

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém
v České republice

The private supplementary tutoring phenomenon as a shadow education
system in the Czech Republic

Vít Šťastný

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice* vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. 7. 2016

podpis

Rád bych poděkoval své školitelce prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc. za její cenné rady, čas, trpělivost, odborné vedení a podporu, kterou mi poskytovala v průběhu studia a psaní této práce. Poděkování patří i mým kolegům PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D. a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D. za cennou zpětnou vazbu k dotazníku a konzultace ke statistickému zpracování dat. Dále také všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, a ředitelům za umožnění sběru dat v jejich škole. V neposlední řadě si velké poděkování zaslouží má žena Lucie za podporu v průběhu celého doktorského studia.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá fenoménem stínového vzdělávání, který v českém prostředí dosud nebyl empiricky zmapován. Pojem stínové vzdělávání v mezinárodní literatuře zahrnuje různé formy a typy placeného soukromého doučování. Práce poskytuje diagnosticko-analytický pohled na využívání placených soukromých hodin doučování a přípravných kurzů na přijímací zkoušky na vysoké školy studenty maturitních oborů středních škol v Praze a Moravskoslezském kraji. Cílem práce je 1) deskripce vybraných typů soukromého doučování a jejich využívání studenty maturitních oborů (rozsah, předměty, intenzita, organizační formy, poskytovatelé atd.), 2) analýza vlivu vybraných kontextuálních faktorů na využívání těchto typů soukromého doučování. Výzkumný plán odpovídal vícefázovému smíšenému výzkumnému designu s důrazem na kvantitativní data. Využity byly tři výzkumné metody: 1) kvantitativní obsahová analýza internetového portálu inzerujícího soukromé hodiny doučování, 2) dotazníkové šetření u studentů posledních ročníků náhodně vybraných gymnázií a středních odborných škol v Praze a Moravskoslezském kraji (n=1265), 3) kvalitativní rozhovory s individuálními poskytovateli soukromých hodin doučování (n=22). Výsledky výzkumu dokládají existenci vazby a vzájemného ovlivňování stínového a formálního vzdělávacího systému (zjištěna byla mimo jiné významná role učitelů běžných škol jako poskytovatelů soukromého doučování, nebo i to, že důvody pro využívání soukromého doučování souvisejí s institucionálními a strukturálními charakteristikami středního školství a kvalitou školní výuky) a socioekonomickou determinací využívání soukromého doučování svědčící o nerovnostech v přístupu k této formě mimoškolního vzdělávání. V práci jsou diskutovány implikace fenoménu a možnosti tvůrců vzdělávací politiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Stínové vzdělávání, soukromé doučování, soukromé hodiny, přípravné kurzy, nerovnosti ve vzdělání

ABSTRACT

The dissertation thesis deals with the shadow education phenomenon, which has yet not been explored in the Czech context. In the international literature, the term shadow education entails various forms and types of paid private supplementary tutoring. The dissertation provides a diagnostic-analytical inquiry on taking paid private tutoring lessons and preparatory courses for university entrance examinations by students of upper-secondary schools in programmes concluded with matura examination in Prague and Moravian-Silesian Region. Its objectives are: 1) to describe the chosen types of private supplementary tutoring at upper secondary level of education concluded with matura examination (scale, subjects, intensity, organisational forms, providers etc.), 2) to analyse the contextual factors underlying the demand for these types of private supplementary tutoring. The research employed multi-phase mixed-method research design with priority given to quantitative data. Three research methods were used: 1) quantitative content analysis of the internet mediated notice board for private tutoring lessons, 2) the quantitative questionnaire survey research of randomly chosen students studying in academic and technical track upper-secondary schools in Prague and Moravian-Silesian Region (n=1265), 3) qualitative interviews with individual providers of private tutoring lessons (n=22). The research results indicate the existence of relationship and mutual influence between formal and shadow education system (e.g., a significant role of mainstream schoolteachers as providers of private tutoring lessons, institutional as well as structural characteristics of upper-secondary schooling as well as the quality of instruction were found to be related to the reasons for procuring private tutoring services) and a socioeconomic determination of taking the private tutoring which leads to unequal access to this kind of out-of-school education. Implications and possible measures of education policy stakeholders are discussed in the thesis.

KEYWORDS

Shadow education, private supplementary tutoring, private lessons, preparatory courses, equity in education

Struktura disertační práce

1	Úvod.....	8
1.1	Dosavadní stav zkoumané problematiky u nás	9
1.2	Cíle práce a výzkumné problémy.....	11
1.3	Popis struktury práce.....	12
2	Teoretická východiska řešené problematiky	14
2.1	Terminologie a vymezení pojmů.....	14
2.2	Soukromé doučování v teoretické reflexi.....	26
2.3	Metody ve výzkumu soukromého doučování	37
2.4	„Diagnóza“ soukromého doučování v mezinárodní komparaci.....	44
2.5	Dopady a efekty soukromého doučování	54
2.6	Faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování.....	61
2.7	Politické reakce na fenomén soukromého doučování	77
2.8	Shrnutí.....	81
3	Metody výzkumu.....	82
3.1	Design výzkumu.....	82
3.2	Kvantitativní data	86
3.3	Kvalitativní data	106
3.4	Shrnutí.....	111
4	Empirická zjištění.....	112
4.1	Internetová nabídka soukromých hodin doučování	112
4.2	Soukromé hodiny doučování.....	130
4.3	Přípravné kurzy na přijímací zkoušky na vysoké školy.....	151
4.4	Faktory ovlivňující využívání soukromého doučování.....	161
5	Diskuze.....	182
5.1	Vztah stínového a formálního vzdělávacího systému	182

5.2	Vliv stínového vzdělávání na nerovnosti ve vzdělávání	188
5.3	Implikace pro vzdělávací politiku	191
5.4	Reflexe výzkumníka a limity výzkumu	195
6	Závěr.....	201
7	Seznam použitých zdrojů	203
8	Seznam příloh.....	218
9	Seznam grafů, diagramů a kartogramů	219
10	Seznam tabulek	220
	Přílohy	222
	Summary in English	256

1 Úvod

„Budu vás vyučovati češtině. Nebo kdyby zde byl zájem, mohu dávat i soukromé hodiny latiny. Nebo kdyby někdo z vás nestačil mému tempu v hodinách českého jazyka, nabízím rovněž soukromé doučování.“

Těmito slovy uvítal pověstný profesor Hrbolek své „žáky“ – frekventanty večerní průmyslové školy v notoricky známém českém filmu Marečku, podejte mi pero. Reference k soukromému doučování v populární kultuře již v 70. letech 20. století, kdy tento film vznikl, dokládá, že se v českém prostředí zdaleka nejedná o fenomén nový.¹ Každodenní zkušenost však naznačuje, že v porovnání s dobou před 50 lety je soukromé doučování nejen rozšířenější, ale také že v důsledku ekonomické transformace, společenských trendů či změn ve vzdělávací politice došlo ke značné diverzifikaci jeho podob či forem a k posunu jeho charakteru a funkcí. Pro mnohé žáky či studenty se soukromé doučování stalo integrální součástí každodenní mimoškolní zkušenosti a na trhu se dnes pohybuje velké množství nejrůznějších subjektů nabízejících placené dodatečné vzdělávání žáků či studentů mimo školu ve školních naukových předmětech, ať již v podobě soukromých hodin poskytovaných na více či méně formální bázi, různých kurzů připravujících k nejrůznějším zkouškám (k maturitě, přijímacím zkouškám na gymnázia, na střední či vysoké školy) a podobně.

Na první pohled se nejedná o nijak kontroverzní téma, které by vzbuzovalo vášnivé společenské diskuze jako jiná témata týkající se vzdělávání (například v poslední době v médiích i ve veřejném diskurzu často probíraná inkluze, případy šikany učitelů či polemiky v souvislosti s nošením hidžábů ve školách). Pro konkrétního studenta využívajícího soukromé doučování je jistě přínosné, že si díky němu může osvojit učivo, s jehož zvládnutím měl ve škole problémy nebo které po něm bude vyžadováno u zkoušek. Nicméně bližší studium tohoto fenoménu z makropohledu a závěry dosavadních studií poukazují na množství různých negativních implikací, které s sebou může v různých kulturních kontextech přinášet. Jedním z nejočividnějších příkladů jsou dopady na společenské nerovnosti, neboť soukromé doučování si kvůli jeho placenému charakteru nemohou dovolit ve stejné míře všichni žáci bez ohledu na své rodinné zázemí. Dalším příkladem jsou etické problémy pojící se s praxí učitelů poskytovat soukromé hodiny studentům, které vyučují i v běžné škole, jak v různých

¹ Ve skutečnosti je ale tato tradice již delší, byla rozšířena zejména na gymnáziích již za 1. republiky. Před rokem 1989 pak bylo poměrně běžné bezplatné doučování pro žáky z dělnických rodin (za tento přínosný podnět autor disertace děkuje své školitelce).

zahraničních kontextech odhalily mnohé studie. Nejen tyto, ale i další otázky spojené s tímto u nás dosud neprobádaným fenoménem budou v této disertační práci dále rozvedeny a diskutovány.

Před více než deseti lety byl sám autor této práce uchazečem o studium na vysoké škole a navštěvováním přípravného kurzu se snažil zvýšit své šance na přijetí. Dostat se na vysněný obor se mu tehdy sice ani díky absolvování kurzu nepovedlo, nicméně své volby oboru pedagogika rozhodně nelituje. Po letech se tak v podobě této práce autor k fenoménu soukromého doučování vrací, tentokrát však nikoli jako jeho uživatel, nýbrž aby se mu věnoval z pozice výzkumníka.

1.1 Dosavadní stav zkoumané problematiky u nás

Profesor Mark Bray, který se tématem soukromého doučování z komparativního hlediska zabývá dlouhodobě, poznamenal, že psaní jeho první přehledové publikace (Bray, 1999) v devadesátých letech 20. století mu (vzhledem k nízkému počtu v té době dostupných empirických nálezů) „...připomínalo spíše skládání puzzle s mnoha chybějícími dílky. O dekádu později máme k dispozici více dílků skládačky.“ (Bray, 2010b, s. 3) Zvýšený zájem o téma soukromého doučování dokládá i rostoucí počet empirických studií vydávaných v současnosti nejen v asijských zemích, kde má výzkum soukromého doučování nejdelší tradici, ale i v Evropě, kde je toto výzkumné téma akcentováno stále více (Šťastný, 2016a). S tímto faktem kontrastuje relativní nezáměr o toto důležité téma u nás. Přestože neformální pozorování naznačují, že je soukromé doučování v České republice značně rozšířené a jeho rozsah vzrůstá (Štech & Greger, cit. podle Bray, 2011, s. 21), jedná se o u nás dosud vědecky stále nedostatečně probádaný fenomén, na což upozorňují i přední čeští odborníci v oblasti pedagogiky (Průcha, 2015, s. 132; Walterová, 2010).

Jisté empirické doklady o jeho rozsahu však přeci existují. V širším kontextu se Straková a Greger (2013) zabývali faktory přechodu žáků na víceletá gymnázia, z nichž mnohá organizují náročné „high-stake“ přijímací zkoušky. Na základě kvantitativního šetření zjistili, že doučování bylo jednou z častých strategií přípravy žáků nižšího stupně gymnázia na přijímací zkoušky. Přestože nebylo explicitně deklarováno jako soukromé (placené), 54 % z nich využilo doučování/přípravu na přijímací zkoušky s jiným dospělým než s rodinným příslušníkem, přes 34 % žáků navštívilo přípravný kurz matematiky a stejný podíl i přípravný kurz českého jazyka organizovaný samotným víceletým gymnáziem, 24 % jiný přípravný kurz, téměř 17 % přípravný kurz matematiky a přes 15 % kurz českého jazyka organizovaný jejich

základní školou. Analýza také ukázala rozdíly v míře participace s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů využívaly tyto formy přípravy častěji (Straková & Greger, 2013, s. 80-81).

Výhradně na soukromé doučování se zaměřila ve své diplomové práci Höschlová (2012). Provedla kvantitativní sondu mezi rodiči žáků prvního stupně (n=100) a zjistila, že ve zkoumaném vzorku svým potomkům nějakou formu soukromého doučování zajistilo 28 % z nich (za typ doučování považovala i soukromou přípravu na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, tamtéž, s. 9). Ačkoli výsledky nebylo možné generalizovat na celou rodičovskou populaci, studie potvrdila, že příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia byla častým důvodem soukromého doučování zejména u rodičů s vyšším socioekonomickým statutem. Na její práci navázala Chramostová (2014), která s využitím podobného výzkumného designu její závěry potvrdila.

Určité informace o soukromém doučování poskytují i mezinárodní srovnávací studie PISA a TIMSS. Ty využívají kontextuální žakovské dotazníky, ve kterých jsou zjišťovány informace o účasti žáků na různých formách dodatečného vzdělávání.² Southgate (2009) analyzovala reprezentativní vzorek patnáctiletých žáků ze 41 zemí ze studie PISA 2003. V dílčím vzorku českých studentů využilo 27 % žáků nějakou formu dodatečného vzdělávání (tamtéž, s. 99), přičemž socioekonomický status rodičů těchto žáků byl významnou determinantou účasti na těchto aktivitách (tamtéž, s. 90). Dále zjistila, že dívky se do dodatečného vzdělávání v porovnání s chlapci zapojují s téměř dvakrát větší pravděpodobností (tamtéž, s. 131) a také je využívají po delší dobu (tamtéž, s. 158). Druhá studie realizovaná Bakerem, Akibou, LeTendrem a Wisemanem (2001) analyzovala data ze studie TIMSS 1995 provedené u žáků sedmých a osmých tříd. Podle jejich závěrů mělo více než 50 % respondentů z České republiky osobní zkušenost s touto formou vzdělávání.

Lze tedy konstatovat, že dosavadní výzkumná pozornost tomuto fenoménu byla u nás věnována spíše v rámci závěrečných prací, nebo byl pouze okrajovou záležitostí v širěji koncipovaném výzkumu, nadto pouze na nižších stupních vzdělávací soustavy. To může být spojeno s kritikou časného rozdělování žáků (část žáků odchází ze základních škol na víceletá

² Jejich závěry je však nutné interpretovat velmi opatrně. Bray a Kobakhidze (2014) totiž ukázali, že někteří výzkumníci (Baker et al., 2001; Southgate, 2009 a další) tyto informace nesprávně interpretovali jako účast na soukromém doučování, aniž by brali v potaz skutečnost, že formulace otázek v žakovských dotaznících nebyla s to rozlišit mezi doučováním placeným ze soukromých zdrojů či hrazeným z veřejných prostředků (Bray, Kobakhidze, 2014, s. 19-20). Při užívání závěrů z těchto studií je proto potřeba mít na paměti tato zkrácení a výsledky interpretovat s velkou opatrností.

gymnázia) a z něho vyplývajících nerovností ve vzdělávání (např. Kasíková & Straková, 2011). Podle nejlepšího vědomí autora této práce se však u nás dosud žádná práce empiricky nezabývala rozšířením, charakteristikami, faktory a determinantami³ ovlivňujícími využití, či nevyužití soukromého doučování na vyšším sekundárním stupni vzdělávání, v našich podmínkách silně diferenciovaného.

1.2 Cíle práce a výzkumné problémy

Základní ideová koncepce této práce vychází z mezinárodního komparativního výzkumu *Education in a hidden marketplace* (Silova, Būdiene, & Bray, 2006), jehož cílem bylo identifikovat charakteristické rysy soukromého doučování využívaného na konci studia střední školy, zjistit, jaké faktory ovlivňují poptávku po soukromém doučování, jaký dopad má tento fenomén na formální vzdělávací systém a nerovnosti ve vzdělávání, a navrhnout i některá opatření vzdělávací politiky v této souvislosti (tamtéž, s. 62). Jednalo se o první výzkum svého druhu zaměřující se na fenomén soukromého doučování v postsocialistických zemích (Ázerbájdžán, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Gruzie, Litva, Mongolsko, Polsko, Slovensko, Ukrajina), Česká republika však mezi zkoumané země zahrnuta nebyla.

S ohledem na výše naznačený stav dosavadního zkoumání problematiky u nás (viz kapitola 1.1) je proto identifikace výzkumných problémů nasnadě. Za prvé, chybí empirické a výzkumem doložené deskriptivní informace o rozšíření a podobě stínového vzdělávacího systému a jeho roli na středních školách. Jaký podíl studentů středních škol využívá konkrétní formy soukromého doučování? V jakých předmětech a jak často? Kdo jim soukromé hodiny doučování poskytuje? V jaké podobě a formě soukromé doučování probíhá? Jaká je nabídka soukromých hodin doučování a přípravných kurzů? Za druhé, v České republice chybí informace o tom, zda a do jaké míry souvisí (ne)využívání některých forem soukromého doučování s různými sociodemografickými, osobními či školními charakteristikami studentů. Využívají studenti s vyšším socioekonomickým statutem (SES) soukromé doučování častěji než studenti s nižším SES? Jsou to častěji chlapci než dívky? Souvisí využití soukromého doučování s aspiracemi ke studiu na vysoké škole?

³ Jak píše Němec (2009, s. 102), sémantický vztah pojmů determinanta a faktor je velice blízký a často bývá zcela potírán. Podobně jako on v této práci vnímáme faktor jako určitý činitel (v nejužším slova smyslu proměnná) uplatňující se v nějakém procesu, zatímco determinanta je chápána jako souhrn více faktorů – činitelů, které v určitém procesu navzájem interagují.

První výzkumný problém by se dal označit jako deskriptivní, tedy takový, který zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Druhý výzkumný problém lze charakterizovat jako relační, zjišťuje souvislosti, dává do vztahu jevy nebo činitele, při relačním výzkumu se zkoumá vztah mezi zkoumanými jevy a to, jak těsný tento vztah je (Gavora, 2000, s. 27). Výzkumné problémy stanovené v této práci jsou v zahraniční literatuře „klasické“, tedy poměrně často řešené, avšak u nás dosud opomíjené (viz kapitola 2.3). První výzkumný problém se týká toho, o čem Bray (2009, s. 16) hovoří jako o „diagnóze“, tedy zjišťování podoby a charakteristických rysů zkoumaného fenoménu (v mezinárodní perspektivě představuje diagnózu tohoto fenoménu kapitola 2.4 této práce). I druhý výzkumný problém bývá v zahraniční literatuře často řešen a při identifikaci faktorů ovlivňujících pravděpodobnost (ne)využití soukromého doučování se lze opřít o množství zahraničních empirických nálezů (viz kapitola 2.6).

Na základě výše identifikovaných výzkumných problémů si autor stanovil i dva základní cíle této disertační práce:

1. popsat základní charakteristiky (rozsah, předměty, důvody využívání či nevyužívání, intenzitu, organizační formy, poskytovatele) soukromých hodin doučování a přípravných kurzů na různé druhy zkoušek (maturitní, přijímací) a důvody, proč je studenti využívají;
2. analyzovat, jak ovlivňují vybrané faktory (ne)využívání zkoumaných typů soukromého doučování u studentů v maturitních oborech.

Ambicí předkládané práce je tedy snaha zaplnit určitá „bílá místa“ dosavadního stavu poznání zkoumaného fenoménu v našem kontextu, „diagnostikovat“ aktuální stav tohoto nepříliš probádaného fenoménu a na základě toho identifikovat i nové výzkumné problémy, které se na základě této analýzy budou jevit jako relevantní.

1.3 Popis struktury práce

Práce je koncipována (s několika drobnými odchylkami) podle standardní struktury odborných empirických prací a je členěna na čtyři základní části podle tzv. modelu IMRaD (Introduction, Methods, Results and Discussion).

První popisně-analytická část (*Teoretická východiska řešené problematiky*) uvádí čtenáře do problematiky soukromého doučování a jeho výzkumu ve světě. Po vyjasnění terminologických otázek a definování pojmů užívaných v této práci jsou stručně popsány

teoretické a metodologické přístupy užívané při výzkumu a interpretaci fenoménu soukromého doučování. Kapitola „*Diagnóza*“ *soukromého doučování v mezinárodní komparaci* představuje základní poznatky o soukromém doučování získané zejména ve výzkumech v sousedních zemích či v širším kulturním okruhu Evropy. Následující kapitola se zabývá dopady a implikacemi zkoumaného fenoménu, značná pozornost je věnována faktorům, které významně ovlivňují rozhodnutí (ne)využít soukromé doučování. Stručně pak jsou naznačeny i možnosti tvůrců vzdělávací politiky ve vztahu k regulaci soukromého doučování.

Druhá část práce (*Metody výzkumu*) popisuje a zdůvodňuje výzkumný design a strategie sběru kvantitativních a kvalitativních dat. Uvádí také důvody využití konkrétních metod výzkumu, informuje o výzkumném vzorku a jeho výběru, výzkumném nástroji a jeho vývoji i způsobu sběru dat. V rámci kapitoly jsou formulovány hypotézy, které autor stanovil na základě poznatků o faktorech ovlivňujících využívání soukromého doučování prezentovaných v první části práce (kapitola 2.6) a které jsou posléze ověřovány ve třetí části práce.

V kapitole *Empirická zjištění* jsou vyhodnoceny a představeny výsledky výzkumu. Nejprve je provedena „diagnóza“ soukromých hodin doučování a přípravných kurzů. Deskriptivní analýza získaných dat se týká rozšíření sledovaného fenoménu, přehledu předmětů a obsahového zaměření, organizačních forem a intenzity soukromého doučování, včetně výčtu poskytovatelů tohoto způsobu neformálního vzdělávání mimo školu. V analytické části jsou testovány stanovené hypotézy a na získaných datech je provedena logistická regrese, pomocí které je analyzován vliv měřených faktorů na pravděpodobnost (ne)využití některého ze zkoumaných typů soukromého doučování.

V poslední kapitole *Diskuze* jsou zjištění interpretována a dána do širších souvislostí. Je diskutována role soukromého doučování a implikace pro vzdělávací politiku i pro koncept spravedlivosti v českém vzdělávacím systému. Zároveň jsou nastíněna nová témata a výzkumné problémy pro další potenciální výzkum v této oblasti, které byly na základě zjištění tohoto výzkumu identifikovány.

2 Teoretická východiska řešení problematiky

2.1 Terminologie a vymezení pojmů

Cílem úvodní kapitoly je vyjasnění terminologických otázek spojených s výzkumem sledovaného fenoménu. Jedním z neduhů, na který upozorňují přední odborníci na výzkum v oblasti soukromého doučování, jsou rozdílné konceptualizace ústředních pojmů (viz Bray, 2010b; Bray & Kobakhidze, 2014a; Kobakhidze, 2015) užívaných jednotlivými autory v mezinárodní literatuře, což je do jisté míry dáno i odlišnými kontexty, ve kterých jejich výzkum probíhá. Chápání sledovaného fenoménu je mnohdy zatížené konotacemi determinovanými historickým a sociokulturním vývojem, odlišnými tradicemi či rysy vzdělávacích systémů, ale i lingvistickými nuancemi (viz např. Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 6). Různá chápání tohoto pojmu následně snižují vzájemnou komparabilitu výsledků jednotlivých výzkumů (Bray, 2010b, s. 3). V českém prostředí dosud chybí širší základna literatury etablovaných odborníků, která by zakotvovala ustálenou terminologii a české ekvivalenty jednotlivých pojmů v dané oblasti. Při studiu fenoménu jsme tak víceméně odkázáni na zahraniční odborné prameny, což však přináší další problémy při hledání českých ekvivalentů a z nich vyplývající další jazykové a terminologické otázky. Přesně definovat a vymežit předmět výzkumu je podle Braye (2010b, s. 3) jednou z prvních výzev, se kterou se výzkumník v této oblasti musí vyrovnat.

2.1.1 Soukromé doučování (*private supplementary tutoring*)

Vymezení pojmu v zahraniční literatuře

V odborné anglicky psané literatuře⁴ se lze nejčastěji setkat s pojmem *private (supplementary) tutoring*, který je u nás překládán zpravidla jako *soukromé doučování* (Walterová, 2010; Šťastný, 2014a, 2015).⁵ Není to však jediný pojem, který je v té souvislosti

⁴ Tímto tématem se zabývají samozřejmě i výzkumníci píšící francouzsky (např. Glasman & Besson, 2004; Glasman, 1993; Glasman & Collonges, 1994; Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges, & Guyot, 1991; Oller, 2009 a další), u nichž se lze setkat s pojmy *cours privés*, *cours particuliers* či *soutien scolaire* nebo z angličtiny přejatým *coaching*. Německy píšící výzkumníci užívají pojmy *Nachhilfe* či *Nachhilfeunterricht* (Klemm & Klemm, 2010; Dohmen et al., 2008; Koinzer, 2013), v polské literatuře se užívá pojem *korepetycje* nebo také *lekcje prywatne* či *lekcje płatne* (Putkiewicz, 2005; Długosz, 2012; Nowak, 2015).

⁵ V anglicko-českém pedagogickém slovníku (Průcha, 2005) se překlad pojmu *soukromé doučování* nenachází, pojem doučování ve smyslu „doučování žáků mimo vyučování“ je překládán jako *after-school tutoring* (tamtéž, s. 27).

užíván, a i v rámci anglicky hovořících zemí lze nalézt značné odlišnosti: v USA se užívá spíše pojem *supplemental education* (např. Buchmann, Condron, & Roscigno, 2010a, 2010b), v Irsku pojem *private tuition* (např. Smyth, 2009), kanadští autoři Aurini a Davies (2004) hovoří o tzv. *supplementary education*, pojem *private tutoring* je pak rozšířený např. v Austrálii (Watson, 2008) nebo ve Velké Británii (Ireson & Rushforth, 2011), lze se setkat i s pojmem *extra lessons* (Lochan & Barrow, 2008). Kromě rozrůzněnosti pojmů, které jsou v zahraniční literatuře pro označení tohoto fenoménu užívány, je problémem také rozdílná konceptualizace a vymezení stejného pojmu, které se může zcela fundamentálně lišit, v pojetí různých autorů může tentýž pojem znamenat různé koncepty a zahrnovat či vylučovat rozmanité aktivity.

Na problémy s konceptualizací asi nejběžněji užívaného pojmu *private supplementary tutoring* se zaměřili Bray a Kobakhidzeová (2014a), kteří analyzovali jeho jednotlivé komponenty v odlišných pojetích různých autorů. Za prvé, slovo *private* (do češtiny přeložitelné jako „soukromé“) lze podle těchto autorů chápat přinejmenším ve třech významech: 1) soukromé ve smyslu placené, za finanční úplatu; 2) soukromé ve smyslu odehrávající se v soukromí, na neveřejně přístupném místě (tedy např. v bytě doučovaného žáka); 3) soukromé ve smyslu individuální výuky jednoho na jednoho. Za druhé, pojem *supplementary* (do češtiny přeložitelný jako „dodatečný“ či „doplňkový“) odkazuje k obsahové stránce doučování a rovněž není jednoznačný. Některé formy soukromého doučování mohou přímo souviset s obsahem školního kurikula nebo jít i nad jeho rámec, mohou se týkat nejen školních naukových předmětů, ale například i školou podporovaných extrakurikulárních aktivit (např. hodiny sportu nebo hudby), nebo mohou být zcela mimo rámec školního kurikula (např. náboženské vzdělávání). Za třetí, pojem *tutoring* (do češtiny lze přeložit jako „doučování“) může znamenat individualizovanou výuku „jednoho na jednoho“ nebo v malých skupinkách, ale v některých kontextech i soukromou výuku ve velkých třídách plných studentů nebo i videokamerou přenášené doučování pro stovky žáků v jednom okamžiku (Bray & Kobakhidze, 2014a, s. 592–593).

Přestože tedy výklad pojmu není vždy jednotný, jak bylo naznačeno výše, zřejmě nejčastěji bývá pojem *private supplementary tutoring* v odborné literatuře konceptualizován na základě tří atributů (Bray, 1999, s. 20; Bray, 2003, s. 19–20; Bray, 2009, s. 15):

- 1) je placené, jeho cílem, respektive jedním z cílů je finanční zisk jeho poskytovatele. Neplacené formy doučování (např. poskytované dobrovolníky, rodiči nebo příbuznými, kamarády apod. zdarma) nejsou v souvislosti s výzkumem soukromého doučování v centru pozornosti;

- 2) probíhá nad rámec běžné výuky ve škole, tedy mimo školní rozvrh, například odpoledne či večer nebo během víkendů, zpravidla také mimo školní budovy;
- 3) obsahově se vztahuje k naukovým školním předmětům, tedy například matematice, cizím jazykům, chemii, biologii apod., vymezuje se takto proti jiným formám dodatečného vzdělávání například v tělesné či hudební výchově, nezahrnuje např. hodiny náboženství, tance apod.

Na jednotlivé atributy se nyní zaměříme blíže. V případě adjektiva *private* (soukromé) ve smyslu „*placené, poskytované za peněžní úplatu*“ jsou v konceptualizaci daného pojmu velmi explicitní britské autorky Ireson a Rushforth (2011, s. 2), které poznamenávají, že „...*soukromé doučování se odlišuje od doučování poskytovaného zdarma ve škole. Klíčový rozdíl mezi těmito formami doučování je ten, že soukromé doučování je poskytováno za účelem finančního zisku.*“⁶ V tomto ohledu ještě rigoróznější vymezení poskytují Soldo a Powell (2011, s. 3), jejichž definice je v otázce placení za soukromé doučování zcela explicitní: „*Soukromé doučování je definováno jako dodatečná výuka ve školních předmětech, která je poskytována mimo školní výuku za poplatek a vztahuje se ke školnímu kurikulu. Soukromé doučování se vymezuje vůči jiným extrakurikulárním aktivitám nebo jiným bezplatným formám doučování bez ohledu na poskytovatele.*“⁷ Lze se setkat i s širším pojetím pojmu *private supplementary tutoring*, které zahrnuje i neplacené formy pomoci žákům, jako je doučování dobrovolníkem nebo vlastním učitelem financované z veřejných zdrojů zahrnující např. veřejné poskytovatele či soukromé poskytovatele dotované státem, kteří doučování nabízejí zdarma v rámci podpůrných programů pro inkluzivní vzdělávání (např. Marimuthu et al., 1991).

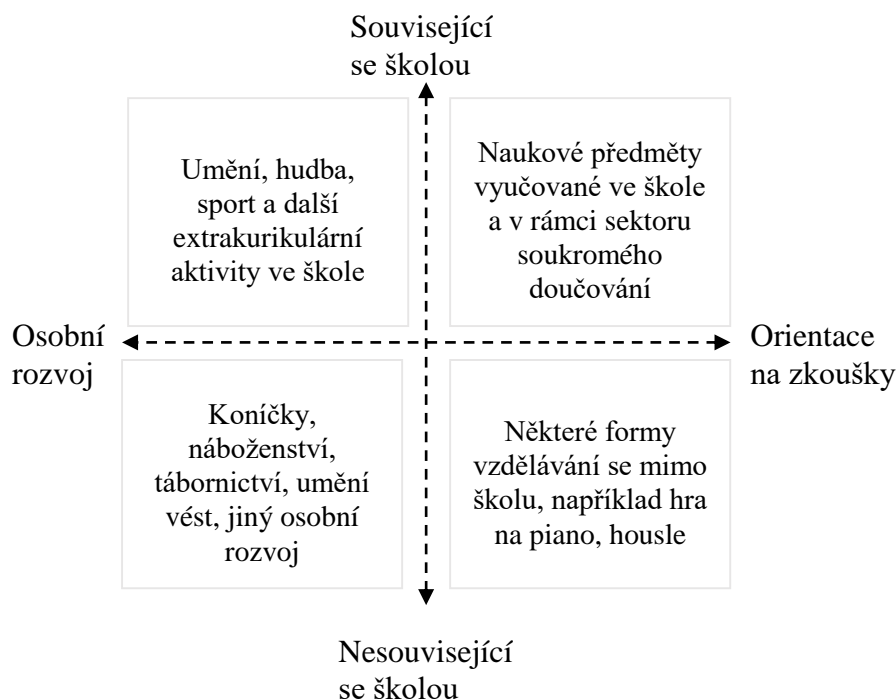
V souvislosti se dvěma dalšími atributy, tedy obsahem (zaměřením na naukové školní předměty) a školní výukou, je vhodné upozornit na konceptuální rámec Braye a Kwo (2014, s. 5-6). Tito autoři systematizovali různé typy učení (*types of learning*) z hlediska dvou dimenzí, a sice míry souvislosti s formálním vzdělávacím systémem (*within schooling – outside schooling*) a míry orientace obsahu na osobní růst na jedné straně a orientace obsahu na zkoušky a testy na straně druhé (*personal growth – examination oriented*), viz diagram 1.

⁶ Autorský překlad originálního znění: „*Private supplementary tutoring may be distinguished from tutoring that is freely provided in school. A key distinction between these forms of tutoring is that private tutoring is provided for financial gain.*“ (Ireson & Rushforth, 2011, s. 2)

⁷ Autorský překlad originálního znění: „...*additional teaching in school subjects, which is delivered outside regular classes for a charge, and relates to the subjects that students learn about in school. Private tutoring is separate from extra-curricular activities or additional free-of-charge teaching regardless of who provides it.*“ (Soldo & Powell, 2011, s. 3)

Dvě osy rozdělují diagram na čtyři kvadranty, v nichž se nacházejí kvalitativně odlišné formy učení. Jak ale sami autoři upozorňují, hranice mezi jednotlivými kvadranty nemusí být striktní a nepropustné (proto je užitá přerušovaná čára osy).⁸

Diagram 1. Typy učení se v souvislosti se vzdělávacím systémem.



Zdroj: Bray & Kwo, 2014, s. 5–6.

Publikace autorů diagramu 1 (Bray & Kwo, 2014) se zaměřovala zejména na (placené) soukromé doučování ve školních naukových předmětech (*academic subjects*) a stranou ponechávala dodatečné učení se v jiných, zejména zájmových oblastech. Podobně jako v chápání mnohých jiných autorů (Bray & Kwok, 2003, s. 612; Foondun, 2002, s. 487; Tansel & Bircan, 2006, s. 303; Zhang & Bray, 2015, s. 84; Yung, 2014, s. 2 a dalších) odpovídalo jejich pojetí pojmu *private tutoring* aktivitám v pravém horním kvadrantu. Do doučování v naukových předmětech lze případně zahrnout i takové, které jsou vyžadovány pro úspěšný přechod mezi vzdělávacími stupni (například i placenou přípravu na testy studijních

⁸ Hypoteticky by bylo možné vytvořit trojrozměrné schéma rozšířením dvourozměrného diagramu o třetí osu, která by zahrnovala finanční dimenzi (placené – neplacené).

předpokladů, které jsou součástí přijímacích zkoušek na některé vysoké školy, ve školním rozvrhu bychom nicméně tento „předmět“ hledali jen stěží).⁹

Různé mohou být i typy aktivit, které jsou za soukromé doučování považovány. Definice Yoon (2003, s. 5, zvýraznil autor) představuje velmi široké pojetí pojmu *private tutoring*, chápe ho jako „...**veškeré vzdělávací aktivity probíhající mimo formální školní výuku, ať soukromě či veřejně. To zahrnuje samostudium doma, navštěvování soukromé vzdělávací instituce po škole, pomoc soukromých učitelů atd., nebo jakýkoliv jiný způsob ke zvýšení šanci na přijetí na kvalitnější školu...**“¹⁰ V oblasti poskytovatele služby, ale také druhů aktivit a jejich organizačních forem je definice Yoon natolik široká, že odpovídá spíše obecnějšímu pojetí neformálního vzdělávání a v odborné literatuře se podobná konceptualizace objevuje spíše sporadicky. Autoři proto častěji explicitně vymezují, jaké konkrétní aktivity za soukromé doučování považují a jakými se ve výzkumu zabývají. Například zmiňovaný výzkum Silové, Bůdienové a Braye (2006) se zaměřil na soukromé hodiny doučování (*private tutoring lessons*) poskytované jednotlivci zpravidla na individuální bázi, případně v malých skupinách, a na přípravné kurzy (*preparatory courses*) na přijímací zkoušky organizované institucemi probíhající zpravidla ve větších skupinách (tamtéž, s. 29). Na on-line doučování se zaměřili Ventura a Jang (2010), Stevenson a Baker (1992) zkoumali přípravu na zkoušky „nanečisto“, korespondenční kurzy, soukromé hodiny doučování po vyučování ve škole či přípravu neúspěšných uchazečů o studium na vysoké škole na plný úvazek.

⁹ Původním záměrem testů studijních předpokladů byla snaha snížit vliv rodinného zázemí a vlivu předchozího kurikula při přijímání na vysoké školy tím, že budou abstrahovat od vlivu absolvovaného kurikula a měřit spíše schopnost uvažování (*reasoning ability*), kterou není možné jednoduše „nacvičit“ či se ji naučit (Veselý & Matějů, 2010, s. 84-86). Kromě samotného problému konceptuálního vymezení „předpokladů ke studiu“ (Viktorová & Charvát, 2014) se však ukazuje, že mnoho studentů efektivně využívá různé formy soukromého doučování s cílem na tyto testy se připravit. Například v USA se již od 20. let užívá tzv. Scholastic Aptitudes Tests (SAT) a výsledek studenta v tomto testu jako kritérium pro přijetí na univerzity. Montgomery a Lilly (2012) provedli metaanalýzu studií, které se zabývaly efekty extra přípravy (*coaching*) uchazečů na tyto testy, a dospěli k závěru, že doučování studenti dosahují v porovnání se studenty, kteří nevyužívají tento způsob přípravy, v těchto testech lepších výsledků. K podobnému závěru pak docházejí například i Buchmann, Condron a Roscigno (2010a).

¹⁰ Autorský překlad originálního znění: „...*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., or anything that can be used to enhance the chance of being admitted to a better quality school and practicing and applying it later on.*“ (Yoon, 2003, s. 5)

Vymezení pojmu v českém prostředí

V české odborné literatuře se lze setkat s širším i užším pojetím pojmu doučování. Již jsme zmínili, že pojem *private supplementary tutoring* bývá u nás překládán jako *soukromé doučování* (Walterová, 2010; Höschlová, 2012; Chramostová, 2014; Šťastný, 2014a, 2015), na Slovensku jako *súkromné doučovanie* (Kubánová, 2006a). V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 59) je doučování vymezeno jako „*forma pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků.*“ Autoři dále podotýkají, že tato pomoc zpravidla není organizována školou, probíhá mimo ni z iniciativy rodičů, zejména v případě doučování soukromými učiteli. Soukromé doučování není autory slovníku definováno, užívání přívlastku „soukromé“ ale může implikovat skutečnost, že je poskytováno soukromým subjektem (soukromým učitelem či jinou komerční institucí) zpravidla za finanční odměnu (viz výše Bray & Kobakhidze, 2014a). Uvedená definice implikuje, že soukromé doučování využívají pouze žáci neprospívající, kteří nestačí tempu školního vyučování. Lze si ale představit i situaci, kdy je žák premiantem třídy, a je-li z nějakého důvodu hodnocen horší známkou (například dvojkou), čímž je jeho pozice premianta třídy ohrožena, mohou se v reakci na to jeho rodiče rozhodnout zajistit individuální doučování, aby svůj výkon dostal zpět na původní úroveň.¹¹ Navíc, cílem či účelem soukromého doučování nemusí vždy být zlepšení školního prospěchu žáka. Průcha (2015, s. 132, zvýraznil V. Šťastný) píše, že „...*je vhodné připomenout jeden častý, ale neprozkoumaný fenomén – doučování dětí mimo školu. Je známo, že někteří rodiče platí pro své děti soukromé hodiny, v nichž jsou děti vzdělávány, a to z různých důvodů. Někdy proto, že děti potřebují zlepšit svůj prospěch, nebo potřebují připravit na zkoušky či proto, že byly delší dobu nemocné a potřebují dohnat školní učivo apod.*“

Jak tedy upozorňuje Průcha, jedním z důvodů doučování mimo školu může být příprava žáků či studentů na různé zkoušky, což může zahrnovat například i zkoušky přijímací či závěrečné (maturita). V tomto smyslu se pak na soukromé doučování zaměřila Höschlová (2012), která za doučování nepovažovala pouze vzdělávání dětí mimo školu ve smyslu nápravy špatných známek, ale chápala ho i jako placenou přípravu na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Chramostová (2014, s. 7) pak na práci Höschlové navazovala a její pojetí přejala. Znalosti či dovednosti testované přijímacími zkouškami v českém vzdělávacím systému často

¹¹ Tuto situaci popisují Bray a Kobakhidze (2014, s. 15), kteří tím argumentují proti striktnímu oddělování funkce nápravy (remedial) a nadstavby (enrichment), jak se objevuje v pojetí některých autorů.

mohou jít i nad rámec školního kurikula. Například v případě přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia ukázal výzkum Strakové a Gregera (2013, s. 81), kteří se zaměřili na přechod žáků na osmiletá gymnázia a jejich způsob přípravy na přijímací zkoušky, že podle více než 68 % dotázaných žáků „v testech byly i úlohy, které (...) ve škole neprobírali.“

V české odborné literatuře lze tedy hovořit o určitém širším pojetí pojmu (soukromé) doučování, pod kterým se chápe i takové vzdělávání dětí mimo školu, které školní kurikulum rozšiřuje, například (systematická) příprava na (přijímací, závěrečné) zkoušky. Toto pojetí je se více blíží k anglickému pojmu *private supplementary tutoring*, které rodiče zajišťují jak z důvodů „nadstavby“ (enrichment) pro úspěšné a dobré žáky, aby ještě více podpořili a rozvinuli jejich dovednosti, tak z důvodů „nápravy“ pro žáky mající problém „udržet krok“ s požadavky a očekáváními školy (Watson, 2008, s. 5–6),¹² v obou případech si ale žák doplňuje znalosti či dovednosti potřebné ve vztahu k formálnímu vzdělávacímu systému (respektive tranzici z nižšího stupně na vyšší). Proti tomuto širšímu pojetí lze namítnout, že „...slovo doučování asociuje s nápravnou funkcí (doučuje se ten, kdo neumí, má problémy, žák spíše slabý), zatímco nadstavba je spíše označována za ‚přípravu‘ (např. příprava na přijímací zkoušky na VG), ‚rozšíření‘ (pokrytí rozšiřujícího učiva, něco navíc)“ (Greger, 2012). V užším pojetí, které evokuje i zmíněná definice v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009), lze tak (soukromé) doučování vnímat pouze ve smyslu „nápravy“ bez zahrnutí „nadstavby“. Obecnějšími pojmy, kterými by se dalo přeložit sousloví *private supplementary tutoring*, avšak které s sebou přinášejí jiné zavádějící konotace, by mohly být soukromé vyučování či privátní výuka.

Soukromé doučování v této práci

Inspirací a „ideovým východiskem“ pro výzkum v této disertační práci byla mezinárodní komparativní studie Silové, Braye a Būdienové (2006, viz kapitola 1.1). Při vymezení pojetí soukromého doučování v této práci proto vycházím z jejich výzkumu. V originálním znění souhrnné zprávy z výzkumu užívají pojem *private tutoring*, který anglicky vymezují jako „*tutoring in an academic school subject (e.g., mathematics, history, or English), which is taught in addition to mainstream schooling for financial gain.*“ (Bray & Silova, 2006, s. 29) Ve slovenské verzi výzkumné zprávy a dotazníku, který měl autor možnost získat od její

¹² I proti tomuto vymezení však existují zásadní výtky, neboť dělicí čára mezi funkcí „nápravy“ a „nadstavby“ není vždy zřetelná a jasně daná, toto rozlišení je navíc subjektivní, jednotliví aktéři mohou cíl doučování vnímat odlišně, na což upozorňují Bray a Kobakhidze (2014).

realizátorky Martiny Kubánové (2006a, 2006c, s. 1), je soukromé doučování vymezeno jako „...doučovanie v niektorom vyučovacom predmete (napr. matematika, dejepis, angličtina, ale nie výučba hry na klavíri, tenisu a tých cudzích jazykov, ktoré nie sú vyučované aj na školách). Doučujúci (napr. učitelia, univerzitní pedagógovia, študenti, inštitúcie) poskytujú takéto služby jednotlivcom či skupinám nad rámec školského vzdelávania a platia si ho samotní doučovaní študenti.“

Z vymezení Kubánové (2006a) a Silové a Braye (2006) vychází autor i v této práci, ve které je soukromé doučování chápáno v širším pojetí pojmu doučování (viz kapitola 2.1.1) jako způsob neformálního dodatečného vzdělávání studentů mimo školu, které úzce souvisí s kurikulem formálního vzdělávacího systému, případně vyžadovaného na přechodech mezi jednotlivými jeho stupni. Za soukromé doučování je považována i specifická příprava na různé zkoušky (maturitní, přijímací atd.). Z hlediska doučovaných předmětů se tato práce zaměřuje na doučování v předmětech český jazyk, cizí jazyky, matematika, dějepis, biologie, chemie, fyzika, zeměpis a odborné předměty (podle specializace SOŠ). Protože součástí přijímacích zkoušek na vysoké školy jsou i testy studijních předpokladů, respektive SCIO testy, zabývá se práce i soukromou přípravou na tento typ testů. Práce se zabývá placeným doučováním (za peněžní odměnu poskytovateli), které probíhá mimo běžnou dobu školní výuky. V centru pozornosti je soukromé doučování studentů maturitních oborů středních škol (vyjma nadstavbového studia), kteří v roce 2015 skládali maturitní zkoušku. Specificky se tato práce (podobně jako původní výzkum Silové, Būdienové a Braye, 2006) zaměřuje primárně na soukromé hodiny doučování (*private tutoring lessons*) nabízené fyzickými osobami, sekundárně pak i na přípravné kurzy (*preparatory courses*) nabízené právníckými osobami.

Soukromé hodiny doučování jsou zpravidla (i když ne nezbytně) dlouhodobějšího charakteru a jejich cílem je připravit žáka na školní testy, zlepšit známky, pomoci studentům lépe pochopit učivo probírané ve škole, mohou také pokrývat nové kurikulum, které není vyučováno ve škole (Silova & Bray, 2006, s. 72–73). Soukromé hodiny doučování poskytují jednotlivci – soukromí učitelé, kteří jednají svým jménem na vlastní zodpovědnost (s živnostenským oprávněním, případně bez něj tzv. „na černo“), doučování soukromým učitelem může probíhat u žáka doma, v bytě doučovatele či na jiném místě (veřejná knihovna, kavárna apod.). Doučování soukromým učitelem může probíhat ve formě individualizované výuky za přítomnosti jednoho doučovaného a jednoho doučujícího, počet žáků doučovaných současně však může být i větší.

Přípravné kurzy jsou organizovány různými institucemi (soukromé agentury, univerzity, fakulty atd.), jejich obsah je zaměřen specifičtěji. Jejich cílem je zejména příprava studentů na složení různých zkoušek, tedy například maturity či přijímacích zkoušek na vysoké školy (Silova & Bray, 2006, s. 72–73; Putkiewicz, 2005, s. 175). V našich podmínkách se může jednat o kurzy připravující studenty na „novou“ podobu společné či profilové části maturitní zkoušky v českém jazyce, matematice či cizích jazycích, případně o kurzy připravující studenty na přijímací zkoušky, které mohou být jak z konkrétních školních předmětů, tak mohou být zaměřeny na trénink obecných studijních předpokladů či tzv. Scio testy, jejichž výsledky využívá množství univerzit jako kritérium pro přijetí, či nepřijetí uchazeče na daný obor. Mezi známé firmy, které tyto kurzy na českém trhu nabízejí, patří například Tutor, Scio, Sokrates, Amos a další. Placené přípravné kurzy však poskytují i univerzity či jejich jednotlivé fakulty.¹³

Soukromé doučování jako stínový vzdělávací systém

V souvislosti se soukromým doučováním (*private supplementary tutoring*) bývá často zmiňován i pojem *stínové vzdělávání* (*shadow education*).¹⁴ Za touto metaforou „stínu“ stojí ona úzká provázanost systému soukromého doučování se vzdělávacím systémem, která vede k jisté „imitaci“ některých aspektů formálního vzdělávacího systému. Mark Bray pojmenoval svoji první přehledovou monografii týkající se soukromého doučování „*The shadow education system*“ (Bray, 1999). Také vysvětluje a zdůvodňuje (tamtéž, s. 13), proč se metafora stínu jeví jako velmi výstižná:

- 1) soukromé doučování existuje pouze díky existenci formální školní výuky (stejně jako stín díky předmětu, který jej vrhá),
- 2) změní-li se podoba formálního vzdělávání, změní se i charakteristika soukromého doučování,
- 3) ve většině společností je mnohem větší pozornost věnována formálnímu vzdělávacímu systému, nikoliv stínu (doučování),
- 4) rysy a vlastnosti systému soukromého doučování jsou mnohem méně ostré a jasné než u formálního vzdělávání.

¹³ Na webové stránce <http://www.cuni.cz/UK-4562.html> lze například nalézt seznam přípravných kurzů nabízených jednotlivými organizačními částmi Univerzity Karlovy.

¹⁴ Průcha (2015, s. 132) namísto toho zavádí pojem *šedé vzdělávání*.

Historicky se pojem stínový vzdělávací systém, respektive stínové vzdělávání, ve vědeckém diskurzu objevuje od začátku 90. let. K jeho vymezení přispěli Stevenson a Baker (1992, s. 1640) při výzkumu v Japonsku, stínové vzdělávání definují jako „...množinu vzdělávacích aktivit mimo formální vzdělávací systém, jejichž smyslem je zlepšit šance žáků na úspěšný postup v procesu sociální mobility.“ Přívlastek „stínové“ má odrážet silný vztah mezi pravidly sociální alokace a neformálním vzděláváním. Na výše zmíněnou studii přímo navazují Buchmannová, Condrón a Roscigno (2010a, s. 436), kteří stínové vzdělávání definují jako „teoretický konstrukt nejčastěji užívaný ve srovnávací pedagogice odkazující ke vzdělávacím aktivitám, jako je doučování a dodatečné hodiny nad rámec školního vyučování odehrávající se mimo formální kanály vzdělávacího systému, které jsou určeny ke zlepšení žakových šancí v procesu sociální reprodukce a mobility.“¹⁵ Přestože je vztah pojmů *soukromé doučování* a *stínové vzdělávání* předmětem ostrých terminologických diskuzí,¹⁶ je obvykle *stínové vzdělávání* (*shadow education*) chápáno jako zastřešující pojem pro různé formy či typy soukromého doučování (*private supplementary tutoring*), tohoto pojetí se přidrží i autor této práce.

2.1.2 Aktéři soukromého doučování

Po terminologickém vymezení pojmů *soukromé doučování* a *stínový vzdělávací systém* ještě zbývá terminologicky ujasnit, jaké pojmy budou v této práci užívány pro označování

¹⁵ Autorský překlad originálního znění: „...theoretical construct most often used in comparative education research-refers to educational activities, such as tutoring and extra classes, occurring outside of the formal channels of an educational system that are "designed to improve a student's chance of successfully moving through the allocation process.“ (Buchmannová, Condrón, & Roscigno, 2010a, s. 436)

¹⁶ Například Buchmannová, Condrón a Roscigno (2010a) ve své analýze do stínového vzdělávání zahrnují nejen přípravné kurzy či individuální doučování, ale i studium knih připravujících na testy, popř. počítačové kurzy či videokurzy. Nerozlišují přitom, zda je kurz poskytován soukromou institucí (za poplatek) či školou žáka, za což jsou kritizováni Grodským (2010). Aktivity volně dostupné z veřejných zdrojů podle něj nenaplňují podstatu stínového vzdělávání jako prostředku, kterým bohatší rodiče zajišťují svým dětem lepší podmínky pro úspěch v procesu sociální reprodukce. Kritizování autoři Buchmannová, Condrón a Roscigno (2010b) argumentují tím, že stínové vzdělávání je pojem globální, který se snažili aplikovat v americkém prostředí. Koncept dichotomie veřejné-soukromé může mít své opodstatnění v Japonsku, kde školství představuje jasně definovanou veřejnou entitu a aktivity stínového vzdělávání jsou „...hluboce zakořeněné v soukromém sektoru“. Ve Spojených státech nicméně podle autorů „takové ostré vymezení (...) neexistuje (...) a prolínání soukromého a veřejného sektoru ve vzdělávání má dlouhou a složitou historii.“ (tamtéž, s. 485) Na podporu svých argumentů uvádějí příklady charterových škol, z veřejných zdrojů dotovaných voucherů na vzdělávání či veřejných škol využívajících ve velké míře služeb soukromých dodavatelů. Tato diskuze je dalším příkladem poukazujícím na nejednoznačné vymezení těchto pojmů v literatuře.

jednotlivých aktérů, kteří soukromé doučování nabízejí, využívají, zprostředkovávají či s ním jinak vstupují do interakce.

Kdo nabízí soukromé doučování?

Osoba či organizace nabízející služby soukromého doučování jsou v anglické odborné literatuře označovány souhrnně jako *providers* (např. Bray, 2011) nebo *producers* (např. Bray, 1999), v češtině lze použít v překladu slovo *poskytovatel* (tento termín je užíván i v této práci). Specificky se pak používá pojem (*private*) *tutor*, se kterým se v zahraniční literatuře týkající se stínového vzdělávání běžně operuje a který v angličtině označuje „někoho, kdo poskytuje soukromé lekce jednomu žákovi nebo malé skupině a je jimi přímo placen.“ (Fox et al., 2003, s. 1790)¹⁷ Pojem *tutor* existuje i v českém jazyce, v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 253) je vymežován jako „učitel, který pracuje se studenty nebo žáky individuálně, je pomocníkem, konzultantem nebo poradcem.“ V původním významu se jedná o vysokoškolského tutora, který vede přípravu studentů individuálně nebo v průběhu studia. Jedním z nových významů tohoto termínu je ale i domácí tutor, který pracuje se žáky, jež potřebují pomoc nebo doučování v některých předmětech (tamtéž, s. 253). Přestože je tento novější význam anglickému pojmu *private tutor* poměrně blízký, mohlo by být jeho užívání zavádějící, proto se mu autor v disertační práci vyhne. Jako další možnosti pro označení této osoby se nabízí termín *soukromý učitel*, lze použít také novotvar *doučovatel* (užívaný například na portálu www.doucuji.eu), případně jazykově správnější tvar *doučující*, s nimiž se ve smyslu synonym pracuje i v tomto textu. Na některých webových portálech s nabídkami doučování se objevuje i označení *lektor* (např. www.kvalitni-doucovani.cz), tomuto označení se však vyhneme, neboť v odborné literatuře je tento pojem ekvivalentem pro mimoškolního edukátora dospělých (Lazarová, 2009, s. 437) a jeho užívání v tomto smyslu by mohlo být pro čtenáře matoucí.

Kdo využívá soukromé doučování?

Ti, kteří využívají služeb soukromého doučování, jsou někdy v anglické odborné literatuře označovány souhrnně jako *consumers* (např. Bray, 1999), tedy v překladu *konzumenti*. Tento výraz ale v této práci není užíván, neboť evokuje příliš ekonomistní pohled na zkoumaný fenomén, výraz *uživatelé* soukromého doučování autor považuje za neutrálnější a místy jej

¹⁷ Autorský překlad originálního znění: „Someone who gives private lessons to one student or a small group, and is paid directly by them.“ (Fox et al., 2003, s. 1790)

v práci využívá. Konkrétně jsou doučované osoby v anglické literatuře označovány jako *tutees* (např. Kwok, 2004; Bray, 2009), ale často také jednoduše jako (*tutored*) *pupils* nebo *students*. V této práci je užíváno české označení *doučovaný*, *doučovaný žák* nebo *doučovaný student*.

2.1.3 Shrnutí kapitoly

V anglicky psané odborné literatuře není chápání a vymezení pojmu *private supplementary tutoring* jednoznačné, nejčastěji je však charakterizáno třemi základními atributy (je placené, probíhá nad rámec výuky ve škole ve školních naukových předmětech). Označení *soukromé doučování*, které je v této práci užíváno, je tomuto pojmu v češtině asi nejbližší a v této práci je chápáno nejen jako pomoc neprospívajícím žákům, ale v širším smyslu jako způsob neformálního vzdělávání žáků mimo školu v naukových předmětech za finanční úplatu poskytovateli. Konkrétně se tato práce zabývá soukromými hodinami doučování poskytovanými jednotlivci a přípravnými kurzy.

2.2 Soukromé doučování v teoretické reflexi¹⁸

Přestože intenzita akademického výzkumu soukromého doučování v Evropě v posledním desetiletí neustále roste (viz např. Bray, 2010b), kvalita výzkumných výstupů stejně jako míra jejich ukotvení v širších teoretických konceptech se značně liší. Mezi výzkumy zabývajícími se tímto fenoménem je možné najít jak příspěvky pojaté autory z jisté hodnotově fundované perspektivy a opírající se o rozmanité teoretické koncepce, tak i velké množství příspěvků majících spíše povahu deskriptivně-analytických zpráv, které nevznikaly z akademických důvodů, ale spíše jako informační báze pro politické rozhodování. Tyto práce nevycházejí při analýze soukromého doučování z apriorně daného teoretického hlediska, pro vysvětlení a interpretaci závěrů využívají širokou škálu teorií či konceptů, které jsou spíše komplementární, než aby se navzájem vylučovaly.

2.2.1 Ekonomický, historický a psychologický pohled na soukromé doučování

Ve své dřívější práci (Šťastný, 2015), ze které vychází i text této kapitoly, autor upozornil, že na fenomén soukromého doučování lze nahlížet prizmatem mnoha různých disciplín – ekonomie, historie, psychologie či sociologie, nicméně ani tento výčet není vyčerpávající.

Z ekonomického pohledu je na vzdělání nahlíženo jako na vzácný statek, jehož hodnotu i množství určuje nabídka (formální veřejný vzdělávací systém, soukromé školy, soukromé doučování) a poptávka (domácnosti, respektive rodiče) a který je „obchodovaný“ na trhu. Ekonomové Světové banky Dang a Rogers (2008) ve své metaanalýze sledovaného fenoménu užívají standardní mikroekonomickou teorii vztahu nabídky a poptávky, na základě které navrhuji konceptuální model vztahu vzdělávacího systému, domácností a poskytovatelů soukromého doučování, přičemž ve svém schématu apriori počítají s jistou neefektivitou veřejného vzdělávacího systému a jeho neschopností uspokojit vyšší poptávku některých rodičů po vzdělání (blíže viz Šťastný, 2015).

Fenomén soukromého doučování není v žádném případě záležitostí posledního desetiletí, jak prokázaly i některé studie zabývající se jím v **historickém** kontextu. Výzkumné problémy řešené v těchto studiích (např. Nawrot-Borowska, 2009; Campani, 2013) se týkají funkcí, jaké soukromé doučování plnilo v dané historické epoše, a zjišťují, jaké společenské

¹⁸ Tato kapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí dříve publikované studie autora disertační práce (Šťastný, 2015).

skupiny se doučování účastnily a z jakých společenských vrstev se rekrutovali doučující. Užívanou metodou je studium historických primárních pramenů, nejčastěji dobových novin, článků, kronik, osobních deníků, dochovaných dopisů a dalších zdrojů.

Jako obohacující a v mnoha ohledech inspirativní se jeví i pohled (pedagogické) **psychologie**. Autoři studií, které se soukromým doučováním zabývají z psychologického hlediska, řeší výzkumné problémy jako například: jaké psychické pohnutky vedou rodiče k zajištění doučování, jak prožívá soukromé doučování žák, jak je k němu motivován, jaká je podoba mikroklimatu při doučování, jaké jsou typické osobnostní rysy doučovaného žáka a množství dalších psychologických aspektů soukromého doučování. Jedním z příkladů takto orientovaného výzkumu může být studie Iresonové a Rushforthové (2014), které se zaměřily na psychologické faktory ovlivňující rozhodnutí (ne)využít služeb soukromého doučování (tam patří například hodnotové orientace rodičů zejména ve vztahu k významu vzdělání a jejich vnímání vlastních kompetencí k tomu, aby svému dítěti pomohli sami).

S ohledem na charakter řešeného výzkumného problému této práce jsou pro zkoumání fenoménu relevantní zejména sociologické teorie, jejichž užití se ve výzkumu soukromého doučování vyskytuje velmi často. Množné číslo je užito záměrně, neboť v rámci sociologie a jejích hraničních disciplín existuje množství paradigmat a teorií, jejichž prizmatem lze na tento společenský fenomén nahlížet.

2.2.2 Doučování prizmatem sociologických teorií

Vzdělání je jednou z důležitých společenských institucí (Giddens & Sutton, 2013) a jako takové je rovněž podrobováno zkoumání v rámci speciální sociologické disciplíny – sociologie vzdělávání.¹⁹ Sociologie vzdělávání se podle Velkého sociologického slovníku (Linhart, Vodáková, & Petrušek, 1996) zabývá sociologickými aspekty vzdělávání a učení, přičemž i v rámci této disciplíny se vyskytují podstatné rozdíly v preferencích určitých výzkumných témat, mezi které patří mimo jiné například vzdělávací instituce, škola, otázky přípravy k povolání, vztahy mezi formami rodinné výchovy a vzdělávání, otázky postavení a prestiže učitele a žáků nebo také formy mimoškolního vzdělávání (Linhart, Vodáková,

¹⁹ Existuje rovněž sociologická disciplína *sociologie výchovy*, přičemž *sociologie vzdělávání* do ní bývá v jistém smyslu zahrnována (např. Linhart, Vodáková, & Petrušek, 1996). S jistými výhradami se s tímto pojetím ztotožňují např. i Havlík a Kořa (2007), kteří dále uvádějí, že sociologický pohled na výchovu a vzdělávání některé autority zahrnují i pod pojmy *pedagogická sociologie* či *sociologická pedagogika*.

& Petrusek, 1996). Na rozdíl od psychologického pohledu se sociologie zabývá zkoumáním soukromého doučování z „makro pohledu“. Zkoumá rozšíření praxe doučování mezi žáky, hodnotí jeho dopady a efekty doučování na společnost a jednotlivé společenské skupiny, jeho příčiny hledá častěji ve strukturálních charakteristikách vzdělávacího systému (např. v míře jeho selektivity) či v celospolečenském vnímání vzdělání a jeho významu pro budoucí zaměstnání. Velmi často se v tomto typu studií autoři zaměřují na zkoumání korelace mezi využíváním soukromého doučování a socioekonomickým statusem určitých skupin obyvatelstva, z čehož jsou vyvozovány implikace pro rovnost a spravedlnost ve vzdělávání, jak je dokládáno v kapitole 2.5. Ve své dřívější práci (Šťastný, 2015) autor disertace identifikoval několik teorií, které byly explicitně využity jako ideové ukotvení empirického výzkumu a východiska při interpretaci jeho zjištění. Patří mezi ně koncepce P. Bourdieu, R. Collinse, R. Mertona či J. Goldthorpa, o kterých je blíže pojednáno v následujícím textu.

Pierre Bourdieu a doučování jako součást habitu středních vrstev

Za jednu z prvních seriózních studií soukromého doučování může být považován výzkum tohoto fenoménu v Japonsku prováděný Stevensonem a Bakerem (1992). Autoři se na datech z longitudinální studie žáků snažili objasnit a interpretovat funkci a roli „stínového vzdělávání“ při přechodu do terciárního vzdělávání v kontextu vysoce selektivního japonského vzdělávacího systému.²⁰ V úvodu článku autoři odkazují na Bourdieuho, Passerrona, Bowlese, Gintise a další. Již tento výčet sociologů spadajících do proudu teorie konfliktu v sociologii naznačuje, že autoři by mohli vnímat soukromé doučování jako určitý alokační mechanismus, nástroj konfliktu mezi společenskými třídami.

Pierre Bourdieu (1930–2002) vytvořil širokou teorii kulturní reprodukce, která systematicky propojuje ekonomické postavení, sociální status a symbolický kapitál s kulturními znalostmi a dovednostmi (Giddens & Sutton, 2013). Bourdieu vnímá společnost jako prostor navzájem konfliktních pozic okupovaných jednotlivými aktéry, mezi nimiž probíhá symbolický boj o výhodné pozice (Růžička & Vašát, 2011). Ústředním konceptem jeho teorie je pojem *kapitál*, který si vypůjčil od Marxe a dále jej rozvádí. *Ekonomický kapitál*, tedy vlastnictví výrobních prostředků, je v Bourdieuho pojetí pouze jedním z několika druhů kapitálů, které jednotlivcům či sociálním skupinám pomáhají získat výhodnější společenské

²⁰ Ve vzorku studentů vybraném vícenásobným náhodným výběrem bylo dotazníkové šetření realizováno v roce 1980 (n= 7240), o dva roky později následovala osobní interview s vybranými účastníky dotazníkového šetření (n=4280).

postavení. Důležitý je také *sociální kapitál* týkající se členství a angažovanosti v elitních sociálních sítích („dobré známosti“), které mohou sloužit k prospěchu jedince. *Kapitál kulturní* se získává v rodině a vzděláním, jsou to jazykové a kulturní dovednosti a schopnosti jednotlivců. Tento druh kapitálu obvykle vede k získání certifikátů odrážejících kapitál symbolický. *Symbolický kapitál* se pak týká prestiže, postavení a společenského statusu (Giddens & Sutton, 2013; Siisiäinen, 2000). Ve společnosti existují mezi sociálními třídami rozdíly v množství získaného kulturního kapitálu, které se transformují do nerovností ekonomických. Děti ze středních vrstev disponují lepšími jazykovými a kulturními dovednostmi než děti z nižších vrstev, dochází k reprodukci nerovností (Jandourek, 2012). Samotný vzdělávací systém však není podle této teorie hodnotově neutrální, předává hodnoty dominantní kultury a u žáků předpokládá jisté množství kulturního kapitálu, který však ne všichni mají. Vzdělávací systém tedy funguje tak, aby legitimizoval třídní nerovnosti, hraje důležitou roli v udržování statu quo v procesu kulturní reprodukce (Sullivan, 2002).

Výše zmiňovaná studie Stevenson a Bakera (1992) se odvolává právě na tuto selektivní funkci vzdělávacího systému. Soukromé doučování vnímají jako „...soubor vzdělávacích aktivit mimo formální vzdělávání, které jsou určeny ke zlepšení šancí žáků na úspěch v procesu alokace.“ (tamtéž, s. 1640)²¹ Autoři mají za doložené, že některé charakteristiky selektivních procesů zapříčiňují rozvoj stínového vzdělávání. Termín *stínový* má v jejich pojetí vystihovat právě onu úzkou provázanost se selektivními procesy ve vzdělávacím systému, nikoli implikovat „neviditelnost“ těchto aktivit. Na alokační funkci upozorňují ve svém textu hned několikrát a domnívají se, že studium stínového vzdělávání pomůže objasnit, „...jak se přenášejí společenská zvýhodnění z generace na generaci.“ (Stevenson & Baker, 1992, s. 1655) Přestože tedy autoři využili jen několik málo konceptů a pojmů z Bourdieuho teorie a ve svém článku ji nijak více neanalyzovali, výsledky svého výzkumu implicitně i explicitně interpretují v jejích intencích.²²

Na teorii Pierra Bourdieuho (avšak nejen na ni, jak je upřesněno v dalších částech textu) odkazuje i polský autor Piotr Długosz (2012a) v článku *Korepetycje maturzystów pogranicza*

²¹ Autorský překlad originálního znění: „A set of educational activities outside formal schooling that are designed to improve student's chances of successfully moving through the allocation process.“ (Stevenson & Baker, 1992, s. 1640) Z kontextu jejich článku pak vyplývá, že procesem alokace je myšleno „...základní situování jedinců do systému společenské stratifikace.“ (Havlík & Kořa, 2007, s. 102)

²² V této souvislosti je zajímavý názorový posun Bakera směrem k neoinstitucionalismu (např. Wiseman, Astiz, & Baker, 2013).

w *latach 2008–2011*, v němž analyzuje rozsah a příčiny doučování maturantů v příhraničních polských regionech. V teoretickém úvodu svého příspěvku autor stručně představuje koncept kulturního kapitálu a jeho determinující roli v procesu reprodukce i možnost jeho konverze na kapitál ekonomický. V souvislosti s tím lze podle něj interpretovat využití soukromého doučování jako snahu o zvýšení kulturního kapitálu u jedince s potenciálem budoucího zvýšení kapitálu ekonomického. Operuje také s Bourdieuho klíčovým pojmem *habitus*, který označuje zevnějšek, image, způsob vystupování či zvláštnosti osobního stylu chování. Ty jsou však determinovány příslušností jedince k určité skupině či třídě (Šubrt, 2001). Długosz vyvozuje, že soukromé doučování může být součástí habitu různých společenských vrstev, u střední třídy může být součástí jejich životního stylu, neboť starost o dobré vzdělání potomků je prioritou rodičů.

Randall Collins a doučování jako nástroj třídního boje

Długosz (2012a) se dále odvolává i na jiného teoretika z proudu konfliktologických teorií – Randalla Collinse. Podle Collinse existují v každé společnosti dvě základní společenské třídy – ta, která kontroluje nedostatkové statky a služby, a ta, která o jejich kontrolu usiluje. Při uvažování o konfliktu pak stanovuje základní předpoklady: 1) každý člověk sleduje uspokojení vlastního zájmu, altruismus jako strategie jednání je tedy jen jedním z možných nástrojů dosažení tohoto cíle, 2) různí lidé mají k dispozici odlišné zdroje, s jejichž pomocí mohou svých egoistických cílů dosahovat, 3) nerovnost v rozdělení zdrojů umožňuje jedněm získávat převahu nad druhými, 4) ideje a víry je nutné vysvětlovat v souvislosti se zájmy lidí, kteří mají zdroje umožňující jim jejich ideje a zájmy prosazovat (Miltová, Petrusek, & Vodáková, 2000). Vedou-li tedy v dané společnosti diplomy a certifikáty o dosaženém vzdělání k získání zdrojů (vliv, prestiž či peníze) a tím k převaze jedné společenské třídy nad druhou, je podle Długosze (2012a) možné v kontextu Collinsovy teorie soukromé doučování (zejména za účelem „nadstavby“) interpretovat jako jeden z nástrojů v tomto třídním boji. V něm si vyšší společenské třídy udržují svoji nadvládu prostřednictvím investic do dodatečného soukromého vzdělávání, které vede k získání lepších společenských pozic, a transformují se v převahu a moc nad jinými společenskými skupinami.

Robert King Merton a doučování jako projev anomie systému

Długosz (2012a) vychází především z širšího okruhu teorií konfliktu, zejména teorie kulturní reprodukce, nicméně ve svých teoretických východiscích zmiňuje ještě pojem *anomie*

v pojetí Roberta Kinga Mertona, a to v souvislosti s reformou polského školství. Merton rozpracovává Durkheimovu teorii anomie jako stavu společnosti, v němž přestávají platit zákony a dosud uznávaná pravidla soužití, která jsou chápána jako samozřejmá. Merton chápe anomii jako důsledek tlaku určité sociální struktury na jedince. V případě disproporce mezi požadavky sociální struktury a konkrétním jednáním pak dochází k odchýlnému jednání jednotlivce (Linhart, Vodáková, & Petrušek, 1996). Długosz (2012a) vyvozuje, že právě reforma polského školství v roce 1999 přinesla takovou kvalitativní změnu, která mohla vést k různým způsobům adaptace jeho účastníků. Doučování je podle něj jedním z možných způsobů, jak „bojovat“ s anomii, do které byl vzdělávací systém uvržen.²³

I přes jistá omezení daná formátem časopiseckého článku se Długoszovi (2012a) obratně podařilo propojit teoretická východiska s empirickou částí svého příspěvku. Nejprve popisuje vybrané teorie a aplikuje je na problematiku soukromého doučování,²⁴ v dalším kroku tato teoretická východiska promítá do formulace pěti hypotéz pro svůj empirický výzkum.²⁵ Při analýze získaných dat konzistentně operuje s pojmy daných teorií a v jejich intencích rovněž zjištěná data interpretuje. Značné rozšíření doučování mezi maturanty tak přičítá anomii vzdělávacího systému. Výsledky výzkumu rovněž potvrzují, že soukromé doučování je součástí habitusu střední třídy, častěji je využívají děti vzdělaných rodičů disponujících kulturním kapitálem. Z toho plyne i rozdílná funkce soukromého doučování – ve středních třídách slouží ke zlepšení životních šancí, v nižších slouží jako „záchranný kruh“, které má kompenzovat nedostatek kulturního kapitálu. Długoszův příspěvek je tak poměrně ojedinělým příkladem práce, která nejen vychází z jasně stanovených teoretických východisek, ale využívá je i k celkové orientaci výzkumu a interpretaci závěrů.

²³ To lze ale v souvislosti s reformou polského školství vnímat jako sporné, neboť samotná reforma v Polsku byla zahájena již 13 let před vydáním Długoszova příspěvku. Lze tak vcelku oprávněně namítnout, že se jedná o období dostatečně dlouhé na to, aby došlo k adaptaci jednotlivých aktérů.

²⁴ Długosz (2012, s. 92) píše: „*Celkově se dá problematika doučování nahlížet z několika teoretických perspektiv. Teorie anomie je užitečná pro vyjasnění rozsahu a příčin doučování. Je možné znovu připomenout, že doučování se objevuje tam, kde je vzdělávací systém dysfunkční. (...) Teorie kulturního kapitálu nás vrací k úvaze o třídním charakteru nabývání vědomostí a využívání doučování. Doučování v tomto ohledu představuje element životního stylu středních tříd. Nadto je možné jej vnímat jako pokus o konverzi kulturního kapitálu v kapitál ekonomický.*“

²⁵ Jeho první hypotéza („Doučování je reakcí maturantů na anomii vzdělávacího systému, neefektivita školy generuje poptávku po doučování.“) odkazuje k práci R. Mertona, další (např. „Častěji využívají doučování maturanti s vyšším kulturním kapitálem.“) k teoriím Bourdieua nebo Collinse.

John Goldthorpe a doučování jako důsledek racionální volby

Na stínové vzdělávání lze nahlížet i optikou teorie racionální volby – *rational choice theory* (Greger, 2006; Smyth, 2009; Luplow & Schneider, 2014). Podle této teorie se jednající subjekty snaží chovat racionálně a podle svých preferencí se pak snaží maximalizovat svůj užitek (Jandourek, 2012). Podle jednoho z významných zastánců této teorie Johna Goldthorpa jsou aspirace žáků formovány jejich rodinným zázemím. Ti žáci, kteří pocházejí z lepších poměrů, jsou povzbuzováni svými rodiči k ambicióznějším volbám, přestože jejich schopnosti a dosažené školní výsledky nemusí této volbě odpovídat. Rodiče těchto žáků přesto volí riziko možného neúspěchu, protože si uvědomují význam vzdělání. Ve snaze zabránit sestupné sociální mobilitě tak investují další prostředky, aby zajistili svým dětem postavení v rámci sociální struktury adekvátní jejich nynější pozici. Pro rodiče patřící k dělnické třídě je možné riziko neúspěchu spojeno také s větší ekonomickou ztrátou, a tak často volí nižší nebo méně výběrovou vzdělávací dráhu (srov. Greger, 2006).

Ideová východiska teorie racionální volby využívá k objasnění využití a efektivity soukromého doučování na prvním stupni škol v Německu studie Luplowové a Schneidera (2014).²⁶ Tito autoři vycházejí z Esserova modelu upraveného podle prací Breena, Goldthorpa, Eriksona, Jonssona a Boudona. Model pak aplikují na situaci přechodu z primárního do nižšího sekundárního vzdělávání v německém vzdělávacím systému a na rozhodování rodičů o investici do soukromého doučování pro své děti. Vycházejí z předpokladu, že rodiče sami mohou volit mezi různými formami podpory, placenými i bezplatnými (např. doučování jimi samotnými), a hodnotí jejich náklady (např. časové, finanční), předpokládané výnosy (např. zlepšení známek, přijetí na prestižní školu) i rizika. Za předpokladu, že je vzdělanostní aspirace (*Bildungsmotivation*) vyšší než investiční riziko (*Investitionsrisiko*), volí rodiče pro své děti nějakou formu doučování. Vzdělanostní aspiraci přitom autoři vyjadřují vzorcem $U+c*SV$, kde U vyjadřuje užitečnost, perspektivnost vzdělání (formálně ukončeného certifikátem), c znamená pravděpodobnost ztráty sociálního statusu a konečně SV představuje velikost případné ztráty sociálního statusu. Vzdělanostní aspirace je tedy tím vyšší, čím je formální vzdělání důležitější pro budoucí profesní uplatnění a čím více snižuje potenciální riziko ztráty sociálního statusu. Investiční riziko pak vyjadřuje vzorec C/p , kde C jsou přímé i nepřímé náklady spojené se vzděláváním a p je pravděpodobnost úspěšného zakončení dané

²⁶ Autoři svůj příspěvek teoreticky zakotvují nejen v této teorii, ale používají i koncept sociálního kapitálu J. S. Colemana (1988).

školy. Investiční riziko tedy stoupá se zvyšujícími se náklady spojenými se vzděláváním či se snižující se pravděpodobností úspěšného dokončení školy.

Luplowové a Schneiderovi výše nastíněný model slouží k formulaci hypotéz, které se týkají významu vzdělání,²⁷ finančních a časových nákladů²⁸ nebo školních výkonů žáka.²⁹ Zajímavé je, že jejich data z kvantitativního šetření nepotvrdila některé předpoklady modelu (například nebyla potvrzena souvislost mezi příjmem rodičů a rozhodnutím zaplatit doučování), což bylo v rozporu s nálezy předchozího výzkumu (Schneider, 2004). To si autoři Luplowová a Schneider (2014) vysvětlují specifícností vzdělávacího stupně, který zkoumali – v primárním vzdělávání jsou totiž možnosti a kompetence rodičů vysvětlit školní učivo a pomoci dětem v jeho zvládnutí mnohem větší.

2.2.3 Konceptuální rámce a multidisciplinární přístupy

Soukromé doučování je fenoménem značně komplexní, do něhož je zapojeno množství zainteresovaných aktérů a v různých kontextech i kulturách může plnit i různé funkce. Bray (2010b, s. 5) se domnívá, že „...žádná studie nemůže pokrýt všechny dimenze fenoménu a výzkumníci si musí vybrat vždy jen jeho určité aspekty.“ Stále rostoucí množství empirické evidence a širší poznatková základna měly proto v poslední době za následek zintenzivnění snah o vytvoření nových, případně aplikaci již existujících konceptuálních rámců, které mají objasnit vztahy a interakce mezi jednotlivými aktéry a jejich prostředím, mít univerzálnější přesah, propojit makroúroveň s mikroúrovňovou zkoumáním a umožnit víceúrovňovou analýzu a holistický pohled na problematiku. Příkladem mohou být studie Mischa (2014) a Jokiće a jeho týmu (2013), které navrhuje aplikaci *Bronfenbrennerova ekologického modelu lidského rozvoje* (Bronfenbrenner, 1994).

V projektu *Emerging from the Shadow* navazujícím na původní mezinárodní srovnávací výzkum (Silova, Būdiene, & Bray, 2006) šlo Jokićovu (2013) týmu primárně o doplnění existujících dat hlubším kvalitativním výzkumem. Koncept užitý v jeho práci je aplikací

²⁷ Například: „Čím více považují rodiče vyšší vzdělání za nezbytnost pro profesní úspěch, tím motivovanější jsou k investování do svého dítěte, a tedy i k využití doučování.“ (Luplowová & Schneider, 2014, s. 36)

²⁸ Například: „Čím vyšší je příjem rodičů, tím nižší je finanční zatížení v případě dodatečných nákladů na vzdělávání, a tedy tím spíše je investováno do placeného doučování.“ (Luplowová & Schneider, 2014, s. 36)

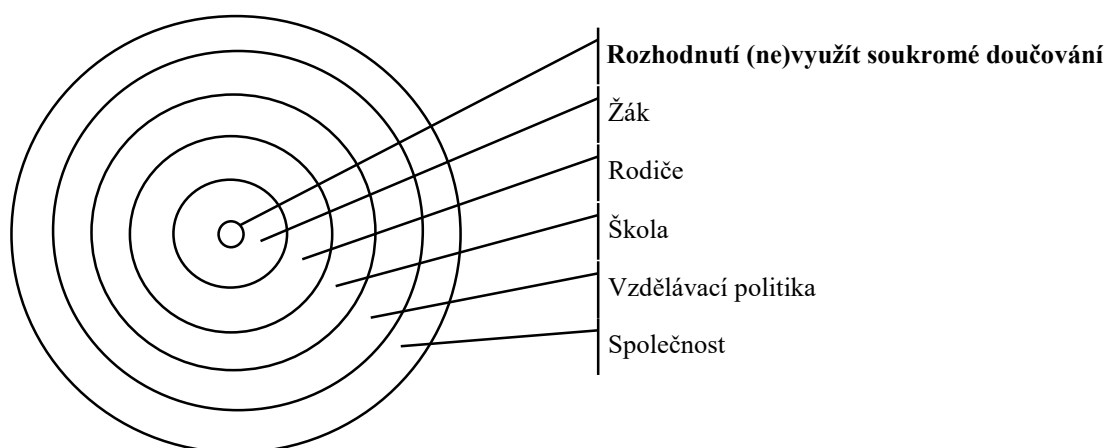
²⁹ Například: „Čím horší jsou školní výkony dítěte, tím spíše lze očekávat, že rodiče využijí soukromé doučování.“ (Luplowová & Schneider, 2014, s. 36)

Bronfenbrennerova ekologického modelu lidského rozvoje,³⁰ který byl již dříve použit v mnoha jiných oblastech. Ten představuje pět různých systémů jako soustředných do sebe navzájem zakomponovaných kruhů soustředěných kolem jednotlivce. *Mikrosystém* představuje soubor aktivit, sociálních rolí a interpersonálních vztahů daného člověka. *Mezosystémem* jsou myšleny vztahy a procesy mezi dvěma či více mikrosystémy, do kterých jedinec patří. *Exosystém* pak zahrnuje vztahy a procesy mezi dvěma a více (mikro)systémy, přičemž minimálně v jednom daná osoba nefiguruje. Přesto ale má, byť nepřímý, vliv na její rozvoj (u dítěte např. pracoviště rodičů). *Makrosystém* sestává ze všech mikro-, meso- a exosystémů, zahrnuje kulturu, náboženství, životní styl, zvyky atd., které jsou vtěleny do těchto širších systémů. Posledním je pak tzv. *chronosystém*, který zasazuje probíhající interakce, osobu i systémy do časového rámce a zachycuje jejich vývoj (Bronfenbrenner, 1994).

Na rozdíl od Bronfenbrennerovy teorie ale Jokić a Ristić Dedićová (2013) nestaví do pomyslného „středu“ konkrétní osobu (jedince, který se vyvíjí a je ovlivňován vlivy přicházejícími z jednotlivých systémů), ale abstraktnější *rozhodnutí o (ne)využití soukromého doučování*. To bylo motivováno snahou porozumět často konfliktním názorům a pohledům jednotlivých „stakeholderů“ majících na toto rozhodnutí vliv. Při umístění *rozhodnutí* do centra schématu Jokić předpokládal, že: 1) toto rozhodnutí téměř vždy závisí na žácích nebo jejich rodičích, 2) je vždy úzce spojeno s jejich postojem ke vzdělávacímu systému a vzdělanostním aspiracím. Pětici organizovaných subsystémů ovlivňujících toto rozhodnutí pak nenazývá podle Bronfenbrennera, ale model modifikuje do podoby zachycené na grafu č. 1. Jokić a Ristić Dedićová (2013) identifikují pět různých systémů s různou vzdáleností (různou mírou vlivu) na rozhodnutí o (ne)využití soukromého doučování, od individuálního žáka po vzdálenější vlivy širší společnosti.

³⁰ Urie Bronfenbrenner byl americký vývojový psycholog ruského původu. Ve své knize (1979) chápe ekologii lidského rozvoje jako „...vědecké zkoumání postupného vzájemného přizpůsobování mezi aktivní vyvíjející se lidskou osobností a změnami v prostředích, ve kterých tato osoba žije, přičemž je tento proces ovlivňován vztahy mezi prostředími a širším kontextem, do kterého jsou vtěleny.“ (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)

Graf 1. Konceptuální rámec výzkumu.



Zdroj: Jokić & Ristić Dedić, 2013, s. 28.

První úroveň vychází ze samotného žáka a jeho vlastností, motivace, pracovních návyků a dalších psychologických charakteristik jeho osobnosti. Na druhé úrovni jsou zvažovány faktory týkající se rodičů žáka (výchovní styl, kvalita komunikace s dítětem...). Třetím významným systémem spojeným jak se žákem, tak jeho rodiči, je konkrétní škola (vztahy ve škole, školní klima, způsob hodnocení, vzdělávací procesy, kompetentnost učitelů atd.). Čtvrtým do modelu vstupujícím systémem je formální vzdělávací systém a jeho struktura, míra selektivity, kurikulum, vzdělávací politika, vzdělávací standardy atd. Pátým a posledním systémem je širší společnost (tedy kulturní hodnoty, význam vzdělání ve společnosti, míra konkurence a další). Autoři dále uvádějí příklady studií, které poukázaly na reciproční vztahy mezi rozhodnutím (ne)využít soukromé doučování a jednotlivými úrovněmi modelu, na jejich obousměrné působení a vzájemné ovlivňování (Jokić & Ristić Dedić, 2013, s. 29–30).

Lze konstatovat, že Jokićův (2013) kolektiv na Bronfenbrennerův ekologický přístup k rozvoji lidské osobnosti navazuje jen velmi volně. Kromě změny ústředního subjektu (rozvíjející se konkrétní jedinec vs. abstraktní rozhodnutí) dochází také ke značným posunům v interpretaci jednotlivých „systémů“. Některé systémy jsou v Bronfenbrennerově koncepci kvalitativně odlišné (např. mezosystém není systémem sám o sobě, nýbrž spojovacím článkem několika mikrosystémů), zatímco v Jokićově pojetí se systémy liší víceméně jen svou „vzdáleností od středu“. Vždy představují určité okolí, prostředí (*settings*), které působí na „střed“, nejde ovšem o ekvivalenty k systémům v původním Bronfenbrennerově konceptu. Jokićovu pojetí však nelze upřít relativně úspěšnou snahu o systematizaci různých úrovní jako zdrojů různých motivů a incentív vedoucích k rozhodnutí o (ne)využití soukromého doučování. Jokić a kolektiv vycházejí z Bronfenbrennerova konceptu ex ante, což jim pak pomáhá úspěšně

strukturovat svá výzkumná zjištění v jednotlivých kapitolách zabývajících se pohnutkami a faktory ovlivňujícími rozhodnutí (ne)využít soukromé doučování.

V odborné literatuře je ale možné se setkat i s případem, kdy výše zmíněné schéma bylo aplikováno ex post na již existující empirická šetření. Jedná se konkrétně o příspěvek *Discussion: Private tutoring from Bronfenbrenner's perspective* od Christopa Mischa (2014), který tvoří konceptuální rámec pro další příspěvky v monotematickém čísle časopisu *Journal of Education Research Online* (Guill & Spinath, 2014). Mischo je v porovnání s Jokičem úspěšnější co do přesnosti aplikace schématu na konkrétního doučovaného žáka, který stojí ve středu celého konceptu (namísto abstraktního rozhodnutí o (ne)využití soukromého doučování). V rámci mikrosystémů pak vystupují doučující i doučovaní, škola a rodina, přičemž jejich interakce se odehrávají v mezosystému. Makrosystémem je společenský kontext, vzdělávací politika i kultura, ve které k doučování dochází. Mischo analyzuje čtyři příspěvky dalších autorů z perspektivy mikrosystémů a jejich interakci v mezosystémech doučování-škola, rodiče-doučování a následně i z pohledu makrosystému (chronosystém i exosystém však opomíjí).

2.2.4 Shrnutí kapitoly

V této kapitole bylo představeno soukromé doučování nahlížené prizmatem různých společenských věd (ekonomií, psychologií, historií) i jejich teorií, pozornost byla věnována zejména sociologickému pohledu na daný fenomén. Autoři vycházející z explicitních teoretických východisek na poli sociologie vzdělávání se nejčastěji opírají o teorie ideově vycházející z širšího okruhu „teorií konfliktu“ (Sadovnik, 2007). Odkazují se k teoretickým konceptům Pierra Bourdieuho (soukromé doučování lze vnímat jako prostředek ke zvýšení kulturního kapitálu jedince s potenciálem jeho budoucí konverze na kapitál ekonomický) nebo Randalla Collinse (soukromé doučování jako jeden z nástrojů třídního boje). Vysvětlení příčin značného rozšíření doučování pak bylo hledáno v dysfunkci vzdělávacího systému a z ní pramenící anomie. Dysfunkce a anomie jsou zároveň základními pojmy, které rozpracoval sociolog Robert K. Merton. Rozhodnutí využít soukromé doučování lze vnímat ale i jako důsledek racionální volby (J. Goldthorpe) jednotlivých aktérů, kteří zvažují případné ztráty, výnosy a rizika takového rozhodnutí. Rozmanitost pohledů na sledovaný fenomén je reflexí komplexnosti tématu soukromého doučování, které je možné výzkumně uchopit mnoha způsoby. Jako přínosnou lze vidět snahu o unifikaci v rámci konceptuálních modelů či schémat, z nichž jako příklad bylo uvedeno schéma Bronfenbrennerovo. Toto schéma v pojetí Jokiče

a Ristić Dedićové (2013) autor dále využívá v kapitole 2.6 jako konceptuální rámec pro identifikaci různých faktorů ovlivňujících (ne)využití soukromého doučování.

2.3 Metody ve výzkumu soukromého doučování³¹

Seznam témat, které je možné v souvislosti se stínovým vzděláváním zkoumat, je podle Braye (2010b, s. 5) přinejmenším tak dlouhý jako seznam pro zkoumání vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému. Žádná samostatná studie nemůže nikdy pokrýt všechny otázky spojené s tak komplexním tématem, jakým je stínové vzdělávání. Výzkumníci se mohou zaměřit na zkoumání povahy stínového vzdělávání (např. délky, intenzity, forem atd.), finanční stránky doučování, aktérů na straně poptávky i nabídky, didaktických aspektů, dopadů soukromého doučování na školní úspěšnost žáka či jeho osobnost, percepce soukromého doučování jeho jednotlivými aktéry nebo role a významu tohoto fenoménu v historii (Manzon & Areepatamannil, 2014; Šťastný, 2016a). Podobně jako v jiných oblastech sociálněvědního výzkumu se odborníkům nabízí paleta metod, které mohou při zkoumání tohoto fenoménu využít. V této kapitole jsou na základě rešerše literatury³² shrnuty metody, které byly dosud využívány ve výzkumu soukromého doučování a konkrétních subtémat v evropském výzkumu, nastíněny jejich výhody a nevýhody a případná úskalí, pokud se je výzkumník rozhodne využít.

Podle Jokiće (2013, s. 36) jsou ve výzkumu soukromého doučování v současnosti dominantní kvantitativně orientované přístupy v porovnání s kvalitativními. Mezi typické příklady patří kvantitativně orientované výzkumy většího (např. Smyth, 2008; Feistritz, 2015) i menšího rozsahu (např. Maszl, 2004; Nowacka & Szewczyk Jarocka, 2012; Bento & Ribeiro, 2013), v literatuře se dá nalézt menší množství výzkumů čistě kvalitativních (např. Rega, 2012; Altinyelken, 2013; Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013) a existují i studie kombinující kvantitativní i kvalitativní přístup (např. Ireson & Rushforth, 2014; Kubánová, 2006b; Murawska & Putkiewicz, 2006).

Kvantitativně orientované práce využívaly nejčastěji metodu dotazníku nebo sekundárně analyzovaly data získaná z dotazníkových šetření dříve uskutečněných za jiným účelem. V kvalitativně orientovaných pracích se nejčastěji objevovaly metody hloubkových rozhovorů a v menší míře i ohniskové skupiny. Z hlediska výzkumného designu volili

³¹ Tato kapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí dřívější časopisecké publikace autora disertační práce (Šťastný, 2016a).

³² Podrobný popis metody provedené rešerše literatury nalezne čtenář v dřívějším příspěvku autora (Šťastný, 2016a).

výzkumníci nejčastěji design pragmatický, tedy vytvořený ad hoc pro účely daného šetření spočívající v nakombinování metod sběru dat a analytických technik (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83), ačkoli ani ten nebyl v kvalitativně orientovaných pracích zpravidla explicitně deklarován (výjimkou může být například Jokić, 2013).

2.3.1 Dotazník

Dotazník je nejčastěji používanou metodou zjišťování údajů v pedagogickém výzkumu obecně (Gavora, 2000, s. 99) a frekventovaný je rovněž ve výzkumu soukromého doučování. Je využíván k získávání informací o širokém okruhu témat, od studia poptávky po doučování (např. Hrynevych et al., 2006; Kubánová, 2006b; Feistritz, 2015) přes názory aktérů (např. Tok, 2013; Acarlı, Altundağ, & Alkan, 2015) po diagnostiku fenoménu na přechodech mezi vzdělávacími stupni (např. Ireson & Rushforth, 2011). Výzkumníci využívají zpravidla vlastní výzkumné nástroje – dotazníky vyvinuté ad hoc za účelem vlastního výzkumu. Výzkum stínového vzdělávání nemá dosud takovou tradici jako výzkumy jiných oblastí pedagogické reality, v nichž je patrná snaha o standardizaci výzkumných nástrojů, nicméně jistý pokus představovalo vytvoření standardizovaného dotazníku v již zmíněném mezinárodním výzkumu (Silova, Būdiene, & Bray, 2006). Tímto nástrojem se blíže zabývá kapitola 3.2.1. Využívání dotazníku je typické v korelačních výzkumech, které, jak upozorňují Fraenkel s Wallenem (2009, s. 262), mohou poukázat kupříkladu na silný vztah mezi proměnnými, tedy například na vztah mezi (ne)využitím soukromého doučování a socioekonomickým statutem žáka. Avšak jít za hranice deskripce a predikce k přinejmenším částečné determinaci toho, co identifikovaný vztah zapříčiňuje, umožňuje výzkumníkům pouze experimentální výzkum (viz 2.3.2).

V kvantitativně orientovaných výzkumech soukromého doučování se velmi často využívají existující již dříve sebraná data (nejčastěji z dotazníkových šetření), která jsou podrobena sekundární analýze. Jak poznamenává Bray (2010b), analyzovaná data mohou pocházet z různorodých šetření prováděných za různými účely. Úspěchem je přítomnost byť jen jediné informace týkající se využití soukromého doučování, neboť pak lze jeho výskyt mapovat vzhledem k domácnostem určitých typů v určitých lokalitách (tamtéž, s. 8). V analyzovaných pracích se sekundární analýza dat používá téměř výhradně v korelačních výzkumech orientujících se na rozšíření soukromého doučování, analýzu poptávky po něm (např. Lamprianou & Lamprianou, 2013) či srovnávání míry využívání placeného a neplaceného doučování (Collas, 2013). V některých případech, jsou-li dostupná longitudinální data o vzdělávacích výsledcích respondentů nebo jejich kognitivních

dovednostech měřených standardizovanými testy, i k hodnocení dopadu soukromého doučování na školní úspěšnost žáka (např. Luplow & Schneider, 2014; Guill & Bos, 2014). Analyzovaná data jsou většinou získávána od respondentů (rodičů, žáků apod.) v dotazníkových šetřeních, která mohou být jak národní (např. v Turecku Tansel & Bircan, 2006; ve Francii Collas, 2013, Caille, 2010; v Irsku Smyth, 2009), tak i mezinárodní, jakou je studie TIMSS (např. Baker, Akiba, LeTendre, & Wiseman, 2001) nebo PISA (např. Hof & Wolter, 2012; Safarzyńska, 2013). S určitou periodicitou opakovaná šetření pak umožňují sledování fenoménu v čase (např. Schneider, 2004; Guill & Bos, 2014).³³

Výhodou sekundární analýzy dat je její relativní nenáročnost na zdroje a snadná dostupnost dat. Výzkumníkům odpadají problémy se vstupem do terénu, přesvědčováním respondentů ke spolupráci atd. (Cargan, 2007, s. 64), což jistě platí i v případě výzkumu soukromého doučování. Skýtá však i mnohá úskalí či nevýhody, zvláště v případě výzkumů mezinárodních. Výzkumníci pracující s těmito daty mají často k dispozici jen dichotomickou otázku, zda žák „využil/nevyužil doučování“, a to mnohdy bez bližšího upřesnění, zda se jedná o placenou, či neplacenou formu. Se soukromých doučováním pak bývají často směřovány i jiné, například neplacené formy pomoci žákům, případně výuka v jiných než naukových školních předmětech. Typickým příkladem mohou být výzkumy TIMSS či PISA, které jsou díky přítomnosti příslušné položky v žákovském dotazníku k analýzám mimoškolního vzdělávání běžně využívány (viz kapitola 2.1.1). Kromě problému definování soukromého doučování a jeho atributů narážejí i na problémy (ne)korektních překladů výzkumných nástrojů, problematická je otázka ekvivalence a z toho plynoucí zkreslení závěrů a nepřesné interpretace dat, jak ve své analýze dokládají Bray s Kobakhidzeovou (2014a).³⁴

³³ Například výzkum T. Schneidera (2004) v Německu se opíral o data z pravidelného každoročního reprezentativního šetření Socioekonomického panelu (Sozio-oekonomischen Panel, SOEP), jehož součástí je tzv. dotazník pro mládež (Jugendfragebogen) určený mladým Němcům, kteří v daném roce šetření dosáhli nebo dosáhnou sedmnácti let. V dotazníku je zjišťováno množství informací o jejich vztahu k rodičům, volnočasových aktivitách, školních výsledcích, osobnostních rysech a další informace. Ty bylo možné dát do souvislosti s množstvím dalších informací, jako je např. příjem rodičů, rodinná struktura, spokojenost s různými aspekty života atd. Zásadní pro možnost sekundární analýzy byla dichotomická otázka dotazníku: „*Vyuzili jste někdy placené doučování?*“ (v originálním znění: „*Haben Sie irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen?*“ Schneider, 2004, s. 370)

³⁴ Bray a Kobakhidze (2014a) při své analýze týkající se studie PISA opomněli zmínit (pravděpodobně z důvodu jazykové bariéry) v tomto ohledu zcela výjimečnou situaci ve Švýcarsku. Tamní výzkumný tým se totiž rozhodl do žákovského dotazníku PISA 2009 zakomponovat v rámci povoleného množství národně-specifických otázek i dotazy zjišťující, zda doučování bylo, či nebylo placené, v jakých předmětech a jak často probíhalo, kdo je poskytoval a proč je žáci využili. Díky tomu pak mohli Hofová s Wolterem (2012) ze získaných dat vytěžit mnohem více informací o soukromém doučování než jakékoliv jiné národní týmy zapojené do šetření PISA.

2.3.2 Experiment

Přestože je experiment nesmírně účinným nástrojem výzkumu a ve většině případů také jediný prostředek, jak dokázat existenci kauzální závislosti, je využití této metody ve společenskovědním výzkumu obecně spíše raritní (Disman, 2008, s. 49). Marginální záležitostí je i v oblasti výzkumu soukromého doučování, autorovi jsou známy pouze dvě studie využívající (kvazi)experimentální design. První je práce Mischa a Haaga (2002), jejichž cílem bylo ověřit efektivitu soukromého doučování využitím experimentu s jednou kontrolní a jednou experimentální skupinou.³⁵ Novější pak je studie německých autorek Lambertové a Spinathové (2014), jejichž práce byla založena na předpokladu, že běžné soukromé doučování není s to uspokojit zvláštní vzdělávací potřeby žáků s poruchami učení a že tyto žáci potřebují zvláštní péči. Zaměřily se tedy jen na žáky s poruchami učení v matematice (např. dyskalkuliky) a porovnávaly vliv pro tyto žáky speciálně vytvořeného intervenčního programu (tzv. Waterglass Intervention Programme, experimentální skupina) s vlivem soukromého doučování (kontrolní skupina) na výkony v matematickém testu a na školní známky. Nepříliš časté využití experimentu lze vysvětlit nejen obecnou náročností jeho realizace, ale může být dáno i etickými problémy, které s sebou experimentální výzkum přináší v podobě poskytování vzdělávacích podnětů experimentální skupině a současně jejich upírání kontrolní skupině žáků, jak upozorňuje Bray (2014, s. 387).

2.3.3 Hlubkové rozhovory a ohniskové skupiny

Hlubkový rozhovor nebo také nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159), což platí i v případě zkoumaného souboru kvalitativně orientovaných

³⁵ Celkem se jejich výzkumu zúčastnilo 244 žáků německých sekundárních škol. Doučované žáky vybrali autoři do experimentální skupiny z pěti bavorských soukromých institucí poskytujících soukromé doučování (n=122). Jejich učitelé byli vysokoškolští studenti či nezaměstnaní učitelé ze škol, kteří poskytovali doučování v homogenních skupinách čtyř žáků v daných předmětech po dobu 90 minut denně čtyři dny v týdnu. Kontrolní skupinu tvořilo dalších 122 žáků, ti byli vybráni na základě doporučení doučovaných žáků tak, aby jejich úspěšnost v často doučovaných školních předmětech (matematika, latina, angličtina a francouzština) zhruba odpovídala úspěšnosti žáků, kteří je doporučili (hodnoceno podle školních známek, kdy v nejméně jednom z předmětů – matematika, latina, angličtina a francouzština – museli mít stejnou známku jako žák v experimentální skupině, ve zbylých třech se jejich známka mohla lišit nanejvýš o jeden stupeň). Indikátorem školní úspěšnosti byly pro Mischa s Haagem školní známky a jejich vývoj v období školního roku (říjen–červen). Informace o účastnících výzkumu získali výzkumníci na začátku experimentu, kdy je podrobili standardizovanému testování postojů ke škole, vlastního sebepojetí či motivace k učení. Po devíti měsících vyhodnotili výzkumníci jejich studijní pokrok i změny v postojích ke škole a motivaci k učení.

prací. Dotazování se ve výzkumu soukromého doučování uplatňuje zejména při zkoumání názorů jednotlivých aktérů či jejich subjektivního prožívání ve snaze pochopit lépe jejich motivaci nebo postoje. Mezi tyto aktéry patří nejen doučovaní žáci (Rega, 2012), poskytovatelé doučování (Kubánová, 2006b; Popa & Acedo, 2006; Tanner et al., 2009), učitelé ve veřejných školách nebo jejich ředitelé (Altinyelken, 2013), ale i rodiče, zástupci učitelských odborů, výzkumných institucí a akademiků, místní samosprávy, vysocí státní úředníci z ministerstva nebo představitelé politických stran (Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013). Široké spektrum vybraných respondentů zdůvodňují posledně jmenovaní autoři „...*potřebou hlubšího porozumění pohledu jednotlivých stakeholderů a orientací [výzkumu] na spoluvytváření vhodných politických opatření.*“ (tamtéž, str. 15) Ohniskových skupin (focus groups) jako metody užívané ke zjišťování sdíleného porozumění několika jednotlivců stejně jako zjištění jejich specifických pohledů využívajíc přitom skupinových interakcí (Creswell, 2012, s. 218) se v evropském výzkumu soukromého doučování využívá v porovnání s individuálními rozhovory spíše výjimečně (příkladem může být Murawska & Putkiewicz, 2006; nebo také již zmínění Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013).

2.3.4 Pozorování

Metoda pozorování je ve výzkumu soukromého doučování spíše ojedinělá. Je možné ji využít například ke zkoumání didaktických postupů využívaných doučujícími, k pozorování chování doučovaných žáků, sledování interakcí mezi jednotlivými aktéry apod. Metodu zúčastněného pozorování využily rumunské výzkumnice Popová a Acedová (2006). Zaměřily se na soukromé doučující, kteří zároveň pracovali jako učitelé na základních nebo středních školách. Terénní práci realizovaly po dobu šesti týdnů, kdy učitele navštěvovaly a účastnily se jejich doučování. Kromě dvaceti hodin zúčastněného pozorování doučovacích lekcí v matematice, rumunštině, francouzštině, dějepisu a zeměpisu vedly s doučujícími i individuální hloubkové rozhovory. Využití zúčastněného pozorování popisují tyto výzkumnice jako přínosné, neboť jim poskytlo množství skrytých informací a náznaků o vztazích mezi doučovanými žáky, učiteli a rodiči.³⁶ Didaktické aspekty doučování ale ve své výzkumné zprávě blíže nekomentují.

³⁶ Případy doučovaných žáků přitom popisují Popová a Acedová (2006) jako pozoruhodně podobné. Místo role nezaujatých posluchaček se snažily dávat najevo svoji účast a empatii s osudy učitelů, kteří vyprávěli o své chudobě a fyzické i psychické vyčerpanosti. Díky navázání důvěrného vztahu s učiteli mělo v několika případech interview charakter vyprávění životního příběhu.

2.3.5 Obsahová analýza

Obsahová analýza je v pedagogice již dlouho etablovanou metodou zaměřenou na hodnocení a interpretaci textů (Gavora, 2015). V oblasti výzkumu spojeného s tématem soukromého doučování je využívána zejména ve zkoumání nabídky poskytovatelů soukromého doučování za účelem její deskripce a typologizace (například Kozar, 2013; Tanner et al., 2009) či zkoumání percepce doučování jednotlivými účastníky na základě analýzy jejich příspěvků v diskuzních fórech zaměřených na soukromé doučování (Faganel & Trnavcević, 2013). Mezi materiály vhodné pro obsahovou analýzu lze podle Babbieho (2004, str. 314) zařadit knihy, časopisy, webové stránky,³⁷ noviny nebo množství jiných zdrojů. Ve výzkumu soukromého doučování jsou s využitím obsahové analýzy běžně zkoumány internetové portály obsahující inzerci služeb soukromých doučujících. Kozarová (2013) tímto způsobem zjišťovala, jaké jsou pro doučování nejčastěji nabízené školní předměty a jaký je profesní profil nejžádanějších doučujících nabízejících své služby. Identifikovala dva největší ruské webové portály specializované na inzerci doučování žákům základních a středních škol. Ty uváděly informace o počtu a profesních kvalitách doučujících nabízejících doučování specifických předmětů. Ke zjištění profesního profilu nejžádanějších doučujících využila na zkoumaných stránkách dostupný žebříček hodnocení jednotlivých doučujících a informace z jejich osobních profilů podrobila kvalitativní obsahové analýze v programu Nvivo9. Vedle specializovaných portálů jsou ve výzkumu soukromého doučování jako zdroj informací využívány webové stránky institucí (agentur) nabízejících přípravné kurzy nebo jiné formy vzdělávání (např. Tanner et al., 2009; Kozar, 2015). Kupříkladu již zmiňovaným výzkumníkům v Anglii (Tanner et al., 2009) se podařilo tímto způsobem vytvořit typologii agentur poskytujících doučování, identifikovat průměrnou velikost poskytovatelů doučování, jejich geografickou polohu v rámci Velké Británie, z webových stránek získali rovněž informace o kvalifikaci agenturami zaměstnaných doučujících a vnitřních regulacích týkajících se např. bezpečnosti (zda je po soukromých doučujících požadován výpis z trestního rejstříku atd.), nabídce doučovaných předmětů, průměrné délce, místě a ceně jedné doučovací lekce i o nabízeném kurikulu a jeho organizaci.

K největším přednostem této metody patří její úspornost a nenáročnost na zdroje, jak časové, tak finanční (Babbie, 2004, s. 338). Její využití pro zkoumání internetové inzerce jako zdroje dat o nabídce soukromého doučování má ale i nevýhody a limity, neboť internetové weby zdaleka nemohou poskytnout informace o kompletní nabídce doučování. Existuje totiž

³⁷ S výzkumem internetových prezentací škol jako způsobem komunikace s veřejností se můžeme setkat i v českém pedagogickém výzkumu, například v pracích Mareše a Lukase (2007, 2009).

množství neregistrovaných doučujících, kteří své služby přes internet nenabízejí a kteří žáky získávají spíše na doporučení nebo prostřednictvím inzerce na nástěnkách škol, čehož si při svém výzkumu byli vědomi i Faganel a Trnavcević (2013). Kvalitu a úplnost získaných informací rovněž ovlivňuje konkrétní zkoumaný webový portál, neboť pravidla pro registraci a hodnocení doučujících mohou být rozdílná stejně jako rozsah jimi povinně uváděných údajů. Kozarová (2013) pak upozorňuje, že data získaná na internetu mohou mít nižší míru validity, není totiž jisté, do jaké míry jsou informace, které o sobě doučující poskytují, věrným odrazem skutečnosti, místo toho je potřeba je vnímat spíše jako marketingovou sebe prezentaci.

2.3.6 Shrnutí kapitoly

Výzkum tohoto tématu v Evropě v porovnání s jinými částmi světa je spíše záležitostí poslední dekády (Šťastný, 2016a). Zvyšující se zájem o toto téma je jistě dobrou zprávou, stále však některá výzkumná subtémata a z nich plynoucí implikace pro jednotlivé aktéry, veřejný vzdělávací systém i společnost zůstávají neprobádány (Bray, 2010b, s. 3), a to nejen v evropském kontextu. V centru pozornosti této disertační práce stojí zkoumání soukromého doučování nejen na přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému, ale v případě soukromých hodin doučování také v průběhu středoškolského studia. Pro zkoumání poptávky po soukromém doučování (výzkumný problém č. 1) a faktorů, které ji ovlivňují (výzkumný problém č. 2, viz kapitola 1.2), jsou v evropských výzkumech nejčastěji využívány metody dotazníkového šetření, obsahová analýza a hloubkové rozhovory, které jsou využity i v této disertační práci (viz kapitola 3).

2.4 „Diagnóza“ soukromého doučování v mezinárodní komparaci

První cíl, který si tato disertační práci klade (viz kapitola 1.2), směřuje k „diagnóze“ fenoménu soukromého doučování (Bray, 2009), respektive identifikaci jeho charakteristik (Bray, 1999, s. 23). Jak poznamenává Bray (2009, s. 14), „...*jakákoli snaha vyvozovat politické implikace z fenoménu (stínového vzdělávání) musí začít jeho deskripcí a identifikací těch aspektů, které vyžadují pozornost (vzdělávací) politiky.*“ Tato kapitola se blíže zaměří na důležité charakteristiky fenoménu soukromého doučování v mezinárodní komparaci, o kterých u nás dosud zejména na vyšším sekundárním stupni vzdělávání není dostatek spolehlivých empiricky ověřených informací. Údaje prezentované v této kapitole, které se týkají rozsahu soukromého doučování, nejčastěji doučovaných předmětů, organizačních forem, intenzity či poskytovatelů soukromého doučování, budou v empirické části sloužit jako širší komparativní kontext pro interpretaci vlastních empirických nálezů. Z množství mezinárodních výzkumů jsou v této kapitole přednostně prezentovány (zpravidla ve formě přehledových tabulek) nálezy ze zemí nám kulturně i geograficky blízkých, tedy zejména našich sousedních, případně jiných evropských států.

2.4.1 Míra využívání soukromého doučování studenty

Rozšíření, rozsah nebo také jinými slovy míra využívání služeb soukromého doučování studenty se v jednotlivých zemích a světových regionech značně liší. Již dobře zdokumentovaná je vysoká účast studentů v asijských společnostech (přehledně zpracovávají téma soukromého doučování v této oblasti Bray & Lykins, 2012), v Evropě je míra rozšíření doučování obecně nižší než v Asii, ale i na území našeho světadílu lze nalézt značné odlišnosti. Bray (2011, s. 24–25) identifikuje v rámci Evropy čtyři typologicky odlišné oblasti: 1) *jižní Evropa* s významně vysokou mírou účasti (zejména v Řecku či na Kypru a Maltě); 2) *východní Evropa*, kde po pádu železné opony došlo k prudkému nárůstu služeb soukromého doučování; 3) *západní Evropa* s dlouhou tradicí soukromého doučování v relativně malé míře, která však v posledním desetiletí značně vzrostla; a konečně 4) *severní Evropa* s velmi kvalitními vzdělávacími systémy, které poskytují studentům značnou dodatečnou podporu zdarma v rámci formálních vzdělávacích systémů, takže soukromé doučování příliš rozšířené není (Bray, 2011, s. 24–25, blíže viz kapitola 2.6.1). V tabulce 1 jsou prezentovány vybrané výzkumné nálezy kvantitativních studií ze sousedních zemí (Polska, Slovenska, Rakouska a Německa), Francie a Velké Británie, které se týkaly zejména studentů ve vyšším sekundárním stupni vzdělávání.

Tabulka 1. Míra rozšíření soukromého doučování v některých evropských zemích.

Země	Studie týkající se rozšíření soukromého doučování
Polsko	<p>Podle studie Putkiewiczové (2005, s. 93), která realizovala výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného na nereprezentativním vzorku 847 studentů prvních ročníků tří oborů na dvou polských univerzitách, v posledním ročníku střední školy využilo soukromé hodiny doučování 50 % žáků a 39 % využilo přípravné kurzy na přijímací zkoušky na vysokou školu.</p> <p>Długoszova (2012a, s. 95) studie průběžně mapovala míru využívání soukromého doučování maturanty v letech 2008, 2009 a 2011. Soukromé doučování podle této studie využilo v příslušných letech 50 %, 44 % a 52 % maturantů.</p>
Slovensko	<p>Ve vzorku 926 studentů prvních ročníků pěti oborů na sedmi slovenských fakultách vyplynulo, že v posledním ročníku střední školy využilo soukromé hodiny doučování 18 % dotázaných, přípravných kurzů se zúčastnilo 21 % dotázaných a jak soukromé hodiny, tak přípravné kurzy využilo 16 % respondentů (Kubánová, 2006, s. 17).</p>
Rakousko	<p>Podle výsledků omnibusového telefonického dotazníkového šetření (Feistritzer, 2015, s. 26) na reprezentativním vzorku 3347 rakouských rodičů a 5626 žáků (studentů) využilo soukromé placené doučování v daném školním roce 2014/2015 mezi 17–28 % žáků středních škol, a to v závislosti na typu navštěvované školy.</p>
Německo	<p>Sekundární analýza dat z celonárodního šetření Sozio-ökonomische Panel (Schneider, 2004, s. 15) ukázala, že 27 % studentů v kohortě sedmnáctiletých Němců má zkušenost se soukromým doučováním. Častěji mají s doučováním zkušenosti studenti v západním Německu (31 %) na rozdíl od studentů východoněmeckých (15 %).</p>
Francie	<p>Podle sekundární analýzy dat sebraných francouzským statistickým úřadem v roce 2003 (Collas, 2013, s. 469) uvedlo 11 % rodičů, že svým dětem zajistili soukromé doučování. Glasman a Collonges (1994) zjišťovali rozsah soukromého doučování na francouzských středních školách, v době šetření mělo zkušenost s doučováním 15 % středoškoláků a 10 % o jeho využití uvažovalo.</p>
Velká Británie	<p>Britské výzkumnice Iresonová a Rushforthová (2011, s. 6) se dotazovaly studentů na přechodech mezi vzdělávacími stupni, osobní zkušenost se soukromým doučováním během své školní kariéry uvedlo 29,5 % studentů v posledním ročníku střední školy (Year 13).</p>

Uvedené údaje jsou vzájemně nesrovnatelné a poskytují jen hrubý obraz toho, do jaké míry je ve vybraných evropských zemích soukromé doučování rozšířeno. Data v jednotlivých studiích totiž byla sbírána za pomoci různých nástrojů v různých časových obdobích na různě koncipovaných a vybraných výzkumných vzorcích (toto platí i u dalších tabulek prezentovaných v následujících podkapitolách). Na základě těchto dat se však soukromé

doučování zdá být méně rozšířené spíše u našich západních sousedů v porovnání se sousedy východními.

2.4.2 Předměty

Jedním ze základních atributů, kterým byl vymezen pojem soukromého doučování a jeho chápání v této disertační práci (2.1.1), byla orientace jeho obsahu na školní naukové předměty (matematika, cizí jazyky, chemie atd.), případně na takové obsahy, které sice nejsou součástí školního kurikula, ale jsou vyžadovány u přijímacích zkoušek. Které předměty jsou tedy soukromě doučovány nejčastěji? Vždy záleží na konkrétním kontextu a nastavení vzdělávacího systému, obecně jsou ty, které jsou považovány za prospěšné a důležité pro sociální mobilitu a budoucí uplatnění (Bray, 1999, s. 34), zároveň předměty, jejichž znalost je testována na přechodech mezi vzdělávacími stupni (Bray & Silova, 2006, s. 30). Ve většině vzdělávacích systémů se jedná o matematiku, národní jazyk (Bray, 2011, s. 31) nebo cizí jazyky (Bray, 1999, s. 34). Záleží jistě také na tom, na jakou úroveň vzdělávacího systému se výzkum zaměřuje, neboť náročnost a požadavky na žáky, respektive studenty se v průběhu jejich průchodu vzdělávacím systémem mění. Tabulka 2 přináší výběr výsledků výzkumů na toto téma provedených u našich nejbližších sousedů i jinde v Evropě zejména na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Tabulka 2. Nejčastěji doučované předměty.

Země	Studie týkající se nejčastěji doučovaných předmětů
Polsko	<p>Ze srovnávacího šetření Putkiewiczové (2005, s. 103) vyplynulo, že nejčastěji doučovanými předměty během soukromých hodin byly cizí jazyky (34 % z celkového vzorku dotázaných) následované dějepisem (33 %), polštinou (15 %) a matematikou (14 %).</p> <p>V Długoszové (2012a, s. 100) šetření o více než 5 let později se v roce 2011 jako nejčastěji doučovaný předmět na středních školách ukázala matematika (80 % doučovaných využilo soukromé hodiny v tomto předmětu),³⁸ angličtina (50 %) a chemie (10 %), polština pouze v 6 % případů.</p> <p>Nowak (2015, s. 319) realizoval sondu mezi 246 maturanty gymnázií i odborných škol. Nejčastějším předmětem doučování v jeho vzorku byla matematika (68 %) následovaná angličtinou (30 %) a chemií (18 %), polština byla v pořadí až čtvrtá (11 %).</p>
Slovensko	<p>Soukromé hodiny doučování v posledním ročníku střední školy využilo 17 % ze zkoumaného vzorku dotázaných studentů v matematice, 18 % v cizím jazyce, 3 % v mateřském jazyce a 8 % v dějepise (Silova & Bray, 2006, s. 76).</p>
Rakousko	<p>Maszlová (2004, s. 6) realizovala průzkum v jedné z vídeňských škol, ve vzorku 286 respondentů byla nejčastěji doučovaným předmětem matematika následovaná latinou, angličtinou a francouzštinou.</p> <p>Reprezentativnější údaje, i když bez explicitního rozlišení placeného a neplaceného doučování, nabízí Feistritz (2015, s. 29). Nejčastější bylo v roce 2015 podle této studie doučování v matematice (67 % rodičů, jejichž děti využily doučování), cizím jazyce (44 %) a němčině (22 %).</p>
Německo	<p>Dohmen et al. (2008, s. 39) ve své syntéze různých zdrojů dokládají, že nejrozšířenější je v Německu doučování v matematice, následované angličtinou a němčinou, čtvrté místo pak zaujímá francouzština jako druhý cizí jazyk.</p>
Francie	<p>Podle Caille (2010, s. 70) patří mezi nejčastěji doučované předměty (na druhém stupni ZŠ) francouzština a matematika. Podle starší práce Glasmana a Collongese (1994) využívají studenti středních škol soukromé hodiny doučování zejména v matematice (57 % všech doučovaných), fyzice a chemii (20 %) a angličtině (9 %).</p>
Velká Británie	<p>Podle Iresonové a Rushforthové (2011, s. 7) jsou mezi nejčastěji doučovanými předměty na konci střední školy (Year 13) matematika (19 %), angličtina (8%) a přírodní vědy („science“, 6 %).</p>

³⁸ Podle výsledků Długosze (2012, s. 100) byl rozsah doučování matematiky v dřívějších letech 2008 a 2009 mnohem nižší (36 % a 46 %), avšak v roce 2009 došlo k uzákonění povinné maturitní zkoušky z matematiky, což byl podle Długosze jeden z rozhodujících faktorů, proč se rozsah doučování v matematice tolik zvýšil (až na 80 % ze všech doučovaných).

V nálezech výše uvedených studií lze vysledovat určité pravidelnosti, které rezonují s poznatky M. Braye (1999, 2009, 2010) uvedenými výše. Ve všech studiích se v první „trojce“ umístila matematika. Cizí jazyky s prominentním postavením angličtiny figurují v první trojce předmětů zejména u našich východních sousedů, ve Francii a Velké Británii se menší zastoupení doučování v cizích jazycích dá vysvětlit tím, že obyvatelé těchto zemí hovoří světovými jazyky, a nemusí tudíž vnímat silný tlak na jejich znalost. Zajímavé je relativně málo početné zastoupení národních jazyků, pouze ve Francii patří podle Caille (2010) francouzština mezi dva nejdoučovější předměty (jeho studie se však na rozdíl od jiných prezentovaných studií zaměřovala na 2. stupeň základní školy, kde může být kladen větší důraz na gramatiku či interpunkci v porovnání s vyššími stupni vzdělávacího systému). Poněkud neobvyklé jsou výsledky Putkiewiczové (2005) v Polsku, které ukázaly na významné zastoupení dějepisu. To lze interpretovat také jako výsledek určitého zkreslení pramenícího z výzkumného designu, kdy do výzkumu byli zahrnuti zejména studenti prvních ročníků humanitních oborů, kteří museli absolvovat z tohoto předmětu přijímací zkoušky.

2.4.3 Organizační formy a způsoby soukromého doučování

Hovoří-li se o organizačních formách (školní) výuky, lze tento pojem chápat jako „*uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se využívají různé výukové metody a didaktické prostředky.*“ (Maňák & Švec, 2009, s. 197) Podle vztahu k osobnosti žáka se rozlišuje například výuka individuální, skupinová či hromadná (kolektivní), lze je ale dělit i z hlediska charakteru výukového prostředí (např. výuka ve třídě, v dílně, exkurze atd.) či podle délky trvání (tamtéž, s. 197). Rovněž soukromé doučování jako specifická forma neformálního vzdělávání může probíhat v podmínkách různých organizačních forem, které jsou, jak upozorňuje Bray (1999, s. 21), velmi různorodé. Soukromé doučování může být poskytováno na individuální bázi (doučující + doučovaný) v domácnosti doučujícího nebo jeho klienta, případně i na jiném místě. Doučování může probíhat jak v malých skupinách, tak i ve velkých třídách či dokonce obrovských učebnách se stovkami studentů či promítacím plátnem, může probíhat přes internet nebo přes telefon (tamtéž, s. 21). Podle výsledků mezinárodní studie *Education in a hidden marketplace* (Silova, Būdiene, & Bray, 2006) lze konstatovat, že zatímco soukromé hodiny doučování fungují nejčastěji na individuální bázi či v malých skupinkách, přípravné kurzy se odehrávají zpravidla ve větších skupinách (Bray & Silova, 2006, s. 29). Například v Polsku (Murawska & Putkiewicz, 2006, s. 269) soukromé hodiny doučování probíhaly v 66,3 % případů individuálně a jen ve 22,4 % případů

ve skupinách čítajících pět a více studentů. Pro doučované je skupinová výuka levnější, neboť se o náklady rozdělí mezi sebou. Přípravné kurzy v Polsku pak navštěvovalo ve dvou třetinách případů více než 16 studentů (tamtéž, s. 273). Podobná byla situace i na Slovensku, kde přípravné kurzy probíhaly ve větších skupinách (60 % kurzů navštěvovalo 30 či více studentů, 24 % pak mezi 16 a 30 studenty), na rozdíl od soukromých hodin doučování, které byly nejčastěji (v 64 % případů) individuální, jen v 19 % probíhaly ve skupinách větších než pět studentů, zbytek pak ve skupinách dvou až pěti doučovaných (Kubánová, 2006b, s. 289, 294).

2.4.4 Intenzita soukromého doučování

V literatuře zabývající se „diagnózou“ sledovaného fenoménu lze identifikovat několik dimenzí intenzity soukromého doučování. Podle Braye (2009, s. 25–27) tento pojem může vyjadřovat množství času stráveného za určité časové období soukromým doučováním, lze jej ale také chápat jako množství předmětů, ve kterých doučování konkrétního žáka probíhá. Intenzitu do jisté míry ovlivňuje účel soukromého doučování, takové, jehož cílem je dlouhodobá studijní podpora žáka, může být průběžné a jeho intenzita víceméně stabilní, naopak intenzita soukromého doučování připravujícího na zkoušku může postupně růst a kulminovat těsně před jejím konáním (Bray, 2011, s. 27). Rovněž se může intenzita doučování lišit mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Jak zobecňuje Bray (1999, s. 31), „...*studenti využívají soukromé doučování intenzivněji v sekundárním vzdělávání spíše než v primárním.*“ Nálezy z některých zemí týkající se tohoto aspektu diagnózy fenoménu soukromého doučování jsou shrnuty v tabulce 3.

Tabulka 3. Intenzita soukromého doučování.

Země	Intenzita soukromého doučování
Polsko	V Nowakově (2015, s. 319) studii využívalo 52,6 % doučovaných studentů soukromé doučování v jednom předmětu, 36,8 % ve dvou předmětech a 10,5 % ve třech nebo více předmětech. Murawská a Putkiewiczová (2006, s. 265) uvádějí podobný poměr, v jejich vzorku využilo doučování 423 studentů (cca polovina výběrového souboru), z těch pak 64 % bylo doučováno v jednom předmětu, 28 % ve dvou předmětech a 8 % ve třech a více předmětech.
Rakousko	Podle studie Feistritzera (2015, s. 32) bylo doučování (bez rozlišení placeného/neplaceného) potřebné před zkouškami a testy (52 % dotázaných rodičů, jejichž děti využily doučování), pravidelně v průběhu školního roku (44 %), v relativně malém množství pak kvůli zkouškám v průběhu prázdnin (6 %), před rozhodujícími zkouškami – <i>Entscheidungsprüfungen</i> (5 %) a v průběhu prázdnin, avšak nemotivované zkouškami (4 %).
Německo	V nereprezentativním internetovém šetření organizace Stiftung Warentest (2006, s. 81) využívali dotázaní studenti soukromé hodiny doučování v průměru dvakrát týdně po dobu 90 minut. Dohmen et al. (2008, s. 25) na základě analýzy množství studií v Německu konstatují, že soukromé doučování je studenty jen zřídka využíváno krátkodobě, naopak spíše mívá dlouhodobější trvání. Míra jeho využívání se rovněž značně liší v průběhu školní docházky v jednotlivých třídách (tamtéž, s. 37).
Česká republika	V sondě provedené na 90 žácích čtvrté, sedmé a deváté třídy využívala více než polovina doučovaných respondentů (54,4 %) soukromé doučování v průměru jednu hodinu týdně, 43 % respondentů jednu až dvě hodiny týdně (Korpasová, 2009, s. 27).
Velká Británie	Podle již zmiňované studie Iresonové a Rushforthové (2011, s. 15) byli studenti v 6. ročníku doučováni po dobu kratší než jedno pololetí častěji než studenti v 11. ročníku (tedy na konci střední školy).

2.4.5 Poskytovatelé

Odborná literatura nevynechává při analýze sektoru služeb soukromého doučování ani popis a analýzu jeho nabídky, tedy identitu doučujících a jejich případných zaměstnavatelů. Jde například o profesní profil, kvalifikaci či pedagogické a odborné předpoklady, v neposlední řadě o motivaci různých druhů a typů poskytovatelů (Bray, 2011, s. 39). Tým Emily Tannerové (Tanner et al., 2009, s. 20) mapoval stínový vzdělávací systém ve Velké Británii a na základě internetové rešerše i telefonických rozhovorů identifikoval několik typů poskytovatelů (zprostředkovatelů) služeb soukromého doučování, mezi kterými identifikoval tradiční

agentury, inzertní portály, zprostředkovatelské inzertní portály, jednotlivce či malé agentury a vzdělávací centra.

Soukromé hodiny doučování poskytují fyzické osoby vlastním jménem na vlastní zodpovědnost. V případě přípravných kurzů je organizátorem konkrétní organizace (např. soukromá agentura či univerzita), která s konkrétními vyučujícími zpravidla vstupuje do smluvního vztahu, tito jednotlivci pak v kurzu vystupují jako zástupci této organizace. V obou případech se může jednat o učitele běžných škol, vysokoškolské učitele, studenty středních či vysokých škol, profesionály a experty na danou oblast (např. jazykoví lektori, v případě odborných předmětů účetní, projektanti), v neposlední řadě pak mohou doučování poskytovat osoby v důchodu, matky na mateřské nebo jiné (například ekonomicky neaktivní) osoby, které ho mohou vnímat jako přivýdělek nebo přímo zdroj obživy. Doučující mohou být kvalifikovaní či nekvalifikovaní, doučovat na plný úvazek či jen příležitostně, variabilitu lze nalézt i ve věku doučujících (Bray, 2011, s. 39; Bray, 2010a, s. 65).

Tabulka 4. Poskytovatelé soukromého doučování.

Země	Studie týkající se poskytovatelů soukromého doučování
Polsko	Podle Długoszova (2012a, s. 103) výzkumu využili polští maturanti soukromé hodiny poskytované nejčastěji učiteli z jiných škol, než které sami navštěvovali (ve vzorku dat sebraných v roce 2011 to bylo ve 48 % případů), ostatní kategorie doučujících pak byly reprezentovány již v daleko menší míře (vlastní učitelé žáků v 10 %, jiní učitelé ze školy žáka ve 12 %, studenti pouze v 5 % případů).
Slovensko	Ve slovenské národní zprávě z mezinárodního šetření Kubánová (2006, s. 289, 293) uvádí, že ve zkoumaném vzorku bylo 36 % doučovaných respondentů, jimž poskytoval soukromé hodiny doučování vysokoškolský učitel (v případě přípravných kurzů to bylo dokonce 87 %). Učitelé škol představovali celkem 35,8 % poskytovatelů soukromých hodin doučování, z toho 10,9 % poskytovalo doučování vlastním žákům ve škole, 11,8 % žákům ve své škole, ale ne ve své třídě a konečně 13,1 % se orientovalo na studenty mimo vlastní školu (Silova, 2010, s. 336).
Rakousko	Feistritzer (2015, s. 31) se dotazoval rodičů, jejichž děti využily soukromé doučování, kdo byl jeho poskytovatelem. Ve 34 % případů se jednalo o učitele (nejčastější poskytovatel), následovaný doučujícím ze soukromé agentury (29 %), studentem (24 %) či spolužákem (5 %). V 19 % případů se pak jednalo o osobu, která nespadala do žádné z těchto kategorií.
Německo	Podle německé studie agentury Synovate (2007, cit. in Studienkreis, 2012, s. 10) doučování poskytovali ve 29 % případů učitelé, v 18 % studenti, ve 20 % spolupracovníci doučovací agentury, v 18 % žáci a v 11 % známí, příbuzní či přátelé žáka.

Ve světě (a i u našich nejbližších sousedů, jak ukazuje tabulka 4) je poměrně častým případem situace, kdy doučování poskytuje učitel či učitelka, kteří zároveň vyučují na veřejné (základní či střední) škole, v některých případech dokonce vlastním žákům. Avšak doučování žáků, za které má učitel zodpovědnost i ve škole, je problematické, jak upozorňuje kapitola 2.5.2. Jednotlivci poskytující soukromé hodiny doučování mohou být najímáni i jako vyučující v přípravných kurzech na maturitní či přijímací zkoušky soukromými agenturami. Tyto agentury specializující se na doučování žáků (často je ale širší jejich portfolia širší, neboť nabízejí například i kurzy pro dospělé) mohou být menší, pouze s lokálním dosahem. Ve světě a u našich sousedů působí i velké agentury, operující často i ve formě franšíz, které podnikají ve více zemích současně a mají silné kapitálové zázemí. Koinzer (2013, s. 214–215) zmiňuje, že v Německu je množství velkých doučovacích agentur, mezi dvě největší patří Studienkreis a Schülerhilfe založené již v 70. letech 20. století, které drží 50 % trhu a mají více než 2000 kontraktorů v téměř každém německém městě. Kromě toho na německý trh pronikají i agentury

založené v jiných zemích, např. Acadomia³⁹ nebo KeepSchool (Koinzer, 2013, s. 215). Kromě soukromých vzdělávacích institucí pak přípravné kurzy mohou nabízet i samy univerzity či fakulty. Ty byly podle Kubánové (2006b, s. 293) na Slovensku nejčastějším poskytovatelem přípravných kurzů, tři čtvrtiny dotázaných studentů, kteří přípravný kurz využili, uvedlo, že kurz organizovala jejich univerzita (lze tím částečně vysvětlit i vysoké zastoupení univerzitních pedagogů jako vyučujících v přípravném kurzu – 87 %), pouze ve 13 % případů se jednalo o kurzy soukromých firem.

2.4.6 Shrnutí kapitoly

Je obtížné získat spolehlivě srovnatelná data o rozšíření a podobě soukromého doučování, při srovnávání nálezů z jednotlivých studií provedených v zahraničí se jedná, jak metaforicky říká Bray (2011, s. 21), o srovnávání „jablek s hruškami“ (tedy srovnávání nesrovnatelného). Nicméně i ze srovnání „ovoce“ lze získat důležité poznatky (tamtéž, s. 21). Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že rysy, charakteristika i hybné síly (*driving forces*) v sektoru služeb soukromého doučování se v různých částech světa liší a mají různou dynamiku a povahu (blíže viz také kapitola 2.6.1). Z hlediska rozšíření soukromého doučování lze spolu s Guill a Spinath (2014, s. 7) obecně konstatovat, že „v západoevropských (...) zemích je poměrně malá míra doučování pohybující se od méně než 10 % do 25 % věkové kohorty, zatímco soukromé doučování je mnohem častější ve východoevropských (...) zemích,“ kde dosahuje až 50 %. Na příkladech výzkumných nálezů z nám kulturně blízkých zemí byla v této kapitole demonstrována různá intenzita, formy či variabilita v míře doučování konkrétních naukových předmětů.

³⁹ Agentura byla založena ve Francii, kde je jedním z dominantních hráčů na trhu s doučováním.

2.5 Dopady a efekty soukromého doučování

Tato kapitola se z různých pohledů zabývá dopady a efekty soukromého doučování a jejich implikacemi pro různé aktéry ve vzdělávání. Některé dopady soukromého doučování lze hodnotit pozitivně, v mezinárodní literatuře ale byly identifikovány i takové, které by se daly označit jako problematické či negativní a kterým je proto věnována i nepoměrně větší výzkumná pozornost. Je zřejmé, že soukromé doučování samo o sobě není „dobré či špatné“, protože vždy záleží na kontextu a okolnostech (Poisson, 2007), které je potřeba vzít do úvahy, stejně jako makro i mikro kontext, ve kterém se doučování odehrává. Implikace a dopady sledovaného fenoménu působí na mnoha úrovních (jednotlivec, rodina, škola i celá společnost), pro některé aktéry mohou být pozitivní, jiní je mohou vnímat negativně. Výčet možných dopadů v této kapitole není vyčerpávající, autor se snažil vybrat ty, které jsou v odborné literatuře známé, dobře zmapované a považované za důležité a podstatné.

2.5.1 Pozitivní efekty

Soukromé doučování je individualizované, flexibilní a efektivní

Velkým pozitivem soukromého doučování je zejména jeho flexibilita a možnost individualizace výuky a její snazší přizpůsobení potřebám doučovaných. Zejména individuální doučování je více „šité na míru“ konkrétním potřebám doučovaného, a to i díky tomu, že doučující doučovaného a jeho silné i slabé stránky dobře zná. Všechny typy doučování mohou pomoci studentům lépe pochopit a zvládat školní kurikulum, získat znalosti či dovednosti nad jeho rámec anebo si lépe osvojit studijní návyky (Ireson, 2004, s. 112).

Soukromé doučování může pozitivně působit žáka a jeho osobnost či postoje

Zajímavé výsledky o působení soukromého doučování na žáka přinesla longitudinální studie prof. Haaga (2007) v Německu. Ve výzkumu se zaměřil na vliv využívání soukromého doučování na obavy žáků spojené se školou (*Schulangst*), vývoj vztahů s rodiči (*Elternbeziehungen*), na školní sebekoncept žáka (*schulischen Selbstkonzepts*) a schopnost sebeřízení ve vztahu k domácím úkolům (*Management häuslicher Schularbeiten*). Dospěl k závěru, že po půl roce doučování došlo u jím dotazovaných žáků ke zlepšením ve všech těchto ukazatelích – snížily se obavy spojené se školou (obavy před písemnými pracemi, tréma atd.), došlo ke zlepšení vztahů s rodiči (částečně v důsledku lepších známek), ke zvýšení vlastního školního sebekonceptu a také schopnosti řídit si plnění domácích prací. Také závěry studie

Montebona (2015) naznačují, že studenti se v důsledku doučování vyznačují vysokou vnímanou osobní účinností (self-efficacy).

Soukromé doučování může představovat smysluplně strávený čas a prostor pro další interakci s vrstevníky

Navštěvování hodin soukromého doučování může žákům zajistit smysluplné naplnění volného času (Bray, 2003, s. 13) a také rozšířit prostor pro sociální interakci s vrstevníky, pokud probíhá ve skupině. V některých kulturách může být pro některé žáky tato funkce soukromého doučování dokonce prioritní, jak popisuje například Hartmannová (2008) na příkladu Egypta, kde je většina škol genderově segregována. Doučování je pro mnohé studenty příležitostí setkat se v doučovacích centrech s osobami opačného pohlaví. Podle ředitele jednoho centra, které tato výzkumnice navštívila, chodí na doučování polovina žáků proto, že se chtějí opravdu něco naučit, a zbylá polovina pouze proto, že se chtějí potkat s přáteli či kamarádkami (tamtéž, s. 58).

Soukromé doučování je investice do lidského kapitálu, ze kterého má prospěch celá společnost

Přesuneme-li se z mikroúrovně a poukazování na to, jak může být soukromé doučování efektivním nástrojem pomoci konkrétnímu jednotlivci se zvládnutím požadavků školy, podle některých odborníků z něj může mít prospěch i celá společnost. Heyneman (2011, s. 184) uvádí, že i tato soukromá investice do dalšího vzdělávání je podstatným doplněním veřejných investic do vzdělání. Tím, že je sektor soukromého doučování relativně neregulovaný a svobodný, mají tyto investice potenciál generovat velké množství pedagogických i kurikulárních inovací, které může využívat i sektor veřejných škol. Soukromé investice do vzdělávání (tedy i soukromé doučování) tak mohou, jak Heyneman (2011, s. 184-185) uzavírá, přispět k vyšší kvantitě i kvalitě lidského kapitálu národa.

2.5.2 Negativní efekty

Výhody a pozitiva soukromého doučování jsou jistě nezanedbatelné. Větší pozornost však v odborné literatuře vzbuzují spíše možná negativa spojená s tímto fenoménem. Soukromé doučování totiž nemusí být vždy a za všech okolností pouze přínosem pro jedince, rodinu, vzdělávací systém či celou společnost. Profesor Bray dokonce jednu ze svých monografií pojmenoval *Adverse effects of private supplementary tutoring* (2003), tedy *Nepříznivé efekty*

soukromého doučování. I kvůli těmto negativním dopadům tento společenský fenomén neuniká pozornosti výzkumníků na poli pedagogiky, sociologie a jiných disciplín.

Tlak vrstevníků a dopady na psychický rozvoj dítěte

Zejména v asijských společnostech s excesivní mírou využívání stínového vzdělávání se v literatuře hovoří o společenském a vrstevnickém tlaku souvisejícím s „nutností“ navštěvovat soukromé kurzy či využívat soukromé lekce. Například v Hongkongu byl tlak vrstevníků důvodem využít soukromé doučování pro 27 % dotázaných středoškolských studentů (Zhan, Bray, Wang, Lykins, & Kwo, 2013, s. 502). Společenský tlak nepůsobí pouze na studenty, ale jak zjistili například Bray a Kwok (2003, s. 617), často se dotýká i rodičů, kteří doučování zajistí svému dítěti právě v reakci na to, že se tak rozhodli i jiní rodiče, a jejich dítě by tak mělo menší šanci uspět v konkurenci svých vrstevníků, pokud by tak také neučinili.

Je také zřejmé, že navštěvování soukromých kurzů či soukromé lekce musí věnovat studentovi značné množství svého času nad rámec výuky ve škole. To může v konečném důsledku vést k nerovnováze mezi časem, který studenti tráví učním, a jinými aktivitami (Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 2). V Japonsku je například mezi studenty rozšířena fráze „čtyři úspěch, pět neúspěch“ („*four pass, five fail*“)⁴⁰, která vyjadřuje přesvědčení, že v období „zkouškového pekla“ je každá chvíle dobrá pro soukromé doučování a přípravu na zkoušky a může hrát rozhodující roli pro úspěch uchazeče o studium na vysoké škole (Stevenson & Baker, 1992, s. 1642).⁴¹

Narušení výuky ve škole

Zdokumentovány jsou i možné negativní dopady na dynamiku výuky ve škole. Pokud například v některých třídách využívá podstatná část žáků soukromé doučování, mohou být učitelé konfrontováni s většími rozdíly ve školní úspěšnosti žáků. Někteří učitelé mohou pomáhat méně úspěšným žákům, jiní ale mohou také považovat žáky využívající doučování za normu a přizpůsobit tempo výuky jim. To může vyvíjet tlak na ostatní žáky, kteří tak nečiní, a tak i stupňovat tlak na jejich rodiče, aby do soukromého doučování investovali (Bray, 1999). Jiným problémem může být nezájem žáků o výuku ve škole, protože považují soukromé

⁴⁰ Delší spánek ubírá studentům čas na možnou přípravu a i jedna hodina spánku denně navíc, která není věnována studiu, může být ve výsledcích přijímacích zkoušek na vysokou školu rozhodující.

⁴¹ Na druhou stranu lze také namítnout, že tento tlak lze vnímat i pozitivně – díky němu studenti maximálně rozvíjejí svůj potenciál (Bray, 1999, s. 59).

doučování za relevantnější, jsou zdokumentovány i případy, kdy studenti v běžné výuce spí, místo aby se do ní zapojovali (Bray, 2009, s. 43).

Dopad na nerovnosti ve společnosti

Fenomén soukromého doučování bývá spojován s otázkami rovného přístupu ke vzdělávání, což je princip, který dominuje ve vzdělávacích politikách většiny vyspělých států.⁴² Soukromé doučování je vzhledem ke svému placenému charakteru jedním z faktorů, které mohou mít negativní vliv na nerovnosti ve vzdělávání. Je-li ponecháno tržním silám, pravděpodobně dojde k udržování a prohlubování společenských nerovností, neboť bohatší rodiny si mohou dovolit zakoupit větší množství hodin kvalitnějšího doučování (Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 2; Bray, 2010b, s. 67). Děti bohatších rodičů tak mohou oproti svým chudším vrstevníkům získat touto formou značnou výhodu třeba právě při přípravě na přijímací zkoušky, které často rozhodují o vzdělávací dráze i budoucím profesním uplatnění. Chudší rodiny musí do dodatečného vzdělávání svých potomků investovat větší podíl svých příjmů než rodiny bohatší (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005). Soukromé doučování přitom není jediným nákladem, který rodině v souvislosti se školní docházkou vzniká. Jak ukázala například studie Kubánové, Kubána, Gallové Kriglerové a Maslové (2008, s. 11) na Slovensku, mezi nejběžnější neoficiální platby ve školství patří například příspěvky v rámci rodičovského sdružení, platby za školní akce, mimoškolní aktivity dětí, příspěvky na opravu a údržbu školy a také soukromé doučování. Vnímání náročnosti těchto plateb a jejich zátěže na rodinný rozpočet se značně liší podle finanční situace různých rodin, jak výzkumníci podotýkají na základě analýzy skupinových rozhovorů s účastníky výzkumu (tamtéž, s. 18).

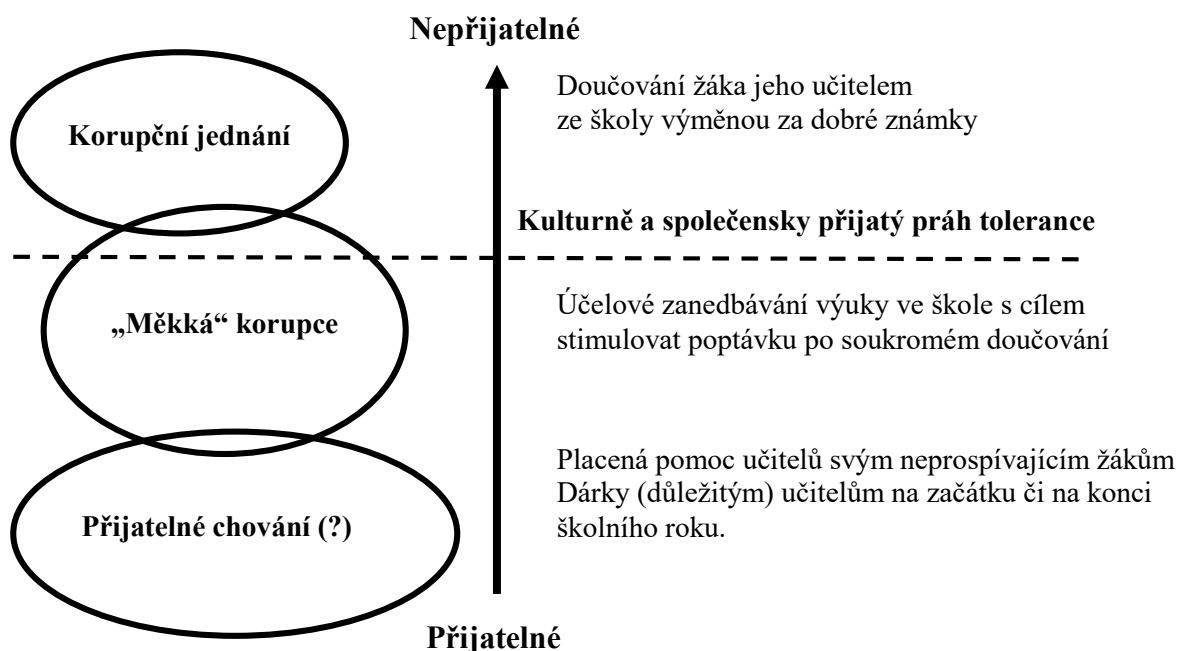
Nerovné není využívání soukromého doučování jen z hlediska společenského postavení, ale jak upozorňují například Bray a Kwo (2014, s. 27–29), i z hlediska genderu (v některých společnostech jsou častěji doučováni chlapci, v jiných dívky, v některých je poměr doučovaných chlapců a dívek vyvážený), rasy či etnického původu (v některých zemích etnické minority soukromé doučování v průměru využívají častěji než majoritní obyvatelstvo, v jiných je situace obrácená), nerovnosti ve využívání soukromého doučování panují také mezi obyvateli velkých měst a vesnic a blíže je této problematice věnována i kapitola 2.6).

⁴² Podpora spravedlnosti a sociální soudružnosti je například jedním ze strategických cílů Evropské unie zakotvených v evropském dokumentu ET 2020 (European Union, 2009).

Neetické praktiky v souvislosti se soukromým doučováním

V některých zemích je soukromé doučování spojeno s neetickým chováním učitelů, korupcí a rozmachem stínového trhu se vzděláváním. Učitelé mohou podávat dobrý pracovní výkon a učit zodpovědně, přesto však někteří studenti mohou mít se zvládnutím učiva problémy, takže využijí doučování. V horším případě mohou učitelé záměrně vynechávat některé části povinného kurikula, které pak doučují soukromě za úplatu (Biswal, 1999). V extrémních případech může docházet k jisté formě vydírání žáků, kdy je doučování učiteli „povinné“, protože v opačném případě může mít žák problémy s absolvováním ročníku (Bray, 2009, s. 27; Bray, 1999, s. 38). Příkladem může být situace v Kambodži, kde podle Brehma a Silové (2014, s. 105) mnoho studentů „povinně“ navštěvuje soukromé doučování před a po běžném vyučování. V podfinancovaném vzdělávacím systému totiž ve veřejných školách není pokryto celé národní kurikulum, což učitelům umožňuje nechat si od žáků za další doučování platit a získávat tak dodatečné příjmy. Často zde toto doučování probíhá i ve školních budovách. Práh přijatelnosti těchto výše popsaných praktik závisí do značné míry na společenském konsenzu, jak v širším kontextu korupce ve vzdělávacím systému ukazuje Milovanovitchův (2014) graf.

Graf 2. Nevhodné praktiky a práh tolerance.



Zdroj: Milovanovitch, 2014, s. 15.

Etický problém může představovat také situace, kdy soukromou přípravu na různé testy poskytuje subjekt, který tyto testy sám vytváří, dostává se tak totiž do potenciálního střetu

zájmů. U nás na tyto praktiky upozornil například E. Dohnálek (2010) ve svém kritickém publicistickém příspěvku nazvaném *Přijímačky přes SCIO aneb zkouška servilnosti a ochoty platit*. Z jeho pohledu je účast na soukromých přípravných kurzech této soukromé společnosti, jejíž testy využívá mnoho českých vysokých škol jako kritérium pro přijetí do studia, nezbytností, pokud má uchazeč zájem v konkurenci ostatních úspěš. Vyvozuje, že „...aby měl člověk šanci touto mašinerií projít, točí se čísla vynaložená za všechny přípravy a knihy okolo hodnoty přesahující deset tisíc. Potom se dostáváme k tomu, že vzdělání již není pro všechny, ale jen pro ty, kteří k němu mají finanční prostředky.“ Kritické hlasy později zazněly i z akademického prostředí od P. Hájka (2012) z Matematického ústavu AV ČR. Jeho hlavní výtky směřovaly ke skutečnosti, že u nás „...jakási soukromá společnost vlastně ovládá přijímací proces ve velkém množství škol, potenciálně v celé zemi. Za velké peníze.“ V zahraničí by podle něj tato praxe byla zcela nepřijatelná, a přestože i tam existují soukromé firmy připravující na nejrůznější zkoušky, nikde nemají v rukou zároveň samotnou přípravu těchto zkoušek pro státní školy. B. Kartouz (2012), tehdejší člen vedení, obhajuje společnost tím, že příprava na test prostřednictvím navštěvování jejích komerčních kurzů přeci není jedinou možnou variantou přípravy, a bagatelizuje také finanční náročnost těchto kurzů. Poukazuje na potenciálně neetické jednání samotných vysokých škol, které nabízejí vlastní prezenční přípravné kurzy pouze v sídelním městě, čímž znevýhodňují uchazeče odjinud. Zároveň se dušuje, že „...ti, kdo připravují testy, jsou odděleni od těch, kdo uchazeče připravují.“ Právě tento poslední argument, tedy do jaké míry dokáže tvůrce testů zabránit úniku informací o znění aktuální podoby testu osobám, které na test připravují, lze z hlediska posouzení potenciálního střetu zájmů dle názoru autora považovat za klíčový. Práh akceptovatelnosti těchto praktik je pak otázkou širší společenské diskuze.

2.5.3 Shrnutí kapitoly

V této kapitole autor čtenáři přiblížil některé pozitivní, ale i negativní implikace fenoménu soukromého doučování pro žáky, učitele, rodiče či formální vzdělávací systém, které na základě studia literatury považoval za podstatné a důležité. Pro shrnutí si autor vypůjčil přehlednou tabulku Poissonové (2007), kterou upravil a doplnil o některé další informace prezentované i v této kapitole.

Tabulka 5. Pozitivní a negativní dopady soukromého doučování.

Oblast	Pozitivní dopady	Negativní dopady
Investice do vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> Do vzdělávání je investováno více prostředků. 	<ul style="list-style-type: none"> Finanční prostředky by mohly být lépe využity ve formálním vzdělávacím systému. Krácení daně a příjmů veřejných rozpočtů při doučování „na černo“.
Příjmy učitelů ve škole	<ul style="list-style-type: none"> Zajišťuje dodatečné příjmy učitelů. 	
Čas strávený vzděláváním	<ul style="list-style-type: none"> Větší množství času, po který se studenti vzdělávají. 	<ul style="list-style-type: none"> Zaměření učitelů spíše na aktivity spojené se soukromým doučováním než na výuku ve škole.
Kurikulum	<ul style="list-style-type: none"> Možnost osvojit si při doučování nové kurikulum či lépe si osvojit to školní. 	<ul style="list-style-type: none"> Učitelé mohou zanedbávat některé části povinného kurikula ve škole. Učitelé mohou začít ve výuce užívat nevhodné metody „drilu“ běžné v soukromém doučování.
Pracovní nasazení učitelů		<ul style="list-style-type: none"> Učitelé poskytující doučování nad rámec výuky ve škole mohou být unavení a ne tak efektivní. Učitelé se mohou uchýlovat k některým neetickým způsobům jednání.
Učení žáků	<ul style="list-style-type: none"> Pomáhá žákům lépe porozumět školnímu kurikulu. Je flexibilní a individualizovanější. 	<ul style="list-style-type: none"> Vysoké časové zatížení studentů. Nezájem o výuku ve škole.
Dynamika výuky ve škole	<ul style="list-style-type: none"> Pomáhá slabším studentům „udržet krok“ s tempem výuky ve škole. 	<ul style="list-style-type: none"> Přístupy učitelů a tutorů mohou být navzájem nekonzistentní. Učitelé se musí vyrovnávat s větší heterogenitou schopností žáků. Někteří učitelé mohou „nadržovat“ doučovaným žákům.
Výsledky žáků	<ul style="list-style-type: none"> Pomáhá zlepšovat výsledky neprospívajících žáků. Zlepšuje konkurenceschopnost studentů. 	<ul style="list-style-type: none"> Zvyšuje rozdíly ve výsledcích žáků, pokud je používáno výbornými žáky jako strategie nadstavby. Může posilovat sociální, genderové či jiné nerovnosti.
Osobní rozvoj žáků	<ul style="list-style-type: none"> Doučování může žákům pomáhat vytvářet si o sobě lepší mínění, posiluje sebevědomí. Doučování může žákovi pomáhat vytvářet dobré studijní a pracovní návyky. Může žákům poskytovat prostor pro sociální interakci s vrstevníky. 	<ul style="list-style-type: none"> Žáci se mohou stát méně samostatní a závislí na pomoci doučujícího.

Zdroj: Poisson (2007, s. 14–15), upravil a doplnil autor.

2.6 Faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování

Na základě rešerše zahraniční odborné literatury jsou v této kapitole identifikovány faktory, které ovlivňují rozhodnutí (ne)využít soukromé doučování. Při identifikaci těchto faktorů vycházíme z Bronfenbrennerova modelu upraveného Jokićem a Ristić Dedićovou (2013, s. 28, viz kapitola 2.2.3), kde se nejprve soustředíme na faktory související se společenským kontextem a vzdělávací politikou (makro úroveň), dále na faktory související s jednotlivými školami (mezo úroveň) a faktory spojené přímo se žákem a jeho rodinou (mikro úroveň). Podobně jako v předchozích kapitolách se autor zaměřuje zejména na výzkumná zjištění a nálezy, které se dají snáze zobecnit i v našich podmínkách, tedy ze zemí nám kulturně i historicky blízkých, které doplňuje o domácí kontext. Místy jsou využity i relevantní či pro tento výzkum inspirativní nálezy z nám kulturně či geograficky vzdálenějších zemí.

2.6.1 Společnost (makro úroveň)

Z metodologického hlediska může být při analýze vlivu makroúrovňových faktorů na podobu a rozsah stínového vzdělávacího systému složitá jejich operacionalizace, a tedy i zahrnutí do jakýchkoli statistických modelů. Poskytují však širší kontextuální rámec, který lze využít zejména při interpretaci získaných empirických dat. V této podkapitole se zaměříme na širší globální, ale i lokální český kontext, ve kterém se zkoumaný fenomén vyskytuje, nastíníme společenský vývoj v domácím prostředí a některé jeho proměny, které mají přímý či nepřímý vliv na podobu soukromého doučování.

Dang a Rogers (2008) analyzovali výzkumné nálezy z 22 zemí různého typu (moderních i rozvíjejících se) a na makroúrovni identifikovali některé faktory působící univerzálně napříč zkoumanými zeměmi. Řadí mezi ně:

- kulturní hodnoty a tradice (vysvětlují vysokou míru využívání soukromého doučování zejména v některých zemích východní Asie);
- transformaci země směrem k tržní ekonomice (týká se států s dříve centrálně plánovanou ekonomikou);
- úzkou spojitost formálního vzdělání s pracovním trhem a příležitostmi profesního uplatnění;
- nekvalitní systém formálního vzdělávání spojený s nízkými platy učitelů (tamtéž, s. 168-169).

Tito autoři upozorňují také na důležitost lokálních, místních faktorů, které jsou kulturně či geograficky specifické, v případě České republiky mohla být jedním z nich nepochybně i vzdělávací expanze a proměny středního a vysokého školství v posledních pětadvaceti letech. Na jednotlivé faktory se blíže zaměřuje text následujících podkapitol.

Kulturní hodnoty a historie země

Stínové vzdělávání je univerzálním fenoménem vyskytujícím se prakticky ve všech vzdělávacích systémech, liší se ale jeho podoba či míra rozšíření (Guill & Spinath, 2014, s. 7). Na základě syntézy dosavadních poznatků o tomto tématu Bray (2009, s. 24) identifikoval několik světových regionů, do kterých seskupil země podle rozšíření a povahy soukromého doučování. Lze v nich pozorovat mnohé společné rysy vysvětlitelné podobnými kulturními hodnotami nebo podobným historickým vývojem v daných společnostech.

Například ve *východní Asii* (Japonsko, Hongkong, Korea, Tchaj-wan) je doučování tradiční aktivitou vtělenou do kultur jednotlivých národů, jejíž kořeny lze hledat v konfucianismu. Vzdělání je stavěno na přední místa v žebříčku hodnot, zdůrazňována je disciplína, snaha, úsilí a píle. Východoasijské kultury jsou známé vysokou mírou rozšíření soukromého doučování mezi studenty, vysokými finančními výdaji domácností či velkým množstvím času, který žáci v těchto společnostech soukromým doučováním tráví (např. Bray, Zhan, Lykins, Wang, & Kwo, 2014; Zhang & Bray, 2015; Kim & Lee, 2010). To ale není případ *západní Evropy, Severní Ameriky a Australasie* (oblast zahrnující Austrálii, Nový Zéland, Papuu-Novou Guineu a další ostrovy v Tichém oceánu), kde míra využívání soukromého doučování studenty zůstává v porovnání s Asií či východní Evropou mírná, nicméně v poslední době neustále vzrůstá, což Bray (2009, s. 24) přičítá zejména zvýšené konkurenci mezi školami a také faktu, že některé státy se rozhodly doučování podporovat.

V oblasti *východní Evropy a dalších postsovětských států* existovala tradice soukromého doučování již před politickými změnami konce 80. a začátku 90. let. 20. století (Bray, 2011, s. 25). Například v případě Rumunska hovoří Popa a Acedo (2006, s. 103) o soukromém doučování jako o „*hluboce zakořeněné tradici prosperující jak za komunistického režimu, tak i před rokem 1945.*“ V Polsku zdokumentovala Nawrot-Borowská (2009) roli soukromých učitelů již v 19. století. Jak obecně o zemích v této oblasti zmiňují Silova a Bray (2006b), existence soukromého doučování byla tehdejším systémem připouštěna jen velmi neochotně. Bylo totiž považováno za elitářskou praxi dostupnou jen několika málo vyvoleným

a narušovalo žádoucí obraz bezchybného, efektivního a spravedlivého socialistického vzdělávacího systému (tamtéž, s. 44).

Kulturně i historicky leží Česká republika se svojí polohou ve středu Evropy na pomezí obou kulturních okruhů západní a východní Evropy. V současné české společnosti je vzdělání a vzdělávání přisuzován velký význam, s čímž fenomén doučování dětí mimo školu úzce souvisí (Průcha, 2015). Doučování je „...jedním z rysů významnosti, která je v české populaci spojována se vzděláním.“ (tamtéž, s. 132) Vzhledem k „rozporuplné epizodě“ ve vývoji české vzdělanosti, jak období socialismu Průcha nazývá (2015, s. 27–37), platí i u nás mnohé z charakteristik, které byly zmíněny v souvislosti se soukromým doučováním v oblasti východní Evropy. Následující podkapitoly se na některé ze změn, které u nás ovlivnily rozšíření a podobu soukromého doučování po pádu totalitního režimu v roce 1989, zaměřují blíže.

Ekonomická transformace, vstup soukromých subjektů do oblasti vzdělávání

V návaznosti na liberalizaci trhu, ke které došlo po pádu železné opony a transformaci centrálně plánovaných ekonomik na ekonomiky tržní, a vzrůstající poptávku po formálním vzdělání, které začalo být stále častěji vnímáno jako ekonomický statek, došlo v mnoha zemích také ke zvýšení poptávky po vzdělávání mimo školu a soukromé doučování se začalo objevovat i v zemích, kde dříve příliš rozšířené nebylo (Bray, 1999). Rozmach sektoru privátních služeb ve vzdělávání přičítají Silova a Eklof (2013) tenzím mezi relikty socialismu (zejména očekáváním veřejnosti vzhledem neplacenému systému veřejného vzdělávání) a globálními silami (zejména tržně orientovanými reformami v sektoru vzdělávání). Mnoho rodičů vnímalo soukromé doučování jako efektivní prostředek adaptace na novou sociopolitickou realitu a společenské změny (bylo efektivní a flexibilní, na rozdíl od rigidního a jen pomalu se adaptujícího systému veřejného školství). Autoři ale upozorňují i na odvrácenou stranu a jeho negativní dopady na veřejný vzdělávací systém, kurikulum či společenské nerovnosti.⁴³

V případě České republiky je to již více než čtvrt století od chvíle, kdy začal proces tranzice z centrálně plánované ekonomiky na ekonomiku tržní, v průběhu něhož došlo ke vstupu země do Evropské unie a NATO. Došlo také k dramatickým změnám v oblasti

⁴³ Závěry některých empirických zkoumání stínového vzdělávání v zemích, které prošly ekonomickou transformací, tyto teze podporují. Například mnozí účastníci výzkumu Jokiće, Soldové a Ristićové Dedićové (2013) v zemích bývalé Jugoslávie bez ohledu na politické přesvědčení nezřídka vyjadřovali pocit snižování společenské rovnosti jako důsledek ekonomické a společenské transformace, dokonce vyjadřovali i jistou nostalgii vůči dřívějšímu systému, který byl podle nich spravedlivější a méně ovlivněný ekonomickými zájmy.

vzdělávání, s uvolněním trhu začaly v tomto sektoru podnikat nové subjekty. Greger a Walterová (2007) popisují, jak v rámci transformace došlo ke změně cílů a funkcí (veřejného) vzdělávacího systému, změnám v jeho řízení (decentralizaci) i financování, došlo dále ke strukturálním změnám vzdělávacího systému (obnovení víceletých gymnázií, vznik vyšších odborných škol), změnám v pojetí kurikula, zvýšila se autonomie škol a posílila role nevládních organizací. Autoři sice systematicky nekomentují skutečnost, že na liberalizovaný trh vstoupilo mnoho nových soukromých subjektů nabízejících různé služby v oblasti vzdělávání, nicméně na jejich existenci upozorňují v souvislosti s potřebou škol získat srovnání svých výsledků s jinými školami, k čemuž jim soukromé firmy nabízejí na komerční bázi přípravu i administraci externích srovnávacích testů (tamtéž, s. 29). Rozsah služeb, které různé komerční subjekty v oblasti vzdělávání nabízejí, je však mnohem širší. Dvořák, Starý a Urbánek (2015, s. 164-165) poskytli na základě longitudinálního výzkumu různé příklady nestátních aktérů nabízejících školám různé placené služby, od zajištění různých kroužků a volnočasových aktivit přes divadelních představení pro žáky a různá komerční školení pro učitele po přípravu, administraci i vyhodnocení didaktických či přijímacích testů.

Na trhu se dále objevilo velké množství různých jazykových agentur či vzdělávacích center určených nejen dospělé populaci, ale také žákům a starším studentům, placená příprava na maturitní či přijímací zkoušky je v současnosti jednou z často nabízených služeb těchto vzdělávacích agentur. Po roce 1989 pak byla obnovena možnost živnostenského podnikání, čehož mohlo využít mnoho soukromých osob, do té doby poskytujících vzdělávání mimo školu tzv. „na černo“. Je ovšem těžké kvantifikovat, do jaké míry transformace naší země směrem k tržní ekonomice ovlivnila a ovlivňuje sektor soukromého doučování, neboť dosud podle nejlepšího vědomí autora neexistuje žádná historická studie, která by rozsah a roli tohoto fenoménu před rokem 1989 u nás mapovala.

Formální vzdělání a jeho vliv na pracovní uplatnění

Dang a Rogers (2008) uvádějí, že v zemích, kde je úzká spojitost formálního vzdělání a profesního uplatnění a firmy vnímají vysokoškolský diplom jako záruku určitých schopností či dovedností absolventa, je soukromé doučování zpravidla rozšířenější.

U nás bylo jedním z efektů transformace po rozpadu komunistického režimu růst konkurence na pracovním trhu, který vedl k růstu ekonomické návratnosti vysokoškolského vzdělání (Matějů, Smith, & Basl, 2010, s. 229), což dokládá například i studie Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2011), podle které hraje nejvyšší dosažené vzdělání významnou roli

v možnosti uplatnění mladých osob (ve věku 15-34 let) na trhu práce. Míra nezaměstnanost je jednoznačně závislá na stupni dosaženého vzdělání a u absolventů, jak tvrdí zmíněná studie, je tato zákonitost daleko průkaznější – čím vyšší je míra dosaženého vzdělání, tím nižší je míra nezaměstnanosti (tamtéž, s. 10). Rovněž studie gramotnosti dospělých PIAAC a spolu s ní i v 90. letech provedená studie SIALS prokázaly důležitou roli, kterou hraje úroveň dosaženého vzdělání na status povolání absolventa (Koucký & Zelenka, 2013, s. 219). Růst ekonomické návratnosti vzdělání přispěl i ke strmému růstu aspirací na vysokoškolské studium (Matějů, Smith, & Basl, 2010, s. 229), což bylo jedním z podnětů pro expanzi české vzdělávací soustavy, jak blíže rozvádí následující text.

2.6.2 Vzdělávací politika (makroúroveň)

Spojitosť mezi podobou soukromého doučování a vzdělávací politikou implikuje již sama metafora stínového vzdělávacího systému (blíže viz 2.1). Formální vzdělávací systém je ovlivňován mimo jiné řadou změn pramenících v rozhodnutí zákonodárců a tvůrců vzdělávací politiky. V této kapitole jsou popsány změny, ke kterým došlo ve středním a vysokém školství a které mohly mít na podobu a rozšíření soukromého doučování vliv.

Změny středního a vysokého školství v České republice

Česká vzdělávací soustava prošla od roku 1989 dynamickým vývojem. I když se značným časovým zpožděním za zeměmi západní Evropy, i v České republice dochází od 90. let 20. století k *expanzi vzdělávacích příležitostí*, a to se všemi pozitivními i negativními důsledky. Po roce 1990 zůstalo tradiční členění středního školství na tři hlavní proudy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště) de facto zachováno, proměnily se však jejich funkce i proporcionální zastoupení, došlo také ke změně poměru maturitních a nematuritních oborů a vzdělávacích programů ve prospěch oborů maturitních, což lze přičítat i bezprecedentnímu rozmachu nástavbového studia.⁴⁴ Změn se však dočkal i terciární sektor vzdělávání, kde došlo ke změnám financování vysokých škol (od roku 1992 se uplatnilo financování na studenta/per capita funding), vznikly nové regionální univerzity či rozšíření počtu fakult stávajících univerzit, vznikl nový sektor vyšších odborných škol a v neposlední řadě byl umožněn vznik soukromých vysokých škol. Tyto impulsy se odrazily v mimořádně

⁴⁴ Již krátce po revoluci byl v roce 1994 poměr přijímaných 60:40 ve prospěch maturitních oborů, podíl studentů v nematuritních oborech pak postupně klesal až na úroveň těsně nad 20 %, kde se udržuje od roku 2007 (Koucký & Zelenka, 2013, s. 198).

dynamickém růstu počtu vysokoškolských studentů, který se v období 1990–2010 více než ztrojnásobil (Koucký & Zelenka, 2013, s. 198–200). Expanzi lze doložit i ve statistikách o přechodu absolventů středních škol do terciárního vzdělávání. V akademickém roce 2001/2002 byl podíl přijatých ke studiu na vysoké školy na celkovém počtu absolventů 40 % (Kleňhová & Vojtěch, 2006, s. 8), v akademickém roce 2013/2014 už tento podíl činil více než 65 % a celková míra úspěšnosti u přijímacích zkoušek činila 82 % (Kuchař, Vojtěch, & Kleňha, 2014, s. 8). V důsledku expanze terciárního vzdělávání tak dochází k oslabování finální funkce středních škol (poslední stupeň v procesu vzdělávání jednotlivce) a posiluje se funkce tranzitní, tedy jako předstupeň terciárního vzdělávání (Koucký & Zelenka, 2013, s. 199–200).

Výše uvedené skutečnosti mohly přímo či nepřímo ovlivnit i podobu a rozšíření soukromého doučování, zejména toho, jehož cílem je příprava na přijímací zkoušky. Jak totiž poznamenává Bray (2009, s. 77), poptávka po soukromém doučování může být posilována vědomím, že pouze omezený počet uchazečů je přijat na další stupeň vzdělávání. V této souvislosti lze tedy předpokládat, že působení vzdělávací expanze (ve smyslu zvyšování podílu uchazečů přijatých do studia naznačeném výše) by mohlo poptávku po soukromém doučování spíše tlumit. Avšak jak Bray (2009, s. 77) zároveň dodává, v některých vzdělávacích systémech se může situace změnit, otázka pak nestojí, zda se podaří uchazeči dostat na univerzitu, ale spíše na jakou univerzitu se dostane. To je podle něj případ silně stratifikovaných společností, které si zachovaly elitní instituce pouze pro úzkou skupinu privilegovaných,⁴⁵ takže i když se podíl přijatých uchazečů zvyšuje, nemusí to nutně vést ke snížení poptávky po placeném doučování.

V případě České republiky došlo ke kvantitativnímu zvyšování příležitostí ke studiu na vysokých školách, i tak ale na některých univerzitách či v některých žádaných oborech

⁴⁵ Tento poznatek úzce souvisí se studiem nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání. V této souvislosti se objevily dvě vlivné teorie vysvětlující dopady expanze vzdělávacích příležitostí na spravedlivý přístup k vysokoškolskému vzdělání. Podle starší teorie *Maximálně udržované nerovnosti* M. Rafteryho a R. Houta nerovnost v podobě relativní šance na získání určitého stupně vzdělání mezi jakýmkoli dvěma odlišnými skupinami trvá do chvíle, kdy zvýhodněná skupina (tedy ta s vyšším sociálně-ekonomickým statutem) dosáhne v daném stupni saturace, tedy kdy téměř všichni potomci v dané skupině dosáhnou daného stupně vzdělání (Veselý & Matějů, 2010, s. 72). Jinými slovy je pozice privilegovaných vrstev natolik silná, že k šancím na vzdělání připouštějí ostatní teprve ve chvíli, kdy uspokojí své vlastní ambice (Keller & Tvrdý, 2008, s. 34). Podle této teorie by tak v konečném důsledku mělo docházet k poklesu relativních nerovností, avšak jak upozorňují Veselý a Matějů (2010, s. 72), zatím se tak podle mnoha analýz (zahrnujících i Českou republiku) neděje. Možná vysvětlení a interpretace poskytuje teorie *Efektivně udržované nerovnosti* Samuela Lucase (2001), podle které sice vliv sociálního původu na uskutečnění přechodu do vyššího stupně vzdělávání formálně klesá, fakticky ale přetrvávají kvalitativní rozdíly například mezi různými typy škol, jejich prestiží či finančními zdroji, kvalitou poskytovaného vzdělání apod. (Veselý & Matějů, 2010, s. 73).

zůstává poptávka stále mnohem vyšší než nabídka studijních míst, typicky v oborech z oblasti psychologie (v roce 2013/2014 úspěšnost uchazečů jen 9,9 %), publicistiky, knihovnictví a informatiky (25,4 %), umění (29,6 %) či lékařských věd (32,8 %) (Kuchař, Vojtěch, & Kleňha, 2014, s. 9). Vzhledem k tomu, že české univerzity mají např. v porovnání s univerzitami ve Francii, Dánsku nebo Rakousku vysokou autonomii pro stanovování podmínek pro vstup a selekci vhodných kandidátů (Estermann, Nokkala, & Steinel, 2015, p. 46), přijímací zkoušky v některých případech zůstávají stále vysoce kompetitivní. Lze tedy předpokládat, že alespoň část maturantů může uvažovat o využití placené formy přípravy na tyto zkoušky.

Další podstatnou změnou, která mohla mít vliv na rozsah a podobu soukromého doučování v České republice, je *reforma maturitní zkoušky*. Po dlouhé debatě mající své kořeny již v 90. letech o potřebných reformách a změnách dosavadního modelu maturitní zkoušky byla za vlády ministra Josefa Dobeše na jaře roku 2011 spuštěna nová reformovaná „státní“ maturita. Z původního modelu, kdy byla příprava a organizace maturitní zkoušky plně v režii školy, měla být nově společná část maturitní zkoušky připravována a administrována centrální autoritou. Spuštění nové maturity však bylo problematické a její podoba i podmínky pro její složení se pak téměř každý školní rok měnily, někdy v margináliích, jindy v podstatnějších záležitostech koncepčního charakteru.⁴⁶ Ve školním roce 2014/2015, kdy probíhal také sběr kvantitativních dat pro empirický výzkum, který je součástí této práce, sestávala maturita z části společné („státní“) a části profilové („školní“). Ve *společné části* maturitní zkoušky žáci skládají povinně zkoušku z českého jazyka a literatury (didaktický test, písemná práce a ústní zkouška). Posléze volí povinně mezi zkouškou z cizího jazyka (anglického, francouzského, německého, španělského nebo ruského, a to formou komplexní zkoušky sestávající z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky) a zkouškou z matematiky (pouze formou didaktického testu). Předměty, ze kterých lze konat *profilovou* část maturitní zkoušky, vybírá ředitel školy. Do nabídky může zařadit ty předměty, jejichž celková doba podle učebního plánu školního vzdělávacího programu činí po dobu vzdělávání nejméně 144 vyučovacích hodin (zákon č. 173/2014 Sb.).

⁴⁶ Za dobu existence nové maturitní zkoušky došlo v rámci společné části například ke změnám v pořadí konaných zkoušek, ke změnám v pravidlech týkajících se neúspěšného složení dílčích zkoušek v určitém předmětu a jeho dopadu na nutnost skládat již úspěšně složené dílčí zkoušky znovu, ke změnám v systému hodnocení a hodnotitelích písemných prací, zrušení původních dvou úrovní obtížnosti maturitní zkoušky a nahrazení úrovní jednotnou atd. (blíže viz Maturitní zpravodaje CERMATu a www.novamaturita.cz).

V kapitole 2.2.2 autor upozornil na studii Długosze (2012a, s. 90), který s odkazem na teorii anomie R. Mertona vysvětloval růst potřeby využít doučování jako způsob adaptace na komplexní reformy polského veřejného vzdělávacího systému, které zahrnovaly např. i změny v hodnocení maturitních zkoušek nebo v systému přijímání na vysoké školy (blíže viz také Putkiewicz, 2005). Lze proto předpokládat, že maturitní zkouška v České republice a její časté změny a reformy v posledních letech mohly být pro některé studenty v posledním ročníku jedním z důvodů, proč přípravu ve škole mohli považovat za nedostatečnou a nakonec se rozhodli využít služeb soukromých doučujících, případně různých přípravných kurzů.⁴⁷ Toto tvrzení pak bude s větší pravděpodobností platit o studentech středních odborných škol, kteří v porovnání s gymnazisty dlouhodobě vykazují vyšší neúspěšnost u společné části maturitní zkoušky.⁴⁸ Obtížnost společné části maturitní zkoušky se může gymnazistům (v porovnání se žáky SOŠ) jevit jako nízká v důsledku rozdílností kurikul a rozsahu jeho všeobecně-vzdělávací složky v jednotlivých typech škol v rámci českého vysoce diverzifikovaného systému středního školství.

Jiný příklad, jak nepromyšlené zásahy ve vzdělávacím systému mohou ovlivnit poptávku po soukromém doučování, nabízí Altinyelkenová (2013) na příkladu Turecka. Tato autorka vychází z předchozími výzkumy potvrzeného předpokladu, že hlavním zdrojem vysoké poptávky po doučování jsou vysoce selektivní přijímací zkoušky na vyšší stupně vzdělávání. Ty jsou ale zaměřeny nikoli na kompetence, ale na testování znalostí. Kurikulární reforma nepřinesla zásadní změnu charakteru těchto přijímacích zkoušek, což dle závěrů autorky vedlo k dalšímu růstu již tak vysoké poptávky po službách soukromého doučování, zejména v oblasti

⁴⁷ V kapitole 2.6.1 jsme upozornili na vstup soukromých subjektů do oblasti vzdělávání a nejinak tomu je i v případě soukromých služeb v oblasti přípravy na maturitní zkoušky. V tomto případě došlo prakticky ihned po zavedení nové státní maturity k reakci trhu a soukromých agentur, které do svého portfolia flexibilně zařadily i komerční přípravu na novou maturitní zkoušku. Pozitivně lze vnímat to, že tato skutečnost nezůstala ministerstvem školství a jeho přímo řízenými organizacemi nepovšimnuta. CERMAT ve svém Maturitním zpravodaji (CERMAT, 2011) uvádí, že se „...zcela distancuje od komerčních aktivit soukromých společností nabízejících své služby a produkty za účelem přípravy žáků k maturitní zkoušce. CERMAT ani žádný ze zaměstnanců CERMATu neparticipuje na přípravě a realizaci těchto komerčních aktivit. Pokud soukromé společnosti používají k marketingu svých služeb termíny a názvy používané CERMATem (např. Maturita nanečisto) či se na CERMAT ve své nabídce odkazují, děje se tak bez vědomí, schválení a jakékoli aktivní účasti CERMATu. Soukromé společnosti nedisponují žádnými informacemi, které podléhají režimu ochrany informací veřejně nepřístupných ve smyslu platných zákonných i podzákonných norem (např. obsah banky testových úloh a zadání zkoušek či obsah testů a zadání zkoušek určených pro maturitní zkoušku).“

⁴⁸ Například v roce 2013 pouze 2,7 % studentů gymnázií neuspělo při prvním pokusu složit společnou část maturitní zkoušky v porovnání se 17,9 % studentů technických a ekonomických škol a 25,9 % maturantů v ostatních středních školách (CERMAT, 2013).

přípravy na přijímací zkoušky. Důsledkem je situace, kdy doučování není komplementární k formální výuce ve škole, ale vytváří vzdělávací systém per se paralelní ke vzdělávání ve škole s odlišnými vzdělávacími cíli. Ukazuje tak možné nezamýšlené důsledky zásahů do vzdělávacího systému a nutnost provázanosti jednotlivých opatření jakýchkoli reform (Šťastný, 2014b, s. 169).

Nízké platy učitelů ve veřejných školách

V kapitole 2.4.5 bylo uvedeno, že poskytovateli soukromého doučování jsou často učitelé základních a středních škol, často je jejich motivací právě dodatečný příjem nad rámec učitelského platu. Zcela běžné je to například v Rumunsku (Popa & Acedo, 2006) nebo Gruzii (Kobakhidze, 2014), kde finanční motivace učitelů poskytovat soukromé doučování hraje důležitou roli. V zemích s neuspokojivými platy učitelů s nimi veřejnost často kvůli jejich finanční situaci soucítí a víceméně tak legitimizuje jejich poskytování soukromého doučování (Bray, 2006, s. 519).

K tématu platů českých učitelů je možné najít velké množství odborných analýz, obecně se však má za to, že platy českých učitelů jsou spíše podprůměrné. Z 34 zemí OECD mají čeští učitelé s 15 a více lety praxe nižší průměrné platy jen ve čtyřech zemích (v nižším sekundárním vzdělávání; průměrné platy dosahují 86 % HDP na hlavu) a jen v šesti zemích v případě učitelů ve vyšším sekundárním vzdělávání (průměrně 92,5 % HDP na hlavu) (OECD, 2013, s. 96). Z jiného hlediska na platy nahlízejí Münich a Straka (2012), docházejí však k obdobným závěrům. Při analýze platové atraktivnosti učitelské profese tito autoři vycházejí z tzv. konceptu ušlých příležitostí, založeném na srovnání platu učitele s platem člověka s obdobnou úrovní kvalifikace v jiných profesích. Své závěry dovozují z dat OECD, podle nichž si „... čeští učitelé s patnácti lety praxe ve věku 25–64 let vydělají pouze polovinu toho, co vysokoškolsky vzdělaní neučitelé. Platy českých učitelů tak patří k relativně nejnižším mezi zeměmi OECD, které byly do srovnání zahrnuty.“ (tamtéž, s. 2) Dále autoři na základě dat z Informačního systému o průměrném výdělku vypočítávají, že podíl vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců s platem vyšším než průměrný plat učitelů ZŠ nebo SŠ je poměrně vysoký – nejméně 70 % (tamtéž, s. 7). U učitelů ve středním věku pak náklady ušlých platových příležitostí dosahují nejvyšší úrovně, v případě začínajících učitelů je situace v porovnání s neučitelskými profesemi poněkud vyváženější, nicméně jak autoři podotýkají, s lety praxe roste kolegům v podnikatelské sféře plat mnohem rychleji než ve školství (tamtéž, s. 5). Na základě výše uvedeného lze předpokládat, že v poskytování soukromých hodin doučování či výuce

v přípravných kurzech by relativně špatně placení čeští učitelé mohli vidět určitou příležitost či možnost zajistit si dodatečný příjem.

2.6.3 Škola (mezo úroveň)

Kvalita výuky ve škole

Metafora soukromého doučování jako stínového vzdělávání vystihuje i souvislost s kvalitou formálního vzdělávacího systému, Bregvadzeová (2012) dokonce hovoří o soukromém doučování jako o „*deskriptoru vzdělávacího systému*“.⁴⁹ Výzkumné nálezy potvrzují, že kvalita formálního vzdělávacího systému, respektive kvalita a efektivita výuky ve školách, je jedním z faktorů ovlivňujících poptávku po doučování. Například gruzínští výzkumníci Matiashvili a Kutateladze (2006, s. 202–203) zjistili, že hlavním důvodem, proč dotázaní studenti využili soukromé hodiny doučování či přípravné kurzy, byla právě nízká kvalita školní výuky. Téměř polovina dotázaných studentů (48 %) uvedlo, že „*nízká kvalita výuky ve školách je hlavním důvodem, proč využít soukromé doučování*“, dále 41 % souhlasilo, že „*studenti využívají soukromé doučování proto, že učitel neumí učivo dostatečně vysvětlit*“ a 55 % využilo doučování proto, že „*se chtěli dozvědět více.*“ (Matiashvili & Kutateladze, 2006, s. 202–203). Neuspokojivou schopnost učitelů zprostředkovat žákům srozumitelně obsah vzdělávání vyjádřili jako důvod pro zajištění soukromého doučování svým dětem i někteří dotázaní rodiče v Rakousku (Feistritzer, 2015, s. 33) nebo ve Velké Británii (Ireson & Rushforth, 2014, s. 22). Jak ve svém konceptuálním modelu předpokládají ekonomové Dang a Rogers (2008, blíže viz Šťastný, 2015), bylo by nejspíše do značné míry nerealistické očekávat, že se v rámci formálního vzdělávacího systému podaří zajistit stoprocentní uspokojení vzdělávacích potřeb všech studentů. Není-li formální vzdělávací systém schopen poskytnout dostatečnou kvantitu nebo kvalitu vzdělání zejména studentům z domácností s vyšší poptávkou po vzdělání,⁵⁰ mohou v důsledku toho tyto domácnosti vyhledávat soukromé doučování.

⁴⁹ Tatáž autorka upozorňuje, že přestože vzájemné vztahy a vazba mezi vzdělávacím systémem a soukromým doučováním jsou v literatuře uznávány, nebyly zatím v různých částech světa příliš detailně a systematicky zkoumány (Bregvadze, 2012, s. 80).

⁵⁰ To může být právě případ, kdy učitelé nedokážou učivo dostatečně vysvětlit nebo když není v běžném vyučování dostatek času a prostoru pro osvojení určitých znalostí či dovedností.

Odborné či všeobecné zaměření školy

V obecnější rovině se důvody a míra rozšíření doučování mohou lišit v různě orientovaných školách. V Litvě využívali studenti gymnázií soukromé doučování v posledním ročníku střední školy častěji (69,8 %) než studenti z jiných škol (56,4 %) (Būdiene & Zabulionis, 2006, s. 225). Podobná byla i situace na Slovensku, kde byli studenti gymnázií soukromě doučováni o něco častěji než studenti odborných škol (Kubánová, 2006b, s. 287). Tato korelace však není zcela univerzální, nepotvrdila se například v případě Chorvatska (Ristić Dedić, Jokić, & Jurko, 2006, s. 179). Studie německého Institutu pro výzkum mladých (Institut für Jugendforschung, 2003, cit. in Dohmen et al., 2008, s. 43) ukázala, že například doučování v matematice využilo 61 % žáků gymnázií, ale jen 54 % žáků reálků a hlavních škol. Naopak v angličtině doučování využilo jen 32 % gymnazistů, ale 42 % studentů reálků. Rozdílnosti lze vyzorovat i v odlišné míře zastoupení různých důvodů, proč žáci doučování využili. Długosz (2012a, s. 101) uvádí, že doučování studentů ve všeobecně orientovaných školách (*liceum*) se zaměřovalo spíše na složení maturitní zkoušky a přechod na školu vysokou, zatímco studenti v odborně orientovaných školách využívali doučování spíše k nápravě nedostatků ve vlastních znalostech a dovednostech, neboť sami zanedbávali učení.

Umístění školy

Empirické nálezy ukazují, že soukromé doučování je častější a rozšířenější ve větších městech spíše než na vesnicích či městech menších, což je dáno rozdílnou povahou těchto prostředí. Ve větších městech je soutěživější atmosféra, neboť jejich obyvatelé mají obecně vyšší příjmy, rovněž skladba pracovních příležitostí ve větších městech vyžaduje více kvalifikované pracovní síly, v neposlední řadě i vyšší hustota zalidnění ve městech znamená i širší okruh potenciálních zájemců-zákazníků, a tedy i větší množství poskytovatelů soukromého doučování (Bray, 2009, s. 36). Na druhou stranu však v souvislosti s rozvojem IT technologií a nových forem doučování přes internet (Skype) přestává geografická vzdálenost doučovaného a doučujícího hrát tak významnou roli jako dosud (Ventura & Jang, 2010), a tak se v jednotlivých zemích může situace značně lišit. Například Silova (2010) ve své syntéze poznatků z předchozích dvou srovnávacích výzkumů soukromého doučování (Silova, Būdiene, & Bray, 2006; Silova, 2009) uvádí, že rozdíly v míře doučování byly největší ve střední Asii, kde podíl doučovaných žáků ve městech převyšoval podíl doučovaných žáků ve vesnických oblastech o 24 %, v dalších zkoumaných zemích tento rozdíl nebyl tak markantní (Silova, 2010, s. 333). Na Slovensku (Kubánová, 2006a) nějakou formu doučování (soukromým učitelem

nebo přípravný kurz na přijímací zkoušky) využila v posledním roce studia střední školy asi polovina žáků středních škol ve městech, pouze 32 % v malých městech do 10 000 obyvatel a až 73 % žáků, kteří na střední školu chodili v Bratislavě (což bylo způsobeno zejména jejich vysokou účastí na přípravných kurzech). Zároveň čtvrtina respondentů z malých měst potvrzuje, že „v blízkosti jejich bydliště nebyl dostupný žádný vhodný kurz“, což kontrastuje s totožnou výpovědí pouhých 6 % respondentů z Bratislavy (tamtéž, s. 17–18). Jiná studie Długosze (2012b) se primárně zaměřila na vzdělávací nerovnosti mezi obyvateli polského venkova a měst. I tento autor dospívá na základě dotazníkového šetření (n=830) žáků na konci základního vzdělávání (3. ročník polských gymnázií) ve třech regionech v jižním Polsku k závěru, že rozšířenější je doučování u žáků bydlících ve městech (47 %) v porovnání se žáky z vesnice (22 %).

2.6.4 Rodina (mikro úroveň)

Socioekonomický status rodiny

Jako jeden z faktorů ovlivňujících poptávku po soukromém doučování univerzálně je v odborné literatuře shledáván socioekonomický status rodiny. Pojem status podle Velkého sociologického slovníku vyjadřuje v nejobecnější rovině „*souhrnné vyjádření sociální pozice člověka v určité společnosti, respektive skupině, spojené s určitou mírou ocenění ze strany druhých*“ (Linhart, Vodáková, & Petrusek, 1996, str. 1226). Socioekonomický status (SES) pak lze popsat jako „*proměnné, které charakterizují postavení lidí, rodin, domácností, cenových okrásků nebo jiných agregátů s ohledem na jejich schopnost vytvářet nebo konzumovat společnosti ceněné statky.*“ (Hauser, Warren, Huang, & Carter, 1996, str. 4) Socioekonomický status je tedy de facto index agregovaný z několika ukazatelů, mezi něž jsou nejčastěji zařazovány nejvyšší dosažené vzdělání, příjmy a vykonávaná profese, respektive její prestiž (Sirin, 2005). Může se zdát vcelku zřejmé, že rodiny s vyšším socioekonomickým statutem mají více prostředků a více možností, jak investovat do soukromého doučování (Bray, 2011, s. 33). Roli jednotlivých komponent socioekonomického statusu autor blíže popisuje v následujícím textu.

Role výše příjmů se zdá být vzhledem k placenému charakteru soukromého doučování zřejmá. V Německu Schneider (2004) ukázal na sekundární analýze dat z národního šetření Socioökonomischen Panel (n=1266 sedmnáctiletých), že potomci rodičů s vyššími příjmy (1. příjmový kvartil) využívají doučování více než dvakrát častěji než jejich vrstevníci z rodin

s nižšími příjmy (4. příjmový kvartil). V Polsku Safarzyńska (2013, s. 142) ve své analýze zjistila pozitivní korelaci mezi mírou využívání doučování a příjmovou skupinou. Mezi rodinami s příjmem vyšším než 5 000 zlotých využilo soukromé hodiny doučování 40 % studentů, v nejnižší příjmové skupině pak jen 15 %. I ve Francii se příjem domácnosti ukázal jako významný prediktor (ne)využití soukromého doučování. Collas (2013) analyzoval data z celonárodního reprezentativního šetření statistického úřadu INSEE (*Enquête permanente sur les conditions de vie*). Pomocí logistické regrese na vzorku čítajícím odpovědi 1340 studentů prokázal, že jejich šance (*odds ratio*) využít soukromé doučování se spolu s rostoucím příjmem rodiny zvyšuje. Přestože příjem domácnosti je obecně důležitým prediktorem (ne)využití doučování, souvislost nemusí být vždy tak přímočará, neboť i středněpříjmové či nízkopříjmové domácnosti mohou v soukromém doučování vidět prostředek sociální mobility a v důsledku toho do tohoto způsobu vzdělávání investovat (Bray, 1999, s. 62). Statisticky významnou souvislost mezi příjmy rodičů a jejich ochotou zaplatit dítěti za doučování nepotvrdila například studie kyperských autorů Lamprianou a Lamprianou (2013), kteří píší, že „...zejména na úrovni sekundárního vzdělávání i ty nejchudší rodiny chtějí zajistit svým dětem nějakou formu soukromého doučování, aby nebyli znevýhodněni v porovnání s dětmi z bohatších rodin.“ (tamtéž, s. 51)

Dalším z důležitých komponent socioekonomického statusu je dosažené formální vzdělání rodičů. Závěry studií v Turecku (Tansel & Bircan, 2006), Gruzii (Bregvadze, 2012), Polsku (Safarzyńska, 2013), Velké Británii (Ireson & Rushforth, 2005) či Švýcarsku (Hof & Wolter, 2012) implikují, že čím vyšší je vzdělání rodičů studenta, tím vyšší je šance, že využije soukromého doučování, častěji se tato souvislost ukazuje jako silnější v případě nejvyššího dosaženého vzdělání matek. Obecně je totiž vzdělání v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů (v porovnání s rodinami rodičů méně formálně vzdělaných) přikládán velký význam (Katrňák, 2004), což může zprostředkovatě ovlivňovat i postoje rodičů k soukromému doučování.

Jako jednu z vysvětlujících proměnných využívají některé studie i profesi rodičů a její prestiž. I zde platí, že čím vyšší profesní status pozice rodičů má, tím pravděpodobnější je, že jejich potomek využije soukromé doučování. Například podle Smythové (2008, s. 472) a jejich výsledků logistické regrese (n=4709) mají děti manuálně pracujících rodičů statisticky významně nižší šance, že využijí soukromé doučování v porovnání s dětmi rodičů pracujících nemanuálně. K podobným závěrům dochází i Collas (2013, s. 480) ve Francii, v jeho vzorku

byli soukromě doučováni nejvíce potomci ředitelů (25,7 % respondentů spadajících do této socioprofesionální skupiny), nejméně často pak potomci zemědělců (4,8 %) a dělníků (5,9 %).

V mezinárodních šetřeních PISA se často poukazuje na vztah mezi socioekonomickým statusem a výsledky žáka, který v České republice patří mezi zeměmi účastnicemi se tohoto šetření k jednomu z nejsilnějších (Palečková, Tomášek, Basl, Blažek, & Boudová, 2013) a který je také opakovaně prokazován v jiných studiích (k roli rodinného zázemí při přechodu do terciárního vzdělávání blíže viz Matějů, Straková, & Veselý, 2010).

Velikost rodiny (počet sourozenců)

Některé studie zabývající se soukromým doučováním ukázaly, že velikost rodiny, respektive počet sourozenců ovlivňuje pravděpodobnost (ne)využití soukromého doučování. Děti ve velkých rodinách budou s větší pravděpodobností využívat soukromé doučování méně často než jedináčci či děti s menším počtem sourozenců (Bray et al., 2014, s. 27). Dang a Rogers (2008) ve své metaanalýze zjistili, že počet dětí v domácnosti negativně koreloval s výdaji na soukromé doučování v několika studiích z Koreje, Vietnamu a Turecka. Rovněž například ruští výzkumníci Loyalka a Zakharov (2014) zjistili významný rozdíl v používání soukromého doučování mezi jedináčky a dětmi s jedním a více sourozenci. Podobně pak v Německu dochází Schneider (2005, s. 375) k závěru, že počet mladších i počet starších sourozenců negativně koreluje s využíváním soukromého doučování. U jedináčků lze vyšší míru soukromého doučování vnímat například jako odraz větší pozornosti a snahy rodičů zlepšit jeho životní šance v kompetitivním světě, aniž by se o ně musel dělit s dalšími sourozenci (blíže viz např. Rabušic & Chromková Manea, 2007), v případě většího počtu sourozenců musejí rodiče omezené finanční zdroje rozdělit mezi větší množství potomků, roli může hrát i možnost využít bezplatné doučování od starších sourozenců a z toho pramenící menší potřeba využít doučování placené. Jak poznamenávají v českém kontextu Hirschová a Kreidl (2012), v českých sociálně-stratifikačních výzkumech není tato proměnná často využívána a „...je na místě, aby sociologové byli k otázce použití počtu sourozenců jako vysvětlující proměnné ve stratifikačních analýzách otevřenější, než tomu bylo doposud“ (tamtéž, s. 729), v empirickém výzkumu se proto autor zaměřil i na tuto proměnnou.

2.6.5 Student (mikro úroveň)

Gender

V českém kontextu jsou poměrně často diskutovaným tématem *genderové nerovnosti* ve vzdělávání (např. Smetáčková, 2009; Jarkovská & Lišková, 2008; Simonová & Matějů, 2013). Ty jsou v mezinárodní literatuře diskutovány i v souvislosti s nerovnoměrnou mírou participace dívek a chlapců na soukromém doučování, výsledky výzkumu v této záležitosti ale nejsou jednoznačné (Bray, 1999, s. 45), a to ani v rámci evropských zemí. V některých zemích studie neprokázaly žádný statisticky významný rozdíl mezi mírou využívání soukromého doučování chlapci a děvčaty (například Collas, 2013 ve Francii; Guill & Bos, 2014, Schneider, 2005, v Německu; přibližnou genderovou paritu ve všech zúčastněných zemích zjistili i Silova & Bray, 2006, p. 84). Jiné studie naopak prokázaly, že dívky v porovnání s chlapci častěji využívají soukromých hodin, zatímco chlapci se častěji účastní přípravných kurzů (Safarzyńska, 2013 v Polsku), podle některých empirických zjištění se prokazuje častější zapojení chlapců (Tok, 2013 v Turecku; Farah, 2011 ve Spojených arabských emirátech) i častější zapojení dívek (Bray et al., 2014, v Hongkongu).

V České republice nemáme dosud doklady o genderových nerovnostech v míře využívání soukromého doučování mezi chlapci a děvčaty. Některé studie zabývající se výzkumem genderu ve vzdělávání nicméně naznačují, že ve školách dochází ke zvýhodňování děvčat, neboť ty (při kontrole jejich kompetencí měřených testy) získávají lepší známky než chlapci (Simonová & Matějů, 2013). Dívky mají také větší pravděpodobnost dokončení studijních programů typu ISCED 3A (Straková, 2015).

Školní úspěšnost žáka

Důležitý faktor spojený s využíváním soukromého doučování je školní úspěšnost žáka (*academic achievement*).⁵¹ Jak bylo uvedeno již i v kapitole 2.1.1, pro soukromé doučování se mohou rozhodovat žáci, kteří ve škole neprospívají, ale i takoví, kteří se chtějí naučit něco nad rámec školního kurikula, a tak si jeho prostřednictvím zajistit i určitou výhodu oproti spolužákům, kteří tuto formu dodatečného vzdělávání nevyužijí (Zhang & Bray, 2015, s. 86).

⁵¹ Pojem školní úspěšnost (v originále *academic achievement*) je podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009) stále velmi diskutovaný a neobjasněný pojem, který může znamenat zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu (tamtéž, str. 303).

Soukromé doučování tak tedy slouží ke zlepšení školního výkonu žáka. Z tohoto hlediska lze podle Mischa a Haaga (2002) považovat školní známky a jejich zlepšení jako jeden z ukazatelů efektivity soukromého doučování přinejmenším z pohledu rodičů, učitelů a studentů (Mischo & Haag, 2002, s. 267). Kromě školních známek pak některé studie využívaly sebehodnocení studenta a jeho školní výkonnosti vzhledem k vrstevníkům jako například studie Braye et al. (2014) v Hongkongu. Tito výzkumníci pomocí binární regrese zjistili, že studenti, kteří hodnotili své studijní výsledky v porovnání s vrstevníky jako slabé či velmi slabé, měli o 94 %, respektive 153 % větší pravděpodobnost, že využijí soukromé doučování, než studenti, kteří se hodnotili jako výborní (Bray et al., 2014, s. 33–34).

2.6.6 Shrnutí kapitoly

V této kapitole byly na základě rešerše literatury identifikovány faktory, které se v jiných, ale nám relativně blízkých kontextech ukázaly jako významné prediktory využívání soukromého doučování. Na makroúrovni byl přiblížen kulturní a společenský kontext, ve kterém se soukromé doučování odehrává, i vlivy vzdělávací politiky (vzdělávací expanze, změny v maturitní zkoušce či nízké platy učitelů). Na mezoúrovni bylo upozorněno na důležitou roli školy (kvality výuky, jejího zaměření a umístění). Konečně na mikroúrovni byly identifikovány faktory spojené s rodinným zázemím žáka (socioekonomický status), školní úspěšností žáka, jeho pohlavím a studijními aspiracemi.

2.7 Politické reakce na fenomén soukromého doučování⁵²

Poslední kapitola první části disertační práce se stručně zabývá politickými reakcemi na tento fenomén. Možné negativní dopady na vzdělávací systém, spravedlnost ve vzdělávání či korupci učitelů (viz 2.5.2) mohou být příčinou reakcí na politické i odborné úrovni. V některých případech motivovaly jednotlivé vlády, resp. tvůrce vzdělávací politiky zaujmout k danému problému postoj a reagovat opatřeními např. na legislativní úrovni. Vzdělávací politiky je možné klasifikovat podle toho, jaký postoj zaujímají ke sledovanému fenoménu, přičemž tyto přístupy mohou v různých státech oscilovat mezi nevlášimavostí a úplným zákazem doučování. Podle Braye (2003) mohou vlády soukromé doučování: a) *aktivně podporovat*; b) *zakázat*; c) *monitorovat a regulovat*; d) *ignorovat*.

2.7.1 Podpora doučování

Tato politika může mít své opodstatnění – vychází totiž z předpokladu, že soukromé doučování je do větší míry přizpůsobeno žákovi a tím ze své podstaty lépe uspokojuje jeho individuální učební potřeby. Tím přispívá k rozvoji lidských zdrojů i celé společnosti. Vlády mohou rovněž vidět soukromé doučování jako způsob zajištění vyšších příjmů učitelů a snížení nezaměstnanosti. Podpora soukromých subjektů poskytujících doučování může mít mnoho podob a je vždy otázkou, zda zůstává na pouze na úrovni deklarací ve vládních dokumentech, nebo zda jsou realizována konkrétní opatření, například organizovány kurzy pro doučující, zakládány webové portály pro setkávání poptávky s nabídkou nebo poskytovány daňové úlevy či dotace soukromým subjektům (Bray, 1999, s. 76). V Evropě je známým příkladem země podporující soukromé doučování Francie, kde jsou poskytovatelé zvýhodnění formou možnosti odečtu 50 % základu daně z příjmů z činností prováděných v domácnosti „zaměstnavatele“, tedy rodičů doučovaných dětí (Code général des impôts, Article 199 sexdecies). Daňové zvýhodnění se týká pouze takového soukromého doučování, které probíhá v domácnosti doučovaného, popř. na jiném veřejném místě, a týká se přímo předmětů vyučovaných ve škole.

2.7.2 Zákaz soukromého doučování

Opačným pólem výše popsaného případu může být pro českého čtenáře možná i relativně překvapivý zákaz poskytování soukromého doučování, který v minulosti volily

⁵² Tato kapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí časopisecké studie autora disertační práce (Šťastný, 2014).

některé vlády zejména ve východní Asii, např. Kambodža, Korea, Barma či Mauricius (Dang & Rogers, 2008). Tento přístup se vyznačuje snahou vládních institucí potlačovat soukromé doučování, v extrémních případech jej zcela postavit mimo zákon. Vlády organizují veřejné kampaně proti soukromému doučování využívající sdělovacích prostředků, zároveň však mohou podporovat z veřejných zdrojů financované a pro neprospívající žáky bezplatné doučování, které bývá často poskytované dobrovolníky či neziskovými organizacemi. V neposlední řadě vymáhají dodržování zákazu a sankcionují ty jednotlivce či instituce, kteří jej porušují (Silova, Būdiene, & Bray, 2006, s. 103–108). Otázka vynutitelnosti takového zákazu je velmi problematická. Nejen že soukromé doučování je v mnohých kulturách tradiční a historicky zakořeněná praxe, takže existují tendence formální zákazy obcházet, ale navíc globalizace a IT technologie přinesly dramatickou změnu v možnostech poskytování doučování a umožnily fyzicky oddělit soukromého učitele od doučovaného žáka, čímž se tento zákaz stává ještě hůře kontrolovatelný. V Evropě by se země, ve které by bylo doučování zcela zakázáno, hledala obtížně. Tento poněkud extrémní přístup se nepodařilo na základě rešerše literatury, legislativních norem ani vládních deklamací a dokumentů identifikovat v žádné evropské zemi, možná i s ohledem na fakt, že takový zákaz by zásadním způsobem omezoval právo na vzdělání v demokratické společnosti (Heyneman, 2011).

2.7.3 Regulace a kontrola

Regulace a kontrola vycházejí ze znalosti kontextu, příčin poptávky a nabídky a analýz dopadů soukromého doučování na spravedlnost ve vzdělávání. Vlády zpracovávají právní regulace doučování v souladu s širšími koncepcemi vzdělávací politiky. Často zavádějí podporu žákům, jejichž rodiny si nemohou dovolit drahé doučování, např. prostřednictvím doučování dobrovolníky nebo neziskovými organizacemi. Nastavují jasná pravidla, aby zamezily neetickému poskytování doučování, a mohou stanovovat standardy kvality poskytovaných služeb licencovaných institucí nebo jednotlivců poskytujících doučování. V neposlední řadě se soustředí na změny formálního vzdělávacího systému tak, aby minimalizovaly potřebu soukromého doučování (Silova, Būdiene, & Bray, 2006, s. 103–108). Pokud je ponechána stranou všeobecně platná povinnost odvádět státu daně z příjmu, a tedy nelegálnost poskytování doučování „na černo“, lze v Evropě najít několik příkladů zemí, které nějakým způsobem legislativně přímo upravují tento fenomén, jeho poskytování nebo kvalifikaci doučujících, ať už jako součást hlouběji propracované koncepce, nebo jako relativně izolovanou záležitost.

Příklad poměrně dobře propracované právní regulace poskytuje Litva. Zákon o vzdělávání v Litevské republice z roku 1991 (novelizován 2006) definuje soukromého učitele jako fyzickou osobu poskytující vzdělávání na individuální bázi v souladu s právními předpisy. Článek 50 tohoto zákona pak dále definuje jeho práva (poskytovat neformální vzdělávání založené na individuálních potřebách doučovaného, vybírat si vlastní metody a formy vyučování, poskytovat neformální konzultace), povinnosti (dodržovat zásady Etického kodexu učitelů, zajistit bezpečnost doučovaného, zajistit, aby místo doučování splňovalo hygienické normy) i určitá omezení (zakazuje mu doučovat vlastní žáky z předmětů, které má učitel ve škole na starosti). (Law on the Amendment of the Law on education 25 June 1991...) Būdiene a Zabulionis (2006, s. 216) k tomu poznamenávají, že ačkoli je povinností poskytovat doučování na základě živnostenského oprávnění a odvádět ze svých příjmů daně v souladu s právem, činí tak reálně velmi malý počet učitelů. Jednak proto, že se snaží skrývat doučování jako do jisté míry neetické jednání, zejména v případě, že poskytují doučování vlastním žákům, jednak také z ekonomických důvodů (nepřiznání daně z příjmů).

V Německé spolkové republice také existuje právní rámec, který upravuje soukromé doučování a chování subjektů, které ho poskytují. Co se týče soukromých institucí poskytujících doučování, jsou v např. Hesensku považovány za součást soukromého sektoru a nepodléhají dohledu jako veřejné školy, podobně je tomu u institucí v Badensku-Würtembersku a Sasku (Dohmen et al., 2008, s. 58). V Braniborsku ale podléhá podle § 127 braniborského školského zákona (Brandenburgisches Schulgesetz) soukromé doučování více než čtyř žáků najednou ohlašovací povinnosti příslušnému školskému úřadu. Další omezení soukromého doučování se uplatňuje například v Sársku, a to již od roku 1975. Tam § 4 odst. 2 Obecného služebního řádu pro učitele (Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer) výslovně stanovuje, že „...učitel nesmí poskytovat žádné placené doučování žákům, které vyučuje ve škole.“ Německo je tak představitelem federativní země, jejíž jednotlivé státy k problematice regulace soukromého doučování nezaujmají jednotný postup a mohou do jisté míry připomínat paralelu s EU a jejími členskými státy.

Monitorování a regulace sektoru soukromého doučování státem může mít i jiné opodstatnění vyplývající právě z propojenosti stínového vzdělávání s veřejným vzdělávacím systémem. Pro aktéry vzdělávací politiky totiž může být jedním z indikátorů kvality veřejného školství poskytujícím zprostředkovaný odraz jeho případných nedostatků (Bray, 2011, s. 62). Následná analýza efektů soukromého doučování může pomoci hodnotit spravedlivost vzdělávacího systému, analýza příčin soukromého doučování informuje o kvalitě výstupů

formálního vzdělávacího systému (Bregvadze, 2012, s. 81). Vlády, které se staví k soukromému doučování nevšímavě, se tak připravují o jeden z důležitých zdrojů informací o vlastním vzdělávacím systému.

2.7.4 Nevšímavost

Poslední zmiňovaný přístup je charakteristický tím, že političtí představitelé stínový vzdělávací systém ignorují a v této oblasti nijak neintervenují. Veselý (2013, s. 289) poznamenává, že „nejednání“ může vycházet ze skutečnosti, že se daný problém vůbec nedostane do agendy určité instituce, nebo může být důsledkem záměrného rozhodnutí určitým problémem se nezabývat. V praxi se může jednat o vlády liberální, které se aktivně rozhodnou do této oblasti nezasahovat a ponechat doučování tržním silám (tradičně je uváděna jako příklad Kanada a Velká Británie), nebo vlády, které by rády v této otázce jednaly, nicméně pro zásahy jim chybí zdroje (lidské, finanční) či dostatečně silné instituce. Jako příklad mimoevropských zemí bývají uváděny Nigérie či Srí Lanka (Silova, Būdiene, & Bray, 2006; Dang & Rogers, 2008). Přestože je ignorování soukromého doučování ze strany tvůrců vzdělávací politiky poměrně častý přístup, nemusí být vždy nejvhodnější, zejména ve vzdělávacích systémech s nízkou mírou akontability, nízkými platy učitelů veřejných škol či všeobecnou tolerancí ke korupčnímu jednání (Bray & Kwok, 2003; Bray, 1999). Příkladem evropské země spadající do této kategorie je kromě České republiky také Chorvatsko. Jak zmiňují autoři Ristić Dedićová, Jokić a Jurko (2006, s. 169), „...chorvatské Ministerstvo vědy, vzdělávání a sportu nikdy veřejně nedefinovalo svůj postoj vůči soukromému doučování, ani jej nijak neregulovalo. Další vzdělávání nabízené soukromými institucemi (...) je vnímáno jako jakékoliv jiné podnikání a není pod dohledem ministerstva.“

2.8 Shrnutí

V této kapitole autor poskytl čtenáři potřebné informace o fenoménu stínového vzdělávání, ze kterých dále vychází v empirické části práce. Na začátku (kapitola 2.1) byly vymezeny základní pojmy (soukromé doučování, stínové vzdělávání a další), se kterými autor v práci operuje. Bylo konstatováno, že práce pohlíží na fenomén soukromého doučování převážně z pohledu sociologie vzdělávání (viz kapitola 2.2), opírá se ale současně i o množství různých zdrojů informací z jiných disciplín (například ekonomie, psychologie). V kapitole 2.3 autor ukázal, jaké metody se ve výzkumu soukromého doučování běžně využívají, a blíže se věnoval zejména metodě dotazníkového šetření, obsahové analýze a hloubkových rozhovorů, které budou v této práci využity. Základní „diagnóza“ soukromého doučování (kapitola 2.4) zahrnovala informace o rozsahu, doučovaných předmětech, formách, intenzitě či poskytovatelích soukromého doučování v širší komparativní perspektivě, zároveň bylo konstatováno, že tyto základní informace o soukromém doučování u nás dosud chybí a disertační práce se snaží tuto mezeru zaplnit. Po nastínění možných pozitivních a negativních dopadů spojených s doučováním (kapitola 2.5) byla pozornost věnována faktorům, které ovlivňují poptávku po soukromém doučování (kapitola 2.6). Autorem identifikované makroúrovňové faktory (např. ekonomická transformace, vzdělávací expanze, reformy maturitní zkoušky) poskytly obrázek celkového kontextu, ve kterém se soukromé doučování u nás odehrává, vliv faktorů identifikovaných na mezoúrovni a mikroúrovni (související se školou a rodinou žáka) je předmětem zkoumání v empirické části práce. Kapitulu uzavírá stručný výčet přístupů tvůrců vzdělávací politiky ke zkoumanému fenoménu (kapitola 2.7). Bylo konstatováno, že podpora, zákaz ani ignorování soukromého doučování nemusí být vždy konstruktivní strategií, v literatuře je doporučována spíše regulace některých aspektů soukromého doučování, a to na základě důkladného monitoringu situace v dané zemi.

3 Metody výzkumu⁵³

Po nastínění teoretických východisek je pozornost v této kapitole věnována výzkumnému designu, metodám sběru, zpracování a analýzy využitých dat.

3.1 Design výzkumu

Design výzkumu je „*rámcové uspořádání nebo plán výzkumu*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83), designem výzkumu jsou myšleny „*procesy pro sběr, analýzu, interpretaci a prezentaci dat ve výzkumných studiích*“ (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 53). Podle Trochima a Donnellyho (2007, s. 171) představuje výzkumný design jakési „lepidlo“, které spojuje všechny části výzkumného projektu, celý výzkum strukturuje a zajišťuje vzájemnou souvislost a návaznost mezi jeho jednotlivými částmi. Funkcí výzkumného designu je zajistit, že získaná data a informace pokud možno jednoznačně a přesvědčivě zodpoví stanovené výzkumné otázky (de Vaus, 2001, s. 9). V logice výzkumného postupu následuje volba výzkumného designu po stanovení a definování výzkumného problému (viz 1.2), tedy po vymezení toho, co a proč se bude zkoumat, je následně plánováno, jakým způsobem to bude provedeno (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83). V zahraniční metodologické literatuře (např. Creswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009; de Vaus, 2001; Trochim & Donnelly, 2007) lze identifikovat množství „zavedených“ a v pedagogickém výzkumu běžně užívaných designů. Creswell (2012)⁵⁴ mezi ně zahrnuje:

- kvantitativně orientované:
 - *experimentální* – využívány k identifikaci kauzálních zákonitostí a vztahů mezi zkoumanými proměnnými pomocí manipulace s nezávislou proměnnou (tamtéž, s. 295);
 - *korelační* – lze využít k popisu a měření vztahů, resp. souvislostí mezi dvěma nebo více proměnnými (tamtéž, s. 338);
 - *průzkumný* – využívány výzkumníky k popisu trendů či stavu zkoumaných jevů v populaci, případně názorů na tyto jevy (tamtéž, s. 375);
- kvalitativně orientované:

⁵³ Realizace výzkumu byla finančně podpořena z projektu GAUK 178515 Fenomén stínového vzdělávání na středních školách.

⁵⁴ Creswellova publikace představuje dle zkušeností Mareše a Vlčkové (2013) jednu z nejoblíbenějších a nepoužívanějších učebnic pedagogického výzkumu v zahraničí, byla proto využita i v této kapitole.

- *etnografický* – vhodný pro popis, analýzu a interpretaci způsobu života, myšlení či kultury specifické subpopulace (tamtéž, s. 462);
 - *narativní* – zaměřuje se na individuální zkušenosti a interpretace žité reality jednotlivými aktéry, kteří je výzkumníkovi „vypravují“ (tamtéž, s. 502);
 - *design zakotvené teorie* – jeho účelem je vytvoření teorie, která by v širší konceptuální rovině vysvětlila procesy a zákonitosti zkoumaného fenoménu (tamtéž, s. 423);
- kombinované:
- *smíšený design* vychází z předpokladu, že kombinace kvalitativních i kvantitativních metod poskytuje lepší a ucelenější obraz zkoumaného fenoménu (tamtéž, s. 535);
 - *akční design* má aplikovaný charakter a snaží se o řešení problému pramenícího z pedagogické praxe (tamtéž, s. 577).

3.1.1 Zdůvodnění výběru smíšeného výzkumného designu

Mezi kritéria pro volbu konkrétního přístupu podle Creswella (2012, s. 21–23) patří nejen ohled na koncové uživatele výsledků výzkumu či schopnosti výzkumníka a osobní zkušenosti s jednotlivými druhy výzkumu, ale zejména vhodnost designu pro řešení konkrétního výzkumného problému. S ohledem na charakter výzkumných problémů stanovených v této práci (viz 1.2) se autor rozhodl využít *smíšený design* (mixed-methods design),⁵⁵ tedy „*empirický design, který zahrnuje sběr a analýzu jak kvalitativních, tak kvantitativních dat*“ (Punch, 2013, s. 302). Uchopení problematiky soukromého doučování pomocí smíšeného výzkumu skýtá množství výhod vyplývajících ze samotné povahy tohoto výzkumného designu. Mezi ně patří zejména vzájemná komplementarita (kvalitativní data poskytují vhodný kontext, kvantitativní data upřesňují narativy jednotlivých účastníků), využívá se silných stránek kvalitativního i kvantitativního přístupu. Výzkumná zjištění mohou být navzájem srovnávána, což posiluje věrohodnost závěrů studie (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 21), smíšený výzkum umožňuje hloubkovou a rigorózní analýzu identifikovaných vztahů mezi proměnnými, pomáhá potvrzovat či vyvracet zjištění z různých etap výzkumu (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 558).

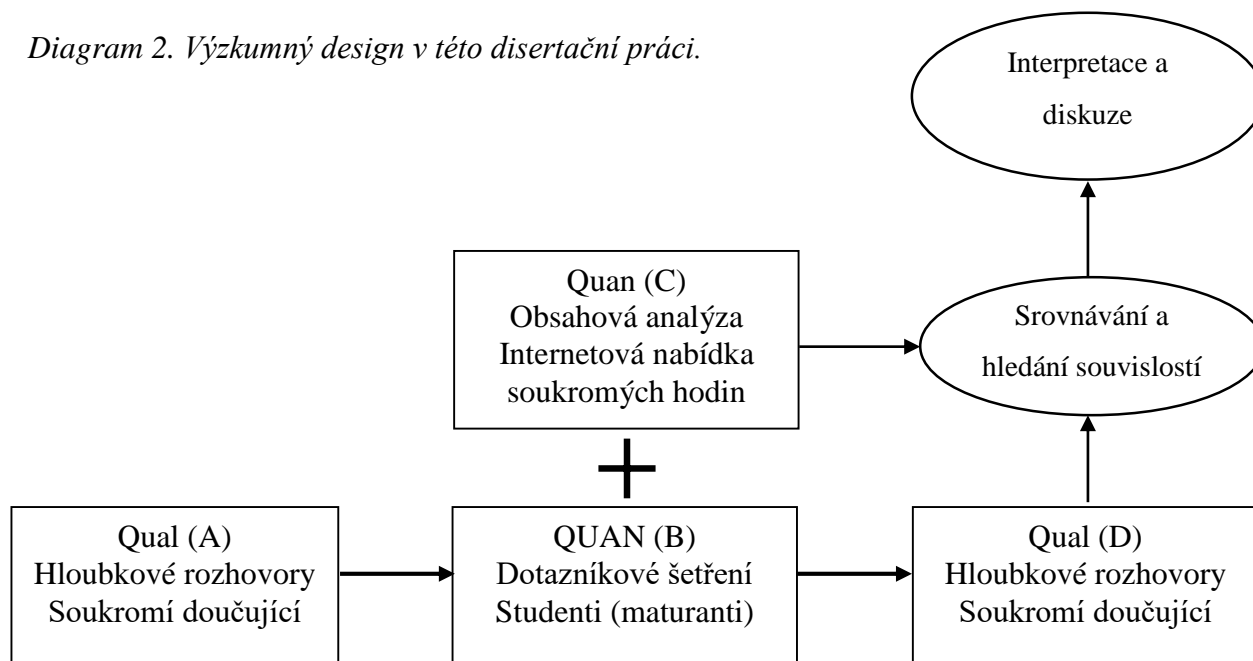
⁵⁵ Podobně jako Složilová (2011) využívá autor termín *smíšený výzkumný design* synonymicky s termínem *smíšený výzkum* (ekvivalent anglického termínu *mixed methods research*).

Smíšený design byl využit i v práci Silové, Būdienové a Braye (2006) která byla nejen ideovým (viz kapitola 1.1), ale i metodologickým východiskem této práce. Oba typy dat měly v jejich studii svůj význam, „...kvantitativní průzkum byl administrován k určení rozsahu a charakteristik soukromého doučování, stejně jako postojů studentů k doučování. Kvalitativní data doplňovala kvantitativní data (...) a pomohla vysvětlit příčiny a důsledky soukromého doučování.“ (Silová, Bray, & Zabulionis, 2006, s. 62, 66)

3.1.2 Výzkumný design v této práci

Ambicí autora disertační práce nebyla explicitní komparace s nálezy Silové, Būdienové a Braye (2006), to by i z důvodu časového odstupu mezi jednotlivými šetřeními bylo nemožné, nebylo proto nutné výzkumný design původní práce kompletně replikovat, autor jej využil spíše jako inspiraci při promýšlení vlastního výzkumného designu. Existuje několik typů smíšeného designu vzájemně odlišovaných podle důležitosti přisuzované kvantitativním či kvalitativním datům a podle pořadí sběru a analýzy těchto dvou druhů dat. Pro jejich vizualizaci se zpravidla využívají speciální diagramy se specifickou notací zavedenou J. Morse (1991, viz příloha 1). Design využitý v této práci znázorněný podle této konvence diagramem 2 je rozšířenou a modifikovanou verzí výzkumného designu původní komparativní studie. Zahrnuje sběr kvalitativních i kvantitativních dat ve čtyřech fázích označovaných písmeny A, B, C a D.

Diagram 2. Výzkumný design v této disertační práci.



Zdroj: autor.

Nejvyšší prioritou je ve využitém výzkumném designu přikládána kvantitativním datům získaným prostřednictvím dotazníkového šetření (B), které blíže popisuje kapitola 3.2.1, další metody a data získaná jejich prostřednictvím (A, C, D) slouží zejména pro doplnění či následnou explanaci výsledků. Načasování užití jednotlivých metod sběru dat v této studii by se dalo označit jako vícefázové kombinované (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 65–66). Sběr kvantitativních dat (B, C) byl realizován souběžně (paralelně), kvalitativní data byla sbírána sekvenčně. Exploratorní fáze výzkumu provedená před sběrem stěžejních kvantitativních dat formou dotazování individuálních poskytovatelů soukromých hodin doučování (A) sloužila jako jakási „rekognoskace terénu“, poskytla autorovi základní vhled do problematiky a jedno z východisek pro modifikace využitého výzkumného nástroje (viz kapitola 3.2.1). Cílem návazné explanatorní fáze (D) pak bylo zajistit dodatečná data a informace usnadňující interpretaci vybraných zjištění z předchozí fáze výzkumu (blíže viz 3.3). Etapy výzkumu v diagramu označené A, C, a D se zaměřily na nabídku (poskytovatele soukromých hodin doučování), etapa B na poptávku, tedy středoškolské studenty a jejich zkušenosti se soukromým doučováním (jak soukromými hodinami, tak přípravnými kurzy).

Design předkládaného výzkumu neodpovídá žádnému ze základních designů smíšeného výzkumu identifikovaných Creswellem (2012),⁵⁶ nicméně i tato možnost je akceptovatelná. Upozorňují na ni například Švaříček a Šed'ová (2007, s. 83), podle kterých si řada výzkumníků vytváří svůj vlastní výzkumný design ad hoc nakombinováním různých metod sběru dat či analytických technik. Takový design lze pak označit jako *pragmatický*.

⁵⁶ Creswell (2012, 540–547) rozlišuje 1) *konvergentní paralelní* (convergent parallel), v němž jsou kvalitativní i kvantitativní data sbírána současně, ve fázi analýzy jsou oba typy dat smíšené a komplementárně využity pro lepší porozumění výzkumnému problému; 2) *explanatorní sekvenční* (explanatory sequential) design, v němž výzkumníci provádějí nejprve sběr kvantitativních dat, kterým přikládají prioritu, a své nálezy a zjištění doplňují kvalitativními informacemi a daty z následného kvalitativního šetření, jemuž je ale přikládána nižší priorita; 3) *exploratorní sekvenční* (exploratory sequential) design, při němž jsou sbírána nejprve kvalitativní data, která jsou následně doplněna o data kvantitativního charakteru (sebrána například v dotazníkovém šetření). Kvalitativním datům je přikládána větší váha než datům kvantitativním; 4) *vnořený* (embedded) design, při němž mohou být kvalitativní i kvantitativní data sbírána simultánně či sekvenčně, zpravidla se však snaží zodpovědět odlišné výzkumné otázky či zaměřovat se na jiné aspekty řešeného problému; 5) *transformativní* (transformative) design, což je v podstatě jeden z dříve jmenovaných designů (konvergentní, explanatorní, exploratorní či vnořený), avšak výzkum má určitou hodnotově fundovanou orientaci a jeho cílem je řešit problém určité (marginalizované) skupiny a navrhnout změny ve vzdělávací politice; a 6) *vícefázový* (multiphase) design, který v rámci jednoho výzkumu využívá v několika fázích tyto základní dříve zmíněné smíšené designy. Diagramy základních smíšených designů jsou znázorněny v příloze č. 2.

3.2 Kvantitativní data

Tato kapitola se podrobněji zabývá využitými metodami, strategiemi sběru a analýzou kvantitativních dat získaných v dotazníkovém šetření (B, viz 3.2.1) a obsahovou analýzou (C, viz 3.2.2).

3.2.1 Dotazníkové šetření

V kapitole 2.3.1 autor na základě studia literatury konstatoval, že dotazník je široce využívanou metodou v zahraničních studiích soukromého doučování, ať už se jedná o studie deskriptivní zjišťující rozsah či podobu soukromého doučování či o studie korelační snažící se identifikovat míru vlivu jednotlivých faktorů na (ne)využití soukromého doučování. Dotazník jako stěžejní metoda získávání dat byl rovněž využit v původní mezinárodní srovnávací studii (Silova, Būdiene, & Bray, 2006) a také v této práci představuje těžiště výzkumu.

Výzkumné otázky

Analýza dat získaných v dotazníkovém šetření by měla poskytnout odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1a) Jaký podíl studentů využívá během studia soukromé hodiny doučování?
- 1b) Jaký podíl studentů využívá během studia přípravné kurzy na přijímací zkoušky?
- 2a) V jakých předmětech, ve kterých ročnících, s jakou intenzitou a v jakých organizačních formách nejčastěji probíhají soukromé hodiny doučování?
- 2b) V jakých předmětech a v jakých organizačních formách nejčastěji probíhají přípravné kurzy na přijímací zkoušky?
- 3a) Kdo je nejčastějším poskytovatelem soukromých hodin doučování z hlediska profesního profilu?
- 3b) Kdo je nejčastějším organizátorem a vyučujícím v přípravných kurzech na přijímací zkoušky?
- 4a) Jaké jsou nejčastější důvody pro (ne)využívání soukromých hodin doučování?
- 4b) Jaké jsou nejčastější důvody pro (ne)využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky?
- 5) Jak souvisí (ne)využívání zkoumaných typů soukromého doučování s vybranými mezo a mikro-úrovňovými faktory?

Zatímco první čtyři výzkumné otázky souvisejí s prvním výzkumným problémem a mají deskriptivní charakter, poslední pátá otázka souvisí s druhým výzkumným problémem (viz 1.2) a má charakter relační. V souvislosti s touto otázkou autor v následující kapitole vyslovuje hypotézy, které budou v této práci ověřovány.

Hypotézy ověřované pomocí dotazníkového šetření

Při formulaci hypotéz týkajících se determinant (ne)využívání soukromého doučování vychází autor z poznatků uvedených v teoretických východiscích práce (zejména kapitola 2.6), zkoumán je především vliv faktorů na mezo a mikro-úrovni. Jednotlivé hypotézy jsou formulovány vždy ve vztahu ke dvěma typům doučování, na které se tato práce zaměřuje (přípravné kurzy na přijímací zkoušky a soukromé hodiny doučování).

Hypotézy stanovené na mezoúrovni se týkají souvislostí mezi (ne)využíváním soukromého doučování a velikostí bydliště či typem školy, kterými se teoreticky zabývala kapitola 2.6.3. V souvislosti s tím jsou formulovány následující hypotézy:

H1a Soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti škol v Praze než studenti škol v Moravskoslezském kraji.

H1b Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji studenti škol v Praze než studenti škol v Moravskoslezském kraji.

H2a Soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti gymnázií než studenti středních odborných škol.

H2b Přípravné kurzy na přijímací zkoušky doučování využívají častěji studenti gymnázií než studenti středních odborných škol.

Na mikroúrovni byly identifikovány faktory spojené s rodinou žáka, kapitola 2.6.4 referuje o souvislosti (ne)využívání soukromého doučování se socioekonomickým statusem a velikostí rodiny, na základě čehož autor formuluje následující hypotézy:

H3a Soukromé hodiny doučování využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

H3b Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

H4a Soukromé hodiny doučování využívají častěji potomci otců s terciárním vzděláním než potomci otců bez terciárního vzdělání.

H4b Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji potomci otců s terciárním vzděláním než potomci otců bez terciárního vzdělání.

H5a Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

H5b Podíl studentů využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

H6a Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování se ve skupinách podle počtu sourozenců s klesajícím počtem sourozenců zvyšuje.

H6b Podíl studentů, kteří navštěvují přípravné kurzy na přijímací zkoušky, se ve skupinách podle počtu sourozenců s klesajícím počtem sourozenců zvyšuje.

Poslední soubor formulovaných hypotéz vychází taktéž z vlivu faktorů působících na mikroúrovni, netýkají se však rodiny, ale přímo konkrétního žáka a jeho specifických charakteristik – pohlaví a školní úspěšnosti. Na základě poznatků prezentovaných v kapitole 2.6.5 autor práce formuluje následující hypotézy.

H7a Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících soukromé hodiny doučování je rozdíl.⁵⁷

H7b Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky je rozdíl.

H8a Studenti, kteří využívají soukromé hodiny doučování, mají v průměru horší celkový průměrný prospěch než studenti, kteří soukromé hodiny doučování nevyužívají.

H8b Studenti, kteří využívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky, mají v průměru horší celkový prospěch než studenti, kteří přípravné kurzy nevyužívají.

Příslušné nulové hypotézy jsou formulovány v kapitole 4.4.1, ve které jsou výše stanovené hypotézy statisticky ověřovány.

⁵⁷ Z výše uvedených teoretických východisek (kap. 2.6.5) zřejmě nelze jednoznačně vyvodit, zda bude mezi žáky využívajícími soukromé doučování vyšší podíl dívek či chlapců. Proto vyslovujeme hypotézu, že mezi pohlavími je ve využívání soukromého doučování rozdíl bez bližší specifikace, které pohlaví využívá soukromé doučování častěji.

Definice základního souboru a jeho zdůvodnění

V mezinárodní srovnávací studii (Bray, Būdiene, & Silova, 2006) se výzkumníci dotazovali studentů prvních ročníků vybraných univerzit a na nich vybraných fakult,⁵⁸ důvody tohoto výběru autoři vysvětlují následovně: „*Univerzitní studenti byli vybráni, abychom zajistili upřímnější odpovědi studentů o jejich zkušenostech se soukromým doučováním ze středních škol. Tím, že právě vstoupili na vysokou školu, mají stále čerstvé vzpomínky na své zkušenosti se soukromým doučováním a nebudou se cítit nejistě či zahanbeně při odpovídání na toto téma.*“ (Silova, Bray, & Zabulionis, 2006, s. 63). S tímto argumentem lze souhlasit, pochopitelná je volba vysokoškolských studentů i z hlediska jejich snazší dostupnosti pro výzkumníky působící na akademické půdě. Zároveň ale takto zkonstruovaný vzorek neposkytuje validní informaci o reálném rozsahu fenoménu doučování na vyšším sekundárním stupni vzdělávání. Ve vzorku studentů prvních ročníků vysokých škol totiž nejsou zahrnuti ti středoškolští studenti, kteří se na vysokou školu nehlásili, ani ti, kteří se na vysokou školu sice hlásili, ale nebyli přijati.⁵⁹ Pokud by tímto způsobem byl výzkum realizován v České republice, ze vzorku by hypoteticky vypadlo 19,6 % absolventů vstupujících přímo na trh práce bez pokusu o studium na vysoké škole a 15 % absolventů neúspěšných při přijímacím řízení.⁶⁰

V podobně zaměřených výzkumech se proto nejen z těchto důvodů častěji volí jiná cílová populace respondentů, a sice studenti posledních ročníků středních škol (např. Smyth, 2008; Szewczyk-Jarocka & Nowacka, 2012). Ve vzorku figurují i ti studenti, kteří z nějakého důvodu nepokračují ve studiu na vysoké škole, takže odráží skutečný rozsah soukromého doučování pravdivěji. Pro účely dotazníkového šetření v této disertační práci se z toho důvodu *základní soubor (populace)* skládá ze studentů posledních ročníků maturitních oborů gymnázií

⁵⁸ Například v Polsku byl výzkumný vzorek zkonstruován technikou víceetapového výběru. V první fázi byly vybrány dvě univerzity (ve Varšavě a v Bělostoku), poté byly do výzkumu zařazeny tři obory (práva, primární pedagogika a pedagogika). Do výzkumného vzorku byli zahrnuti všichni studenti, kteří se první týden v prosinci 2004 účastnili náhodně vybraného studijního předmětu v rámci zvolených oborů na vybraných univerzitách (Putkiewicz, 2005). Na Slovensku se výzkumu účastnily univerzity v Trnavě, Košicích, Nitře a Bratislavě a osloveni byli studenti prvních ročníků oborů právo, ekonomie a management a společenské vědy (velmi žádané) a také oborů technické a přírodní vědy (méně žádané). Výběr byl záměrný, jak píše autorka výzkumné zprávy, „...vybrali jsme nejžádanější fakulty tak, abychom pokryli různé studijní směry a regiony Slovenska.“ (Kubánová, 2006b, s. 41, překlad autora).

⁵⁹ Tohoto omezení si byli tito výzkumníci vědomi, proto některé národní týmy (Azerbajdžán, Gruzie a Chorvatsko) vyřešily tento problém dodatečným dotazováním žáků středních škol (Silova, Bray, & Zabulionis, 2006, s. 63).

⁶⁰ Podle údajů Národního ústavu pro vzdělávání za školní rok 2013/2014 se k přijímacímu řízení na VŠ dostavilo 80,4 % absolventů maturitních oborů SŠ a 65,4 % bylo přijato (Trhlíková, 2014, s. 8).

a středních odborných škol⁶¹ (potenciálních i skutečných uživatelů soukromého doučování) s výjimkou studentů dvouletého nadstavbového studia.

Redukce populace na vzorek

Census, tedy sběr informací od každé jednotky základního souboru (de Vaus, 2002, s. 69) nebylo z níže uvedených důvodů v silách autora disertační práce provést, a základní soubor tak musel být redukován na výběrový vzorek. Pro redukci populace na vzorek byl využit vícestupňový výběr.

V první řadě autor nebyl s to pokrýt geograficky relativně rozlehlou oblast celé České republiky. V prvním stupni výběru proto byly účelově vybrány dva regiony – Praha a Moravskoslezský kraj. Účelový výběr „je založen na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno“ (Disman, 2008, s. 112) a jeho cílem je vybrat relevantní případy, často s cílem zajistit dostatečnou variabilitu ve vzorku (Bryman, 2012, s. 418). Důvodem volby těchto dvou typově odlišných zkoumaných regionů byly zejména vzájemné kontrasty vykazované ve sledovaných proměnných, z nichž některé byly v předchozích mezinárodních výzkumech identifikovány jako důležité prediktory pro (ne)využití soukromého doučování (viz kapitola 2.6). Vzájemné srovnání obou regionů zachycuje tabulka č. 6.

Tabulka 6. Srovnání Prahy a Moravskoslezského kraje (rok 2013).

	Praha	Moravskoslezský kraj
Počet obyvatel	1 247 434	1 220 685
Rozloha	496 km ²	5 427 km ²
Průměrná mzda	32 948 Kč	22 524 Kč
Míra nezaměstnanosti	3,1 %	9,0 %
Vzdělání obyvatel (ve věku 15 a více let)	31,6 % vysokoškolské 39,6 % střední s maturitou 19,7 % střední bez maturity 9,1 % základní	13,1 % vysokoškolské 31,0 % střední s maturitou 37,4 % střední bez maturity 18,5 % základní
Počet subjektů podnikajících ve vzdělávání	8 836 (1,6 % všech ekonomických subjektů), z toho 7 362 subjektů bez zaměstnanců (živnostníků)	4 243 (1,7 % všech ekonomických subjektů), z toho 3 143 subjektů bez zaměstnanců (živnostníků)

Zdroj dat: ČSÚ (2013a, 2013b).

⁶¹ Lycea jsou pro účely této disertační práce považována za druh odborné střední školy.

Z hlediska počtu obyvatel se jedná o vzájemně srovnatelné regiony (oba mají více než 1,2 milionu obyvatel), značně se ale liší rozlohou a v důsledku toho také hustotou zalidnění. Na rozdíl od regionu Praha, který tvořen jedním velkým sídlem, je v Moravskoslezském kraji s téměř třístetisícovým administrativním centrem Ostravou množství větších i menších měst či vesnic. Pro metropole obecně je typická vyšší životní úroveň v porovnání s regiony dané země. Při pohledu na údaje v tabulce lze konstatovat, že Praha není v tomto ohledu výjimkou. Z makroekonomických údajů uvedených v tabulce 6 je patrné, že průměrné mzdy obyvatel hlavního města jsou vyšší než u obyvatel Moravskoslezského kraje, a to o více než 30 %. V Praze jsou sice životní náklady vyšší než v regionech, o lepší ekonomické situaci metropole ale svědčí i míra nezaměstnanosti (téměř třikrát nižší než v Moravskoslezském kraji). Oba kraje se zásadně liší vzdělanostní strukturou obyvatel, v Praze bydlí 2,4 krát více osob s vysokoškolským vzděláním, v kontrastu k tomu je v Moravskoslezském kraji dvakrát více osob pouze se vzděláním základním. V obou krajích je podíl počtu ekonomických subjektů působících ve vzdělávání na celkovém počtu ekonomických subjektů zhruba stejný. Pokud by však byl počet živnostníků podnikajících ve vzdělávání (tedy např. soukromí učitelé) vztažen k počtu obyvatel, je jich v Moravskoslezském kraji dvakrát méně.⁶² Komplexním hodnocením kvality života v jednotlivých regionech České republiky se longitudinálně zabývá projekt Místo pro život (dotazníkové šetření mezi obyvateli se zaměřuje na hodnocení různých oblastí života, od životního prostředí a zdravotnictví přes volnočasové aktivity až po pracovní podmínky a bezpečnost). V roce 2013 se na prvním místě v tomto šetření umístila Praha, naopak na posledním, čtrnáctém místě se s průměrně nejhůře hodnocenou kvalitou života v těchto zkoumaných oblastech umístil Moravskoslezský kraj (Místo pro život, 2013). Kromě objektivních odlišností a podobností obou regionů hrála při jejich výběru roli skutečnost, že autor disertační práce má k těmto regionům specifický vztah – v Praze profesně působí a z Moravskoslezského kraje pochází. Během studia tam pravidelně cestoval za příbuznými, což mu usnadnilo organizaci a logistiku sběru dat.

Následně byla s pomocí údajů z Rejstříku škol a školských zařízení (<http://rejskol.msmt.cz/>) vytvořena opora (*sampling frame*) pro druhý stupeň výběru vyšších administrativních jednotek (škol). Ten tvořil soupis všech středních škol nacházejících

⁶² Tyto údaje je potřeba vnímat spíše jen orientačně. Ve statistikách ČSÚ (2013a, 2013b) do této kategorie totiž spadají například i lektori dospělých, navíc ze statistických údajů není jasné, do jaké míry jsou jednotlivé ekonomické subjekty v této oblasti aktivní a uvedenou živnost skutečně provozují. Lze také předpokládat, že mnoho doučujících poskytuje doučování takzvaně „na černo“ bez živnostenského oprávnění, což může data zkreslovat.

se v těchto dvou krajích a vzdělávajících studenty zahrnuté podle výše stanovených kritérií do základního souboru (celkem 316 škol). Kromě názvu a adresy školy obsahoval tento soupis i kontaktní údaje na ředitele či ředitelku získané z webových stránek konkrétní školy (e-mail, telefon); tyto údaje byly využity k oslovení vedení škol. Školy do vzorku byly vybrány náhodně (bez vracení)⁶³ z těchto dvou regionálně rozdělených podskupin a jejich ředitelé byli požádáni o spolupráci. Zástupci vedení vybrané školy byl zaslán e-mail (vzorový anonymizovaný příklad v příloze č. 3) se žádostí o spolupráci a zapojení školy do výzkumu. Pokud autor neobdržel žádnou reakci do jednoho týdne od odeslání e-mailu, kontaktoval ředitelku či ředitele školy telefonicky. Návratnost na tomto stupni výběru popisuje tabulka 7.

Tabulka 7. Druhý stupeň výběru.

	<i>Praha</i>	<i>Moravskoslezský kraj</i>	<i>Celkem</i>
Celkový počet škol (opora výběru)	177	139	316
Počet vybraných škol	46	19	65
Odmítnutí spolupráce	32	8	40
<i>Souhlas se zapojením do výzkumu</i>	<i>14</i>	<i>11</i>	<i>25</i>

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení (<http://rejskol.msmt.cz>); autor.

Celková návratnost na tomto stupni výběru činila 38,5 % (z 65 vybraných škol souhlasilo se zapojením do výzkumu 25), vyšší návratnost vykazovaly školy v Moravskoslezském kraji. To si autor disertační práce na základě rozhovorů s řediteli těchto oslovených škol vysvětluje tím, že školy v Moravskoslezském kraji mají obecně méně příležitostí, respektive žádostí k účasti na výzkumech v porovnání se školami pražskými. Mohou být v důsledku toho ke spolupráci otevřenější. Autor práce neměl dostatek materiálních prostředků, aby školám nabídl finanční odměnu za účast ve výzkumu. Jako jinou formu motivace a kompenzace zátěže pramenící z účasti ve výzkumu nabídl školám zpracování závěrečné zprávy, která vedení poskytla informace o rozsahu a příčinách soukromého doučování v jejich škole (anonymizovaná ukázka této zprávy je v příloze č. 4). Tabulka 8 ukazuje složení vzorku a jeho srovnání se známými charakteristikami populace. Ve sloupečku

⁶³ Každé škole v seznamu bylo přiděleno unikátní identifikační číslo, výběr probíhal s využitím programu pro generování náhodných čísel.

vzorek jsou údaje o celkovém počtu žáků v maturitních třídách vybraných škol, které autor zjistil od informovaného pracovníka navštívené školy.

Tabulka 8. Složení výběrového souboru vzhledem k populaci.

	Základní soubor	Vzorek	Vrácené dotazníky
Moravskoslezský kraj	8206	779	701
<i>Gymnázia</i>	2567	373	330
<i>Střední odborné školy</i>	5639	406	371
Praha	9409	617	564
<i>Gymnázia</i>	3597	214	200
<i>Střední odborné školy</i>	5812	403	364
Celkem	17615	1396	1265

Zdroj: MŠMT (2015), tabulky D1.2.5.1 a D1.3.6 (pro populaci); autor.

Z důvodu absence studentů v den šetření činila návratnost v této fázi výzkumu 91 %. Výsledný vzorek (n=1265) reprezentoval 7 % populace. Z údajů v tabulce výše je zřejmá jistá disproporce vzorku z hlediska druhu školy (gymnázium či střední odborná škola), zejména v Moravskoslezském kraji, kde jsou gymnazisti nadreprezentováni. Pro kompenzaci této disproporce byly v logistické regresi aplikovány poststratifikační váhy (viz kapitola 4.4.2).

Vývoj výzkumného nástroje – dotazníku

Výzkumný nástroj – dotazník použitý v této práci je výsledkem několika fází vývoje. Jako výchozí byl využit výzkumný nástroj z původní studie Silové, Būdienové a Braye (2006).⁶⁴ Původní dotazník (v anglickém jazyce) sestával z pěti sekcí, které obsahově pokrývaly tyto oblasti:

1. základní informace o respondentovi, jeho předchozím i současném studiu a jeho rodinném zázemí;
2. respondentovy zkušenosti se soukromým doučováním poskytovaným soukromým učitelem (například zda využil v posledním ročníku studia střední školy doučování,

⁶⁴ Vybrané pasáže následujícího textu vycházejí z analýzy původního výzkumného nástroje, kterou autor realizoval ve své předchozí práci (Šťastný, 2013).

a pokud ano, z jakého důvodu, v jakých předmětech, kdo byl jeho učitelem a kolik toto doučování stálo);

3. respondentovy zkušenosti s přípravnými kurzy (struktura otázek byla podobná jako u předchozí sekce);
4. odhad míry doučování u svých spolužáků na střední škole;
5. tvrzení, která se často objevují ve spojitosti se soukromým doučováním, a souhlas, či nesouhlas respondenta s nimi.

Chráska (2007, s. 164–169) rozlišuje několik typů položek v dotazníku podle cíle, pro který je položka určena (otázky obsahové a funkcionální, mezi něž řadí otázky kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační); podle formy požadované odpovědi (uzavřené-strukturované, polouzavřené-polostrukturované a otevřené); podle obsahu, na který je položka dotazníku zaměřena (položky zjišťující fakta, položky zjišťující znalosti nebo vědomosti, položky zjišťující mínění, postoje a motivy). Na základě Chráskovy typologie byla sestavena tabulka č. 9 popisující původní výzkumný nástroj.

Tabulka 9. Analýza výzkumného nástroje ze studie Silové, Būdienové, & Braye (2006).

Zaměření otázek	Úvod	Blok A	Blok B	Spolužáci	Postoje	Celkem
	Úvodní otázky týkající se respondenta	Individuální soukromé doučování	Přípravné kurzy	Doučování spolužáků	Obecné postoje k soukromému doučování	
Počet položek/Typ	13	11	11	2	26	63
Uzavřená (strukturovaná)	13	7	5	0	26	51
Polouzavřená (polostrukturovaná)	0	2	4	0	0	6
Otevřená	0	2	2	2	0	6
Obsahová	10	10	10	2	26	58
Funkcionální	Kontaktní	0	0	0	0	0
	Funkcionálně psychologická	0	0	0	0	0
	Kontrolní	2	0	0	0	2
	Filtrační	1	1	1	0	3
Položky zjišťující fakta	9	10	10	0	0	29
Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti	0	0	0	0	0	0
Položky zjišťující mínění, postoje a motivy	4	1	1	2	26	34

Zdroj: Šťastný (2013).

Originální výzkumný nástroj celkem obsahoval 63 položek, v dotazníku převažovaly otázky uzavřené (81 %), obsahové (92 %). Počet položek zjišťujících fakta a položek zjišťujících mínění, postoje či motivy byl vyvážený (46 % ku 54 %). Podle Silové, Braye a Zabulionise (2006, s. 66) trvalo vyplňování dotazníku mezi 30 až 45 minutami. Původní dotazník byl pro účely této disertační práce modifikován a adaptován, proces jeho úprav i některé konkrétní modifikace jsou v následujícím textu podrobně popsány.

1) Slovenská verze původního dotazníku a její překlad

Na začátku měl autor k dispozici znění dotazníku v anglickém jazyce přiložené k výzkumné zprávě (Silova, Būdiene, & Bray, 2006, s. 329–340). V mezinárodních šetřeních

je zajištění vzájemné srovnatelnosti výsledků získaných v různých zemích účastnících se šetření podmíněno relevantním, precizním a ekvivalentním překladem položek dotazníku do cizích jazyků (Anýžová, 2013, s. 36). K tomu se běžně využívá technika zpětného překladu. Původní dotazník je přeložen do cílového jazyka, následně jiný překladatel přeloží dotazník zpět do jazyka zdrojového. Původní i zpětně přeložená verze dotazníku ve zdrojovém jazyce jsou srovnávány a v případě, že se podstatně neodlišují, je překlad považován za dobrý, v opačném případě se proces opakuje znovu (Harkness, 2003, s. 41–42). Takový postup je však poměrně náročný (zejména služby profesionálních překladatelů znalých oboru a tematiky jsou obtížně dostupné), jako snazší a dostupnější řešení se autorovi jevilo vycházet ze slovenské verze dotazníku. Slovensko je historicky i kulturně České republice blízké, rovněž slovenština je českému jazyku do značné míry podobná. Autor kontaktoval e-mailem Ing. Martinu Kubánovou, slovenskou koordinátorku původního šetření, s prosbou o poskytnutí dotazníku ve slovenštině, oslovená výzkumnice jeho prosbě vyhověla. Celý dotazník byl následně přeložen autorem práce do českého jazyka.

2) Počáteční úpravy přeloženého dotazníku

Cílem první fáze úprav přeložené (české) verze dotazníku bylo sladění jednotlivých sekcí a následně i jednotlivých položek s cíli výzkumu a výzkumnými otázkami stanovenými pro dotazníkové šetření (kapitola 3.2.1). V první fázi byly provedeny následující úpravy:

- Přesunutí sekce identifikačních otázek do závěru dotazníku. Uvedení otázek týkajících se sociodemografického zázemí respondenta na začátku dotazování je v odborné literatuře považováno za nevhodné (např. Babbie, 2004; Chráska, 2007), Gavora (2000) doporučuje tyto faktografické otázky zařadit až na konec dotazníku, kdy respondent bývá již unaven. Rovněž důvěra respondenta v anonymitu dotazníku není hned v začátku narušena (Chráska, 2007, s. 164).
- Odstranění sekce *Doučování u spolužáků*, která v původní verzi sloužila k odhadu rozsahu soukromého doučování na konci střední školy mezi všemi spolužáky respondenta, vzhledem k definici populace v této studii odlišné od původního šetření (viz 3.2.1) byla bezpředmětná.
- Úprava úvodní kontaktní pasáže a doplnění některých informací (např. explicitní zdůraznění, že soukromým doučováním je v dotazníku myšlena i placená příprava na různé zkoušky; či návod na vyplňování dotazníku a způsob označování odpovědí).

- Vytvoření nových položek dotazníku, které souvisely se stanovenými výzkumnými otázkami a/nebo hypotézami (například otázky týkající se sebehodnocení prospěchu respondenta, otázka zjišťující počet sourozenců, odhadovaný příjem domácnosti studenta atd.).
- Odstranění položek, které autor nepovažoval za relevantní (například otázka 4 původního dotazníku zjišťující, na jakém typu školy student odmaturoval; otázka 5 zjišťující, jak je financováno respondentovo vysokoškolské studium atd.).
- Grafické úpravy dotazníku (změna formátu zaškrťovacích políček, přidání loga ÚVRV na úvodní stranu).

3) Modifikace dotazníku na základě výsledků analýzy dat z kvalitativní sondy

Cílem této fáze vývoje dotazníku bylo provést potřebné modifikace (přidání, odstranění či reformulace) vybraných položek či nabízených odpovědí na základě dat z kvalitativní sondy, která poskytla důležité informace o realitách a podmínkách v českém prostředí (etapa A ve výzkumném designu, viz 3.1.2) formou hloubkových rozhovorů s poskytovateli soukromého doučování (blíže viz kapitola 3.3). Došlo například k následujícím změnám:

- V otázce č. 11 (*V seznamu níže prosím vyberte všechny důvody, proč jste využili soukromé doučování.*) byla původní varianta odpovědi *D) Lépe se připravit na zkoušku* podrobněji rozepsána do tří nových možností odpovědi: *Chtěl/a jsem se lépe připravit na B) státní část maturitní zkoušky; C) školní část maturitní zkoušky; D) přijímací zkoušky na VŠ.* Přidány byly nově také možnosti: *A) Chtěl/a jsem se dozvědět něco víc nad rámec výuky ve škole. E) Měl/a jsem špatné známky, protože jsem zanedbával/a učení a samostatnou přípravu v tomto předmětu. F) Měl/a jsem špatné známky, protože učitel/ka ve škole na tento předmět neuměl/a učivo dobře vysvětlit.*
- Byla nově přidána otázka č. 9 (*Jakou formou doučování probíhalo?*) pro zjištění rozšířenosti soukromého doučování přes Skype (někteří z doučujících poskytovali soukromé doučování výhradně touto formou).
- Byla přidána otázka č. 12 zjišťující intenzitu soukromého doučování v jednotlivých ročnících středoškolského studia.

4) Předvýzkum

Předvýzkum je testováním nástrojů, které ve výzkumu hodláme využít, jeho cílem je obvykle testovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek (Disman, 2008, s. 122). „Surovou“ verzi výzkumného nástroje připravenou v předchozích fázích jeho vývoje autor disertace

testoval na jednom studentovi z cílové skupiny. Neměl ale možnost být u vyplňování dotazníku přítomen a ověřit, jak dlouho vyplňování dotazníku trvá nebo zjistit, do jaké míry jsou jednotlivé otázky srozumitelné. Proto autor v dalším kroku zajistil administraci dotazníku čtyřem studentům posledního ročníku gymnázia, kteří souhlasili s jeho vyplněním a následnou diskuzí a poskytnutím zpětné vazby k jednotlivým položkám dotazníku. Využil tzv. *deklarovaný (participační) pretest*, během něhož jsou respondenti srozuměni s tím, že otázky jsou ve stadiu vývoje a výzkumník je žádá o pomoc při jejich zlepšování (de Vaus, 2002, s. 116). Vyplnění dotazníku trvalo respondentům přibližně 20 minut, posléze autor se studenty diskutoval nad zněním jednotlivých otázek. Respondenti byli dotazováni na to, jaké další možnosti by u jednotlivých otázek zařadili, zda je pro ně formulace otázek srozumitelná atd. Následná diskuze trvala přibližně 60 minut, autor si zpětnou vazbu respondentů zaznamenával přímo k jednotlivým otázkám do předtištěného dotazníku. Na základě této zpětné vazby autor provedl mimo jiné následující změny:

- U otázky č. 4 (*V seznamu níže, prosím, vyberte všechny důvody, proč jste Vy osobně nevyužili soukromé doučování.*) byly oproti původní verzi nově přidány možnosti odpovědi: *B) Škola a mé školní výsledky pro mě nejsou tak důležité, abych platil/a za doučování. G) Zvládnout učivo, které mi nešlo, mi pomohli sami učitelé ve škole.*
- Byla přidána otázka č. 36, která zjišťuje, do jaké míry je pro respondenty důležité pokračovat ve studiu na vysoké škole.
- V otázce č. 18 (*Z následujícího seznamu vyberte všechny důvody, proč se neúčastníte nebo jste se neúčastnili přípravného kurzu.*) byla přidána možnost *G) Na navštěvování přípravného kurzu nemám čas.* A také možnost *H) Výuka na naší škole je natolik kvalitní, že nepotřebuji další přípravné kurzy.*
- V otázce č. 23 (*Z následujícího seznamu vyberte všechny důvody, proč se účastníte nebo jste se účastnili přípravného kurzu.*) byly přidány možnosti: *I) Učivo na přijímacích zkouškách neprobíráme ve škole. J) Chtěl/a jsem získat konkurenční výhodu proti jiným uchazečům o studium na VŠ.* Přeformulována byla původní věta: *Vzdělávací systém není dost dobrý, abyste si osvojili potřebné vědomosti a dovednosti, potřebujete přípravný kurz.* Byla nahrazena možností *E) Výuka na naší škole není tak kvalitní, aby mě dokázala na zkoušky připravit.*

Po zapracování nezbytných modifikací a úprav autor pilotoval výzkumný nástroj na větším vzorku potenciálních respondentů z cílové skupiny, a sice v jedné maturitní třídě pražské střední odborné školy a jedné maturitní třídě středočeského gymnázia (celkem n=45).

Na gymnáziu trvalo vyplnění dotazníku od okamžiku zadání mezi 12 a 27 minutami, na střední odborné škole potřebovali žáci mezi 16 a 33 minutami. Data z vyplněných dotazníků autor přepsal do připravených tabulek v MS Excel podle jím vytvořeného kódování, následně provedl základní deskriptivní analýzu předběžných výsledků. Došlo ke zpřesnění formulace některých otázek, nové položky ale již přidávány nebyly.

5) Finalizace výzkumného nástroje

V průběhu všech fází přepracování dotazníku autor konzultoval jeho podobu se školitelkou a s PhDr. Davidem Gregerem, Ph.D., na základě jejich zpětné vazby autor rovněž prováděl průběžné úpravy jednotlivých položek i celého dotazníku. Finální výzkumný nástroj použitý v této studii obsahuje pět samostatných tematicky odlišných sekcí (finální verze je v příloze č. 5).

Úvodní strana dotazníku obsahovala text představující zadavatele, cíle výzkumu, definici pojmů a návod na vyplňování dotazníku. První položka zjišťovala zkušenosti respondentů s různými formami doučování během jejich studia na střední škole. V Bloku A následují otázky týkající se individuálního soukromého doučování soukromým učitelem (soukromých hodin doučování) – doučovaných školních předmětů, důvodů využití či nevyužití doučování, poskytovatele doučování a jeho formy a intenzity během studia na střední škole nebo cenové náročnosti. Blok B se zaměřuje na přípravné kurzy organizované institucemi, struktura otázek víceméně kopíruje strukturu Bloku A. Blok C se nazývá *Vaše názory na soukromé doučování* a obsahuje baterii tvrzení o soukromém doučování, s nimiž měli respondenti vyjádřit míru svého souhlasu, či nesouhlasu.⁶⁵ Do Bloku D *Sociodemografické údaje* byly přesunuty otázky původně z úvodu dotazníku. Respondentovi byl znovu připomenut účel těchto údajů a zdůrazněna garance jeho anonymity. Charakteristiku nové podoby dotazníku z hlediska množství a typu užitých otázek zachycuje tabulka č. 10.

⁶⁵ Tyto otázky nejsou v disertační práci analyzovány, neboť nesouvisejí s vytyčenými cíli, do dotazníku ale byly zařazeny kvůli potenciálnímu budoucímu využití v jiném publikačním výstupu autora.

Tabulka 10. Analýza finálního výzkumného nástroje užitého v této disertační práci.

Zaměření otázek	Úvod	Blok A	Blok B	Blok C	Blok D	Celkem
		Doučování soukromým učitelem	Přípravné kurzy	Vaše názory na soukromé doučování v průběhu studia na střední škole	Doplňující údaje	
Počet položek/Typ	6	14	12	20	11	63
Uzavřená (strukturovaná)	6	5	2	20	9	42
Polouzavřená (polostrukturovaná)	0	5	6	0	1	12
Otevřená	0	4	4	0	1	9
Obsahová	4	13	11	20	10	58
Funkci-onální	Kontaktní	0	0	0	0	0
	Funkcionálně psychologická	0	0	0	0	0
	Kontrolní	2	0	0	0	2
	Filtrační	0	1	1	0	3
Položky zjišťující fakta	6	8	8	0	7	29
Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti	0	0	0	0	0	0
Položky zjišťující mínění, postoje a motivy	0	6	4	20	4	34

Zdroj: autor.

Ve srovnání s původním výzkumným nástrojem obsahoval nově zkonstruovaný dotazník stejné množství položek. Celkově přibylo položek otevřených a polouzavřených na úkor položek uzavřených (respondenti měli u většího množství otázek možnost doplnit vlastní odpověď „Jiné“). Z hlediska cíle, pro který je položka v dotazníku určena, zůstal poměr obsahových a funkcionálních otázek zachován, totéž pak platí i o počtu otázek z hlediska obsahu, které položka zjišťuje (fakta, vědomosti či postoje a motivy). Celkově nový dotazník obsahoval 63 položek, vzhledem k přítomnosti filtračních otázek (blok A a B) se u žádného z respondentů nepřepokládalo zodpovězení všech otázek dotazníku. Studenti, kteří využili soukromé hodiny doučování, v bloku A odpovídali na 12 otázek, zatímco studenti bez těchto

zkušeností pouze na tři. Podobně v bloku B bylo pro studenty navštěvující přípravné kurzy relevantních 10 otázek, pro studenty přípravné kurzy nenavštěvující pouze tři.

Sběr dat

Terénní sběr dat probíhal od prosince 2014 do dubna 2015. Časový rámeček možnosti sběru dat byl omezen skutečností, že výuka ve druhém pololetí probíhá jen do poloviny dubna, poté studenti odcházejí na tzv. „svatý týden“ a připravují se na maturitu. Rovněž ochota škol a ředitelů souhlasit se zapojením školy do výzkumu s blížícím se termínem maturitní zkoušky klesala. S vedením škol ochotných ke spolupráci autor dohodnul termín osobní návštěvy.⁶⁶ Studenti vyplňovali dotazník typu tužka-papír zpravidla ve třídě, kde měla proběhnout i jejich běžná vyučovací hodina, ve dvou školách ředitel či zástupce ředitele zorganizoval sběr dat hromadně pro více tříd najednou ve větší učebně či aule školy. Autor práce vysvětlil studentům účel výzkumu, upozornil studenty na anonymitu jimi poskytnutých informací, objasnil pojem soukromé doučování (soukromé hodiny i přípravné kurzy). V průběhu vyplňování dotazníku, které trvalo 20–30 minut, byl autor studentům k dispozici pro případné vysvětlení nejasností a zodpovězení otázek, které se týkaly jednotlivých položek dotazníku.

Techniky analýzy a prezentace dat

Data z vyplněných dotazníků byla přepsána do souboru vytvořeného v tabulkovém procesoru MS Excel, kde bylo provedeno prvotní očištění získaných dat, základní analýzy (deskriptivní statistiky – průměr, medián, směrodatná odchylka, relativní četnost) a vytvořeny byly také všechny grafy. Pokročilejší techniky statistické analýzy (testování statistické významnosti, logistická regrese) byly provedeny v programu Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) verze 20 firmy IBM. Pro posouzení míry vlivu jednotlivých faktorů na pravděpodobnost využití soukromého doučování byla využita binární logistická regrese, která je běžně využívanou technikou statistické analýzy v podobných typech výzkumů a byla již úspěšně použita např. v pracích Zhangové & Braye (2015), Safarzyńské (2013), Natha (2006) či Bregvadzeové (2012).

⁶⁶ V šesti školách nebyla osobní návštěva autora umožněna, ředitelé nicméně souhlasili s tím, že dotazníky budou distribuovány jejich učiteli. Toto autor disertační práce akceptoval; zástupci školy poskytnul přesné a detailní instrukce, jak a komu dotazník administrovat. Škole byly následně zaslány vytištěné dotazníky poštou. Autor byl posléze kontaktován vedením školy (zpravidla po dvou až třech týdnech), že dotazníky jsou vyplněny a připraveny k vyzvednutí.

3.2.2 Obsahová analýza⁶⁷

Etapa C (viz výzkumný design v kapitole 3.1.2) se zaměřila pouze na soukromé hodiny doučování, v centru pozornosti stojí nabídka soukromých učitelů – individuálních poskytovatelů soukromých hodin doučování. Na základě rešerše literatury bylo v kapitole 2.3.5 konstatováno, že ke zkoumání strany nabídky poskytovatelů soukromého doučování se dosud často využívala obsahová analýza webových stránek (viz např. práce Tanner et al., 2009; Kozar, 2013; Faganel & Trnavcević, 2013). Webové portály a webové stránky jsou, jak dokládá Bryman (2012, s. 654), potenciálním zdrojem plnohodnotného materiálu pro kvalitativní i kvantitativní obsahovou analýzu. Cohen, Manion, & Morrisson (2011, s. 564–569) doporučují při obsahové analýze realizovat následující kroky:

1. definovat výzkumné otázky, které chce výzkumník analýzou zodpovědět;
2. definovat populaci, ze které bude vybrán vzorek pro analýzu;
3. specifikovat výběr vzorku;
4. popsat kontext tvorby podkladového materiálu;
5. definovat jednotky analýzy;
6. rozhodnout, jaké kódy budou užity v analýze a vytvořit kategorie analýzy;
7. zakódovat data;
8. analyzovat data a vyvodit z nich závěry.⁶⁸

V následujících podkapitolách autor popisuje kroky 1–7, analýza dat a závěry (krok č. 8) jsou popsány v kapitolách 4.1 a 5.

Výzkumné otázky

Hlavním cílem této etapy výzkumu bylo získat doplňující informace o nabídce soukromých hodin doučování, a tak rozšířit a prohloubit „diagnózu“ tohoto fenoménu, jejíž provedení je prvním cílem disertační práce (viz kapitola 1.2). V návaznosti na tento cíl jsou formulovány následující výzkumné otázky:

⁶⁷ Text této kapitoly a následná analýza dat (kapitola 4.1) vychází z posteru prezentovaného na konferenci ČAPV (Šťastný & Terreros, 2015) a prezentuje pouze tu část, za jejíž realizaci a popis byl při přípravě zodpovědný výhradně autor disertační práce.

⁶⁸ V publikaci Cohen, Manion, & Morrisson (2011) je tento postup uveden v jedenácti krocích, některé autor z důvodů zjednodušení v tomto textu sloučil do osmi.

1. Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska množství poskytovatelů?
2. Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska nejčastější kvalifikace, pohlaví a věku soukromých doučujících?
3. Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska četnosti předmětů nabízených k doučování?
4. Jak se liší průměrná cena soukromých hodin doučování v jednotlivých regionech ČR a jak vybrané mikro a makro faktory ovlivňují nabízenou cenu doučování?

Vymezení základního souboru

Soukromí doučující – jednotlivci poskytující individuální či skupinové hodiny doučování vlastním jménem na vlastní zodpovědnost své služby inzerují:

- 1) na internetových portálech typu *notice board* (klasický inzertní portál, u nás například www.kvalitni-doucovani.cz) formou prostého textu popisujícího konkrétní nabídku doučování. Obsah inzerátu nemá zpravidla pevně danou formu a nutné náležitosti, může (ale nemusí) obsahovat informace o kvalifikaci, zkušenostech doučujícího, časových možnostech doučování atd.;
- 2) na stránkách typu *mediated notice board* (zprostředkovatelský portál) formou osobní, často standardizované prezentace (profilu) s (povinnými) údaji o kvalifikaci, doučovaných předmětech, ceně, působišti a podobně (blíže také Tanner et al., 2009).

Druhou možností, tedy analýzu jednotlivých (profesních) profilů osob nabízejících doučování nacházejících se na zprostředkovatelských portálech, autor považoval za vhodnější, neboť texty samostatných inzerátů jsou nestandardizované a množství informací o sledovaných proměnných může často chybět a v konečném důsledku analýzu znehodnotit. Naopak na zprostředkovatelských portálech zpravidla doučující vyplňují požadované údaje do standardizovaného formuláře, většina polí takových formulářů bývá povinná.

Technikou internetového vyhledávání bylo identifikováno osm českých *zprostředkovatelských portálů*,⁶⁹ na kterých se nacházely individuální profily doučujících. Přestože tento výčet nemusí být vyčerpávající a i navzdory využití různých vyhledávačů⁷⁰ mohl

⁶⁹ Jednalo se o portály: www.naucim.cz, www.rychlavyuka.cz, www.doucuji.eu, www.domelie.cz, www.doucka.cz, www.bezvadoucovani.cz, www.tutoriva.com, www.doucme.cz.

⁷⁰ Použité vyhledávače: www.google.com, www.seznam.cz, www.centrum.cz, www.yahoo.com.

nějaký zprostředkovatelský portál uniknout autorově pozornosti, tyto portály a jednotlivé profesní profily doučujících na nich zveřejněné konstituují základní soubor provedené obsahové analýzy.


Výběr vzorku

Podle Fraenkela s Wallenem (2009) lze při výběru vzorku pro obsahovou analýzu využít standardní techniky pravděpodobnostního výběru (např. náhodného či stratifikovaného), běžně se podle těchto autorů využívá i nepravděpodobnostních výběrů (např. výběru účelového – *purposive sampling design*; tamtéž, s. 475). Výzkumný vzorek textů profesních profilů doučujících autor získal vícestupňovým výběrem. V prvním stupni výběru se autor rozhodl pro účelový, resp. intencionální (Gavora, 2015) výběr vhodných zprostředkovatelských portálů. Autor nepovažoval za vhodné analyzovat profesní profily na všech výše identifikovaných portálech. Mnozí doučující totiž neinzerují své služby jen na jednom, ale na více portálech současně. Validita získaných dat z důvodu obtížně identifikovatelných duplicit by byla nízká (například na některých portálech uváděli poskytovatelé jméno i příjmení, na jiných pouze křestní jméno), navíc se identifikované zprostředkovatelské portály liší i mírou standardizace jednotlivých profilů a množstvím informací poskytnutých doučujícími. Proto se autor rozhodl vybrat pouze jeden zprostředkovatelský portál, a to podle následujících kritérií:

- 1) množství registrovaných doučujících v relevantních školních předmětech;
- 2) množství informací, které o sobě jednotliví doučující na portále zveřejnili;
- 3) široké regionální pokrytí v rámci celé České republiky.

Z celkem osmi identifikovaných zprostředkovatelských portálů splňoval tato kritéria nejlépe www.naucim.cz (ke dni 17. 7. 2015 bylo celkem registrováno 2058 doučujících z celé České republiky v předmětech vybraných pro analýzu). Ve druhém stupni výběru byly z této webové stránky extrahovány texty relevantních profilů doučujících, kteří nabízeli studentům soukromé hodiny doučování v předmětech chemie, fyzika, český jazyk, matematika, biologie, dějepis, společenské vědy, zeměpis, angličtina, francouzština, španělština, ruština, němčina, italština (viz kapitola 2.1.1) ve všech krajích České republiky. Typický příklad textu profilu doučujícího je na obrázku 1.

Obrázek 1. Ukázka profilu doučujícího.

	Ing. Jméno Příjmení	Orientační cena výuky: 235 - 270 Kč / 60 minut + cestovné: další info
	✓ Kam může dojíždět: Praha (část) ✗ Výuka u lektora: ne i Vyučuje: Matematika (základní škola, střední škola, vyšoká-škola) a další obory i Vzdělání, praxe: absolvent všeobecného gymnázia, absolvent fakulty dopravní ČVUT; krátkodobá i dlouhodobá výuka, příprava k maturitě a reparaátům, příprava na přijímací zkoušky pro čtyřletá i víceletá gymnázia	<input type="button" value="Časové možnosti"/> <input type="button" value="→ Napsat lektorovi"/>

Zdroj: www.naucim.cz.

Kontext tvorby podkladového materiálu

Získávání textů relevantních profilů z vybraného portálu www.naucim.cz probíhalo automaticky na základě autorem naprogramovaného makra v jazyce Visual Basic for Applications. Informace byly ukládány a následně zpracovávány v tabulkovém procesoru (MS Excel).

Definice jednotek analýzy, kódování a kategorie

Jednotkou analýzy byl text profilu jednotlivého individuálního poskytovatele zveřejněný na webových stránkách typu notice board, konkrétně portálu www.naucim.cz. Analýzou a kódováním textů všech takto získaných profesních profilů doučujících byla vytvořena databáze s informacemi o:

- působišti doučujícího (název regionu nebo regionů, ve kterých registrovaný doučující poskytuje své služby);
- nabízených předmětech doučování (název jednoho či více školních předmětů);
- ceně (cena doučování byla nabízena za různé časové úseky, nejčastěji 45 nebo 60 minut, pro další výpočty byla výše požadované částky přepočítána na 60 minut; v případě, že inzerát uváděl rozpětí cen, např. 150–200 Kč/60 minut, byla ve výpočtech využita průměrná cena, např. 175 Kč/60 minut);
- věku (v celých letech, pokud ji doučující uvedl);
- pohlaví doučujícího (muž či žena);
- nejvyšším dosaženém vzdělání identifikovaném na základě uvedených akademických titulů před a za jménem (použita stupnice ISCED 2011);
- ochotě dojíždět/nedojíždět za žákem.

Výše uvedené informace byly v textu profilu uváděny explicitně, pro účely databáze byly setříděny a upraveny za účelem snadné manipulace a analýzy v tabulkovém procesoru.

Kromě výše zmíněných informací autor v samostatném textu profilu, kterým se doučující prezentoval potenciálním zákazníkům, identifikoval také profesi doučujícího (student SŠ; student VŠ; VŠ učitel či doktorand; jiný pedagogický pracovník; učitel ZŠ nebo SŠ; ostatní; neuvedeno). Finálně vytvořená databáze obsahovala 6911 záznamů (řádků) a náhled na část její struktury a dat je v příloze č. 6.

Techniky analýzy a prezentace dat

Data byla zpracovávána pomocí tabulkového procesoru MS Excel (jak základní deskriptivní statistika získaného souboru dat, tak jeho grafická prezentace v podobě grafů a kartogramů), pro složitější techniky analýzy dat (lineární regrese, statistické testy významnosti) byl využit program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) verze 20.

3.3 Kvalitativní data

Kvalitativním datům byla ve výzkumném designu přikládána nižší váha a podobně jako v původní studii Silové, Būdienové a Braye (2006) sloužila k lepšímu pochopení příčin, okolností a důsledků soukromého doučování (Silova, Bray, & Zabulionis, 2006, s. 66). Na význam kvalitativních dat ve výzkumném designu (viz 3.1.2) bylo upozorněno již výše, jejich funkce byla v zásadě dvojitá:

- 1) na začátku výzkumu poskytla autorovi úvodní vhled do tématu (jeho specifik v českém prostředí) a k přípravě výzkumného nástroje (etapa A);
- 2) po realizaci dotazníkového šetření pomohla kvalitativní data lépe interpretovat, objasnit, doplnit a triangulovat zjištění předchozí fáze výzkumu (etapa D).

3.3.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, na něž má analýza kvalitativních dat (viz kapitola 4.2) poskytnout odpověď, do značné míry korespondují s výzkumnými otázkami stanovenými pro dotazníkové šetření (viz kapitola 3.2.1), jsou ale formulovány s ohledem na kvalitativní uchopení zkoumané problematiky:

- 1) Jakým studentům (z hlediska rodinného zázemí, prospěchu, motivace, ročníku studia atd.) jsou poskytovány soukromé hodiny doučování?
- 2) Z jakých důvodů využívají studenti služeb poskytovatelů soukromých hodin doučování?

- 3) Jaká je intenzita poptávky po soukromých hodinách doučování v různých obdobích školního roku?
- 4) Čím se liší a čím jsou charakteristické různé skupiny poskytovatelů soukromého doučování?
- 5) V jakých organizačních formách a za jakých finančních podmínek jsou soukromé hodiny doučování nabízeny?
- 6) Jaké kurikulum je v soukromých hodinách doučování předáváno?

Autor disertační práce se v úvahách o dalším postupu držel doporučení Švaříčka a Šed'ové (2007), podle kterých by v kvalitativním výzkumu mělo být po stanovení výzkumných otázek provedeno rozhodnutí o metodách, konkrétně o třech klíčových krocích: výběru vzorku, metodě sběru dat a zajištění vstupu do terénu.

3.3.2 Výběr vzorku

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu nejde v kvalitativním výzkumu o zobecnění výsledků na populaci, z níž zkoumané jednotky pocházejí, či zjišťování frekvenčních rozložení určitých proměnných v populaci (Hendl, 2008, s. 148). Proto se v kvalitativním výzkumu používá téměř výhradně účelový (záměrný) výběr účastníků (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 426) a jeho různé druhy a strategie. Cílem tohoto způsobu vzorkování je výběr vhodných informantů, kteří mohou přispět k lepšímu pochopení a porozumění zkoumané problematice (Creswell, 2012, s. 206). Doplnit kvantitativní data získaná od studentů, kteří v dotazníkovém šetření sdíleli své názory či zkušenosti se soukromým doučováním, o pohled dalších aktérů spojených se sledovaným fenoménem se autorovi této práce jevilo jako komplementární a přínosné, neboť posiluje různost perspektiv a rozmanitost zkušeností se zkoumaným fenoménem. Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám za vhodné informanty považoval poskytovatele soukromých hodin doučování (soukromé učitele). Soukromí doučující se ve své praxi mohli setkat s množstvím různých a kvalitativně odlišných případů doučovaných studentů, díky těmto zkušenostem jsou zdrojem důležitých a relevantních informací o zkoumaném fenoménu.

V kvalitativním výzkumu se běžně využívá graduální konstrukce vzorku, vzorek není vytvořen v jednom momentě, ale je v souladu s cirkulární logikou sběru a analýzy dat průběžně rozšiřován a redefinován, a to až do okamžiku teoretické nasycenosti, tedy do chvíle, kdy zahrnutí nových případů nepřináší žádné nepředpokládané či nové informace. Zároveň bývá struktura vzorku nějakým způsobem a priori determinována z hlediska různých strukturních charakteristik, například věku, pohlaví a podobně (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 73–74).

Creswell (2012, s. 207) popisuje různé techniky účelového výběru informantů do vzorku před zahájením a v průběhu procesu sběru dat. Před začátkem sběru dat byl využit maximálně variantní postup výběru (*maximal variation sampling*), jehož cílem je rozvinout co nejširší množství perspektiv a pohledů na ústřední fenomén výběrem případů lišících se určitou charakteristikou, například věkem (Creswell, 2012, s. 207–208). V exploratorní fázi výzkumu (A) autor motivovaný snahou získat co nejširší a co nejpestřejší náhled na problematiku soukromého doučování od různých sociodemograficky odlišných skupin individuálních soukromých poskytovatelů vzorek informantů apriorně strukturoval z hlediska jejich profesního profilu, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a množství zkušeností s doučováním. V návazné explanatorní fázi (D) pak byla využita technika potvrzujícího/vyvracejícího výběru (*confirming/disconfirming sampling*; Creswell, 2012, s. 207–209), při níž je výběr dalších informantů orientován zejména snahou potvrdit, či vyvrátit vybraná zjištění vyplývající z analýzy dříve sebraných dat.⁷¹

Výsledný výzkumný vzorek tvořilo celkem 22 doučujících, jednalo se o studenty středních a vysokých škol, učitele na základních a středních školách, profesionální jazykové lektory, profesionály v oboru, kteří poskytují doučování ve volném čase i učitele v důchodu. Anonymizované složení vzorku z několika hledisek popisuje tabulka v příloze č. 7.

3.3.3 Metoda sběru dat

Výběr metody by se měl podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 75) opírat o znalost toho, jaké druhy výsledků mohou jednotlivé techniky generovat, volba je ovlivněna také předběžnou představou, jakým způsobem lze získaná data analyzovat. Kvalitativní rozhovory umožňují zjišťovat, jak jednotliví aktéři hodnotí a interpretují zkoumané situace z vlastního pohledu (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 267), proto se autorovi jevily jako vhodná metoda pro získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Interview autor koncipoval jako „rozhovor podle návodu“ (Hendl, 2008, s. 174–175), předem navrhl seznam otázek nebo témat, která v rámci rozhovoru zamýšlel otevřít, čímž si usnadnil i pozdější srovnávání výpovědí

⁷¹Například zjištění o vysokém podílu učitelů běžných škol poskytujících doučování (viz kapitola 4.2.5) autora motivovalo k zaměření se na tuto specifickou podskupinu poskytovatelů v návazném dotazování.

jednotlivých informantů ke sledovaným tématům. Využitý návod, resp. rámeček rozhovoru zachycuje tabulka č. 11.⁷²

Tabulka 11. Návod (rámeček) kvalitativního rozhovoru s poskytovateli doučování.

Doučující	Zkušenosti s doučováním (Jak dlouho již doučují, jak s doučováním začínali?) Hlavní motivace pro doučování (Proč se rozhodli poskytovat doučování?) Způsob získávání zákazníků
Doučovaní studenti	Charakteristika doučovaných studentů Přístup a motivace doučovaných studentů Chování žáků během doučování Dopady doučování na studenta Vztahy se studentem
Rodiče	Role rodičů v doučování Vztahy doučujícího s rodiči
Škola	Role školy a učitelů v souvislosti s doučováním z pohledu doučujícího
Průběh, formy, intenzita, obsah doučování	Průběh doučování Variace v intenzitě doučování a co ji ovlivňuje Mimopředmětový obsah doučování (skryté kurikulum) Organizační formy doučování, doučování přes Skype Vnímané výhody a nevýhody doučování
Pouze pro učitele ZŠ/SS	Rozšíření doučování mezi kolegy z učitelského sboru Doporučování doučování vlastním studentům Doučování vlastních studentů Doučování studentů kolegů/známých

Zdroj: autor.

3.3.4 Zajištění vstupu do terénu

Získávání účastníků pro zapojení do výzkumu probíhalo třemi způsoby:

- 1) Kontaktování doučujících, kteří inzerují své služby na internetových inzertních či zprostředkovatelských portálech. Autor využil zejména portálu www.kvalitni-doucovani.cz a www.naucim.cz. Na základě textu inzerátu autor vytipoval vhodné doučující (zejména z hlediska strukturních charakteristik, viz 3.3.2), ti byli následně kontaktováni e-mailem s žádostí o zapojení do výzkumu. Znění žádosti

⁷² S výzkumnými otázkami stanovenými v kapitole (3.3.1) souvisela zejména témata „Doučování studenti“ a „Průběh, formy, intenzita doučování“, ostatní témata byla v rozhovoru zařazena kvůli potenciálnímu budoucímu využití v jiném publikačním výstupu autora.

autor formuloval vždy individuálně a s ohledem na informace, které o sobě doučující v inzerátu či osobním profilu poskytli. Každý e-mail obsahoval informaci o cíli výzkumu, ujištění o anonymitě odpovědí v případě zapojení do výzkumu a předpokládaný čas trvání rozhovoru (anonymizovaný příklad kontaktního e-mailu je uveden v příloze č. 8). Pokud oslovení potenciální informanti na e-mail do jednoho týdne od odeslání neodpověděli, byli kontaktováni telefonicky (pokud bylo v inzerátu uvedeno telefonní číslo).

- 2) Informanty se stali známí či přátelé autora.
- 3) Získávání dalších informantů probíhalo i pomocí techniky sněhové koule na základě doporučení.

Pokud oslovené osoby souhlasily se zapojením do výzkumu, domluvil se autor telefonicky či e-mailem na termínu a místě schůzky. Rozhovor nejčastěji probíhal na veřejných místech (knihovna, kavárna či restaurace), v jednom případě respondent sám navrhl osobní návštěvu na pracovišti autora. Po úvodním seznámení s informantem autor představil sebe a své pracoviště, vysvětlil cíl a význam výzkumu a ujistil informanta o anonymitě při zpracování a prezentaci dat od něj získaných. Posléze požádal o souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru, v případě kladné odpovědi pak souhlas autora zaznamenal na začátku audionahrávky rozhovoru. Jeden informant s nahráváním rozhovoru nesouhlasil, autor si proto průběžně během rozhovoru i neprodleně po jeho skončení vedl podrobné poznámky. Délka jednotlivých rozhovorů se značně lišila, nejkratší audiozáznam měl 21 minut, nejdelší více než 4 hodiny. V rozhovoru se autor-tazatel snažil držet vytvořeného návodu, pořadí diskutovaných témat i případné zařazení témat nad jeho rámec vždy přizpůsobil aktuální situaci a vývoji rozhovoru. Rozhovory se dvěma respondenty byly vedeny před i po realizaci kvantitativního šetření.

3.3.5 Techniky analýzy dat

Všechny provedené rozhovory (zaznamenané audionahrávky) byly v souladu s doporučením Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 181) doslovně transkribovány, což usnadnilo následnou analýzu a orientaci v získaných datech. Kvalitativní obsahovou analýzu přepsaných rozhovorů autor provedl v programu MaxQDA, jednotlivé texty tematicky segmentoval, na základě otevřeného kódování jednotlivých segmentů textu vytvořil základní kategorie. Zjištění z této etapy výzkumu vztahující se k „diagnóze“ soukromého doučování jsou

prezentována v kapitole 4.2, komplementárně doplňují prezentovaná zjištění z analýzy kvantitativních dat.

3.4 Shrnutí

S ohledem na vytyčené cíle disertační práce byl zvolen smíšený výzkumný design (plán). Těžiště výzkumu tvoří dotazníkové šetření, jehož respondenty jsou studenti posledních ročníků čtyřletých maturitních oborů. Cílem bylo získat informace o charakteristikách skupiny studentů, kteří reálně využívají soukromé doučování, i o podmínkách, intenzitě či organizačních formách, v jakých soukromé doučování probíhá. Vzorek (n=1265) byl vytvořen vícestupňovým výběrem: nejprve byl proveden záměrný výběr regionů (Praha a Moravskoslezský kraj), posléze byly náhodně vybrány střední školy s příslušnými obory operující na území vybraných regionů a v nich maturitní třídy. Pro účely šetření byl vyvinut vlastní výzkumný nástroj, jehož základem se stala původní slovenská verze dotazníku z mezinárodního šetření Silove, Būdienové a Braye (2006) a který autor ve většině škol osobně administroval.

Souběžně s dotazníkovým šetřením proběhl sběr a analýza dat o nabídce soukromých hodin doučování, cílem této fáze bylo zjistit, jak se liší internetová nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji a jak vybrané faktory ovlivňují nabízenou cenu doučování. Byla provedena obsahová analýza textů profesních profilů soukromých doučujících inzerujících na prominentním zprostředkovatelském portálu www.naucim.cz, kteří nabízeli soukromé hodiny doučování studentům středních škol (n=2058).

V procesu vývoje výzkumného nástroje autor využil kvalitativní data sebraná v hloubkových rozhovorech s individuálními poskytovateli soukromých hodin doučování před realizací dotazníkového šetření a následně i po zpracování dat z kvantitativního šetření. Kvalitativní data pomohla lépe interpretovat, objasnit, doplnit a triangulovat zjištění předchozí fáze výzkumu. Výsledný vzorek informantů (n=22) tvořili soukromí doučující různého věku, profese či pohlaví.

4 Empirická zjištění⁷³

Kapitola Empirická zjištění se skládá ze čtyř hlavních podkapitol. První z nich (4.1) má analyticko-deskriptivní charakter a představuje výsledky kvantitativní obsahové analýzy webového inzertního portálu www.naucim.cz (podrobně je použita metoda prezentována v kapitole 3.2.2). Ve druhé (4.2) a třetí (4.3) podkapitole je provedena „diagnóza“ (viz 2.4) vybraných typů soukromého doučování na základě výsledků dotazníkového šetření, podkapitola o soukromých hodinách doučování je navíc doplněna daty z rozhovorů s doučujícími (použité metody blíže viz 3.2.1 a 3.3). V poslední čtvrté podkapitole (4.4) jsou testovány stanovené hypotézy a představeny statistické modely hodnotící vliv jednotlivých faktorů na (ne)využívání soukromého doučování.

4.1 Internetová nabídka soukromých hodin doučování

Nejprve je pozornost věnována geografickému rozložení nabídky (etapa C výzkumného designu, viz 3.1.2), charakteristikám poskytovatelů soukromých hodin a nabízeným předmětům doučování, a to se zvláštním zřetelem ke dvěma regionům, které jsou v centru pozornosti této práce. Dále jsou v této podkapitole analyzovány faktory ovlivňující nabízenou cenu.

4.1.1 Geografické rozložení nabídky doučování

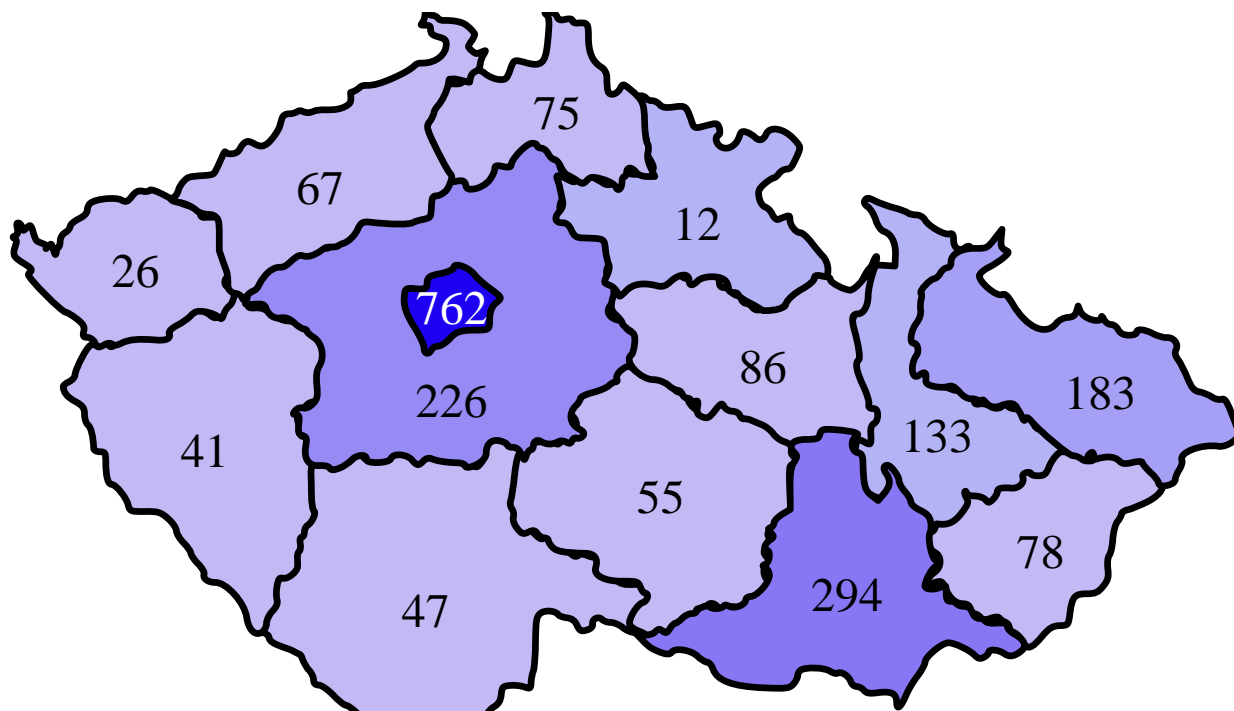
V kapitole 2.6.3 autor s oporou o odbornou zahraniční literaturu konstatoval, že soukromé doučování bývá rozšířenější ve větších městech či aglomeracích v porovnání s maloměstý či vesnicemi. V případě internetové nabídky z analyzovaného portálu získaná data tuto tezi podporují (viz kartogram 1).⁷⁴ Objem internetové nabídky soukromých hodin doučování se jeví jako největší v hlavním městě (celkem 762 registrovaných doučujících zde nabízí své služby) a jeho okolí (Středočeský kraj), druhý největší počet zaregistrovaných doučujících je v Jihomoravském kraji (celkem 294) s Brnem jako ekonomickým i kulturním centrem, v Moravskoslezském kraji s „hlavním městem“ Ostravou je nicméně registrováno 183 soukromých doučujících. Údaj o absolutním počtu registrovaných doučujících sám o sobě nebere v potaz relativní velikost daného regionu, a tak nemusí být příliš vypovídající. V druhém

⁷³ Vybrané části textu v této kapitole byly dříve publikovány v jiném textu autora (Šťastný, 2016a).

⁷⁴ Kartogram znázorňuje počet doučujících registrovaných v daném kraji. Pokud stejný doučující nabízel své služby ve dvou nebo více krajích, byl zahrnut v každém z těchto krajů své působnosti.

kroku analýzy byl proto tento údaj vztažen k celkovému počtu studentů studujících v akademickém roce 2014/2015 v daném regionu (tabulka 12).

Kartogram 1. Počet registrovaných doučujících v jednotlivých regionech ČR.



Počet doučujících přes Skype v celé ČR: 969

Zdroj: autor.

Celkem za ČR: 3162

Tabulka 12. Množství doučujících ve vztahu k potenciálnímu počtu studentů.

Kraj	Počet studentů v kraji ⁷⁵	Počet registrovaných doučujících	Počet potenciálních studentů na jednoho reg. doučujícího
<i>Praha</i>	144 124	762	189
Jihomoravský kraj	137 826	294	469
Královéhradecký kraj	69 396	120	578
Olomoucký kraj	78 124	133	587
Středočeský kraj	147 012	226	650
Liberecký kraj	53 071	75	708
Pardubický kraj	63 597	86	740
<i>Moravskoslezský kraj</i>	148 197	183	810
Zlínský kraj	71 229	78	913
Kraj Vysočina	62 814	55	1 142
Karlovarský kraj	34 575	26	1 330
Ústecký kraj	103 726	67	1 548
Plzeňský kraj	67 119	41	1 637
Jihočeský kraj	79 229	47	1 686

Zdroj: autor, MŠMT (2015).

Regiony jsou uspořádány vzestupně podle počtu studentů (tedy potenciálních zákazníků) připadajících na jednoho registrovaného doučujícího. Pokud by bylo rozložení nabídky v jednotlivých krajích rovnoměrné, byl by údaj o počtu studentů v kraji připadajících na jednoho doučujícího přibližně stejný ve všech krajích. Jak ale ukazuje tabulka 12, regiony se v tomto ukazateli značně liší. Potvrdilo se výsadní postavení Prahy z hlediska internetové nabídky soukromého doučování (pouze 189 studentů/registerovaného doučujícího), druhé místo, avšak se značným odstupem, zaujímá Jihomoravský kraj. Moravskoslezský kraj, ačkoli má největší studentskou populaci v republice, je z hlediska přepočteného počtu registrovaných doučujících na studenta až na osmém místě, tedy ve druhé polovině. Na konci pomyslného žebříčku se pak nachází Jihočeský kraj, který má při skoro osmdesátitisícové studentské populaci téměř třikrát méně registrovaných doučujících než například kraj Olomoucký s podobnou velikostí studentské populace. Mezi velikostí studentské populace v krajích

⁷⁵ Součet počtu žáků ZŠ a SŠ v daném regionu (údaje za školní rok 2014/2015; zdroj: MŠMT, 2015, tabulka C1.13.1 a D1.1.10.1).

a počtem registrovaných doučujících je těsný a statisticky významný pozitivní vztah ($r=0.677$, $p<0.01$).

Podobná situace se ukázala i na nižší úrovni analýzy v rámci jednotlivých okresů, potvrdil se pozitivní vztah mezi počtem obyvatel okresu⁷⁶ a počtem registrovaných doučujících ($r=0.949$, $p<0.001$), což lze interpretovat tak, že v okresech s větším počtem obyvatel je registrováno více doučujících než v méně zalidněných okresech daného kraje. Nejvyšší koncentrace registrovaných doučujících pak bývá ve správních centrech daného kraje, například v Brně je registrováno 64 % doučujících celého Jihomoravského kraje (Brňané přitom představují jen 32 % populace Jihomoravského kraje), v Olomouci 67 % (Olomoučané tvoří 37 % obyvatel kraje Olomouckého), v Ostravě pak operuje 43 % všech doučujících registrovaných v Moravskoslezském kraji (Ostravané představují jen 27 % všech obyvatel Moravskoslezského kraje). V kraji Olomouckém a Jihomoravském je tedy absolutní počet doučujících v Olomouci, resp. v Brně, větší než jejich celkový počet ve zbývajících okresech daných krajů.

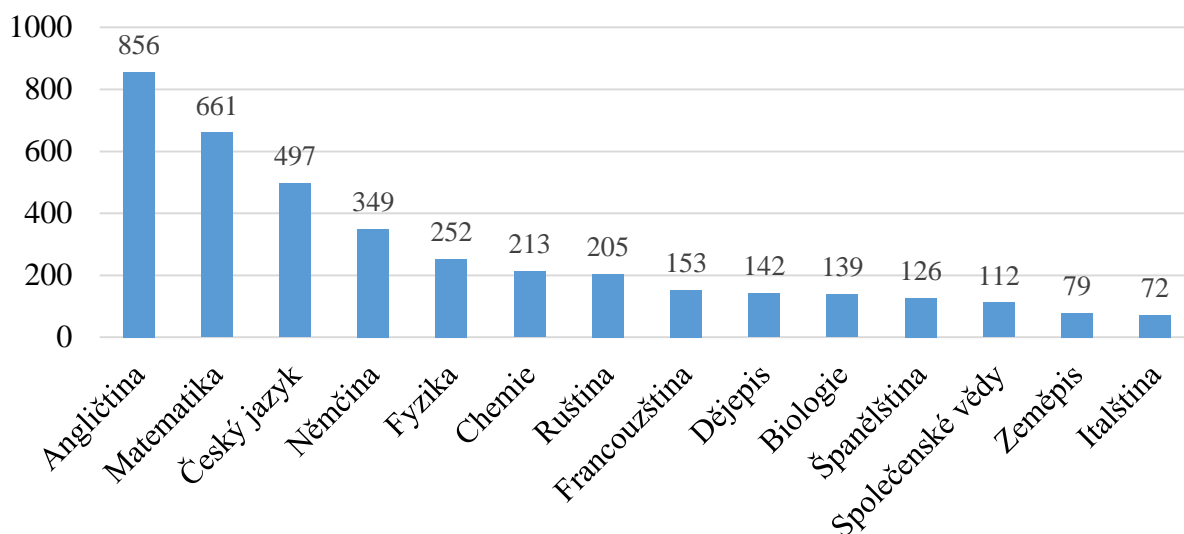
4.1.2 Nabízené předměty

V centru pozornosti analýzy nabídky soukromých hodin doučování byla také četnost zastoupení jednotlivých školních předmětů nabízených doučujícími (graf 3).⁷⁷

⁷⁶ MŠMT neposkytuje informace o množství studujících žáků ZŠ a SŠ v jednotlivých okresech, pro posouzení relativní koncentrace doučujících byla využita informace o počtu obyvatel okresu (údaje o počtu obyvatel v okresech a krajích čerpány z ČSÚ, 2015).

⁷⁷ V analýze četnosti inzerátů na doučování v jednotlivých vybraných školních předmětech byly zahrnuty inzeráty jedinečné z hlediska konkrétních nabízených předmětů a osoby doučujícího. V případě, že jeden doučující nabízel doučování stejného předmětu ve více krajích, byl daný inzerát do analýzy započítán pouze jednou.

Graf 3. Nabídky doučování ve školních předmětech.



Zdroj: autor, data z portálu www.naucim.cz (n=3856).

Přítomnost angličtiny, matematiky a českého jazyka v první trojce nejčastěji nabízených předmětů příliš nepřekvapí (zjištění je v souladu s poznatky uvedenými v kapitole 2.4.2). Situaci v rámci jednotlivých regionů České republiky zachycuje tabulka 13.⁷⁸

⁷⁸ Pokud doučující nabízel doučování ve více krajích či více předmětech, byl zahrnut v každém kraji a za každý nabízený předmět.

Tabulka 13. Četnost nabídek doučování podle školních předmětů a krajů.

Kraje	Angličtina	Další cizí jazyky	Matematika	Přírodní vědy	Český jazyk	Společenské vědy, dějepis a zeměpis	N
Celá ČR – telefon, Skype	25 %	31 %	13 %	13 %	11 %	7 %	1808
Jihočeský kraj	23 %	26 %	16 %	16 %	11 %	9 %	82
Jihomoravský kraj	24 %	26 %	17 %	13 %	13 %	7 %	510
Karlovarský kraj	11 %	21 %	15 %	19 %	26 %	9 %	47
Kraj Vysočina	17 %	28 %	17 %	10 %	12 %	16 %	108
Královéhradecký kraj	28 %	20 %	12 %	12 %	13 %	15 %	233
Liberecký kraj	23 %	21 %	14 %	14 %	21 %	7 %	140
Moravskoslezský kraj	22 %	15 %	21 %	21 %	13 %	8 %	356
Olomoucký kraj	21 %	30 %	18 %	14 %	10 %	7 %	233
Pardubický kraj	17 %	25 %	18 %	15 %	19 %	8 %	141
Plzeňský kraj	24 %	27 %	15 %	10 %	15 %	9 %	77
Praha	23 %	24 %	18 %	16 %	12 %	9 %	1489
Středočeský kraj	22 %	23 %	15 %	18 %	15 %	8 %	483
Ústecký kraj	13 %	20 %	22 %	22 %	13 %	10 %	122
Zlínský kraj	17 %	23 %	18 %	20 %	12 %	9 %	177
Celkem	22 %	23 %	17 %	16 %	13 %	9 %	6006

Zdroj: autor.

Doučování v anglickém jazyce představovalo 22 % celkové nabídky doučování ve všech zkoumaných předmětech (průměr za všechny regiony ČR), soukromé hodiny doučování v matematice pak 17 %. Podíl nabídky doučování v angličtině na celkové nabídce soukromých hodin ve všech předmětech byl ve zkoumaných regionech podobný jako celorepublikový průměr (v Praze 23 %, v Moravskoslezském kraji pak 22 %), situace ale byla odlišná v případě doučování v matematice, které představovalo 18 % celkové nabídky doučování v Praze, v Moravskoslezském kraji bylo ale zastoupeno nadprůměrně (21 %). To může být dáno industriálním charakterem Ostravy i celého regionu a přítomností většího množství technicky orientovaných univerzit či škol, z nichž se mohou doučující rekrutovat.

U doučování anglického jazyka se objevují zejména nabídky přípravy na maturitní zkoušky, reparáty nebo přijímací zkoušky na gymnázia nebo i obecněji formulované nabídky. Zdůrazňován je osobní přístup, dosavadní zkušenosti doučujících, jako přednost bývá uváděn

individuální přístup, který doučující zákazníkům poskytnou v případě využití jejich služeb. V inzerátech se objevují například následující formulace:

- *Připravuji na zkoušky Cambridge – PET, FCE, CAE, BEC i na nový typ maturity.*
- *Doučuji anglický jazyk pro žáky ZŠ i SŠ.*
- *Mám praxi s doučováním i výukou, děti i dospělí, jednotlivci i skupinky.*
- *Výuka dospělých dle jejich požadavků; doučování žáků a studentů, příprava ke státní maturitní zkoušce.*
- *Výuka je zaměřena podle požadavků a potřeb studenta na procvičení mluvnice, na konverzaci, na přípravu k maturitě či přijímacím zkouškám na VŠ. Mám zkušenosti i s výukou malých dětí a vyučuji také odbornou angličtinu pro chemiky a pro strojaře.*

V případě doučování z matematiky je v inzerátech v porovnání s angličtinou poměrně často uváděna příprava na opravné zkoušky (reparáty), ostatní důvody (příprava na zkoušky, zlepšení známek) jsou podobné jako v případě doučování anglického jazyka. V profilech doučujících matematiky se pak objevují například následující formulace:

- *Několikaletá zkušenost s doučováním dětí ZŠ a SŠ, úspěšná příprava na reparáty, při standartní spolupráci garance výrazného zlepšení v daném předmětu, znalost osnov ZŠ a SŠ.*
- *S doučováním mám víc jak desetiletou zkušenost. Učím jak děti nadané – ty, co se ve škole nudí a chtějí vědět něco víc, tak děti/studenty, kteří ve škole nestíhají. Samozřejmostí jsou přípravy na reparát, přijímací zkoušky, SCIO testy.*
- *Potřebujete si zlepšit známku, připravit k maturitě nebo k přijímacím zkouškám na SŠ, VŠ? Ráda Vám pomůžu. Jsem učitelka s 15letou praxí.*
- *Kompletní SŠ matematika, VŠ – lineární algebra, diferenciální a integrální počet, diferenciální rovnice. V létě systematická příprava na reparát.*

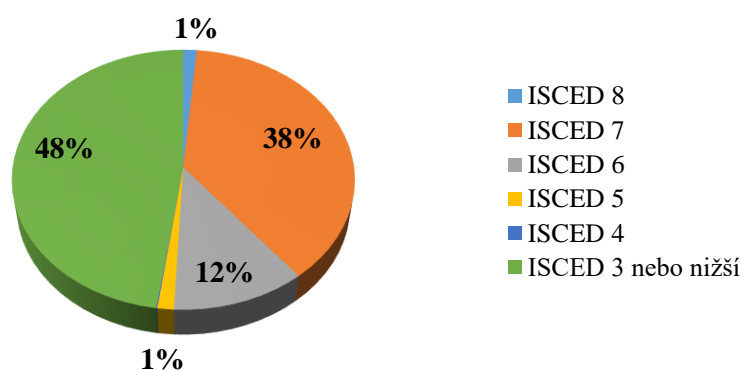
4.1.3 Sociodemografické charakteristiky doučujících

Data dostupná na analyzovaném portále dále umožňovala elementární analýzu některých sociodemografických charakteristik individuálních doučujících (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání atd.). V celé databázi bylo registrováno celkem 2058 doučujících.

Nejvyšší zjištěné dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání bylo identifikováno na základě uvedených akademických titulů konkrétního doučujícího, pro klasifikaci byla použita škála ISCED z roku 2011. Souhrnné výsledky znázorňuje graf 4.

Graf 4. Nejvyšší dosažené vzdělání doučujících.



Zdroj: autor, data z portálu www.naucim.cz (n=2058).

Více než polovina registrovaných doučujících byla držiteli vysokoškolského titulu, který si uvedli před či za jménem, doučování nabízejí dokonce i osoby s doktorskými a vyššími akademickými tituly (ve dvou případech se jednalo o docenty). Na druhou stranu však téměř polovina doučujících vysokoškolské vzdělání nemá nebo jej neuvedla. V rámci krajů se podíl osob s vysokoškolským vzděláním nabízejících hodiny doučování pohyboval mezi 69 % (Karlovarský kraj) až 41 % (Královéhradecký kraj). V Moravskoslezském kraji bylo z registrovaných doučujících 55 % s vysokoškolským vzděláním, v Praze jen 48 %.⁷⁹

Pohlaví doučujících

Ve vzorku převažovaly poměrně markantně ženy, které tvořily dvě třetiny všech registrovaných doučujících, pouze jednu třetinu představovali muži. Převaha žen nad muži byla zachována i při analýze na úrovni jednotlivých regionů: největšího zastoupení dosáhli muži ve Středočeském kraji, kde tvořili 41 % registrovaných doučujících, a dále v Praze (38 %), nejnižší zastoupení pak v Olomouci, kde představovali pouhých 21 % registrovaných doučujících. V Moravskoslezském kraji se jejich podíl (32 %) blíží celorepublikovému

⁷⁹ Tento rozdíl lze vysvětlit větším zastoupením vysokoškolských studentů jako poskytovatelů soukromých hodin doučování. Zatímco v Praze tvoří tato skupina 26 % všech poskytovatelů, v Moravskoslezském kraji je jich pouze 12 %.

průměru. Zastoupení mužů a žen se nicméně podstatně lišilo z hlediska předmětů, jejichž doučování nabízeli. Z tabulky 14 je patrné, že nabídka doučování jazyků (cizích i českého) patří z nejméně tří čtvrtin do domény žen, pouze u přírodních věd je poměr obou pohlaví víceméně vyrovnaný.

Tabulka 14. Podíl mužů a žen z hlediska předmětu doučování.⁸⁰

Školní předměty	Muž	Žena	N
Cizí jazyky (angličtina, francouzština, italština, němčina...)	26 %	74 %	1761
Přírodní vědy (biologie, chemie, fyzika, matematika)	49 %	51 %	1265
Český jazyk	18 %	82 %	497
Dějepis, zeměpis a ZSV	35 %	65 %	333
Celkem	33 %	67 %	3856

Zdroj: autor.

Věková struktura⁸¹

Mezi registrovanými poskytovateli doučování se objevují osoby všech věkových kategorií, od nejmladší, které je 15 let, po starší seniory (nejstaršímu registrovanému doučujícímu je 84 let). Průměrný věk je 33,5 let (SD=12,7), 50 % registrovaných doučujících je ve věku 31 nebo méně let, čtvrtina registrovaných je mladší 23 let. Doučování tedy častěji nabízejí mladší osoby, jak je patrné i z histogramu (Graf 5). Mezi průměrným věkem mužů (M=33,1; SD=12,8) a žen (M=33,8; SD=12,7) ve vzorku nebyl statisticky významný rozdíl ($t=1.017$, $df=1754$, $p=.309$).

⁸⁰ Pokud stejný doučující poskytoval doučování ve dvou či více předmětech, byl zahrnut v každém z uvedených školních předmětů.

⁸¹ Údaje o věku poskytlo v inzerátu 85 % ze 2058 doučujících.

Graf 5. Věková struktura doučujících.



Zdroj: autor, data z portálu www.naucim.cz (n=2058).

V rámci regionů (Tabulka 15) patří doučující Královehradeckého, Jihomoravského, ale také Moravskoslezského kraje a Prahy v průměru k nejmladším, průměrně nejstarší registrovaní doučující pak byli z Karlovarského a Ústeckého kraje.⁸² Rozdíl mezi průměrným věkem doučujících v Praze a v Moravskoslezském kraji nebyl statisticky významný ($t=0.616$, $df=777$, $p=0.538$).

⁸² Pokud stejný doučující nabízel své služby ve dvou nebo více krajích, byl zahrnut v každém z těchto krajů své působnosti. Do tabulky nejsou zahrnuti doučující, kteří svůj věk neuvedli.

Tabulka 15. Věk doučujících podle krajů.

Kraj	Průměr	N	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Královéhradecký kraj	31,14	104	10,88	17	72
Moravskoslezský kraj	31,72	152	11,43	16	67
Jihomoravský kraj	31,81	255	11,81	15	71
<i>Praha</i>	32,42	627	12,83	16	84
Zlínský kraj	32,59	66	10,65	15	65
Celá ČR – telefon, Skype	32,79	817	11,54	15	84
Olomoucký kraj	33,03	113	12,04	17	74
Středočeský kraj	34,82	187	14,11	16	81
Kraj Vysočina	35,17	48	13,66	18	67
Pardubický kraj	35,51	78	13,66	15	69
Plzeňský kraj	36,29	31	15,37	16	70
Jihočeský kraj	36,93	42	13,66	19	72
Liberecký kraj	37,31	68	15,04	17	75
Ústecký kraj	38,37	59	12,86	18	71
Karlovarský kraj	45,00	23	12,00	21	69
Celkem	33,20	2670	12,47	15	84

Zdroj: autor.

Profesní profil

Identifikace profesního profilu jednotlivých doučujících se autorovi podařilo jen v 55 % případů (n=1142), u zbylých profilů (45 %, n=916) nebylo možné profesi či hlavní činnost doučujícího spolehlivě identifikovat. Četnost jednotlivých kategorií profesí vytvořených na základě obsahové analýzy textu profilu doučujících je zachycena v tabulce č. 16.

Tabulka 16. Profesní profil registrovaných doučujících.

Profese	N	%
Učitel ZŠ nebo SŠ	415	36 %
Student VŠ	384	34 %
Student SŠ	117	10 %
Jiný edukátor mimo oblast formálního vzdělávání	103	9 %
Jiný profesní profil mimo oblast vzdělávání	65	6 %
Učitel VŠ nebo doktorand	51	4 %
Učitel v důchodu	7	1 %
Celkem	1142	100 %

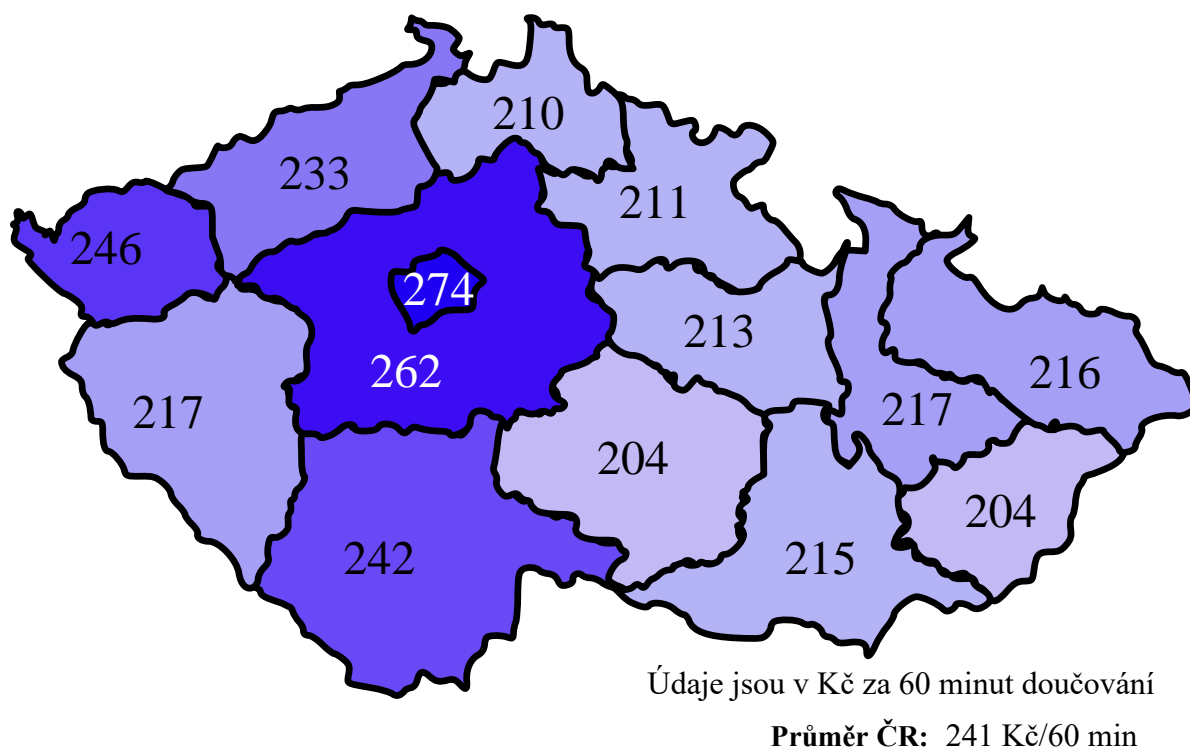
Zdroj: autor.

Mezi dvě největší skupiny poskytovatelů, kteří nabízejí své služby on-line na portálu www.naucim.cz a jejichž profesi bylo možné z textu inzerátu identifikovat, patří učitelé základních a středních škol a studenti škol vysokých, kteří v rámci identifikovatelných profesí dohromady tvoří 70 % nabídky. Mezi jiné edukátory byli zařazeni nejčastěji učitelé cizích jazyků, kteří zároveň působí v soukromých jazykových agenturách, případně v jiných vzdělávacích institucích mimo formální vzdělávací systém. Podobně pak bylo možné najít zástupce nejrůznějších profesí, od počítačových expertů přes administrativní pracovníky v nadnárodních koncernech i menších firmách po účetní či novináře a grafiky. Soukromé hodiny doučování tedy poskytuje široká paleta osob s různým profesním zázemím, jejich zastoupení ale není rovnoměrné, pro přibližně polovinu doučujících představuje vzdělávání (i mimo soukromé doučování) deklarovanou hlavní pracovní náplň.

4.1.4 Cena doučování a faktory, které ji ovlivňují

Zajímavá zjištění přinesla analýza ceny doučování a její variabilita v rámci jednotlivých krajů. Kartogram 2 ukazuje průměrné nabízené ceny doučování (v Kč) za 60 minut doučování, průměrovány jsou ceny uváděné všemi registrovanými doučujícími poskytovateli v daném kraji své služby.

Kartogram 2. Průměrná cena doučování v regionech.



Zdroj: autor.

Mezi průměrnými nabízenými cenami soukromého doučování v rámci jednotlivých regionů jsou podstatné rozdíly. Mezi nejdražší kraje patří hlavní město Praha a pravděpodobně díky své blízkosti metropoli také Středočeský kraj. Průměrné nabídkové ceny doučování na Moravě a ve Slezsku ($M=214$, $SD=70$) jsou nižší než průměrné ceny v Čechách ($M=256$, $SD=84$) a dvouvýběrový t-test potvrdil tento rozdíl jako statisticky významný ($t=12.00$, $df=1757$, $p<.001$). Z hlediska srovnání Prahy ($M=274$, $SD=85$) a Moravskoslezského kraje ($M=216$, $SD=82$) jsou rozdíly rovněž statisticky signifikantní ($t=-8.376$, $df=943$, $p<.001$).

Další analýza se zaměřila na faktory, které ovlivňují výši nabízené ceny za hodinu doučování. Na mikrórovni byly ve vytvořené databázi o jednotlivých doučujících k dispozici údaje o jejich věku, pohlaví a nejvyšším dosaženém vzdělání (viz 4.1.3), kromě toho pak ještě i informace o tom, zda je doučující ochoten a schopen dojíždět za žákem (případně zda požaduje

proplacení cestovného) a předmět doučování. Na makroúrovni pak bylo možné na základě údajů Českého statistického úřadu získat údaje o průměrné mzdě, míře nezaměstnanosti, podílu vysokoškolské populace a velikosti žákovské populace v kraji.

Vliv těchto nezávislých proměnných na nabízenou cenu za hodinu doučování (závislá proměnná) byl modelován pomocí lineární regrese (tabulka 17). První regresní model zahrnoval pouze proměnné na mikroúrovni (tedy týkající se jednotlivého doučujícího). Do druhého modelu byly původně zahrnuty všechny proměnné na makroúrovni (spojené s krajem), během analýzy se však ukázala vysoká míra multikolinearity vybraných makroúrovňových proměnných (všechny odrážejí zejména ekonomickou vyspělost regionu).⁸³ Jako proměnnou na makroúrovni tak autor do modelu vybral pouze údaj o průměrné mzdě v daném regionu jako ukazatel odrážející jeho ekonomickou situaci. Třetí model pak kombinuje první dva a zahrnuje všechny výše zmíněné nezávislé proměnné.

⁸³ Tzv. Variance Inflation Factor (VIF) se u těchto prediktorů pohyboval mezi hodnotami 5 až 31. V literatuře není dosud jednoznačně stanoven práh přijatelnosti tohoto indikátoru (běžně se uvádí, že hodnoty 3.3, 5 či 10 znamenají existenci multikolinearity mezi proměnnými, viz Kock & Lynn, 2012). Problém multikolinearity lze v regresních modelech řešit několika způsoby, jednou z možností je podle Morrow-Howell (1994) snížit počet proměnných vstupujících do modelu a do výpočtů je nezahrnout.

Tabulka 17. Faktory ovlivňující nabízenou cenu soukromých hodin doučování.

Proměnná	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	S. E.	β	B	S. E.	β	B	S. E.	B
Nejvyšší dosažené vzdělání	7.318	.720	.172***				7.763	.67	.183***
Věk	1.012	.106	.162***				1.028	.09	.165***
Pohlaví (ref. muž)	-11.186	2.673	-.067***				-6.185	2.49	-.037*
Dojíždění za žákem (ref. nedojíždí)									
Dojíždění zdarma	1.741	3.796	.011				-10.114	3.56	-.063**
Dojíždění s proplácením nákladů	1.549	3.777	.010				.269	3.51	.002
Doučovaný předmět (ref. matematika)									
Angličtina	46.132	3.932	.239***				45.114	3.65	.234***
Další cizí jazyky	48.101	4.015	.245***				47.545	3.73	.243***
Společenské vědy, dějepis a zeměpis	-3.130	5.079	-.011				-.283	4.72	-.001
Přírodní vědy	-4.568	4.209	-.021				-3.350	3.91	-.015
Český jazyk	3.978	4.562	.017				5.598	4.24	.023
Průměrná mzda v kraji (v tisících)				5.815	.283	.283**	6.181	.22	.344***
Konstanta	145.526	6.168		74.475	7.884		-23.732	9.271	
R ²	.164			.066			.276		
F	68.350			423.510			120.891		

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Zdroj: autor.

Ukazuje se, že pro predikci ceny hraje podstatnou roli věk a nejvyšší dosažené vzdělání (to může být odrazem toho, že doučující v ceně zohledňuje vyšší kvalifikaci a větší praktické či životní zkušenosti v porovnání s mladšími doučujícími, často studenty). Pohlaví doučujícího hraje rovněž významnou roli – ceny, které za hodinu doučování nabízejí ženy, jsou při zohlednění dalších do modelu vstupujících faktorů v porovnání s muži nižší zhruba o 6 Kč. To odpovídá širším celospolečenským trendům a rozdílům v odměňování mužů a žen za výkon stejného povolání, které jsou v České republice jedny z nejvyšších v Evropě (viz Eurostat, 2015). Nejednoznačně se jeví otázka ochoty doučujícího cestovat za doučovaným žákem. Předpoklad, že ochota bezplatně dojíždět bude zakomponována do výsledné nabídkové ceny, se sice odráží v modelu 1 (je ale statisticky nevýznamná), avšak zcela proti očekávání se pak v modelu 3 ukázala zcela opačná tendence, a sice že doučující nabízející dojíždění za žákem zdarma poskytují doučování za nižší cenu než doučující tuto službu nenabízející. Výsledek by mohl být zkreslen nějakou intervenující proměnnou, která do modelu nevstupuje. Je možné, že strategii nižších cen a ochoty dojíždět za doučovanými žáky volí zejména začínající doučující (informace o délce praxe s doučováním nebyla u všech k dispozici), kteří s doučováním teprve začínají nebo jsou na portálu nově zaregistrovaní a snaží se touto cenovou politikou a ochotou poskytovat nadstandardní služby získat nové zákazníky. Z hlediska předmětů lze na základě regresní analýzy identifikovat dvě z hlediska nabídkové ceny značně oddělené skupiny. Cizí jazyky a jejich doučování je řádově dražší než doučování všech zbylých školních předmětů, matematiku nevyjímaje.

Podstatnou změnu v procentu vysvětlené variance (R^2) přineslo zahrnutí kontextové proměnné – průměrné mzdy v kraji. Ta sama o sobě vysvětluje téměř 7 % variance v závislé proměnné (model 2), při zahrnutí všech proměnných zvýšila v porovnání s modelem zahrnujícím pouze mikroúrovňové proměnné vysvětlenou varianci o více než 11 %. Zdá se tedy, že doučující při stanovování nabídkové ceny zohledňují širší ekonomickou situaci v oblasti (regionu), ve kterém působí,⁸⁴ a při stanovování ceny se pravděpodobně také porovnávají s konkurenčními nabídkami tak, aby na trhu uspěli.

⁸⁴ Podobné výsledky přinášely i modely s jinými makroúrovňovými prediktory. Například vyšší míra nezaměstnanosti byla s nabízenou cenou korelována negativně.

4.1.5 Shrnutí

Na základě prezentovaných dat autor nyní zodpoví stanovené výzkumné otázky (viz kapitola 3.2.1). Zjištění i jejich implikace jsou diskutovány v kapitole 5.

1) Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska množství poskytovatelů?

Mezi jednotlivými kraji existují zásadní odlišnosti z hlediska množství registrovaných doučujících (kapitola 4.1.1), na rozdíl od Prahy, kde je registrovaných doučujících nejvíce jak absolutně, tak i poměrně (k velikosti studentské populace), je jejich počet v Moravskoslezském kraji poměrně významně nižší, než by odpovídalo velikosti studentské populace. Obecně se nabídka koncentruje ve větších městech, v případě Ostravy (a jiných správních center jiných krajů rovněž) ve vyšší míře, než by odpovídalo podílu populace daného města na populaci celého regionu (v případě Prahy pozbývá tento indikátor významu).

2) Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska nejčastější kvalifikace, pohlaví a věku soukromých doučujících?

Více než polovina registrovaných doučujících má vysokoškolské vzdělání a ve zkoumaných regionech tento podíl není příliš vzdálený od celorepublikového průměru. Je však překvapivé, že podíl vysokoškolsky vzdělaných doučujících je v Moravskoslezském kraji (52 %) vyšší než v Praze (48 %). To je dáno zejména vyšším podílem v Praze působících vysokoškolských studentů. Mezi doučujícími poměrně markantně převažují ženy (tvoří 67 % z 2058 registrovaných doučujících), z hlediska pohlaví je v Praze nadprůměrný podíl doučujících mužů (38 %), Moravskoslezský kraj je z tohoto hlediska víceméně průměrný (32 %). Z hlediska věku doučujících se oba regiony vzájemně zásadně neliší (rozdíly v průměrném věku doučujících nejsou statisticky signifikantní), v obou krajích je věk registrovaných doučujících mírně nižší než celorepublikový průměr.

3) Jak se liší nabídka soukromých hodin doučování v Praze a Moravskoslezském kraji z hlediska četnosti předmětů nabízených k doučování?

Mezi nejčastěji nabízené školní předměty doučování patří angličtina, matematika a český jazyk, které představují více než polovinu (52 %) celkové nabídky. V případě podílu anglického a českého jazyka na celkové nabídce v daných regionech se Praha ani Moravskoslezský kraj příliš neliší vzájemně ani vzhledem k celorepublikovému průměru. Rozdíly jsou v případě matematiky: v Moravskoslezském kraji představuje doučování v tomto předmětu 21 % celkové nabídky, což je více než v Praze (18 %) i než z hlediska celé republiky (17 %).

4) Jak se liší průměrná cena soukromých hodin doučování v jednotlivých regionech ČR a jak vybrané mikro a makro faktory ovlivňují nabízenou cenu doučování?

Nabízená cena za hodinu doučování se mezi oběma kraji zásadně liší. Zatímco v Praze jsou průměrné sazby nejvyšší (274 Kč/60 minut), nabídkové ceny ve zbytku republiky jsou výrazně nižší, a to zejména na Moravě. Proti Praze je v průměru hodina doučování v Moravskoslezském kraji levnější o 58 Kč (tedy o 21 % nižší než v Praze), nicméně v obou regionech lze najít i nabídky doučování za sto či méně Kč za hodinu. Výsledky lineární regrese prokázaly pozitivní vztah mezi nejvyšším dosaženým vzděláním, věkem, průměrnou mzdou v kraji a průměrnou cenou doučování. Tu ovlivňuje i to, v jakém školním předmětu je doučování nabízeno (angličtina a cizí jazyky jsou nabízeny draž než zbývající předměty).

4.2 Soukromé hodiny doučování⁸⁵

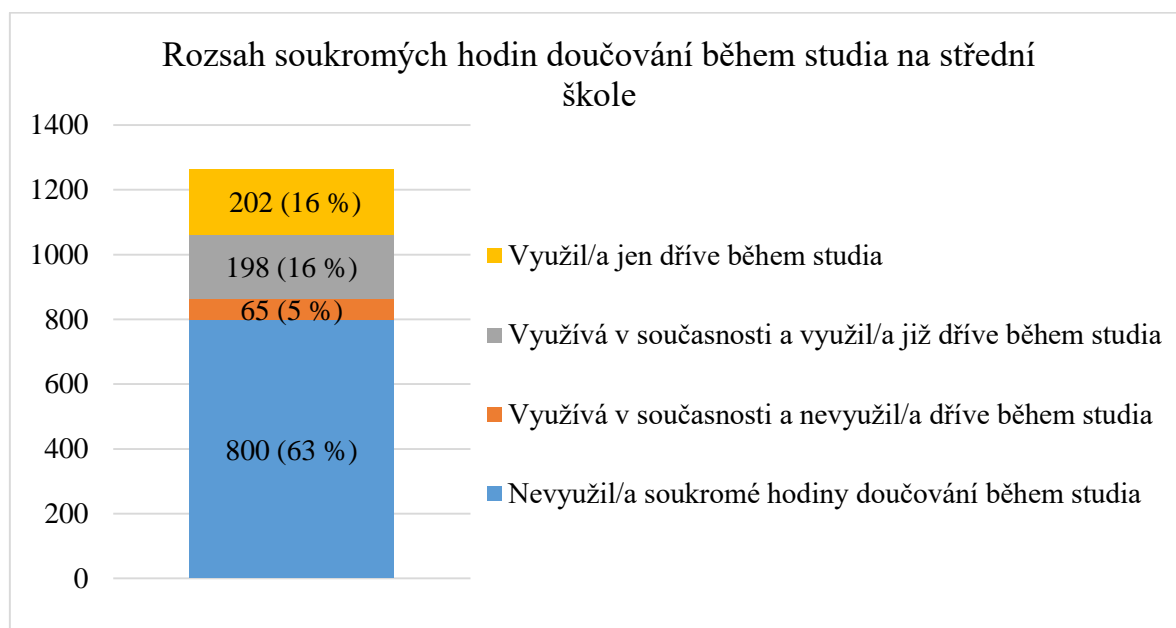
V této kapitole jsou prezentovány souhrnné výsledky týkající se soukromých hodin doučování poskytovaných jednotlivci během studia střední školy. Data získaná z dotazníkového šetření (popis metody viz kapitola 3.2.1) jsou prezentována prostřednictvím deskriptivní statistiky, v některých případech je užito třídění druhého stupně. Kvantitativní data jsou doplněna daty z kvalitativních rozhovorů s individuálními poskytovateli soukromého doučování (popis metody viz kapitola 3.3), které autor zasazuje do kontextu kvantitativních zjištění.

4.2.1 Míra využívání

V souladu s teoretickými východisky byl v centru pozornosti jako první rozsah soukromých hodin doučování, tedy jaký podíl žáků tento způsob neformálního vzdělávání mimo školu využívá. V celkovém vzorku 1265 žáků deklarovalo osobní zkušenosti se soukromými hodinami doučování celkem 465 žáků, tedy 36,8 % z celkového vzorku. Jak je dále patrné z grafu 6, podíl těch, kteří využili soukromé hodiny doučování pouze dříve během studia a v době šetření je nevyužívali (16 %), je menší než podíl těch, kteří jejich využití v okamžiku šetření deklarovali (21 %).

⁸⁵ Není-li uvedeno jinak, tabulky a grafy v této kapitole a kapitole 4.3 jsou vytvořeny autorem na základě získaných dat a nejsou převzaty z jiných zdrojů.

Graf 6. Rozsah soukromých hodin doučování.



4.2.2 Předměty

Studenti měli v dotazníku označit všechny předměty, ve kterých během studia na střední škole využili doučování soukromým učitelem. Zjištěné četnosti jednotlivých předmětů jsou uvedeny v tabulce 18.

Tabulka 18. Doučované předměty.

Doučované předměty	N=465	
	n	%
Cizí jazyky	274	59 %
Matematika	242	53 %
Chemie	44	9 %
Český jazyk	39	8 %
Fyzika	28	6 %
Odborné předměty	21	4 %
Příprava na test studijních předpokladů	15	3 %
Biologie	8	2 %
Jiné	2	1 %
Dějepis	0	0 %

Mezi nejčastěji doučované předměty patřily cizí jazyky (59 %, n=274). Přestože někteří studenti v dotazníku přímo nespecifikovali, ve kterém cizím jazyce byli doučováni, v případě 165 z těch, kteří konkrétní jazyk uvedli (35 % z celkového počtu doučovaných) se jednalo

o angličtinu. Znalost cizích jazyků (zejména angličtiny) je v globalizovaném světě důležitá (nejen) pro budoucí profesní uplatnění v kterémkoli oboru, tento výsledek proto není překvapivý. Druhé místo zaujímá matematika (53 %, n=242). Četnost doučování ve všech zbylých předmětech je řádově nižší než u cizích jazyků a matematiky, které jsou předměty maturitní zkoušky. Dotázaní doučující matematiky a angličtiny si svoji kvalifikaci pochvalují a konstatují značný zájem o své služby, který odpovídá zjištěním z dotazníkového šetření.

„...Je to úrodné pole, protože jak matematika, tak angličtina je součástí maturitních zkoušek.“
(Blanka)

Doučující, kteří jsou zároveň středoškolský učitelé matematiky či cizích jazyků, pak vypovídali o jisté řevnivosti, až závisti, která v pedagogickém sboru občas panuje mezi nimi a učiteli méně žádaných disciplín.

„Já si pamatuju jednou, když jsem chodil na to učiliště, že tam byl takovej nějaký starší pán závistivej a ten říkal – ty máš peněz za doučování, proč já nemůžu taky doučovat? Já jsem říkal – no, máte jinej obor... Já jsem měl štěstí, že jsem si vybral obor, za kterej jsou peníze.“ (Radek)

Respondent: *„Tak angličtináři to tak vnímají jako pozitivně, protože sami mají jako nějaký ty klienty. Anebo i vědí, že tam je ta firemní výuka a mají jako možnost té působnosti. Pak kolegyně, co jako jsou vymezený (jen) na tu školu (...) tohle vnímají velmi, velmi negativně a dost tam škodí teda...“*

Tazatel: *Fakt? A jak se to projevuje teda?*

Respondent: *Naprosto jednoznačně donášení... Tam jako jsou třenice a takový malicherný žabomyší války... (David)*

Zatímco prvenství cizích jazyků a matematiky není příliš překvapivé a koresponduje s nálezy ze sousedních zemí, oproti předpokladům méně často studenti využívali soukromé hodiny v českém jazyce (pouze 8 % doučovaných žáků), a to navzdory skutečnosti, že se jedná i v tomto případě o povinný maturitní předmět. Vysvětlení může spočívat v požadovaném kurikulu, které je na střední škole více než na pravopis zaměřeno na literaturu,⁸⁶ kromě toho si

⁸⁶ Pro osvojení správného pravopisu je potřebné u žáků vypěstovat potřebný algoritmus, o který se opírají, a schopnost důsledně a správně odůvodňovat jednotlivé gramatické jevy (Svobodová et al., 2003, s. 75) a správný pravopis procvičovat, což se děje často na nižších stupních vzdělávacího systému. S tím může doučující pomoci, pokud si dítě tyto návyky nestihne osvojit během školního vyučování;

ale nižší míru zájmu vysvětlují někteří doučující zavedením státní maturitní zkoušky a snížením její obtížnosti. Míra zájmu a poptávka po přípravě na maturitu z českého jazyka se v porovnání s obdobím před zavedením státních maturit podle zkušeností dotázaných doučujících snížila.

„Jo, dřív toho bylo jako víc... Už je jenom ta jedna úroveň, stačí 150 až 200 slov. I ta témata byla taková, že kdo si vybral třeba to vypravování, tak to napsal, jo? (...) Já bych řekl, že pro žáka, (...) co chodí do školy a průběžně se připravuje a nemá velkou absenci, tak v podstatě žádnou jako intenzivní přípravu k maturitě z češtiny nepotřebuje.“ (David)

Doučující českého jazyka se u středoškoláků kromě přípravy na maturitu setkávají také s požadavky cizinců, pro které je čeština cizím jazykem a potřebují si dodatečně a v odpovídající míře osvojit gramatiku, nebo se studenty, kteří mají po střední škole ambici studovat bohemistiku a prostřednictvím hodin doučování si chtějí prohloubit znalosti nad rámec školního kurikula (blíže viz 4.2.6). Kuriózní je situace v případě dějepisu, podle výsledků dotazníkového šetření soukromé hodiny v tomto předmětu nevyužil žádný respondent. Doučující dějepisu, který se účastnil výzkumu, nabízel i doučování jiných, zpravidla humanitních předmětů, neboť o dějepis je podle jeho zkušeností malý zájem, když už nějaký je, tak spíše ze strany mladších žáků základních škol.

4.2.3 Organizační forma

Dalším aspektem diagnózy fenoménu soukromého doučování, na které se výzkum zaměřil, byly jeho organizační formy z hlediska velikosti skupiny, ve které probíhá, a z hlediska způsobu interakce, respektive využitých komunikačních médií.

Tabulka 19. Velikost skupiny doučování.

Během doučování pracoval doučující...	N=465	
	n	%
Individuálně jen s Vámi	363	78 %
Se skupinou 2–3 studentů	50	11 %
Se skupinou 4–5 studentů	19	4 %
S více než 5 studenty	33	7 %

naopak osvojení poznatků z literatury je spíše pamětní operací a vyžaduje také „mít načteno“, pro což nemusí být doučování tolik potřebné.

Valná většina soukromých hodin doučování byla poskytována individuálně, tedy způsobem jeden doučující-jeden doučovaný (78 %, n=363), výuka dvou či více studentů zároveň byla méně obvyklá (22 %, n=102). Vysoká preference individuálního doučování studenty může souviset právě s možností individualizace pedagogického a didaktického přístupu a možnostmi koncentrovat veškerou pozornost na doučovaného žáka, což bývá uváděno jako jedna z hlavních předností soukromého doučování (viz také kapitola 2.5.1). Formu individuálního doučování „jeden na jednoho“ mnohdy doporučují i sami doučující. Ti od skupinové výuky studenty odrazují, neboť s ní mají často špatné zkušenosti, a to jak z didaktického, tak organizačního hlediska.

„Jako dělám to taky, že učím víc, třeba dva, že chtějí. Já jim to většinou nedoporučuju. Ono to potom většinou skončí, že jeden nemá čas.“ (David)

Při rozhodování o počtu doučovaných studentů hrají podle výpovědí doučujících roli také rodiče, kteří někdy chtějí, aby na doučování docházel jejich potomek s kamarádem či kamarádkou, výhodou je pak pro ně nižší finanční zátěž, neboť cena doučování se rozpočítá mezi více studentů. Při volbě velikosti skupiny záleží dále také na tom, o jaký školní předmět se jedná. V případě dvou nejčastěji doučovaných předmětů (matematika, cizí jazyky) existuje v míře individuálního doučování podstatný rozdíl. Skupinové hodiny doučování byly v matematice případem pouze 15 % studentů doučovaných v tomto předmětu, v anglickém jazyce ale byla skupinová výuka mnohem častější (32 %), což může být do značné míry dáno povahou osvojovaného kurikula.

„No, doučuju, teď mám čtyři holčiny na angličtinu, tak to je výhoda, že můžou spolu dělat i nějaká cvičení na konverzaci.“ (Sandra)

„Protože ono zase jako, stejně je nejlepší mít jednoho, protože pak někdo nerozumí tomuhle, teď já se s jedním zaseknu, ty další už počítaj něco dalšího. Funguje to líp, když je prostě jeden, no.“ (Alena)

Při přípravě na přijímací zkoušky je individuální výuka dle názoru některých doučujících nenahraditelná.

V souvislosti s rozvojem informačních technologií a stále dostupnějším internetovým pokrytím výzkumníka zajímalo, jak rozšířené je mezi studenty doučování přes internet,

například pomocí aplikace Skype, která umožňuje audiovizuální komunikaci v reálném čase za cenu nákladů běžného připojení k internetu (Tabulka 20).

Tabulka 20. Forma soukromých hodin doučování.

Jakou formou doučování probíhalo?	N=465	
	n	%
Osobní setkávání s doučujícím	454	97,6 %
Přes internet (např. přes Skype)	2	0,4 %
Osobní setkávání i Skype	5	1,1 %
Jinak	0	0,0 %
Bez odpovědi	4	0,9 %

Zjištění jsou překvapivá – u drtivé většiny (téměř 98 % doučovaných studentů) probíhalo doučování formou osobního setkávání s doučujícím, jen necelá dvě procenta studentů k doučování využila Skype. Lépe vysvětlit toto zjištění autorovi pomohly rozhovory se soukromými doučujícími, kteří se mnohdy sami staví k této možnosti odmítavě, někdy i z důvodu vlastní předchozí negativní zkušenosti. Respondentka Jana nemá velkou důvěru v poctivost desítky či stovky kilometrů vzdálených klientů:

„Já tomuhle... Nevím, já tomu moc nevěřím, protože přece jenom lidi se snaží prostě ušetřit v dnešní době, kde se dá, takže tam bych se bála toho, že prostě poskytnu své služby a nedostanu za ně zaplacení.“ (Jana)

Někteří doučující tento problém řeší trváním na zaplacení doučování předem na účet. Nedůvěra v doučování přes internet však podle výpovědí respondentky Petry, která se na výuku přes Skype specializuje, nemusí být vždy na jen straně doučujícího, ale může panovat i u studentů.

„...s tím Skypem hodně lidí má jisté pochyby, že ať už se mi stalo, že mě někdo obvinil po e-mailu, že jenom vlastně nějak krađu peníze, což jsem vůbec nechápala. (...) Jenom na ten inzerát vlastně reagoval, že to je prostě jenom jako... Možná to někteří takhle dělají, že třeba si nechají předplatit ty hodiny a potom ty hodiny nejsou.“ (Petra)

Zároveň dodává, že je tato forma náročnější na sebedisciplínu edukantů (v jejím případě nejen studenti základních a středních škol, ale také často dospělí), kteří jí často soukromé hodiny bez omluvy odřeknou. Značnou nevýhodou pak mohou být technické problémy, které se při doučování přes Skype mohou objevit.

„...Je to trošku pomalejší. Ono tam i zdržuje určitým způsobem... Určitým způsobem tam zdržuje taková ta komunikace nebo přeci jenom ona ta technika není tak dokonalá. Ono vám to vypadává občas a... Takže nemůžete se dovolat nebo je špatně rozumět.“ (Radek)

Respondentka Lucie dává jednoznačně přednost osobnímu kontaktu a na doučování přes Skype nemá ani mnoho požadavků od rodičů. Doučující Radek se domnívá, že preferenci osobního setkávání s doučujícím lze vysvětlit poměrně vysokou hustotou zalidnění a také specifickou mentalitou, jejíž rysy dokládá na mezinárodním srovnání.

Respondent: „V Americe to má i logiku, protože Amerika je rozsáhlá, ty lidi mají veliký vzdálenosti, nemůžou se navštěvovat... A potom tam taky funguje taková ta trošku asi jiná mentalita, že oni by si třeba nepustili toho učitele do bytu. Nebo by se báli třeba ty děti pustit za ním.“

Tazatel: „A s tímhle jakoby u Čechů nemáte problém?“

Respondent: „Ne, ne, ne.“ (Radek)

4.2.4 Intenzita

V kapitole 2.4.4 v oddíle *Teoretická východiska řešené problematiky* bylo konstatováno, že pod pojmem intenzita soukromého doučování je v literatuře myšlen počet předmětů či množství času stráveného doučováním za určitý časový úsek. Disertační práce se zaměřila na počet předmětů, ve kterých dotazovaný student využil soukromé doučování, a dále také na intenzitu využívání soukromého doučování v jednotlivých ročnících středoškolského studia.

Tabulka 21. Počet předmětů, ve kterých doučovaných žák využil soukromé hodiny.

Počet předmětů	N=465	
	n	%
Jeden	304	65,4 %
Dva	126	27,1 %
Tři	25	5,4 %
Čtyři	8	1,7 %
Pět	2	0,4 %

Téměř dvě třetiny doučovaných studentů využilo soukromé hodiny pouze v jednom školním předmětu, zbylá necelá třetina (n=161) pak ve dvou či více, nejčastější byla kombinace cizího jazyka a matematiky (n=86). Jen u 36 % žáků doučovaných ve dvou či více předmětech (n=58) šlo o kombinaci doučování v příbuzných disciplínách (například v přírodních vědách – chemii, biologii, fyzice či matematice, nebo v jazycích – cizí jazyk, český jazyk).

Z kvalitativních rozhovorů vyplynulo, že někteří doučující mají poměrně přesný přehled o tom, zda jejich student využívá soukromé doučování ve větším množství předmětů, nebo jen v jimi doučované disciplíně, zejména v případě, kdy se studentem pracují dlouhodobě, jiní naopak o této skutečnosti vůbec nevědí. Existují i případy, kdy student či jeho rodiče sami osloví stávajícího doučujícího se žádostí o rozšíření doučování o další školní předměty:

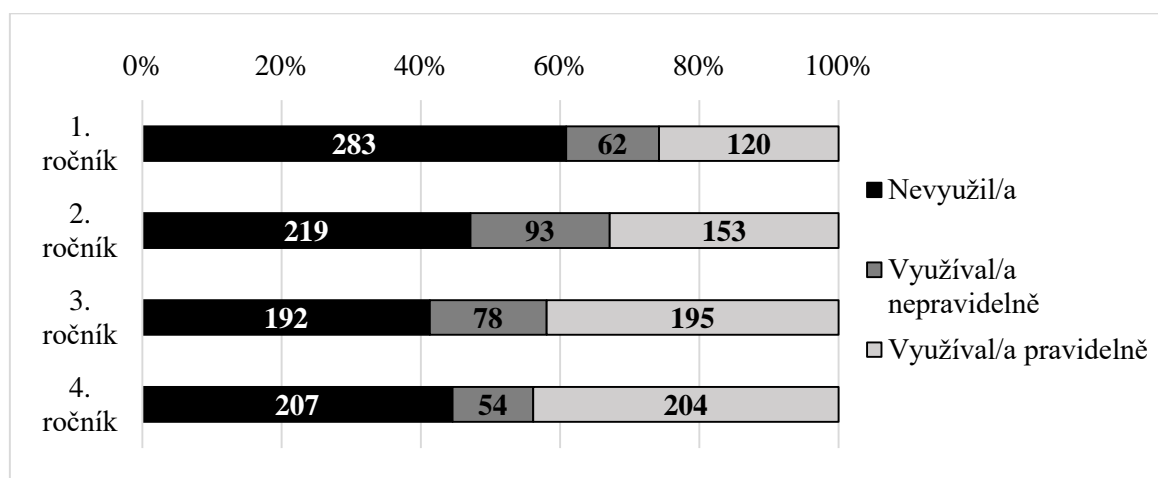
Respondent: „...A studovala jsem češtinu, francouzštinu, chemii, takže jsem začala (doučovat) češtinu, angličtinu, francouzštinu, no a pak se mě ptali i na jiné věci, takže jsme... jsme skončili většinou úplně u všeho.“

Tazatel: „To byl teda stejný žák, který si vyžádal doučování ještě v jiném předmětu?“

Respondent: „Ano, někdy si to vyžádali i sami ti rodiče... Protože maminka zjistila, že nějak tak zvládám i francouzštinu.“ (Sandra)

Dále se výzkum zaměřil na míru využívání soukromých hodin doučování během studia střední školy, která byla zjišťována otázkou č. 12 dotazníku (viz příloha č. 5).⁸⁷ Odpovědi byly seskupeny z původních pěti do tří kategorií (doučování nevyužíval/a, využíval/a nepravidelně, využíval/a pravidelně) a celkové výsledky zachycuje graf č. 7.

Graf 7. Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia SŠ.



⁸⁷ Výsledky je nutné interpretovat opatrně, neboť přesně určit intenzitu doučování je poněkud problematické ze dvou důvodů. Jednak jsou čtyři roky středoškolského studia poměrně dlouhá doba a respondenti museli při vyplňování dotazníku spoléhat na vlastní paměť (podobné metodologické obtíže jsou ve výzkumu soukromého doučování poměrně běžné, viz např. Zhang & Bray, 2015). Odpovědi týkající se období začátku jejich studia na střední škole pak mohou být do jisté míry nepřesné. Kromě toho formulace otázky č. 12 dotazníku (viz příloha č. 5) nedokáže postihnout sezónní rozdíly v intenzitě doučování, tedy v průběhu školního roku, což si autor uvědomil bohužel až po realizaci kvantitativního šetření v průběhu vyhodnocování výsledků této otázky a navazujícího kvalitativního šetření.

Poznámka: Jde pouze o žáky, kteří v průběhu studia využili či využívají soukromé hodiny (n=465).

Rozdíly v míře využití soukromých lekcí v průběhu studia jsou mezi jednotlivými ročníky poměrně značné, neboť míra využívání doučování kolísá mezi 39 % (v prvním ročníku) a 59 % procenty (ve třetím ročníku). Pravidelné využívání soukromého doučování se zvyšuje spolu se zvyšujícím se ročníkem studia a kulminuje ve čtvrtém, posledním roce studia, což může souviset právě s blížící se maturitní zkouškou. Doučování studenti využili soukromé hodiny nejčastěji jen v jednom ročníku (40 %, n=184), pouze ve dvou ročnících využilo soukromé hodiny 29 % (n=135), ve třech ročnících 16 % (n=74) a 15 % ve všech čtyřech ročnících středoškolského studia (n=72).

V rozhovorech s doučujícími autora zajímaly především zkušenosti s doučováním studentů prvních a posledních ročníků, tedy v přechodových ročnících mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. V prvním ročníku se žáci, kteří na střední školu přešli ze školy základní, adaptují na novou realitu a v některých případech i vyšší náročnost a množství požadavků na ně kladených ze strany školy. Podle zkušeností doučujících se tento přechod může odehrát víceméně bezproblémově, ale záleží zejména na kvalitě základní školy, ze které žák přišel, a náročnosti střední školy, na kterou byl přijat.

„No, většinou na těch středních školách, když přijdou, tak mají velký problém... Záleží taky na tom, odkud přijdou, z jaký základní školy, tak mají problém si zvyknout na ten systém, že se po nich toho chce víc a že se jede rychle, naplno a je to problém z tohohle je dostat. Takže hodně pokulhávají ze začátku... Protože úroveň základních škol podle mě je opravdu někde úplně jinde, než by měla být.“ (Jana)

Podle výsledků dotazníkového šetření se větší intenzita doučování projevuje zejména v předposledním a posledním ročníku, což může být podle některých dotázaných doučujících dáno zvyšující se náročností kurikula a blížícími se maturitními a přijímacími zkouškami na vysoké školy (blíže viz 4.2.6). Podle zkušeností doučujících se poskytování soukromých hodin doučování jeví jako do značné míry sezónní práce. V některých obdobích, typicky před maturitními zkouškami, po klasifikačních poradách či po pololetním vysvědčení, *„by vám lidé ruce utrhalí, jindy po vás ani pes neštěkne.“* (Marek) Typicky „mrtvým obdobím“ údajně bývají prázdniny, kdy je zájem nejnižší, často jen ze strany neúspěšných maturantů či studentů, kteří skládají opravné zkoušky.

4.2.5 Poskytovatelé

Jedním z důležitých aspektů diagnózy soukromého doučování je identifikace toho, jaké profesní skupiny osob soukromé hodiny doučování nejčastěji poskytují. Závěry této diagnózy pak mohou mít implikace i pro formální vzdělávací systém, zejména pokud se mezi častými poskytovateli objevují učitelé z běžných škol (viz kapitoly 2.5.2 a 2.4.5). Odpovědi respondentů v dotazníkovém šetření zachycuje tabulka č. 22.

Tabulka 22. Poskytovatelé soukromých hodin doučování.⁸⁸

Kdo Vás daný předmět doučoval?	N=465	
	n	%
Učitel z jiné školy	166	36 %
Student na vysoké škole	109	23 %
Vysokoškolský učitel	48	10 %
Váš učitel ze střední školy	27	6 %
Rodilý mluvčí nebo lektor jazykové agentury*	26	6 %
Jiný učitel z Vaší střední školy	21	5 %
Student na střední škole	18	4 %
Příbuzný nebo známý*	18	4 %
Učitel v důchodu*	14	3 %
Někdo jiný	30	6 %
Bez odpovědi	22	5 %

Učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromých hodin doučování. Studenti byli doučováni učiteli ze své střední školy v 11 % případů (n=48), z toho více než v polovině případů vlastním učitelem (n=27), v 36 % případů (n=166) se pak jednalo o učitele z jiné školy.

Toto zjištění rezonovalo s výpověďmi soukromých doučujících – učitelů středních škol, jejich výpovědím je proto věnován větší prostor. Poskytovat soukromé hodiny doučování je podle zkušeností dotázaných středoškolských učitelů zcela běžnou záležitostí, a to i mezi jejich kolegy v učitelském sboru.

Tazatel: „...Zeptám se, doučuje třeba i někdo z vašich kolegů?“

Respondent: „Všichni. Jo, no ne všichni, ale hodně.“ (Blanka)

⁸⁸ Pozn: Součet % je vyšší než 100 %, protože někteří respondenti uvedli, že byli doučováni dvěma či více různými osobami.

* Kategorie byla vytvořena na základě odpovědí na otevřenou otázku.

„...Řekl bych prakticky jazykáři všichni.“ (David)

Doučování je vhodný a pro dotázané učitele běžných škol přirozený způsob, jak si přivydělat peníze k základnímu platu, který nepovažovali za dostatečný na to, aby jim zajistil životní standard odpovídající jejich představám. Z hlediska svého společenského postavení učitele si podle svých slov nemohou jiný způsob přivýdělku (např. běžné studentské brigády) dovolit, nechtějí-li riskovat ztrátu důvěryhodnosti a respektu svých studentů. Z finančního hlediska může být ztráta příležitosti doučovat, například z důvodu dalších školních akcí nad rámec jejich výukové povinnosti, citelná.

„Tam jde o to, že v té škole mám svoje jistý, že jo, mám nějaký plat daný, a prostě to dostanu, i když jsou prázdniny, i když já nevím, něco. Ale doučování – třeba já když odjedu, třeba jezdím s dětma do Anglie na tejdén, tak já vlastně přijdu o všechny ty doučka, takže ono pak se to docela už nasčítá, no.“ (Alena)

Pro některé je poskytování doučování dokonce hlavní činností, které se věnují, ve škole pracují na zkrácený úvazek zejména z toho důvodu, aby měli pokryté odvody na zdravotní pojištění a sociální zabezpečení, ale jako hlavní zdroj obživy jim slouží poskytování soukromých hodin. Na otázku, jak se daří tyto dvě činnosti skloubit, mi respondent David odpověděl: *„...Když máte dobré výsledky a žáci jsou spokojení, tak vám ředitel dává pokoj a vy máte pokoj na jinou práci.“*

Dotázaní doučující ze skupiny učitelů běžných škol o zakázky rozhodně nouzi nemají, v jejich prospěch hovoří zejména prokazatelné pedagogické zkušenosti a kvalifikace, kterou jsou rodiče či studenti schopni ocenit a kterou často vyhledávají.

„Tak třeba tady ta maminka... Říkala, že sháněla vyloženě učitelku, že nechtěla žádnýho studenta, že chtěla někoho, kdo má vzdělání jakoby.“ (Alena)

Navíc mají tito učitelé z titulu své funkce specifické znalosti týkající se nejen kurikula daného předmětu, ale díky znalosti terénu či spolupráci s různými vzdělávacími organizacemi mohou nabídnout více než jakákoli jiná skupina doučujících. Příkladem může být výborná znalost podoby maturitní zkoušky, jsou-li sami doučující i zkoušejícími u této zkoušky nebo spolupracují-li s CERMATem a jsou-li certifikovanými hodnotiteli. Kromě samotného kurikula tak mohou doučovaným studentům předat i jisté „know-how“ týkající se průběhu zkoušky či rady, tipy a triky, jak „oblafnout“ zkoušejícího. V případě nižších stupňů vzdělávací soustavy

měl díky působení ve školství jeden z respondentů výborný přehled o všech pražských osmiletých gymnáziích a jejich požadavcích k přijímacím zkouškám, na základě něhož pak rodičům nabízel kromě samotné přípravy na přijímací zkoušky i poradenství, na jakou školu je vhodné žáka přihlásit.

„...To je pak ten rozumný výběr školy, kde občas teda rodičům i rozmlouváme ten nevhodný výběr. A ta úspěšnost je i jejich zásluhou, že si teda dají poradit, že si... Ve většině případů tam bych řekl, že si dají poradit. A pak ten výsledek tam i je. A... To je v podstatě ta naše zkušenost a trochu to štěstí, že toho studenta přesvědčíte, i když nemá takový sebevědomí a není to úplně studijní typ, že dokážeme ho motivovat.“ (David)

Specifickým tématem bylo doučování studentů z vlastní školy, respektive vlastních žáků, které se podle výsledků dotazníkového šetření týkalo přibližně desetiny studentů, kteří využili soukromé hodiny doučování. Rizika či potenciální střet zájmů, který hrozí při doučování vlastních žáků, si dotázaní učitelé uvědomují.

„No, už se na to dítě díváte jinak určitě, protože když na něj máte čas... Nebo mám ten pocit, že když jsou takhle... Třeba jsme sami, že mu to jde líp. A že když pak jich je 15 v té třídě, tak jako se bojím, abych mu třeba nenadržovala anebo neříkala – Moniko, která u mě jsi to v hodině věděla a teď to nevíš a tak dále.“ (Blanka)

Nedá se nicméně předpokládat, že by učitelé i při vědomí těchto rizik doučování vlastních žáků v rozhovorech otevřeně přiznávali, že vlastní žáky doučují, přestože tyto případy, jak ukázaly výsledky dotazníkového šetření, existují. Autor práce se o těchto případech dozvěděl spíše „z druhé ruky“ na základě zkušeností Lucie. Ta doučovala studenta střední odborné školy elektrotechnické, který k ní údajně přešel na doučování od svého „předraženého“ učitele odborných předmětů. Vzhledem k tomu, že se v této oblasti jako bývalá učitelka SOŠ dlouhodobě pohybuje a mnohé učitele zná, hovořila o „*takové menší klíce elektrikářů*“, kteří tímto způsobem na studentech vydělávají.

K doučování jiných žáků svých kolegů z pedagogického sboru jsou názory rozporuplnější. Na jednu stranu existují učitelé, kteří se tomu vyhýbají, domnívají se totiž, že by tato praxe mohla negativně ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru.

„Jsme třeba čtyři matikářky a když by – tam to je tak, že ty děti většinou, když už potřebujou doučování, tak si většinou na tu učitelku stěžujou prostě. A tohletomu já chci předejít, abychom

si doučovali navzájem ty děti. A ty děti: ona nás tohle nenaučila. Samozřejmě, že ta učitelka to v té hodině jakoby řekne, jo, ale ty děti znám, nedělalo by to dobrotu. Proto to neděláme.“
(Alena)

Na druhou stranu ale s doučováním studentů kolegyně či kolegů ze sboru někteří učitelé problém nemají. Výzkumu se účastnila například učitelka s aprobací matematika-angličtina, která poskytovala soukromé hodiny matematiky žákovi kolegyně matematikářky, kterého zároveň ve škole vyučovala angličtinu. Tuto praxi nevidí jako problematickou, s žádnými problémy se dle vlastních slov nesetkala.

Zdá se také, že mezi doučujícími učiteli funguje networking, a to v tom smyslu, že si případné zájemce o doučování z řad vlastních žáků navzájem doporučují. Někteří učitelé se širokou základnou kontaktů na relevantní doučující, často z řad svých známých z jiných škol, tímto způsobem získávají zakázky na neformální bázi, aniž by museli své služby aktivně inzerovat.

„Já mám samozřejmě svoje kolegy, co se mnou studovali třeba matiku, znám i různé učitele z jiných škol a vím, že doučujou. Takže já tyhle ty naše žáky třeba směřuju na někoho dalšího. A oni zase nazpátek. Stalo se mi, že přišli jakoby od jiný kolegyně za mnou třeba. Říkám ne a dala jsem jim kontakt na někoho jinýho.“ (Alena)

Druhou velkou skupinou poskytovatelů jsou univerzitní studenti, jejichž služby využilo 23 % doučovaných studentů (n=109). Podle dotázaných doučujících z této skupiny se pro rodiče či studenty, kteří jejich služby využívají, kvalifikace a dosažené vzdělání nejví jako nejdůležitější faktor ovlivňující jejich rozhodování.

„Jako když takhle mají přes známý, tak jako nikdy se mě nezeptali: Jako a vy jste jako nějaký profesionální lektor nebo jste jako student nebo jako máte nějaký vzdělání? A jinak tak já to do těch inzerátů jako píšou, co jsem. Jako že nejsem třeba učitel, tak aby si nemysleli, že jako mám nějakou praxi ve škole. Tak to tam jako píšou, že jsem prostě student. A když teda takhle to doučování je přes inzerát, tak tam tím, že to tam vlastně do toho inzerátu uvedu, tak si asi jako nezjišťujou už dál.“ (Roman)

Kromě univerzitních vyučujících, jejichž služby využilo 10 % doučovaných studentů (n=48), byly pak mezi doučujícími další socioprofesionální skupiny zastoupeny mezi 3 až 6 %.

4.2.6 Důvody pro využití

Do diagnózy sledovaného fenoménu autor zahrnul i pátrání po důvodech, proč studenti (ne)využili soukromé hodiny doučování. Názory soukromých doučujících byly relevantní zejména při snaze lépe porozumět důvodům pro využití soukromých hodin, doučující byli zpravidla s to dobře pojmenovat důvody, proč se na ně rodiče či studenti obracejí. V dotazníku měli studenti popsat nejdůležitější důvod pro využití soukromých hodin v otevřené otázce č. 7, typicky se vyskytovaly následující formulace: „*Nedávám ve škole pozor a pak nestíhám.*“, „*Abych nepropadnul.*“, „*Zlepšit si známky.*“, „*Mít více příležitostí pro procvičování, ve škole je nás ve třídě hodně.*“, „*Chyběla jsem a potřebovala jsem dohnat učivo.*“, „*Rodiče to chtěli.*“, „*Abych se lépe připravil na zkoušky.*“, „*Nechápal jsem výuku od učitele.*“, „*Nikdo z mých příbuzných nebo kamarádů mi nedokázal poradit.*“ Hlubší analýza pak byla provedena na základě odpovědí na otázku č. 11 (respondent měl z nabízených možností zvolit všechny důvody, kvůli kterým využil soukromé doučování), souhrnné výsledky i rozdíly v odpovědích gymnazistů a studentů SOŠ shrnuje tabulka 23.

Tabulka 23. Důvody pro využití soukromých hodin.

Důvody pro využití soukromých hodin doučování	Celkem (N = 465)		SOŠ (N=263)	Gymnázia (N=202)
	n	%	%	%
Měl/a jsem špatné známky...	293*	63 %	65 %	60 %
...protože učitel/ka ve škole na tento předmět neuměl/a učivo dobře vysvětlit.	198	43 %	43 %	43 %
...protože jsem zanedbával/a učení a samostatnou přípravu v tomto předmětu.	183	39 %	43 %	36 %
Chtěl/a jsem se lépe připravit na maturitní zkoušku	218**	47 %	54 %	38 %
...státní část.	185	40 %	50 %	27 %
...školní část.	127	27 %	33 %	20 %
Rodiče chtěli, abych chodil/a na soukromé doučování.	138	30 %	30 %	29 %
Chtěl/a jsem se dozvědět něco víc nad rámec výuky ve škole.	125	27 %	22 %	33 %
Chtěl/a jsem se lépe připravit na přijímací zkoušky na VŠ.	105	23 %	21 %	25 %
Jiný důvod	63	14 %	12 %	16 %
Na doučování chodili i spolužáci, tak jsem se tak také rozhodl/a.	39	8 %	9 %	8 %

* Kombinovaná kategorie odpovědí studentů, kteří jako důvod uvedli špatné známky bez ohledu na jejich příčinu.

** Kombinovaná kategorie odpovědí studentů, kteří uvedli využití soukromých hodin za účelem přípravy na státní nebo školní část maturitní zkoušky.

Nejčastějším důvodem pro využití doučování byly **neuspokojivé školní výsledky** (63 % doučovaných respondentů uvedlo jako důvod doučování špatné známky, n=293), které byly připisovány jak neschopnosti učitele dobře vysvětlit probíranou látku (43 %, n=198), tak i vlastnímu zapříčinění, tedy zanedbávání učení a samostatné přípravy (39 %, n=183). Z hlediska frekvence jednotlivých vnímaných důvodů využití soukromých hodin připisovaných škole (tedy nekvalitní výuce učitele) není mezi studenty gymnázií a SOŠ významný rozdíl, v porovnání se studenty gymnázií ale studenti SOŠ častěji kriticky hodnotí vlastní přístup k učení a samostatnou přípravu (43 % vs. 36 %).

Soukromí doučující mají díky individuální práci se studentem možnost diagnostikovat úroveň jeho znalostí či dovedností, na základě čehož mají určité představy, jaká školní známka by této úrovni měla odpovídat. Když pak v realitě narazí na diskrepanci mezi školními

známkami a jejich vlastní diagnostikou studenta, mají tendenci přisuzovat problém učitelům ve škole.

„Jemu to šlo, když jsem s ním měla hodiny, tak on byl šikovný, prostě se to naučil. Že měl špatnou učitelku, že to od ní nechápal, on mi ukazoval, že ona to vysvětlovala takovým hrozně složitým systémem, zbytečně složitě podané věci, takže z těchto důvodů on měl špatné známky z němčiny.“
(Valerie)

Někteří soukromí doučující na základě informací od doučovaného studenta usuzují na nekorektní jednání učitele, které respondentka Blanka nazvala až „šikanou“. Na jejího studenta, kterého doučovala odborný předmět elektrotechnika, si učitel údajně „zasedl“, nadměru často jej v porovnání s ostatními studenty zkoušel a nespravedlivě hodnotil. Zprostředkované informace od doučovaných studentů je ale nutné vnímat kriticky, neboť mohou odrážet jen část reality (není již například úplně zřejmé, co učitele k danému chování opravdu vedlo) a situace většinou není černobílá, jak naznačuje i následující citát.

„Mě překvapilo to, že jakoby studenti nadávají na svoje učitele, že jim to neumí vysvětlit, přitom ani neví, co berou. Tak to jsem si myslel jako, že jestli teda si stěžujou, že mi někdo neumí vysvětlit, tak asi bych měl vědět, co teda mi vysvětluje...“ (Roman)

Vztah kvality školy a poptávky po soukromém doučování si někteří soukromí doučující velmi dobře uvědomují, někteří dokonce i otevřeně přiznávají, že jim nefunkčnost či disfunkčnost vzdělávacího systému vyhovuje, neboť generuje poptávku.

„...Je to takový jako antagonistický, že vlastně pro všechny lektory je výhodný mít větší zájem a tím pádem, když ty školy nebudou moc fungovat, když to řeknu takhle otevřeně.“ (David)

Pro téměř polovinu doučovaných (47 %, n=218) byla důvodem využití soukromých hodin **příprava na maturitní zkoušku**, přičemž tento důvod mnohem častěji uváděli studenti SOŠ v porovnání se studenty gymnázií (54 % vs. 38 %). Rozdíly byly nejmarkantnější v případě přípravy na státní část maturitní zkoušky, kvůli které hodiny doučování využilo 50 % doučovaných studentů SOŠ (n=131) a jen 27 % doučovaných studentů gymnázií (n=54). Podle zkušeností doučujících se přístup studentů při přípravě na maturitu značně liší. Někteří zájemci je kontaktují již například půl či tři čtvrtě roku před termínem konání maturitní zkoušky, jiné k využití soukromých hodin přiměje teprve neúspěch u prvního pokusu o složení maturitní zkoušky a na maturitu se prostřednictvím doučování připravují až během letních prázdnin.

„... Oni se začnou učit až po tom (...), co první zkoušku neudělají.“ (Radek)

„... Vlastně se mi ozvali třeba, já nevím, půl roku, tři čtvrtě roku před maturitou a vlastně jsem měl takový intenzivní doučování před maturitou.“ (Roman)

Ne všichni však soukromé hodiny doučování pro přípravu na maturitu skutečně potřebují a doučující je v některých případech spíše facilitátor, který jim učení usnadňuje a pomáhá jim zorientovat se v problematice.

„Třeba když se někdo připravuje na maturitu nebo na nějakou zkoušku, takže vlastně ví, že by to zvládnul možná i sám, ale prostě by mu to... Jakoby mu to zabralo daleko víc času a prostě chtějí někoho, kdo jim to jakoby vysvětlí, aniž by museli vlastně v těch knížkách třeba číst ty složité definice, kterým nerozumí.“ (Roman)

Rodiče sehráli svoji roli v rozhodnutí využít soukromé doučování v necelé třetině případů (30 %, n=138) a v podílu studentů gymnázií a SOŠ doučovaných z tohoto důvodu není podstatný rozdíl (viz tabulka 23). Rodiče tedy ve více než dvou třetinách případů soukromého doučování neměli podle odpovědí respondentů přímý vliv na rozhodnutí využít soukromé doučování. Podle soukromých doučujících je vliv a zájem rodičů patrný zejména u mladších žáků, i když i u starších středoškoláků se setkávají se situací, kdy iniciativa přichází spíše ze strany rodičů, zejména u studentů neprospívajících.

„V případě těch středoškoláků to byli rodiče, protože jejich děti měly špatný známky a... No, hlavně kvůli těm špatnejm známám.“ (Tina)

Práci s neprospívajícími a nemotivovanými studenty hodnotí doučující spíše negativně, někteří doučující dokonce studenty, u kterých iniciativa přichází pouze od rodičů, odmítají. Lze se ale setkat i s případy, kdy se spolupráce, ač iniciovaná původně rodiči, vyvine pozitivně a doučujícímu se podaří vzbudit zájem o daný předmět.

„Ale víš co, nepřišlo to z jeho strany tahle snaha. Přišlo to opravdu od jeho otce. (...) Jako já myslím, že ho to baví a jsou ty hodiny opravdu jako pozitivní velice.“ (Martin)

Snahu **dozvědět se** prostřednictvím soukromých hodin **něco nad rámec výuky ve škole** deklarovala více než čtvrtina doučovaných žáků (27 %, n=125), studenty gymnázií ale tento

důvod vedl k využití soukromých hodin častěji (33 %, n=67) než studenty SOŠ (22 %, n=58), toto zjištění koresponduje se zkušenostmi některých doučujících.

„Nejsem si teď jistý, ale mám pocit, že jsem doučoval víc lidí z gymplu, kteří byli nadaní... Nebo jako zajímali se o téma. Středoškoláci, ti jako naopak většinou neměli moc motivaci a chtěli jen projít. (...) O doučování měli zájem jen propadající nebo exkluzivní studenti, oba extrémy, jo? Nic moc mezi tím... Typicky taky rodiče dětí z gymplu chtějí, aby jejich děti dosáhly víc, a jsou ochotní za to dát aj vyšší prostředky.“ (Marek)

Se snahou dozvědět se něco nad rámec výuky ve škole úzce souvisí i **příprava na přijímací zkoušky** na vysoké školy, která byla motivací pro využití soukromých hodin pro 23 % (n=105) doučovaných studentů, opět častěji u gymnazistů (25 %) než u studentů SOŠ (21 %), ačkoli rozdíly mezi typy škol nebyly tolik markantní jako u předchozího důvodu. Charakter soukromých hodin, jejichž cílem je příprava na přijímací zkoušky, se podle soukromých doučujících podstatně odlišuje od doučování „nápravného“.

„Taky je rozdíl opravdu, jestli je to standardní doučování, kde jenom opravujete známku, kde není potřeba taková příprava a víceméně je to potřeba pohlídat. Anebo jestli to jsou ty přijímací zkoušky, kde je potřeba spoustu studijních materiálů, pravidelný termín, vést to mnohem intenzivněji. A spoustu těch detailů vyladit...“ (David)

Sociální tlak vrstevníků, který byl v některých kontextech identifikován jako důležitý faktor pro rozhodnutí (ne)využít soukromé doučování, byl důvodem pouze pro 8 % studentů a lze jej proto považovat spíše za důvod marginální a ani dotázaní doučující se s takto explicitně formulovaným důvodem u svých studentů nesetkali.

Frekvence uváděných důvodů pro využití soukromých hodin se lišila nejen v rámci různých typů středních škol (gymnázium vs. SOŠ, viz výše), ale také v rámci různých předmětů. Jak bylo uvedeno v kapitole 4.2.2, mezi nejčastěji doučované předměty patřila matematika a cizí jazyky s prominentní rolí angličtiny. Zatímco špatné známky uvedlo jako důvod využití soukromých hodin angličtiny 51 % studentů doučovaných v tomto předmětu, mnohem častěji (79 %) byly jako jeden z důvodů uváděny v případě doučování v matematice. To koresponduje se zjištěním, že studenti mající soukromé hodiny v cizích jazycích je využívají mnohem častěji k rozšíření svých znalostí či dovedností nad rámec školní výuky (42 % studentů doučovaných v tomto předmětu) než studenti doučovaní v matematice (12 %). Příprava na maturitu byla také

mnohem častěji uváděným důvodem v případě studentů doučovaných v cizích jazycích (64 %) než v matematice (28 %).

4.2.7 Důvody pro nevyužití

Přinejmenším stejně důležitá se jeví **analýza důvodů, proč žáci soukromé hodiny nevyužili**. V odpovědích na otevřenou otázku (č. 3), proč student nevyužil soukromé doučování, se typicky objevovaly následující odpovědi: „*Nepotřebuji doučování.*“, „*Učivo ve škole je jednoduché, všechno zvládám sám.*“, „*Doučují mě kamarádi zdarma.*“, „*Nemám dostatek peněz, abych zaplatil soukromé doučování.*“ Ve druhé uzavřené otázce (č. 4) měli žáci zaškrtnout všechny důvody, kvůli kterým soukromé hodiny nevyužili.⁸⁹

Tabulka 24. Důvody, proč žáci nevyužili soukromé hodiny doučování.

Důvody, proč žáci nevyužili soukromé hodiny doučování	Celkem (N=800)		SOŠ (N=472)	Gymnázia (N=328)
	n	%	%	%
Se svými znalostmi jsem nepotřeboval/a doučování.	583	73 %	70 %	77 %
Přátelé nebo příbuzní mi poskytli doučování zdarma.	460	58 %	58 %	57 %
Zvládnout učivo, které mi nešlo, mi pomohli sami učitelé ve škole.	342	43 %	44 %	41 %
Doučování soukromým učitelem by pro mě nebo mé rodiče bylo příliš drahé.	219	27 %	31 %	23 %
Škola a mé školní výsledky pro mě nejsou tak důležité, abych platil/a za doučování.	160	20 %	19 %	21 %
Jiné důvody	131	16 %	21 %	9 %
Nevěděl/a jsem o žádném dobrém soukromém doučujícím, jinak bych jeho služby využil/a.	96	12 %	15 %	8 %

Nedoučovaní studenti nejčastěji vnímali své znalosti jako dostatečné a necítili potřebu být doučováni, případně jim pomoc poskytli příbuzní, známí či kamarádi. Poměrně optimistickým zjištěním je i relativně častá pomoc, která se jim dostala ze strany učitelů ve škole v případě, že měli problémy se zvládnutím učiva (43 % soukromě nedoučovaných studentů, n=342). Finanční náklady na zakoupení služeb soukromého učitele odradily 27 % studentů (n=216), v tomto případě byl rozdíl podílu studentů volících tento důvod

⁸⁹ Výpovědi soukromých doučujících zde nejsou dle názoru autora relevantním zdrojem informací, neboť s těmito studenty nemají zpravidla poskytovatelé soukromých hodin přímý kontakt.

na gymnáziích o 8 % nižší než na SOŠ, což může odrážet jejich v průměru vyšší socioekonomický status. Pětina studentů pak nepovažuje školu a své školní výsledky za natolik důležité, aby platili za doučování. Zbylé důvody pak byly relevantní jen pro menšinu dotázaných nedoučovaných studentů.

4.2.8 Shrnutí

Na závěr kapitoly věnované soukromým hodinám doučování autor disertační práce nabídne odpovědi na výzkumné otázky stanovené v kapitole 3.2.1.

1a) Jaký podíl studentů využívá během studia soukromé hodiny doučování?

Přímou zkušenost se soukromými hodinami doučování během svého studia na střední škole deklarovalo 36,8 % z celkového vzorku 1 265 studentů, 21 % využívalo soukromé hodiny doučování v okamžiku realizace dotazníkového šetření, tedy v posledním, maturitním ročníku.

2a)

V jakých předmětech, ve kterých ročnících, s jakou intenzitou a v jakých organizačních formách nejčastěji probíhají soukromé hodiny doučování?

Mezi nejčastější patřilo doučování v cizích jazycích (z toho nejčastěji v angličtině) a v matematice, toto zjištění není ve srovnání s výsledky výzkumů z jiných mezinárodních kontextů (prezentovaných v kapitole 2.4.2) překvapivé. Nízkou četnost doučování v českém jazyce, který je součástí maturitní zkoušky, lze s odvoláním na výpovědi doučujících přičítat snížení náročnosti maturitní zkoušky v tomto předmětu a charakteru kurikula ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Původní předpoklad, že nejčastěji studenti využívají soukromé hodiny v prvním a posledním ročníku, se potvrdil jen z poloviny. Maturitní ročník je sice tím, kdy studenti pravidelně využívají soukromé hodiny za celou dobu studia nejvíce, nicméně v prvním ročníku byly takto využívány nejméně často. To by naznačovalo, že tranzice ze základní na střední školu a první ročník studia nemusí být pro studenty nejobtížnějším bodem školní docházky, kvůli kterému by se uchýlovali k soukromým hodinám doučování častěji než v jiných ročnících.

Jednou z dimenzí intenzity je počet předmětů, ve kterých je student doučován. Nejčastější je doučování v jednom, nanejvýš ve dvou školních předmětech (celkem 92,5 %

všech doučovaných). Největší poptávku doučující evidují vždy po klasifikačních poradách ve škole či pololetním vysvědčení, případně před termínem maturitních či přijímacích zkoušek.

Soukromé hodiny doučování probíhají nejčastěji (ve více než třech čtvrtinách případů) na individuální bázi (jeden doučovaný, jeden doučující), soukromé hodiny ve větším množství studentů nedoporučují ani doučující, neboť pak nemohou studentovi věnovat dostatečnou pozornost. Překvapivý byl velmi malý podíl studentů (jen 1,5 % doučovaných), jejichž soukromé hodiny probíhaly prostřednictvím internetu (Skype).

3a) Kdo je nejčastějším poskytovatelem soukromých hodin doučování z hlediska profesního profilu?

Nejvýznamnější skupinu doučujících tvoří učitelé z běžných škol, kteří soukromé hodiny dohromady poskytovali ve 46 % případů. Podíl učitelů doučujících vlastní studenty byl ale relativně malý (6 % případů, n=27), zdá se tedy, že většina učitelů poskytujících soukromé hodiny si je vědoma rizik spojených s doučováním vlastních studentů a v případě zájmu ze strany svých studentů mají tendenci doporučit jim v rámci svých sociálních vazeb své známé učitele z jiných škol. Mezi další velkou skupinu poskytovatelů patří studenti a pedagogové vysokých škol.

4a) Jaké jsou nejčastější důvody pro (ne)využívání soukromých hodin doučování?

Nejčastěji studenti využili soukromé hodiny doučování kvůli neuspokojivému školnímu prospěchu („špatné známky“), který byl dáván za vinu jak učitelům, tak vlastnímu přístupu k učení. Mezi další důvody (podle frekvence) pak patřila příprava na maturitní zkoušku a přání rodičů. Snaha dozvědět se něco nad rámec výuky ve škole byla motivací jen pro zhruba čtvrtinu doučovaných studentů. Studenti gymnázií volí v porovnání se studenty odborných škol soukromé hodiny častěji proto, aby se dozvěděli něco nad rámec výuky ve škole či se připravili na přijímací zkoušky, studenti SOŠ pak častěji využívají soukromé hodiny zejména pro přípravu na maturitu (zejména státní centrálně zadávanou část) a také častěji než gymnazisté využívali hodiny doučování kvůli špatným známám způsobeným zanedbáváním samostatné přípravy a učení.

4.3 Přípravné kurzy na přijímací zkoušky na vysoké školy

V této kapitole se autor zabývá přípravnými kurzy na přijímací zkoušky na vysoké či vyšší odborné školy, postupně jsou pomocí popisné statistiky prezentována dílčí zjištění týkající se těch, kteří kurz v době šetření navštěvovali, dále obsahového zaměření kurzu, organizátorů, organizačních forem kurzu a konečně důvodů, proč studenti přípravný kurz (ne)využili.

4.3.1 Míra využívání

V získaném vzorku 1265 studentů se v době šetření přípravného kurzu na přijímací zkoušky účastnilo přes 10 % dotázaných, tedy celkem 127 studentů. V otevřené otázce pak 32 studentů uvedlo, že využití přípravného kurzu do konce školního roku zvažuje (nebylo možné dodatečně zjistit, zda se k jejich využití nakonec odhodlali, či nikoli).

4.3.2 Obsahové zaměření

Na základě volných odpovědí respondentů, kteří měli vypsát názvy předmětů, které jimi navštěvovaný kurz pokrýval či pokrývá, byly vytvořeny širší kategorie, jejichž četnost je zachycena v tabulce č. 25.

Tabulka 25. Obsahové zaměření přípravných kurzů.

Jaké předměty pokrýval přípravný kurz, který jste navštěvovali?	Celkem (N=127)		SOŠ (N=35)	Gymnázium (N=92)
	n	%	%	%
Přírodní vědy	43	34 %	20 %	39 %
Studijní předpoklady	39	31 %	17 %	36 %
Matematika	27	21 %	26 %	20 %
Společenské vědy	25	20 %	6 %	25 %
Angličtina	11	9 %	17 %	5 %
Jiné	7	6 %	3 %	7 %
Umění	7	6 %	17 %	1 %
Neuvedeno	6	5 %	11 %	2 %

Nejčastějším obsahovým zaměřením přípravného kurzu byly přírodní vědy, tedy zejména biologie, chemie a fyzika, někteří respondenti uváděli i specifitější předměty – anatomie, patologie či adiktologie (skladba předmětů naznačuje zájem o prestižní obor všeobecného lékařství). V těsném závěsu pak následují přípravné kurzy na testy studijních předpokladů, které se staly součástí přijímacích zkoušek mnoha českých univerzit, příprava

na tyto testy pak byla v rámci kurzu velmi často kombinována s přípravou ve společenských vědách (celkem v 15 případech). Kurzy zaměřené na přírodní vědy, studijní předpoklady a společenské vědy využívali častěji gymnazisté, naopak kurzů v matematice, angličtině a uměleckých oborech se účastnil vyšší podíl studentů SOŠ.

4.3.3 Organizační formy

Ve výzkumu byla dále zjišťována forma, v níž kurz probíhá, a velikost skupiny studentů, kteří se kurzu účastní. První ze zmiňovaných aspektů zachycuje tabulka 26.

Tabulka 26. Forma přípravného kurzu.

Jakou formou kurz probíhal/probíhá?	N=127	
	n	%
Osobní setkávání	115	91 %
Osobní setkávání doplněné o e-learning	5	4 %
Pouze e-learning	5	4 %
Bez odpovědi	2	2 %

Z tabulky je patrné, že drtivá většina kurzů probíhala formou osobního setkávání účastníků kurzu s vyučujícími, nanejvýš doplněná o e-learningovou podporu (celkem n=120, 95 %). Pouze formou e-learningu proběhla jen ve 4 % případů (n=5).⁹⁰ Podobně jako u soukromých hodin se tak potvrzuje oblíbenost osobního kontaktu při dodatečném vzdělávání nad rámec výuky ve škole. Jiná je situace v případě počtu studentů ve studijní skupině, jak uvádí tabulka 27.

⁹⁰ Diskrepance mezi údaji v tabulce 26 a tabulce 30, podle které 6 studentů uvedlo, že kurz probíhal bez vyučujícího formou e-learningu, může být vysvětlena absencí odpovědí dvou respondentů, kteří na otázku neodpověděli (jeden z nich mohl být právě ten, jehož kurz probíhal formou e-learningu).

Tabulka 27. Počet studentů ve skupině v přípravném kurzu.

Kolik studentů bylo ve Vaší vyučovací skupině navštěvující přípravný kurz?	N=127	
	n	%
Méně než 5 studentů	12	9 %
6–15 studentů	37	29 %
16–30 studentů	38	30 %
Více než 30 studentů	19	15 %
Bez odpovědi	21	17 %

Přípravné kurzy snad již ze své podstaty probíhají ve větších skupinách, nejčastěji mezi 6 až 30 studenty (celkem n=75, 59 %), v ještě větších skupinách pak bylo organizováno 15 % přípravných kurzů, které dotázaní studenti navštěvovali (n=19).

4.3.4 Organizátoři

Přípravné kurzy na přijímací zkoušky, na něž se soustředí tato práce, jsou takové kurzy, které organizují za poplatek instituce (tím se liší od soukromých hodin doučování poskytovaných jednotlivci, tedy ne agenturami, soukromými firmami či jinými právními subjekty, viz kapitola 2.1.1). V případě přípravných kurzů se v České republice jedná zejména o jednotlivé univerzity, případně jejich fakulty a soukromé firmy, pro úplnost pak byla na základě původní slovenské verze dotazníku nabídnuta respondentům i možnost „střední škola“. Četnost jednotlivých kategorií organizátorů přípravných kurzů zachycuje tabulka č. 28.

Tabulka 28. Organizátoři přípravného kurzu.

Kdo organizuje/organizoval Váš přípravný kurz?	N=127	
	n	%
Soukromá firma	67	53 %
Univerzita nebo fakulta	45	35 %
Střední škola	0	0 %
Jiný subjekt ⁹¹	15	12 %

Soukromé firmy a univerzity patří mezi dva dominantní typy institucí organizujících přípravné kurzy. V rámci soukromých firem, jejichž kurzy navštěvovalo ve vzorku 67 dotázaných respondentů, je zcela evidentní dominance tří hlavních hráčů na trhu. Tři čtvrtiny

⁹¹ V kategorii „Jiný subjekt“ se objevily např. základní umělecká škola, pedagogicko-psychologická poradna či nezisková organizace.

studentů, kteří navštěvovali přípravné kurzy organizované soukromými firmami, navštěvovaly právě kurzy těchto tří firem (Scio, Sokrates a Tutor), zbylé soukromé firmy (např. Smartstudent, Amos, www.JakNaVysokou.cz) byly zastoupeny spíše okrajově. Více než třetina dotázanými studenty navštěvovaných kurzů byla organizována přímo univerzitou nebo fakultou. Nejčastěji se pak jednalo o přípravné kurzy Univerzity Karlovy v Praze (14x), Univerzity Palackého v Olomouci (4x) a Masarykovy univerzity v Brně (3x), ve zbylých případech pak jinými univerzitami či fakultami. Tyto univerzity byly seskupeny do kategorií podle geografické polohy a dány do souvislosti s bydlištěm studenta (viz Tabulka 29).

Tabulka 29. Poloha přípravného kurzu organizovaného univerzitami vzhledem k bydlišti studenta.

Poloha univerzity nebo fakulty organizující přípravný kurz	Student z MS kraje	Student z Prahy	Celkem
V Praze	3	16	19
Mimo Prahu i Moravskoslezský kraj	7	2	9
V Moravskoslezském kraji	0	0	0
Neuvedeno/neidentifikováno	7	10	17
Celkem	17	28	45

Studenti z Prahy využili ve většině identifikovatelných případů kurz univerzity, který se jim nabízel v místě jejich bydliště, naopak všichni studenti z Moravskoslezského kraje cestovali mimo region svého bydliště, ve třech případech až do hlavního města. Dále byla v centru pozornosti osoba vyučujícího v přípravném kurzu, kterého se studenti účastnili (viz tabulka 30).

Tabulka 30. Vyučující v přípravném kurzu.

Kdo byl Vaším vyučujícím během přípravného kurzu?	Celkem (N=127)	
	n	%
Vysokoškolský učitel	65	51 %
Středoškolský učitel	29	23 %
Někdo jiný	16	13 %
Student vysoké školy	9	7 %
Kurz probíhal formou e-learningu bez vyučujícího	6	5 %
Nevím	11	9 %

Poznámka: Součet jednotlivých kategorií je vyšší než 100 %, neboť v některých kurzech mohlo vyučovat více různých osob).

Dominantní skupinou vyučujících v přípravných kurzech navštěvovaných respondenty dotazníku jsou vysokoškolští učitelé (n=65, 51 %). Více než polovina z nich (n=34) vyučovala v kurzech organizovaných univerzitou či fakultou, zbytek pak v kurzech pořádaných soukromými agenturami. Méně často v těchto kurzech vyučují i středoškolští učitelé (n=29, 23 %), opět se tedy podobně jako v případě soukromých hodin tato profesní skupina poměrně výrazně angažuje v oblasti vzdělávání v privátním sektoru. Vysokoškolští studenti (pravděpodobně se jednalo zejména o doktorandy, ačkoli to z důvodu formulace možnosti odpovědi nelze spolehlivě tvrdit) byli zastoupeni v 7 % případů (n=9). Kategorie „Někdo jiný“ (n=16, 13 %) byla podle odpovědí studentů velmi rozmanitá a různorodá, zahrnovala zejména odborníky z praxe, nejčastěji advokáty, psychology či lékaře.

4.3.5 Důvody využití

Při analýze důvodů, proč dotázaní studenti využili přípravné kurzy na přijímací zkoušky na vysokou školu, byly typickými odpověďmi studentů, kteří své motivy osvětlovali v rámci otevřené otázky dotazníku:

- *„Protože vím, co mě na zkouškách čeká po absolvování přípravného kurzu. Nehledě na to, že když zazáříte na tomto kurzu, pamatují si vás.“*
- *„Přijímací řízení zahrnuje OSP testy, test psychologie a biologie. Chtěla jsem být připravená a seznámena se všemi variantami. Přijímačky jsou těžké a chci udělat vše pro to, abych se dostala na vysokou školu.“*
- *„Předměty na přijímačky jsou i mé maturitní, takže jak se říká: dvě mouchy jednou ranou.“*
- *„Profesoři taky upozorňují na složité otázky na přijímačkách (, chytáky‘).“*

Z některých odpovědí je patrné, že studenti vnímají absolvování přípravného kurzu jako podstatné pro zlepšení vlastních šancí na úspěch, avšak nejen díky samotným znalostem testovaného předmětu, které si díky kurzu osvojí, ale také díky specifickým znalostem, které je obtížné získat jiným způsobem (upozornění vyučujících na „chytáky“ v testech), a sociálnímu kapitálu, o němž se domnívají, že jej díky navštěvování kurzu a přímé interakce s vyučujícím působícím zároveň na vysoké škole získají (*„Když zazáříte na tomto kurzu, pamatují si vás.“*).

Podobně jako u soukromých hodin doučování měli studenti vybrat ze seznamu předpřipravených odpovědí všechny, kvůli kterým se rozhodli kurz využít (otázka dotazníku č. 23), jejich četnost ukazuje tabulka č. 31.

Tabulka 31. Důvody, proč studenti využívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky.

Důvody pro využití přípravného kurzu	Celkem N=127		SOŠ N=35	Gymnázium N=92
	n	%	%	%
Chtěl/a jsem lépe pochopit a zopakovat si učivo probírané dříve ve škole.	74	58 %	60 %	58 %
Chtěl/a jsem získat konkurenční výhodu proti jiným uchazečům o studium na VŠ.	72	57 %	49 %	60 %
Chtěl/a jsem se naučit něco nad rámec výuky ve škole.	64	50 %	63 %	46 %
Učivo na přijímacích zkouškách neprobíráme ve škole.	60	47 %	50 %	40 %
Chtěl/a jsem se lépe připravit na maturitní zkoušku.*	36	28 %	31 %	27 %
Výuka na naší škole není tak kvalitní, aby mě dokázala na zkoušky připravit.	32	25 %	37 %	21 %
Rodiče chtěli, abych se účastnil/a přípravného kurzu.	20	16 %	23 %	13 %
Do kurzu se zapsali i spolužáci, tak jsem se tak také rozhodl/a.	15	12 %	11 %	12 %
Přípravný kurz je levnější než doučování soukromým učitelem.	13	10 %	20 %	7 %
Jiný důvod	21	17 %	14 %	17 %

* Kombinovaná kategorie odpovědí studentů, kteří uvedli využití přípravných kurzů za účelem přípravy na státní nebo školní část maturitní zkoušky.

První čtyři shora uvedené důvody se pro využití soukromých kurzů ukázaly jako stěžejní (relevantní jsou pro nejméně 47 % respondentů navštěvujících přípravný kurz). Přibližně stejný podíl gymnazistů jako studentů SOŠ si v kurzu chtělo zopakovat a lépe pochopit to, co již dříve probírali ve škole (n=74, 58 %). V dalších důvodech se pak ale tyto podíly mezi jednotlivými typy škol liší a do značné míry odrážejí jejich charakter. Studenti gymnázií častěji vnímali přípravné kurzy jako konkurenční výhodu oproti jiným uchazečům (v 60 %) ve srovnání se studenty SOŠ (49 %), což může být dáno také tím, že prakticky všichni gymnazisté se hlásí na vysokou školu (v celém vzorku byla pouze 2 % gymnazistů, kteří neuvažují o dalším studiu na vysoké škole), studentů SOŠ bez aspirací na pokračování studia na vysoké škole je více (ve vzorku se jednalo o 20 % studentů SOŠ), takže subjektivně vnímaná míra konkurence může být v důsledku toho na gymnáziích větší. Kurikulum přípravných kurzů se nejen krylo s kurikulem ve škole (58 % žáků si chtělo zopakovat si učivo probírané dříve ve škole a 28 % vnímalo tyto kurzy také jako určitou formu přípravy na maturitu), ale školní kurikulum rozšiřuje

a prohlubuje tak, aby pokrylo obsah přijímacích zkoušek. Více než 47 % zapsaných studentů navštěvovalo kurz proto, že učivo na přijímacích zkouškách neprobírají ve škole, anebo se chtělo dozvědět něco nad rámec školní výuky (50 %), přičemž tento důvod uváděli častěji studenti SOŠ (63 %, n=22) než studenti gymnázií (46 %, n=42).

Důvody využití přípravných kurzů tedy nejčastěji souvisely s revizí a prohloubením učiva, pouze menšina studentů uváděla, že účast na kurzu si přáli jejich rodiče nebo že kurz navštěvovali jejich spolužáci, takže se tak také rozhodli. Při srovnání frekvencí jednotlivých odpovědí studentů z Prahy (n=58) a Moravskoslezského kraje (n=69) nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami ($X^2=7.06$, $df=9$, $p=0.63$).

4.3.6 Důvody nevyužití

Pro lepší pochopení toho, jaký význam přípravným kurzů studenti přikládají, se jako důležité jeví blíže analyzovat i důvody jejich nevyužití. Jedná se totiž o většinu studentů ve vzorku (90%, n=1138), kteří své důvody popsali v odpovědích na otevřenou otázku. Jako hlavní důvod nevyužití přípravného kurzu se objevovaly následující odpovědi:

- „*Budu přijata bez přijímacích zkoušek.*“
- „*Ceny těchto kurzů jsou příliš vysoké.*“
- „*Dokáži se připravit sama.*“
- „*I přes propagaci kurzu dané firmy jsem slyšela samé negativní názory.*“
- „*Většinou nepomůžou – reference od kamarádů.*“
- „*Nemám na to čas.*“

Podobně jako v předchozích případech respondenti vybírali všechny pro ně relevantní důvody, proč kurz nevyužili, z předpřipraveného seznamu (tabulka 32).

Tabulka 32. Důvody, proč studenti nevyužívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky.

Důvody pro nevyužití přípravného kurzu	Celkem (N=1138)		SOŠ (N=700)	Gymnázium (N=438)
	n	%	%	%
Na navštěvování přípravného kurzu nemám čas.	467	41 %	39 %	44 %
Se svými znalostmi nepotřebuji přípravný kurz.	416	37 %	35 %	39 %
Přátelé nebo rodinní příslušníci mi poskytli doučování zdarma.	326	30 %	34 %	23 %
Přípravný kurz by pro mě nebo mé rodiče byl příliš drahý.	335	29 %	29 %	29 %
Výuka na naší škole je natolik kvalitní, že nepotřebuji další přípravné kurzy.	323	28 %	24 %	35 %
Nevím o žádném dobrém přípravném kurzu, jinak bych ho navštěvoval/a.	189	17 %	19 %	13 %
V blízkosti mého bydliště není dostupný žádný vhodný přípravný kurz.	168	15 %	15 %	14 %
Využil jsem doučování soukromým učitelem.	150	13 %	16 %	9 %
Jiný důvod	117	10 %	9 %	12 %

Nejčastěji uváděným důvodem pro nenavštěvování přípravného kurzu je jeho časová náročnost (41 % z dílčího vzorku studentů neúčastnících se kurzu, $n=467$) a to, že studenti necítí vzhledem ke svým znalostem, které považují za dostatečné, potřebu kurz navštěvovat ($n=416$, 37 %). Rozdíly v podílu gymnazistů a studentů SOŠ uvádějících tyto dva nejčastější důvody jsou nejvýše 5 %. Větší jsou rozdíly mezi studenty těchto dvou druhů škol v tom, že díky doučování poskytnutému přáteli či rodinnými příslušníky kurz nepotřebují (celkem 30 %), studenti SOŠ tento důvod uváděli častěji (34 %) než gymnazisté (23 %), podobný poměr pak platí v případě, že student místo přípravného kurzu využil doučování soukromým učitelem (16 % studenti SOŠ vs. 9 % gymnazisté). Situaci lze tedy interpretovat tak, že studenti SOŠ obecně na přípravných kurzech participují v menší míře než studenti gymnázií (viz 4.3.5), nicméně nahrazují přípravu na přijímací zkoušky prostřednictvím soukromých hodin doučování či se ve větší míře obracejí na své příbuzné či známé s žádostí o pomoc. Faktor ceny byl důvodem nenavštěvovat přípravný kurz pro nejméně třetinu respondentů (tedy přibližně stejný podíl jako u soukromých hodin doučování). Vcelku logicky byla identifikována statisticky významná korelace mezi odhadovaným příjmem domácnosti studenta a volbou odpovědi „Přípravný kurz by pro mě nebo mé rodiče byl příliš drahý.“ ($r=-.251$, $p<.01$) Za pozornost dále stojí i reference ke kvalitě školní výuky, neboť ve srovnání s gymnazisty je

mnohem méně studentů SOŠ přesvědčeno, že je školní výuka natolik kvalitní, že žádné přípravné kurzy nepotřebují (24 % vs. 35 %).

4.3.7 Shrnutí

V této kapitole autor na základě prezentovaných dat zodpovídá výzkumné otázky stanovené pro tuto fázi výzkumu (viz 3.2.1).

1b) Jaký podíl studentů využívá během studia přípravné kurzy na přijímací zkoušky?

Přípravných kurzů na přijímací zkoušky se v době administrace dotazníkového šetření účastnilo 127 studentů, tedy 10 % z celkového vzorku 1265 dotázaných. Při interpretaci dalších zjištění je potřeba mít na paměti relativně malou velikost dílčího vzorku. Někteří studenti, kteří kurzy nevyužívali, v odpovědích na otevřenou otázku uváděli, že o jejich využití před koncem školního roku a přijímacími zkouškami uvažují. Podíl studentů, kteří v daném školním roce přípravné kurzy využili, proto bude ve skutečnosti pravděpodobně o něco vyšší (blíže viz kapitola 5.4).

2b) V jakých předmětech a v jakých organizačních formách nejčastěji probíhají přípravné kurzy na přijímací zkoušky?

Nejčastěji se přípravné kurzy obsahově zaměřovaly na oblast různých přírodních věd (biologie, chemie, fyziky) či předmětů specifických pro obor všeobecné lékařství. Velmi častým zaměřením kurzů pak byla i příprava na testy studijních předpokladů, které v současnosti běžně využívá velký počet českých univerzit. Jako zcela dominantní organizační forma kurzu se potvrdila skupinová výuka, nejčastěji mezi šesti až třiceti studenty, a to formou osobního setkávání účastníků. Přípravné kurzy v menších (<6), ale ani větších skupinách účastníků (>30) nejsou příliš časté, podobně jako kurzy formou e-learningu.

3b) Kdo je nejčastějším organizátorem a vyučujícím v přípravných kurzech na přijímací zkoušky?

Přípravné kurzy jsou téměř výhradně pořádány soukromými firmami (mezi nejčastěji zmiňované patří firmy Scio, Sokrates a Tutor) a univerzitami, respektive jejich fakultami. Nejčastěji se jednalo o univerzity se sídlem v Praze nebo mimo Moravskoslezský kraj, v Moravskoslezském kraji se nenacházela žádná univerzita, jejíhož přípravného kurzu by se respondenti zúčastnili. Více než polovinu vyučujících v přípravných kurzech tvoří vysokoškolští učitelé, nezanedbatelnou skupinou jsou také učitelé středoškolští, kteří vyučují zhruba ve čtvrtině přípravných kurzů.

4b) Jaké jsou nejčastější důvody pro (ne)využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky?

Studenty k účasti na přípravném kurzu nejčastěji motivuje snaha lépe pochopit a zopakovat si učivo, které již dříve probírali ve škole, ale zároveň toto učivo prohloubit a rozšířit. Více než polovina účastníků (častěji z řad gymnazistů) považuje kurz za konkurenční výhodu proti jiným uchazečům o studium na vysokých školách. Nejčastěji tedy důvody studentů pro navštěvování kurzu souvisely s jejich vzdělávacími potřebami, pouze menšina studentů uváděla, že účast na kurzu si přáli jejich rodiče nebo že kurz navštěvovali kvůli tomu, že tak učinili i jejich spolužáci. Neúčast na kurzu byla nejčastěji zdůvodňována nedostatkem času nebo dostatečnými znalostmi, které student nemusí dále prohlubovat v kurzu. Cenu jako rozhodující faktor uvedla necelá třetina studentů, kteří kurz nenavštěvovali. Nenavštěvování kurzu souvisí i s kvalitou školy – 28 % studentů uvedlo, že výuka ve škole je natolik kvalitní, že nepotřebují další přípravný kurz. Častěji toto tvrzení volili studenti gymnázií než studenti SOŠ.

4.4 Faktory ovlivňující využívání soukromého doučování

Zatímco předchozí kapitoly 4.2 a 4.3 měly spíše popisný charakter a prezentovaly převážně deskriptivní data týkající se „diagnózy“ využívání soukromých hodin doučování a přípravných kurzů na přijímací zkoušky, tato kapitola se má charakter analytický a zaměřuje na řešení druhého výzkumného problému stanoveného v kapitole 1.2. V první části autor ověřuje stanovené hypotézy, druhá část hodnotí míru vlivu jednotlivých faktorů na (ne)využívání soukromého doučování.

4.4.1 Testování stanovených hypotéz

Hypotéza je tvrzení o podstatě určité situace oblasti výzkumu (Hendl, 2015, s. 25) a její základní vlastností je, že vyjadřuje vztahy mezi proměnnými (Gavora, 2000). V hypotézách, které byly formulovány v kapitole 3.2.1 a jejichž platnost chce autor v této práci potvrdit, či vyvrátit, jsou těmito proměnnými na jedné straně (ne)využívání soukromého doučování (přípravných kurzů či soukromých hodin), na straně druhé vybrané mezo- a mikroúrovňové proměnné, které byly v dosavadních mezinárodních výzkumech identifikovány jako významné a jejichž souvislost s využíváním, či nevyužíváním soukromého doučování byla v mnoha zahraničních kontextech prokázána (viz kapitola 2.6). Aby bylo možné hypotézy testovat, je potřeba proměnné operacionalizovat – definovat a určit empirické indikátory pro teoretické konstrukty (Hendl, 2015, s. 27), tedy jinými slovy vyjádřit tak, aby je bylo možno změřit (Chráska, 2007, s. 69). Způsob formulace hypotéz a typ proměnných, jejichž vztah je v hypotéze vyjádřen, pak naznačují, jakým způsobem, respektive jakými statistickými postupy, bude daná hypotéza ověřována (Gavora, 2000; Chráska, 2007).

Ve všech hypotézách stanovených v kapitole 3.2.1 figuruje proměnná „využívání, či nevyužívání soukromého doučování“, která byla v dotazníkovém šetření zjišťována v otázce č. 1: *Využil/využila jste v průběhu celého svého studia na střední škole (nebo v současnosti využíváte) některou z těchto forem doučování?* Otázka měla tři možnosti odpovědí: 1) ANO, využívám v současnosti; 2) ANO, využil/a jsem v průběhu studia; 3) NE, vůbec jsem nevyužil/a. V případě, že respondent zvolil první či druhou možnost (nebo obě), nabývala tato proměnná hodnoty 1, v opačném případě hodnoty 0 (vždy ve vztahu k příslušnému typu soukromého doučování, tedy soukromým hodinám a přípravným kurzům), jednalo se tedy o proměnnou dichotomickou. V každé z formulovaných hypotéz je vyjádřen předpokládaný vztah této proměnné k dalším vybranými proměnným (data byla získána z dotazníku, nebo byla zřejmá a nebylo nutné se na ně respondentů dotazovat, typicky například rozlišení gymnázia či střední

odborné školy). Při ověřování hypotéz a výběru vhodných statistických postupů vychází autor zejména z publikace Chráska (2007) a oblíbené učebnice k programu SPSS A. Fielda (2005). Charakter proměnných a zdůvodnění využitých statistických postupů jsou uvedeny u každé z testovaných hypotéz zvlášť. Jako hranici hladiny významnosti pro přijetí hypotézy autor stanovil 1 % ($p=.01$).

Umístění školy

Jako první byl blíže srovnáván rozsah soukromého doučování ve školách v Praze a v Moravskoslezském kraji. První ze stanovených hypotéz měla následující znění:

H1a: Soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti škol v Praze než studenti škol v Moravskoslezském kraji.

K této hypotéze je formulována hypotéza nulová:

H0: V míře využívání soukromých hodin doučování není mezi studenty škol v Praze a škol v Moravskoslezském kraji rozdíl.

Četnost studentů ze škol z Prahy a Moravskoslezského kraje, kteří využili a nevyužili soukromé hodiny doučování, jsou prezentovány v tabulce č. 33.

Tabulka 33. Soukromé hodiny doučování a umístění školy.

	N			%		
	Moravsko-slezský kraj	Praha	Σ	Moravsko-slezský kraj	Praha	Σ
Nevyužil/a	477	323	800	68 %	57 %	63 %
Využil	224	241	465	32 %	43 %	37 %
Σ	701	564	1265	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor.

Charakter proměnných je v této hypotéze nominální, pro testování této hypotézy je proto vhodný test nezávislosti chí-kvadrát (Chráska, 2007). Výsledek testu provedeného na údajích v tabulce je statisticky významný ($\chi^2=15.612$, $df=1$, $p<.001$), proto je nulová hypotéza zamítnuta. Vzhledem k uvedeným sloupcovým relativním četnostem o využívání soukromých hodin doučování (32 % studentů v Moravskoslezském kraji vs. 43 % studentů v Praze) je přijata hypotéza alternativní: Soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti škol v Praze než studenti škol v Moravskoslezském kraji.

Obdobný postup byl využit v případě testování hypotézy H1b týkající se přípravných kurzů a k ní formulované hypotéze nulové.

H1b: Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji studenti škol v Praze než studenti škol v Moravskoslezském kraji.

H0: V míře využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky není mezi studenty škol v Praze a Moravskoslezském kraji rozdíl.

V dotazníkovém výzkumu zjištěné četnosti jsou zachyceny v tabulce č. 34.

Tabulka 34. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a umístění školy.

	N			%		
	Moravsko-slezský kraj	Praha	Σ	Moravsko-slezský kraj	Praha	Σ
Nevyužil/a	633	505	1138	90 %	90 %	90 %
Využil	68	59	127	10 %	10 %	10 %
Σ	701	564	1265	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor.

V tomto případě se test nezávislosti chí-kvadrát ukázal jako statisticky nevýznamný ($\chi^2=0.2$, $df=1$, $p=0.655$), alternativní hypotéza je proto zamítnuta. V obou krajích využilo přípravné kurzy na přijímací zkoušky shodně 10 % dotázaných studentů, přijata je tedy hypotéza nulová: v míře využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky není mezi studenty škol v Praze a Moravskoslezském kraji rozdíl.

Typ střední školy

V souvislosti s typem střední školy, který maturant v době šetření navštěvoval, byla vyslovena následující alternativní hypotéza a k ní příslušná hypotéza nulová:

H2a: Soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti gymnázií než studenti středních odborných škol.

H0: V míře využívání soukromých hodin doučování není mezi studenty gymnázií a středních odborných škol rozdíl.

Četnosti odpovědí respondentů lze podobně jako v předchozím případě zpracovat formou čtyřpolní kontingenční tabulky (č. 35) a pro ověření hypotézy využít test dobré shody chí-kvadrát.

Tabulka 35. Soukromé hodiny doučování a typ střední školy.

	N			%		
	SOŠ	Gymnázium	Σ	SOŠ	Gymnázium	Σ
Nevyužil/a	472	328	800	64 %	62 %	63 %
Využil	263	202	465	36 %	38 %	37 %
Σ	735	530	1265	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor.

Výsledky testu se ukázaly jako statisticky nesignifikantní ($\chi^2=0.72$, $df=1$, $p=.396$), alternativní hypotéza je zamítnuta a přijata je hypotéza nulová, tedy v míře využívání soukromých hodin doučování není mezi studenty gymnázií a středních odborných škol rozdíl. Testování byla podrobena i druhá související hypotéza týkající se přípravných kurzů na přijímací zkoušky, odpovědi respondentů byly zpracovány v tabulce č. 36.

H2b: Přípravné kurzy na přijímací zkoušky doučování využívají častěji studenti gymnázií než studenti středních odborných škol.

H0: V míře využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky není mezi studenty gymnázií a středních odborných škol rozdíl.

Tabulka 36. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a typ střední školy.

	N			%		
	SOŠ	Gymnázium	Σ	SOŠ	Gymnázium	Σ
Nevyužil/a	700	438	1138	95 %	83 %	90 %
Využil	35	92	127	5 %	17 %	10 %
Σ	735	530	1265	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor.

Test dobré shody chí-kvadrát se v tomto případě ukázal jako statisticky významný ($\chi^2=54.1$, $df=1$, $p<.001$) a nulová hypotéza je proto odmítnuta. Ve skupině gymnazistů je podíl studentů navštěvujících přípravné kurzy (17 %) větší než ve skupině studentů SOŠ (5 %), přijata je tedy alternativní hypotéza: Přípravné kurzy na přijímací zkoušky doučování využívají častěji studenti gymnázií než studenti středních odborných škol.

Vzdělání matky

V dalších hypotézách se pozornost přesouvá od mezo-úrovňových proměnných souvisejících s umístěním a typem školy na mikroúroveň, zkoumány jsou proměnné související s rodinnými charakteristikami respondenta, kterými jsou nejvyšší dosažené vzdělání jeho rodičů a odhadovaný příjem rodiny. Jako první z nich byla testování podrobena hypotéza související s nejvyšším dosaženým vzděláním matky.

H3a: Soukromé hodiny doučování využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

H0: Míra využívání soukromých hodin doučování je stejná ve skupinách potomků matek s terciárním i bez terciárního vzdělání.

Proměnná „nejvyšší vzdělání matky“ byla v dotazníku zjišťována v otázce č. 31 a mohla nabývat hodnot „vysokoškolské“, „vyšší odborné“, „středoškolské s maturitou“, „středoškolské s výučním listem“ a „základní“. Termínu „terciární vzdělání“ tedy odpovídalo vzdělání vysokoškolské či vyšší odborné, bez terciárního vzdělání pak bylo operacionalizováno jako „středoškolské s maturitou“, „středoškolské s výučním listem“ a „základní“. Hodnoty byly podle výše uvedeného klíče seskupeny do dvou kategorií a výsledky z dotazníkového šetření zobrazuje tabulka č. 37.

Tabulka 37. Soukromé hodiny doučování a vzdělání matky.

	N			%		
	Bez terciárního	Terciární	Σ	Bez terciárního	Terciární	Σ
Nevyužil/a	595	193	788	67 %	54 %	64 %
Využil	290	162	452	33 %	46 %	36 %
Σ	885	355	1240	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 25 respondentů, kteří vzdělání matky neuvedli).

Pro ověření hypotézy autor zvolil opět test dobré shody chí-kvadrát ($\chi^2=18.1$, $df=1$, $p<.001$), jehož výsledky jsou signifikantní na hladině 0,1 %, nulová hypotéza je tedy odmítnuta. Ve skupině respondentů, jejichž matky mají vyšší vzdělání, je vyšší podíl těch, kteří během studia využili soukromé hodiny (46 %), než ve skupině respondentů, jejichž matky mají nižší vzdělání (32 %). Přijata je proto alternativní hypotéza, podle které Soukromé hodiny doučování využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

Obdobně pak byla testována druhá se vzděláním matky spojená hypotéza:

H3b: Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

H0: Míra využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky je stejná ve skupinách potomků matek s terciárním i bez terciárního vzdělání.

Tabulka 38. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a vzdělání matky.

	N			%		
	Bez terciárního	Terciární	Σ	Bez terciárního	Terciární	Σ
Nevyužil/a	595	193	788	94 %	81 %	90 %
Využil	290	162	452	6 %	19 %	10 %
Σ	885	355	1240	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 25 respondentů, kteří vzdělání matky neuvedli).

Výsledky testu chí-kvadrát spočítané na základě výsledků prezentovaných v tabulce č. 46 (kategorie byly vytvořeny podle stejného klíče jako v případě předchozí hypotézy) jsou statisticky signifikantní ($\chi^2=51.6$, $df=1$, $p<.001$), nulová hypotéza je proto odmítnuta. Přípravné kurzy navštěvuje vyšší podíl studentů, jejichž matky mají vyšší vzdělání (19 %), než těch, jejichž matky mají vzdělání nižší (6 %). Přijata je proto alternativní hypotéza tvrdící, že Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji potomci matek s terciárním vzděláním než potomci matek bez terciárního vzdělání.

Vzdělání otce

Analogicky byly spolu s předchozí dvojicí hypotéz testovány i hypotézy související s nejvyšším dosaženým vzděláním otce. První se týkala míry využívání soukromých hodin:

H4a: Soukromé hodiny doučování využívají častěji potomci otců s terciárním vzděláním než potomci otců bez terciárního vzdělání.

H0: Míra využívání soukromých hodin doučování je stejná ve skupinách potomků otců s terciárním i bez terciárního vzdělání.

Tabulka 39. Soukromé hodiny doučování a vzdělání otce.

	N			%		
	Bez terciárního	Terciární	Σ	Bez terciárního	Terciární	Σ
Nevyužil/a	579	200	779	66 %	57 %	64 %
Využil	295	150	445	34 %	43 %	36 %
Σ	874	350	1224	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 41 respondentů, kteří vzdělání otce neuvedli).

Výsledek testu na základě údajů prezentovaných v tabulce č. 39 (kategorie nižší a vyšší vzdělání byly vytvořeny podle stejného klíče jako v případě předchozí hypotézy) je statisticky signifikantní na hladině významnosti 0,01 ($\chi^2=8.95$, $df=1$, $p<.01$), nulová hypotéza je proto odmítnuta. Přijata je alternativní hypotéza, neboť ve skupině respondentů, jejichž otcové mají terciární vzdělání, je vyšší podíl těch, kteří během studia využili soukromé hodiny (43 %), než ve skupině respondentů, jejichž otcové nemají terciární vzdělání (34 %).

H4b: Přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají častěji potomci otců s terciárním vzděláním než potomci otců bez terciárního vzdělání.

H0: Míra využívání přípravných kurzů na přijímací zkoušky je stejná ve skupinách potomků otců s terciárním i bez terciárního vzdělání.

Tabulka 40. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a vzdělání otce.

	N			%		
	Bez terciárního	Terciární	Σ	Bez terciárního	Terciární	Σ
Nevyužil/a	808	291	1099	92 %	83 %	90 %
Využil	66	59	125	8 %	17 %	10 %
Σ	874	350	1224	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 41 respondentů, kteří vzdělání otce neuvedli).

Výsledky chí-kvadrát testu pro čtyřpolní kontingenční tabulku č. 40 jsou statisticky signifikantní ($\chi^2=23.6$, $df=1$, $p<.001$), nulová hypotéza je proto odmítnuta a přijata je hypotéza alternativní (podíl studentů navštěvujících kurz ve skupině otců s nižším vzděláním je 8 %, zatímco ve skupině otců s vyšším vzděláním 17 %).

Odhadované příjmy domácnosti

Formulace hypotéz H5a a H5b předpokládá existenci vztahu mezi využíváním soukromého doučování a odhadovanou výší příjmů rodiny. Příjem domácnosti byl v dotazníku zjišťován otázkou č. 38, vytvořené kategorie (intervaly) měsíčních příjmů domácnosti respondenta byly převzaty z výzkumu Walterové et al. (2011), charakter takto získaných dat je ordinální. Podle Chráska (2007, s. 89) lze pro ověřování vztahu mezi pedagogickými jevy změřenými na úrovni ordinálního měření použít po vhodné kategorizaci také postupy relevantní pro data nominální (tedy např. test dobré shody chí-kvadrát, který byl již využit v případě hypotéz H1 až H4), nebo postupy vyvinuté speciálně pro data ordinální. Pro zkoumání těsnosti vztahu mezi takovými proměnnými lze využít Spearmanův koeficient pořadové korelace (Chráska, 2007, s. 103).⁹² Jak autor ukazuje níže, využití obou postupů (tedy testu dobré shody chí-kvadrát i Spearmanova koeficientu) vedlo při testování hypotéz k podobným závěrům.

Předpoklad, že výše měsíčních peněžních příjmů domácnosti souvisí s využíváním soukromého doučování, se promítl i do formulace následující dvojice hypotéz:

H5a: Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

H0: Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování je ve všech příjmových kategoriích stejný.

Četnosti jednotlivých odpovědí z dotazníkového šetření jsou zaznamenány v tabulce č. 41.

⁹² (Ne)využití soukromého doučování je de facto proměnná binární, pro účely výpočtu Spearmanova koeficientu pořadové korelace ji autor užívá při kódování 0=nevyužil/a, 1=využil/a soukromé doučování jako ordinální.

Tabulka 41. Soukromé hodiny doučování a odhadované příjmy domácnosti.

	N			%		
	Nevyužil/a	Využil/a	Σ	Nevyužil/a	Využil/a	Σ
Do 10 000 Kč	10	3	13	77 %	23 %	100 %
10 001–20 000 Kč	77	40	117	66 %	34 %	100 %
20 001–30 000 Kč	223	80	303	74 %	26 %	100 %
30 001–50 000 Kč	262	125	387	68 %	32 %	100 %
50 001–75 000 Kč	114	108	222	51 %	49 %	100 %
75 001–100 000 Kč	29	23	52	56 %	44 %	100 %
Více než 100 001 Kč	24	25	49	49 %	51 %	100 %
Σ	739	404	1143	65 %	35 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 122 respondentů, kteří odhadovaný příjem neuvedli).

Zběžný pohled na údaje o relativních četnostech doučovaných studentů v tabulce naznačuje, že ve vyšších příjmových skupinách se vyskytuje také větší podíl respondentů, kteří soukromé hodiny využili. Určitou výjimku tvoří respondenti řadící příjmy své domácnosti do kategorie 10 až 20 tisíc korun, z nichž využilo soukromé hodiny doučování větší než očekávané množství (34 %).⁹³ Statisticky významný výsledek testu dobré shody ($\chi^2=38.1$, $df=6$, $p<.001$) lze interpretovat tak, že zastoupení soukromě doučovaných v jednotlivých příjmových skupinách není stejné. Spearmanův koeficient pořadové korelace ($r_s=.152$, $p<.01$) pak ukazuje statisticky významný pozitivní vztah mezi využíváním soukromých hodin a odhadovanými příjmy domácnosti respondenta.⁹⁴ Na základě toho je odmítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní: Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

Dále je testována druhá z dvojice hypotéz týkající se přípravných kurzů na přijímací zkoušky.

⁹³ Tato anomálie by mohla být způsobena třetí intervenující proměnnou. Například v porovnání s ostatními příjmovými skupinami se ve skupině s odhadovanými příjmy 10 až 20 tisíc korun vyskytoval vyšší podíl žáků, kteří svůj školní výkon v porovnání s ostatními hodnotili jako podprůměrný nebo mírně podprůměrný (55 % vs. průměrně 44 % v ostatních skupinách).

⁹⁴ K podobnému závěru autor dospěl i při použití Pearsonova koeficientu korelace ($r=.147$, $p<.001$) nebo Kendallova tau ($\tau=.135$, $p<.001$).

H5b: Podíl studentů využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

H0: Podíl studentů využívajících přípravné kurzy je ve všech příjmových kategoriích stejný.

Tabulka 42. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a odhadované příjmy domácnosti.

	N			%		
	Nevyužil/a	Využil/a	Σ	Nevyužil/a	Využil/a	Σ
Do 10 000 Kč	12	1	13	92 %	8 %	100 %
10 001–20 000 Kč	109	8	117	93 %	7 %	100 %
20 001–30 000 Kč	288	15	303	95 %	5 %	100 %
30 001–50 000 Kč	349	38	387	90 %	10 %	100 %
50 001–75 000 Kč	192	30	222	86 %	14 %	100 %
75 001–100 000 Kč	44	8	52	85 %	15 %	100 %
Více než 100 001 Kč	40	9	49	82 %	18 %	100 %
Σ	1034	109	1143	90 %	10 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi 122 respondentů, kteří odhadovaný příjem neuvedli).

Z uvedených řádkových relativních četností se vztah odhadovaného příjmu domácnosti a navštěvování přípravných kurzů jeví poměrně jasně a přestože v nižších příjmových kategoriích se zdá, že tento vztah funguje v opačném směru (to ale může být způsobeno nižšími absolutními četnostmi, zejména v kategorii pod 10 tisíc korun), míra využívání přípravných kurzů s odhadovanými příjmy domácnosti stoupá a nejvyšší je v nejvyšší příjmové kategorii více než 100 tisíc korun měsíčně. To, že podíly účastníků přípravných kurzů jsou v jednotlivých kategoriích odlišné, potvrzuje statisticky signifikantní test chí-kvadrát ($\chi^2=19.94$, $df=6$, $p<.01$), pro ověření vztahu mezi příjmem a navštěvováním přípravných kurzů byl spočítán Spearmanův koeficient pořadové korelace. Ten, podobně jako v předchozím případě soukromých hodin doučování, potvrdil statisticky významný vztah mezi odhadovanými příjmy domácnosti a navštěvováním přípravných kurzů ($r_s=.125$, $p<.01$).⁹⁵ Nulová hypotéza je tedy odmítnuta a přijata je hypotéza alternativní: Podíl studentů využívajících přípravné kurzy na přijímací

⁹⁵ Alternativně bylo pro ověření vztahu možné využít kendalovo tau ($\tau=.113$, $p<.01$), jehož výsledek rovněž hypotézu potvrzuje, a za předpokladu, že je na kategorie odhadovaného příjmu domácností označené čísla od 1 do 7 pohlíženo jako na metrická data (ačkoli to není zcela správné), vychází Pearsonův koeficient bodové biseriální korelace ($r=.123$, $p<0.01$) velmi podobně jako koeficient Spearmanův.

zkoušky ve skupinách studentů podle odhadovaného příjmu domácnosti roste v kategoriích s vyššími odhadovanými příjmy domácnosti.

Počet sourozenců

Kapitola 2.6.4 upozorňuje na význam sourozenců a potenciální vliv jejich počtu. Na základě toho byla formulována následující hypotéza:

H6a: Podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování se ve skupinách podle počtu sourozenců s klesajícím počtem sourozenců zvyšuje.

H0: Mezi využíváním soukromých hodin doučování a počtem sourozenců není vztah.

Tabulka č. 43 obsahuje údaje získané v dotazníkovém šetření (počet sourozenců zjišťovala otázka č. 30)⁹⁶ a slouží jako podklad pro ověření výše zmíněné hypotézy.

Tabulka 43. Soukromé hodiny doučování a počet sourozenců.

	N			%		
	Nevyužil/a	Využil/a	Σ	Nevyužil/a	Využil/a	Σ
Žádný	112	70	182	62 %	38 %	100 %
Jeden	441	273	714	62 %	38 %	100 %
Dva	143	77	220	65 %	35 %	100 %
Tři a více	102	43	145	70 %	30 %	100 %
Σ	798	463	1261	63 %	37 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi čtyř respondentů, kteří počet sourozenců nevedli).

Z relativních četností uvedených v pravé části tabulky č. 43 je patrné mírné snižování podílu doučovaných studentů v kategoriích s větším počtem sourozenců. Test dobré shody chí-kvadrát však neprokázal, že by rozdíly mezi jednotlivými skupinami byly statisticky významné ($\chi^2=4.34$, $df=3$, $p=.227$), a velmi slabý negativní vztah indikovaný Spearmanovým koeficientem korelace ($r_s=-.049$, $p=.079$) se rovněž neukázal jako statisticky významný. Alternativní hypotéza je proto odmítnuta a přijata je hypotéza nulová: mezi využíváním soukromých hodin doučování a počtem sourozenců není vztah.

⁹⁶ Kategorie *Tři a více* byla pro účely testování hypotézy pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace kódována jako 3.

Podobným způsobem byla dále ověřována hypotéza týkající se vztahu počtu sourozenců a navštěvování přípravných kurzů (výsledky z dotazníkového šetření viz tabulka č. 44).

H6b: Podíl studentů, kteří navštěvují přípravné kurzy na přijímací zkoušky, se ve skupinách podle počtu sourozenců s klesajícím počtem sourozenců zvyšuje.

H0: Mezi využíváním přípravných kurzů a počtem sourozenců není vztah.

Tabulka 44. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a počet sourozenců.

	N			%		
	Nevyužil/a	Využil/a	Σ	Nevyužil/a	Využil/a	Σ
Žádný	163	19	182	90 %	10 %	100 %
Jeden	638	76	714	89 %	11 %	100 %
Dva	200	20	220	91 %	9 %	100 %
Tři a více	134	11	145	92 %	8 %	100 %
Σ	1135	126	1261	90 %	10 %	100 %

Zdroj: autor (tabulka nezahrnuje odpovědi čtyř respondentů, kteří počet sourozenců neuvěděli).

Ani v tomto případě nelze na základě prezentovaných relativních četností spolehlivě vysledovat výrazný trend ve snižování podílu studentů účastnících se přípravných kurzů v kategoriích s větším počtem sourozenců. Chí-kvadrát test neprokázal statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami ($\chi^2=1.51$, $df=3$, $p=.68$), podle Spearmanova koeficientu pořadové korelace jsou obě proměnné na sobě víceméně nezávislé ($r_s=-.027$, $p=.308$). I v tomto případě je odmítnuta hypotéza alternativní a přijata hypotéza nulová: Mezi využíváním přípravných kurzů a počtem sourozenců není vztah.

Gender

Další dvojice hypotéz se týká pohlaví studenta a rozdílů v míře využívání soukromého doučování dívkami a chlapci. V kapitole 3.2.1 byla formulována následovně:

H7a: Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících soukromé hodiny doučování je rozdíl.

H0: Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících soukromé hodiny doučování není rozdíl.

Vzhledem k tomu, že obě proměnné jsou dichotomické, lze získaná data zpracovat podobně jako v případě hypotéz H1 až H4 formou čtyřpolní kontingenční tabulky.

Tabulka 45. Soukromé hodiny doučování a pohlaví respondenta.

	N			%		
	Chlapec	Dívka	Σ	Chlapec	Dívka	Σ
Nevyužil/a	334	464	798	65 %	62 %	63 %
Využil	183	281	464	35 %	38 %	37 %
Σ	517	745	1262	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tři respondenti neuvedli své pohlaví, jejich odpovědi proto nejsou v tabulce zahrnuty).

Z relativních četností uvedených v tabulce č. 45 vyplývá, že soukromé hodiny doučování využil ve zkoumaném vzorku větší podíl dívek než chlapců. Tento rozdíl se však prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát ukázal jako statisticky nevýznamný ($\chi^2=0.708$, $df=1$, $p=.400$), alternativní hypotéza je proto zamítnuta a přijata je hypotéza nulová. Lze tedy konstatovat, že mezi chlapci a dívkami není v míře využívání soukromých hodin doučování rozdíl. Druhá z této dvojice hypotéz se týkala přípravných kurzů na přijímací zkoušky:

H7b Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky je rozdíl.

H0 Mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky není rozdíl.

Údaje získané v dotazníkovém šetření jsou uvedeny v tabulce č. 46.

Tabulka 46. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a pohlaví respondenta.

	N			%		
	Chlapec	Dívka	Σ	Chlapec	Dívka	Σ
Nevyužil/a	476	659	1135	92 %	88 %	90 %
Využil	41	86	127	8 %	12 %	10 %
Σ	517	745	1262	100 %	100 %	100 %

Zdroj: autor (tři respondenti své pohlaví neuvedli, jejich odpovědi proto nejsou v tabulce zahrnuty).

Rozdíl v podílu chlapců a podílu dívek účastnících se přípravných kurzů je téměř 4 %, tento rozdíl je podle testu dobré shody chí-kvadrát ($\chi^2=4.4$, $df=1$, $p<.05$) signifikantní jen na hladině významnosti 0,05. Alternativní hypotéza je proto zamítnuta a přijata je hypotéza nulová, tedy že mezi podílem chlapců a podílem dívek využívajících přípravné kurzy na přijímací zkoušky není statisticky významný rozdíl.

Školní úspěšnost

Poslední dvojice testovaných hypotéz se vztahuje ke školní úspěšnosti studenta. Jako její přibližný indikátor byl využit celkový průměr známek na konci 3. ročníku, který měli studenti odhadnout v otázce č. 34 dotazníku (ve formulaci hypotézy operacionalizovaný jako „celkový průměrný prospěch“).⁹⁷ Byla vyslovena následující hypotéza:

H8a: Studenti, kteří využívají soukromé hodiny doučování, mají v průměru horší celkový průměrný prospěch než studenti, kteří soukromé hodiny doučování nevyužívají.

A k ní byla vytvořena příslušná hypotéza nulová:

H0: V průměrném odhadovaném celkovém prospěchu studentů, kteří soukromé hodiny doučování využívají, a těmi, kteří je nevyužívají, není rozdíl.

Tabulka 47. Soukromé hodiny doučování a školní prospěch.

	n	\bar{x}	σ
Nevyužil/a	781	2,02	0,60
Využil	447	2,18	0,59
Σ	1228	2,08	0,60

Zdroj: autor (37 respondentů nevedlo odhad průměru známek, jejich odpovědi nejsou zahrnuty).

Na základě údajů v tabulce 47 lze konstatovat, že průměrný celkový odhadovaný prospěch na konci 3. ročníku je lepší u studentů, kteří soukromé hodiny doučování nevyužili (2,02), než u studentů, kteří soukromé hodiny během studia střední školy využili či využívají (2,18). Zbývá určit, zda jsou rozdíly středních hodnot mezi těmito dvěma skupinami statisticky významné, pro což je možné využít t-test pro dva nezávislé výběry (např. Field, 2005). Podle Levenova testu ($F=.039$, $p=.844$) je rozptyl v obou skupinách shodný, výsledky následně použitého t-testu se ukázaly jako statisticky významné ($t=-4.595$; $df=1\ 226$; $p<.001$). Přijata je proto alternativní hypotéza, která tvrdí, že Studenti, kteří využívají soukromé hodiny doučování, mají v průměru horší celkový průměrný prospěch než studenti, kteří soukromé hodiny doučování nevyužívají.

⁹⁷ Alternativně by bylo možné místo odhadu celkového průměru známek využít také sebehodnocení studentů v porovnání s ostatními studenty v jejich ročníku (otázka č. 33), neboť mezi těmito proměnnými existuje silná korelace ($r=-.605$, $p<.001$). Zmíněná hypotéza by pak mohla znít: „Se zlepšujícím se prospěchem vnímaným v porovnání s ostatními žáky v ročníku se využívání soukromých hodin doučování studenty snižuje.“ Tato hypotéza by byla přijata ($r=.156$, $p<.001$).

Podobným způsobem autor postupoval u přípravných kurzů na přijímací zkoušky a formuloval následující hypotézu:

H8b: Studenti, kteří využívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky, mají v průměru horší celkový prospěch než studenti, kteří přípravné kurzy nevyužívají.

H0: V průměrném odhadovaném celkovém prospěchu studentů, kteří přípravné kurzy na přijímací zkoušky využívají, a těmi, kteří je nevyužívají, není rozdíl.

Tabulka 48. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a školní prospěch.

	n	\bar{x}	σ
Nevyužil/a	1105	2,11	0,60
Využil	123	1,81	0,53
Σ	1228	2,08	0,60

Zdroj: autor (37 respondentů nevedlo odhad průměru známek, jejich odpovědi nejsou zahrnuty).

Výsledky prezentované v tabulce č. 48 ukazují zcela opačný efekt, než předpokládá formulace hypotézy, neboť studenti, kteří přípravné kurzy navštěvují, jsou z hlediska průměru známek na konci 3. ročníku „lepší“ než studenti, kteří přípravné kurzy nenavštěvují. Rozptyl byl v obou skupinách na hladině významnosti 0,05 shodný ($F=3.658$, $p=.048$), podle výsledků t-testu je rozdíl v průměrech obou skupin statisticky významný ($t=5.366$; $df=1\ 226$; $p<.001$). Nulová i původní alternativní hypotéza jsou proto odmítnuty a přijata je hypotéza, podle které mají studenti využívající přípravné kurzy na přijímací zkoušky v průměru lepší celkový prospěch než studenti, kteří přípravné kurzy nevyužívají.

4.4.2 Analýza faktorů ovlivňujících poptávku po soukromém doučování

V této kapitole se autor blíže zaměřuje na faktory související s poptávkou po soukromém doučování. V empirickém výzkumu lze tuto poptávku měřit několika způsoby: 1) zda studenti (ne)využívají soukromé doučování; 2) množství času, které stráví doučováním; 3) množství peněz investované do soukromého doučování (Bray et al., 2014, s. 26). V prvním případě je charakter závislé proměnné dichotomický, ve druhém a třetím se jedná o spojité proměnné. Již v předchozí kapitole byla při ověřování hypotéz poptávka po soukromém doučování operacionalizována formou dichotomické proměnné vyjadřující skutečnost, že student využil (1), či nevyužil (0) soukromé hodiny doučování či přípravné kurzy na přijímací zkoušky. Hypotézy byly formulovány jako vztah dvou proměnných, na který pohlížely víceméně izolovaně, bez zohlednění případného vlivu třetích intervenujících proměnných, které měl autor z dotazníkového šetření k dispozici. Ve výzkumu soukromého doučování je velmi často užívána logistická regrese (viz např. Bregvadze, 2012; Nath, 2006; Safarzyńska, 2013; Zhang & Bray, 2015) umožňující odhadnout vliv různých nezávislých proměnných na velikost šancí (pravděpodobnosti), že nastane, či nenastane specifický jev, který sledujeme (Hendl, 2015, s. 455). Logistická regrese byla využita i v této práci pro odhad vlivu vybraných mezo a mikroúrovňových proměnných na pravděpodobnost (ne)využití soukromého doučování.

Před zahájením analýzy byly v získaném vzorku aplikovány poststratifikační váhy, jejichž cílem bylo kompenzovat relativní disproporci v četnosti respondentů z gymnázií a středních odborných škol a také v disproporci podílu respondentů z Moravskoslezského kraje a Prahy vzhledem k populaci (viz tabulka č. 8 na s. 93). Hodnoty vah byly následující:

- gymnázium v Praze: 1.29;
- gymnázium v Moravskoslezském kraji: 0.56;
- střední odborná škola v Praze: 1.08;
- střední odborná škola v Moravskoslezském kraji: 1.15.

Přestože výběrový soubor obsahoval 1265 pozorování (případů), nebyla některá pozorování v modelech logistické regrese zahrnuta z důvodu chybějících údajů v některých proměnných (nejčastěji se jednalo o příjem domácnosti – cca 10 % chybějících pozorování). Autor prezentuje celkem tři dvojice regresních modelů (tabulka 49), v nichž závislou (predikovanou) proměnnou je využívání, či nevyužívání soukromých hodin doučování (modely 1 a 2), přípravných kurzů na přijímací zkoušky (modely 3 a 4) a také kombinovaná kategorie zahrnující oba typy soukromého doučování (situace, kdy student využil alespoň jeden z těchto placených typů soukromého doučování, byla označena jako 1, v případě, že nevyužil ani jeden,

nabývala hodnoty 0). Nezávislé proměnné (umístění a typ střední školy, vzdělání rodičů, příjmy domácnosti a index bohatství rodiny, počet sourozenců, pohlaví žáka, sebehodnocení celkového prospěchu v porovnání s vrstevníky v ročníku a aspirace ke studiu na vysokou školu) a způsob jejich operacionalizace jsou k dispozici v příloze č. 9. Do modelů 1, 3 a 5 vstoupily všechny zkoumané nezávislé proměnné (metoda *enter*), v modelech 2, 4 a 6 byla užita metoda *Backward: conditional*. Přestože explanační síla výsledných šesti modelů nebyla příliš vysoká (koeficient determinace Nagelkerkeho R^2 byl nejvýše 0.2), všechny modely se jako celek ukázaly jako statisticky signifikantní ($p < .001$).

Tabulka 49. Modely logistické regrese.

	Využívání soukromých hodin doučování						Navštěvování přípravných kurzů na přijímací zkoušky						Využívání soukromých hodin nebo přípravných kurzů na PZ					
	Model 1 (metoda: enter)			Model 2 (metoda: backward, conditional)			Model 3 (metoda: enter)			Model 4 (metoda: backward, conditional)			Model 5 (metoda: enter)			Model 6 (metoda: backward, conditional)		
	B	S. E.	Exp(B)	B	S. E.	Exp(B)	B	S. E.	Exp(B)	B	S. E.	Exp(B)	B	S. E.	Exp(B)	B	S. E.	Exp(B)
Škola																		
Bydliště v Praze	.309*	.141	1.363	.317*	.140	1.373	.112	.245	1.119				.375**	.139	1.455	.373**	.137	1.452
Gymnázium	-.249	.163	.779				.450	.267	1.568	.450	.259	1.569	-.127	.159	.881			
Rodina																		
Vzdělání matky	.378*	.160	1.459	.353*	.143	1.424	.922***	.260	2.514	.945***	.243	2.573	.446**	.158	1.562	.486**	.141	1.625
Vzdělání otce	.108	.159	1.115				-.044	.260	.957				.095	.156	1.100			
Příjem (>30 000 Kč)	.537**	.166	1.711	.519**	.164	1.680	.544	.317	1.723	.643*	.293	1.901	.551***	.162	1.734	.546***	.160	1.726
Index bohatství rodiny	.109	.062	1.115	.108	.062	1.114	.091	.104	1.095				.120	.062	1.128	.126*	.061	1.135
Počet sourozenců	-.185*	.084	.831	-.184*	.084	.832	.031	.142	1.031				-.144	.082	.866	-.149	.082	.862
Student																		
Pohlaví (1=dívka)	.271	.143	1.312	.256	.140	1.291	.461	.249	1.586	.472	.248	1.603	.349*	.141	1.417	.373**	.139	1.451
Vnímaná školní úspěšnost	-.568***	.092	.567	-.556***	.089	.573	-.028	.147	.972				.529***	.090	.589	-.499***	.087	.607
Aspirace na studium VŠ	.018	.054	1.019				.887***	.223	2.429	.875***	.218	2.400	.077	.054	1.080			
Konstanta																		
N (zahrnuto v analýze)																		
% správně předpovězených případů																		
Cox & Snell R ²																		
Nagelkerke R ²																		
χ ²		83.728			81,215			99.105			97.959			94.691			92.153	
df		10			7			10			5			10			7	
Sig.		.000			.000			.000			.000			.000			.000	

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

Faktory spojené se školou

Ze všech prezentovaných modelů je zřejmé, že studenti škol nacházejících se v Praze mají i při kontrole pro další sledované proměnné vyšší pravděpodobnost využití některý z typů soukromého doučování než studenti z Moravskoslezského kraje, v případě soukromých hodin doučování a spojené kategorii jednoho či druhého typu soukromého doučování byla tato pravděpodobnost statisticky významná na hladině $p < .05$.

Předpoklad, že na pravděpodobnost využití soukromého doučování bude mít vliv také typ školy, kterou student navštěvuje (SOŠ nebo gymnázium), se nepotvrdil. Když byl efekt školy zkoumán samostatně, studenti gymnázií neměli v porovnání s vrstevníky ze středních odborných škol významně větší šanci využít soukromé hodiny, to však neplatilo v případě přípravných kurzů, u nichž byla jejich šance takový kurz využít v porovnání se studenty SOŠ 4,2krát vyšší ($p < .001$). Vliv typu školy se ale stal statisticky nevýznamným ($p < .10$) poté, co do modelů vstoupily i další proměnné (zejména ty, které se týkají socioekonomického statusu, neboť v průměru na gymnáziích častěji studují studenti s lepším socioekonomickým statutem a také většími aspiracemi na vysokoškolské studium). Gymnazisté tedy sice častěji využívají přípravné kurzy, jak potvrdila i hypotéza H2b, není to ale primárně proto, že by navštěvovali gymnázium. Efekt druhu školy byl nejsilnější v případě přípravných kurzů (model 4; $p < .10$, poměr šancí 1.6), neukázal se ale jako statisticky významný.

Vlivy rodiny

Vliv jednotlivých komponent socioekonomického statusu se ve všech modelech ukazuje jako značný. Vliv vzdělání matky je silnější v modelu týkajícím se přípravných kurzů ve srovnání s tím, který se týká soukromých hodin (výsledky jsou v souladu s přijatými hypotézami H3a a H3b). Přestože hypotézy H4a a H4b potvrdily, že soukromé doučování využívají častěji studenti, jejichž otcové mají terciární vzdělání, zdá se, že se vliv vzdělání otce promítá do využívání soukromého doučování spíše nepřímou, neboť vliv této proměnné je ve všech modelech statisticky nevýznamný.

Dalším důležitým prediktorem využití soukromého doučování je odhadovaný příjem domácnosti. Studenti, kteří odhadovali příjem domácnost vyšší než 30 tisíc korun měsíčně, měli 1,7krát vyšší pravděpodobnost účastnit se soukromých hodin ($p < .01$) než jejich vrstevníci z rodin s nižšími příjmy, v případě přípravných kurzů zvyšoval příjem rodiny nad 30 tisíc korun šanci na jeho navštěvování 1,9krát. Index bohatství rodiny (více informací o jeho konstrukci je v příloze č. 9) ovlivňuje šance na využití soukromého doučování stejným směrem jako příjmy,

ale jako statisticky významný se ukázal jen v modelech 5 a 6. Důležitost počtu sourozenců pak hrála roli jen v případě soukromých hodin ($p < .05$) v modelech 1 a 2.

Vlivy jednotlivce

Jako významný vliv související s individuálními charakteristikami studenta bylo v analýze vyhodnoceno pohlaví studenta, dívky mají o 45 % vyšší pravděpodobnost využít některý z typů placeného doučování v porovnání s chlapci ($p < .01$), nicméně tento vliv se neprojevuje tak silně v modelech hodnotících soukromé hodiny a přípravné kurzy zvlášť. Jako nejsilnější prediktor využití soukromého doučování se ze zahrnutých proměnných ukázalo studentovo sebehodnocení školního výkonu v porovnání s vrstevníky. Čím horší toto hodnocení je, tím spíše student využije soukromé hodiny doučování. Tento vztah však neplatí v případě přípravných kurzů na vysoké školy, kdy tato proměnná na poměr šancí nemá významný vliv (model 3). Význam prospěchu a vnímané pozice z hlediska prospěchu v rámci ročníku potvrzují modely 5 a 6. Konečně aspirace na studium na VŠ se ukázaly jako významný prediktor pro navštěvování přípravných kurzů, nikoli však pro využívání soukromých hodin doučování. To by podporovalo domněnku, že hlavní funkce soukromých hodin není primárně a nutně spojená s vysokými ambicemi či aspiracemi ke studiu vysoké školy a snahami zajistit si místo v prestižních univerzitních programech prostřednictvím dodatečného vzdělávání nad rámec školní výuky.

4.4.3 Shrnutí

Závěrečné shrnutí využije autor opět ke stručnému souhrnu nejdůležitějších zjištění a formulaci odpovědi na výzkumnou otázku stanovenou v kapitole 3.2.1:

5) Jak souvisí (ne)využívání zkoumaných typů soukromého doučování s vybranými mezo a mikro-úrovňovými faktory?

Mezi vybrané mezo a mikro-úrovňové faktory patřilo umístění a typ školy, dosažené vzdělání rodičů, finanční zajištění rodiny, počet sourozenců, pohlaví žáka a jeho školní úspěšnost. Pro zjištění, do jaké míry tyto faktory (proměnné) souvisejí s využíváním soukromých hodin či přípravných kurzů, autor statisticky ověřoval hypotézy formulované jako výroky o vztahu soukromého doučování a výše uvedených proměnných (přehled přijatých a odmítnutých hypotéz viz přílohy 10 a 11) a také na datech z dotazníkového šetření provedl binární logistickou regresi. Závěry přitom do značné míry konvergují.

Lze konstatovat, že využívání soukromých hodin doučování studentem souvisí s místem bydliště (častěji je využívají studenti v Praze, a to i při kontrole pro vzdělání matky, příjem rodiny, pohlaví či školní úspěšnost), se vzděláním matky a odhadovanými příjmy domácnosti. V porovnání s těmi studenty, kteří je nevyužívají, mají uživatelé soukromých hodin doučování v průměru horší odhadovaný celkový prospěch. Naopak typ školy (gymnázium či SOŠ) ani pohlaví nemají na využívání soukromých hodin vliv. Sporný je pak vliv počtu sourozenců (v logistické regresi významný jen na hladině $p < .05$, hypotéza H6a byla odmítnuta) a vzdělání otce – ukázalo se sice, že soukromé hodiny využívají častěji studenti, jejichž otcové mají terciární vzdělání ($p < .01$), v regresní analýze se ale vzdělání otce při kontrole pro další kontextuální proměnné neukázalo jako statisticky významné.

V případě přípravných kurzů je, podobně jako u soukromých hodin doučování, významným prediktorem opět nejvyšší dosažené vzdělání matky a příjem rodiny. Častěji je pak využívají studenti gymnázií a celkem logicky byl v analýze identifikován velmi silný a významný vliv aspirací ke studiu na vysoké škole. Roli přitom nehraje ani umístění školy (Praha vs. Moravskoslezský kraj) ani počet sourozenců či pohlaví studenta. Jejich účastníci odhadují svůj celkový prospěch v průměru lépe než studenti, kteří přípravné kurzy nenavštěvují (nicméně při sebehodnocení svého prospěchu v porovnání s ostatními studenty v ročníku již mezi nimi rozdíl není). Vliv nejvyššího dosaženého vzdělání otce pak vykazuje podobné rysy jako v případě soukromých hodin doučování a je spíše nepřímý.

5 Diskuze

V následujícím textu autor diskutuje zjištění z jednotlivých fází výzkumu prezentovaná v kapitole 4 a zasazuje do lokálního i širšího globálního kontextu. Získané výsledky v tomto výzkumu přirozeně nejsou přímo komparabilní s nálezy z jiných zemí z důvodu odlišné metodologie i času sběru dat. Díky srovnání se zahraničními nálezy ale lze v získaných datech vysledovat přinejmenším jisté charakteristické vzorce či rysy stínového vzdělávání u nás (respektive přípravných kurzů a soukromých hodin, na které se práce zaměřila). Diskuzní linie sleduje nejprve širší vztahy mezi stínovým a formálním vzdělávacím systémem, poté se autor soustředí na vliv stínového vzdělávání na nerovnosti ve vzdělávání. Na základě toho autor diskutuje také implikace pro vzdělávací politiku.

5.1 Vztah stínového a formálního vzdělávacího systému

Při celkovém zhodnocení v širší perspektivě se identifikované vzorce a charakteristika stínového vzdělávání příliš neliší od těch, které byly zjištěny u našich sousedů či šířeji v našem regionu. Zjištěná míra participace studentů maturitních ročníků na stínovém vzdělávání (zhruba každý třetí student využil soukromé hodiny a každý desátý přípravný kurz, viz 4.2.1 a 4.3.1) naznačuje, že soukromé doučování zde není ani marginální záležitost jako například ve Skandinávských zemích (viz Bray, 2011, s. 25) ani široce rozšířený fenomén týkající se většiny studentů jako například v Ázerbájdžánu (Silova & Kazimzade, 2006) či některých asijských společnostech (Bray & Lykins, 2012).

Na rozdíl od situace v některých zahraničních státech s vysokou mírou konkurence, velkým převisem poptávky nad nabídkou studijních míst na univerzitách, často s centralizovanými a státem administrovanými přijímacími zkouškami jako například v Turecku (Kalaycioğlu, 2015), Číně (Zhang & Bray, 2015) nebo Hongkongu (Bray et al., 2014) se zdá, že expanze terciárního vzdělávání (viz kapitola 2.6.2) spolu s demografickým poklesem na poptávku po doučování za účelem přípravy na přijímací zkoušky mohla působit spíše tlumivě (ačkoli to samozřejmě není možné vzhledem k absenci srovnatelných údajů o sledovaném fenoménu z dřívější doby se stoprocentní jistotou prokázat). Použije-li autor rétoriku (terminologii) sociologů hlásících se k teoriím konfliktu (R. Collins), zdá se, že soukromé doučování nasazuje jako zbraň do konkurenčního boje o žádaná místa na univerzitách či studijních programech mnohem menší segment studentů než ve výše zmíněných zemích (10 % v případě přípravných kurzů, 8 % dotázaných využívá k tomuto účelu

soukromé hodiny, ačkoli ani tyto podíly nemusely být z důvodů limitací metodologického designu konečné, viz 5.4.2).

Opačným směrem mohly na rozsah soukromého doučování působit některé zásahy tvůrců vzdělávací politiky do podoby vzdělávacího systému. V případě Polska Długosz (2012a) s odkazem na R. K. Mertona (viz kapitola 2.2.2) hypotetizoval, že časté a nekoncepční změny uvrhají vzdělávací systém do stavu anomie, což má za následek větší poptávku po službách soukromého doučování. I v České republice dochází k poměrně častým a ne vždy koncepčním zásahům do vzdělávacího systému. Typickým příkladem, který je nasnadě, může být právě maturitní zkouška a změny její podoby, základních podmínek a nastavení, které se od reformy maturitní zkoušky 2011 realizovaly téměř každý rok (viz kapitola 2.6.2). Často diskutovaným tématem je zejména nastavení obtížnosti maturitní zkoušky, respektive její státem centrálně připravované a zadávané části. Je známo, že státní maturity nejsou ve srovnání se studenty SOŠ pro studenty gymnázií příliš obtížné, což potvrzují i oficiální statistiky ministerstva. V roce 2013 neuspělo v prvním pokusu o složení státní maturity pouze 2,7 % gymnazistů v porovnání se 17,9 % studentů technických a ekonomických SOŠ a dokonce 25,9 % studentů jiných SOŠ (Maturitní zkouška, 2013). Podle zjištění z tohoto disertačního výzkumu je příprava na maturitní zkoušku častým důvodem pro využití soukromého doučování (tento důvod uvedla téměř polovina studentů využívajících soukromé hodiny), častěji přitom tento důvod uváděli studenti SOŠ, rozdíl byl nadto ještě markantnější v případě státní maturity (viz 4.2.6), gymnazisté také častěji než studenti SOŠ využívají soukromé doučování z důvodu rozšíření znalostí nad rámec školní výuky. Tato zjištění tak poukazují jak na spojitost mezi nastavením formálního a stínového vzdělávacího systému a na rozdíly v kvalitě přípravy či kurikulu v již tak značně sociálně segregovaných (viz zpráva Maturita efektivní..., 2014) odborných školách a gymnáziích, tak na problém nastavení podmínek a obtížnosti maturitní zkoušky.

V kapitole 2.6.1 autor práce s oporou o další zdroje zmiňoval ekonomickou transformaci, ke které došlo po pádu železné opony v zemích bývalého východního bloku, s níž šel podle některých autorů ruku v ruce prudký růst množství poskytovatelů soukromého doučování, nově vnímaného jako ekonomický statek podléhající zákonům nabídky a poptávky. Na trhu v České republice skutečně působí nemalé množství poskytovatelů soukromých hodin, jak autor demonstroval na příkladu analýzy webového inzertního portálu (ta přitom nezahrnovala doučující působící bez jakékoliv internetové reklamy). Přinejmenším internetová nabídka je ale rozložena značně nerovnoměrně, neboť se soustřeďuje zejména ve velkých městech (zcela extrémní je případ Prahy, kde bylo na zkoumaném portálu vzhledem k žákovské

populaci i v absolutním počtu zaregistrováno nejvíce poskytovatelů, na rozdíl od kraje Moravskoslezského, kde byl jejich počet vzhledem k žákovské populaci podprůměrný, viz 4.1.1). To lze dát do souvislosti se zjištěním, že využívání soukromých hodin doučování bylo mezi respondenty dotazníkového šetření významněji rozšířenější v Praze než v Moravskoslezském kraji, rozdíl v podílech doučovaných studentů v těchto krajích představoval téměř 11 % (4.4.1). Výsledky tedy naznačují, že nabídka a poptávka jsou v tomto případě úzce spojené nádoby – vysoká koncentrace nabídky soukromých hodin může souviset i s vyšší mírou soukromého doučování v Praze, je však obtížné určit, zda je příčinou vyšší poptávky vyšší nabídka, zda vysoká koncentrace nabídky pohání poptávku, nebo zda je působení nabídky a poptávky obousměrné.

V případě přípravných kurzů na přijímací zkoušky se rozdíly v míře participace mezi studenty z Prahy a Moravskoslezského kraje neprokázaly, v obou krajích se pohybovala shodně kolem 10 % dotázaných (viz 4.4.1). To by mohlo souviset s tím, že přihlášky na jednotlivé univerzity nejsou limitovány bydlištěm, konkurence a soutěž mezi studenty o místa na univerzitách je tak celostátní. Toho si jsou studenti aspirující na univerzitní studium nejspíše vědomi v obou krajích, participace na soukromých hodinách je tak podmíněna spíše jinými faktory (viz 4.4.2). Na rozdíl od soukromých hodin doučování autor sice systematicky nezjišťoval objem nabídky přípravných kurzů, zdá se však, že přípravné kurzy všech tří hlavních „hráčů“ na tomto trhu (viz 4.3.4) jsou dostupné i studentům v Moravskoslezském kraji (firmy mají pobočky v Ostravě). V případě přípravných kurzů se projevil výrazný rozdíl v míře participace mezi gymnazisty a studenty SOŠ (4.3.1), což může být dáno zejména rozdílnou mírou aspirace na pokračování ve vysokoškolském studiu (ve vzorku gymnazistů tento záměr deklarovalo 98 % dotázaných, mezi studenty SOŠ pouze 79 %). V případě podílu studentů využívajících soukromé hodiny doučování se například ve výzkumu Długosze (2016) provedeném na Ukrajině a v Polsku ukázaly v obou srovnávaných státech markantní rozdíly mezi studenty odborných a všeobecně vzdělávacích škol. V tomto disertačním výzkumu ve zkoumaném vzorku nebyl v podílu studentů SOŠ a gymnazistů využívajících soukromé hodiny doučování statisticky významný rozdíl konstatován (4.4.1), nicméně důvody pro využívání tohoto způsobu neformálního vzdělávání se u studentů obou druhů středních škol liší (viz 4.2.6) a odpovídají složení studentů těchto typů škol z hlediska socioekonomického statusu či studijních aspirací (gymnazisté častěji využívali soukromé hodiny proto, aby se dozvěděli něco nad rámec výuky, studenti SOŠ pak častěji jako strategii přípravy na maturitní zkoušku).

Odlíšné vzorce využívání soukromých hodin byly identifikovány i v závislosti na předmětu, ve kterém doučování probíhá.⁹⁸ Dvě skupiny předmětů (tedy cizí jazyky a matematika), ve kterých žáci využívají soukromé hodiny nejčastěji (viz 4.2.2), jsou zároveň nejčastěji nabízeny na portálu www.naucim.cz (kapitola 4.1.2).⁹⁹ Doučující českého jazyka, kteří byli hned po doučujících angličtiny a matematiky na portálu www.naucim.cz zastoupeni nejčastěji, ale pravděpodobně mají větší množství zákazníků mezi mladšími studenty základních škol, neboť soukromé hodiny v tomto předmětu využilo podstatně méně respondentů než v matematice či cizích jazycích. Důvody pro využívání soukromých hodin se liší nejen mezi studenty gymnázií a středních odborných škol, jak bylo zmíněno výše, ale také podle toho, jaký předmět je doučován. Zcela evidentní příklad poskytuje srovnání frekvencí jednotlivých důvodů u matematiky, v níž doučování ve většině případů využili studenti kvůli slabým školním výsledkům, a cizích jazyků, v nichž byly soukromé hodiny častěji než v matematice motivovány snahou rozšířit či doplnit si poznatky získané ve škole (viz 4.2.6).¹⁰⁰ Jak ukázal Chvál (2013), obliba matematiky je ve srovnání s cizími jazyky menší, zároveň také studenti vnímají cizí jazyky jako užitečnější než matematiku. Poznatky o postojích studentů a oblíbenosti obou předmětů mohou být užitečné při interpretaci výsledků této studie: soukromé hodiny v „neoblíbené matematice“ tak mohou být vnímány jako nutné zlo, aby student nepropadl, zatímco v „užitečných jazycích“ jsou častěji vnímány jako doplnění toho, co se studenti učí ve škole, a prostor pro procvičování například aktivní řečové produkce v cizím jazyce. Tomuto tvrzení by nepřímo nahrávaly i rozdíly v organizační formě, soukromé hodiny ve skupině dvou a více studentů (tedy umožňující i vzájemnou interakci edukantů) jsou totiž mnohem běžnější v cizích jazycích než v matematice (viz 4.2.3).

⁹⁸ Toto zjištění považuje autor za důležité i v tom kontextu, že dosavadní mezinárodní literatura analyzovala důvody doučování spíše v rámci celého dílčího vzorku doučovaných respondentů a zpravidla nerealizovala analýzu třídění druhého stupně podle doučovaného předmětu.

⁹⁹ Tyto preference mohou do značné míry odrážet i celkové názory veřejnosti na důležitost jednotlivých předmětů. Například podle závěrů výzkumu Walterové et al. (2011, s. 164, s. 170) patří v české společnosti mezi první tři nejdůležitější hodnocené předměty, které jsou považované za „jádrové předměty“, cizí jazyky, český jazyk a literatura a matematika, přičemž je zajímavé, že napříč společností a jednotlivými společenskými skupinami existuje konsenzus, tyto názory sdílí jak širší veřejnost, tak i rodičovská subpopulace.

¹⁰⁰ Extrémním příkladem byli studenti jednoho gymnázia v Moravskoslezském kraji, pro 71 % z těch, kteří využili doučování v anglickém jazyce, byla důvodem snaha dozvědět se něco nad rámec výuky ve škole. Ve volných komentářích negativně hodnotili zejména nekvalitní a nenáročnou školní výuku, čemuž odpovídalo i mírné hodnocení (průměrná známka z angličtiny na vysvědčení konci 3. ročníku byla u studentů této školy navštěvujících soukromé hodiny angličtiny 1,4).

V této souvislosti je nutné se ještě znovu vrátit k otázce maturitní zkoušky a diskuzi o maturitní zkoušce z matematiky, kterou aktuálně navrhuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako povinnou součást maturity od školního roku 2020/2021, jejíž zavedení podporují i někteří zástupci české odborné pedagogické komunity.¹⁰¹ K podobnému kroku se odhodlala i polská vláda v roce 2010, to však nezůstalo bez odezvy ve stínovém vzdělávacím systému – skokově narostl podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování v matematice, a to z 36 % v roce 2008 na 80 % v roce 2011 (Długosz, 2012a). Vzhledem ke zjištěním tohoto výzkumu týkajícím se převážně „nápravného charakteru“ soukromých hodin v matematice je nutné upozornit na **riziko, že plánované zavedení povinné maturity z matematiky, nebude-li doprovázeno dalšími systémovými opatřeními, by mohlo mít podobné dopady na stínový vzdělávací systém a množství maturantů do něj zapojených.**

Jiný pohled na vztah formálního a stínového vzdělávacího systému nabízí srovnání charakteristik edukátorů v obou systémech. Přestože analýza internetové nabídky soukromých hodin nebyla provedena na reprezentativním vzorku, odhalila přinejmenším základní rysy a charakteristiky skupiny poskytovatelů soukromých hodin doučování. Podle strategické zprávy o stavu genderové rovnosti v rezortu MŠMT (Frýdová, 2013, s. 8) v učitelské populaci jasně převažují ženy, které tvoří 78 % osob zaměstnaných ve školství na učitelské pozici (na základních školách 84,3 %, na středních 59,1 %). I ve zkoumaném vzorku registrovaných doučujících, podobně jako v regionálním školství, převažovaly ženy (dva ze tří registrovaných doučujících) a tento poměr byl stejný i u registrovaných doučujících identifikovaných jako učitelé základních či středních škol.

Kromě početní převahy žen se ve zkoumaném vzorku odráží i jiný celospolečenský fenomén, a sice genderové nerovnosti v odměňování práce. Rozdíly v platech mužů a žen jsou poměrně dobře zdokumentovaným fenoménem vyskytujícím se ve víceméně ve všech evropských zemích, v České republice jsou přitom tyto rozdíly podle Eurostatu (2015) v rámci evropské osmadvacítky nadprůměrné a patří k nejvyšším (v roce 2014 byl hodinový plat mužů průměrně o 22 % vyšší než plat žen). Tato platová nerovnost může být způsobena množstvím faktorů, jakými jsou například diskriminace na pracovišti, tendence příslušníků určitého pohlaví pracovat v různých profesích či odvětvích s odlišnou hladinou odměňování práce, nedoceněním ženské práce a v neposlední řadě genderovými rolemi a tradicemi (European

¹⁰¹ Například podle řešitelů projektu Maturita efektivní a sociálně spravedlivá by zavedení povinné matematiky, tedy nové povinné předmětové portfolio, mohlo vést k omezení genderově diskriminačního efektu současné podoby státní maturity (Maturita efektivní..., 2015, s. 19).

commission, 2014, s. 5–7), školství a skutečnost, že učitelská profese je považována za doménu žen, je podle Jarkovské a Liškové (2008, s. 692) dobrým dokladem tvrzení o nižším statusu tzv. ženské práce. Podobný trend se promítá i v případě soukromých hodin doučování, kdy jsou podle výsledků regresního modelu při zohlednění dalších proměnných (věk, kvalifikace, doučovaný předmět atd.) ženami nabízené ceny za hodinu doučování v průměru o více než 6 Kč nižší než u mužů (viz 4.1.4). V analyzovaném vzorku se tedy ukazuje, že v porovnání se ženami si na relativně volném a neregulovaném trhu se soukromým doučováním muži-doučující svoji práci v průměru cení více než ženy, které jsou tak ohodnoceny méně nejen v případě běžného zaměstnaneckého poměru (viz statistiky Eurostatu výše), ale v porovnání s muži si stanovují při zohlednění dalších proměnných i nižší ceny za hodinu doučování.

Zjištěné podobnosti skupiny mezi vzorkem registrovaných doučujících a učitelskou populací by bylo možné přinejmenším zčásti vysvětlit průnikem obou množin, neboť učitelé ZŠ či SŠ jsou zároveň významnou skupinou, která nabízí soukromé hodiny doučování on-line (4.1.3). Z dotazníkového šetření pak vyplynulo, že se jedná o nezanedbatelnou socioprofesionální skupinu, z níž se rekrutuje téměř polovina soukromých doučujících (4.2.5). Mezi země, v nichž jsou poskytovateli soukromých hodin velmi často také učitelé běžných škol, patří Rumunsko (Popa & Acedo, 2006), bývalé země Sovětského svazu Gruzie (Kobakhidze, 2014), Tádžikistán, Kazachstán, Kyrgyzstán (Silova, 2009) nebo Kambodža (Brehm & Silova, 2014). Všechny tyto vzdělávací systémy jsou charakteristické mimo jiné značnou podfinancovaností, nízkými platy učitelů a nadto i nízkou akontabilitou, což podle výše zmíněných autorů vytváří předpoklady k tomu, aby učitelé poskytovali soukromé hodiny i vlastním žákům.

Situace u nás i v těchto zemích se tedy diametrálně odlišuje například od Hongkongu, kde jsou učitelé dobře zaplacení, časově značně vytížení (blíže viz Šťastný, 2016b) a soukromé hodiny doučování neposkytují (Kenayathulla, 2015, s. 53). Zjištění, že učitelé běžných škol představují významnou skupinu poskytovatelů soukromých hodin doučování, lze u nás vnímat v celkovém společenském kontextu mimo jiné také jako důsledek dlouhodobé vzdělávací politiky a výše učitelských platů (viz kapitola 2.6.2), která i navzdory nedávnému zvyšování stále nedosahuje přiměřené výše, a to zejména v Praze, kde jsou životní náklady obecně vyšší než v regionech. Získaná kvalitativní data (rozhovory s doučujícími učiteli) naznačují, že finanční motivace a snaha si k učitelskému platu přivydělat jsou pro dotázané učitele jednou z hlavních hybných sil při rozhodování o tom, zda poskytovat, či neposkytovat soukromé hodiny (4.2.5). Situace u nás se se situací ve výše uvedených zemích sice shoduje z hlediska podfinancování školství, poměrně nízký podíl studentů, kteří uvedli, že byli soukromě

doučování vlastním učitelem (4.2.5) ale naznačuje, že povědomí o etických rizicích plynoucích z praxe doučování vlastních studentů a vnitřní integrita učitelů jsou vyšší než ve výše zmíněných zemích. V mezinárodní literatuře nejsou diskutovány v provedeném výzkumu identifikované dopady soukromého doučování poskytovaného učiteli na vztahy v pedagogickém sboru (zejména určitá řevnivost či závist mezi kolegy s aprobací na vysoce „poptávané“ a „nepoptávané“ předměty doučování, které indikují některé z výpovědí autorem dotázaných respondentů). **Budoucí pozornost výzkumníků v této oblasti by se tak mohla a měla zaměřit i na hlubší zkoumání dopadů poskytování soukromého doučování na dynamiku a vztahy v učitelském sboru.**

Zkušenosti doučujících s růstem intenzity poptávky po klasifikačních poradách ve škole, v dotazníkovém šetření zjištěná nejvyšší míra pravidelného využívání soukromých hodin ve čtvrtém, tedy posledním maturitním ročníku (viz 4.2.4) či neschopnost učitele ve škole dobře vysvětlit učivo označené ve 43 % případů jako důvod pro využití soukromých hodin doučování (4.2.6) jsou dalšími indikátory úzké provázanosti formálního a stínového vzdělávacího systému. Pozitivně lze vnímat skutečnost, že více než dvě pětiny nedoučovaných uvedlo, že zvládnout učivo, které jim nešlo, jim pomohli sami učitelé ve škole. Toto zjištění tak může být inspirací a výchozím bodem pro další výzkum toho, jakým způsobem a za jakých podmínek je tato podpora a pomoc učiteli realizována, neboť tyto informace autor v tomto výzkumu nezjišťoval.

5.2 Vliv stínového vzdělávání na nerovnosti ve vzdělávání

Zjištění prezentovaného výzkumu mají dle názoru autora i podstatné implikace pro nerovnosti ve vzdělávání, z nichž některé byly již částečně zmíněny i v předchozí kapitole. Analýza vzorku internetové nabídky soukromých hodin a jejího geografického rozložení v rámci naší republiky (4.1.1) je v souladu se zjištěními Braye (1999, 2009), podle kterého se nabídka doučování koncentruje ve velkých městech, extrémním případem byla v tomto výzkumu Praha. Při přepočtu počtu registrovaných doučujících na velikost studentské populace pak bylo zjištěno, že počet doučujících inzerujících na analyzovaném portálu nebyl úměrný počtu studentů v konkrétním regionu, a přestože studentská populace Moravskoslezského kraje je o 2 % větší než ta pražská (4.1.1), je v kraji registrováno čtyřikrát méně doučujících. Výběr a dostupnost soukromých doučujících se tak mezi regiony značně liší a studenti v Praze mohou vybírat z většího množství doučujících než studenti v kterémkoli jiném kraji. Ventura a Jang (2010, s. 65) poukazují na skutečnost, že doučování přes internet (např. Skype) může tyto

geografické bariéry odbourávat, a tedy nerovnosti mezi městskými a vesnickými oblastmi snižovat. Vybavenost domácností internetovým připojením se přitom podle dat Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2016) v České republice mezi lety 2009 až 2015 markantně zvýšila, a to i v malých obcích do 1 999 obyvatel (ze 46 % v roce 2009 na 72 % v roce 2015), navíc došlo i ke snížení rozdílů mezi malými a velkými obcemi (72 % v kategoriích obcí do 49 999 obyvatel, 76 % v kategorii obcí s 50 000 a více obyvateli). Trendu zvyšování dostupnosti internetu odpovídá i značná nabídka soukromých hodin přes Skype na analyzovaném portálu www.naucim.cz (touto formou je nabízeno po celé České republice 969 doučujících, tedy téměř polovina z celkového počtu všech registrovaných, viz 4.1.1). Zdá se však, že soukromé hodiny přes Skype nejsou mezi studenty nijak zvlášť oblíbené a v realitě je využilo jen zhruba 1,5 % doučovaných, tedy velmi zanedbatelné množství (4.2.3). Je zajímavé, že podle množství studií (detailně Wagner, Murphy, & De Korne, 2012, s. 30) mnoho mladých studentů preferuje sociální interakce na internetu či přes mobilní telefony v porovnání s pasivním přijímáním výkladu učitele či čtení učebnice. Bray a Kobakhidzeová (2014b, s. 192) se proto domnívají, že spolu se zvyšováním dostupnosti internetu i díky tomuto preferovanému způsobu učení se bude pravděpodobně zvyšovat množství takto doučovaných studentů. Tyto trendy se ale v disertačním výzkumu nepotvrdily a přestože nabídka doučování přes Skype není malá, neshledává se zde s poptávkou. Zdá se, že osobní kontakt je v případě soukromých hodin studenty preferován před kontaktem zprostředkovaným médii, což by si zasloužilo další výzkumnou pozornost.

Kromě geograficky nerovnoměrného rozložení nabídky se jako zdroj nerovností jeví také rozdílná dostupnost soukromých hodin z hlediska kvalit doučujících. Soukromé hodiny jsou sice nabízeny víceméně ve všech cenových kategoriích, nabízenou cenu však, jak bylo zjištěno regresní analýzou (4.1.4), ovlivňuje množství faktorů, kromě jiných zejména věk a nejvyšší dosažené vzdělání doučujícího. Za předpokladu, že formální vzdělání a věk odráží kvalifikaci a zkušenosti doučujícího, a tedy i kvalitu poskytovaného vzdělávání, potvrzují závěry výzkumu domněnku Ristić Dedićové and Jokiće (2013, s. 275), a sice že kvalita doučujících je reflektována ve výši poplatku, který za své služby požadují, takže v konečném důsledku jsou služby kvalitnějších doučujících dostupnější studentům ze socioekonomicky lépe postavených rodin.¹⁰² Získaná data neumožňují spolehlivě určit množství prostředků investovaných

¹⁰² Příjem rodiny se ukázal jako statisticky významný faktor ovlivňující to, zda student využívá, či nevyužívá soukromé hodiny (4.4.2).

doučovanými studenty do soukromých hodin, lze však předpokládat, že studenti z rodin s nižšími příjmy budou mít tendenci vyhledávat spíše levnější a jim dostupnější soukromé doučující, kteří však zároveň budou mít pravděpodobně i nižší formální vzdělání. Další, spíše kvalitativně orientovaný výzkum, by se mohl zaměřit na zkoumání procesu rozhodování rodin a studentů o využití soukromých hodin a výběru vhodného doučujícího.

Z hlediska školního prospěchu se oba zkoumané typy soukromého doučování jeví být prioritně využívány jinými studenty. Zatímco v případě soukromých hodin byly ve vzorku dotázaných hlavními uživateli zejména hůře prospívající žáci (podobná zjištění přinesl i výzkum výzkumníků Guillové a Bose, 2014 v sousedním Německu či Feistritzera, 2015 v Rakousku), u přípravných kurzů je tomu naopak (4.4.1), což svědčí o rozdílných funkcích obou typů doučování. U obou však logistická regrese (4.4.2) potvrdila při kontrole pro ostatní proměnné významný vliv příjmu rodiny. Znamená to tedy, že neprospívající studenti z rodin s nižšími příjmy, kteří by doučování objektivně potřebovali za účelem zlepšení neuspokojivých školních výsledků, jsou v porovnání s neprospívajícími bohatšími vrstevníky znevýhodnění, nepodaří-li se jim najít doučování bezplatné (v České republice nejsou ve školách běžně dostupné hodiny doučování poskytovaného zdarma učiteli v rámci jejich běžného úvazku, jako je tomu například ve Francii, viz Oller & Glasman, 2013).

Kromě toho se v analýze potvrdila i důležitá role vzdělání rodičů jako faktoru ovlivňujícího využívání obou zkoumaných typů soukromého doučování, statisticky signifikantní však byla pouze v případě matky, nikoli v případě otce (4.4.2). To by naznačovalo, že matky mají větší vliv či podíl na případném (spolu)rozhodování o dalším mimoškolním placeném vzdělávání svých potomků,¹⁰³ a to zejména v případě účasti na přípravných kurzech. Na základě toho lze tedy s využitím terminologie P. Bourdieu (viz kapitola 2.2.2) usuzovat, že soukromé doučování, které ve zkoumaném vzorku využívali častěji příslušníci středních či vyšších vrstev (tedy potomci vzdělanějších či bohatších rodičů), se stalo součástí jejich habitu a představuje snahu o zvýšení kulturního kapitálu jedince s potenciálem budoucího zvýšení kapitálu ekonomického. Slovy Długosze (2012a, 2016) je lze označit za nástroj střední třídy pro posílení či udržení společenského statusu. Po sérii mnohých výzkumných zjištění potvrzujících silný vztah mezi vzděláním a socioekonomickým zázemím v českém

¹⁰³ V dotazníku nebylo zjišťováno, zda respondent žije v domácnosti s oběma rodiči. Vzhledem k současné vysoké míře rozvodovosti a skutečnosti, že potomci zpravidla po rozvodu žijí ve stejné domácnosti jako matka, by mohla znalost této proměnné vysvětlit významnější vliv vzdělání matky v porovnání s otcem.

sociálněstratifikačním výzkumu (např. Palečková, Tomášek, Basl, Blažek, & Boudová, 2013; Matějů & Straková, 2006; Matějů, Straková, & Veselý, 2010) **je tato studie dalším signálem o přetrvávajících nerovnostech v naší společnosti a vzdělávacím systému.**

Poslední diskutovaný aspekt souvisí i s nastavením formálního vzdělávacího systému a týká se funkce přípravných kurzů jako přípravy na přechod na vysokou školu. Téměř polovina respondentů uvedla, že kurz navštěvovala proto, že učivo na přijímacích zkouškách neprobírají ve škole (4.3.5). Situace se tak do značné míry podobá tomu, co Straková a Greger (2013) popsali v případě tranzice na víceletá gymnázia. Jedná se totiž o model, ve kterém tvůrci přijímacích zkoušek nezohledňují, zda mají žáci příležitost se naučit ve škole to, co je u přijímacích zkoušek ověřováno, což pak znevýhodňuje žáky z rodin, které jim nejsou s to s přípravou pomoci nebo si nemohou dovolit jim ji zaplatit (Straková & Greger, 2013, s. 84). Studenti z nižších společenských vrstev, pokud se na vysokou školu hlásí, pravděpodobně s vědomím snahy maximalizovat své šance spíše zvolí některou z vysokých škol s méně obtížnými (nebo žádnými) přijímacími zkouškami, na něž není potřeba dalších přípravných kurzů. Podle obsahového zaměření přípravných kurzů navštěvovaných dotázanými respondenty se totiž zdá, že tyto kurzy připravují na prestižní obory (medicína, právo či umění) s převisem poptávky a jejich navštěvování považuje více než polovina jejich účastníků za konkurenční výhodu proti jiným uchazečům o studium na VŠ (4.3.5). Není však jasné, do jaké míry jsou efektivní a přinášejí studentům očekávaný užitek, mnozí respondenti jejich pozitivní efekt zpochybňují. Tímto směrem by proto bylo možné zaměřit další výzkumnou pozornost a soustředit se například i na to, do jaké míry pomáhají studentům přípravné kurzy ve zlepšování výsledků v testech studijních předpokladů, které jsou častou součástí přijímacích zkoušek, a tedy i obsahovou náplní přípravných kurzů.

5.3 Implikace pro vzdělávací politiku¹⁰⁴

Výše diskutovaná zjištění indikují provázanost zkoumaného fenoménu mezi formálním vzdělávacím systémem a zároveň také sociálně-ekonomickou podmíněnost využívání soukromého doučování. V kapitole 1.1 autor disertace upozornil, že tomuto fenoménu byla u nás věnována jen malá pozornost výzkumníků, o to menší pak ze strany tvůrců vzdělávací politiky. Je tedy úkolem vlády či stakeholderů ve vzdělávání zabývat se nejen formálním

¹⁰⁴ Vybrané pasáže této kapitoly vycházejí z dřívější publikace autora disertační práce (Šťastný, 2014a).

vzdělávacím systémem, ale i systémem „stínovým“? Proti hovoří hlasy liberálů a zastánců volného trhu, podle kterých by neměl stát zasahovat do soukromých záležitostí a ponechat na osobním zvážení a svobodném a dobrovolném rozhodnutí, zda zájemce za doučování zaplatí a kolik. Protiargumenty druhé strany pak vycházejí zejména z empiricky prokázaných negativních dopadů rozrostlého sektoru soukromého doučování. Zastánci této strany (často z řad akademiků dlouhodobě se tématem zabývajících) se domnívají, že pokud bude stínové vzdělávání přenecháno pouze tržním silám, jeho intenzita vzroste, což povede k udržování a prohlubování společenských nerovností (Bray, 2011). **Deklarují-li tedy tvůrci české vzdělávací politiky jako jeden z principů vzdělávacího systému jeho spravedlnost (MŠMT, 2001, s. 17), nelze dle názoru autora existenci stínového vzdělávacího systému přehlížet, ať záměrně, či nezáměrně.** V této kapitole proto autor na základě svých zjištění uvádí několik podnětů pro tvůrce vzdělávací politiky, které by mohly mírnit rozsah či negativní implikace soukromého doučování.

V kapitole 2.7 autor rekapituloval čtyři možnosti tvůrců vzdělávací politiky podle Brayovy (1999, 2009) typologie, a sice zákaz, aktivní podpora, nevšímavost a monitorování a regulace. Zákaz doučování se i na základě zkušeností jiných států ukázal jako problematický a je možné dovozovat, že taková politika není řešením příčin, ale pouze symptomů, které mohou poukazovat na slabá místa veřejného školství. Navíc je velmi obtížné, ne-li nemožné, pro státní aparát kontrolovat, zda probíhá v souladu se všemi předpisy. Problematicnost aktivní podpory tohoto fenoménu autor této práce v návaznosti na Brayovu (2009) analýzu dále rozvedl ve svém dřívějším textu (Šťastný, 2014a).¹⁰⁵ Přestože je nevšímavost a laissez-faire přístup poměrně častým postojem k tomuto fenoménu (a dosavadní přístup české vzdělávací politiky by do této kategorie bylo možné zařadit), není rozhodně postojem v odborné literatuře doporučovaným (Bray, 1999, s. 75). Zahraniční zkušenosti ukazují, že jakmile tento fenomén ve společnosti zakoření, není vždy snadné jej redukovat, a i když se negativní dopady nemusí projevit hned, měly by vlády volit spíše preventivní přístup, aby zabránily jejich eskalaci (Bray & Kwo, 2014, s. 70). Jistá regulace přinejmenším některých aspektů tohoto fenoménu se proto jeví jako vhodná či žádoucí. Zároveň Bray a Kwo (2014, s. 70) upozorňují na důležitost kontextu,

¹⁰⁵ Pokud by se tvůrci vzdělávací politiky rozhodli pro aktivní podporu soukromého doučování, jednu z možností by mohla představovat určitá obdoba vzdělávacích „voucherů“ (např. Epple, Romano, & Urquiola, 2015) s tím, že by tyto vouchery na zakoupení služeb doučování získávali především studenti z finančně hůře zajištěných rodin. Do jaké míry by ale tyto vouchery skutečně využívali a zda by tato podpora nepůsobila, podobně jako ve Francii, jako nová pobídka pro soukromé firmy a další privatizaci ve veřejném vzdělávání, jsou sporné otázky, které v souvislosti s tímto přístupem vyvstávají.

místních podmínek i zkušeností s regulací jiných částí sociálního sektoru. I s ohledem na místní český kontext se většina navrhovaných opatření do značné míry shoduje s doporučeními Silové, Būdienové a Braye (2006), kteří zkoumali soukromé doučování v kontextu bývalých států východního bloku, či Braye (2011) zaměřujícího se na Evropskou unii, autor práce však bere v potaz i ryze česká specifika.

Jedním z obecných doporučení tvůrcům vzdělávací politiky zveřejněných v Brayově (2011) zprávě o stavu a podobě soukromého doučování v Evropské unii bylo kromě požadování oficiální úřední registrace jeho poskytovatelů a dodržování určitých profesních standardů také zákaz doučování vlastních žáků týkající se učitelů ve škole. Jak autor upozornil ve svém dřívějším textu (Šťastný, 2014a), toto doporučení by bylo pro český vzdělávací systém zvláště relevantní v případě, že by závěry výzkumů poukázaly na vysokou míru doučování poskytovaného učiteli středních či základních škol vlastním žákům. To se v tomto výzkumu nepotvrdilo a nezdá se proto, že by nutnost toto regulovat na celostátní úrovni byla naléhavá. Případnou regulaci a zákaz doučování vlastních žáků by ale mohli zvážit spíše ředitelé, pokud tento problém zaznamenají ve své konkrétní škole.

Jako alarmující se však jeví poměrně vysoký podíl učitelů poskytujících soukromé hodiny doučování žákům z jiných škol – často ve spolupráci s jinými učiteli. Jejich motivací je přitom zejména možnost finančně si tímto způsobem přilepšit k základnímu učitelskému platu (4.2.5). V kontextu výše finanční odměny učitelů, na jejíž nedostatečnost autor s oporou o další zdroje upozornil v kapitole 2.6.2, není toto zjištění překvapivé a i doporučení tvůrcům vzdělávací politiky je nasnadě. **Zvýšení platů učitelů by nejen mohlo posílit jejich společenskou prestiž, ale také by do jisté míry delegitimizovalo současnou praxi ospravedlnitelnou právě nízkými platy, kdy mnozí učitelé, místo aby se věnovali práci pro žáky či školu a její další rozvoj, věnují tento čas dodatečnému vydělávání peněz mimo školní výuku prostřednictvím poskytování soukromých hodin.**

Ukázalo se, že využívání soukromého doučování je socioekonomicky determinováno a že pokud mají studenti ve škole problémy se zvládnutím učiva, s větší pravděpodobností využijí soukromé doučování ti z bohatších rodin se vzdělanějšími rodiči (4.4.2). **Jako vhodné systémové opatření se proto jeví institucionální zavedení dodatečných hodin doučování zdarma poskytovaných učiteli, kteří by se studenty pracovali v rámci svého úvazku v konkrétní době vymezené ve školním rozvrhu** (inspiraci by bylo možné čerpat například ve Francii, kde již podobná opatření fungují, jak uvádějí Oller a Glasman, 2013). To by poskytlo

možnost i neprospívajícím studentům z méně finančně zajištěných rodin využít bezplatnou pomoc se zvládnutím požadavků kladených na ně ve škole.¹⁰⁶

Jedním ze stěžejních zjištění výzkumu se ukázaly rozdíly ve způsobu, respektive důvodech, využívání soukromých hodin a přípravných kurzů podle toho, jaký druh školy (gymnázium či SOŠ) student navštěvuje (4.2.6 a 4.3.5), tyto rozdíly byly přitom nejpatrnější v případě soukromých hodin z důvodu přípravy na (státní) maturitní zkoušku. Ke snížení těchto rozdílů a také snížení potřeby využívat doučování by bylo vhodné, kromě již výše zmíněné institucionální bezplatné podpory neprospívajícím žákům, **zkvalitnit na těchto školách výuku zejména maturitních předmětů.**

Jako velká výzva pro rovnost a spravedlnost přístupu ke stejně kvalitnímu vyššímu vzdělávání se pak jeví otázka nastavení přijímacích zkoušek a harmonizace jejich obsahu se školním kurikulem, která je vzhledem k silné diferenciaci a oborové „roztříštěnosti“ středního školství značně obtížná. Totiž, má-li být přijímací řízení na vysoké školy spravedlivější a méně zatížené sociálním původem, neměly by univerzity po studentech u přijímacích zkoušek požadovat něco, čemu se studenti neměli příležitost naučit během studia na střední škole. Výzvou pro vzdělávací politiku je tedy otázka, jak **harmonizovat požadavky přijímacích zkoušek se středoškolským kurikulem.** Jako jedna z možných cest se v té souvislosti autorovi jeví návrhy studie MESS (2015) spočívající v posílení role maturity v přijímacím řízení (spojená s možností konat maturitní zkoušku vyšší obtížnosti) a požadavek, aby vysoké školy více přihlížely při přijímacím řízení k jejich výsledkům.

¹⁰⁶ Jak bylo uvedeno v kapitole 4.2.7, až 43 % nedoučovaných studentů uvedlo, že jim učivo, které jim nešlo, pomohli zvládnout sami učitelé ve škole. Jako zajímavý podnět pro další výzkum se proto jeví otázka, jakým způsobem tato pomoc probíhala a zda byla například ředitelem finančně oceněna, pokud probíhala nad rámec učitelova úvazku.

5.4 Reflexe výzkumníka a limity výzkumu

Na závěr předkládané disertační práce, jejíž text vznikl ve všech fázích doktorského studia a jež je výsledkem čtyřletého úsilí autora zmapovat a lépe pochopit některé mechanismy podmiňující využívání soukromého doučování, se autor v této kapitole kriticky zamýšlí nad provedeným výzkumem a jeho omezeními. V podobném duchu jako metodologicky zaměřená publikace Braye, Kwo a Jokiće (2015) chce sdílet některé zkušenosti nabyté díky realizaci výzkumu a kriticky zpětně zhodnotit jeho silné a slabé stránky. Podněty k této reflexi vlastního terénního výzkumu autor čerpal zejména z četných konzultací se svojí školitelkou, ale i s dalšími pracovníky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (zejména dr. Chválem a dr. Gregerem), v neposlední řadě autor zužitkoval zkušenosti získané díky studijnímu pobytu v Centru komparativních výzkumů vzdělávání (CERC) vedeném profesorem Brayem, který realizoval v závěrečné fázi svého studia. V následujícím textu autor kriticky reflektuje jak zvolený metodologický design jako celek, tak i jednotlivé etapy výzkumu a jejich průběh.

5.4.1 Metodologický design

V kapitole 3.1.2 autor popsal využitý metodologický design i jeho ideové a metodologické kořeny – mezinárodní komparativní studii Braye, Būdienové a Silové (2006), na kterou v této práci volně navazoval a kterou se při plánování vlastního výzkumu inspiroval. Modifikace původního metodologického designu s cílem omezit jeho slabiny a profitovat z jeho silných stránek vznikaly na základě studia literatury ve spolupráci se školitelkou a zpětné vazby z doktorské konference konané v roce 2013 či konzultací s pracovníky ÚVRV. Některé z těchto změn dle názoru autora pozitivně přispěly ke zvýšení kvality výstupů či validity dat (například oproti původní studii byla navíc sbírána také data o individuálních poskytovatelích soukromých hodin na internetu, která byla „mísena“ [mixing] v závěrečné fázi výzkumu), jiná ale zároveň přinesla nová omezení, která si autor ve fázi plánování plně neuvědomoval, avšak která identifikoval až v pozdějších fázích výzkumu, například při analýze a vyhodnocování dat.

Jedna z podstatných změn, kterou by autor při opakované realizaci výzkumu ve výzkumném designu (viz s. 84) provedl, by se týkala pořadí realizace fáze B a C, tedy sběru kvantitativních dat od studentů dotazníkovým šetřením a z internetového portálu pro účely obsahové analýzy, které probíhaly simultánně. Při zpětné reflexi autor dospěl k závěru, že by bylo vhodnější koncipovat jejich sběr sekvenčně v pořadí C→B, či B→C. V prvním případě by sběr dat z internetového portálu a jejich analýza předcházející dotazníkovému šetření mohly

autorovi pomoci lépe koncipovat výzkumný nástroj či jeho některé položky. Autor by díky tomuto postupu například získal lepší přehled o možných profesních profilech soukromých doučujících a tyto výsledky by mohl lépe promítnout do formulace otázky č. 8 v dotazníku. Ve druhém případě, pokud by dotazníkové šetření předcházelo analýze internetového portálu s nabídkami doučujících, mohl do dotazníku zařadit otázku, jakým způsobem studenti získávají kontakt na doučující, do jaké míry přitom využívají internet a jaká je pozice analyzovaného portálu www.naucim.cz v porovnání s ostatními webovými stránkami. Na základě četností odpovědí studentů by výběr analyzovaného portálu neprobíhal záměrně podle autorem stanovených kritérií, jako tomu bylo v realizovaném výzkumu (3.2.2), ale mohl by se opírat o zjištění z kvantitativního šetření, kterými by bylo možné výběr analyzovaného portálu lépe odůvodnit.

Jednou z využívaných možností, jak triangulovat data ve výzkumu soukromého doučování, je dotazování nejen žáků, ale i jejich rodičů, a následné srovnání jejich odpovědí. Tento design byl využit například v Gruzii (Kobakhidze, 2015), kdy byly v rámci šetření výzkumu PIRLS a TIMSS do žakovského i rodičovského dotazníku zakomponovány národně specifické otázky zjišťující míru účasti na soukromém doučování jak od studentů, tak od rodičů. Možnost využít dotazníku pro rodiče autor zvažoval i v rámci tohoto výzkumu, nakonec jí však nevyužil kvůli obavám z přílišné administrativní náročnosti tohoto postupu a zejména rizika nižší celkové návratnosti.¹⁰⁷ Doplnění informací od rodičů je rovněž využíváno spíše u mladších dětí, neboť jak upozorňuje Bray (2010b, s. 6), například v otázce týkající se ceny doučování schopnost poskytnout spolehlivý odhad klesá se snižujícím se věkem dotazovaného. U maturantů autor na základě svých zkušeností z předchozí pedagogické práce s touto věkovou skupinou schopnost zodpovědět kladené otázky relativně přesně implicitně předpokládal.

Tato práce, jak bylo zdůrazněno v kapitole 2.1.1, se zabývala dvěma typy soukromého doučování, a sice soukromými hodinami a přípravnými kurzy. V metodologickém designu byl nicméně větší důraz kladen na soukromé hodiny a na přípravné kurzy se de facto zaměřovalo pouze dotazníkové šetření. Původně sice autor zamýšlel realizovat výzkum přípravných kurzů ve stejném rozsahu jako soukromé hodiny, tento plán se ale ukázal jako značně ambiciózní a nad rámec požadavků kladených na disertační práci. Autor sice získal určitá kvalitativní data i o přípravných kurzech, tato data však plánuje využít v jiném publikačním výstupu, neboť by

¹⁰⁷ Zmiňovaná Kobakhidzeová (2015), která měla možnost srovnávat odpovědi žáků a jejich rodičů, tak učinila na základě dat z TIMSS a PIRLS, jejichž sběr je zaštitěn nadnárodní autoritou, a tedy mohou mít pro školy větší relevanci než „pouhý“ disertační výzkum.

jejich prezentace a analýza neúměrně zvětšila rozsah práce. Rozhodnutí zaměřit se zejména na soukromé hodiny souvisí také s omezeními prameníciemi ze sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření, jak autor rozvádí v následující podkapitole.

5.4.2 Dotazníkové šetření

V původní studii Silové, Būdienové a Braye (2006) byl jedním ze zdrojů podstatných zkreslení zjištění o rozsahu soukromého doučování na středních školách nereprezentativní výběr vzorku (výzkumníci nedefinovali populaci, nevytvořili oporu výběru, v každé ze zúčastněných zemí byl výběr studentů do vzorku proveden jiným způsobem, blíže viz Šťastný, 2013), navíc byli ze vzorku vyloučeni i ti studenti, kteří z jakéhokoliv důvodu nepokračovali ve studiu na vysokých školách (viz kapitola 3.2.1). Autor proto dospěl k rozhodnutí dotazovat se maturantů, což tyto slabiny eliminovalo. Využití databáze MŠMT pro získání seznamu všech škol umožnilo provést dvoustupňový výběr, následně pak v populaci byli zahrnuti i žáci nepokračující z důvodu nepřijetí či nezájmu o studium na vysoké škole, kteří ve vzorku původní studie Silové, Būdienové a Braye (2006) zahrnuti nebyli. Toto rozhodnutí ale zároveň vygenerovalo nový problém související s časovým obdobím realizace sběru dat (prosinec 2014 až duben 2015, viz 3.2.1). Podle zkušeností autora se ochota ředitelů souhlasit s účastí školy ve výzkumu snižovala s blížícím se květnovým termínem maturity – ředitelé ani učitelé škol v tomto exponovaném období před maturitní zkouškou nebyli příliš ochotní „obětovat“ výuku vyplňování dotazníku. Zároveň však právě v tomto období může s blížícím se termínem maturitní zkoušky či přijímací zkoušky na vysokou školu docházet k náhlým rozhodnutím „na poslední chvíli“ o využití nějaké formy soukromého doučování. V důsledku toho tak mohlo vzniknout jisté zkreslení závěrů týkajících se rozsahu soukromých hodin doučování a přípravných kurzů, a to zejména v těch školách, ve kterých bylo dotazování prováděno nejdříve. Reálný rozsah využívání soukromého doučování by tak mohl být o něco vyšší než rozsah zjištěný v dotazníkovém šetření, jak ostatně naznačovaly výpovědi některých studentů týkající se toho, že sice žádný přípravný kurz nenavštěvují, ale do konce školního roku o jeho využití uvažují (viz 4.3.7).

Jisté omezení zobecnitelnosti výsledků představuje i záměrný výběr dvou regionů namísto celostátního šetření a také omezení výzkumu na studenty maturitních oborů. Populace studie nezahrnovala studenty učňovských oborů, kteří v daných dvou regionech představují přibližně čtvrtinu všech studentů středních škol v posledním ročníku (viz MŠMT, 2015). Vzhledem k průměrně nižšímu socioekonomickému statusu studentů v učňovských oborech

(Simonová & Soukup, 2010, s. 307) a nižší studijní motivaci lze hypoteticky předpokládat, že při zahrnutí těchto studentů by byl zjištěný celkový rozsah využívání soukromého doučování pravděpodobně nižší.

Jiná omezení této studie pramení z podoby výsledného výzkumného nástroje. Pokud by měl autor realizovat dotazníkové šetření znovu, méně by se držel původní předlohy dotazníku, která určitým způsobem směřovala jeho pozornost. V dotazníku, zejména do části týkající se respondentů, by autor zařadil navíc i některé položky zjišťující informace, které by pomohly lépe interpretovat výsledky, avšak jejich potenciální využití autora napadlo až po začátku ostrého sběru dat či ve fázi analýzy získaných dat. Příkladem je oblast respondentovy motivace pokračovat ve studiu na vysoké škole, jako příhodné by se autorovi jevilo kromě míry aspirace respondenta, kterou v dotazníku zjišťoval, znát i univerzitu, fakultu či obor, který by chtěl respondent ideálně po absolvování střední školy studovat. Z této informace by se pak dalo přibližně zjistit i požadované kurikulum k přijímacím zkouškám a na základě statistik také míra úspěšnosti uchazečů o dané studium.

Přes veškerou snahu a čas věnované konstrukci výzkumného nástroje (viz kapitola 3.2.1) si je autor vědom některých problematických položek dotazníku, které nebylo možné spolehlivě vyhodnotit a získaná data plnohodnotně vytěžit. Příkladem může být například otázka č. 12 zjišťující intenzitu soukromého doučování v jednotlivých ročnících studia na střední škole. Při formulaci položek autor zohlednil variace v intenzitě v krátkém časovém období (v průběhu jednoho týdne), otázka ale už nezachycuje sezónní variace v průběhu školního roku.¹⁰⁸ Možnosti interpretace dat získaných v této položce jsou proto omezené. Některé položky pak autor možná poněkud nekriticky přejal z původní verze dotazníku a ačkoli nebyly respondenty vnímány jako problematické či nejednoznačné, narazil autor při vyhodnocování dat na jisté problémy s interpretací. Typickým příkladem je otázka č. 5 zjišťující, v jakých školních předmětech respondent využil soukromé hodiny doučování, ve výběru odpovědí pak figurovala možnost „Cizí jazyk“. Jak ale autor později seznal ve fázi analýzy dat, účelnější by bylo tuto možnost diferencovat na jednotlivé cizí jazyky, nebo přinejmenším oddělit jazyk anglický vzhledem k jeho prominentní roli mezi cizími jazyky. Podobně pak v případě otázky č. 13 by autor považoval za účelnější dotazovat se nikoli na celkovou částku, kterou respondent zaplatil za soukromé hodiny v daném školním roce, ale

¹⁰⁸ Na podobné metodologické úskalí narazila i Kobakhidzeová (2015), její příspěvek byl ale publikován až po dokončení sběru dat v této disertační práci.

spíše na hodinovou sazbu doučujícího. Poskytnout tuto informaci by pravděpodobně bylo pro respondenty snazší, navíc by ji bylo možné dát do souvislosti s výsledky analýzy profilů doučujících z internetového portálu a výši jimi stanovovaných cen. Před dalším potenciálním užitím v tomto výzkumu použité modifikované verze dotazníku proto autor potenciálním uživatelům doporučuje zvážit výše uvedené kritické poznámky k jednotlivým položkám a zvážit jejich zapracování do výzkumného nástroje.

5.4.3 Kvalitativní rozhovory

Zařazení metody hloubkových rozhovorů se soukromými doučujícími jako součást metodologického designu považuje autor práce za dobrou volbu, která přinesla očekávané efekty: na začátku bádání, kdy se s tématem teprve seznamoval, mu umožnily hlouběji proniknout do zkoumané problematiky, po sebrání a analýze kvantitativních dat mu pohledy či názory doučujících leccos objasnily či vysvětlily. Přesvědčit informanty ke spolupráci však bylo podle zkušenosti autora poměrně obtížné a mnozí oslovení doučující na žádost o zapojení do výzkumu reagovali zamítavě. Autor si jejich neochotu (kromě „běžných“ důvodů jako nedostatek času) vysvětluje i tím, že mnozí z nich doučování poskytují „na černo“ a i přes ujištění o anonymitě a vědeckém účelu výzkumu se raději snažili vyhybat pozornosti jiných subjektů než vlastních zákazníků.

5.4.4 Analýza internetového portálu

Využití v odborné literatuře dosud nepříliš často využívaného způsobu získávání dat o nabídce soukromých hodin doučování prostřednictvím obsahové analýzy webového portálu považuje autor za inovativní metodologický přínos disertační práce. S poměrně nízkými náklady a bez nutnosti pracně oslovovat respondenty byly získány informace o velkém množství poskytovatelů, díky kterým si lze utvořit lepší obrázek o rozložení internetové nabídky soukromých hodin doučování a některých souvislostech s nabízenou cenou. Tento přístup má ale i jistá omezení. Získaná data totiž neodrážejí kompletní nabídku soukromých hodin doučování, pozornosti při využití tohoto zdroje dat unikají doučující nabízející své služby jinými komunikačními kanály (mnozí doučující své služby nikde neinzerují a zákaznicky získávají výhradně na základě ústního doporučení). Z komparativního hlediska tento postup není využitelný ve všech kontextech, ale jeví se být vhodný spíše v rozvinutých zemích s běžně dostupným internetem, ve kterých inzerce jednotlivých doučujících na internetových portálech není výjimečná (ČSÚ, 2016). V budoucích (kvantitativních) šetřeních by bylo vhodné zjistit

a v kvantitativním výzkumu ověřit, jaké komunikační kanály rodiče či studenti využívají k získávání kontaktů na poskytovatele soukromých hodin a do jaké míry je k získávání kontaktů využívána právě internetová inzerce.

6 Závěr

Tato disertační práce poskytla první komplexní „diagnosticko-analytický“ pohled na fenomén soukromého doučování na středních školách a základní informace o jeho rysech a dynamice. Autor díky využití smíšeného výzkumného designu zjistil nejen rozsah, podoby, předměty či další informace týkající se soukromých hodin či přípravných kurzů, ale také identifikoval, jaké skupiny studentů z hlediska sociodemografických charakteristik tyto formy vzdělávání nejvíce využívají. Z množství zjištění autor považuje za stěžejní následující:

- soukromé hodiny doučování využilo během studia 37 % dotázaných studentů, přípravné kurzy na přijímací zkoušky 10 %, více než polovina doučovaných studentů je využila v cizích jazycích nebo matematice;
- studenti středních odborných škol využívají soukromé hodiny zejména pro přípravu na maturitní zkoušky, studenti gymnázií v porovnání s nimi pak častěji proto, aby se dozvěděli něco nad rámec výuky ve škole;
- téměř polovina hodin soukromého doučování byla poskytována učiteli, praxe doučování vlastních studentů ale není rozšířená (4,5 % doučovaných);
- učitelé ve školách si studenty na doučování často doporučují navzájem, poskytování soukromých hodin může mít negativní dopady na vztahy v učitelském sboru, zejména mezi učiteli „žádaných“ a „méně žádaných“ předmětů;
- internetová nabídka soukromých hodin doučování je rozložena velmi nerovnoměrně, nabízená cena doučování je tím vyšší, čím starší a vzdělanější doučující je, liší se i podle toho, v jakém regionu jsou soukromé hodiny nabízeny;
- čím vyšší je vzdělání matky a čím vyšší jsou příjmy rodiny, s tím větší pravděpodobností student během studia na střední škole využije soukromé hodiny doučování či přípravné kurzy;
- soukromé hodiny doučování využívají častěji studenti, kteří svůj školní prospěch hodnotí ve srovnání s vrstevníky jako podprůměrný, naopak přípravné kurzy využívají zejména ti studenti, kteří vnímají svůj prospěch jako nadprůměrný.

Ukazuje se tedy, že soukromé doučování je fenomén socioekonomicky podmíněný (častěji je využívají studenti vzdělanějších a bohatších rodičů) a z mnoha hledisek provázaný s formálním vzdělávacím systémem. Platby za soukromé doučování přitom nejsou jedinými finančními náklady, které rodičům a studentům v souvislosti se školní docházkou vznikají. Naopak těchto neoficiálních či na první pohled skrytých plateb je ve školách mnoho, ať již se

jedná o různé platby do třídního fondu či do rodičovského sdružení, platby spojené s komerčními aktivitami (například focením studentů soukromým fotografem) či školními akcemi a výlety, kroužky či dalšími školními aktivitami,¹⁰⁹ přičemž tyto platby mohou klást na socioekonomicky znevýhodněné studenty a jejich rodiny nepřiměřené finanční náklady. Soukromé doučování se tak jeví jako součást širšího problému privatizace ve veřejném vzdělávání související s ideologií neoliberalismu a nového veřejného managementu (new public management), na které upozorňují například Ball a Youdell (2008). Ukazuje se také, že strukturální a institucionální charakteristiky středního školství (ať již se jedná o oborovou diverzifikaci a rozdíly mezi všeobecným, tedy gymnaziálním a odborným středním školstvím, či s tím související náročnost společné části maturitní zkoušky) a charakter přijímacích zkoušek na vysoké školy úzce souvisí s důvody pro využití jak soukromých hodin, tak přípravných kurzů. Soukromé hodiny doučování rozhodně nejsou marginálním fenoménem, ale naopak dotýkají se více než třetiny studentů a značného množství učitelů. Situace v oblasti soukromého doučování je přitom dynamická a pravidelné monitorování jejího vývoje, a to nejen na přechodu mezi sekundárním a terciárním vzděláváním, ale také na nižších stupních vzdělávací soustavy, se jeví jako vhodné a žádoucí.

Část dat, která autor díky svému výzkumu získal, zůstala nevytěžena, autor proto plánuje jejich využití v dalších publikačních výstupech. Zároveň tento výzkum vygeneroval množství nových a dosud nezodpovězených otázek a výzkumných problémů, z nichž některé byly naznačeny v předchozích kapitolách. Jak probíhá rozhodování studentů či rodičů o tom, zda (ne)využijí soukromé doučování, a jak vyhodnocují průběžnou relevanci potřeby doučování? Jak se k tomuto fenoménu staví učitelé ve školách (tedy ne jen ti, kteří zároveň poskytují soukromé hodiny) a jaké má tento fenomén dopady na vztahy v učitelském sboru či na dynamiku výuky? Jak doučování studenti prožívají skutečnost, že navštěvují přípravné kurzy či soukromé hodiny a do jaké míry jim toto vzdělávání pomáhá v naplňování jejich aspirací či očekávání? Toto jsou jen některé z důležitých výzkumných problémů, autor proto věří, že se (nejen) jimi bude český pedagogický výzkum dále zabývat a že se tomuto tématu dostane větší výzkumné pozornosti než dosud, a to i v rámci širších mezinárodních srovnávacích studií. Pokud by tomu tak bylo a tato disertační práce některé potenciální výzkumníky inspirovala k uchopení problematiky a dalšímu rozvoji jejího výzkumu, její autor by byl velmi potěšen.

¹⁰⁹ Na Slovensku se této problematice věnovala např. Kubánová et al. (2008); na podstatnou roli nestátních aktérů na našich základních školách upozornili např. Dvořák, Starý, & Urbánek (2015, s. 164-165).

7 Seznam použitých zdrojů

- Acarlı, D. S., Altundağ, C., & Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: the case of Turkey. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(3), 44–49.
- Altinyelken, H. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (187–204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Anýžová, P. (2013). Ekvivalence položek v mezinárodních datech: základní vymezení a možnosti analýzy. *Data a výzkum-SDA Info*, 7(1), 29–56.
- Aurini, J., & Davies, S. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *The Canadian Journal of Sociology*, 29(3), 419–438.
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research, 10th edition*. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Bento, A., & Ribeiro, M. I. (2013). The phenomenon of private tutoring: implications for public education. *Global Education Review* (1)5, 70–74.
- Biswal, B. (1999). Private tutoring and public corruption: A cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, 37(2), 222–240.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- 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 perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36(4), 515–530.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bray, M. (2010a). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis Scholae*, 4(2), 61–73.
- Bray, M. (2010b). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- 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*, 15(3), 381–389.

- Bray, M., & Kobakhidze, N. (2014a). Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4), 590–620.
- Bray, M., & Kobakhidze, N. (2014b). The Global Spread of Shadow Education: Supporting or Undermining Qualities of Education? In D. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalised world* (185–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Paris: UNESCO a Hong Kong: Comparative Education Research Centre, HKU.
- Bray, M., Kwo, O., & Jokić, B. (Eds.). (2015). *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Center (CERC) and Asian Development Bank.
- Bray, M., & Silova, I. (2006). The private tutoring phenomenon: International patterns and perspectives. In I. Silova, B. Būdiene, & M. Bray, *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (27–40). New York: Open Society Institute.
- Bray, M., Mazawi, A., & Sultana, R. (2013). Introduction. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity* (1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D., & Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38, 24–37.
- Bregvadze, T. (2012). Analysing the shadows: private tutoring as a descriptor of the education system in Georgia. *International Education Studies*, 5(6), 80–89.
- Brehm, W. C., & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 94–116.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T. N. Pestlethewaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (s. 1643–1647). New York: Elsevier.
- Būdiene, V., & Zabulionis, A. (2006). Lithuania. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 211–235). New York: Open Society Institute.
- Buchmann, C., Condrón, D., & Roscigno, V. (2010a). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–462.

- Buchmann, C., Condrón, D., & Roscigno, V. (2010b). Shadow education: Theory, analysis and future directions. *Social Forces*, 89(2), 483–490.
- Caille, J. P. (2010). Les cours particuliers en première année de collège: un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant. *Éducation et formations*, 79, 59–80.
- Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean* (s. 115–128). Rotterdam: SensePublishers.
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- CERMAT (2011). *Maturitní zpravodaj 9/2011*. Praha: CERMAT. Dostupné z: http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404034923&at=1.
- CERMAT (2013). *Maturitní zkouška jaro 2013*. Praha: CERMAT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Ministerstvo/MZ_2013_prezentace_nova.pptx_
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S., (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Collas, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé. *Revue française de sociologie*, 54(3), 465–506.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education Inc.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Publications, Inc.
- ČSÚ (2011). *Význam vzdělání pro trh práce v ČR (analýza)*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/23203246/analyza_vzdelani.pdf/885d8a85-75a6-4c5b-961e-787aea2eb39e?version=1.0.
- ČSÚ (2013a). *Statistická ročenka hlavního města Prahy*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20557417/10101113.pdf/a0d61483-5b66-41af-b420-53bef39a37f1?version=1.0>.
- ČSÚ (2013b). *Statistická ročenka Moravskoslezského kraje*. Ostrava: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20568443/80101113.pdf/377f3941-5dda-4292-9728-740076043135?version=1.0>.
- ČSÚ (2015). *Počet obyvatel v regionech soudržnosti, krajích a okresech České republiky k 1. 1. 2015*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20556287/1300721501.pdf>.
- ČSÚ (2016). Vybavenost domácností informačními a komunikačními technologiemi. Praha: ČSÚ. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/index.jsf?page=vystup-objekt&zo=N&pvo=ICT03&nahled=N&sp=N&filtr=G~F_M~F_Z~F_R~F_P~_S~_null_null_&katalog=31031&verze=-1&z=T&f=TABULKA&str=v149.
- 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*, 23(2), 161–200.
- de Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. London: SAGE Publications Ltd.

- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Abingdon: Routledge.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Długosz, P. (2012a). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008-2011. *Kultura i edukacja*, 2(88), 88–106.
- Długosz, P. (2012b). Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej. *Wiś i rolnictwo*, 154(1), 132–145.
- Długosz, P. (2016). Private lessons as an instrument for middle class status struggle in post-socialist societies: Poland and Ukraine case Studies. *Economics & Sociology*, 9(1), 173-191.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs-und Sozialökonomie.
- Dohnálek, E. (2010, 26. března). Přijímačky přes SCIO aneb zkouška servilnosti a ochoty platit. *Britské listy*. Získáno 8. ledna 2016 z: <http://blisty.cz/art/51747.html>.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době*. Praha: Karolinum.
- Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2015). *University autonomy in Europe II: The scorecard*. Brussels: European University Association asbl. Dostupné z: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2.
- European commission (2014). *Jak odstranit platovou nerovnost mezi ženami a muži v Evropské unii*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140319_gpg_cs.pdf.
- European Union (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal of the European Union, C 119, 28 May 2009. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF>.
- Epple, D., Romano, R., Urquiola, M. (září 2015). School vouchers: a survey of the economics literature. Working paper n. 21523. Cambridge: National bureau of economic research. Dostupné z: <http://www.nber.org/papers/w21523.pdf>.
- Eurostat (2015). *Gender pay gap in unadjusted form*. Brussels: Eurostat. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc340&plugin=1>.
- Faganel, A., & Trnavčević, A. (2013). Constructions of private tutoring in Slovenian online chatrooms. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 167–176). Rotterdam: Sense Publishers.
- Farah, S. (2011). Private tutoring trends in the UAE. Dubai school of government policy brief nr. 26. Dostupné z: <http://www.mbrsg.ae/getattachment/e4e5fbc8-c95c-46f6-8cbb-f31a33dbd6dc/Private-Tutoring-Trends-in-the-UAE>.
- Feistritzer, G. (Ed.) (2015). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2015 Studienbericht*. Wien: Institut Für Empirische Sozialforschung GmbH.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- Foondun, A. (2002). The issue of private tuition: An analysis of the practice in Mauritius and selected south-east Asian countries. *International Review of Education*, 48(6), 485–515.
- Fox, C., Manning, E., Murphy, M., Urbom, R., Cleveland Marwick, K., & O’Shea, S. (Eds.) (2003). *Longman dictionary of contemporary English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frydová, H. (2013). *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha: MŠMT. Dostupné z: www.msmt.cz/file/31791/download
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Giddens, A., & Sutton, P. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Glasman, D. (1993). Soutien scolaire hors école et service public: Une lecture du soutien scolaire. *Société française. 1992-1993(45)*, 19–29.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l’école en dehors de l’école*. Paříž: Haut Conseil de l’évaluation de l’école.
- Glasman, D., & Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Glasman, D., Blanc, P., Bruchon, Y., Collonges, G., & Guyot, P. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de pédagogie*, 95, 31–45.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Praha: Academia.
- Greger, D. (2012). Oponentský posudek diplomové práce (Marie Höschlová - Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120083269/>.
- Greger, D., & Walterová, E. (2007). In pursuit of educational change: the transformation of education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 1(2), 11–44.
- Grodsky, E. (2010). Learning in the shadows and in the light of day: A commentary on Shadow education, american style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 475–481.
- Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement. Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34–67.
- Guill, K., & Spinath, B. (2014). Special issue editorial: Effects of private tutoring. *Journal for Education Research Online*, 6(1), 7–11.
- Haag, L. (2007). *Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse*. Bayeruth: Universität Bayreuth.
- Hájek, P. (2012, 6. prosince). O skandálním střetu zájmů. *Britské listy*. Získáno dne 8. ledna 2016 z: <http://blisty.cz/art/66422.html>.

- Hartmann, S. (2008). *The informal market of education in Egypt: private tutoring and its implications*. Working papes No. 88, Mainz: Institut fuer Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universitaet. Dostupné z: <http://www.ifeas.uni-mainz.de/Dateien/AP88.pdf>.
- Harkness, J. (2003). Questionnaire translation. In J. Harkness, F. Van de Vijver, & P. Mohler (Eds.), *Cross-cultural survey methods* (s. 35–56). New Jersey: Jogn Wiley & Sons, Inc.
- Hauser, R. M., Warren, J. R., Huang, M. H., & Carter, W. Y. (1996). *Occupational status, education, and social mobility in the meritocracy* (CDE Working Paper No. 96-18). Retrieved from Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison website: <https://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/96-18.pdf>.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183–188.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- Hirschová, M., & Kreidl, M. (2012). Vliv počtu sourozenců na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost v ČR. *Sociologicky časopis*, 48(4), 697–735.
- Hof, S., & Wolter, S. (2012). Nachhilfe Bezahlte außerschulische Lernunterstützung in der Schweiz (SKBF Staff Paper 8). Aarau: SKBF.
- Höschlová, M. (2012). Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/>.
- Hrynevych, L., Toropova, A., Pylnyk, T., Sereda, L., & Gerasevich, U. (2006). Ukraine. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279-304). New York: Open Society Institute.
- Chramostová, B. (2014). Rozsah a příčiny doučování v české primární škole. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120151340/>.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis Scholae*, 7(3), 49–71.
- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalend and effective is it? *London Review of Education*, 2(2), 109–122.
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2005). *Mapping and evaluating shadow education*. ESRC Research Project RES-000-23-0117. London: Institute of Education, University of London.
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, 26(1), 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 Online*, 6(1), 12–33.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Gendrové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 69(4), 683–702.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jokić, B. (Ed.). (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC.
- Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2013). Conceptual framework of the decision concerning the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (s. 23–32). Zagreb: NEPC.
- Jokić, B., Soldo, A., Ristić Dedić, Z. (2013). Private tutoring and social equity in Croatia and Bosnia & Hercegovina: A comparative qualitative study. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (s. 11–27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kartouz, B. (2012, 10. prosince). Příprava testů pro přijímací řízení je totéž co konstrukce diagnostických nástrojů pro medicínu. Obojí mohou dělat soukromé firmy a taky to dělají. *Britské listy*. Získáno 8. prosince 2015 z: <http://blisty.cz/art/66465.html>.
- Kalaycıoğlu, D. B. (2015). Factors related to university entrance examination achievement: A case study from Turkey. *Education and Science*, 40(179), 181–192.
- Kasíková, H. & Straková, J. (Eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Katříňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kenayathulla, H. B. (2015). Research on private tutoring in Malaysia: Methodological insights from a quantitative study. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (s. 49–58). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Kim, S., & Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development & Cultural Change*, 58(2), 259–296.
- Klemm, K., & Klemm, A. (2010). *Ausgaben für Nachhilfe: teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2006). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: NÚOV.
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Prechod_do_terciarniho.pdf.
- Kobakhidze, N. (2015). Shadow education research through TIMSS and PIRLS: Experiences and lessons in the Republic of Georgia. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (s. 23–48). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Kobakhidze, N. (2014). Corruption risks of private tutoring: case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475.
- Kock, N. & Lynn, G. (2012). Lateral collinearity and misleading results in variance-based SEM: An illustration and recommendations. *Journal of the Association for Information Systems*, 13(7), 546–580.

- Koinzer, T. (2013). Supplementary education in Germany: History and present developments. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (s. 209–220). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Korpasová, P. (2009). *Private supplementary tutoring in English language*. (bakalářská práce). Dostupné z: http://is.muni.cz/th/215712/ff_b/.
- Koucký, J., & Zelenka, M. (2013). Kontext a důsledky vzdělávací expanze. Proměny českého školství, úrovně vzdělání, sociálních nerovností, gramotnosti a uplatnění absolventů. In J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 195–222). Praha: MŠMT.
- Kozar, O. (2013). The face of private tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 74–86.
- Kozar, O. (2015). Discursive practices of private online tutoring websites in Russia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 1–15.
- Kubánová, I. (2006a). *Vstupenka na univerzitu: Súkromné doučovanie a cesta študentov zo strednej na vysokú školu na Slovensku*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Kubánová, M. (2006b). Slovakia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–303). New York: Open Society Institute.
- Kubánová, M. (2006c). Slovenská verze dotazníku z mezinárodního projektu Education in a hidden marketplace. Bratislava: Slovak Governance Institut.
- Kubánová, M., Kubán, J., Gallová Kriglerová, E., & Maslová, M. (2008). *Skryté platby v školách. Štúdia o neoficiálnych platbách rodičov v školách na Slovensku*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Kuchař, P., Vojtěch, J. & Kleňha, D. (2014). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F-9.0.88_Prechod_absolventu_SS_do_terciarniho_vzdelavani__2014.pdf.
- Kwok, P. (2004). Emergence of demand for private supplementary tutoring in Hong Kong: Argument, indicators and implications. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 3, 1–14.
- Lambert, K., & Spinath, B. (2014). Do we need a special intervention program for children with mathematical learning disabilities or is private tutoring sufficient? *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 68–93.
- Lamprianou, I., & Lamprianou, T. A. (2013). Charting private tutoring in Cyprus: a socio-demographic perspective. In M. Bray, R. Mazawi, A. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (s. 29–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lazarová, B. (2009). Mimoškolní edukátoři. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 436–441). Praha: Portál.
- Linhart, J., Vodáková, A., & Petrušek, M. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Lochan, S., & Barrow, D. (2008). Extra-lessons: A comparison between „different sides of the track“ in Trinidad and Tobago. *Caribbean Curriculum*, 15, 45–69.

- Loyalka, P. & Zakharov, A. (2014). Does shadow education help students prepare for college? Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 15/EDU/2014. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2385856>.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Luplow, N., & Schneider, T. (2014). Nutzung und Effektivität von privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich-Online-Anhang. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), I–IX.
- Maňák, J., Švec, V. (2009). Formy a metody výuky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 194–199). Praha: Portál.
- Manzon, M., & Areepattamannil, S. (2014). Shadow educations: mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389–402.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57(1), 4–20.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2009). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis Scholae*, 3(1), 63–78.
- Mareš, J., & Vlčková, K. (2013). K metodologickým standardům kvantitativních studií v pedagogice: Jak psát o výzkumných zjištěních? *Pedagogická orientace*, 4(23), 455–477.
- Marimuthu, T., et al. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality*. Singapur: Faculty of Education University of Malaya.
- Maturitní zkouška jaro 2013. (2013). Praha: CERMAT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Ministerstvo/MZ_2013_prezentace_nova.pptx.
- Maturita efektivní a sociálně spravedlivá (prosinec 2014). Objektivní a subjektivní faktory ovlivňující výsledky společné části maturitní zkoušky: Druhá dílčí analytická zpráva. Praha: ISEA, VŠFS.
- Maturita efektivní a sociálně spravedlivá (prosinec 2015). Shrnutí výsledků projektu a komplexní návrh metodiky a implementace testu intelektových studijních předpokladů a jeho využití v kontextu výsledků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Praha: ISEA, VŠFS.
- Maszl, G. (2004). Nachhilfe und Angst in der Schule. *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 9(10), 825–831.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., & Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Matějů, P., Smith, M., & Basl, J. (2010). Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 227–249). Praha: SLON.
- Matiashvili, A., & Kutateladze, N. (2006). Georgia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 191–210). New York: Open Society Institute.

- Milovanovitch, M. (2014). Fighting corruption in education: A call for sector integrity standards. Edmond J. Safra Working Papers, No. 31. Harvard University. Dostupné z: http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2358480_code2015429.pdf?abstractid=2358480&mirid=1.
- Miltová, A., Petrusek, M., & Vodáková, A. (2000). *Sociologické školy, směry, paradigmata*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mischo, C. (2014). Discussion: Private tutoring from Bronfenbrenner's perspective. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 6(1), 117–123.
- Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263–273.
- Místo pro život (2013). Celkové výsledky [online]. Communa, s.r.o. [přístup dne 20. 2. 2014]. Dostupné z: http://www.mistoprozivot.com/cs/vysledky/2013/celkove_vysledky
- Montebon, D. (2015). Shadow education: Effects on students' self-efficacy in science. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(1), 31–40.
- Montgomery, P., & Lilly, J. (2012). Systematic reviews of the effects of preparatory courses on university entrance examinations in high school-age students. *International Journal of Social Welfare*, 21(1), 3–12.
- Morrow-Howell, N. (1994). The M word: Multicollinearity in multiple regression. *Social Work Research*, 18(4), 247–251.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Münich, D., & Straka, J. (2012). *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. Praha: CERGE EI. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf.
- Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Poland. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 257–277). New York: Open Society Institute.
- MŠMT (2015). Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- MŠMT (2001). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- Nawrot-Borowska, M. (2009). Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 83–101.
- Nath, S. R. (2006). Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh. *Educational Studies*, 34(1), 55–72.
- Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, (3)1, 99–120.
- Nowacka, A., & Szewczyk-Jarocka, M. (2012). Korepetycje jako problem systemu edukacji w Polsce. *Zarządzanie i Edukacja*, 82, 135–148.
- Nowak, J. (2015). Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów - próba rozeznania skali zjawiska. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 6(1), 316–322.

- OECD (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful?* Paris: OECD Publishing.
Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>.
- Oller, A. C. (březen 2011). Le coaching scolaire: émergence d'un nouveau marché scolaire. Referát prezentovaný na kolokviu "Penser les marches scolaires". Rappe: Université de Genève. Dostupné z: <http://alicia-conseil.asso-web.com/uploaded/oller-coaching-scolaires.pdf>.
- Oller, A., & Glasman, D. (2013). Education as a market in France. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean* (s. 77–91). Rotterdam: Sense Publishers.
- Palečková, J., Tomášek, V., Basl, J., Blažek, R., & Boudová, S. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisten_i_PISA2012.pdf.
- Poisson, M. (2007). Private tutoring: asset or threat for mainstram education? Challenges and responses. Příspěvek prezentovaný na *IIEP Policy Forum, Confronting shadow education: What policies for what education* (5.–6. července 2007). Paris: UNESCO.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přehled přípravných kurzů [online]. (2015, 11-25). Charles University in Prague. [Onilne přístup dne 13. 8. 2015]. Dostupné z: <https://www.cuni.cz/UK-4562.html>.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a "free" higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje - szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rabušic, L., & Chromková Manea, B. (2007). Jednodětnost v českých rodinách. Kdo jsou ti, kdo mají nebo plánují pouze jedno dítě? *Sociologický časopis*, 43(3), 699–719.
- Rega, A. (2012). An exploratory qualitative study of Italian high school students who receive private tutoring in Mathematics. *Journal of Scholarship & Practice*, 9(1), 48–56.
- Ristic Dedić, Z., Jokić, B., & Jurko, L. (2006). Croatia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 169–189). New York: Open Society Institute.
- Ristić Dedić, Z., & Jokić, B. (2013). Equity issues related to the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (s. 267–301). Zagreb: NEPC.
- Růžička, M., & Vašát, P. (2011). Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole–kapitál–habitus. *AntropoWebzin*, 7(2), 129–133.

- Sadovnik, A. R. (2007). Theory and research in the sociology of education. In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (s. 3–21). Michigan: Routledge.
- Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic determinants of demand for private tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154.
- Schneider, T. (2004). *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)* (No. 447). DIW-Diskussionspapiere.
- Schneider, T. (2005). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 363–379.
- Siisiäinen, M. (2003). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International Journal of Contemporary Sociology*, 40(2), 183–204.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in central Asia: New opportunities and burdens*. Paříž: International Institute for Educational Planning.
- Silova, I., & Bray, M. (2006). The hidden marketplace: Private tutoring in former socialist countries. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 71–98). New York: Open Society Institute.
- Silova, I., & Bray, M. (2006b). The context: Societies and education in the post-socialist transformation. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 41–60). New York: Open Society Institute.
- Silova, I., & Bray, M., & Zabulionis, A. (2006). Methodological considerations. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 61–69). New York: Open Society Institute.
- Silova, I., & Eklof, B. (2013). Education in Eastern and Central Europe: Re-thinking post-socialism in the context of globalization. In F. Arnove, C. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (s. 379–402). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Silova, I., Būdiene, B., & Bray, M. (Eds.) (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Silova, I., & Kazimzade, E. (2006). Azerbaijan. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 113–141). New York: Open Society Institute.
- Simonová, N., & Matějů, P. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd. *Orbis Scholae*, 7(3), 107–138.
- Simonová, N., & Soukup, P. (2010). Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: Výsledky výzkumu PISA-L. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 298–321). Prague: Sociologické Nakladatelství.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Smetáčková, I. (2009). Politika genderové rovnosti ve vzdělávání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2(10), 10–19.
- Smyth, E. (2008). The more, the better? Intensity of involvement in private tuition and examination performance. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 465–476.
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Soldo, A., & Powell, S. (2011). *The Phenomenon of Private tutoring in BiH*. Sarajevo: ProMENTE. Dostupné z: http://www.edupolicy.net/images/pubs/reports/pt_bih.pdf.
- Southgate, D. E. (2009). Determinants of shadow education: A cross-national analysis (Disertační práce). Dostupné z <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Southgate%20Darby%20E.pdf?osu1259703574>.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Stiftung Warentest (2006). Büffeln für bessere Noten. *Test 2006*, (4), 80–82. Dostupné z: <https://www.test.de/filestore/t200604080.pdf?path=/protected/81/81/84b0c3a5-78a8-4145-8c13-7aa7e37ddcea-protectedfile.pdf>.
- Straková, J. (2015). Strong vocational education—a safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research*, 57(2), 168–181.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- Studienkreis (2012). *Studienkreis: Pressemappe*. Bochum: Studienkreis. Dostupné z: <http://docplayer.org/5656122-Pressemappe-studienkreis-uebersicht-kontakt-ansprechpartner.html>.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers?. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144–166.
- Svobodová et al. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Synovate (2007). *Mit Nachhilfe kommt man weiter – Fakten zur Nachhilsesituation in Deutschland*. München: Synovate.
- Szewczyk-Jarocka, M., & Nowacka, A. (2013). Praca „na czarno” w szkolnictwie średnim – badania własne. In J. Grzywacz, & S. Kowalski (Eds.), *Nauki ekonomiczne: tom XVIII*. (s. 70-80). Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Šťastný, V. (2013). Metodologické výzvy komparativního výzkumu stínového vzdělávání v ČR. In V. Laufková, H. Moraová, & T. Medřická (Eds). *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze*. Praha: PedF UK.
- Šťastný, V. (2014a). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.

- Šťastný, V. (2014b). Bray, M., Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). Private Tutoring Across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity. [recenze kolektivní monografie]. *Orbis Scholae*, 8(1), 168–171.
- Šťastný, V. (2015). Fenomén soukromého doučování pohledem společenských disciplín a teorií. *Studia paedagogica*, 20(1), 45–66.
- Šťastný, V., & Terreros, B. (2015, září). *Analýza nabídky poskytovatelů soukromého doučování pro žáky základních a středních škol*. Poster prezentovaný na 23. konferenci ČAPV, Plzeň.
- Šťastný, V. (2016a). Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování. *Orbis Scholae*, 10(1).
- Šťastný, V. (2016b). „Neprohraji už na startovní čáře“: Aktuální pohledy na vzdělávání v Hongkongu. *Orbis Scholae*, 10(1).
- Šubrt, J. (2001). *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie: sociologické teorie druhé poloviny 20. století*. Praha: ISV.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Tanner, E., Ireson, J. M., Rushforth, K., Smith, K., Day, N., Tennant, R., & Turczuk, O. (2009). *Private tuition in England*. Research report DCSF-RR081. London: Department for Schools and Families. Dostupné z: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf>.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303–313.
- Tok, T. N. (2013). The shadow education system: private courses. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 619–634.
- Trochim, W., & Donnelly, J. (2007). *The research methods knowledge base*. Mason: Cengage Learning.
- Trhlíková, J. (2014). *Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Praha: NÚV.
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59–68.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279–297.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38–90). Praha: SLON.
- Viktorová, L., & Charvát, M. (2014). K problematice testů studijních předpokladů. *Testforum*, 3(3), 3–15.
- Walterová, E. (2010). [Recenze knihy M. Braye *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?*]. *Orbis Scholae*, 4(3), 132–134.
- Walterová, E. et al. (2011). *Školství, věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

- Watson, L. (2008). Private expectations and public schooling: the growth of private tutoring in Australia. Příspěvek prezentovaný na *Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference*, 30. listopadu – 4. prosince 2008, Brisbane.
- Wagner, D., Murphy, K., & De Korne, H. (2013). *Learning first: A research agenda for improving learning in low-income countries (Working paper 7)*. Brookings: Center for Universal Education. Dostupné z: <http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/12/learning-first-wagner-murphy-de-korne/12-learning-first-wagner-murphy-de-korne.pdf>.
- Wiseman, A., Astiz, M. F., & Baker, D. (2013). Globalization and comparative education research: Misconceptions and applications of neo-institutional theory. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (1), 31–52.
- Yoon, H. (2003). *Competition to enter a better school and private tutoring*. Soul: KDI School of Public Policy and Management.
- Yung, K. (2014). Learning English in the shadows: Understanding Chinese learners' experiences of private tutoring. *TESOL Quarterly*, 49(4), 707–732.
- 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*, 14(4), 495–509.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1), 83–106.

Citované zákony a legislativní dokumenty

- ČESKÁ REPUBLIKA: Zákon č. 173/2014 Sb., upravující vyhlášku č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>.
- FRANCIE: Code général des impôts (CGI) 2014. Article 199 sexdecies. Dostupný z Code général des impôts (CGI) 2014. Article 199 sexdecies. Dostupný z <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006069577&idArticle=LEGIARTI000006303298&dateTexte=&categorieLien=cid>.
- LITVA: Law on the Amendment of the Law on education 25 June 1991 No. I-1489, Vilnius (As new version by 17 June 2003 No. IX-1630) (As last amended on 13 June 2006 ū No X-689). Dostupný z: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Lithuania/Lithuania_Amendment_Law_on_Education_2006-2003.pdf.
- NĚMECKO: Allgemeine Dienstordnung für Lehrer (ADOL) (1975). Dostupný z http://www.vorschriften.saarland.de/verwaltungsvorschriften/vorschriften/dienstordnung_fuer_lehrer.pdf.
- NĚMECKO: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz-BbgSchulG) (2011). Dostupný z http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de

8 Seznam příloh

Příloha 1. Systém zápisu smíšeného výzkumu

Příloha 2. Základní typy smíšených designů

Příloha 3. Ukázka dopisu – oslovení škol se žádostí o spolupráci

Příloha 4. Školní individuální zpráva z výzkumu

Příloha 5. Dotazník

Příloha 6. Ukázka z databáze (www.naucim.cz)

Příloha 7. Účastníci kvalitativních rozhovorů

Příloha 8. Ukázka e-mailu – oslovení doučujících se žádostí o účast ve výzkumu

Příloha 9. Konstrukce proměnných – logistická regrese

Příloha 10. Přijaté a odmítnuté hypotézy – soukromé hodiny doučování

Příloha 11. Přijaté a odmítnuté hypotézy – přípravné kurzy na PZ

9 Seznam grafů, diagramů a kartogramů

Graf 1 Konceptuální rámec výzkumu.	35
Graf 2 Nevhodné praktiky a práh tolerance	58
Graf 3 Nabídky doučování ve školních předmětech	116
Graf 4 Nejvyšší dosažené vzdělání doučujících.....	119
Graf 5 Věková struktura doučujících	121
Graf 6 Rozsah soukromých hodin doučování	131
Graf 7 Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia SŠ	137
Kartogram 1. Počet registrovaných doučujících v jednotlivých regionech ČR.	113
Kartogram 2. Průměrná cena doučování v regionech.	124
Diagram 1. Typy učení se v souvislosti se vzdělávacím systémem.....	17
Diagram 2. Výzkumný design v této disertační práci.	84

10 Seznam tabulek

Tabulka 1. Míra rozšíření soukromého doučování v některých evropských zemích.....	45
Tabulka 2. Nejčastěji doučované předměty.	47
Tabulka 3. Intenzita soukromého doučování.	50
Tabulka 4. Poskytovatelé soukromého doučování.	52
Tabulka 5. Pozitivní a negativní dopady soukromého doučování.	60
Tabulka 6. Srovnání Prahy a Moravskoslezského kraje (rok 2013).	90
Tabulka 7. Druhý stupeň výběru.	92
Tabulka 8. Složení výběrového souboru vzhledem k populaci.....	93
Tabulka 9. Analýza výzkumného nástroje ze studie Silové, Būdienové, & Braye (2006).	95
Tabulka 10. Analýza finálního výzkumného nástroje užitého v této disertační práci.	100
Tabulka 11. Návod (rámec) kvalitativního rozhovoru s poskytovateli doučování.	109
Tabulka 12. Množství doučujících ve vztahu k potenciálnímu počtu studentů.	114
Tabulka 13. Četnost nabídek doučování podle školních předmětů a krajů.....	117
Tabulka 14. Podíl mužů a žen z hlediska předmětu doučování.	120
Tabulka 15. Věk doučujících podle krajů.	122
Tabulka 16. Profesionální profil registrovaných doučujících.	123
Tabulka 17. Faktory ovlivňující nabízenou cenu soukromých hodin doučování.	126
Tabulka 18. Doučované předměty.	131
Tabulka 19. Velikost skupiny doučování.	133
Tabulka 20. Forma soukromých hodin doučování.....	135
Tabulka 21. Počet předmětů, ve kterých doučovaných žák využil soukromé hodiny.	136
Tabulka 22. Poskytovatelé soukromých hodin doučování.....	139
Tabulka 23. Důvody pro využití soukromých hodin.....	144
Tabulka 24. Důvody, proč žáci nevyužili soukromé hodiny doučování.....	148
Tabulka 25. Obsahové zaměření přípravných kurzů.....	151

Tabulka 26. Forma přípravného kurzu.	152
Tabulka 27. Počet studentů ve skupině v přípravném kurzu.....	153
Tabulka 28. Organizátoři přípravného kurzu.	153
Tabulka 29. Poloha přípravného kurzu organizovaného univerzitami vzhledem k bydlišti studenta.....	154
Tabulka 30. Vyučující v přípravném kurzu.	154
Tabulka 31. Důvody, proč studenti využívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky.	156
Tabulka 32. Důvody, proč studenti nevyužívají přípravné kurzy na přijímací zkoušky.	158
Tabulka 33. Soukromé hodiny doučování a umístění školy.	162
Tabulka 34. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a umístění školy.	163
Tabulka 35. Soukromé hodiny doučování a typ střední školy.	164
Tabulka 36. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a typ střední školy.	164
Tabulka 37. Soukromé hodiny doučování a vzdělání matky.	165
Tabulka 38. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a vzdělání matky.	166
Tabulka 39. Soukromé hodiny doučování a vzdělání otce.....	167
Tabulka 40. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a vzdělání otce.....	167
Tabulka 41. Soukromé hodiny doučování a odhadované příjmy domácnosti.	169
Tabulka 42. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a odhadované příjmy domácnosti.	170
Tabulka 43. Soukromé hodiny doučování a počet sourozenců.....	171
Tabulka 44. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a počet sourozenců.....	172
Tabulka 45. Soukromé hodiny doučování a pohlaví respondenta.	173
Tabulka 46. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a pohlaví respondenta.	173
Tabulka 47. Soukromé hodiny doučování a školní prospěch.....	174
Tabulka 48. Přípravné kurzy na přijímací zkoušky a školní prospěch.....	175
Tabulka 49. Modely logistické regrese.	178

Summary in English

The dissertation thesis deals with the shadow education phenomenon, which in the international literature entails various forms and types of paid private supplementary tutoring. Although the informal observations suggest that shadow education is widespread among secondary school pupils, it is an unexplored topic of educational research in the Czech Republic with only a very few pieces of empirical evidence coming from bachelor or master theses. Therefore, this dissertation thesis aimed at providing a diagnostic picture of the phenomenon in upper-secondary level. The dissertation focused mainly on private tutoring lessons provided by individuals, but attention was paid also to preparatory courses for university entrance examinations organized by institutions. More specifically, the objectives of the conducted research were: 1) to describe the chosen types of private supplementary tutoring at upper secondary level of education concluded with matura examination (scale, subjects, intensity, organisational forms, providers etc.) 2) to analyse the contextual factors underlying the demand for these types of private supplementary tutoring. The dissertation is structured according to the standard model IMRaD (Introduction, Methods, Results and Discussion).

In the theoretical introduction, the author first discusses the terminology used in international literature and conceptualizes the central terms (in Czech language) which are further used throughout the dissertation (*soukromé hodiny doučování, přípravné kurzy, stínové vzdělávání* etc.). Then, a summary of theoretical approaches and explanations of the phenomenon is elaborated. Based on an extensive literature review, the author discusses how various disciplines (economy, history, psychology) approach the phenomenon and stresses the sociological standpoints, namely the theories of Pierre Bourdieu, Randall Collins, Robert Merton or John Goldthorpe used in previous research to conceptualize the phenomenon. The author uses a conceptual framework to identify various layers of origin of factors underlying the decision to use private supplementary tutoring (pupil, parents, school, education policy or society). The dissertation then turns to methods used for empirical research of private supplementary tutoring (questionnaire survey, experiment, in-depth interview, observation, and content analysis) and analyzes how and with what advantages and drawbacks they were employed in the previous studies to draw lessons for author's own empirical inquiry. In the chapter entitled „Diagnosis“, the author juxtaposes various findings from international literature (mostly from neighbouring countries of the Czech Republic) on scale, subjects, forms, intensity and providers of private supplementary tutoring. Following chapter presents positive (individualized approach, positive influence on pupil's knowledge or skills, investment into

human capital) as well as negative implications and effects of shadow education (stress, distortion of school teaching and curricula, social inequalities or unethical practices of institutions or mainstream teachers). A significant attention is paid to theoretical grounding of various macro, meso and micro-factors influencing the use of private supplementary tutoring. These originate in society (cultural values, economic transformation, the value and role of formal education), education policy (educational expansion in the tertiary level, low teacher salaries), school (the quality of education, the school type or location), family (socioeconomic status, number of siblings) and a particular student (gender, school achievements). The theoretical chapter is concluded with a summary of possible educational stakeholders' approaches toward the phenomenon.

Following section describes the methodological framework of the research. It presents the comparative study of nine post-socialist countries conducted in 2006, which served as a starting points and methodological inspiration for the current study. The dissertation research employed multi-phase mixed-method research design with priority given to quantitative data. Three research methods were used: 1) quantitative content analysis of the internet mediated notice board for private tutoring lessons (www.naucim.cz); 2) the quantitative questionnaire survey research of randomly chosen academic and technical track upper-secondary schools in Prague and Moravian-Silesian Region (n=1265); 3) qualitative interviews with individual providers of private tutoring lessons (n=22).

The findings chapter deals first with the results of online advertisement content analysis. The private lessons' supply is denser in Prague compared to any other region, in absolute numbers as well as proportionally to the student population. About 20 % of advertisements were posted by mainstream schoolteachers and English and mathematics belong to the most often offered subjects. The results of linear regression suggest that the offered price is influenced by the attained education level of the tutor, their age, average regional salary and the subject of tutoring (English and foreign languages are more expensive than any other subject).

Then, the author presents findings on private tutoring lessons by mixing and interpreting the data from questionnaire survey of final-year upper-secondary school students and in-depth interviews with private tutors. In total, 36,8 % of surveyed pupils declared having had private lessons during their upper-secondary studies, most often in foreign languages and mathematics. Regular use of these lessons was most intensive in the last (4th) year of study. The mainstream schoolteachers turned out to be the most frequent providers of private tutoring, followed by university students. About 63 % of pupils declared using private lessons because of low

academic achievements, at the same time, 27 % of students wanted to learn more than at school in their private lessons.

The dissertation then turns to preparatory courses for university examinations, which were attended by 10 % of respondents in the sample. The courses were most often focused on natural sciences and preparation for general scholastic aptitudes tests and organized by private companies followed by universities. In about 50 % of cases, the students attending the course declared that it had covered the curriculum not taught at school, but required for successful passing of the entrance examinations. As for students who did not attend the course, among main reasons were time constraints, self confidence in their own knowledge or skills or that the courses are costly.

The subsequent chapter deals with hypotheses testing and performs logistic regression to determine the odds ratios concerning the use of private tutoring types in focus. The researched confirmed ($p < 0.01$) that private tutoring lessons are: more often taken by students in Prague compared to those in Moravian-Silesian Region, more often taken by students whose parents have tertiary education compared to those with parents with lower than tertiary education, the prevalence of private tutoring lessons is higher in families with higher income, and that students taking private lessons have worse academic performance than their counterparts not taking private tutoring. Concerning the preparatory courses, it turned out that they are more often taken by students in academic track than those from technical track, more often by students whose parents have tertiary education and higher income. The results of logistic regression confirm the findings which emerged from hypotheses testing.

In the discussion, the author points out the existence of relationship and mutual influence between formal and shadow education system, which can be shown on a significant role of mainstream schoolteachers as providers of private tutoring lessons. The author argues that institutional as well as structural characteristics of upper-secondary schooling are related to the reasons for using private tutoring services. The author then discusses the implications of shadow education on equity, the results indicate a socioeconomic determination of using of the private tutoring leading to unequal access to this kind of out-of-school education. Implications for education policy are discussed as well as author's reflections on the methodology and limitations of the research. In the final chapter, the author summarizes the findings and suggests future directions of further research on the phenomenon.