

Aspekty školní neúspěšnosti dospívajících dívek v ústavní výchově

Aspects of Adolescent Girls' School Failure in Constitutional Education

Kristýna Štromajerová, Pavla Presslerová

Abstrakt: Příspěvek zkoumá překážky a kritická místa vzdělanostní dráhy mladistvých dívek v ústavní výchově, které byly umístěny na specializované oddělení s adiktologickou podporou. Cílem studie byla analýza konkrétních faktorů, které brání či komplikují středoškolské studium. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s klientkami, pedagogickými zaměstnanci zařízení pro výkon ústavní výchovy, pedagogickými zaměstnanci školních zařízení, kam klientky dochází a také s rodiči klientek. Analyzována byla také dokumentace oddělení, kde jsou účastnice výzkumu umístěny. Na základě analýzy konečné baterie dat bylo identifikováno šest hlavních kategorií, které jsou zásadní pro sledování kritických míst vzdělanostní dráhy dospívajících dívek se zkušeností se zneužíváním látkových návykových látek v ústavní výchově: sebehodnocení, finanční problémy, nevhodný výběr oboru studia, problémy na základní škole, styl výchovy a nedostatečná informovanost třídních učitelů.

Klíčová slova: adiktologie, ústavní výchova, inkluzivní vzdělávání, adolescenti, předčasné ukončení studia, rizikové chování, školní úspěšnost, vyšší sekundární vzdělávání

Abstract: This paper explores the barriers and critical points in the educational trajectories of adolescent girls in residential care who have been placed in a specialist ward with addiction support. The aim of the study was to analyse specific factors that hinder or complicate secondary school studies. Data were collected through semi-structured interviews with female clients, pedagogical staff of the institution for the performance of institutional education, pedagogical staff of the school facilities attended by the clients and parents of the clients. The documentation of the wards where the research participants are placed was also analysed. Based on the analysis of the final battery of data, six main categories were identified as essential for monitoring critical points in the educational trajectory of adolescent girls with substance abuse experience in

residential care: self-esteem, financial problems, inappropriate choice of field of study, problems in primary school, style of education, and lack of awareness of classroom teachers.

Key words: addictology, institutional education, inclusive education, adolescents, dropout, risky behaviour, school performance, upper secondary education

Úvod

Zkoumaná problematika překážek ve vzdělanostní dráze dívek v ústavní výchově se věnuje skupině středoškolských studentek, které jsou vysoce ohrožené školním neúspěchem, respektive předčasným ukončením vzdělávání. Zabýváme se problematikou dívek s vážnými problémy v socializaci, s poruchami chování. Z hlediska ohrožení jejich zdravého vývoje musela do jejich výchovy zasáhnout instituce soudu a nařídit ústavní výchovu, případně předběžné opatření. Přesto, že se jedná o dospívající dívky s projevy rizikového chování s ohrožením drogové závislosti, s dlouhodobými problémy v procesu vzdělávání, domníváme se, že umožnění vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je významným protektivním faktorem v jejich dalším začleňování do společnosti. V oblasti aktuálního inkluzivního paradigmatu vnímáme tento fenomén jako poměrně okrajově zkoumaný a zároveň pro všechny zúčastněné jako obtížný úkol, plný ambivalencí a protichůdných impulzů. Samotné umístění dětí do ústavní výchovy přináší široké spektrum dilemat a hledání ne vždy ideálních a flexibilních řešení, aby to bylo v zájmu dítěte. Jednou z palčivých otázek je i rovina profesní

přípravy. Některá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy přijímají klienty až po ukončení jejich povinné školní docházky a často za situace, kdy je jejich vzdělanostní dráha velmi ohrožena či přerušena. Mnohdy je jejich studium na střední škole ukončeno nebo přerušeno, opakovaně zkoušejí nové obory studia a není výjimkou, že na prahu zletilosti jsou potřeby v prvním ročníku učebního oboru.

Ústavní výchova může být spojena se školní neúspěšností a nízkou školní angažovaností. Četné studie ukazují, že děti a mladiství, kteří jsou umístěni do ústavní péče, mají v průměru nižší úroveň školního vzdělání a horší výsledky ve škole než děti žijící v rodinách (DiClemente et al, 2009; Svoboda et al., 2020; Zetlin et al., 2005). S tím pochopitelně souvisí i další aspekty v osobnostní rovině jako je vnitřní motivace, interiorizovaná hodnota vzdělání i celkové sebepojetí dospívajících (Pacnerová & Myšková, 2016; Svoboda et al., 2020). Avšak ústavní výchova může být pro mnohé dospívající naopak místem, kde mohou nejednu překážku ve středoškolském studiu překonat, zažít úspěch a získat tak potřebnou kvalifikaci i celkovou šanci na lepší kvalitu života.

Teoretická východiska

V naší studii se věnujeme dospívajícím dívkám, umístěným na základě soudního rozhodnutí ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, které je určené pro děti po ukončení povinné školní docházky (Zákon č. 109/2002 Sb.). Terminologicky dikce legislativního rámce zákona o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních hovoří o umisťovaných dětech, v našem textu pracujeme častěji s termíny klientka či dospívající dívka. Jednak ctí interní úzus pracoviště, kde byl sběr dat realizován a také respektujeme přiléhavost s ohledem na věk blížíící se zletilosti respondentek.

Důvody pro řešení životní situace nezletilých zásahem rozsudku soudu jsou na bázi závažných odchylek v socializaci či ohrožení zdravého vývoje osobnosti. Nejčastěji se důvody umisťování dospívajících po ukončení povinné školní docházky dají identifikovat pod skupinou potíží, které označujeme jako syndrom rizikového chování mládeže (Labáth et al., 2001; Nielsen Sobotková et al., 2014; Širůčková, 2010). Chceme-li pracovat více s klinicko-diagnostickou terminologií dle DSM-5, nejčastěji se dají potíže klientek zařadit do spektra disruptivních poruch, poruch ovládnání impulzů a poruch chování a do skupiny poruch spojených s užíváním látek a poruchy se závislostí (Raboch et al., 2015; Vavrysová, & Charvát, 2016). V posledních letech je

však obraz důvodů pro realizaci ústavní výchovy v adolescentním věku mnohem složitější ve smyslu psychických potíží úzkostně-depresivního charakteru, potíží v genderové identitě a jiných problémů na podkladě nutnosti úzké spolupráce s psychiatrickou péčí.

V rámci zkoumané problematiky považujeme za nejzásadnější definovat a reflektovat triádu základních konceptů a interakce mezi nimi: školní angažovanost, rizikové chování a předčasné ukončení vzdělání v období adolescence.

V období adolescence jsou interakce mezi školní angažovaností, rizikovým chováním a předčasným ukončením vzdělání velmi komplexní a vzájemně propojené. Školní angažovanost může mít významný vliv na rizikové chování adolescentů, ale také na jejich vzdělávací úspěch (Crosnoe, 2011; Dupéré et al., 2015; Půček, 2016). Školní angažovanost zahrnuje nejen úspěšnost v akademických oblastech, ale i účast v aktivitách mimo vyučování, například ve sportovních klubech nebo studentských organizacích. Tato angažovanost může mít pozitivní vliv na život adolescentů a pomoci jim vybudovat pozitivní vztahy s vrstevníky a dospělými. Také může pomoci snížit riziko různých negativních vlivů, jako jsou například deprese, násilí a špatné vztahy s rodiči (Crosnoe, 2011; McNeely et al., 2002; Rumberger, 2011; Shochet et al., 2006).

Na druhé straně rizikové chování adolescentů, jako je například užívání drog, riziková, sexuální aktivita a kri-

minalita, může negativně ovlivnit jejich školní angažovanost a úspěch. Tyto projevy chování mohou vést k absenci ve škole, poklesu akademických výsledků a předčasnému ukončení studia (Henry et al., 2010; Steinberg, 2014). Předčasné ukončení studia v období adolescence může mít dalekosáhlé důsledky na budoucnost jedince. Může vést k vyššímu riziku nezaměstnanosti, nižším příjmům a horší kvalitě života. Proto je důležité, aby bylo vynakládáno úsilí na prevenci předčasného ukončení studia (Ryan & Patrick, 2001; Steinberg, 2014; Půček, 2016). V České republice se celkový podíl předčasných odchodů ze středoškolského studia pohybuje okolo 6–7%, údaj za rok 2022 je 6,2% (Eurostat, 2023). Celkově lze říci, že školní angažovanost, rizikové chování a předčasné ukončení studia jsou navzájem propojeny a mají velký vliv na život adolescentů. Zvyšování školní angažovanosti a prevence rizikového chování může přispět k úspěšnému vzdělávání a budoucímu úspěchu adolescentů (Henry et al., 2012; Lamont & Small, 2018; Steinberg, 2014).

Existuje několik teorií, které se pokoušejí vysvětlit vztah mezi školní angažovaností, rizikovým chováním a předčasným ukončením studia. Jednou z těchto tradičně uváděných teorií je teorie Social Bond Theory (Hirschi, 1969), která tvrdí, že silné vazby jedince na společnost, zahrnující například rodinu, školu a přátele, snižují pravděpodobnost, že se jedinec dopustí rizikového chování nebo ukončí vzdělání předčasně (Henry et al., 2012;

Lamont & Small, 2018; Wyn et al., 2000). Podle této teorie se vztah mezi školní angažovaností a rizikovým chováním vysvětluje tím, že školní angažovanost posiluje vztahy mezi jedincem a jeho učiteli a spolužáky, čímž se zvyšuje pocit přináležitosti k určité skupině a zodpovědnosti vůči ní. To může vést k vyššímu pocitu sebeúcty a nižší pravděpodobnosti, že se jedinec dopustí rizikového chování, jako je užívání drog nebo sexuální promiskuita (Henry et al., 2012; Ryan & Patrick 2001; Šmahelová, 2011).

Teorie seberegulace (Self-Regulation Theory) zdůrazňuje vnitřní motivaci jedince k dosažení cílů, v tomto případě k dosažení akademického úspěchu. Podle této teorie jsou jedinci s vyšší úrovní školní angažovanosti schopni lépe regulovat své chování a plnit své cíle, což snižuje pravděpodobnost, že se dopustí rizikového chování nebo ukončí studium předčasně (Půček, 2016; Samuel & Ritter, 2019; Tang & Rhodes, 2018). Studie naznačují, že jedinci s nižší úrovní školní angažovanosti jsou více ohroženi rizikem předčasného ukončení studia. Tento vztah může být vysvětlen tím, že školní angažovanost pomáhá jedincům udržovat pozitivní vztahy s učiteli a spolužáky, což snižuje pravděpodobnost, že se budou cítit izolovaní a neúspěšní a odejdou ze školy dříve (Samuel & Ritter, 2019; Tang & Rhodes, 2018). Téma vnitřní motivace i volní vlastnosti obecně jsou u dětí v ústavní výchově významným tématem terapeutické péče. Zvláště v adolescentním věku je pod vlivem

výchovného působení rodiny, zpětné vazby od okolí i nepříznivých až traumatických zkušeností tato složka osobnosti křehká a jen s velkým úsilím na navázání dobrého vztahu mezi klientkou a pracovníkem ústavního zařízení se s ní dá kvalitně pracovat tak, aby se to odrazilo i na zvýšené sebeúctě dívky.

Některé studie popisují, že rizikové chování a angažovanost ve škole mohou být závislé na sociálním kontextu, jako jsou rodina a škola. Například působení rodiny s vyšším výskytem rizikového chování může vést k nižší školní angažovanosti. Na druhou stranu, v prostředí školy s pozitivní kulturou a podporujícími vztahy mezi studenty a učiteli může být rizikové chování méně pravděpodobné a může být spojeno s vyšší školní angažovaností (Lamont & Small, 2018; Suldo, et al., 2008). Výzkum tedy naznačuje, že seberegulované učení může vést k nižšímu rizikovému chování a vyšší školní angažovanosti. Avšak vztah mezi těmito faktory je složitý a závisí na dalších faktorech, jako je například sociální kontext a emocionální angažovanost (Henry et al., 2012). Existuje kladný vztah mezi školní angažovaností a akademickými výsledky. Nicméně, rizikové chování může vést ke snížení této angažovanosti, čímž omezuje čas a energii studentů, kterou by mohli věnovat účasti na školních aktivitách. Navíc, rizikové chování může zvyšovat vystavení studentů negativním vlivům rizikových vrstevníků, kteří se mohou méně soustředit na učení (Gardner & Steinberg, 2005; Rumberger, 2011).

Dospívající potřebují silné vztahy s rodiči a učiteli, aby se cítili podporováni a mohli úspěšně čelit výzvám ve škole. Podpora ze strany učitelů a rodičů má pozitivní vliv na chování, emocionální a kognitivní angažovanost studentů (Šmahelová, 2011). Kromě toho může školní angažovanost fungovat jako ochranný faktor proti předčasnému ukončení studia a podporovat studenty, aby zůstali ve škole. Je důležité zohlednit vliv rodičů a učitelů při zkoumání vztahu mezi školní angažovaností a předčasným ukončením studia. V případě klientek ústavního zařízení musí tuto roli často převzít jeho pracovníci. Červenka (2014) ve své práci poukazuje na významné zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování právě z hlediska výchovných profesionálů. Existují důkazy, že užívání návykových látek a rizikové chování předpovídají předčasné ukončení studia, i ve srovnání s ostatními rizikovými faktory. V literatuře se však jen málo studií zabývá vztahem mezi vícedimenzionálním konstruktem školní angažovanosti a předčasným odchodem ze školy (Henry et al., 2012; Půček, 2016; Shochet et al., 2006; Steinberg, 2014).

Další důležitou oblastí výzkumu školní angažovanosti a rizikového chování je zkoumání genderových rozdílů. Některé studie zjistily, že dívky mají tendenci k vyšší školní angažovanosti než chlapci, ale také vyšší riziko deprese a úzkosti (Anderson & Ebrahim, 2017). Kromě toho naznačují, že dívky, které

jsou umístěny do ústavní výchovy, mají vyšší riziko výskytu různých druhů rizikového chování, jako je rizikové sexuální chování, užívání drog a alkoholu a školní neúspěchy než chlapci v podobné situaci (DiClemente et al., 2009; Haggerty et al., 2006). Je zásadní a potřebné, aby výzkumy v této oblasti pokračovaly a aby se věnovala pozornost specifickým potřebám různých skupin adolescentů, včetně dívek, mladistvých v ústavní výchově a dalších znevýhodněných skupin (Wang & Eccles, 2012). Tyto výzkumy mohou vést ke zlepšení našeho porozumění školní angažovanosti a rizikového chování u adolescentů a pomoci nám najít účinné způsoby, jak podpořit jejich zdravý vývoj a snížit riziko negativních výsledků (ČŠI, 2017; Haggerty et al., 2006; Wikstrom & Butterworth, 2013).

Jen marginální část výzkumů se zaměřuje na specifický faktor ústavní výchovy a jeho vliv na školní angažovanost a rizikové chování u mladistvých. Studie naznačují, že mladistvé dívky v ústavní výchově mohou být více ohroženy školní neúspěšností a rizikovým chováním kvůli nízké sebeúctě, poruchám chování, problematickým rodinným vztahům, traumatizujícím zážitkům a dalším faktorům (Ryan & Patrick, 2001; Skopal, 2012; Suldo et al., 2008; Ševčíková & Štech, 2012). Domníváme se, že je třeba podpořit další bádání, která se budou zaměřovat na specifické faktory, jež mohou ovlivňovat školní angažovanost a rizikové chování u dospívajících a které budou brát v úvahu kontext a faktory jako je ústav-

ní výchova. Tyto studie by mohly vést k vývoji a implementaci intervencí zaměřených na podporu školní angažovanosti a prevenci rizikového chování u mladistvých v ústavní výchově a pomoci tak těmto mladým lidem dosáhnout úspěchu a stability v budoucím životě (Lamont & Small, 2018; Ševčíková & Štech, 2012; Wyn et al., 2000).

Metodologie a výzkumný vzorek

Tento příspěvek přináší dílčí výsledky širšího šetření (Štromajerová, 2022). Formulovaná výzkumná otázka sledovala identifikaci překážek a důvodů, které brání klientkám v ústavní výchově v úspěšném studiu ve školních zařízeních, která nejsou součástí ústavního zařízení (jedná se o střední školy a učiliště, kam dívky dochází ze zařízení).

Vzhledem k charakteru designu sběru dat a koncepci víceúrovňového výzkumného vzorku (klientka - vychovatel - rodič - třídní učitel) a studiu dokumentace, byla zvolena kvalitativní forma analýzy datového souboru. Pro účely polostrukturovaných rozhovorů bylo vytvořeno šest hlavních tematických okruhů, které byly strukturovány s ohledem na aktuální situaci při vedení rozhovoru. Některá témata byla doplněna o podrobnější dotazy, zatímco jiná byla představena v základní formě. Respondentům byly kladeny otevřené otázky, které se týkaly daného tématu a umožňovaly jim vyjádřit své názory, zkušenosti a postoje

Tabulka 1. Základní představení (Štromajerová, 2022)

Klientka	Věk	Obor studia	Ročník	Doba strávená v zařízení	Celkové hodnocení za 1. pol. šk. roku 2021/22	Celkové hodnocení za 2. pol. šk. roku 2021/22
A	17 let	kuchař – číšník	3.	1 rok 11 měsíců	neprospěla	neprospěla
B	17 let	prodavačské práce – květinář	2.	1 rok 5 měsíců	prospěla	prospěla
C	16 let	pekař	1.	1 rok 1 měsíc	neprospěla	neprospěla
D	17 let	kuchař	1.	1 rok 8 měsíců	prospěla	prospěla

k danému tématu. Pokud bylo potřeba, byly položeny i doplňující otázky, které sloužily k upřesnění informací nebo k rozvinutí tématu. Celkově byl kladen důraz na otevřenost rozhovoru a možnost respondentům vyjádřit se svobodně bez omezování (Štromajerová, 2022). Ke všem informantům bylo přistupováno dle etických nároků na podobné typy výzkumů, včetně informovaného souhlasu. Rozhovory byly realizovány s několika skupinami respondentů (klientky, zákonní zástupci, klíčoví pedagogičtí pracovníci, třídní učitelé), dále byla analyzována dostupná školní dokumentace a interní dokumentace oddělení, kde jsou dívky umístěny. Pro přístup k dokumentům bylo nutné získat souhlas vedoucího oddělení, ředitele instituce a respondentky. Bylo důležité dodržet pravidlo, že dokumenty nesměly být odneseny z oddělení a bylo zakázáno pořizovat fotodokumentaci nebo kopie. Důvěrné informace nemohly být sdělovány třetím stranám a veškeré

informace z dokumentace byly použity s dodržáním pravidel GDPR (Štromajerová, 2022; Švaříček, 2007).

Do výzkumného šetření jsou zahrnuta data získaná od čtyř mladistvých dívek (blíže jsou představeny v tabulkách 1–4) a jejich blízkých dospělých osob.

Tematické okruhy (Štromajerová, 2022):

- Zkušenosti ze základní školy;
- Příprava a motivace ke studiu;
- Průběh studia;
- Budoucnost – povolání, další studium atd.;
- Bezpečnost v prostředí školy – prostředí bez drog, šikany a jiného násilného nebo trestného jednání;
- Distanční výuka.

Klientka A byla umístěna do ústavní výchovy na základě rozsudku o ústavní výchově v době, kdy jí bylo 15 let. Důvody pro její umístění zahrnují činy jako domácí krádeže, spáchání provinění,

zneužívání návykových látek, nerespektování autorit, agresivní chování, časté toulky, vulgární projevy, útěky, lhaní a příslušnost k problematické skupině vrstevníků. Před přijetím do ústavní péče prošla hospitalizací na dětském detoxikačním oddělení. Kromě dalších faktorů, které přispěly k rozhodnutí o umístění, bylo hlavním významným důvodem užívání návykových látek, přičemž preferovanou formou aplikace bylo intravenózní podání.

Klientka B byla umístěna do ústavní péče na základě usnesení o předběžném opatření, v době přijetí ji bylo 16 let. Důvody k umístění zahrnují problémy spojené s užíváním návykových látek, nerespektování autorit, útěky, lhaní a problematické vrstevnické vazby. Po rozvodu rodičů byla svěřena do péče matky, kde jedním z důvodů tohoto rozhodnutí bylo nadměrné užívání alkoholu ze strany otce. Avšak v necelých 14 letech dívky došlo k přechodu péče k otci kvůli dlouhodobým problémům, které zahrnovaly krádeže peněz matce, lhaní a útěky spojené s experimentováním s návykovými látkami, jak bylo zjištěno během hospitalizace v nemocnici. Poměrně brzy po přechodu do péče otce byla znovu hospitalizována kvůli fyzickému napadení ze strany otce. Otec i matka poté odmítali převzít dceru z nemocnice zpět do své péče.

Klientka C byla umístěna do ústavní výchovy na základě rozsudku o ústavní výchově jako patnáctiletá. Důvody pro umístění zahrnují poměrně široké spektrum problémů jako domácí krádeže,

záškoláctví, zneužívání návykových látek, nerespektování autorit, agresivní chování, časté toulky, sebepoškozování, vulgární projevy, útěky, lhaní a nevhodné vztahy s vrstevníky. Klientka byla svěřena do péče matky, která již od 13 let dcery řeší problémy související s nerespektováním a nevhodným sociálním prostředím, ve kterém se její dcera pohybuje, do této doby také datuje první podezření na zneužívání návykových látek. Dívka dokonce v průběhu jednoho roku odcizila částku několika desítek tisíc Kč a bylo zaznamenáno několik fyzických napadení z její strany vůči matce. Dále se klientka potýkala s poruchou příjmu potravy, která vedla ke kriticky nízkému váhovému stavu (pouhých 36 kg). Opakovaně odmítala navštěvovat kurátora a konzultace nabízené v rámci psychologického poradenství. Matka opakovaně hlásila klientku do pátrání Policie ČR kvůli útěkům z domova. Komunikace mezi rodiči dívky byla dlouhodobě problematická.

Klientka D byla umístěna do ústavní výchovy dle usnesení o předběžném opatření, ve věku 15 let. Důvodů k umístění bylo několik: nerespektování autorit, toulky, závadová parta, špatné rodinné a osobní vztahy. Dívka byla v raném věku adoptována, matka zemřela, když bylo dívce 12 let, zůstala v péči otce, který se po ukončení povinné školní docházky dcery obrátil na OSPOD o pomoc. Dcera ho dle jeho slov nerespektovala, odcházela z domova bez upozornění a předešlé domluvy a v neposlední řadě otec zmínil i odcizení větší finanční hotovosti. Postu-

Tabulka 2. Hodnocení za 1. pololetí školního roku 2021/22 (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Výborné hodnocení	-	1	2	3
Chvalitebné hodnocení	-	5	-	4
Dobré hodnocení	-	3	6	2
Dostatečné hodnocení	1	1	4	4
Nedostatečné hodnocení	1	-	1	-
Neklasifikována	10	-	-	-
Známka z chování	2	1	1	1
Omluvené hodiny	352	117	62	64
Neomluvené hodiny	62	-	-	-

Tabulka 3. Hodnocení za 2. pololetí školního roku 2021/22 (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Výborné hodnocení	-	1	-	3
Chvalitebné hodnocení	1	4	4	5
Dobré hodnocení	1	2	2	4
Dostatečné hodnocení	3	3	4	1
Nedostatečné hodnocení	4	-	3	-
Neklasifikována	3	-	-	-
Známka z chování	1	1	1	1
Omluvené hodiny	137	98	78	118
Neomluvené hodiny	-	-	-	-

pem času klientka trávila více času mimo domov, a to převážně s kamarády, z důvodů konfliktů a neporozumění s otcem.

Pro následnou analýzu dat považujeme za důležité představit také hodnocení prospěchu a chování v průběhu školní-

ho roku. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o dívky umístěné na oddělení se zvýšenou adiktologickou podporou, uvádíme rovněž jejich konkrétní zkušenost s užíváním návykových látek (tabulky 2–4).

Tabulka 4. Zneužívání jednotlivých druhů návykových látek (Štromajerová, 2022)

	Klientka A	Klientka B	Klientka C	Klientka D
Konopné látky alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Konopné látky 3krát a vícekrát	ANO	ANO	ANO	ANO
Extáze alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Extáze 3krát a vícekrát	NE	NE	ANO	NE
Pervitin alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	ANO
Pervitin 3krát a vícekrát	ANO	ANO	ANO	NE
Heroin alespoň 1krát v životě	NE	NE	NE	NE
Heroin 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
LSD alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	NE
LSD 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Halucinogenní houby alespoň 1krát v životě	ANO	NE	NE	NE
Halucinogenní houby 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Kokain alespoň 1krát v životě	ANO	ANO	ANO	NE
Kokain 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Těkavé látky alespoň 1krát v životě	NE	ANO	NE	NE
Těkavé látky 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE
Anabolické steroidy alespoň 1krát v životě	NE	NE	NE	NE
Anabolické steroidy 3krát a vícekrát	NE	NE	NE	NE

Na základě dat obsažených v tabulce č. 2 a 3 lze vidět, že klientka A se v druhém pololetí poměrně značně zlepšila jak v hodnocení, tak i v chování a v docházce. Nicméně, i tak byla celkově hodnocena na konci 3. ročníku jako „neprospěla“. Je nutné ale zmínit, že přesto že neprospěla, tak je jako jediná z účastnic stejného věku (A, B, D) ve třetím ročníku, který odpovídá jejímu věku. Je tedy zřejmé, že nepřestupovala ani neopakovala ročník

jako jiné participantky. U klientky B k významné změně mezi jednotlivými pololetími nedošlo. Co se týče typu studijního oboru, byla klientka B v době sběru dat studentkou oboru s označením „E“, tedy oboru pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či ukončenou povinnou školní docházkou v nižším než 9. ročníku ZŠ. Ostatní účastnice navštěvovaly učební obory s označením „H“. Klientka C, stejně jako klientka A,

v obou pololetích neprospěla. Nicméně, rozdíl je v tom, že se v rámci hodnocení jednotlivých předmětů zhoršila (z jedné nedostatečné byly ve druhém pololetí 3, přičemž zůstal stejný počet předmětů hodnocených známkou dostatečně). Klientka D se také v druhém pololetí zhoršila, ovšem konečným hodnocením bylo v jejím případě „prospěla“.

Všechny účastnice jsou pravidelné kuřačky a mají zkušenost s alkoholem do té míry, že uvádí, že se několikrát v životě opily, všechny mají zkušenost s nikotinem i alkoholem před 15. rokem věku. Nikotin a alkohol v tabulce neuvádíme, jednotlivé položky jsou v souladu s formulací položek ve studii ESPAD (2020). Z tabulky č. 4 vyplývá, že všechny 4 participantky užily více než 3krát v životě konopné látky, kdy z rozhovorů bylo jasné zřetelné, že se nejedná jen o experiment, ale o dlouhodobé a pravidelné užívání. Dále všechny uvedly, že užily experimentálně extázi. Poslední bod, na kterém se plně shodují, je užití pervitinu alespoň jednou v životě. Lze si také všimnout, že klientka D má znatelně méně zkušeností s návykovými látkami než zbylé klientky. K užití pervitinu klientkou D došlo až po umístění do ústavní výchovy a jednalo se pouze o experiment, který iniciovala na útěku s jinou klientkou.

Výsledky

Na základě kvalitativní analýzy dat formou otevřeného a selektivního kódování bylo identifikováno 6 základních

kategorií, které obsahovaly ještě vnitřní strukturaci subkategorií. Podrobná analýza je již nad rozsahový rámec tohoto textu, proto pro přehlednost a orientaci čtenáře uvádíme následující přehled podkategorií:

- Sebehodnocení a vnitřní motivace: nereálné představy, podceňování se, popírání neúspěchu, přeceňování se, svalování viny na rodiče a pobyt v ústavu, znalosti a inteligence;
- Finance: zdroj úvah o předčasném ukončení studia, brigády, práce, svoboda, samostatnost, finance rodičů, pomůcky do školy, oblečení a šikana, životní výdaje, finanční gramotnost, zletilost;
- Výběr oboru studia: motivace a vůle ke studiu, nemožnost volby, nezájem o studium, tlak rodičů, pandemie onemocnění COVID 19, spolužáci, absence zájmů;
- Problémy na základní škole: šikana, pomluvy, nevstřícnost učitelů, špatné známky, drogy, závadová parta, kamarádi;
- Způsob výchovy: příliš benevolentní výchova, hranice, přísná autoritativní výchova, ztráta jednoho rodiče (smrt, ztráta kontaktu), nedostatek času rodičů, bezpečné prostředí;
- Neinformovanost třídních učitelů: nedostatek informací, předsudky, pandemie onemocnění COVID 19, neznalost tématu, nezájem.

Sebehodnocení a vnitřní motivace

Analýza dokumentace i rozhovorů jasně ukázala, že výkonnost a školní angažovanost dospívajících dívek v ústavní výchově může být ovlivněna jejich sebehodnocením. U klientek pobývajících v institucionální péči je často problém s nevyváženým sebehodnocením, které je ještě zesílené častým stigmatizováním. Výroky směřované na svou osobu poměrně rychle přijímají do svého sebepojetí, vnímají se jako problematické, nekvalitní a znevýhodněné, což v důsledku vede k nízké úrovni jejich sebehodnocení.

„Teď nedávno učitelka na mě (jako já jsem si s ní povídala a mám zlomený zub) a ona na mě, jestli už jsem jako dobrá a jestli jsem jako vyléčená z drog. A pak se mi koukla na ten zub a říká: „I zuby se ti z toho vylámaly, koukám“. Ty vole, ne jako, já jsem si vylomila ten zub už v páté třídě, protože jsem byla dementní, ty vole a uklouzlo mi to na rampě. No, a teď jsem jako tam stála a říkám si: „Ty vole, to až takhle se na mě jako dívají, jo?“ Že jsem až takováhle troska, že i zuby mi vypadávají. No, nevím, je mi to přes tohle fakt jako nepřijatelný.“ (klientka A)

Problém se sebehodnocením klientky C zmiňuje v rozhovoru její klíčový pedagogický pracovník:

„Určitě. Samozřejmě jako jedním velkým problémem je to, že klientka tu školu opravdu dělat nechce, že ji nebaví. Na druhou stranu bych řekla, že na ni pozitivně působí pozitivní motivace, pochvala

a případně pak teda přesně nějaké přesně stanovené podmínky. Protože co se týče té potřeby pochvaly, má o sobě velice nízké mínění. A co se týče inteligence, tam obzvlášť. Takže často nemá motivaci cokoli pro tu školu dělat, protože jí to přijde jako předem prohraný boj, přijde jí to zbytečné. Stydí se za to, že jí to nejde a připadá si hloupá. Tudíž určitě bych více pracovala na jejím sebevědomí. Bylo by fajn trochu rozbít a přenastavit toto její smýšlení a podpořit zdravé sebevědomí.“

V průběhu rozhovorů se klientkami v ústavní výchově se objevily různé představy ohledně studia a budoucího zaměstnání. Vybrané respondentky měly velmi jasné představy, co chtějí studovat a čím se v budoucnu chtějí zabývat, zatímco jiné měly poměrně nekonkrétní představy a byly v této oblasti velmi nejisté. U některých klientek se však objevily nereálné představy ohledně toho, co mohou studovat a jaká zaměstnání mohou v budoucnu vykonávat. Některé respondentky se vzdáleně zajímaly o obory, které se vztahují k oblasti, v níž chtějí pracovat, ale nebyly si jisté, zda jsou schopny toto studium dokončit a zda mají dostatečné schopnosti pro vykonávání daného zaměstnání. Podceňování se, a nebo naopak popírání neúspěchu jsou poměrně frekventované fenomény v analýze rozhovorů. Klientky často mají pocit, že nejsou dostatečně dobré a že nejsou schopné úspěšně zvládat školu a budoucí zaměstnání. Tento pocit může být způsoben mnoha faktory, jako je nízká sebeúcta, nedostatečná podpora ze

strany rodiny nebo prostředí, ve kterém vyrůstaly. Podceňování se může způsobit nízkou sebeúctu a nedostatek sebedůvěry. Dívky se mohou cítit jako outsider v porovnání s ostatními studenty, kteří pocházejí z intaktního prostředí, mají větší podporu rodiny a zdroje.

O nesouladu mezi aspirací a motivací hovoří i klientka A: *„Nevím, já bych chtěla teda si dodělat střední a jako i tu vysokou teda. Nevím, jestli to dám, protože teď už klopýtám i na té kuchaře. Ale to je asi podle mě i tím, že mě to prostě nebaví, že jako prostě člověk, když se má učit něco, co ho nebaví, tak to prostě jako málokdy dáš.“*

Další významná kategorie, je svalování viny za své problémy na rodiče a dřívější pobyt v ústavním zařízení. Klientky často vnímají, že jejich rodiče nebyli dostatečně aktivní v řešení jejich problémů nebo že je dokonce sami způsobili. Účastnice také často zmiňují svůj pobyt v ústavu jako faktor, který ovlivnil jejich životní situaci a následné problémy. Na druhou stranu část respondentek se ztotožňuje s tím, že jsou „problémové“ a používají tento argument jako „výmluvu“ pro své chování a problémy. Tyto dívky často nechťejí změnit své chování a zdůvodňují to svou diagnózou. Je důležité si uvědomit, že svalování viny na rodiče a ústav může být odrazem určitého způsobu, jakým účastnice nahlížejí na svou situaci a svět kolem sebe. Tento způsob myšlení a interpretace situací může být ovlivněn traumaty a emocionálními zraněními, které si klientky s sebou nesou z minulosti.

Finance – zdroj úvah o předčasném ukončení studia

„No prostě, asi všechno kvůli penězům no. Prostě chci peníze a ta škola mi přijde k ničemu, tam chodím a nic z toho nemám, ale když jdu do práce, tak z toho mám nějaké peníze, prostě je to lepší.“ (klientka B)

Klientky považují svobodu za velmi důležitý faktor a věří, že peníze, které si vydělají samy, by jim mohly přinést potřebnou svobodu. Proto je pro ně velmi atraktivní a lákavé kromě studia pracovat a získat vlastní peníze, kterými mohou nakládat podle svého uvážení. Tato situace může být pro adolescenty v ústavní výchově velmi obtížná. Musí se potýkat s nejistotou ohledně finančních zdrojů, což může vést ke zhoršení jejich výkonu ve škole a dalších oblastech života. Frekventovaně se upínají na jakékoli nabídky práce a podceňují význam studia. Většina klientek zmiňovala, že by raději pracovala a vydělávala peníze. Úvahy o předčasném ukončení studia a dilemata ohledně nutnosti vzdělání patří mezi obvyklá témata individuální i skupinové práce s dospívajícími v rámci poskytování profesního poradenství ze strany pedagogických pracovníků.

Podobnou dikci ve smyslu očekávání větší svobody při zaměstnání a školu vnímat spíše jako další překážku v tomto očekávání předávají i rodiče: *„Ale nevím jak s tou školou, ona podle mě bude chtít spíš vydělávat peníze. Bude chtít přisun*

peněz, protože ona vidí v tom přisunu peněz svobodu. Což je vlastně i jako pravda, že jo. Protože jakoby dokud nebude sama vydělávat a bude chodit do školy, tak ode mě pořád bude poslouchat: „Musíš tohle nebo tamhleto udělat, opravit dokončit“ a nebude to jakoby ta svoboda.“ (matka B)

V případech dotazu, k čemu by dané peníze využily, zmiňují bydlení, zajištění sebe a svých blízkých a pořízení si hezkých, drahých věcí. Je patrné, že i přesto, že mají v rámci ústavní výchovy zajištěné bydlení, stravování, hygienické potřeby, oblečení i potřeby spojené se studiem, považují to za nedostatečné a touží po vlastních věcech dle svého vkusu. Dále vnímají svou závislost na financích, které jim nepřímo poskytuje ústav. Je ale potřeba zmínit, že kapesné, jež získávají v rámci svého pobytu v ústavní péči, je poměrně nízké v porovnání s kapesným ostatních spolužáků. Některé participantky také uvedly, že se necítí komfortně, když si jejich spolužáci například mohou dovolit po škole zajít do nákupního střediska, zatímco ony nemají dostatek peněz na nákup. Většinou jsou pak pozvány někým jiným a něco jim je koupeno, což ještě více posiluje jejich přesvědčení, že bez peněz nejsou svobodné a jsou závislé na někom jiném. Jiné podlehnou svodům krádeží. Participantky vykazují obecně nižší míru finanční gramotnosti. Nereálnost a představa rychlosti získání finanční nezávislosti bez dostatečné míry vzdělání je signifikantní znakem, který se prolíná napříč všemi příběhy dívek. Vzhledem k ne vždy

dobrým komunikačním schopnostem, vystupováním v komunikaci s autoritami, jazykovým a dalším kompetencím, se mnohé adolescentky musí často spokojit s nízkou placenými brigádami. Mnohdy se také setkávají se zpětnou vazbou na fyzický zjev, kdy je jinakost oproti vrstevnicím zřejmá.

Brigády a práce jsou důležitými aspekty, které mohou pomoci adolescentům získat nejen finanční prostředky, ale také se naučit pracovní etiku a získat pracovní zkušenosti, které jim mohou pomoci v budoucnu a rozvíjí také jejich často nízkou finanční gramotnost. Nicméně, je důležité dbát na to, aby práce neovlivňovala negativně výkon adolescentů ve studiu či nebyla hlavním důvodem pro jejich předčasný odchod ze sekundárního vzdělání.

Naše účastnice výzkumu se velmi těší na svobodu spojenou se zletilostí. Je to jejich významné téma verbalizace i prožívání. Nicméně, s blížící se zletilostí také narůstá jejich stres a obavy, jelikož na ně dopadá tíže odpovědnosti, kdy by měly být samy za sebe odpovědné a když je s nimi detailně rozebíráno, kde po zletilosti budou pobývat, jak si budou vydělávat atd., bývají podrážděné, nejisté a pod velkým tlakem. Většina poté zvažuje, i přes dřívější odmítání této varianty, návrat k zákonným zástupcům, nebo zvolí možnost dobrovolného pobytu v ústavním zařízení i po zletilosti.

Výběr oboru studia

Výběr oboru studia je pro dospívající dívky v ústavní výchově klíčovou otázkou, která může mít dlouhodobý dopad na jejich budoucnost. Dívky mají často omezené možnosti výběru oboru studia a mohou mít nízkou motivaci a sebevědomí, což může vést k rozhodovacím problémům a nedostatečnému plánování. Velmi významnou roli hraje i očekávání rodiny. Diskrepance mezi vzdělanostní aspirací dívky, hodnotou vzdělání v rodině, ale i mezi předchozími studijními výsledky jsou časté překážky úspěšného dokončení střední školy či středního odborného učiliště.

„No tak já byla nejdřív na kadeřnici a tam mi to nevyšlo, to mě vlastně vyhodili a pak jsem chtěla jít před dvěma rokyma pracovat a můj táta podal v srpnu, na konci srpna přihlášku na éčkový obor na prodavačku. Tak jsem tam nějak chodila no, přitom byla distančka a to jsem nějak zvládala a pak jsem nastoupila do ústavu a tady nikde nebyl volný ten můj obor, co jsem dělala a tak mi ho vybrali tady – květinářku.“ (klientka B)

Část účastnic také zmínila to, že si sama obor studia nezvolila. Místo toho byly nuceny studovat obory na základě rozhodnutí rodičů nebo na základě toho, kde byla ještě nabídka volných míst po prvním (či dalším) kole přijímacího řízení na střední školu. To může vést ke snížení motivace a vůle k učení se.

„Ona studuje éčkový obor, což je obor spíš pro lehce mentálně retardované

a dostala se na něj tak, že když bydlela u táty a už se jí týkala drogová problematika, zapomněli prostě podat přihlášku a jediné kam ji vzali, byl právě ten éčkový obor. Potom se za rok dostala k nám a aby nemusela začínat znovu už třetí střední školu, tak jsme ji dali taky na éčko a pokračovala ve studiu, jen v jiném místě. Takže ona je vlastně na nižší úrovni, než by měla být...“ (klíčový pracovník B)

„No, tak první měla tu hotelovku, ale tam to vzdala a teď je na oboru kuchař číšník. Kdyby ale chtěla, mohla by dělat něco daleko jiného. Chytrá je na to dost, ale líná taky, takže nevím, no. No, teď chci, aby dokončila tuhle školu. Nechci, aby ji zase měnila, byla by to už kolikátá škola? No třetí, myslím. Prostě to musí dokončit a pak může pokračovat, když bude chtít, asi i chce, ale je líná. Třeba se to změní, teď je v tom blbým věku.“ (otec C)

Protože dívky v ústavní výchově mohou mít ztížený přístup k informacím o různých profesích a možnostech vzdělávání, je důležité, aby měly přístup ke kvalitnímu kariérnímu poradenství, které jim pomůže najít obor studia, který odpovídá jejich zájmům a schopnostem. To může zlepšit jejich motivaci a vůli k učení se a může jim poskytnout naději na lepší budoucnost.

Problémy na základní škole

Na základě rozhovorů také vyplynulo, že většina problémů účastnic, které se týkají jejich studia a vzdělání, začala již na

základní škole. Klientka A v rozhovoru na otázku, jestli měla nějaké problémy se studiem již na základní škole, odpověděla, že ano a následně poměrně explicitně popsala to, jak se dostala k návykovým látkám a jak právě kvůli nim začala mít problémy i se školou:

„No začalo to už v šestý. No, protože jako začala jsem se bavit s jinýma lidma, to je jedna věc. No a oni prostě byli starší že jo a mně se na nich jako líbilo... já byla třeba v 6. třídě, mě bylo jedenáct a jim už 15, 16 a že už jako pomalu vycházeli z devítky, že jo. No a já jsem se s nimi cítila tak jako hustá, že se bavím prostě s takovýhema lidma.“

„A teď jsem viděla že kouří, hulí, chlastaj že jo no a některý už začínali pomalu fetovat a já jsem si jako říkala: „Ty jo, já bych to chtěla zkusit taky, že jo, no.“ Ale jako docela dlouho jsem vydržela, že jsem se jako s nimi bavila, třeba nevím půl roku a já jako ani nekouřila a nic prostě. Jenom jsem s nimi nechodila, ani nevím proč prostě. Chodila jsem s nimi ven a oni chlastali, hulili, fetovali a já tam jenom seděla a čuměla jsem. Reálně takhle vypadal každý můj den, když jsem chtěla být venku. Jenom jsem seděla a čuměla. No a mezi nima jsem měla jednu svojí nejlepší kamarádku no a vlastně s tou jsme se hodně rozjely.....“

„No, jako že v sedmý, osmý a v devátý už to bylo v pohodě, tam už mě nechali, už se mě chtěli hlavně zbavit. No, a já už jsem taky chtěla pryč a s tím jsem tam chodila, že už jsem tam na ně řvala, ať už jdu na střední, že už to tam nedávám. A teď

bych se tam upřímně vrátila, na základku, poslední dobou nad tím dost často přemýšlím, že bych chtěla zpátky.“

V průběhu sběru dat se ukázalo, že se některé z účastnic vyrovnávají s následky šikany, kterou zažily v minulosti během svého pobytu na základní škole. Tyto zážitky často způsobily trauma, které se projevuje i v dospívání a ovlivňuje schopnost klientek soustředit se na vzdělávání. Participantky také mnohdy přiznaly, že samy byly agresory, s následnými pocity viny.

„Já jsem se nelíbila jedné holce, ale ona v té době byla hodně oblíbená, tak proti mně poslala celou třídu a posmívali se mi, shazovali mi věci, shodili mě třeba i ze schodů a tak.“ (klientka D)

V rozhovorech byla také zmíněna možná nevstřícnost ze strany některých vyučujících na základní škole. Někteří učitelé nebyli ochotní jim pomoci či se chovali nespravedlivě. Určitá část respondentek dokonce zmínila, že učitelky k nim byly nepřátelské a kritizovaly je za jejich problémy ve škole, což mělo negativní dopad na jejich sebevědomí a motivaci ke studiu.

„Tak hlavně v první třídě nebo druhý, no, prostě takhle brzo. Já jsem nic neudělala a jedna holka mě tam neměla ráda, nebo spíš taková partička holek a ona šla za družinářkou a řekla jí, že jsem jí ukradla hračku, a přitom jsem jí nic neukradla a ona to měla schovaný v batohu. No, a ta družinářka, no, ta mě vlastně neměla ráda. Ta mi nevěřila, že jsem to neukradla, a tak mě poslala do kouta. Jakoby na „hanbu“.

A schytávala jsem tohle dost často. Vždycky mě napomínali, i když jsem nemluvila a prostě to všichni házeli na mě. A pak jako by třeba ta jedna holčina v první třídě, tak mi prostě podkopla nohy a já jsem spadla na bradu, na zem. Měla jsem to tam jako červený, a ta družinářka mi nadávala, že to nic není, a že nemám být blbá a nemám běhat. No, jenže já neběhala. Druhý den jsem přišla s úplně fialovou bradou a ona nic neřekla, ani se mi neomluvila.“ (klientka C)

Dále lze říci, že většina dotazovaných klientek uvedla, že začaly s experimentováním s drogami již na základní škole. Tento problém se dá přisoudit například rizikovému prostředí, ve kterém se pohybovaly a pochopitelně lze vidět zdroje i v problematickém rodinném systému. Participantky se také často stýkaly se závadovou partou, což mělo negativní vliv na jejich výsledky a docházku do školy. Pro mnohé z nich je poté následné studium na střední škole výzvou, protože neměly dostatečné znalosti i klíčové kompetence, aby se mohly úspěšně přizpůsobit novému prostředí. Účastnice rozhovorů v některých případech uváděly, že se setkaly se stejnými problémy na střední škole jako na základní škole, což mělo za následek to, že ztratily motivaci a rapidně se zvyšovalo riziko předčasného ukončení studia.

Způsob výchovy

Z rozhovorů vyplynulo, že častým jevem u účastnic výzkumu je potýkání se s pro-

blémy v důsledku výchovy ze strany svých rodičů, zde vnímáme další významný faktor překážek na vzdělanostní dráze účastnic. V některých případech dívky uváděly, že jejich rodiče byli příliš benevolentní a nekladli na ně žádné požadavky, což vedlo k tomu, že se nedokázaly samy motivovat k učení a plnění svých povinností. Na druhé straně se objevily i případy, kdy byli rodiče extrémně restriktivní a kontrolující, což vedlo ke špatnému vztahu mezi klientkami a jejich rodiči a k rebelování proti autoritám. Respondentky také uvedly, že se jim rodiče vůbec nevěnovali a nebyli si jisti, zda jim skutečně záleží na jejich životě a budoucnosti. Tyto problémy mohou mít vliv na motivaci dívek ke studiu a výsledky, kterých dosahují ve škole.

„Na druhou stranu, když si postaví hlavu a řekne, že do školy nepůjde, tak ji tam maminka nepošle a nechá ji doma klidně i dokonce týdně. Takže maminka chce, aby tu školu dodělala, ale to vedení k tomu už se jí asi nezdá tolik důležité a moc ji k tomu nevede a dovoluje jí zameškovávat. Důsledné dodržování docházky jí opravdu nejde. Celkově mi přijde, že je to velký problém její maminky, že není ve výchově důsledná.“ (klíčový pracovník A)

„Z mého pohledu je na C matka zbytečně přísná a klade na ni přehnaná očekávání a přehnané nároky. Je neustále nespokojená se studijními výsledky a mám pocit, že si nepřipouští to, jak na tom její dcera ohledně nějakých studijních schopností a možností reálně je. Mám takový dojem, že není schopna nějaké pozitivní zpětné

vazby a pochvaly, ale je to z její strany jen velká kritika a velký tlak na výkon, kterého není ani zdaleka schopná.“ (klíčový pracovník C)

V rozhovorech byly také několikrát nepřímo zmíněny hranice klientek. Většina z nich nemá vhodně nastavené hranice, což vede k tomu, že je neustále překračují a testují. Některé dívky popisovaly, že to dělají z nudy, nebo aby zjistily, jak daleko mohou zajít. V některých případech však může být tento nedostatek hranic spojen s dřívějšími zkušenostmi s traumaty nebo zanedbáním ze strany rodičů a může být vyvolán snahou klientek vyvolat reakci nebo pozornost od okolí.

Kromě výchovného stylu do této podkapitoly také zařazujeme i vyrovnávání se s traumaty ze ztráty. Ztráta rodiče, a to jak z důvodu úmrtí, tak z důvodu ztráty kontaktu, je v životě každého člověka velmi emotivní a náročná zkušenost, která může mít velký vliv na psychiku a chování. U klientek v ústavní péči je tato problematika reflektovaným tématem. Tato ztráta se může stát příčinou mnoha dalších problémů, jako jsou problémy ve vztazích, emocionální nestabilita a nízká sebeúcta. Klientky často projevovaly potřebu o takovýchto zážitcích mluvit a hledat podporu. Významným tématem byly také rozvody a odloučení rodičů, které mohou mít podobně negativní dopad na vývoj dítěte.

Neinformovanost třídních učitelů

Významnou oblastí, která může mít protektivní charakter, je komunikace mezi školou, zařízením ústavní výchovy a zákonnými zástupci. Tento komunikační trojúhelník však bývá dosti asymetrický a ne všichni aktéři jsou stejně aktivní, či mají stejné cíle. Data ukazují, že mnoho třídních učitelů nemělo podle nich dostatek informací o specifických potřebách a problémech svých studentek, a to i přesto, že klientky studovaly ve škole prezenčně a učitelé byli informováni o nařízené ústavní výchově. Zde se dostáváme do etické roviny spolupráce a ochrany osobních údajů, která má výrazně ambivalentní charakter.

Někteří učitelé projevovali nezájem o jejich situaci a nedostatečně se snažili najít řešení, což mělo negativní dopad na prosperování respondentek ve škole. Také byla místy zmiňována nedostatečná komunikace mezi ústavem a školou, která mohla vést k nejasnostem ohledně specifických potřeb klientek. To vedlo k tomu, že dívky nebyly dostatečně podporovány a mohly se ve školském prostředí cítit opomíjeny.

„O rodinných poměrech nevím vůbec nic a ze strany ústavu bych rozhodně přivítal větší otevřenost. Vždycky trvá nějaký čas, než si jako třídní učitel získám důvěru studentky a nemůžu hned po nástupu do školy začít získávat informace formou „výslechu“, to by bylo kontraproduktivní. Zároveň bych ale měl její anamnézu

a diagnózu znát, abych s ní mohl lépe pracovat, motivovat ji a tak. V tomto ohledu mi komunikace ze strany ústavu dosud připadala jaksi tajnůstkářská, jako kdyby mi do toho nic nebylo, což si myslím není dobře.“ (učitel D)

Frustraci z podoby spolupráce se zákonnými zástupci se pak může odrazit v očekávání formy spolupráce mezi školou a pracovníky ústavu. Zvláště pokud klientka byla umístěna do ústavní výchovy až po nástupu na střední školu.

„Komunikovala jsem s maminkou asi dvakrát za její studium, a to jenom v případě, kdy jsem ji opravdu hodně uháněla. Psala jsem jí x-krát a nechala jsem jí 1000 zmeškaných hovorů. A potom, když mi to konečně vzala, já se jí představila a ona pochopila, kdo jsem a že to nevzdám, tak se mnou komunikovala. Maminka ji spíš omlouvala, ale když nastoupila k vám, tak ta komunikace se zlepšila hodně.“ (učitel A)

„Se školou, no, nebyli jsme na třídních schůzkách a nemám kontakty, neznám třídní učitelku.“ (matka B)

Další rovinou spolupráce je také explicitní i latentní postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, zvláště dětí s náročným chováním: *„Teď řeknu to, co si opravdu myslím, a možná to nebude znít dobře, ale myslím si to. Normální děti jsou brány na úkor těchto dětí. A nemyslím jen adiktologický, ale myslím jakkoliv diagnostikovaný. Ať už je to ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), adiktologie, nepozornost nebo jakákoliv jiná porucha učení. Připadá mi, že se přizpůsobujeme těmto dětem.“ (učitel A)*

V rozhovorech se také objevila problematika nedostatečné informovanosti vyučujících o adiktologické tematice a ústavní výchově. Bylo několikrát zmíněno, že mnozí učitelé nevěděli, jak se zachovat v situacích, kdy se některá z dívek dopustila rizikového chování nebo když se projevila nějaká forma závislostního chování. Tento nedostatek informací mohl vést k nepřiměřeným reakcím či naopak k bagatelizaci potíží. Na druhou stranu jde také o nevhodné, až neetické zacházení s prvky ostrakizace a nerovného přístupu.

„Jo, oni to vědí. No jako oni se potom i o tom bavili. Já si myslím že moje třídní tam o tom nějak mluvila že jo, protože ona mě i párkrát použila jako nějaký příklad, drogový příklad prostě dokonce.“ „No já nevím, jak to jako říct, že jo, protože ona jako učitelka moje třídní zrovna řekla: „Sorry, že tě použiju.“ a hned začala mluvit, takže jako nevím jak. Ani jsem nestihla zareagovat na to.“ (klientka A)

Diskuse

Na základě kvalitativní analýzy dat bylo identifikováno šest základních kategorií s vnitřní strukturací subkategorií, které nám poskytly důležitý vhled do složitých aspektů bariér středního vzdělávání dívek s nařízenou ústavní výchovou. Studie Vialle, Heaven & Ciarrochi (2005) se věnovala vztahu mezi sebehodnocením a akademickým úspěchem u adolescentů. Jejich výsledky naznačují, že realistické sebehodnocení a vyvážené

vnímání vlastních schopností může přispět k lepšímu akademickému výkonu. V kontextu ústavní výchovy je potřeba zaměřit se na překonávání překážek ve vzdělávací dráze mladistvých a hledání strategií, které by jim mohly pomoci překonat tyto překážky. Pears, Kim & Brown (2018) se zaměřili na identifikaci faktorů, které ovlivňují motivaci a školní úspěch adolescentů v ústavní výchově. Jejich výsledky naznačují, že podpora ze strany výchovných pracovníků, psychologická podpora a vytváření pozitivního prostředí mohou přispět k lepšímu školnímu úspěchu. Vzdělávací dráha mladistvých dívek v ústavní výchově je specifická a přináší řadu výjimečných výzev a obtíží, které se odlišují od běžných zkušeností jejich vrstevníků žijících v klasických rodinách nebo mimo ústavní péči. Můžeme namítnout, že dívky, které se účastnily naší sondy, by byly studijně úspěšnější, kdyby byly umístěny do výchovného ústavu, jehož součástí je střední odborné učiliště. Domníváme se, že i přes mnohdy výrazné překážky v jejich studijní dráze, můžeme vnímat to, že navštěvují obor v běžném vzdělávacím proudu, jako určitý terapeutický prvek pro překonání svých problémů. Určitý obraz normálnosti, když v jiných sférách jejich života se jedná spíše o nestandardní hodnocení.

Sebehodnocení hraje v tomto kontextu významnou roli a může mít zásadní vliv na školní úspěch, motivaci, ale i celkovou identitu mladistvých dívek. Dívky v ústavní péči často bojují s nereálnými představami o sobě samých, podce-

ňováním svých schopností, popíráním neúspěchů, přeceňováním sebe sama a svalováním viny na okolí či okolnosti. Tyto negativní vzorce myšlení mohou vážně ovlivnit jejich vzdělávací dráhu a bránit jim v dosahování školních cílů. Realistické sebehodnocení a vyvážené vnímání vlastních schopností se stávají klíčovými faktory pro jejich lepší akademický výkon.

Vzhledem k těmto specifickým výzvám je nezbytné, aby se výchovní pracovníci v ústavní výchově zaměřili na poskytování podpory a psychologické doprovázení mladistvých dívek. Vytváření pozitivního a podpůrného prostředí je klíčové. Pohledu pracovníků v ústavní výchově se věnovala i studie Červenky (2014). Uvědomění, že emoční zranění a traumata mohou ovlivnit vnímání situací a tendenci svalovat vinu na sebe i na okolí. Hledání konstruktivních řešení, osobního růstu a přijetí vlastních schopností jsou důležitými kroky k dosažení úspěchu ve vzdělání.

Náš příspěvek se snaží poodkrýt některé mechanismy a souvislosti s náročností inkluzivního vzdělávání dětí s rizikovým i závislostním chováním, které pomáhají lépe porozumět specifickým výzvám, kterým mladistvé dívky v ústavní péči čelí. Tyto poznatky mohou být základem pro vytváření intervencí a programů zaměřujících se na podporu pozitivního sebehodnocení, motivaci a úspěch ve vzdělávání těchto mladistvých.

Dva na sobě nezávislé výzkumy vedené Baumrindem (1991) a Darlingem

a Steinbergem (1993) ukazují, že výchova a podpora rodičů a rodinného prostředí hrají významnou roli při ovlivňování školní úspěšnosti adolescentů. Rodiče a výchova mohou podpořit vzdělávací vývoj adolescentů a přispět k jejich úspěchu ve škole. Na druhé straně, negativní rodinné prostředí, rodinné konflikty nebo nedostatek podpory, mohou mít negativní dopad na vývoj adolescentů a ovlivnit jejich školní úspěšnost. V tom je klíčová úloha ústavní výchovy, aby se snažila tento deficit eliminovat.

V našem vzorku se opakovaně objevovala problematika výběru oboru studia, kde dívky vyjadřovaly, že neměly dostatečné možnosti nebo volnost ve svém rozhodování. Některé zmínily omezení ze strany rodičů, kteří jim určili konkrétní obor studia bez zohlednění jejich vlastních zájmů a schopností. To vedlo k pocitu nejistoty a nedostatku motivace, protože se dívky necítily naplněny a angažovány ve svém studiu. Jiné neměly možnost výběru z důvodů podcenění časového faktoru, kdy si nepodaly přihlášku v řádném termínu a možnost výběru oboru byla limitována. Podpora ve výběru oboru a poskytování relevantních informací jsou klíčové. Toto zjištění podporuje i výzkum Svobodové Metelkové (2017) zaměřující se na vztah mezi výběrem oboru studia na střední škole a školní úspěšností. Ačkoliv pracovala s jinou skupinou respondentů, můžeme vnímat paralelu. Tento výzkum zkoumal, jak výběr oboru na střední škole ovlivňuje studijní výkon studentů na vyso-

ké škole. Výsledky ukázaly, že studenti, kteří si vybrali obor studia, který neodpovídal jejich zájmům a schopnostem, měli horší studijní výsledky na vysoké škole než studenti, kteří si vybrali obor, který odpovídal jejich zájmům a schopnostem.

Naše sonda poukazuje rovněž na to, že většina problémů, které ovlivňovaly aktuální studium, začala již na základní škole. Existence těchto problémů může být způsobena různými faktory, včetně nedostatečné podpory ze strany rodičů, sociálního vyloučení nebo nedostatku finančních prostředků. Tyto faktory mohou vést ke snížené motivaci ke studiu a negativním vztahům se spolužáky, což se následně projevuje na akademickém výkonu a úspěchu ve škole, jak ukazují nejen starší studie (Connell & Wellborn, 1991; Dishion & Owen, 2001), ale i studie z českého prostředí (Kabíček, Csémy, & Hamanová, 2014; Pacnerová & Myšková, 2016; Svoboda et al., 2020). Vzhledem k tomu je důležité tyto problémy rozpoznat a řešit co nejdříve, aby se klientky mohly efektivněji zapojit do vzdělávacího procesu a dosáhly lepších výsledků ve svém vzdělávacím procesu.

Závěr

Tato výzkumná kvalitativně orientovaná studie se zaměřovala na překážky úspěšného studia u mladistvých dívek v ústavní výchově s problémy s užíváním návykových látek. Demonstrovala rozmanitost faktorů, které mohou bránit

jejich úspěšnému dokončení sekundárního vzdělání. Výsledky přinesly žitou zkušenost optikou samotných dívek, ale i okruhu jejich významných dospělých osob (zákonný zástupce, třídní učitel, pedagogický pracovník v ústavní výchově). Mezi identifikované fenomény patří sebehodnocení, finanční problémy, nevhodný výběr oboru studia, problémy na základní škole, styl výchovy a nedostatečná informovanost třídních učitelů. Výsledky této studie jsou důležité pro další práci v oblasti prevence a podpory pro dospívající jedince s problémy s návykovými látkami a s úspěšným dokončením středoškolského studia. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi citlivou a závažnou problematiku, je důležité, aby pedagogičtí pracovníci, odborníci z oblasti adiktologie i zdravotní péče, rodiče a další instituce spolupracovali a poskytovali dospívajícím v náročné životní situaci komplexní a individuální podporu. Větší informovanost a spolupráce mezi různými institucemi by mohla vést k hlubšímu porozumění potřebám adolescentů s adiktologickými problémy. Náš příspěvek také odhalil, že pracovníci ústavního zařízení mohou při své výchovně-vzdělávací, ale i terapeutické

roli implementovat některé zde popisované fenomény do skupinové i individuální práce, jako je podpora zdravého sebeobrazu, podpora efektivních studijních strategií, finanční gramotnost, nácvik modelových situací týkajících se komunikace s vyučujícími či spolužáky, pracovních-právních poradenství i profesních poradenství apod.

Důležitým poznatkem této studie je, že pro úspěšné studium mladistvých dívek je důležité nejen řešení adiktologického problému, ale také komplexní reflektování dalších faktorů, které přispívají k neúspěšnému studiu a hledání těch pozitivních. Ukazuje se, že školní angažovanost a úspěch ve vzdělávání jsou úzce spojeny s rizikovým chováním adolescentů, včetně zneužívání návykových látek. To znamená, že je důležité nejen řešit samotné problémy se závislostním chováním, ale také posilovat školní angažovanost a podporovat úspěšné dokončení studia. Prezenční středoškolské studium je jedním z klíčových protektivních faktorů, který může projevy rizikového chování zásadním způsobem zmírnit, zde vidíme klíčový úkol aktuálního inkluzivního paradigmatu ve vzdělávání.

Literatura

- Anderson, S., & Ebrahim, H. (2017). Effects of paternal absence on depression in adolescent girls: Evidence from cross-sectional data in the Ethiopian setting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 163–172. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0547-4>

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Blatná, K. (2022). *Změna diagnostické struktury dětí v dětském domově se školou* (Bakalářská práce). Liberec: TUL. <https://dspace.tul.cz/handle/15240/166363>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 23, 43–77. Erlbaum.
- Červenka K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Česká školní inspekce (2017). *Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy – tematická zpráva*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicka%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/01-F_TZ-Kvalita-vychovne-vzdelavaci-cinnosti-v-zarizenich-pro-vykon-UV-OV_FINAL-2-5.pdf
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- DiClemente, R. J., Crosby, R., & Kegler, M. C. (Eds.). (2009). *Emerging theories in health promotion practice and research*. John Wiley & Sons.
- Dishion, T. J., & Owen, L. D. (2002). A longitudinal analysis of friendships and substance use: Bidirectional influence from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 38(4), 480–491.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., Janosz, M., & Lipman, E. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629.
- ESPAD Group. (2020). *ESPAD Report 2019: results from the european school survey project on alcohol and other drugs*. https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espas-report-2019_en
- EUROSTAT (2023). Early school leavers down to 10% in 2022. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230523-2>
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental psychology*, 41(4), 625.
- Haggerty, K. P., Skinner, M. L., MacKenzie, E. P., & Catalano, R. F. (2006). A randomized trial of Parents Who Care: Effects on key outcomes at 24-month follow-up. *Prevention Science*, 7(3), 249–260. doi: 10.1007/s11121-006-0038-3

- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156–166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3
- Henry, K. L., Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2010). The disengaged student: Is dropping out of school contagious? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(3), 231–258.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of delinquency*. 3. print. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Kabiček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.
- Kunc, H. P., & Gielnik, M. M. (2018). The relation of vocational interests and career goals to school grades, academic self-concept and intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 63–78. doi: 10.1016/j.jvb.2017.11.007
- Labáth, V., & Ambrózová, A. (2001). *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lamont, A., & Small, S. A. (2018). School engagement and high school dropout: A longitudinal examination of social and institutional factors. *Journal of educational research*, 111(3), 331–344. doi: 10.1080/00220671.2017.1282879
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146.
- Pacnerová H., & Myšková, L. (eds.) (2016). *Kvalita péče o děti v ústavní výchově, sborník z konference*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Brown, K. L. (2018). Factors affecting the educational trajectories and outcomes of youth in foster care. In *Handbook of foster youth* (pp. 208–222). Routledge.
- Půček, M. (2016). Kvalita a účinnost vzdělávacích intervencí v prevenci předčasného ukončení vzdělávání. *Pedagogika*, 66(2), 214–226.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (2015). *DSM-5®: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe-Testcentrum.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Samuel, M. S., & Ritter, J. M. (2019). Educational disengagement and risky behavior

- among urban high school students: The role of school engagement and parent support. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 2987–2999.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179.
- Skopal, O. (2012). *Vztahy osobnostních charakteristik adolescentů s různými formami rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sobotková Nielsen V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273–290.
- Svoboda, Z., Smolík, A., Tírpák, J. & Sirotková, H. (2020). Komparace sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově. *Speciální pedagogika*, 30(3–4), 236–251.
- Svobodová Metelková, R. (2017). The Categorization of Student's Reading Errors as an Indicator of The Text Comprehension Beginnings. *Paidagogos-Journal of Education in Contexts*, 2016(2).
- Ševčíková, A., & Štech, S. (2012). Prevence předčasného ukončování vzdělávání v základních a středních školách. *Pedagogika*, 62(4), 373–386.
- Širůčková, M. (2010). Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. *Primární prevence rizikového chování*, 30–39.
- Šmahelová, M. (2011). Příčiny předčasného ukončení vzdělávání a opatření k jeho snižování. *Analýzy a studie*, 2(11), 1–9.
- Štromajerová, K. (2022). *Vzdělávání dívek s adiktologickou problematikou v rámci ústavní výchovy* (Diplomová práce). PedF UK.
- Švaříček, R. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.
- Tang, F., & Rhodes, J. E. (2018). Career preparation, school engagement, and positive youth development among low-income, urban African American high school students. *Journal of Career Development*, 45(2), 119–132.
- Vavrysová, L., & Charvát, M. (2016). Osobnostní rysy adolescentů v ústavní výchově dle dotazníku HSPQ ve srovnání s normou populace. *Adiktologie*, 16(4), 282–291.
- Vialle, W. J., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. V. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 14(2), 39–45.

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Wikstrom, P. O. H., & Butterworth, D. (2013). *Adolescent crime*. Willan Publishing.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., & Rowling, L. (2000). Mind the gap: Young people's perspectives on post-compulsory schooling. *Youth Studies Australia*, 19(2), 16–23.
- Zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse & Neglect*, 29(7), 811–823.

Mgr. Kristýna Štromajerová

Pedagogická fakulta, Katedra biologie a environmentálních studií
Univerzita Karlova
kristyna.stromajerova@seznam.cz

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Univerzita Karlova
pavla.presslerova@pedf.cuni.cz