

Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu¹

Vít Šťastný

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 21. 7. 2016 / upravená verze obdržena 19. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 19. 12. 2016

Abstrakt: Cílem studie je provést „diagnózu“ (poskytnout základní deskriptivní informace o podobě a charakteru) soukromých hodin doučování využívaných studenty středních škol, diskutovat jejich implikace pro formální vzdělávací systém a na základě toho navrhnout další možné směry výzkumu. V první části autor vymezuje základní pojmy a přináší informace o soukromých hodinách v komparativní perspektivě. Druhá část popisuje smíšený design výzkumu, který sestával z kvantitativního dotazníkového šetření studentů maturitních ročníků ($n = 1265$) a kvalitativních hloubkových rozhovorů se soukromými doučujícími ($n = 22$). Ve třetí části jsou prezentována zjištění týkající se míry využívání soukromých hodin doučování, nejčastěji doučovaných předmětů, organizační formy soukromých hodin, intenzity či poskytovatelů. Výsledky výzkumu naznačují úzkou spojitost soukromých hodin s formálním vzdělávacím systémem. Učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromého doučování a toto zjištění se úzce dotýká otázek učitelské profesní etiky.

Klíčová slova: stínové vzdělávání, soukromé hodiny doučování, učitelská profesní etika

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

Těmito slovy uvítal pověstný profesor Hrbolek své „žáky“ – frekventanty večerní průmyslové školy v notoricky známém českém filmu *Marečku, poďte mi pero*. Reference k soukromému doučování v populární kultuře již v 70. letech 20. století, kdy tento film vznikl, dokládá, že se v českém prostředí zdaleka nejedná o fenomén nový, tradici poskytování soukromých hodin doučování lze naopak vysledovat již v období první republiky. Naše každodenní zkušenost nicméně naznačuje, že v porovnání s dobou před 50 či 80 lety je soukromé doučování nejen rozšířenější, ale také že v důsledku

¹ Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt *Stínový vzdělávací systém na středních školách* č. 178515). Autor děkuje za poskytnutou podporu.

ekonomické transformace, společenských trendů či změn ve vzdělávací politice došlo ke značné diverzifikaci jeho podob či forem a k posunu jeho charakteru a funkcí.

Tento příspěvek prezentuje vybraná zjištění širěji pojatého disertačního výzkumu, jehož základní ideová koncepce vycházela z mezinárodní komparativní studie soukromého doučování (Silova, Būdiene, & Bray, 2006). Jejím cílem byla identifikace charakteristických rysů soukromých hodin doučování a přípravných kurzů využívaných na konci studia střední školy, identifikace faktorů ovlivňujících poptávku po soukromém doučování a také implikace fenoménu pro formální vzdělávací systém a nerovnosti ve vzdělávání a s tím související návrhy na některá opatření vzdělávací politiky (Silova et al., 2006 s. 62). Jednalo se o první výzkum svého druhu zaměřující se na fenomén soukromého doučování v postsocialistických zemích (Ázerbájdžán, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Gruzie, Litva, Mongolsko, Polsko, Slovensko, Ukrajina), který byl později rozšířen ještě o Kyrgyzstán, Kazachstán a Tádžikistán (Silova, 2009). Česká republika, přestože by definičně splňovala podmínky pro zařazení do této komparativní studie, se však tohoto výzkumu neúčastnila a dosud tento fenomén stál spíše stranou pozornosti českých výzkumníků.

Jisté empirické doklady o jeho rozsahu či podobě však přeci jen již v odborné literatuře existují. V širším kontextu se Straková a Greger (2013) zabývali faktory přechodu žáků na víceletá gymnázia, z nichž mnohá organizují náročné *high-stake* přijímací zkoušky. Na základě kvantitativního šetření zjistili, že doučování bylo jednou z častých strategií přípravy žáků na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium. Přestože nebylo explicitně deklarováno jako soukromé (placené), 54 % z nich využilo doučování/přípravu na přijímací zkoušky s jiným dospělým než s rodinným příslušníkem, přes 34 % žáků navštívilo přípravný kurz matematiky a stejný podíl i přípravný kurz českého jazyka organizovaný samotným víceletým gymnáziem, 24 % jiný přípravný kurz, téměř 17 % přípravný kurz matematiky a přes 15 % kurz českého jazyka organizovaný jejich základní školou. Jejich analýza také ukázala rozdíly v míře participace s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů využívaly tyto formy přípravy častěji (Straková & Greger, 2013, s. 80–81).

Podle zjištění autora příspěvku publikovaných dříve (Šťastný, 2016) deklarovalo přímou osobní zkušenost se soukromými hodinami doučování v průběhu středoškolského studia 37 % dotázaných ze vzorku 1265 studentů

posledních ročníků pražských a moravskoslezských středních škol a 10 % participaci na přípravných kurzech na přijímací zkoušky. Ukázalo se, že využívání soukromých hodin doučování je podmíněno socioekonomicky (více je využívají studenti rodičů s vyšším vzděláním a vyššími příjmy), kromě toho je více využívají také studenti s menším počtem sourozenců a ti, kteří své školní výsledky vnímají jako podprůměrné. Studenti, kteří se prostřednictvím soukromých hodin chtěli dozvědět něco nad rámec výuky ve škole, představovali 27 % soukromě doučovaných.

Podle Braye (2009) musí „jakákoli snaha vyvozovat politické implikace z fenoménu (stínového vzdělávání) začít jeho deskripcí a identifikací těch aspektů, které vyžadují pozornost (vzdělávací) politiky“ (s. 14). V té souvislosti pak hovoří o „diagnóze“ (Bray, 2009, s. 17) tohoto fenoménu, tedy komplexním popisu či analýze základních rysů a charakteristik, jakými jsou například míra rozšíření, intenzita, doučované předměty, poskytovatelé, finanční náklady apod. (Bray, 1999, 2009). S ohledem na výše naznačený stav dosavadního zkoumání problematiky u nás je identifikace výzkumných problémů nasnadě. V jakých předmětech či jakým způsobem jsou soukromé hodiny poskytovány? Jak se liší intenzita využívání soukromých hodin v průběhu studia? A kdo studentům středních škol soukromé hodiny doučování poskytuje a proč? To jsou některé z mnoha otázek, které si autor ve svém výzkumu kladl. Cílem tohoto příspěvku je proto deskripce charakteristik soukromých hodin doučování studentů maturitních oborů (rozsah, předměty, intenzita, organizační formy, poskytovatelé) poskytovaných soukromými učiteli (doučujícími), na základě které autor diskutuje implikace tohoto fenoménu pro formální vzdělávací systém a naznačuje další možné směry výzkumu.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení pojmů

Pojem *private (supplementary) tutoring*, se kterým je možné se v anglicky psané literatuře setkat asi nejčastěji, je u nás překládaný zpravidla jako *soukromé doučování* (Walterová, 2010; Šťastný, 2014, 2015).² Zřejmě nejčastěji bývá pojem *private supplementary tutoring* v odborné literatuře konceptualizován na základě tří atributů (Bray, 1999, s. 20, 2003, s. 19–20, 2009, s. 15):

² V anglicko-českém pedagogickém slovníku (Průcha, 2005) se překlad pojmu soukromé doučování nenachází, pojem doučování ve smyslu „doučování žáků mimo vyučování“ je překládan jako *after-school tutoring* (Průcha, 2005, s. 27).

- 1) je placené, neplacené formy doučování (např. poskytované dobrovolníky, rodiči nebo příbuznými, kamarády apod. zdarma) nejsou v souvislosti s výzkumem soukromého doučování v centru pozornosti;
- 2) probíhá nad rámec běžné výuky ve škole (mimo školní rozvrh), například odpoledne či večer nebo během víkendů, zpravidla také mimo školní budovy;
- 3) obsahově se vztahuje k naukovým školním předmětům, tedy například k matematice, cizím jazykům, chemii, biologii apod., vymezuje se takto proti jiným formám dodatečného vzdělávání například v tělesné či hudební výchově, nezahrnuje např. hodiny náboženství, tance a podobně.

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

V souvislosti se soukromým doučováním bývá často zmiňován i pojem *stínové vzdělávání* (*shadow education*). Za touto metaforou „stínu“ stojí ona úzká provázanost systému soukromého doučování se vzdělávacím systémem, která vede k jisté „imitaci“ některých aspektů formálního vzdělávacího systému. Bray (1999, s. 13) vysvětluje a zdůvodňuje, proč se metafora stínu jeví jako velmi výstižná:

- 1) soukromé doučování existuje pouze díky existenci formální školní výuky (stejně jako stín díky předmětu, který jej vrhá);
- 2) změní-li se podoba formálního vzdělávání, změní se i charakteristika soukromého doučování;

- 3) ve většině společností je mnohem větší pozornost věnována formálnímu vzdělávacímu systému, nikoliv stínu (doučování);
- 4) rysy a vlastnosti systému soukromého doučování jsou mnohem méně ostré a jasné než u formálního vzdělávání.

Některé dopady soukromého doučování lze hodnotit pozitivně (např. vysoká flexibilita, větší možnost individualizace výuky, doučování může pomoci studentům lépe pochopit a zvládat školní kurikulum, získat znalosti či dovednosti nad jeho rámec nebo si lépe osvojit studijní návyky; Ireson, 2004, s. 112), v mezinárodní literatuře ale byly identifikovány i takové, které by se daly označit jako problematické či negativní, a kterým je proto věnována i nepoměrně větší výzkumná pozornost. Nejčastěji je upozorňováno na to, že soukromé doučování je vzhledem ke svému placenému charakteru jedním z faktorů, které mohou mít negativní vliv na nerovnosti ve vzdělávání. Je-li ponecháno tržním silám, pravděpodobně dojde k udržování a prohlubování společenských nerovností, neboť bohatší rodiny si mohou dovolit zakoupit větší množství hodin kvalitnějšího doučování (Bray, 2010, s. 67; Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 2). Děti bohatších rodičů tak mohou oproti svým chudším vrstevníkům získat touto formou značnou výhodu třeba právě při přípravě na přijímací zkoušky, které často rozhodují o vzdělávací dráze i budoucím profesním uplatnění. Chudší rodiny musí do dodatečného vzdělávání svých potomků investovat větší podíl svých příjmů než rodiny bohatší (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

1.2 Diagnóza soukromého doučování v komparativní perspektivě

V zahraniční literatuře existuje o soukromém doučování větší množství empirických dokladů než v literatuře domácí. V této podkapitole proto autor prezentuje některé ze studií, které se zabývaly diagnózou soukromého doučování, tedy týkajících se rozsahu, nejčastěji doučovaných předmětů, organizačních forem, intenzity či poskytovatelů soukromého doučování. Přednostně jsou přitom prezentovány zejména nálezy ze sousedních zemí, tedy zemí nám kulturně i geograficky blízkých. Značné množství dat bylo shromážděno i v rámci již zmiňované komparativní studie postsocialistických států (Silova et al., 2006), jíž se autor inspiroval také metodologicky a z níž některá zjištění vybírá.

Míra využívání soukromých hodin

Rozšíření, rozsah nebo také jinými slovy míra využívání služeb soukromého doučování studenty se v jednotlivých zemích a světových regionech značně liší. Již dobře zdokumentovaná je vysoká účast studentů v asijských společnostech (přehledně zpracovávají téma soukromého doučování v této oblasti Bray & Lykins, 2012), v Evropě je míra rozšíření doučování obecně nižší než v Asii, ale i na území našeho světadílu lze nalézt značné odlišnosti (Bray, 2011). Například v Polsku podle studie Putkiewiczové (2005, s. 93), která realizovala výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření provedeného na nereprezentativním vzorku 847 studentů prvních ročníků tří oborů na dvou polských univerzitách, využilo soukromé hodiny doučování v posledním ročníku střední školy 50 % studentů. Na Slovensku to bylo 34 % dotázaných z celkového vzorku 926 studentů prvních ročníků pěti oborů na sedmi slovenských fakultách (Kubánová, 2006a, s. 17). V Rakousku podle výsledků omnibusového telefonického dotazníkového šetření (Feistritzer, 2015, s. 26) na reprezentativním vzorku 3347 rakouských rodičů a 5626 žáků (studentů) využilo soukromé placené doučování v daném školním roce 2014/2015 mezi 17–28 % žáků středních škol, a to v závislosti na typu navštěvované školy.

Předměty doučování

Které předměty jsou tedy soukromě doučovány nejčastěji? Vždy záleží na konkrétním kontextu a nastavení vzdělávacího systému. Obecně jsou to ty, které jsou považovány za prospěšné a důležité pro sociální mobilitu a budoucí uplatnění (Bray, 1999, s. 34), případně předměty, jejichž znalost je testována na přechodech mezi vzdělávacími stupni (Bray & Silova, 2006, s. 30). Ve většině vzdělávacích systémů se jedná o matematiku, národní jazyk (Bray, 2011, s. 31) nebo cizí jazyky (Bray, 1999, s. 34). Z šetření Putkiewiczové (2005, s. 103) v Polsku vyplynulo, že nejčastěji doučoványmi předměty během soukromých hodin byly cizí jazyky (34 % z celkového vzorku dotázaných) následované dějepisem (33 %), polštinou (15 %) a matematikou (14 %). Na Slovensku soukromé hodiny doučování v posledním ročníku střední školy využilo 18 % ze zkoumaného vzorku dotázaných studentů v cizím jazyce, 17 % v matematice, 3 % v mateřském jazyce a 8 % v dějepise (Bray & Silova, 2006, s. 76). Dohmen a kol. (2008, s. 39) ve své syntéze různých zdrojů dokládají, že nejrozšířenější je v Německu doučování v matematice, následované angličtinou a němčinou, čtvrté místo pak zaujímá francouzština jako druhý cizí jazyk.

Organizační forma

Z hlediska organizační formy soukromých hodin se ukazuje, že soukromé hodiny doučování probíhají nejčastěji individuálně či v malých skupinkách (Bray & Silova, 2006, s. 29). Například v Polsku (Murawska & Putkiewicz, 2006, s. 269) soukromé hodiny doučování probíhaly v 66,3 % případů individuálně a jen ve 22,4 % případů ve skupinách čítajících pět a více studentů. Pro doučované je skupinová výuka levnější, neboť se o náklady mohou navzájem podělit. Podobná byla situace i na Slovensku, kde soukromé hodiny doučování byly nejčastěji (v 64 % případů) individuální, jen v 19 % probíhaly ve skupinách sestávajících z více než pěti studentů, zbytek pak ve skupinách dvou až pěti doučovaných (Kubánová, 2006b, s. 289, 294).

Intenzita

Dalším z aspektů diagnózy soukromého doučování je jeho intenzita. Podle Braye (2009, s. 25–27) může tento pojem vyjadřovat množství času stráveného za určité časové období soukromým doučováním, lze jej ale také chápat jako množství předmětů, ve kterých doučování konkrétního žáka probíhá. Intenzitu do jisté míry ovlivňuje účel soukromého doučování. Takové, jehož cílem je dlouhodobá studijní podpora žáka, může být průběžné a jeho intenzita víceméně stabilní, naopak intenzita soukromého doučování připravujícího na zkoušku může postupně růst a kulminovat těsně před jejím konáním (Bray, 2011, s. 27). Například v Německu konstatují Dohmen a kol. (2008, s. 25) na základě analýzy mnoha studií, že soukromé doučování je studenty jen zřídka využíváno krátkodobě, naopak je spíše využíváno jako dlouhodobější opatření. Míra jeho využívání se rovněž značně liší v průběhu školní docházky v jednotlivých třídách (s. 37).

Poskytovatelé

Odborná literatura nevynechává při analýze sektoru služeb soukromého doučování ani popis a analýzu jeho nabídky, tedy identitu doučujících a jejich případných zaměstnavatelů. Jde například o profesní profil, kvalifikaci či pedagogické a odborné předpoklady, v neposlední řadě o motivaci různých druhů a typů poskytovatelů (Bray, 2011, s. 39). Například v Rakousku se Feistritz (2015, s. 31) dotazoval rodičů, jejichž děti využily soukromé doučování, kdo byl jeho poskytovatelem. Ve 34 % případů se jednalo o učitele (nejčastější poskytovatel), následovaný doučujícím ze soukromé agentury (29 %), studentem (24 %) či spolužákem (5 %). V 19 % případů se

pak jednalo o osobu, která nespádala do žádné z těchto kategorií. V Polsku pak podle Długoszova (2012, s. 103) výzkumu využili polští maturanti soukromé hodiny poskytované nejčastěji učiteli z jiných škol, než které sami navštěvovali (ve vzorku dat sebraných v roce 2011 to bylo ve 48 % případů), ostatní kategorie doučujících pak byly reprezentovány již v daleko menší míře (vlastní učitelé žáků v 10 %, jiní učitelé ze školy žáka ve 12 %, studenti pouze v 5 % případů).

V některých zemích je soukromé doučování spojeno s neetickým chováním učitelů, korupcí a rozmachem stínového trhu se vzděláváním. Učitelé mohou podávat dobrý pracovní výkon a vyučovat zodpovědně, přesto však někteří studenti mohou mít se zvládnutím učiva problémy, takže využijí doučování nabízené učiteli běžných škol. V horším případě mohou učitelé záměrně vynechávat některé části povinného kurikula, které pak doučují soukromě za úplatu (Biswal, 1999). V extrémních případech může docházet k jisté formě vydírání žáků, kdy je doučování učiteli „povinné“, protože v opačném případě může mít žák problémy s absolvováním ročníku (Bray, 1999, s. 38, 2009, s. 27). Příkladem může být situace v Kambodži, kde, jak píše Brehm a Silova (2014, s. 105), mnoho studentů povinně navštěvuje soukromé doučování před a po běžném vyučování, často i ve školních budovách. V podfinancovaném vzdělávacím systému totiž ve veřejných školách není pokryto celé národní kurikulum, což učitelům umožňuje nechat si od žáků za další doučování platit a získávat tak dodatečné příjmy.

2 Metody výzkumu

S ohledem na charakter řešených výzkumných problémů se autor rozhodl pro využití smíšeného designu (*mixed-methods design*),³ což je „empirický design, který zahrnuje sběr a analýzu jak kvalitativních, tak kvantitativních dat“ (Punch, 2013, s. 302). Výzkum probíhal v několika fázích a design odpovídal kombinaci exploratorního a explanatorního smíšeného designu (Creswell, 2012, s. 543–544; viz Obrázek 1). Exploratorní fáze výzkumu provedená před sběrem stěžejních kvantitativních dat formou dotazování individuálních poskytovatelů soukromých hodin doučování sloužila jako jakási „rekognoskace terénu“, poskytla autorovi základní vhled do problematiky a jedno z východišek pro modifikace využitého výzkumného nástroje. Na první fázi navazovalo

³ Podobně jako Složilová (2011) využívá autor termín *smíšený výzkumný design* synonymicky s termínem *smíšený výzkum* (ekvivalent anglického termínu *mixed methods research*).

kvantitativní dotazníkové šetření u studentů posledních ročníků maturitních oborů, které mapovalo podobu a základní rysy soukromých hodin doučování a poskytlo informace pro srovnání skupiny studentů využívajících a nevyužívajících tento způsob vzdělávání z hlediska socioekonomických či jiných charakteristik. Cílem hloubkových rozhovorů s dalšími doučujícími pak bylo zajistit dodatečná data a informace usnadňující interpretaci vybraných zjištění z dotazníkového šetření.



Obrázek 1. Design výzkumu.

2.1 Kvantitativní dotazníkové šetření

Základní soubor (populace) dotazníkového šetření se skládal ze žáků posledních ročníků maturitních oborů gymnázií a středních odborných škol (potenciálních i skutečných uživatelů soukromého doučování) s výjimkou studentů dvouletého nadstavbového studia, a to v Praze a Moravskoslezském kraji. Redukce populace na vzorek probíhala formou víceetapového výběru. S pomocí údajů z *Rejstříku škol a školských zařízení* (MŠMT, 2016b) byla vytvořena opora (*sampling frame*) pro výběr vyšších administrativních jednotek (škol), tedy soupis všech středních škol nacházejících se v těchto dvou krajích a vzdělávajících studenty zahrnuté podle výše stanovených kritérií do základního souboru (celkem 316 škol). Náhodně (bez vracení) bylo osloveno celkem 65 škol, celková návratnost na tomto stupni výběru činila 38,5 % (se zapojením do výzkumu souhlasilo 25 škol). S žádostí o vyplnění dotazníku byli ve vybraných školách osloveni studenti maturitních tříd, výsledný vzorek ($n = 1265$) reprezentoval 7 % populace (návratnost v této fázi výzkumu činila z důvodu absence některých žáků 91 %). Terénní sběr dat probíhal od prosince 2014 do dubna 2015. Časový rámec možností sběru dat

byl omezen skutečností, že výuka ve druhém pololetí probíhá jen do poloviny dubna, poté studenti odcházejí na tzv. „svatý týden“ a připravují se na maturitu. V průběhu vyplňování dotazníku,⁴ které trvalo 20–30 minut, byl autor studentům k dispozici pro případné vysvětlení nejasností a zodpovězení otázek, které se týkaly jednotlivých položek dotazníku. Bližší informace k dotazníkovému šetření nalezne čtenář v dřívější publikaci autora (Šťastný, 2016).

2.2 Hloubkové rozhovory

Poskytovatele soukromých hodin doučování (soukromé doučující) považoval autor za vhodné informanty, neboť se ve své praxi mohli setkat s množstvím různých a kvalitativně odlišných případů doučovaných studentů a díky těmto zkušenostem jsou potenciálním zdrojem důležitých a relevantních informací o zkoumaném fenoménu. V exploratorní fázi výzkumu autor motivovaný snahou získat co nejširší a co nejpestřejší náhled na problematiku soukromého doučování od různých sociodemograficky odlišných skupin individuálních soukromých poskytovatelů vzorek informantů apriorně strukturoval z hlediska jejich profesního profilu, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a množství zkušeností s doučováním. V návazné explanatorní fázi pak byla využita technika potvrzujícího/vyvracejícího výběru (*confirming/disconfirming sampling*; Creswell, 2012, s. 207–209), při níž je výběr dalších informantů orientován zejména snahou potvrdit či vyvrátit vybraná zjištění vyplývající z analýzy dříve sebraných dat. Výsledný výzkumný vzorek tvořilo celkem 22 doučujících, jednalo se o studenty středních a vysokých škol, učitele na základních a středních školách, profesionální jazykové lektory, profesionály v oboru, kteří poskytují doučování ve volném čase, i učitele v důchodu; věk vybraných doučujících se pohyboval mezi 20 a 70 lety a s poskytováním soukromých hodin měli zkušenosti v rozsahu mezi jedním a více než třiceti lety. Získávání účastníků výzkumu probíhalo třemi způsoby: (1) kontaktováním doučujících, kteří inzerují své služby na internetových inzertních či zprostředkovatelských portálech; (2) informanty se stali známí či přátelé autora; (3) získávání dalších informantů probíhalo i pomocí techniky sněhové koule na základě doporučení účastníků výzkumu. Rozhovory nejčastěji probíhaly

⁴ Výzkumný nástroj – dotazník použitý v této práci je výsledkem několika fází vývoje. Jako výchozí byl využit výzkumný nástroj z původní studie Silové a kol. (2006), respektive jeho slovenská verze, kterou autor přeložil do českého jazyka a poté upravoval na základě zjištění z provedené kvalitativní sondy, následného deklarování (participačního) pretestu (de Vaus, 2002, s. 116) se čtyřmi studenty v maturitním ročníku a předvýzkumu ve dvou třídách (n = 45).

na veřejných místech (knihovna, kavárna či restaurace). Po úvodním seznámení s informantem autor představil sebe a své pracoviště, vysvětlil cíl a význam výzkumu a ujistil informanta o anonymitě při zpracování a prezentaci dat od něj získaných. Posléze požádal o souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru, v případě kladné odpovědi pak souhlas autora zaznamenal na začátku audionahrávky rozhovoru. Délka jednotlivých rozhovorů se značně lišila, nejkratší audiozáznam měl 21 minut, nejdelší více než 4 hodiny. V rozhovoru se autor (tazatel) snažil držet předem vytvořené koncepce rozhovoru, pořadí diskutovaných témat a případné zařazení témat nad rámec koncepce vždy přizpůsobil aktuální situaci a vývoji rozhovoru. Všechny provedené rozhovory (zaznamenané audionahrávky) byly v souladu s doporučením Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 181) doslovně transkribovány, což usnadnilo následnou analýzu a orientaci v získaných datech. Kvalitativní obsahovou analýzu přepsaných rozhovorů autor provedl v programu *MaxQDA*, jednotlivé texty tematicky segmentoval, na základě otevřeného kódování jednotlivých segmentů textu vytvořil základní kategorie. Zjištění z této etapy výzkumu vztahující se k diagnóze soukromého doučování komplementárně doplňují prezentovaná zjištění z analýzy kvantitativních dat.

3 Výsledky⁵

3.1 Míra využívání soukromých hodin

V celkovém vzorku 1265 žáků deklarovalo osobní zkušenosti se soukromými hodinami doučování celkem 465 žáků, tedy 36,8 % z celkového vzorku (viz Šťastný, 2016), přitom 16 % (n = 202) je využilo jen dříve během studia, 16 % (n = 198) je využívalo jak dříve během studia, tak i v době šetření a 5 % (n = 65) je využívalo jen v době šetření, ale ne v dřívějších ročnících studia. V celkové míře využívání soukromých hodin se oba regiony lišily (v Praze je využilo v nějakém okamžiku studia 43 % žáků, v Moravskoslezském kraji jen 32 %), v obou krajích se ale nelišil podíl žáků, kteří soukromé hodiny využili jen v okamžiku sběru dat.

3.2 Předměty

Soukromě doučovaní studenti (n = 465) měli dále v dotazníku označit všechny předměty, ve kterých během studia na střední škole využili doučování

⁵ Výsledky obou fází výzkumu, tedy kvalitativní i kvantitativní data, se vzájemně doplňují a mísí, jsou proto čtenáři prezentovány v jednom celku.

soukromým učitelem. Nejvíce studentů bylo doučováno v cizích jazycích (59 %, $n = 274$, pro 212 z nich to byl předmět, ve kterém využili doučování nejčastěji), 35 % z celkového počtu doučovaných uvedlo, že využili soukromé hodiny v angličtině. Znalost cizích jazyků (zejména angličtiny) je v globalizovaném světě důležitá (nejen) pro budoucí profesní uplatnění v kterémkoli oboru, tento výsledek proto není překvapivý. Druhé místo zaujímá matematika (53 %, $n = 242$, pro 192 studentů hlavní předmět doučování). Četnost doučování ve všech zbylých předmětech⁶ je řádově nižší než u cizích jazyků a matematiky, které jsou předmětem maturitní zkoušky. Z hlediska krajů jsou rozdíly zejména v míře využívání soukromých hodin v českém jazyce (v Praze je využilo 13 % doučovaných žáků, $n = 32$, v Moravskoslezském kraji pak pouze 3 % doučovaných, $n = 7$), v jiných předmětech se podíly doučovaných žáků mezi regiony nelišily. Dotázaní doučující matematiky a angličtiny si svoji kvalifikaci pochvalují a potvrzují značný zájem o své služby, který odpovídá zjištěním z dotazníkového šetření (například doučující Blanka poznamenává: „Je to úrodné pole, protože jak matika, tak angličtina je součástí maturitních zkoušek.“) Doučující, kteří jsou zároveň středoškolští učitelé matematiky či cizích jazyků, pak vypovídali o jisté řevnivosti, až závisti, která v pedagogickém sboru občas panuje mezi nimi a učiteli méně žádaných disciplín:

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

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

Tazatel: Fakt? A jak se to projevuje teda?

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

Zatímco prvenství cizích jazyků a matematiky není příliš překvapivé a koresponduje s nálezy ze sousedních zemí, oproti předpokladům využívali studenti méně často soukromé hodiny v českém jazyce (pouze 8 % doučovaných

⁶ Chemie 9 % ($n = 44$), český jazyk 8 % ($n = 39$), fyzika 6 % ($n = 28$), odborné předměty 4 % ($n = 21$), příprava na test studijních předpokladů 3 % ($n = 15$), biologie 2 % ($n = 8$) a dějepis 0 % ($n = 0$).

žáků), a to navzdory skutečnosti, že se jedná i v tomto případě o povinný maturitní předmět. Vysvětlení může spočívat v požadovaném kurikulu, které je na střední škole více než na pravopis zaměřeno na literaturu, kromě toho si ale nižší míru zájmu vysvětlují někteří doučující zavedením státní maturitní zkoušky a snížením její obtížnosti. Míra zájmu a poptávka po přípravě na maturitu z českého jazyka se v porovnání s obdobím před zavedením státních maturit podle zkušeností dotázaných doučujících snížila.

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

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

3.3 Organizační forma

Většina soukromých hodin doučování byla poskytována individuálně, tedy způsobem jeden doučující – jeden doučovaný (78 %, n = 363), výuka dvou až tří studentů v 11 % (n = 50), skupina čtyř až pěti studentů ve 4 % (n = 19) a skupiny s více než pěti studenty v 7 % případů (n = 33). V Praze žáci častěji využili individuálního doučování (83 % vs. 73 % v Moravskoslezském kraji), v Moravskoslezském kraji probíhalo častěji ve skupině dvou žáků (17 % vs. 5 % v Praze). Vysoká preference individuálního doučování studenty může souviset právě s možností individualizace pedagogického a didaktického přístupu a možnostmi koncentrovat veškerou pozornost na doučovaného žáka, což bývá uváděno jako jedna z hlavních předností soukromého doučování. Formu individuálního doučování „jeden na jednoho“ mnohdy doporučují i sami doučující. Ti od skupinové výuky studenty odrazují, neboť s ní mají často špatné zkušenosti, a to jak z didaktického, tak z organizačního hlediska.

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

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

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

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

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

V souvislosti s rozvojem informačních technologií a se stále dostupnějším internetovým pokrytím výzkumníka zajímalo, jak rozšířen je mezi studenty doučování přes internet, například pomocí aplikace Skype, která umožňuje audiovizuální komunikaci v reálném čase za cenu nákladů běžného připojení k internetu. Zjištění jsou překvapivá – u drtivé většiny téměř 98 % (n = 454) doučovaných studentů probíhalo doučování výhradně formou osobního setkávání s doučujícím. Jen 1,1 % (n = 5) studentů využilo kromě osobního setkávání s doučujícím také Skype a pouze u dvou studentů probíhalo doučování jen přes Skype. Lépe vysvětlit toto zjištění autorovi pomohly rozhovory se soukromými doučujícími, kteří se mnohdy sami staví k této možnosti odmítavě, někdy i z důvodu vlastní předchozí negativní zkušenosti. Respondentka Jana nemá velkou důvěru v poctivost desítky či stovky kilometrů vzdálených klientů:

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

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

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

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

Je to trochu pomalejší. Ono tam i zdržuje určitým způsobem... určitým způsobem tam zdržuje taková ta komunikace nebo přeci jenom ona ta technika není tak dokonalá. Ono vám to vypadává občas [...] takže nemůžete se dovolat nebo je špatně rozumět. (Radek)

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

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

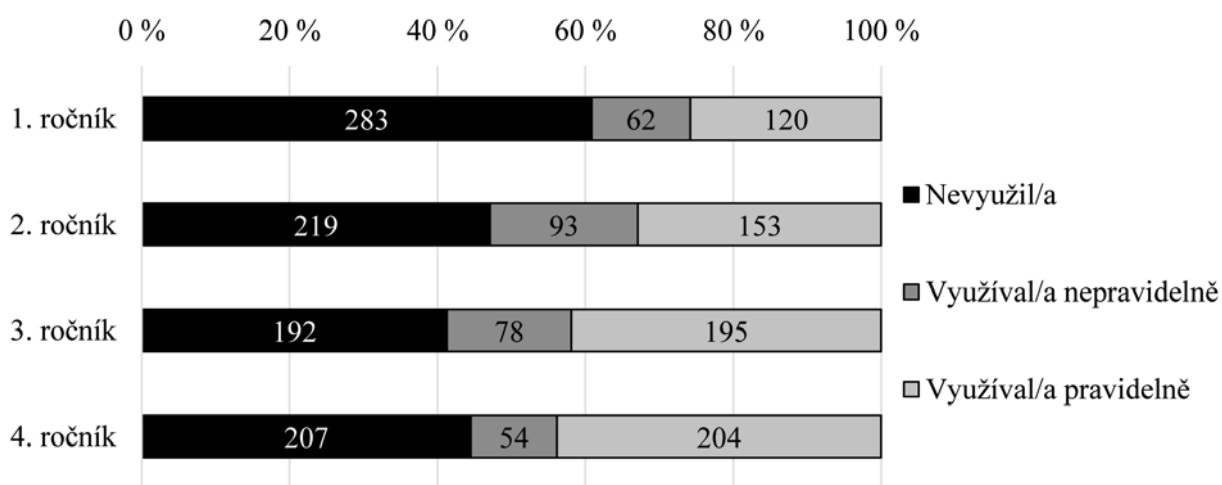
Tazatel: A s tímhle jakoby u Čechů nemáte problém?

Respondent: Ne, ne, ne. (Radek)

3.4 Intenzita

Téměř dvě třetiny doučovaných studentů (65,4 %, n = 304) využily soukromé hodiny pouze v jednom školním předmětu, ve dvou předmětech pak 27,1 % (n = 126). Zbýlých 7,5 % (n = 35) pak ve třech či více. Nejčastější byla kombinace cizího jazyka a matematiky (n = 86), o kombinaci doučování v příbuzných disciplínách (například v přírodních vědách – chemii, biologii, fyzice či matematice, nebo v jazycích – cizí jazyk, český jazyk) se jednalo jen u 58 žáků. Někteří doučující mají poměrně přesný přehled o tom, zda jejich student využívá soukromé doučování ve větším množství předmětů, nebo jen v jimi doučované disciplíně, zejména v případě, kdy se studentem pracují dlouhodobě, jiní naopak o této skutečnosti vůbec nevědí. V některých případech student či jeho rodiče sami osloví stávajícího doučujícího se žádostí o rozšíření doučování o další školní předměty, pokud na ně má doučující kvalifikaci pro sazbu.

Využívání soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia střední školy zachycuje graf na Obrázku 2.



Obrázek 2. Využití soukromých hodin doučování v jednotlivých ročnících studia SŠ (pouze žáci, kteří v průběhu studia využili či využívají soukromé hodiny, n = 465).

Rozdíly v míře využití soukromých lekcí v průběhu studia jsou mezi jednotlivými ročníky poměrně značné, neboť míra využívání doučování kolísá mezi 39 % (v prvním ročníku) a 59 % (ve třetím ročníku). Pravidelné využívání

soukromého doučování se zvyšuje spolu se zvyšujícím se ročníkem studia a kulminuje ve čtvrtém, posledním, roce studia, což může souviset právě s blížící se maturitní zkouškou. Doučování studenti využili soukromé hodiny nejčastěji jen v jednom ročníku (40 %, n = 184), pouze ve dvou ročnících využilo soukromé hodiny 29 % (n = 135), ve třech ročnících 16 % (n = 74) a 15 % ve všech čtyřech ročnících středoškolského studia (n = 72). Soukromé hodiny využívali intenzivněji pražští žáci v porovnání s žáky v Moravskoslezském kraji a tyto rozdíly byly patrné v každém ročníku studia. V rozhovorech s doučujícími autora zajímaly především zkušenosti s doučováním studentů prvních a posledních ročníků, tedy v přechodových ročnících mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému. V prvním ročníku se žáci, kteří na střední školu přešli ze školy základní, adaptují na novou realitu a v některých případech i na vyšší náročnost a množství požadavků na ně kladených ze strany školy. Podle zkušeností doučujících se tento přechod může odehrát víceméně bezproblémově, ale záleží zejména na kvalitě základní školy, ze které žák přišel, a na náročnosti střední školy, na kterou byl přijat.

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

Větší intenzita doučování projevující se zejména v předposledním a posledním ročníku (viz Obrázek 2) může být podle některých dotázaných doučujících dána zvyšující se náročností kurikula a blížícími se maturitami a přijímacími zkouškami na vysoké školy. Podle zkušeností doučujících se poskytování soukromých hodin doučování jeví jako do značné míry sezónní práce; některá období, typicky před maturitními zkouškami, po klasifikačních poradách či po pololetním vysvědčení, „by vám lidé ruce utrhali, jindy po vás ani pes neštěkne“ (Marek). Typicky „mrtvým obdobím“ údajně bývají prázdniny, kdy je zájem nejnižší, často jen ze strany neúspěšných maturantů či studentů, kteří skládají opravné zkoušky.

3.5 Poskytovatelé

Jedním z důležitých aspektů diagnózy soukromého doučování je identifikace toho, jaké profesní skupiny osob soukromé hodiny doučování nejčastěji poskytují.

Tabulka 1

Poskytovatelé soukromých hodin doučování⁷

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

Pozn. *Kategorie byla vytvořena na základě odpovědí na otevřenou otázku.

Z údajů v Tabulce 1 vyplývá, že učitelé běžných škol tvoří významnou skupinu poskytovatelů soukromých hodin doučování. Žáci byli doučováni učiteli ze své střední školy v 10 % případů (n = 48), z toho více než v polovině případů vlastním učitelem (n = 27), v 36 % případů (n = 166) se pak jednalo o učitele z jiné školy. Z hlediska krajů se podíl zastoupení jednotlivých skupin poskytovatelů lišil nejvíce v případě vysokoškolských studentů (v Praze jimi poskytované soukromé hodiny využilo 30 % doučovaných, n = 73; v Moravskoslezském kraji pak pouze 16 %, n = 36), učitelé z jiných škol byli častějšími poskytovateli soukromých hodin v Moravskoslezském kraji (39 %, n = 87) než v Praze (33 %, n = 79). Zjištění z kvantitativního šetření rezonovala s výpověďmi soukromých doučujících, kteří současně pracovali jako středoškolští učitelé (jejich výpovědím je proto věnován větší

⁷ Součet je vyšší než 100 %, protože někteří respondenti uvedli, že byli doučováni dvěma či více různými osobami.

prostor). Poskytovat soukromé hodiny doučování je podle nich zcela běžnou záležitostí, a to i mezi jejich kolegy v učitelském sboru.

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

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

Řekl bych prakticky jazykáři všichni. (David)

Doučování považují za vhodný a přirozený způsob jak si přivydělat peníze k základnímu platu, který nepovažovali za dostatečný na to, aby jim zajistil životní standard odpovídající jejich představám. Z hlediska svého společenského postavení učitele si podle svých slov nemohou jiný způsob přivýdělku (např. běžné studentské brigády) dovolit, nechtějí-li riskovat ztrátu důvěryhodnosti a respektu svých žáků. Z finančního hlediska může být ztráta příležitosti doučovat citelná, jak dokládá respondentka Alena:

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

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

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

Tak třeba tady ta maminka [...] říkala, že sháněla vyloženě učitelku, že nechtěla žádnýho studenta, že chtěla někoho, kdo má vzdělání jakoby. (Alena)

Navíc mají tito učitelé z titulu své funkce specifické znalosti týkající se nejen kurikula daného předmětu, ale díky znalosti terénu či spolupráci s různými vzdělávacími organizacemi mohou nabídnout více než jakákoli jiná skupina

doučujících. Příkladem může být výborná znalost podoby maturitní zkoušky, jsou-li sami doučující i zkoušejícími u této zkoušky nebo spolupracují-li s CERMATem a jsou-li certifikovanými hodnotiteli. Kromě samotného kurikula tak mohou doučovaným studentům předat i jisté „know-how“ týkající se průběhu zkoušky či rady, tipy a triky jak „oblafnout“ zkoušejícího. To jim na trhu dává nezanedbatelnou konkurenční výhodu oproti doučujícím z jiných socioprofesionálních skupin.

Specifickým tématem bylo doučování studentů z vlastní školy, respektive vlastních žáků, které se podle výsledků dotazníkového šetření týkalo přibližně 6 % doučovaných studentů. Rizika či potenciální střet zájmů, který hrozí při doučování vlastních žáků, si dotázaní učitelé uvědomovali:

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

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

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

Jsme třeba čtyři matikářky, a když by – tam to je tak, že ty děti většinou, když už potřebují doučování, tak si většinou na tu učitelku stěžují prostě. A tohletomu já chci předejít, abychom si doučovali navzájem ty děti, a ty děti: ona nás tohle nenaučila. Samozřejmě, že ta učitelka to v té hodině jakoby řekne, jo, ale ty děti znám, nedělalo by to dobrotu. Proto to neděláme. (Alena)

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

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

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

Druhou velkou skupinou poskytovatelů jsou univerzitní studenti, jejichž služby využilo 23 % doučovaných studentů ($n = 109$). Podle dotázaných doučujících z této skupiny se pro rodiče či studenty, kteří jejich služby využívají, kvalifikace a dosažené vzdělání nejvíce jako nejdůležitější faktor ovlivňující jejich rozhodování. Kromě univerzitních vyučujících, jejichž služby využilo 10 % doučovaných studentů ($n = 48$), byly pak mezi doučujícími další socioprofesionální skupiny zastoupeny mezi 3–6 %.

4 Diskuze a závěr

Závěry výzkumu ukazují, že soukromé hodiny doučování nejsou marginálním fenoménem – týkají se více než třetiny žáků maturitních oborů a učitelé ve školách jsou významnými aktéry v souvislosti s jejich poskytováním. Provedená diagnóza soukromých hodin doučování přinesla řadu nových poznatků o zkoumaném fenoménu. Výzkum identifikoval dvě skupiny předmětů, ve kterých žáci využívají soukromé hodiny nejčastěji, a sice cizí jazyky a matematika. V obou případech se jedná o předměty, které jsou v české společnosti považované za „jádrové“, přičemž napříč společností a jednotlivými společenskými skupinami existuje konsenzus; tyto názory sdílí jak širší veřejnost, tak i rodičovská subpopulace (Walterová et al.,

2011, s. 164, 170). Nálezy výzkumu tak nevybočují z trendů identifikovaných i v sousedních zemích. V souvislosti s plánovaným zavedením povinné maturitní zkoušky z matematiky je vhodné upozornit na zkušenosti z Polska. K podobnému kroku se odhodlala i polská vláda v roce 2010, to však nezůstalo bez odezvy ve stínovém vzdělávacím systému – skokově narostl podíl studentů využívajících soukromé hodiny doučování v matematice, a to z 36 % v roce 2008 na 80 % v roce 2011 (Długosz, 2012, s. 100). Existuje proto riziko, že plánované zavedení povinné maturity z matematiky, nebude-li doprovázeno dalšími systémovými opatřeními (například posílením hodinové dotace matematiky v maturitních oborech, lepší metodickou podporou učitelů matematiky či podporou neplacených možností pomoci neprospívajícím žákům), by mohlo podobně skokově zvýšit využívání soukromých hodin maturanty. Lze se přitom inspirovat i v zahraničí, kde existují různé modely bezplatných podpůrných programů určených žákům, kteří mají problémy se zvládnutím požadavků školy, hrazených z veřejných prostředků a organizovaných školou či neziskovými organizacemi (např. ve Francii, viz Oller & Glasman, 2013; v USA v rámci programu *No Child Left Behind*, viz U.S. Department of Education, 2015, s. 47). U nás se sice podobné iniciativy zejména neziskových organizací také objevují (příkladem může být spolek *Tosara* nabízející volnočasové a vzdělávací programy pro sociálně znevýhodněné děti a mládež, a to včetně doučování), jsou ale centrálně nekoordinované, často s lokální působností a zaměřují se zejména na mladší žáky. Jistou možností představují aktuálně pro školy tzv. šablony *Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání*, v rámci kterých může škola požádat o finanční podporu na zajištění bezplatného doučování žákům ohroženým školním neúspěchem (viz MŠMT, 2016a, s. 111–116), nicméně se nejedná o nárokovou částku, kterou by mohly využít všechny školy pro podporu neprospívajících žáků, navíc jsou tyto programy určeny pouze základním a mateřským školám. S doučováním v konkrétním předmětu také úzce souvisejí organizační formy soukromých hodin. Rozdílnou míru obliby skupinové výuky v matematice a cizích jazycích lze vysvětlit charakterem kurikula doučovaného předmětu (v cizích jazycích skupinová výuka umožňuje vzájemnou interakci doučovaných). Zajímavým zjištěním je mizivá obliba doučování přes Skype, které využilo jen zhruba 1,5 % doučovaných. Podle množství studií (detailně Wagner, Murphy, & De Korne, 2013, s. 30) mnoho mladých studentů preferuje sociální interakce na internetu či přes mobilní telefony v porovnání s pasivním přijímáním výkladu učitele či čtením učebnice. Bray a Kobakhidzeová (2014, s. 192) se proto domnívají, že spolu se zvyšováním

dostupnosti internetu se bude i díky tomuto preferovanému způsobu učení pravděpodobně zvyšovat míra využívání programů typu Skype pro on-line doučování. Prezentovaný výzkum ale tyto trendy nepotvrdil. Zdá se tedy, že osobní kontakt je v případě soukromých hodin studenty preferován před kontaktem zprostředkovaným médiem, což by si zasloužilo další výzkumnou pozornost a pátrání po důvodech, které žáky vedou k preferenci doučování prostřednictvím osobního setkávání.

Dokladem úzké provázanosti formálního vzdělávacího systému se systémem stínovým jsou i poznatky o intenzitě soukromých hodin doučování, tedy například růst intenzity poptávky po klasifikačních poradách ve škole zmiňovaný soukromými doučujícími či v dotazníkovém šetření zjištěná nejvyšší míra pravidelného využívání soukromých hodin ve čtvrtém, tedy maturitním, ročníku. Tři pětiny studentů také využily soukromé hodiny ve více než jednom ročníku. Jak upozornil anonymní recenzent tohoto textu, jedná se o významnou část respondentů, u nichž nelze poptávku přičítat pouze nárazovým vlivům (např. maturita či přechod na střetí školu), naopak působí spíše jako projev dlouhodobější potřeby, která tak může být mimo jiné také odrazem nízké kvality výuky. To by naznačovaly i dříve publikované výsledky tohoto výzkumu, podle kterých využilo 43 % doučovaných studentů soukromé hodiny proto, že učitel ve škole neuměl učivo dostatečně vysvětlit (Šťastný, 2016, s. 9). Opět se tím ukazuje kruciólní role učitele pro vzdělávací úspěch žáka (viz např. Hattie, 2003) a v té souvislosti vyvstává dále i otázka, jakou podporu (v rámci svého pracovního úvazku) čeští učitelé poskytují svým žákům, kteří mají s učením potíže a nedosahují kýžených vzdělávacích výsledků, jaký přístup k neprospívajícím žákům zaujímají a do jaké míry tímto přístupem ovlivňují rozhodnutí žáků či jejich rodičů (ne)využít soukromé hodiny doučování. Mezi země, v nichž jsou poskytovateli soukromých hodin velmi často také učitelé běžných škol, patří Rumunsko (Popa & Acedo, 2006), bývalé země Sovětského svazu Gruzie (Kobakhidze, 2014), Tádžikistán, Kazachstán, Kyrgyzstán (Silova, 2009) nebo Kambodža (Brehm & Silova, 2014). Vzdělávací systémy těchto zemí jsou charakteristické mimo jiné značnou podfinancovaností, nízkými platy učitelů a nadto i nízkou akontabilitou, což podle výše zmíněných autorů vytváří předpoklady k tomu, aby učitelé poskytovali soukromé hodiny i vlastním žákům. Také u nás učitelé základních či středních škol tvoří nezanedbatelnou socioprofesní skupinu, z níž se rekrutuje téměř polovina soukromých doučujících. Poměrně nízký podíl studentů uvedl, že byli soukromě doučováni vlastním učitelem, což by

nasvědčovalo jejich povědomí o etických rizicích plynoucích z praxe doučování vlastních studentů, ačkoli se nedá říci, že by se našeho vzdělávacího systému tyto neetické praktiky zcela netýkaly.⁸ Skutečnost, že učitelé poskytují soukromé hodiny doučování sice ne vlastním žákům, ale často ve spolupráci s jinými učiteli žákům z jiných škol,⁹ lze u nás vnímat v celkovém společenském kontextu mimo jiné také jako důsledek dlouhodobé vzdělávací politiky a výše učitelských platů. Rozhovory s doučujícími, kteří jsou zároveň i učiteli ve školách, naznačují, že finanční motivace a snaha si k učitelskému platu přivydělat patří k jedné z důležitých hybných sil při rozhodování o tom, zda poskytovat, či neposkytovat soukromé hodiny. Zvýšení platů učitelů by proto nejen mohlo posílit jejich společenskou prestiž, ale také by do jisté míry delegitimizovalo současnou praxi ospravedlnitelnou právě nízkými platy, kdy mnozí učitelé, místo aby se věnovali práci pro své žáky či školu a její další rozvoj, věnují tento čas dodatečnému vydělávání peněz mimo školní výuku prostřednictvím poskytování soukromých hodin.

V mezinárodní literatuře navíc nejsou diskutovány v provedeném výzkumu identifikované dopady soukromého doučování poskytovaného učiteli (zejména určitá revnivost či závist mezi kolegy s aprobací na vysoce „poptávané“ a „nepoptávané“ předměty doučování, které indikují některé z výpovědí autorem dotázaných respondentů). Budoucí pozornost výzkumníků v této oblasti by tak bylo možné zaměřit i na hlubší zkoumání dopadů poskytování soukromého doučování učiteli na kvalitu vztahů v učitelském sboru. Jiný výzkumný problém představuje otázka postojů učitelů (tedy nejen těch, kteří sami soukromé hodiny poskytují) k tomuto fenoménu. Vědí učitelé, kteří žáci soukromé hodiny navštěvují? Doporučují svým žákům soukromé hodiny využít, nebo je od toho spíše odrazují? Předpokládají automaticky, že žáci tuto formu vzdělávání v případě potřeby využijí? Toto jsou jen některé

⁸ Jeden z anonymních recenzentů vznesl dotaz, zda existuje regulace této oblasti například v rámci etického či profesního kodexu. Výzkumně je tato oblast dosud neprobádaná a autorovi tohoto textu není známo, zda některé z českých škol mají ve svém etickém kodexu explicitní zákaz placeného doučování (vlastních žáků). Jistě se ale lze setkat s obecnějšími formulacemi typu „Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.“ (*Profesně etický kodex*, nedatováno, s. 4) nebo že „Za svou práci a rozhodování nevyžadují ani nepřijímají dary, úsluhy, laskavosti či jiná zvýhodnění.“ (*Školní etický kodex pedagogických pracovníků*, 2014, s. 2). Otázka regulace v rámci etického kodexu pracovníka školy představuje další zajímavou oblast pro návazný výzkum.

⁹ Na tento typ neetického využívání soukromého doučování upozornila již dříve například Silova (2010, s. 336) v Litvě, Chorvatsku či Polsku.

z důležitých výzkumných problémů, které byly na základě tohoto výzkumu identifikovány. Autor proto věří, že se (nejen) jimi bude český pedagogický výzkum dále zabývat a že se tomuto tématu i díky provedené úvodní diagnóze dostane větší výzkumné pozornosti než dosud.

Literatura

- Biswal, B. (1999). Private tutoring and public corruption: A cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, 37(2), 222–240.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bray, M. (2010). Blurring boundaries: The growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis scholae*, 4(2), 61–73.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bray, M., & Kobakhidze, N. (2014). The global spread of shadow education: Supporting or undermining qualities of education? In D. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalised world* (s. 185–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Center (CERC) and Asian Development Bank.
- Bray, M., & Silova, I. (2006). The private tutoring phenomenon: International patterns and perspectives. In I. Silova, B. Büdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 27–40). New York: Open Society Institute.
- Bray, M., Mazawi, A., & Sultana, R. (2013). Introduction. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (s. 1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brehm, W. C., & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 94–116.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Abingdon: Routledge.
- Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i edukacja*, 2(88), 88–106.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Feistritzer, G. (Ed.). (2015). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2015 Studienbericht*. Wien: Institut Für Empirische Sozialforschung GmbH.

- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2(2), 109–122.
- Hattie, J. (2003, říjen). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Příspěvek prezentovaný na Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne. Dostupné z http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Kobakhidze, N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475.
- Kubánová, I. (2006a). *Vstupenka na univerzitu: Súkromné doučovanie a cesta študentov zo strednej na vysokú školu na Slovensku*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Kubánová, M. (2006b). Slovakia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–303). New York: Open Society Institute.
- Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Poland. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 257–277). New York: Open Society Institute.
- MŠMT. (2016a). *Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ a ZŠ*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_zjednodusene_projekty_22_a23/Vyzva_Sablony_MRR.pdf
- MŠMT. (2016b). *Rejstřík škol a školských zařízení*. Dostupné z <http://rejskol.msmt.cz/>
- Oller, A., & Glasman, D. (2013). Education as a market in France. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean* (s. 77–91). Rotterdam: Sense Publishers.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Profesně etický kodex učitele*. (nedatováno). Šenov u Nového Jičína: Střední odborné učiliště. Dostupné z <http://www.sou-senov.wz.cz/dokumenty/eticky-kodex.pdf>
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje-szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in central Asia: New opportunities and burdens*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Silova, I., Būdiene, B., & Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.

- Školní etický kodex pedagogických pracovníků. (2014). Poděbrady: Střední odborné učiliště společného stravování. Dostupné z <http://soudpy.cz/wp-content/uploads/2014/12/Etický-kodex-pedagogických-pracovníků-školy.pdf>
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.
- Šťastný, V. (2015). Fenomén soukromého doučování pohledem společenskovedních disciplín a teorií. *Studia paedagogica*, 20(1), 45–66.
- Šťastný, V. (2016). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48(1), 1–22.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education. (2015). *Report to Congress on the Elementary and Secondary Education Act: State Reported Data for School Year 2012–13*. Washington: U.S. Department of Education. Dostupné z <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/nclb/esea12-13annualrept.docx>
- Wagner, D., Murphy, K., & De Korne, H. (2013). *Learning first: A research agenda for improving learning in low-income countries (Working paper 7)*. Brookings: Center for Universal Education. Dostupné z <http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/12/learning-first-wagner-murphy-de-korne/12-learning-first-wagner-murphy-de-korne.pdf>
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2011). *Školství, věc (ne)veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E. (2010). Bray, M. Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring. *Orbis scholae*, 4(3), 132–134.

Autor

Mgr. Bc. Vít Šťastný, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: vit.stastny@pedf.cuni.cz

Private tutoring lessons in upper-secondary schools: Diagnosis and future research directions

Abstract: The objective of the study is to perform a “diagnosis” (provide basic descriptive information about the nature and characteristics) of private tutoring lessons taken by upper-secondary school students, to discuss their implications for the formal education system and elaborate on future research directions. In the first part, the author defines basic concepts and describes private tutoring lessons in a comparative perspective. The second part describes the mixed-method design of the research, which consisted of a quantitative questionnaire survey of students in their last year of upper-secondary studies (n = 1265) and qualitative in-depth

interviews with private tutors (n = 22). In the third part, the study presents findings on the scale of private lesson usage, the subjects taught, the various forms of private lessons, and their providers. The findings suggest that a tight link exists between the formal education system and private lessons. Mainstream school teachers constitute an important group of private lesson providers; this finding relates closely to the teachers' professional ethics.

Keywords: shadow education, private tutoring lessons, teacher professional ethics

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H. & Poláček, J. (2016). *E-learning – učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

Kniha se zabývá problematikou e-learningu a využití digitálních technologií ve vzdělávání, přičemž nejde o učebnici e-learningu nebo návod „jak (se) správně a efektivně učit online či s digitálními technologiemi.“ Publikace má vedle odborných také cíle didaktické. K jejím cílům patří zejména čtenáře inspirovat k přemýšlení, k uvědomění si souvislostí mezi technologiemi a učním (se), přimět ho ke kritickému srovnání vlastního pojetí učení (se). Po odborné stránce kniha vychází z dlouhodobého studia relevantních zdrojů jak českých, tak zejména zahraničních. Opírá se o teoretický rámec, který zahrnuje nejenom vlastní proces lidského učení a jeho proměny v době digitálních technologií, ale také o teorie učení. Ty ovlivňují obecné pojetí e-learningu i jeho konkrétní aplikace. V knize jsou využity výsledky mnoha empirických výzkumů, které přinášejí relevantní informace o pedagogické realitě v oblasti e-learningu. Výsledky výzkumů mohou revidovat či dokonce bourat některé mýty a nereálná očekávání, které se v souvislosti s e-learningem poměrně často objevují. Jindy zase naznačují, kde je potenciál digitálních technologií ve vzdělávání a kde jsou jejich slabé stránky či dokonce negativa. Kniha může posloužit také jako inspirace k budoucím empirickým výzkumům v oblasti e-learningu, protože ukazuje poměrně velké množství témat, která na seriózní empirický výzkum teprve čekají.