

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv distanční výuky v Covidu-19 na rodičovské motivace při rozhodování a  
výběru soukromého doučování

Impact of distance teaching in Covid19 on parental motivation in decision  
making and choosing private tutoring

Bc. Lucie Fleischhackerová

Vedoucí práce: PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Navazující magisterské studium – Pedagogika – Francouzský jazyk

Rok odevzdání: 2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv distanční výuky v Covidu-19 na rodičovské motivace při rozhodování a výběru soukromého doučování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 3. 12. 2022

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce, PhDr. Vítu Šťastnému, Ph.D., za cenné rady, podnětné připomínky a podporu, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce věnoval.

Chtěla bych také poděkovat respondentům za jejich ochotu a vstřícnost zúčastnit se výzkumného šetření této diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou vlivu opatření v pandemii COVID-19 na rodičovské motivace při rozhodování a výběru soukromého doučování pro žáky primárního a sekundárního vzdělávání ve větších městech v České republice. Cílem diplomové práce je zmapovat důvody výběru soukromého doučování žáků a způsob, jakým je ovlivnila pandemie. Jedná se o tzv. stínové vzdělávání, které zahrnuje různé formy soukromého doučování. V práci je využit kvalitativní výzkum formou hloubkových rozhovorů. Pro sběr dat je zvolen individuální rozhovor s rodiči žáků ( $n = 10$ ), kteří využívají nebo se chystají využít soukromé doučování. Pro výzkum byli osloveni rodiče žáků primárního a sekundárního vzdělávání. Rodiče hrají zásadní roli v soukromém doučování, neboť jsou to právě oni, kteří ho svým dětem zajišťují a financují, a tedy tvoří poptávku, proto je důležité se jejich roli v soukromém doučování věnovat. Výběr tématu práce a výzkumného problému je založen na aktuálnosti problematiky soukromého doučování jako stínového vzdělávání, a především na absenci informací o rodičovských motivacích při rozhodování a výběru soukromého doučování, zejména v průběhu pandemie a po ní. V českém prostředí je vliv pandemie na motivace rodičů k výběru soukromého doučování nedostatečně zmapován a toto výzkumné šetření se pokusí situaci v České republice objasnit. Výsledky práce dokládají, jak vládní opatření přijatá v souvislosti s pandemií Covid-19 ovlivnila motivaci rodičů zajistit svým dětem soukromé doučování, a i přes svůj omezený rozsah by mohla být podkladem pro další výzkum v této oblasti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

soukromé doučování, stínové vzdělávání, rodičovské motivace, Covid-19, hloubkové rozhovory

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of the impact of measures in the COVID-19 on parental motivations when making decisions and choosing private tutoring for pupils of primary and secondary education in larger cities in the Czech Republic. The aim of the diploma thesis is to map the reasons for choosing private tutoring for pupils and the way in which the pandemic affected them. This is so-called shadow education, which includes various forms of private tutoring. The work uses qualitative research in the form of in-depth interviews. An individual interview with parents of pupils ( $n = 10$ ) who use or are about to use private tutoring is chosen for data collection. Parents of primary and secondary education pupils were approached for the research. Parents play a vital role in private tutoring, as they are the ones who arrange and finance it for their children, and therefore create demand, so it is important to pay attention to their role in private tutoring especially how it has changed during the pandemic. The choice of the work topic and research problem is based on the topicality of the issue of private tutoring as a shadow education, and above all on the absence of information about parental motivations when making decisions and choosing private tutoring, especially during and after the pandemic. In the Czech environment, the impact of the pandemic on parents' motivations for choosing private tutoring is insufficiently mapped, and this research investigation will try to clarify the situation in the Czech Republic. The results of the work demonstrate how government measures taken in connection with the Covid-19 pandemic affected the motivation of parents to provide private tutoring for their children, and despite its limited scope, could be a model for further research in this area.

## **KEYWORDS**

private tutoring, shadow education, parental motivation, Covid-19, in-depth interviews

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Soukromé doučování .....	10
1.1 Vymezení pojmů .....	14
1.1.1 Stínové vzdělávání .....	14
1.1.2 Aktéři soukromého doučování.....	15
1.2 Role aktérů soukromého doučování.....	20
1.2.1 Role rodičů v doučování .....	21
1.2.2 Výzkumy zabývající se rolí rodičů .....	22
1.3 Typy soukromého doučování.....	25
1.4 Faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování.....	27
1.5 Přínosy a rizika soukromého doučování .....	28
1.6 Vývoj soukromého doučování .....	30
1.7 Dosavadní výzkumy v zahraničí .....	32
1.8 Dosavadní výzkumy u nás .....	35
1.8.1 Primární vzdělávání .....	35
1.8.2 Nižší sekundární vzdělávání .....	37
1.8.3 Vyšší sekundární vzdělávání .....	39
2 Pandemie COVID-19 a vzdělávání.....	41
2.1 Vliv pandemie na vzdělávání .....	41
2.2 Dopady pandemie na vzdělávání .....	42
2.3 Příležitosti online výuky .....	45
2.4 Pandemie COVID-19 a vzdělávání ve světě.....	46
2.5 Pandemie COVID-19 a vzdělávání v ČR.....	49
3 Vliv pandemie COVID-19 na (soukromé) doučování.....	52

3.1	Zahraníčí .....	53
3.2	Česká republika.....	57
	Shrnutí teoretické části.....	59
	EMPIRICKÁ ČÁST .....	61
4	Metodologie výzkumného šetření.....	62
4.1	Výzkumný cíl a výzkumný problém .....	62
4.1.1	Výzkumné otázky .....	62
4.2	Design výzkumu a technika sběru dat.....	62
4.3	Výzkumný vzorek .....	63
4.3.1	Realizace výzkumu .....	65
4.4	Etika výzkumu .....	66
4.5	Analýza dat.....	66
4.6	Validita a reliabilita výzkumu.....	70
5	Výsledky výzkumného šetření.....	72
5.1	Nespokojenost s online výukou ve škole .....	73
5.2	Strádání žáků.....	78
5.3	Návrat do škol .....	83
5.4	Úskalí online vzdělávání .....	87
	Shrnutí empirické části .....	92
	Diskuse.....	94
	Závěr .....	99
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	101
	Seznam obrázků.....	112
	Seznam tabulek.....	112
	Seznam příloh .....	112

## Úvod

Pandemie Covid-19 značně ovlivnila a narušila vývoj zemí, které se ve snaze omezit lidský kontakt a dále tak šíření pandemie COVID-19 rozhodly uzavřít nejen pracoviště a veřejná místa, ale i školy. Tato uzavření postihla více než 90 % žákovské populace po celém světě (Tarkar, 2020). Podle organizace UNESCO (2020) se jedná o více než 1,5 miliardy žáků ve 195 zemích. Vzdělávání je jedním z hlavních pilířů rozvoje v každé zemi a bylo ovlivněno mnoha proměnami od změn v kurikulu až po uzavření škol a následnou distanční výuku (Tadesse, Muluye, 2020).

Již před pandemií čelilo vzdělávání mnoha nevyřešeným výzvám jako např. nerovnostem ve vzdělávání, obsahu výuky odtrženého od reálného života či přílišné administrativě (EDUin, 2017), které však neodešly s nástupem pandemie ani po návratu do škol a přidal se k již existujícím problémům tak jeden další. Na základě dostupné literatury se pokusíme prezentovat, jak opatření v Covidu-19 ovlivnila vzdělávání, jak jej ovlivňuje soukromé doučování a za pomoci sebraných dat představit, jak distanční výuka v Covidu-19 ovlivnila motivace rodičů k zajištění soukromého doučování.

Výzkum se zaměří pouze na větší města v České republice, a to zejména proto, že nabídka soukromého doučování se ve velkých a malých městech velmi liší a práce by nezvládla postihnout celorepublikovou situaci. Pro výzkum byli zvoleni rodiče žáků primárního a sekundárního vzdělávání, které je podle mezinárodní klasifikace ISCED rozděleno na nižší a vyšší sekundární vzdělávání, tedy první a druhý stupeň základních škol a střední školy, neboť u všech těchto stupňů je jednou z motivací k využití doučování přijímací zkouška pro postup do dalšího stupně vzdělávání (ať už na víceletá gymnázia, střední školy nebo vysoké školy), či u sekundárního vzdělávání úspěšné zakončení stávajícího studia.

Soukromé doučování hraje ve vzdělávání důležitou roli a poptávka po něm celosvětově roste (Benamar, 2013; Daniel, 2020; Jansen, Elffers & Volman 2022). Na jednu stranu je považováno za velmi přínosné, neboť poskytuje individualizovanou výuku a přístup k žákům, na druhou stranu také přispívá k sociálním nerovnostem, i proto je důležité se tomuto tématu hlouběji věnovat. Ve vztahu se soukromým doučováním již vzniklo mnoho studií (Bray, 1999; 2007; Yoon, 2003; Dang, Rogers, 2008), ze kterých bude diplomová práce čerpat. Mnohé zahraniční studie se věnovaly také přímo rodičům a jejich

roli ve vzdělávání (Ireson, Rushforht, 2014; Hoover-Dempsey a Sandler, 1997), rodičovské motivace pro výběr soukromého doučování v České republice v průběhu pandemie a po ní však doposud zmapovány nebyly, a proto se na ně zaměří předkládaná práce. Na soukromé doučování se soustředíme v kontextu pandemie Covid-19, neboť se jedná o situaci velmi aktuální, která ve velké míře zasáhla české školy a doposud nebyla příliš prozkoumána, a pokusíme se tak nastínit alespoň počáteční vhled do problematiky. Rodiče jsou jedni z nejdůležitějších aktérů v soukromém doučování, neboť právě oni tvoří poptávku po něm a zajišťují jej svým dětem, a doposud jim nebylo věnováno v kvalitativním výzkumu příliš pozornosti.

Kromě aktuálnosti a významnosti tématu byl pro autorku inspirací k výběru tématu také fakt, že sama poskytuje soukromé doučování jako doučující na jazykové škole. Teoretická část vychází zejména ze zahraničních a cizojazyčných zdrojů, neboť v české literatuře se tématem zabývá jen omezené množství autorů.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je představeno soukromého doučování a fenomén stínového vzdělávání, role rodičů v soukromém doučování a také vliv pandemie na vzdělávání. Dále pak také vliv pandemie na vzdělávání a (soukromé) doučování. Teoretická část vychází převážně ze zahraniční literatury, zejména z pera profesora Marka Braye, který je považován za předního odborníka srovnávací pedagogiky a stínového vzdělávání, ale částečně i z publikací českých autorů (Höschlová, 2012; Chramostová, 2014; Šťastný, 2016; 2019; Šmejkalová, 2019; Terreros, 2021; Novotná 2021; Vrtišková, 2021). Empirická část se nejprve věnuje popisu metodologie prováděného výzkumného šetření, cílům a výzkumným otázkám a následně samotné analýze kvalitativních dat a empirickým zjištěním. Následuje diskuse výsledků a závěr, který shrnuje obsah práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Soukromé doučování

Soukromé doučování je stále rychleji se rozšiřující fenomén, který je v mnoha zemích považován za velmi aktuální (Malik, 2017). Na soukromé doučování je nahlíženo různými optikami a charakterizují jej různé definice. Názvy se různí nejen v českých výzkumech a literatuře, ale v i těch zahraničních. Většina odborné literatury k tématu soukromého doučování je zahraniční (např. Bray, 1999; 2007; Silova et al. 2006; Rogers, Dang, 2008; Ireson, Rushfoth, 2014), práce se tedy pokusí přiblížit různé definice a termíny co nejpřesněji. Dále pak představíme metaforu stínu a aktéry soukromého doučování. V českém prostředí se nejčastěji setkáváme s pojmy jako jsou: soukromé doučování, placené doučování, individuální doučování, skupinové doučování a další. Mezi nejfrekventovanější zahraniční pojmy se řadí: private tutoring (nejbližší překladu *soukromé doučování*, používaný zejména ve Velké Británii a Austrálii) nebo private supplementary tutoring (konkretizující jeho funkci), supplemental education (používaný v USA) či supplementary education (v Kanadě), private tuition či *grinds* (v Irsku) nebo *extra lessons* na Jamajce (Šťastný, 2016). Tyto terminologické odlišnosti jsou založené na rozdílném pojetí soukromého doučování různými autory, které jsou patrné v definicích, které autoři poskytují (viz dále v kapitole).

V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat s různými definicemi soukromého doučování, které přibližují odlišná chápání autorů této problematiky: „*Soukromé doučování znamená zpoplatněnou výuku školního předmětu, která je doplňkem výuky na běžných školách, jež je zdarma. Soukromé doučování zahrnuje hodiny poskytované jednotlivě nebo v malých skupinách jednotlivými doučujícími i výuku ve větších skupinách poskytovanou jednotlivými doučujícími nebo společnostmi*“ (Silova et al. 2006, s. 13).<sup>1</sup> V této definici autoři představují širší pojetí pojmu a uvádějí, že se jedná o placenou službu s doplňkovou funkcí a konkretizují i její podoby a poskytovatele.

---

<sup>1</sup> „*Private tutoring means fee-based instruction in academic school subjects that is suplementara to instruction mainstream schools provide free of charge. Private tutoring includes lessons provided one-on-one or in small groups by individual instructors as well as larger classes provided by individual instructors and companies.*“

Naopak Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 59) se ve své definici v Pedagogickém slovníku soustředí spíše na konzumenty soukromého doučování a charakterizují jej jako „*formu pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků*“. Jedná se o zúženou definici jen na neprospívající žáky, v našem výzkumu se však setkáváme i s tím, že rodiče zajišťují soukromé doučování i nadprůměrně prospívajícím žákům.

Například v Collins Dictionary soukromé doučování neboli *private tuition* definují jako „*výuku prováděnou v malé skupině nebo jednotlivě, kterou organizuje a platí jednatel, nikoli stát*“ (Collins dictionary).<sup>2</sup> V tomto pojetí se zaměřili spíše na formu a plátce, nikoli na jeho funkci.

Jiní autoři soukromé doučování definují jako „*placené doučování, které poskytuje doplňkovou výuku dětem ve školních naukových předmětech, které studují v běžném vzdělávacím systému*“ (Dang, Rogers, 2008, s. 162)<sup>3</sup>, kde shrnují jeho podstatu, ale nevěnují se jeho komerční stránce.

Definici, která se poměrně zásadně liší od ostatních, nabízí Yoon (2003, s. 5), který soukromé doučování definuje jako „*veškeré vzdělávací aktivity realizované mimo formální školní výuku, ať soukromé či veřejné. To může zahrnovat samostudium doma, navštěvování soukromé vzdělávací instituce po škole, pomoc soukromých učitelů atd.*“<sup>4</sup> Autorova definice se od ostatních odlišuje tím, že do soukromého doučování započítává veškeré vzdělávací aktivity nad rámec výuky ve škole, čímž se přibližuje spíše definici neformálního vzdělávání.

Malik (2017) ve své polemice zdůrazňuje, že důležitým nedostatkem výzkumu stínového vzdělávání je nejasnost tohoto ústředního termínu a jeho hranic. Výzkumníci dle něj předkládají různé definice, které se liší nebo si dokonce protirečí, což velmi snižuje schopnost fenoménu správně porozumět, a navrhuje, aby definice nejen pojmenovala rozšiřující se hranice, ale aby také rozdělila různé typy stínového vzdělávání do vhodných

---

<sup>2</sup> „*Instruction, esp that received in a small group or individually, that is arranged and paid for by an individual rather than by the state.*“

<sup>3</sup> „*Private tutoring is defined as fee-based tutoring that provides supplementary instruction to children in academic subjects they study in the mainstream education system.*“

<sup>4</sup> „*All learning activity outside of the formal school, whether private or public. It can therefore cover self-study at home, attending private educational institutions after school, hiring tutors to get help etc.*“

kategorií s podobným dopadem a charakteristikami. Tyto nedostatky v definování termínu budou představeny na následující publikaci Bray (2007).

Bray (2007) klade důraz na několik definičních znaků stínového vzdělávání. První z nich je *supplementation* neboli *doplňování*, čímž zdůrazňuje, že se jedná výhradně o výuku školních výukových předmětů a její doplnění, ačkoli Malik (2017) tvrdí, že nemusí jít nutně o doplňování, ale jakékoli aktivity v daném předmětu.

Druhým pojmem je *privateness* neboli *soukromé poskytování*, což znamená, že se jedná pouze o doučování poskytované soukromými doučujícími za účelem dosažení zisku a nikoli o doučování poskytované osobami na veřejné náklady či rodinnými příslušníky. Malik (2017) však oponuje, že jiní autoři (Mori, Baker, 2010) uvádějí všechny činnosti spojené s doučováním, bez ohledu na to, zda jsou placené či neplacené.

Dále je důležité rozlišovat, jakých předmětů se soukromé doučování týká. Bray (2007) se zabývá *academic subjects*, tedy školními naukovými předměty, kterých se jeho pojetí soukromého doučování týká. Malik (2017) opět zdůrazňuje, že jiní autoři (Mori, Baker, 2010) do soukromého doučování zařazují veškeré aktivity, které lze provádět za účelem posílení znalostí. Soustředit se lze i na to, v jakých stupních vzdělávání se pohybujeme a jakou formou je doučování poskytováno – zda se jedná o doučování jeden na jednoho, nebo v malé či větší skupině a za jakých podmínek probíhá (v prostorech soukromé školy, u doučujícího či doučovaného doma, na veřejných místech či například online na různých platformách). Neoddělitelnou součástí je také výše zmiňovaná terminologie, která se v různých zemích i u různých autorů liší (Bray, 2007; Malik, 2017).

Dle Malika (2017) se soukromým doučováním rozumí takové „*aktivity, které mají žákům pomoci se zlepšit ve školních naukových předmětech. Tyto aktivity musejí být zaplacený žáky nebo jejich jménem a poskytnuty soukromě*“ (Malik, 2017).<sup>5</sup> Jeho definice přebírá klíčové body z obou myšlenkových směrů a spojuje je do jednoho komplexního.

Zákonodárci a tvůrci vzdělávacích programů se ve všech zemích soustředí zejména na hlavní vzdělávací proud a menší pozornost je věnována soukromému doučování, které však hraje čím dál tím důležitější roli a ovlivňuje celé školství (Dang, Rogers, 2008). Neustále se zvyšuje procento žáků, kteří soukromé doučování využili, využívají či

---

<sup>5</sup> „Activities that are meant to help the students to improve their school learning in examinable subjects. These activities must be paid by the students or on their behalf, and provided privately.“

přemýšlí o jeho využívání (Jansen, Elffers & Volman, 2022). Některé země tuto skutečnost vědomě ignorují a nevnímají změny, které soukromé doučování do vzdělávacího systému přináší (Nigérie, Srí Lanka, Kanada), jiné země ho naopak kontrolují či regulují (Hong Kong, Čína, Vietnam), ve výjimečných případech, např.: Kambodža, Korea či Mauricius, i zakazují (Dang, Rogers, 2008). Bray a Kwo (2014) ve své publikaci přinášejí aktuálnější poznatky ohledně regulace soukromého doučování v Asii. Ti považují regulaci stínového vzdělávání za zásadní kvůli jeho dopadu na vzdělávací systém a sociální a ekonomický rozvoj zemí. Například v Kambodže, Egyptě či Litvě docházelo k doučování žáků jejich školními učiteli za úplatu, což může mít negativní dopad na realizované kurikulum a jeho záměrné zamlčování v běžné výuce a zároveň podporuje vzdělávací nerovnosti mezi žáky na základě socioekonomického statusu. Nedostatečné regulace mají také vliv na složení doučujících, kteří nemusejí být nijak kvalifikováni a mohou tak poskytovat nekvalitní služby jeho konzumentům (doučovaným žákům). Autoři zmiňují také obtížnost regulace online doučování, které se v posledních letech velmi rozšířilo, neboť nemají spolehlivé statistiky o počtu doučovaných žáků, doučujících či finančních transakcích. Například v Číně či Singapuru se regulování soukromého doučování příliš neosvědčilo, neboť tvůrci vzdělávací politiky jej nezvládali kontrolovat a jevílo se dokonce jako neefektivní a ztrátové. Podobně v Hongkongu úřady zdůraznily „*potřebu nalézt rovnováhu mezi regulací, samoregulací, ochranou spotřebitele a vzděláváním*“ (Bray, Kwo, 2014)<sup>6</sup>.

Bray (2009) rozděluje vzdělávací politiky různých zemí na 4 typy: ty, které zakazují soukromé doučování (ačkoli se jim to nedaří, protože jejich moc je na to příliš malá a nedokážou zákaz a jeho dodržování kontrolovat); ty, které ho ignorují (ať už z důvodu nízkých kapacit pro kontrolu dodržování, nebo z pocitu, že soukromé doučování nemá nikterak velký dopad); ty, které ho sledují a regulují (jsou ve svém přístupu aktivní, omezují pouze nežádoucí jevy); a ty, které ho podporují, neboť v něm spatřují význam a pomoc ve vzdělávání. Bray a Kwo (2014) kladou důraz na regulaci soukromého doučování, ale nikoli jeho zakazování, jako se o to neúspěšně pokusila například Kambodža, Myanmar či Korea.

---

<sup>6</sup> „Need to strike a balance among regulatory control, self-regulation, consumer protection and education“

Mnoho autorů naznačuje (Silova et al. 2006; Dang, Rogers, 2008; Bray, 2009; Zhang, Liu, 2022), že vzhledem k tomu, že je soukromé doučování celosvětovým a stále se rozšiřujícím fenoménem, měla by mu být věnována větší pozornost. Nabádají tvůrce vzdělávací politiky k tomu, aby shromažďovali data a vycházeli z nich při tvorbě školské politiky a brali v potaz faktory, které soukromé doučování ovlivňují. Povzbuzují také ke sbírání mezinárodních dat a následnému zkoumání vlivu soukromého doučování.

Na mikro úrovni je potřeba se zabírat domácnostmi a jejich motivacemi k rozhodnutí pro soukromé doučování a jejich efekty v průběhu času (Dang, Rogers, 2008). Diplomová práce se zaměřuje pouze na jedny z aktérů soukromého doučování, tedy rodiče a zejména jejich motivace a proces rozhodování pro výběr soukromého doučování v kontextu pandemie Covidu-19. Hlavním tématem, které má výzkumné šetření této diplomové práce za cíl prozkoumat, je vliv opatření v Covidu19 na rodičovské motivace pro výběr a zajištění soukromého doučování. Na rodiče se práce zaměřuje zejména proto, že jsou jedněmi z hlavních aktérů soukromého doučování, neboť tvoří poptávku na trhu. Jejich děti jsou pak těmi, kteří doučování konzumují a doučující těmi, kteří jej poskytují, ale jsou to právě rodiče, kteří činí finální rozhodnutí. Dalším neméně důležitým důvodem je ten, že rodičům jako aktérům soukromého doučování byla věnována jen malá pozornost, a to zejména v kvalitativním výzkumu a v kontextu pandemie Covid-19.

## **1.1 Vymezení pojmů**

### **1.1.1 Stínové vzdělávání**

Soukromé doučování bývá také označováno pojmem *shadow education* (stínové vzdělávání), který naznačuje vztah ke vzdělávacímu systému a ke vzdělávání, které probíhá ve školách. Je také určitou reakcí na vzdělávací systém, který „stínuje“ (Bray, Silova 2006). Metaforu stínu nám představuje Bray (1999) z několika pohledů:

- soukromé doučování existuje pouze proto, že existuje povinné vzdělávání ve škole, které může napodobovat
- při změnách v povinném vzdělávacím systému se mění také velikost a tvar soukromého doučování,
- ve většině zemí se klade důraz na hlavní vzdělávací proud, na povinné vyučování ve školách, nikoli na doučování, které je v pozadí
- rysy stínového vzdělávání jsou méně výrazné než rysy hlavního systému.

Ačkoli Bray (2009) ve své publikaci popisuje soukromé doučování jako vzdělávání stínové, které hlavní vzdělávací proud pouze imituje, v pozdějších publikacích již tyto charakteristiky poněkud relativizuje s ohledem na nové poznatky a proměnu situace. Ve své novější publikaci (Bray, 2016) dokládá, že stínové vzdělávání také částečně ovlivňuje to školní, například tak, že pomáhá žákům držet krok s vrstevníky, a tak snižuje rozdíly ve třídě, nebo tak, že učitelé upravují rozsah realizovaného kurikula a zamlčují jeho část, kterou poté doučují po školní výuce za úplatu (např. Kambodža) (Bray, 2016).

Stínové vzdělání evokuje různé představy. Jako užitečné se jeví proto, že reaguje na změny ve společnosti a odpovídá na poptávku, která je způsobena určitým selháváním vzdělávacího systému v dané zemi. Lze na něj nahlížet také jako na mechanismus, pomocí něhož žáci rozšiřují své znalosti a vědomosti, z čehož těží nejen samotní žáci, ale i společnost. Doučování také může snížit pracovní zátěž učitelů ve školách. Mezi výhody soukromého doučování nejvíce autorů řadí flexibilitu a zajišťování individuálního přístupu. V mnoha zemích ale zaujímají aktéři soukromého doučování poměrně kritický postoj, neboť je také zdrojem sociálních nerovností a nerovných vzdělávacích šancí, neboť se jedná o poměrně nákladnou záležitost, na kterou finančně nedosáhne každý (Bray, 2007). Je tedy vhodné se zabývat se otázkou, do jaké míry je stínové vzdělávání problémem a do jaké přínosem.

V různých zemích se také liší vnímání etičnosti soukromého doučování. Zatímco například v Singapuru je zakázané, aby učitelé doučovali své žáky za úplatu (což však neznamená, že zde takové soukromé doučování neprobíhá), na Mauriciu, v Kazachstánu, Kyrgyzstánu, Ázerbájdžánu a Gruzii se jedná o běžnou praxi (Silova, 2007).

### **1.1.2 Aktéři soukromého doučování**

Mezi aktéry soukromého doučování patří doučující (poskytovatelé soukromého doučování), doučovaní žáci (konzumenti), školní učitelé, doučující školní učitelé (mající duální roli) a rodiče.

#### **Doučující**

Poskytovatel soukromého doučování je v diplomové práci označován jako doučující. Doučující vyučuje dítě/žáka mimo školu, zejména s cílem poskytnout mu pomoc se školním předmětem, který považuje za obtížný nebo do kterého chce mít hlubší vhléd.

Jedná se o učitele placeného žákem (rodičem žáka) či skupinou za soukromou výuku (Cambridge dictionary).

Doučující (tutors) či poskytovatelé doučování (providers of tutoring) mohou být profesionální doučující, učitelé ze škol, studenti vysokých či středních škol nebo třeba odborníci z daného odvětví. Důležitým tématem výzkumu stínového vzdělávání jsou vztahy mezi školou a poskytovateli soukromého doučování. Těmi se zabírali například Šťastný, Chvál a Walterová (2021), kde se zabývají riziky a výhodami partnerství mezi školou a poskytovateli soukromého doučování. Tento vztah mezi oběma stranami považují za přínosný v případě, kdy doučování poskytuje individualizovanou výuku, pomáhá při pochopení školního kurikula a obohacuje žáka. Jako negativní se však projevuje, když přispívá k udržování nebo prohlubování sociálních nerovností nebo je spojené s neetickou praxí či korupcí učitelů. Neetické je doučování v případě, že by docházelo k záměrnému vynechávání částí kurikula s cílem vytvořit větší poptávku po soukromém doučování (Brehm, Silova, 2014).

Bray a Zhangová (2018) dělí toto partnerství na tři typy:

- pasivní – veřejné vzdělávání a soukromé doučování se doplňují, ale nejsou koordinované
- střední – učitelé ve školách mohou doporučovat žákům a rodičům doučování a doučující a kontrolovat výstupy a reflektovat je směrem k rodinám
- aktivní – školy a poskytovatelé soukromého doučování spolupracují na specifických programech.

Z výzkumu Šťastného, Chvála a Walterové (2021), který se soustředil spíše na pasivní a střední partnerství, vyplývá, že nejsou podporována ani organizována státem, ale vznikají spíše zdola, tedy iniciována jsou školami (řediteli škol) a poskytovateli soukromého doučování. Autoři uvádějí, že české školy a jejich ředitelé pečlivě zvažují přínosy i rizika těchto spoluprací, neboť mají vliv na image školy. Na základě výsledků, kdy některé školy soukromé doučování spíše ignorovaly, autoři výzkumu předkládají několik doporučení. Doporučují například, aby ředitelé sledovali cenu a kvalitu soukromého doučování v případě, že svolí k jeho poskytování na půdě školy, a popřípadě ceny i regulovali; aby žákům, kteří jsou sociálně znevýhodnění, poskytovali možnost

bezplatné pomoci; či aby řešili etické problémy doučování s učiteli (Šťastný, Chvál & Walterová, 2021).

### **Žáci**

Pohledu žáků (consumers) na stínové vzdělávání se věnoval výzkum Williama Sandyho (2017). Právě žáci jako spotřebitelé vzdělávacích služeb hrají zásadní roli v posilování trendu soukromého doučování prostřednictvím svých požadavků. Z výsledků šetření je zjevné, že jsou žákům služby soukromého doučování zajišťovány kvůli špatným studijním výsledkům či studijním problémům, rozhodnutí rodičů a také jejich přesvědčení o užitečnosti doučování. Tento výzkum je poměrně blízký výzkumnému šetření této diplomové práce s tím rozdílem, že se nebudeme zaměřovat na žáky, ale na rodiče, kteří mají na rozhodování o soukromém doučování zásadní vliv zejména v primárním a nižším sekundárním vzdělávání (Sandy, 2017).

### **Rodiče**

Rodiče hrají klíčovou roli ve vzdělávání dětí, a proto je třeba jim a jejich motivacím k soukromému doučování věnovat náležitou pozornost. Rodičovskými rozhodnutími spojenými se soukromým doučováním se zabývaly Iresonová a Rushforthová (2014) ve svém výzkumu, ve kterém, za pomoci kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření a následného kvalitativního výzkumu formou rozhovorů s některými rodiči, zkoumaly domácí podporu žáků ve vzdělávání, názory a postoje rodičů k soukromému doučování a důvody k zajištění soukromého doučování v Anglii.

Výzkum se zaměřil na rodičovské motivace pro najímání soukromých doučujících, na schopnost rodiny podporovat práci a výkon dítěte a na přesvědčení o hodnotě školního úspěchu a důležitosti míry úsilí a seberegulace při učení. Pro výzkumné šetření předkládané diplomové práce jsou data shromážděná Iresonovou a Rushforthovou (2014) týkající se rodičovských motivací pro zajištění soukromého doučování velmi přínosná a budeme se jimi inspirovat v empirické části práce. Autorky celkově nasbíraly data od 3615 žáků, kteří byli požádáni, aby dotazník předali rodičům. Rodiče, kteří dotazníky vyplnili, byli pozváni k účasti na následném rozhovoru. Celkově dotazník odevzdalo 1170 rodičů, z toho 80 % matek. Na základě odpovědí z dotazníků autorky vybíraly vhodné respondenty k rozhovorům, aby zahrnuly rodiče s různou mírou účasti na soukromém doučování.

Zjištění výzkumu ukazují, že výsledky žáků s doučováním jsou o něco málo vyšší než výsledky žáků, kteří doučování nenavštěvují. Při dotazování rodičů jim byly představeny čtyři typy soukromé výuky, z nichž měli vybrat, do jaké skupiny zapadá jejich dítě. Z rodičů, kteří nějaký typ doučování svému dítěti zajišťují, 19,5 % odpovědělo, že jejich dítě má doplňkovou výuku před nebo po vyučování, 17,3 % odpovědělo, že mají soukromého doučujícího, 8,7 % absolvovalo doučování o prázdninách a 8,2 % o víkendech. Z celkového počtu rodičů nezajišťovalo svým dětem doučování 75 %, 11,9 % rodičů zajistilo jeden typ doučování, 7,8 % dva typy doučování, 4,2 % tři typy doučování a 1 % rodičů se našlo ve všech čtyřech typech doučování.

Rodiče, kteří zajistili svým dětem doučování, byli dále dotazováni na své motivace pro zajištění, kdy 70,8 % rodičů se rozhodlo pro doučování za účelem lepšího porozumění vyučovanému předmětu, což se dá pokládat za podstatu samotného doučování, tedy doplnění školní výuky při neporozumění, 69 % rodičů tak činilo pro zlepšení sebevědomí svých dětí, doučování tak v jejich případě nesloužilo pouze ke zlepšení prospěchu nebo školních známek, ale mohlo sloužit také k rozvoji jiných stránek osobnosti dítěte, 59 % rodičů se rozhodlo pro doučování s vidinou zlepšení školních známek, které mohou být považovány za ukazatele školní úspěšnosti, a 40 % rodičů kvůli zajištění úspěchu u přijímacích zkoušek, které poté mohou mít vliv na vzdělávací dráhu a budoucnost dítěte. Výsledky zobrazuje Tabulka 1, která zaznamenává i méně často se vyskytující odpovědi (Ireson, Rushforth, 2014, s. 11).

Tabulka 1 Rodičovské důvody pro zajištění soukromého doučování

Důvody k zajištění soukromého doučování	N= 240	
	n	%
Pro lepší pochopení daného předmětu	170	71
Pro zvýšení sebedůvěry	166	69
Pro získání lepšího hodnocení v testech	141	59
Pro pomoc zajistit, aby žák mohl postoupit do vyššího stupně studia	97	40
Pro udržení tempa ve školní práci	90	38
Z důvodu nedostatečné podpory ze strany školy	50	21
Neschopnost rodiny zajistit dostatečnou pomoc	38	16
Žák nedostatečně chápe látku od učitelů ve škole	37	15
Doučování se zdá být standardem	33	14
Pro zvýšení času stráveného učním	30	13
Rodiče by se cítili vinni, kdyby dítěti takto nepomohli	24	10

Zdroj: Ireson, Rushforth (2014, s. 22), upraveno autorkou

Při dotazování, proč naopak rodiče soukromé doučování dětem nezajišťují (vůbec nebo v ostatních předmětech), pak mezi nejčastější důvody patřilo: dítě má dobré výsledky i bez doučování; příliš vysoká cena soukromého doučování; nadbytečnost, neboť mohou pomoci rodinní příslušníci; nebo nezájem dítěte o soukromé doučování. Vzhledem k zaměření diplomové práce, která se soustředí pouze na rodiče, kteří soukromé doučování využívají, nejsou tato data příliš relevantní a nebude jim věnována další pozornost.

Ve své studii autorky také zjistily, že ačkoli se podpora v domácí přípravě ze strany rodičů velmi lišila, objevilo se velmi málo rodičů, kteří by dětem neposkytovali žádnou podporu. Zároveň také vyplývá, že jeden z významných faktorů ovlivňující rozhodování o soukromém doučování je snaha o dosažení úspěchu. Psychologické faktory, které byly ve výzkumu prezentovány (důležitost snahy a hodnota akademického úspěchu; rodičovská role při pomoci dítěti se školní prací; intelektuální a finanční zdroje poskytované rodinou a požadavky dítěte a školy), a které ovlivňují rozhodování rodičů o soukromém doučování, jsou důležitým přínosem v oblasti výzkumu soukromého doučování a umožňují tak se tématu hlouběji věnovat a porozumět pohledu rodičů na něj (Ireson, Rushforth, 2014).

Zajištění soukromého doučování je ovlivňováno i kontextem země, ve které probíhá, její politickou situací a postojem ke stínovému vzdělávání. Zatímco v některých zemích je situace ve vzdělávání poměrně stabilní, o jiných to tvrdit nelze. Například výzkum Benamarové (2013), která se zaměřila na soukromé doučování v Alžírsku, ukazuje, že rodiče neváhají svým dětem soukromé doučování zajistit, neboť vycházejí z přesvědčení, že rodičovská podpora školního vzdělávání doma dětem nestačí. Právě v Alžírsku to přičítají probíhajícím reformám školství a krizi, která z nich pramení. I vzdělávací systém od rodičů poměrně explicitně požaduje, aby svým dětem doučování zajistili. Zajištění doučování však pro mnoho rodičů není snadné, neboť se často jedná o velkou finanční zátěž pro jejich rodinu. Na doučování se nehlásí pouze neprospívající děti, ale i ty s výborným prospěchem, neboť cílem rodičů je akademický úspěch jejich dětí neboli dobré studijní výsledky, postup do vyššího ročníku či získání diplomu (Benamar, 2013).

Ve svém výzkumu autorka zjistila, že 87 % dotazovaných rodičů využilo soukromé lekce. Každým rokem se zvyšuje poptávka po soukromém doučování, které rodiče nejčastěji vyhledávají na základě reklamy, na internetu nebo skrz ústní doporučení. Počet žáků navštěvujících soukromé doučování roste úměrně s počtem absolventů středních škol. Při výzkumech v prvních a čtvrtých ročnících středních škol téměř všichni žáci měli zkušenost se soukromým doučováním. Ze zjištění také vyplývá, že doučování se častěji účastní žáci žijící ve městech a nikoli na vesnicích a zároveň dívky častěji než chlapci bez ohledu na sociální skupinu, ke které patří (Benamar, 2013).

### **Učitelé**

Ačkoli školní učitelé nepatří mezi hlavní aktéry soukromého doučování, hrají v něm také podstatnou roli, a to z toho důvodu, že mohou odhalovat nedostatky svých žáků, být důvodem žákovské potřeby doučování (osobnost, profesní kvality), doporučovat žákům doučování anebo doučování sami poskytovat (Šmejkalová, 2019) a mít tak duální roli – doučující učitel, což však může přinášet různá etická rizika (viz kapitola 1.5).

## **1.2 Role aktérů soukromého doučování**

Hlavními aktéry soukromého doučování jsou již zmínění doučující, žáci a rodiče, ale také učitelé. Na roli těchto aktérů v doučování se zaměřily autorky Jansenová, Elffersová a Volmanová (2022) a zkoumaly jejich individuální a sdílené představy o (pře)rozdělení vzdělávacích povinností ve vztahu k dětem. Nejběžnější formou soukromého vzdělávání v Nizozemsku je forma individuální, nejčastěji zaměřená na přípravu na zkoušky a podporu specifických vzdělávacích potřeb. Doučování je zde poskytováno soukromě i veřejně, kromě placených služeb totiž existuje také nízkonákladová či bezplatná podpora zajišťovaná neziskovými organizacemi. Autorky ve své studii odpovídaly na dvě otázky: 1) Jaké rozdělení vzdělávacích povinností považují učitelé, doučující a rodiče za ideální? 2) Jak vypadá rozdělení rolí v praxi? Z jejich zjištění vyplývá, že se dotazovaní shodli na tom, že vzdělávací povinnosti připadají škole a rodině a soukromé doučování jej má pouze doplňovat. Učitelé i rodiče však spoluprací s poskytovateli soukromého doučování považují za nezbytnou a užitečnou. Soukromé doučování „přebíralo“ zodpovědnost ve chvíli, kdy rodiny a školy nebyly schopny řešit konkrétní problémy (opakované nepochopení látky, nedostatečná domácí podpora). Respondenti považovali vztahy v rámci tripartity spíše za symbiotické než soutěživé. Zmírněná je také problematika

prohlubování nerovností mezi žáky, neboť je zde široká síť bezplatného soukromého doučování právě pro znevýhodněné skupiny (Jansen, Elffers & Volman, 2022).

Předkládaná diplomová práce se soustředí na rodiče jako aktéry soukromého doučování a jejich motivace k jeho výběru a zajištění. Proto nyní krátce představíme rodičovské role a výzkumná šetření, která se již v nějaké podobě rolí rodičů zabývala.

### 1.2.1 Role rodičů v doučování

Stejně jako bylo problematické definovat soukromé doučování a stínové vzdělávání, ani rodičovská role ve vzdělávání není v zahraniční literatuře pojmenována jednomyslně. Youssef Tazouti (2014) ve své publikaci předkládá několik francouzských výrazů souvisejících s rodičovskou rolí: *implication parentale* (zapojení rodičů), *engagement parental* (závazek rodičů), *participation parentale* (participace rodičů), *accompagnement parental* (podpora rodičů) či *suivi parental* (dozor rodičů).

Epsteinová (2001) ve svém modelu identifikuje šest možných typů zapojení rodičů do vzdělávání dětí:

- výchovná praxe doma,
- komunikace mezi školou a rodinou,
- dobrovolnictví nebo účast na aktivitách organizovaných ve škole,
- rodičovský dohled na vzdělávání doma,
- účast na tvorbě rozhodnutí,
- spolupráce s komunitou.

Další z forem zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí je i zajištění soukromého doučování, na které se zaměřuje právě předkládaná diplomová práce.

Autoři Giallová, Treyvaud, Matthews a Kienhuis (2010) na základě tohoto modelu rozlišují tři místa zapojení rodičů: doma, ve škole a v komunitě. Youssef Tazouti (2014) definuje rodičovské zapojení doma následovně:

- pomoc a dohled nad školní prací dítěte doma
- rodičovská podpora dítěte ve školní práci
- komunikace rodiče s dítětem o škole
- aspirace a očekávání rodičů ohledně školní docházky dítěte
- čas, který rodiče denně stráví monitorováním školní práce dítěte.

Co se týká rodičovského zapojení ve škole a komunitě, není pro tento výzkum příliš relevantní a netýká se přímo rodičovských motivací k výběru soukromého doučování, další text se proto zaměří pouze na zapojení rodičů do vzdělávání doma.

Zaměříme-li se na vztah mezi rodičovským zapojením a školním výkonem, Tazouti (2014) potvrzuje pozitivní vliv rodičovského zapojení do vzdělávání na školní výsledky dětí, který se však s věkem snižuje. Zároveň také dokládá, že účinky byly větší v rodinách s vyšším socioekonomickým statusem, a že i aspirace rodičů mají významný vliv na studijní úspěch jejich dětí.

Objevily se však i některé negativní faktory rodičovské pomoci a to tehdy, kdy rodiče nesprávně identifikují cíle pomoci s domácími úkoly, když je jejich pomoc nestrukturovaná a matoucí a liší se od očekávání školy nebo pokud rodiče poskytují nadměrnou kontrolu a omezují samostatnost a autonomii dětí (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997).

Ačkoli byly zjištěny převážně pozitivní účinky rodičovské podpory při vzdělávání dětí, nemusí se vždy jednat o variantu, která je vhodná pro všechny rodiny. Existuje mnoho důvodů, proč rodiče svým dětem nedokáží poskytnout požadovanou podporu, ať už z důvodu časového vytížení či nedostatečných kompetencí. Jednou z možností, jak svému dítěti i přesto pomoci, je zajištění soukromého doučování, které je však často další zátěží pro rodiny, a to zejména z časové či finanční stránky.

Abychom zjistili, jaké jsou motivace a důvody pro zajištění doučování v období pandemie a faktory, které výběr ovlivňují, zaměříme se v empirické části práce na rodiče, kteří se soukromé doučování rozhodli vyhledat.

### **1.2.2 Výzkumy zabývající se rolí rodičů**

Rozhodnutí rodičů investovat do soukromého doučování ovlivňuje to, jak vnímají svou roli ve vzdělávání jejich dítěte (Ireson, Rushforth, 2014). Hoover-Dempseyová a Sandler (1997) pojmenovávají tři konstrukty, které ovlivňují rozhodnutí rodičů zapojit se do vzdělávání svých dětí: vnímání své role v životě dítěte; pocit, že jsou schopni dítěti pomoci uspět; a obecné požadavky a příležitosti ze strany dítěte a školy.

Greenová, Walkerová, Hoover-Dempseyová a Sandler (2007) podpořili tuto studii ve svém výzkumu, ve kterém se zaměřili na dva typy zapojení rodičů do vzdělávání jejich

dítěte: domácí zapojení a školní zapojení. Zaměřili se na to, jaké mají rodiče představy o tom, jak aktivně by se měli do vzdělávání angažovat; na jejich vnímání pocitu rodičovské pomoci; a na čas a energii strávené při zapojení do vzdělávání dítěte. Všechny tyto konstrukty mohou ovlivňovat rozhodovací proces rodičů při zvažování soukromého doučování pro své dítě.

Role rodičů ve vzdělávání jejich dětí se také mění v závislosti na věku a třídě dítěte, zejména pak při přechodu na druhý stupeň, který rodiče považují za mnohem náročnější a často již zpochybňují svou schopnost dítěti pomoci (Ireson, Rushforth, 2011). Z výzkumu Daviese (2004, s. 250) také vyplývá, že „*rodiče, kteří zaměstnávají soukromé učitele, se více zapojují do vzdělávání svých dětí a zdá se, že doučování využívají jako strategii, která jejich dětem pomáhá uspět ve škole*“<sup>7</sup>, což naznačuje, že přesvědčení a hodnoty rodičů do značné míry ovlivňují podporu při domácí přípravě a také najímání soukromých doučujících (Ireson, Rushforth, 2011).

Rodičovské motivace k výběru soukromého doučování může ovlivňovat i nabídka soukromého doučování, která se rodiče snaží zaujmout a přesvědčit k jeho zajištění. Nabídka soukromého doučování, ať už na sociálních sítích, internetových stránkách či přímo v reklamách na nejrůznější agentury, zabývající se soukromým doučováním, slibuje mnoho výhod a pozitiv, které může žákům přinést. Nejčastějšími výhodami, kterými se snaží doučující, učitelé, či agentury rodiče k doučování přesvědčit jsou: pozornost věnovaná konkrétnímu žákovi a jeho potřebám - individuální přístup; zaměření se na slabá místa; náprava případných nedostatků školy či učitelů; zajištění porozumění předmětu; zvýšení sebevědomí; budování učebních dovedností; zlepšení přístupu k učení a škole, pracovním a studijním návykům; podpora samostatnosti a zodpovědnosti; pomoc s překonáváním překážek při učení; odbourávání studu klást otázky; či příprava na přijímací nebo závěrečné zkoušky (Cordoba Institute, 2020). Hallsénová a Karlssonová (2019) zmiňují také propagovanou efektivitu a jedinečnost nabízených soukromých hodin, u doučujících je to pak oddanost a nadšenost pro výuku. Soukromé agentury, které se specializují na doučování, se soustředí na svůj marketing (obrázky, prezentace, sdílení zkušeností doučujících), aby přilákaly co nejvíce zákazníků. Dle zjištění autorek rodiče

---

<sup>7</sup> „Parents who employ tutors are more involved in their children’s education and appear to use tutoring as a strategy to help their children succeed at school.”

hledají pomoc s výukou mimo formální vzdělávací systém a očekávají, že doučující převezmou odpovědnost za vzdělávání jejich dětí (Hallsén, Karlsson, 2019).

Rodičovským motivacím k výběru soukromého doučování na Taiwanu se věnovala Kaová (2021). Její kvalitativní studie zkoumala soukromé doučování prostřednictvím zkušeností matek a doučujících a hovoří o soukromém doučování nejen jako o rozšiřování či doplňování školního učiva, ale také jako o jakémsi napětí v roli matky jako dohlížející na své děti při učení. Dle této studie je najímání soukromých lektorů založené na ekonomické třídě, ve které se rodina nachází. Nižší střední třída má tendenci najímat si lektory z řad studentů, aby tak podněcovala své děti ke studijnímu úspěchu, doplňovala znalostní nedostatky a poskytovala jim vzor ze stejné ekonomické třídy. Naopak rodiny z vyšší střední třídy najímají spíše profesionální doučující, a to zejména za účelem oddělení role matky a studijního asistenta. (Kao, 2021).

Na výzkum ve Vietnamu se soustředili autoři Nguyen, Hafeez-Baig, Gururajan a Nguyen (2021), kteří zkoumali skryté důvody vietnamských rodičů k placení za soukromé doučování u školních učitelů. Jejich respondenti věřili v kvalitu výuky ve veřejném školství a považovali poplatky za úměrné ke kvalitě školy (čím vyšší kvalita školy, tím vyšší částku jsou ochotni zaplatit) a stejně tak považovali za podstatnou reputaci školních učitelů a důležitost školních předmětů matematiky, fyziky, chemie, biologie, vietnamštiny a angličtiny. Opět byli ochotni platit více učitelům s dobrou reputací a za předmět, který považovali za důležitý. Poplatky se odvíjely také od umístění školy (na vesnici byli ochotni platit méně než ve městě). Zajímavým zjištěním bylo, že poplatky za soukromé doučování lze snadno zaměnit za skryté úplatky doučujícím učitelům. Učitelé totiž často znevýhodňují žáky s horším prospěchem a doporučují jejich rodičům, aby dětem zaplatili soukromé doučování. Rodiče těmto požadavkům mnohdy vyhoví, aby podpořili své dítě v získání lepších výsledků. Poplatky rodičů za soukromé doučování jejich doučujícím učitelům jsou často hlavním zdrojem příjmu těchto učitelů (Nguyen et al. 2021).

Výzkum provedený v Belgii (Loriers, 2021) představuje některé důvody, proč rodiče vyhledávají soukromé doučování pro své děti. Mezi jeden z hlavních důvodů patří individuální přístup doučujícího, který žákům ve škole není poskytován v dostatečné míře. Dalšími důvody jsou dovysvětlení školní látky, vysoké tempo školní výuky, či

hlubší porozumění problematice. Může se jednat i o externí důvody, a to nepřítomnost učitele, požadavek školy, chybějící nebo neúčinná školní příprava, rodiče neschopni pomoci či nemoc. Pro jiné rodiny to však může být i otázka vzdělávacích aspirací a důvodem může být např. zlepšení výsledků, které však nejsou nedostatečné, či přijímací zkoušky (na gymnázia, střední či vysoké školy) (UFAPEC, 2021).

Jedním z dalších důležitých faktorů, který vede k zajištění soukromého doučování, může být dle Honstéové a Lontie (2012) zachování vztahu mezi rodičem a dítětem. Školní vzdělávání dětí totiž vytváří mezi oběma stranami určité napětí, a právě zajištění soukromého doučujícího může vést k předcházení těmto konfliktům. Rodičům je tak umožněno trávit se svými dětmi čas jinak a podporovat tak jejich vzájemný vztah. Pro 12,3 % žáků, kteří navštěvovali soukromé doučování, to byla jedna z možností, jak omezit napětí mezi nimi a rodiči.

Existují však i faktory, které rodiče od zajištění soukromého doučování pro své děti odrazují. Podle Pagliaro (2018) mezi ně může patřit neochota platit za soukromé doučování, a to i z přesvědčení, že vzdělávání má být bezplatné a poskytované všem; pocit, že děti už mají dostatek školních i mimoškolních aktivit a doučování by mohlo vést k přetěžování dítěte; nebo fakt, že se z doučování stane běžná praxe, neboť ve společnosti vzroste tlak na zajištění soukromého doučování a budou se tak dále prohlubovat rozdíly mezi žáky.

Nepochybně však soukromé doučování pozitivně ovlivňuje vzdělávání žáků: zlepšuje školní výsledky, uvolňuje napětí v rodině, učí efektivnímu využívání času a využívání efektivních metod učení, dodává sebevědomí a pomáhá zvýšit kulturní kapitál dítěte (Pagliaro, 2018).

### **1.3 Typy soukromého doučování**

Přehled typů a forem soukromého doučování nám nabízí Zhangová a Bray (2020), ve schématu (viz Obrázek 1), ve kterém jej dělí dle poskytovatelů doučování, forem doučování a období doučování. Jedná se o schéma velmi aktuální, které již také zohledňuje během posledních let se rozvíjející online a hybridní formy výuky a užití umělé inteligence ve vzdělávání. Schéma také implicitně představuje organizační vztahy mezi stínovým a běžným vzděláváním, kdy například někteří doučující jsou zároveň

školními učiteli. Dále se jedná o období, ve kterém výuka probíhá. Zatímco školní výuka probíhá pouze během školního roku, doučování se může uskutečňovat i o prázdninách či víkendech. Z forem doučování je zřejmé, že více individualizovaná a interaktivnější výuka bude poskytována v menších třídách off-line než při masové online výuce. Další dimenzí je obsah výuky, který je ve školní výuce předem daný, zatímco při soukromém doučování vychází více z potřeb doučovaného žáka.

Obrázek 1. Způsoby poskytování soukromého doučování



Zdroj: Zhang, Bray (2020, s. 328), upraveno autorkou

## 1.4 Faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování

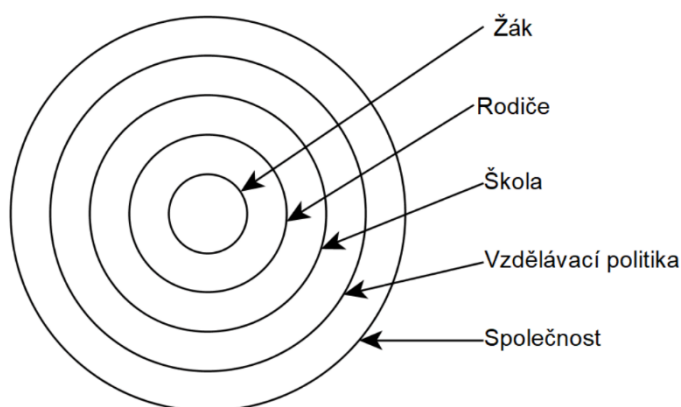
Faktory, které ovlivňují poptávku po soukromém doučování, můžeme rozdělit do tří úrovní: mikro úroveň, mezo úroveň a makro úroveň. Do mikro úrovně řadíme faktory, které se dotýkají rodiny. Jedná se tedy o socioekonomický status (vzdělání rodičů, příjmy, profese), velikost rodiny, pohlaví či školní úspěšnost žáka. Na mezo úrovni jsou to faktory související se školou, např. kvalita školy, zaměření školy (gymnázia, střední školy) či lokalita školy. Do poslední makro úrovně řadíme faktory související se vzdělávací politikou a společností a to např. vzdělávací systém, pracovní trh, či kvalitu systému vzdělávání (Dang & Rogers, 2008).

Všechny tyto faktory se promítají do rozhodování rodičů o zajištění soukromého doučování pro své děti. Jokić a Ristić Dedićová (2013) předkládají schéma znázorňující sféry ovlivňující rozhodování o soukromém doučování, které představuje koncepční rámec jejich výzkumu, který byl vytvořen s cílem prozkoumat bližší i vzdálenější prvky, jež by mohly mít vliv na rozhodnutí o soukromém doučování. Na Obrázku 2 vidíme schéma pěti sociálně organizovaných subsystémů, které představují vzájemně propojené struktury, které mohou ovlivnit rozhodnutí o soukromém doučování a navzájem na sebe působit.

Prvním stupněm je žák a jeho osobnost a individuální charakteristiky, které mohou ovlivňovat rozhodnutí. Následují jeho rodiče a jejich vliv na dítě, kam můžeme zařadit například rodinné vztahy, výchovu, zázemí, ale i rodičovské ambice. Třetí stupeň znázorňuje škola, kterou žák navštěvuje a která ovlivňuje nejen jej, ale i rodiče, zejména učebními postupy, školním klimatem, hodnocením nebo kompetencemi učitelů. Dále je to vzdělávací systém dané země a jeho struktura, politika či kurikulum. V poslední sféře jsou zastoupeny společenské a kulturní vlivy na rozhodování o soukromém doučování (Jokić, Ristić Dedić, 2013). Opatření zavedená v důsledku pandemie Covid-19 by se dala zařadit do poslední sféry schématu, tedy na úroveň společnosti.

Obrázek 2. Konceptuální rámec výzkumu

Rozhodování / zvažování využití soukromé doučování



Zdroj: Jokić, Ristić Dedić (2013, s. 28), upraveno autorkou

Diplomová práce se zaměří na faktory, které ovlivnily motivace rodičů k zajištění soukromého doučování v době pandemie Covidu-19 a po ní, neboť je téma doposud nedostatečně prozkoumáno.

## 1.5 Přínosy a rizika soukromého doučování

Soukromé doučování s sebou přináší mnohé pozitivní i negativní aspekty. Jeho vlivy můžeme systematizovat dle skupin, kterých se dotýkají (jednotlivci, rodina, škola, vzdělávací systém, společnost).

Mezi hlavní přínosy soukromého doučování pro žáky můžeme zařadit individualizovanou výuku, která je efektivní a flexibilní, tedy přizpůsobuje se jejich potřebám (Ireson, 2004). Pozitivní vliv může mít soukromé doučování také na žáka a jeho osobnost (Haag, 2007). Bray (2003) dále vyzdvihuje přínos soukromého doučování jako prostředku, jak žáci mohou smysluplně trávit volný čas. Několik autorů (Bray, 2014; Guill, Lüdtke & Köller; 2020; Marshall, Fukao, 2019) se již také pokusilo odpovědět na otázku, jaký je vztah mezi soukromým doučováním a studijními výsledky žáků, zjištění jsou však stále velmi smíšená a nelze tvrdit, že by všechny studie potvrzovaly pozitivní vztah mezi těmito dvěma proměnnými. Mezi nejaktuálnější výzkumy patří výzkum Zhangové a Liu (2022), kteří se za pomoci metaanalýzy již existujících výzkumů snaží odpovědět na následující otázky: 1) Jaký je vliv soukromého doučování na studijní výsledky žáků primárního

a sekundárního vzdělávání? 2) Jaké proměnné v pozadí ovlivňují účinek soukromého doučování? Autoři zkoumali míru vztahu mezi dvěma proměnnými, tedy velikost účinku. Z jejich zjištění vyplývá, že účast na soukromém doučování podporuje vzdělávací výsledky žáků na střední úrovni a míra jeho účinku je ovlivňována proměnnými jako je region či doučovaný předmět (Zhang, Liu, 2022). V některých zemích může soukromé doučování sloužit k zajištění příjmů pro podfinancované učitele (Silova et al. 2006).

Přínosy pro rodinu definovaly například Jansenová, Elffersová, Volmanová (2022), které pro ni považují soukromé doučování za užitečné, pokud rodiče mají nedostatek času či kompetencí, aby mohli pomoci se vzděláváním svým dětem, a proto jako určitou úlevu mohou volit právě soukromé doučování.

Doučování může sloužit také jako doplňování či suplování nedostatečně fungujících škol a stává se tak přínosným také pro ně. Výhodou může být to, když soukromé doučování probíhá přímo v budově školy, protože poskytuje podporu nejen žákům, ale i samotným učitelům, kteří mohou komunikovat s doučujícími o problémech a nedostacích z předešlé školní výuky, na které se mohou doučující zaměřit právě při doučování. Školní učitelé v Nizozemsku nejprve spolupráci s poskytovateli soukromého doučování odmítali, posléze však našli určité výhody, které může přinášet, jako například komunikaci o pokroku studentů či diskusi o vhodných přístupech ve vzdělávání (Jansen, Elffers & Volman, 2022).

Co se týče přínosů pro vzdělávací systém a společnost, Heyneman (2011) soukromé doučování vnímá jako investici do lidského kapitálu, neboť se veřejné školství může inspirovat z inovací soukromé výuky. Mezi další výhody soukromého doučování lze zařadit také zvyšování kompetitivnosti ve vzdělávacím prostředí (s vidinou lepšího vzdělání a následného zaměstnání budou žáci zvyšovat své šance na úspěch například navštěvováním soukromého doučování) (Silova et al. 2006). Pokud je navíc soukromé doučování bezplatné a má stále vysokou kvalitu, může pomoci kompenzovat ekonomické a sociální překážky (Jansen, Elffers & Volman, 2022).

Samozřejmě však soukromé doučování přináší i efekty negativní. Na úrovni jednotlivců a rodin je to např. společenský tlak na rodiče i žáky na zajištění soukromého doučování s cílem zvýšit šance na úspěch v konkurenčním prostředí s vrstevníky (Zhan et al. 2013). Co se týče rizik pro doučující, žáci většinu času při vzdělávání tráví ve škole, a proto jsou

to právě školní učitelé, kteří přesně znají jejich individuální potřeby, pro doučující tak může být obtížné je bezprostředně identifikovat a soustředit se na žákovy nedostatky (Jansen, Elffers & Volman, 2022).

Rizikem pro školy může být skutečnost, že učitelé nemohou regulovat to, co žáci při soukromém doučování probírají a může to pak mít negativní vliv na školní výuku, pokud je soukromé doučování považováno za nadřazené vůči školnímu vzdělávání (Jansen, Elffers & Volman, 2022). Dalším rizikem soukromého doučování je narušení školní výuky (Bray, 1999; 2009), ve které mohou vznikat rozdíly mezi žáky a jejich znalostmi, což může negativně ovlivňovat její průběh.

Jako příklad negativního vlivu na vzdělávací systém můžeme zmínit třeba vysokou finanční náročnost či neetičnost soukromého doučování (Poisson, 2007), která se může projevit například tak, že učitelé, kteří jsou zároveň i poskytovateli soukromého doučování, nebudou poskytovat plnohodnotnou výuku za účelem růstu poptávky po soukromých hodinách a následného finančního zisku. Soukromé doučování může také vést k deformaci kurikula či znehodnocování učitelé profese (Silova et al. 2006).

Rizikem pro společnost je prohlubování vzdělávacích nerovností mezi žáky z různého socioekonomického prostředí, neboť soukromé doučování je služba placená, kterou si může dovolit jen určitá část rodin, čímž je narušen rovný přístup ke vzdělávání (Zhan et al. 2013). Rizikem soukromého doučování může být také podpora korupce či ztráta příjmu státu z daní (Silova et al. 2006).

## **1.6 Vývoj soukromého doučování**

Soukromé doučování, v podobě, ve které ho známe nyní, vzniká v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století. Souvisí to především s tím, že se vzdělávání dostává k většinové populaci a není již pouze výsadou elit. Poptávka po soukromém doučování tak vznikla až velmi nedávno, aby rozšiřovala či doplňovala vzdělávání poskytované ve škole (Superprof, 2017). Situace se zásadně proměňuje až v posledních 20 letech, kdy vzrůstá nabídka i poptávka po soukromém doučování a zároveň zájem autorů o dané téma se zvyšuje a zapříčiňuje vznik nových výzkumných studií (Šťastný, 2014). Dá se předpokládat, že se soukromé doučování a zájem o něj zvýšily

především během posledních dvou let kvůli celosvětové pandemii a s ní souvisejícím distančním online vzděláváním (Benckwitz et al., 2022).

V roce 1999 pod záštitou UNESCO (IIEP) byla zveřejněna první významná mezinárodní studie soukromého doučování, která získala značnou pozornost v literatuře a zdůraznila potřebu dalšího výzkumu v této problematice (Bray, 2009). Také Bray (1999; 2009) ve svých publikacích nabádá tvůrce politiky v různých zemích, aby se tématu věnovali více, aby trh se soukromým doučováním mohl být prozkoumán do hloubky a na základě zjištění také regulován, a to nejen kvůli negativním vlivům, jako jsou prohlubování nerovností či nezdaněné zisky, ale také za účelem otevírání nových možností, podpory schopností a znalostí žáků či podpory finančního trhu. Aby se však stínové vzdělávání mohlo konfrontovat a měnit, musí zákonodárci nejprve zmapovat jeho prostředí, cíle a struktury (Bray, 2009). Také autoři Silova, Budieneová, Bray a Zabulionis (2006) doporučují zvyšovat společenské povědomí o soukromém doučování a zaměřit se na vnímání veřejnosti, monitorování trhu, zajištění kvalitního platového ohodnocení učitelů či propojení stupňů vzdělávání, aby požadované kurikulum bylo shodné s požadavky na přijímací zkoušky.

Současná situace v oblasti soukromého doučování je ovlivněna také opatřeními v pandemii COVID19, která žáky uvěznila doma, a zcela nepřipraveni tak museli čelit nové neznámé situaci, kterou byla online výuka. Vzhledem k tomu, že se jednalo o situaci novou i pro samotné učitele, kteří museli své obvyklé metody výuky ze dne na den změnit, změnila se také forma a povaha vyučovaných předmětů a náročnost situace často zhoršovala kvalitu výuky. I z toho důvodu se předpokládá nárůst zájmu o soukromé doučování. Trh zaznamenává také větší množství nabízených služeb spojených s doučováním, a to nejen skrze agentury či přípravné kurzy, ale také jednotlivci přes sociální sítě (Daniel, 2020). Soukromé doučování je vyhledáváno z mnoha důvodů, mezi něž patří např.: zhoršení školního prospěchu, příliš vysoké tempo výuky ve škole, příprava na test či zkoušení, prohloubení znalostí, smysluplné využití volného času za účelem obohacení, příprava na přijímací nebo závěrečné zkoušky (Šťastný, 2016).

Aktuálně je soukromé doučování rozšířené celosvětově, ačkoli míra jeho rozšíření a závažnost implikací pro vzdělávací systém či jednotlivé jeho aktéry se různí, a možná i proto je mu v každé zemi věnována jiná pozornost (Bray, 2021). Nejrozšířenější je

v zemích východní Asie, kdy například v Koreji v roce 2021 jej využívalo 73,1 % středoškolských žáků (Benckwitz et al. 2022). V Evropě je soukromé doučování nejrozšířenější v jihoevropských zemích, například v Řecku, kde mělo nějakou zkušenost s doučováním anglického jazyka 95 % vysokoškolských studentů (Benckwitz et al., 2022). Doučování má však u různých předmětů a v různých ročnících rozdílnou míru účasti, která s vyšším ročníkem zpravidla narůstá. Podle mezinárodního srovnávacího výzkumu TIMSS (2019) docházelo 8,2 % žáků v Německu na doučování z matematiky a pouze 1,2 % žáků na doučování z přírodních věd. Soukromému doučování a jeho výzkumu byla věnována velká pozornost i během posledních dvou let, a to zejména kvůli pandemii Covid-19, po které se poptávka po doučování ještě zvýšila, a dá se předpokládat i její budoucí růst za účelem doplnit nedostatky způsobené online výukou (Benckwitz et al. 2022).

Až doposud se významná část výzkumů týkajících se soukromého doučování zabývala vztahem mezi doučováním a výsledky žáků. Naproti tomu vztah doučování s motivacemi aktérů byl zkoumán jen zřídka, a to zejména v kontextu pandemie Covid-19. Většina prací orientujících se na soukromé doučování v České republice byla převážně kvantitativního charakteru a soustředila se na různé aktéry zapojující se do stínového vzdělávání – zejména žáky (Šťastný, 2021; Terreros, 2021), učitele ve školách a jejich ředitele (Šmejkalová, 2019) či poskytovatele (Šťastný, 2016; Vrtišková, 2021). Rodiče jako významní aktéři rozhodující o zajištění, či nezajištění soukromého doučování, dosud stáli v českém prostředí stranou výzkumné pozornosti. Zatím žádná studie se kvalitativně nezabývala rodičovskými motivacemi, a to zvláště v kontextu opatření souvisejících s pandemií Covid-19, která významně ovlivnila podobu vzdělávání v ČR. Proto se tato práce pomocí kvalitativního výzkumu pokusí alespoň částečně postihnout konkrétní motivace rodičů k zajištění soukromého doučování pro své děti během pandemie a po ní.

## **1.7 Dosavadní výzkumy v zahraničí**

V různých zemích jsou důvody pro využívání soukromého doučování rozdílné, a i jeho charakteristiky jsou poněkud odlišné. V Koreji je účast na doučování například ovlivňována velkým sociálním tlakem, kdy velká část žáků doučování využívá, neboť je vzdělávání v jejich hodnotovém systému postaveno velmi vysoko, což motivuje i další rodiny k zapojení se do něj (Benckwitz et al., 2022; Šťastný, 2016). Nabídku i poptávku

po soukromém doučování pak ovlivňuje i pohlaví doučujících nebo to, v jaké lokalitě se doučování odehrává, tedy jak je k němu snadný přístup, neboť je častěji více rozšířené ve městech než na venkově (Šťastný, 2016).

Jednou ze zásadních zahraničních publikací ve výzkumu soukromého doučování, která přináší podstatná data, ačkoli se jedná o publikaci staršího data a nemusí již být zcela aktuální, je studie zaměřující se na doučování v postsocialistických zemích (Ázerbájdžán, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Gruzie, Litva, Mongolsko, Slovensko, Polsko a Ukrajina) (Silova et al. 2006) v níž, ač bohužel bez účasti České republiky, autoři analyzovali soukromé doučování školních předmětů za účelem zisku jako doplňkové k povinnému školnímu vzdělávání. Jednalo se o individuální doučování i o doučování v malých či větších skupinách poskytované jednotlivci i agenturami. Zabývali se především charakteristikami soukromého doučování (cenou, lokalitou, doučovanými předměty), faktory ovlivňujícími poptávku po soukromém doučování (kvalitou školní výuky, požadavky na přijímací zkoušky), ekonomickým a společenským vlivem na školský systém, či politickou sférou a alternativními přístupy.

Politické systémy zmíněných post-socialistických zemí vykazovaly určitá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva autoři řadili administrativu ve vzdělávání, bezplatné vzdělání pro všechny či vysokou míru gramotnosti. Najdeme i mnoho negativ jako např. přílišnou byrokratizaci ve školství, institucionální roztržičnost, kvůli které byla výuka také méně efektivní, či rigiditu ve vzdělávacím systému. Právě na slabiny socialistických systémů se snažilo reagovat soukromé doučování, které však nebylo z oficiálních míst příliš podporováno či vítáno vzhledem k vizi dobře fungujícího svobodného a jednotného vzdělávání pro všechny. Situace se začala měnit až po pádu komunismu, kdy rodiče považovali soukromé doučování za příležitost pro volbu vzdělávání, která doposud chyběla (Silova et al. 2006).

Dle zjištění Silové a Braye (2006) více než polovina žáků v posledním ročníku druhého stupně v bývalých socialistických zemích (přes 80 % v Ázerbájdžánu a Gruzii, pod 60 % v Balkánských zemích a na Slovensku) podstupovala nějakou formu soukromého doučování. Výzkumníci rozlišovali soukromé hodiny doučování a přípravné kurzy. Soukromé doučovací hodiny byly nejčastěji poskytovány jednotlivci (učiteli, studenty či odborníky) u doučujícího či doučovaného doma. Zejména se jednalo o dlouhodobější

doučování za účelem poznání předmětu nad rámec kurikula, nicméně velký zájem byl i o krátkodobé doučování především před testem či zkouškou nebo za účelem zlepšení školních výsledků. Přípravné kurzy byly spíše nabízeny institucemi či agenturami, které se soustředí na krátkodobé výsledky, jako jsou přijímací zkoušky na gymnázia, střední či vysoké školy. Co se týče intenzity doučování, je ve všech zemích poměrně rozdílná a je ovlivňována např. ročníkem či částí školního roku. Mezi nejčastěji doučované předměty patří matematika, cizí jazyky a mateřský jazyk. Nejvíce využívanou formou doučování v postsocialistických zemích bylo jeden na jednoho, doučování skupinové je častější v zemích s horšími ekonomickými podmínkami. V přípravných kurzech se však jedná o naprostý opak, zde se počet žáků na kurz pohybuje mezi 16 a 30 žáky. Cena doučování se v jednotlivých zemích velmi liší, můžeme však konstatovat, že obecně jsou mnohem dražší individuální kurzy než kurzy přípravné. Rozhodně neplatí, že by se soukromého doučování účastnili pouze žáci s nevyhovujícími školními výsledky, výzkum Silové et al. (2006) naopak ukazuje, že jsou to zejména žáci s dobrými výsledky.

Na samotné důvody žáků navštěvovat soukromé doučování se zaměřila např. Guillová (2021). Žáci (n=8510) měli za úkol ohodnotit na škále 1-4 (1 = nikoliv, 4 = často), jaké jsou jejich důvody k navštěvování soukromého doučování. Nejčastějším důvodem bylo momentálně probírané učivo s průměrným hodnocením 3,1, následovalo předchozí probírané učivo a jeho nepochopení s hodnotou 2,9, dále domácí úkoly s hodnotou 2,7 a učební strategie s průměrným hodnocením 2,3 bodu.

Na vztah soukromého doučování s důležitými motivačními afektivními výstupy se zaměřil také výzkum, který prováděli autoři Benckwitzová, Guillová, Roloffová, Omerogullariová a Köller (2022), a který byl realizován v Německu a soustředil se na matematiku. Důvody k zajištění doučování dělí jeho autoři na interní (pokud o účasti na doučování rozhodují sami žáci) a externí (pokud o doučování rozhodují rodiče potažmo učitelé). Ve výzkumném šetření bylo žákům dáno na výběr mezi otázkami „účastním se soukromého doučování, protože já sám chci“ a „účastním se soukromého doučování, protože rodiče to po mně chtějí“, které měli žáci ohodnotit na čtyřbodové škále. Z výsledků vyplývá, že zatímco interní důvody žáků navštěvovat soukromé doučování příznivě souvisely s pracovními návyky v matematice, externí důvody vykazovaly souvislosti nepříznivé jak v pracovních návycích, tak v pocitu úzkosti z předmětu. Lze tedy konstatovat, že motivačně-afektivní účinky soukromého doučování jsou pozitivní,

pokud jsou vnitřní důvody žáků k účasti dostatečně vysoké, ačkoli často vedou i k pocitování vyššího tlaku. Naopak vnější důvody omezují potřebu autonomie žáků a mohou na ně mít spíše negativní vliv (Benckwitz et al. 2022).

Výzkumu v Nizozemsku se věnovaly autorky Jansenová, Elffersová a Volmanová (2022), které vyzorovaly prudký nárůst poptávky po soukromém doučování, které mezi žáky vytváří nerovné šance, neboť někteří učitelé přímo doporučovali svým žákům navštěvovat placené soukromé doučování, které si však mnoho rodin nemůže dovolit. Nárůst poptávky po doučování demonstrují i roční výdaje domácností na soukromé doučování, které za posledních 20 let vzrostly z 26 na 320 milionů eur (Jansen, Elffers & Volman 2022).

Soukromému doučování je potřeba se stále více věnovat, a to zejména kvůli jeho neustálému růstu, který je způsoben tím, že doučování zpravidla reaguje na potřeby žáků efektivněji, pružněji a pohotověji oproti hlavnímu vzdělávacímu systému, který je spíše rigidní (Silova et al. 2006).

## **1.8 Dosavadní výzkumy u nás**

V českém prostředí se tématu soukromého doučování a důvodům k jeho využívání věnovalo již několik autorů v rámci závěrečných prací (Höschlová, 2012; Chramostová, 2014; Šmejkalová 2019), disertačních výzkumů (Šťastný, 2016; Novotná, 2020; Terreros, 2021), či výzkumných projektů (Šťastný, 2014; Šťastný, Walterová, 2019), žádné z kvalitativních výzkumných šetření však nebylo doposud zaměřeno přímo na rodičovské motivace pro zajištění soukromého doučování ovlivněné pandemií Covid-19.

### **1.8.1 Primární vzdělávání**

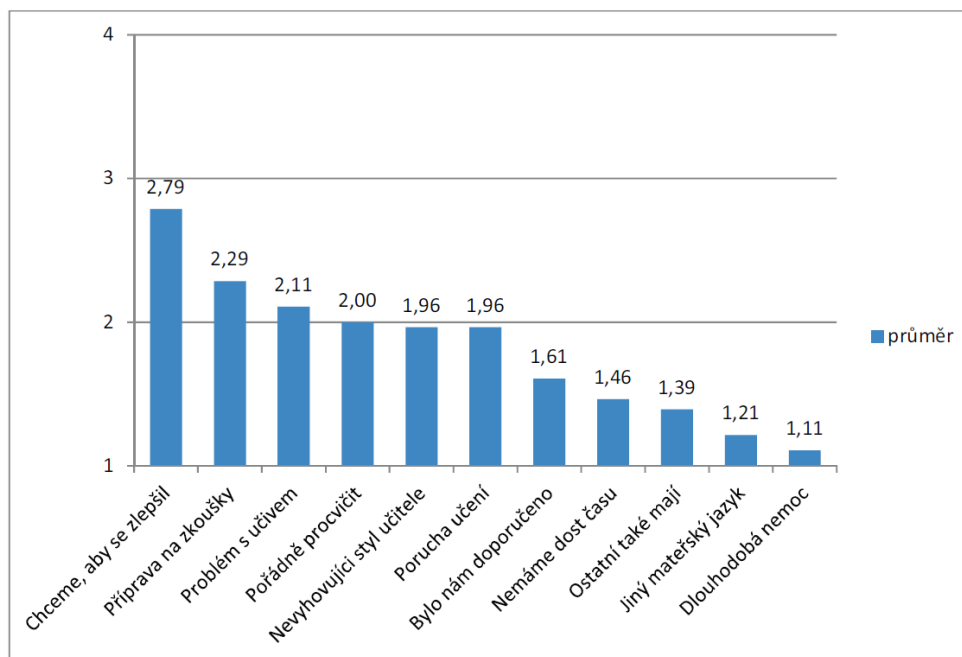
Rozsahu a příčinám doučování na prvním stupni se věnovala diplomová práce Höschlové (2012). Ve svém výzkumu se zaměřovala na rodiče žáků, kteří navštěvují soukromé doučování. Z jejího výzkumu vyplývá, že téměř třetina dětí na prvním stupni základní školy navštěvovala soukromé doučování. Překvapivým zjištěním je, že nejčastější motivací k zajištění doučování bylo zlepšení prospěchu, ale nikoli nezvládání školního učiva.

Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníků, které byly distribuovány rodičům žáků. Hlavní výzkumné otázky Höschlová (2012) formulovala např. takto: *Jaký je poměr dětí,*

kteřé jsou doučovány, k těm, které doučování nemají? Jaké jsou důvody pro doučování dětí na prvním stupni ZŠ? Jaké děti jsou doučovány? Jaké formy doučování rodiče nejčastěji využívají? Jaké považují za nejlepší? Kdo děti doučuje? nebo Podle čeho rodiče doučování vybírají? S výzkumným šetřením této diplomové práce úzce souvisí právě otázka, *Jaké jsou důvody pro doučování?* Nyní stručně představíme zjištění Höschlové (2012) a pokusíme se z nich vycházet a komparovat je při analýze dat této práce.

Nejčastější odpovědi rodičů bylo zlepšení výsledků dítěte. Bez podrobnějších informací či dat však nemůžeme posoudit, z jaké na jakou úroveň se má dítě zlepšit a jaké jsou tedy jeho výsledky, zda dostatečné či nedostatečné, nebo zda se chce zlepšit i dítě samotné. Otázkou také je, zda si rodiče přejí, aby dítě mělo z předmětu dobrou známku anebo mu skutečně porozumělo. Druhým důvodem byla příprava na zkoušky na víceleté gymnázium. Na gymnázia, zejména ve větších městech, se hlásí velké množství žáků na poměrně malé kapacity a je tedy logické, že je vytvářeno jisté kompetitivní prostředí mezi žáky s ambicemi studovat na gymnáziích, kteří prostřednictvím soukromého doučování mohou zvyšovat své šance na úspěch. Třetím nejčastějším důvodem je dle výzkumu problém s učivem, který určitým způsobem charakterizuje význam slova doučování, tedy doplňování učiva (viz Obrázek 3).

Obrázek 3. Pořadí důvodů doučování podle míry důležitosti



Zdroj: Höschlová (2012, s. 59)

Na výzkum Höschlové navazuje ve své diplomové práci Chramostová (2014). Její výzkum se také týkal primárního vzdělávání a ke sběru dat byl využit přepracovaný původní dotazník Höschlové (2012). Práce se lišily zejména v oblasti, kde byla data sbírána. Zatímco Höschlová sbírala data především v Praze, Chramostová (2014) se zaměřila spíše na menší města, aby se rozšířil výzkumný vzorek. Práce se soustředila především na rozsah a příčiny vedoucí k zajištění doučování, nejčastější typ rodin, doučování a předmětů, na kritéria výběru doučujících či na socioekonomický status rodiny.

Nejčastější motivací k doučování bylo u rodičů opět zlepšení výsledků jejich dětí, dále problémy s učivem, poruchy učení či příprava na přijímací zkoušky. Výsledky výzkumu Chramostové v porovnání s výše zmíněnou diplomovou prací tedy dokazují, že motivace k zajištění soukromého doučování se ve větších a malých městech neliší. Jejich data se rozcházejí v typu či formě nejčastěji nabízeného doučování na malých a větších městech.

### **1.8.2 Nižší sekundární vzdělávání**

Na soukromé doučování ve vztahu s odchodem na gymnázia v nižším sekundárním vzdělávání se zaměřil Šťastný (2021). Jedná se o kvantitativní výzkum založený na datech shromážděných od žáků základních škol a gymnázií. Autor se zaměřil na soukromé lekce doučování a přípravné kurzy. Celkově se nějaké formy doučování zúčastnilo 47 % z oslovených žáků. Zatímco na gymnáziích absolvovalo přípravné kurzy nebo soukromé lekce 53 % žáků, na běžných základních školách to bylo jen 44 %. U soukromých lekcí byl rozdíl nevýznamný, ale účast se lišila zejména u přípravných kurzů, kterých se zúčastnilo 20 % žáků základních škol oproti 27 % gymnazistů, 33 % žáků základních škol se doučování zúčastnilo kvůli přípravě na přijímací zkoušky na střední školy, na gymnáziích se jednalo o 37 % žáků v 7. ročníku, z čehož třetina byla příprava na přijímací zkoušky na gymnázium a na osmiletých gymnáziích to bylo 36 % žáků. Gymnaziální žáci častěji navštěvují doučování z anglického či jiného cizího jazyka, oproti žákům základních škol, kteří více absolvují doučování z matematiky a českého jazyka. Lišily se také důvody k doučování, zatímco 27 % žáků základních škol absolvovalo doučování za účelem naučit se něco nad rámec výuky, na gymnáziích to bylo 45 % žáků. Naopak 42 % žáků základních škol navštěvovalo doučování, aby dohnali školní látku a na gymnáziích to bylo pouze 29 % žáků. Odlišná byla také doba trvání doučování, které častěji trvalo déle u žáků gymnázií. Motivaci vyhledat soukromé doučování u žáků základních škol dle

zjištění ovlivňuje i velikost obce, průměr známek, pohlaví či vzdělání rodičů, nikoli však u žáků gymnázií. Autorova zjištění přispívají k argumentům proti předčasnému rozdělování žáků na různé vzdělávací úrovně, k němuž napomáhá složení přijímacích zkoušek na gymnázia. Takový vzdělávací systém podporuje stínové vzdělávání a vytváří tlak na žáky a jejich rodiny zajistit si soukromé doučování (Šťastný, 2021).

Na fenomén stínového vzdělávání v českém vzdělávacím systému na druhém stupni základních škol se zaměřila také Terreros (2021), která popisuje, jací žáci ve Středočeském a Ústeckém kraji využívají soukromé doučování, a které typy využívají nejčastěji. Výzkumné šetření bylo kvantitativního charakteru a pomocí dotazníků byla shromážděna data od žáků. Z celkového počtu žáků ( $n=1016$ ) 62 % v průběhu druhého stupně navštěvovalo nějakou formu doučování, z toho 45,8 % formu placenou. Nejčastějším důvodem k využití soukromého doučování bylo zlepšení známky, a to zejména v matematice, dále v angličtině a českém jazyce. V angličtině se však spíše než o známky jednalo o zlepšení své úrovně a prohloubení znalostí. U přípravných kurzů byly nejčastější motivací přijímací zkoušky. Co se týče formy doučování, 18 % žáků využilo individuální doučování, 12 % přípravné kurzy a 15 % obě formy. Jisté rozdíly se projevily také mezi kraji, kdy ve Středočeském navštěvovalo doučování o 6,8 % více žáků než v Ústeckém, a mezi pohlavími, kdy doučování využívalo výrazně více dívek. Poměrně zajímavým zjištěním bylo, že soukromé doučování poskytují nejčastěji školní učitelé z žákovy nebo jiné základní školy (Terreros, 2021).

Na druhostupňové žáky v Praze a spojitost mezi porozuměním matematice a soukromým doučováním se zaměřila Novotná (2020). Po diagnostickém testu a dotazníku vybrala 6 žáků, se kterými dále prováděla polostrukturované rozhovory zaměřené na doučování a vnímání kvality vlastního poznání v matematice žákem. Z jejich výsledků vyplývá, že 86 % žáků se zúčastnilo nějaké formy doučování a téměř třetina z nich navštěvovala soukromé placené doučování z matematiky (nejčastěji individuální), a to zejména za účelem obohacení znalostí v předmětu či lepšího porozumění. Stejně jako u výzkumu Terreros (2021), velká část doučujících byli školní učitelé. Žákům více vyhovovala prezenční forma doučování a nástup distanční výuky je většinou nepřiměřen s doučováním skončit. Žáci si dle autorky nebyli příliš vědomi kvality svého porozumění v matematice (Novotná, 2020).

Na vztah školy a soukromého doučování na druhém stupni se zaměřila Šmejkalová (2019). Autorka pro sběr dat od žáků využila kvantitativní dotazníky (n=247) a s vedením školy, učiteli a rodiči vedla kvalitativní rozhovory. Na autorkou vybrané základní škole téměř všichni její žáci využívali nějakou formu soukromého doučování. Bylo identifikováno, že tito žáci se účastní školního, soukromého, ale i domácího doučování, každého však v jiné míře. Vztah školy a soukromého doučování není zcela pozitivní, neboť její vedení i učitelé jsou toho názoru, že v ideálním případě (kdy výuka je dostatečně kvalitní a přínosná pro všechny) soukromého doučování není potřeba, i přesto však poskytuje bezplatné doučování žákům. Ačkoli školní doučování považují za dobrou příležitost pro žáky, kteří si placené doučování nemohou dovolit, či jako možnost, jak lépe poznat své učitele, žádní z aktérů jej nehodnotí příliš pozitivně, a to například proto, že škola přebírá veškerou zodpovědnost za vzdělávání žáků a pro všechny aktéry je doučování ve škole časově náročné. Velmi častým důvodem, proč žáci nějaké formy doučování využívali, byla příprava na přijímací zkoušky na střední školy (Šmejkalová, 2019).

### **1.8.3 Vyšší sekundární vzdělávání**

Velmi obsáhle se soukromému doučování věnoval ve své disertační práci Šťastný (2016), který se zaměřil na stínové vzdělávání na středních školách a ke sběru dat využil dotazníky pro žáky, rozhovory s poskytovateli doučování i kvantitativní obsahovou analýzu internetové nabídky soukromého doučování. Ve své práci se věnoval doučovaným předmětům a formám doučování, ale také typu žáků, kteří doučování využívají a v jaké míře.

Výsledky ukazují, že využívání soukromého doučování je častější u rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Z vybraných žáků doučování navštěvovalo 37 % a přípravné kurzy 10 % žáků. Pro žáky středních škol je hlavním důvodem využívání soukromého doučování příprava na maturitní zkoušku, pro žáky gymnázií spíše hlubší porozumění konkrétní problematice. Přibližně 50 % doučujících byli učitelé (většinou však nedoučovali své vlastní žáky), z čehož může pramenit řada problémů nejen vztahových mezi učiteli, ale i morálních vzhledem k žákům a vzdělávacímu systému. Výsledky také ukazují, že cena doučování souvisí s věkem a vzděláním doučujícího a nabídka se v různých regionech velmi liší. Pravděpodobnost, že bude žák využívat soukromé doučování, je vyšší, čím vyšší je vzdělání matky. Žáci, kteří vnímají svůj

prospěch podprůměrně, využívají více soukromé doučování, a žáci, kteří jej vnímají nadprůměrně, využívají spíše přípravné kurzy.

V této kapitole byly představeny základní pojmy soukromého doučování, jeho aktéři, typy, přínosy, rizika a vývoj a také dosavadní výzkumy. V kapitole 3 mu bude věnována pozornost v souvislosti s pandemií Covid-19.

## **2 Pandemie COVID-19 a vzdělávání**

Pandemie COVID-19 je jednou z největších výzev, které muselo vzdělávání za poslední desetiletí čelit, a to po celém světě. Téměř ze dne na den musela školní výuka přejít do online prostředí a učitelé, žáci, ale i rodiče se museli těmto novým a neznámým podmínkám velmi rychle přizpůsobit. Zapojení rodičů bylo různorodé, jednalo se jak o domácí přípravu, tak o pomoc s technickým zajištěním distanční výuky. Jedním ze způsobů, jak se rodiče mohli podílet a zapojit do vzdělávání jejich dítěte během pandemie, bylo i hledání a zajištění soukromého doučování (Daniel, 2020), na něž se zaměří právě předkládaná diplomová práce.

### **2.1 Vliv pandemie na vzdělávání**

Covid-19 a s ním spojené uzávěry pracovišť, veřejných míst či škol zamezily setkávání lidí, ukončily mnoho živností a ovlivnily také výuku a vzdělávání. Výuka v pandemii znemožnila žákům a učitelům se společně setkávat ve školních třídách a byli nuceni, zcela nepřipraveni, začít s distanční online výukou bez předchozích zkušeností, což jistě ovlivnilo její kvalitu a efektivitu a dotklo se žáků z různých socioekonomických prostředí a s různými šancemi na úspěch. Ztráta zaměstnání a v souvislosti s tím ztráta příjmu kvůli uzavření či nadbytečnosti na pracovní pozici, se dotkly ekonomické situace rodin, která společně s odloučením od vrstevníků a dalších osob často vedla k narušení psychického zdraví a úzkostem u dětí, ale i rodičů. Tyto skutečnosti ovlivňovaly kvalitu a efektivitu vzdělávání, žáci navíc byli více nesoustředění, ztráceli pracovní návyky a jak pro ně, tak pro učitele byla online výuka zcela nová a neznámá a obě strany se s ní seznamovaly až v jejím průběhu, což ovlivňovalo její podobu. Učitelé svou výuku museli přizpůsobovat nejen žákům, ale i technickému zázemí, kvalitě připojení a funkčnosti využívaných platforem. To vše poznamenalo výuku a znalosti žáků. Pandemie však neovlivnila pouze žáky, rodiče a učitele, ale také školy a vzdělávací systém, které byly zatíženy mnoha novými požadavky, na které nebyly připraveny a v mnoha případech také nedostatečně vybaveny (Reimers, 2020).

Výzkumy týkající se dopadu opatření Covidu-19 na vzdělávání a zejména sběr dat u nich byly omezeny právě uzávěrami škol a nedostatkem informací. Studie, které v posledních dvou letech vznikly (Reimers, 2020; Daniel 2020; Hallgarten, 2020; Donnelly, Patrinos,

2021), se soustředily především na země OECD, ve kterých bylo období uzavření škol poměrně krátké (Belgie, Nizozemsko, Švýcarsko, Španělsko, USA, Austrálie, Německo). Tyto studie ve většině případů potvrzují učební ztrátu (learning loss) žáků a v některých případech i zvýšení nerovností ve vzdělávání, což je společný projev jak pro online vzdělávání, tak pro soukromé doučování. Potvrzují také, že účinky vlivu pandemie se lišily ve školních předmětech a úrovni vzdělávání. (Donnelly, Patrinos, 2021).

## **2.2 Dopady pandemie na vzdělávání**

Autoři studií z počátečního období pandemie (Reimers, 2020; Daniel 2020; Hallgarten, 2020) vytvořili také různé předpovědi pravděpodobného dopadu pandemie. Hallgarten (2020) identifikoval pravděpodobné příčiny předčasného ukončování školní docházky během Covidu-19 následovně: 1) omezení dostupnosti vzdělávacích služeb, 2) omezení přístupu ke vzdělávání, 3) snížení využití škol, 4) nedostatek kvalitního vzdělávání. Tyto příčiny jsou ovlivňovány následujícími faktory: 1) zavírání škol, 2) nedostatek domácích vzdělávacích materiálů, 3) strach z návratu do školy, 4) finanční nouze vedoucí k neschopnosti zaplacení poplatků, 5) nedostatek spolehlivých informací o vývoji pandemie a znovuotevření škol, 6) nedostatek odborné přípravy učitelů během krize.

Na dopad krize na děti se zaměřila také organizace Save the Children (Ritz, O'Hare & Burgess, 2020), která provedla výzkum mezi dětmi a rodinami ve 46 zemích. Jejich studie se zaměřila především na ohrožené děti a rodiny, kde se jedna třetina setkala s domácím násilím. Přibližně 83 % dětí a 89 % rodičů potvrdilo nárůst negativních pocitů, 46 % rodičů uvedlo psychické strádání svých dětí. Velmi významnou roli hrálo také odloučení od vrstevníků, které způsobilo, že se 57 % dětí cítilo méně šťastných, 54 % pociťovalo různé obavy a 58 % se cítilo méně v bezpečí. U dětí se zdravotním postižením byla procenta ještě vyšší. Děti také uváděly nárůst domácích prací, které musely vykonávat a 20 % dívek a 10 % chlapců uvedlo, že práce bylo příliš mnoho, aby se poté mohly věnovat studiu.

Napříč zkoumanými zeměmi se velmi lišil rozsah, ve kterém státy podporovaly učitele a žáky při rozvíjení schopností k zajištění distanční výuky, ale také zajištění dostupnosti zdrojů pro realizaci online výuky. Výzkum TALIS z roku 2018 mimo jiné zjišťuje, do

jaké míry byli učitelé připraveni využívat informační a komunikační technologie (ICT) ve výuce. Procento učitelů, kteří uvedli, že používání ICT bylo součástí jejich přípravy na profesi učitele, se pohybovalo mezi 37 a 97 %. Podobné procento učitelů se cítilo být adekvátně připraveno na používání ICT ve výuce, prošlo v nedávné době profesním rozvojem v oblasti ICT nebo cítilo potřebu profesního rozvoje v oblasti ICT (OECD, 2018).

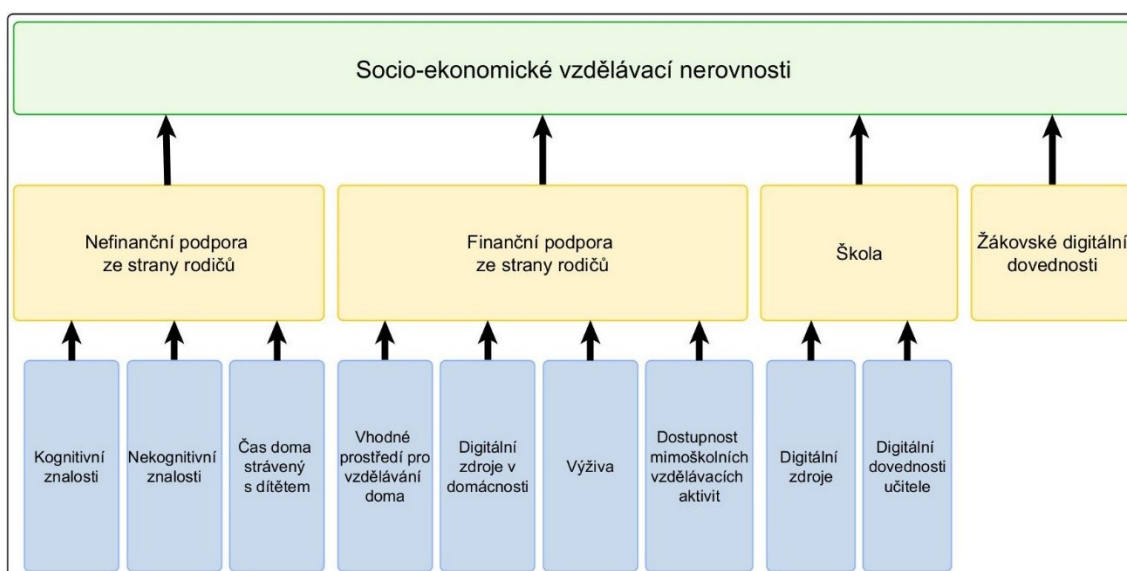
Reimers (2020) předkládá krátkodobé dopady pandemie na vzdělávání, ze kterých vyplývá, že pandemie omezila možnosti žáků interagovat s vrstevníky a učiteli a snižovala jejich míru zapojení do procesu učení a zároveň zvyšovala množství domácích prací, které mají za následek zkrácenou dobu učení a zvyšující se stres a úzkost a často i zhoršující se problémy s duševním zdravím. Pandemie také zvýšila pracovní zátěž a stres učitelů a vytvořila komunikační a organizační problémy mezi zaměstnanci školy a mezi jimi a rodiči. V důsledku pandemie se také měnily domácí podmínky, které ovlivňovaly děti, ale i jejich školní docházku a úspěch, neboť děti ze znevýhodněných rodin měly horší přístup k technologiím a jejich rodiny byly častěji ekonomicky zasaženy, z čehož plynulo omezení příležitostí k učení.

Na dopad pandemie na vysokých školách se zaměřili autoři Marinoni, van't Landová a Jensenová (2020). Z jejich výsledků vyplývá, že krize Covid-19 je příležitostí pro sektor vysokoškolského vzdělávání prokázat důležitost výzkumu a odborných znalostí dostupných na vysokých školách po celém světě. Autoři se soustředili také na nerovnosti ve vzdělávání, které by měly být eliminovány větší spoluprací mezi vysokými školami, vzdělávací politikou, soukromým sektorem a společností obecně. Autoři tvrdí, že tuto globální výzvu lze překonat pouze vývojem společných řešení na globální úrovni, a to v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém horizontu.

Zatímco se autoři Marinoni, van't Landová a Jensenová (2020) zaměřili pouze na vysokoškolské vzdělávání, Di Pietro, Biagi, Costaová, Karpinski a Mazza (2020) se nezaměřují na konkrétní úroveň vzdělávání ani věkovou skupinu, ale na vliv Covid-19 na vzdělávání napříč úrovněmi. Ačkoli považují distanční výuku za výuku mající potenciál a zásadní v zajištění kontinuity v situaci, kdy se nemůže uskutečnit prezenční výuka, zabývají se také negativními důsledky distančního vzdělávání, mezi které řadí: méně času stráveného učením; stres; změnu ve způsobu interakce mezi žáky; a nedostatek motivace

a kvůli nim vzrůstající nerovnosti mezi žáky. Z jejich předpovědí vyplývá, že 1) pokrok žáků při distanční výuce bude nižší než jejich pokrok při výuce prezenční, což přisuzují učitelské i žakovské nepřipravenosti a nesprávné implementaci. Jejich data také dokazují větší učební ztrátu u mladších žáků než u starších; 2) výsledky žáků se budou lišit podle socioekonomického prostředí, kdy žáci ze znevýhodněného prostředí zaznamenají větší pokles ve vzdělávání v porovnání s ostatními na základě níže předložených faktorů (Obrázek 4). Krize také může vést k větším rozdílům mezi domácími žáky a žáky cizinci, k učební ztrátě v matematice, může mít škodlivý vliv na učení mladších žáků a žáků se zdravotním postižením a může také vést ke ztrátě denní rutiny;

Obrázek 4. Socio-ekonomické vzdělávací nerovnosti



Zdroj: Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski a Mazza (2020, s. 29), upraveno autorkou

3) děti z rodin s nižším ekonomickým statusem jsou častěji vystavovány stresujícímu domácímu prostředí a jejich rodiče jsou mnohdy vybaveni slabšími sociálně emocionálními dovednostmi, což ovlivňuje způsob řešení různých situací a problémů, a nepřičítají přílišnou důležitost investicím do vzdělávání svých dětí; 4) všechny tyto ztráty mohou mít důsledky v krátkodobém, ale i dlouhodobém hledisku, což může mít vliv na pozdější výsledky vzdělávání a výkonnost na trhu práce (Di Pietro et al. 2020).

Na základě odhadů dlouhodobého ekonomického dopadu Hanushek a Woessman (Education at a Glance, 2020) tvrdí, že učební ztráta povede k dovednostní ztrátě, a to povede ke snížení HDP o v průměru 1,5 % po zbytek století, nicméně přesné dopady se projeví až v dlouhodobém horizontu. Také výdaje na vzdělávání mohou být v příštích

letech ohroženy, neboť velká část směřuje právě do zdravotnictví a sociální péče (Schleicher, 2020), ale nyní také na energetickou krizi a válečné uprchlíky.

V českém prostředí se dopadu pandemických opatření na vzdělávání věnoval například Prokop (2021), který se soustředil zejména na názory rodičů a učitelů na distanční výuku, obtíže s ní spojené a její proměny, dále pak na motivace, wellbeing a učební ztrátu žáků (viz kapitola 2.5). Právě nedostatky distanční výuky mohly motivovat rodiče k zajištění soukromého doučování svým dětem, aby tyto ztráty zmírnili.

### **2.3 Příležitosti online výuky**

Jak již bylo zmíněno, během distanční online výuky a období uzavřených škol došlo k mnoha změnám, nejedná se však pouze o změny negativní, ale i ty pozitivní. Pandemie totiž vytvořila jedinečnou příležitost ke vzdělávacím změnám, které se v různých zemích začínaly projevovat již před ní, ale nebyly dotaženy do konce. Zhao a Watterston (2021) navrhli tři změny, kterými by školní vzdělávání mělo projít po znovuotevření škol: personalizované a rozvíjející se kurikulum; pedagogika, která je zaměřená na žáky, založená na bádání, autentická a účelná; a poskytování výuky, která čerpá ze silných stránek synchronního a asynchronního vzdělávání.

První změna se týká kurikula, které by se mělo proměňovat tak, aby reagovalo na změny v budoucím globalizovaném světě, ve kterém tradičně ceněné dovednosti a znalosti budou ztrácet na důležitosti a vyžadován bude nový soubor schopností. Schopnosti jako memorování, ukládání či získávání informací jsou na ústupu zejména kvůli technologiím a umělé inteligenci. Proto by se nové kurikulum mělo soustředit spíše na kreativitu, zvědavost, kritické myšlení, spolupráci či růstové myšlení (Zhao et al. 2019). Kurikulum by také mělo být vyvíjející se, tedy schopné se přizpůsobit změnám v čase a kontextech.

Druhá změna se zabývá aktivním zapojením žáků do vlastního procesu učení, neboť žáci jsou různorodí a mají různé úrovně schopností a zájmů, které se mohou lišit obsahem kurikula. Učitelé by tak měli usilovat o diferenciaci ve třídě (diferenciace je *„přizpůsobení výuky rozmanitému uskupení žáků podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, stylů učení, zájmů apod.“*) (Průcha et al. 2009, s. 101) a žáci by měli být povzbuzováni k zaujímání aktivnější role při svém učebním

procesu a mělo by jim být umožněno mít určitou míru autonomie nad tím, co a jak se chtějí učit.

Třetí změnou je možnost realizace výuky, která se neodehrává na jednom místě a kde nemusí být všichni žáci fyzicky přítomni. Pakliže všichni žáci navštěvují hodiny distančně ve stejnou dobu jako ve školách a všichni jsou přítomni, jedná se o synchronní výuku, která se však nejevila jako příliš účinná. Oproti tomu při asynchronní výuce je žákům dána svoboda v tom, kdy a v jaké míře se budou studiu věnovat. Efektivnější modely online učení mají vyváženou kombinaci synchronní a asynchronní výuky. Školy mají po pandemii Covid-19 jedinečnou příležitost pozitivně a proaktivně změnit své přístupy ke vzdělávání žáků (Zhao a Watterston 2021).

Batubarová (2021) uvádí, že nelze popřít prospěšnost a efektivitu online výuky, pokud by všechny komponenty předpokládané pro její hladký průběh byly přítomny: stabilní internetová síť, technologické zázemí, připravenost žáků i učitelů a kvalitní učební zdroje. Prospěšnost dokládá na představených výhodách online výuky, které popsali Bates a Wulf (1997): zvýšení úrovně interakce mezi žáky a učiteli; umožnění učebních interakcí (flexibilita v čase a místě); potenciál oslovit široké a globální publikum; zlepšování a usnadnění ukládání učebních materiálů.

## **2.4 Pandemie COVID-19 a vzdělávání ve světě**

Covid-19 měl značný vliv na vzdělávací systémy, školy, učitele, žáky i rodiče. Hned v prvních dnech po začátku pandemie začaly země po celém světě postupně zavírat základní, střední i vysoké školy, aby tak zabránily shromažďování lidí a dalšímu šíření pandemie. Původní omezení byla vydána na dobu neurčitou a postupně se prodlužovala, každá ze zemí pak již postupovala při uvolňování opatření rozdílně. Absence žáků ve školách však neovlivnila pouze jejich znalosti, ale také jejich sociální vazby a psychické zdraví. Výrazným prvkem ekonomické budoucnosti země je i vysoké školství, které bylo pandemií značně ovlivněno.

Kromě již zmíněných učitelů a žáků distanční výuka ovlivnila také rodiče. Hned po uzavření škol se začalo přemýšlet nad novou podobou výuky, aby žáci mohli alespoň částečně pokračovat ve vzdělávání distančně a nedošlo k učební ztrátě. Rodiče v něm museli své děti podporovat a zajistit možnost připojení či jiného zapojení, ačkoli pro ně

byla situace stejně neznámá a nová a přibyl jim tak další závazek k ostatním pracovním a domácím povinnostem (Tarkar, 2020).

Země napříč kontinenty si s pandemií a v jejím důsledku uzavřenými školami poradily různými způsoby. Následující příklady z vybraných zemí uvádím na základě dostupnosti zdrojů a za účelem reprezentovat odlišné způsoby reakcí různých států na distanční výuku. Například v Číně, ve které byly všechny vzdělávací aktivity tváří v tvář pozastaveny, a která v roce 2020 posunula i začátek jarního semestru, vznikla iniciativa *Disrupted classes, undisrupted learning* (Přerušené vyučování, nepřerušené vzdělávání) vedená ministerstvem školství, jež podporovala střední a vysoké školy při online výuce, která by měla být stejně kvalitní jako předchozí prezenční výuka. S tímto zadáním si vysoké školy v Číně poradily velmi dobře, neboť již v únoru 2020 otevřely skrz různé vzdělávací platformy 24 tisíc online kurzů. Cílem také bylo, aby se podoba prezenční výuky pouze nepřesunula do online prostředí, ale aby se proměnil způsob vzdělávání, a to zejména skrze soustředění kurikula na žáky, zapojení diskusí a skupinové práce a větší autonomii žáka v procesu učení. Jedním z hlavních bodů v této změně by měla být důkladná příprava učitelů na online výuku, a to zejména ve znalostech, dovednostech, ale i etických pravidlech, jak vést efektivní online vyučování (Zhu, Liu, 2020).

Naopak na Filipínách se online vyučování nesešlo s velkým úspěchem. Studenti vysokých škol, ale především učitelé nebyli na online vyučování připraveni a po protestech proti němu se jim podařilo jej zastavit (Toquero, 2020). Autor ve svém článku prezentuje doporučení, kterými by se vzdělávací politika vysokých škol na Filipínách měla řídit: posílení praxe založené na důkazech; nabídka poradenství ohledně duševního zdraví; a kurikulum odpovídající aktuálním změnám.

Například Indonésie, na kterou se zaměřuje Batubarová (2021), byla jednou z nejvíce zasažených zemí koronavirem. Stejně jako v ostatních zemích světa, i zde byla online výuka implementována bez příprav a náhle po vypuknutí pandemie za účelem zabránění šíření nákazy. Pozornost se soustředila na učitele, kteří museli svou výuku téměř okamžitě změnit z tradičního osobního vyučování do online prostředí. Stejně jako v České republice se pandemie dotkla i středoškolských žáků a vysokoškolských studentů, kteří studovali mimo své bydliště a po uzavření internátů a vysokoškolských kolejí se museli vrátit do svých rodných měst a nadále se účastnit výuky distančně. Indonéská vzdělávací

politika považovala online vzdělávání za jedinou alternativu k předchozí podobě výuky, která zvládne realizovat výukové vzdělávací aktivity bez zkrácení doby vzdělávání žáků, aby mohli úspěšně ukončit studium.

Velmi náročná byla také situace v rozvojových zemích, neboť se často potýkaly se špatným internetovým připojením, nedostatkem technologií a studijních materiálů, ale také neznalostí práce s digitálními technologiemi, což zasáhlo nejen žáky, ale také učitele a rodiče žáků. Jak již bylo zmíněno, pandemie Covid-19 a s ní související uzavření škol vedly k prohlubování nerovností mezi žáky. Žáci pocházející ze zvýhodněných rodin často navštěvují školy s dobrou digitální infrastrukturou, a i jejich učitelé mohou mít lepší dovednosti v oblasti technologií. Školy znevýhodněných žáků mají častěji ICT infrastrukturu horší. Byl také zaznamenán významný rozdíl mezi veřejnými a soukromými školami. Nejvíce byli zasaženi žáci z rozvojových zemí, neboť často neměli přístup k distanční výuce či materiálům nebo jim rodiny ani školy nemohly zajistit dostatečné technologické vybavení. U žáků se ve zvýšené míře projeví úzkosti, deprese a stres. Velmi obtížná je pandemická situace i z hlediska hodnocení. Učitelé museli upravit své způsoby hodnocení, ale také činnosti, které hodnotili, neboť v nich nebyly přítomné žádné praktické předměty nebo například nemohli kontrolovat, zda žáci své práce vypracovávají samostatně. Ještě o něco náročnější bylo hodnotit žáky, kteří neměli přístup k internetu, nebo neměli zařízení, ze kterého by se mohli připojit a účastnit se distanční výuky. Ačkoli distanční výuka otevřela nové možnosti, jak vyučovat, a v mnoha ohledech se stala velmi dobrou metodou výuky, neboť rozšířila a obohatila dovednosti žáků i učitelů, kteří spolu mohli komunikovat skrze nejrůznější platformy, přináší s sebou také jistá rizika a nevýhody, a to zejména v rozvojových zemích (Tadesse, Muluye, 2020).

Mnozí autoři (Tadesse, Muluye, 2020; Tarkar, 2020; Zhu, Liu, 2020) vyzývají vzdělávací instituce, školy a učitele ke změně kurikula, učebních technik a strategií a celého vzdělávacího systému, aby školství bylo připraveno na distanční vzdělávání a mohlo z něj profitovat. Vzhledem k nerovnostem mezi žáky je také zapotřebí zmírňovat dopady u znevýhodněných žáků a předcházet dalšímu znevýhodňování a také předčasnému ukončování školní docházky. Vzdělávací systém tedy potřebuje vyvíjet strategie, jak připravit učitele a žáky na efektivní a účinnou distanční výuku, ke které může kdykoli znovu dojít. Vzdělávací systém musí žáky a učitele připravit na flexibilitu a rychlou

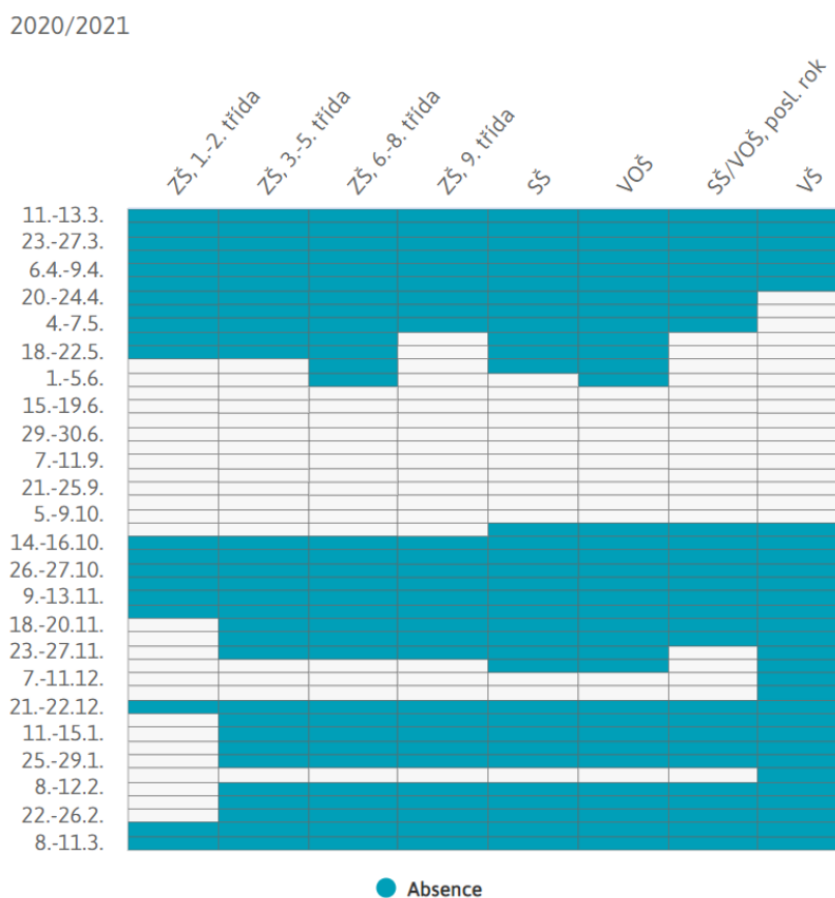
adaptaci k různým změnám, neboť kvalitní distanční vzdělávání je řešením na další nepředvídatelné situace (Tadesse, Muluye, 2020).

Pandemii můžeme vnímat jako výzvu k obnovení závazku k cílům udržitelného rozvoje. Cílem by mělo být zajistit všem mladým lidem příležitost uspět ve škole a rozvíjet znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jim umožní přispívat společnosti (Education at a glance, Schleicher, 2021).

## 2.5 Pandemie COVID-19 a vzdělávání v ČR

V České republice dle dat ECDC (Evropské středisko pro prevenci a kontrolu nemocí, 2021) byly školy zcela uzavřené 177 dní a částečně uzavřené 125 dní, celkově tedy 302 dní, čímž se řadí na první místo v Evropě. Doba uzavření závisela na ročníku, každý stupeň byl uzavřený jiný počet dní. Dobu, po kterou byly různé školní třídy uzavřené, znázorňuje Obrázek 5.

Obrázek 5. Rok covidových absencí ve škole



Zdroj: iRozhlas (www.iRozhlas.cz, 2021)

S dlouhotrvajícím uzavřením škol byly také spojené určité úlevy pro žáky, o kterých rozhodlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. U jednotných přijímacích zkoušek se neměnil obsah, forma ani kritéria zkoušky, pouze se zkrátily termíny pro vyhodnocení a zkouška mohla proběhnout nejdříve 14 dnů od znovuotevření škol. U maturitní zkoušky se jednalo o 21 dnů po otevření a ve školním roce 2019/2020 i 2020/2021 byla ze společné části maturity vypuštěna písemná část z českého a cizího jazyka, u testů z českého a cizího jazyka se navíc navýšil časový limit o 10 minut a u matematiky o 15 minut. Ve školním roce 2020/2021 žákům zdravotních a sociálních oborů, kterým byla nařízena pracovní povinnost či dobrovolně pomáhali, byly odpuštěny také didaktické testy. Ústní zkouška z českého i cizího jazyka byla pouze dobrovolná a praktická zkouška byla v režii ředitelů škol. Další změna se týkala vyhodnocení testů, které tentokrát nevyhodnocoval Cermat, ale samotné školy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Během distanční výuky, která trvala několik měsíců, došlo k několika jejím proměnám. Školy začaly s žáky více komunikovat, od počátečního asynchronního zadávání úkolů a práce se přešlo ke zcela synchronní online výuce, či jejich smíšení a došlo také k diverzifikaci výuky a nárůstu slovního hodnocení. I přesto, že distanční výuka pozitivně změnila svou podobu, většina rodičů a žáků byla pro co nejrychlejší znovuotevření škol (Prokop, 2021).

Dopady pandemie Covid-19 na wellbeing žáků se zabýval v českém prostředí např. Prokop (2021), z jehož výsledků vyplývá, že vztah žáků ke škole se během pandemie zlepšil, ačkoli i před ní byl převážně pozitivní, a rádi by školu navštěvovali prezenčně, neboť jim do značné míry scházely sociální kontakty s vrstevníky. Bohužel se však zhoršilo duševní zdraví žáků, a to zejména u žáků, kterým se v distanční výuce příliš nedařilo. Celkem 24 % žáků uvedlo, že jejich wellbeing se během pandemie zhoršilo a projevovalo se to především špatnou náladou, nervozitou, ale také například problémy se spánkem. Klesla také účast dětí na volnočasových aktivitách, což ovlivňuje jejich duševní pohodu (Prokop, 2021). Právě u žáků, kterým distanční výuka nevyhovovala nebo se jim zhoršil prospěch, se dá očekávat zvýšená poptávka po soukromém doučování za účelem nápravy škod, které vznikly, neboť pandemie nedopadá pouze na wellbeing, ale také na znalosti žáků.

Co se týče dopadů distančního vzdělávání na žáky, 36 % z nich nestačilo probírané látce, výuka pro ně byla méně zajímavá než výuka prezenční a ztráceli tak motivaci. Přes 40 % žáků sdílelo počítač na připojení k výuce se sourozencem nebo rodičem, či jej měli zapůjčený. U rodičů se tak zvýšila poptávka po soukromém doučování, kdy 38 % rodičů by jej požadovalo přímo od školy a 17 % rodičů by hledalo doučování soukromé. Nebylo pro ně příliš podstatné, zda by bylo doučování skupinové či individuální, chtěli především dohnat nedostatky způsobené online výukou ve škole (Prokop, 2021).

Jak již bylo zmíněno, distanční výuka měla vliv také na výsledky žáků a jejich znalosti. Dle PAQ Research a Kalibro (2021) žáci během roku distanční výuky ztratili přibližně tři měsíce učení, ačkoli se nějakou část již podařilo dohnat během prezenční výuky. Výzkum byl prováděn v pátých třídách v matematice a českém jazyce, kdy se průměrný žák oproti normálu zhoršil o 15-17 bodů percentilu. Na učební ztrátu měl vliv také socioekonomický status rodiny a vzdělání rodičů, kdy děti z rodin s lepším socioekonomickým zázemím a vzdělanějšími rodiči zaostávali méně než ti s opačnou situací. Je tak potřeba podporovat právě žáky ze znevýhodněných rodin (například Národní plán doučování, viz kapitola 3.2), aby se vyrovnala jejich učební ztráta.

Také pro učitele byla distanční výuka obtížná, a to zejména nárůstem času, který její přípravou museli trávit. Stres spojený s neznámou situací a celkovou obtížností pandemické doby se podepsal na duševním zdraví učitelů. Jako největší obtíže uváděli množství práce, které museli vykonat, ale také aktivní zapojování žáků do výuky, které se jim často na dálku nedařilo. Jako pozitivní označili své nově nabyté zkušenosti a dovednosti spojené s realizací online výuky (Prokop, 2021).

Autor se zaměřil také na to, jak rodiče vnímali distanční výuku. Z jeho dat vyplývá, že více než polovina rodičů hodnotila kladně proměnu distanční výuky (od jara 2021 do podzimu 2021), nicméně i přesto jsou rodiče k distanční výuce s odstupem času poměrně kritičtí. Rodiče ve výzkumu také uváděli, že se velmi snížila motivace žáků k učení oproti prezenční výuce. Dalším problémem, který z dat vyplývá, je technická nevybavenost některých domácností, která posiluje nerovnosti ve vzdělávání. Data ukazují také pokles aspirací rodičů na dosažené vzdělání svých dětí či navýšení rodinných konfliktů (Prokop, 2021). Všechny tyto dopady distanční výuky mohou ovlivňovat motivace rodičů k zajištění soukromého doučování.

### 3 Vliv pandemie COVID-19 na (soukromé) doučování

Ačkoli pandemie zasáhla vzdělávací systémy všech zemí, již před ní existovaly v oblasti vzdělávání mnohé otázky, které vyžadovaly pozornost a jednou z nich bylo i soukromé doučování. Ve vztahu se soukromým doučováním již vzniklo mnoho studií (Silova et al. 2006; Bray, 1999; 2009; Dang, Rogers, 2008; Šťastný, 2016), stejně tak vznikají studie zaměřující se na vliv pandemie Covid-19 na vzdělávání (Reimers, 2020; Daniel 2020; Hallgarten, 2020). Příliš pozornosti však nebylo věnováno soukromému doučování právě v pandemické době rychlých změn a po ní. Mnohé z toho, co již víme o fungování soukromého doučování, je založeno na výzkumech prováděných ve stabilnějších kontextech. Pandemie však situaci ve školství měnila velmi rychle a můžeme tedy pozorovat, jak školy a vzdělávací systém reagují na tyto prudké změny (Reimers, 2020). S ohledem na úzkou provázanost formálního a stínového vzdělávání se dá proto oprávněně předpokládat, že významný vliv mělo období pandemie i na stínový vzdělávací systém a jeho podobu a atributy. I z toho důvodu se předkládaná diplomová práce zaměří na doposud nepříliš probádanou oblast, a to právě na vliv opatření Covidu-19 na rodičovskou poptávku po doučování, a bude zjišťovat, zda se motivace k zajištění soukromého doučování v pandemické době a po ní proměnila.

Kvůli nedostatku spolehlivého hodnocení učební ztráty a také relativní čerstvosti problematiky je obtížné odhadnout, jaký je a bude plný dopad pandemie na většinu zemí světa, nicméně dosavadní studie dokumentují hluboké dopady zejména na znevýhodněné žáky. Stejně jako u soukromého doučování i při distanční výuce v pandemické situaci se na vzdělávání dětí významně podíleli jejich rodiče. Ačkoli výuka během pandemie zaznamenala mnoho potíží a ztrát, lze v ní přesto najít určitá pozitiva. Omezení školní docházky ukázalo, jak důležití jsou učitelé a školy při podpoře vzdělávání žáků a jaké další role škola plní. Proměnila se také role rodičů, kteří museli určitým způsobem své děti při domácím vzdělávání podporovat více než za běžných okolností, což může vést k vzájemnému uznání mezi rodiči a učiteli. Stejně jako u soukromého doučování, které rodiče svým dětem zajišťují, mohlo toto rodičovské zapojení do vzdělávání posílit vazby mezi nimi. Ukázala se také mimořádná důležitost péče o emocionální pohodu žáků. Vytvoření alternativních forem vzdělávání během pandemie Covid-19 poskytlo příležitost k inovacím a kreativitě. Rozsah a hloubka přerušování vzdělávání se mezi

různými zeměmi velmi lišily a je tedy zásadní, abychom poznali a prozkoumali podrobnosti o tom, jak byly vzdělávací systémy schopny zachovat vzdělávací příležitosti pro žáky a následně zjišťovali, jak dopady zmírňovat, kde se inspirovat a jak reagovat (Reimers, 2020).

Již před pandemií vzdělávání čelilo dvěma vážným, vzájemně souvisejícím problémům: nerovnostem ve vzdělávání a nedostatečné relevanci (tzn. aplikovatelnosti znalostí v reálném životě). Období uzavřených škol a online výuky tyto problémy dále prohlubovalo (Reimers, 2020). Strůjcem prohlubování sociálních nerovností je i soukromé doučování (Bray, 2007, viz kapitola 1.1.1), na které se soustředí tato diplomová práce.

### **3.1 Zahraníčí**

Soukromé doučování bylo již před uzavřením škol celosvětově velmi rozšířené a zájem o něj byl mezi výzkumníky poměrně značný. Během Covidu-19 však empirický výzkum o průběhu, příčinách a dopadech soukromého doučování byl lehce upozaděn, a to zejména kvůli aktuálnosti a důležitosti tématu Covidu-19 a také obtížnějšímu získávání dat. Některé výzkumy (Bég et al. 2022; Turkan, 2022) již stihly shromáždit data v terénu a prozkoumat faktory, které ovlivnily motivaci rodičů vyhledat soukromé doučování, ochotu žáků a rodičů platit za soukromé doučování a setkávat se s doučujícími tváří v tvář. Kvůli potížím spojeným s online výukou a následným zavíráním škol se mnoho žáků a jejich rodičů rozhodlo využít soukromé doučování a poptávka po něm se zvýšila. Období, po které byly školy zavřené, ovlivnilo a urychlilo celosvětovou expanzi soukromého doučování (The Economist, 2021). Právě obavy rodičů z distančního vzdělávání a nedostatek přímého kontaktu žáků a učitelů podpořily poptávku po něm. Rozšířilo se jak online doučování, tak doučování tváří v tvář, což je poněkud paradoxní vzhledem k uzavření škol za účelem omezení lidského kontaktu a následného šíření nemoci. Jedním z hlavních důvodů, proč žáci a jejich rodiče vyhledávali soukromé doučování, byla nespokojenost s online výukou způsobená nedostupností zařízení k připojení a potížemi s porozuměním obsahu výuky, nesoustředění, nedostatek odhodlání a větší pracovní zátěž. U žáků, kteří vyhledávali doučování osobní, byl jeden z důvodů také ten, že jim chyběla přímá interakce s učitelem, na kterou byli zvyklí. Toto zjištění potvrzuje i výzkum, který realizovali autoři Beg, Majeed, Bhat a Jamal (2022)

v Indii, a ze kterého vyplývá, že během pandemie se žáci často uchýlovali k soukromému doučování, neboť se mohlo přizpůsobit jejich potřebám a schopnostem a větší procento z nich upřednostňovalo výuku osobní nad výukou online zejména kvůli přímému kontaktu s vyučujícím. Soukromé doučování bylo pro rodiče žáků důležitým alternativním způsobem, jak zajistit kontinuitu ve vzdělávání a kompenzovat nedostatky online výuky ve škole.

Jak již bylo zmíněno, soukromé doučování nemá pouze nápravnou funkci vzhledem ke školní výuce, často se jedná také o aspirace na kvalitnější vzdělávání. Pro postup na gymnázia, střední či vysoké školy anebo jejich zakončení je potřeba vykonat různé typy zkoušek, které ovlivňují žákovské šance na úspěch ve vzdělávací, ale i pracovní rovině, což ze školního prostředí tvoří prostředí poměrně kompetitivní. Jako přirozený důsledek konkurenční atmosféry se objevuje poskytování podpory žákům při učení, tedy soukromé doučování. Rozšířily se soukromé vzdělávací instituce, které poskytují vzdělávání zaměřené na individuální schopnosti a vlastnosti, a díky menšímu počtu žáků může být výuka více přizpůsobena jednotlivci (Turkan, 2022). Pandemie Covid-19 nejenže zvýšila poptávku po doučování a posílila roli soukromých doučujících, ale dokonce také proměnila roli doučování z doplňkového na nahrazující formální vyučování, a to zejména v době online výuky, což může negativně ovlivnit veřejné vzdělávání. Dle Kobakhidzeové (2020) je příčinou hlavně pomalá reakce veřejného školství ve srovnání s téměř okamžitou reakcí trhu s online doučováním. Velmi zajímavý příklad poskytuje Čína, která v běžných školách poskytovala online výuku pro zhruba 50 žáků, ale velké soukromé společnosti nabízely i kurzy, kterých se mohlo zúčastnit až 10 000 žáků, což snižovalo jejich náklady a zvyšovalo celkové příjmy těchto společností. Největší poskytovatelé soukromého doučování jej také začali nabízet zdarma, nelze však s jistotou říci, zda se jednalo o pocit společenské odpovědnosti, či spíše o marketingový tah. Podle autorky mohou poskytovatelé online vzdělávání v Číně v dohledné době dominovat vzdělávacím systémům (Kobakhidze, 2020).

Na základě předchozích zjištění a vzhledem k nečekaným a zásadním změnám ve vzdělávání tak vyvstává otázka, zda a jak se proměnila poptávka po soukromém doučování během pandemie koronaviru. Na změnu v poptávce po soukromém doučování v Turecku před pandemií a po ní se zaměřil Turkan (2022), který soukromé doučování zkoumá ve čtyřech rovinách: kognitivní dimenze (poznávací); afektivní dimenze

(ovlivňování žáků z hlediska motivace, zájmů či vůle); imperativní dimenze (konkurenční); a socioekonomické dimenze (znevýhodňování žáků ze slabšího socioekonomického prostředí). S ohledem na dimenze a celkové skóre je evidentní, že tendence k soukromému doučování byly před pandemií i v průběhu ní na „střední“ úrovni. Dimenze imperativní však během období Covidu-19 byla na úrovni „vysoké“. Podle zjištění se v období pandemie obecně zvýšily tendence k soukromému doučování žáků. Rodiče zajišťují svým dětem během pandemie doučování především proto, aby napravily nedostatky školní online výuky (Turkan, 2022).

Na otázku, jak se proměnilo soukromé doučování během pandemie, odpovídají také Pimlott-Wilsonová a Hollowayová (2021), které se zaměřily na situaci v Anglii. Autorky si položily otázky: jaká je jeho životaschopnost během pandemie; jak se změnila jeho prostorovost (ve smyslu toho, v jakém prostředí se odehrává); a jaká je jeho společenská hodnota a etika?

Z jejich dat vyplývá, že ačkoli se v první vlně uzavřených škol očekával nárůst soukromého doučování právě kvůli ztrátě přímého kontaktu se školou a učiteli a s blízcími se přijímacími zkouškami, poptávka po soukromém doučování v Anglii se snížila. To vedlo ke zvýšení počtu reklam, webových stránek, nabídek na sociálních sítích a nárůstu registrací doučujících u agentur nebo snižování cen za doučování. Další otázkou je, zda všichni doučující nabízející své služby často levněji než profesionální doučující (studenti, odborníci, cizinci) jsou dostatečně kvalifikovaní pro poskytování takových služeb (Pimlott-Wilson, Holloway, 2021). V dalších vlnách pandemie a zejména po návratu do škol, se poptávka po soukromém doučování opět začala zvyšovat (Yanda et al. 2022). FE News UK (2022) uvádějí, že téměř polovina veškerého soukromého doučování se po pandemii v Anglii odehrává online (před pandemií pouze 9 %), nejčastějšími předměty jsou anglická literatura, matematika či fyzika jako příprava k maturitě a hodiny poskytované online jsou až o 20 % levnější oproti osobnímu doučování. Doučující uváděli stejnou nebo vyšší úroveň poptávky vzhledem k době před pandemií.

Pandemie koronaviru také způsobila změny v prostoru, ve kterém soukromé doučování probíhá. Před pandemií se soukromé doučování odehrávalo nejčastěji v domově žáka nebo doučujícího. Po uzavření škol se pak přesunulo do online prostředí stejně jako školní

výuka. Zde je patrné, že způsob, jakým doučování probíhalo, se v různých zemích liší. Zatímco v Anglii se začalo odehrávat ve většině případů online (Pimlott-Wilson, Holloway, 2021), v Indii se i navzdory pandemii odehrávalo doučování často prezenčně (Beg et al. 2022). Ačkoli již před pandemií někteří soukromí doučující nabízeli online doučování, jednalo se spíše o ojedinělou praxi, a nejen učitelé ve školách, ale i doučující tak čelili novým výzvám. Platformy však byly navrženy tak, aby byla práce s nimi co nejintuitivnější a s většinou žáků tak probíhalo doučování poměrně hladce. Doučující však vyzdvihovali problémy, které se objevily při komunikaci s rodiči, kterým bylo obtížnější předávat zpětnou vazbu. Sami doučující uváděli, že z online výuky pramení mnoho výhod, které si před pandemií neuměli představit, a které vedou ke zvýšení efektivity: čas strávený cestováním, vybírání vhodného místa, odpovědnost za fyzicky přítomné dítě, přítomnost cizích lidí ve vlastním domě, vyrušování ostatních členů domácnosti, či dostupnost materiálů. Dalším převratem je také možnost doučování dětí, které žijí ve vzdálenějších městech a na prezenční doučování by nemohly dojíždět (Pimlott-Wilson, Holloway, 2021).

Stejně jako v Anglii, také v Nairobi v první vlně uzavření škol poptávka po soukromém doučování klesla. Nejčastějšími důvody bylo to, že rodiny, jejichž členové přišli o zaměstnání, šetřily peníze a často byly také přetížené a o něco méně tak vyhledávaly soukromé doučování. Rušily se nejrůznější závěrečné i přijímací zkoušky, což také ovlivnilo poptávku po přípravných kurzech (The Economist, 2021). Ještě před pandemií byli rodiče na celém světě stále ochotnější platit za hodiny navíc v naději, že posílí vzdělání svých dětí. Podle deníku The Economist (2021) se tento trend nyní ještě urychlí. Bray (2007) podává několik vysvětlení: celosvětově je do škol zapsáno více dětí než kdykoli předtím a klesá tak počet osob bez vzdělání, což zapříčiňuje vyšší konkurenci na lepších středních školách, vysokých školách a pracovním trhu. Zejména v méně ekonomicky rozvinutých zemích se rodiče obávají, že se kvalita vzdělávání snižuje, a chtějí svým dětem soukromým doučováním zajistit lepší šance na uplatnění. Právě soukromé doučování považují na jeden ze způsobů kompenzace selhávání školního vzdělávání. Dalším z důvodů, proč rodiče dětem soukromé doučování zajišťují, je jejich pracovní vytíženost či nemožnost dětem se vzděláváním pomoci. Kromě zvýšené poptávky samozřejmě narostla i nabídka a i jedinci, kteří doposud neměli s doučováním zkušenosti, jej začali poskytovat za účelem výdělku (The Economist, 2021).

Jednou ze zemí, kde již bylo a stále je soukromé doučování velmi rozšířené, je Korea, ve které se v roce 2019 účastnilo soukromého doučování 74,5 % všech žáků primárního a sekundárního vzdělávání (Piao, Hwang, 2021). Korea také patří k zemím, kde je soukromé doučování legislativně regulováno. Pandemie COVID-19 měla hluboký dopad na korejskou vzdělávací politiku, včetně revize a přepracování soukromého doučování. Vzhledem k velkému rozšíření soukromého doučování Korea posílila dohled nad stínovým vzděláváním formou školících míst, standardů, cen a zvýšených pravomocí administrativního dohledu, což je však obtížné monitorovat v případě online doučování, ke kterému se uchyluje velká část doučujících. Je tedy třeba, aby se vzdělávací politika v budoucnu soustředila zejména na online doučování a jeho regulaci (Piao, Hwang, 2021).

Ve výše zmíněných zemích došlo k poklesu zájmu o soukromé doučování zejména v první vlně pandemie a v dalších vlnách a zejména po návratu do škol, se poptávka opět začala zvyšovat. V Austrálii poptávka rodičů po soukromém doučování v pandemii klesla kvůli nejistotě rodičů ohledně jejich příjmů o 30 %, což vedlo k velké finanční ztrátě v tomto sektoru. Rodiče dávali přednost školní online výuce a samotní doučující často svá zaměstnání opouštěli právě kvůli přechodu do online prostředí. Změnila se také role doučujících. Doučování navštěvovali žáci z rodin, které si jej mohly dovolit, vlastnily vhodná zařízení a neměly problém s online výukou, měly však špatnou zkušenost s distanční výukou ve škole. Doučující tak spíše museli udržovat pohodu dětí, pomáhat jim se soustředěním a poskytovat jim podporu, případně odbourávat stud. Často se nejednalo o žáky, kteří by měli potíže s učením či prospěchem, ale o žáky z rodin, které soukromé doučování považují za samozřejmost (Yanda et al. 2022).

### **3.2 Česká republika**

Velmi aktuální otázkou v soukromém doučování je rovnost šancí účastnit se takového doučování. Jelikož se jedná o komerční službu, jsou upřednostňovány rodiny s vyšším ekonomickým statusem, které si placenou službu mohou dovolit, z čehož dále pramení prohlubování nerovností mezi žáky. V České republice, vláda zřídila *Národní plán*

*doučování* (MŠMT, NPI, 2022)<sup>8</sup> určený k poskytování bezplatné pomoci právě pro tyto žáky, jehož cílem je řešit nerovný přístup k pomoci.

*Národní plán doučování* vznikl proto, aby pomohl žákům, které pandemie a s ní spojené uzavření škol negativně zasáhly, a kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a zároveň si nemohou dovolit platit za soukromé doučování. Hlavním cílem je osvojit si nepochopené či neprobrané učivo, ale také poznávat dosud neznámé, či najít si k předmětu bližší vztah (MŠMT, 2022). Dalším, kdo se v České republice věnuje vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, je *Člověk v tísni* a konkrétně jeho program DOUČUJTE.CZ. Kromě sdílení metodické podpory a výukových materiálů nabízejí také doučování dobrovolníci, kteří doučují prezenčně i online (Člověk v tísni, 2021). Dobrovolnickému doučování se však nevěnuje pouze ministerstvo a zmíněná nezisková organizace, ale například také Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, která již v roce 2020 vytvořila pro studenty volitelný předmět *Chci doučovat* (PedfUK, 2022).<sup>9</sup>

Dle dat PAQ Research (2021) vzrostla rodičovská poptávka po doučování právě kvůli distanční výuce. V jejich výzkumu se jedná zejména o doučování poskytované školou, popřípadě neziskovými organizacemi. Rodiče byli dotazováni, zda by nějakou formu pomoci uvítali a v jaké podobě. Jejich zjištění zobrazuje Obrázek 6.

---

<sup>8</sup> „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy s Národním pedagogickým institutem a neziskovými organizacemi realizuje Národní plán doučování. Jde o dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie COVID-19. Aktuální období podpory je 1.9.2021 - 31.12.2021“ (MŠMT, 2022)

<sup>9</sup> „Předmět je zaměřen na praxi studentů navazujícího magisterského studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy a Učitelství pro střední školy, jejímž obsahem je individuální nebo skupinová podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, s OMJ, se SPUaCH, se zdravotním postižením nebo chronickým onemocněním aj.) a dalších žáků, kteří podporu potřebují. Podpora bude realizována formou doučování v minimálním rozsahu 20 hodin přímé činnosti s dětmi. Studenti budou pravidelně pracovat s různými typy žáků, hledat individualizované strategie pedagogické práce a pomáhat jim překonávat překážky v učení. Studenti budou svoji práci reflektovat s pedagogickým pracovníkem určeným školou“

Obrázek 6. Mají rodiče zájem o doučování pro své děti?



Zdroj: PAQ Research, Kalibro Projekt (2021, s. 15)

Jak již bylo zmíněno, jedním z důvodů, proč rodiče zajišťují svým dětem (soukromé) doučování, je zmírňování učební ztráty dětí. Z dat, která předkládají Major, Eyles a Machin (2020) vyplývá, že u rodičů s vysokým příjmem existuje až čtyřikrát větší pravděpodobnost, že svým dětem zajistí soukromé doučování než u rodičů s nízkým příjmem, zatímco ztráta zaměstnání se do zajištění doučování příliš nepromítla. Toto zjištění potvrzuje, že soukromé doučování přispívá k prohlubování nerovností mezi žáky na základě socioekonomického statusu žáka. Aby se zabránilo poklesu sociální mobility (možnosti měnit svůj sociální status v sociálním systému), je potřeba bojovat proti těmto nerovnostem (Major, Eyles & Machin, 2020).

### Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce byly představeny potřebné informace o vlivu pandemických opatření v Covidu-19 na vzdělávání a soukromé doučování. První kapitola byla věnována soukromému doučování a vymezení pojmů s ním souvisejících, jeho aktérům, typům a vývoji. Představena byla také rizika a přínosy soukromého doučování. Významná část práce byla věnována také roli rodičů, jako jedněm z hlavních aktérů soukromého

doučování, kteří po něm tvoří poptávku. Nejprve byly zmíněny významné studie staršího data zaměřené na téma soukromého doučování a následně byly prezentovány poznatky z aktuálních výzkumů. Ve druhé kapitole byla věnována pozornost pandemii Covid-19 a vlivu jejích opatření na vzdělávání a následným dopadům. Popsány byly také příležitosti, které s sebou distanční výuka přinesla. Představeny byly zahraniční i tuzemské studie. Třetí kapitola se věnovala vlivu pandemických opatření na (soukromé) doučování u nás i v zahraničí.

## EMPIRICKÁ ČÁST

Diplomová práce vznikla jako součást širěji zaměřeného výzkumného projektu Grantové agentury České republiky (dále jen GAČR) *Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy, determinanty a konsekvence* (registrační číslo projektu: 22-01308S) pod vedením řešitele a zároveň vedoucího práce PhDr. Víta Šťastného, PhD. Cílem projektu je analyzovat „*rozhodovací proces rodičů žáků sekundárních škol o (ne)využití různých druhů či typů soukromého doučování, vlivu kontextu a intervenujících faktorů na toto rozhodování a důsledků, které toto rozhodování přináší. Zvláštní pozornost je věnována institucionálním aspektům školního vzdělávání, roli (ne)důvěry rodičů ke kvalitě školního vzdělávání*“ (Šťastný, 2022). Výzkumné šetření předkládané diplomové práce je pouze výsekem tohoto širšího zkoumání a zaměří se pouze na vliv pandemických opatření ve vzdělávání na rozhodování rodičů o soukromém doučování. Autorka bere v potaz celkový kontext a odlišné důvody k zajištění doučování, nicméně v centru pozornosti je zejména vliv opatření v pandemii Covidu-19 na rozhodování rodičů o soukromém doučování.

V rámci projektu byla vytvořena struktura rozhovoru s rodiči (viz Příloha 1), která byla využita i pro sběr dat v této práci. Autorka práce oslovila zejména přes sociální sítě vhodné respondenty se žádostí o zapojení do výzkumného šetření a následně s deseti z nich provedla hloubkové rozhovory, ze kterých při analýze dat vybírala pouze data vztahující se k vlivu Covidu-19 na rodičovské motivace k zajištění doučování, čímž se odlišila od hlavní výzkumné otázky zmíněného projektu.

Vedoucí práce mi navrhl zapojení do výzkumného projektu na začátku roku 2022 a má role spočívala v oslovování respondentů, následném vedení rozhovorů s nimi, a nakonec kódování přeepsaných rozhovorů v programu NVivo. Rozhovory jsem použila i pro své výzkumné šetření v předkládané diplomové práci, pouze jsem se nezaměřila na poptávku rodičů po stínovém vzdělávání obecně, ale soustředila jsem se především na vliv distanční výuky na jejich rozhodování.

V empirické části bude popsáno výzkumné šetření, konkrétně v páté kapitole design výzkumu, technika sběru dat a výzkumný vzorek a následně v šesté kapitole budou prezentovány výsledky výzkumného šetření.

## **4 Metodologie výzkumného šetření**

Tato kapitola se zaměří na metodologii výzkumného šetření, tedy na výzkumný cíl a problém, výzkumné otázky, design výzkumu, techniku sběru dat, výzkumný vzorek a metodu analýzy dat.

### **4.1 Výzkumný cíl a výzkumný problém**

Cílem diplomové práce je zmapovat a popsat důvody rodičů k výběru soukromého doučování žáků a způsob, jakým jejich rozhodnutí ovlivnila pandemie Covid-19. Téma rodičovských motivací k výběru soukromého doučování v období pandemie a po ní není v českém prostředí dostatečně zmapováno, a právě absence těchto dat vytvořila prostor pro sepsání předkládané diplomové práce, která se situaci pokusí alespoň částečně přiblížit.

Výzkumný problém představuje vliv opatření zavedených v pandemii na motivace rodičů k výběru a zajištění soukromého doučování, který je v současné době velmi aktuálním a nosným tématem, neboť propojuje tři důležité problematiky pro současný pedagogický výzkum, a to: soukromé doučování jako celosvětově neustále se rozšiřující fenomén; rodičovské zapojení do vzdělávání žáků; a zejména opatření přijímaná v důsledku pandemie Covid-19 a jejich vliv na vzdělávání, konkrétně na stínové vzdělávání.

#### **4.1.1 Výzkumné otázky**

Ve svém výzkumném šetření jsem si položila následující výzkumné otázky:

- Jak pandemie Covid-19 a s ní spojená opatření ve formálním vzdělávání ovlivnily rodičovské rozhodování o soukromém doučování?
- Proč se rodiče rozhodli v souvislosti s opatřeními během pandemie Covid-19 zajistit svým dětem soukromé doučování?

Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následujících kapitolách.

### **4.2 Design výzkumu a technika sběru dat**

Pro výzkumné šetření diplomové práce jsem vzhledem k povaze výzkumného problému zvolila kvalitativní design výzkumu, který umožňuje získat komplexní vhled do

zkoumaného jevu a vytvořit přesnou představu o vnímání a prožívání sociální reality respondentů (Švaříček, Šed'ová, 2014). Pro naše výzkumné šetření je sociální realitou soukromé doučování žáků v důsledku Covidu-19. Rešerše literatury má v kvalitativním výzkumu spíše vedlejší roli, měla by především nastítnit a zdůvodnit potřebu věnovat se výzkumnému problému. Kvalitativní výzkum se hodí především k řešení výzkumného problému, ve kterém neznáme proměnné a máme za cíl je prozkoumat. Vzhledem k tomu, že literatura často neposkytuje data o dané problematice, k jejímu prozkoumání je vhodné použít kvalitativní výzkum (Creswell, 2012).

Ke sběru dat jsem využila techniku hloubkového rozhovoru, jehož cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, v našem případě za účelem podrobného porozumění rodičovským motivacím, jejich prožívání a hodnocení. Ačkoli tato data pak nelze zobecnit pro celou populaci jako u kvantitativního výzkumu, považuji kvalitativní výzkum na vhodnější variantu vzhledem k charakteru výzkumného šetření, neboť poskytuje lepší pochopení jednání respondentů (Švaříček, Šed'ová, 2014). Jeho výhodou je také možnost zaznamenat respondentovu odpověď v nezměněné podobě na diktafon nebo jiné záznamové zařízení a později nezkreslená data využít pro analýzu dat, v našem případě při kódování rozhovorů. Jako technika sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl součástí výše zmíněného výzkumného projektu GAČR, ze kterého jsem při analýze dat čerpala pouze související data vzhledem k výzkumným otázkám. Při vedení rozhovoru jsem se snažila dodržovat strukturu rozhovoru, zároveň ale nechat respondentovi relativní volnost odbočovat k jiným zajímavým a pro něj významným tématům.

### **4.3 Výzkumný vzorek**

V rámci výše zmíněného projektu jsme oslovovali rodiče žáků, kteří využívají nebo plánují využívat soukromé doučování. Jedním z kritérií pro výběr respondentů v této diplomové práci bylo bydliště a školní docházka ve městě, kde je vyšší nabídka doučování než v menších obcích a na vesnicích, a to zejména z důvodu omezit výzkumný vzorek na určitou skupinu lidí, aby jej dokázala předkládaná práce dostatečně prozkoumat. Ve výzkumném projektu je však snaha získat také respondenty z vesnic, aby byl výzkumný vzorek co nejpestřejší. Všichni rodiče pocházeli z větších měst, velká část přímo z Prahy a okolí, což bylo zapříčiněno především tím, že největší počet členů měly právě skupiny

z okolí hlavního města a byl v nich tak největší potenciál nalézt co nejvíce respondentů. Pro výzkumný vzorek jsem nedefinovala žádná kritéria týkající se pohlaví, věku či vzdělání rodičů, ani stupně vzdělávání jejich dětí, při výběru vzorku se tedy jednalo o princip maximální variability (Creswell, 2012), ve kterém byli záměrně vybíráni respondenti z co nejširšího rozsahu možných pohledů na určité téma, abychom mohli porozumět tématu ze široké perspektivy. Jedním z kritérií byla ochota respondentů zúčastnit se výzkumného šetření diplomové práce a sdílet se mnou informace.

Autorka diplomové práce pro své výzkumné šetření oslovovala rodiče převážně přes sociální sítě ve skupinách, ve kterých je nabízeno nebo poptáváno soukromé doučování. Respondenty oslovovala skrze soukromé zprávy a podařilo se jí tak získat všech deset požadovaných respondentů, se kterými si domluvila v devíti případech telefonický a v jednom případě osobní rozhovor, které trvaly mezi 36 a 65 minutami. Mezi oslovenými rodiči bylo 8 matek a 2 otcové (jeden z nich kvůli absenci informací o doučování jeho dítěte požádal o doplnění matku dítěte). Rodiče byli osloveni ve druhém pololetí školního roku 2021/2022 a v prvním pololetí školního roku 2022/2023. Všichni rodiče byli obeznámeni s následnou anonymizací dat a povolili autorce nahrávání rozhovorů pro následné usnadnění jejich přepisu, kódování a tematickou analýzu. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni se svými právy a písemně potvrdili ochotu se výzkumu zúčastnit na základě informovaného souhlasu.

V následující tabulce (Tabulka 2) jsou respondenti představeni z hlediska pohlaví, školního ročníku jejich dítěte, doučovaného předmětu, důvodu doučování a formy doučování. Za účelem anonymizace dat je jméno respondenta vždy odvozeno od pořadí, ve kterém s ním byl veden rozhovor (v rámci celého projektu včetně rozhovorů vedených ostatními výzkumníky), a „P“ je označením pro *participant* (účastník).

Tabulka 2 *Charakteristika respondentů*

<b>Respondent</b>	<b>Rodič</b>	<b>Ročník</b>	<b>Doučovaný předmět</b>	<b>Důvod</b>	<b>Forma</b>
<b>P002</b>	Otec/matka	7. ZŠ	M, F, AJ	Náprava	Prezenční
<b>P007</b>	Matka	3. SŠ	Účetnictví	Náprava	Online
<b>P008</b>	Matka	7. ZŠ	M, ČJ	Náprava	Online
<b>P010</b>	Otec	8. ZŠ	M, ČJ	Přijímací zkoušky	Prezenční
<b>P011</b>	Matka	6. ZŠ	M, ČJ	Náprava	Prezenční
<b>P014</b>	Matka	4. SŠ	AJ, ČJ	Náprava	Prezenční
<b>P019</b>	Matka	8. ZŠ	M, F, CH	Přijímací zkoušky	Online
<b>P020</b>	Matka	3. ZŠ	AJ, ČJ	Náprava	Prezenční
<b>P021</b>	Matka	2. ZŠ	AJ	Obohacení	Prezenční
<b>P023</b>	Matka	3. ZŠ	Školní příprava	Školní příprava	Prezenční

*Zdroj: vlastní data, 2022*

#### **4.3.1 Realizace výzkumu**

Sběr dat jsem zahájila v únoru 2022 a data jsem sbírala až do konce školního roku 2021/2022, kdy jsem stihla sebrat data od sedmi respondentů. Se sběrem dat jsem pokračovala opět v září roku 2022, kdy jsem oslovila další tři respondenty, se kterými jsem následně vedla rozhovory. Respondenty jsem nejčastěji oslovovala na sociálních sítích skrze soukromé zprávy, ve kterých jsem popisovala svůj výzkumný záměr a požádala je o účast ve výzkumném šetření. Snažila jsem se vždy respondentům vyjít vstříc ohledně jejich časových možností a přizpůsobit se jejich potřebám i při jejich kontaktování. Nejčastěji jsem respondenty na jejich žádost kontaktovala telefonicky a pokud si přáli, poskytla jsem jim předem osnovu rozhovoru. Všechny rozhovory jsem nahrávala na telefon a délka rozhovoru se odvíjela zejména od ochoty respondenta poskytovat a sdílet informace. Rozhovory trvaly průměrně 47 minut a po jejich skončení a při následném ukládání jsem data vždy anonymizovala a rozhovory pojmenovala pomocí číselných kódů. Po pilotních rozhovorech jsme s dalšími řešiteli projektu konzultovali připomínky a nedostatky rozhovorů, kterým je třeba předejít při dalším sběru dat. Po shromáždění prvních dat jsem se začala seznamovat s programem NVivo, ve kterém jsme kódovali také rozhovory ze zmíněného výzkumného projektu GAČR. Abychom s kolegy sjednotili způsob kódování, ale také jednotlivé kódy, prováděli jsme duální kódování, ve kterém jsme se snažili mít co nejvyšší shodu. Sladování způsobu kódování mezi kodéry probíhalo v několika kolech dle instrukcí O'Connorové a Joffeové

(2020). Při posledním z nich jsme s kolegyní dosáhly shody hodnoty kappa 0,90 (koeficient spolehlivosti mezi hodnotiteli), kdy 1,0 je ve stupnici nejvyšší dosažitelná hodnota, čímž jsme zajistily vysokou míru spolehlivosti v kódování (O'Connor, Joffe, 2020).

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zaměřeno pouze na motivace rodičů k zajištění soukromého doučování zejména v kontextu pandemických opatření a jeho respondenty tak byli pouze rodiče, nicméně ostatní řešitelé projektu v několika případech oslovovali a vedli rozhovor také s žáky a doučujícími pro detailnější a hlubší porozumění případu. U respondentů zapojených do projektu byl zkoumán také vývoj v čase a po určité době byli kontaktováni znovu za účelem zmapování případných změn či posunů.

#### **4.4 Etika výzkumu**

Nedílnou součástí výzkumného šetření je i etická stránka výzkumu. Etické hledisko jsem zohledňovala jak při rozhovoru s respondenty a při realizaci výzkumu, tak při analýze a zveřejňování získaných dat. V diplomové práci jsem dodržovala následující etické zásady, kterými je potřeba se řídit při realizaci kvalitativního výzkumu: důvěrnost, souhlas a zpřístupnění práce účastníkům (Švaříček, Šedřová, 2014). Důvěrnost je již zmíněný příslib, že data budou anonymizována tak, aby nedošlo k identifikaci respondenta, o čemž jsem informovala účastníky hned na začátku rozhovoru, a proto jsou jednotlivé rozhovory nazvány číselnými kódy a jakákoli jména či jiné informace umožňující identifikaci respondenta jsou v citacích změněna. Ujistila jsem respondenty o anonymizaci dat, nezveřejňování jmen účastníků, ani škol, a žádných indicií, které by je mohly identifikovat. Všichni respondenti byli informováni o účelu rozhovoru a jeho záznamu na diktafon a následném užití dat v diplomové práci. Poté jsem je požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru ještě před zahájením a tuto skutečnost jsem zmínila i na začátku nahrávání. Respondenty jsem také informovala o následném zpřístupnění diplomové práce v digitálním repozitáři UK.

#### **4.5 Analýza dat**

Při analýze kvalitativních dat je důležité přecházet od konkrétních dat ke kódům a tématům, typický je simultánní proces analýzy a zároveň sběru dat. Fáze výzkumu nelze

provádět pouze jedním směrem, ale je potřeba se k datům a předchozím krokům neustále vracet (Creswell, 2012). Pro analyzování získaných dat jsem vzhledem k povaze výzkumného šetření zvolila tematickou analýzu. „*Tematická analýza je metoda pro identifikaci, analýzu a vykazování vzorců (témat) v datech*“ (Braun, Clarke, 2006, s. 79).<sup>10</sup> Tematická analýza se jevila jako vhodná, neboť se jedná o účinnou metodu, kterou lze použít k porozumění souboru zkušeností, myšlenek či chování respondentů (Kiger, Varpio, 2020). Rozhodla jsem se pro využití teoretického přístupu k analýze, ve kterém je výzkumná otázka zvolena předem a nevyvstává až v průběhu analýzy dat. Při tematické analýze je velký důraz kladen také na výzkumníka, který data analyzuje a hledá v nich spojení a data interpretuje. Tato data by mohla být různými výzkumníky interpretována odlišně, a proto je důležité, aby výzkumník svou analýzu co nejvíce „zprůhlednil“ (Braun, Clarke, 2006).

Prvním krokem bylo otevřené kódování přepsaných rozhovorů v programu NVivo. Švaříček a Šedřová (2014, s. 211) předkládají definici kódování: „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ Kódy, které se objevily v kódování rozhovorů, byla buď jednotlivá slova nebo slovní spojení a označovaly mnohdy část vyjádření, celé věty a souvětí nebo i větší části textu. Některé pasáže jsem kodovala i vícero kódy, neboť pasáž obsahovala různorodé informace. Při kódování jsem postupovala induktivně i deduktivně, tedy tvořila jsem kódy až na základě pročítání textů a analýzy dat, ale vycházela jsem také z již připravených kódů od ostatních kolegů, které byly mimo jiné odvozeny z tazatelských otázek. S dalšími řešiteli výzkumného projektu jsme vytvořili společný soubor, do kterého jsme vkládali zakódované rozhovory a vytvářeli společný codebook, který obsahoval kódy ze všech zakódovaných rozhovorů. Velmi nám pomohl právě program NVivo, který dokáže shromažďovat stejné kódy a zobrazovat pod nimi zakódovaná data. Jak již bylo zmíněno výše, u některých rozhovorů jsme provedli duální kódování, abychom zajistili co nejvyšší spolehlivost. Při tvorbě kódů jsme také vytvářeli tzv. mema (poznámky), která doplňovala jednotlivé kódy. Konkrétní kódy byly později shlukovány do kategorií a kategorie do témat.

---

<sup>10</sup> „*Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data.*“

Při užití tematické analýzy po otevřeném kódování následuje analytický postup u jednotlivých případů či respondentů, z čehož vznikne určitá typologie. U každého respondenta vytvoříme kategorizaci kódů a následně u kategorií jednotlivých respondentů hledáme různá propojení s ostatními kategoriemi. Je třeba se zaměřit na kategorie, které jsou shodné nebo blízké a lze je sloučit do „nad-kategorie“ (Švaříček, Šedřová, 2014). Dalším krokem je již interpretace analyzovaných dat neboli hledání sémantických vztahů mezi nimi a slučování popisných kategorií do celků, tzv. témat. Téma je „vzorová odpověď“ nebo „význam“, odvozený z dat, která tvoří základ výzkumné otázky. Naproti tomu kategorie popisuje zjevný obsah dat. Téma je tedy abstraktnější než kategorie, neboť zahrnuje větší stupeň interpretace dat. Téma nutně nemusí vzniknout z často se vyskytujících dat, můžeme jej identifikovat bez ohledu na to, kolikrát se v souboru dat objevilo, pokud je relevantní a přínosné. U kvalitativního výzkumu nestanovujeme hypotézy ani základní proměnné, ale snažíme se dohloubky prozkoumat určitý jev a přinést o něm co největší množství informací. Pravidelnosti v jednotlivých datech hledáme až po určení a definování jednotlivých kategorií (Braun, Clarke, 2006). Charakteristickým rysem tematické analýzy je její flexibilita pro použití v široké škále teoretických a epistemologických rámců a na širokém výběru výzkumných otázek a velikostech vzorku (Kiger, Varpio, 2020). Výhodou tematické analýzy je také její relativní jednoduchost a přístupnost méně zkušeným výzkumníkům a schopnost shrnout a zdůraznit klíčové vlastnosti dat a dále je interpretovat. Nevýhodou může být její vnímání jako metody, která není rigorózní, či úskalí jejího špatného provedení (Braun, Clarke, 2006).

Autorky tohoto analytického přístupu představují jednotlivé kroky, jak postupovat při tematické analýze a zdůrazňují důležitost vracet se stále zpět k předchozím krokům:

1. Seznámení s daty (pročítání rozhovorů, hledání vzorců, významů)
2. Generování počátečních kódů (zajímavé rysy, témata, vzorce)
3. Hledání témat (třídění informací a kódů do celků/témat)
4. Přezkoumání témat (hledání hranic mezi tématy, přepracování/úprava témat)
5. Definování a pojmenování témat (hledání podstaty témat, zkoumání témat odděleně i společně)
6. Sepsání zprávy (zpracování konečné analýzy prostřednictvím definovaných témat a sepsání závěrečné zprávy) (Braun, Clarke, 2006).

Na začátku tematické analýzy je nezbytné seznámit se s daty. Ačkoli jsem všechny rozhovory s respondenty vedla sama, a tudíž jsem měla poměrně jasnou představu o obsahu rozhovorů, před začátkem analýzy a kódování jsem rozhovory znovu poslouchala a několikrát znovu pročítala jejich přepisy.

Po seznámení s daty jsem v programu NVivo započala kódování prvního rozhovoru, které jsem později reflektovala s vedoucím práce. Rozhovory dohromady kódovali tři řešitelé projektu a vznikl tak poměrně vysoký počet kódů, se kterými jsme v dalších kódováních pracovali. Kód je „*nejzákladnější segment nebo prvek surových dat, které lze hodnotit smysluplným způsobem*“ (Kiger, Varpio, 2020, s. 5)<sup>11</sup>. Kódy byly následně uspořádány do souvisejících kategorií.

Po zakódování rozhovorů dochází k hledání potenciálních témat širšího významu. Témata nejsou zmíněna v datech, ale jsou konstruována výzkumníkem prostřednictvím analýzy a mapování toho, co spolu souvisí. Témata jsou odvozována ze zakódovaných dat. Při organizaci témat autorky Braunová a Clarková (2006) doporučují tvorbu vizuálních map (viz Obrázek 7).

Následuje přezkoumávání témat, při kterém dochází ke kontrole kódů a témat a jejich propojení a také ověření, že každé téma má podpůrná data. Dochází tedy k jejich revizi a korekci. Dále výzkumník ověřuje, zda tematická mapa přesně reprezentuje datový soubor a představuje, jak spolu témata souvisí.

Předposledním krokem je definování témat, při kterém výzkumník vytváří definice každého tématu a popisuje jejich místo v analýze, reviduje témata do finální podoby, jak budou použita v následné analýze, a zaměří se na to, jak pokrýt témata ucelený příběh o datech a poskytnout do nich vhled a přispět k jejich porozumění.

Posledním krokem je již samotné sepsání závěrečné zprávy a popis zjištění. Závěrečná zpráva by měla jít nad rámec popisu kódů a dat, měla by poskytnout stručný a logický popis autorovy interpretace dat s využitím reprezentativních extraktů z dat (přímých citací respondentů) (Kiger, Varpio, 2020).

---

<sup>11</sup> „*The most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon*“

## 4.6 Validita a reliabilita výzkumu

Při realizaci kvalitativního výzkumu je důležité se zaměřit na kritéria validity a reliability, která jsou pro tento typ výzkumu specifická. Validita (platnost) výzkumu se týká přesnosti a pravdivosti poznatků a reliabilita (spolehlivost) konzistence, stability a opakovatelnosti dat. Jinak řečeno vyžaduje, aby výzkumník používající srovnatelné metody získal srovnatelné výsledky pokaždé, kdy používá metody na srovnatelných předmětech. Validita výzkumu v kvalitativním šetření nelze provést statistickým či empirickým výpočtem a výzkumník se tak pouze musí snažit validitu a reliabilitu zajistit různými strategiemi (snaha neovlivňovat respondenty a předcházení zkreslování jejich výpovědí, přistupování k datům bez předsudků, zajištění dostatečného vzorku, vyhnutí se chybě v datech, psaní poznámek, či porovnávání dat) (Brink, 1993).

Švaříček a Šedřová (2014) se však spíše než s kritérii validity a reliability ztotožňují s koncepcí Lincolnové a Guby (1985), kteří představují kritérium hodnověrnosti, jež zahrnuje důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost.

Důvěryhodnost neboli autenticita, znamená, že by nově vytvořená empirická zjištění měla být podpořena důkazy a podrobena odborné kritice. Tohoto kritéria jsem se snažila docílit konzultováním práce jejím s vedoucím, který je zároveň odborníkem na danou problematiku, četbou odborné literatury a přímými citacemi respondentů. Širší diskuze nad získanými daty byly rovněž vedeny v rámci pravidelných schůzek řešitelského týmu projektu GA ČR (viz výše).

Přenositelnost neboli aplikovatelnost znamená srovnatelnost s jinými kontexty. Té lze dosáhnout například porovnáním podobných studií a jejich výsledků či zdůvodněním vybraných postupů. Srovnání výsledků této práce s dosavadními výzkumy se věnuje diskuze a zdůvodnění vybraných postupů a technik je představeno výše (viz kapitola 4.2.).

Kritérium spolehlivosti je tzv. vnitřní provázanost dat. Toto kritérium lze ověřit tak, že se nám začnou opakovat podobné výsledky. Kritéria spolehlivosti jsem se v práci snažila dosáhnout tak, že jsem s kolegy při analýze dat prováděla duální kódování a vycházela jsem z doslovných prepisů nahrávek rozhovorů.

Potvrditelnost jako poslední kritérium kvalitativního výzkumu je jakási objektivita výzkumu, která určuje, do jaké míry jsou výzkumná zjištění podložena daty (Švaříček, Šedřová, 2014). Na kritérium potvrditelnosti jsem se soustředila při analýze dat a při hledání podobností napříč těmito daty. Objektivita je v kvalitativním výzkumu však poměrně komplikovanou záležitostí, neboť výzkumník data vždy interpretuje do jisté míry subjektivně a je pravděpodobné, že jiný výzkumník by stejná data mohl vyhodnotit více či méně rozdílně, nikdy by však nedosáhli absolutní shody. Myšlenka objektivity předpokládá, že realita existuje mimo jakékoli zkoumání či pozorování a úkolem výzkumníka tedy je, aby skrze analýzu dat tuto realitu odhalil, ale nijak ji nezkresloval svými vědomostmi a znalostmi, čehož ovšem nelze zcela dosáhnout. Cílem tedy je, aby výzkumník zůstal co nejvíce nestranný a uvědomil si a oprostil se od vlastních předsudků (Ratner, 2002).

## 5 Výsledky výzkumného šetření

Při tematické analýze byly všechny rozhovory analyzovány nejprve zvlášť a posléze v nich byla vyhledávána společná témata. Po opakovaném pročitání kódů a redefinování témat byla identifikována čtyři základní témata a k nim náležejících dvanáct subtémat, která se shodovala napříč rozhovory (viz Tabulka 3).

Identifikovanými tématy jsem se pokusila odpovědět na výzkumné otázky: Jak pandemie Covid-19 a s ní spojená opatření ve formálním vzdělávání ovlivnily rodičovské rozhodování o soukromém doučování? Proč se rodiče rozhodli v souvislosti s opatřeními během pandemie Covid-19 zajistit svým dětem soukromé doučování? Témata představují nejčastější důvody rodičů pro zajištění soukromého doučování během pandemie a po ní (nespokojenost s distanční výukou, strádání žáků), ale také kontext, ve kterém se o soukromém doučování rozhodovali (návrat do škol, úskalí online výuky). Témata zároveň reprezentují způsob, jakým pandemická opatření v Covidu-19 rodičovské motivace k doučování ovlivnila, tedy co se změnilo, že k zajištění soukromého doučování muselo s nástupem pandemie dojít. Témata zachytila a pojmenovala významná a zajímavá data z rozhovorů a našla tak vzorce opakující se v datech. Při tvorbě témat jsem vycházela jak z explicitně vyjádřených informací respondenty, tak z implicitních dat vyplývajících z kontextu rozhovoru.

Tabulka 3 *Vliv Covidu-19 na rozhodování o soukromém doučování*

<b>Téma</b>	<b>Subtéma</b>
<b>Nespokojenost s online výukou ve škole</b>	Neefektivita
	Obtížnost
	Absence individualizace
<b>Strádání žáků</b>	Ztráta disciplíny
	Ztráta sociálních vazeb
	Učební ztráta
<b>Návrat do škol</b>	Nezohlednění online výuky
	Zhoršení prospěchu
	Šok z návratu
<b>Úskalí online vzdělávání</b>	Nekompetentnost rodičů pomoci
	Přechod do vyššího ročníku
	Časová vytíženost rodičů

*Zdroj: autorka*

V následující analýze polostrukturovaných rozhovorů budou představena finální témata a subtémata s konkrétními příklady přímých citací výpovědí respondentů, které je definují.

## 5.1 Nespokojenost s online výukou ve škole

Jedním z častých důvodů, proč se rodiče rozhodli vyhledat a zajistit soukromé doučování, byla jejich nespokojenost s online výukou ve škole. Rodiče necítili, že by distanční výuka byla pro jejich děti stejně přínosná a efektivní jako výuka prezenční a jako náhradu za ni hledali soukromé doučování. Nejčastěji jejich nespokojenost pramenila z pocitu, že výuka ve škole je neefektivní, pro děti příliš obtížná, zejména co se týče soustředěnosti a udržení pozornosti dětí, a postrádali v ní individuální přístup k dětem. Na základě této nespokojenosti pojmenovávali skutečnosti, ze kterých vznikla následující tři subtémata.

### Neefektivita

Rodiče distanční výuku považují za neefektivní například proto, že učitel na dálku nedokáže zprostředkovat znalosti žákům v takové míře, v jaké by to bylo možné v klasické prezenční výuce, zejména u nových předmětů, u kterých žáci doposud nemají žádné zkušenosti a znalosti, a proto volí soukromé doučování jako nápravu.

*„No, protože měli bohužel distanční výuku ve druhém ročníku, kde s tímto předmětem začínali a distanční výuka x děti, studentů prostě nepochytila absolutně ty začátky kvůli distanční výuce. A teďka paní učitelka, paní profesorka s nimi prostě žádné doučování není prostě ochotná udělat, takže museli jsme zvolit toto.“ (P007)*

Online výuku také považují za nevhodnou pro mladší žáky na prvním stupni, kteří nedokáží udržet při výuce na dálku pozornost a vnímat učitele při jeho výkladu tak, aby výuka byla kvalitní a efektivní.

*„Ta online [výuka] je naprosto jako nevhodná, protože prostě oni jsou jako nucený vlastně sedět před obrazovkou jako vlastně dopoledne a teď tam na ně prostě mluví jako nějaký člověk a pro ně je to prostě... oni mají tolik vjemů kolem, že mi přijde pro ně jako opravdu... jako nevím, nedovedu si představit, že by to fakt jakoby dávali tak jako třeba úplně jako klasický vyrostlý dítě, protože vím, že i pro dospělého je to problém třeba udržet jakoby monotónní jako vlastně*

*pozornost, nějakým monotónním jakoby výkladem. Jo?... Takže tam si myslím, že... no, že tam jako moc ta kvalita jako být dobrá nemůže.“ (P008)*

I některé děti dokázaly rodičům reflektovat, že při výkladu během online výuky bylo náročné se soustředit.

*„Online výuka? To jako... (přemýšlí) No, asi... chápala jsi to vůbec? (mluví na dceru) Ty jsi nevnímala moc, že? No jako několikrát mi řekla jako, že prostě nevnímala jakoby tu látku.“ (P019)*

Respondenti často také volili osobní doučování právě kvůli negativní zkušenosti s online výukou, z čehož vyplývá, že výuka v Covidu-19 měla vliv i na formu doučování.

*„Ona [dcera] teda ze začátku, když jsme hledali, tak preferovala jenom distanční... jenom prezenčně... (opravuje se) jenom prostě chtěla, protože měla špatné zkušenosti s tou online výukou... prostě prezenční výuka prostě je to nejlepší, co prostě... Je to takhle pro ty studeny dané a ona... jí to takhle nevyhovovalo.“ (P007)*

Právě při osobním setkání může dojít k okamžité zpětné vazbě a případné kontrole žáka, což rodiče u online výuky postrádali.

*„Myslím si, že pár online lekcí taky proběhlo, když byla pandemie covidu nebo když byl někdo nemocný. Ale úplně nám to nevyhovuje, radši máme tu výuku osobní. Protože... já nevím, tak úplně se nemůže třeba kontrolovat, co ta studentka píše, a tak nějak mi to přijde, když je to osobní, tak mi to přijde lepší.“ (P014)*

Na prezenční výuce přijde rodičům nenahraditelný právě osobní kontakt s učitelem, který se při distanční výuce vytrácí, a pokládají ji tedy jen za nouzové řešení.

*„Samozřejmě dostačovalo to aspoň na pokrytí té covidové doby, ale přeci jenom jakoby osobní čistá hodina doučování je mnohem lepší než takový online... Prostě ten online je jako nouzový prostředek pro určité [období], je dobrý, ale ta prezenční zkušenost a ten... já bych řekl jakoby ten fokus toho doučujícího na toho žáka při tom prezenčním je mnohem lepší.“ (P010)*

Rodiče distanční vzdělávání považovali za neefektivní zejména v první vlně Covidu-19, kdy žáci nebyli v přímém kontaktu s učitelem v běžný čas výuky, ale výuka probíhala

spíše asynchronně, a to zadáním domácí práce žákům, což bylo také impulsem k zajištění soukromého doučování.

*„No tak prvotní impuls byl covid, protože ti žáci byli vlastně online a vůbec to nesplňovalo dle mého výuku, která by běžně probíhala ve škole, takže tam byl velký z mého pohledu nedostatek nebo i celkově změna té výuky online, všichni teda na počítačích s tím, že já to nepovažovala za běžné učení, spíše úkolování žáků“ (P011)*

Právě neefektivita online výuky probíhající ve škole vedla v mnoha případech respondenty k zajištění soukromého doučování, a to především v prezenční formě, ačkoli tím často obcházeli vládní nařízení, která omezovala lidský kontakt. Doučování probíhalo nejen u respondentů doma, ale v některých případech také například na zahradě, aby byl přímý kontakt co nejvíce omezen a eliminovali tak riziko případné nákazy.

### **Obtížnost**

Kromě již zmíněné neefektivitě distanční výuky rodiče byli rovněž nespokojeni s její obtížností, vinu však nepřičítají samotným učitelům, nýbrž nově vzniklé náročné situaci. Za velmi obtížné považují například situace, při kterých je nezbytný právě přímý kontakt s učitelem za účelem jeho nápodoby zejména u žáků v prvních ročnících, kteří doposud neměli žádnou školní zkušenost.

*„Jako děcko, které se má koukat na učitele, má se učit psát, držet správně tužku a všecko, tak prostě bylo doma.“ (P023)*

Obtížné byly pro žáky také požadavky některých učitelů, kteří používali různé platformy pro komunikaci s nimi.

*„Na jednu stranu se s tím pochlopili relativně dobře, na druhou stranu každý pedagog najednou vyžadoval jinou bránu na připojení, jiný způsob komunikace, takže ani to nebylo nějakým způsobem sjednocené.“ (P002)*

Rodiče kritizovali i nároky některých učitelů, které se jim zdály vzhledem k situaci a povaze předmětu nepřiměřené.

*„A stejně tak byly absurdní některý požadavky na výuku, což si myslím stále, že jsou, kdy například takový ty předměty, který by měly být relaxační, jako hudební*

*výchova, výtvarná výchova a to, začali zřejmě mindráky z toho, že jsou jenom relaxační a začali těm dětem dávat vysloveně „čouda“ během té online výuky.“*  
(P002)

Náročnost distanční výuky se však netýkala pouze požadavků a technických záležitostí, ale také porozumění novému předmětu, se kterým doposud žáci neměli žádnou zkušenost, což ztěžovalo jeho pochopení.

*„Já si myslím, že velký kámen úrazu byla prostě distanční výuka na nový odborný předmět. Samozřejmě někdo to vnímá... někdo to pochytí lépe, někdo hůře, tam to je strašně těžký jako házet do jednoho pytle a svádět všechnu jako vinu na učitele, to nechci, rozhodně ne. Prostě někomu to tak vyhovuje, někomu ne. A ona prostě to nepochytila.“* (P007)

Jedna z respondentek považovala distanční výuku za obtížnou zejména pro děti s poruchou pozornosti, pro které je neosobní výuka náročnější než pro ostatní žáky, a soukromé doučování pro ni tak bylo prostředkem, jak tyto nedostatky napravit.

*„Já si myslím, že prostě spíš ta online [výuka] byla nedostačující jako třeba pro moji dceru, která prostě zrovna má poruchu pozornosti a vím, že prostě potřebuje ten osobní jakoby... osobní kontakt, osobní konzultaci... Takže jako vidím tam prostě ten rozdíl, že prostě ty děti od těch jedenácti let je těžký jakoby u toho online udržet, aby prostě je to nesvádělo dělat něco jiného třeba.“* (P008)

Se soustředěním však měli problém i jiní žáci, což od rodičů vyžadovalo součinnost při online výuce.

*„Opravdu jako v covidu, ony [děti] měly dopoledne online výuku, kdy já jsem u nich seděla, aby to teda se soustředili zpravidla, aby dělaly to, co po nich ty učitelky chtějí.“* (P020)

Distanční výuka byla obtížná nejen pro žáky a učitele, ale také pro jejich rodiče, kteří se na ní určitým způsobem museli podílet.

### **Absence individualizace**

Jedním z velmi významných prvků, který rodiče u soukromého doučování vyžadovali, a který postrádali ve školní distanční výuce, byl individuální přístup k žákovi.

Respondenti například kritizovali přeplněné třídy, které individuální přístup učitelů k žákům znemožňují.

*„Já si myslím hlavně za prvé, že tam [v doučování] se věnuje jenom jí, že... a dcera je i, že se nezeptá, že se stydí, takže ona se té profesorky rozhodně nezeptá, když něčemu nerozumí. Tady jsem jí řekla, že si tu hodinu musí vést sama, jakým tempem, zeptat se, když něčemu nerozumí – musíš si to vést sama. Tu výuku si nemůže vést sama, pokud je tam dalších 25 studentů, nemá šanci... ne nemá, ani nechce nebo stydí se, nezeptá se. Takže teďka... a teďka i prostě ten, co jí doučuje, se jí zeptá, ona musí reagovat.“ (P007)*

Individuální přístup rodiče požadují za účelem zvýšení efektivity vzdělávání a odbourání studu žáka, který může mít před spolužáky.

*„No tak individuální, to už jak napovídá ten název, tam jako je vlastně to přizpůsobení se přímo tomu konkrétnímu jednomu žákovi. Jo? třeba každý to dítě je jakoby na tom jinak a potřebuje, má jiný dotazy a stydí se třeba je podat... Když jsem se jí na to ptala, tak by jí vyhovovalo být přímo face to face s tím lektorem.“ (P008)*

Někteří respondenti uvádějí, že ačkoli dítě může být společenské a má rádo kolektiv, pokud se jedná o vzdělávání, je lepší být sám s učitelem či doučujícím pro zajištění lepší úrovně a výsledků, ale i soustředěnosti dítěte.

*„Ale myslím si, že třeba i u té angličtiny a tak, že ony prostě ty děti fungují oba líp, když jakoby samy za sebe tam, no. A přitom jsou to týmový hráči, jo? Říkám, jako jsou zvyklý být mezi dětmi, jsou strašně dobře socializovaní, nemají problém s nikým a s ničím, ale u té výuky je pro ně prostě snazší jakoby, když jsou na to samy a můžou se soustředit.“ (P020)*

Nespokojenost s online výukou během pandemie Covidu-19 hrála u rodičů při výběru a zajištění soukromého doučování poměrně velkou roli. Rodiče se jeho prostřednictvím snažili kompenzovat její neefektivitu a náročnost a poskytnout svým dětem individuální přístup, který jim v distanční výuce scházal.

## 5.2 Strádání žáků

Rodiče svým dětem soukromé doučování zajišťovali také kvůli ztrátám, ke kterým vedla výuka během pandemie Covid-19. Při analyzování rozhovorů jsem identifikovala tři různé ztráty, ke kterým během online výuky docházelo, a které rodiče nejčastěji zmiňovali jako faktory strádání žáků. Vzhledem k proměně povahy výuky i jejího prostředí docházelo dle hodnocení situace ze strany rodičů ke ztrátě disciplíny a ke ztrátám učebním, nicméně kvůli uzavření škol a nemožnosti se stýkat s jinými lidmi také ke ztrátě sociálních vazeb. Učební ztráta poměrně úzce souvisí s již zmíněnou nespokojeností s efektivitou online výuky. Ztráta disciplíny byla způsobena spíše změnou prostředí a omezeným dohledem ze strany rodičů vzhledem k jiným pracovním povinnostem. Ztráta sociálních vazeb pravděpodobně přímo nezasáhla školní výsledky dětí, ale zcela jistě se podepsala na jejich sociálních vztazích, ale i psychické pohodě.

### Ztráta disciplíny

Výuka v době pandemie měla dle rodičů za následek ztrátu disciplíny, která byla mimo jiné dána tím, že žáci neměli pedagogický dohled, na který byli zvyklí ve školní výuce, a měli tak tendenci ve své snaze polevit.

*„Ještě covid byl úžasný v tom, že samozřejmě děti byly online a nic nemusely a všechno šlo, takže jsme zjistili po roce a půl, že dítě nemá jediný zápisek, protože proč, že jo.“ (P002)*

To však mohla být částečně také chyba školy či učitele ve škole, kteří si se situací neuměli dostatečně poradit a disciplínu žáků alespoň v určité míře zajistit například kontrolou jejich práce.

Distanční výuka však nemusela vést jen k zanedbávání povinností, ale také ke ztrátě motivace ke studiu.

*„A hlavně určitě jako nás zasáhla prostě ta situace, která tady byla, covidová, jo? S tím, že vlastně teď už se dalo říct, že to bylo třetí zimu. A vlastně tím, že dcera je vlastně v takovém tom komplikovaném věku, kdy prostě vstoupila do puberty a škola prostě nebyla nebo nebyla ta nutnost tam pravidelně chodit, prostě se ztratila ta pravidelnost, tak jakoby dá se říct, že trošku polevila, jo? Určitě ta motivace, i její osobní jako hodně, hodně vymizela, v podstatě jako by přestala*

*chápat tu důležitost vlastně, proč si jakoby hlídat třeba to učení nebo i ty známky.“*  
(P008)

Ztráta disciplíny se neprojevovala pouze v činnostech spojených se školou a školní výukou, ale také v osobním životě žáků. Vliv na to jistě měl i fakt, že mnoho rodičů i přes uzávěry některých pracovišť muselo stále docházet do svého zaměstnání a nemohlo tak dohlížet na své děti, které většinu času musely trávit doma.

*„Základní faktor bylo to, že se prostě vytratila ta pravidelnost, takový ten prostě řád, že prostě ty děti vlastně, a vstup samozřejmě problematický, myslím si, protože to slyším taky od vícero maminek, že vlastně ty děti, který prostě jsou... byly v tom věku od těch deseti let třeba do těch dvanácti, třinácti, tak vlastně jak vstoupily do té puberty, tak úplně jim ještě uteklo taková ta jako... hm... Jak to říct? Já nevím, prostě taková ta životní jakoby realita“* (P008)

*„Určitě z pohodlněla [dcera], spala do desíti a rozhodně ty děti z pohodlněly a zlenivěly.“* (P014)

Také průběh a efektivita online výuky byly ovlivněny ztrátou disciplíny žáků.

*„Ní méně myslím, že i chyba byla na strašně těch dětí, protože neudržely vůbec jako koncentraci s tím, takže byly tam i děti, který si hrály online hry souběžně s výukou, což se potom řešilo i kázeňsky nebo což se řešilo na třídních schůzkách.“*  
(P011)

Ztráta disciplíny se posléze projevila také při návratu do škol, při kterém si žáci znovu museli zvykat na režim, ve kterém fungovali dříve.

*„Jako tam ve své podstatě nejtěžší pro ni bylo ranní vstávání. Jo? Protože prostě vstát ráno v půl sedmý, nasnídat se, vyčistit si zuby, jít do školy metrem je strašně náročný.“* (P002)

Zajištěním soukromého doučování se někteří rodiče také snažili kompenzovat ztrátu disciplíny svých dětí a věřili, že při pravidelném (nejlépe osobním) kontaktu s doučujícím tuto disciplínu zpět nabydou.

## **Ztráta sociálních vazeb**

Problémem, který přímo neovlivnil rodičovské rozhodnutí o soukromém doučování, ale byl úzce spjat s distanční výukou v době pandemie Covid-19, byla ztráta sociálních vazeb žáků. Rodiče explicitně nepojmenovávali ztrátu sociálních vazeb jako důvod pro zajištění soukromého doučování, ale často jej vyžadovali právě prezenční formou a v rozhovorech opakovaně zmiňovali, že dětem osobní kontakt s ostatními schází, z čehož můžeme usuzovat, že zajištění osobního doučování bylo také důsledkem ztráty sociálních vazeb v online výuce a snahou rodičů kompenzovat odloučení od učitelů a spolužáků. Pro děti bylo náročné nestýkat se se spolužáky a kamarády, ale chyběl jim také přímý kontakt s učiteli, který byl v některých případech nahrazen kontaktem s doučujícími.

*„Jde to vidět i na těch dětech prostě, ony nejsou... ztratil se ten kontakt prostě, některé se... Já mám výhodu v mých dětech, děti jsou fakt jako zlaté, ony mají jako úžasné povahy. Ale prostě chybí to, chybí to sociální cítění, tak komunikace mezi těma dětma.“ (P023)*

Vzhledem k uzávěrám, které nastaly téměř ve všech odvětvích, žáci rázem přišli i o jiné mimoškolní aktivity a zájmové kroužky, což opět ovlivnilo jejich sociální vazby a často také příležitost k pohybu.

*„Zájmové kroužky, na které ty děti byly zvyklé chodit, lyžovat, hrát rugby, nic nebylo prostě, bylo toho opravdu hodně. Byly zvyklé sportovat, nesportovaly, byly zvyklé prostě chodit ven mezi kamarády, ty měly většinou některý z nich covid, karantény, hrůza, děs běs.“ (P020)*

U některých dětí dlouhotrvající odloučení od vrstevníků a omezení kontaktu způsobilo, že o tento kontakt zcela ztratily zájem a podepsalo se to i na jejich duševní pohodě.

*„My... ono... já se k tomu zase vrátím, ale my jsme... on byl docela dost zasažený jakoby tím covidem a tím lockdownem a jako by se uzavřel do sebe a dostal se do stavu, kdy už jakoby do školy ani, říkal, že je mu to jedno, že mu to takhle vyhovuje, že je sám v pokoji a ta online výuka, takže my jsme... jako se teď... dokonce jsme měli období, kdy jsme se ho snažili jako vystrčit ven, když to řeknu. (smích) Teď už se... teď už nějak se zase ty dětský party jako by obnovily nebo se vytvořily. To, co... že pro ně, pro ty děti, že jo, je strašně dlouhá doba, jo? A takže jsme prostě rádi, že žije nějaký společenský život a chodí ven prostě.“ (P010)*

Někteří respondenti vnímali přesun žákovských interakcí do online prostředí jako novou výzvu a ve své podstatě i výhodu, ačkoli si uvědomovali, že na jejich děti má fyzické odloučení určitý negativní dopad.

*„A jako mají [žáci] obrovské... obrovské ne sociální problémy, to oni jako... naopak si myslím, že začali komunikovat mnohem a mnohem víc s těmi spolužáky, jo? To, že jsou to sociální sítě a takže to není přímý kontakt, to už asi by mohl takhle řešit nějaký psycholog, ale začali komunikovat v tom novém směru, což není úplně špatné... Třeba jí [dceru] to trápilo, že ty holky nemůže obejmout, že spolu nemůžou jít ven, ale zvládla to líp, než třeba zvládla druhá holka.“ (P002)*

### **Učební ztráta**

Respondenty velmi často zmiňovaným nedostatkem online výuky úzce spjatým s nespokojeností s distanční výukou byla učební ztráta, ke které během téměř dvou let distanční výuky došlo. Právě učební ztrátu a ztrátu vědomostí a znalostí se snažili rodiče kompenzovat zajištěním soukromého doučování. Vliv opatření v průběhu pandemie Covidu-19 na motivace rodičů k zajištění soukromého doučování je zde nezpochybnitelný.

*„V té době (online výuky) to bylo (zajištění doučování) vyloženě čistě kvůli covidu a kvůli tomu, že jsem viděla, že to bude průšvih, až se děti vrátí do škol, že ta látka bude chybět, že sice píšou testy, mají z nich jedničky nebo dvojky, ale já jsem věděla, že to není vůbec reálný obraz toho, co se učí a co umí.“ (P011).*

Rodiče žáků na středních školách učební ztrátu řešili zajištěním soukromého doučování především proto, aby nedostatky online výuky dokázali napravit před maturitní zkouškou a snažili se tak zvýšit šance na úspěch u ní.

*„A ta distanční výuka prostě nového předmětu, no, tam si myslím, že nepochytila [dcera] základy a už se to s ní vezlo... zatím jako dobré, tak doufám, že to podchytíme, aby měla čas do toho čtvrtáku se všechno doučit, no.“ (P007)*

K učební ztrátě dle respondentů docházelo i proto, že žákovská práce nemohla být kontrolována učitelem a žák tak neměl motivaci se látku naučit a skutečně jí porozumět.

*„No určitě ovlivnila, protože výuka přes počítač, kterou měli ve škole, byla de facto celkem minimální. A ty děti spoléhaly vlastně... to, co se měly doma učit, to si někde*

*našly, opsaly to, takže si myslím, že je ovlivnilo hodně, že byly doma, nechodily do školy.“ (P014)*

Učební ztráta se projevila také na prospěchu žáků, jež se rodiče snažili vylepšit právě zajištěním soukromého doučování.

*„Takže tím, že vlastně ta dcera prostě, jak byl ten covid a nechodilo se do školy, tak prostě ztratila jako dost zájem a hodně se zhoršila ve škole. Takže to byla ta motivace vlastně, aby vůbec dohnala to, co prostě probírali třeba za tu dobu, kdy měli online anebo tak různě měli karantény, že jo, protože prostě byla čtrnáctidenní pak opět zase čtrnáctidenní karanténa a tak dále. Tak prostě spíš z toho důvodu, že prostě to byla nutnost. No.“ (P008)*

Jeden z respondentů také zmínil, že učební ztrátu vzhledem k distanční výuce očekávali a zajištěním soukromého doučování se jí snažili předejít.

*„My jsme začali s doučováním zároveň s covidem, to znamená, když nastal covidový lockdown, tak jsme hledali způsob, jak udržet syna v nějaké úrovni znalostí, aby to pro nás neznamenal propad v té výuce. Takže jsme chtěli se vyhnout problémům, které by se nahromadily a my bychom je pak zjistili už třeba pozdě. Bylo by dost těžké to napravovat, takže jsme šli tou cestou, že v průběhu školy bylo i to doučování jak v průběhu covidu.“ (P010)*

Některé školy samotné nabízely různé typy pomoci, aby tak kompenzovaly učební ztrátu dětí. Rodiče však i přesto často volili právě doučování soukromé, neboť školy své sliby ohledně doučování nenaplnily.

*„Bylo nám řečeno, že po covidu třeba, když bude ošklivé počasí, tak místo tělocviku v létě nebo když bude jako nějaký normální... no, nějaká normální teplota, tak ty děti budou třeba venku, ale budou... nebo když bude pršet, tak budou v tělocvičně třeba se doučovat, nevím, matiku nebo budou dělat příklady nebo místo tělocviku, že si to vyplní ten čas něčím prostě pro ně momentálně smysluplnějším. Češtinou, matikou, čtením, něčím, co prostě potřebují všichni v covidu. Ale u syna se toto nestalo za celý covid, jo?“ (P020)*

Všechny tyto ztráty zasáhly nejen děti a jejich rodiče, ale také školy a učitele a celý vzdělávací systém. Za účelem zmírnění těchto ztrát se rodiče v mnoha případech rozhodli vyhledat a zajistit soukromé doučování pro své děti.

### 5.3 Návrat do škol

Předchozí témata se týkala přímo období, ve kterém probíhala distanční výuka. Následující téma se zaměří na období návratu do škol, ve kterém žáci opět museli čelit novým výzvám, a jehož podoba a projevy motivovaly rodiče k zajištění soukromého doučování. Rodiče k jeho zajištění v mnohých případech vedlo zhoršení prospěchu žáků po návratu do škol a šok z tohoto návratu a zároveň nerespektování skutečnosti, že žáci v předchozích několika měsících absolvovali distanční výuku, ze strany učitelů. Návrat do škol byl tak pro leckteré žáky velmi obtížný, což ovlivnilo rodičovské rozhodování o soukromém doučování.

#### Nezohlednění online výuky

Zmíněné nezohledňování distanční výuky učiteli se projevovalo v různých situacích. Respondenti, jejichž děti během pandemie nebo po ní přešly na druhý stupeň, školám a zejména učitelům vyčítali, že nebrali ohledy na žáky, kteří předchozí ročníky absolvovali mimo školu prostřednictvím online výuky a byli tak znevýhodněni oproti žákům, kteří na druhý stupeň nastupovali před pandemií.

*„Jo, prostě má systém a je tam... skutečně je tam obrovský problém, protože ty děti vlastně jsou poprvé na druhém stupni, co se týče vzdělávání. A oni od nich očekávají to, co ten druhý stupeň by měl, ale nechápou, že ty děti byly dva roky doma.“ (P002)*

Pro některé z respondentů právě přesvědčení, že po návratu žáků do škol nebudou učitelé zohledňovat období, které žáci strávili doma, což ovlivnilo jejich znalosti, vedlo k tomu, že svým dětem zajistili soukromé doučování již v průběhu pandemie, aby tak předešli obtížnému návratu k výuce prezenční.

*„Ale už tehdy, když teda ten covid začal, tak jsem říkala, že to bude mít prostě důsledek toho, že teď je covid, ale za rok všichni zapomenou, že byl covid. A taky se to stalo, protože děti šly na druhý stupeň teda, když vzpomenu třídy dcery nebo generaci dcery, tak šly po roce a půl zpátky do školy a kdo na ně bude mít ohledy? Nikdo na ně nemá ohledy.“ (P011)*

Tento obtížný návrat se však netýkal pouze žáků na druhém stupni, ale také žáků středoškolských. V prvním roce pandemie byly upravené podmínky pro konání

maturitních zkoušek a někteří respondenti považovali za nezbytné, aby se podmínky upravily i pro další ročníky, jež zasáhla pandemie a distanční výuka. Ještě předtím, než bylo zřejmé, jaká bude nakonec podoba maturitní zkoušky, se raději rozhodli zajistit soukromé doučování svým dětem, aby jim tak zvýšili šance na úspěch u ní.

*„Co bych teda trošku změnila teď po těch covidových pandemiích, takže když měly děti úlevu minulý rok při maturitách, tak si myslím, že by měly mít i ten další rok, protože vlastně tu distanční výuku absolvovaly ty děti i z těchhle ročníků... Přesně, přesně, tu online výuku, že měly i tyhle ty děti, který maturují tenhle rok, takže určité úlevy si myslím, že by měly mít tyhle děti taky letos.“ (P014)*

Nezohlednění předchozí distanční výuky se však netýkalo pouze nároků učitelů, ale také se podepsalo na prospěchu žáků, neboť hodnocení po návratu do škol bylo dle respondentů přísnější než v období online výuky.

*„v minulém roce ty učitelé tak nějak uhráli na dvojkách pro všechny nebo pochopení měli, nicméně teď už pochopení není žádné, ale doplnění těch mezer taky není žádné.“ (P011)*

K zajištění soukromého doučování tak rodiče vedlo také nezohledňování předchozí online výuky učiteli, neboť tak chtěli předejít obtížnému návratu do škol či zhoršení známek anebo jím řešili již nastalou problematickou situaci po návratu do škol.

### **Zhoršení prospěchu**

Další problematikou úzce související s návratem do škol bylo zhoršení prospěchu žáků. Zatímco u nezohledňování distanční výuky se rodiče rozhodovali o soukromém doučování již v průběhu pandemie, často spíše ze strachu, jaké výsledky distanční výuka přinese, a soukromé doučování bylo zajišťováno především za účelem udržení určité úrovně vzdělávání, zhoršení prospěchu často nastalo až po návratu do škol a rodiče doučování zajišťovali spíše jako nápravu.

*„[Špatné známky] teď už má, právě to, co nastalo po návratu po covidu, nastalo to, že rok a půl nic moc nedělali, nemuseli... ty jedničky jim dávali, dvojky na konci nejhůř.“ (P011)*

Někteří rodiče se rozhodli zajistit soukromé doučování i bez aktivního zapojení dítěte do rozhodování.

*„No, jak jsem říkala, já jsem jí moc jako na výběr nedala [ohledně doučování].  
No, tam prostě to bylo jasné, ty známky hovoří prostě za vše, takže...“ (P008)*

Po návratu do škol a následném zhoršení prospěchu některých žáků rodiče soukromé doučování svým dětem často zajišťovali, neboť jim samotní nedokázali pomoci prospěch zlepšit.

*„Následky vyučování během covidu, bohužel, přinesly velmi špatné výsledky.  
A nějak jsme už nebyli schopný jakoby to učivo doběhnout a vysvětlit v takové  
míře, aby to ta holka mohla správně vstřebat.“ (P002)*

Jedna z respondentek se rozhodla své dceři zajistit soukromé doučování, neboť nejprve požádala o pomoc školu, ta ale žákům žádnou pomoc nenabídla a bez pomoci dcera nebyla schopna ve škole prospívat.

*„No, hlavní důvod jsou známky... Ano, my jsme s paní profesorkou mluvili online zase, protože... kvartál, takže někdy v listopadu, protože tam měla samé pětky, propadala, takže ona vždycky mluvila s tím, kdo jako tam má špatný průměr, takže my jsme o tom mluvili, mluvili jsme o tom účetnictví, takže jsme si to nějak jako říkali. Ona řekla, že doučování není... jak ona to řekla, není možné, prostě že ne.“ (P007)*

Školní prospěch, který se u mnohých žáků s návratem do škol po distanční výuce zhoršil, hrál jistě v rozhodování rodičů o zajištění soukromého doučování podstatnou roli. Rodiče se tak snažili kompenzovat ztráty, ke kterým došlo během online výuky, a které nebyli schopni vyřešit s pomocí rodiny či školy.

### **Šok z návratu**

Žáci celkově strávili několik měsíců distanční výuky doma, což se dle předchozích zjištění podepsalo na jejich prospěchu, disciplíně či znalostech. Návrat do škol byl tak pro mnohé z nich velmi obtížný, ačkoli přinesl i mnoho pozitiv (kontakt se spolužáky, přímá interakce s učitelem, návrat návyků). Přejít do škol se projevoval

například zvýšeným tempem předávání a získávání znalostí a dovedností za účelem zmírnění učební ztráty.

*„Snaží se asi jakoby procvičovat, dohnat tu látku, ale je toho moc, protože musí splňovat i školní osnovy, takže já to chápu, tu situaci, nicméně vidím ty mezery, které... nebo to, co to prostě zanechalo. Oni nemůžou... rozumím tomu, že nemůžou doučit všechno staré, ale snaží se, myslím si, že z pohledu třeba matematiky a češtiny, kde dcera teda má zásadní problém, tak... nebo větší posun z jedniček na trojky, tak to je přesně to, co jsem mluvila, že minulý rok se to skrylo a letos je z toho problém.“ (P011)*

Návrat byl obtížný také z důvodu stále probíhající pandemie, při které docházelo k častým absencím žáků (i učitelů), na které při návratu nebyly učitelé brány ohledy.

*„chytete všichni tři jako covid, že jo, v době, kdy už jako tedy covid jako není, takže to byl omikron, takže tři týdny jste doma. Všem bylo opravdu špatně. Já jsem tři týdny se o ně starala sama doma v bytě, byla jsem úplně vyřízená, do toho jsem venčila psa. A první den, kdy oni nastoupili do školy, tak museli mít doplněné všechno učivo za ty tři týdny. Jo? A prostě není možné, když prostě chrchláte, máte horečky, staráte se o osmiletá dvojčata, kdy prostě ani jednomu není dobře, tak není možné prostě mít... aby měli splněné všechno, co se dělo ve škole, to prostě nemáte šanci, ani kdybyste nevím co dělal, nemáte.“ (P020)*

Velmi často se návrat do škol projevil právě již zmíněným zhoršením prospěchu.

*„No, přechod byl za čtyři z matiky.“ (P002)*

Ačkoli byl návrat do škol po distanční výuce více než žádoucí ze stran žáků, rodičů, učitelů, ale i celého vzdělávacího systému, bez pochyb přinesl také mnoho obtíží, kterým museli všichni zmínění čelit a pro rodiče byl jedním z důvodů pro zajištění soukromého doučování.

## 5.4 Úskalí online vzdělávání

V provedené tematické analýze čtvrtým a posledním identifikovaným tématem vlivu distanční výuky na rodičovské motivace k zajištění soukromého doučování je úskalí distančního vzdělávání. Existují mnohé faktory, které distanční vzdělávání žáků doma ztěžovaly. Ačkoli mezi ně jistě patří i celková nepřípravenost všech aktérů vzdělávání a neznámost situace nebo například technické zajištění výuky, nejedná se o témata, která by rodiče primárně motivovala k zajištění soukromého doučování. Respondenti jej v mnoha případech zajišťovali kvůli své nekompetentnosti pomoci svým dětem s učením, či skutečnosti, že byli již příliš zatíženi povinnostmi, které vyplývaly z distanční výuky a prostřednictvím doučování si chtěli od těchto závazků ulevit. Komplikovaný byl také například přechod žáků na druhý stupeň či střední školu.

### Nekompetentnost rodičů pomoci

Rodiče pro své děti soukromé doučování v době pandemie a po ní vyhledávali mimo jiné i kvůli své neschopnosti dále svým dětem pomáhat se vzděláváním, ať už se jednalo o neschopnosti vědomostní, technické či na úrovni autority. Tato nekompetentnost však ne vždy souvisela přímo s distančním vzděláváním, často to mohlo být i pouhou neznalostí látky, k čemuž by pravděpodobně došlo i za normálních okolností při prezenční výuce, nicméně při prezenční výuce se žáci mohli poradit přímo s učitelem ve škole a také pro rodiče bylo dle některých výpovědí snazší s učitelem komunikovat v době před pandemií alespoň při třídních schůzkách než v pandemii, během které se kontakt mezi školou a rodiči značně omezil.

V mnohých případech respondenti neměli dostatečné znalosti předmětu, aby mohli své dítě doučovat sami.

*„No, tak ona tady zrovna tady z těch předmětů jako zrovna moc nevyniká. A málokdy se stane, že prostě tu látku jako kdyby pochopí zrovna od té učitelky. No, a protože jako já jsem úplně stejný typ jako ona, takže jsem věděla jako, že když prostě zkusím někoho jí jako zajistit nějaké doučování, kdo jí to bude moct jako schopná vysvětlit nějakým jiným způsobem prostě než třeba ta učitelka, takže to pochopí, že jo“ (P019)*

V jiných rodinách rodiče doučovali své děti před pandemií, s jejím příchodem již však nebylo v jejich silách pomoci dětem dostatečně.

*„Tak do té doby jsme byli schopni jakoby to učivo dobihat nějakým způsobem sami, protože babička je taky pedagog bývalý, teď už v důchodu, ale prostě ten covid to zhoršil natolik, že už jsme nebyli schopný to sami zvládnout.“ (P002)*

U některých respondentů hrál roli při zajištění doučování význam doučovaného předmětu, který mu rodiče i žáci přisuzovali. Doučování hledali například pro maturitní předměty, které považovali za důležitější než ostatní, a tudíž se je neodvážili doučovat sami.

*„Hm, no, jako snažili jsme se, ale pokud... říkám, je to maturitní předmět, pokud by to nebyl maturitní předmět, tak bychom to zkusili nějak jako dát dohromady, ale jelikož je to maturitní předmět, takže musí mít odbornou... jako odborný výklad. Tohle to skutečně po kamarádech anebo mnou, i když mám tu samou školu, tak bych se do tohohle toho skutečně nepustila.“ (P007)*

Kromě znalostních nedostatků se jednalo i o nerespektování rodičů v roli doučujících, což znemožňovalo doučování rodinnými příslušníky a vyžadovalo zajištění soukromého doučujícího.

*„No, já jsem jí to spíš jako podala, že je to prostě nutnost, že přes to jako nejede vlak. Takže... a hlavně je to dané tím, že opravdu už třeba ty rodiče nemají tu vážnost, dá se říct, v tomhle věku. A prostě je tam to odmlouvání a samozřejmě někdy i určité mezery prostě už jako znalostní v některých věcech.“ (P008)*

V souvislosti s chybějící autoritou rodičů coby doučovatelů, respondenti požadovali přítomnost externího doučujícího, který by u jejich dětí vzbuzoval větší respekt než oni samotní.

*„Rozhodla jsem o tom já, protože mě to nejvíce zatěžovalo. Není to tak, že bych nechtěla se s dcerou učit, protože učivu rozumím a vlastně doposud jsem byla schopná to nevnímat a učit. Nicméně ochota dcery se mnou se učit prostě nebyla, takže tam byl nutný cizí element, takže...“ (P011)*

Ať už byla nekompetentnost rodičů pomoci svým dětem se vzděláváním jakákoli, byla jedním z důvodů, proč se v době pandemie či po ní rozhodli vyhledat soukromé doučování pro své děti.

### **Časová vytíženost rodičů**

Někteří z respondentů měli dostatečné kompetence pomoci svým dětem se vzděláváním, byly to však velmi často časové možnosti, které jim scházely. Rodiče byli vytíženi nejen svým obvyklým zaměstnáním, ale v době pandemie také zajištěním adekvátního prostředí pro distanční výuku doma a podpory svých dětí při ní.

*„Není to první doučování, v době covidu jsme poprosili vlastně známou učitelku, která učí na prvním stupni jiné školy a ta s dcerou též dvakrát týdně se doučovala, protože my jsme plně pracovali v době covidu, což nešlo vůbec zvládnout, skloubit... když jsme nepracující rodiče nebo jsme zůstali na ošetřovném. Ale my jsme nezůstali, my jsem se snažili to skloubit, takže to bylo hodně, hodně jako o nás, a ne o nich, protože oni nebyli schopní to ani to množství jakoby setřídit, natož to plnit online.“ (P011)*

Některým z dotázaných rodičů se při distanční výuce zvýšil počet povinností, které museli s dětmi vykonávat, neboť škola dle nich měla na žáky vysoké nároky, které často nebyli schopni plnit sami a vyžadovali tak pomoc rodičů.

*„Ale oni jsou schopný jim dát třeba šest úkolů denně. A pak, když děláte s dětma jako šest úkolů doma a do toho se mají učit ještě angličtinu, tak kolikrát prostě to absolutně nejde a nestačí a mají povinný jako i čtení v angličtině třeba, jo? A třeba, když to řeknu, tak jenom „zážitkovník“ a čtenářský deník nás měsíčně stojí za mě třeba minimálně tři odpoledne času, což není prostě málo.“ (P020)*

Rodiče skrze soukromé doučování hledali určitý typ úlevy, neboť se s dětmi nevládali učit vše, co bylo potřeba.

*„No tak už se s ním učím jiné předměty do školy, třeba mu pomáhám a nechci se s ním učit ještě angličtinu.“ (P021)*

Jedna z respondentek hledala jako soukromého doučujícího někoho, kdo zastane její roli ve vzdělávání jako matky, neboť svůj volný čas věnovala synově školní přípravě a nezbýval jí tak čas na školní přípravu dcery. Respondentka se svým dětem na rozdíl od

ostatních rodičů zvládala plně věnovat v době covidu-19, kdy taktéž pracovala z domova, situace se však změnila po návratu do práce, kdy bylo nutné vyhledat soukromé doučování.

*„Já, když přijdu z práce a jsou dejme tomu ty čtyři hodiny, tak prostě nejsem schopná se jako učit s oběma. Takže prostě jsem chtěla s tím, že já se budu učit se synem a hledala jsem někoho, kdo zastoupí mě a učil by se s dcerou. Prostě klasická příprava. Přijít ze školy, zkontrolovat sešity, jestli tam nejsou nějaké chyby, udělat domácí úkol, pokud něco nechápe, tak to dovysvětlit. Takže to, co prostě dělá každá máma, tak prostě jsem hledala na to někoho, kdo zastoupí mě, protože ten čas vlastně věnuji tomu synovi... A dokud jsem dělala doma na home office, tak jsem se mohla učit i s tou dcerou. A prostě potom, když už jsme se museli vrátit zpátky do kanceláří, tak už to prostě nešlo.“ (P023)*

Distanční výuka byla náročná nejen pro žáky a učitele, ale také pro rodiče, kteří se svým dětem museli věnovat ve zvýšené míře, než tomu bylo dříve, a to vedlo k jejich časovému vyčerpání. Aby si od tohoto vyčerpání ulevili, rozhodli se často pro zajištění soukromého doučování.

### **Přechod do vyššího ročníku**

Jedním z dalších úskalí, se kterým se žáci během distanční výuky setkali, a které často rodiče museli řešit soukromým doučováním, byl přechod do vyššího ročníku, tedy setkání se s novým předmětem, a zejména přechod na druhý stupeň, který proběhl během pandemie. Právě přechod na druhý stupeň byl pro žáky velmi náročný, zejména co se týče návratu do škol.

*„No, tam nebyl problém ani jakoby s tou látkou, dalo by se říct, tam třeba byl u pedagoga z fyziky problém, kdy on [učitel] vlastně nějak zapomněl, že ty děti byly na distanční výuce a najednou v té sedmý třídě řekl – já budu povídat, vy si z toho dělejte zápisky. A ty děti to neumí, protože dva roky na druhém stupni vlastně byly na distanční výuce, ony to umět nemusely, nikdo je to nenaučil. Jo?“ (P002)*

Kromě kompetenčních nedostatků žáků se jednalo také o zvýšené nároky učitelů, které se projeví na druhém stupni.

*„A plus teda další věc, kterou bych zmínila, a to je důležitý, že zrovna po tomhle tom období, tak šla na druhý stupeň, kde každý učitel má jiné nároky, jiné učení, jiný styl testování, takže orientovat se a plus teda nový jazyk, takže zorientovat se v tomhle tom pro to dítě bylo hrozně složité.“ (P011)*

Problém nastával také ve chvíli, kdy se žáci na střední škole poprvé setkali s novým předmětem distanční formou, která pro ně nebyla dostačující, aby problematice předmětu porozuměli, což se pak negativně projevilo při návratu do škol.

*„No distanční výuka... Tam prostě nepochytila absolutně ty začátky, protože začalo se ve druhém ročníku a nepochytila ty začátky, prostě nerozuměla tomu, prostě tu online výuku prostě toho nového předmětu takhle nedala.“ (P007)*

Právě tato úskalí distanční výuky ztěžovala žákům průběh vzdělávání v období pandemie a byla taktéž jedněmi z důvodů a motivací, proč rodiče hledali a zajišťovali soukromé doučování pro své děti.

Všechna témata, která při tematické analýze vznikla, se dají pojmenovat jako negativní vlivy opatření v pandemii Covidu-19 na vzdělávání. Někteří respondenti zmínili také pozitivní vlivy výuky během pandemie: dítě se naučilo komunikovat se spolužáky jiným způsobem; naučilo se díky online výuce velmi dobře obsluhovat technologie; otevřel se prostor pro vznik online doučování (které je levnější); a dítě nemusí při nemoci či absenci ve škole nutně být ochuzeno o výuku, neboť se do ní může připojit alespoň online, pokud to učitel umožní. Na žádný z argumentů však nebyl rodiči kladem velký důraz a ani jejich odpovědi se napříč rozhovory neshodovaly, proto na jejich základě nebylo vytvořeno žádné téma.

Na otázku, zda pandemie Covid-19 a s ním spojená opatření ovlivnily rozhodování rodičů o zajištění soukromého doučování, většina respondentů odpověděla kladně. Objevily se však také případy, ve kterých respondenti tvrdili, že distanční výuka na jejich rozhodnutí vliv neměla a doučování by pravděpodobně zajistili i za obvyklé situace, nicméně po detailní analýze odpovědí a témat se zdá, že určitým způsobem distanční výuka ovlivnila úroveň znalostí dětí, což mohlo do jisté míry ovlivnit jejich motivace k zajištění soukromého doučování, ačkoli toto tvrzení nebylo respondenty vyjádřeno explicitně.

*„Jak ten covid ovlivnil vaše... jak ovlivnil celkově ten jeho prospěch, a i potom rozhodnutí? R: Vůbec nijak. Bylo to v pohodě... Neprospívá tam teďko z té*

angličtiny. No. Neprospívá vlastně vůbec, vlastně vůbec nic neumí.“ (P021)

Další respondentka zajištění soukromého doučování považuje za jediné řešení, jak vyřešit nedostatek času na učení s oběma dětmi.

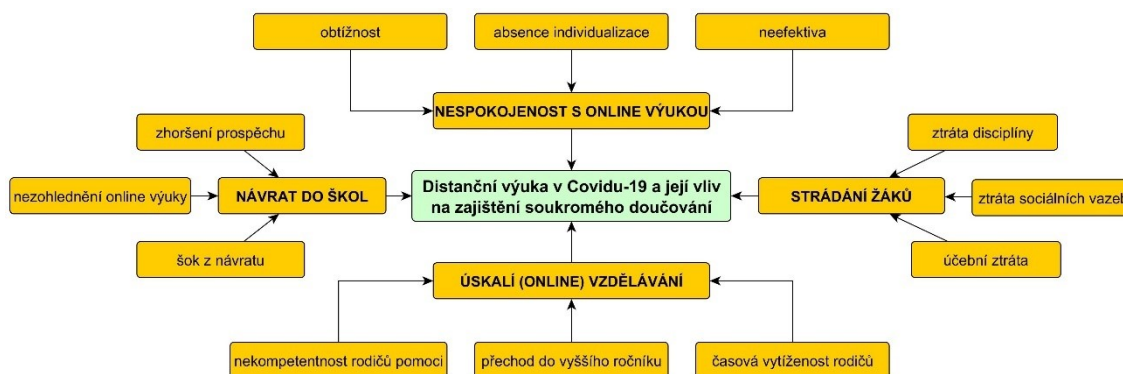
„Já si spíš myslím [že spíše než kvůli covidu], že prostě v momentě, kdy máte dvě děti a prostě to nestíháte, tak musíte šáhnout tady k tomuhle, takže to je nutnost ve finále... No, já si myslím, že prvňáci na tom byli úplně nejhůř jako, to prostě ti z té 1. třídy vylezli totálně blbě jako.“ (P023)

Pandemie a s ní spojená opatření zasáhly kromě škol a učitelů mnoho rodin a zejména dětí, co se týče kvality vzdělávání. Rodiny, které si mohly dovolit platit za soukromé doučování, četné ztráty ve vzdělávání dětí kompenzovaly jeho zajištěním, což však může vést k prohlubování nerovností ve vzdělávání na základě socioekonomického statusu (Bray, 2007; Major, Eyles & Machin, 2020).

## Shrnutí empirické části

Vzhledem k povaze dat byla pro jejich analyzování po konzultaci s vedoucím práce zvolena tematická analýza, která se jevila jako nejvhodnější s ohledem na její flexibilitu. V rozhovorech s respondenty jsem identifikovala čtyři základní témata, ke kterým bylo přiřazeno dvanáct subtémat. Braunová a Clarková (2006) při tvorbě témat doporučují vytvořit vizuální reprezentace kódů a témat. Při analýze dat jsem se rozhodla pro tematickou mapu, která sloužila k zobrazení vztahů mezi tématy a subtématy (viz Obrázek 7).

Obrázek 7. Tematická mapa



Zdroj: autorka

Pomocí tematické analýzy a definovaných témat jsem se pokusila o zodpovězení výzkumných otázek: Jak pandemie Covid-19 a s ní spojená opatření ve formálním vzdělávání ovlivnily rodičovské rozhodování o soukromém doučování? Proč se rodiče rozhodli v souvislosti s opatřeními během pandemie Covid-19 zajistit svým dětem soukromé doučování?

Opatření zavedená v pandemii, a především distanční výuka, ovlivnily rozhodování rodičů o zajištění soukromého doučování například tím způsobem, že rodiče vyhledávali zejména prezenční formu doučování na základě negativní zkušenosti s distanční výukou ve škole, ať už z důvodu její nedostatečné efektivity či vysoké obtížnosti. Část rodičů však velmi ocenila rozšíření online doučování, které se jim zdálo výhodné časově, organizačně i finančně. Proměnila se částečně také role doučujících, od kterých rodiče očekávali, že nahradí učitele ve škole a poskytnou žákům chybějící osobní kontakt. Distanční výuka se projevila také na prospěchu žáků a zapříčinila u mnoha z nich učební ztrátu, což motivovalo rodiče k zajištění soukromého doučování, ačkoli před pandemií nebylo potřeba, aby tyto potíže napravili. Zároveň na rodiče v počátcích distanční výuky byla přenesena veškerá zodpovědnost za vzdělávání svých dětí, a právě tuto situaci se v mnohých případech snažili vyřešit zajištěním soukromého doučování.

Respondenti se soukromé doučování rozhodli vyhledat z mnoha důvodů a mezi nejčastější z nich patřila nespokojenost s průběhem a výsledky online výuky, veškeré ztráty, ke kterým u žáků během pandemie došlo, ale také neschopnost rodičů dětem se vzděláváním pomoci. Zajímavým zjištěním bylo, že zatímco někteří rodiče zajišťovali svým dětem soukromé doučování jako nápravu (školního prospěchu, učební ztráty, ztráty disciplíny) až po návratu do škol, jiní rodiče soukromé doučování zajistili jako prevenci, aby různým úskalím (obtížnému návratu do školy či zhoršení prospěchu) předešli již v průběhu distanční výuky.

Z výsledků tematické analýzy je patrné, že pandemie Covid-19 a v důsledku ní zavedená opatření ovlivnily rodičovské motivace k zajištění soukromého doučování svým dětem, neboť v něm spatřovali pomoc s učební ztrátou dětí, nápravou nedostatků způsobených distanční výukou, ale také úlevu pro ně samotné. Výzkumná zjištění předložené diplomové práce budou dále porovnána s dosavadními zjištěními v následující kapitole.

## Diskuse

V této kapitole budou diskutována zjištění diplomové práce se zjištěními nejprve v kontextu České republiky a posléze také ve světě.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, všechna identifikovaná témata měla vzhledem k distanční výuce spíše negativní konotace, ačkoli rodiče zmínili i jistá pozitiva, která s sebou online vzdělávání přineslo. Skutečnost, že vybraní respondenti byli k distanční výuce poměrně kritičtí, pravděpodobně pramení z kontextu, ve kterém byli osloveni, tedy při hledání soukromého doučování. Pakliže rodiče hledají soukromého doučujícího, dá se předpokládat, že tak činí z přesvědčení, že školní výuka je pro jejich vzdělávací cíle nedostačující, což se bude projevovat negativními postoji k ní, jako je tomu v předkládané diplomové práci.

Co se týče negativního vnímání distanční výuky rodiči v průběhu pandemie, shodují se částečně sebraná data s výzkumným šetřením Rokose a Vančury (2020), kteří zkoumali v počátcích pandemie, jak rodiče vnímají distanční výuku (Tabulka 4).

Tabulka 4 *Negativní komentáře rodičů k distanční výuce*

Negativní komentáře	Rodiče žáků prvního stupně	Rodiče žáků druhého stupně
nedostatek času věnovat se zadaným úkolům	21	6
chybějící sociální interakce se spolužáky i s učiteli	16	4
nízká motivace dětí	15	2
náročné z hlediska znalostí rodičů a jejich pedagogických dovedností	14	7
malý podíl online výuky	13	5
nejednotně zadávané úkoly	10	8
množství zadaných úkolů	8	9
chybějící výklad učitele	7	12
chybějící průběžná kontrola či zpětná vazba na zadané úkoly	2	3
nevhodný osobní přístup konkrétního učitele/učitelů	0	2
problémy spojené s elektronickou komunikací	0	2
chybějící doplňkové materiály, které by bylo možné využít	0	2
jiné	7	9
nevím	3	1

Zdroj: Rokos, Vančura (2020, s. 141)

Ačkoli se liší zaměření této diplomové práce a výzkumného šetření Rokose a Vančury (2020), lze mezi sebou srovnávat data, která se týkají rodičovských postojů k distanční výuce, neboť právě jejich postoje a zkušenosti s ní je často vedli k zajištění soukromého doučování. Z obou výzkumných šetření vyplývá, že rodiče při distanční výuce byli časově vytíženi nejen svým zaměstnáním, ale také pomocí svým dětem při online vzdělávání a scházely jim vzdělávací kompetence. Žákům chyběla sociální interakce, výuka pro ně byla obtížná a docházelo ke ztrátě motivace či disciplíny. Autoři navíc zmiňují malý podíl výuky či chybějící výklad učitele, což nebylo u respondentů diplomové práce zásadním tématem. Co naopak toto výzkumné šetření přináší navíc a Rokos a Vančura (2020) nepotvrzují, je zhoršený prospěch žáků či učební ztráta, což může být také způsobeno jejich sběrem dat v počátcích distanční výuky, kdy se tyto skutečnosti nestačily projevit.

Obdobná je situace při porovnání výsledků výzkumného šetření diplomové práce a výzkumného šetření Broma et al. (2020), kteří se zabývali povinným distančním vzděláváním v době pandemie Covidu-19. Co se týče komplikací, které rodiče pocítovali při distanční výuce, jsou výsledky šetření v obou pracích podobné: časová vytíženost či nekompetentnost rodičů, obtížnost výuky pro dítě, navíc pak autoři zmiňují například špatné technologické vybavení domácnosti. V čem se však data odlišují, je celkový postoj rodičů k distanční výuce, který je u mnou oslovených respondentů spíše negativní (hledají za něj nápravu formou soukromého doučování), u respondentů Broma et al. (2020) naopak převládá spokojenost, není tedy potřeba vyhledat soukromé doučování.

Šimková (2021) ve své publikaci rozřadila matky do pěti skupin na základě toho, jak zvládaly vzdělávání doma se svými dětmi a výzkumná šetření si na první pohled nejsou podobná. Analogii dat spatřuji zejména v tom, kdo z rodičů se podílel na distanční výuce a v našem případě také na rozhodování o soukromém doučování. Ve výzkumu Šimkové figurují jako respondentky pouze matky, a to z toho důvodu, že zatímco ony se věnovaly vzdělávání svých dětí a udržení chodu domácnosti, otcové chodili do zaměstnání. V případě předkládané diplomové práce byli osloveni rodiče obecně bez ohledu na pohlaví, nicméně kromě jednoho případu se vždy na inzerát ozvaly matky, které uváděly, že to byly právě ony, které o soukromém doučování rozhodovaly. Ve výzkumu Iresonové a Rushforthové (2014) 80 % respondentů byly taktéž matky.

Nejaktuálnější data o distančním vzdělávání v České republice přináší Kaščák et al. (2022), kteří se soustředili zejména na vztah rodiny a školy a k analýze dat rovněž využili tematickou analýzu. Autoři se shodují se Šimkovou (2021), že kromě školy to byly právě matky, které byly zodpovědné za vzdělávání dětí během distanční výuky, zatímco otcové pracovali. Dále uvádějí, že během online výuky došlo ke značné pedagogizaci rodin a didaktizaci rodičů, což vedlo k určitým pnutím a obtížným situacím, pro které rodiče hledali různá řešení. V případě respondentů oslovených ve výzkumném šetření diplomové práce tato řešení měla podobu zajištění soukromého doučování. Autoři zmiňují také návrat pedagogizace školám prostřednictvím online výuky, který řadu rodičů vedl ke kritickému postoji vůči vzdělávacímu systému, jenž je patrný také z výsledků diplomové práce. Z obou šetření vyplývá, že rodiče tížila neefektivita distančního vzdělávání, učební ztráta žáků a také absence individualizace, sami měli obtíže s časovou náročností pomoci dětem či svou pedagogickou nekompetentností. Zatímco z dat Kaščáka et al. (2022) vyplývá, že důsledkem této nespokojenosti respondentů je uvažování nad domácím vzděláváním, v našem případě je to právě rozhodnutí o zajištění soukromého doučování. Obě situace otevírají otázku prohlubování sociálních nerovností (Kaščák et al., 2022).

Při porovnání se zahraničními výsledky můžeme opět pozorovat shody napříč daty. Dle zjištění Turkana (2022) se v období pandemie obecně zvýšily tendence k soukromému doučování. Rodiny zajišťovaly svým dětem během pandemie, kdy byly školy zavřené, soukromé doučování, aby napravily učební nedostatky. Žáci byli během online výuky neaktivní a scházela jim disciplína, což snižovalo její efektivitu, chyběl jim také přímý kontakt s učitelem a s vrstevníky. Rodiče v distanční výuce postrádali individuální přístup, který chtěli dětem poskytnout zajištěním soukromého doučování, žáci však dle autorových zjištění preferovali být ve skupině (Turkan, 2022). Také autoři Bég et al. (2022) identifikovali ve svém výzkumu nespokojenost s online výukou a její obtížnost pro žáky, které se staly důvodem k zajištění soukromého doučování. Stejně jako ve výzkumném šetření diplomové práce i výsledky těchto autorů ukazují, že u nás i v Indii byla větší poptávka po doučování prezenčním (Bég et al. 2022). Naopak autorky Pimlott-Wilsonová a Hollowayová (2021), které prováděly výzkum v Anglii, zjistily, že se poptávalo zejména doučování online (Pimlott-Wilson, Holloway, 2021).

## **Limity výzkumu**

Výzkum a sběr dat u soukromého doučování ztěžuje několik faktorů. Pro všechny aktéry soukromého doučování může být nežádoucí o poskytování či využívání doučování sdílet informace. Doučující často pracují tzv. „na černo“ a nechávají si doučování platit „na ruku“, jedná se tedy o neoficiální nezdaněné zisky; žáci nechtějí přiznávat, že mají výhodu oproti ostatním, nebo se obávají reakce okolí či školy; rodiče tím mohou projevovat nedostatečnou důvěru ve školu a učitele; vzdělávací systém tak může přiznávat určité selhávání (Bray, 2009).

Za jeden z limitů výzkumného šetření považuji poměrně nízký počet respondentů (n=10), který je nicméně odpovídající rozsahu diplomové práce, která by jinak byla příliš obsáhlá a nezvládla by získaná data detailně analyzovat. Dále se jedná o geografické rozložení respondentů, kteří většinou pocházeli z Prahy. Tento nedostatek je způsoben především horší dostupností respondentů z jiných měst. Většina respondentů měla také vyšší než středoškolské vzdělání, což opět vzorek poněkud omezilo a autorka si je vědoma, že větší diverzita respondentů by mohla přinést další zajímavé výsledky, nicméně opět byl sběr dat limitován tím, kteří respondenti měli zájem se do něj zapojit.

Dalším limitem byl sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které však kvůli epidemiologické situaci a většímu komfortu respondentů probíhaly především online, což znemožnilo při rozhovorech sledovat neverbální komunikaci či zajistit dostatečně uvolněné prostředí pro respondenty. Osobní kontakt s respondenty mohly částečně nahradit například videohovory, o ty však respondenti často neměli zájem. Autenticitu výsledků však zajistil zvukový záznam rozhovorů.

Tematická analýza klade mimo jiné důraz na roli výzkumníka, která v mém případě mohla být ovlivněna malými zkušenostmi v oblasti kvalitativního výzkumu, analýza dat nicméně přinesla poměrně zajímavé výsledky. Změna, kterou bych při opakované realizaci rozhovorů učinila, by byla reformulace otázek a vyhnutí se podbízění odpovědi či kladení uzavřených otázek. Vyhodnotila jsem také, že odpovědi respondentů byly bohatší v první fázi sběru dat, neboť měli zkušenosti a dojmy z distanční výuky v živé paměti.

Za přínos práce považuji rozšíření dosavadních poznatků o distanční výuce o vztah se soukromým doučováním a představení doposud málo známých dat v českém prostředí.

Diplomová práce tak může sloužit jako prvotní vhled do dat a autorka doufá, že také jako předloha pro budoucí výzkum. Zajímavým rozšířením by byl například pohled žáků na zajištění soukromého doučování v době distanční výuky.

## Závěr

Tato diplomová práce představila soukromé doučování v kontextu opatření zavedených v důsledku pandemie Covid-19 a rodičovské motivace k jeho zajištění. Cílem diplomové práce bylo zmapovat důvody rodičů k výběru soukromého doučování žáků a způsob, jakým je ovlivnila pandemie. Pozornost byla věnována rodičům, neboť jsou to právě oni, kteří hrají zásadní roli v poptávce po soukromém doučování a pandemická opatření jejich rozhodování ovlivňovala.

Teoretická část práce, a především její první kapitola, byla věnována soukromému doučování v České republice i v zahraničí a dosavadním poznatkům o něm. Jelikož se jedná o stále se rozšiřující fenomén (Malik, 2017), jehož růst se po pandemii ještě urychlil (The Economist, 2021), považovala jsem část věnovanou právě stínovému vzdělávání za zásadní. Byly představeny základní pojmy, aktéři a jejich role, typy doučování, faktory ovlivňující poptávku, jeho přínosy a rizika, vývoj a dosavadní výzkumy. Ve druhé kapitole byla pozornost věnována pandemii Covid-19 a jejím vlivům a dopadům na vzdělávání, jelikož se jednalo o jednu z největších výzev, které muselo nejen lidstvo samotné, ale právě také vzdělávání čelit. Ačkoli distanční výuka přinesla mnoho negativního, zejména co se týče wellbeingu a znalostí žáků, představila jsem také příležitosti, které otevřely nejen českému vzdělávání nové možnosti pro realizaci výuky. Třetí kapitola představila vliv pandemie a opatření s ní spojených na (soukromé) doučování. Během distanční výuky se totiž proměnila role rodičů, kteří byli v první vlně pandemie zcela zodpovědní za vzdělávání svých dětí, v dalších vlnách pak již jen parciálně, a nedostatky tohoto období a online výuky se v mnoha případech rozhodli řešit právě zajištěním soukromého doučování (Reimers, 2020). Vzhledem k omezenému množství českých zdrojů vycházela diplomová práce zejména z těch zahraničních.

Empirická část se nejprve soustředila na popis metodologie prováděného výzkumného šetření, cílů a výzkumných otázek, výzkumného vzorku, etiky a validity a reliability výzkumu a také na představení tematické analýzy, která byla zvolena k analýze získaných dat. Následně jsem se zaměřila na samotnou analýzu kvalitativních dat a empirických zjištění. Výzkum byl realizován s respondenty, kteří se během pandemie či po ní rozhodli zajistit soukromé doučování pro své děti. Při analýze dat od respondentů jsem se pokusila odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jak pandemie Covid-19 a s ní spojená opatření

ve formálním vzdělávání ovlivnily rodičovské rozhodování o soukromém doučování? Na základě tematické analýzy vznikla čtyři základní témata: nespokojenost s online výukou ve škole; strádání žáků; návrat do škol; a úskalí online vzdělávání. Z výsledků vyplývá, že pandemie zcela jistě ovlivnila rodičovské rozhodování o soukromém doučování, a to zejména kvůli zavedení distanční výuky, která pro rodiče a žáky představovala mnohé komplikace. Co se týče nespokojenosti s online výukou, rodičům se výuka zdála neefektivní, či méně efektivní než prezenční výuka, shledávali ji pro své děti obtížnou a postrádali v ní individuální přístup. To byl důvod, proč vyhledávali především osobní doučování, ačkoli určité výhody spatřovali i v doučování online. Distanční výuka pro ně představovala období, ve kterém jejich děti strádaly, a to se projevovalo například učební ztrátou, ztrátou sociálních vazeb či ztrátou disciplíny. I proto najímali soukromé doučující, aby tyto ztráty napravili a v některých případech jim i předcházeli. Pro žáky byl náročný i následný návrat do školních lavic, neboť docházelo k nezohledňování distanční výuky učiteli, zhoršení jejich prospěchu či celkovému šoku z návratu. Distanční výuka s sebou přinesla také mnohá úskalí, která žáky a jejich rodiny ovlivnila. Rodiče často byli nekompetentní svým dětem pomoci se vzděláváním anebo jim na to už při ostatních povinnostech nezbýval čas i kvůli převzetí zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí, což je mnohokrát vedlo k zajištění doučování. Dalším úskalím byl pro žáky také přechod do vyššího ročníku (především na druhý stupeň) během pandemie, který se později podepsal na jejich návratu do škol zejména učební ztrátou. Zmíněné jevy ovlivnily rodičovské rozhodování o soukromém doučování, kdy v něm rodiče hledali pomoc s učební ztrátou dětí, nápravu obtíží způsobených distanční výukou, ale také úlevu pro ně samotné.

Autorka věří, že diplomová práce alespoň částečně nastínila situaci rodičovských motivací k výběru soukromého doučování, které byly ovlivněny opatřeními spjatými s pandemií Covid-19, a doufá, že by práce mohla sloužit jako inspirace pro budoucí výzkum.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Bates, T., (1997) The Impact of Technological Change on Open and Distance Learning. *Distance Education*. s. 93-109.
- Batubara, B. M. (2021) The Problems of the World Education in the Middle of the Covid-19 Pandemic. Budapest *International Research and Critics Institute. Humanities and Social Sciences*, s. 450-457.
- Bég, M. N., Majeed, M., Bhat, M. A., Jamal, A. (2022) *Covid-19 and the surge in „face-to-face“ private tutoring among secondary school students: an empirical evidence*.
- Benamar, A. (2013) Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: Logiques d'action des parents-enseignants. *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*. s. 29-43.
- Benckwitz, L., Guill, K., Roloff, J., Ömerogullari, M., Köller, O. (2022) Investigating the realitonship between private tutoring, tutors' use of an individual frame of reference, reasons for private tutoring, and students' motivational-affective outcomes. *Elsevier*.
- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. s. 77-101.
- Bray, M. (1999) *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: International Institute for Educational Plannig.
- Bray, M. (2003) Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Paris: *International Institute for Educational Planning*.
- Bray, M. (2006) Private supplementary tutoring: Comparative pectives on patterns and implications. *Compare*, s. 515-530.
- Bray, M. (2007) *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. (Second edition) Paris: International Institute for Educational Plannig.
- Bray, M. (2009) *Confronting the shadow educations system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Bray, M. (2013) Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong students. *Journal of International Comparative Education*.

Bray, M. (2014) The Impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, s. 381-389.

Bray, M. (2021) Geographies of shadow education: patterns and forces in the spatial distributions of private supplementary tutoring. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

Bray, M., Kwo, O., (2014) *Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Comparative Education Research Centre.

Bray, M., Zhang, W. (2018) Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing experiences in East Asian Contexts. *International Journal for Research on Extended Education*. s. 98-106.

Brehm, W. C., Silova, I. (2014) Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research*, s. 94-116.

Brink, H. I. L. (1993) Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16. Dostupné z: [10.4102/curationis.v16i2.1396](https://doi.org/10.4102/curationis.v16i2.1396).

Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents. *Frontier in Education*, 5, 103.

Collins Dictionary. Definition of Private Tuition. Dostupné z: [www.collinsdictionary.com/dictionary/english/private-tuition](https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/private-tuition).

Creswell, J. W. (2012) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education Inc.

Člověk v tísní (2021) Spouštíme web Doucujte.cz! Nabídne podporu doučovatelům v rámci – Člověk v tísní. Pomáhejte s námi – Člověk v tísní [online]. Copyright © [cit. 27.10.2022]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/spoustime-web-doucujte-7974gp>

- Dang, H., Rogers, F., (2008) The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, s. 161-200.
- Daniel, J. (2020) Education and the COVID-19 Pandemic. *UNESCO IBE, 2020*. s. 91-96.
- Davies, S. (2004) School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada. *American Journal of Education*. s. 233-255.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., Mazza, J., (2020) The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets, EUR 30275 EN, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.
- Donnelly, R., Patrinos, H.A. (2022) Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 601–609. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>.
- ECDC (2021) Country profile for Czech Republic [online]. Copyright © European Centre for Disease Prevention and Control [cit. 27.10.2022]. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/country-profile-czech-republic-6>
- EDUin, (2017) *Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení*. Dostupné z: [https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN\\_TEXT\\_VOLBY\\_2017-1](https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN_TEXT_VOLBY_2017-1).
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: *Westview Press*.
- FE News (2022) Online Tutoring Surges in the UK | FE News. FE News | From Education to Employment [online]. Copyright © 2022 [cit. 20.11.2022]. Dostupné z: <https://www.fenews.co.uk/education/fw-online-tutoring-surges-in-the-uk/>.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., Kienhuis, M. (2010) Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, s. 1-17.
- Green, Ch., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2007) Parents' motivation for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, s. 532-544.

Guill, K., Omerogulları, M., & Köller, O. (2021). Intensity and content of private tutoring lessons during German secondary schooling: Effects on students' grades and test achievement. *European Journal of Psychology of Education*.

Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German national educational panel study. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 282–300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>.

Hallgarten, J. (2020) Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: *Education Development Trust*.

Hallsén, S., Karlsson, M. (2019) Teacher or friend? – consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment, *Journal of Education Policy*, 34:5, 631-646, DOI: 10.1080/02680939.2018.1458995.

Hanushek, E. A., Woessman, L. (2020) The economic impacts of learning losses. OECD Education working papers. *Education at a glance, 2020*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>

Heyneman, S.P. (2011) Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, s. 183-188.

Honsté, van C., Lontie, M. (2012). Les cours particuliers: une école après l'école? Dostupné z: <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2112-Etude-cours-particuliers.pdf>

Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1997) Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 3–42.

Höschlová, M. (2012) Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ. (Diplomová práce) Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/>.

Chramostová, B. (2014) Rozsah a příčiny doučování v české primární škole. (Diplomová práce) Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120151340/>.

Chci doučovat/fakulty doučují ZS 2022/23 – Středisko pedagogické praxe. Wordpress a webový hosting PedF [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/praxe/2022/08/30/informace-k-iniciative-chci-doucovat/>

Ireson, J. (2004) Private tutoring: How prevalent and effective is it? *London Review of Education*.

Ireson, J., Rushforth, K. (2011) Private tutoring at transition points in the English education system: its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, s. 1-19.

Ireson, J., Rushforth, K. (2014) Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. *Journal for Educational Research*. S. 12-33.

iRozhlas (2021). Už i jedničkáři jsou bez motivace. Za rok od zavření škol strávili doma nejvíce času vysokoškoláci | iROZHLAS – spolehlivé zprávy. iROZHLAS – spolehlivé a rychlé zprávy [online]. Copyright 1997. Dostupné z: [https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/rok-od-zavreni-skol-online-vyuka-skoly-zaci\\_2103110558\\_jab](https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/rok-od-zavreni-skol-online-vyuka-skoly-zaci_2103110558_jab)

Jansen, D., Elffers, L., Volman, M., (2022) And then there were three: (re-) distributing educational responsibilities in response to the growing use of shadow education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*.

Jokić, B., Ristic Dedić, Z. (2013) Conceptual framework of the decision concerning the use of private tutoring services. In *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. s. 23-32.

Kao, T., (2021) Outsourcing mothering for schooling: Why Taiwanese middle-class mothers hire tutors. *Elsevier. Women's studies International Forum*.

Kašćák, O., Kostelecká, Y., Komárková, T., Novotná, V. (2022) Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis, Czech Sociological Review*, 58 (5).

Kiger, M. E., Varpio, L. (2020) Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide, 131. *Medical Teacher*, DOI: 10.1080/0142159X.2020.1755030.

- Kobakhidze (2020) The Rapid Growth of Private Tutoring during the Pandemic: What of Public Education? *Centre for education and international development*. Dostupné z: <https://blogs.ucl.ac.uk/ceid/2020/06/26/kobakhidze/>
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985) Naturalistic Inquiry. *SAGE, Thousand Oaks*, s. 289-331. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8).
- Loriers, B. (2021) Nous, parents, on n'est pas des profs! Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique. Dostupné z: <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2021/1521-parent-soutien-scolaire.pdf>
- Major, L. E., Eyles, A., Machin, S. (2020) Generation Covid: Emerging Work and Education Inequalities. *Centre for economic performance*.
- Malik, M. A., (2017) Shadow Education: Evolution, Flaws and Further Development of the term. *Shadow Education*.
- Marinoni, G., van't Land, H. Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education around the world. IAU Global Survey Report, Dostupné z: <https://www.iau-aiu.net/IAU-Global-Survey-on-the-Impact-of-COVID-19-on-Higher-Education-around-the-world>.
- Marshall, J. H., Fukao, T. (2019). Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: Understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review*, s. 98–120.
- Mori, I., Baker, P. (2010) The origin of universal shadow education: what the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*. 11, s. 36-48.
- MŠMT (2021) Jak tento rok proběhnou přijímací a maturitní zkoušky? MŠMT ČR. [online]. Copyright ©2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jak-probehnou-prijimaci-a-maturitni-zkousky>
- MŠMT, NPI (2022) Národní plán doučování - edu.cz. edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2022 [cit. 27.10.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/narodni-plan-doucovani/>

Nguyen, T. C., Hafeez-Baig, A., Gururajan, R., Nguyen, N. C. (2021) The hidden reasons of the Vietnamese parents for paying private tuition fees for public school teachers. *Social Science and Humanities Open, Elsevier*.

Novotná, G., (2020) *Vnímání kvality vlastního poznání v matematice a jeho souvislost s individuálním doučováním*. (Disertační práce) Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/121355>.

O'Connor, C., Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>

OECD, TALIS (2018) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Dostupné z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/ict-for-teaching\\_3ddd8e5a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/ict-for-teaching_3ddd8e5a-en)

Pagliari, R. (2018) Tutor privato: ecco come può aiutare tuo figlio. Dostupné z: <https://www.ripetizioni.it/blog/tutor-privato-ecco-come-puo-aiutare-tuo-figlio/>

Physics & Math Tutoring, Chemistry Tutoring, Computer Science Tutoring, ICT Tutoring, Economics Tutoring and much more. IGCSE, GCSE, AS & A Levels and IB. Tutors in Dubai – IGCSE, GCSE, A Level & IB | Cordoba Institute [online]. Dostupné z: <https://www.cordobainstitute.com/academic-tutoring/>

Piao, H., Hwang, H. (2021). Shadow Education Policy in Korea During the COVID-19 Pandemic. *ECNU Review of Education*, s. 652–666. <https://doi.org/10.1177/20965311211013825>

Pimlott-Wilson, H., Holloway S. L. (2021) Supplementary education and the coronavirus pandemic: Economic vitality, business spatiality and societal value in the private tuition industry during the first wave of Covid-19 in England. *Geoforum*.

Poisson, M. (2007) Private tutoring: asset or threat for mainstream education? Challenges and responses. Paris: *UNESCO*.

Prokop, D. (2021) Vzdělávání. PAQ Research | [online]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/research-blog/categories/vzdelavani>

Průcha, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Ratner, C. (2002) Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3.
- Reimers, F.M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In: Reimers, F.M. (eds) *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer, Cham. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1).
- Ritz, D., O'Hare, G. and Burgess, M., (2020) The Hidden Impact of COVID-19 on Child Protection and Wellbeing. London: *Save the Children International*.
- Rokos, L., Vančura, M. (2020) Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* 30 (2).
- Sandy, W. (2017) Students' Perspectives on Buying Private Tuition Services. *International Journal of Research Studies in Education*, s. 105-119.
- Schleicher, A. (2020) The Impact of Covid-19 on Education: Insights from „*Education at a Glance 2020*“ OECD Publishing.
- Silova, I., Bray, M. (2006) The hidden Marketplace: Private tutoring in former socialist countries. In Silova, I., Budiene, V., Bray, M., *Education in a hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring*. New-York. Open Society Institute. s. 71-98.
- Silova, I., Bray, M., Zabulionis, A. (2006) Methodological considerations. In Silova, I., Budiene, V., Bray, M., *Education in a hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring*. New-York. Open Society Institute, s. 61-69.
- Silova, I., Magno, C. (2007) Teaching in transition: Examining school-based gender inequities in central/southeastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, s. 647-660.
- Šimková, D. (2021). Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! Vzdělávání doma v době koronavirové pandemie z perspektivy matek. *Studia paedagogica* 26 (3), s. 167-185.
- Šmejkalová, H. (2019) *Role školy v souvislosti s fenoménem (soukromého) doučování žáků* (Diplomová práce) Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/119354>
- Šťastný, V. (2014) Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická Orientace*, s. 353-374.

Šťastný, V. (2016) Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice (Disertační práce) Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/83694>

Šťastný, V. (2021) Shadow education in the context of early tracking: between-track differences in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

Šťastný, V. (2022) Poptávka rodičů po stínovém vzdělávání: kontexty, procesy, determinanty a konsekvence – ÚVRV. Wordpress a webový hosting PedF [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/poptavka-rodicu-po-stinovem-vzdelavani-kontexty-procesy-determinanty-a-konsekvence/>.

Šťastný, V., Chvál, M., Walterová, E. (2021) School Partnerships with Private Tutoring Providers: Weighing the Risks and Benefits by Czech School Principals. *Leadership and Policy in Schools*.

Šťastný, V., Walterová, E. (2019) The influence of school on private tutoring usage. *Studia paedagogica*, s. 51-78.

Švaříček, R., Šedřová, K. (2014) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tadesse, S., Muluye, W., (2020) The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, s. 159-170.

Tarkar, P. (2020) Impact of Covid-19 Pandemic On Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, s. 3812-3814.

Tazouti, Y. (2014) Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant: que faut-il retenir des études empiriques? Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-97.htm>

Terreros, B. (2021) Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v českém základním vzdělávání (Disertační práce). Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/148332>.

The Economist (2021) The pandemic will spur the worldwide growth of private tutoring | The Economist | World News, Economics, Politics, Business & Finance [online]. Copyright © The Economist Newspaper Limited [cit. 27.10.2022]. Dostupné z: <https://www.economist.com/international/the-pandemic-will-spur-the-worldwide-growth-of-private-tutoring/21805216>

The History of Private Tuition | Superprof. Private tutoring, teaching and mentoring across the USA – Superprof [online]. Dostupné z: <https://www.superprof.com/blog/tutoring-past-and-present/>

TIMSS 2019 International Reports – *TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College*. [online]. Copyright © 2021 TIMSS [cit. 26.10.2022]. Dostupné z: <https://timss2019.org/reports/>.

Toquero, C. M. (2020) Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. Covid-19 Research Lab.

Turkan, A. (2022) Examination of the effect of the Covid-19 Pandemic Period on Private tutoring tendencies of High School students: A Longitudinal study. *International Journal of Progressive Education*, s. 169–179.

TUTOR | English meaning – Cambridge Dictionary. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus [online]. Copyright © Cambridge University Press [cit. 26.10.2022]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tutor>

Ufapec (2021) Nous, parents, n'avons pas à financer des cours particuliers! UFAPEC – Accueil [online]. Dostupné z: [https://www.ufapec.be/nos-analyses/1921-cours-particuliers.html#\\_ftn1](https://www.ufapec.be/nos-analyses/1921-cours-particuliers.html#_ftn1)

UNESCO (2020) *The impact of covid-19 on education. Insights from Education at a glance*. Unesco, 2020.

Vrtišková, E. (2021) Komparace komerčního a neplaceného doučování dobrovolníky. (Bakalářská práce) Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125589>.

Yanda, F., Ismail, L, Anita, A., Ayuningtyas, L. P. (2022) Private Tutoring during Crisis: Lessons learned from a Private Tutoring Provider in Indonesia. *Journal of nonformal education*.

- Yoon, H. (2003) *Competition to enter a better school and private tutoring*. Soul. KDI School of Public Policy and Management.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., Kwo, O. (2013) The effectiveness of private tutoring: students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, s. 495-509.
- Zhang, E., Liu, Y. (2022) Effects of private tutoring intervention on students' academic achievement: A systematic review based on a three-level meta-analysis model and robust variance estimation method, *International Journal of Educational Research*.
- Zhang, W., Bray, M. (2020) Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education, research, development and policy*, s. 322-341.
- Zhao, Y., Watterston, J. (2021) The changes we need: Education post COVID-19. *J Educ Change*, s. 3–12. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>
- Zhao, Y., Wehmeyer, M., Basham, J., Hansen, D. (2019). Tackling the wicked problem of measuring what matters: framing the questions. *ECNU Review Education*, s. 262–278.
- Zhu, X., Liu, J. (2020) Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Springer. Postdigital Science and Education*.

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1. Způsoby poskytování soukromého doučování.....	26
Obrázek 2. Konceptuální rámec výzkumu.....	28
Obrázek 3. Pořadí důvodů doučování podle míry důležitosti.....	36
Obrázek 4. Socio-ekonomické vzdělávací nerovnosti.....	44
Obrázek 5. Rok covidových absencí ve škole.....	49
Obrázek 6. Mají rodiče zájem o doučování pro své děti?.....	59
Obrázek 7. Tematická mapa.....	92

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Rodičovské důvody pro zajištění soukromého doučování.....	18
Tabulka 2 Charakteristika respondentů.....	65
Tabulka 3 Vliv Covidu-19 na rozhodování o soukromém doučování.....	72
Tabulka 4 Negativní komentáře rodičů k distanční výuce.....	94

## **Seznam příloh**

Příloha 1. Struktura rozhovoru s rodiči.....	113
--	-----

## Příloha 1. Struktura rozhovoru s rodiči

### 1. Obecné / úvodní

- Kolik máte dětí?
- Které ročníky navštěvují a jakou školu (typ školy) navštěvují?
- *(pokud doučování probíhá)* Můžete mi říci více o doučování Vašeho dítěte? (např. v jakých předmětech, jak často se koná, kdy začalo nebo začne)?

### 2. Motivace k zahájení soukromého doučování

- Co bylo „spouštěčem“, že jste začal/a uvažovat o soukromém doučování pro své dítě? Byla to nějaká konkrétní událost nebo zkušenost? Jaká?
- Co předcházelo Vašemu rozhodnutí zajistit svému dítěti doučování?
- Jak dlouho jste se rozhodovali, než jste +začali hledat soukromé doučování? Bylo to spíše spontánní rychlé rozhodnutí, nebo to nějakou dobu „zrálo“?
- Co vše jste bral/a v úvahu, než jste dospěl/a k rozhodnutí zajistit soukromé doučování?
- Co následovalo po tom, kdy jste toto rozhodnutí učinila?
- Zvažoval/a jste i důsledky toho, kdybyste SD svému dítěti nezajistila?
- Zvažoval/a jste jiné možnosti pomoci ještě před rozhodnutím o SD, nebo až potom?
- Jakou roli jste v rozhodování hrála Vy? Jakou roli hrál otec dítěte? Jakou roli hrálo samo dítě? Jakou roli hrál učitel předmětu ve škole? Kdo ještě další se do rozhodování zapojil a jak?
- Jak ovlivnila Vaše vlastní zkušenost rozhodování o doučování? (např. ve smyslu, sám/a jsem chodil/a na doučování, přijde mi to jako standard)
- Proč jste se rozhodl/a hledat soukromé doučování?
- Jaké další možnosti (pokud existují) kromě soukromého doučování jste zvažovali pro potřeby/rozvoj Vašeho dítěte?
- *(pokud uvedli více důvodů):*  
Který z důvodů, které jste zmínil, považujete za nejdůležitější?
- *(pokud uvedli, že se jedná o doučování z toho důvodu, že jejich dítě má špatné známky):*  
Proč si myslíte, že má Vaše dítě špatné známky?
- Jak vnímáte společenský tlak (např. ze strany jiných rodičů) na doučování? Cítíte nějaký tak, nebo vůbec?
- Jak jste spokojeni nebo nespokojeni s kvalitou výuky Vašeho dítěte?
- Do jaké míry je Vaše motivace platit za doučování podněcována špatnou kvalitou výuky?
- Zkoušeli jste nejprve požádat o pomoc školu/učitele, než jste uvažovali o soukromém doučování? Proč? Proč ne?
- Nabízela vám někdy škola/učitelé soukromé doučování?
- Zažili jste někdy tlak ze strany školy/učitelů, abyste hledali doučování?
- Co by se ve škole mělo dělat jinak, abyste neměla potřebu zajišťovat soukromé doučování?

### 3. Výběr doučování

- Jak soukromé doučování vybíráte, co je pro Vás při výběru důležité?

- Kde získáváte informace o soukromém doučování? (požádejte o uvedení příkladů, např. reklamy, vliv vrstevníků, ústní podání atd.) a kterému zdroji informací věříte nejvíce?
- *Pokud už doučování probíhá:*  
Proč jste si vybrali právě tohoto poskytovatele soukromého doučování? (*za předpokladu, že již víte, který z nich byl vybrán rodičem*)  
Jako další možnosti jste zvažovali?
- Jaké další formy doučování už Vaše dítě absolvovalo? Jak jste byli spokojeni?
- Máte nějaké speciální předběžné požadavky na soukromého učitele pro Vaše dítě?
- Jaký by měl být z hlediska osobnosti nebo dovedností?
- Máte nějaké preference, co se týká genderu nebo věku? Jsou nějaké požadavky na minimální vzdělání?
- Máte nějaké profesní preference? (patřící ke konkrétní skupině, např. student VŠ, učitel, důchodce?)
- Proč jste si (ne)vybrali lektora, který se věnuje klasickému vzdělávání ve škole (např. učitel / proč jste (ne)zvolili přípravný kurz ve škole)? Jaké výhody u takového lektora vnímáte?
- Proč jste zvolili tuto konkrétní formu/režim [např. individuální lekce, skupinové lekce, kurzy, online kurzy] soukromého doučování?
- Jaké (jiné) typy (formy) doučování [individuální lekce, skupinové lekce, (přípravné) kurzy, online kurzy] jste zvažovali a proč?
- Jaké výhody u této konkrétní formy doučování očekáváte?
- Zvažovali jste nějakým způsobem vlastnosti svého dítěte při rozhodování o formě doučování? (*rodič například ví, že dítě je introvertní, a tak preferuje individuální formu soukromého doučování?*)
- Proč jste zvolili tuto intenzitu doučování (např. 1x týdně)?

#### 4. Rozhodování o doučování

- Na jak dlouho plánujete za doučování platit?  
*Dovolte mi nyní položit Vám několik hypotetických otázek, které se týkají vašich možných rozhodnutí o soukromém doučování Vašeho dítěte.*
- Co by Vás přimělo nahradit (změnit) doučujícího?
- Co by Vás přimělo přestat platit za doučování?
- *Pokud se rodič výslovně nevyjádří, zeptejte se:*  
nespokojenost se školou, složení zkoušek (pokud by zkoušku Vaše dítě nesložilo, pokračovali byste a zkusili byste to znovu?), nespokojenost s kvalitou doučování, navýšení ceny, přání dítěte
- Co by Vás přimělo platit za další doučování předmětů nebo zvýšení jeho intenzity (platit za více lekcí)?
- *Pokud se rodič výslovně nevyjádří, zeptejte se:*  
přání dítěte  
doporučení lektora  
doporučení učitele
- Co by Vás přimělo snížit intenzitu doučování (počet lekcí)?
- *Pokud se rodič výslovně nevyjádří, zeptejte se:*  
přání dítěte  
nespokojenost se stávající kvalitou

navýšení ceny

- Důvěřujete Vašemu doučujícímu? Jak dlouho tuto důvěru získával?
- Kdo z Vaší rodiny primárně rozhoduje o tom, že Vaše dítě/děti potřebují doučování (matka, otec, dítě)
- Do jaké míry je Vaše dítě ochotné absolvovat doučování?
- Diskutovali jste jeho/její zapojení do soukromého doučování??
- Do jaké míry je či není doučování ekonomickou zátěží pro Vás a Vaši rodinu?
- *Pokud má rodina více dětí:*
  - Absolvují i Vaše další děti soukromé doučování?
- Přemýšleli jste o tom, že byste sám / sama doučovala Vaše dítě? Nebo někdo jiný z rodiny? Proč ano a proč ne?
- Absolvovalo Vaše dítě soukromé doučování už ve školce nebo na prvním stupni? Proč ano a proč ne?
- Jak pandemie Covid-19 ovlivnila Vaše rozhodování o soukromém doučování?
- Plánujete více nebo méně lekcí? Proč?

## 5. Očekávání od doučování a zpětná reflexe

- Jak zpětně hodnotíte svá rozhodnutí ohledně soukromého doučování svých dětí?
- Jak jste spokojena či nespokojena s rozhodnutími, která jste v souvislosti s doučováním svých dětí udělal/a?
- Udělal/a byste dnes něco jinak? Proč ano? Proč ne?
- Jak hodnotíte (byste hodnotili) celkovou kvalitu doučování?
- Co očekáváte že se Vaše dítě naučí a dosáhne?
- Jak byste ověřili/zjistili (na základě jakých kritérií), že doučování je / bylo pro Vaše dítě přínosné?
- Dívali jste se někdy na materiály / výstupy z procesu doučování?
- Chtěli jste/ chtěli byste se někdy podívat na lekci osobně?
- Jaké výhody může soukromé doučování přinést Vašemu dítěti/dětem?
- Jaký negativní vliv může mít podle Vás soukromé doučování na Vaše dítě/děti?
- *Pokud se rodič výslovně nevyjádří, zeptejte se:*
  - dítě může být unavené nebo přetížené
  - dítě se může stát příliš závislé na pomoci učitele
  - dítě se stane příliš kritické ke školní výuce (a ve škole se bude nudit)
- Jak obecně vnímáte soukromé doučování – je to stigma, za které by se měl žák stydět, nebo spíše přednost?
- Jak si představujete ideální životní a pracovní budoucnost svého dítěte?