

Univerzita Karlova

Filosofická fakulta

Katedra Psychologie

Diplomová práce

Bc. Daniel Patzelt

Působení individualizované výuky na vybrané aspekty
kognice a motivace

The Effect of individualized teaching on selected aspects
of cognition and motivation

2019

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.

Na tomto místě bych rád poděkoval především vedoucí své práce, PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D. za její odborné rady a zpětnou vazbu i inspirativní množství energie, se kterou se věnuje své práci. Dále bych chtěl poděkovat Valentíně, Tereze, Aničce, Lucce a především Dominice, a to za pomoc v podobě přepisu nahrávek rozhovoru. A v neposlední řadě mé nastávající, mým rodinám a přátelům, protože bez nich bych neměl důvod to zvládnout.

V Praze dne 1. 4. 2019

.....

Bc. Daniel Patzelt

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 4. 2019

.....

Bc. Daniel Patzelt

Abstrakt:

Cílem práce je prozkoumat působení individualizované výuky na vybrané aspekty kognice a motivace. V teoretické části se práce věnuje funkcím potřebným k učení, motivaci v souvislosti se školní úspěšností a dále představuje souhrn aktuálních poznatků o individuálním doučování. Výzkumné otázky jsou orientovány na změny kognitivních a exekutivních funkcí, vztahu klientů k doučovaným předmětům, rozdíl mezi vztahem klientů k doučování a ke školní výuce, na změny v délce přípravy klientů na školní výuku a na změny ve školním prospěchu. Probandy výzkumu bylo 8 klientů ve věku 14 – 18 let, kteří se zapojili do programu individuálního doučování. Použité metody jsou rozhovor a psychodiagnostický nástroj CAS 2. Mezi nejpodstatnější zjištění výzkumu patří zlepšení výkonu exekutivních funkcí a zvýšení vnímané zábavnosti školních předmětů. V porovnání se školní výukou bylo doučování hodnoceno jako užitečnější, pozitivně byl hodnocen především individuální a přátelský přístup lektorů oproti učitelům. Školní prospěch se u všech klientů alespoň v jednom z doučovaných předmětů zlepšil alespoň o jeden stupeň.

Klíčová slova

Kognitivní funkce, exekutivní funkce, školní motivace, doučování

Abstract:

The aim of this thesis is to examine the effects of individualized teaching on selected aspects of cognition and motivation. Research issues focus on changes in cognitive and executive functions, clients' attitude to tutored subjects, the difference between the attitude of clients to tutoring and school education and changes in length of clients' preparation for school lessons and changes in school results. The research sample consisted of 8 clients aged 14-18 who were involved in the individual tutoring programme. The applied methods were interview and the CAS2, assessment battery. The most important findings of the research include improvement in the performance of executive functions and increased perceived entertainment of school subjects. Compared to school education, tutoring was considered more useful, especially the individual and friendly approach of lecturers was evaluated more positively than teachers' approach. School results improved by at least one grade for all clients in at least one tutored subject.

Key words:

Cognitive functions, executive functions, school motivation, tutoring

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Funkce potřebné k učení	12
1.1 Učení.....	12
1.2 PASS teorie inteligence.....	14
1.2.1 Pozornost.....	15
1.2.2 Systém zpracování informací.....	16
1.2.3 Plánování.....	18
1.2.4 Interakce procesů.....	18
1.2.5 Od teorie k intervenci.....	20
1.3 Paměť.....	21
1.4 Exekutivní funkce.....	23
1.4.1 Rozvoj kognice pomocí rozvoje exekutivních funkcí.....	27
2 Příčiny školního neúspěchu na straně motivace.....	29
2.1 Školní neúspěch	29
2.2 Problematická motivace v kontextu učení.....	30
2.2.1 Nuda.....	32
2.2.2 Strach.....	33
2.3 Shrnutí.....	35
3 Doučování jako forma podpory školsky neúspěšných žáků.....	37
3.1 Poznatky z českého prostředí	38
3.2 Poznatky ze zahraničí	40
3.2.1 Využívání doučování	40
3.2.2 Čtení.....	41
3.2.3 Matematika.....	43
3.2.4 Vysoká škola.....	44

3.2.5	Exekutivní funkce	46
3.2.6	Neuropsychologie	47
3.2.7	Výzkumy zpochybňující efektivitu doučování.....	48
3.3	Shrnutí.....	49
EMPIRICKÁ ČÁST.....		51
4	Metodologie výzkumu	51
4.1	Obsah a cíle výzkumu.....	51
4.2	Použité metody	55
4.2.1	CAS 2	56
4.2.2	Rozhovor.....	57
4.3	Výzkumný vzorek.....	58
4.4	Zpracování dat.....	62
5	Výsledky.....	63
5.1	Kvalitativní data.....	63
5.2	Kvantitativní data	76
5.3	Shrnutí.....	84
6	Diskuze	86
6.1	Výsledky	86
6.2	Limity	90
6.3	Etika výzkumu.....	92
6.4	Náměty pro další výzkum	92
Závěr.....		94
Seznam použité literatury		96
Přílohy.....		109

Seznam použitých zkratk:

CAS – Cognitive Assessment System

CS – Celkový skór

EF bez PP – Exekutivní funkce bez pracovní paměti

EF s PP – Exekutivní funkce s pracovní pamětí

EP – Expresivní pozornost

HČ – Hledání čísel

MAT – Matrice

NÁSL – Následné procesy

O – Otázky

OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí

PASS – teorie inteligence, zkratka vychází z anglických názvů čtyř kognitivních procesů (Planning (plánování), Attention (pozornost), Simultaneous (simultánní proces) a Succesive (následný proces))

PK – Plánované kódování

PLAN – Plánování

POZ – Pozornost

PP – Pracovní paměť

PS – Plánované hledání spojení

RAS – retikulární aktivační systém

SIM – Simultánní procesy

SŘ – Slovní řady

VPV – Verbálně-prostorové vztahy

ZŠ / SŠ / VŠ – základní / střední / vysoká škola

Úvod

Některé jevy v našich životech a v naší společnosti vnímáme jako natolik všední, že o nich ani nepřemýšlíme – přinejmenším ne jako o objektech vědeckého zkoumání. Nejinak to v mém případě bylo s doučováním. Byl jsem doučován, někdy jsem doučoval, a nakonec mě osud postavil do pozice koordinátora doučování a metodicky jsem vedl skupinu lektorů. Souběžně s tímto chodem událostí se u mě díky vysokoškolskému studiu rozvíjelo pozitivistické myšlení a kritické hodnocení různých „pomáhajících“ metod.

Tato práce je průsečíkem těchto dvou životních linií. Žijeme v době, kdy různých „pomáhajících“ metod můžeme najít stovky v desítkách oblastí. Některé z nich jsou pouhým šarlatánstvím, jejichž výsledky jsou pochybné – někdy pozitivní, někdy žádné a v těch nejhorších případech dokonce poškodí toho, komu měly pomoci. Jednou ze známek kvalitní metody je měření, které přinese objektivní důkazy o její efektivitě a pozitivních dopadech na klienty.

Proto by tato práce měla pomoci „všednímu“ doučování k tomu, aby se zařadilo k těmto kvalitním metodám v oblastech výuky a kognitivního rozvoje. Individuální doučování je v současné době poměrně drahou službou, která není dostupná všem potřebným. Organizací, které ho poskytují bezplatně a zároveň v dostatečné míře a kvalitě, není dostatek na pokrytí poptávky. Cílem této práce je poskytnout důkaz státním i soukromým donorům, že individuální doučování je vhodnou investicí ve prospěch společnosti.

Obecným cílem práce je pak představit čtenáři to, jak doučování působí na motivaci a funkce potřebné k učení, které považují za velmi významné faktory školní úspěšnosti. V první řadě je však potřeba blíže specifikovat, co široké pojmy jako funkce potřebné k učení, motivace a školní úspěšnost obnášejí v rámci této práce. Jejím účelem totiž není tyto pojmy podrobně zkoumat a přesně definovat, ale prozkoumat jejich změny, které (alespoň částečně) způsobí individualizovaná výuka. Ani individualizovanou výuku tato práce nezapomene specifikovat.

Z dilematu, zda funkce potřebné k učení specifikovat jako inteligenci nebo skrze jednotlivé kognitivní a exekutivní funkce, jsem našel východisko v PASS teorii inteligence, která z kognitivních procesů vychází a zároveň nabízí kvalitní měřicí nástroj. Kognitivní procesy, které jsou definovány teorií PASS, jsou modifikovatelné. To dává naději všem klientům a studentům, kteří jsou školsky neúspěšní – jejich svízelná situace může být jen přechodným stavem. Spektrum funkcí potřebných k učení, které tvoří první kapitolu, je doplněno o paměť a exekutivní funkce, které lze považovat za řídicí složku kognice.

Definovat školní úspěšnost a neúspěšnost je náročný úkol. Kdo ji posuzuje – žák, učitel, rodič? A podle čeho – známek, znalostí, pocitu? Na tyto otázky odpovídá druhá kapitola jen v omezeném měřítku. Obsáhleji odpovídá na otázku, jakou roli ve školním neúspěchu hraje motivace, konkrétně nuda a strach coby faktory negativně ovlivňující motivaci k učení a prokázání naučeného.

Individualizovaná výuka byla pro účely této práce zúžena na individuální doučování s neprofesionálním lektorem. Jak bylo řečeno v prvním odstavci, doučování můžeme brát jako všední jev, který si nezasluhuje žádnou větší pozornost. Jedná se však o nástroj široce využívaný pro rozvoj školní úspěšnosti. Ačkoli se doučování nedočkal v českém prostředí významnější vědecké pozornosti, zahraniční publikace nabízejí více poznatků. Přehled výzkumů, uvedených ve třetí kapitole, dokazuje rozšířenost a četnost využívání doučování, široké spektrum jeho forem a také rozsáhlou paletu přínosů, které přináší svým klientům.

Vyústěním teoretické části práce je část empirická. V ní je představen výzkum, hledající výsledky působení individuálního doučování na vybrané aspekty kognice a motivace. Jedná se o kvalitativní výzkum, kombinující psychodiagnostický test (s kvantifikovatelnými výsledky) a rozhovor. Podrobnosti o obsahu, metodách, vzorku, zpracování dat a výsledcích jsou uvedeny ve čtvrté kapitole.

V poslední, páté kapitole, jsou výsledky tohoto výzkumu diskutovány v souvislosti s použitou literaturou. Zároveň jsou diskutovány limity výzkumu, etické aspekty a doporučení pro další výzkum.

Čtenář může nabýt dojmu, že tato práce se spíše pohybuje na pomezí pedagogiky a neuropsychologie než na poli psychologie. Je však třeba si uvědomit, že pedagogická psychologie je hraniční obor, ve kterém se bez těchto dvou vědeckých disciplín neobejdeme. Věřím, že úkolem právě pedagogické psychologie je poznatky těchto i dalších oborů spojovat a aplikovat ku prospěchu všech žáků a klientů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Funkce potřebné k učení

Obsahem první kapitoly bude v první části stručné přiblížení teoretického rámce pojmu učení a klíčových pojmů s ním spojených. Ve druhé části budou rozpracovány klíčové kognitivní a exekutivní funkce, potřebné k učení. Jedná se o pojetí inteligence podle teorie PASS jako souboru čtyř kognitivních procesů, které jsou rozšířeny o paměť a exekutivní funkce. Je nutno vzít v potaz fakt, že kognitivních funkcí se dá rozlišit mnohem více a všechny do určité míry mohou na procesu učení participovat a vzájemně interagovat. Tato práce si však neklade na cíl podat jejich kompletní výčet, nýbrž vybrané kognitivní funkce stručně popsat a přiblížit jejich využití v procesu školního učení.

Pro účely této práce je potřeba vymezit rozdíl mezi chápáním pojmů kognitivní proces a kognitivní funkce, které jsou v následujících kapitolách používány. Kognitivní proces je určitý mentální děj, který zpracovává určité informace; jakožto děj má určitý průběh. Kognitivní funkce je určité fungování, které je spuštěno vstupem a ukončeno výstupem, je to důsledek fungování mozkových struktur. Kognitivní procesy vzájemně kooperují a plní tak určitou kognitivní funkci (Bobáková & Kovalčíková, 2015)

1.1 Učení

Učení lze chápat v širším slova smyslu jako veškeré procesy získávání a používání zkušeností, které nám umožňují efektivněji se adaptovat na své okolí. Mohli bychom hovořit o elementárních formách učení (např. podmiňování), komplexních formách (obecné osvojování postupů řešení problémů) nebo o sociálním učení (Čáp & Mareš, 2007).

Učení však lze chápat i v užším smyslu jako „...proces vědomého osvojování si určitých vědomostí, dovedností a návyků, tj. jako bezděčné nebo úmyslné (záměrné) zapamatování si něčeho,“ (Nakonečný, 2011, str. 450), ve druhém případě jde tedy o učení vedené určitou motivací, ve kterém hraje

hlavní úlohu paměť. Zejména ve školském prostředí můžeme hovořit také o intencionálním učení neboli vzdělávání, které je vedeno určitou cestou k určitému předem danému cíli. Pokud bychom chtěli být ještě více konkrétní, zúžili bychom vzdělávání na řízené učení vedené profesionálními učiteli nebo trenéry. Můžeme ale také hovořit o samoučení, kdy si jedinec proces učení organizuje sám, bez zásahu okolí (Nakonečný, 2011).

Pokud se budeme držet pojmu záměrné učení podle Nakonečného (2015), můžeme ho rozdělit na dvě kategorie: kognitivní učení a senzomotorické učení. Kognitivní forma spočívá v osvojování principů řešení problémů nebo pojmů. Obvykle se na něm proto podílí tzv. vnitřní řeč, pracuje převážně s verbálními obsahy. Naproti tomu senzomotorické učení spočívá v učení se dovednostem rozličného charakteru, např. hraní na hudební nástroje nebo sportovní aktivity (Nakonečný, 2015). Tato práce se vzhledem ke školsky vzdělávacímu kontextu bude zaobírat především kognitivní formou učení.

Jak již bylo řečeno výše, klíčovou roli v procesu učení hraje paměť. V dřívějších dobách, kdy byla výuka založena především na memorování, dokonce snad tu nejklíčovější. Důraz byl kladen na záměrnou paměť, očekávalo se, že žák se naučí vše, co je mu předkládáno, bez ohledu na formu nebo na strategie učení, bez bližšího chápání paměťových procesů. O změnu tohoto přístupu se snažil už Jan Amos Komenský, přesto se můžeme setkat s názorem, že tento přístup trval až do 19. století. V současné době naštěstí převažuje trend, který lze obecně nazvat smysluplným učením (Mareš, 2013).

V procesu smysluplného učení proto hraje roli nejen paměť, ale celá řada dalších faktorů: aktivní přístup žáků k učení, způsob, jakým žáci konstruují své nové poznatky, jakým způsobem žák sám reguluje svůj proces učení, jakou má představu o cíli učení atd. Nemalou roli hraje také sociální kontext, ve kterém učení probíhá (Mareš, 2013). Celkově lze tedy mluvit o individuálních odlišnostech v procesu učení. V následujících podkapitolách však budou nastíněny aspekty kognitivních a exekutivních funkcí, které lze vnímat jako prostředky, nebo také podmínky smysluplného a efektivního učení.

1.2 PASS teorie inteligence

Inteligence je jeden z klíčových předpokladů efektivního učení. Jedna z možností, jak chápat inteligenci, je pojímat ji jako hierarchický soubor schopností. Obecné schopnosti, které se zapojují do několika různých druhů úkolů, stojí výše než specifické schopnosti, určené k plnění několika málo specifických úkolů. Z tohoto pojetí pak vycházejí různé teorie inteligence, např. od Spearmanova obecného faktoru (g) a specifického faktoru (s) až po Guilfordových 120 jednotlivých druhů inteligence. Tato práce se zaměří na PASS teorii inteligence, jelikož je blíže spojena s procesy využívanými při učení.

PASS teorii inteligence vytvořili američtí psychologové Jagannath P. Das a Jack A. Naglieri na základě teorie Alexandra Luriji o funkční organizaci mozku, kterou obohatily o aktuální objevy kognitivní psychologie. Tu dále společně s dalšími kolegy (např. S. Goldstein nebo J. Kirby) rozpracovali, rozšířili a také operacionalizovali. Vytvořili v roce 1997 kvantitativní měřicí metodu, známou jako CAS (Cognitive Assessment System), která je blíže představena jako měřicí metoda v praktické části této práce. Das a Naglieri však nebyli první, kdo Lurijovu teorii operacionalizovali a vytvořili měřicí metodu – před tímto nástrojem vznikly nástroje jako např. Luria-Nebraska Neuropsychological Battery nebo Kaufman Assessment Battery for Children (známý také jako Kaufmanovo ABC) (McCrea, 2009).

Inteligenci přitom Das a Naglieri nepojímali jako jednu charakteristiku či vlastnost jedince, nýbrž soubor kognitivních procesů, které jedinec využívá pro zpracovávání informací. Výše zmínění autoři PASS teorie tento rozdíl ilustrují na příkladu krátkodobé paměti. Její kapacita je podle Millera odhadována na 7 jednotek, tzv. *chunks* (např. sedm písmen M, O, Ž, N, O, S T). Díky využití kognitivního procesu (v tomto případě nazývaném *chunking*) však tato písmena můžeme složit do jednoho většího celku (slovo MOŽNOST) a vytvořit z něj pouze jeden *chunk*, což vede ke zvýšení kapacity krátkodobé paměti (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). Už tedy nehovoříme o poměrně stabilní schopnosti jedince, nýbrž o strategii coby vědomém používání kognitivního procesu, díky které můžeme svou schopnost krátkodobé paměti zvýšit.

Výchozí tři funkční jednotky teorie PASS jsou shodné s Lurijovými. První obstarává regulování kortikální aktivity, tedy stupeň bdělosti nutné k přijímání stimulů z okolí. Je lokalizována v retikulárním aktivačním systému, konkrétně v oblasti mozkového kmene, mezimozku a střední oblasti hemisfér. Druhá umožňuje stimuly přijímat, zpracovávat a ukládat. Tato druhá funkční jednotka se nazývá systém zpracující informace (v originále processing system). Nachází se v oblasti spojující temporální, parietální a okcipitální laloky mozku. Třetí organizuje a reguluje mentální aktivity a sídlí ve frontálním laloku (Naglieri & Das, 2005). Stejně jako Lurijova práce je i teorie PASS podpořena neurobiologickými korelátami, které však v této práci nebudou rozebírány.

Zkratka PASS vychází z anglických názvů čtyř hlavních kognitivních procesů, které jsou činnostmi těchto funkčních jednotek. Planning (plánování) jakožto činnost třetí jednotky, Attention (pozornost) jako činnost první jednotky, Simultaneous (simultánní proces) a Succesive (následný proces), které jsou oba činnostmi druhé jednotky (Nishanimut & Padakannaya, 2014). Podrobněji se těmto procesům budeme věnovat v následujících podkapitolách.

1.2.1 Pozornost

Za prvotní funkční jednotku je považována pozornost jakožto schopnost zachytit a zpracovat podněty (informace). Za její podmínku však považují autoři teorie PASS adekvátní úroveň aktivity (tj. arousal) jedince. Arousal chápou jako stupeň bdělosti a funkce mozkové kůry či také jako úroveň aktivity těla a mysli. Mezi faktory, které arousal ovlivňují, můžeme řadit fyzikální podmínky okolí (např. horko nebo hluk) a afektivní stavy (např. úzkost nebo hněv) (Naglieri & Das, 2005).

Vzájemnou provázanost těchto dvou funkcí lze chápat tak, že pokud má jedinec adekvátní úroveň arousalu, může se rozhodnout, čemu bude věnovat pozornost. Pokud však bude jeho arousal na neadekvátní úrovni, bude pro něj obtížnější věnovat pozornost vybranému podnětu. Autoři uvádějí interakci, připomínající Yerkes-Dodsonův zákon: „Pozornost se může zvyšovat při vysoké úrovni hluku nebo úzkosti, avšak snižuje se, pokud tato úroveň překročí

určitou mez,“ (Das et al., 1994, str. 33). Dále zmiňují, že dlouhá fáze vysoké úrovně pozornosti vede ke snížení úrovně arousalu.

Pozornost je v pojetí PASS teorie komplexní kognitivní aktivita částečně ovlivnitelná vědomým rozhodnutím. Dalšími zdroji, které mohou úroveň pozornosti ovlivnit, jsou individuální metabolické procesy a automatické odpovědi organismu na nové, intenzivní nebo jinak výrazné podněty z okolí. Určitý podíl na výsledné potenciální úrovni pozornosti mají i genetické a vrozené predispozice.

Pozornost můžeme blíže specifikovat na selektivní (schopnost inhibovat reakce na nevýznamné podněty) a zaměřenou (schopnost soustředit se na významné podněty). Pozornost jako taková však musí operovat s velkým množstvím stimulů, než je roztrídí na ty významné a nevýznamné (Naglieri & Das, 2005). Na pozornost přímo navazují simultánní a následné procesy.

1.2.2 Systém zpracování informací

Systém zpracování informací je druhou funkční jednotkou teorie PASS. Stimuly, které projdou pomyslným filtrem pozornosti, jsou dále kódovány do podoby smysluplných informací, porovnávány s předchozími znalostmi a zkušenostmi a případně průběžně transformovány do nového kódu. Samotný proces kódování lze popsat jako „to, co se děje, když jsou nové nebo přicházející informace interpretovány v kontextu toho, co už víme,“ (Das et al., 1994, str. 52). Ten samý stimul může být kódován různě podle toho, jaký smysl a význam mu v danou chvíli přisuzujeme. Autoři zmiňují, že termín kódování je výstižnější než zpracovávání, neboť to de facto probíhá ve všech třech systémech (Das et al., 1994).

Výsledkem procesu kódování jsou reprezentace. Nové informace jsou dále kombinovány a porovnávány s předchozími znalostmi a na jejich základě vznikají interpretace nových informací. Následující příklad dobře ilustruje problematiku reprezentací: Řada čísel 2 4 6 8 2 4 6 8 může být reprezentována jako první čtyři sudá čísla zopakována dvakrát, jako pouhý výčet čísel (např. u dětí, která ještě nechápu princip sudých čísel) nebo jako řada rovných čar a křivek (např. u někoho, kdo neumí číst) (Das et al., 1994).

Kromě úrovně kódování (např. výše zmíněný příklad s řadou čísel) a obsahu kódování (např. verbální nebo prostorový) rozlišujeme dva způsoby, jak mohou být stimuly kódovány. Jsou jimi simultánní a sériové procesy. Ačkoli je lze od sebe teoreticky dobře odlišit, v praxi fungují provázaně.

Pokud jsou vnímané stimuly integrovány do jedné skupiny nebo je možné je spojit na základě společné charakteristiky, mluvíme o **simultánních procesech kódování**. Tyto procesy je důležité pro chápání vztahů mezi jednotlivými stimuly a umožňují je spojit do jedné informace (kódu), čímž zabírá jen jedno místo v kapacitě krátkodobé paměti. Vztah, nebo alespoň základ pro jeho objevení, musí být ale přítomný v dlouhodobé paměti, vychází tedy z předchozí zkušenosti (Naglieri & Das, 2005).

Zdrojem podnětů může být samotné vnímání nebo i znovuvybavení podnětu z paměti. Typickými příklady simultánních procesů může být chápání logických gramatických vztahů (např. rozdíl mezi „bratrův otec“ a „otcův bratr“) nebo zpracování řady slov pes, prase, kočka, kůň do dvou kódů (domácí a hospodářská zvířata. V případě druhého příkladu by tedy kapacitu krátkodobé paměti zabraly jen dva kódy, ale v rámci simultánního procesu by se ztratila informace o pořadí slov, případně i o konkrétních slovech samotných (Das et al., 1994).

Následné neboli sériové procesy integrují podněty do konkrétní řady (řetězce). Na rozdíl od simultánních procesů jsou podněty spojovány pouze lineárně, v jednom konkrétním vztahu, nikoli všechny dohromady. Tyto procesy zabírá mnohem více kapacity krátkodobé paměti než simultánní (Naglieri & Das, 2005).

Nejde jen o příjem stimulů, nýbrž také o tvorbu zvuků za účelem určité melodie, menších pohybů do určitého pohybového vzorce atd. Pokud je daný řetězec často používán, může dojít k automatizaci procesu, kdy první podnět vede k aktivování zbytku řetězce. Takovýto zautomatizovaný řetězec pak může zabírat jen jedno místo v kapacitě krátkodobé paměti. Toho procesu je využíváno např. při psaní, kdy jedna série pohybů dává dohromady požadované písmeno, nebo při zpracování zadání „A vede k B – co vede k B?“ (Das et al., 1994).

1.2.3 Plánování

Třetí funkční jednotkou teorie PASS je plánování. Jedná se o „...soubor rozhodnutí a strategií, které jedinec vytváří a modifikuje k vyřešení problému a dosažení cíle,“ (Das et al., 1994, str. 75). To umožňuje jedinci připravit si provedení určité akce, případný výběr z možností provedení, samotné provedení a následně ověření efektivity akce. Pokud je akce efektivní při řešení úkolu, je opakována a nadále monitorována, pokud ne, celý proces volby provedení, samotného provedení a kontroly efektivity se cyklicky opakuje.

Plánování je charakterizováno účelem, kterého má chování dosáhnout. Ačkoliv proces plánování zahrnuje aktivitu vyšších mentálních funkcí, jako např. rozhodování nebo posuzování efektivity zvolené strategie, nemusí být účel ani proces plánování vědomý, tedy přístupný introspekci a popsitelný. Vzhledem k tomu, že plánování je reprezentováno vnitřním symbolickým systémem (např. vnitřní řečí), nevyskytuje se dle PASS teorie u dětí mladších čtyř let. To ovšem neznamená, že by jejich chování bylo čistě reflexivní, nýbrž že postrádají tuto specifickou metakognitivní aktivitu, tedy vědomou znalost o plánování (Das et al., 1994).

Nejedná se však pouze o přímé chování, nýbrž také o analýzu jeho mentální reprezentace, kdy právě můžeme hovořit o plánu chování. Regulace impulsivního chování a oprava případných chyb vede k vyšší efektivitě výsledného řešení úkolu. Právě touto dovedností se podle autorů lidé nejvíce odlišují od primátů (Naglieri & Das, 2005).

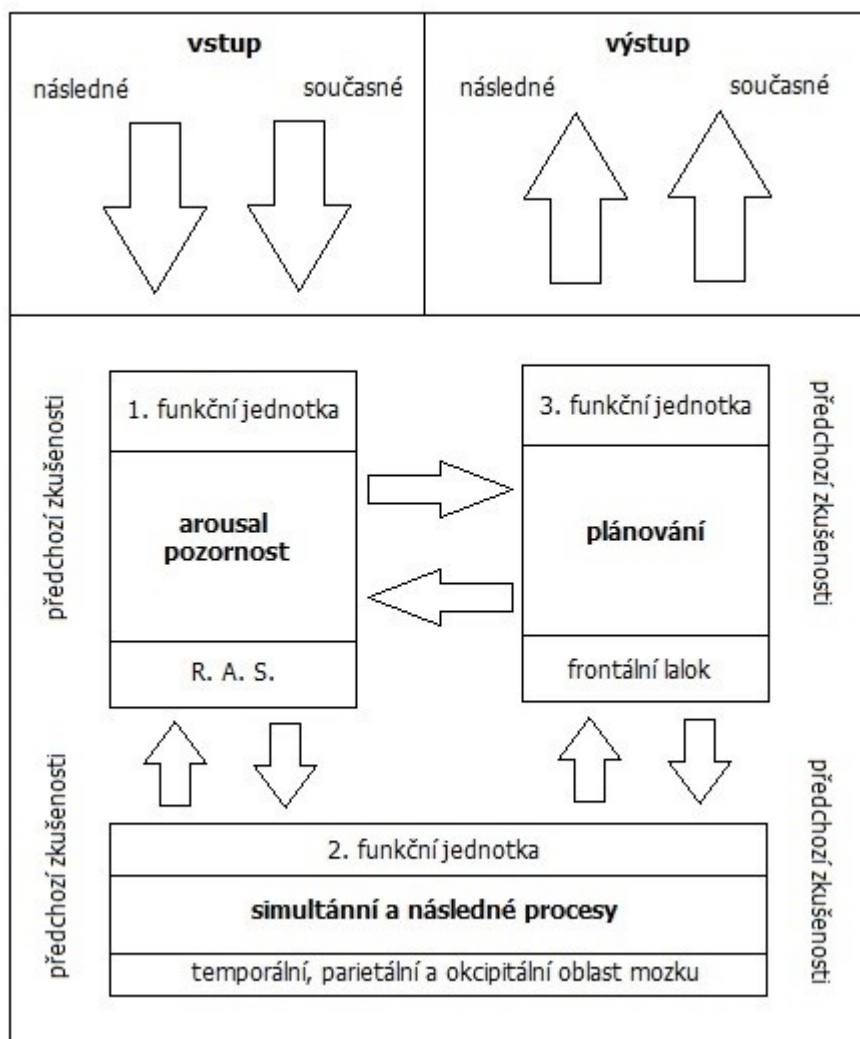
1.2.4 Interakce procesů

Tato podkapitola by měla být shrnutím předchozího popisu jednotlivých částí PASS teorie a zároveň stručným popisem interakce jednotlivých procesů a funkčních jednotek tak, jak probíhají v kognitivním systému dle této teorie.

Významnou roli hraje samotný proces přijímání stimulů ke zpracování, tedy výběr toho podstatného, co vstoupí do kognitivního systému. Stimuly mohou vstupovat jakýmkoli receptorem, a to buď současně, nebo postupně. V tom hrají roli pozornost a předchozí zkušenosti, které se zapojují i do samotného procesu zpracování informací. Zkušenostmi je myšlen nejen obsah

dlouhodobé paměti, ale i té krátkodobé. Stimuly jsou zpracovávány dle konkrétního účelu a kontextu.

Proces plánování potřebuje dostatečnou úroveň aktivace (arousal) na to, aby mohla být pozornost zaměřena na podstatné stimuly a nepodstatné byly potlačeny. Kódování stimulů, které vstoupily do systému zpracujícího informace, může probíhat buď automaticky, nebo podle určitého plánu. Může při tom být využit simultánní a/nebo sériový proces, přičemž výběr je silně ovlivněn exekutivními funkcemi (Das et al., 1994). Následující obrázek všechny výše zmíněné interakce ilustruje.



Obr. 1 Model interakce kognitivních procesů dle teorie PASS (Das et al., 1994, str. 21)

1.2.5 Od teorie k intervenci

Jak již bylo výše zmíněno, z teorie PASS vzešel diagnostický nástroj CAS, jehož aktuální druhá revize bude blíže popsána v empirické části práce. Pokud tento nástroj identifikuje snížený výkon v některém z procesů, nabízejí autoři a jejich spolupracovníci různé možnosti intervencí. Jsou jimi např. Metodické materiály pro učitele, Program PASS pro zlepšení čtení a Trénink zlepšení kognitivních schopností, které zde budou stručně představeny.

Pomoc dětem s učením (s podtitulem Příručka intervencí pro využití ve škole a doma) je soubor metodických listů, které vydaly J. A. Naglieri a E. B. Pickering. Kromě stručného a srozumitelného seznámení s teorií PASS obsahuje 24 položkový dotazník (PASS rating scale) pro zmapování možností a potřeb dítěte. Obsahuje přes 75 listů popisujících v angličtině a španělštině různé empiricky ověřené intervence, které mohou být využívány jak učiteli ve škole, tak rodiči doma. Jsou tedy využitelné i bez předchozí odborné diagnostiky. Listy se týkají intervencí např. pro čtení, počítání nebo zvládnání testů. Recenzenti hodnotí pozitivně především přehlednost a srozumitelnost publikace (Warren, 2005).

Program PREP (v originálním znění PASS Reading Enhancement Program) je určen pro zlepšení čtení. Zaměřuje se především na zlepšení užívání systému zpracování informací, tedy simultánních a následných procesů, které jsou pro čtení klíčové. Vyhýbá se přitom přímému nácviku čtení. Místo toho se zaměřuje na rozvíjení různých postupů a strategií pro správné využití těchto procesů a rovněž pracuje i s pozorností a plánováním; jako příklad můžeme uvést práci na monitorování výkonu, kategorizaci, sluchové analýze atd. Tento program by měl být účinný jak u čtenářů s horšími výsledky z běžné populace, tak u čtenářů s dyslexií. Efektivitu programu ověřovalo několik studií, Das uvádí např. studii, kde byly prokázány lepší výsledky ve čtení smysluplných i nesmyslných slov u dětí, kteří absolvovali část programu (Carlson & Das, 1997). Další prokázala účinnost jednotlivých složek programu (Das, Mishra, & Pool, 1995) a třetí prokázala účinnost i u starších dětí (Kirby & Robinson, 1987). Výše uvedené studie autor

uvádí jako důkazy efektivity tohoto programu na webu DasCentre (PASS Reading Enhancement Program: PREP, 2018).

Trénink zlepšení kognitivních schopností (Cognitive Enhancement Training) je program určený pro celé třídy, jehož cílem je zlepšit kognitivní, jazykové a fonemické schopnosti potřebné pro čtení a jiné školní úkoly. Sestává z pěti modulů rozvíjejících různé dovednosti: první vnímání a zvnitřnění instrukcí (např. od učitele), druhý fonemické uvědomování, třetí přímo plánování a simultánní a následné procesy, čtvrtý znovu fonemické uvědomování (jiným způsobem) a pátý pojmenovávání tvarů, barev atd. Efektivitu tohoto programu ověřila např. studie z roku 2006, kde došlo k zlepšení čtení u 88% dětí ze vzorku (Das, Hayward, Samantaray, & Panda, 2006).

Jak je patrné z výše uvedených intervenčních programů a výzkumů, ověřujících jejich efektivitu, PASS teorie vysvětluje inteligenci jako soubor procesů, které je možno rozvíjet a zlepšovat tak výkon jedince. Procesy pozornosti, simultánního a následného zpracování informací a plánování jsou intenzivně využívány v procesu učení (Das et al., 2006) a zároveň jsou učením modifikovatelné. V PASS modelu inteligence jsou využívány i konstrukty paměti (zejména pracovní) a exekutivních funkcí, které budou dále přiblíženy z obecného hlediska.

1.3 Paměť

Paměť lze definovat jako schopnost ukládat, uchovávat a podle potřeby znovu vyvolávat informace. Můžeme ji dále dělit podle smyslových modalit ze kterých informace pocházejí (sluchová, zraková, čichová...) nebo podle předpokládané délky uchování (krátkodobá, střednědobá a dlouhodobá). Dlouhodobou paměť lze dále rozdělit na epizodickou a sémantickou. Další možností dělení je na paměť explicitní a implicitní (Kulišťák, 2017). Tato tradiční dělení jsou poměrně dobře známa.

Paměťové procesy kódování (neboli ukládání), uchování a vybavování informací jsou tím, co laik může pokládat za definici učení (to se však skládá z mnohem širšího souboru procesů). Pojem kódování zahrnuje převod

fyzikálních podnětů, zachycených smysly, do podoby, ve které je lze uchovávat v paměti. Pro krátkodobou paměť se ukázalo, že primární způsob kódování je akustický nebo vizuální; pro dlouhodobou paměť má větší význam sémantický způsob, tedy kódování na základě významu nebo smyslu (Sternberg, 2009). Tento poznatek klade důraz nejen na to, jakou formou jsou nové poznatky předkládány, ale také na celkovou srozumitelnost a smysluplnost informací z pohledu žáka.

Uchovávání neboli konsolidace informace v paměti je aktivní proces, při kterém je nová informace upravována a organizována do systému předchozích informací. Do procesu konsolidace je buď zapojena krátkodobá paměť, nebo se ukládají informace přímo ze sensorických zdrojů (Bear, Connors, & Paradiso, 2016). Uchovávání v paměti je komplikováno procesem zapomínání, které může probíhat dvěma způsoby: vyhasínáním a interferencí. Vyhasínání znamená, že vlivem času paměťový záznam jednoduše zmizí. Pokud nová informace tu původní pozmění nebo nahradí, můžeme hovořit o interferenci (Nakonečný, 2015).

Vybavování z paměti je svou povahou spíše konstruktivní, než rekonstruktivní proces, tedy nejde jen o pouhé znovuoobnovení, ale o vytvoření nové verze vzpomínky, která s původní verzí nemusí být totožná. Vybavování může probíhat úmyslně i samovolně a ovlivňuje ho velké množství faktorů (Sternberg, 2009). Dlouhodobé uchování v paměti a kvalitní vybavení je ovlivněno mnoha faktory, např. způsobem zapamatování, zda jsou uchovávané znalosti a dovednosti aktivně používány nebo mají emoční význam (Vágnerová, 2001).

Pracovní paměť je z hlediska kategorizace problematickým pojmem. Ačkoli slouží jako pomyslný mezisklad mezi sensorickými podněty a krátkodobou a dlouhodobou paměti, je zařazována mezi exekutivní funkce (např. Kulišťák, 2017; Sternberg, 2009). Všechny tři složky paměti korelují s fluidní inteligencí, nejsilněji pak pracovní paměť (Shelton, Elliott, Matthews, Hill, & Gouvier, 2010). Další výzkum pak poukazuje na významný vztah mezi dlouhodobou pamětí a fluidní inteligencí (Mogle, Lovett, Stawski, & Sliwinski, 2008).

Školní vzdělávání je pro vývoj a zrání paměti významným faktorem, vzhledem k vysokým nárokům na zapamatování a reprodukci značného množství znalostí a dovedností. Tento rozvoj probíhá především ve třech oblastech: zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, osvojení strategií učení (nejen vznik nových, ale i zvyšování efektivity těch stávajících) a rozvoj metapaměti (která pomáhá mimo jiné s plánováním učení, využíváním různých strategií učení nebo odhadováním času potřebného k naučení látky) (Vágnerová, 2001).

Longitudiální studie zkoumala vývoj kapacity dlouhodobé paměti u 219 žáků šestých až devátých tříd. Nejdříve ze všech používaných učebnic získaly autoři seznam použitých pojmů, které by žáci měli znát; jednalo se o škálu od 6317 slov v šesté třídě až po 23989 slov ve třídě deváté. Na konci každého školního roku jim byl předložen test z 800 náhodně vybraných pojmů, na základě jehož výsledku byl odhadnut přibližný počet zapamatovaných termínů z celkového počtu. Jednalo se o škálu od 2500 slov v šesté třídě až po 17000 ve třídě deváté. Původní přesné výsledky testů navíc korelovaly s průměrem školních známek a došly k výsledku .61 - .72, což lze považovat za vysoký výsledek (Lieury & Lorant, 2013).

Studie, která se zaměřila na zmapování využívání různých strategií pro učení jazyků mezi žáky a studenty od 10 do 22 let, zjistila, že paměťové strategie (např. vytváření strukturovaných přehledů, memorování atd.) jsou obecně druhé nejvyužívanější. Nejvyužívanější jsou ve věkové kategorii 10-12 let a postupně jsou nahrazovány jinými strategiemi, např. kognitivními (různé druhy transformace učebního materiálu), metakognitivními (např. zaměření pozornosti, plánování atd.) nebo sociálními (např. učení s vrstevníky nebo dotazování se) (Chen, 2014). Jak tato studie ilustruje, se vzrůstajícími nároky školy rostou i nároky na efektivní využívání paměti, pro kterou jsou potřebné nejen další kognitivní funkce, ale také metakognitivní, často označované jako exekutivní funkce.

1.4 Exekutivní funkce

Exekutivními funkcemi je myšlena aktivita prefrontální mozkové kůry, která je spojena se sebeřízením jedince, metakognicí, plánováním a kontrolou

chování, řízením pozornosti a výběrovým tlumením bezprostředních reakcí. Lokalizace exekutivních funkcí do prefrontální mozkové kůry je některými teoriemi zpochybňována stejně jako metody jejího měření, samotný konstrukt však zpochybňován nebývá (Karr et al., 2018; Kulišťák, 2017).

Exekutivní funkce lze chápat jako zastřešující pojem pro funkce jako např. pozornost, kontrola impulsivního chování, pracovní paměť, plánování a rozhodování (Klucká, 2011). Šířeji do pojmu exekutivní funkce spadá schopnost tvořit a uskutečňovat plány, vytvářet analogie, vykonávat vícero činností zároveň, řešit problémy, ale také např. respektovat pravidla sociálního chování nebo se adaptovat na okolí. S činnostmi exekutivních funkcí je také úzce spojeno umísťování událostí v čase a prostoru nebo ukládání, zpracovávání a vyvolávání informací z pracovní paměti (Koukolík, 2002).

Klucká (2011) dále uvádí, že neexistuje žádná přesná a jednotná definice a současné výzkumy se proto zaměřují vždy jen na jednotlivé aspekty exekutivních funkcí. V začátku své práce vtipně komentuje, že není ani jisté, zda exekutivní funkce „je“ nebo „jsou“. Jednotlivé funkce byly zkoumány dlouho předtím, než vznikl zastřešující pojem exekutivní funkce. Metaanalýza 46 konfirmačních faktorových analýz snad už definitivně ukotvila chápání exekutivních funkcí jako jednoho systému složeného z několika dílčích funkcí (Karr et al., 2018).

Za termín nadřazený exekutivním funkcím se dá považovat metakognice. Jejimi hlavními úkoly jsou monitorování a kontrolování kognice – díky monitorovací funkci je informována o činnosti kognitivních složek a díky kontrolní funkci je může ovládat. Dále lze chápat metakognici jako reprezentaci kognice. Sestává z metakognitivních znalostí uložených v paměti (např. strategie řešení nebo cíle činností), metakognitivních zážitků (vědomí činnosti kognice, procesu řešení problému atd.) a metakognitivních dovedností (zaměření pozornosti, plánování, inhibice nežádoucího chování atd.), které jsou analogické k exekutivním funkcím (Efklides, 2008). Exekutivní funkce a metakognici lze však chápat i jako totožné pojmy (Fernandez-Duque, Baird, & Posner, 2000).

Kovalčíková a její kolegové, kteří se zabývají exekutivními funkcemi z hlediska školní výuky, je definovali jako procesy, které podmiňují zapojení jednotlivých kognitivních funkcí do procesu zpracování podnětů, a řídí ostatní mentální procesy potřebné k dalšímu zpracování a využití podnětů. Oproti kognitivním funkcím nezpracovávají žádný obsah. Exekutivní funkce se skládají z následujících domén: pracovní paměti, kontroly zaměření pozornosti, inhibice nežádoucího chování a kognitivního plánování (Ropovik et al., 2016). Koncept plánování byl představen v předchozí části práce o PASS teorii inteligence, proto zde již nebude dál rozvíjen.

Pracovní paměť, jak již bylo výše uvedeno, lze chápat jako součást exekutivních funkcí (např. Baddeley, 2003; Kovalčíková & Ropovik, 2012; Kulišťák, 2017). Obecně se jedná o schopnost udržet informaci ve stavu vhodném k dalšímu zpracování, tedy nedeformovanou, dokud neproběhnou příslušné procesy zpracování (např. analýza, restrukturační nebo uložení do dalších forem paměti) (Kovalčíková & Ropovik, 2012). Jiná definice zdůrazňuje nejen aktivní uchování v paměti, ale i fakt, že tak probíhá za interference dalších podnětů z vnějšího prostředí (Páchová, 2015).

Pracovní paměť tvoří vizuoprostorový náčrtník, fonologická smyčka, epizodický nárazník, centrální řídicí (výkonná) složka a další pomocné systémy (Baddeley, Allen, & Hitch, 2010). Funkcí vizuoprostorového náčrtníku je krátkodobě zafixovat vizuálně prezentované informace. Funkcí fonologické smyčky je krátkodobě zafixovat zvukovou podobu informací. Epizodický nárazník byl do tohoto modelu přidán až později. Jeho účelem je krátkodobé uskladnění multimodálních reprezentací, tedy integrace informací z fonologické smyčky, vizuoprostorového náčrtníku a dlouhodobé paměti. Centrální řídicí složka pak kontroluje zaměření pozornosti a reguluje a koordinuje činnost ostatních systémů. Kapacita pracovní paměti je limitována jednak množstvím podnětů, které přijímáme (mimo jiné tedy pozorností), jednak množstvím podnětů, které je možno si zapamatovat současně. To ovlivňuje také subjektivně přisuzovaný význam těchto podnětů nebo jejich přisuzované souvislosti (Baddeley, 2003).

Kontrola zaměření pozornosti je další klíčová doména exekutivních funkcí. Sestává ze zaměření pozornost na podněty důležité pro řešení problému a zároveň blokování podnětů, které pro řešení důležité nejsou (tzv. distraktory) (Filičková, Ropovik, Bobaková, & Kovalčíková, 2015). Nejedná se však pouze o samotnou schopnost pozornost zaměřit, ale také o strategie, které k tomu jsou využívány. Při výběru vhodné strategie je nejčastěji sledována potřeba minimalizovat úsilí a zároveň maximalizovat efektivitu, přičemž je nutné různé strategie zkoušet, hodnotit a případně hledat jiné (Irons & Leber, 2018).

Prvek blokování pozornosti vůči nežádoucím podnětům souvisí celkově se schopností inhibice nežádoucího chování. Bez této vědomé kontroly by lidské chování bylo jen souborem reflexů a naučených reakcí; exekutivní funkce dávají možnost změny a výběru, ať už se jedná o reakce na úrovni kognitivní nebo behaviorální. Důsledkem toho je schopnost dodržování sociálních norem, vydržet u náročných úkolů atd. (Diamond, 2013).

Jiný přístup dělí exekutivní funkce na tři základní složky: inhibice, updating a shifting (Friedman & Miyake, 2017). Inhibice je schopnost zastavit automatickou reakci. Updating je funkce, jejímž účelem je průběžně obnovovat a dále zpracovávat obsahy pracovní paměti. Funkce shifting umožňuje přepínání mezi několika úkoly. Tyto tři funkce sice úzce spolupracují, přesto jsou však funkčně oddělené: např. funkce updating je podle autorů této teorie spjatá s inteligencí mnohem silněji než zbývající dvě.

Exekutivní funkce se zapojují především v situacích, kdy čelíme novým a neznámým úkolům, pro které neznáme předem postup řešení, dále při řešení komplexních problémů nebo když úkol vyžaduje integraci několika zdrojů informací. Pokud tyto situace vztáhneme na proces záměrného učení v rámci školního vzdělávacího procesu, exekutivní funkce jsou pro efektivní učení naprosto klíčové. Žák s nedostatečně rozvinutými exekutivními funkcemi se může potýkat s obtížemi v oblastech jako jsou např. zaměření a udržení pozornosti, podržení informací v paměti za jejich současného zpracovávání (pracovní paměť), inhibice nevhodných reakcí, zapamatování klíčových

informací, plánování jednotlivých kroků řešení nebo monitorování a regulování činnosti (Kovalčíková & Ropovik, 2012).

1.4.1 Rozvoj kognice pomocí rozvoje exekutivních funkcí

Vycházíme-li z předpokladu, který nalezneme i v teorii PASS, že kognitivní funkce nejsou neměnné, ale naopak se vývojem a tréninkem mohou do určité míry rozvíjet a zlepšovat, otevírá se nám mnoho možností pro práci s klienty. Z tohoto předpokladu vychází množství programů určených k rozvoji kognitivních funkcí – mnohé jsou spíše komerčního charakteru a nenabízejí žádný důkaz o své efektivitě (Páchová, 2015).

Rád bych zde uvedl alespoň jeden příklad dobré praxe, který byl za dlouhou dobu své existence ověřen mnohými výzkumy. Jedná se o program Feuersteinova instrumentálního obohacování, vycházející z teorie principu strukturální kognitivní modifikovatelnosti Reuvena Feuersteina. Kognitivní funkce pojímá jako určité mentální podmínky pro vytváření mentálních operací. K provádění samotných operací (které lze přirovnat k počítačovému programu) je potřeba, aby uživatel měl potřebné znalosti a zkušenosti, jak a které operace využít k řešení jakého problému. Kognitivní funkce se dělí dle fází řešení problému, ve kterých jsou využívány. Těmito fázemi jsou vstup (input), zpracování (elaborace) a výstup (output). Ve fázi vstupu jsou využívány procesy určené k získávání dat pro celý kognitivní systém. Fáze elaborace je považována za jádro kognitivního systému, ve kterém jsou informace transformovány ve znalosti, tedy určitý organizovaný systém vztahů mezi jednotlivými informacemi. Tato znalost je specifická pro každý kognitivní systém, neboť každý ji organizuje jiným způsobem. Fáze výstupu je odpovědná za konečnou činnost nebo použití výsledku procesu elaborace (Feuerstein, 2014).

Důraz je kladen právě na vědomou volbu a použití dané operace a také kontrolu výsledného produktu, tedy na metakognitivní znalosti a využívání exekutivních funkcí. Rozvíjením těchto dovedností lze podle této teorie modifikovat kognitivní funkce k lepším výkonům. Jak již bylo výše naznačeno, Feuersteinova teorie se opírá především o rozvíjení potenciálu k úspěšné

adaptaci člověka na prostředí. K tomu slouží program Feuersteinova instrumentálního obohacování (Feuerstein, 2014).

2 Příčiny školního neúspěchu na straně motivace

Tato kapitola stručně nastíní pojetí školní neúspěšnosti a poté se bude zabývat problematikou motivace v kontextu učení. Tato tematika by pro svoji šíři byla jen obtížně zpracovatelná v rozsahu a kontextu této práce, proto se zaměřuje na dva nejzávažnější důsledky problematické motivace: nudu a strach. V závěru této kapitoly bude čtenáři nabídnuto shrnutí, ústící v další kapitole.

2.1 Školní neúspěch

Školní neúspěch nelze definovat pouze na základě známek z jednotlivých předmětů. Jedná se o nesoulad mezi požadavky školy a kapacitami žáka, jehož důsledkem je selhávání nebo výkonové zaostávání. Tento nesoulad se může projevovat mnoha různými způsoby, ze kterých zde budou uvedeny jen ty klíčové pro tuto práci. Jsou to nesoulad mezi požadavky učitele a aktuálními schopnostmi žáka, mezi požadavky učitele a žakovým vnitřním přijímáním těchto požadavků nebo mezi vnějším hodnocením a sebehodnocením žáka. Další možností, jak nahlížet na školní neúspěšnost, je jako na soubor dovedností, ve kterých žák selhává – nemluvíme zde o špatném prospěchu, ale o jeho příčinách, tedy o obtížích s pozorností, s porozuměním a zapamatováním učiva a zvládnutím testových situací (Mareš, 2013).

Školní úspěšnost a neúspěšnost může být determinována celou řadou faktorů, ať už na straně žáka samotného, nebo jeho rodinného zázemí a širších interpersonálních vztahů, nebo také na straně pedagogů. Může jít o faktory pedagogické, sociální nebo také biologické. Tato kapitola se bude zabývat psychogenními faktory školního neúspěchu na straně žáků. Vzhledem k zaměření práce se bude podrobněji zabývat vybranými aspekty deficitů a problémů v oblastech motivace, kognitivních a exekutivních funkcí.

Můžeme rozlišit tzv. absolutní školní neúspěšnost, která má trvalejší, případně i progredující charakter (Kohoutek, 2009). Její příčinou jsou obvykle nedostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Naproti tomu tzv. relativní školní neúspěšnost je způsobena jinými faktory, které lze zpravidla odstranit.

Faktory, kvůli kterým je výkon žáka nižší než jeho intelektové možnosti, mohou být sociálně psychologické (např. kulturní zázemí rodiny nebo její postoj ke vzdělání), biologicko psychologické (např. smyslové vady nebo neuropsychická nezralost), pedagogické (např. nepříznivé podmínky ve třídě nebo problematická interakce žáka s učitelem) nebo intrapsychické (např. nedostatek motivace nebo duševní onemocnění) povahy. Ve všech těchto faktorech je kladen důraz na subjektivní vnímání žáka; to, co výkon jednoho žáka nemusí nijak poznamenat, může u jiného žáka způsobit velké komplikace (Kohoutek, 2009).

2.2 Problematická motivace v kontextu učení

Školní neúspěšnost nebývá zapříčiněna jen kognitivními a exekutivními deficity, ale také těmi motivačními. Motivaci ve školním kontextu můžeme chápat jako vnitřní psychický stav, který vede aktivity žáka k dosažení dobrého výkonu, tedy nejen k učení, ale i k prokázání naučeného (Vágnerová, 2001).

Motivaci žáků ke školní práci můžeme chápat jako naplňování potřeb (motivů) z následujících kategorií: kognitivní (např. potřeba smysluplného poznávání nebo vyhledávání a řešení problémů), sociální (např. potřeba patřit do sociální skupiny nebo potřeba vlivu, obdivu), výkonové (např. potřeba vyhnout se neúspěchu a vyhledávat úspěch) a potřeby perspektivy (např. mít svůj osobní cíl) (Mareš, 2013).

Předchozí výčet se týká především vnitřní motivace žáků. Nezřídká se můžeme u žáků setkat s motivací vnější, a to především ze strany učitelů a rodičů. Od těch mohou přicházet různé odměny a tresty, které můžeme členit na materiální (např. dárek nebo zabavení oblíbené věci nebo činnosti), fyzické (např. pohlazení nebo úder) a psychické (např. pochvala nebo urážka). Významnou vnější motivací jsou i známky samotné, které jsou zprávou o celkovém školním prospěchu. Často se jedná o jediný zdroj zpětné vazby, kterou žák na svoji práci dostává (Vágnerová, 2001).

Guay a Bureau (2018) ve svém výzkumu motivace vycházeli ze sebedeterminační teorie, kterou aplikovali na školní prostředí. Na datech

pocházejících od 1404 středoškolských studentů hledali vztah mezi motivací ke studiu obecně a konkrétně k jednotlivým školním předmětům (francouzština jako mateřský jazyk, matematika a angličtina) a školní úspěšností. Motivaci dělili na vnitřní (vykonávání činnosti pro samotné potěšení a uspokojení, které z vykonávání plyne) a vnější. Ta se dále dělí podle podílu sebedeterminace, tedy autonomie činnosti. Vzestupně jde o externí regulaci (získat odměnu a vyhnout se trestu), zvnitřněnou regulaci (reakce na vnitřní tlak, např. pocit závazku) a identifikovanou regulaci (zvnitřněný pocit důležitosti činnosti). Vnitřní motivace a identifikovaná regulace dohromady tvoří autonomní motivaci, externí a zvnitřněná regulace pak tvoří motivaci neautonomní. Autoři došli k názoru, že druh obecné motivace ke studiu je dobrým prediktorem školní úspěšnosti, přičemž autonomní motivace ke studiu obecně je silnější než neautonomní směrem k jednotlivým (neoblíbeným) předmětům. Tato studie potvrdila závěry dřívějšího výzkumu, který se uskutečnil na vzorku 425 žáků základních škol (Guay et al., 2010)

Význam vnitřní motivace se mění s věkem. Podle rozsáhlé studie (1600 žáků základních a středních škol) klesá vnitřní motivace s rostoucím věkem, a to až do 15 let. Od 15 let pak naopak vliv vnitřní motivace stoupá. Ve věkovém období 9-13 let klesá vliv vnější motivace, od 13 let je pak na stabilní úrovni. Autoři jako klíčový faktor těchto změn uvádějí podporu autonomie ze strany učitelů a rodičů (Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012).

Chceme-li podporovat vnitřní motivaci žáků k učení, je potřeba zajistit, aby byly naplněny jejich potřeby spojené s učením. Měli bychom se proto zabývat také situacemi, kdy naplňovány nejsou. Potřeby žáků mohou být frustrovány mnoha způsoby: psychické a fyzické nebezpečí (ze strany ostatních žáků nebo učitelů), neadekvátní nároky a nadměrná nebo naopak nízká zátěž, vnímaná nesmyslnost učení, negativní nebo nedostatečná zpětná vazba atd. Důsledky těchto frustrací mohou být nuda a strach (popř. úzkost, stres), které jsou považovány za klíčové problematické faktory motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011).

2.2.1 Nuda

Podle žáků samotných lze příčiny nudy ve škole shrnout do tří druhů: „když ve škole není co dělat“, „když mě nebaví to, co ve škole děláme“ a „když není legrace“ (Mareš, 2013). To by byl však velmi zjednodušující pohled. Nejedná se totiž pouze o nedostatek zájmu, nadšení nebo zábavy, nýbrž o komplexní jev. Na nudu můžeme nahlížet jako na soubor pěti složek: fyziologická (snížená aktivace), afektivní (nepříjemné pocity), kognitivní (snížená pozornost a subjektivní prodloužení času), expresivní (různé projevy neverbální i verbální komunikace) a motivační (potřeba změnit nebo opustit situaci) (Nett, Goetz, & Daniels, 2010).

Nuda vychází především z frustrace kognitivních potřeb. Frustrování nejsou jen ti žáci, pro jejichž schopnosti je daný úkol příliš lehký, ale i ti, pro které jsou nároky úkolu příliš vysoké (Hrabal & Pavelková, 2011). Podle jiného názoru je možno nudu dělit na „nudít se“ (např. únava, apatie) a „být znuděn“ úkolem (např. repetitivní charakter úkolu nebo jeho vnímaná zbytečnost). Pokud žáci považují úkol za příliš náročný, vnímají především faktor osobní nudy („nudí se“), pokud považují úkol za příliš jednoduchý, vnímají oba faktory totožně (Acee et al., 2010).

Nuda jako pocit má subjektivní charakter. Lze konstatovat, že nuda má své vnitřní i vnější faktory. Mezi vnější faktory můžeme řadit např. neadekvátní způsob stimulace, neadekvátní náročnost úkolu nebo nevhodné vzdělávací podmínky (především na straně učitele) (Nett et al., 2010). Podle výzkumů z českého prostředí žáci připisují zdroj nudy především učitelům, ať už jejich způsobu výkladu nebo osobnosti (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Přesto je potřeba hovořit i o vnitřních faktorech nudy – totiž jen na samotném žákovi záleží, jak situaci vnímá a interpretuje, jestli pro něj bude daná situace nudná nebo ne. Mezi vnitřní faktory můžeme řadit potřebu vyhledávat nové podněty, extrovertní orientaci nebo důraz na vnitřní motivaci a v neposlední řadě copingové strategie, jak si s nudnou situací poradit (Nett et al., 2010).

Pokud odhlédneme od dělení zdrojů nudy na dvě kategorie, můžeme se setkat se širším seznamem. Jedná se o charakteristiky vyučovaného předmětu

(např. tělesná výchova oproti dějepisu), charakteristiky konkrétního učiva v rámci jednoho předmětu, charakteristiky učebních úloh a činností, charakteristiky učitele, psychosociální klima třídy, charakteristiky prostředí, ve kterém výuka probíhá a kombinace těchto faktorů (Mareš, 2013). Další konkrétnější výčet zdrojů nudy obsahuje vysokou a nízkou náročnost úkolu, monotónnost, nesmyslnost učení, vědomí lepších činností, negativní pocity k učiteli a pocit nízké angažovanosti (Tze, Daniels, & Klassen, 2016).

Lze tedy konstatovat, že vliv nudy žáků na jejich školní úspěšnost je značný, jak tvrdí i metaanalýza zahrnující 29 studií a přes 19 000 žáků. Kromě přímého vlivu na školní úspěšnost prokázala bližší analýza vliv také na jejich motivaci, učební strategie a chování. Jak autoři metaanalýzy ve své studii uvádějí, s nudou ve škole se setká pravděpodobně každý žák, tudíž se jedná o nezanedbatelný faktor vzniku školní neúspěšnosti (Tze et al., 2016).

2.2.2 Strach

Určitá míra strachu může být z hlediska školního úspěchu prospěšná. Střední (z hlediska Yerkes-Dodsonova zákonu) úroveň obav z neúspěchu a špatných známek může fungovat jako motivace ke zvýšení úsilí a signalizuje přijetí sociální normy, která školní úspěch a dobré známky označuje jako žádané (Vágnerová, 2001). Tento předpoklad potvrdily i některé studie (Martin & Marsh, 2003; Mazzone et al., 2007). Tato část práce se bude zabývat negativními dopady strachu na motivaci, které mohou vést ke školnímu neúspěchu.

Strach v souvislosti se školním prostředím se může vyskytovat z mnoha různých důvodů. Jedním z nich může být i šikana a další projevy negativních vztahů se spolužáky. Vzhledem k tomu, že těžiště této práce je v kognitivních a exekutivních funkcích, vliv interpersonálních vztahů na motivaci žáků bude zmíněn jen okrajově.

Škola klade vysoké nároky na výkon kognitivních a exekutivních funkcí a pravděpodobně nejintenzivněji v situaci některé formy zkoušky (ať už písemné nebo ústní). Rozsáhlá kvalitativní studie mezi 1143 žáky 3. – 6. ročníků základních škol přinesla informaci, že slovo „test“ vyvolává strach u 31,8 % žáků (Bulgan, 2018). Může se přitom jednat o „velké“ významné

zkoušky (např. závěrečné) stejně jako o „malé“ testy a zkoušení. Negativní prožívání zkouškové situace žáci často označují jako „trému“ nebo „mám nervy“. V tomto stavu se pak dostavuje tzv. „okno“, tedy stav, kdy strach způsobí zhoršené vybavování z paměti. Hlavním důvodem tohoto strachu je neúspěch ve formě špatné známky (Mareš, 2013).

Se strachem z neúspěchu se mohou setkat jak žáci se špatným, tak i s dobrým prospěchem. Subjektivní hodnota známek se totiž nemusí shodovat s hodnotou objektivní; co je pro jednoho žáka uspokojivou známkou, může být pro jiného znamením neúspěchu. Příčinou je rozdílný osobní standard žáka, který se vytváří mimo jiné na základě předchozího výkonu a dále na očekávání a hodnocení sociálního okolí žáka. I v případě dobrého prospěchu se žák může obávat případného zhoršení. Pokud bude u žáka dlouhodobě převládat očekávání negativních výsledků a strach z neúspěchu, povede to pravděpodobně k obranným mechanismům – žák rezignuje na snahu výsledky zlepšit a bude se snažit situacím, ve kterých očekává selhání, vyhnout (Vágnerová, 2001).

Žák se neúspěchu může obávat ze dvou důvodů: 1) ze snížení jeho vlastního sebehodnocení a 2) z reakcí okolí, tj. ze snížení hodnocení ze strany spolužáků, z reakcí rodičů atd. To u žáků může vést ke kladení nižších cílů a ke zhoršení samotných výsledků (Bartels & Ryan, 2013). Studie mezi adolescenty ukázala, že strach z neúspěchu snižuje pocit závazku ke studiu a snižuje snahu dosahovat lepších výsledků (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003). Cross-kulturní výzkum mezi japonskými a australskými středoškolskými studenty ukázal, že strach z neúspěchu souvisí s pocitem bezmoci a s maladaptivními strategiemi řešení, jako např. subjektivním snižováním vlastních schopností, pesimismem nebo přílišnou snahou spojenou s vysokou mírou úzkosti (De Castella, Byrne, & Covington, 2013). Podle jiné studie je strach z neúspěchu dokonce silně spojený s nepřátelským postojem vůči svojí osobě (Conroy, 2003).

Přitom někteří učitelé používají pro motivaci žáků tzv. *fear appeals*, tedy jakési promluvy směrem k žákům, ve kterých jsou zdůrazňovány negativní dopady některých aspektů jejich neadekvátního přístupu ke škole (např.

chození za školu nebo nedostatečné učení na zkoušky). Bylo dokázáno, že pokud jsou tyto promluvy podávány jako hrozba (tedy vyvolávají strach), snižuje to výkon v testu (Putwain, Symes, & Wilkinson, 2017) a zvyšuje to míru tenze, úzkosti a strachu z neúspěchu (Putwain & Symes, 2011).

2.3 Shrnutí

Školní neúspěch žáka, ať jej zapříčinilo cokoli, může znamenat negativní motivační a emoční impuls. Metaanalýza pěti kvalitativních studií přináší model vzájemného provázání mezi emocemi spojenými se školním prostředím a čtyřmi mechanismy: motivací k učení, strategiemi učení, kognitivními zdroji a seberegulací. Emoce spojené se školním prostředím dělí do čtyř kategorií, podle faktorů valence a aktivace. Jedná se o pozitivní aktivizující (např. potěšení z učení nebo naděje), pozitivní deaktivizující (např. uvolnění po úspěchu nebo relaxace), negativní aktivizující (např. hněv nebo strach) a negativní deaktivizující (např. nuda, beznaděj). Strach a nuda jsou zde spojovány se sníženým školním úspěchem (Perry, Pekrun, Goetz, & Titz, 2002).

Deficity v oblasti motivace ke školní práci se mohou projevit např. sníženou pravděpodobností, že žák bude ochoten překonávat překážky ve studiu, případně se o překonání nebude pokoušet dostatečnou dobu. To může vést k nedostatečnému rozvoji kognitivních a exekutivních funkcí, učebních strategií, strategií řešení problémů atd. (Vágnerová, 2001). Tento mechanismus může fungovat i obráceně: nedostatečný rozvoj kognitivních a exekutivních funkcí může vést zpětně ke školní neúspěšnosti, která povede k frustraci a snížení motivace.

Opakovaný školní neúspěch vyvolává rostoucí obavy z dalšího selhání, což aktivuje obranné mechanismy, jejichž cílem je neúspěchu se vyhnout a zachovat si pozitivní sebehodnocení. Souhrnně to může vést k zaměření na jiné (potencionálně nevhodné nebo nebezpečné) cíle, než je školní úspěch, případně k negativním dopadům na psychické a fyzické zdraví žáků. Jedná se tedy o začarovaný kruh, který je potřeba přerušit. Prostředky k tomu mohou být posilování sebedůvěry, získání pozitivních zkušeností z úspěchu ve školním vzdělávání, osvojení strategií soustředění a učení a dalším postupům,

které zvýší šanci žáka ovlivnit svůj úspěch (Martin & Marsh, 2003). Souhlasně s tímto názorem vystupují i závěry studie Gillet et al. (2012), že podpora autonomie je nejvýznamnější činitel vnitřní motivace žáků.

Autonomii žáka můžeme chápat i jako jeho vnitřní vnímání sebe sama jako kompetentního ke zvládnutí náročných úkolů. Tyto úkoly v něm pak nebudou vyvolávat strach, který výkon spíše snižuje (Putwain et al., 2017), ale bude je vnímat jako výzvy, ve kterých může naplnit své potřeby (např. kognitivní nebo výkonové). Pokud bude žák vystaven náročným výzvám, které ale bude vnímat jako zvládnutelné, pravděpodobně se bude méně nudit (Mareš, 2013).

Jedna z možností, jak posílit tento pocit vlastní kompetence, je využívání kvalitních forem individualizované výuky, která rozvíjí kognitivní a exekutivní funkce. Dostatečně rozvinuté kognitivní a exekutivní funkce jsou předpokladem pro zvládnutí samotného učiva a dosažení školního úspěchu.

3 Doučování jako forma podpory školsky neúspěšných žáků

V současném českém systému školního vzdělávání je patrný značný trend individualizace výuky, tedy upravování výuky tak říkajíc na míru žákovi. V praxi se to projevuje nejen individuálními vzdělávacími plány nebo individuálním vzděláváním ve smyslu alternativního plnění školní docházky. Patří sem jistě i všechna podpůrná opatření nebo práce asistenta pedagoga s dítětem a nezapomínejme ani na učitele, kteří do určité míry nevědomě s každým žákem jednají trochu odlišně.

Individualizaci výuky nelze chápat jen jako trend ulehčování nebo snižování požadavků, spíše jako optimalizaci zátěže podle aktuálních možností žáka. Tato optimalizace nemusí probíhat pouze formou snižování požadavků, ale také jejich obměnou na stejné úrovni nebo také jejich zvýšením (např. u nadaných žáků). Ovšem nemusí se jen výuka a vyučující přizpůsobovat žákovi; žák může také podniknout určité kroky, aby požadavky kladené na něj vzděláváním zvládal lépe.

Mimoškolní příprava je jednou z možností, které může žák učinit ke zlepšení svých studijních výkonů. Může probíhat např. formou samostudia, doučování s rodiči a jinými dospělými, nebo doučování s neprofesionálem. Doučovat samozřejmě může také učitel, který je ochotný látku znovu vysvětlit nad rámec své povinné pracovní náplně o přestávce, po vyučování, případně formou doplňkové hodiny, pedagogické intervence nebo volnočasového kroužku. Tyto formy mimoškolní přípravy však pro účely této práce nebudou rozpracovány. Vzhledem k zaměření empirické části práce na rozvoj kognitivních procesů a motivace pomocí doučování s neprofesionály, bude na tuto formu podpory kladen v teoretické části větší důraz než na ostatní formy, to však neznamená, že by byly méně významné.

Doučování můžeme definovat jako mimoškolní aktivitu, při které student zažívá osobní a individuální přístup učení od svého učitele (Mischo & Haag, 2002) a je zaměřena na zvýšení školní úspěšnosti (Bray, 2014). Jistě jen s velkou opatrností a vysokou mírou pochybností můžeme hovořit o vlivu

doučování na inteligenci. Přesto na dalších stránkách bude předloženo množství výzkumů, které převážně hledaly vliv doučování na školní úspěšnost, která na kognici a neméně pak na motivaci závisí. Svou roli však sehrává velké množství dalších faktorů, jejichž vliv můžeme jen těžko kontrolovat.

Jak ve své disertační práci uvádí Šťastný (2017), v českém prostředí chybí literatura od etablovaných odborníků, kteří se doučováním zabývají. Ve shodě s ním jsem byl při psaní této kapitoly odkázán na absolventské práce studentů českých vysokých škol (převážně pedagogického charakteru) a zahraniční výzkumné studie. Zatímco Šťastný se zaměřil především na zmapování nabídky, poptávky a využívání soukromého doučování, tato kapitola předloží souhrn poznatků o tom, jaký efekt má doučování (placené i neplacené) vedené neprofesionály (tj. nikoli vystudovanými pedagogy) na klienty.

Kromě aspektu chybějícího dokončeného vysokoškolského pedagogického vzdělání je dalším kritériem výběru studií věk doučujícího; pokud to bylo možné rozlišit, doučující osoba nebyla přímo spolužákem nebo vrstevníkem (tj. nejedná se o tzv. *peer tutoring*). Tím se dostáváme k další specifikaci obsahu této kapitoly; bude zaměřena především na individuální doučování, tedy proces, do kterého se zapojuje během osobních setkání jeden lektor a jeden klient. Vzhledem k mimoškolnímu charakteru výuky nahrazuje slovo klient slova žák, student apod., a slovo lektor slovo učitel, lze je však chápat obdobně. Do následujícího souhrnu byly tedy použity převážně studie zaměřující se na individuální doučování. Posledním kritériem výběru následujících studií je datum zveřejnění studie v roce 2000 a později, a to z důvodu aktuálnosti předkládaných poznatků. Pokud uvedená studie nesplňovala výše uvedená kritéria, je tento fakt uveden.

3.1 Poznatky z českého prostředí

Značná část výzkumů doučování z českého prostředí se zaměřuje na proces z pedagogického hlediska, tj. jakými postupy doučování probíhalo. Následuje výčet studií, které se zaměřovaly na dopad doučování na klienty a efektivitu doučování. Nutno dodat, že se jedná převážně o kvalitativní studie s malými vzorky, jejichž závěry vyplývají čistě ze subjektivního hodnocení.

Ve studii, zaměřené na zmapování poptávky klientů po soukromém (placeném) doučování bylo zjištěno, že z celkového vzorku 1265 respondentů doučování využívalo nebo dříve využilo 36,8 % respondentů, z nich využilo formu individuálního doučování 78 %, tj. 28,9 % z celkového vzorku. Pouhé 0,4 % doučování neprobíhalo vůbec formou osobního setkání, 1,1 % kombinovalo osobní setkání a kontakt přes internet; zbytek tvořilo osobní setkávání lektora a klienta nebo skupiny klientů. Když respondenti uváděli důvody vyhledání doučování, 63 % respondentů uvádělo špatný prospěch, 47 % přípravu na maturitu, 23 % přijímací zkoušky na VŠ a 27 % uvedlo jako důvod vyhledání doučování „dozvědět se něco navíc nad rámec školy“, zatímco 38 % uvedlo jako důvod požadavek rodičů nebo vliv spolužáků. Z těch, co soukromé doučování nevyužili, 58 % uvedlo jako důvod doučování někým jiným zadarmo a 43 % doučování učitelem (někteří respondenti uvedli oba důvody, proto došlo k překryvu procent). Statisticky významně je doučování vyhledáváno častěji klienty se špatným prospěchem. Respondenty tvořili studenti gymnázií a SOŠ v Praze a v Moravskoslezském kraji (Šťastný, 2017). Lze z toho vyvodit značný zájem o individuální osobní doučování v České republice a tím i význam tohoto fenoménu. Dalším výstupem této studie je zpráva o významu faktoru autonomní motivace (byť za účelem zvládnutí zkoušek) při vyhledávání doučování.

Případová studie na vzorku pěti klientů se specifickými poruchami učení hovoří o zlepšení výsledků nejen v doučovaných předmětech, ale i v těch ostatních. Dále o zvýšení sebedůvěry a větší aktivitě v domácí přípravě i práci ve škole. Intenzita ani délka doučování nebyla v práci uvedena (Valentová, 2015). Blíže neurčené zlepšení díky doučování, které probíhá cca hodinu a půl týdně po průměrnou dobu tří měsíců, konstatovalo i šest klientů v rámci jiného výzkumu (Řádová, 2010).

Zajímavý projekt Domácí učitel zapojuje studenty pedagogiky do domácího doučování romské populace. Doučování probíhá minimálně dvě hodiny týdně, lektori se navíc jednou měsíčně zúčastňují supervize. Mezi cíle projektu patří nejen zlepšení známek, ale také vztahu ke škole celkově a zvýšení motivace k učení. Vzhledem k dlouhodobosti (minimálně jeden semestr) doučování se mezi lektorem a jeho klientem vytváří osobní vztah,

který má efekt doučování zvýšit. Evaluační výzkum zaměřený na dopad doučování na klienty, jejich rodiče a jejich školní učitele, provedený na 13 žácích ve věku 10-12 let, přinesl následující závěr: větší efekt byl pozorován na kvalitě vypracování domácích úkolů, domácí přípravě a motivaci klientů než na zlepšení známek. Z pohledu žáků je sice stále primární motivací zlepšení známek, avšak doučování i přesto hodnotí velmi pozitivně (Hortová, 2013). Doučování klientů z romské populace v rámci stejného projektu se věnuje i další práce. U všech (pěti) doučovaných klientů se zlepšily známky alespoň v jednom z předmětů, všichni hodnotí doučování kladně (Kuřinová, 2018).

3.2 Poznatky ze zahraničí

Zahraníční studie nabízejí výrazně vyšší počet relevantních výzkumů z různých oblastí než studie z českého prostředí. Vzhledem k tomuto faktu budou poznatky z nich získané tematicky děleny do několika podkapitol. Dělení slouží především k větší přehlednosti a je pouze orientační.

3.2.1 Využívání doučování

V této subkapitole jsou uvedeny studie, které přinášejí primárně poznatky o četnosti využívání doučování v jednotlivých zemích. Doplnují tak poznatky z českého prostředí, uvedené především práci Šťastného (2017).

Následující studie nespĺňuje kritéria výběru, jelikož se zabývá doučováním v malých skupinách. Přesto je zde uvedena, jelikož byla výrazným inspirujícím impulsem pro vlastní výzkum, předložený v empirické části této práce. V první, přehledové části nabídla poznatky o využívání doučování v Lucembursku: ze vzorku 920 žáků středních škol nějakou formu doučování někdy využilo 52 % a 23 % ho aktuálně využívalo v době výzkumu. 36 % respondentů využívalo doučování více než hodinu týdně, ovšem průměr mezi všemi dotázanými byl 75 minut týdně. Pouhým 4 % respondentům doučování nijak nepomohlo. V druhé, výzkumné části, hledala studie vliv doučování na kognitivní a motivační aspekty. Vliv na kognitivní aspekty měřili autoři skrze známky ve škole, přičemž autoři argumentovali tím, že při školních testech jsou využívány nejen znalosti samotné, ale i procesy zpracování informací a

strategie řešení. Vliv doučování na inteligenci odmítají jako nemožný. Motivaci měřili skrze vnímání vlastní schopnosti řešit úlohy, pocit kontroly, motivaci k učení a úzkost z učení. Byla využita pre-post test metoda měření. Výzkumu se zúčastnilo 122 respondentů využívajících doučování a 122 členů kontrolní skupiny. Výzkum probíhal po dobu devíti měsíců, přičemž testovací skupina se zúčastnila čtyřikrát týdně po dobu 90 minut doučování ve skupině do čtyř klientů. Výsledky hovoří o signifikantním zlepšení známek výzkumné skupiny oproti kontrolní, stejně jako o signifikantním rozdílu ve všech sledovaných aspektech motivace, kromě pocitu kontroly (Mischo & Haag, 2002).

Ve vzorku 1624 středoškolských studentů z Hong Kongu 61 % využilo v posledním roce doučování, přičemž 38 % individuální formou. Ta byla hodnocena jako nejefektivnější, zejména z hlediska zlepšení známek a učebních strategií. Ve srovnání se školními učiteli byli lektoři hodnoceni jako inspirující, podporující, více interagující s klienty a s většími znalostmi (Zhan, Bray, Wang, Lykins, & Kwo, 2013).

3.2.2 Čtení

Tato subkapitola přináší souhrn poznatků o působení různých programů a doučovacích aktivit na rozvoj čtenářských dovedností.

První ze studií sledovala efekt programu pro zlepšení čtení v různých podmínkách: ve výzkumných skupinách šlo o program vedený učitelem, doučování s vrstevníkem nebo doučování se starším lektorem a dále v kontrolní skupině šlo o klasický způsob učení čtení. Jednalo se o 444 žáků druhých a 454 žáků pátých tříd, doučování trvalo 50 minut týdně po dobu cca půl roku. U klientů z druhých tříd došlo ke statisticky signifikantnímu zlepšení oproti kontrolní skupině ve skupinách vedených učitelem a ve dvojicích se starším lektorem a to v post-testu i o měsíc později. U klientů z pátých tříd došlo k signifikantnímu zlepšení ve všech experimentálních skupinách, ovšem měsíc po skončení programu byl nejvyšší efekt u doučování s vrstevníkem a na druhém místě s učitelem (Keer & Verhaeghe, 2005).

Studie z roku 2000 už v úvodu prohlašuje individuální doučování za nejefektivnější cestu ke zvýšení školní úspěšnosti. Studie shromáždila pro metaanalýzu přechozí výzkumy, které ověřovaly efektivitu různých programů

pro zlepšení čtení, ve kterých figuroval jeden dospělý lektor a jeden klient. Z výsledků metaanalýzy, která zahrnovala 29 studií o celkovém počtu 1539 respondentů, vyplývá, že doučování s trénovanými dobrovolníky nebo vysokoškolskými studenty je vysoce efektivní, ovšem jako doplněk pro běžné vyučování (tedy rozhodně ne jako jeho náhrada). Mezi efektivitou jednotlivých programů nebyl nalezen signifikantní rozdíl (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000).

Na předchozí metaanalýzu navázal výzkum, kterého se zúčastnilo 46 středoškolských žáků s obtížemi ve čtení v testovací skupině a 47 v kontrolní skupině. Lektoři byli vyškoleni v metodách výuky čtení a doučování následně probíhalo během minimálně deseti setkání, z nichž každé trvalo 30-60 minut. Výzkum probíhal formou pre-post test, přičemž byla sledována kvalita čtení a porozumění textu. U obou sledovaných proměnných bylo signifikantně vyšší zlepšení u testovací skupiny (Warren-Kring & Rutledge, 2011).

V další studii z roku 2002 s 13 klienty v intervenční a 13 v kontrolní skupině se autoři zaměřili na dlouhodobé individuální doučování čtení. Obě skupiny prošly programem první rok, ale druhý rok klienti z kontrolní skupiny už v programu nepokračovali, zatímco jejich spolužáci ano. Ačkoli nebyl nalezen statisticky signifikantní rozdíl, autoři poukazovali na pokrok obou skupin a na vyšší průměr hodnot u intervenční skupiny, který se rovnal výsledkům žáků o půl roku starším; statisticky významný rozdíl nebyl prokázán kvůli malým vzorkům (Fowler, Lindemann, Thacker-Gwaltney, & Invernizzi, 2002).

Rozsáhlý projekt Reading Partners zapojil 1166 žáků druhých až pátých tříd do čtenářských dvojic s dobrovolníky-lektory, kteří jim se čtením pomáhali. Průměrná doba zapojení byla sedm měsíců, přičemž každý týden proběhlo průměrně 1,5 setkání dvojice. Došlo k signifikantnímu zlepšení ve všech třech sledovaných proměnných, kterými byly plynulost čtení, rychlost čtení a porozumění textu (Jacob, Smith, Willard, & Rifkin, 2014).

Metaanalýza z roku 2011 shrnula výsledky 97 studií s kontrolními skupinami, zaměřující se na různé formy doučování a intervenčních programů v délce trvání minimálně 12 týdnů a s klienty ve věku 5-10 let, kteří měli potíže

se čtením. Závěrem autoři konstatují, že individuální forma doučování se jeví jako nejučinnější, přičemž profesionální lektoři (učitelé) jsou sice efektivnější, ale dražší než neprofesionálové. Pokud jsou však neprofesionálové dostatečně vyškoleni (např. v rámci metodiky určitého intervenčního programu), blíží se jejich efektivita profesionálům (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011). Navazující metaanalýza z roku 2017, zahrnující 73 studií, se pak zaměřila na klienty od 7. tříd po poslední ročník středních škol. Ze zahrnutých studií se jen 4 týkaly individuální formy doučování, což reprezentuje méně časté využívání této formy pro starší klienty. Obecný závěr této metaanalýzy je, že starší klienti s obtížemi se čtením potřebují individuální přístup spíše než dodatečné skupinové intervence (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2017).

3.2.3 Matematika

Tato subkapitola přináší souhrn poznatků o působení různých programů a doučovacích aktivit na rozvoj matematického chápání a řešení početních úloh.

Jedna z nalezených studií se zabývala individuálním doučováním matematiky. Tato studie se zaměřila na porovnání běžného (tj. na školní látku zaměřeného) individuálního doučování matematiky a speciálního programu Waterglass Intervention Program (zaměřeného na pochopení základních matematických principů) u žáků s dyskalkulií. Obě varianty měly trvat necelé dva roky, blíže nebyla délka ani intenzita popsána. Speciálního programu se zúčastnilo 26 dětí, běžného doučování 20 dětí. Hodnoceny byly výsledky žáků z testů a známky z matematiky a rodiče hodnotili výkon v matematice, symptomatiku dyskalkulie a psychosociální stav (např. sebedůvěra) svých dětí; hodnocení probíhalo formou pre-post test. Bylo prokázáno signifikantní zlepšení ve všech aspektech u obou skupin, u speciálního programu ovšem výrazně vyšší v oblasti známek a výsledků testů – klienti s dyskalkulií dosahovaly průměrně výsledků dětí bez dyskalkulie (Lambert & Spinath, 2014).

Ve druhé z nalezených studií bylo individuální doučování matematiky poskytnuto 385 žákům prvních tříd. Lektoři a klienti se scházeli třikrát týdně na 30 minut po minimální dobu 16 týdnů. Prvních 25 minut bylo zaměřeno

na doučování matematiky, přičemž posledních pět minut se lišilo pro dvě testovací skupiny; po první skupině bylo vyžadováno rychlé odpovídání a generování co největšího počtu správných odpovědí, zatímco druhá skupina se v klidném tempu věnovala posilování chápání základních matematických principů. Obě testovací skupiny vykazovaly lepší výsledky než kontrolní skupina, a to ve všech čtyřech zkoumaných oblastech (aritmetika, komplexní výpočty, číselné znalosti a učení se problémovým pojmům). Skupina, po které byly vyžadovány rychlé reakce, vykazovala lepší výsledky v aritmetice a komplexních počtech než druhá skupina, zatímco v číselných znalostech a problémových pojmech byly výsledky srovnatelné. Jednotlivé složky pracovní paměti, které byly testovány pouze před začátkem doučování, se neukázaly jako signifikantně významné prediktory efektu doučování, přesto autoři komentují jejich významnou roli v procesu učení matematiky (Fuchs et al., 2013).

Metaanalýza z roku 2009 shrnula výsledky 102 studií s kontrolními skupinami, zaměřující se na různé formy podpory výuky matematiky v délce trvání minimálně 12 týdnů a s klienty od 7. třídy po poslední ročník středních škol. Jednalo se o zhodnocení efektu změny kurikula a výukových materiálů, využívání informačních technologií a změny vzdělávacího procesu (např. individuální práce nebo kooperativní vyučování). Největší efekt měly právě změny vzdělávacího procesu. Závěr studie klade důraz na změny na bázi denní praxe týkající se stylu výuky a interakce žáků a učitelů, namísto nákladných změn výukových materiálů a nákupů informačních technologií (Slavin, Lake, & Groff, 2009).

3.2.4 Vysoká škola

Níže uvedené studie spojuje výzkum doučování v prostředí vysokých škol. Dobře ilustrují fakt, že individuální podpora školsky neúspěšných žáků je podstatná nejen v nižším věku a v základních dovednostech (např. čtení), ale i pro dospělé studenty specifických vysokoškolských oborů.

Jeden z výzkumů se zaměřil na středoškolské studenty a to, jaký má doučování vliv na jejich úspěšnost při přijímacích řízeních na vysoké školy. Vzorek tvořilo 2938 klientů ze tří demograficky a ekonomicky odlišných krajů.

Jako zdroje dat nesloužilo jen sebehodnocení klientů, ale i jejich školních učitelů a ředitelů jejich škol; hodnocení se týkalo matematiky a ruštiny (tj. mateřského jazyka). Doučování z ruského jazyka vyhledalo 47,9 % respondentů a z matematiky 54,6 %. Podle autorů výzkumu doučování častěji vyhledávají žáci ze škol vyšší kvality a z vyššího socioekonomického zázemí, kteří během předchozího studia měli lepší výsledky; ti také častěji dosahují přijetí na vysoké školy. U žáků s horšími výsledky (z nižšího socioekonomického zázemí spojeného se studiem na méně kvalitních školách) je tedy nižší pravděpodobnost, že vyhledají doučování a že uspějí v přijímacím řízení (Loyalka & Zakharov, 2014). Shodně s autory studie lze konstatovat, že tyto výsledky hovoří spíše o nerovnosti přístupu ke kvalitnímu vzdělání a doučování než o nižším efektu doučování u studentů s horšími výsledky.

Další ze zde uvedených výzkumů se zaměřil naopak na vyhledávání doučování mezi studenty na VŠ již přijatými, a vliv doučování na jejich známky. Změna známky byla měřena už po jednom doučovacím setkání, což může být důvodem, proč pozorované zlepšení nebylo signifikantní. Nicméně zajímavý je i hlavní cíl výzkumu, kterým bylo nalezení efektivního způsobu nabídky doučování studentům. Mezi studenty, kteří vyhledali doučování, bylo o 7 % víc těch, kteří obdrželi pozvánku; pozvaní studenti navíc o 6 % častěji využívali doučování opakovaně. Přitom nebyl signifikantní rozdíl mezi tím, zda studenti obdrželi obyčejnou pozvánku, pozvánku zdůrazňující pozitivní vliv doučování na studium nebo pozvánku nabízející poukázku do studentského bistra v hodnotě 5 nebo 10 dolarů. Autoři diskutují důležitost investice do propagace doučování a nízkonákladovost této investice v porovnání s velikostí efektu na výsledky studentů (Pugatch & Wilson, 2018). Obdobnou zkušenost nabízí i závěrečná zpráva z jiného čtyřletého vysokoškolského projektu doučování; ačkoli 80 % dotázaných studentů doučování považovalo za velmi přínosné, 76 % ho nikdy nevyužilo. Studenti zapojení do doučování měli o 7 % lepší průměr známek a o 3 % vyšší pravděpodobnost úspěšného dokončení studia (Gabriel-Millette, 2016).

Longitudinální studie z vysokoškolského prostředí sledovala kohortu 207 studentů v průběhu jejich čtyřletého studia, z nichž 77 využilo doučování. Doučování nemělo vliv na výsledné počty získaných bodů, avšak doučovaní studenti měli na začátku nižší počet bodů než jejich kolegové a tento rozdíl v průběhu studia dorovnali. Doučováním studentům rovněž trvalo dosažení

vysokoškolského titulu déle, ale studium úspěšně dokončili významně častěji než jejich kolegové bez doučování (Reinheimer & McKenzie, 2011).

3.2.5 Exekutivní funkce

Tato subkapitola obsahuje studie, zaměřující se na rozvoj exekutivních a metakognitivních funkcí pomocí doučování. Jejich nízký počet poskytuje zprávu o tom, jak je tato problematika dosud nedostatečně zkoumána.

Kazuistická studie se zabývala doučováním středoškolských studentů, zaměřeným nejen na školní látku, ale také na studijní strategie (jak se efektivně učit, jak si plánovat činnost a jak naučené znalosti a dovednosti aplikovat). Doučování probíhalo třikrát týdně průměrně 30 minut na každém setkání. Doučování mělo významný a dlouhodobý vliv na matematické výsledky tří klientů, kteří se doučování zúčastnili. Následující části výzkumu se zúčastnilo šest dvojic lektor – klient, kteří se scházeli za stejných podmínek jako v předchozí části. Pěti klientům se známky zlepšily, šestý klient se sám rozhodl studium ukončit (Hock, Pulvers, Deshler, & Schumaker, 2001).

Ačkoli následující studie nesplňuje kritérium individuální formy doučování, přesto přináší zajímavé výsledky. Její autoři hledali efekt skupinového vrstevnického doučování u 67 žáků střední školy na jejich metakognici. Šestičlenné skupiny se sešly dohromady osmkrát na 90 minut a společně řešily úlohy vyžadující kritické myšlení, vyjednávání, rozhodování a řešení problémů, přičemž předem vyškolený lektor kromě facilitování a moderování rovněž dával zpětnou vazbu a metodické rady. Klienti před začátkem a po skončení celé intervence vyplňovali dotazník týkající se používání metakognitivních strategií a samostatně řešili úlohy, při kterých byl pořizován záznam jejich verbalizovaného myšlení a strategií řešení. Ačkoli v rámci sebehodnocení nenastala žádná signifikantní změna, v rámci řešení úloh se klienti významně častěji věnovali zorientování v problému, plánování a evaluaci řešení (De Backer, Van Keer, & Valcke, 2012). Obdobné výsledky přineslo pokračování výzkumu na vysokoškolských studentech za stejných podmínek (De Backer, Van Keer, & Valcke, 2015).

3.2.6 Neuropsychologie

Následující subkapitola zahrnuje studie, které pomocí neurologických zobrazovacích metod zkoumaly působení doučování na mozek respondentů.

Několik studií sledovalo efekt doučování na strukturu mozku. První studie se pokusila odhalit behaviorální a neurální prediktory efektivity doučování matematiky. Probandy výzkumu tvořilo 24 dětí ve věku 8-9 let ze třetí třídy, které se zúčastnily osmitýdenního doučovacího programu. Jednalo se o tři setkání týdně po 40-50 minutách (celkově šlo o 22 lekcí). U všech bylo zjištěno signifikantní zlepšení ve strategiích řešení aritmetických úkolů, u některých navíc zvýšení rychlosti a přesnosti výpočtů. Předchozí výsledky v testech inteligence, pracovní paměti a matematických schopností nebyly prediktory úspěšnosti. Objeveným prediktorem byl objem a konektivita hypokampu, které byly měřeny před začátkem intervence. Autoři nabízejí názor, že strukturální rozdíly mozku mohou stát za rozdílnou úspěšností dětí v matematice i dalších předmětech (Supekar et al., 2013).

V další studii se autoři zaměřili na doučování matematiky u 46 klientů ze třetích tříd, dalších 32 tvořilo kontrolní skupinu. Doučování probíhalo 8-9 týdnů, jednalo se o tři setkání týdně po 40-50 minutách (celkově šlo o 22 lekcí). Bylo zjištěno nejen signifikantní zlepšení v testech matematiky, ale i signifikantní změny ve struktuře mozku, konkrétně ve výkonnosti a konektivitě intraparietálního sulku s mozkovou kůrou a hipokampem (Jolles et al., 2016).

Obdobný design výzkumu využily dvě další studie. První se zaměřila na 46 klientů ve věku 7-9 let, u kterých byla diagnostikována dyskalkulie. Doučování probíhalo stejnou formou jako u předchozího výzkumu a přineslo signifikantní zlepšení nejen v testech matematiky, ale i signifikantní strukturální změny v parietální, prefrontální i okcipitální části mozku (Iuculano et al., 2015). Druhý výzkum, který se zaměřil na úzkost spojenou s matematikou u stejných 46 klientů jako předchozí studie, zkoumal účinky doučování na redukci úzkosti. Osmitýdenní program doučování (tříkrát týdně po 40-50 minutách) nejen redukoval prožívanou úzkost, ale vedl i k signifikantním změnám reaktivity v oblasti amygdaly. Autoři přirovnávají

doučování matematiky k expozici v terapii úzkostných poruch (Supekar, Iuculano, Chen, & Menon, 2015).

3.2.7 Výzkumy zpochybňující efektivitu doučování

Pro úplnost je třeba uvést i některé studie, které pozitivní efekt doučování zpochybňují. Je však dobré mít na paměti, že vždy záleží především na způsobu, intenzitě a délce doučování, stejně jako na motivaci a celé další řadě faktorů, které ne vždy lze v rámci výzkumu kontrolovat (Bray, 2014). Žádná studie nehovoří přímo o individuálním doučování, nýbrž o doučování obecně.

Výzkum, který probíhal ve třech vlnách měření mezi 4949 studenty středních škol, našel jen malý, byť signifikantní vliv faktoru doučování na školní úspěšnost. Jako výraznější predikční faktory školní úspěšnosti určil čas věnovaný samostudiu, předchozí známky, vzdělání rodičů a pohlaví žáka (dívkám měly signifikantně lepší známky než chlapci) (Ryu & Kang, 2013). Podobný výsledek nabízí i studie, která hledala vliv různých forem doučování na matematické dovednosti u 4279 žáků sedmých tříd. Pro individuální doučování byl nalezen jen malý efekt, po zahrnutí dalších demografických, socioekonomických a akademických faktorů pak žádný (Byun, 2014).

V další studii se autoři zabývali hledáním vztahu mezi množstvím peněz utraceným za doučování a úspěšností v přijetí na univerzitu. Mezi 90410 studenty zahrnutými do výzkumného vzorku jich nějakou formou doučování využilo plných 80,1 %, z nichž 13,1 % za doučování utratilo více než 1275 dolarů. Autoři vzali v úvahu množství demografických, socioekonomických a akademických proměnných a došli k názoru, že při tak vysokém využívání doučování nemá smysl do něj investovat, neboť je jen malá šance, že klientovi pomůže překonat v přijímacím řízení ostatní doučované klienty. Nijak však nezpochybňují fakt, že doučování obecně má pozitivní vliv na přijetí na univerzitu (Gurun & Millimet, 2008).

Několik dalších studií pak přímo hledalo, jaký efekt má zvýšení výdajů za doučování na zlepšení výsledků u zkoušek. Při zvýšení výdajů o 10 % bylo výsledné zlepšení o 0,33-0,72 % (Ryu & Kang, 2013), 0,764 % (Kang, 2007) nebo 0,75-1,28 % (Kang, 2012).

3.3 Shrnutí

Na základě předložených studií lze konstatovat, že doučování má pozitivní efekt na klienty. Některé z výše uvedených studií sledovaly efekt doučování na různé aspekty motivace; z českého prostředí to jsou Hortová (2013) a Valentová (2015), ze zahraničí pak Lambert & Spinath (2014) nebo Mischo & Haag (2002). Supekar et al. (2015) se zabývali tím, jak doučování vede k redukci úzkosti. Vliv doučování na exekutivní funkce zkoumali De Backer et al. (2015) a Hock et al. (2001), na kognitivní funkce pak bohužel pouze jako ovlivňující faktor Fuchs et al. (2013). Několik studií hledalo strukturální změny mozku způsobené doučováním (Iuculano et al., 2015; Jolles et al., 2016; Supekar et al., 2015, 2013). Většina studií byla zaměřena na školní úspěšnost, specifikovanou školními známkami a výsledky testů, např. Fowler et al. (2002); Lambert & Spinath (2014); Zhan et al. (2013), což je pochopitelné a vzhledem ke školnímu prostředí nabízející se řešení. Je však třeba si uvědomit, že za školními známkami se skrývají právě například faktory kognitivních a exekutivních funkcí nebo motivace.

Od první třídy (Fuchs et al., 2013) až po vysokou školu (Baye et al., 2017; Gabriel-Millette, 2016; Reinheimer & McKenzie, 2011) vystupuje potřeba individuálního přístupu jako doplňku k oficiální výuce pro školsky neúspěšné žáky, ať je příčinou jejich neúspěšnosti cokoli (Elbaum et al., 2000; Slavin et al., 2009). S rostoucím věkem se však mohou doučování zdráhat využít, jak ukazují výzkumy Gabriel-Millette (2016) a Pugatch & Wilson (2018), proto je třeba hledat způsoby, jak jim pomoc nabídnout.

Doučování mohou poskytovat jak úplně nevyškolení dobrovolníci (Jacob et al., 2014), tak lektori kvalitně proškolení ve specifické metodě (De Backer et al., 2012; Slavin et al., 2011). V některých studiích nebyl shledán rozdíl mezi jednotlivými programy a formami doučování (Elbaum et al., 2000), v jiných naopak byl (Lambert & Spinath, 2014). Lze předpokládat, že určitá míra přípravy a metodického vedení dává lektorům nejen potřebné znalosti a dovednosti, ale i pocit jistoty a podpory, což jim umožní dlouhodobě a kvalitně pracovat se svými klienty.

Byl nalezen pouze jeden výzkum, který přímo zpochybňuje efektivitu individuálního doučování (Byun, 2014). Ostatní spíše zpochybňují výši výdajů, která za doučování bývá utrácena (Gurun & Millimet, 2008; Kang, 2012; Kang, 2007; Ryu & Kang, 2013). Pozitivní vliv doučování naproti tomu ukazují četné studie, z nichž nejpádnější argumenty uvádějí např. metaanalýzy autorů Elbaum s kolegy (2000) a Slavin a jeho kolegové (2011) a dále jednotlivé výzkumy (Keer & Verhaeghe, 2005; Reinheimer & McKenzie, 2011). Nemusí přitom jít pouze o zlepšení známky; za úspěšné a efektivní doučování lze považovat i to, které vede ke zvládnutí studia a zážitku úspěchu (Fowler et al., 2002; Reinheimer & McKenzie, 2011).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této práce představuje čtenáři kvalitativní výzkum působení individualizované výuky na vybrané aspekty kognice a motivace. Kvalitativní výzkum nelze chápat pouze jako výzkum s malým množstvím dat, případně absenci jejich analýzy pomocí statistických metod. Jedná se o možnost hlubšího poznání tématu, případně přímo otevření nového tématu (Miovský, 2006). Jak naznačuje předchozí kapitola, působení individuálního doučování na kognici a motivaci je relativně nové a jen částečně prozkoumané téma.

Zkoumat efekt individuálního doučování je metodologicky velmi náročný úkol. Doučování může mít různé formy, probíhat v různé intenzitě, různí jsou i lektoři, jejich metody a schopnosti a rovněž jejich klienti, se svými metodami učení, schopnostmi, motivací a úsilím. Do hry vstupuje velké množství dalších faktorů, které nelze kontrolovat, jako např. vliv spolužáků, rodičů, aktuálního zdravotního stavu atd.

Zodpovědět proto otázku, jaký efekt má individuální doučování (s vyloučením nebo alespoň kontrolou dalších faktorů) je takřka nemožný úkol. Lépe si s ním jistě poradí rozsáhlé kvantitativní studie, z nichž některé byly popsány výše. Bray (2014), který se dlouhodobě zabývá fenoménem soukromého doučování, nabízí následující návrhy pro kvalitativní výzkum doučování. Jeho význam vidí především v hlubokém vhledu do tématu, který rozsáhlé kvantitativní studie nenabízí. I kvalitativní výzkum na poměrně malém vzorku má podle jeho názoru smysl, pokud je dlouhodobý, komplexně zkoumá úzce definovaný problém a využívá více metod současně. Předkládaný výzkum se pokusil přispět do poznání problematiky doučování co možná nejkvalitnějším dílem.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Obsah a cíle výzkumu

Teoretická část práce představila problematiku motivace, kognitivních a exekutivních funkcí v kontextu školní úspěšnosti. Předložené poznatky

nemluví jen o jejich významném podílu na utváření školní úspěšnosti, ale rovněž o jejich modifikovatelnosti. I momentálně školsky neúspěšný žák má tak naději na změnu k lepšímu.

Doučování je široce rozšířeným nástrojem, který k této změně může vést. Cílem tohoto výzkumu je tedy ověřit, jaký efekt má doučování nejen na zlepšení školního prospěchu, ale rovněž na vybrané aspekty kognice a motivace (ty budou blíže popsány níže). Znamky lze totiž považovat až za konečné hodnocení interakce mnoha faktorů, z nichž tento výzkum sleduje právě tyto dva.

Empirická část předkládané práce má povahu akčního výzkumu. Už z podstaty doučování byly probandi aktivně zapojeni do procesu změny svých školních výsledků, nepřímo i funkcí potřebných k učení a motivace. Zároveň výzkumník coby koordinátor programu doučování aktivně proces změny podporoval, ať už prostřednictvím spolupráce s lektory, nebo podporou klientů. Ačkoli jsem proto nemohl „z principu zůstat vědecky neustranný“ (Miovský, 2006, str. 105), přesto věřím, že si předkládaný výzkum zachovává charakter objektivní vědecké práce.

V rámci zachování kvality akčního výzkumu je proto třeba otevřeně přiznat výzkumný prekoncept, že doučování má významný pozitivní vliv jak na školní prospěch, tak na motivaci a funkce potřebné k učení. Pro zachování objektivity výzkumu byl tento prekoncept zvědomen a upozaděn tak, aby v maximální míře nezkresloval sběr a interpretaci dat.

Ideálem akčního výzkumu je nejen změna na straně klientů, ale i změna praxe (Miovský, 2006). Navzdory širokému rozšíření a využívání různých druhů doučování je tento fenomén v našem prostředí jen velmi málo vědecky zkoumán. První změnou praxe by tedy mělo být zvýšení zájmu vědy o doučování. Druhou změnou by pak mělo být propojení vědy a praxe (Hendl, 2016). Organizace poskytující doučování i jednotliví lektori by měli využívat poznatků vědy nejen pedagogické, ale i psychologické, např. právě diagnostiky silných a slabých stránek kognitivních a exekutivních funkcí.

Pro tento výzkum byly formulovány následující **výzkumné otázky**:

1. Jaké budou změny kognitivních funkcí?
2. Jaké budou změny exekutivních funkcí?
3. Jak se změní vztah klientů k doučovaným předmětům ve škole?
4. Jak se liší vztah klientů ke školní výuce a k doučování?
5. Jak se změní čas, který klienti věnují domácí přípravě na školní výuku?
6. Jak se změní školní prospěch klientů?

Závisle proměnnou je efekt doučování. Pro zvýšení validity výzkumu byl efekt doučování specifikován datovou triangulací (Hendl, 2016). Třemi sledovanými faktory jsou proto funkce potřebné k učení, motivace klientů a školní prospěch v doučovaných předmětech. Funkce potřebné k učení jsou pro účel tohoto výzkumu dvojí: kognitivní a exekutivní. Kognitivní funkce, sledované v této práci, jsou pozornost a zpracování informací (simultánní a následné). Kromě exekutivních funkcí samotných jsou dále sledovány schopnost plánování a pracovní paměť. Motivace ve vztahu ke školnímu výkonu byla specifikována jako vztah k doučovaným předmětům a motivace k domácí přípravě. Školní prospěch je pro účely výzkumu charakterizován známkami z jednotlivých vyučovacích předmětů. Způsob měření závisle proměnných bude blíže popsán v následující subkapitole Výzkumné metody.

Nezávisle proměnná tohoto výzkumu je program Doučování, který probíhá v rámci organizace Lata – programy pro mládež a rodinu, z. s. Ten obnáší schůzky klienta s lektorem jednou týdně po dobu 1-2 hodin. Pokud schůzka neproběhne, měla by být dvojice alespoň v kontaktu. Podmínkami programu jsou minimálně jedna schůzka za měsíc a zároveň předcházející zapojení do jednoho z dalších programů organizace. Doučování neprobíhá o letních prázdninách. Vzhledem k rozdílným potřebám a možnostem klientů není kladen nárok na minimální délku doučování, je však zdůrazňován pozitivní aspekt dlouhodobosti.

Lektoři jsou nejčastěji z řad vysokoškolských studentů různých oborů (pedagogické obory nejsou převažující), případně i pracující. Lektoři kromě výběrového řízení neprocházejí žádným výcvikem, je jim ale poskytnut manuál

se základními metodickými postupy (komunikace s klientem, organizace doučování, doporučená struktura setkání, obecné klíčové postupy atd.). Důraz je kladen na vrstevnický přístup lektorů a zodpovědnost klienta za průběh a obsah doučování; klient nejen plní případné domácí úkoly a pracuje na samotném doučování, ale také by se měl samostatně připravovat, učit se nad rámec doučování a určovat nejen tematické okruhy doučování, nýbrž i postup učení, počet opakování atd. Lektor má za úkol klientovi maximálně vycházet vstříc v jeho potřebách, pomáhat klientovi jeho potřeby poznávat a komunikovat o nich a dále pomáhat klientovi nalézt pro něj ideální způsoby a strategie učení.

Lektoři jsou podporováni koordinátorem programu Doučování, a to metodickým vedením v podobě zpětné vazby na zprávy z doučování a individuálním nebo skupinovým intervizním setkáním (minimálně jednou za půl roku). Metodické vedení je zaměřené na odkrývání příčin případných neúspěchů, hledání možných řešení a dalších forem podpory pro klienta, metodické rady pro lektora ohledně způsobů a strategií učení a v neposlední řadě případná pomoc při komunikaci a organizaci schůzek. V průběhu výzkumu byla doporučení, vyplývající z výsledků testování a rozhovorů, komunikována jak přímo klientům, tak lektorům prostřednictvím metodického vedení.

Intervenujících proměnných v rámci tohoto výzkumu je celá řada. Vedle doučovacích schůzek jednou týdně na klienta působí mnoho faktorů. V první řadě lze hovořit o běžné školní výuce, která má výrazně vyšší hodinovou dotaci než doučování. Nejde přitom jen o samotné školní vyučování, nýbrž také o vztahy s učiteli a spolužáky a o celkovou atmosféru školy a třídy. Hodnocení učitelů nemusí vždy přesně vycházet z aktuální úrovně znalostí klientů a může být částečně subjektivní. Klienti vyhledávají i jiné možnosti podpory, např. ve formě dalších doučování. Stejně tak aktuální stav klientů mohla v testových situacích (ať už školních nebo výzkumných) ovlivnit celá řada faktorů (únava, změny nálady atd.). Vzhledem k dlouhodobosti průběhu výzkumu můžeme zvažovat i vliv přirozeného vývoje a zrání kognitivních funkcí a změny v motivaci.

Další intervenující proměnnou, kterou je třeba zvážit, je testovací interval. Časový rozestup mezi sběry dat byl zvolen 3-4 měsíce, což by měla být dostatečně dlouhá doba, aby byl minimalizován vliv zapamatování správných odpovědí a zároveň dostatečně krátká doba na to, aby byl vliv zrání kognitivních funkcí na výsledek testu minimální (Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011).

4.2 Použité metody

V předkládaném výzkumu byly použity dvě základní výzkumné metody, a to rozhovor jako nástroj pro zjišťování motivace a školního prospěchu a psychodiagnostický test pro měření kognitivních procesů. Obě budou v dalším textu blíže popsány.

Výzkum probíhal v rámci běžného fungování programu Doučování organizace Lata – programy pro mládež a rodinu, z. s. To znamená, že rozhovor i testování byly uskutečněny během standardních úvodních, hodnotících (průběžných) a ukončovacích rozhovorů s klienty, kterým byl výzkum přizpůsoben (např. struktura a délka rozhovoru a testovací interval 3-4 měsíce). Termíny všech setkávání byly přizpůsobeny časovým možnostem klientů, v některých případech byl termín ukončovacího rozhovoru přizpůsoben testovacímu intervalu.

Jedno výzkumné setkání trvalo 1,5-2 hodiny. V první části bylo klientovi nabídnuto občerstvení a proběhla krátká neformální konverzace. Následně byl klientovi stručně představen nebo připomenut průběh a účel setkání a po spuštění nahrávacího zařízení proběhl polostrukturovaný rozhovor. Po něm následovala krátká přestávka, během které bylo připraveno vše potřebné na diagnostiku nástrojem CAS 2. Během vyšetření nebyly žádné přestávky, pokud si to klient sám nevyžádal; v tom případě trvala jen nezbytně dlouhou dobu. Po prvním testování byla pro klienty vypracována zpráva, která jim byla blíže vysvětlena. Ukázka zprávy je uvedena v Přílohách. Další výsledky byly klientům představeny stručněji, zpravidla telefonicky nebo prostřednictvím e-mailové komunikace. Poznatky z rozhovorů a testování byly průběžně komunikovány lektorům prostřednictvím metodického vedení ve formě stručných informací a podnětů ke změnám nebo obohacení doučovacích

setkání. Ukázka zpětné vazby na zprávu lektora z doučování je uvedena v Přílohách.

4.2.1 CAS 2

Původní verze této testové baterie kognitivních procesů byla vytvořena autory J. A. Naglieri, J. P. Das a S. Goldstein. Ti vycházeli z neuropsychologické teorie A. R. Luriji (bližší informace o teoretickém pozadí tohoto nástroje naleznete v kapitole PASS teorie inteligence). Tento nástroj má normy pro věk 5-18 let. Jeho účelem je měření kognitivních procesů zpracování informací, tj. pozornost, zpracování podnětů (simultánní a následně) a plánování. V základní verzi obsahuje osm subtestů, tedy dva pro každou subškálu, v rozšířené verzi celkem dvanáct. Česká verze byla standardizována v letech 2014–2017, kdy byla také vydána. Její reliabilita v čase, zkoumaná metodou test-retest, je ve všech zkoumaných položkách minimálně 0,85, což lze považovat za velmi dobrý výsledek.

Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena základní verze baterie, tj. osm subtestů. Subškála Plánování obsahuje subtesty Plánované kódování a Plánované hledání spojení. Subškála Simultánní procesy obsahuje subtesty Matice a Verbálně prostorové vztahy. Subškála Následné procesy obsahuje subtesty Slovní řady a Otázky. Subškála Pozornost obsahuje subtesty Expresivní pozornost a Hledání čísel. Kromě výsledných skóre jednotlivých subškál test nabízí i škálu celkového skóre a doplňkových skóre, kterými jsou (pro základní verzi) Pracovní paměť, Exekutivní funkce bez pracovní paměti a Exekutivní funkce s pracovní paměti. Test byl administrován i vyhodnocován podle pokynů uvedených v příručce testu. Ukázka vyplněného testového protokolu je uvedena v Přílohách.

Diagnostický nástroj CAS 2 byl pro účely tohoto výzkumu vybrán právě pro svoje zaměření na kognitivní a exekutivní funkce. Dalšími výhodami je relativně nízká časová náročnost pro klienty a snadná administrace a vyhodnocení testu. V neposlední řadě se jedná o kvalitní psychodiagnostický nástroj, který prošel standardizací a má aktuální normy pro českou populaci ve vhodné věkové kategorii.

4.2.2 Rozhovor

Jako nástroj pro zjišťování motivace a školního prospěchu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výzkumná část rozhovoru navazovala na strukturu standardního rozhovoru, který se běžně používá v rámci programu Doučování; účastní se ho klient bez doprovodu a vede ho koordinátor programu. V době výzkumu tuto pozici zastával autor této práce.

Úvodní rozhovor vždy probíhá před zapojením klienta do doučování. Jeho cílem je zjistit počáteční stav klientova školního prospěchu, studijních podmínek, důvodů školního neúspěchu, silných stránek klienta a dále jeho potřeby, požadavky na doučování atd. Poté jsou společně s klientem stanovovány cíle doučování, které je snaha rozšířit nejen na zlepšení známek, ale i další aspekty školní úspěšnosti a subjektivního pocitu úspěchu.

Hodnotící rozhovory probíhají každé 3-4 měsíce. Jejich účelem je zjistit aktuální stav klienta (viz výše) a porovnat ho se stavem při úvodním rozhovoru; vyhodnocuje se fungování doučování a zjišťuje se spokojenost klienta a potřeba případných změn. Cíle doučování se upravují a mění podle potřeby a zájmu klienta.

Ukončovací rozhovor následuje po dohodě s klientem, že doučování končí. Ukončení může být iniciováno ze strany klienta (nezájem, naplnění cílů aj.), nebo ze strany organizace (porušování pravidel programu, naplnění maximální doby zapojení v primárních programech organizace aj.). Ukončovací rozhovor se ve své struktuře podobá rozhovoru hodnotícímu, navíc je reflektován celkový průběh doučování.

Standardní část rozhovorů byla doplněna o výzkumnou část. V rámci úvodního rozhovoru sestávala výzkumná část z těchto otázek:

1. Jaké předměty tě baví, jaké nebaví ve škole? Na škále 1-10 (přičemž 10 je nejvíc), kam bys je umístil? (Kam patří předměty, které se chceš doučovat?) (Tato otázka zkoumala v první řadě obecný postoj k jednotlivým školním předmětům (baví / nebaví), a dále specificky subjektivní hodnocení na pomyslné škále. Klient mohl uvést libovolný počet předmětů, cíleně byl zjišťován jen postoj k doučovaným předmětům.)

2. Kolik času (týdně) trávíš učením a přípravou do školy (mimo školu)? (Tato otázka zkoumala čas, který klient věnuje školní přípravě nad rámec povinné školní docházky.)

3. Kolik minut (odhadem, 0-45 jako standardní délka vyučovací hodiny) myslíš, že je pro tebe z vyučovací hodiny (daných předmětů zvláště) užitečné? (Tato otázka zkoumala klientovo subjektivní hodnocení užitečnosti výuky doučovaných předmětů vzhledem k jejich školní úspěšnosti z nich.)

V rámci hodnotícího a ukončovacího rozhovoru byly zařazeny navíc otázky: 4. Kolik minut (odhadem, 0-60 jako standardní délka doučovacího setkání) máš pocit, že je pro tebe z doučování užitečné? (Tato otázka zkoumala klientovo subjektivní hodnocení užitečnosti doučování daných předmětů vzhledem k jejich školní úspěšnosti z nich. Vzhledem k předem neurčenému rozložení časové dotace pro doučování jednotlivých předmětů v rámci jednoho setkání bylo zjišťováno hodnocení doučování obecně.)

5. Všimáš si rozdílů mezi učením ve škole a na doučování? Dokázal bys říct, jaké to jsou? (Tato otázka zjišťovala obecné hodnocení školní výuky a doučování a rozdílů mezi nimi, které klienti identifikovali.)

Protokoly rozhovorů jsou uvedeny v Přílohách práce.

V případě potřeby byly otázky blíže vysvětleny nebo rozvíjeny. V rámci rozhovoru byl zjišťován i školní prospěch klientů. Nebyl vyžadován žádný důkaz (např. žákovská knížka) ani přesný výčet známek. Postačoval jejich odhad vycházející ze získaných známek, zaokrouhlený na půl stupně.

4.3 Výzkumný vzorek

Klienti organizace Lata mohou být zapojeni buď v programu Ve dvou se to lépe táhne, nebo Rodina (k) sobě. Pro program Ve dvou se to lépe táhne jsou klienti ve věku 13-26 let. Jedná se o klienty, kteří jsou sociálně znevýhodnění nebo nemají uspokojující sociální vztahy. Organizaci vyhledávají dobrovolně, z vlastní iniciativy nebo na doporučení odborníka (OSPOD, psychiatr, psycholog atd.). Program Rodina (k) sobě je sociálně-aktivizační službou pro rodiny v náročné životní situaci s alespoň jedním dítětem ve věku do 18 let. Pouze klienti zapojení do těchto programů mohou využít doplňkového

programu Doučování, pokud potřebují pomoc ve zvládnání základní nebo střední školy. Další podmínkou účasti ve výzkumu je věk do 18 let a 11 měsíců v době ukončení výzkumu, z důvodů omezení norem testu CAS 2.

V době probíhajícího výzkumu (tj. říjen 2017 až březen 2019) byla každému zájemci o doučování, který splňoval požadovaná kritéria, nabídnuta účast ve výzkumu. V případě zájmu byli klient i jeho zákonný zástupce seznámeni s průběhem výzkumu a byl jim předložen k podpisu Informovaný souhlas (uvedený v Přílohách práce). Pokud klient i zákonný zástupce vyjádřili souhlas s výzkumem, byl klient zařazen do výzkumného vzorku. Dva klienti, kteří nesouhlasili, se mohli zapojit do programu Doučování standardním způsobem.

Celkově se výzkumu zúčastnilo osm klientů. Věkové rozmezí bylo 14 – 18 let. Dva klienti studovali v průběhu výzkumu ZŠ, zbytek SŠ. Doučované předměty byly maximálně tři. Celková doba doučování se pohybovala v rozmezí 2 – 11 měsíců, počet doučovacích setkání 3 – 21, přičemž tři klienti v programu pokračují i po konci výzkumu.

Následuje stručná charakteristika každého klienta, zapojeného do výzkumu, a průběhu jeho doučování. Klienti jsou řazeni vzestupně podle data začátku doučování. Uvedeno je jméno nebo přezdívka, které si pro účely výzkumu klienti sami vybrali (s ohledem na zachování anonymity). U klientů, kteří v doučování pokračují i po skončení výzkumu, je tento fakt uveden.

Tom

V době začátku výzkumu byl ve věku 14 let a 1 měsíc. Doučovaným předmětem byla angličtina. Počáteční cíle doučování byly zlepšit známky a rychlejší zvládnání testů. V průběhu doučování zůstalo cílem zlepšení známek, nový cíl byl zlepšení výslovnosti. Celkem doučování trvalo 11 měsíců, uskutečněných schůzek proběhlo 21 o celkové délce 21,75 hodin.

Jeho lektorkou byla studentka FF UK. Doučování vzhledem k požadavkům Toma probíhalo velmi interaktivně a zahrnovalo různé vzdělávací hry (např. pexeso s anglickými slovíčky). Lektorka se snažila udržet jeho pozornost zaměřenou na společnou práci a naučit ho rozpoznávat, kdy opravdu potřebuje přestávku a kdy ještě může pokračovat v práci. Dalším

cílem její práce bylo aktivizovat Toma pro plnění domácích úkolů a pro domácí přípravu celkově. Tom musel doučování ukončit z důvodů naplnění maximální možné doby zapojení v primárním programu organizace.

Lucka

V době začátku výzkumu byla ve věku 18 let a 1 měsíc. Doučované předměty byly anglický jazyk (předmět 01) a ekonomie (předmět 02). Počáteční cíle doučování byly úspěšné dokončení SŠ, znát správné odpovědi při zkoušení a zlepšit známky. V průběhu doučování se cíle změnilly na schopnost domluvit se s cizinci anglicky a udržet si známku z angličtiny. Celkem doučování trvalo 5 měsíců, uskutečněných schůzek proběhlo 8 o celkové délce 9,75 hodin.

Jejím lektorem byl student ČVUT. Během společného doučování lektor pracoval na aktivizaci Lucky jak v průběhu společných schůzek, tak v domácí přípravě. Její hlavní motivací pro vyhledání doučování bylo přání rodiče, nedostatek její vnitřní motivace se odrážel jak v přístupu k práci na schůzkách, tak v chození na ně. Závěrečné zkoušky úspěšně zvládla, ukončila studium a dále doučování nepotřebovala.

Val

V době začátku výzkumu byla ve věku 15 let a 1 měsíc. Doučované předměty byly anglický jazyk (předmět 01) a chemie (předmět 02). Počáteční cíle doučování byly zlepšení známek kvůli přijímacímu řízení na vysněnou hotelovou školu, zlepšení komunikace v angličtině a pochopení látky. V průběhu doučování zůstalo cílem zlepšení známek a komunikace v angličtině, dále aktivnější práce ve škole. Celkem doučování trvalo 4 měsíce, uskutečněných schůzek proběhlo 5 o celkové délce 5,5 hodin.

Jejím lektorem byl student ČVUT. Společně se zaměřili především na doplnění chybějících znalostí učiva, které tvořilo základ pro látku, kterou Val aktuálně probírala ve škole. Souběžně využívala individuální doučování jiné neziskové organizace, které probíhalo jednou týdně na 45 minut u ní doma. Vzhledem k náročné životní situaci neměla kapacitu na intenzivnější využívání programu Doučování a musela ho ukončit, ponechala si ale druhé doučování.

Eliška

V době začátku výzkumu byla ve věku 17 let a 11 měsíců. Doučované předměty byly matematika (předmět 01) a fyzika (předmět 02). Počátečním cílem doučování bylo úspěšně dokončit 1. ročník SŠ, získané znalosti a dovednosti pak využívat po celou dobu studia, úspěšně odmaturovat a dostat se na VŠ. Celkem doučování trvalo 2 měsíce, uskutečněných schůzek proběhlo 5 o celkové délce 7,5 hodiny.

Eliška v průběhu svého doučování vystřídala dva lektory. První, doktorand VŠCHT, musel po první schůzce skončit. Druhá lektorka měla ukončené VŠ vzdělání a byla zaměstnaná. Náplní jejich schůzek byla příprava na reparát a osvojení základních strategií a návyků učení. Měsíc před reparátem program Doučování přestala využívat kvůli náročné organizaci schůzek, připravovala se doma sama nebo za pomoci rodinných příslušníků. Po neúspěšném reparátu Eliška změnila školu a rozhodla se v doučování nepokračovat.

Míša

V době začátku výzkumu byla ve věku 18 let a 7 měsíců. Doučovaným předmětem byla angličtina. Počátečním cílem doučování byla příprava na maturitu. Celkem (do ukončení výzkumu) doučování trvalo 4 měsíce, uskutečněných schůzek proběhlo 9 o celkové délce 12,25 hodin. Doučování pokračuje i po konci výzkumu.

Souběžně využívá doučování v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Její lektorkou je studentka FF UK. Společně se zaměřily na přípravu k maturitě z angličtiny, zejména na rozšíření slovní zásoby v mluvené i psané formě a nácvik didaktických testů a strategií jejich zvládnutí.

Rebeka

V době začátku výzkumu byla ve věku 18 let a 6 měsíců. Doučovaným předmětem byla chemie. Počátečním cílem doučování byla příprava na maturitu. Celkem (do ukončení výzkumu) doučování trvalo 3 měsíce, uskutečněných schůzek proběhlo 9 o celkové délce 12,5 hodin. Doučování pokračuje i po konci výzkumu.

Její lektorkou je studentka distančního studia na VŠCHT, která zároveň pracuje v zaměstnání. Rebečina nejpoužívanější strategie hodnotila jako časově náročnou a neefektivní. Během společného učení se proto lektorka snaží rozšířit strategie samostatného učení a motivovat ji do jejich aplikací.

Iva

V době začátku výzkumu byla ve věku 17 let a 11 měsíců. Doučované předměty byly chemie (předmět 01), fyzika (předmět 02) a matematika (předmět 03). Počáteční cíle doučování byly zlepšit známky a vyhovět přání zákonného zástupce. Celkem (do ukončení výzkumu) doučování trvalo 3 měsíce, uskutečněných schůzek proběhlo 6 o celkové délce 11 hodin. Doučování pokračuje i po konci výzkumu.

Verča

V době začátku výzkumu byla ve věku 18 let a 2 měsíce. Doučované předměty byly matematika (předmět 01) a angličtina (předmět 02). Cíl doučování byl nepropadnout a úspěšně dokončit SŠ. Celkem doučování trvalo 2 měsíce, uskutečněné schůzky proběhly 3 o celkové délce 3,5 hodiny.

Její lektorkou byla studentka FF UK. Společně se snažily doplnit chybějící znalosti z látky, kterou Verča ve škole zameškala nebo nepochopila. Doučování ukončila Verča ze zdravotních důvodů. Navázala však skupinovým doučováním se spolužáky.

4.4 Zpracování dat

Kvantitativní data byla zanesena do přehledových tabulek, uvedených v části Výsledky. Komentář k nim je uveden v kapitole Výsledky, v kvantitativní části.

Doslovnou transkripci všech rozhovorů a zároveň redukci prvního řádu (na úrovni pomlky, výplňkových slov a dalších aspektů mluveného projevu, které nenesou žádné informace) provedly studentky psychologie FF UK z prvního ročníku.

Jako metoda pro zpracování dat byla vybrána tematická analýza. Jejím cílem je identifikace informačních jednotek a datových vzorců v kvalitativních

datech (Hendl, 2016). Úkolem výzkumníka není jen samotná identifikace, ale především kategorizace a interpretace těchto informačních jednotek. Samotné kategorie musí plnit především dvě kritéria: měly by pokrýt všechny tématické jednotky a jejich obsah by se neměl vzájemně překrývat (Miovský, 2006).

Byla určena a priori daná témata, vycházející ze struktury rozhovorů: vztah k daným předmětům, důvody vyhledání doučování / důvody práce na zvýšení školní úspěšnosti, subjektivní vnímání školní úspěšnosti, charakteristika školního vyučování, charakteristika doučování. Ve všech rozhovorech byly vyhledány informační jednotky, kterým byly přiřazeny kódy, a dále byly zařazovány do předběžných tematických celků, podle povahy přidělených kódů. Některé informační jednotky byly předběžně přiřazeny k více tématům. Na základě práce s daty byl a priori daný výčet témat rozšířen, názvy byly změněny na výstižnější a rozsáhlá témata byla rozdělena na podtémata, pokud to struktura dat umožňovala. Informační jednotky, které se nacházely ve více tématech, byly ponechány pouze v jednom (nejpříhodnějším). Konečný seznam témat a informačních jednotek, které je nejlépe charakterizují, je uveden v kapitole Výsledky, v kvalitativní části. Kompletní výčet informačních jednotek, sytících jednotlivá témata, je zařazen v Přílohách práce.

5 Výsledky

Kompletní výsledky výzkumu budou pro přehlednost prezentovány podle svého charakteru, tedy zvlášť kvalitativní a kvantitativní. Poté bude v části Shrnutí představen a okomentován celkový náhled na výsledky.

5.1 Kvalitativní data

Kvalitativní data jsou rozčleněna na jednotlivá témata, která vyplynula z kvalitativní analýzy rozhovorů. Vždy je stručně zdůvodněn vznik a obsah tématu a následuje okomentovaný výčet informačních jednotek. Vzhledem k rozsahu jsou uvedeny jen ty nejrepresentativnější. Kompletní výčet informačních jednotek, sytících jednotlivá témata, je uveden v Přílohách.

Doslovná transkripce rozhovorů je dostupná na vyžádání u autora práce na e-mailu danpat@seznam.cz oproti podepsanému Prohlášení o mlčenlivosti.

Není veřejnou součástí práce z důvodu zachování anonymity probandů – pokud by byly anonymizovány veškeré údaje, které mohou vést k jejich identifikaci, rozhovory by ztratily svoji informační hodnotu. Pro ilustraci je v Přílohách uveden jen krátký úryvek z jednoho rozhovoru.

Motivace k vyhledání doučování

Toto téma je syceno převážně odpověďmi na otázku, proč se klienti rozhodli využít program Doučování. Zvažoval jsem i interpretaci, že se jedná o motivaci k učení obecně, která by se ale mohla příliš vzdálit od původního významu dat. Toto téma je dále strukturováno na autonomní a neautonomní motivaci, v návaznosti na výzkum, který provedl Guay s kolegy (Guay & Bureau, 2018; Guay et al., 2010).

Z hlediska autonomní motivace se nejčastěji jednalo o dokončení školy s vyhlídkou na budoucí školu nebo zaměstnání. Lucka to v prvním rozhovoru formulovala obojí: *Abych pak mohla dokončit i školu. Abych mohla pak sehnat líp tu práci.* Val to ve druhém rozhovoru vyjádřila přímo s vyhlídkou budoucí práce: *Moje sny, v budoucnu prostě... Pracovat v hotelu.* Zatímco Veronika především s důrazem na studium samotné: *Mně na té škole záleží a chci jít i na další školu.*

Další autonomní motivací bylo získání praktické dovednosti, nejčastěji v souvislosti s cizím jazykem: *Dorozumět se třeba s cizinci* (Lucka 02); *Ta jistota, že kdyby bylo něco potřeba, tak že se s těma lidma dokážu domluvit* (Val 02).

Vyskytl se i požadavek na doučování: *Že mě to bude aspoň trochu bavit a budu mít ze sebe dobrý pocit* od Elišky v prvním rozhovoru, který nejlépe popisuje vnitřní motivaci k učení. Motivace Veroniky v prvním rozhovoru byla namířena i na pomoc spolužákům: *Že potom když jsem třeba něco měla, tak mi spolužáci pomáhali... Teď jim třeba budu moct pomoci, když něco budu umět víc.* Jako motivace sloužila i předchozí dobrá zkušenost Ivy: *Já už jsem jakože předtím měla doučovatelku, a docela mi to pomáhalo, protože mi to jako vysvětlila, dělaly jsme domácí úkoly a tak.*

Z faktorů neautonomní motivace vystupoval do popředí prospěch: *Zlepšit prospěch ve škole, zlepšit vysvědčení* (Veronika 01); *Nepotřebuju tu chemii a si*

myslím, že jí ani tolik potřebovat nebudu. Tam jde o tu známku hodně (Val 01); No, nechtěl bych být prostě zase v té situaci, že bych skoro propadnul (Tom 01). Školní prospěch byl také často uváděn jako první důvod vyhledání doučování. Dalším byli rodiče: Asi vím, že rodiče by mě rozčilovali a vidina toho, že když se to naučím, tak budu mít volno nebo si budu moct číst (Eliška 02); Hlavně já jsem se začala učit i kvůli rodičům, protože oni nechtějí, abych propadla znova (Veronika 02). Výpověď Toma z prvního rozhovoru v sobě zahrnuje oba nejčastější faktory: Abych měl třeba lepší známku a abych nedělal ostudu mámě na třídních schůzkách.

Dalšími motivy bylo např. doplnění zameškané látky: *Jak já občas chybim nebo tak.. nebo to třeba nepochopim při té hodině prostě, tak potřebuju jako víc toho opakování (Val 01) nebo obecně pocit, že na to sami nestačí: Jako ono se to dá i sama, ale z té angličtiny, když vidím ty známky, tak to asi sama nezvládnu... No, spoustu věcí, i když se učím sama, tak si z těch učebnic nevyčtu (Míša 01).*

Eliška ve druhém rozhovoru vystihla i podstatu neautonomní motivace obecně: *Přistupuju ke škole jako k povinnosti. Není jediným klientem, jehož motivace k vyhledání doučování se skládala jak z autonomních, tak neautonomních motivů.*

Příčiny školního neúspěchu

Toto téma vypovídá o tom, jak probandi sami vnímají příčiny toho, proč se jim ve škole nedaří tak, jak by si přáli. Téma je dále členěno na vnitřní příčiny (tj. na straně probandů) a vnější příčiny (tj. na straně prostředí, učebních podmínek, učitelů a dalších osob).

Jednou z uváděných vnitřních příčin byl stres: *...před tabulí, a všichni na mě zíraj, a čekaj, co řeknu. Učitel taky čeká, co řeknu. A to se mi úplně všechno vymaže z hlavy, a nevím vůbec nic. (Iva 01); No, jako všeobecně mi to jde, ale nejde mi to, protože se stresuju (Tom 05). Další příčinou byla beznaděj, která vedla k absencím: *Angličtina mě bavila v prváku, teďko už mě nebaví, s ní. Jak mi tam dává samý koule, tak mě to úplně odrazuje. Už mi to nedává naději s ní tam... A pak jsem si začala dál vymejšlet, proč nechodím už do školy (Míša 02). Další příčinou, kterou Míša uvedla v prvním rozhovoru, bylo nepochopení**

látky: *Ale jako já tomu taky nějak moc nerozumím, nevím proč, snažím se to nějak pochopit, číst si teorii. Ale to z toho vyřazení majetku nějak vůbec nemůžu dočíst.*

Iva pak v prvním rozhovoru naznačovala, jak z neochoty se ptát učitele (např. z důvodu špatného vztahu s ním, jak popisuje v jiné části), když látku z výkladu nepochopí, odstartuje zhoršení školní úspěšnosti: *On nám vykládá novou látku a já to pochopím, většinou, tak prostě si jakože něco píšu nebo tak, a pak, když prostě máme další látku nebo to, tak nám to jakože vysvětlí, já to třeba nepochopím, nechci se ho ptát, nebo nechci prostě... Nebaví prostě mě jako se ho ptát, nebo se s ním doučovat, nebo něco takovýho. Tak prostě to tak nechám být, no. A tak to začíná, no.*

Absenci můžeme chápat i jako vnější příčinu školního neúspěchu, pokud si ji klient sám nevybral a nemohl ji ovlivnit. Tak tomu bylo např. u Val, která to v prvním rozhovoru vyslovila takto: *A já jsme teda i chyběla, tak to možná bude i tím, že něco nechápu. Někdy byli jako příčina neúspěchu označování učitelé: Já jsem v prváku měla angličtinu dobrou, ale jak přišla nová učitelka, tak to jde z kopce. Jinak mi to jde. Spíš ta učitelka je pro mě nesympatická (Veronika 01); Má takovej divnej fakt systém v tom učení, já to od ní prostě nechápu. Tu angličtinu, ona to nedokáže vysvětlit (Val 02); Učitel to nedokáže ani vysvětlit pořádně (Lucka 03).*

Nejčastěji však klienti uváděli, že nemají dostatečné podmínky k učení: *Ve třídě tam je dvacet, pětadvacet dětí, co furt šumí, mluví, všelijak ruší. Nedokážu se soustředit (Tom 03); Protože furt někdo vyrušuje nebo chtěl furt pouštět filmy (Lucka 01); Já jsem se jako moc neučila, ale tam to bylo i to, že my jsme v prváku nebyli spojení a teď jsme celá třída a když nám to nejde, tak se nám spolužáci smějou (Veronika 01).*

Vnímání školního neúspěchu

Ačkoli toto téma obsahuje jen málo informačních jednotek, přesto by bylo zanedbáním ho zde neuvést. Jedná se o výpovědi klientů o tom, jak vnímají a hodnotí svůj vlastní školní neúspěch.

Ve dvou případech se jednalo o optimistický náhled: *Vnímala jsem to tak (jako selhání), ale řekla jsem si, že se to nepovedlo (reparát), to neznamena, že*

je to konec světa (Eliška 02); Ale to, že mi teď matika tolik nejde, nemusí znamenat, že nedám tu maturitu, že jo (Míša 02). Ve třetím případě pak školní neúspěch vedl ke sníženému sebehodnocení: Což já jsem podprůměrně chytrá. Nemám úplně dobré známky, nic... no, nic neumím... (Iva 01).

Hodnocení školní výuky

V rámci tohoto tématu jsou uvedeny výpovědi klientů, kteří hodnotí nebo komentují svoji školní výuku. Toto poměrně rozsáhlé téma je dále členěno na pozitivní a negativní hodnocení a dále na neurčené výpovědi, které ale nesou zajímavou informaci. Negativní hodnocení bylo zaznamenáno v přibližně dvojnásobném množství.

Pozitivní hodnocení se týkalo jak srozumitelnosti učiva a výuky: *Tak co mě jako baví... asi přírodopis. Ne, že bych v něm byla nějak dobrá, ale jako jsou to takový fajn hodiny a ta látka, že se dá naučit, že jo (Val 01); Deset (bodů), protože tam vim, o čem se tam mluví (Míša 02), tak i přístupu učitelů: Jsou zábavný, vždycky nám něco ukáže, přečte nám ukázkou, různě to rozebere a je to s ní v pohodě (Eliška 01); My jsme taková problematičtější třída, máme tam víc dyslexií a takhle, takže ta učitelka na nás jde hodně pomalu, a třeba i před tím testem nám to vysvětlí, což ta minulá učitelka nám to takhle nevysvětlila (Veronika 02); Jako dobře to vysvětluje, jenom se to musím naučit (Iva 01).*

Negativní hodnocení se týkalo vysoké náročnosti učiva jen zřídka: *Tak angličtina, protože ta mi moc nejde, tak mě moc nebaví (Veronika 02) a Nedávám pozor celkem často, protože to prostě nejde, mě to nebaví, potom usínám, musím se něčím zabavit nebo tak (Val 01). O nízké náročnosti se zmínila jen Lucka v prvním rozhovoru: *Tam se moc nemusí učit. Zbytek většinou prospíme tam. Nebo někteří koukají na Facebook, Instagram.**

Častěji klienti negativně hodnotili samotného učitele a jeho rychlost výkladu: *No, jakože, že to moc jakože nechápu, a hlavně od toho učitele. Protože ten je takovej zvláštní, a od něj to moc nechápu. Jakože prostě to vysvětluje třeba trošku rychle (Iva 01); Ona to neumí vysvětlovat. A tu látku probíhá hodně rychle. A ani se nezeptá, jestli to chápem. To je pak problém (Veronika 01). Negativně hodnotili i způsob výuky: *Ona místo toho, aby řekla co a jak má být, tak řekne, otevřete si pracáky a tam vzadu si udělejte výpisky z toho.. a já**

*vždycky koukám a sice tam je napsaný, jak to bejt, ale učitelka to má prostě vypsát na tabuli sama, popsat co kde má bejt (Val 02); Strašnej učitel, nevysvětlí to, vůbec, jakoby že ho nic nezajímá, že se učíme. Začne něco říkat, pak přeskočí na dalších asi pět stránek dál... No on ji (učebnici) nepoužívá. My ani nevíme, odkud to bere (Lucka 01). Dva klienti zpochybňovali i kompetence učitelů: *Mně přijde, že ta učitelka hrozně zmatkuje (Val 01); Ale jako moc mě to nebaví, protože nám jakože říká nějaký ty věci, který ani ona sama neumí pořádně. (Iva 01).**

Klienti často popisovali nudu během výuky a její důsledky: *Ten mozek úplně vypne a je to taková ta hodina, kdy se člověk cítí unavenej a pomalu usíná (Eliška 01); A přijde mi to jako nesprávný, já většinou při hodinách neusínám, já prostě pozoruju, ale jelikož já nevím, co tam dneska říkala, co tam jako učila, tak já jsem tam prostě spala vyloženě (Val 02); Nedávám pozor celkem často, protože to prostě nejde, mě to nebaví, potom usínám, musím se něčím zabavit nebo tak (Val 01).*

Neurčené výpovědi byly např. smíšeného charakteru: *Někdy baví, někdy ne. Podle toho, co tam děláme. Tak 50 na 50 (Eliška 01); Tak pětku (pět bodů). Nás nic nenaučí, ale pobavíme se při tý hodině (Míša 02). Další neurčené výpovědi se týkaly neaktivity při hodinách: *Prostě mi to fakt nejde, ne, já se raději nehlásim (Val 03); Protože většinou, když to třeba umím, tak se nehlásim. Protože nechci bejt středem pozornosti (Iva 02).* Nejednalo se tedy o negativní hodnocení, spíše o konstatování.*

Hodnocení ve škole

Zde jsou uvedeny výpovědi klientů o tom, jak probíhá hodnocení jejich školní úspěšnosti ve školním prostředí. Téma je dále děleno na kritiku, pozitivní hodnocení a nepochopení průběhu nebo způsobu hodnocení, a dále na neurčené odpovědi. Počet kritických a pozitivních hodnocení je přitom vyrovnaný.

Kritické komentáře jsou následující: *...on lpi na výsledcích, když máme špatně postup, tak je to v podstatě jedno, ale hlavně musíme mít dobře výsledek a když máš dobře postup, ale špatně výsledek, tak to máš automaticky celé blbě (Eliška 01) a Z angličtiny jsem teda prosila učitelku poslední dva měsíce,*

jestli to teda nedá nějak dohromady a ona pořád říkala, že ne, že ona mi nepřilepší a že jsem se měla snažit. Tak jsme jí říkala, že jako já jsem se snažila, měla jsem doučování... (Val 02).

Pozitivní hodnocení se v případě Veroniky v druhém rozhovoru týkalo přilepšování známek: *A ta matika skončila na trojce, no. Ono je to i učitelkou hodně, protože my máme úplně jinou učitelku, takže i tím. Ona nám i radí trošku při testech a dále ocenění snahy: Tak o matice to hodně jde, že paní učitelka i vidí tu snahu u mě, mě i chválí pořád. Se i divím, je to fakt super o tý matice. Ta angličtina, tam se jako hlásím... A když učitel vidí naší snahu, tak jsou i ty známky lepší potom.*

Dvě klientky systému hodnocení učitelem nerozuměly. Míša ve druhém rozhovoru popisovala situaci týkající se hodnocení testů: *Já nechápu, proč při tý učitelce dostávám ty pětky. Ale když to píšeme jako celej kolektiv, jako všechny třídy, tak za tři. Nechápu to. Ale může tam bejt ten rozdíl, že nám dává ty dvě stránky, a pak to známkuje jinak, třeba... Možná, že tam chce k tý maturitě šoupnout ty lepší, možná. A kvůli tomu to dává. Že si není jistá prostě.* Val ve druhém rozhovoru popisovala podobnou situaci, týkající se celkového hodnocení: *A hlavně ona má takovej strašně divnej... já nevím prostě podle čeho ona známkuje ty děti. Protože normální učitel si udělá průměr, třeba 3,1 a řekne ti, tak takhle ti to vychází, já ti dám ještě trojku... No a ona vždycky řekne, že tady ti to vychází takhle, tady takhle a tady takhle... Má prostě několik různých průměrů a já jsem vždycky jako „Cože??!“ Prostě nechápu, podle čeho to počítá.*

Dvě z neurčených odpovědí se týkaly hodnocení aktivity při výuce: *Teď v těch hodinách nejsem tak aktivní. A učitelé hodně chtějí, abychom se hlásili a pak za to dostáváme i špatné známky, když nejsme aktivní (Veronika 01) a Všimá si, jak kdo dělá a případně si dělá poznámky (Eliška 01).* Třetí se týkal slovního hodnocení: *Ona nechválí, ona to nechává spíš jako... že to je naše zásluha (Míša 02).*

Kognice

Toto téma obsahuje výpovědi klientů o kvalitě a případných potížích s jejich kognitivními funkcemi. Některé funkce dokázali klienti bez vyzvání nebo předchozích instrukcí sami konkretizovat (paměť, pozornost), jindy se jednalo

o obecné zhodnocení. Pojmy, které klienti uváděli (např. krátkodobá paměť) se neshodují s odborným chápáním těchto pojmů.

Dva z komentářů o svojí kognici vyslovovali klienti na pozornost, resp. nepozornost: *Často mám postup správně, ale mám tam nějakou chybu... Nepozornost, překouknutí nebo to v tom nevidím* (Eliška 01); *No já když píšu hodně rychle, tak já si to prostě nedokážu ohlídat... Abych nepsal jakoby zbrkle a nebyly tam zbytečný chyby* (Tom 02). Další dva od Val se týkaly únavy a jejího vlivu na kognici: *Prvních 20 minut dávám pozor a dokážu se tomu věnovat, ale pak po 20 minutách už je to pro mě celkem vyčerpávající* (Val 01) a *Nebo jako když jsem ten den víc unavená, tak samozřejmě toho vypočítám míň nebo jako... Můj mozek to nedává tolik, jako kdybych třeba celý dne spala* (Val 03).

O paměti a potížích s ní hovoří následující klienti: *Já mám i problémy s učením, takže je to pro mě takový těžký... Já mám krátkodobou paměť... nedokážu si to zapamatovat... učila jsem se to, přišla jsem do hodiny a prostě jsem to zapoměla. ... Mně přijde, že je to hodně tím stresem. Ten stres v tom hraje hodně velkou roli* (Veronika 01); *Že jako já vím, že to mám v tom sešitě, já jsem si to třeba i četla, ale prostě sama si jako nevzpomenu... Já si to nedokážu zapamatovat, ty věci, já mám krátkodobou paměť. Jakože když napíšu test na jedničku, tak to třeba už další den neumím.* (Rebeka 02).

Příprava nad rámec školní výuky

Zde jsou uvedeny výpovědi klientů o tom, jakým způsobem probíhá jejich mimoškolní (převážně domácí) příprava na školní výuku. Toto téma je dále rozděleno na samostatnou přípravu, na přípravu se spolužáky a s rodinnými příslušníky. Obsahuje i cenné komentáře o časovém rozsahu přípravy, ačkoli primárně jsou tyto údaje uvedeny v rámci kvantitativních dat.

Některé výpovědi popisují strategie samostatného učení: *Už se koukám do učebnice nějaký, ale takový jednodušší, v který ty slovíčka víceméně znám, ale trochu si to připomínám* (Míša 01); *Hodně se zaměřuju na učebnice a sešity. Spíš ty sešity hodně prolistovávám. Přezkušuju se* (Veronika 01); *Tak já jsem si teďko hodně začala podtrhávat ty důležitý věci, takže spíš se hodně učim z těch důležitějších věcí. A pak si to nějak dávám do vět třeba.* Následující

odpověď klientky lze interpretovat tak, že o strategiích a efektivitě samostatného učení nepřemýšlela: (Máš nějaké postřehy k tom, jak se ti dobře učí? Co na tebe funguje?) *Abych řekla pravdu, tak nemám. Občas je to lepší, občas horší* (Eliška 01). Iva pak v prvním rozhovoru popsala: *Učila jsem se doma. Jakože prostě třeba na hodinu si sednu doma, a prostě se snažím jako učit, no. Ale jako samotný mi to moc nejde* (Iva 01).

Vývoj Tomova samostatného domácího učení ilustrují jeho následující komentáře: *No, to učení – občas se stane, že je to hodina. Občas, ale výjimečně, se stane hodina a půl. Ale jinak jsem takový ten lenivý. Takže půl hodiny. Ale když chci, tak to občas vytáhnu na hodku a půl. Nebo zatím se mi to ještě nestalo, myslím, že maximum jsem zatím dotáhl na hodinu* (Tom 01); *Doma se často stane, že zapomenu na to učení a prostě se to nenaučím* (Tom 03); *No, řekl bych tak dvě hodiny, než si pročtu a proučím všechno... Teda jako když se snažím. Obyčejně to dotáhnu tak na hodinu a půl* (Tom 05).

Doučování se spolužáky bylo ve všech případech hodnoceno pozitivně: *A taky jsem se začala hodně učit se spolužákama, protože jsme taková dobrá parta, takže i ty spolužáci mi sedli. Takže se učíme skoro každé den spolu, takže to je takový dobrý, no... Mě to hodně baví, protože se i zasmějeme občas* (Veronika 02); *Kámošky ve škole mi občas pomáhaj... jakože to nechápu, a ona mi to třeba jako vysvětlí jako rychle o hodině, nebo tak* (Iva 01) nebo opět Veronika ve druhém rozhovoru, tentokrát popisující navíc domácí podmínky k učení: *Když se učím doma, tak je to takový jiný potom, protože nemám kolem sebe ty lidi, který už znám za ten půlrok, takže to je takový... A musím říct, že to učení s nima je lepší. Mi přijde, že na to mám i víc času a že mě tam nikdo nehoní jako doma, tam furt někdo řve a tak, a takhle se učíme prostě dohromady... Tak doma na to ten klid není, a spíš mě tam jako rodiče rozptylujou s bratrem.*

Doučování přímo s rodinnými příslušníky bylo hodnoceno buď smíšeně, jako Eliška ve druhém rozhovoru *Tak jsem se zeptala strejdy, on učí na vysoký škole matematiku... V pohodě. Víc profesorský... Něco jsem měla třeba trochu popletený a on mi to vysvětlit. Ještě s mamkou a taťkou. Mamka je na to víc, taťka míň. Taťka mě ještě víc poplet. Ale myslím, že to bylo fajn, nebo častěji*

negativně: *Táta je strašně přísný na to. Spíš se učím sama* (Lucka 02) nebo Iva ve druhém rozhovoru, kdy popisovala dva zážitky: *Jednou mě doučovala babička, a to jsem málem umřela. Protože jsem pár věcí nevěděla, a ona na mě začala křičet, že prostě to má být takhle, a že jsem bůhvíco, a že prostě to neumím, že se musím učit a tohleto. Takže to bylo prvně a naposled, co jsem se učila s babičkou a Předtím jsem se učila s bráchou. Ten vždycky se mnou psal úkoly. Vždycky jsem šla k němu do pokoje a že to, že mám úkoly, žejo. Jako to bylo pak jako špatný, když to nevěděl taky.*

Popis lektora a požadavky na něj

V rámci úvodního rozhovoru byli klienti dotazováni na specifikaci požadovaného lektora. Nejčastěji se jednalo o způsob jeho výuky a osobnostní vlastnosti. Dále jsou zde uvedeny popisy a hodnocení, které klienti uváděli v průběhu doučování na adresu svých lektorů.

Z požadavků na lektory, které měli klienti na úvodním rozhovoru, slouží jako ilustrace následující výpovědi: *Chápající a aby měl trpělivost* (Eliška 01); *Měl by učit pomalu* (Lucka 01); *Měl by to umět vysvětlit* (Val 01); *Snad jen ten požadavek, aby to učení bylo zábavné* (Tom 01). Výpovědi můžeme interpretovat tak, že si klienti takto představují pro sebe ideálního učitele / lektora.

Výpovědi z následných rozhovorů tyto popisy potvrzují: *Že mi vždycky poradí, že mi vždycky nějak poradí* (Lucka 02); *On se snažil, asi 30x mi něco vysvětlil... On to umí líp vysvětlit než učitelka, což je velký rozdíl* (Val 02); *No tak jako sedli jsme si jako osoby, takže to je asi hlavní* (Rebeka 02); *Je to moc hodná slečna. Je mladá, takže si rozumíme. A je to fajn, mám z toho dobřej pocit. A hodně mě překvapuje, že podle jejího vysvětlování to chápu* (Iva 02).

V případě Miši zněl požadavek na prvním rozhovoru takto: *A taky bych potřebovala trochu přísnější přístup... když mi stanoví pravidla, jako malému dítěti: „toto se naučíš“.* V následujícím rozhovoru to pak reflektovala: *Moc není přísná, ale jako... Jedem s tou angličtinou.* Potřeba externí regulace se ukázala jako zbytečná.

Porovnání doučování se školní výukou

V rámci tohoto tématu jsou uvedeny rozdíly, které klienti vnímali mezi doučováním a školní výukou. V průběhu analýzy vystoupilo do popředí několik podtémat, která uvedené rozdíly dále člení.

Z hlediska prostředí porovnávali klienti doučování se školní výukou takto: *Třeba to místo, kde jsme byli, tam byl klid. Ve škole se spíš míň soustředím, protože všichni tam třeba ječeš (Lucka 02); V knihovně je ticho, ve škole ne (Rebeka 02); Škola je jako vězení, a prostě s Terkou (lektorkou) to je taková pohodička, nikam se nežene. A prostě nestresuju se a tak. A prostě jsme třeba v kavárně a pijeme kafe u toho (Iva 02).*

Z hlediska časové struktury výuky vnímali klienti doučování ve srovnání se školním vyučováním toto: *Je to kratší dobu (Val 03); Většinou se teda učíme hodku a půl, no, nebo třeba si dáme někdy jako pauzu, že si zase jako povídáme, a pak třeba zase se jako učíme. Tak takovou hodku a půl většinou, no (Rebeka 02); Takže se jakoby nejdřív třeba bavíme, já nevím, třeba o klucích, předtím, nebo nevím, vo kafi, a o nějakých různých věcech, abych se jako trošku jako to... abych tak na to nemyslela. A pak jako se pomalu do toho dáme, no. Začnem vždycky jako s něčím pomalým, jako je třeba ta soustava periodická, která už mi jde... (Iva 02).*

Co se způsobu výuky týče, vnímali klienti např. tyto rozdíly: *Lektorka tam je jenom pro mě, že jo, takže kdykoli se můžu jako doptat. V té třídě se jako taky můžu doptat, no, ale když se zeptám, tak kolikrát ona to vysvětlí tak, že to stejně nechápu (Rebeka 02); Ve škole je to víc cílený a víc hrr to za 45 minut stihnout probrat co člověk má. když se nezvládne ta látka, tak je z toho problém. A na tom doučku je to volnější, že to člověk může probrat postupně a vrátit se k tomu, když něco nechápe (Eliška 02); Na tom doučování ti to vysvětlí jakoby přímo... můžeš se zeptat přímo na to, co ty nechápeš. On ti to přímo vysvětlí a když to třeba nechápeš ani podruhý, tak ti to bude furt vysvětlovat dokola a dokola, dokud to nepochopíš. Jenže ve škole se prostě musí jet dál, prostě nechápeš, tak je to v podstatě tvoje smůla a musíš se naučit nějak doma (Val 03); Tam (na doučování) nemusím jenom psát, že tam můžu i něco udělat třeba ústně (Tom 03).*

Klienti dále pojmenovávali i rozdíly mezi přístupem lektora a přístupem učitele ve škole: *Že ty učitelé tam nemaj svůj den a třeba pouštěj nám filmy furt, nebo jsou našťvaný. Nebo přijdou o půl hodiny pozdějš... Mirek (lektor) ne (Lucka 02); Já si myslím, že to je tím, jak to jede se mnou sama, tak je to taky rozdíl... Že se mi věnuje naplno. Že si to vysvětlujeme, co a jak... Vlastně ta učitelka musí se věnovat všem. Teda, ona se nevěnuje nikomu, ale dá nám test a končíme (Míša 02); No tak doučování, tam je to individuální, že já se učím jakoby, je to vysvětlovaný přímo mně a sedíme, dokud to nepochopim (Val 02); Niki (lektorka) je taková ještě mladá a prostě čím je člověk mladší, tím ještě víc rozumí dětem (Tom 02); No tak vždycky třeba když se vidíme po tom týdnu, tak si nejdřív třeba povídáme deset minut, co bylo v tom týdnu, jak se máme, a tak, a pak se teprve třeba začnem učit (Rebeka 02).*

Dva klienti dále vnímali rozdíl ve způsobu hodnocení: *Doučování není tolik hodnocený... jako třeba, že tam nejsou žádný testy a tak (Val 03); No prostě že v tom (v doučování) asi není nic na známky, že z toho nejsem nervózní, protože když píšeme něco na známky, tak jsem nervózní z toho, co z toho vyjde. A proto často se stane, že toho mám dost špatně (Tom 03).*

Efekt doučování

Vzhledem k zachování objektivity jsou v tomto tématu uvedeny jen takové výpovědi klientů, ve kterých byl přímo vyřčený nebo odsouhlasený přímý, alespoň částečný podíl doučování na změny jejich kognice, školní úspěšnosti nebo dalších charakteristik. Pro úplnost jsou uvedeny i takové výpovědi, které efekt doučování zpochybňují nebo přímo odmítají.

Někteří klienti díky doučování poznali nové způsoby učení: *Nový pohled na učení, ve způsobech a rozložení času a to, že se vlastně lze učit kdekoliv. když je člověk hodně unavený, tak je lepší si dát pauzu. Jsem si to zkoušela číst, psát, chodit u toho, spát na tom. To je spíš psychický povzbuzení. A různě si to vypisovat, číst si to, vyhledat si to ještě na internetu a snažit se to pochopit sama a případně pak si to nechat vysvětlit. Víc si to plánovat a udělat si na to čas. Opravdu, když se mi nechce, tak jít od toho pryč, ale vrátit se k tomu (Eliška 02); Například, ona mi poradila na mobilu aplikaci, že si tam můžu psát svoje*

slovička, a k tomu si to dát i do češtiny, a můžu se takhle i učit (Míša 02); Anebo prostě Al – alobal – hliník. Takhle jako mám takový pomůcky, no (Iva 02).

Nejčastěji klienti reflektovali zlepšení ve škole, ať už v konkrétních dovednostech, nebo v prospěchu: *Že mi to zlepšilo známku (Lucka 03); Jako jsou větší pokroky než předtím. Že víc umím už těch sloviček (Míša 02); Mám lepší známky v testech, lépe tu angličtinu vyslovuju... všechno (Tom 04); No jako, hlavně tam byla ta soustava prvků. Z toho jsem dostávala ty nejhorší známky. A jinak se to celkem zlepšilo. Teďka jsem nějak dostala asi dvě jedničky (Iva 02).*

Další změny nastaly u několika klientů v celkovém přístupu k učení, ať už doma, nebo ve škole: *Si řeknu, že se do toho vrhnu a vrhnu se do toho. Si řeknu, že se to samo neudělá (Eliška 02).* Co se domácí přípravy týče, v jednom případě přibyla: *Teda ještě doma se učit, ale zatím se mi tohleto nedaří. Zatím si to plánuju, ale ještě se to neuskutečnilo. Jako domácí příprava už se párkrát uskutečnila, na doučka (Míša 02); zatímco v druhém případě díky doučování ubyla: *No tak doma se na to pak musím míň učit (Rebeka 02).* V jednom případě došlo k významné změně motivace k učení: *Moc mě to nebavilo, ale jako zjistila jsem, že jako když mi to ta Terka vysvětlila, tak pak jakoby se to už počítá samo. Že už mi neříká „udělej tohle, tohle“. Že prostě už jsem věděla, jak mám pokračovat dál a sama to... A když takhle se něco naučím, tak mě to i baví (Iva 02).**

Doučování zvýšilo i sebedůvěru a vnímání vlastní kompetentnosti u několika klientů: *No spíš si připadám jistější teď. Předtím jsem měla padesát, takže teď někých sedmdesát pět (procent jistoty, že zvládne závěrečné zkoušky) (Lucka 02); Dodává mi energii k tý škole, jakože to můžu zvládnout (Míša 02); Už jsem míň nervózní, že už nejsem tak jako dříve (Tom 03); Prostě třeba přijdu do školy s dobrým pocitem. Že prostě přijdu do školy a vim, že prostě tohleto jsem se naučila, nebo že to umím, nebo že to líp chápu. A tak. A prostě, a nejdu prostě do školy na smrt (Iva 02).*

Dva klienti reflektovali i zlepšení kognice, ačkoli to hodnotili spíše v obecném smyslu než ve smyslu konkrétních kognitivních funkcí: *Že jsem se víc soustředila v tý ájině (Lucka 03); Prostě že už tak často nepřeskakuju třeba*

nějaký písmenka, který tam občas přeskočím (Tom 04); Tak už se víc soustředím na to. Dřív se mi stávalo, skoro vždycky, že jsem se snadno rozptýlil a teď už to prostě není zas tak častý... Podle mě je to tím, že na tom doučování jsem se na to soustředil víc, že tam byl větší klid (Tom 05).

Dále např. Lucka ve třetím rozhovoru zhodnotila praktický přínos doučování angličtiny: *Většinou máma mě využívá jako slovník. Třeba v cukrárnách nebo na dovolenou, když jedeme do ciziny.* A dále: *Vždycky jsem se vyhnula aspoň bratrovi, kterej zlobí.* Iva pak díky doučování mohla pomoci spolužačce, jak to popisovala ve druhém rozhovoru: *Jako taky se stalo, že kámoška třeba nevěděla, nebyla ve škole, žejo, byla nemocná zase. Tak to, tak prostě nevěděla nějaký ty příklady nebo tak, tak já jsem to věděla, tak jsem jí to vysvětlila, v pohodě, fajn.*

Pouze Val uváděla ve druhém i třetím rozhovoru, že jí doučování příliš nepomohlo. Důvodem byl (i podle jejího názoru) nízký počet doučovacích schůzek. *Neprojevilo se to, že bych se nějak zlepšovala. I když teď jsem měla míň času na to doučování... asi bychom se měli začít častěji scházet, to je asi takovej ten zásadní problém; Jelikož jsme se neviděli tolikrát, tak jsem si jako... nebyl tam vidět ten úplnej pokrok, co jsem chtěla, že jo. Protože to prostě nevycházelo, jakoby z mojí strany hlavně. Takže kdybych třeba měla víc času fakt jako na to doučování chodit, tak by tam bylo něco vidět, že třeba se něco změnilo. Takhle to je vidět strašně málo.*

5.2 Kvantitativní data

Školní prospěch

U všech klientů došlo mezi prvním a posledním měřením ke zlepšení alespoň v jednom z doučovaných předmětů alespoň o jeden stupeň. Je nutno uvážit, že ke zlepšení došlo u všech klientů bez ohledu na to, jak intenzivně nebo dlouho program Doučování využívali. V případě Val, Verči a Elišky lze uvažovat o vlivu dalších forem doučování; v případě Val šlo také o jinou formu individuálního doučování, v případě Verči o skupinové doučování se spolužáky a v případě Elišky o doučování rodinným příslušníkem.

Pouze ve dvou případech došlo ke zhoršení prospěchu. V prvním (Eliška) šlo o nezvládnutí reparátu, ovšem vzhledem k nedostatku dat nelze tento výsledek interpretovat tak, že by doučování s rodinným příslušníkem vedlo ke zhoršení známek. Ve druhém případě (Tom) se známka při dalším sběru dat vrátila na původní úroveň a při dalších se zlepšovala.

U poloviny klientů (Tom, Lucka, Ivča, Verča) zůstal prospěch v jednom z předmětů mezi dvěma sběry dat stejný. Lze to chápat jako stagnaci nebo také úspěch v podobě udržení stávající úrovně známky.

ID	předmět 01	předmět 02	předmět 03
Tom 01	2,5		
Tom 02	3		
Tom 03	2,5		
Tom 04	2		
Tom 05	2		
Lucka 01	N	4,5	
Lucka 02	2	4	
Lucka 03	1	4	
Val 01	4,5	4,5	
Val 02	4	4	
Val 03	3,5	3	
Eliška 01	4	5	
Eliška 02	5	4	
Míša 01	5		
Míša 02	4		
Rebeka 01	4		
Rebeka 02	3		
Ivča 01	3,5	3,5	3,5
Ivča 02	2,5	3,5	3,5
Verča 01	5	4	
Verča 02	3	4	

Tabulka 1 Školní prospěch klientů (známky)

Předmět 01/02/03 znamená označení doučovaných předmětů (jejich názvy viz Tabulka 2). V šedém řádku prospěch aktuální v době úvodního rozhovoru (ID 01), dále prospěch aktuální v době dalších rozhovorů (ID 02...).

ID	předmět 01	předmět 02	předmět 03
Tom	angličtina		
Lucka	angličtina	ekonomie	
Val	angličtina	chemie	
Eliška	matematika	fyzika	
Míša	angličtina		
Rebeka	chemie		
Ivča	chemie	fyzika	matematika
Verča	matematika	angličtina	

Tabulka 2 Přehled doučovaných předmětů

Funkce potřebné k učení

V Tabulce 5 jsou podrobně uvedeny výsledky všech klientů ze všech subtestů a subškál psychodiagnostického testu CAS 2. Pro větší přehlednost a pohodlí čtenáře jsou v Tabulkách 3 a 4 představeny počty klientů, u kterých došlo alespoň při jednom sběru dat v průběhu výzkumu k posunům o 2 a více bodů škálového skóru a 4 a více bodů IQ skóru oproti prvnímu testování. Tato podmínka minimálního posunu byla zvolena s ohledem na eliminaci méně výrazných nesystematických chyb měření, jako např. aktuální psychický a zdravotní stav klientů, cirkadiální výkyvy ve výkonu způsobené různým časem měření, drobné odchylky v administraci atd., jde však o podmínku, která má zvýšit informativní hodnotu nálezu, nijak nevyjadřuje statistickou významnost.

V žádné ze sledovaných veličin nebyl pozorován posun u všech klientů. Stejně tak pozorovaný posun nebyl u všech klientů stejný. Ačkoli byl počet klientů příliš nízký pro konstatování signifikantního nálezu, přesto některé z výsledků nápadně vystupují nad ostatní data.

Především v exekutivních funkcích (subškála Plánování a dále doplňková škála Exekutivní funkce bez pracovní paměti) se ukazuje výrazný rozdíl mezi počtem klientů, u kterých došlo k posunu, a těmi, u kterým posun nenastal. Vyššího skóru dosáhlo šest klientů, dva klienti si zachovali podobný výsledek a u žádného nedošlo ke zhoršení. Obdobná situace se opakovala i u Exekutivních funkcí s pracovní pamětí, ovšem ke zvýšení skóru došlo pouze u čtyř klientů. Z hlediska Celkového skóru došlo rovněž ke zvýšení u šesti klientů, u dvou zůstal výsledek podobný a u žádného nedošlo ke zhoršení. U

jedné z klientek došlo ke zvýšení skóru v exekutivních funkcích a nikoli v celkovém skóru, zatímco u další klientky došlo ke zvýšení celkového skóru, které však nedoprovázelo významné zlepšení v exekutivních funkcích.

Při podrobnějším zkoumání jednotlivých subtestů (Tabulka 3) není překvapivý rozdíl u subtestů Plánování, tedy Plánovaného kódování a Plánovaného hledání spojení. Další výrazný rozdíl nalezneme u subtestu Expresivní pozornost, který ovšem rovněž sytí doplňkové škály exekutivních funkcí. Subtesty, které tvoří doplňkovou škálu Pracovní paměti, jsou v rozdílech posunů odlišné: zatímco u Verbálně prostorových vztahů byly poměry mezi klienty vyrovnané (došlo u dvou klientů ke zlepšení, u čtyřech nedošlo k výrazné změně a u dvou došlo ke zhoršení), u subtestu Otázky byl tento poměr rozdílný ve prospěch klientů, kteří zvýšili svůj skór (pět zvýšilo, jeden zachoval podobný a dva snížili).

	PLAN	SIM	POZ	NÁSL	CS	EF BEZ PP	EF S PP	PP
Nárůst o 4 a více bodů IQ	6	2	5	5	6	6	4	3
Pokles o 4 a více bodů IQ	0	2	2	1	0	0	0	2

Tabulka 3 Přehled počtu klientů, u kterých došlo ke změně IQ skóru o 4 a více bodů

Použité zkratky: PLAN – Plánování, SIM – Simultánní procesy, POZ – Pozornost, NÁSL – Následné procesy, CS – Celkový skór, EF bez PP – Exekutivní funkce bez pracovní paměti, EF s PP – exekutivní funkce s pracovní pamětí, PP – Pracovní paměť

	PK šs	PS šs	MAT šs	VPV šs	EP šs	HČ šs	SŘ šs	O šs
Nárůst o 2 a více bodů	5	4	1	2	6	3	3	5
Pokles o 2 a více bodů	0	0	2	2	1	2	2	2

Tabulka 4 Přehled počtu klientů, u kterých došlo ke změně škálového skóru o 2 a více bodů

Použité zkratky: PK – Plánované kódování, PS – Plánované hledání spojení, MAT – Matrice, VPV – Verbálně-prostorové vztahy, EP – Expresivní pozornost, HČ – Hledání čísel, SŘ – Slovní řady, O – Otázky

Pokud podrobněji prozkoumáme výsledky klientů, kteří byli v programu Doučování zapojeni delší dobu (Tom, Lucka, Val), lze pozorovat, že vývoj neměl vždy jednotný vzrůstající nebo klesající trend. Naopak se u nich v průběhu výzkumu výkon zvýšil nebo snížil, aby se při následujícím sběru dat vrátil na

úroveň blízkou původnímu výkonu (např. Tom v subtestu Verbálně prostorové vztahy), na úroveň nižší (např. Lucka v subtestu Slovní řady) nebo se po jednorázovém snížení oproti prvnímu testování výrazně zvýšil (např. Tom v subtestu Slovní řady), případně v obráceném pořadí výrazně zvýšil, aby se u dalšího testování snížil pod úroveň prvního testování (např. Val v subtestu Plánované kódování). Podrobné výsledky jsou uvedeny v Tabulce 5.

ID	PK šs	PS šs	PLAN	MAT šs	VPV šs	SIM	EP šs	HČ šs	POZ	SŘ šs	O šs	NÁSL	CS	EF BEZ PP	EF S PP	PP
Tom 01	4	8	77	10	8	94	8	5	79	6	11	92	81	89	92	97
Tom 02	4	8	77	11	8	97	*12	*9	+103	6	11	92	+90	+100	+98	97
Tom 03	5	*10	+86	*13	*10	+108	8	*8	+88	-4	*14	94	+93	+95	+104	+112
Tom 04	5	*10	+86	*14	8	+106	*11	*8	+97	8	*13	+103	+97	+103	+104	+103
Tom 05	*7	9	+89	*14	7	+103	*12	*8	+100	7	12	+97	+99	+103	+100	97
Lucka 01	9	9	95	8	10	94	8	8	88	7	7	83	87	92	90	91
Lucka 02	10	8	95	9	-8	92	*11	8	+97	7	*11	+97	+94	+98	+97	+97
Lucka 03	9	10	98	9	9	94	*10	*10	+100	-5	*11	+89	+94	+100	+100	+100
Val 01	13	11	112	13	9	106	8	12	100	12	10	106	108	98	97	97
Val 02	*15	12	+121	-11	*11	106	*13	*17	+130	*16	*16	+134	+129	+114	+120	+120
Val 03	-11	12	109	12	*11	108	*13	*18	+133	*15	10	+114	+121	+114	+110	+103
Eliška 01	6	9	86	11	10	103	10	9	97	10	10	100	95	98	98	100
Eliška 02	*12	9	+103	-9	9	~94	*12	-7	97	9	*12	103	+99	+103	+104	103
Míša 01	8	8	89	8	8	89	10	8	94	7	9	89	87	95	92	91
Míša 02	* 10	9	+98	8	-6	83	10	-6	~88	6	*11	92	87	98	93	91
Rebeka 01	10	10	100	8	8	89	11	15	118	7	9	89	98	103	97	91
Rebeka 02	* 13	11	+112	7	7	~83	*13	16	+127	*9	9	+94	+105	+111	100	88
Ivča 01	9	5	83	7	6	80	9	11	100	3	11	83	82	84	85	97
Ivča 02	9	* 8	+92	8	7	+86	-6	10	~88	*6	-9	+92	+86	84	83	~88
Verča 01	8	5	80	5	7	78	7	4	73	9	12	103	79	78	85	97
Verča 02	7	*7	83	5	7	78	*9	5	+82	8	-10	~94	80	+89	88	~91

Tabulka 5 Výsledky klientů v testu CAS 2

Použité zkratky: šs – hrubý skór, PK – Plánované kódování, PS – Plánované hledání spojení, PLAN – Plánování, MAT – Matrice, VPV – Verbálně-prostorové vztahy, SIM – Simultánní procesy, EP – Expresivní pozornost, HČ – Hledání čísel, POZ – Pozornost, SŘ – Slovní řady, O – Otázky, NÁSL – Následné procesy, CS – Celkový skór, EF bez PP – Exekutivní funkce bez pracovní paměti, EF s PP – exekutivní funkce s pracovní pamětí, PP – Pracovní paměť, * – nárůst o 2 a více bodů šs oproti prvnímu měření, - - pokles o 2 a více bodů šs oproti prvnímu měření, + – nárůst o 4 a více bodů IQ skóru oproti prvnímu měření, ~ - pokles o 4 a více bodů IQ skóru oproti prvnímu měření

Motivace

Z hlediska jednotlivých doučovaných předmětů došlo v sedmi případech ke zvýšení hodnocení (v porovnání mezi prvním a posledním hodnocením), jak klienty předmět ve škole baví, v pěti případech se hodnocení snížilo a v jednom případě zůstalo na stejné úrovni. Pokud bychom na tyto údaje pohlédli z hlediska jednotlivých klientů, pak čtyři z nich hodnotili, že je doučovaný předmět nebo předměty ve škole baví víc, jednoho klienta baví méně a u tří bylo hodnocení smíšené (jeden předmět baví více, druhý méně).

Z hlediska počtu předmětů, které klienty baví v rámci školního vyučování, u čtyř klientů se zvýšil, u jednoho snížil a u tří zůstal počet stejný mezi prvním a posledním dotazováním. U pěti klientů však zároveň vzrostl počet předmětů, které je nebaví, pouze u jednoho se tento počet snížil a u dvou zůstal stejný. Průměrné hodnocení všech předmětů (baví i nebaví, na škále 1-10) u pěti klientů vzrostlo a u tří kleslo.

Počet hodin, které klienti týdně věnovali přípravě na školní vyučování (mimo školní prostředí) u tří klientů vzrostl a u pěti klesl. Vnímaná užitečnost školní výuky doučovaných předmětů (v počtu minut, které jim přijdou užitečné, na škále 0-45) z hlediska klientů u jednoho vzrostla, u dvou zůstala stejná, u čtyř klesla a jeden klient hodnotil zvýšení u jednoho a snížení u druhého předmětu. Z hlediska jednotlivých předmětů tedy u dvou vnímaná užitečnost vzrostla, u tří zůstala stejná a u osmi předmětů se snížila. Hodnocení užitečnosti doučování (opět v minutách, které klienti hodnotili jako užitečné, na škále 0-60) přidělovali všichni klienti při všech dotazováních nejvyšší počet bodů.

Celkový přehled výsledků, komentujících motivaci klientů, je uveden v Tabulce 6.

ID	baví_př 01	baví_př 02	baví_př 03	baví_počet	nebaví_počet	baví_celkem průměr	příprava	už_škola 01	už_škola 02	už_škola 03	už_douč
Tom 01	5			5	2	6,00	4,5	22			
Tom 02	5			8	2	5,91	4,5	22,5			60
Tom 03	5			6	4	5,00	3,5	45			60
Tom 04	8			6	1	6,57	4	45			60
Tom 05	9			9	0	9,33	11	45			60
Lucka 01	6	2		5	1	6,50	7	45	45		
Lucka 02	6	5		5	2	7,63	7	45	25		60
Lucka 03	10	5		5	2	8,14	2	45	30		60
Val 01	4	2		1	3	3,50	5	20	45		
Val 02	1	4		4	2	3,83	3	15	35		60
Val 03	1	4		2	4	3,21	3	10	25		60
Eliška 01	3,5	1		2	4	4,36	10	30	15		
Eliška 02	3,5	3		6	4	5,80	14	22	22		60
Míša 01	10			2	2	5,00	3	30			
Míša 02	1			2	6	4,75	10	0			60
Rebeka 01	4			1	3	5,00	24	45			
Rebeka 02	5			2	4	6,14	21	20			60
Ivča 01	1	3	1	4	5	4,00	2	20	10	15	
Ivča 02	4	1	3	4	6	4,80	1,5	20	1	45	60
Verča 01	7	7		6	2	7,13	8	45	20		
Verča 02	8	3		3	2	5,40	5	35	20		60

Tabulka 6 Motivace klientů ke školní výuce a k doučování

Použité zkratky: baví_př 01/02/03 – jak klienta baví předmět 01/02/03, baví_počet – kolik předmětů klient uvedl jako „baví“, nebaví_počet – kolik předmětů klient uvedl jako „nebaví“, baví_celkem průměr – průměr z hodnocení všech klientem uvedených předmětů, příprava – kolik hodin týdně věnuje klient přípravě na školu mimo školu, už_škola 01/02/03 – kolik minut je pro klienta užitečné z vyučovací hodiny, už_douč – kolik minut je pro klienta užitečné z doučovací hodiny

5.3 Shrnutí

Z kvalitativní analýzy rozhovorů s klienty vystupují do popředí jako nejdůležitější následující zjištění. Motivace klientů k vyhledání doučování byla jak autonomní, tak neautonomní; počet výpovědí v obou kategoriích byl přibližně stejný. Klienti vnímali příčiny neúspěchu jak na své straně (např. stres, nepochopení látky), tak na straně vnějších okolností (absence, učitelé, nejčastěji pak nedostatečné podmínky k učení ve třídě). Rovněž školní výuku hodnotili ambivalentně, tedy pozitivně i negativně; pozitivně hodnotili srozumitelnost učiva a přístup některých učitelů, zatímco negativně především neadekvátní náročnost učiva, učitele (nejčastěji rychlost výkladu) a nudu během výuky. Hodnocení ve škole vnímají kriticky i pozitivně a ve dvou příkladech systému hodnocení nerozuměli. Když klienti popisovali svou kognici ve školním prostředí, nejčastěji šlo o stížnosti na nedostatečný výkon své pozornosti a paměti.

V popisech své přípravy nad rámec školní výuky hovořili o samostatné přípravě, dále pozitivně hodnotili přípravu se spolužáky a spíše negativně přípravu s pomocí rodinných příslušníků. V popisech lektorů doučování (ať ve formě požadavků nebo popisu své zkušenosti) se vyskytovala především trpělivost a přizpůsobení požadavkům klienta. V porovnání programu Doučování se školní výukou pak vystupovaly do popředí (ve prospěch doučování) faktory příjemnějšího fyzického prostředí, volnější časové struktury, individuálního (vzhledem k požadavkům klienta) a přátelského přístupu lektorů.

Mezi efekty doučování, které klienti přímo pojmenovali nebo potvrdili, patřily nové způsoby učení, zlepšení ve škole (konkrétních dovedností i prospěchu), změny v samostatné přípravě, zvýšení sebedůvěry a ve dvou případech reflektovali klienti i zlepšení kognice. Jedna klientka hodnotila efekt doučování jako zanedbatelný vzhledem k nízkému počtu doučovacích schůzek.

Zlepšení školního prospěchu, které někteří klienti popisovali ve volném rozhovoru, se ukázalo i v kvantitativních datech. U všech klientů došlo mezi prvním a posledním sběrem dat ke zlepšení alespoň v jednom předmětu alespoň o jeden stupeň školní klasifikace. Ke zhoršení prospěchu došlo pouze ve dvou případech. U poloviny klientů pak zůstal prospěch alespoň v jednom předmětu na stejné úrovni.

U obou klientů, kteří ve volném rozhovoru popisovali zlepšení soustředění, došlo skutečně k významnému zlepšení pozornosti. Obecně lze konstatovat, že z osmi klientů u šesti došlo k významnému zlepšení exekutivních funkcí (v subškále Plánování a doplňkové škále Exekutivní funkce bez pracovní paměti) a celkovém skóru.

Když klienti hodnotili, jak je doučované předměty baví v rámci školní výuky, nedržely se změny žádného společného trendu. U čtyř klientů se zvýšil celkový počet předmětů, které je ve škole baví, u tří zůstal počet stejný a u jednoho se snížil. Oproti tomu u pěti klientů vzrostl počet předmětů, které je nebaví, u jednoho se snížil a u dvou zůstal stejný. Průměrné hodnocení předmětů ve škole u pěti klientů vzrostlo a u tří kleslo. Při škále 1-10 šlo o snížení o 0,25; 0,29 a 1,73, zatímco zvýšení se pohybovalo v rozmezí o 0,8 až 3,33.

Počet hodin, kteří klienti stráví přípravou na školní vyučování, u tří vzrostl a u pěti klesl ve shodě s tím, co část klientů popisovala ve volném rozhovoru. Vnímaná užitečnost doučovaných předmětů při školní výuce spíše klesla (u pěti z osmi klientů, u osmi z třinácti předmětů). Všechna hodnocení doučování byla na nejvyšší možné míře užitečnosti.

6 Diskuze

Pro větší přehlednost bude tato část práce rozdělena. Diskutovány budou zvláště výsledky předkládaného výzkumu v souvislostech s použitou literaturou a jejich význam pro praxi, dále limity práce, etika výzkumu a doporučení pro další výzkum.

6.1 Výsledky

Cílem empirické části práce bylo zodpovědět výzkumné otázky, uvedené v části Obsah a cíle výzkumu. Na otázku, jaké budou změny kognitivních funkcí, lze odpovědět, že ke změnám došlo, neměly však jednotný charakter. Co se týče změn exekutivních funkcí, bylo u šesti klientů zjištěno zlepšení výkonu. Vztah klientů k doučovaným předmětům ve škole se z hlediska vnímané zábavnosti neměnil jednotně, zatímco z hlediska vnímané užitečnosti se hodnocení klientů spíše snižovalo. Průměrné hodnocení školních předmětů obecně se však spíše zvýšilo. Na výzkumnou otázku Jak se liší vztah klientů ke školní výuce a doučování lze odpovědět konstatováním, že v porovnání se školním vyučováním hodnotili klienti doučování jako užitečnější, přičemž pozitivně hodnotili především individuální a přátelský přístup lektorů oproti učitelům. Čas, který klienti věnovali domácí přípravě na školní výuku se u tří klientů prodloužil, zatímco u pěti klesl. Poslední výzkumná otázka hledala změny školního prospěchu. Ten se u všech klientů alespoň v jednom z doučovaných předmětů zlepšil alespoň o jeden stupeň.

Pokud bychom chtěli hodnotit efekt individuálního doučování pouze z hlediska známek, zlepšení u všech klientů alespoň v jednom doučovaném předmětu alespoň o jeden stupeň by mohlo být považováno za dostatečný důkaz. Tímto způsobem efektivitu doučování ověřily kvalitativní studie (Kuřinová, 2018; Valentová, 2015), z kvantitativních pak např. Lambert a Spinath (2014) nebo Zhan a kolegové (2013). Tak jako Mischo a Haag (2002) bychom mohli konstatovat, že zlepšení prospěchu znamená i zlepšení kognitivních schopností. Předkládaný výzkum sice nemůže nabídnout statisticky signifikantní výsledky, které bychom mohli s výsledky tří

posledních výzkumů porovnat, avšak nespokojil se s měřením kognitivních schopností pouze prostřednictvím známek.

Známky lze považovat za výsledné hodnocení mnoha faktorů. Školní neúspěšnost nepovažují za vhodné zjednodušit na pouhý průměr známek. Měli bychom tedy uvažovat o jejich příčinách, tedy o obtížích s pozorností, s porozuměním a zapamatováním učiva a zvládnutím testových situací (Mareš, 2013). Sami klienti v rozhovorech uváděli příčiny jak vnitřní (stres, nepochopení látky), tak vnější (absence, výklad učitelů a nedostatečné podmínky k učení ve třídě). Pět z osmi klientů rovněž na začátku výzkumu vykazovali podprůměrné výsledky v celkovém skóru testu kognitivních funkcí CAS 2. Z hlediska školní neúspěšnosti, tak, jak ji chápe Kohoutek (2009) bychom tedy při takto nízkém výkonu kognitivních funkcí mohli konstatovat absolutní školní neúspěšnost, která je nezávislá na okolních faktorech a může mít progredující charakter.

Pokud ale věříme v modifikovatelnost kognitivních funkcí, tak jako autoři PASS teorie inteligence a návazných rozvojových programů (Das et al., 2006), teorie principu strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Feuerstein, 2014) a dalších teorií a rozvojových programů, nespokojíme se s takovým konstatováním.

Četné výzkumy dokazují, že individuální doučování není jen nástrojem ke zlepšení školního prospěchu, ale i k rozvoji dovedností jako čtení (např. Slavin et al., 2011), matematických dovedností (např. Fuchs et al., 2013) a exekutivních funkcí (Hock et al., 2001; specificky na jejich rozvoj pak De Backer et al., 2015). Některé studie dokonce prokázaly signifikantní vliv doučování na strukturální změny mozku (Jolles et al., 2016; Supekar et al., 2015).

Vycházíme-li z předpokladu, že změny ve výkonu kognice nebyly způsobeny učením při opakovaném používání stejného testu, potvrdily i výsledky tohoto výzkumu modifikovatelnost kognice. Tento předpoklad je formulován na základě 3-4 měsíčního intervalu mezi sběry dat, který Urbánek s kolegy (2011) pokládají za dostatečný. U šesti z osmi klientů došlo k významnému zlepšení výsledků v subškále Plánování a Exekutivní funkce

bez pracovní paměti. Nevýznamný rozdíl ve výkonu pracovní paměti se shoduje se závěry studií, které pracovní paměť neidentifikovaly jako signifikantní prediktor efektu doučování (Fuchs et al., 2013), ani úspěšnosti v řešení aritmetických úloh (Supekar et al., 2013). Další významný rozdíl byl nalezen v subtestu Expresivní pozornost, který sice sytí škálu Pozornosti, ale testuje především schopnost inhibice reakce na nežádoucí podněty, která podle mnoha autorů rovněž patří do exekutivních funkcí (Diamond, 2013; Efklides, 2008 a další). U ostatních výsledků byly rozdíly méně výrazné, přesto však znamenaly určitou změnu. Zajímavý je nejednotný trend změn u klientů, kteří byli v programu Doučování zapojeni delší dobu a prošli tedy více sběry dat. Lze u nich pozorovat jak krátkodobé zvýšení nebo snížení následované návratem na úroveň blízkou původnímu výkonu, tak následný výrazný vzestup nebo sestup. Tento fakt lze vzhledem k nízkému počtu dlouhodobě zapojených klientů jen obtížně interpretovat, dává tak námět na další výzkumy.

Z hlediska metakognice, jak ji definuje Efklides (2008), jde tedy o rozvoj metakognitivních dovedností (zaměření pozornosti, plánování, inhibice nežádoucího chování atd.), metakognitivních zážitků (tj. vědomí činnosti kognitivních funkcí u dvou klientů, kteří změny reflektovali v rámci rozhovoru) i metakognitivních zkušeností (u klientů, kteří reflektovali rozvoj nových způsobů učení). Význam ostatních exekutivních funkcí (tj. bez pracovní paměti) ve školním prostředí (a nejen v něm) je zejména při řešení nových a neznámých úkolů, komplexních problémů a v integraci více zdrojů informací, stejně jako v zaměření a udržení pozornosti, inhibici nevhodných reakcí, plánování činnosti a další (Kovalčíková & Ropovik, 2012). Lze tedy předpokládat, že při rozvoji exekutivních funkcí bude růst i školní úspěšnost. Jako příklad může sloužit zaměření a udržení pozornosti ve spolupráci s inhibicí nežádoucího chování, které může klientům pomoci soustředit se na výuku i v hlučném prostředí školní třídy, které popisovali v rámci vnějších příčin školní neúspěšnosti.

Doučování vedlo i k redukci dalších příčin školního neúspěchu, jak je vnímali klienti. Ve shodě s výzkumem Valentové (2015) se u čtyř klientů v rámci rozhovorů objevily známky rostoucí sebedůvěry a ve shodě s

výzkumem Supekara a kolegů (2015) redukce úzkosti, přičemž obojí lze chápat jako opak strachu z neúspěchu. Pokud tato zjištění dáme do souvislosti se zahraničními výzkumy, může doučování vést ke kladení vyšších cílů (Bartels & Ryan, 2013), ke zvýšení pocitu závazku ke studiu a jeho dokončení (Caraway et al., 2003; Reinheimer & McKenzie, 2011; Gabriel-Millette, 2016) a jistě i k dalším pozitivním jevům. Tyto předpoklady by však měly být ověřeny dalšími výzkumy. Rovněž může zvýšení sebedůvěry a redukce úzkosti vést ke snížení absence ve škole (Vágnerová, 2001) a snížení výskytu tzv. oken, tedy výpadků paměti způsobených stresem (Mareš, 2013).

Klienty často reflektovaná nuda během školní výuky se doučováním příliš nezměnila, doučované předměty v rámci školního vyučování hodnotili klienti podobně často jako zábavnější i méně zábavné, stejně tak v celkovém počtu předmětů, které je ve škole baví. Naopak v počtu předmětů, které je ve škole nebavily, byla spíše rostoucí tendence. Vzrostlo však průměrné hodnocení toho, jak klienty předměty ve škole baví, a to u pěti klientů, zatímco u dvou se snížilo mírně a u jednoho významně. Ve shodě s výzkumem, který publikoval Nett s kolegy (2010) lze na základě kvalitativní analýzy rozhovorů identifikovat v klienty vnímaných příčinách školní neúspěšnosti vliv učitelů a jejich způsobů učení, neadekvátní náročnosti učiva a nevhodných podmínek. Tato zjištění lze interpretovat tak, že v porovnání s individuálním a přátelským přístupem lektorů doučování (který klienti v rámci rozhovorů popisovali) se školní vyučování zdá méně atraktivní, zároveň však doučování vede k efektivnějšímu zvládnutí učiva a adaptaci na podmínky ve škole. To potom vede ke snížení vnímané nudy.

Popisovaný přístup lektorů doučování zároveň pravděpodobně vedl k nejvyššímu možnému hodnocení užitečnosti doučování, zatímco školní vyučování doučovaných předmětů v hodnocení užitečnosti spíše klesalo. Klesající vnímaná užitečnost pak mohla vést k nárůstu nudy vycházející z úkolu, tak jak tento mechanismus popsali Acee s kolegy (2010). Klienti sami však pojmenovávali fakt, že lektor má možnost věnovat se pouze jim, zatímco učitel ve třídě musí dělit pozornost mezi všechny žáky.

Z hlediska přípravy na školní vyučování vedlo doučování u některých klientů ke snížení a u jiných ke zvýšení počtu hodin, které přípravě týdně věnují. Zvýšení lze interpretovat tak, že doučování bylo inspirací pro samostatnou domácí přípravu, nebo pouze jako fakt, že klientům k samostatné domácí přípravě přibyl ještě čas strávený na doučování. Snížení lze chápat tak, jak to pojmenovala jedna z klientek, tedy že když se efektivně připravuje na doučování, doma přípravě může věnovat méně času.

V pracích Elbauma a jeho kolegů (2000) a Slavina a jeho spolupracovníků (2011) se můžeme setkat s názorem, že individuální doučování je nejúčinnější způsob výuky a zvyšování školní úspěšnosti. Avšak představa, že každý jeden žák má svého individuálního lektora na celou výuku, je velmi utopistická. Individuální doučování je jistě efektivní nástroj, který v kombinaci se školní výukou slouží jako podpora školsky neúspěšných jednotlivců nejen v oblasti osvojení vyučované látky a zlepšení školního prospěchu, ale i rozvoje exekutivních funkcí a překonávání vnímaných příčin školního neúspěchu. Pokud se budou žáci lépe adaptovat na nároky, které na ně klade škola, pravděpodobně se budou méně stresovat a nudit. Pokud se budou žáci méně stresovat a nudit, dojde přinejmenším k omezení demotivujících faktorů (Hrabal & Pavelková, 2011). V ideální případě všechny tyto jevy povedou k rozvoji nejen kompetencí žáků, ale také jejich autonomní motivace ke studiu, která je i sama o sobě prediktorem školní úspěšnosti (Guay et al., 2010).

Tato práce si kladla za cíl ověřit efektivitu individuálního doučování. Věřím, že v kontextu dalších výzkumů předkládá důkaz o tom, že individuální doučování je kvalitním nástrojem rozvoje vícera faktorů školní úspěšnosti. Věřím, že dále učiní doučování zajímavým nejen pro další výzkumy, ale i pro státní a nestátní donory, kteří rozvoj různých programů doučování podpoří finančně.

6.2 Limity

Předkládaná práce má zajisté několik limitů, které je třeba zmínit. Rozsah práce neumožnil širší teoretické rozpracování kognitivních a motivačních aspektů školní úspěšnosti ani fenoménu individuálního doučování, a

pravděpodobně ani vyčerpání veškerých zdrojů v podobě publikovaných výzkumů, které se těchto témat týkají. Čtenář tak může nabýt dojmu jednostrannosti nebo zúžení autorova úhlu pohledu, kterých se ale snažil vyvarovat.

Stejně tak může práci limitovat i autorův prekoncept, že doučování je efektivní nástroj rozvoje kognitivních a exekutivních funkcí, stejně jako podpory motivace a celkově zvyšování školní úspěšnosti. Tento prekoncept měl autor snahu si zvědomit a v maximální míře upozadit. Rovněž klienti mohli v rozhovorech vypovídat tak, aby svůj názor upravili ve prospěch doučování a vyšli mi tak vstříc. Snahou však bylo vytvořit prostředí a dát jim ujištění, že to je nežádoucí, že mohou být upřímní. Důkazem snahy o maximální objektivitu mohou být i výzkumy a názory klientky, které efektivitu doučování zpochybňují.

Samotný výzkum je limitován především nízkým počtem probandů, z nichž tři navíc v doučování pokračují i po konci výzkumu a nebylo tak možno zachytit celý průběh jejich doučování. V tomto nízkém počtu probandů navíc ještě významněji působí nízký počet doučovacích schůzek, který z nezávisle proměnné výzkumu (programu Doučování) činí slabý působící faktor, obzvláště ve srovnání s množstvím intervenujících proměnných. Vzhledem k nízkému počtu klientů, ochotných se zapojit do výzkumu, nebylo možné srovnat výsledky experimentální skupiny s případnou skupinou srovnávací. Kvůli těmto nedostatkům bylo třeba ještě obezřetněji interpretovat výsledky výzkumu.

Z důvodu omezeného časového rozsahu na jednotlivé sběry dat byla motivace zkoumána především prostřednictvím oblíbenosti a vnímané užitečnosti předmětů. Jedná se o zjednodušující pojetí, které bylo zvoleno právě pro svoji nenáročnost a dále pro možnost kvantifikace.

Věřím však, že navzdory výše zmíněným limitům se jedná o kvalitní a objektivní práci.

6.3 Etika výzkumu

Autor si není vědom žádného porušení etických zásad, kterých by se v rámci předkládaného výzkumu dopustil. Zapojení do výzkumu bylo zájemcům o program Doučování nabízeno jako možnost, nikoli jako podmínka. Všichni probandi výzkumu a případně i jejich zákonní zástupci byli s jeho průběhem předem seznámeni a podepsali Informovaný souhlas s účastí na výzkumu (viz Přílohy). Zájemci, kteří se rozhodli do výzkumu nezapojit, mohli bez jakékoli penalizace využívat program Doučování ve standardní míře a kvalitě.

Výzkum rovněž dodržoval zásady non-malificence a beneficence. Autor si není vědom toho, že by účast ve výzkumu klientům způsobila jakoukoli psychickou a fyzickou újmu. Jména klientů byla anonymizována a veřejnou součástí práce jsou jen úryvky z rozhovorů, ze kterých klienti nejsou rozpoznatelní. Kompletní přepis rozhovorů, ve kterém by klienti eventuálně díky kontextu byli rozpoznatelní, je dostupný pouze u autora práce na vyžádání a oproti podpisu Prohlášení o mlčenlivosti.

Zároveň bylo snahou získané poznatky využít ve prospěch klientů. Snaha byla realizována formou sdělení a interpretací výsledků psychodiagnostického testu CAS 2 se důrazem na doporučení, jak využívat své silné stránky a vyvážit jimi případné rezervy. Tyto výsledky obohatily i metodické vedení lektorů, kteří mohli doučování silným stránkám a rezervám klientů přizpůsobit.

6.4 Náměty pro další výzkum

Tuto práci, i vzhledem k jejímu kvalitativnímu charakteru, je třeba vnímat jako začátek cesty. Na zjištění, která tato práce přináší, by měly navázat další výzkumy. V této části nabízím inspiraci, o jaké výzkumy by se mohlo jednat.

Přínosem by bylo využít stejný nebo podobný design výzkumu pro jiný výzkumný vzorek (např. specificky jen žáky SŠ), případně podobným způsobem zkoumat jinou formu doučování (např. doučování s vrstevníky, skupinové doučování atd.). Získané poznatky by pak bylo dobré porovnat s poznatky tohoto výzkumu. Následné výzkumy by dále do hodnocení efektu

doučování mohly zapojit i data získaná od lektorů (např. jejich názory a hodnocení efektu doučování). Dalším velkým přínosem by bylo zkoumání většího počtu dlouhodobých doučování, kde by bylo zajímavé hledat a interpretovat vývojové trendy kognice v průběhu doučování.

V případě vyššího počtu zájemců o doučování a zároveň o zapojení do výzkumu by bylo cenné vytvořit srovnávací skupinu. Z etického hlediska by ji měli tvořit čekatelé na zapojení do doučování, případně ti, kteří se chtějí dobrovolně zapojit do výzkumu, nikoli však do doučování. Poznatky získané od experimentální skupiny by pak měly být porovnány s poznatky skupiny srovnávací.

Další výzkumy by rovněž mohly blíže zkoumat působení individuálního doučování na motivaci. Kromě hodnocení zábavnosti a užitečnosti předmětů se nabízí široká paleta dalších možností, např. stanovování a dosahování cílů, změny charakteru motivace v průběhu doučování a další faktory a projevy motivace.

Na závěr je třeba zmínit, že zjištění vycházející z kvalitativního výzkumu by měla být formulována do hypotéz, které ověří výzkum kvantitativní. Teprve signifikantní statistické testy jsou dostatečnou zárukou, že zjištěné závěry mají obecnou platnost.

Závěr

Předkládaná práce zkoumala působení individualizované výuky na vybrané aspekty kognice a motivace. V teoretické části obsahuje kapitoly o funkcích potřebných k učení, o příčinách školního neúspěchu z hlediska motivace a dále přehled výzkumů, které se týkají individuálního doučování. První kapitola seznamuje čtenáře s konceptem funkcí potřebných k učení, mezi které zahrnuje inteligenci tak, jak ji popisuje teorie PASS, a dále paměť a exekutivní funkce. Druhá kapitola definuje školní neúspěšnost a popisuje, jak může souviset s problematou motivací, konkrétně s faktory nudy a strachu. Třetí kapitola pak čtenáři představuje dosavadní poznatky z českých i zahraničních prací, které se zabývají individuálním doučováním.

Teoretická část práce ústí v část empirickou. V ní je čtenáři předkládán kvalitativní výzkum, který z teoretických kapitol vycházel. Výzkum probíhal od října 2017 do března 2019 v rámci programu Doučování organizace Lata. Jeho podstatou je individuální doučování klientů. Probandy výzkumu tvořilo osm klientů programu Doučování ve věku 14 – 18 let, kteří doučování využívali v rozmezí 2 – 11 měsíců. Použitými metodami byl polostrukturovaný rozhovor a psychodiagnostický test kognitivních funkcí CAS 2.

Následující zjištění odpovídají na formulované výzkumné otázky. U kognitivních funkcí byly zjištěny změny, které však neměly jednotný charakter. U exekutivních funkcí bylo zjištěno zlepšení výkonu. Vztah klientů k doučovaným předmětům ve škole se z hlediska vnímané zábavnosti neměnil jednotně, zatímco z hlediska vnímané užitečnosti se hodnocení klientů spíše snižovalo. Průměrné hodnocení školních předmětů obecně se však spíše zvýšilo. V porovnání se školním vyučováním hodnotili klienti doučování jako užitečnější, pozitivně hodnotili především individuální a přátelský přístup lektorů oproti učitelům. Čas, který klienti věnovali domácí přípravě na školní výuku se u tří klientů prodloužil, zatímco u pěti klesl. Školní prospěch se u všech klientů alespoň v jednom z doučovaných předmětů zlepšil alespoň o jeden stupeň.

V diskuzi jsou výsledky předkládaného výzkumu konfrontovány s použitou literaturou. Dále jsou diskutovány limity a etika výzkumu. Tato poslední část práce je navíc doplněna o náměty pro další výzkum.

Závěrem práce je mé konstatování, že doučování je efektivní nástroj podpory školsky neúspěšných žáků, který doplňuje školní výuku. Jeho přínos je nejen v lepším osvojení vyučované látky a zlepšení školního prospěchu, ale také v rozvoji metakognice a překonávání příčin školního neúspěchu.

Seznam použité literatury

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M., ... Wicker, F. W. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 17–27.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*(10), 829–839.
- Baddeley, A., Allen, R., & Hitch, G. (2010). Investigating the episodic buffer. *Psychologica Belgica, 50*(3–4), 223–243.
- Bartels, J. M., & Ryan, J. J. (2013). Fear of Failure and Achievement Goals: A Canonical Analysis. *Journal of Instructional Psychology, 40*(1–4), 42–49.
- Baye, A., Lake, C., Inns, A., & Slavin, R. E. (2017). *Effective Reading Programs for Secondary Students* (s. 77). Získáno z John Hopkins University website: <http://www.bestevidence.org/word/secondary-reading-08-03-17.pdf>.
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience : exploring the brain*. Philadelphia: Wolter Kluwer.
- Bobáková, M., & Kovalčíková, I. (2015). Pokus O Vymedzenie Pojmov Kognitívny Proces, Kognitívna Funkcia a Kognitívna Schopnosť. *Ceskoslovenska Psychologie, 59*(3), 242–251.
- 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.
- Bulgan, G. (2018). Children's Perceptions of Tests: A Content Analysis. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 159–167. (Eurasian Society of Educational Research Association. Ataturk District 70.Str.

No:15 Gaziantep, Turkey 27260. Tel: +90-342-2116792; Fax: +90-342-2116677; e-mail: editor@eu-jer.com; Web site: <http://www.eu-jer.com>).

- Byun, S. (2014). Shadow education and academic success in South Korea. In *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 23. Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*).
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417.
- Carlson, J. S., & Das, J. P. (1997). A Process Approach to Remediating Word-Decoding Deficiencies in Chapter 1 Children. *Learning Disability Quarterly, 20*(2), 93.
- Conroy, D. E. (2003). Representational Models Associated With Fear of Failure in Adolescents and Young Adults. *Journal of Personality, 71*(5), 757–784.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Das, J., Hayward, D., Samantaray, S., & Panda, J. J. (2006). Cognitive Enhancement Training (COGENT©): What Is It? How Does It Work With a Group of Disadvantaged Children? *Journal of Cognitive Education and Psychology, 5*, 328–335.
- Das, J. P., Mishra, R. K., & Pool, J. E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 66–79.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes : the PASS theory of intelligence*. Boston : Allyn and Bacon.

- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science, 40*(3), 559.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education, 70*(3), 469.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or Motivated to Fail? A Cross-Cultural Study of Achievement Motivation, Fear of Failure, and Student Disengagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 861–880.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135–168.
- Efklikes, A. (2008). Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist, 13*(4), 277–287.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology, 4*(4), 605.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. I. (2000). Executive Attention and Metacognitive Regulation. *Consciousness and Cognition, 9*(2), 288–307.

- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Filičková, M., Ropovik, I., Bobaková, M., & Kovalčíková, I. (2015). The relationship between fluid intelligence and learning potential: Is there an interaction with attentional control? *Pedagogický Časopis, Vol 6, Iss 1, Pp 25-41 (2015), (1), 25*.
- Fowler, M. C., Lindemann, L. M., Thacker-Gwaltney, S., & Invernizzi, M. (2002). *A Second Year of One-on-One Tutoring: An Intervention for Second Graders with Reading Difficulties. CIERA Report*.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex; A Journal Devoted To The Study Of The Nervous System And Behavior, 86, 186–204*.
- Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D. L., Fuchs, D., Schatschneider, C., Hamlett, C. L., ... Changas, P. (2013). Effects of First-Grade Number Knowledge Tutoring with Contrasting Forms of Practice. *Journal of Educational Psychology, 105(1), 58–77*.
- Gabriel-Millette, C. (2016). *The Effects of Tutoring on Academic Performance* (s. 4). Získáno z San Bernardino Valley College website: <https://www.valleycollege.edu/about-sbvc/offices/office-research-planning/reports/tutoring-performance-measures-final-revisions-review.pdf>.

- Gillet, N., Vallerand, R., & Lafrenière, M.-A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15*(1), 77–95.
- Guay, Frederic, & Bureau, J. S. (2018). Motivation at school: Differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 54*, 42–54.
- Guay, Frédéric, Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711–735.
- Gurun, A., & Millimet, D. L. (2008). *Does Private Tutoring Payoff?* (Č. IZA DP No. 3637; s. 24). Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD. *Remedial and Special Education, 22*(3), 172–186.
- Hortová, L. (2013). *Evaluaace domácího doučování očima doučovaných dětí, jejich rodičů a učitelů* (Masarykova univerzita). Získáno z <https://is.muni.cz/th/lmfd3/>.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). Problémy s žákovskou motivací. Získáno 30. prosinec 2018, z Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů

website: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/13211/problemy-s-zakovskou-motivaci.html/>.

- Chen, M.-L. (2014). Age Differences in the Use of Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144–151.
- Irons, J. L., & Leber, A. B. (2018). Characterizing Individual Variation in the Strategic Use of Attentional Control. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY-HUMAN PERCEPTION AND PERFORMANCE*, 44(10), 1637–1654.
- Iuculano, T., Rosenberg-Lee, M., Richardson, J., Tenison, C., Fuchs, L., Supekar, K., & Menon, V. (2015). Cognitive tutoring induces widespread neuroplasticity and remediates brain function in children with mathematical learning disabilities. *Nature Communications*, 6, 8453–8453.
- Jacob, R. T., Smith, T. J., Willard, J. A., & Rifkin, R. E. (2014). *Reading Partners: The Implementation and Effectiveness of a One-on-One Tutoring Program Delivered by Community Volunteers. Policy Brief*. MDRC.
- Jolles, D., Supekar, K., Richardson, J., Tenison, C., Ashkenazi, S., Rosenberg-Lee, M., ... Menon, V. (2016). Reconfiguration of parietal circuits with cognitive tutoring in elementary school children. *Cortex*, 83, 231–245.
- Kang, Chang hui. (2012). The Effect of Private Tutoring Expenditures on Academic Performance: Evidence from Middle School Students in South Korea. *KDI Journal of Economic Policy*, Vol 34, Iss 2, Pp 139-171 (2012), (2), 139.
- Kang, Changhui. (2007). *The Effect of Private Tutoring Expenditures on Academic Performance: Evidence from a Nonparametric Bounding Method*

(Č. wp0706). Získáno z National University of Singapore, Department of Economics website:

<https://ideas.repec.org/p/nus/nusewp/wp0706.html>

- Karr, J. E., Areshenkoff, C. N., Rast, P., Hofer, S. M., Iverson, G. L., & Garcia-Barrera, M. A. (2018). The unity and diversity of executive functions: A systematic review and re-analysis of latent variable studies. *Psychological Bulletin*, 144(11), 1147–1185.
- Keer, H. V., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*, (4), 291.
- Kirby, J. R., & Robinson, G. L. (1987). Simultaneous and Successive Processing in Reading Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 243–252.
- Klucká, J. (2011). *Exekutivní funkce-jejich diagnostika a rehabilitace* (Rigorózní práce, Univerzita Karlova). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/114329/>
- Kohoutek, R. (2009). ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST a její příčiny. Získáno 30. prosinec 2018, z Psychologie v teorii a praxi website: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.
- Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek : funkční systémy : norma a poruchy*. Praha : Portál.
- Kovalčíková, I., & Ropovik, I. (2012). *Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa*. 21(5), 1–5.

- Kulišťák, P. (2017). *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Kuřinová, D. (2018). *Domácí doučování perspektivou doučujícími studenty a sociálně znevýhodněnými doučovanými romskými žáky* (Bakalářská práce, Masarykova univerzita). Získáno z <https://is.muni.cz/th/mujwl/>.
- Lambert, K., & Spinath, B. (2014). Do we need a special intervention program for children with mathematical learning disabilities or is private tutoring sufficient? *Brauchen wir ein spezielles Interventionsprogramm für rechenschwache Kinder oder ist Nachhilfe genug?*, 6(1), 68.
- Lieury, A., & Lorant, S. (2013). Encyclopedic Memory: Long-Term Memory Capacity for Knowledge Vocabulary in Middle School. *International Journal of Educational Psychology*, 2(1), 56–80.
- Loyalka, P., & Zakharov, A. (2014). Does Shadow Education Help Students Prepare for College? *SSRN Electronic Journal*.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of Failure: Friend or Foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31–38.
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7, 347.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

- Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 263–273.
- Mogle, J. A., Lovett, B. J., Stawski, R. S., & Sliwinski, M. J. (2008). What's So Special About Working Memory?: An Examination of the Relationships Among Working Memory, Secondary Memory, and Fluid Intelligence. *Psychological Science, 19*(11), 1071–1077.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (2005). Planning, Attention, Simultaneous, Successive (PASS) Theory: A Revision of the Concept of Intelligence. In *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (s. 120–135). New York, NY, US: Guilford Press.
- Nakonečný, M. (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? *Learning and Individual Differences, 20*(6), 626–638.
- Nishanimut, S., & Padakannaya, P. (2014). Cognitive Assessment System (CAS): A Review. *Psychological Studies, 59*(4), 345–350. Získáno z asn.
- Páchová, A. (2015). *Možnosti tréninku pracovní paměti a jeho vliv na kognitivní funkce* (Disertační práce, Univerzita Karlova). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95154/>.
- PASS Reading Enhancement Program: PREP | J. P. Das Centre on Developmental and Learning Disabilities. (b.r.). Získáno 31. říjen 2018, z <https://dascentre.educ.ualberta.ca/pass-reading-enhancement-program-prep>.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika, 60*(9), 38–61.

- Perry, R., Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2).
- Pugatch, T., & Wilson, N. (2018). Nudging Study Habits: A Field Experiment on Peer Tutoring in Higher Education. *Economics of Education Review, 62*, 151–161.
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students?: Fear appeals in the mathematics classroom. *British Journal of Educational Psychology, 81*(3), 456–474.
- Putwain, D. W., Symes, W., & Wilkinson, H. M. (2017). Fear appeals, engagement, and examination performance: The role of challenge and threat appraisals. *The British Journal Of Educational Psychology, 87*(1), 16–31.
- Reinheimer, D., & McKenzie, K. (2011). The Impact of Tutoring on the Academic Success of Undeclared Students. *Journal of College Reading and Learning, 41*(2), 22–36.
- Ropovik, I., Bobakova, M., Ferjencik, J., Filickova, M., Kovalcikova, I., & Slavkowska, M. (2016). Explaining the Ability to Learn Analogies: The Role of Executive Functions and Fluid Intelligence. *STUDIA PSYCHOLOGICA, 58*(4), 322–335.
- Ryu, D., & Kang, C. (2013). Do Private Tutoring Expenditures Raise Academic Performance? Evidence from Middle School Students in South Korea. *Asian Economic Journal, 27*(1), 59–83.

- Řádová, L. (2010). *Efekt doučování ve studijních centrech Basic v Pelhřimově a Jihlavě* (Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta). Získáno z <https://theses.cz/id/t95vzq/>.
- Shelton, J. T., Elliott, E. M., Matthews, R. A., Hill, B. D., & Gouvier, W. D. (2010). The relationships of working memory, secondary memory, and general fluid intelligence: Working memory is special. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 813–820.
- Simon M McCrea. (2009). A review and empirical study of the composite scales of the Das–Naglieri cognitive assessment system. *Psychology Research and Behavior Management, Vol 2009, Iss default, Pp 59-79 (2009)*, 59.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1.
- Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2009). Effective Programs in Middle and High School Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(2), 839.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Supekar, K., Iuculano, T., Chen, L., & Menon, V. (2015). Remediation of Childhood Math Anxiety and Associated Neural Circuits through Cognitive Tutoring. *JOURNAL OF NEUROSCIENCE*, 35(36), 12574–12583.
- Supekar, K., Swigart, A. G., Tenison, C., Jolles, D. D., Rosenberg-Lee, M., Fuchs, L., & Menon, V. (2013). Neural predictors of individual differences in response to math tutoring in primary-grade school

children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, (20), 8230.

Šťastný, V. (2017). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice* (Disertační práce, Univerzita Karlova). Získáno z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133187/>.

Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.

Valentová, E. (2015). *Specifika doučování žáků se specifickými poruchami učení* (Masarykova univerzita). Získáno z <https://is.muni.cz/th/16mhr/>.

Warren, M. E. (2005). Helping children learn: Intervention handouts for use in school and at home. *Psychology in the Schools*, 42(1), 115–116.

Warren-Kring, B. Z., & Rutledge, V. C. (2011). Adolescents' Comprehension and Content Area Education Students' Perceptions: Benefits from One-on-One Tutoring. *Teacher Educator*, 46(3), 244–261. (Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>).

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.

Přílohy

Seznam Příloh:

Příloha 1: Ukázka zprávy lektora ze schůzky

Příloha 2: Ukázka zpětné vazby na zprávu

Příloha 3: Ukázka vyplněného testového protokolu CAS 2

Příloha 4: Protokol úvodního rozhovoru

Příloha 5: Protokol hodnotícího rozhovoru

Příloha 6: Protokol ukončovacího rozhovoru

Příloha 7: Informovaný souhlas

Příloha 8: Kompletní výčet informačních jednotek kvalitativních dat

Příloha 9: Ukázka z rozhovoru

Příloha 1: Ukázka zprávy lektora ze schůzky

PRŮBĚŽNÁ ZPRÁVA O DOUČOVÁNÍ S KLIENTEM

Jméno klienta (z příjmení jen iniciála):	lvča		
Jméno lektora (z příjmení jen iniciála):	(lektorka)		
Datum doučování, kontaktu:	20.1.2019		
Doba doučování od: (xx:xx)	15:00	do:	16:30
Datum vypracování zprávy: (xx.xx.Xx)	22.1.2019		

Typ kontaktu: uskutečněné doučování X
(označte- X) **neuskutečněné doučování**
klient bez omluvy nepřišel

Průběh doučování, kontaktu s klientem (co, jak, pocity...)

lvča na doučko donesla učebnice a sešity z fyziky, chemie a matematiky. Podle ní jsou to předměty, se kterými má ve škole největší potíže. Všechny sešity jsme spolu prošly a lvča povídala o tom, jak probíhají hodiny ve škole, jak se jí nejlépe učí (potřebuje klid, funguje pravidelné pročítání zápisků v sešitě a podtrhávání), na doučování donesla i několik oznámkovaných testů (převážně ohodnocené pětkou). Bylo fajn, že na doučování měla nachystaný zvláštní sešit.

Z **matematiky** přinesla částečně zpracovaný domácí úkol a chtěla jej projít. Vysvětlily jsme si základy práce se zlomky (sčítání, odčítání, násobení, dělení) a opravily část úkolu, který předtím zpracovala. Každý příklad jsme si rozdělily na menší části a lvča nahlas říkala, jak postupuje při výpočtu. Zbytek úkolu jsme se domluvily, že dodělá doma sama a přinese na příští hodinu, kde příklady znovu projdeme, příp. řekne, co jí dělalo problém. Přišlo mi, že si není jistá při práci se znamínky a občas jí dělá problém odečítání u dvouciferných čísel.

Chemie – ve škole paní učitelka testuje znalost prvků a jejich chemické značky (diktuje vždy pět českých názvů a pět značek prvků). Na příští hodinu jsme se proto domluvily na testu, jako mají ve škole. Periodickou tabulku už má lvča umět celou. Za domácí úkol se na příští hodinu naučí první dvě řady prvků (z celkem 10 jich už lvča několik zná nazpaměť). Napsaly jsme si k tomu mnemotechnické pomůcky, u kterých se lvča smála, sama si pak vzpomněla na pomůcky jako „dusík – Nedýchám“.

Fyzika je nejméně oblíbený předmět, na který nám nezbyl čas. V sešitě jí chybí vypracované části úkolů, co dělají při výuce. Nejsložitější jsou pro ni slovní úlohy. Na příští hodinu jsme vybraly vztahovou sílu, lvča má za úkol zapamatovat si vzoreček. Na dalším doučku látku projdeme a zkusíme slovní úlohu.

Další hodinu máme naplánovanou na neděli 27. ledna od 17 hod. lvče nejvíc vyhovuje komunikace přes messenger, takže se budeme domlouvat primárně přes něj.

Přínos doučování pro klienta:

lvča působila hodně nesvá, když jsme se potkaly, ale během doučka se rozpovídala. Zvládly jsme společně vypočítat část domácího úkolu z matematiky a opravily tak příklady, které si doma sama zpracovala. Část úkolu tak má hotovou a vypadalo to, že si je s látkou o něco jistější.

Přínos doučování pro lektora:

Celé doučování bylo příjemné, lvča se celou dobu snažila a ani nechtěla dělat přestávky. Bylo fajn vidět, že se jí občas vybavilo, co se dříve už učila.

Příloha 2: Ukázka zpětné vazby na zprávu

...

Je normální, že Ivča byla na začátku nesvá – jaké to bylo pro tebe? Důležité je, že to rychle vyšumělo a ze zbytku zprávy mám pocit, že vaše setkání bylo v příjemném duchu.

Hodina a půl jsou určitě v pohodě! Je to ideální čas něco stihnout a zároveň se úplně nezničit. Aspoň doufám, že vás to úplně nezničilo J Ale říkám si, jestli i tak nebudou tři předměty hodně... Většinou se dá efektivně stíhat jeden až dva, ale jestli se na tom dohodnete a budete zvládat všechny tři v jednom setkání, proč ne. Nedoporučuji to dělit na jeden předmět na jedno setkání – dostanete se sice víc do hloubky, ale než se to zase otočí a dostanete se k prvnímu předmětu, může být všechna práce pryč. Máte už nějaký dohodnutý systém?

Tušíš, proč z těch sešitů má pětky?

No tak to je Ivča úplně vzorná! Donesla všechno a rovnou i se zvláštním sešitem, to je paráda. Už se nám stalo, že klient přinesl ukázat učitelce popsaný sešit z doučka a dostal za to plusové body J Navíc je to přehlednější, má to všechno pohromadě a vnímá to tak nějak formálněji.

Je fajn, že má Ivča vysledované, jak se jí nejlépe učí – podtrhávat si podstatné informace a pročitat si poznámky. Můžete zabrousit i do jiných stylů, např. myšlenkové mapy, náskry, obrázky, přepisování do hesel atd., když se vám to podaří. Není od věci vyzkoušet toho víc, pokud to má jako většina lidí, že zůstanou u prvního učebního stylu, který jim nějak funguje.

Práce na domácích úkolech je fajn, Ivča bude mít o práci na doma méně a bývají to hezké ukázky toho, co zrovna probírají a měli by samostatně zvládnout. Hodně oceňuji nápad nechat ji nahlas přemýšlet – nejen, že víš co se děje v její hlavě a můžeš jí v tom pomoci, ale ještě to rozvíjí exekutivní funkce a brání to zkratkovitému řešení. Paráda!

Mnemotechnické pomůcky, ještě zábavné, jsou asi nejlepší způsob jak se periodickou soustavu naučit J škoda, že je to takhle nenapadlo vyučovat i ve škole...

To tak bývá, že na neoblíbený předmět zbyde nejméně času, bohužel ho bývá potřeba nejvíc... Je to na vaší dohodě, ale možná nebude od věci s fyzikou začínat, ať ji máte z krku jako první. Pověnujte se i tomu, proč Ivče nejde – neztrácí se třeba v zadání slovních úloh? Nebo má problém si zapamatovat vzorečky, případně do nich neumí dosazovat?

Je paráda, že jsi jí dala hned několik menších úkolů – hlavní díl práce tak zůstává na Ivče a její samostatné přípravě, vaše doučka funguje jako podpora. Tak to má být J Snad si je všechny zapamatuje a vypracuje. Zapsala si je někam? Odsouhlasila, že je všechny zvládne? Není od věci ji zapojit do plánování domácích úkolů, ať si řekne, co by jí vyhovovalo, co stihne a tak.

...

Příloha 3: Ukázka vyplněného testového protokolu CAS 2



Záznamový sešit

Jack A. Naglieri J. P. Das Sam Goldstein

Oddíl 1. Osobní údaje

Jméno _____

Pohlaví: Žena Muž Třída _____

Škola _____

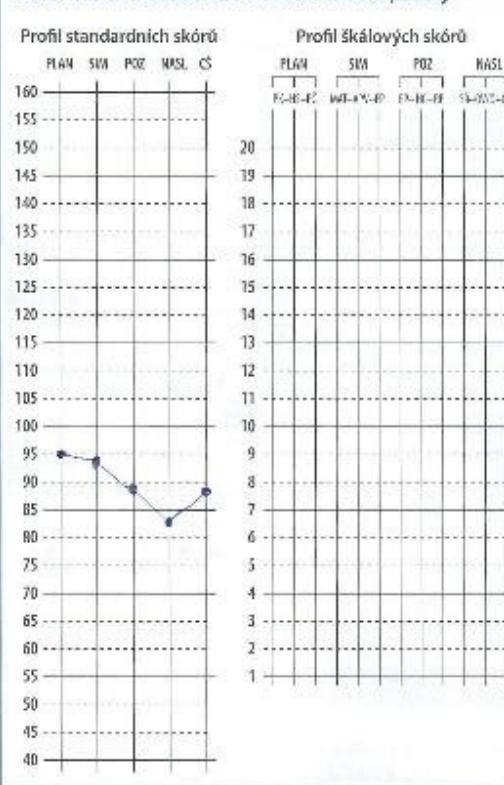
Examinátor DP

	Rok	Měsíc	Den
Datum testování	2017	10	27
Datum narození	_____	_____	_____
Věk	_____	_____	_____

Oddíl 2. Skóry subtestů a kombinované skóry

Subtest	Hrubý skóre	Vážený skóre				
		PLAN	SIM	POZ	NASL	
Plánování leždnání (PK)	723	9				
Plánování spojení (HS) Plánování párování čísel (PCI)	203	9				
Matrice (MI)	28		8			
Verbálně-prostorové vztahy (VZ)	23		10			
Figurální paměť (FP)						
Expozurní pozornost (EP)	48			8		
Hledání čísel (HC)	736			8		
Recepturní pozornost (RP)						
Slovní řady (SR)	95				7	
Opakování vět / Otázky (OV/O)	70				7	
Opakování vělečných čísel (OC)						
		PLAN	SIM	POZ	NASL	CS
Sečet škálových skóre subtestů		78	+18	+16	+14	=66
Standardní skóre PSPM		95	94	88	83	87
Individuální percentilu		36	36	21	13	20
95. % interval spolehlivosti	VYSÍ	104	102	100	94	94
	NISÍ	87	87	79	76	81

Oddíl 3. Profil subtestů a kombinované profily



Oddíl 4. Popisné hodnocení

Škálové skóre	1-3	4-5	6-7	8-12	13-14	15-16	17-20
Hodnocení výkonu	Velmi slabý	Slabý	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný	Extrémně nadprůměrný
Standardní skóre	<70	70-79	80-89	90-109	110-119	120-129	≥130

© Copyright of the original English edition 2014 by PRO-ED, Inc., USA.
© Copyright of the Czech edition 2016 by Proprova, s.r.o., Ltd., Czech Republic and PRO ED, Inc., USA. All rights reserved.

Dva kopy tohoto formuláře (číslo 14307) můžete zakoupit na info@proprova.cz

Oddíl 5. CAS2: interpretace

Srovnání škálových a standardních skóre PSPN

Porovnejte každý standardní skóre PSPN (Plánování – Simultánní postupy – Pozornost + Následné postupy) s průměrným skóre PSPN dítěte – viz tabulky A.1 a A.2 (rozšířená baterie) nebo A.3 a A.4 (základní baterie) v příručce.

	Standardní skóre	hodnota d	zakroužkujte (0,05 0,10)	Slabá/silná stránka	% ve vzorku
Plánování	95	5	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Simultánní	94	4	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Pozornost	88	-2	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Následné	83	-2	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Průměr PSPN	90				

Analýza subtestů

Porovnejte škálový skóre každého subtestu s průměrným skóre subtestu dítěte za pomoci tabulek B.1 a B.2 příručky.

	Škálový skóre	hodnota d	zakroužkujte (0,05 0,10)	Slabá/silná stránka	% ve vzorku
Plánované kódování	9	0	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Plánované hledání spojení	9	0	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Plánované párování čísel			Vyz. Nevyz.	SI SI	
Plánování: průměr	9				

	Škálový skóre	hodnota d	zakroužkujte (0,05 0,10)	Slabá/silná stránka	% ve vzorku
Matrice	10	-1	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Verbální-pretvarové vztahy	10	-1	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Figurální paměť			Vyz. Nevyz.	SI SI	
Simultánní procesy: průměr	10				

	Škálový skóre	hodnota d	zakroužkujte (0,05 0,10)	Slabá/silná stránka	% ve vzorku
Expresivní plynulost	8	1	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Hledání čísel	8	0	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Receptivní plynulost			Vyz. Nevyz.	SI SI	
Pozornost: průměr	8				

	Škálový skóre	hodnota d	zakroužkujte (0,05 0,10)	Slabá/silná stránka	% ve vzorku
Slovní řady	7	0	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Opakování vět / Otázky	7	0	Vyz. Nevyz.	SI SI	
Opakování viděných čísel			Vyz. Nevyz.	SI SI	
Kadence procesy: průměr	7				

Porovnání prvního a druhého testování

Porovnejte standardní skóre CAS2, které získalo též dítě testované dvakrát. Využijte Tabulky C.1 - C.5 (rozšířená baterie) nebo C.6-C.10 (základní baterie) v příručce.

	První skóre	Druhý skóre	p = 0,10
Plánování			Vyz. Nevyz.
Simultánní			Vyz. Nevyz.
Pozornost			Vyz. Nevyz.
Kadence			Vyz. Nevyz.
Celá škála			Vyz. Nevyz.

Doplňkové kombinované skóre

Subtest	Vážený skóre				
	EF bez PP	EF s PP	PP	VO	NvO
Plánované kódování					9
Plánované hledání spojení	9	9			
Matrice					8
Verbální-pretvarové vztahy		10	11	10	
Figurální paměť					
Expresivní plynulost	8	8			
Receptivní plynulost					
Opakování vět / Otázky		7	7	7	
	EF bez PP	EF s PP	PP	VO	NvO
Součet škálových skóre subtestů	17	34	17	>	>
Kombinované standardní skóre	92	90	91		
Hodnoty percentilů	30	25	28		
95. % interval spolehlivosti	Vyšší	113	99	100	
	Nižší	83	82	84	

Poznámka: EF bez PP = Exekutivní funkce bez pracovní paměti; EF s PP = Exekutivní funkce s pracovní pamětí; PP = Pracovní paměť; VO = Verbální obsah; NvO = Neverbální obsah

Vizuálně-auditivní srovnání

	Vážený skóre
Slovní řady	_____
Opakování viděných čísel	_____
Pravidla (bez znaménka)	_____
Zakroužkujte 1 var.: 0,05 Nevyz.	

Příloha 4: Protokol úvodního rozhovoru

Úvodní rozhovor se zájemcem o doučování

datum:

Jméno zájemce:

třída:

Bydliště (cca):

Kontakt (způsob):

Co doučovat:

Průběh (+Od kdy a proč? Co už vyzkoušel?):

Co funguje, silné stránky:

Proč doučovat:

Očekávání, cíle:

Časové možnosti:

Místo doučování:

Poznámky (přání a omezení, délka, postřehy):

Pracovník: Daniel Patzelt

1. Jaké předměty tě baví, jaké nebaví ve škole? Na škále 1-10 (10 nejvíc), kam bys je umístil? (Kam patří předměty, které se chceš doučovat?)
2. Kolik času týdně trávíš učením a přípravou do školy (mimo školu)?
3. Kolik minut (odhadem) myslíš, že je pro tebe z vyučovací hodiny (daných předmětů zvlášť) užitečné? 0-45

Příloha 5: Protokol hodnotícího rozhovoru

Hodnotící rozhovor doučování

Klient:

datum:

1. Jak bys oznámkoval/a doučování? Proč?
2. Jak by mohlo doučování dostat lepší známku?
3. Pamatuješ si svoje cíle? Jak to vypadá s jejich dosažením?
4. Jaké jsi při tom měl/a problémy? Zvládl/a jsi je?
5. Jaké další cíle si chceš nastavit?
6. V čem ti doučování pomáhá?
7. Potřeboval/a bys něco jinak? Máte nějaké potíže?
8. Co tě motivuje do doučování?
9. Jak probíhá domluva schůzek s lektorem?
10. Líbí se ti místo, kde doučování probíhá?

Poznámky:

Pracovník: Daniel Patzelt

1. Jaké předměty tě baví, jaké nebaví ve škole? Na škále 1-10 (10 nejvíc), kam bys je umístil? (Kam patří předměty, které se chceš doučovat?)
2. Kolik času trávíš učením a přípravou do školy (mimo školu)?
3. Kolik minut (odhadem) myslíš, že je pro tebe z vyučovací hodiny (daných předmětů zvlášť) užitečné? 0-45
4. Kolik minut (odhadem) myslíš, že je pro tebe z doučování užitečné? 0-60
5. Všímáš si rozdílů mezi učením ve škole a na doučování? Dokázal bys říct, jaké to jsou?

Příloha 6: Protokol ukončovacího rozhovoru



UKONČENÍ DOUČOVÁNÍ S KLIENTEM

DATUM:

KLIENT:

POSLEDNÍ LEKTOR:

DŮVOD UKONČENÍ:

PODROBNOSTI:

VYHODNOCENÍ SETKÁVÁNÍ:

Délka zapojení v doučování (měsíce) :

Délka s posledním lektorem:

Počet uskutečněných schůzek:

Počet doučovaných hodin:

Cíl doučování – zhodnocení:

PRACOVNÍK: Daniel Patzelt

POZNÁMKY:

Co tě na doučku bavilo?

Co se změnilo?

Co ti doučko dalo?

Jak probíhala práce na cílech?

Co bys zlepšil/a nebo změnil/a?

Jak bys doučování celkově hodnotila (jako ve škole)? Proč?

Co bys chtěl/a vzkázat lektorce/lektorovi?

1. Jaké předměty tě baví, jaké nebaví ve škole? Na škále 1-10 (10 nejvíc), kam bys je umístil? (Kam patří předměty, které se chceš doučovat?)
2. Kolik času trávíš učením a přípravou do školy (mimo školu)?
3. Kolik minut (odhadem) myslíš, že je pro tebe z vyučovací hodiny (daných předmětů zvlášť) užitečné? 0-45
4. Kolik minut (odhadem) myslíš, že je pro tebe z doučování užitečné? 0-60
5. Všimáš si rozdílů mezi učením ve škole a na doučování? Dokázal bys říct, jaké to jsou?

Příloha 7: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí na studii Působení individualizované výuky na vybrané aspekty kognice a motivace

Vážení rodiče,

chtěl bych Vás tímto požádat o účast na studii Působení individualizované výuky na vybrané aspekty kognice a motivace. Tato studie se zaměřuje na dlouhodobé sledování působení programu Doučování v rámci organizace Lata – programy pro mládež a rodinu, z. s. a je realizována jako součást diplomové práce.

V rámci této studie se Vaše dítě opakovaně zúčastní rozhovorů a diagnostiky poznávání a myšlení pomocí nástroje CAS-2 v základní verzi (8 různých úkolů). Rozhovory budou pro účely diplomové práce nahrávány. Celková doba setkání bude přibližně 90 minut.

Informace získané při této studii budou využity pouze pro vypracování diplomové práce a zvýšení efektivity programu Doučování. Veškeré informace jsou považovány za důvěrné a je s nimi zacházeno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Veškeré údaje budou prezentovány tak, aby byla zajištěna anonymita účastníků studie. Po ukončení budou záznamy o klientech zničeny.

Pokud budete mít zájem o další informace, neváhejte mě zkontaktovat na níže uvedených kontaktech. Výsledky diagnostického testu CAS-2 budu interpretovat Vašemu dítěti, v případě jím vyjádřeného souhlasu i přímo Vám.

Bc. Daniel Patzelt
Koordinátor mentoringových vztahů
Koordinátor doučování
Senovážné nám. 24, Praha 1 116 47
tel: 234 621 361, 775 621 433
mail: patzelt@lata.cz
www.lata.cz, www.facebook.com/lata94

Potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti své dcery / svého syna ve studii Působení individualizované výuky na kognici a motivaci.

Jméno dítěte:

Datum narození dítěte:

Dne v

.....
(podpis zákonného zástupce)

Příloha 8: Kompletní výčet informačních jednotek kvalitativních dat

Motivace k vyhledání doučování

Autonomní

(jeden z cílů doučování) Že mě to bude aspoň trochu bavit a budu mít ze sebe dobrý pocit. (Eliška 01)

Že potom když jsem třeba něco měla, tak mi spolužáci pomáhali, i já jsem pomáhala spolužákům. To bylo vzájemné spolupracování. Teď jim třeba budu moct pomoci, když něco budu umět víc. (Veronika 01)

Dorozumět se třeba s cizinci. (Lucka 02)

Poslední dobou potkávám hrozně moc cizinců, kteří se mě na něco ptají, tak abych jim dokázala něco vysvětlit a abych se vlastně nebála mluvit (Val 01)

Vidina nějakého dosáhnutého bodu. Jakoby úspěju a budu moct jít dál. (Eliška 01)

Abych pak mohla dokončit i školu. Abych mohla pak sehnat líp tu práci (Lucka 01)

Jelikož mám v plánu v budoucnosti pracovat v hotelu, což už teď vlastně pracuju, tak se mi ta ájina docela dost hodí, takže jí potřebuju nějak zlepšit celkově. (Val 02)

Moje sny, v budoucnu prostě.. pracovat v hotelu. (Val 02)

Já chci normálně jako na školu s maturitou samozřejmě (Val 02)

Budu potřebovat na tu (budoucí) školu hodně tu angličtinu. abych se naučila i nějak mluvit jakoby.. (Val 01)

Nebo i do budoucna, do těch dalších ročníků. Já se učím ráda předem (Eliška 01)

Sice už mi nejde o hodně, nebo jako nejde o hodně teďka na konci roku, protože to už je nám celkem k ničemu, ale stejně alespoň, abych byla připravená na tu školu na kterou půjdu dál. (Val 02)

Mně na té škole záleží a chci jít i na další školu (Veronika 01)

A pak až píšem test a já to třeba při tý hodině úplně nechytila, tak abych to nějak zvládla. (Val 01)

Ta jistota, že kdyby bylo něco potřeba, tak že se s těma lidma dokážu domluvit. (Val 02)

A jako snažim se, no. Nechci, aby mě třeba vyhodili nebo tak. To jako nechci, protože kdybych to nezvládla, tu školu, tak bych dělala nějakou jinou, a to už bych třeba vůbec nezvládala. (Iva 01)

Já už jsem jakože předtím měla doučovatelku, a docela mi to pomáhalo, protože mi to jako vysvětlila, dělaly jsme domácí úkoly a tak. (Iva 01)

Neautonomní

Asi vím, že rodiče by mě rozčilovali a vidina toho, že když se to naučím, tak budu mít volno nebo si budu moct číst. (Eliška 02)

Špatný známky ve škole. A musím tam chodit, jakoby i kvůli mámě (Val 02)

To říkal taťka, protože si myslí, že budu potřebovat umět mluvit, když bych chtěla do ciziny. (Lucka 01)

Hlavně já jsem se začala učit i kvůli rodičům, protože oni nechtějí, abych propadla znova. (Veronika 02)

Abych měl třeba lepší známku a abych nedělal ostudu mámě na třídních schůzkách. (Tom 01)

Abych známky byly lepší (Veronika 01)

Zlepšit prospěch ve škole, zlepšit vysvědčení. (Veronika 01)

Nepotřebuju tu chemii a si myslím, že jí ani tolik potřebovat nebudu. Tam jde o tu známku hodně. (Val 01)

Hlavně, abych prošla a taky do dalších ročníků a k maturitě. (eliška 01)

Chtělo by to už tu přípravu k maturitě (Míša 01)

No, nechtěl bych být prostě zase v té situaci, že bych skoro propadnul. (Tom 01)

Jak není to užitečný pro mě vůbec, ale potřebuju nahnat známky, takže potřebuju, aby to bylo užitečný (Val 01)

Asi taky dlouhodobé výsledky a taky abych prošla a rodiče. (Eliška 01)

Ono by to chtělo, aby mi to vysvětlil někdo, kdo tomu trošku rozumí. (Míša 01)

Jako ono se to dá i sama, ale z té angličtiny, když vidím ty známky, tak to asi sama nezvládnou... No, spousta věcí, i když se učím sama, tak si z těch učebnic nevyčtu. A v té angličtině potřebuju s někým mluvit. (Míša 01)

Jak já občas chybím nebo tak.. nebo to třeba nepochopím při tý hodině prostě, tak potřebuju jako víc toho opakování (Val 01)

Přistupuju ke škole jako k povinnosti (Eliška 02)

I brácha to chce jako pro mě, protože chce pro mě to nejlepší, a tak (Iva 01)

Příčiny školního neúspěchu

Vnitřní

Angličtina mě bavila v prváku, teďko už mě nebaví, s ní. Jak mi tam dává samý koule, tak mě to úplně odrazuje. Už mi to nedává naději s ní tam. Jako já jsem se prváku držela hodně moc, s těma pětka, jo, já to zlepším, já to zlepším... Tam začly padat pětky pětky, a pak jsem si začala dál vymejšlet, proč nechodím už do školy. Protože mě to úplně odrazovalo. Jako já jsem to nikdy nedělala... Nevím, mě to odradilo úplně. Už jsem chtěla rvát, s těma pětka furt, každá pětka za sebou (Míša 02)

To bych asi neřekla (že je to těžší), spíš si to znechutím (Eliška 01)

No, jako všeobecně mi to jde, ale nejde mi to, protože se stresuju. Hlavně při těch testech před vysvědčením, protože se snažím, aby to bylo co nejlepší. (Tom 05)

Ale jako já tomu taky nějak moc nerozumím, nevím proč, snažím se to nějak pochopit, číst si teorii. Ale to z toho vyřazení majetku nějak vůbec nemůžu dočíst. Co tam chce...? Ona mi ukáže nějaký vzoreček, ale co mám z toho vzorečku vyčíst? (Míša 01)

On nám vykládá novou látku a já to pochopím, většinou, tak prostě si jakože něco píšu nebo tak, a pak, když prostě máme další látku nebo to, tak nám to jakože vysvětlí, já to třeba nepochopím, nechci se ho ptát, nebo nechci prostě... Nebaví prostě mě jako se ho ptát, nebo se s ním doučovat, nebo něco takovýho. Tak prostě to tak necham bejt, no. A tak to začíná, no. (Iva 01)

...před tabulí, a všichni na mě zíraj, a čekaj, co řeknu. Učitel taky čeká, co řeknu. A to se mi úplně všechno vymaže z hlavy, a nevím vůbec nic. (Iva 01)

Vnější

Zezačátku to šlo v pohodě, ale pak jak jsem začala chybět kvůli malý, tak už se to nějak zvirtlo. (Míša 01)

A já jsme teda i chyběla, tak to možná bude i tím, že něco nechápu (Val 01)

To jsem, to jsme všechny byly v háji, protože ta učitelka nám to vysvětlovala a my jsme to nechápaly. (Lucka 01)

Protože furt někdo vyrušuje nebo chtěl furt pouštět filmy (Lucka 01)

Já jsem v prváku měla angličtinu dobrou, ale jak přišla nová učitelka, tak to jde z kopce. Jinak mi to jde. Spíš ta učitelka je pro mě nesympatická (Veronika 01)

Já si myslím jako, že mě ani škola k tomu (k maturitě) nepustí z tý angličtiny... Já si myslím, že se k tomu nedostanu. (Míša 02)

Já jsem se jako moc neučila, ale tam to bylo i to, že my jsme v prváku nebyli spojení a teď jsme celá třída a když nám to nejde, tak se nám spolužáci smějou... (Veronika 01)

No tak jako, ty problémy (s pamětí) mám furt teda, ale už nejsou tak hrozný, protože jako v tý minulý třídě jsem se furt stresovala, protože ty lidi byli hrozný. Ale teď jak už tuhle třídu znám i líp a už je i lepší, tak mám i lepší kolektiv, takže tam se stresuju míň v tý třídě. Takže jako i míň třeba zapomínám některý věci a takhle, no. (Veronika 02)

Má takovej divnej fakt systém v tom učení, já to od ní prostě nechápu. Tu angličtinu, ona to nedokáže vysvětlit. (Val 02)

Když jdeš unavená do školy, tak spíš a taky nic neděláš (Val 03)

(Spoluzáci) jsou docela fajn, ale někdy by se mohli trošku krotit... No, hluční. To je trochu slabé slovo. (Tom 01)

Ve třídě tam je dvacet, pětadvacet dětí, co furt šumí, mluví, všelijak ruší. Nedokážu se soustředit. (Tom 03)

Tam (ekonomie) je to furt stejný, že ten učitel dává písemku z jinýho témata. učitel to nedokáže ani vysvětlit pořádně. (Lucka 03)

Nějakej příklad, jako vypočítat u tabule, což je horor, tak to prostě třeba nevim, stojím tam jak trouba. A někdy se mi, myslím, že se mi smějou. (Iva 01)

Vnímání školního neúspěchu

Vnímala jsem to tak (jako selhání), ale řekla jsem si, že se to nepovedlo (reparát), to neznamená, že je to konec světa. (Eliška 02)

Ale to, že mi teď matika tolik nejde nemusí znamenat, že nedám tu maturitu, že jo. (Míša 02)

Což já jsem podprůměrně chytrá. Nemám úplně dobrý známky, nic... no, nic neumím... (Iva 01)

Hodnocení školní výuky

Pozitivní

Jsou zábavný, vždycky nám něco ukáže, přečte nám ukázkou, různě to rozebere a je to s ní v pohodě. (Eliška 01)

(Po přestupu ze zdravotnického lycea na zahradnické učiliště) Je to praktičtější a jsou tam víc fajn lidi (Eliška 02)

(A jaký máš k angličtině vztah?) M: Lepší, mně nevadí. Dávám tam pozor. (Míša 01)

Deset (bodů), protože tam vim, o čem se tam mluví. (Míša 02)

Tak co mě jako baví.. asi přírodopis. Ne, že bych v něm byla nějak dobrá, ale jako jsou to takový fajn hodiny a ta látka, že se dá naučit, že jo. Žádný počítání, nic, je to jakoby v pohodě. (Val 01)

V přírodopisu mě občas něco baví, že tam něco pochytím (Val 02)

Podle jakoby fakt tý látky, kterou zrovna probíráme mi to přijde zajímavý nebo to. Třeba občas i ta chemie, když učitelka něco vysvětluje, tak mě zajímá, ale to počítání, jak se tadyto řekne značkama a tak, to mě nebaví. Ale když vypráví, jak se třeba vyrábí tohle a tohle.. k čemu se to používá, tak je to docela v pohodě. (Val 02)

Teďka jsme probírali nějaký látky v chemii, což nebylo tak špatný. A baví mě dělat jakoby zápisy z toho. Jakoby já ráda píšu, takže mě baví dělat jakoby zápisy. Když nepíšem reakce z tý chemie a děláme normálně jenom zápis, tak mě to docela baví, že si tam vždycky čmárám barevně do toho sešitu. (Val 03)

Baví mě třeba ošetřovatelství, i když tam mám špatné známky (Veronika 01)

My jsme taková problematičtější třída, máme tam víc dyslexií a takhle, takže ta učitelka na nás jde hodně pomalu, a třeba i před tím testem nám to vysvětlí, což ta minulá učitelka nám to takhle nevysvětlila. (Veronika 02)

Je to nováček, který právě vyšel z vysoký školy, no prostě je fajn, no a chce mít to takové to otevřené učivo. Jakože hodně být venku... No, že třeba ze začátku je mírný, ale když to nezabere tak... No prostě začne trochu být přísný... alespoň si spolužáci to zapamatujou a budou se snažit, aby byl každý den ten veselý učitel. (Tom 01)

Jako dobře to vysvětluje, jenom se to musím naučit. (Iva 01)

Tady jsou jakoby docela fajn učitelé a tak. (Iva 01)

Negativní

Mně ty hodiny připadají takové nezáživné, vyloženě nudné (Eliška 01)

Ten mozek úplně vypne a je to taková ta hodina, kdy se člověk cítí unavenej a pomalu usíná. (Eliška 01)

My by jsme se měli učit jakoby podnikatelství a on nám bere furt něco úplně jinýho, Jako třeba management (Lucka 01)

Strašnej učitel, nevysvětlí to, vůbec, jakoby že ho nic nezajímá, že se učíme. Začne něco říkat, pak přeskočí na dalších asi pět stránek dál... No on ji (učebnici) nepoužívá. My ani nevíme, odkud to bere (Lucka 01)

Tam se moc nemusí učit. Zbytek většinou prospíme tam. Nebo někteří koukaj na Facebook, Instagram. (Lucka 01)

Já přijdu za učitelkou kvůli vyřazení majetku, a potřebuju vědět, jak se to odečítá, a ona mi to vysvětlí v rychlosti, a já na ní koukám... ale stejně nic nevím z toho (Míša 01)

Když ona to diktuje rychle, takže se v tom ztratím... už se moc nesnažím. No když ona něco říká, tak už si to pomalu ani nezapisuju, už si to radši napíšu od někoho jinýho, že už se s tím moc neotravuju... se jí ptát: „Paní učitelko, co jste říkala?“ ... Už mě to přestalo bavit. (Míša 01)

Je taková, že jsme vlastně v prváku brali gramatiku, ale žádný slovíčka. Jsme si napsali test, například „going to nebo will“, nebo přítomný čas, ale prostě ze slovíček nás zkoušet zapomněla. A teď najednou nám dá didakták a já koukám a prostě neporozumím textu, a nevím, jak teď začít. (Míša 01)

Ve škole se nedokážu na AJ dobře soustředit a nemáme dobrou učitelku, která by to uměla dobře naučit. Ta učitelka, já od ní to učivo prostě nechápu. Když jsme doma, tak třeba tu angličtinu chápu, najdu si nějaký slovíčko, prostě rozumím tomu. Ale když jsem ve škole, tak mi to nedává smysl. Jako i tou učitelkou, místo toho, aby nám to vysvětlila nám prostě řekne: „Otevřete si pracák a z něj si vypište, jak to má bejt.“ No.. a já se z toho takhle prostě nenaučím. Nelíbí se mi jak učí a nejsem jediná ve třídě. (Val 01)

Mně přijde, že ta učitelka hrozně zmatkuje. Takže je to takový jako, zvláštní no. Nemám ráda její hodiny. (Val 01)

Tak já jsem si už tak nějak zvykla, že třeba tu chemii nejde zrovna nejlíp stihnout, (Val 01)

Ona místo toho, aby řekla co a jak má bejt, tak řekne otevřete si pracáky a tam vzadu si udělejte výpisky z toho.. a já vždycky koukám a sice tam je

napsaný jak to bejt, ale učitelka to má prostě vypsát na tabuli sama, popsat co kde má bejt, popsat co se tam dává, kdy se to tam dává, to pak nejlíp pochopim. (Val 02)

K čemu si budu na papír psát kolik toho vdechnu a kolik toho vydechnu, že jo, to mi bude k ničemu... v hotelu fakt chemii nevyužiju (Val 02)

A přijde mi to jako nesprávný, já většinou při hodinách neusínám, já prostě pozoruju, ale jelikož já nevím, co tam dneska říkala, co tam jako učila, tak já jsem tam prostě spala vyloženě (Val 02)

Není užitečná od začátku do konce, protože to prostě nechápu (Val 02)

A ona nám řekne, že se prostě máme přihlásit, když něco nechápeme.. tak se přihlásíme a ona řekne: „Za chvíli si to zkontrolujeme společně“ (Val 03)

Ona to neumí vysvětlovat. A tu látku probíhá hodně rychle. A ani se nezeptá, jestli to chápem. To je pak problém. (Veronika 01)

Tak angličtina, protože ta mi moc nejde, tak mě moc nebaví. (Veronika 02)

Ono je nejhorší, že tenhle učitel nás toho moc nenaučí, takže my se to pak musíme doučovat vlastně společně. Protože tenhle učitel nám ani neohlašuje testy a nic. On vlastně přijde třeba o deset minut později, a pak nic neděláme... Takže v té hodině třeba napíše téma, a my se to pak učíme se spolužákama. Abychom pak měli při testech lepší známky, no. (Veronika 02)

Nedávám pozor celkem často, protože to prostě nejde, mě to nebaví, potom usínám, musím se něčím zabavit nebo tak (Val 01)

No, jakože, že to moc jakože nechápu, a hlavně od toho učitele. Protože ten je takovej zvláštní, a od něj to moc nechápu. Jakože prostě to vysvětluje třeba trošku rychle (Iva 01)

Ale jako moc mě to nebaví, protože nám jakože říká nějaký ty věci, který ani ona sama neumí pořádně. (Iva 01)

Když něco píšeme, tak třeba vůbec netuším, o co se jedná. A nevím, co se děje, a tak. Takže jenom koukám na učitele, jak něco vysvětluje, vůbec mu nerozumím, a jenom to píšu do sešitu. (Iva 01)

Neurčené

(Takže to učení tě baví?) Někdy jo, někdy ne. Podle toho, co tam děláme. Tak 50 na 50. (Eliška 01)

Tak pětku (pět bodů). Nás nic nenaučí, ale pobavíme se při té hodině. (Míša 02)

Ona to vysvětlí jednou, nikdo to nepochopí, tak se zeptáme a ona to vysvětlí znova úplně stejně a zase to nikdo nepochopí... No jako ona to vysvětlí dobře, ale nikdo to nepochopí, takže tak (Val 01)

Prostě mi to fakt nejde, ne, já se raději nehlásim (Val 03)

Protože většinou, když to třeba umím, tak se nehlásim. Protože nechci být středem pozornosti (Iva 02)

Hodnocení ve škole

kritika

Jsou to zvláštní hodiny, abych pravdu řekla. Asi to bude hlavně tím profesorem, on lpí na výsledcích, když máme špatně postup, tak je to v podstatě jedno, ale hlavně musíme mít dobře výsledek a když máš dobře postup, ale špatně výsledek, tak to máš automaticky celé blbě. Většinou mám třeba chybu v posledním kroku. On je takový zvláštní. Má hodně svérázný výklad, nemůžeme se s ním hádat, tak jak to on chce, tak to musí být, jinak to nebude správně. Když tam člověk občas není, tak dává za nějaké hodiny pětky. (Eliška 01)

Z angličtiny jsem teda prosila učitelku poslední dva měsíce, jestli to teda nedá nějak dohromady a ona pořád říkala, že ne, že ona mi nepřilepší a že jsem se měla snažit. Tak jsme jí říkala, že jako já jsem se snažila, měla jsem doučování.. A ona říkala, že je to vidět na pracáku. No a já jsem zrovna přišla po nějaký době, co jsem chyběla a ona zrovna, že vybere pracáky, takže já jsem

ten můj prostě neměla doplněnej... Ale ta učitelka řekla prostě ne, že se málo snažíme, přitom jakoby já se snažim pochytit z tý hodiny co nejvíc.. (Val 02)

Pozitivní hodnocení

A ta matika skončila na trojce, no. Ono je to i učitelkou hodně, protože my máme úplně jinou učitelku, takže i tím. Ona nám i radí trošku při testech. (Veronika 02)

myslím, že je to i téma učitelema, protože máme jiný učitele, a od těch učitelů to i líp chápu... Tak o matice to hodně jde, že paní učitelka i vidí tu snahu u mě, mě i chválí pořád. Se i divím, je to fakt super o tý matice. Ta angličtina, tam se jako hlásim... A když učitel vidí naši snahu, tak jsou i ty známky lepší potom, takže... (Veronika 02)

Nepochopení

Já nechápu, proč při tý učitelce dostávám ty pětky. Ale když to píšeme jako celej kolektiv, jako všechny třídy, tak za tři. Nechápu to. Ale může tam bejt ten rozdíl, že nám dává ty dvě stránky, a pak to známkuje jinak, třeba... Možná, že tam chce k tý maturitě šoupnout ty lepší, možná. A kvůli tomu to dává. Že si není jistá prostě. (Míša 02)

Jako mohla by něco říct k tý trojce třeba, teď. Ale to jsem s ní nemluvila o tom. (Míša 02)

A hlavně ona má takovej strašně divnej.. já nevím prostě podle čeho ona známkuje ty děti. Protože normální učitel si udělá průměr, třeba 3.1 a řekne ti, tak takhle ti to vychází, já ti dám ještě trojku.. No a ona vždycky řekne, že tady ti to vychází takhle, tady takhle a tady takhle.. Má prostě několik různějch průměrů a já jsem vždycky jako „Cože??!“ Prostě nechápu, podle čeho to počítá. A pak mě úplně dostalo, to nám řekla při hodině, že když nám vycházelo něco mezi, tak se nám snažila dát tu horší známku. (Val 02)

Neurčené

Ona nechválí, ona to nechává spíš jako... že to je naše zásluha. (Míša 02)

Teď v těch hodinách nejsem tak aktivní. A učitelé hodně chtějí, abychom se hlásili a pak za to dostáváme i špatné známky, když nejsme aktivní. (Veronika 01)

Všímá si, jak kdo dělá a případně si dělá poznámky (Eliška 01)

Kognice

Mně ty vzorečky vypadnou z hlavy a pomotají se hlavně. Spletou se mi dohromady. Těch písmenek je hrozně moc a pak nevím který je který, na co se používá, proč to je. (Eliška 01)

Často mám postup správně, ale mám tam nějakou chybu... Nepozornost, překouknutí nebo to v tom nevidím (Eliška 01)

Takové obecné chyby. Z nepozornosti hlavně. Já občas ty čísla úplně přehlídnu. (Eliška 02)

Prvních 20 minut dávám pozor a dokážu se tomu věnovat, ale pak po 20 minutách už je to pro mě celkem vyčerpávající (Val 01)

Já mám i problémy s učením, takže je to pro mě takový těžký... Já mám krátkodobou paměť... nedokážu si to zapamatovat... učila jsem se to, přišla jsem do hodiny a prostě jsem to zapoměla. U hodně věcí... Třeba i na praxi. Jdu třeba mýt pacienta a zapomenu nějaké věci na hygienu a pak odbíhám... Mně přijde, že je to hodně tím stresem. Ten stres v tom hraje hodně velkou roli (Veronika 01)

No já když píšu hodně rychle, tak já si to prostě nedokážu ohlídat... Abych nepsal jakoby zbrkle a nebyly tam zbytečný chyby (Tom 02)

Protože občas se stane, že třeba řeknu nějaký slovo a přečtu ho tak, jak se píše, ne jak se čte. (Tom 04)

Že jako já vím, že to mám v tom sešitě, já jsem si to třeba i četla, ale prostě sama si jako nevzpomenu... Já si to nedokážu zapamatovat, ty věci, já mám krátkodobou paměť. Jakože když napíšu test na jedničku, tak to třeba už další den neumím. (Rebeka 02)

Nebo jako když jsem ten den víc unavená, tak samozřejmě toho vypočítám míň nebo jako.. Můj mozek to nedává tolik jako kdybych třeba celý dne spala nějak a pak prostě šla na to doučování připravená nebo tak. (Val 03)

Příprava nad rámec školní výuky

Samostatná

Já se většinou učím doma (Eliška 01)

Už se koukám do učebnice nějaký, ale takový jednodušší, v který ty slovíčka víceméně znám, ale trošku si to připomínám. (Míša 01)

Celkem to jde, já se teď snažím koukat na anglický filmy s titulkama, i když moc jsem jich neviděla. Byli jsme v kině i, jakoby na filmu s titulkama (Val 02)

(Máš nějaké postřehy k tom, jak se ti dobře učí? Co na tebe funguje?)
Abych řekla pravdu, tak nemám. Občas je to lepší, občas horší. (Eliška 01)

Hodně se zaměřuju na učebnice a sešity. Spíš ty sešity hodně prolistovávám. Přezkušuju se. (Veronika 01)

Tak já jsem si teďko hodně začala podtrhávat ty důležitý věci, takže spíš se hodně učím z těch důležitějších věcí. A pak si to nějak dávám do vět třeba. Takže tam hlavně si podtrhávám ty nejdůležitější věci... Hodně lidí mi o tom radilo, že to je dobrý, si to podtrhávat, ty důležitý věci, protože pak se to člověku líp dostane do hlavy. Musím říct, že ty lidi měli pravdu. Že se mi toho do tý hlavy dostává víc. Takže to je dobře, no. (Veronika 02)

No, to učení – občas se stane, že je to hodina. Občas, ale výjimečně, se stane hodina a půl. Ale jinak jsem takový ten lenivý. Takže půl hodiny. Ale když chci, tak to občas vytáhnu na hodku a půl. Nebo zatím se mi to ještě nestalo, myslím, že maximum jsem zatím dotáhl na hodinu, ale myslím, že když se budu snažit, tak to vytáhnu na hodku a půl. (Tom 01)

Doma se často stane, že zapomenou na to učení a prostě se to nenaučím. (Tom 03)

No, řekl bych tak dvě hodiny, než si pročtu a proučím všechno... Teda jako když se snažím. Obvykle to dotáhnu tak na hodinu a půl. (Tom 05)

Občas je (domácí úkoly) dělám ve škole, když mám čas, a když ne, tak doma... Když jsem neměl čas v tu chvíli, tak jsem si to poznamenal, a nebo jsem ho rovnou udělal. (Tom 05)

Učila jsem se doma. Jakože prostě třeba na hodinu si sednu doma, a prostě se snažím jako učit, no. Ale jako samotný mi to moc nejde. (Iva 01)

Když se nestihnu učit, tak se učím v tramvaji cestou do školy, takže jako něco dostanu do tý hlavy, a pak si to jako zapamatuju. A to bych taky neměla říkat, ale, že si dělám taháky. (Iva 01)

Se spolužáky

Pomáhají mi spolužáci, my se hodně učíme spolu. A i doma jsem se hodně začala učit. (Veronika 02)

A taky jsem se začala hodně učit se spolužákama, protože jsme taková dobrá parta, takže i ty spolužáci mi sedlí. Takže se učíme skoro každéj den spolu, takže to je takový dobrý, no... Mě to hodně baví, protože se i zasmějeme občas... My se třeba scházíme po škole, jdeme do kavárny a tam se posadíme a učíme se... No my si to vysvětlujem mezi sebou a nějak si to jako říkáme, jak by to mělo bejt, a takhle... Pak se třeba i navzájem zkoušíme, aby to mělo nějaký efekt (Veronika 02)

Když se učím doma, tak je to takový jiný potom, protože nemám kolem sebe ty lidi, který už znám za ten půlrok, takže to je takový... A musím říct, že to učení s nima je lepší. Mi přijde, že na to mám i víc času a že mě tam nikdo nehoní jako doma, tam furt někdo řve a tak, a takhle se učíme prostě dohromady... Tak doma na to ten klid není, a spíš mě tam jako rodiče rozptylujou s bratrem. A když jsem s těma ostatníma, tak je to takovej spíš klid, protože každéj se soustředíme na to učení, takže to je takový jiný, no. (Veronika 02)

Kámošky ve škole mi občas pomáhaj... jakože to nechápu, a ona mi to třeba jako vysvětlí jako rychle o hodině, nebo tak (Iva 01)

S rodinnými příslušníky

Tak jsem se zeptala strejdy, on učí na vysoký škole matematiku... V pohodě. Víc profesorský... Něco jsem měla třeba trochu popletený a on mi to vysvětlit. Ještě s mamkou a taťkou. Mamka je na to víc, taťka míň. Taťka mě ještě víc poplet. Ale myslím, že to bylo fajn. (Eliška 02)

Táta je strašně přísný na to. Spíš se učím sama (Lucka 02)

Jednou mě doučovala babička, a to jsem málem umřela. Protože jsem pár věcí nevěděla, a ona na mě začala křičet, že prostě to má být takhle, a že jsem

bůhvíco, a že prostě to neumím, že se musím učit a tohleto. Takže to bylo prvně a naposled, co jsem se učila s babičkou (Iva 02)

Předtím jsem se učila s bráchou. Ten vždycky se mnou psal úkoly. Vždycky jsem šla k němu do pokoje a že to, že mám úkoly, žejo. Jako to bylo pak jako špatný, když to nevěděl taky. (Iva 02)

Popis lektora a požadavky na něj

Chápající a aby měl trpělivost. (Eliška 01)

Měl by učit pomalu (Lucka 01)

Že mi vždycky poradí, že mi vždycky nějak poradí. Že mi to dokáže vysvětlit (Lucka 02)

Víc jakoby rozumí té ájině. (Lucka 02)

A taky bych potřebovala trochu přísnější přístup... když mi stanoví pravidla (jako malému dítěti): „toto se naučíš“ (Míša 01)

Moc není přísná, ale jako... Jedem s tou angličtinou. (Míša 02)

Měl by to umět vysvětlit. A pak nějaký cvičení, že si to zkusím vyplnit sama, pak si to nějak zkontroluju a vysvětlíme si to. Jako kdybych nevěděla, tak se zeptám a tak, aby mi to ten člověk kdyžtak nějak vysvětlil, jak to teda má bejt. (Val 01)

Aby hlavně uměl vysvětlovat (Val 01)

On se snažil, asi 30x mi něco vysvětlil (Val 02)

On to umí líp vysvětlit než učitelka, což je velký rozdíl (Val 02)

Ten koho mi vyberete, toho budu mít... Ale snad jen ten požadavek, aby to učení bylo zábavné. (Tom 01)

No tak jako sedli jsme si jako osoby, takže to je asi hlavní (Rebeka 02)

Je to moc hodná slečna. Je mladá, takže si rozumíme. A je to fajn, mám z toho dobrý pocit. A hodně mě překvapuje, že podle jejího vysvětlování to chápu. (Iva 02)

Porovnání doučování se školní výukou

Prostředí

Víc volnější a daleko víc, že to nebyla škola no. Jiné prostředí. (Eliška 02)

Třeba to místo, kde jsme byli. tam byl klid. Ve škole se spíš míň soustředím, protože všichni tam třeba ječeť. (Lucka 02)

Tak při hodinách to je takový těžší, protože při hodinách se jako člověk na to nesoustředí moc. No, já se třeba nesoustředím, když se mám jako ve škole nebo tak, tam je to takový... to školní prostředí možná, že to to... Ale když jako se s těma... když jsme třeba jinde než ve škole s nima, tak jako to je lepší, no. Protože tam se člověk i odreaguje, od té školy, a takhle, no. A my se vlastně většinou třeba učíme v kavárnách, nebo takhle no, takže to je... Tam se soustředím líp, protože vím, že nejsem ve škole, takže to je i takový lepší, no (Veronika 02)

A taky je tam míň hluku, protože ve třídě tam je dvacet, pětadvacet dětí, co furt šumí, mluví, všelijak ruší. Nedokážu se soustředit. Kdežto v knihovně to je úplně něco jiného, tam je ticho jak v kostele. (Tom 03)

V knihovně je ticho, ve škole ne. (Rebeka 02)

Škola je jako vězení, a prostě s Terkou to je taková pohodička, nikam se nežene. A prostě nestresuju se a tak. A prostě jsme třeba v kavárně a pijeme kafe u toho. (Iva 02)

Časová struktura

Člověk tam (ve škole) musí trávit v podstatě celý den a střídají se tam ty předměty a je to takový monotónní. (Eliška 02)

V té škole mě to moc nebaví. S Mirkem jsme se třeba hodinu učilia pak si povídali o volbách. (Lucka 02)

Je to kratší dobu (Val 03)

Většinou se teda učíme hodku a půl, no, nebo třeba si dáme někdy jako pauzu, že si zase jako povídáme, a pak třeba zase se jako učíme. Tak takovou hodku a půl většinou, no. (Rebeka 02)

Takže se jakoby nejdřív třeba bavíme, já nevím, třeba o klucích, předtím, nebo nevím, vo kafi, a o nějakých různých věcech, abych se jako trošku jako

to... abych tak na to nemyslela. A pak jako se pomalu do toho dáme, no. Začnem vždycky jako s něčím pomalým, jako je třeba ta soustava periodická, která už mi jde... (Iva 02)

Způsob výuky

Ve škole je to víc cílený a víc hrr to za 45 minut stihnout probrat co člověk má. když se nezvládne ta látka, tak je z toho problém. A na tom doučku je to volnější, že to člověk může probrat postupně a vrátit se k tomu, když něco nechápe. Je to víc na procvičení a vysvětlení a věnuje se tomu, co člověku jde hůř než na to co mu jde. Člověk se může setkat v jiném prostředí, než je ta škola. (Eliška 02)

Když udělám něco špatně, tak se to dá ještě několikrát napravit. Říct si o tom, co a jak. (Val 03)

Na tom doučování ti to vysvětlí jakoby přímo.. můžeš se zeptat přímo na to, co ty nechápeš. On ti to přímo vysvětlí a když to třeba nechápeš ani podruhé, tak ti to bude furt vysvětlovat dokola a dokola, dokud to nepochopíš. Jenže ve škole se prostě musí jet dál, prostě nechápeš, tak je to v podstatě tvoje smůla a musíš se naučit nějak doma. (Val 03)

Celý doučko (je užitečné), protože se snažím zaměřit na to, co mi tam jako fakt nejde, že jo. (Val 03)

Jo, teď jsem si ještě vzpomněl, v čem se mi zdá to doučování lepší. No, v tom, že nedává vždycky domácí úkoly. On nám pan učitel totiž dává téměř každý den domácí úkoly, zatímco Niki mi je dává občas... Jak už jsem řekl, že toho pak nemusím mít plnou hlavu, těch úkolů, všude úkol úkol úkol. Kdežto u ní je to lepší, prostě mi to tam nemusí takhle mlít furt. (Tom 02)

Tam (na doučování) nemusím jenom psát, že tam můžu i něco udělat třeba ústně. (Tom 03)

Když mám to doučování, žejo, tak Val mi třeba ten bod vysvětlí několika větama. To se dá víc chápat, třeba když už si to teda pak čtu, nebo si to přečtu, tak si potom říkám ty věci, co mi říkala Val, a dává mi to větší smysl než z těch bodů, co tam jako jsou (Rebeka 02)

No, tam tomu z větší části jako nerozumím, no, co tam jako říká učitelka. Jako když mám ten sešit a ona to třeba čte, nebo je tam nějaký schéma... Val vždycky vytáhne, mi dala nějaký okopírovaný, co měli jako ze školy, tak vždycky vytáhne to, a tam to je vždycky mnohem líp jako vysvětlený, popsáný, i to schéma je tam mnohem líp. (Rebeka 02)

Val tam je jenom pro mě, žejo, takže kdykoli se můžu jako doptat. V té třídě se jako taky můžu doptat, no, ale když se zeptám, tak kolikrát ona to vysvětlí tak, že to stejně nechápu. (Rebeka 02)

Ve škole vůbec, bych řekla, na doučování, když to nechápu nebo tak, tak se hnedka doptám. Jako že tam nemám problém. (Rebeka 02)

Doučko je takový prostě klidnější, nikam se nežene prostě (Iva 02)

Přístup vyučujícího

Že ty učitelé tam nemaj svůj den a třeba pouštěj nám filmy furt, nebo jsou našťvaný. Nebo přijdou o půl hodiny pozdějš... Mirek (lektor) ne. (Lucka 02)

Přišlo mi to úplně stejný. Že učitel, co máme na ájnu to dokáže vysvětlit jakoby zábavnou formou. (Lucka 03)

Ve škole, tam jim to je všechno jedno. Jak to dopadne, ten člověk. I když je to taky štve. Ale nemůžou jako žákům říct „dělej“. Protože už jsme dospěli, tak jako nemůžou si moc vyskakovat (Míša 02)

Já si myslím, že to je tím, jak to jede se mnou sama, tak je to taky rozdíl... Že se mi věnuje naplno. Že si to vysvětlujeme, co a jak... Vlastně ta učitelka musí se věnovat všem. Teda, ona se nevěnuje nikomu, ale dá nám test a končíme. (Míša 02)

No tak doučování, tam je to individuální, že já se učím jakoby je to vysvětlovaný přímo mně a sedíme dokud to nepochopím. Nebo prostě furt se to opakuje dokola, abych já to mohla pochopit, abych to pobrala.. Ale ve škole se jede furt dál, je to braný na všechny prostě. Tak je to lepší na tom doučku, že se tam učím jako sama a ne s ostatníma a třeba, že když něco nevim, tak se k tomu vrátíme nebo se řeknou správný odpovědi, ale když něco nepochopím při té ájině ve škole a nevim.. třeba kamarádka mluví potichu,

ona řekne tu odpověď, ale já jí neslyším a co jako teď? Ta učitelka už to nezopakuje, takže je to takový lepší. (Val 02)

Možná že tam (na doučování) mi vychází občas i víc vstříc. (Tom 02)

(lektorka) je taková ještě mladá a prostě čím je člověk mladší, tím ještě víc rozumí dětem. (Tom 02)

S Niki si o tom víc povídáme. Ve škole nám prostě pan učitel řekne: otevřete si sešit na tý a tý straně a uděláte to a to cvičení. (Tom 02)

Že si třeba (na doučování) i někdy řeknem, co je novýho a tak. (Tom 04)

No tak vždycky třeba když se vidíme po tom týdnu, tak si nejdřív třeba povídáme deset minut, co bylo v tom týdnu, jak se máme, a tak, a pak se teprve třeba začnem učit. (Rebeka 02)

Prostě ten učitel to vysvětluje víc lidem, ale ta Terka to vysvětluje jenom mně. Takže když třeba něco nechápu, tak se hned můžu jí zeptat. Ale jeho prostě nemůžu, nebo můžu, ale nechci. (Iva 02)

Třeba i jako huhňá, jakože třeba je u tabule, píše to a je jako když si to říká sám pro sebe. Jako prostě polohlasem. Prostě mluví s tabulí, ne s náma. (Iva 02)

Hodnocení

Doučování není tolik hodnocený.. jako třeba, že tam nejsou žádný testy a tak (Val 03)

No prostě že v tom (v doučování) asi není nic na známky, že z toho nejsem nervózní, protože když píšeme něco na známky, tak jsem nervózní z toho, co z toho vyjde. A proto často se stane, že toho mám dost špatně. (Tom 03)

Efekt doučování

Způsoby učení

Nový pohled na učení, ve způsobech a rozložení času a to, že se vlastně lze učit kdekoliv. když je člověk hodně unavený, tak je lepší si dát pauzu. Jsem si to zkoušela číst, psát, chodit u toho, spát na tom. To je spíš psychický povzbuzení. A různě si to vypisovat, číst si to, vyhledat si to ještě na internetu a snažit se to pochopit sama a případně pak si to nechat vysvětlit. Víc si to

plánovat a udělat si na to čas. Opravdu, když se mi nechce, tak jít od toho pryč, ale vrátit se k tomu (Eliška 02)

Například, ona mi poradila na mobilu aplikaci, že si tam můžu psát svoje slovíčka, a k tomu si to dát i do češtiny, a můžu se takhle i učit. (Míša 02)

Já se neumím učit. Ale jako... ona mi teďko něco říkala, jak se mám jako učit. Ale já u toho jako moc dlouho nevydržím, no... (Rebeka 02)

No třeba když je to nějaká teoretická látka, tak si to přečíst, pak si to zavřít, říct znovu, když to neumím, tak si to zase přečíst, pak zase zavřít, a takhle prostě dokud se to nenaučím... No ne, spíš mě to jako nebaví, žejo. Protože vím, že vždycky tam něco zapomenu, žejo. Takže si to pak musím říct znova, a zas tam něco nevím. A takhle třeba pětkrát to pořád neumím. (Rebeka 02)

No asi to přečíst, zavřít a říct si to znova, no. Ale to já teda jako nedělám. Spíš si to jako čtu, třeba i nahlas. Říkám si to vlastními slovy. Ale vyloženě si to fakt jako nezavřu. Vždycky se třeba podívám někam jinam, pak se jako podívám zpátky. (Rebeka 02)

Anebo prostě Al – alobal – hliník. Takhle jako mám takový pomůcky, no. (Iva 02)

Výsledky ve škole

Že třeba ve škole píšu písemku a něco vím z toho, co jsme se učili s Mirkem (lektorem). Lucka (02)

Že mi to zlepšilo známku (Lucka 03)

Jako jsou větší pokroky než předtím. Že víc umím už těch slovíček (Míša 02)

My jsme teďka brali jednu látku ve škole a já jsem vůbec nevěděla, že jí berem a pak učitelka baf, že budeme mít test. Tak já jsem nečekala, šla jsme na doučko, kde jsme si řekli o co tam jakoby jde a většinou jsem to pochopila, no... takže alespoň vím, o co tam jde, trochu. (Val 02)

Výslovnost se mi zdá lepší. (Tom 02)

(Pomáhá mi) abych měl lepší známky, a prostě líp se mi čte, píše. (Tom 04)

Mám lepší známky v testech, lépe tu angličtinu vyslovuju... všechno. (Tom 04)

Tak pomáhá mi to pochopit, víc to jako vysvětlit, i základy k tomu, co k tomu patří a já je neumím. (Rebeka 02)

A jinak ve škole... Jako víc to chápu, třeba když to opakuju znova. Jak jsem to probírala s Vájou, tak třeba se víc rozmluvím (Rebeka 02)

Když jsem prostě něco nechápala, a ta Terka mi to vysvětlila, jakože prostě nechápu tohle a tohle, tak mi to jako vysvětlila, a pak už když o tom mluvil ten učitel, tak prostě jsem víc věděla, o čem mluví. (Iva 02)

No jako, hlavně tam byla ta soustava prvků. Z toho jsem dostávala ty nejhorší známky. A jinak se to celkem zlepšilo. Teďka jsem nějak dostala asi dvě jedničky. (Iva 02)

Přístup k učení

Si řeknu, že se do toho vrhnu a vrhnu se do toho. si řeknu, že se to samo neudělá (Eliška 02)

Že mě to zajímá a že je to něco nového. (Eliška 02)

Že vždycky jsem si to pak ještě jednou doma přečetla. (Lucka 03)

...že když se chce, tak se to dá. (Lucka 03)

(Cíl) Teda ještě doma se učit, ale zatím se mi tohleto nedaří. Zatím si to plánuju, ale ještě se to neuskutečnilo. Jako domácí příprava už se párkrát uskutečnila, na doučka. (Míša 02)

No tak doma se na to musím míň učit. (Rebeka 02)

No prostě mi jako říkala: „tak, teď se jí budem učit“. A to já jsem si prostě doma neuměla říct. Že jsem si jí neuměla prostě vytáhnout třeba někde v tramvaji nebo tak, a učit se. I když jsem prostě věděla, že jí musím umět. (Iva 02)

Moc mě to nebavilo, ale jako zjistila jsem, že jako když mi to ta Terka vysvětlila, tak pak jakoby se to už počítá samo. Že už mi neříká „udělej tohle, tohle“. Že prostě už jsem věděla, jak mám pokračovat dál a sama to... A když takhle se něco naučím, tak mě to i baví. (Iva 02)

Sebedůvěra

No spíš si připadám jistější teď. Předtím jsem měla padesát, takže teď nějakých sedmdesát pět (procent jistoty, že zvládne závěrečné zkoušky). Protože, jak je tam ten lektor, tak to dokážu pochopit. (Lucka 02)

Dodává mi energii k tý škole, jakože to můžu zvládnout (Míša 02)

Jsem chytřejší trošku. Že víc těch slovíček znam. (Míša 02)

Já si z toho někdy dělám srandu, že pokud budu chodit na to doučko furt a furt, i třeba příští rok, tak aby tam nepadla náhodou jednička (Míša 02)

Už jsem míň nervózní, že už nejsem tak jako dříve. (Tom 03)

Prostě třeba přijdu do školy s dobrým pocitem. Že prostě přijdu do školy a vim, že prostě tohleto jsem se naučila, nebo že to umim, nebo že to líp chápu. A tak. A prostě, a nejdu prostě do školy na smrt. (Iva 02)

Kognice

Víc se soustředit na tu látku. (Lucka 02)

Že jsem se víc soustředila v tý ájině. (Lucka 03)

No, dříve to (rychlost zvládnání testů) podle mě bylo padesát na padesát, a teď to je podle mě pětadesát na padesát. (Tom 02)

Prostě že už tak často nepřeskakuju třeba nějaký písmenka, který tam občas přeskočím. (Tom 04)

Tak už se víc soustředím na to. dřív se mi stávalo, skoro vždycky, že jsem se snadno roztptýlil a teď už to prostě není zas tak častý... Podle mě je to tím, že na tom doučování jsem se na to soustředil víc, že tam byl větší klid. (Tom 05)

No že dřív to bývalo, že mi to někdo musel říct alespoň milionkrát, než jsem něco pochopil, ale teď stačí, aby mi to řekl někdo maximálně pětkrát a už to mám v hlavě. (Tom 05)

Další

Vždycky jsem se vyhnula aspoň bratrovi, kterej zlobí. (Lucka 03)

Já jsem si psala s jedním cizincem, tak jsem s ním mluvila anglicky. Nebo většinou ve Spartě bývají taky cizinci, kouč a takovýhle hráči, jednou jsem si s nima povídala, ale oni uměli i trochu česky. (Lucka 03).

Většinou máma mě využívá jako slovník. Třeba v cukrárnách nebo na dovolenou, když jedeme do ciziny. (Lucka 03)

Jako taky se stalo, že kámoška třeba nevěděla, nebyla ve škole, žejo, byla nemocná zase. Tak to, tak prostě nevěděla nějaký ty příklady nebo tak, tak já jsem to věděla, tak jsem jí to vysvětlila, v pohodě, fajn. (Iva 02)

Žádný

Neprojevilo to, že bych se nějak zlepšovala. I když teď jsem měla míň času na to doučování... asi bychom se měli začít častěji scházet, to je asi takovej ten zásadní problém (Val 02)

Jinak nic extra se zatím nezlepšilo. Jakoby ta angličtina není zas tak špatná, že já se jakoby dokážu nějak domluvit, ale prostě třeba se dokážu s lidma i pobavit, ale potřebuju se doučovat furt strašně moc slovíčka a tak no. (Val 02)

Jako trochu jsme tam možná občas něco pochopila v tý ájině. Ale jelikož jsme se nevidali tolikrát, tak.. moc se toho nezměnilo (Val 03)

Jelikož jsme se neviděli tolikrát, tak jsem si jako.. nebyl tam vidět ten úplnej pokrok, co jsem chtěla, že jo. Protože to prostě nevycházelo, jakoby z mojí strany hlavně. Takže kdybych třeba měla víc času fakt jako na to doučování chodit, tak by tam bylo něco vidět, že třeba se něco změnilo. Takhle to je vidět strašně málo (Val 03)

Příloha 9: Ukázka z rozhovoru

Iva, druhý rozhovor

D: Tak jo, tak jak se daří na doučování?

I: Je to fajn, překvapivě. Je to moc hodná slečna. Je mladá, takže si rozumíme. A je to fajn, mám z toho dobrej pocit. A hodně mě překvapuje, že podle jejího vysvětlování to chápu. Takže to je fakt super. A jinak už mě naučila spoustu věcí, jako je prostě ta periodická soustava prvků. Tu už umím, tu už prostě zvládám. Takže super.

D: Já jsem koukal ve zprávě, že už snad jako celou tabulku ses naučila, nebo...?

I: No, ne úplně celou, ale tak jako asi půlku. Asi tak půlku. A jako jde mi to, takže v pohodě. Mám z toho dobrej pocit. Mě baví, když něco umím a tak.

D: To chápu. A jsi říkala, že jako překvapivě to chápeš, proč překvapivě?

I: No, protože to občas jakože podle někoho nechápu. A většinou to vždycky chápu podle kamarádky než podle učitele. A my máme takový blbý učitelky a učitele... Jeden ten učitel, toho máme na matiku a fyziku, což jsou zrovna ty předměty, co mi nejdu, a máme na to blbýho učitele, takže... Takže to občas vysvětluje trošku blbě. Ale jako podle ní to chápu, takže to je fajn. A i rozumím, jak to jakoby, to vysvětluje. Což je super.

D: A napadá tě, čím to, že to od ní chápeš? Čím je jiná než ten učitel ve škole?

I: No, že je mladší, protože náš učitel ve škole, to je dědula, a to je hrůza. A prostě je holka, takže prostě si spolu rozumíme. Takže se jakoby nejdřív třeba bavíme, já nevím, třeba o klucích, předtím, nebo nevím, vo kafi, a o nějakých různých věcech, abych se jako trošku jako to... abych tak na to nemyslela. A pak jako se pomalu do toho dáme, no. Začnem vždycky jako s něčím pomalým, jako je třeba ta soustava periodická, která už mi jde... to už jsem říkala. A jinak dobrý. A hlavně jakoby že je to holka, a že je mladá. A že si jako spolu rozumíme, jako i tím věkem a tak. Takže když já třeba něco říkam, tak mi i v tom rozumí jako.

D: To je pro tebe jako hodně důležitý, že prostě...?

I: No jako rozumí mi líp než moje babička, žejo.

D: A babička tě jako taky doučovala, nebo proč...?

I: Jo, jednou mě doučovala, a to jsem málem umřela. Protože jsem pár věcí nevěděla, a ona na mě začala křičet, že prostě to má být takhle, a že jsem bůhvíco, a že prostě to neumím, že se musím učit a tohleto. Takže to bylo prvně a naposled, co jsem se učila s babičkou. A jinak vlastně předtím jsem se učila s bráchou. Ten vždycky se mnou psal úkoly. Vždycky jsem šla k němu do pokoje a že to, že mám úkoly, žejo. Jako to bylo pak jako špatný, když to nevěděl taky.

D: To se bohužel může stát, že v těch pokročilých ročnících pak...

I: Takže jako, „hele Ivko, tohleto já fakt nevím, to se mě neptej, ale tohleto umím, dobrý“. Spíš jako se mnou jenom psal ty úkoly, no. To je tak všechno. A jinak fajn. Takže jako to bylo asi tak jako nejlepší doučování, tohleto s tou Terkou. Protože to je hrůza. S babičkou, to je prostě katastrofa. To prostě nejde. Takže prostě pěkně mi to vysvětluje, chápu to, vždycky se mi třeba koukne do sešitu, nebo tak, nebo do učebnice, vždycky jakože se koukne, co probíráme, a tak.