

Předčasné odchody z maturitních oborů českých středních škol: Analýza využitelnosti syntetizované typologie v českém kontextu

Petr Gal

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Studie se zaměřuje na typy předčasných odchodů z maturitních oborů českých středních škol a jejich srovnání se syntetizovanou typologií, která vychází ze zahraničních výzkumů. Cílem studie bylo zjistit: 1) jaké typy předčasných odchodů z maturitních oborů lze ve výpovědích českých žáků identifikovat a 2) jak se tyto typy shodují s pěti významnými kategoriemi předčasných odchodů syntetizovanými ze zahraničních typologií. Pomocí interpretativní fenomenologické analýzy zkušeností osmi respondentů byly identifikovány čtyři typy předčasných odchodů: neúspěšní, znevýhodnění, odpojení a nepřizpůsobiví. Žádný z respondentů nespadal do páté kategorie (tiší). Zjištění naznačují, že se v českém kontextu výrazně projevuje selhávání středoškolačků s původně vysokou školní angažovaností, což může poukazovat na nedostatečnou systémovou podporu pro ohrožené žáky. Ačkoli jsou charakteristiky jednotlivých typů podobné těm, které byly identifikovány v zahraničních výzkumech, český kontext přináší specifické rozdíly, jako je například vysoký podíl neúspěšných žáků, kteří se přesto pokoušejí získat vzdělání jinou cestou. Tyto specifické kontextové aspekty hrají v českém prostředí důležitou roli, zejména v souvislosti s chybějícími intervenčními programy. Výzkum poskytuje podněty pro další studie a intervence zaměřené na snižování předčasných odchodů ze vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: předčasný odchod ze vzdělávání, typologie, střední škola, maturita, interpretativní fenomenologická analýza

Early School Leaving from Czech Upper Secondary Schools: An Analysis of the Applicability of a Synthesized Typology in the Czech Context

Abstract: The study focuses on the types of early school leaving from upper secondary school programs in the Czech Republic and compares them with a synthesized typology derived from international research. The study aimed to determine 1) what types of early school leaving can be identified in the accounts of Czech students and 2) how these types correspond with the five significant categories of early school leaving synthesized from international typologies. Through interpretative phenomenological analysis of the experiences of eight respondents, four types of early school leaving were identified: unsuccessful, disadvantaged, disengaged, and maladjusted. None of the respondents fell into the fifth category (quiet). The findings suggest that in the Czech context, a significant issue is the failure of students who initially demonstrated high levels of school engagement, which may indicate insufficient systemic support for at-risk students. While the characteristics of each type are similar to those identified in international research, the Czech context reveals specific differences, such as a high proportion of unsuccessful students who nevertheless attempt to pursue education through alternative means. These contextual aspects play a crucial role in the Czech environment, particularly concerning the lack of effective intervention

- 6 programs. The research provides insights for further studies and interventions aimed at reducing early school leaving in the Czech Republic.

Keywords: early school leaving, typologies, upper secondary school, matura exam, interpretative phenomenological analysis

Předčasné odchody ze vzdělávání (*early school leaving*; dále ESL) jsou významným tématem všech vzdělávacích systémů. Ve většině zemí OECD je totiž absolvování vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3) považováno za minimální žádoucí úroveň vzdělání. Dle definice OECD (Cserekye, 2008; OECD, 2012) považujeme za ESL ukončení školní docházky bez získání vyššího sekundárního vzdělání, nositelé tohoto jevu jsou označováni jako *early school leavers*. Jedná se o jedince, kteří dosáhli maximálně nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a dále se nevzdělávají (Lamb et al., 2011).¹

Přestože se Česká republika v rámci Evropské unie tradičně řadí k zemím s nízkou mírou ESL (Praag et al., 2018), patří spolu s Bulharskem, Maďarskem a Slovenskem mezi jediné unijní členy, u nichž po přijetí strategie Evropa 2020² vzrostla četnost předčasných odchodů ze středoškolského vzdělávání. Zatímco podíl ESL dosahoval v Česku podle měření Eurostatu (2020; 2023) v prvním roce zavedení tzv. státní maturity (2011) 4,9 %, v roce 2014 vzrostl na 5,5 % a roku 2019 na 6,7 %. Po vrcholu v roce 2020, kdy míra ESL dosáhla 7,6 %, poklesla o dva roky později na 6,2 %.³ Česká republika však stále nedosahuje národního cíle, kterým je snížení ESL pod 5,5 % (Trhlíková, 2023). Trhlíková (2013) upozorňuje, že tato skutečnost nepřímo ovlivňuje celou českou společnost, neboť s sebou přináší zvyšující se nároky na sociální dávky i riziko rozšiřování sociálněpatologických jevů.

Výzkumy napříč státy (např. De Witte et al., 2013; Lamb et al., 2011) ukazují, že žáci, kteří nedosáhnou vyššího sekundárního vzdělání, zůstávají oproti jeho absolventům častěji nezaměstnaní, dosahují nižšího platu a ekonomického kapitálu (Rumberger & Lamb, 2003) nebo v důsledku rychlého technologického rozvoje bývají jako nekalifikovaní zaměstnanci vytlačováni do marginalizovaných profesí (Szabó, 2018). Děti, jejichž rodiče předčasně opustili střední školu, dosahují výrazně častěji horších vzdělávacích, zdravotních a ekonomických výsledků než děti úspěšných absolventů (McDermott et al., 2018; Owens, 2004). Mezigenerační reprodukce těchto negativních efektů (Simonová, 2009; 2011) a závislost studijních úspěchů českých

¹ V českém kontextu bývají pod tento termín zahrnováni žáci, kteří po základní škole ve studiu nepokračují, i ti, kteří po základní škole začali studovat na vybraném typu střední školy, ale studium nedokončili (Hloušková, 2014).

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

³ Ačkoli se jednalo o čtvrtý nejvyšší nárůst mezi zeměmi Evropské unie, Česká republika stále spadá do první třetiny unijních zemí s nejnižší mírou ESL.

žáků na rodinném zázemí představují dlouhodobý problém českého vzdělávacího systému (např. Straková, 2009).

V českém prostředí nebylo v minulosti věnováno mnoho pozornosti tomu, jak jedinci, kteří předčasně ukončili středoškolské studium, nahlízejí a vysvětlují tento proces. Za „průkopnickou“ práci lze označit studii Hlouškové (2014), v níž autorka reflektovala příčiny a následky ESL u respondentů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání. Další výzkumníci (Šlapalová & Hlad'o, 2020) zaměřili pozornost na absen-térství žáků, které je významným prediktorem ESL. Rostoucí zájem o porozumění okolnostem studijní neúspěšnosti v maturitních oborech dokládá také grantová podpora výzkumného projektu *Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek – DRAMA* (např. Hloušková et al., 2023; Novotný et al., 2023) ze strany MŠMT.⁴

Tento text prezentuje jeden z výsledků disertačního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat využitelnost syntetizované typologie předčasných odchodů ze vzdělávání v kontextu českých středních škol. Studie se zaměřuje na identifikaci typů předčasných odchodů z maturitních oborů a jejich porovnání s kategoriemi odvozenými ze zahraničních výzkumů. Respondenty jsou neúspěšní žáci maturitních oborů, kteří ze vzdělávání odešli v průběhu studia, i ti, kteří neuspěli v jeho poslední fázi – u maturitní zkoušky. Ve shodě se zahraničními výzkumníky (Archambault et al., 2022; Dupéré et al., 2015) nahlížím předčasný odchod ze vzdělávání jako důsledek déletrvajícího procesu, potažmo sledu událostí (McDermott et al., 2017).

1 Kontext studie

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

Jednotlivé obory středního školství v České republice jsou členěny podle nařízení vlády č. 211/2010 Sb. (2010) do soustavy oborů vzdělání, která odráží dosažené kategorie vzdělání. Tyto kategorie zahrnují střední vzdělání bez výučního listu (ka-tegorie C a J), střední vzdělání s výučním listem (kategorie E a H), úplné střední všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie K – gymnázia), úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou (L/0), úplné střední odborné vzdělání s maturitou (kategorie M – bez vyučení) a vyšší odborné vzdělání v konzer-

⁴ Projekt byl řešen Ústavem pedagogických věd FF MU.

8 vatoři, v jehož rámci mohou žáci skládat maturitní zkoušku (kategorie P).⁵ Absolventi tříletých učňovských oborů mohou získat maturitní vzdělání v navazujícím dvouletém nástavbovém studiu (kategorie L/5). Ve své práci se zaměřuji na problematiku předčasných odchodů ze vzdělávání ve všech oborech, jejichž součástí je maturitní zkouška (kategorie K, L/0, L/5, M, P).

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

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

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

Absolventi SOU získávají výuční list nebo obdobnou kvalifikaci. Pokud chtějí pokračovat v terciárním vzdělávání, musí absolvovat další dva roky nástavbového studia. V praxi však do něj nastupuje pouze malá část absolventů učebních obo-

⁵ Pakliže žák úspěšně dokončí celý studijní cyklus konzervatoře, dosáhne vyššího odborného vzdělání a obdrží titul diplomovaný specialista (DiS.).

rů⁶ a úspěšně jej dokončuje méně než polovina žáků (ČŠI, 2023; Trhlíková, 2019). Pozoruhodnou skutečností je fakt, že významná část žáků nástavbových oborů po přihlášení se k maturitní zkoušce svého studia zanechá (ČŠI, 2023).⁷ Zdá se tedy, že české odborné vzdělávání je pro některé žáky slepou vzdělávací trajektorií.

2 Typologie předčasných odchodů

Po dlouhou dobu byli žáci, kteří předčasně ukončují školní docházku, vnímáni jako homogenní skupina s podobnými charakteristikami (Bowers & Sprott, 2012b). Tento pohled narušila na konci devadesátých let 20. století studie Kronicka a Hargise (1998), která poukázala na existenci různých typů ESL spojených se specifickými individuálními charakteristikami. Výzkum Janosze et al. (2000) tato zjištění na přelomu tisíciletí potvrdil. Přehled aktuálních poznatků o kategoriích předčasných odchodů ze středních škol jsem se pokusil sumarizovat v přehledové studii (Gal, 2023), jejímž výsledkem bylo vytvoření syntetizované typologie ESL z dostupných zahraničních výzkumů.

Tvůrci analyzovaných typologií vycházeli při vysvětlování příčin a průběhu ESL z několika teoretických konceptů: teorie ekologických systémů (Bronfenbrenner & Morris, 2007); perspektivy push/pull (Bradley & Renzulli, 2011); integrativního stresového procesu (Dupéré et al., 2015); konceptu habitu, kapitálu a pole (Bourdieu, 1985); teorie sebeurčení (Deci & Ryan, 1985). Tyto teorie lze rozdělit podle toho, zda předčasné odchody vnímají jako důsledek dlouhodobě působících faktorů, nebo jako následek náhlých životních změn („bodů obratu/zlomu“). Teorie ekologických systémů analyzuje vliv dlouhodobých interakcí mezi jednotlivcem a jeho prostředím, jako jsou rodina, škola a vrstevníci, na rozhodnutí ukončit studium. Perspektiva push/pull rovněž pracuje s dlouhodobými vlivy, ale zaměřuje se konkrétně na „push“ (přitahující) a „pull“ (odpužující) faktory, které ovlivňují, zda žák zůstane ve škole, či ji opustí. Na druhé straně, teorie sebeurčení a integrativního stresového procesu zdůrazňují aktuální životní změny, např. změny v rodině, sociální nestabilitu nebo zdravotní problémy, které mohou působit jako spouštěče ESL. Koncept habitu, kapitálu a pole (Bourdieu, 1985) integruje dlouhodobé i aktuální faktory, přičemž upozorňuje na „dědičnost“ vzdělávacích ne/úspěchů a vliv socioekonomického zázemí na školní angažovanost žáků. Různé teorie se také liší tím, na které charakteristiky ESL kladou důraz při kategorizaci. Například teorie ekologických systémů a perspektiva push/pull se zaměřují na školní prostředí (např. nepřizpůsobení chování, školní angažova-

⁶ To dokládají data ČŠI (2023), podle nichž v letech 2020–2023 studovalo (třiletá) odborná učiliště asi 21 % žáků, zatímco (dvouleté) nástavbové (maturitní) obory navštěvovala asi 3 % žáků ve středním vzdělávání.

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

10 nost) a jeho vliv na dlouhodobé procesy odpoutávání se od vzdělávání. Naproti tomu teorie sebeurčení zdůrazňuje individuální pohled žáků na své potřeby a frustraci pramenící z jejich nenaplnování ve škole. Integrativní stresový proces propojuje aktuální životní události s dlouhodobými důsledky na vzdělávací dráhu. Tento teoretický rámec umožňuje nejen pochopení příčin ESL, ale také zpřesnění charakteristik použitých ke kategorizaci jednotlivých typů, jako jsou například školní výsledky, problémy s chováním, pocíťovaná smysluplnost studia a další. V závislosti na tom se lišily i charakteristiky použité ke kategorizaci jednotlivých typů ESL. Někteří výzkumníci (mj. Janosz et al., 2000) sledovali pouze dimenze spjaté se školním prostředím (nepřízpůsobení chování, odhodlání, studijní úspěch), jiní zkoumali kombinace faktorů souvisejících se zkušenostmi žáků se vzděláváním, emočním a duševním wellbeingem a chováním (Bowers et al., 2012; Fortin et al., 2006), v některých případech cílili primárně na rodinné zázemí (McDermott et al., 2017, 2018; Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020; Ogresta et al., 2021).

Jako vlivný koncept využívaný pro analýzu školních aspektů souvisejících s předčasnými odchody byla v literatuře opakovaně zmiňována teorie školní angažovanosti žáků (*student engagement*; Christenson & Thurlow, 2004). Školní angažovanost je strukturována do tří dimenzí: afektivní, behaviorální a kognitivní. Afektivní angažovanost, zahrnující postoje a emoce žáků vůči škole, se váže k perspektivě push/pull (Bradley & Renzulli, 2011), která popisuje, jak pozitivní nebo negativní postoje ovlivňují udržení ve škole či odchod. Behaviorální angažovanost se týká aktivní účasti žáků v procesu vzdělávání, včetně docházky do školy, dodržování pravidel, kázně a zapojení do školních aktivit. Kognitivní angažovanost, zahrnující školní výsledky, úsilí při přípravě do školy, kognitivní strategie a vnímanou hodnotu vzdělávání, je propojena s teorií sebeurčení (Deci & Ryan, 1985). Tato teorie zdůrazňuje, že žáci, jejichž potřeby autonomie, kompetence a sounáležitosti nejsou ve škole naplňovány, mohou být méně motivováni k zapojení do výuky. Tyto dimenze jsou vzájemně propojeny a přispívají k celkové úrovni angažovanosti ve škole (Archambault et al., 2019; Archambault et al., 2022). Analyzované studie (např. Bowers et al., 2012; Lamote et al., 2013; Rumberger, 2011) potvrzují, že ESL nelze vysvětlit jediným faktorem, ale spíše kombinací dimenzí školní angažovanosti, které jsou propojeny s širšími sociálními a psychologickými kontexty. Syntetizovanou typologií tvoří těchto pět signifikantních, napříč analyzovanými studiemi opakujících se a vzájemně odlišitelných typů:

Neúspěšní. Nejvýznamnější příčinou ESL těchto žáků jsou špatné školní výsledky a s tím spojená neschopnost splnit nároky školy (Janosz et al., 2000). Přestože jde o očekávatelnou kauzalitu, ne všichni výzkumníci identifikují neúspěšné jako svébytný typ. Kvantitativní výzkumy velkých datových vzorků (Bowers & Sprout, 2012a; McDermott et al., 2018) však ukazují, že opakování ročníku (především v důsledku slabého prospěchu) je poměrně přesným prediktorem ESL.

Znevýhodnění. Vzdělávací dráhy těchto žáků narušují tzv. body zlomu. Jedná se o vysoce stresující životní události, jako jsou například závažné somatické a psychické obtíže (Fortin et al., 2006), potřeba začít pracovat kvůli finanční tísní, nutnost

pečovat o blízkého (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) nebo diskriminace⁸ na základě rasy, etnické příslušnosti apod. (Pikkarainen et al., 2021). Důsledky takto nepříznivé životní události žáky, kteří se svým prospěchem a chováním dosud nevymykali průměru (Fortin et al., 2006), značně znevýhodní v procesu vzdělávání. Zpravidla u nich nastává zhoršení prospěchu, klesá školní angažovanost, objevují se problémy s chováním, konzumací návykových látek a další obtíže, jež žáky postupně vytlačí ze vzdělávání.

Odpojení. Charakteristickým rysem skupiny je nízká školní angažovanost. Odpojení nemají rádi školu, vzdělání přisuzují malou hodnotu, ve výuce často absentují, protože v ní nevidí přínos pro naplnění svých životních cílů (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Jejich odchod proto bývá očekáván. Podle Pikkarainenové et al. (2021) může být ESL u části těchto žáků reakcí na jejich dlouhodobé odmítání ze strany učitelů a spolužáků, s nímž se ve školním prostředí setkávají především jedinci pocházející ze socioekonomicky znevýhodněných rodin. Snaha vymanit se z nepřátelského prostředí tak vede k jejich postupnému odpoutávání se od školy, jehož důsledkem je ESL.

Nepřizpůsobiví. S předchozím typem sdílejí nízkou školní angažovanost, jejich zásadní charakteristikou však je delikventní chování (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Nepřizpůsobiví porušují normy ve škole (šikana, konflikty s učiteli a spolužáky, nerespektování pravidel) i mimo ni (vandalismus, krádeže). Kvůli absenteřství, problémům s chováním a nedostatečnému prospěchu často opakují ročník (McDermott et al., 2017). Ogrestaová et al. (2021) označují zmíněné příčiny ESL za interní, v důsledku čehož nejsou intervenční programy u těchto žáků příliš účinné.

Tiší. Tento typ sdílí mnoho charakteristik s úspěšnými absolventy. Přesné příčiny odchodu tichých nejsou přesvědčivě doloženy, neboť výzkumy dosud identifikovaly jen málo ukazatelů, pomocí nichž by bylo možné alespoň částečně jejich ESL vysvětlit. Z tohoto důvodu bývá odchod tichých nečekaný. Do této skupiny spadalo ve výzkumech nejvíce žáků – třetina (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000) až polovina (Bowers & Sprott, 2012b; McDermott et al., 2017). Oprávněně proto lze pochybovat o analytické využitelnosti tohoto typu. Citovaní výzkumníci totiž do této kategorie často zařazovali respondenty, kteří nevykazovali výraznou definiční charakteristiku, a jedná se tak o jakousi „zbytkovou“ kategorii.⁹

⁸ Ačkoli je diskriminace „dlouhodobou skutečností“, vysvětlují Pikkarainenová et al. (2021) její zařazení mezi „zlomové události“ tím, že dopady diskriminace se ve vzdělávací dráze často projevují prostřednictvím náhlých událostí, např. špatného zacházení v konkrétní situaci, znevýhodňujícího rozhodnutí nebo momentu, kdy si žák uvědomí, že jeho úsilí nebude spravedlivě oceněno. Právě takové okamžiky lze dle autorů považovat za body zlomu vedoucí k postupnému odklonu od vzdělávání. Na rozdíl od diskriminovaných žáků čelí, dle autorů, žáci ze socioekonomicky znevýhodněných rodin spíše dlouhodobému tlaku způsobenému nedostatkem zdrojů a podpory, který se odráží v jejich nízké školní angažovanosti (a jejich předčasný odchod je tak spíše důsledkem kumulativního působení faktorů, jakými jsou nedostatečné zázemí pro vzdělávání, finanční problémy atd.).

⁹ Za tuto relevantní připomínku děkuji recenzentovi textu.

3 Metodologie

Cílem studie bylo zjistit, jaké typy předčasných odchodů z maturitních oborů lze ve výpovědích českých žáků identifikovat a jak se tyto typy shodují s pěti signifikantními kategoriemi předčasných odchodů syntetizovanými ze zahraničních typologií. Metodou tvorby dat byla interpretativní fenomenologická analýza (IPA), kterou v polovině devadesátých let 20. století vytvořil britský psycholog Jonathan A. Smith pro potřeby kvalitativní analýzy fenoménů zkoumaných v psychologii zdraví (Smith, 1996) a kterou dodnes rozvíjí pro potřeby dalších oborů. Při získávání a zpracovávání dat vycházím především z manuálu IPA (Smith et al., 2009).

Jednou z implikací kvalitativního výzkumu je možnost vytváření nových typologií či revidování těch stávajících (Drulák, 2008, s. 20). Díky tomu můžeme ve zkoumané realitě nalézt nové struktury, popsat opakující se charakteristiky a propojit získané poznatky s existujícími koncepcemi. IPA jako komplexní výzkumná metoda poskytuje nástroje a postupy pro získávání, analýzu i interpretaci dat. Dle doporučení jejího autora (Larkin et al., 2006) jsem se zaměřil na menší počet participantů dobře reprezentujících daný fenomén. Smyslem IPA je totiž proniknout do jejich žitého světa a co nejpřesněji porozumět, jaký subjektivní význam své zkušenosti dávají, jak ji „zesmyslňují“. Rozsáhlý výzkumný vzorek dosažení tohoto cíle ztěžuje, neboť zpracování každého případu bývá vzhledem k množství fází analýzy, specifickému postupu a nutnosti hlubokého se ponoření do výpovědí při jejich opakovaném čtení časově náročné. Proto je vhodnější využít menší, ale na data bohatý, vzorek (Smith et al., 2009).¹⁰ Jelikož respondenty považuji v kontextu zkoumaného fenoménu za odborníky ve vztahu k jejich zkušenosti, vycházím především z konstruktivistického přístupu, který předpokládá, že realita je „specificky a lokálně konstruovaná a po formální i obsahové stránce závislá na individuální osobě nebo skupině lidí“ (Gulová & Šíp, 2013, s. 122). Výzkumná zjištění vnímám jako individuální, nikoli však izolované, příběhy, jejichž propojením se snažím z jedinečného vyvodit obecnější zjištění (Smith et al., 2009).

3.1 Výzkumný vzorek

Vzhledem k předpokládané obtížné dostupnosti respondentů-žáků, kterou jako reálný problém naznačil již předvýzkum, jsem pro spolupráci oslovil pedagogické pracovníky (učitele, ředitele, lektory neziskových organizací) a další spolupracovníky¹¹ s prosbou o vytipování potenciálních účastníků výzkumu. Spolupracovníci mi po souhlasu oslovených žáků na ně předali kontakt (telefon, e-mail). Účelovým výběrem jsem získal šestnáct možných informantů, kterým jsem poskytl podrobné informace o povaze výzkumu a zodpověděl jejich otázky.

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

¹¹ Jednalo se o osoby, které patří mezi mé známé, či mi byly doporučeny školitelem.

V této fázi jsem narazil na neochotu části informantů zapojit se do výzkumu. Buď jednostranně přerušili komunikaci, či účast odmítli s vysvětlením, že se o tomto pro ně choulostivém tématu nechtějí bavit. Tento postoj není vzhledem k citlivosti tématu překvapivý, jak upozorňují další výzkumníci (např. Novotný et al., 2023, s. 8). Při domlouvání rozhovorů nebyla většina respondentů příliš komunikativní – bylo třeba jim opakovaně psát, mírnit jejich obavy z pro ně neznámé zkušenosti, a domluva setkání proto někdy probíhala i týdny. S devíti respondenty, kteří nakonec potvrdili svůj zájem o účast ve studii, jsem domluvil setkání.¹² U některých z nich jsem si nebyl jistý, zda dorazí na místo schůzky. Všichni však dorazili a spolupracovali i v dalších fázích výzkumu.

Všichni respondenti byli občany České republiky se zkušeností z českých středních škol. Jediným respondentem minoritního (v tomto případě romského) původu byl Jiří.¹³ Data jsem s přestávkami (způsobenými pandemií covidu-19) sbíral od července 2020 do května 2022. Během této doby se mi podařilo zmapovat osm případů, jejichž základní charakteristiky (platné v době výzkumu) zobrazuje tabulka 1.

Jeden případ jsem kvůli nesplnění kritérií vyřadil (během setkání se ukázalo, že žák neodešel z maturitního oboru, ale přestoupil na jiný maturitní obor), a není proto v tabulce zařazen. Dvě respondentky, Gabriela a Iva, měly v době výzkumu „pouze“ přerušené vzdělávání. Obě však deklarovaly, že jde o formalitu (návrh na přerušování studia zpravidla vzešel ze strany školy), a návrat ke studiu odmítaly. V době výzkumu tak měli všichni respondenti osobní zkušenost s předčasným odchodem z maturitního oboru.

3.2 Sběr dat a analytický přístup

V úvodu setkání jsem každému respondentovi znovu vysvětlil zaměření výzkumu a jeho smysl. Účastníci byli seznámeni se způsobem zpracování dat, jejich využitím a bylo jim také připomenuto jejich právo z výzkumu kdykoliv odstoupit. Poté podepsali informovaný souhlas, jehož kopii obdrželi.

S každým respondentem jsem provedl polostrukturovaný rozhovor vedený z perspektivy IPA, která stojí na třech pilířích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu¹⁴ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Smith & Osborn, 2003). Jejím cílem je „podrobné zkoumání žité zkušenosti jedince [...] způsobem, při němž aktér tuto zkušenost vyjádří vlastními pojmy“ (Smith et al., 2009, s. 39). Cílem bylo získat detailní a bohatý popis respondentovy zkušenosti v první osobě. V perspektivě IPA by měl být tazatel aktivnější (než u narativního přístupu) a facilitovat odpovědi „na

¹² Většina setkání proběhla osobně, s výjimkou jediného, které se uskutečnilo formou videohovoru během nouzového stavu v únoru 2021 (Hynek).

¹³ Jiří nevnímá, že by jeho etnicita měla přímý vliv na jeho vzdělávací zkušenost nebo na interakce se spolužáky či učiteli. Přesto je důležité mít na paměti, že romští studenti mohou čelit určitým strukturálním překážkám, jako jsou například předsudky, nízká očekávání ze strany učitelů nebo horší přístup k podpůrným opatřením. Tyto faktory však Jiří ve svém rozhovoru explicitně nezmiňuje, a proto není možné určit, do jaké míry jeho etnický původ ovlivnil jeho vzdělávací dráhu.

¹⁴ Podstatou idiografického přístupu je zaměření „na konkrétní jedince, kteří ve svém životě zažívají specifickou situaci nebo událost“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 12).

14 Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

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

Pozn. MZ = maturitní zkouška. Pokud respondent přestoupil na jinou školu, jsou jednotlivé typy škol řazeny chronologicky. Pokud se respondent na danou školu vrátil po přerušení studia, je tato škola v jeho vzdělávací dráze zmíněna dvakrát (případ Františka). V závorkách jsou uvedeny kategorie oboru vzdělávání (H – střední vzdělání s výučním listem, K – úplné střední všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou, L/0 – úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou, L/5 – navazující dvouleté nástavbové studium, M – úplné střední odborné vzdělání s maturitou, P – vyšší odborné vzdělání v konzervatoři) a specifikace důvodu odchodu ze studia. Pokud respondent v době rozhovoru studoval SOU, je tento fakt uveden jako *(studuje)*, pokud SOU úspěšně absolvoval, je tento fakt uveden jako *absolvoval*.

to, co bylo jen naznačeno [...] (např. otázkami typu: Jaký to mělo pro vás význam? Jak jste tomu rozuměla? Jak byste popsala [...]?)“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 39).

Vzhledem k citlivosti tématu jsem věnoval pozornost vytváření klidného prostředí při rozhovoru. Opakoval jsem a varioval otázky a témata vzešlá z rozhovoru tak, abych porozuměl tomu, co a jak respondenti prožívali během studia a při jeho ukončování, a omezil tím možnost, že nevhodně položenou otázkou ovlivním odpověď.

Rozhovory jsem nahrával na diktafon. Každý rozhovor jsem bezprostředně po jeho pořízení doslovně transkriboval s využitím značek zachycujících relevantní neverbální aspekty (důraz, hezitační zvuky, pauzy, smích atd.) dle doporučení Leixové (2003).¹⁵ Jména osob, škol a měst jsem anonymizoval, abych zabránil jejich možné identifikaci. Přepisy rozhovorů jsem poté poslal respondentům ke kontrole a případnému doplnění. Výsledný text jsem přečetl, opatřil prvotními poznámkami a na základě témat, která se v rozhovoru vynořila, jsem revidoval strategii vedení dalšího rozhovoru. Výsledný datový soubor tvoří osm přepisů rozhovorů v průměrném rozsahu 17 NS.¹⁶

IPA klade jisté nároky na výzkumníka, neboť předpokládá pečlivé oddělení myšlenek a nápadů souvisejících s předchozí analýzou. Smith et al. (2009) proto vyzývají výzkumníky, aby kladli důraz na nultou fázi analýzy, v níž mají reflektovat svůj vztah k výzkumnému tématu a motivaci k jeho řešení. To pomáhá zajistit, aby výzkumník „uzávorkoval“ své vlastní zkušenosti, a interpretace tak vycházely z perspektivy účastníků. Pro dodržení transparentnosti reflektuji svůj postoj v následujícím oddílu.

3.3 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

O fenomén předčasných odchodů jsem se začal zajímat, když jsem jako učitel nastoupil na střední školu ve velkém českém městě, která byla typická vysokou neúspěšností svých žáků. Tehdy mě překvapilo, jak přirozené pro všechny školní aktéry (učitele, žáky) je skutečnost, že jen výjimečně někdo úspěšně tuto školu absolvuje. Po roce jsem tuto školu kvůli stěhování opustil a tématem se začal zabývat v rámci doktorského studia. Při hledání respondentů pro disertační výzkum jsem si uvědomil, jak obtížné je pro mě jako člověka s vysokoškolským vzděláním (byť pocházejícího z venkovské dělnické rodiny) kontaktovat respondenty, neboť ty, které jsem učil v předešlé škole, jsem z etických důvodů oslovovat nechtěl, a žádné jiné jsem osobně téměř neznal.

Díky rešerši odborné literatury jsem znal většinu „vlivných“ teorií ESL. Věděl jsem o empiricky podložených prediktorech ESL, statistických evidencích a některých důsledcích ESL na životy neúspěšných absolventů. Chyběly mi však informace,

¹⁵ Transkripční notace je přílohou práce. Některé z analyzovaných úseků však zaznamenáníhodné nonverbální informace neobsahovaly.

¹⁶ Nejkratší přepis měl rozsah 12 NS, nejdelší 21 NS.

- 16 jak odchod ze vzdělávání prožívají sami aktéři a jak o něm přemýšlejí. Postupně se mi podařilo vyhledat respondenty ochotné zapojit se do výzkumu. K rozhovorům jsem přistupoval s minimálním očekáváním, protože jsem vycházel z heterogenní povahy zkoumaného fenoménu a předpokládal jsem, že i jejich zkušenosti a postoje budou různé.

3.4 Postup analýzy

V první fázi jsem jednotlivé výpovědi kódoval chronologicky (od prvního rozhovoru) v softwaru MAXQDA. Pro dodržení idiografického principu (Smith & Osborn, 2003) jsem nejprve zpracoval každou analýzu samostatně jako svébytnou jednotku tak, aby byla oddělená od zjištění pocházejících z předešlých analýz. Při opakovaném čtení se vyjevovaly sady kódů (témata). Ty jsem seskupil do širších kategorií (Smith et al., 2009; Švaříček & Šed'ová, 2014), které reflektují hlavní témata vztahující se k předčasným odchodům. Při přiřazování jednotlivých případů k typům jsem nejprve identifikoval klíčové aspekty každého případu. Následně jsem zkoumal, zda a nakolik korespondují s charakteristikami typů v syntetizované typologii. Tabulka 2 zobrazuje klíčové aspekty, které vycházejí z kombinace kódů a kategorií identifikovaných při analýze, na jejichž základě byly jednotlivé případy přiřazeny k určitému typu. Tento přístup mi umožnil zjednodušit komplexní data a prezentovat je v přehledné formě, aniž by se ztratila hlavní charakteristika každého typu. Jednotlivé kroky analýzy budu ilustrovat na případě Jiřího.

Po přepisu rozhovoru jsem postupně identifikoval kódy spojené s Jiřího předčasným odchodem ze vzdělávání (např. prospěch/obtížnost, strach z maturitní zkoušky, maturita a její hodnota, nízké sebevědomí, ztráta času, nejasná budoucnost, ambice rodičů, vliv pandemie covid-19, přestup, úleva apod.). Tyto kódy jsem seskupil do širších analytických kategorií (např. volba školy, vliv rodičů, emoční prožívání studia, vztahy se spolužáky, studijní motivace, kognitivní angažovanost apod.).

V dalším kroku jsem Jiřího charakteristiky porovnal se znaky jednotlivých typů. Typ *neúspěšní* je charakterizován především špatnými studijními výsledky, které vedou k odchodu ze vzdělání, zpravidla po neúspěchu u dodatečné či závěrečné zkoušky. Jiří společně s dalšími respondenty v této kategorii vykazoval tento znak velmi silně. Svých studijních limitů si byl vědom a řešení situace našel v přechodu na učiliště, kde se mu díky nižším studijním nárokům ulevilo.

Současně jsem uvažoval, zda by Jiří mohl spadat do jiné kategorie (například *znevýhodnění* nebo *odpojení*). Zatímco však *znevýhodnění* zažívají bod zlomu v důsledku vážných životních událostí (např. rodinné problémy, zdravotní potíže), hlavní důvod Jiřího odchodu byl explicitně navázán na nedostatečné studijní výsledky. Rovněž nevykazoval nezáměr o školu jako typ *odpojení*. Kvůli obtížnosti maturitního oboru sice ztratil motivaci k jeho dokončení, ve studiu však stále viděl smysl, což dokládá také přestup na obdobný učební obor.

Tabulka 2 Přehled aspektů, charakterizujících jednotlivé typy ESL, u respondentů

	Nedostatek motivace	Nezájem o školu (vnímaná nerelevance ve škole)	Problémy s chováním (konflikty ve škole)	Vysoká absence	Špatné (či chybějící) vztahy s učiteli	Špatné (či chybějící) vztahy se spolužáky	Špatné (či chybějící) studijní výsledky	Neúspěch u zkoušky (dodatečné; maturitní)	Závažné psychologické obtíže	Užívání návykových látek	Rodinné obtíže	Typ
Hynek						X	X	X				neúspěšní
Jiří	X			X		X	X	X				neúspěšní
Kryštof						X	X	X				neúspěšní
Dana	X	X		X					X		X	znevýchodnění
Gabriela	X			X					X	X		znevýchodnění
Iva				X		X			X		X	znevýchodnění
Cyril	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	odpojení
František			X	X	X	X	X	X		X	X	nepřízřůsobiví

Pozn. X = přítomnost aspektu v daném případě.

4 Výsledky a diskuse

V první části tohoto oddílu stručně shrnu klíčové charakteristiky předčasných odchodů jednotlivých respondentů, v další části je poté propojím s typologií. Představené zkušenosti reflektují individuální i systémové faktory, které ovlivnily rozhodnutí respondentů.

4.1 Charakteristiky respondentů

Hynek se nejprve vyučil v oboru kuchař-číšník a poté nastoupil do nástavbového studia, protože věřil, že mu maturita otevře více kariérních příležitostí. Současně začal brigádně pracovat v gastronomii. Nástup do práce jej však vedl k přehodnocení tohoto rozhodnutí: „Spíš to беру tak, že to je takový pro mě méněcenný papír. Je to pro mě takový, že dostanu papír, ale už ho v životě asi nevytáhnu.“ Zatímco s výučním listem snadno získal práci, která ho bavila a v níž byl úspěšný, nástavbové studium vyžadovalo množství času a nepřinášelo mu kýžené studijní úspěchy. Jeho absolvování považuje za nepodstatný cíl, který by sice mohl naplnit, ale nepřikládá mu žádný dlouhodobý význam. K maturitní zkoušce nakonec v řádném termínu přistoupil, neuspěl však v didaktickém testu z českého jazyka. Poté, co se mu nepodařilo uspět ani u opravného termínu, se rozhodl nástavbu opustit. Hynek považuje současnou podobu maturitní zkoušky za nespravedlivou vůči učňům, neboť musí absolvovat shodné didaktické testy jako žáci čtyřletých a víceletých maturitních oborů, přestože mají na přípravu výrazně méně času: „Byla to taková @fofr škola@. Bylo to jenom dva roky, že jo. Normální studenti na to mají čtyři roky.“

Jiří čelil závažným problémům s prospěchem, které se zhoršily během pandemie covidu-19: „Hlavně kvůli té covidové situaci # jsem měl, hodně jsem chyběl. # Hodně podprůměrný prospěch, ne prospěch, ale měl jsem ty enka, nehodnocen byl jsem z předmětů.“ S příchodem distanční výuky postupně ztratil motivaci pokračovat ve studiu. Obtížně se mu z domova soustředilo na studium, nedokázal se sám připravovat, neorientoval se v úkolech, někdy proto výuku „vynechal“. Současně začal pociťovat obavy z maturitní zkoušky: „Z té teorie jsem měl strach celkově prostě, já hlavně nejsem moc komunikativní typ, takže ... mně by to asi ani nedělalo moc dobře. Moc mluvit prostě.“ Absence a nízká motivace vedly k rozhodnutí přejít na učiliště, kde se mu díky nižším studijním nárokům v „teoretických“ předmětech ulevilo. Jiří současně poukazuje na nedostatečnou podporu školy během on-line výuky. Absence efektivního systému pro udržení kontaktu se žáky vedla k prohloubení jeho problémů.

Kryštof se navzdory opakovaným neúspěchům u didaktických testů vyznačuje vytrvalostí a hledáním způsobů, jak dosáhnout maturitního vzdělání. K maturitní zkoušce přistoupil díky podpoře vedení své školy celkem třikrát, neboť mu ředitel umožnil dvakrát opakovat čtvrtý ročník. Přestože zkoušel různé strategie přípravy na didaktické testy, měnil maturitní předměty a v jednom termínu, kdy mu k úspěšnému složení zkoušky scházel jediný bod, se pokoušel i odvolat, neuspěl v žádném

z devíti pokusů. Kryštof vnímá jako hlavní překážku časový tlak při psaní didaktických testů: „Jak člověk furt hlídá ten čas a myslím si, že prostě v tom je ten člověk mnohem víc ve stresu a není na to ani tolik času.“

Dana prožila dva odchody z maturitního oboru. Nejprve v sedmnácti letech opustila konzervatoř, z níž „pod tlakem“ rodičů přestoupila na gymnázium, jehož studium ukončila bezprostředně po dosažení plnoletosti. Prostupujícími tématy jejího středoškolského studia jsou opakující se zdravotní a psychické obtíže (především anorexie, s níž se potýkala před nástupem na konzervatoř i během studia) a charakteristická zdůrazňovaná skepse k užitečnosti formálního vzdělání pro její život. V době rozhovoru, který se uskutečnil necelý rok po posledním odchodu ze střední školy, pracovala v keramické dílně a přivydělávala si brigádou v gastronomii. Proces jejího odchodu odráží složitou kombinaci rodinných, osobních a zdravotních faktorů. Specifikem Daniny studijní dráhy je skutečnost, že po celou dobu studia dosahovala výborných výsledků a učitelé i spolužáci ji považovali za člověka předurčeného ke studijnímu úspěchu. Svůj odchod vnímá především jako osvobození od rodinného tlaku: „Vůbec toho nelituju, protože bych k tomu přišla hrozně snadno. A přece jenom od toho života chci nějaký výzvy.“ Význam maturitního vzdělání ve svém životě považuje za zanedbatelný, zejména ve srovnání s významem, který pro ni má „reálná“ pracovní zkušenost, v níž se může realizovat a díky které může být nezávislá na svých rodičích.

Gabriela se opakovaně vrací k dvěma osobním tématům – nedostatku motivace a podobnostem své studijní dráhy se studiem své matky, která také ve 3. ročníku opustila střední školu. Gabriela předčasně ukončila vzdělávání ve školním roce 2020/2021, v době omezení výuky v důsledku covidu-19. Za hlavní důvod odchodu označuje snahu řešit své psychické obtíže, konkrétně emočně nestabilní poruchu osobnosti, která jí byla v tomto roce diagnostikována. V Gabrielině příběhu je význačné, jak často zmiňuje rozdíly mezi „výjimečným a skutečným“ prostředím základní waldorfské školy, kterou absolvovala, a v jejích očích povrchním prostředím „běžné školy“, tedy konzervatoře, na niž nastoupila. Tímto bipolárním rozdělením zesmyslňuje a ospravedlňuje své studijní obtíže – jako „waldorfská“ žačka nemohla na „běžné“ veřejné škole zapadnout. Opakovaně hovoří o tehdy prožívaném pocitu odlišnosti od svých spolužáků. Obtíže zvýšily absenci ve výuce a postupně vedly k úplnému odpojení od vzdělávacího systému.

Iva začala své studium uměleckoprůmyslové školy s vysokou motivací a dobrými studijními výsledky, avšak rodinné problémy a psychické obtíže, které se u ní začaly projevovat po rozvodu rodičů, vedly k její izolaci. Vzpomíná, že v důsledku emočně náročné rodinné situace, kdy „měla problémy jiných v sobě“, začala pociťovat psychické obtíže, které jí znesnadňovaly docházku do školy: „Jenom jako ráno se probudit a dojet do školy, jsem měla hrozně velké bolesti, nebylo mi vůbec dobře.“ Pokud zvládla dorazit do školy, bylo jejím jediným cílem výuku „přežít“ a co nejdříve z ní zase odejít. Tento stav popisuje jako naprostou ztrátu schopnosti soustředit se na studium. Kvůli vysoké absenci nakonec nebyla v řádném termínu připuštěna k maturitní zkoušce a musela skládat dodatečné zkoušky k uzavření čtvrtého ročníku. Ne-

20 příznivý průběh jedné z nich ji přivedl k finálnímu rozhodnutí školu opustit: „Vytáhla jsem si jednu z těžších otázek, co byly, a ve mně se to tam strašně zlomilo a vůbec jsem nedokázala nic říct. Řekla jsem, že mi není dobře, a odešla jsem ze školy.“ Iva formálně přerušila studium a v novém školním roce nastoupila v jiném městě do učebního oboru cukrář, který chtěla absolvovat už po konci základní školy. Tehdy se však přizpůsobila přání rodičů a začala studovat maturitní obor. Přesto „cukrařinu“, kterou označuje za své preferované vzdělání, po několika měsících opustila.

Leitmotivy prostupujícími Cyrilovy zkušenosti jsou stres a tlak spojený s prostředím gymnázia a očekáváními rodičů. Pochází z rodiny, v níž má formální vzdělání vysokou hodnotu, matka i otec pracují v akademických pozicích. Od vysokých očekávání rodičů i školy se proto Cyril začínal postupně distancovat chozením za školu, kde trávil čas s kamarády, experimentoval s návykovými látkami (pravidelně kouřil marihuanu, vzpomíná na ojedinělé zkušenosti s psychedeliky) a věnoval se svým zálibám. Vzdělávání na gymnáziu pro něj představovalo (a stejný postoj zastává i v době výzkumu) nepřátelský „systém“, jenž vůči svým podřízeným (tedy žákům) používá výhradně „negativní motivaci“. Bylo pro něj proto obtížné poslouchat učitele, kteří „si svou autoritu nevybudovali, ale byla jim nějakým způsobem daná“. Cyrilovy popisy „rozporu se systémem“ a z něj plynoucí „touhy nalézt vlastní cesty“ lze chápat jako symbolické vyjádření negativních pocitů a nedůvěry vůči institucionálnímu vzdělávání. Ve 3. ročníku dosáhly jeho absence takové míry, že jej musel opakovat. Tuto událost považuje za zlom ve své vzdělávací dráze, protože opakování ročníku zesílilo pocíťovaný tlak rodičů, což označuje za poslední impuls, který vedl k odchodu nejen ze školy, ale i z domova.

František se během studia potýkal s konflikty se spolužáky i učiteli, které vedly k jeho vyloučení z učiliště. Po nástupu na maturitní obor se jeho situace zlepšila. Přestože měl i v této škole kázeňské problémy a patřil mezi žáky s nejhorším prospěchem ve třídě, dokázal díky podpoře učitelů projít do maturitního ročníku. Na jeho začátku se však musel vyrovnávat s životním zlomem, který považuje za nejvýznamnější okolnost vedoucí k pozdějšímu odchodu ze vzdělávání: „Já jsem vlastně byl jako od rodičů byl tak nějak vykopnut a bylo to přesně před maturitou právě, bylo to takový období, kdy # jsem nestíhal vzdělávat, žít se, vařit si, prát si, topit.“ František tím ztratil rodičovskou podporu, musel se odstěhovat k nemocnému dědovi a ocitl se bez peněz i adekvátního zázemí. Nutnost začít řešit novou životní situaci vedla k prohloubení školních potíží, především nárůstu absentérství. Přestože se mu ředitelka školy snažila pomoci a zajistila mu přivýdělek (v podobě úklidu školy) a po neúspěchu u maturitní zkoušky mu umožnila pokračovat ve studiu, vedla kumulace obtíží k jeho opakovaným odchodům ze školy.

Jednotlivé případy ukazují, že klíčovými faktory ovlivňujícími předčasné odchody jsou jak individuální okolnosti (psychické obtíže, rodinné problémy, osobní cíle a motivace), tak systémové překážky (podoba maturitní zkoušky, absence podpůrných mechanismů a kariérního poradenství). Ti, kteří odešli během studia (např. Dana, Iva, Cyril), se většinou potýkali s osobními a rodinnými obtížemi, jež vedly k jejich postupnému odpojení od vzdělávání. Tito žáci často vnímali svůj odchod

jako způsob, jak uniknout nepříznivým podmínkám nebo stresujícím okolnostem. Naproti tomu žáci, kteří zůstali ve vzdělávacím systému až do závěrečné fáze a neuspěli u maturitní zkoušky (např. Hynek, Kryštof), zažívali frustraci způsobenou systémovými bariérami, jako byl časový tlak při psaní didaktických testů a z jejich pohledu nedostatečná maturitní příprava. Za důvod svého neúspěchu označují, v jejich očích nespravedlivou, podobu společné části maturitní zkoušky, tedy didaktické testy, u nichž opakovaně neuspěli, byť ostatní (školní) podmínky pro získání maturity splnili. Rozdíly mezi oběma skupinami poukazují na nutnost přizpůsobit podpůrné mechanismy specifickým potřebám žáků – od emocionální podpory a intervence při rodinných problémech až po přípravu k závěrečným zkouškám.

4.2 Typologie předčasných odchodů v českém kontextu

Ve studii jsem usiloval o ověření platnosti syntetizované typologie předčasných odchodů ze vzdělávání v kontextu českých středních škol. Přestože účelový výzkumný vzorek zahrnoval pouze osm respondentů, byly v každém ze sledovaných případů identifikovány charakteristiky spjaté s některým z typů vymezených přehledovou studií. Za pozornost stojí specifika, kterými se někteří z respondentů odlišovali od zjištěných zahraničních výzkumníků. Vzhledem k nízkému počtu případů není možné považovat tyto odlišnosti za obecně platná specifika pro český kontext, mohou však být zdrojem podnětů pro další výzkum s většími vzorky. Považuji proto za důležité nyní tyto shody a rozdíly popsat.

Ve studijních drahách *neúspěšných* (Hynek, Jiří, Kryštof) se kombinují dva dominantní aspekty charakterizující tento typ: nedostatečné školní výsledky a současně chybějící delikventní chování (Janosz et al., 2000). Neúspěšní se od ostatních typů liší svou snahou získat vzdělání jinou cestou. Jiří a Kryštof přehodnocují své schopnosti a odcházejí na učiliště. Hynek po přestupu z nevyhovujícího maturitního oboru nejprve „pro jistotu“ získal výuční list a až poté pokračoval v maturitní nástavbě. Skutečnost, že díky vyučení už nějaké vzdělání má, mu po maturitním neúspěchu usnadnila rozhodnutí ukončit studium a odejít do praxe. V Hynkově perspektivě je maturita „méněcenným papírem“, který pro jeho kariéru v oblasti gastronomie nemá význam. Přestože Ogrestaová et al. (2021) spojují neúspěch s nízkým zájmem rodičů o vzdělání svých dětí a logistickými problémy při dojíždění do školy, v případě této trojice respondentů zmíněné překážky nenalzáme. Jiří navštěvoval školu ve svém městě, Hynek a Kryštof dojížděli do blízkých okresních měst. Jejich rodiče si přáli, aby dosáhli maturitního vzdělání. Příklad Jiřího, pocházejícího z dělnické rodiny, dobře ilustruje, že byť rodiče své děti podporují, často nedisponují dostatečnými znalostmi či kontakty pro výběr adekvátní studijní dráhy či řešení studijních obtíží: „Totiž moji rodiče do mě vkládali, oni si mysleli, prostě na to mám, no a ... myslím, že na to teoreticky nemám.“ Z výpovědí spíše vyplývá, že se neúspěšným nedostalo adekvátní podpory při výběru studijního oboru, v důsledku čehož si nebyli schopni ve fragmentovaném systému českých středních škol nalézt typ studia a obor odpovídající jejich zájmům a schopnostem.

Odlišnosti od zahraničních dat vykazuje také typ *znevýhodnění*. Respondentky (Dana, Gabriela, Iva) spojuje skutečnost, že se setkaly s vysoce stresujícími životními událostmi, které urychlily jejich odchod. Pro znevýhodněné je charakteristická různá míra školní angažovanosti (Fortin et al., 2006), která se projevila i u této trojice. Dana a Gabriela měly od počátku studia pocit, že do školy nepatří, zatímco Iva prožívala silnou afektivní angažovanost. Všechny tři dosahovaly na střední škole nadprůměrných výsledků, dokud se v jejich životech neobjevily významné nepříznivé události vedoucí k jejich odpojení od školy. Tyto události lze rozdělit do dvou hlavních kategorií: 1) rodinné problémy a 2) vážné psychické obtíže. U Dany a Ivy vedly rodinné problémy k rozvoji psychických a zdravotních obtíží, které nakonec vyústily v jejich odchod ze vzdělávání. Dana se snažila uniknout z rodinného prostředí, které vnímala jako nesvobodné. Ukončení studia vnímá pozitivně jako okamžik, od něž žije svobodně a nezávisle. Kvůli tlaku rodičů, kteří ji „nutili mít maturitu“, však mohla odejít ze školy na vlastní žádost až po dosažení plnoletosti. Je příznačné, nakolik tato bývalá premiantka opakovaně připomíná, že formální vzdělání má v jejím životě bezvýznamnou roli, neboť jeho dosažení pro ni není výzvou: „Vůbec toho nelituju, protože já bych, já mám pocit, že bych k tomu přišla hrozně @snadno@. A přece jenom od toho života chci nějaký výzvy, nebo tak.“ Iva se naopak snažila zvládnout stresující situaci spojenou s rozvodem rodičů, což zásadně ovlivnilo její studijní výsledky. Psychické problémy, které vznikly v důsledku této situace, vedly k tomu, že přestala docházet do školy a nakonec nebyla schopna splnit požadavky maturitní zkoušky. Její odchod ze školy byl nepředpokládán a vnímá jej jako negativní zlom ve svém životě. Gabriela se potýkala s psychickými obtížemi, které přisuzovala dědičnosti, neboť podobné problémy měla i její matka. Teprve po ukončení studia vyhledala odbornou pomoc a v době rozhovoru plánovala vstoupit do terapeutické komunity kvůli diagnostikované poruše osobnosti. Všechny tři respondentky se s psychickými problémy potýkaly již během studia, ale odborná pomoc přišla až po jejich odchodu ze školy. Podobné zkušenosti měly pro každou z respondentek odlišný význam. Dana vnímá svůj odchod jako cestu ke svobodě a pozitivní změně, zatímco Iva jej považuje za nedobrovolný a negativní zlom. Gabriela svůj odchod spojuje s nutností léčit své psychické obtíže. Podle rakouských výzkumnic (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) tato skupina deklaruje pozitivní vztah k vzdělávání a snaží se svůj nízký sociální kapitál kompenzovat pozdějším návratem do vzdělávacího systému. Dana, Gabriela ani Iva však o návratu v okamžiku rozhovoru neuvažují. Dana a Iva jsou zaujaty svou prací, díky níž si mohou dovolit svobodný život mimo rodinu, Gabriela doufá, že získá invalidní důchod. Návrat ke studiu je v jejich uvažování zatím málo pravděpodobný. Selhávání dříve angažovaných žáků, které tyto případy ilustrují, může poukazovat na absenci systémové podpory ohrožených žáků v českých školách.

Typ *odpojení* zastupuje jediný respondent (Cyril). Proces jeho odchodu zahrnoval rodinný nesoulad, tlak na výsledky a neúspěšné pokusy se z tohoto tlaku vymanit. Naplňuje tak mnohé charakteristiky odpojených. Nemá rád školu a ve výuce často absentuje, neboť v ní nevidí přínos pro naplnění svých životních cílů (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Odlišuje se však svým původem. Zatímco podle

Pikkarainenové et al. (2021) souvisí nízká angažovanost s nepříznivým socioekonomickým zázemím, pochází Cyril z velmi vzdělané středostavovské rodiny a pro jeho rodiče má vzdělání zásadní význam. Podle amerických výzkumníků (McDermott et al., 2018) žáci z této kategorie obvykle přebírají lhotejnost vůči škole od svých rodičů a tento postoj v rodině sdílí. Cyril naopak svou nízkou angažovanost buduje navzdory vysokým ambicím svých rodičů, vysokoškolských učitelů. A priori by se přitom dalo očekávat, že požadavky a klima veřejného gymnázia budou v souladu s jeho rodinným zázemím (habitem), a škola tak pro něj bude „přirozeným prostředím“ – srov. Lareauová (2015). Právě z prostředí rodiny, jehož odraz spatřuje ve škole, se Cyril během dospívání snaží vymanit. Přestože se snaha „uniknout z nepřátelského prostředí“ objevovala jako významná motivace k odchodu také u finských středoškoláků (Pikkarainen et al., 2021), nelze proces Cyrilova odchodu (vzhledem k rodinnému zázemí) označit za typický, ale spíše specifický případ této kategorie. V důsledku těchto problémů Cyril nakonec školu opustil a přestěhoval se do jiného města, kde začal pracovat. Postupně se od špatně placených prací vypracoval k úspěšné živnosti, což vnímal jako pozitivní zvrát ve svém životě. Díky tomu považuje svůj odchod ze školy za šťastnou náhodu, která mu umožnila dosáhnout finanční nezávislosti a životní spokojenosti, kterou si během školní docházky neuměl představit. Pozdější pokus o návrat do vzdělávání, ke kterému byl přinucen tlakem rodičů, nebyl úspěšný a na dálkové studium nakonec rezignoval. Cyril připouští, že se od vzdělávacího systému již odpoutal natolik, že nebyl schopen se do něj znovu zapojit. Právě ztráta studijní motivace je charakteristickým znakem této skupiny (Janosz et al., 2000).

František je jediným respondentem, u něhož se v průběhu studia projevovalo výrazně delikventní chování, jež je typické pro kategorii *nepřizpůsobiví* (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Po opakovaných konfliktech se spolužáky a učiteli byl vyloučen z učiliště a následně nastoupil do maturitního oboru. Svůj přístup k těmto konfliktům vnímal jako spravedlivý a nezbytný, často se cítil do situací vtažen okolnostmi, které považoval za nevyhnutelné. Prostředí učiliště popisuje jako „spodinu“, kde časté konflikty vedly k jeho vyloučení už v 1. ročníku. Po přestupu na konzervatoř zažil František zásadní změnu v přístupu učitelů ke kázní. Byl překvapený, že v této škole neexistovaly poznámky za nevhodné chování, což pro něj znamenalo výrazně odlišné školní klima. Formálním důvodem jeho prvního odchodu z této školy se stává absence při praktické části maturitní zkoušky, v jejímž důsledku nemůže uzavřít ročník a postoupit k dalším částem maturity: „Jsem zaspal a nepřišel na ukázkou svojí choreografie, takže to byl jeden z hlavních důvodů, jako, kdy prostě to byl hroznej průser, moje zodpovědnost.“ Aby se vyhnul vyloučení ze studia a mohl se k němu později vrátit, rozhodl se jej po domluvě se školou přerušit: „Protože jsem to nezvládal, tak jsem rok pracoval teda, začal jsem dělat třeba v hutnictví, zahradnictví, v divadle (název divadla) a zkusil jsem si různý takový práce.“ McDermottová et al. (2017) tvrdí, že ve srovnání s ostatními typy je u nepřizpůsobivých nejvyšší šance, že se při dostatečné podpoře vrátí do školy a úspěšně dokončí vzdělání. František se skutečně po roční přestávce na konzervatoř vrací, uzavírá 4. ročník a ředitelka školy mu umožňuje postoupit do 5. ročníku i bez maturitní zkoušky. Hlavním cílem

24 se pro něj stává její složení. S pomocí výchovné poradkyně mu je přiznáno uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ). Opakovaně však neuspěje v didaktickém testu z angličtiny, v jednom případě se zapomene k opravné zkoušce dostavit. Je pozoruhodné, že se na své neúspěchy nesnaží vymluvit, ale přiznává svou odpovědnost: „Už mě tolikrát vyhodili, tolikrát mi dali šanci a tolikrát jsem to podělal.“ V důsledku vysoké absence a špatných studijních výsledků je na konci školního roku ze tří předmětů hodnocen známkou nedostatečně, neukončuje 5. ročník a je ze školy vyloučen.

4.3 Hlavní shody a rozdíly mezi typologií a daty

Druhým cílem bylo zjistit, jak se identifikované typy shodují se syntetizovanou typologií vytvořenou na základě zahraničních výzkumů. Výsledky potvrzují využitelnost všech kategorií s výjimkou *tichých* – jediného typu, jehož profil nebyl nalezen u žádného z respondentů. Výzkumníci tuto skupinu charakterizují jako žáky, u nichž se nevyskytují zřetelné školní obtíže, a jejich předčasný odchod proto bývá překvapivý (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; Ogresta et al., 2021). Příčina absence tohoto typu v mém výzkumu může být dvojitá. Nejprostěji ji lze vysvětlit nízkým počtem respondentů, v němž je zastoupení všech kategorií nepravděpodobné. Druhým důvodem je zvolená výzkumná perspektiva. Elementární charakteristikou *tichých* je skutečnost, že přesné příčiny jejich odchodu nejsou přesvědčivě doloženy. Smyslem IPA je však snaha co nejpodrobněji porozumět respondentově zkušenosti, díky čemuž se mohou ve zkušenostech respondentů vyjevit déletrvající obtíže, které by nemusely být bez jejich reflexe zřejmé. V perspektivě IPA tak mohla tato kategorie splynout s další (např. se znevýhodněnými).

Dalším specifikem českého kontextu je vysoká míra žáků, kteří po neúspěchu u maturity hledají alternativní cesty ke vzdělání. Například Kryštof absolvoval devět pokusů o složení didaktických testů. Tento fenomén naznačuje specifický vztah k maturitnímu vzdělání a jeho významu na českém pracovním trhu.

Rovněž se ukázalo, že některé zahraniční koncepty, jako je role rodičovského zájmu nebo geografické bariéry, neodpovídají zkušenostem českých respondentů. Například Jiří a Hynek pocházeli z podporujících rodin, přesto neuspěli v maturitním vzdělání. To poukazuje na nutnost zohlednit i jiné faktory, například efektivitu školní přípravy.

4.4 Obecné poznatky o předčasných odchodech z maturitních oborů

Na základě analýzy dat lze formulovat několik širších poznatků. Prvním je význam systémových bariér, především podoby maturitní zkoušky. Respondenti, kteří studovali nástavbové obory nebo odborné školy, často poukazovali na nesoulad mezi přípravou a požadavky didaktických testů. Tento nesoulad vedl k opakovaným neúspěchům u maturity, což vnímali jako demotivační faktor.

Druhým klíčovým aspektem je role institucionální podpory. Mnozí respondenti zmiňovali absenci intervenčních mechanismů, které by mohly zmírnit důsledky jejich problémů (psychických obtíží, rodinných problémů). Absence pomoci byla zvláště citelná během pandemie covidu-19, kdy několik respondentů uvedlo, že ztratilo kontakt se školou.

Třetím významným faktorem je volba vzdělávací dráhy. Někteří respondenti (např. Jiří) uváděli, že nebyli adekvátně informováni o tom, jaké nároky jejich obor klade. To naznačuje potřebu kvalitnějšího kariérního poradenství na základních školách.

4.5 Limity studie

Interpretativní fenomenologická analýza je ze své podstaty omezená především z hlediska zobecnitelnosti výsledků. Závěry analýzy nelze generalizovat pro celou společnost, nicméně detailně popisují zkoumanou skupinu a jejich „skutečná validita spočívá v tom, jestli výsledky výzkumu říkají čtenáři něco zajímavého, důležitého nebo užitečného“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 43).

Vzhledem ke klíčové roli jazyka může být pro respondenty obtížné komplexně vysvětlit své zkušenosti a myšlenky, což mohlo nežádoucím způsobem redukovat rozsah získaných informací. Za limitující lze považovat jednak potenciální nemožnost či neschopnost respondentů srozumitelně popsat svou zkušenost, jednak omezenou schopnost výzkumníka porozumět jazyku, jímž je tato zkušenost popisována. Pandemie covidu-19, která výrazně ovlivnila školní vzdělávání v Česku, mohla mít specifický dopad na výsledky studie, zejména kvůli distančnímu vzdělávání, jež někteří respondenti, např. Jiří, zmiňovali jako významný faktor svého předčasného odchodu: „Hlavně kvůli té covidové situace... hodně jsem chyběl... měl jsem ty enka, nehodnocen byl jsem z předmětů.“ Přejít na distanční výuku mohl přispět ke ztrátě studijní motivace, zhoršení výsledků a narušení vztahů s učiteli a spolužáky, což mohlo vystupňovat již existující problémy a urychlit odchod ze vzdělávání. Tento vliv pandemie je však potřeba zkoumat hlouběji, aby bylo možné plně pochopit jeho důsledky. Při interpretaci výsledků je také třeba vzít v úvahu rozdílnou dobu, jež u jednotlivých respondentů uplynula od předčasného odchodu ze vzdělávání po jejich zapojení se do výzkumu. Někteří účastníci opustili maturitní studium relativně nedávno, zatímco jiné respondenty dělí od této události několikaletý odstup. Tento časový rozdíl může ovlivnit jejich reflexi a popis vlastních zkušeností, ať už v důsledku zapomenutí některých detailů, nebo změny jejich pohledu na události v průběhu času. Je tedy možné, že vnímaný dopad zkušenosti se u jednotlivých respondentů liší nejen kvůli samotným okolnostem odchodu, ale i v důsledku uplynulého času.

Podrobnost procesu IPA a množství fází, jež s sebou nese, klade na výzkumníka značné časové nároky a vyžaduje nemalé úsilí. Přístup závisí na vlastních koncepcích výzkumníka a je jimi komplikován: osobnímu světu respondentů má dát smysl prostřednictvím své interpretační činnosti. Jde o dvoustupňový proces interpretace, v němž se účastníci snaží porozumět svému světu a výzkumník zase tomu, jaký smysl

26 dávají své zkušenosti (Smith & Osborn, 2003, s. 53). Interpretace dat je v perspektivě IPA hluboce zakořeněna v textu a může být ovlivněna výzkumníkovým životním postojem, předsudky a zkušenostmi.

V průběhu analýzy jsem proto usiloval, aby mé myšlenky a pocity co nejméně ovlivnily vlastní interpretace zkušeností respondentů. Zarážela mě především skutečnost, s jakým nepochopením ze strany svých blízkých se někteří z respondentů setkávali. Snažil jsem se proto spojit s jejich přáteli, příbuznými či bývalými učiteli, abych získal další informace a mohl interpretovat jejich příběhy s větším porozuměním. Současně mě překvapilo, nakolik pozitivně někteří reflektují svůj odchod ze studia.

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

5 Závěr

Představené výsledky podporují současný výzkumný trend poukazující na heterogenitu žáků, kteří předčasně ukončili školní docházku, na základě dokladů získaných v kontextu českého vzdělávání. Představené závěry potvrzují, že předčasný odchod ze vzdělávání je procesem, který spoluvytvářejí žáci, školy i rodiny. Respondenti přitom o zisk nějaké formy vzdělání (byť někdy pouze v náznacích) usilují i po neúspěchu v maturitním studiu. S výjimkou Gabriely všichni přešli na jinou školu (je však nutno dodat, že Dana a Cyril tento přestup považují za vynucený rodiči). Část žáků hledá alternativní vzdělávací a pracovní příležitosti, část přestupuje na učební obory a snaží se dosáhnout nejvyššího možného vzdělání.

Přestože je předčasné ukončování školní docházky tradičně studovaným tématem, institucionální kontexty se v jednotlivých zemích zásadně liší a poznatky z jiných systémů nelze automaticky přenášet. Roztříštěnost českého středního školství do mnoha oborů i sama existence dvouletých a tříletých učňovských programů, které představují de facto slepou uličku, je opakovaně kritizována. Na druhou stranu tyto obory představují jakousi záchrannou síť, což se projevilo i v mém vzorku. Žáci, kteří jsou neúspěšní ve čtyřletých maturitních oborech, mohou v těchto programech získat jistotu, že neskončí pouze se základním vzděláním. Tato situace je však dvojsečná, neboť může vést k tomu, že se žáci ze znevýhodněného prostředí spokojí s méně náročnou vzdělávací drahou, neusilují o maturitu a pokračování ve vzdělávání, a česká společnost tak přichází o skryté talenty.

Ambicí textu bylo přinést vhled do žitého světa neúspěšných žáků, který se liší od vnímání fenoménu jinými aktéry. Topping (2011) si povšiml, že výzkum založený na perspektivě učitelů se více zaměřuje na kurikulum nebo vzdělávací výsledky, za-

tímco žáci vnímají citlivěji sociální a emocionální aspekty – podobně také Wellerová (2007). Jindal-Snapeová a Miller (2008) poukázali na to, že různé zainteresované strany mohou rozličným stresorům přiřkládat rozmanitou důležitost: dospělí věnují pozornost dopadu velkých změn, zatímco dospívající si mohou více uvědomovat drobné, ale často se opakující konflikty s učiteli a vrstevníky.

Poděkování

Děkuji RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., za otevřenou a přínosnou diskusi při vzniku studie. Děkuji redakci za užitečné připomínky a za velkorysost a trpělivost při jejich zapracovávání. Oběma anonymním recenzentům děkuji za čas, který tomuto textu věnovali. Především jim děkuji za přínosnou zpětnou vazbu, díky níž se jej podařilo dopracovat.

Literatura

- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (s. 13–29). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 331–355). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176–195. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Bowers, A., Sprott, R., & Taff, S. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100.
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (s. 793–828). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Csereklye, E. (2008). Reasons for school failure among ethnic minority students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 3(3–4), 87–92.
- (2010). ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf

- 28 De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Druhlák, P. (Ed.). (2008). *Jak zkoumat politiku: Kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Portál.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Dvořák, D., & Gal, P. J. (2022). Czech Republic: National and local perspectives. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.), *Skill formation in Central and Eastern Europe: A search for patterns and directions of development* (s. 165–191). Peter Lang Publishing.
- Dvořák, D., Simonová, J., Vyhňálek, J., & Gal, P. (2022). Days after a choice is made: Transitions to professional and vocational upper secondary schools in Czechia. *Studia paedagogica*, 27(4), 11–43. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-1>
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.edatt.edatt1
- Eurostat. (2024). *Pupils enrolled in upper secondary education by programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation*. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRS04
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Gal, P. (2023). Typologies of early school leavers from secondary education: A review study. *Studia paedagogica*, 27(4), 141–161. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-6>
- Greger, D., Potužníková, E., Šimsa, B., & Letochová, K. (2023). *Skrytá poptávka žáků a rodičů po ŠŠ? Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání*, Univerzita Karlova.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- Hloušková, L., Záleská, K., & Vengřinová, T. (2023). Educational decision making of repeatedly unsuccessful czech vocational education and training examinees leading to passing the matura exam. *Studia paedagogica*, 27(4), 115–140. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-5>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). *Dropouts: Who drops out and why – and the recommended action*. C. C. Thomas.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., & Sandberg, N. (Eds.). (2011). *School dropout and completion*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Leix, A. (2003). K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf*, 31, 69–84.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2017). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), 217–232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2018). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Nairz-Wirth, E., & Gitschthaler, M. (2020). Relational analysis of the phenomenon of early school leaving: A habitus typology. *European Educational Research Journal*, 19(5), 398–411. <https://doi.org/10.1177/1474904119893916>
- Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. (2010). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?ty-pe=c&id=5743>
- Novotný, P., Majcík, M., Rozvadská, K., Vengřinová, T., & Dvořáková, M. (2023). *Životní dráhy opakovaně neúspěšných maturantů a maturantek*. Masarykova univerzita.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012*. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M.-H., & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934–954. <https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Owens, J. (2004). *A review of the social and non-market returns to education*. Education and Learning Network Wales.
- Pikkarainen, M. T., Hakala, J. T., & Kykyri, V.-L. (2021). Why did they leave school? A self determination theory perspective into narratives of finnish early school leavers. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 48–72. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.5988>
- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353–366. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00038-9)
- Simonová, N. (2009). Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*, 45(2), 291–313.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261–271. <https://doi.org/10.1080/08870449608400256>

- 30 Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Smith, J. A., Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53–80). Sage.
- Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.200>
- Szabó, C. M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54–76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Šlapalová, K., & Hlad'o, P. (2020). „Už mě to tam nebavilo“ – absentérství žáků středních odborných škol v kontextu odpoutávání se od školy. *Orbis scholae*, 14(1), 81–99. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.12>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285. <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>
- Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2019). Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. *Pedagogika*, 69(2), 238–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.854>
- Trhlíková, J. (2023). Role kariérového poradenství v oblasti prevence a intervence předčasných odchodů ze škol. *Kariérové poradenství v teorii a praxi*, 12(23), 6–23. <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?' Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), 339–351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>

Mgr. Petr Gal
 Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
 Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
 Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
petrjirigal@gmail.com

Příloha: Transkripční notace

#	hezitační zvuk
@	smích
@text@	úsek pronesený se smíchem
<u>text</u>	úsek řečený s důrazem
[text]	překrývání výpovědi (současné mluvení výzkumníka a respondenta)
(text)	anonymizace jmen a názvů
...	pauza
[...]	vynechaný text
