něj nekomfortní. Zpočátku se snažil na výuku připojovat, poté se se školou domluvil na tzv. „papírovém plnění“, tedy dostával úkoly, které měl vypracovávat samostatně a průběžně odevzdávat. Úkoly však plnit nedokázal, látce nerozuměl, nepracoval dostatečně svědomitě a pravidelně, prý se mu nechtělo. Zdeněk říká, že situaci začal řešit až den před uzavřením známek, měl odevzdat 70 úkolů najednou, což se mu nepodařilo, a proto neprospěl. Napodruhé již 7. ročník zvládl, opět šlo kvůli pandemii o distanční výuku a samostatné plnění úkolů, látka už mu však byla známá a získal také pomoc od spolužáků.

„Důvod, že jsem se nepřipojoval, byla ta komunikace. Já jsem byl vždycky nervózní mluvit před nějakýma lidma, i když jsem je znal dlouho, tak jsem s učitelkou nekomunikoval, nikdy jsem jí neřekl, že to nechápu, já jsem se prostě asi nějak bál. Nevím proč. Já jsem to dělal radši papírově, nějak podle sebe. Oni mi poslali zadání, co bych měl udělat a jak, ale já jsem tomu nikdy nerozuměl, tak jsem to prostě udělal podle sebe, jak jsem to pochopil. Pak jsem to odeslal, ale už pozdě. (...) Kdyby nebyl covid, určitě bych školu dodělal do devítky, neměl jsem s tím problém, ale ten covid mi nějak strašně zavařil.“



Do 8. ročníku nastoupil prezenčně. Do školy však příliš nechodil, stejně jako jeho mladší bratr, s nímž žil v jedné domácnosti. Jako jeden z důvodů časté absence uvádí to, že neměl peníze na autobus, aby mohl do školy dojíždět. Jeho rodina se dlouhodobě potýká s finančními problémy, matka je často nezaměstnaná a využívá státní sociální podpory. Kromě toho se však Zdeňkovi do školy také nechtělo, raději zůstával doma. Matka ho k cestám do školy nenutila. Na konci 8. ročníku měl Zdeněk 311 neomluvených hodin.

„Byly problémy v tom, že když jsem bydlel pryč od školy, tak třeba nebyly moc peníze na autobusy, to bylo celkem drahý. Ale já jsem udělal chybu, že když jsem bydlel v tom městě, tak jsem třeba zaspal, vstal jsem, a bylo třeba dvanáct hodin, tak jsem si řekl, že na to kašlu, že prostě jdu spát. Teď posledně jsem měl 311 neomluvených hodin, ale z toho myslím že 200 jsem měl zdravotní problémy, já jsem měl zánět středního ucha, prasklej zvukovod, asi necelej měsíc, a ten den, co se to vyléčilo, jsem chytil covid, měl jsem plicní problémy, to trvalo taky měsíc, no a pak už jsem měl nějaký ty soudy, už se to pak začalo řešit...“

Třídní učitelka podala kvůli zvýšené školní absenci chlapce hlášení na OSPOD, brzy nato soud na návrh OSPOD rozhodl o ústavní výchově nezletilého a Zdeněk byl umístěn do diagnostického ústavu, stejně tak jeho mladší bratr (do dětského diagnostického ústavu). Zdeněk říká, že s učiteli na základní škole vycházel dobře, pouze se svou třídní učitelkou neměl dobrý vztah.

„Ona vždycky byla taková strašně moc přísná, a když se mi to nelíbilo, tak jsem to řekl, i slušně, jenže... já nevím ani... řekl jsem jí, že se mi nelíbí, jak se chová, že s tím nesouhlasím, a to už psala hned poznámky a tak. Úkoly jsem teda moc nedělal, to už jsem byl zticha, to jsem to chápal, ale když jsem třeba chyběl, tak mi nevěřila, že ta omluvenka je fakt pravdivá, obvinila mě, že jsem to psal sám... a tam byly pak hádky, i v ředitelně. Občas byla neférová.“

Dle etopeda Zdeňkova matka s nařízením ústavní výchovy nesouhlasila. Zdeněk sám má na rodinu silnou vazbu, popisuje domácí prostředí jako klidné a bezpečné, s matkou i sourozenci má dobrý vztah. Smrt otce před třemi lety ho zasáhla, otec byl pro něj vzorem a měl na něj prý pozitivní vliv. S novým přítelem matky si vztah nevytvořil. Dle etopeda se chlapec zajímá o možnou délku pobytu v ústavní výchově a usiluje o co nejrychlejší návrat domů k matce.

Zdeněk se momentálně vzdělává pouze v diagnostickém ústavu. Rád by se však ke studiu vrátil, má v plánu se od příštího školního roku přihlásit na tříletý učební obor zámečnický. Zdá se být ke studiu motivovaný, a sám říká, že když se dokázali vyučit jeho starší sourozenci, on to zvládne taky, aby nebyl v rodině jediný, kdo není vyučený. Uvědomuje si, že díky výučnímu listu může získat lepší pracovní příležitosti, příkladem je mu jeho bratr, který je vyučeným automechanikem a dobře si prý vydělá.

Vzdělávání v diagnostickém ústavu hodnotí Zdeněk velmi kladně. Baví ho to a je rád, že konečně pochopil učivo, které mu po dobu povinné školní docházky stále unikalo. Vyhovuje mu individuální přístup, malá skupina, pozornost učitele, dospělá komunikace, tempo přizpůsobené potřebám žáků, a to, že je hodnocena spíše jeho snaha a zájem se učit než vědomosti. V diagnostickém ústavu zažívá školní úspěch, kterého se mu na základní škole příliš nedostávalo.

Dle informací od zaměstnanců ústavu chlapec s učiteli i vychovateli vychází bez problémů, je vstřícný, klidný, slušný a plní jejich pokyny. Podle slov učitele se Zdeněk ve škole velmi snaží, vypracování úkolů mu sice trvá déle, ale odevzdává je s minimem chyb a dostává plný počet bodů. Když pochopí postup a úkol zvládne, má z úspěchu radost a je motivován k další práci.

Chlapec říká, že jeho přístup ke škole se v diagnostickém ústavu zlepšil. Na základní škole se prý příliš nesnažil, pravděpodobně proto, že byl demotivován neustálými neúspěchy a na školu postupem času rezignoval. Hlásil se sice na doučování, ale prý ho tam již předem měli za někoho, koho učivo nezajímá. Měl pocit, že to s ním vzdali předem, nikdo mu nevěřil, což ho deprimovalo, a tak se ani uspět nesnažil. Z tohoto začarovaného kruhu se mu v diagnostickém ústavu podařilo vystoupit, když viděl, že jeho úsilí konečně nese výsledky.

Podle výsledků psychologického vyšetření je úroveň rozumových schopností chlapce na hranici podprůměru až lehké mentální retardace. Všeobecné vědomosti jsou slabší, silnější stránkou jsou sociální dovednosti a schopnost koncentrace pozornosti. K oboru zámečnický splňuje intelektové předpoklady. Chlapec je emociálně vyrovnaný a sociálně zralý. Nevyhledává konflikty a dokáže pomoci druhým.

Dle informací od etopeda se Zdeněk úspěšně adaptoval na režim diagnostického ústavu. Velmi rychle pochopil, že když se bude snažit, chovat se slušně, plnit své povinnosti, nevyvolávat konflikty, projde ústavní výchovou bez potíží. Díky bezproblémovému chování byl poměrně brzy přemístěn na dislokované pracoviště VS Vratislavova, kde mají klienti

diagnostického ústavu více vlastní zodpovědnosti a volnější režim. Odtud dochází každý den buď do diagnostické třídy (do školy v hlavní budově DÚM v Lublaňské ulici) anebo do práce (není-li klient žákem vlastní školy, spíše je snaha o to, aby pracoval a vydělal si peníze).

Zdeněk udržuje pravidelný telefonní kontakt s rodinou, jezdí také na víkendové dovolenky domů. Z vycházek a dovolenek se vždy vrací včas, nikdy se nepokusil o útěk (etoped). Zdeněk říká, že s ostatními chlapci vychází bez potíží, našel si jednoho kamaráda, s nímž si rozumí a tráví s ním většinu času, od ostatních chlapců se snaží raději si držet odstup. Neschvaluje, jak se někteří chovají – jsou vulgární a drzí na dospělé, jednají s neúctou. „Lidi, co jsou tady, jsou pro mě inspirace, jak se nemám chovat v budoucnosti. Ani teď, ani nikdy.“

Chlapec uvedl, že nemá zkušenosti s návykovými látkami, ani ho to neláká.

Zdeněk si dle svých slov uvědomuje, že se do diagnostického ústavu dostal vlastní vinou, protože nechodil do školy a neplnil své povinnosti. Říká, že díky pobytu v diagnostickém ústavu je ohleduplnější ke svému okolí, osvojil si stálý režim, učí se, uklízí, doma bude více pomáhat. Získal náhled na to, co je v životě důležité, a osvojil si dovednosti, které potřebuje dospělý člověk mít. Je motivován pustit se do studia v oboru zámečnick. V současné době čeká na soud, rád by byl co nejdříve propuštěn z diagnostického ústavu a vrátil se domů k matce.

## **6.2 Případová studie 2 – Viktor**

Viktorovi je 16 let. Do diagnostického ústavu byl umístěn na základě nařízení ústavní výchovy na dobu pěti měsíců okresním soudem. Návrh podal OSPOD pro neustále se zhoršující chování chlapce doma i ve škole. Viktor užíval návykové látky, nerespektoval matku ani otce, choval se hrubě a agresivně, doma se dopouštěl krádeží, odmítal spolupracovat s probační a mediační službou a nedocházel na terapie. Měl kázeňské problémy při studiu na střední škole včetně neomluvených absencí. Jeho rodiče spolu nežijí, Viktor před nástupem do diagnostického ústavu bydlel u matky společně s nevlastní sestrou. V minulosti žil přibližně rok u otce (etoped).

Viktor má ukončené základní vzdělání, na základní škole nikdy neopakoval ročník. Dle svých slov prospíval vždy průměrně. V polovině 8. ročníku přestoupil na jinou základní školu kvůli stěhování se od matky z města k otci na vesnici. O důvodech stěhování nechce mluvit, jedná se o rodinné problémy. Několik měsíců prezenčně docházel do nové školy, s nástupem koronavirové pandemie a přechodem na distanční on-line výuku však začaly problémy s docházkou a plněním školních povinností.

„Nepřipojoval jsem se, protože jsem spal, nechtělo se mi. Byl jsem u táty a on každý den musel chodit do práce, vařit do restaurace. Byl jsem doma sám každý den, takže mě k tomu nikdo nedokopal. Ale když byl táta nějaký dny doma, tak to jsem se připojoval, to jsem musel. Táta neměl ponětí, že se jinak nepřipojuju. Prasklo to až pak, když se znova nastoupilo do školy ke konci roku. Měl jsem asi 60 neomluvených hodin.“

Viktor říká, že při první vlně koronaviru ještě nebyla nastavena jasná pravidla a škola jim neomluvenou absenci odpustila. Při druhé vlně (v 9. ročníku) již pravidla byla přísnější, ale Viktor na to nedbal. Myslel si, že to projde stejně jako poprvé, a tak se na výuku nepřipojoval. „Nakonec se to řešilo ve škole, přišel jsem tam já, táta, učitelky, ředitel, a říkali, že je to špatný, že propadám. Propadal jsem ze šesti předmětů. Ale na konci jsem se zasnázil a učitelky byly shovívavý, chodil jsem tam a vše uměl na čtyřku, a tak jsem to nakonec dodělal. Táta některý neomluvený hodiny omluvil, škola pak taky, zamázlo se to a nechtěli to moc řešit.“

Dle informací od etopeda začal Viktor v 9. ročníku základní školy se skupinou kamarádů experimentovat s marihuanou a pervitinem.

Po dokončení základní školy Viktor nastoupil na soukromou střední školu, učební obor kuchař-číšník. Tento obor si vybral kvůli rodinné tradici a škola ho prý bavila. Zde krátce pobýval na internátě (dva týdny), odkud ho ale záhy vyloučili, takže potom do školy dojížděl z domova (cca 80 km). Viktor říká, že o prázdninách před nástupem na střední školu hojně užíval omamné látky, a nepřestal s tím ani po nástupu do školy.

„Tam (*na střední škole*) mě to bavilo, tam jsem to měl rád, protože jsem tam schytl hrozně dobrej kolektiv kluků a našel si tam dobrý kámoše a bavilo mě to, ale ty kámoši byli rizikovní – takže jakoby rizikový chování pak... Užívali drogy a já jsem užíval s nima.“

Viktor říká, že mu střední škola vyhovovala díky dospělejším přístupům. Učitelé žákům vykali. „Přistupovali k nám víc jako ke kolegům než k podřadnějším dětem.“ Popisuje, že škola byla moderní, soukromá, zajímavá a učitelé mladí.

V pololetí však musel ze školy odejít, protože byl pozitivně testován na THC a vykazoval závažné kázeňské problémy. Raději sám přestoupil na hotelovou školu v jiném městě, aby nebyl vyloučen. Do nové školy ale příliš nedocházel a měl neomluvené absence (etoped). Chlapec si dle svých slov uvědomil, že střední škola má jiná pravidla než základní, a je nutné se o své setrvání ve škole aktivně snažit, jinak mu hrozí vyloučení. Základní škola prý fungovala „automaticky“ – nevyloučili ho, ani když zanedbával školní povinnosti.

V současné době chlapec neví, zda je ještě žákem školy, každopádně se studiem nepokračuje. Vzdělává se nyní pouze v rámci diagnostického ústavu, kde ho prý výuka baví, protože se probírají věci, které už někdy slyšel, ale přidávají se k nim nové zajímavé informace. Po skončení ústavní výchovy by chtěl nastoupit na jinou školu, opět na obor kuchař-číšník. Říká, že by se rád vyučil a pracoval v oboru, protože ho gastronomie od mala zajímá, i vzhledem k povolání otce (kuchař), u nějž v restauraci byl v minulosti na brigádě.

Na otázku, proč je důležité mít výuční list, odpovídá: „No, abych si našel práci a měl peníze. S výučním listem to bude určitě jednodušší než bez něj.“ Dle psychologičky je Viktor ke studiu motivovaný a splňuje intelektové předpoklady.

Viktor byl podle svých slov do diagnostického ústavu umístěn proto, že se doma choval agresivně, vulgárně nadával, zažíval časté výbuchy vzteku, které se nesnažil ovládat, neposlouchal rodiče a domů chodil, kdy se mu zachtělo, většinu času trávil v rizikové skupině přátel, všechny peníze utrácel za drogy (někdy peníze kradl v domácnosti) a zanedbával školu. Během pobytu v diagnostickém ústavu zhodnotil, že studium je pro něj důležité, omezil užívání návykových látek a v budoucnu je odhodlán vyhýbat se „tvrdým“ drogám, připouští však občasné užívání marihuany, protože ho prý uklidňuje a je pro něj spojeno se socializací. Zlepšil se jeho vztah s rodinou, při dovolenkách prý vychází s matkou a sestrami bez potíží, k hádkám již nedochází. Chlapec reflektuje, že se změnil hlavně on sám, snaží se matku poslouchat a dodržovat dohodnutá pravidla. Doma se nyní cítí lépe a těší se tam. Dříve raději trávil čas venku, ale nyní se k rodině rád vrací. Přístup matky hodnotí jako podporující, prý byla vždy na jeho straně a snažila se ho podporovat i ve studiu, on to ale nevnímal a neustále odporoval.

Podle informací od psychologky je Viktor sociálně zdatný, přesto má od dětství obtíže se začleňováním se do běžného kolektivu, zejména z důvodu nízkého sebevědomí a nedostatečně rozvinutého a ukotveného sebepojetí. Někdy se u chlapce projevuje náhlé střídání nálad, vztahovačnost, impulzivita a emoční labilita. Úroveň rozumových schopností se dle vyšetření pohybuje v pásmu nižšího průměru s převahou verbální složky. Silnou stránkou chlapce je schopnost porozumět běžným každodenním i sociálním situacím, dále schopnost analýzy, syntézy a logického myšlení. Celkově je extravertní, komunikativní a otevřený novým věcem.

Viktor si na režim v diagnostickém ústavu zvykl bez potíží, s vychovateli, učiteli a dalšími dospělými vychází dobře a nemá problém se podřídit, když ví, že je to nutné. Někdy se dostává do konfliktů s ostatními chlapci (zejména s těmi, kteří mu nesednou a jejichž chování neschvaluje). Někteří jsou pro něj odstrašujícími příklady. „Jsou tu kluci, kteří mají zatměno před očima, vůbec nechápu, jak by mohli ve společnosti fungovat. Jsem tu oprávněně, ale nejsem ten typ, co bude do osmnácti někde po pastřácích a pak ve vězení, protože má zatměno v hlavě. Doufám teda. Taky jsou tady kluci, který jsou úplně hloupy.“

Z nástupu do diagnostického ústavu měl obavy, ale nakonec je prý prostředí lepší, než předpokládal. „Čekal jsem to tady horší, čekal jsem tu zlý kluky, bastardy, ale tady jsou takový kluci, co hrozně štěkaj, ale přitom nic moc. A čekal jsem, že vychovatelé budou přísný, hrozně zlý, a že budu zavřenej na baráku a nebudu zažívat nic zajímavýho, ale za tu dobu, co jsem tady, jsem zažil dost zajímavějšch věcí, byli jsme na různých vycházkách, v různých muzeích, na bowlingu, a to jsem vůbec nečekal, s tím jsem nepočítal, spíš jsem to čekal horší.“

Během pobytu v diagnostickém ústavu si Viktor dle toho, co říká, uvědomil, že je pro něj důležité se vyučit a najít si koníčky, díky kterým se bude držet dál od drog. V dětství prý měl množství zájmů, poté od nich ale upustil a svůj volný čas trávil pouze s přáteli užíváním návykových látek. Sociální skupinu nezměnil, říká ale, že už drogy neužívá, i když se se svými přáteli schází. Rád by chodil posilovat, baví ho také focení, a přemýšlí, že by se vrátil ke skateboardingu, uvědomuje si však, že se jedná o rizikové prostředí.

Chlapcům, kteří se ocitnou ve stejné situaci jako on, by vzkázal následující: „Respektovat autority a neupouštět od koníčků a od věcí, co mě baví, a nemyslet si, že drogy jsou v pohodě. Fakt nejsou. Kamarádi kolem budou říkat, že jsou, bude to i vypadat, že jsou, lidi budou vypadat, že jsou v pohodě, i když každé den berou, že prostě dealeri maj nejlepší

životy a že je to nejlepší cesta, která může v životě bejt, ale není. Je to zlej nástroj. Měl jsem kamaráda, kterej měl toxickou psychózu, ale vždycky jsem si říkal, že mě se to netýká. Ale může se mě to týkat. Už dva roky mi vyhrožovali, že skončím tady, ale já jsem si říkal, že ne, že se mě to netýká, ale nakonec to člověka dožene.“

### 6.3 Případová studie 3 – Denis

Denisovi je 16 let. Do diagnostického ústavu byl umístěn na základě předběžného opatření vydaného okresním soudem. Návrh na nařízení ústavní výchovy podal OSPOD na žádost samotného chlapce, který uvedl, že by se měl v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy lépe než doma (pravidelná strava, režim, možnost vyučit se v učebním oboru). Denis je pod dohledem OSPOD již 8 let. Nad chlapcovou výchovou byl pro zanedbávání základní péče matkou stanoven soudní dohled. Před příchodem do diagnostického ústavu bydlel Denis s matkou, sourozenci a dalšími příbuznými na ubytovně v jedné místnosti, dohromady žilo v pokoji šest lidí. Chlapec pochází z romské rodiny (etoped).

Denis dokončil devět ročníků základní školy, jeden ročník opakoval (už si prý nepamatuje, který to byl). Od 5. ročníku byl přerazen do třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Chlapec říká, že na základní škole měl problémy s tempem výuky – nestíhal plnit zadané úkoly včas. Hlavním důvodem zařazení do speciální třídy však byly problémy s chováním (dle informací od etopeda šlo o vulgární chování, nerespektování autorit, konflikty s dětmi a nepřipravenost na výuku). Denis situaci popisuje takto: „Holky a kluci byli rasisti, uráželi mě, že jsem cigán, tak jsem se s nima skoro furt pral – s klukama, když mi nadávali. I učitelka byla na mě divná.“

Kvůli kázeňským problémům často na základní škole dostával poznámky, učitelé s ním prý neměli trpělivost. Ve speciální třídě byl díky pomalejšímu tempu výuky, menšímu množství žáků ve třídě (asi osm) a individuálnímu přístupu úspěšnější. Říká, že má potíže se soustředěním – neustále poslouchá, co říkají lidé okolo něj, a proto se nedokáže soustředit na výuku. Zařazení do speciální třídy hodnotí pozitivně, žádné nevýhody nevidí.

Dle psychologů se Denis projevuje zvýšenou emoční reaktivitou vůči okolí a nechá se snadno vyprovokovat. Pokud je k němu někdo hrubý, reaguje přehnanou verbální agresivitou. Velmi stojí o začlenění se do kolektivu, je však k vrstevníkům nedůvěřivý,

protože byl v minulosti často terčem posměšků ze strany spolužáků. V rámci budování pozice mezi vrstevníky má sklon k negativnímu, závadovému chování. Sebevědomí chlapce se jeví jako snížené. Co se týče rozumových schopností, z testování vyplynulo, že je Denis blíže horní hranici lehké mentální retardace s lehčí převahou verbální složky. Chlapec má slabší slovní zásobu, všeobecné vědomosti a představitost. Při řešení úloh se projevuje hyperaktivita a neuroticismus. Celkově je komunikativní a vnímavý.

Po absolvování základní školy Denis nastoupil v místě bydliště v krajském městě na střední odbornou školu, tříletý obor malířské a natěračské práce. Do školy však příliš nechodil a kvůli vysoké absenci bylo studium ukončeno. Dle etopeda měl Denis 237 neomluvených hodin za pololetí. Jednou z příčin vysoké absence byla dle slov chlapce koronavirová pandemie a přechod na on-line výuku, kdy se Denis nebyl schopen do školy připojovat, protože neměl k dispozici počítač. V době prezenční výuky se mu však do školy také chodit nechtělo.

„Tam to nebylo tak těžký, ale prostě jsem nevstával, chodil tam pozdě, někdy jsem chodil za školu. Byli tam lepší spolužáci než na speciální škole, ale někdy byli takový divný, smáli se mi, jak budu chodit na štaflích a tak. Říkal jsem to doma, ale máma mi řekla, že to musím nějak vydržet. Ve škole jsem to taky s nima řešil, ale nikdo mi nepomohl. Měl jsem tam kamarády, to je jasný, ale nějaký lidi prostě tam byli divný. Dvě osoby každého provokovaly.“

Dalším z důvodů nedostatečné docházky byl materiální nedostatek. „Do školy jsem nechodil taky proto, že jsem neměl pomůcky. Máma neměla peníze, tak mi to nekupovala.“ Denis je v péči matky, která je nezaměstnaná, a jejíž jediný finanční příjem pochází ze státní sociální podpory. Chlapec dlouhodobě žije v nevyhovujících podmínkách ubytovny, s rodinou má sice dobrý vztah, reflektuje však nedostatek místa, soukromí, potravin a materiálního zajištění. „Máme na ubytovně jednu místnost. Je nás tam šest. A to byl taky ten důvod, proč jsem nechodil do té školy, protože mi všechno (*ruch v místnosti*) šlo do té hlavy a já jsem se skoro nevyspal, tam byl ten vzduch takovej blbej. Klid na učení jsem vůbec neměl, to je jasný.“

Denis prý raději chodil ven s kamarády, aby zapomněl na domácí podmínky. Venku dělal problémy, kradl a ukradené věci prodával. Největší škodu (ve výši 60 000 Kč) způsobil s kamarády vykradením pokladny v zoologické zahradě. „V tu dobu jsem byl takovej blbej.



Já se za to stydím až doteď, ale to jsem musel dělat, v tu dobu jsem neměl pomůcky, a taky jsem málo jedl. Oblečení jsem ukradl nebo sehnal sám. Málokdy mi něco koupila máma.“

Denis byl již v minulosti několikrát umístěn do ústavní péče (dětský domov, středisko výchovné péče a zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči) (etoped). Do diagnostického ústavu chtěl jít sám a pobyt v zařízení si chválí. Říká, že je to v diagnostickém ústavu lepší než doma, protože je tu pravidelná strava a zažije zajímavé věci, na které jeho rodina nikdy neměla peníze. Líbí se mu společné vycházky – podívali se do muzea, učili se o třídění odpadu a měli kurz první pomoci. S prostředím je spokojený, ale není spokojený s ostatními chlapci. S některými špatně vychází a dostává se s nimi do konfliktů. Prý ho neustále provokují. Denis říká, že ostatní chlapci vnímají diagnostický ústav jako zlo, jako „basu“, ale on se tu má lépe než doma a vnímá to jako příležitost, jak se vyučit. Pobyt v zařízení mu poskytuje materiální jistoty a možnost soustředit se na sebe a svůj život. „Jen mám problémy s ostatníma klukama. Kdyby tu byli v pohodě lidi, tak by se mi tu líbilo úplně.“

Učitel v diagnostickém ústavu uvádí, že Denis má podprůměrné školní vědomosti a projevují se u něj velké mezery i v základních znalostech, o sobě má však nepřiměřeně vysoké mínění a je k sobě málo kritický. Jeho pracovní nasazení ve škole závisí na aktuální náladě, typu zadaného úkolu a složení sociální skupiny. Má pomalejší pracovní tempo. V klidném prostředí je schopen pracovat se snahou a zájmem. Ve skupině chlapců je snadno ovlivnitelný a nechá se strhnout k nevhodnému chování, diskutuje o pokynech, odmlouvá a je vulgární.

Denis se v současné době orientuje na to, aby se vyučil v oboru s praktickým zaměřením, např. dvouletý obor stavební materiály. „Ten, kdo není vyučený, tak dostane míň, než ten vyučený člověk. Proto se chci vyučit a třeba dělat tu profesi. Třeba tu profesi nebudu chtít dělat, ale budu mít znalosti, tak je využiju na něco jinýho.“

V diagnostickém ústavu dochází do práce s ostatními chlapci, ale zametání chodníku považuje za ponižující práci, nebaví ho a unavuje ho. Na otázku, kdo by podle něj měl zametat ulice, odpovídá: „Třeba ten, co nebyl vůbec na nějakým učňáku, by to měl dělat. Ale já jsem na učňáku nějakým byl. Já jsem řek, že mám na víc. Chci se vyučit na stavební materiál. Radši bych byl ve škole, tam tě naučej nový věci, co to znamená a tak, a to se hodí do života. Třeba angličtina se hodí, lidi v jiných státech mluví anglicky, tak abyste se mohli nějak domluvit.“ Denis odhaduje, že zedník si vydělá 50–60 tisíc korun měsíčně.

Chlapec má být z diagnostického ústavu přemístěn do výchovného ústavu, odkud bude docházet na učiliště. Ve výchovném ústavu bude mít dle svých slov zajištěné bydlení, jídlo a množnost vzdělání do 18 let. Doufá, že by mu pracovníci ústavu mohli pomoci najít budoucí zaměstnání a bydlení. Po dovršení plnoletosti by chtěl finančně pomoci matce. „Ale ne zas tolik, protože některý peníze prochlastala. To spíš radši to jídlo koupím sám a dám to tam, než to dát mámě jako peníze.“

## 6.4 Případová studie 4 – Lukáš

Lukášovi je 17 let. Do diagnostického ústavu byl umístěn na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově. Návrh na nařízení ústavní výchovy podal OSPOD se souhlasem matky. Důvodem bylo dlouhodobé problémové chování chlapce – nechození do školy, nadměrná konzumace alkoholu a následné agresivní chování, stýkání se s rizikovou vrstevnickou skupinou, sankční vyřazení z evidence úřadu práce pro nespolupráci a přestupkové řízení za přestupek proti občanskému soužití (etoped).

Lukáš před nástupem do diagnostického ústavu bydlel s matkou a mladší sestrou v sociálním bytě. Jeho otec zemřel, když bylo Lukášovi 6 let. V minulosti byl chlapec v pěstounské péči u své babičky, ale po její smrti byl opět svěřen do péče matce, která ale měla se zvládnutím svého syna dlouhodobé problémy. Lukášova matka je na invalidním důchodu, zneužívá alkohol a nedostatečně pečuje o děti a domácnost. Alkohol je i chlapcovým problémem (etoped).

Lukáš má ukončené základní vzdělání. Celých devět let povinné školní docházky absolvoval na jedné základní škole, nikdy neopakoval ročník, na vysvědčení míval čtyřky, ale pětku prý nikdy, ani v pololetí. Chlapec říká, že se spolužáky i učiteli vycházel bez potíží a neměl kázeňské problémy.

Po ukončení základní školy nastoupil na střední odborné učiliště, obor zahradnické práce. Tuto školu si Lukáš vybral dobrovolně. „Na výběru jsem se shodl s mámou. Já jsem měl bejt původně truhlář, ale máma na to neměla dost peněz, a tak jsem šel na toho zahradníka. Ale truhlařina nebo zednictví by mě zajímalo víc. Protože můj strejda je zedník a já bych měl v tom praxi u něj.“

Na zahradnickém učilišti vydržel pouhé dva týdny, poté školu svévolně opustil. Jako důvod uvádí, že ho škola nebavila, hlavně praxe. „Tak koho by bavilo vytrhávat plevel.“ Z dnešního pohledu však shledává, že kdyby vydržel déle, dostal by se pravděpodobně k zajímavějším praxím. V tu dobu ho ale škola prý celkově nezajímala.

Po odchodu z učiliště byl Lukáš asi pět měsíců přihlášen na Úřadu práce, dle etopeda ho ale pro nespolupráci úřad sankčně vyřadil z evidence (Lukáš to prezentuje tak, že se nechal vyřadit dobrovolně). Poté byl chlapec bez pracovní smlouvy zaměstnán v technických službách, kde prý vydělával „slušné peníze“. Mezi odchodem ze školy a přijetím do diagnostického ústavu uběhl necelý rok.

Lukášovy problémy začaly po dokončení základní školy. Stýkal se se skupinou kamarádů, která na něj neměla pozitivní vliv, a v nadměrné míře začal konzumovat tvrdý alkohol. Prý původně přemýšlel o tom, že by začal brát drogy, ale nakonec zvolil něco „lehčího“. Důvodem pro to, že začal pít, byly údajně neshody s přítelkyní a problémy doma s matkou a sestrou. Alkohol konzumoval hlavně o víkendech, když byl venku (doma nepil). Uvádí, že za den byl schopen vypít i čtyři lahve vodky. Na alkohol si zvládl bez problémů vydělávat sám. V pití ho nikdo nezastavil. Lukáš říká, že možná kdyby ještě žil jeho otec, dokázal by zakročit dřív, ale jeho matka na to nestačila. Měla sice přítele, ale toho nakonec nechala odvést z bytu policií, protože také zneužíval alkohol.

Dle etopeda je Lukáš ve střízlivém stavu mírný, klidný, spíše pasivní, tichý a zdrženlivý, pod vlivem alkoholu se ale stává velmi agresivním. Lukáš sám říká, že často vyvolával rvačky, nechal se snadno vyprovokovat. Většinou ho prý odvezla policie. Podle informací od etopeda byl chlapec jednou hospitalizován na dětské psychiatrii pro akutní intoxikaci alkoholem (2,71 promile). Dle záznamů byl agresivní několikrát i vůči své matce, kterou v opilosti fyzicky napadl, to ale Lukáš v rozhovoru popírá. Uvádí však, že finálním incidentem, který vedl k umístění do diagnostického ústavu, bylo napadení chlapce, při němž svědkové zavolali na Lukáše policii. „Já jsem zbil jednoho kluka, někdo nás viděl, zavolał policajty a kurátorovi došla už trpělivost a vzali mě sem.“

Lukáš byl již delší dobu pod dohledem kurátora pro děti a mládež, protože podobných incidentů bylo mnoho, a v tomto případě se již kurátor rozhodl přistoupit k důraznějšímu řešení a podat (se souhlasem matky) soudu návrh na ústavní výchovu. Brzy nato Lukáš nastoupil do diagnostického ústavu. Z incidentu vyšel s přestupkovým řízením, zničil totiž chlapci, kterého zbil, sluchátka, jež potom musel splatit z peněz vydělaných

na brigádě během pobytu v diagnostickém ústavu (3 000 Kč úhrada škody + 1 000 Kč náklady na přestupkové řízení). „Byl jsem na přestupkový. Podali trestní oznámení, ale bylo to pod tu jejich hranici. Jsem mu rozbil jenom sluchátka, tak to dali na přestupkový. Stejně jsem to pak zaplatil.“

Lukáš si velmi rychle zvykl na režim v diagnostickém ústavu. Dle hodnocení etopeda i dle vlastních slov brzy pochopil, že když bude plnit pokyny vychovatelů a učitelů, chovat se vstřícně a dodržovat stanovený řád, bude se mu dařit dobře a bude moci čerpat odměnové akce. „Když jsem byl první den tady, tak jsem mluvil s vychovatelem a on mi říkal, ať to tady prostě dodržuju a budu mít velký výhody. A dodržuju to doteď a mám.“

Podle psycholožky Lukáš od začátku vystupoval nekonfliktně vůči dospělým i ostatním chlapcům, příliš na sebe neupozorňoval, byl spíše samotářský a sledoval dění kolem sebe, ostatní chlapci ho příliš neprovokovali, a pokud ano, Lukáš na výzvy nereagoval. Chlapec není příliš komunikativní, a ačkoli je schopen vyjadřovat se věcně a smysluplně, dělá mu problém hovořit o svých problémech a má tendenci bagatelizovat své předchozí problematické chování. Lukáš sám nemá mnoho zálib, volný čas tráví nejraději venku s kamarády. Je aktivním kuřákem.

Lukáš v době nástupu do diagnostického ústavu již téměř rok nestudoval a zpočátku se mu k výuce vracet nechtělo, byl to pro něj nezvyk, brzy se však adaptoval. Oceňuje klidný a férový přístup učitelů a jednání na úrovni „dospělý s dospělým“. Do diagnostické třídy dochází dvakrát až třikrát týdně, po zbytek týdne chodí na brigády. Vydělané peníze částečně odevzdává matce, aby jí vypomohl (např. s placením elektřiny). Díky bezproblémovému chování může o víkendech jezdit na dovolenky domů. Lukáš byl po dvou měsících v diagnostickém ústavu přesunut na dislokované pracoviště VS Vratislavova.

„S tím režimem, co je tady, jsem spokojenej. Jsem spokojenej i s učitelem. První tejdén tady ve škole jsem si nemohl zvyknout. Pak jsem začal chodit taky do práce. Upřednostňuju školu, já jsem byl zvyklej na takovýdle podmínky... Jakože, venku si sice vydělám peníze, ale je tam zima. Ale když jsem tady ve škole, tak tady je teplo a tady je aspoň víc lidí, takže můžu pokecat. Mám rád kolektiv.“

Ačkoli zprvu Lukáš (dle slov učitele) neprojevoval přílišný zájem o pokračování ve studiu a byl spíše orientován k pracovnímu životu a vydělávání peněz, později si uvědomil, že by mu vzdělání mohlo nabídnout lepší pracovní příležitosti a že bude pravděpodobně jediným výdělečně činným členem rodiny, proto by prý bylo dobré, kdyby

se vyučil řemeslu a získal slušné zaměstnání. „Když to tak vezmu, tak jedinej já z rodiny nejsem vyučenej. To je takový trochu blbý, že jo, tak se půjdu asi vyučit. S tím výučákem můžu dělat skoro všechno.“

Jeho plánem je nastoupit na rekvalifikační kurz v oboru zedník, potom by se rád nechal zaměstnat u svého strýce, který v zednictví podniká. Strýc by mu mohl být tzv. odpovědným zástupcem a potvrdit mu absolvování odborné praxe.

Lukáš během pobytu v diagnostickém ústavu vykonával výkopové práce a úklid ulic. Dle etopeda při shánění dlouhodobé brigády chlapec opakovaně zaznamenal neúspěch, i když se mu zaměstnanci diagnostického ústavu snažili poskytnout co největší podporu (např. pomoc se sepsáním životopisu a s hledáním pracovních nabídek). Jakmile došlo k pohovoru s potenciálním zaměstnavatelem, práce nedopadla – podle vychovatele pravděpodobně proto, že Lukáš není schopen na pohovoru zaujmout, moc toho neumí a ani není výřečný. S vychovatelem se zaměřili na rozvíjení komunikačních dovedností a sebe prezentace. Lukáš nakonec získal brigádu v autoservisu, kam pravidelně dochází, je ale pomalý a potřebuje více pomoci od zaměstnavatele. Vydělané peníze má tendenci utrácet, což je potřeba korigovat a vést ho k tomu, aby se naučil šetřit (etoped).

Lukáš hodnotí svůj pobyt v diagnostickém ústavu jako přínosný. Během prvního měsíce měl dle svých slov hodně času na přemýšlení, získal lepší náhled na situaci a uvědomil si, kde udělal chyby. Když po měsíci přijel na dovolenku domů, promluvil si se svou přítelkyní i s matkou a jejich vztahy se velmi zlepšily. Lukáš říká, že nejvíce mu pomohl pevný řád, který v diagnostickém ústavu panuje.

„Všichni mi to říkaj, že jsem se zlepšil. V pátek třeba přijedu domů, rychle se najím a jdu spát, protože jsem unavenej. Ale v sobotu, když ráno vstanu, tak já už jsem zvyklej, jak vstávám tady v šest třicet, tak i doma vstávám automaticky třeba kolem sedmý a třeba už zametám nebo něco dělám, už uklízím. A to mamka dřív neznala, protože jsem vstával třeba ve dvanáct. Jsem zvyklej na režim a doma ho taky dodržuju. Už taky nekouřim, jak jsem kouřil.“

Dle etopeda se celou dobu pobytu velmi snažil, aby všechny pokyny plnil příkladně. Lukáš říká, že dodržování pravidel mu přináší klid. Navyklý režim by dle svých slov rád přenesl i do svého budoucího života po odchodu z diagnostického ústavu.

Celkově se snaží být klidnější a rozváznější. Dokáže fungovat v kolektivu chlapců s rizikovým chováním, aniž by se zapletl do konfliktu. „Když mi někdo nevyhovuje, tak se s ním nebavím. Dřív bych mu jednu napálil. Tady jsem si řekl, že se musím změnit, aspoň trochu. Snažím se vycházet s lidma.“

Chlapcům, kteří si procházejí něčím podobným, by doporučil, ať pouze nečekají, až budou moci odejít z diagnostického ústavu, ale ať ten čas využijí k přemýšlení, co je v životě důležité, co od života chtějí a co mohou změnit na svém přístupu.

Lukáš opustil diagnostický ústav s nabytím zletilosti. Nedlouho před 18. narozeninami se mu s přítelkyní narodilo dítě.

## 6.5 Případová studie 5 – Michal

Michalovi je 15 let. Do diagnostického ústavu byl přijat na základě nařízení ústavní výchovy na žádost rodičů z důvodu dlouhodobých výchovných problémů. V době distanční výuky přestal plnit své povinnosti, byl drzý a vulgární vůči rodičům, neposlušal je, utíkal z domova, dopouštěl se domácích krádeží a ničil vybavení bytu. V minulosti absolvoval dvouměsíční pobyt ve středisku výchovné péče. Michal žije od 11 měsíců u adoptivních rodičů, nemá žádné sourozence. Chlapec je romského původu, jeho adoptivní rodiče nejsou Romové (etoped).

Michal ukončil základní školu 7. ročníkem. Od 1. ročníku až do začátku distanční výuky měl asistenta, vzdělával se podle individuálního vzdělávacího plánu, dvakrát opakoval ročník (neprospěl z matematiky a českého jazyka). Celou povinnou školní docházku absolvoval na jedné základní škole. Výrazné problémy prý začaly v 7. ročníku s nástupem distanční výuky v době koronavirové pandemie. Michal odvykl řádu a povinnostem, našel si nové kamarády a ztratil zájem o své dřívější koníčky (zpěv ve sboru, hra na kytaru a flétnu, florbal – zůstala mu pouze jízda na koloběžce). V době on-line výuky se dle svých slov do školy nechtěl připojovat, nebylo to pro něj v tu chvíli důležité, měl pocit volnosti. Rodiče byli s ním doma a věřili, že si plní své povinnosti. Když viděli, že se do školy nepřipojil, zlobili se. Michal se dostával s rodiči do konfliktů, protože se i přes jejich naléhání odmítal do školy připojit. Na konci měl hodně neomluvených hodin, rodiče mu je omluvit nechtěli. V začátcích distanční výuky prý škola zameškané hodiny někdy přehlížela, později však absenci učitelé tolerovat přestali, systém začal být přísnější. V té době se

Michal přátelil s rizikovou skupinou kamarádů, kteří chodili často do klubu, brali taneční drogy a pili alkohol. S touto skupinou se v současnosti již nestýká.

Nyní Michal říká, že mu škola vlastně docela chybí, prý to tam bylo „fajn“. Měl sice období (zhruba ve 3.–4. ročníku), kdy se mu do školy příliš nechtělo, protože musel čelit rasistickým urážkám kvůli barvě pleti (byl jediný Rom ve třídě), to se ale časem urovnalo. Učitelé mu pomohli. Když propadl, neměl problém být ve třídě s mladšími dětmi – se spolužáky i učiteli vycházel dobře. Nejvíce ho bavila hudební a výtvarná výchova, později také fyzika. Od 1. ročníku mu nešla matematika. Chodil na doučování, které mu prý pomáhalo, protože ve škole často nestíhal nebo nedával pozor, a na doučování si mohl udělat všechny domácí úkoly za individuální podpory učitele. Doučování bylo přímo ve škole.

Po ukončení základní školy se Michal k dalšímu studiu nepřihlásil. Neplánoval hned po základní škole nastoupit na střední školu, protože prý tušil, že směřuje do diagnostického ústavu. Dva měsíce strávil ve středisku výchovné péče v místě bydliště, po návratu domů se týden choval slušně, ale poté znovu začal dělat problémy (nerespektování rodičů a hrubé chování, útek z domova, domácí krádeže atd.). Nějakou dobu na něj dohlížela kurátorka, ale bez efektu. Byla mu tedy na žádost rodičů soudem nařízena ústavní výchova. Následky svého jednání si prý plně uvědomil až cestou do diagnostického ústavu.

Nyní se Michal vzdělává v diagnostickém ústavu. Výuka v ústavu je podle Michala oproti základní škole volnější, protože se neudělují známky a je kladen důraz hlavně na snahu. V diagnostickém ústavu se mu studuje lépe, v menší skupině se prý dá lépe přemýšlet, soustředit se a snažit se. Na základní škole míval často problém s tempem výuky, bylo na něj příliš rychlé. V diagnostické třídě stíhá dobře, a říká, že se naučil zajímavé věci, které by se na základní škole vůbec nedozvěděl. Vyhovuje mu individuální přístup učitele a důkladné vysvětlování. Baví ho dějepis. Podle učitele se Michal od nástupu do diagnostického ústavu ve škole výrazně zlepšil – udrží lépe pozornost, snaží se a je vidět jeho zájem (rád se doptává na věci, které ho zaujmou).

Michal si zatím není jist, kam by chtěl profesně směřovat, je ale odhodlán ve vzdělávání od příštího školního roku pokračovat. „Je to lepší. Chci, abych měl nějakou práci, abych nebyl úplná troska, to není úplně dobrý.“ Pravděpodobně se bude hlásit na učební obor. Rodiče ho ve studiu podporují, společně s matkou Michal hledal školy, které by ho přijaly s dokončenými sedmi ročníky základní školy.

Podle psychologického vyšetření má chlapec snížené sebevědomí, co se týče pracovní oblasti. Jeho intelektové dovednosti jsou podprůměrné, splňuje však intelektové předpoklady pro obor praktického zaměření. Chlapce je potřeba motivovat v prohlubování vědomostí a slovní zásoby. Ve výchově jsou důležitá jasně stanovená pravidla. Michal velmi stojí o ocenění dospělými, je vhodné uplatňovat posilování žádoucího chování odměnami (slovní ocenění, projev důvěry, podpora). Chlapec má sklony jednat impulzivně a připojovat se k nevhodnému chování ostatních, má nízkou schopnost odolat sociálnímu tlaku vrstevníků. Osobnostně je zatím nezralý, morální složka není dosud plně rozvinuta, v průběhu pobytu v diagnostickém ústavu však byl schopen získat větší náhled na své chování a jasněji vymezit svou identitu. Chlapec je komunikativní, dokáže dodržovat společenské normy a rozumí sociálním situacím.

Přestože je Michal romského původu, nemá pocit, že by byl barvou pleti příliš znevýhodněn. Na otázku, zda by měl život jednodušší, kdyby nebyl Rom, odpovídá: „To je mi asi jedno, hlavně se nechovat jako debil. Jde o to, jak já se chovám. Občas jsem na základce cítil, že lidi mají předsudky, ještě než mě poznají. ‚Je černej, bude zle, budou problémy‘. Byl problém s dětma, ne s učiteľema. Mamka vždycky říkala, že je jedno, jestli je člověk zelenej, růžovej, žlutej, ale jde o to, jak se chová. Rodiče jsou oba bílí. V tom jsem jinačí, nejsem typickej ten... Mám jiný uvažování díky rodičům.“ Chlapec vyjádřil své přesvědčení, že člověk může dosáhnout všeho, čeho chce, když se snaží.

Michal říká, že ho rodiče vždy ve všem podporovali, a vyjadřuje lítost nad tím, jak se vůči nim choval. „Beru tuhle situaci jako svoje selhání. Rodičům je to taky určitě líto, od malička chtěli, aby ze mě něco bylo, koupili mi elektrickou kytaru... a já jsem se jim takhle odvděčil. Docela mě to mrzí. (...) Rodiče mi dali hodně šancí, ale už nevěděli kudy kam, proto se toho ujala kurátorka. Nechtěli přímo, abych sem šel, ale chtěli pro mě dobře a nevěděli co už se mnou.“

Michal jezdí téměř každý víkend domů na dovolenku. Jeho vztah s rodiči se zlepšil. Matka má prý z jeho pokroků radost, ale zároveň důsledně dbá na to, aby chlapec dodržoval stanovená pravidla a plnil své povinnosti. „Mamka má radost, ale zároveň je tvrdá, napíše, když přijdu pozdě. Ale zároveň mi dovoluje víc věcí, když přijdu včas. Je taková šťastnější, že si začínám plnit věci. Je to motivace, jsem rád, když mě někdo chválí a ocení snahu.“

Michal říká, že před nástupem do diagnostického ústavu na něj jako motivace dobře fungovalo kapesné. Když přišel domů včas, maminka mu dala padesát korun. Nyní se snaží



během dovolenek chodit domů včas z vlastní vůle. „Už mi přijde zbytečný chodit pozdě, když můžu přijít domů, ohlásit se a zeptat se, jestli můžu ještě, a oni mě pustěj třeba ještě o dvě hodiny dýl.“

Naopak nefungovalo, když mu rodiče něco slíbili, a pak to nedodrželi. V takovém případě se prý na vše „vykašlal“ a dělal záměrně problémy.

Na otázku, co si uvědomil během pobytu v diagnostickém ústavu, Michal odpovídá: „Svoje chyby. Co všechno jsem dělal a bylo to úplně zbytečný, mohlo to bejt úplně jinak. Ty základní chyby, že jsem chodil pozdě domů, krad jsem peníze, že to bylo zbytečný. Akorát jsem rodiče trápil a byli smutný kvůli mně. Jak jsem dál od kamarádů a rodičů, tak si začínám uvědomovat víc věcí, než normálně když jsem doma a dělám ty problémy furt dokola. Tady víc přemýšlím a dává mi to všechno už pomalu smysl.“

## 6.6 Případová studie 6 – Petr

Petrovi je 15 let. Do diagnostického ústavu byl umístěn na základě nařízení ústavní výchovy na žádost pěstounské babičky a matky. Důvodem žádosti o ústavní výchovu byly dlouhodobé výchovné problémy – Petr přestal babičku i rodiče respektovat jako výchovné autority, dostával se s rodinou do sporů, neplnil svěřené povinnosti v domácnosti a experimentoval s užíváním návykových látek ve vrstevnické skupině (etoped).

Petr dokončil všech devět ročníků základní školy, aniž by opakoval ročník. Říká, že jeho vzdělávání na základní škole proběhlo dobře, neměl kázeňské problémy ani nepropadal, tvrdí však o sobě, že nebyl v učení z nejlepších. „Vždycky jsem byl hloupější. I když jsem se učil, tak jsem to na písemku neuměl.“ S učiteli i spolužáky vycházel dobře. Petr uvádí, že nemá moc vysoké sebevědomí, co se týče školy, je ale momentálně odhodlaný ve vzdělávání pokračovat.

Chlapec před nástupem do diagnostického ústavu žil s matkou, jejím partnerem a třemi mladšími sestrami. Jeho rodiče se prý rozvedli před tím, než vstoupil na základní školu, poté otce několik let neviděl. Podle informací od psychologů Petr po rozvodu rodičů podstoupil psychologické vyšetření, z něhož vyplynuly potíže s hyperaktivitou. Během 5. ročníku strávil dva měsíce ve středisku výchovné péče, kam byl umístěn matkou kvůli

hádkám s nejstarší sestrou a kvůli nevhodnému chování vůči ní. V 7. ročníku začal Petr ze stejného důvodu bydlet u otce, kde vydržel dva roky (etoped).

Petr říká, že otec se často opil a byl agresivní, proto se domluvili, že bude nejlepší, když odejde bydlet k babičce z matčiny strany. Dle informací od etopeda dalším důvodem odchodu bylo to, že Petr prý v době distanční výuky zlenivěl a přestal si plnit své povinnosti. V 8. ročníku byl tedy svěřen do pěstounské péče babičky, strávil u ní celý 9. ročník. Chlapec uvádí, že babička ho ale nezvládala, neustále se hádali kvůli uklízení, neplnění domácích i školních povinností a kvůli maličkostem. Dle etopeda byl Petr na babičku slovně i fyzicky agresivní, nerespektoval ji, chodil ven a stýkal se se staršími kamarády. Jednou byl zadržen policií pod vlivem alkoholu, měl u sebe i marihuanu.

Po základní škole Petr nastoupil na střední školu na tříletý učební obor autokarosář. Obor si vybral sám, protože ho prý baví rekonstruování věcí z venku. Vybíral si cíleně učební obor bez maturity, protože si myslí, že by se na střední školu s maturitou nedostal. Nyní je Petr v 1. ročníku, během pobytu v diagnostickém ústavu studuje svou školu dálkově. V diagnostické třídě se učil pouze první dva týdny. Pro bezproblémové chování byl brzy přesunut na dislokované pracoviště VS Vratislavova. Učitelé mu posílají úkoly, on je samostatně plní a odesílá emailem zpět, poté za ně dostává známky. Na konci pololetí bude přezkoušen. Fyzicky ve své škole zatím nebyl, protože začátkem školního roku nastoupil do diagnostického ústavu. Petr říká, že nemá problém se k samostudiu motivovat, úkoly ho baví. Možná i z toho důvodu, že ve VS Vratislavova prý není neustálý program jako v hlavní budově, člověk se musí zaměstnat sám, a tak mu alespoň díky úkolům čas rychleji uběhne.

Podle učitele v diagnostickém ústavu je chlapec snaživý, nepotřebuje nadstandardně motivovat, zadané úkoly plní dle požadavků, kvalitně a samostatně. Když Petr není zaneprázdněn školními úkoly, chodí na brigády (úklid ulic), aby si vydělal peníze na víkendovou dovolenku.

Na otázku, z jakého důvodu byl umístěn do diagnostického ústavu, chlapec odpovídá: „Protože jsem doma nepomáhal. Nefungoval jsem doma. Já jsem ani nebyl nějak drzej na rodinu, spíš jako že mi říkali, ať něco udělám, a já jsem to neudělal. Prostě jsem neplnil to, co mám, povinnosti. Doma jsme se kvůli tomu hádali.“ Dnes to vidí tak, že by bývalo bylo lepší některé věci překousnout a nedostat se až do ústavní péče.

Po určitou dobu Petr jezdil z diagnostického ústavu na víkendové dovolenky domů a s rodinou dle svých slov začal o něco lépe vycházet. „Změnilo se moje chování, začal jsem

si víc vážit rodiny. Dřív jsem byl takovej, že jsem radši chtěl jít ven a bejt sám nebo s kámošema, ale teď si uvědomuju, že ta rodina mě zajímá. Dřív mi připadalo, že jsem jim byl ukradenej, ale teď jak jsem tady, tak máma fakt chce, abych se vrátil zpátky. Vidí, že se snažím. Doma pomáhám, i mladší ségry učím, aby pomáhaly, protože taky moc nepomáhaj, tak aby nedopadly jako já.“ Přes výrazné zlepšení jeho rodina ale ještě nevěří, že změna v chlapcově chování je trvalá. „Máma už začíná věřit, ale její přítel a můj táta si myslí, že je to jen naoko, aby mě pustili domů. Mámy přítel říká, že jsem tu teprve malou chvíli na to, abych si to uvědomil.“ Po propuštění z diagnostického ústavu by se rád vrátil k matce. K babičce ne, protože by ho prý už nechtěla.

Podle psychologického vyšetření v diagnostickém ústavu má chlapec průměrné rozumové schopnosti, splňuje intelektové předpoklady pro studovaný obor autokarosář. Je potřeba chlapce povzbudit a ocenit, aby bylo posíleno jeho sebevědomí. Petr je introvertně orientovaný, se svými problémy se příliš nesvěřuje, špatně snáší provokaci ze strany vrstevníků a konflikty přechází mlčením, na základě toho může dojít k městnání afektu. Pro zklidnění vyhledává samotu, nebo se může postavit do opozice a uchýlit se k impulzivnímu jednání, jako je verbální agrese nebo užívání alkoholu (takové chování se projevilo v domácím prostředí). Ve vztahu k rodině se cítí nepřijat a ukřivděn. Dle psycholožky chlapec zpočátku vinu v neshodách hledal u sebe, ale po delším pobytu v domácnosti a vyhoceném konfliktu připsal odpovědnost na stranu rodičů a sestry. V kontaktu s vrstevníky je Petr opatrný, důvěru buduje pomaleji, konflikty spíše nevyhledává, raději se stahuje do ústraní. Při plnění úkolů je spolupracující, komunikativní, projevuje se u něj hyperaktivita, často je velmi rychlý, a proto dělá chyby.

Hlavní prioritou je pro něj nyní studium, rád by školu dokončil. Vyjadřuje pohoršení nad tím, jak se někteří chlapci v diagnostickém ústavu chovají, prý je vnímá jako odstrašující případy. „Nechci dopadnout jak nějaký lidi tady, který si jdou pak třeba sednout. Jen aby trucovali a ukázali, že jsou páni, tak dělají problémy.“

Podle informací od učitele Petr za tři měsíce po rozhovoru se vzděláváním oboru autokarosář skončil, protože škola požadovala, aby chlapec od druhého pololetí nastoupil prezenčně a konal odborné praxe, jinak mu bude studium ukončeno. To vzhledem k pobytu v diagnostickém ústavu není možné. Dle etopeda se projednávala možnost dlouhodobé dovolenky, která by mu umožnila ve studiu pokračovat, ani jeden z rodičů si však chlapce momentálně nechce vzít domů, u matky prý Petr nadále vyvolává konflikty, je sobecký

a bezohledný (hlavně vůči sestrám) a nepomáhá v domácnosti, otec nemá vhodné bytové podmínky a také není s chováním syna spokojen. V tuto chvíli Petr kvůli nedobrym vztahům s rodinou nejedí domů ani na víkendy a s rodiči ani sestrami nekomunikuje. Podal si přihlášku na střední odborné učiliště, obor kuchař-číšník, a doufá, že do školy nastoupí od příštího školního roku.

## 7 Mezipřípadová analýza

Z výzkumu vyplynulo, že riziko předčasného odchodu ze vzdělávání se v určité podobě týká každého z respondentů. Dva z šesti zúčastněných chlapců (Zdeněk, Michal) ukončili základní školu 7. ročníkem, čtyři (Viktor, Denis, Lukáš, Petr) dokončili všech devět ročníků. Ti chlapci, kteří mají ukončených jen sedm ročníků základní školy, nepokračovali na střední školu. Zbylí čtyři chlapci na střední školu nastoupili (všichni na tříletý učební obor), ale studium opustili (nebo byli vyloučeni) hned v 1. ročníku. U čtyř chlapců (Zdeněk, Viktor, Denis, Michal) je jedním z uvedených důvodů umístění do diagnostického ústavu záškoláctví.

Následující tabulka (č. 4) byla zpracována na základě uvedených rizikových faktorů a důvodů předčasného odchodu ze vzdělávání podle Trhlíkové (2012). Vzhledem k situaci v letech 2020–2021 byla mezi důvody přidána distanční výuka (covid).

Tab. č. 4 – Dosavadní vzdělávání respondentů, rizikové faktory a důvody předčasného odchodu ze vzdělávání

Pseudonym chlapce	Dosavadní vzdělávání	Rizikové faktory	Důvody předčasného odchodu
Zdeněk	<b>7 ročníků ZŠ</b> (opakoval 7. ročník, v 8. ročníku neprospěl) <b>Nenastoupil na SŠ</b>	Romské etnikum Nezaměstnanost rodičů Tíživá finanční situace Nepodnětné rodinné prostředí Úmrtí otce Rodiče nezvládají dítě	Nezájem o vzdělání Malá školní úspěšnost Distanční výuka (covid) Absence, neplnění povinností Finanční problémy rodiny Chybí kontrola docházky rodiči
Viktor	<b>9 ročníků ZŠ</b> (bez opakování ročníku) Dvě soukromé <b>SŠ – tříletý učební obor</b> (obě SŠ opustil v 1. ročníku)	Rozvedení rodiče Rodiče nezvládají dítě	Nezájem o vzdělání Distanční výuka (covid) Absence, neplnění povinností Drogová závislost Chybí kontrola docházky rodiči
Denis	<b>9 ročníků ZŠ</b> , od 5. ročníku byl ve speciální třídě (1x opakoval ročník)	Romské etnikum Nezaměstnanost rodičů Tíživá finanční situace Nepodnětné rodinné prostředí	Malá školní úspěšnost Distanční výuka (covid) Absence, neplnění povinností Nedostatečné zázemí ke studiu

	<b>SŠ – tříletý učební obor</b> (vyloučen v 1. ročníku)	CAN – zanedbávané dítě Rodiče nezvládají dítě	Finanční problémy rodiny Chybí kontrola docházky rodiči
Lukáš	<b>9 ročníků ZŠ</b> (bez opakování ročníku) <b>SŠ – tříletý učební obor</b> (opustil v 1. ročníku)	Alkoholismus v rodině Nezaměstnanost rodičů Úmrtí otce Chybně zvolený obor Rodiče nezvládají dítě	Nezájem o vzdělání Snaha se osamostatnit Alkoholová závislost Chybí kontrola docházky rodiči
Michal	<b>7 ročníků ZŠ</b> (2x opakoval ročník), IVP, asistent od 1. ročníku <b>Nenastoupil na SŠ</b>	Romské etnikum (adoptovaný „bílymi“ rodiči) Rodiče nezvládají dítě	Nezájem o vzdělání Malá školní úspěšnost Distanční výuka (covid)
Petr	<b>9 ročníků ZŠ</b> (bez opakování ročníku) <b>SŠ – tříletý učební obor</b> (opustil v 1. ročníku)	Násilí a návykové látky v rodině Dysfunkční rodina, špatné vztahy Rodiče nezvládají dítě	Malá školní úspěšnost Nedostatečné zázemí ke studiu

### Koncept pocitu akademické marnosti

U všech chlapců můžeme pozorovat, že své vzdělávání a školní docházku v určité fázi zanedbávali, příliš se ve škole nesnažili a neplnili své školní povinnosti. Jedním z faktorů ovlivňujících míru vynaloženého úsilí při vzdělávání je malá školní úspěšnost (špatné známky, obtíže s učením, nedostatek ocenění), která často má na žáka demotivující efekt. U žáka postupně může vzniknout pocit akademické marnosti neboli futility (Straková et al., 2020), to znamená, že jedinec věří, že nemůže ovlivnit svůj školní úspěch (ať dělá cokoli, všechny snahy jsou marné, na úspěch nedosáhne). Zdeněk uvádí, že na školu rezignoval, protože pro něj bylo tempo výuky příliš rychlé, učivu nerozuměl, a když se hlásil na doučování, měl pocit, že ho učitelé odsuzovali a vzdali to s ním už předem, což ho ještě více odradilo od dalších snah.

Malá školní úspěšnost může souviset s úrovní rozumových schopností žáka, která může být u chlapců do jisté míry ovlivněna nepodnětným domácím prostředím. Podle vyšetření v diagnostickém ústavu se Zdeněk pohybuje na hranici podprůměru až lehké mentální retardace, podobně jsou na tom chlapci Denis a Michal. Denis je dle psychologického posudku na horní hranici lehké mentální retardace, od 5. ročníku byl přeřazen do speciální třídy. Michalovy rozumové schopnosti se pohybují v pásmu podprůměru, od 1. ročníku využíval podpory asistenta (ta skončila se začátkem distanční

výuky) a měl individuální vzdělávací plán. I oba tito chlapci uvádějí, že měli na základní škole problém s příliš rychlým tempem výuky. Je však vidět, že na rozdíl od Zdenka se jim dostalo větší podpory ze strany školy.

Následkem dlouhodobé školní neúspěšnosti mají všichni tři chlapci snížené sebevědomí v oblasti vzdělávání a potenciálního pracovního života. Snížené sebevědomí u sebe reflektuje také Petr, který sice základní školou prošel relativně bez problémů, a jehož kognitivní schopnosti jsou diagnostikovány jako průměrné, měl však vždy špatné známky a učení pro něj bylo obtížné. Obecně je možno konstatovat, že těmto chlapcům vyhovuje menší počet žáků ve třídě (Denis a Michal uvádějí problémy se soustředěním ve větší skupině lidí), pomalejší tempo výuky, individuální přístup učitele a hodnocení spíše snahy než vědomostí. Ve škole v diagnostickém ústavu zažívají větší úspěšnost, což na ně má motivující efekt.

### **Distanční výuka během koronavirové pandemie**

Zdeněk, Viktor, Denis a Michal měli největší problémy s docházkou a plněním školních povinností v době distanční výuky. Ukázalo se, že koronavirová pandemie měla na vzdělávání těchto chlapců zásadní vliv. Během distanční výuky se žáci učili z domova, zapotřebí bylo připojovat se na hodiny přes internet prostřednictvím počítače, tabletu nebo chytrého telefonu, plnění úkolů často vyžadovalo větší samostatnost a v mnoha případech také zvýšený dohled či asistenci ze strany rodičů.

Zdeněk uvádí, že kvůli distanční výuce v 7. ročníku propadl, protože měl problém s komunikací přes počítač (ostýchal se mluvit na kameru, bylo mu to nepříjemné), proto se na hodiny nepřipojoval. Měl v plánu zadané úkoly vypracovávat samostatně, ale učivu dostatečně nerozuměl a také nebyl příliš pilný, proto úkoly nestihl vypracovat a odevzdat včas.

Denis se na on-line výuku nepřipojoval, protože neměl k dispozici počítač. Jeho rodina se dlouhodobě potýká s materiálním nedostatkem.

Případy dalších dvou chlapců, Viktora a Michala, jsou si svými rysy částečně podobné. Oba si v době distanční výuky přestali plnit své školní povinnosti, protože pro ně škola prý nebyla v danou chvíli důležitá a raději se věnovali jiným činnostem. Před rodiči však předstírali, že se na výuku připojují. Michalovi rodiče záhy zjistili, že se chlapec do

školy nepřipojuje, a chtěli, aby se výuky účastnil, on to ale odmítal a jejich naléhání nebylo nic platné. U Viktora na to rodiče přišli až na konci školního roku.

Oba chlapci shodně popisují, že na začátku distanční výuky ještě nebyly školou zcela jasně stanoveny podmínky, a tak se na docházku striktně nedbalo a některé neomluvené absence byly tolerovány. Permisivní přístup školy způsobil, že chlapci získali pocit volnosti a nedbali o své školní povinnosti. Viktor i Michal uvedli, že postupem času učitelé začali přísněji vyžadovat dodržování pravidel (docházka, odevzdávání úkolů atd.). Viktor své chování nepřizpůsobil situaci, počítal s tím, že škola mu jeho prohřešky vůči pravidlům odpustí jako na začátku, a nakonec se tak také stalo. Ačkoli Viktor propadal ze šesti předmětů a škola situaci řešila i s jeho otcem, učitelé byli shovívaví, a stačilo, aby se chlapec začal snažit až na konci školního roku. Škola se tím prý nechtěla příliš zabývat, absenci omluvila a nechala Viktora studium dokončit. Michal se zpřísnění podmínek také nepřizpůsobil a často se na výuku nepřipojil, jeho škola však již absenci netolerovala a Michal musel opakovat 7. ročník.

Zbylí dva chlapci, Lukáš a Petr, distanční výukou zásadně poznamenáni nebyli. Lukáš základní školu dokončil v roce 2019, tedy před začátkem koronavirové pandemie. Petr žádné problémy s průběhem vzdělávání na základní škole nereflektuje, ačkoli se ho distanční výuka týkala (končil základní školu v roce 2022). Podle informací od etopeda Petřův otec uvedl, že chlapec během distanční výuky zlenivěl a přestal si plnit své povinnosti, faktem ale je, že školu dokončil bez opakování ročníku.

## **Vliv rodinného prostředí**

Podíváme-li se na rizikové faktory a možné příčiny předčasného odchodu respondentů ze vzdělávání, můžeme si povšimnout některých společných rysů. Všichni chlapci mají jistým způsobem dysfunkční rodinu. Pouze Michal žije v úplné rodině, tedy s oběma rodiči v jedné domácnosti, nejsou to však jeho biologičtí rodiče (Michal je Rom adoptovaný v raném věku „bílými“ rodiči) a svého adoptivního syna nezvládají. Ostatní chlapci žijí pouze s jedním rodičem, častěji to bývá matka. Někteří chlapci (Zdeněk, Lukáš, Petr) uvádějí, že jejich matka má partnera, s nímž ale špatně vycházejí. U Petra se zdá, že o něj příliš nestojí ani jeden z rodičů, nějakou dobu bydlel u své babičky, nyní si ho nikdo ze zákonných zástupců nechce vzít domů na dlouhodobou dovolenku. Stěhování a změny péče (mezi matkou a otcem nebo rodiči a babičkou) vidíme také u Lukáše a Viktora. Obecně



je možno říci, že chlapci nemají stabilní a fungující rodinné zázemí. Mezi vícekrát zaznamenané rizikové faktory patří zanedbávání péče, jdoucí ruku v ruce s nezaměstnaností rodičů (Zdeněk, Denis, Lukáš), nepodnětné rodinné prostředí a tíživá finanční situace (Zdeněk, Denis), užívání návykových látek rodiči (Lukáš, Petr). U všech chlapců lze říci, že je rodiče určitým způsobem nezvládají (nemají respekt svých dětí/nedokáží je přimět ke studiu/nedokáží jim zamezit v užívání návykových látek, v krádežích, v toulání apod.), což vede k umístění do diagnostického ústavu a potenciálně také k předčasnému odchodu ze vzdělávání. I přes často problematické vztahy však většina chlapců vnímá své rodiče jako podporující (ať už jde o vzdělávání či jiné oblasti).

### **Užívání návykových látek**

Na některé chlapce (Viktor, Lukáš, Denis, Michal) má nepochybně jistý negativní vliv vrstevnická skupina, která bývá spojena s užíváním drog a alkoholu a jiným rizikovým chováním (např. krádeže). U dvou chlapců lze říci, že jedním z důvodů nezvládnutí školy bylo dlouhodobé užívání návykových látek, u Lukáše alkohol, u Viktora drogy (Viktor kvůli pozitivnímu testu na THC musel přestoupit na jinou střední školu). Zkušenost s omamnými látkami mají i další respondenti, u nich se však jednalo spíše o experimentování/jednorázové užití než o závislost.

### **Potenciální rizika ohrožující úspěšný návrat do vzdělávání**

Důvodem pro předčasné ukončení vzdělávání může být snaha (nebo nutnost) se osamostatnit. To pozorujeme nejvýrazněji u Lukáše, který má již zkušenosti s brigádami a samostatným vyděláváním peněz (jeho matka je nezaměstnaná, otec zemřel), a jemuž se narodilo dítě, o které se bude muset postarat. Z tohoto důvodu je pravděpodobné, že se chlapec již ke studiu nebude moci vrátit, anebo že potenciální návrat pro něj bude komplikovaný.

Potenciálně ohrožen může být i návrat ke vzdělávání u chlapců ze sociálně slabších rodin, Zdenka a Denise, kteří stejně jako Lukáš mají pouze matku a ta je nezaměstnaná. Zdeněk i Denis pocházejí z romských rodin, mají poměrně velký počet sourozenců, a oba uvedli, že se jejich rodina dlouhodobě potýká s finančními problémy, a že již v minulosti neměli dostatek peněz na školní pomůcky nebo na dojíždění do školy. Denis nedostatek

financí na základní potřeby (jídlo, oblečení) v minulosti řešil krádežemi. U něj by mohly být podmínky pro vzdělávání zajištěny v budoucnu díky pobytu ve výchovném ústavu, odkud může docházet do školy. Zdeněk, na rozdíl od Denise, však po ukončení pobytu v diagnostickém ústavu bude bydlet znovu s matkou, a je možné, že ho okolnosti přimějí místo vzdělávání pracovat, aby se uživil.

Lepší podmínky ke studiu, co se týče financí i zázemí, by mohl mít Viktor a Michal.

Poslední chlapec, Petr, má problematický vztah s rodinou, a i když by finance na školu zřejmě byly a snaha chlapce také, chybí mu vhodné rodinné zázemí. Jeho studium prvního ročníku oboru autokarosář bylo ukončeno, protože škola ve druhém pololetí vyžadovala osobní přítomnost chlapce na praxích, ale ani jeden z rodičů si Petra nechtěl či nemohl vzít domů, a dojíždět do školy z diagnostického ústavu není možné.

### **Vliv školy a pedagogických pracovníků**

Velký vliv na předčasné odchody ze vzdělávání u rizikových žáků má přístup školy, potažmo míra zainteresovanosti pedagogických pracovníků v motivaci žáka ke studiu, poskytování studijní podpory (např. formou doučování, individuálních konzultací) a ochota ke včasné intervenci v případě rozvíjejících se studijních a kázeňských problémů.

Mezi jednotlivými případy jsme vícekrát zaznamenali odmítavý přístup učitelů vůči problematickým žákům. Jak již bylo zmíněno výše v souvislosti s konceptem pocitu akademické marnosti, Zdeněk uvádí, že se pokusil přihlásit se na doučování, ale učitelé ho měli za žáka, kterého studium nezajímá. Zdeněk měl pocit, že to s ním vzdali předem a nikdo mu nevěřil, což přispělo ke snížení jeho sebedůvěry. Reflektuje také z jeho pohledu neférové jednání ze strany třídní učitelky, která nevěřila v pravost jeho omluvenek a udělovala mu poznámky za to, že s ní diskutoval o věcech, s nimiž nesouhlasil. Odmítavý přístup učitelů popisuje i Denis. Ten uvádí, že s ním učitelé na základní škole neměli trpělivost a často mu dávali poznámky za kázeňské prohřešky. Situaci těchto chlapců lze popsat pomocí participačně identifikačního modelu podle Finna (1989). Oba chlapci na základě malé školní úspěšnosti ztratili motivaci participovat na výuce a školních aktivitách, odcizili se škole a spolužákům (snížila se míra jejich identifikace se školou) a začali se projevovat problematickým chováním, což vyvolalo nelibost učitelů, kteří situaci řešili poznámkami a odmítavým přístupem, místo aby se snažili odhalit příčiny kázeňských a studijních problémů

svých žáků a poskytli chlapcům pochopení a individuální studijní podporu. Denisovi se nakonec dostalo podpory formou přeřazení do speciální třídy, kde mu byl poskytnut individuální přístup, a díky tomu dokončil všech devět ročníků základní školy. Zdeňkovi se podpory ze strany učitelů zřejmě příliš nedostalo, během distanční výuky byl ponechán samostudiu (o něž sám požádal), nebyl však schopen plnit školní povinnosti, učivu nerozuměl. Vyhledat pomoc učitelů se ostýchal a učitelé mu z vlastní iniciativy dostatečnou podporu neposkytli.

Dalším zajímavým tématem je přístup školy k absenci žáků a neplnění školních povinností v době distanční výuky, který jsme již přiblížili výše v této kapitole u porovnání případů Viktora a Michala. Na začátku koronavirové pandemie školy musely rychle reagovat na nově vzniklou situaci a vytvořit fungující strategii vzdělávání na dálku, proto není divu, že zpočátku nebyla pravidla výuky dostatečně jasně stanovena. Později si však učitelé osvojili metody dobře fungující při on-line výuce a nastavili pravidla, která žáci museli dodržovat, aby úspěšně absolvovali daný ročník. Právě na případech Viktora a Michala můžeme pozorovat dva odlišné přístupy školy při řešení neomluvených absencí a nedostatečných studijních výsledků – permissivní a restriktivní. Zatímco Viktorovy prohřešky byly školou nakonec omluveny, protože se dle Viktorových slov škola nechtěla problémem příliš zabývat a chtěla situaci co nejrychleji uzavřít, Michal musel přijmout následky zanedbávání školních povinností, v daném ročníku neprospěl a musel ho opakovat. Z rozhovoru s Viktorem vyplynulo, že chlapec si uvědomuje odlišnost přístupu na základní škole a na střední škole, a možná dokonce i to, že ho permissivní přístup základní školy mohl do jisté míry poškodit, protože ho dostatečně nenaučil nést zodpovědnost za své jednání. Na základní škole mu jeho prohřešky procházely. Až na střední škole pochopil, že když se nebude o své setrvání ve škole aktivně snažit, bude vyloučen.

### **Jak se během pobytu v diagnostickém ústavu změnil pohled na vzdělávání u každého z respondentů?**

Všichni dotazovaní chlapci shodně uvedli, že si v diagnostickém ústavu uvědomili potřebnost vzdělání a že jsou odhodláni v budoucnu pokračovat ve studiu, někteří dokonce litují toho, že v minulosti školu zanedbávali nebo z ní odešli. Otázkou zůstává, do jaké míry se jejich pohled na vzdělávání skutečně změnil, a do jaké míry jde o účelové chování. Na začátku pobytu jsou chlapci zpravidla seznámeni s podmínkami, jež musí splnit, aby jim

mohla být zrušena ústavní výchova a byli propuštěni z diagnostického ústavu – jednou z podmínek bývá právě škola, případně práce. V průběhu pobytu v diagnostickém ústavu jsou klienti ke studiu soustavně motivováni pracovníky, proto musíme vzít v úvahu možnost, že chlapci pouze přistoupili na „pravidla hry“ ústavu, a po odchodu zpět do domácího prostředí jejich motivace ke studiu může vyhasínat.

Chlapci nicméně dokáží sami reflektovat, proč je vzdělání důležité a jaké benefity jim může přinést v pracovním životě – uvádějí zejména možnost lepšího pracovního uplatnění a platového ohodnocení. Dalším z důvodů, proč se chtějí vyučit/vystudovat, je u některých chlapců snaha vyrovnat se ostatním rodinným příslušníkům, např. Zdeněk i Lukáš uvedli, že nechtějí být v rodině jediní bez vzdělání, bylo by to pro ně zahanbující.

### **Jaké podmínky vytváří diagnostický ústav pro podporu setrvání klientů ve vzdělávání?**

Zdá se, že chlapci díky režimu v diagnostickém ústavu a díky motivaci ze strany zaměstnanců začali během pobytu považovat středoškolské vzdělání za něco, co je pro spokojený a úspěšný život důležité. Diagnostický ústav jim poskytuje potřebné vedení a poradenství v oblasti vzdělávání, a tak je pro chlapce jednodušší se zorientovat v možnostech, vybrat si vhodný obor a podat přihlášku.

Pozitivní vliv má na chlapce jistě i způsob výuky v diagnostickém ústavu, díky kterému zažívají více školního úspěchu. Všichni dotazovaní chlapci se shodují, že výuka v diagnostickém ústavu jim vyhovuje zejména proto, že je zajímavá, ctí individuální potřeby žáků, poskytuje každému dostatek času a prostoru, je hodnocena snaha a ne vědomosti/výsledky (neudělují se známky, ale body za snahu a chování) a učitel se díky menší skupině může každému více věnovat.

Takový přístup sice chlapcům zvyšuje sebevědomí, od studia na střední škole se však liší, navíc docházka do školy v diagnostickém ústavu je povinná a kontrolovaná, zatímco vzdělávání na střední škole leží více na osobní zodpovědnosti žáka, případně jeho rodičů. Zdá se, že tento fakt si někteří chlapci do jisté míry uvědomují, například Viktor reflektuje, že studium na střední škole není automatické a vyžaduje jistou snahu, jinak hrozí vyloučení.

## 7.1 Shrnutí výsledků a diskuse

Příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu, zjištěné v tomto výzkumu (viz kapitola 7, tab. č. 4), jsou v souladu s obvyklými příčinami uvedenými v dosavadních výzkumech (např. Bubíková et al., 2006; Hloušková, 2014, Trhlíková, 2012, 2013, 2015). U všech respondentů se jedná o souhru několika dlouhodobě působících faktorů, je však nutné zdůraznit, že respondenti netvoří homogenní skupinu, ačkoli se jejich příběhy v některých aspektech shodují. Výrazným společným rysem a zároveň jedním z faktorů zvyšujících riziko předčasného odchodu ze vzdělávání u klientů diagnostického ústavu jsou problematické rodinné podmínky, v nichž chlapci vyrůstali (např. dysfunkčnost rodiny, nezaměstnanost rodičů, tíživá finanční situace rodiny, nezáměr o dítě, nepodnětné prostředí, nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání, nevhodné zázemí ke studiu atd.). Další příčiny se individuálně liší, mezi signifikantní bychom zařadili např. alkoholovou nebo drogovou závislost, snahu/nutnost se osamostatnit, malou školní úspěšnost nebo nedostatečný zájem o vzdělání.

Vzhledem k událostem posledních let byla v tomto výzkumu zjištěna další příčina předčasných odchodů ze vzdělávání – tou je distanční výuka během koronavirové pandemie, která se žáků dotkla v letech 2020 a 2021. Z výzkumu vyplynulo, že právě v době distanční výuky eskalovaly problémy nadpoloviční většiny respondentů, a kdyby k distanční výuce nedošlo, pravděpodobně by jejich vzdělávání na základní škole mělo hladší průběh. Fenomén nezvládnutí studia během distanční výuky (tzn. během náhle se objevivší situace, s níž se předem nedalo počítat) může být studován z pohledu teorie životní dráhy (life course theory), která poukazuje na „vzájemnou provázanost událostí či stavů, kterými jedinec v životě postupně prochází. (...) Životní události a situace jsou ovlivněny nejen individuálními a strukturními faktory, ale i událostmi nebo situacemi, které jim předcházely“ (Chaloupková, 2009, s. 11). Z výpovědí respondentů je patrné, že k dlouhotrvajícím faktorům, které postupně směřovaly k předčasnému odchodu ze vzdělávání, se náhle přidal jeden nový faktor (distanční výuka), který zásadně ovlivnil průběh jejich vzdělávací dráhy.

U klientů diagnostického ústavu jsme zjistili rysy falling out faktoru (Watt & Roessingh, 1994). Falling out popisuje situaci, kdy žák dlouhodobě nevykazuje akademický pokrok (tzn. má nízkou školní úspěšnost), postupně ztrácí motivaci k dalším snahám, stane se vůči škole apatickým a vzdělání pro něj ztratí hodnotu, takže už nevidí důvod v jeho dokončení. S tím následně souvisí zvýšená absence ve škole a zanedbávání školních

povinností. Vzhledem k tomu, že kognitivními schopnostmi se většina respondentů podle psychologického vyšetření pohybuje na úrovni průměru/podprůměru (dva z chlapců až na pomezí lehké mentální retardace), je logické, že jejich školní úspěšnost je nižší. Otázkou je, zda by při vyšší míře pedagogické i rodičovské podpory v minulosti chlapci nyní vykazovali lepší studijní výsledky a celkově i vyšší úroveň znalostí a kognitivních schopností. V tomto cyklu je těžké rozlišit, zda školní neúspěch je příčinou absence a neplnění školních povinností, nebo naopak zvýšená absence a neplnění školních povinností je příčinou školního neúspěchu. Každopádně je jasné, že jakmile se žák do tohoto kruhu jednou dostane, je pro něj velmi obtížné z něj svépomocí vystoupit a měla by mu být poskytnuta včasná intervence.

V mezipřípadové analýze (viz kapitola 7) jsme v souvislosti s vlivem školy a pedagogických pracovníků na předčasné odchody ze vzdělávání již otevřeli téma odmítavého přístupu učitelů vůči problémovým žákům, který někteří z respondentů popisovali. Otázkou je, proč se učitelé k žákům tímto způsobem chovají a jaký vliv má tento odmítavý přístup na žáka. Je možné, že učitele nenaplňuje vynakládat zvýšené úsilí na vzdělávání žáka, který jim připadá méně nadaný, u něhož mají pocit, že by jejich snahy stejně nakonec nevedly k výraznějšímu úspěchu, a který se třeba také projevuje nepříjemným způsobem a působí ve třídě z učitelova pohledu jako rušivý element. Tím ale dávají najevo, že žákovi nedůvěřují, což u dotyčného vede ke snížení sebevědomí a ztrátě motivace. Jak již bylo řečeno v mezipřípadové analýze, takový žák se může začít projevovat kázeňskými prohřešky, čímž na sebe ještě více strhne nelibou pozornost učitele. Učitel potom, místo aby k žákovi přistupoval s pochopením, pokusil se odhalit příčinu jeho potíží a nabídl mu pomoc, přistoupí raději k tlumení nežádoucích projevů žáka prostřednictvím poznámek a kázeňských opatření, čímž ale ještě více prohlubuje negativní pocity dotyčného dítěte vůči škole, které mohou vyústit v předčasný odchod ze vzdělávání.

Z výzkumu vyplynulo, že všichni dotazovaní klienti diagnostického ústavu by se rádi vrátili ke vzdělávání, a to zejména z důvodu vyhlídek na lepší pracovní uplatnění a vyšší plat. Všichni chlapci směřují do učebních oborů (např. kuchař-číšník, zedník, zámečnick). Ze způsobu, jakým o učebních oborech mluví, se zdá, že mírně přeceňují význam tohoto typu vzdělání (např. Lukáš, který uvažuje o oboru zedník, v rozhovoru uvedl, že s výučním listem může dělat skoro cokoli, nebo Denis, který byl v 1. ročníku vyloučen z učebního oboru malířské a natěračské práce, řekl, že úklid ulic je pod jeho úroveň, a měli by ho dělat ti, kteří nikdy na žádném učilišti nebyli). Na základě celkového pocitu z rozhovorů se domníváme,

že chlapci vnímají učební obor jako jedinou možnou cestu (neuvažují nad jakýmkoli jiným typem střední školy), a že získání výučního listu je klienty diagnostického ústavu považováno za poměrně prestižní záležitost.

Ačkoli nyní chlapci vyjadřují své odhodlání vrátit se ke vzdělávání, a je patrné, že diagnostický ústav na ně má v tomto ohledu pozitivní vliv, není možné předvídat, jestli se svého rozhodnutí budou držet i po odchodu ze zařízení. Jistě by bylo velmi zajímavé provést longitudinální výzkum, který by sledoval vývoj života klientů diagnostického ústavu během několika následujících let. Další výzkum tohoto tématu by mohl být realizován také v diagnostickém ústavu pro dívky, který bude mít jistě svá specifika a pravděpodobně se bude v některých aspektech od chlapeckého lišit.

Považujeme za zajímavé zamyslet se nad způsobem, jakým se chlapci v rozhovorech vyjadřují. Víme, že během pobytu v diagnostickém ústavu chlapci svůj příběh vyprávěli již několikrát, a je znát, že vyprávění je již částečně automatizované (může chvílemi působit odosobněně, neautenticky). Je třeba počítat s tím, že opakovaným vyprávěním může respondent postupně upravovat a zkreslovat některé informace tak, aby se prezentoval v lepším světle. Je také znát tendence chlapců vyhovět požadavkům diagnostického ústavu – do jisté míry mohou být ovlivněni tím, že vědí, co od nich zaměstnanci chtějí slyšet, a v podobném duchu pak mohou odpovídat i při rozhovoru s námi. Proto je důležité formulovat otázky tak, aby nebyly návodné, a aby odpověď na ně nebyla předem jasná. Zároveň je také nutné ověřovat informace prostřednictvím dalších zdrojů. Ovlivněna je i slovní zásoba chlapců. Během rozhovorů jsme si povšimli, že někteří respondenti přebírají termíny používané v diagnostickém ústavu (např. rizikové chování, užívat omamné látky), které v celkovém kontextu chlapcova projevu zní nepřirozeně.

Na závěr je nutné ještě poukázat na možná omezení této studie (viz kapitola 5.6). Jak už vyplývá ze samotné povahy kvalitativního výzkumu, vzhledem ke specifickému výzkumnému prostředí nelze výsledky zobecnit na populaci. Musíme počítat také s tím, že i přes kritický pohled výzkumníka a snahu o maximální objektivitu mohou být některé informace ovlivněny přirozeným sklonem klientů i zaměstnanců ústavu prezentovat spíše své úspěchy a pozitivní aspirace a přikládat menší význam negativním skutečnostem.

## Závěr

Cílem kvalitativního výzkumu popsaného v této práci bylo prozkoumat problematiku předčasných odchodů ze vzdělávání u mládeže v ústavním zařízení, konkrétně v Diagnostickém ústavu pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33, a to formou případové studie. Předčasné odchody ze vzdělávání jsou v posledních dvaceti letech hojně zkoumaným fenoménem jak v České republice, tak v zahraničí, a právě mládež vykazující výchovné problémy, která je umisťována do diagnostických ústavů, je rizikem předčasného odchodu ze vzdělávání ohrožena ve zvýšené míře.

Výzkumným vzorkem v této studii bylo šest chlapců ve věku 15–17 let. Ze zkoumání vyplynulo, že problémy se vzděláváním u této specifické skupiny mládeže pramení především z dysfunkčního rodinného prostředí, v němž respondenti vyrůstali, a také z jejich individuálních charakteristik, jako je zejména nižší úroveň kognitivních schopností. Zajímavým poznatkem je, že vzdělávací dráhu nadpoloviční většiny dotazovaných chlapců zásadním způsobem ovlivnila koronavirová pandemie, resp. s ní spojený přechod na distanční výuku, který chlapci z různých důvodů nezvládli. Přístup škol a pedagogických pracovníků ke vzniklým vzdělávacím i kázeňským problémům chlapců se mezipřípadově lišil, některým respondentům se dostalo větší podpory než jiným, v některých případech byla škola k chlapcům tolerantní, v jiných ne.

Během pobytu v diagnostickém ústavu se u všech respondentů zlepšil celkový přístup ke škole a vzdělání. Chlapci si na výuce v diagnostickém ústavu chválí zejména individuální přístup učitele a ohled na vzdělávací potřeby každého jedince, malý počet žáků ve třídě, hodnocení spíše snahy než vědomostí, dostatek času na vypracování úkolů a zajímavost výuky. Z šetření vyplynulo, že pobyt v diagnostickém ústavu má pozitivní vliv na sebevědomí chlapců a motivuje je k pokračování ve vzdělávání. Všichni respondenti cílí k oborům středního vzdělání s výučním listem.



## Seznam použitých zkratek

CAN	Child abuse and neglect (syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte)
DDÚ	Dětský diagnostický ústav
DÚM	Diagnostický ústav pro mládež
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
TB	Tréninkový byt
THC	Tetrahydrokanabinol (psychoaktivní látka nacházející se v konopí)
VS	Výchovná skupina
ZŠ	Základní škola

## Seznam použitých informačních zdrojů

Bubíková, M., Úlovcová, H., Viceníková, T., & Hytřha, P. (2006). *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: Rozsah, problémy, příčiny a možnosti prevence*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. (2018). *Školní vzdělávací program*. <http://dius.cz/wp-content/uploads/2019/04/%C5%A0VP.pdf>

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. (2018). *Vnitřní řád DÚM*. <https://drive.google.com/file/d/1qbJK2DNqxOTxFFHj4gg0teL4UFhFBmIN/view>

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. (2018). *Vnitřní řád VS Vratislavova*. <http://dius.cz/wp-content/uploads/2019/02/Vnit%C5%99n%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-Vratislavka.pdf>

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. (2019). *Vnitřní řád TB Věšínova*. <http://dius.cz/wp-content/uploads/2019/02/Vnit%C5%99n%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-V%C4%9B%C5%A1%C3%ADnka.pdf>

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. (2022). *Preventivní program 2022–2023*. <https://drive.google.com/file/d/1ynBnuN8QJIfBreVsJMnaqJD9Rnh6IAfD/view>

Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33. <http://dius.cz/>

Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? *A comparative analysis of seven nationally representative studies*. *SAGE Open*, 3(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>

Drulák, P., Kořan, M., Karlas, J., Beneš, V., Tulmets, E., Střítecký, V., ... Braun, M. (2008). *Jak zkoumat politiku*. Praha: Portál.

Eurostat (2022). *Early leavers from education and training*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training#Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training\\_.E2.80.93\\_today\\_and\\_a\\_historical\\_comparison](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison)

Eurostat (2023). *Early leavers from education and training by sex*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg\\_04\\_10/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en)

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall09-Jeremy-Finn-Withdrawing.pdf>

Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika, edukace a rozvoj osob se somatickým, psychických a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.

Chaloupková, J. (2009). Rodinné a pracovní dráhy mladých: holistická perspektiva. *Sociologické studie / Sociological Studies*, 9(7). Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Mezinárodní klasifikace nemocí (1992). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10* (3. vyd.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Musilová, M. (2003). *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: UPOL.

Pilař, J. (2004). Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In: *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*, 307–320. Praha: Themis.

SocioFactor s.r.o. (2014). *Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. <https://www.knihovnanrp.cz/publikace/system/analyza-site-sluzeb-pro-praci-s-rodinami-a-detmi/>

Straková, J., Soukup, P., & Simonová, J. (2020). Validizace konceptu akademické marnosti v českém středním vzdělávání. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 56(5), 599-617. <https://doi.org/10.13060/csr.2020.042>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.

Tillner, J. (2013). Zpráva o předčasných odchodech ze vzdělávání. *Přehled opatření a příklady dobrých praxí v zahraničí a v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Trhlíková, J. (2012). *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Trhlíková, J. (2015). *Prevence a intervence předčasných odchodů ze středních škol: příručka opatření*. Praha: NÚV.

Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese: Poruchy chování v dětském věku a dospívání*. Metodický portál RVP.CZ: Články. <https://clanky.rvp.cz/clanek/16475/PSYCHOPATOLOGIE-PRO-POMAHAJICI-PROFESE-PORUCHY-CHOVANI-V-DETSKEM-VEKU-A-DOSPIVANI.html>

Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I.* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.

Watt, D., & Roessingh, H. (1994). Some you win, most you lose: Tracking ESL dropout in high school (1988-1993). *English Quarterly*, 26, 5-7.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (2002). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže (2003). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (1999). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 94/1963 Sb., zákon o rodině (1963). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94>

Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád (1963). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>