

# Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování<sup>1</sup>

Vít Šťastný

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Výzkum soukromého doučování se v České republice dosud nestal běžným výzkumným tématem, což kontrastuje se stále větším zájmem v jiných evropských zemích. Na základě analýzy 50 prací publikovaných v této oblasti představuje přehledová studie klíčová témata (výzkumné problémy) řešená ve výzkumu tohoto fenoménu v Evropě a kriticky hodnotí metody užívané k jejich řešení, jejich výhody a nevýhody, upozorňuje na problémy a úskalí spojená s jejich využitím ve výzkumu soukromého doučování. V analyzovaném vzorku převažovaly deskriptivně analytické studie zabývající se rozšířením a obecnými charakteristikami soukromého doučování (jeho intenzita, formy, cena) spolu s analýzou faktorů souvisejících s jeho (ne)využíváním; zkoumány byly dopady doučování na školní úspěšnost žáka či percepce a názory jednotlivých aktérů. Nejméně byly akcentovány didaktické aspekty soukromého doučování. Z hlediska metodologického převažovaly kvantitativně orientované studie nad studii kvalitativními, nejpoužívanější metodou výzkumu byl dotazník, často využívána byla i sekundární analýza dat z různých národních i mezinárodních šetření, hloubkové rozhovory, obsahová analýza a pozorování. Využití experimentu a ohniskových skupin bylo spíše výjimečné.

**Klíčová slova:** soukromé doučování, stínové vzdělávání, metodologie výzkumu, dotazníkové šetření, rozhovor, sekundární analýza dat, ohniskové skupiny, obsahová analýza, experiment, přehledová studie

## Key Topics and Methods in Private Supplementary Tutoring Research

**Abstract:** The research of private supplementary tutoring in the Czech Republic has not yet become a standard topic of educational research, in contrast to increasing interest in other European countries. Based on the analysis of 50 papers on this topic, the study presents key subthemes (research problems) in the research concerning this phenomenon in Europe and critically reviews the employed research methods. The paper evaluates their advantages and disadvantages and points out some problems or pitfalls when used in private supplementary tutoring research. In the analysed sample, descriptive and analytical studies focusing on the scope, nature, intensity, price, or types of private tutoring were the most frequent, often combined with an analysis of drivers of the demand, followed by research on the impact of tutoring on academic achievement and on the perceptions and opinions of various stakeholders. The pedagogy of private supplementary tutoring was the least researched subtopic. With regard to methodology, quantitative studies outweighed qualitative ones. The questionnaire survey was the most frequently used method, followed by a secondary analysis of data from national as well as international studies, in-depth interviews, content analysis, and observations. The use of experiments and focus groups was rather rare.

**Keywords:** private tutoring, shadow education, research methodology, questionnaire survey, interview, secondary data analysis, focus groups, content analysis, experiment, literature review

DOI: 10.14712/23363177.2016.13

<sup>1</sup> Text je výstupem řešení projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130). Autor děkuje za poskytnutou podporu.

**36** Sektor služeb soukromého doučování je oblast privátní lidské činnosti s veřejným vzdělávacím systémem zdánlivě nesouvisející, proto se otázka po smyslu zkoumání tohoto fenoménu v rámci pedagogického výzkumu může jevit jako legitimní. Při bližším pohledu ale zjistíme, že tato specifická součást ekonomiky může být do značné míry provázána s formálním vzdělávacím systémem, odrážet jeho kvalitu nebo být důsledkem jeho strukturálních charakteristik (Bray, 1999; Bray, 2009). Soukromé doučování může mít mnoho podob a jeho příčiny a důvody pramení z množství různých zdrojů. Může se jednat o kulturně zakořeněný fenomén odrážející vnímanou hodnotu snahy a úsilí o vzdělávací úspěch, může být strategií pro přípravu na rozhodné (tzv. *high-stakes*) zkoušky nebo testy, či naopak strategií „nápravy“, která pomáhá neprospívajícím žákům zvládnout požadavky kladené na ně školou. V některých zemích je doučování mechanismus, který pomáhá ekonomicky přežít špatně placeným učitelům ve veřejných školách (Brehm & Silova, 2014). Téma evokuje některé zásadní otázky spojené se spravedlností ve vzdělávání, neboť, je-li soukromé doučování ponecháno tržním silám, může přispívat k udržování, nebo dokonce prohlubování nerovnosti (Bray, 2011).

Profesor Mark Bray zabývající se dlouhodobě tímto tématem v globálním měřítku poznamenal, že vzhledem k nízkému počtu v té době dostupných empirických nálezů mu psaní jeho první přehledové publikace (Bray, 1999) v devadesátých letech 20. století „... připomínalo spíše skládání puzzle s mnoha chybějícími dílky. O dekádu později máme k dispozici více dílků skládačky“ (Bray, 2010a, s. 3). Zvýšený zájem o téma soukromého doučování dokládá i rostoucí počet empirických studií vydávaných v současnosti nejen v asijských zemích, kde má výzkum soukromého doučování nejdelší tradici, ale i v Evropě, kde je toto výzkumné téma akcentováno stále více. Jedním z dokladů může být například monotematické číslo německého odborného časopisu *Journal for Educational Research Online* (Guill & Spinath, 2014) věnované právě soukromému doučování.

S tímto faktem kontrastuje relativní nezájem u nás. Výzkumná pozornost tomuto fenoménu se v našem kontextu dosud omezovala, podle mého nejlepšího vědomí, jen na několik diplomových prací (Korpasová, 2009; Höschlová, 2012), pouze nepřímo se jej dotkli i Straková a Greger (2013), kteří zkoumali faktory přechodu na nižší stupeň víceletých gymnázií. Soukromé doučování se v českém prostředí dosud nestalo běžným tématem pedagogického výzkumu, jak upozorňuje například i Průcha (2015, s. 132). Tato přehledová studie si primárně klade dva cíle:

1. představit klíčová témata řešená v evropském výzkumu soukromého doučování a upozornit na témata dosud málo akcentovaná nebo málo probíraná;
2. identifikovat metody užívané pro řešení výzkumných problémů souvisejících se soukromým doučováním a kriticky zhodnotit jejich výhody či úskalí ve vztahu k výzkumu soukromého doučování.

Ve svých předchozích textech jsem se zabýval otázkami vzdělávacích politik ve vztahu k tomuto fenoménu (Šťastný, 2014) a jeho teoretickým ukotvením (Šťastný, 2015). Motivací pro napsání této studie byla snaha potenciálním výzkumníkům v této oblasti pomoci při orientaci v širokém okruhu výzkumných témat a problémů

vyskytujících se v zahraniční literatuře. V návaznosti na to pak chci také nabídnout přehled metodologických přístupů, kterými byly tyto výzkumné problémy dosud řešeny a mohly by být potenciálně využity i v českém kontextu. Zprostředkovaně by tak mohla tato studie poskytnout určitá vodítka či pomoc při formulaci výzkumných problémů a rozhodování o metodologickém designu vlastního výzkumu.

## 1 Metodologie studie

Na první metodologické úskalí, na které upozornil Bray (2010a) a rovněž i oba recenzenti tohoto příspěvku, narazí výzkumníci již při konceptualizaci ústředního pojmu (blíže viz kapitolu 3). V odborné anglicky psané literatuře je pojem *private (supplementary) tutoring*,<sup>2</sup> u nás překládaný zpravidla jako „soukromé doučování“ (Walterová, 2010; Šťastný, 2014, 2015), nejčastěji konceptualizován na základě tří základních atributů (Bray, 1999, s. 20; Bray, 2003, s. 19–20; Bray, 2009, s. 15):

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

Tyto atributy se odrážejí například v definici Braye a Kwoka (2003, s. 612), kteří je vymezují jako „... výuku ve školních naukových předmětech poskytovanou doučujícími za účelem finančního zisku nad rámec běžné výuky ve škole“, ale i v definicích jiných autorů (např. Foondun, 2002, s. 487; Tansel & Bircan, 2006, s. 303; Zhang & Bray, 2015, s. 84; a dalších). Některé studie pak blíže specifikují také konkrétní typy a formy soukromého doučování, kterými se zabývají. Například Silová, Bůdienová a Bray (2006) se zaměřili na soukromé lekce (*private lessons*) poskytované jednotlivci obvykle na individuální bázi, případně v malých skupinách, a na přípravné kurzy (*preparatory courses*) na přijímací zkoušky organizované institucemi probíhající zpravidla ve větších skupinách (tamtéž, s. 29). Soukromé doučování mohou

<sup>2</sup> V literatuře se lze setkat i s pojmem „stínové vzdělávání“ (*shadow education*), pod kterým se zpravidla rozumí různé formy soukromého doučování spojené s formálním vzdělávacím systémem (Bray, 1999, s. 17). V tomto příspěvku jsou s vědomím jistého zjednodušení oba pojmy užívány ve významu synonym, přestože jsou často předmětem terminologických diskusí (např. Buchmann, Condrón, & Roscigno, 2010a, 2010b; Grodsky, 2010).

<sup>3</sup> U některých autorů je pojetí rozšířeno i na soukromé doučování takových obsahů, které jsou přímo spojeny s požadavky přijímacích zkoušek na vyšší stupně vzdělávací soustavy, ačkoli ty nemusejí vždy vycházet ze školního kurikula a být jeho součástí. Typicky se jedná například o soukromou přípravu na testy studijních předpokladů, které jsou součástí přijímacích zkoušek na vysoké školy (viz např. Buchmann, Condrón, & Roscigno, 2010a).

38 využívat nejen neprospívající žáci s prospěchovými problémy, ale i žáci ve škole prospívající, kteří se ale chtějí různé něco více, než je vyučováno ve škole, například z důvodu přípravy na různé zkoušky (Průcha, 2015, s. 132), jejichž obsah může jít nad rámec běžného školního kurikula, a žák se jej proto musí doučit mimo školu. Pojem „doučování“ může evokovat něco nedostatečného, co je potřeba doplnit, jak připomněl i anonymní recenzent tohoto textu, v obou případech si tedy žák doplňuje znalosti či dovednosti, které jsou potřebné ve vztahu k formálnímu vzdělávacímu systému.

Při psaní studie jsem vycházel z metodologických doporučení Mareše (2013) týkajících se přehledových studií, takže jsem byl při uvažování o koncepci studie postaven před rozhodnutí o definici kritérií pro zařazení konkrétní studie do přehledu, či naopak vyřazení z něj. Dle mého názoru stanovená kritéria omezují rozsah textu na zvládnutelnou míru se zachováním přiměřené vypovídací hodnoty celé studie. Mezi tato kritéria pro zařazení do přehledové studie patří následující:

- studie se primárně zabývá tématem soukromého doučování ve smyslu výše nastíněného pojetí běžného v zahraniční literatuře;
- práce jsou recenzované (*peer reviewed*);
- práce jsou publikovány ve vědeckých databázích dostupných na Univerzitě Karlově<sup>4</sup> nebo elektronicky vydané a veřejně vyhledatelné službou Google Scholar, nebo se jedná o monografie či časopisy dostupné v českých odborných knihovnách;
- jedná se o práce z příbuzných sociokulturních podmínek, v tomto případě z Evropy, v případě komparativních studií zahrnujících více zemí byla kritériem pro zařazení přítomnost nejméně jedné evropské země v analýze;<sup>5</sup>
- práce vydané za posledních 20 let – tedy od roku 1995;
- práce jsou publikovány v českém, slovenském, anglickém, francouzském, německém nebo polském jazyce.

Výběr zvolených jazyků představuje jisté omezení studie, neboť do vzorku nebylo zařazeno bližší neurčitelné množství prací napsaných v národních jazycích, které jako autor textu neovládám.<sup>6</sup> Vzhledem k zastoupení textů ve světových jazycích (angličtina, francouzština, němčina) a textů napsaných v jazycích našich nejbližších

<sup>4</sup> Jednalo se o odborné databáze (EBSCO, JSTOR Elsevier, Ebrary, Springer a další) dostupné pro Pedagogickou fakultu UK a Fakultu sociálních věd UK.

<sup>5</sup> Metodologická poznámka se týká mezinárodní komparativní studie Silové, Būdienové a Braye (2006) devíti zemí, z toho tři mimoevropských (Ázerbájdžán, Gruzie a Mongolsko). Do analýzy byly zahrnuty jednotlivé národní zprávy ze zbývajících šesti evropských zemí (Murawska & Putkiewicz, 2006, za Polsko; Ristić Dedić, Jokić, & Jurko, 2006, za Chorvatsko; Husremović & Trbić, 2006, za Bosnu a Hercegovinu; Būdiene & Zabulionis, 2006, za Litvu; Kubánová, 2006, za Slovensko; Hrynevych et al., 2006, za Ukrajinu).

<sup>6</sup> Z toho důvodu musely být ze vzorku zkoumaných prací vyloučeny například početné výstupy portugalského projektu Xplika, jehož cílem bylo prostřednictvím výzkumu osvětlit a zmapovat situaci na trhu se službami soukromého doučování a jeho interakci s veřejným vzdělávacím systémem v Portugalsku (bližší informace lze získat na internetové adrese projektu <http://xplika.web.ua.pt/>), zařazena byla pouze práce v anglickém jazyce (Neto-Mendes et al., 2013), která výsledky tohoto projektu sumarizuje.

sousedů (polština, slovenština) se nicméně domnívám, že vybrané studie jsou pro účely tohoto textu relevantní a dostatečné.

Dále byla zvolena i kritéria pro vyřazení prací:

- závěrečné práce (disertační, diplomová nebo bakalářská);
- přehledové nebo teoretické studie;
- práce týkající se výhradně mimoevropských zemí.

Po explicitním stanovení těchto kritérií byla provedena rešerše literatury dle strategie doporučené Marešem (2013). V první fázi byly vyhledány publikace ve stanovených elektronických databázích podle definovaných klíčových slov.<sup>7</sup> Po prostudování jejich názvu a abstraktu bylo do užšího výběru zařazeno 75 prací, u nichž bylo vyhledáno plné znění. Po jejich kritickém pročtení bylo vyloučeno 25 prací, neboť nespĺňovaly stanovená kritéria (nejčastěji proto, že se jednalo o práce přehledové nebo se týkaly mimoevropských zemí). Do zkoumaného souboru bylo nakonec zařazeno a důkladně analyzováno 50 relevantních prací, které vyhověly definovaným kritériím.

Výsledný vzorek prací zahrnutých do přehledové studie lze charakterizovat z několika základních hledisek. Ve vzorku celkem jednoznačně převažovaly práce napsané v anglickém jazyce (34), následované jazykem německým (9), polským (5) a francouzským (2).

V přehledové studii jsou zastoupeny dostupné práce z téměř poloviny zemí Evropy, nejvíce z Polska (7), Turecka (6), Rakouska (6), Německa (5), Anglie (3), Chorvatska (3), Bosny a Hercegoviny (3), po dvou pracích z Ruska, Irska, Francie, Itálie a Portugalska a po jedné studii z Kypru, Švýcarska, Slovenska, Ukrajiny, Slovinska, Rumunska, Litvy, Estonska a Řecka. V práci se objevila i jedna mezinárodní srovnávací studie, která v rámci jednoho publikačního výstupu zahrnuje větší počet zemí. Překvapivé může být nepočtené zastoupení empirických studií z Francie, na nezáměr akademiků a nedostatek výzkumů na toto téma si stěžují i tamní odborníci (např. Glasman & Besson, 2004, s. 54; Collas, 2013, s. 465).

## 2 Klíčová témata ve výzkumu soukromého doučování

Jedním z cílů této přehledové studie, jak již bylo zmíněno výše, je představit nejdůležitější témata a s nimi spojené výzkumné problémy, které výzkum stínového vzdělávání řeší. Jak podotýká Bray (2010a), seznam témat, které je možné v souvislosti se stínovým vzděláváním zkoumat, je přinejmenším tak dlouhý jako seznam pro zkoumání „mainstreamového“ vzdělávání. Žádná samostatná studie podle něj nemůže nikdy pokrýt všechny otázky spojené s tak komplexním tématem, jakým je soukromé doučování. Určité vodítko pro identifikaci klíčových témat ale poskytují Manzonová a Areepattamannilem (2014), kteří se snaží o určitou konceptualizaci výzkumu stíno-

<sup>7</sup> Byla použita následující klíčová slova: (*private*) *tutoring*, *tuition*, *tutor*, *shadow education*, *Nachhilfeunterricht*, *Nachhilfe*, *bezahlte außerfamiliäre Bildung*, *cours privés*, *cours particuliers*, *soutien scolaire*, *éducation d'ombre*, *coaching scolaire*, *korepetycje*, *lekcje prywatne*.

40 vého vzdělávání. Vycházejí přitom ze schématu Braye a Thomase (1995),<sup>8</sup> které navrhují tito autoři upravit – modifikovat jednotlivé elementy originální „kostky“ a tři stávající dimenze obsahově přizpůsobit tak, aby model lépe odpovídal účelu výzkumu soukromého doučování. Pro identifikaci klíčových témat ve výzkumu stínového vzdělávání se pak lze inspirovat v jedné z dimenzí původní Brayovy a Thomasovy „kostky“, která v pojetí Manzonové a Areepattamannila nově referuje nikoli o sociálních a pedagogických aspektech, ale o *aspektech stínového vzdělávání*. Ty zahrnují 1) povahu soukromého doučování, 2) didaktické aspekty doučování, 3) nabídku doučování, 4) poptávku po doučování, 5) dopady soukromého doučování, 6) finanční aspekty doučování, 7) podmínky přechodu mezi stupni vzdělávacího systému a jejich dopad na využívání soukromého doučování, 8) percepci doučování jeho jednotlivými aktéry a 9) historické aspekty fenoménu stínového vzdělávání. V dalším textu jsou výše naznačená témata blíže popsána, zdůvodněna jejich důležitost a uvedeny jsou i příklady konkrétních studií, které se jimi zabývaly. Jednotlivá témata (Manzonovou a Areepattamannilem identifikované aspekty soukromého doučování) nemusí být v rámci jedné studie vzájemně se vylučující kategorie, naopak spolu často souvisejí a v jednotlivých studiích je zcela běžné jejich prolínání. Uváděné příklady by tak mohly být zařazeny pod větší množství témat, proto jsem se s ohledem na tento fakt snažil ke každému tématu vybrat typické příklady studií a poukázat na rozdílnosti či podobnosti v jejich metodologických přístupech k řešení stanovených výzkumných problémů.

Prvním aspektem stínového vzdělávání je podle Manzonové s Areepattamannilem (2014) *povaha stínového vzdělávání (nature of provision)*. Rozumí se tím zkoumání takových aspektů doučování, jako je délka jeho trvání, intenzita (jak se liší míra jeho využívání v průběhu školního roku, měsíce nebo týdne), formy a způsoby jeho poskytování (zda jde o individuální, či skupinové doučování, zda doučování probíhá prostřednictvím internetu,<sup>9</sup> nebo se jedná o osobní setkávání zainteresovaných aktérů atd.). Řeší tedy zpravidla deskriptivní výzkumné problémy, tedy takové, které popisují situaci, stav či výskyt určitého jevu (Gavora, 2000, s. 26). I prostá deskripce systému soukromého doučování je často užitečná a má své opodstatnění, neboť o systému soukromého doučování zpravidla neexistuje tolik informací jako o veřejném vzdělávacím systému (Bray, 1999). Bray (2009) v této souvislosti hovoří o „diagnóze“ fenoménu, která je nezbytným předpokladem pro formulování adekvátních reakcí vzdělávací politiky. Studium povahy stínového vzdělávání a s ním spojených subtémat se zabývá velké množství výzkumů (např. Maszl, 2004; Bento & Ribeiro, 2013; Neto-Mendes et al., 2013; a další). *Finanční aspekty* zahrnují zkoumání ceny a finanční

<sup>8</sup> Původní práce autorů Braye a Thomase (1995) představovala třídídimenzionální model pro ukotvení srovnávacích výzkumů a snažila se integrovat různé úrovně analýzy. Tři základní dimenze této „kostky“ zahrnovaly hierarchicky uspořádané lokalizované geografické skupiny (světové regiony, země, státy, správní celky, školy, třídy a jednotlivci), demografické skupiny dislokované (celá populace, etnické, věkové, náboženské, genderové a jiné skupiny) a sociální a pedagogické aspekty (kurikulum, vyučovací metody, financování vzdělávání, řídicí struktury, politické změny, pracovní trh a ostatní aspekty).

<sup>9</sup> Spolu s rozvojem nových technologií a možností využití komunikace přes internet přestává být osobní setkávání jediným způsobem poskytování soukromého doučování, jak dokládají například Ventura a Jang (2010).



náročnosti soukromého doučování a s předchozím tématem úzce souvisejí. Toto téma pojímají některé studie makroanalyticky, když analyzují celkové výdaje domácností a podíl jejich výdajů na soukromé doučování (např. Tansel & Bircan, 2006; Lamprianou & Lamprianou, 2013), jiné výzkumy se zaměřují spíše na zjišťování průměrných cen za jednotku doučování, typicky jednu hodinu (např. Faganel & Trnavčević, 2013).

Studie soukromého doučování zabývající se povahou nebo finanční náročností soukromého doučování zpravidla analyzují i *poptávku po doučování (demand)*, tedy aktéry, kteří soukromé doučování poptávají. Kdo využívá soukromé doučování a proč? Proč se zvyšuje poptávka po soukromém doučování a proč se soukromé doučování šíří celosvětově a není omezeno jen na několik zemí? To jsou podle Lee, Parkové a Leeové (2009) nejdůležitější otázky, které si výzkumníci v této souvislosti kladou. Studie zaměřující se na „konzumenty“ (*consumers*) soukromého doučování zkoumají například to, jaké skupiny žáků reálně využívají soukromé doučování s ohledem na jejich socioekonomický status, respektive status jejich rodičů (např. Schneider, 2004; Długosz, 2012a; Hof & Wolter, 2012; Luplow & Schneider, 2014; a množství dalších), čímž přinášejí důležitá zjištění o dopadech placeného soukromého doučování na rovnost příležitostí a přístupu různých společenských skupin k tomuto typu vzdělávání. Kromě socioekonomického statusu žáků využívajících doučování některé studie soustředí pozornost na genderové nerovnosti v přístupu k této formě vzdělávání (Safarzyńska, 2013), na vliv místa bydliště žáka na využívání doučování, typicky na rozdíly mezi městem a vesnicí (Długosz, 2012b), nebo zkoumají rozdíly mezi charakteristikami uživatelů placené a neplacené formy doučování (Collas, 2013).

Pro komplexní analýzu a pochopení fenoménu soukromého doučování ale nelze pominout ani stranu *nabídky (supply)*, tedy roli poskytovatelů doučování, jejich společenský status, kvalifikaci, vztah k veřejnému vzdělávacímu systému apod. Za určitých okolností může totiž nabídka vytvářet a podněcovat poptávku. Doučování může existovat proto, že je poskytovatelé nabízejí a žákům je doporučují, ti se pak mohou rozhodnout doučování využít, i když by o tom za jiných okolností neuvažovali (Bray, 1999, s. 37). Soukromé doučování může nabývat mnoho různých forem a podob, od individuálního sezení soukromého učitele s doučovaným žákem přes doučování v menších skupinkách až po přeplněné velké posluchárny. Rozmanitá je i úroveň kvalifikace doučujících,<sup>10</sup> jejich věk, povolání nebo časová angažovanost na doučování – doučování může být hlavním zdrojem obživy, nebo jen příležitostným přivýdělkem (Bray & Suso, 2008, s. 3). Studie strany nabídky doučování se zaměřují jak na zkoumání individuálních doučujících (např. Kozar, 2013; částečně Faganel & Trnavčević, 2013), tak i na doučování poskytované v rámci větších organizací, například agentur (Tanner et al., 2009).<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Otázka kvalifikace doučujících, její regulace a dopad na kvalitu vzdělávání je blíže diskutována například v práci Braye a Kobakhidzeové (2014a, s. 191).

<sup>11</sup> Tannerová et al. (2009, s. 3) identifikovali pět typů těchto agentur: 1) tradiční agentury mající vlastní doučující, kterým přidělují práci podle zakázek; 2) inzertní portály zveřejňující zdarma či za poplatek individuální nabídky soukromých doučujících; 3) moderované inzertní portály, které nabízejí služby soukromých doučujících, ale jsou výhradními zprostředkovateli kontaktu mezi

Dalším okruhem témat jsou *didaktické aspekty doučování (pedagogy)*, takto zaměřené práce věnují pozornost výukovým metodám a přístupům užívaných doučujícími (Manzon & Areepattamannil, 2014). Bray (2010b, s. 69) upozorňuje, že ty se mohou značně lišit od metod užívaných ve veřejném vzdělávacím systému, například v doučovacích centrech mohou být žáci instruováni k mechanickému řešení matematických problémů místo pochopení matematických principů. Přípravné kurzy se zaměřují na okamžité, krátkodobé výsledky, jejich cílem je připravit studenty na konkrétní testy nebo zkoušky (Silova, Būdiene, & Bray, 2006). Formát těchto zkoušek může způsobit upřednostňování krátkodobého „drilu“ před dlouhodobě budovaným hlubokým pochopením učiva (Bray, 2009), čemuž mohou být přizpůsobeny i výukové metody. Ve zkoumaném vzorku prací z Evropy nebyla identifikována žádná(!) studie, která by se tímto tématem zabývala, případně zájemce o tuto problematiku lze odkázat na provedené mimoevropské studie, které ale nebyly do zkoumaného vzorku prací zahrnuty (např. Coniam, 2013; Koh, 2014).

Bray (2014, s. 381) konstatuje, že „... jasnou otázkou pro stakeholdery je to, zda soukromé doučování ‚funguje‘ ve smyslu zlepšování školních výsledků žáka“. Jedním z klíčových a s kvalitou vzdělávání spojených témat je proto *dopad (impact)* soukromého doučování na žáka a na jeho školní úspěšnost,<sup>12</sup> případně na jiné nekognitivní domény. Navzdory obecně značnému rozšíření fenoménu soukromého doučování ale bylo dosud provedeno pouze malé množství výzkumů zjišťujících, zda soukromé doučování splňuje kýžený cíl (Guill & Bos, 2014, s. 36). Metodologicky je zjišťování efektivity soukromého doučování totiž velmi složitá otázka a některé obtíže s ní spojené naznačuje i následující citát M. Braye (2014, s. 387):

Otázka „Funguje soukromé doučování?“ je příliš široká na to, aby měla smysl. Musí být přeformulována ve smyslu „Jaké typy, kvalita a kvantita soukromého doučování, v jaké délce, intenzitě a s jakou další podporou fungují s ohledem na jaké typy vzdělávacích oblastí pro jaké žáky a v jakých podmínkách?“.

Z pohledu výzkumu jsou populace studentů, které využívají a nevyužívají doučování, natolik odlišné ve svých charakteristikách, že je velmi obtížné je komparovat (Bray, 1999, s. 46), do hry vstupuje velké množství intervenujících faktorů, navíc není vždy jednoduché prokázat kauzalitu (blíže viz 4.2). Lee, Parková a Leeová (2009) poukazují na to, že studie zabývající se dopadem doučování na školní úspěšnost lze rozdělit na dva typy. Tím prvním jsou práce založené na subjektivním hodnocení vlastního pokroku edukanty (částečně např. Neto-Mendes et al., 2013), druhým typem jsou výzkumy založené na objektivních informacích o výkonech respondenta,

---

zájemci a poskytovatelé doučování; 4) malé agentury sestávající z několika málo doučujících; a 5) vzdělávací centra s vlastními prostorami.

<sup>12</sup> Pojem školní úspěšnost (v originále *academic achievement*) je, jak upozorňují Průcha, Walterová a Mareš (2009), stále velmi diskutovaný a neobjasněný pojem, který může znamenat zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu (s. 303). Dopad soukromého doučování na úspěšnost žáka je v některých studiích operacionalizován skutečně jako zlepšení školního prospěchu (známek) po využití doučování, dopad lze ale zjišťovat i jiným způsobem, jak ukazují v dalším textu.



například zlepšení školních známek nebo výkonu ve standardizovaném didaktickém testu (např. Smyth, 2008; Berberoğlu & Tansel, 2014; Luplow & Schneider, 2014). Lze se setkat i se studii, které kombinují jak subjektivní vnímání efektivity doučování, tak hodnocení založené na měřitelných a objektivních kritériích (Guill & Bos, 2014).<sup>13</sup>

Důležitým tématem a velkou skupinou výzkumných problémů s ním spojených je *vnímání (perception)* doučování jeho samotnými aktéry či jinými zainteresovanými stakeholdery. Podle Manzonové s Areepattamannilem (2014) mohou názory jednotlivých aktérů zapojených do doučování odhalit zajímavé skutečnosti. Výzkumníci se přitom zajímají o názory a pohledy žáků/studentů (např. Nowacka & Szewczyk-Jarocka, 2012; Rega, 2012; Acarlı, Altundağ, & Alkan, 2015), doučujících nebo učitelů ve školách (Popa & Acedo, 2006; Altinyelken, 2013), rodičů (Tok, 2013; Ireson & Rushforth, 2014), budoucích zaměstnavatelů či tvůrců vzdělávací politiky (Jokić, Soldo, & Ristic Dedić, 2013). Zatímco v rámci dříve zmíněných témat se realizované výzkumy snažily spíše o zachycení objektivní reality (jakkoli obtížné a problematické její zkoumání i samotná definice jsou), v těchto typech studií se pozornost zaměřuje na prožívání skutečnosti soukromého doučování jeho jednotlivými aktéry, mapuje se jejich subjektivní motivace či postoje k němu, z čehož plyne i častější volba kvalitativního přístupu k výzkumu této problematiky.

Jedním z dalších aspektů by mělo být také zkoumání struktury „podmínek pro přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému ve vztahu k soukromému doučování“, jak uvádějí Manzonová s Areepattamannilem (2014, s. 391). Tyto studie de facto zkoumají dříve zmíněná témata a řeší výše zmíněné problémy, zároveň je ale vztahují k určitému konkrétnímu okamžiku průchodu žáka vzdělávacím systémem. Je proto diskutabilní, do jaké míry je tento „aspekt“ kvalitativně podobný dříve analyzovaným aspektům v modelu představeném těmito autory. U tohoto typu studií se vychází z předpokladu, že ukončování jednoho stupně vzdělání – podobně jako přijetí do dalšího stupně – je často spojeno s náročnými souhrnnými zkouškami kladoucími na žáky zvýšené nároky a vyžadující specifickou přípravu, která může být často zajišťována prostřednictvím dodatečného doučování. Omezené kapacity některých (žádaných) studijních programů mohou být jedním z faktorů zvyšujících poptávku po doučování (Bray, 2009, s. 77). Ve většině prací zabývajících se doučováním na přechodu mezi vzdělávacími stupni dominuje zájem o tranzici z vyššího sekundárního do terciárního vzdělávání (např. Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005; Tansel & Bircan, 2005; Smyth, 2009; a další), ale lze najít i komprehenzivní výzkum zahrnující zkoumání doučování na všech přechodech mezi vzdělávacími stupni (Ireson & Rushforth, 2011).

Manzonová s Areepattamannilem (2014) volají také po větším zájmu výzkumníků o *historické studie* soukromého doučování (*history*) a zkoumání jeho vývoje či role, jakou v určité historické epoše plnilo, jaké společenské skupiny se doučování účastnily nebo z jakých společenských vrstev se rekrutovali doučující. Na některé

<sup>13</sup> Guillové a Bosovi (2014) se podařilo vyřešit otázku konceptualizace dopadu doučování na úspěšnost žáka na základě pěti různých indikátorů, které měli k dispozici: 1) subjektivní hodnocení rodičů, 2) subjektivní hodnocení žáků týkající se zlepšení školní úspěšnosti, 3) objektivní změny školních známek v časovém odstupu, 4) změny ve výsledku žáka v národních srovnávacích zkouškách nebo přijímacích zkouškách na vysokou školu; 5) testy kompetencí administrované v rámci výzkumu.

44 z těchto studií (např. Nawrot-Borowska, 2009; Campani, 2013) a jejich význam jsem upozornil ve své dřívější práci (Štastný, 2015).

### 3 Metodologické výzvy ve výzkumu soukromého doučování

Kromě běžných metodologických problémů, které s sebou společenskovední výzkum přináší, má výzkum soukromého doučování také určitá metodologická specifika, která by měli mít výzkumníci v této oblasti na paměti. Na nejdůležitější upozorňuje Bray (2010a) ve svém příspěvku *Výzkum stínového vzdělávání: metodologické výzvy a směry*. Tím prvním je *definice předmětu výzkumu*. Problém nastává v případě, kdy výzkumníci explicitně nedefinují, jak chápou soukromé doučování a co do tohoto pojmu zahrnují. Jsou za soukromé doučování považovány kurzy v předmětech mimo školní kurikulum? Je pod soukromým doučováním chápána pouze individuální výuka, nebo doplňující kurzy s mnoha účastníky? Zahrnují do svého výzkumu i neplacené formy doučování?... (tamtéž, s. 3–5)

Druhým problémem je *zajištění validních a reliabilních dat*, což je problematické ze dvou důvodů. Prvním je schopnost nebo ochota respondentů tato data poskytnout. Například v otázce ceny soukromého doučování mohou mít žáci určitou představu, lze ale očekávat, že její přesnost se snižuje spolu s věkem doučovaného studenta. Stejně tak může být obtížné odhadnout cenu doučování pro toho z rodičů, který není správcem rodinných financí, roli hraje i sezonnost doučování, kdy si respondent může vybavit pouze částky zaplacené v nedávné době. Překážkou může být i (ne)ochota respondentů informace poskytnout, typicky je to případ doučujících, kteří poskytují své služby tzv. načerno, bez živnostenského oprávnění, a vyhýbají se tak daňové povinnosti (tamtéž, s. 6). Anonymní recenzent tohoto textu v souvislosti s tímto problémem upozornil na další etický rozměr, a sice zda vůbec sám výzkumník může elicovat a zaznamenávat skutečnosti, které jsou v rozporu se zákonem. Problematické při výzkumu soukromého doučování mohou být i některé výzkumné nástroje, v případě dotazníku je typickým problémem formulace otázky tak, aby byla jasná, srozumitelná a přitom se ptala na měřený koncept (Bray, 2010a, s. 6–9).

Třetí problém nastává při *interpretaci získaných dat*, což je podle Braye dáno dosud nedostatečnou konceptualizací stínového vzdělávání, dále rovněž tím, že o fenoménu stále chybí mnoho informací, a konečně také proto, že sektor stínového vzdělávání se velmi dynamicky rozvíjí. Tento stav je způsoben mimo jiné i rapidním vývojem nových technologií, které doučující využívají (tamtéž).

### 4 Přístupy a metody výzkumu soukromého doučování

Ve výzkumu soukromého doučování je podle Jokiće (2013, s. 36) v současnosti dominantní kvantitativně orientovaný výzkum, kvalitativní výzkumy jsou méně časté.

To se potvrdilo i ve zkoumaném vzorku prací, ve kterém téměř dvě třetiny z nich (celkem 30) tvořily kvantitativně orientované výzkumy většího (např. Smyth, 2008; Feistritzer, 2015) i menšího rozsahu (např. Maszl, 2004; Nowacka & Szewczyk-Jarocka, 2012; Bento & Ribeiro, 2013). Výzkumů čistě kvalitativních (např. Rega, 2012; Altinyelken, 2013; Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013) bylo v analyzovaném vzorku pouze pět, zbylé práce pak kombinovaly kvantitativní i kvalitativní přístup a často využívaly ve výzkumu více metod současně (např. Kubánová, 2006; Murawska & Putkiewicz, 2006; Ireson & Rushforth, 2014).

Kvantitativně orientované práce využívaly nejčastěji metodu dotazníku nebo sekundárně analyzovaly data získaná z dotazníkových šetření dříve uskutečněných za jiným účelem. U některých kvantitativně orientovaných prací v analyzovaném souboru by si popis metodologie studie jistě zasloužil větší pozornost. Nedostatečně bývá popsán proces vývoje vlastního výzkumného nástroje (toto konstatování se týká např. prací Bento & Ribeiro, 2013; Szewczyk-Jarocka & Nowacka, 2013; a dalších), absentují informace o pilotáži či předvýzkumu, způsobu výběru výzkumného vzorku nebo zcela chybí reportování návratnosti (např. Długosz, 2012a).<sup>14</sup> Na druhou stranu lze ale identifikovat i práce, u nichž je metodologie popsána až nadstandardně a dostatečně podrobně na to, aby byl výzkum replikovatelný a zároveň si čtenář mohl utvořit jasnou představu o validitě dat a populaci, na kterou lze výsledky zobecnit (za takové lze považovat např. studie Tanner et al., 2009; Ireson & Rushforth, 2011).

Ve kvalitativně orientovaných pracích byly využívány nejčastěji metody hloubkových rozhovorů a v menší míře i ohniskové skupiny. Z hlediska výzkumného designu volili výzkumníci nejčastěji design pragmatický, tedy vytvořený ad hoc pro účely daného šetření, spočívající v nakombinování metod sběru dat a analytických technik (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 83), ačkoli ani ten nebyl v kvalitativně orientovaných pracích zpravidla explicitně deklarován (výjimkou může být např. studie Jokiće, 2013).

S vědomím jistého zjednodušení přistoupím v následujícím textu, podobně jako Vlčková (2009), k určité „abstrakci od výzkumné reality“ (tamtéž, s. 100), když budu popisovat a analyzovat použití jednotlivých výzkumných metod samostatně (případné kombinace s jinými metodami okomentuji ad hoc na konkrétních příkladech z vybraných výzkumů).

#### 4.1 Dotazník

Dotazník je nejčastěji používanou metodou zjišťování údajů v pedagogickém výzkumu obecně (Gavora, 2000, s. 99; Pelikán, 2011) a frekventovaný je rovněž ve výzkumu soukromého doučování. Je využíván k získávání informací o širokém okruhu

<sup>14</sup> Informaci o návratnosti v Długoszově (2012a) studii nenajdeme, udává pouze výsledný počet respondentů, kteří vyplnili dotazník. O způsobu výběru výzkumného vzorku se dozvídáme pouze to, že „... měl kvótní charakter“ (tamtéž, s. 93), bohužel již blíže není upřesněno, podle jakých kritérií byl tento vzorek sestaven, tedy z jakých hledisek je reprezentativní.

46 témat, od studia poptávky po doučování (např. Hrynevych et al., 2006; Kubánová, 2006; Feistritz, 2013; Feistritz, 2014), přes názory aktérů (např. Acarli, Altundağ, & Alkan, 2015; Tok, 2013) po diagnostiku fenoménu na přechodech mezi vzdělávacími stupni (např. Ireson & Rushforth, 2011). Nepočítáme-li práce, které prostřednictvím sekundární analýzy vytěžují již existující data získaná ve velkých národních či mezinárodních (dotazníkových) šetřeních, jak zmiňujeme níže, využívají výzkumníci zpravidla vlastní výzkumné nástroje – dotazníky vyvinuté ad hoc za účelem svého výzkumu. Již bylo zmíněno, že výzkum stínového vzdělávání nemá dosud takovou tradici jako výzkumy jiných oblastí pedagogické reality, v nichž je patrná snaha o standardizaci výzkumných nástrojů. Přesto bylo možné ve zkoumaném vzorku identifikovat určitý pokus o vytvoření standardizovaného dotazníku pro mezinárodní výzkum provedený pod záštitou autorů Silové, Būdienové a Braye (2006). Jednalo se o relativně velký a z neveřejných prostředků financovaný projekt, do kterého se zapojilo devět asijských a východoevropských zemí bez účasti České republiky. Výzkumný tým využil již dříve vyvinutý dotazník litevského Centra vzdělávací politiky (*Education Policy Center of Vilnius University*), který byl po diskusi výzkumníků a posouzení jeho vhodnosti přeložen do devíti jazyků zkoumaných zemí. Jedna z možností, jak posílit ekvivalenci měřených konstruktů a srovnatelnost dat v podmínkách mezinárodního šetření, je zpětný překlad dotazníku (blíže viz např. Harkness & Schoua-Glusberg, 1998; Harkness, 2003). Ten však nebyli z důvodu finančních omezení výzkumníci s to zajistit (Silová, Būdiene, & Bray, 2006, s. 68). Dotazník je k dispozici ve výzkumné zprávě (tamtéž, s. 329–340) a mohl by být po signifikantních úpravách a adaptacích potenciálně využitelný i v našich podmínkách, a to za předpokladu jeho aktualizace (Šťastný, 2013), pilotáže a ověření jeho reliability a validity.<sup>15</sup>

Kromě tohoto pokusu se ale ve vzorku zkoumaných prací neobjevilo využití kvalitních standardizovaných nástrojů vytvořených exkluzivně pro diagnózu sledovaného fenoménu, což může být dáno také obtížnou konceptualizací soukromého doučování a jeho značnými odlišnostmi napříč zeměmi. Využívání dotazníku je typické v korelačních výzkumech, které, jak upozorňují Fraenkel s Wallenem (2009, s. 262), mohou poukázat kupříkladu na silný vztah mezi proměnnými, tedy například (ne)využitím soukromého doučování a socioekonomickým statutem žáka. Avšak jít za hranice deskripce a predikce k přinejmenším částečné determinaci toho, co identifikovaný vztah zapříčiňuje, umožňuje výzkumníkům pouze experimentální výzkum (blíže viz podkapitolu 4.2).

**Sekundární analýza dat.** V kvantitativně orientovaných výzkumech soukromého doučování se velmi často využívají existující, již dříve sebraná data (nejčastěji z dotazníkových šetření), která jsou podrobena sekundární analýze. Jak poznamenává Bray (2010a), analyzovaná data mohou pocházet z různorodých šetření prováděných za různými účely. Úspěchem je přítomnost byť jen jediné informace týkající se vyu-

<sup>15</sup> Zmiňovaná mezinárodní studie Silové, Būdienové a Braye (2006) vykazovala i některé další metodologické nešvary, například autoři explicitně nevymezují cílovou populaci výzkumu, pouze konstatují, že „studie se zaměřuje na studenty prvních ročníků vysokých škol“ (tamtéž, s. 62), chybí také popis opory výběru (*sampling frame*) nebo reportování návratnosti.

žití soukromého doučování, neboť pak lze jeho výskyt mapovat vzhledem k domácnostem určitých typů v určitých lokalitách (tamtéž, s. 8). V analyzovaných pracích se sekundární analýza dat používá téměř výhradně v korelačních výzkumech orientujících se na rozšíření soukromého doučování a analýzu poptávky po něm (např. Lamprianou & Lamprianou, 2013) a srovnávání míry využívání placeného a neplaceného doučování (Collas, 2013). V některých případech, jsou-li dostupná longitudinální data o vzdělávacích výsledcích respondentů nebo jejich kognitivních výkonech měřených standardizovanými testy, i k hodnocení dopadu soukromého doučování na školní úspěšnost žáka (např. Guill & Bos, 2014; Luplow & Schneider, 2014). Analyzovaná data jsou většinou získávána od respondentů (rodičů, žáků apod.) v dotazníkových šetřeních, která mohou být jak národní (např. v Turecku Tansel & Bircan, 2005; ve Francii Caille, 2010; Collas, 2013; v Irsku Smyth, 2009), tak i mezinárodní, mimo jiné studie TIMSS (např. Baker et al., 2001) nebo PISA (např. Hof & Wolter, 2012; Safarzyńska, 2013). S určitou periodicitou opakovaná šetření pak umožňují sledování fenoménu v čase (např. Schneider, 2004; Guill & Bos, 2014).<sup>16</sup>

Výhodou sekundární analýzy dat je její relativní nenáročnost na zdroje a snadná dostupnost dat. Výzkumníkům odpadají problémy se vstupem do terénu, přesvědčováním respondentů ke spolupráci atd. (Cargan, 2007, s. 64), což jistě platí i v případě výzkumu soukromého doučování. Skýtá však i mnohá úskalí či nevýhody, zvláště v případě výzkumů mezinárodních. Výzkumníci pracující s těmito daty mají často k dispozici jen dichotomickou otázku, zda žák „využil/nevyužil doučování“, a to mnohdy bez bližšího upřesnění, zda se jedná o placenou, či neplacenou formu. Se soukromým doučováním pak bývají často směřovány i jiné, například neplacené formy pomoci žákům, případně výuka v jiných než naukových školních předmětech. Typickým příkladem mohou být výzkumy TIMSS či PISA, které jsou díky přítomnosti příslušné položky v žakovském dotazníku k analýzám mimoškolního vzdělávání běžně využívány. Kromě problému definování soukromého doučování a jeho atributů narážejí i na problémy (ne)korektních překladů výzkumných nástrojů, problematická je otázka ekvivalence<sup>17</sup> a z toho plynoucí zkreslení závěrů a nepřesné interpretace dat, jak ve své analýze výborně dokládají Bray s Kobakhidzeovou (2014b).<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Například výzkum T. Schneidera (2004) v Německu se opíral o data z pravidelného každoročního reprezentativního šetření Socioekonomického panelu (Sozio-oekonomischen Panel, SOEP), jehož součástí je tzv. dotazník pro mládež (Jugendfragebogen) určený mladým Němcům, kteří v daném roce šetření dosáhli nebo dosáhnou sedmnácti let. V dotazníku je zjišťováno množství informací o jejich vztahu k rodičům, volnočasové aktivity, školní výsledky, osobnostní rysy a další informace. Ty bylo možné dát do souvislosti s množstvím dalších informací o jejich rodičích, jako je například jejich příjem, rodinná struktura, spokojenost s různými aspekty života atd. Zásadní pro možnost sekundární analýzy byla dichotomická otázka dotazníku: „Využili jste někdy placené doučování?“ („Haben Sie irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen?“)

<sup>17</sup> O ekvivalenci a problematice srovnatelnosti v mezinárodních výzkumech blíže viz například Anýžová (2013).

<sup>18</sup> Bray a Kobakhidzeová (2014b) při své analýze týkající se studie PISA opomněli zmínit (pravděpodobně z důvodu jazykové bariéry) v tomto ohledu zcela výjimečnou situaci ve Švýcarsku. Tamní výzkumný tým se totiž rozhodl do žakovského dotazníku PISA 2009 zakomponovat v rámci povoleného množství národně-specifických otázek i dotazy zjišťující, zda doučování bylo, či nebylo, placené, v jakých předmětech a jak často probíhalo, kdo je poskytoval a proč je žáci využili.

## 4.2 Experiment

Přestože je experiment nesmírně účinným nástrojem výzkumu a ve většině případů také jediný prostředek, jak dokázat existenci kauzální závislosti, je využití této metody ve společenskovědním výzkumu obecně spíše raritní (Disman, 2008, s. 49). Marginální záležitostí je i v oblasti výzkumu soukromého doučování. Ve zkoumaném vzorku prací se podařilo identifikovat pouze dvě studie využívající (kvazi)experimentální design. První byla práce Mischa a Haaga (2002), jejímž cílem bylo ověřit efektivitu soukromého doučování využitím experimentu s jednou kontrolní a jednou experimentální skupinou.<sup>19</sup> Novější pak je studie německých autorek Lambertové a Spinathové (2014), jejichž práce byla založena na předpokladu, že běžné soukromé doučování není s to uspokojit zvláštní vzdělávací potřeby žáků s poruchami učení a že tito žáci potřebují zvláštní péči. Zaměřily se tedy jen na žáky s poruchami učení v matematice (např. dyskalkuliky) a porovnávaly vliv pro tyto žáky speciálně vytvořeného intervenčního programu (tzv. *Waterglass Intervention Programm*, experimentální skupina) s vlivem soukromého doučování (kontrolní skupina) na výkony v matematickém testu a na školní známky.

Nepříliš časté využití experimentu lze vysvětlit nejen obecnou náročností jeho realizace, ale může být dáno i etickými problémy, které s sebou experimentální výzkum přináší v podobě poskytování vzdělávacích podnětů experimentální skupině a současném upírání kontrolní skupině žáků, jak varuje Bray (2014, s. 387).

## 4.3 Hlubkové rozhovory a ohniskové skupiny

Hlubkový rozhovor nebo také nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šedová, 2007, s. 159), což platí i v případě zkoumaného souboru kvalitativně orientovaných prací. Dotazování se ve výzkumu soukromého doučování uplatňuje zejména při zkoumání názorů jednotlivých aktérů či jejich subjektivního prožívání ve snaze pochopit lépe jejich motivaci nebo postoje. Mezi tyto aktéry patří nejen do-

---

Díky tomu pak mohli Hofová s Wolterem (2012) ze získaných dat vytěžit mnohem více informací o soukromém doučování než jakékoli jiné národní týmy zapojené do šetření PISA.

<sup>19</sup> Celkem se jejich výzkumu zúčastnilo 244 žáků německých sekundárních škol. Žáky do experimentální skupiny, tedy ty, kteří byli doučováni, vybrali autoři z pěti bavorských soukromých institucí poskytujících soukromé doučování (n = 122). Jejich učitelé byli vysokoškolští studenti či nezaměstnaní učitelé ze škol, kteří poskytovali doučování v homogenních skupinách čtyř žáků v daných předmětech po dobu 90 minut denně čtyři dny v týdnu. Kontrolní skupinu tvořilo dalších 122 žáků, ti byli vybráni na základě doporučení doučovaných žáků tak, aby jejich úspěšnost v často doučovaných školních předmětech (matematika, latina, angličtina a francouzština) zhruba odpovídala úspěšnosti žáků, kteří je doporučili (hodnoceno podle školních známek, kdy v nejméně jednom z předmětů matematika, latina, angličtina a francouzština museli mít stejnou známku jako žák v experimentální skupině, ve zbylých třech se jejich známka mohla lišit nanejvýš o jeden stupeň). Indikátorem školní úspěšnosti byly pro Mischa s Haagem (2002) školní známky a jejich vývoj v období školního roku (říjen–červen). Na začátku experimentu byli účastníci podrobeni standardizovanému testování postojů ke škole, vlastního sebepojetí či motivace k učení. Po devíti měsících vyhodnotili výzkumníci jejich studijní pokrok i změny v postojích ke škole a motivaci k učení.



učování žáci (Rega, 2012), poskytovatelé doučování (Kubánová, 2006; Popa & Acedo, 2006; Tanner et al., 2009), učitelé ve veřejných školách nebo jejich ředitelé (Altinyelken, 2013), ale i rodiče, zástupci učitelských odborů, výzkumných institucí a akademiků, místní samosprávy, vysocí státní úředníci z ministerstva nebo představitelé politických stran (Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013). Široké spektrum vybraných respondentů zdůvodňuje posledně jmenovaní autoři „... potřebou hlubšího porozumění pohledu jednotlivých stakeholderů a orientaci [výzkumu] na spoluvytváření vhodných politických opatření“ (tamtéž, s. 15). Ohniskových skupin (*focus groups*) jako metody užívané k zjišťování sdíleného porozumění několika jednotlivců či jejich specifických pohledů za pomoci skupinových interakcí (Creswell, 2012, s. 218) se v evropském výzkumu soukromého doučování využívá v porovnání s individuálními rozhovory spíše výjimečně (příkladem může být Murawska & Putkiewicz, 2006; nebo také již zmínění Jokić, Soldo, & Ristić Dedić, 2013).

#### 4.4 Pozorování

Metoda pozorování je ve výzkumu soukromého doučování spíše ojedinělá. Pozorovat lze například didaktické postupy využívané doučujícími nebo chování doučovaných žáků, lze sledovat interakce mezi jednotlivými aktéry apod. Metodu zúčastněného pozorování použily (ve zkoumaném vzorku prací jako jediné) rumunské výzkumnice Popová a Acedová (2006). Zaměřily se na soukromé doučující, kteří zároveň pracovali jako učitelé základních nebo středních škol. Terénní práci realizovaly po dobu šesti týdnů, kdy učitele navštěvovaly a účastnily se jejich doučování. Kromě dvaceti hodin zúčastněného pozorování doučovacích lekcí v matematice, rumunštině, francouzštině, dějepisu a zeměpisu vedly s doučujícími i individuální hloubkové rozhovory. Využití zúčastněného pozorování popisují tyto výzkumnice jako přínosné, neboť jim poskytlo množství skrytých informací a náznaků o vztazích mezi doučovanými žáky, učiteli a rodiči.<sup>20</sup> Didaktické aspekty doučování ale ve své výzkumné zprávě blíže nekomentují.

#### 4.5 Obsahová analýza

Obsahová analýza je v pedagogice již dlouho etablovanou metodou zaměřenou na hodnocení a interpretaci textů (Gavora, 2015). V oblasti výzkumu spojeného s tématem soukromého doučování je využívána zejména pro studium nabídky poskytovatelů soukromého doučování za účelem její deskripce a typologizace (např. studie Tanner et al., 2009; Kozar, 2013) či zkoumání percepce doučování jednotlivými účastníky na základě analýzy jejich příspěvků v diskusních fórech zaměřených na soukromé doučování (Faganel & Trnavčević, 2013). Mezi materiály vhodné pro

<sup>20</sup> Případy doučovaných žáků přitom popisují Popová a Acedová (2006) jako pozoruhodně podobné. Spíše než nezaujatými posluchačkami se snažily dávat najevo svoji účast a empatii s osudy učitelů, kteří vyprávěli o své chudobě a fyzické i psychické vyčerpanosti. Díky navázání důvěrného vztahu s učiteli mělo v několika případech interview charakter vyprávění životního příběhu.

50 obsahovou analýzu lze podle Babbieho (2004, s. 314) zařadit knihy, časopisy, webové stránky,<sup>21</sup> noviny nebo množství jiných zdrojů. Ve výzkumu soukromého doučování jsou využitím obsahové analýzy běžně zkoumány internetové portály obsahující inzerci služeb soukromých doučujících. Kozarová (2013) tímto způsobem řešila, jaké jsou pro doučování nejčastěji nabízené školní předměty a jaký je profesní profil nejžádanějších doučujících. Identifikovala dva největší ruské webové portály specializované na inzerci doučování žáků základních a středních škol. K zjištění profesního profilu těch nejžádanějších doučujících využila na zkoumaných stránkách dostupný žebříček hodnocení a informace z jejich osobních profilů podrobila kvalitativní obsahové analýze v programu NVivo9. Vedle specializovaných portálů jsou ve výzkumu soukromého doučování jako zdroj informací využívány webové stránky institucí (agentur) nabízejících přípravné kurzy nebo jiné formy vzdělávání (např. Tanner et al., 2009; Kozar, 2015). Kupříkladu již zmiňovaným výzkumníkům v Anglii (Tanner et al., 2009) se podařilo tímto způsobem vytvořit typologii agentur poskytujících doučování, identifikovat průměrnou velikost poskytovatelů doučování, jejich geografickou polohu v rámci Velké Británie, z webových stránek získali rovněž informace o kvalifikaci agenturami zaměstnaných doučujících a vnitřních regulacích týkajících se například bezpečnosti (zda je po soukromých doučujících požadován výpis z trestního rejstříku atd.), nabídce doučovaných předmětů, průměrné délce, místě a ceně jedné doučovací lekce i nabízeném kurikulu a jeho organizaci.

K největším přednostem této metody patří její úspornost a nenáročnost na zdroje, jak časové, tak finanční (Babbie, 2004, s. 338). Její využití pro zkoumání internetové inzerce jako zdroje dat o nabídce soukromého doučování má ale i nevýhody a limity, neboť internetové weby zdaleka nemohou poskytnout informace o kompletní nabídce doučování. Existuje totiž blíže nezjistitelné množství neregistrovaných doučujících, kteří nenabízejí své služby přes internet a žáky získávají spíše na doporučení nebo prostřednictvím neinternetové inzerce na nástěnkách škol, čehož si při svém výzkumu byli vědomi i Faganel a Trnavčevičová (2013). Kvalitu a úplnost získaných informací rovněž ovlivňuje konkrétní zkoumaný webový portál, neboť pravidla pro registraci a hodnocení doučujících mohou být rozdílná stejně jako rozsah jimi povinně uváděných údajů. Kozarová (2013) pak upozorňuje, že data získaná na internetu mohou mít nižší validitu, není totiž jisté, do jaké míry jsou informace, které o sobě doučující poskytují, věrným odrazem skutečnosti, místo toho je potřeba je vnímat spíše jako marketingovou sebe prezentaci.

Kvalitativní obsahová analýza se využívá také v historickém výzkumu (např. v pracích Nawrot-Borowské, 2009; nebo Campaniové, 2013), kdy jsou kritické analýze podrobovány historické sekundární i primární prameny, nejčastěji dobové noviny, články, kroniky, osobní deníky, dochované dopisy a další zdroje (blíže viz Štastný, 2015).

<sup>21</sup> S výzkumem internetových prezentací škol jako způsobem komunikace s veřejností se můžeme setkat i v českém pedagogickém výzkumu například v pracích Mareše a Lukase (2007, 2009).

## 5 Diskuse

Analýza vybraného vzorku prací ( $n = 50$ ) potvrzuje konstatování předních odborníků na stínové vzdělávání, podle nichž je výzkum tohoto tématu v Evropě v porovnání s jinými částmi světa spíše záležitostí poslední dekády. Většina prací (celkem 38) zahrnutých do vzorku byla vydána po roce 2005, téměř polovina (24) v roce 2012 nebo později. Zvyšující se zájem je jistě dobrou zprávou, stále však některá výzkumná témata a z nich plynoucí implikace pro jednotlivé aktéry, veřejný vzdělávací systém i společnost zůstávají neprobádány. Jako zcela nedostatečně prozkoumaná se na základě analýzy prací jeví oblast didaktických aspektů soukromého doučování (ve vzorku se jí nezabývala žádná studie) a jejich případné srovnání s výukou ve veřejných školách. Vzhledem k důležitosti otázky efektivity soukromého doučování a jeho dopadu na školní úspěšnost žáka se studie zabývající se tímto tématem jeví jako málo zastoupené (pouze pět studií). Podobně málo pozornosti je věnováno i hlubší analýze poskytovatelů této formy vzdělávání (na ně bylo zaměřeno rovněž jen pět studií). Naopak mezi nejčastější zaměření studií patřilo zkoumání rozšíření, forem, intenzity, způsobu poskytování či ceny soukromého doučování, vedle těchto deskriptivních studií se pak nejčastěji objevují i korelační studie zkoumající charakteristiky žáků nebo jejich rodin a jejich souvislost s využíváním soukromého doučování (19 studií).

Předkládaná studie a analýza do ní zahrnutých prací rovněž potvrdily slova Jokiće (2013) o převaze kvantitativně orientovaného výzkumu nad výzkumem kvalitativním v této oblasti. Zdá se, že tato převaha souvisí s hojným využitím sekundárních analýz již dříve sebraných kvantitativních dat z národních i mezinárodních šetření, která jsou dnes díky digitalizaci a otevírání přístupu k těmto databázím stále dostupnější (Krejčí & Leontiyeva, 2012). V těchto široce zaměřených studiích jsou analyzovaná data zpravidla získávána podle přísných metodologických standardů, což může zvyšovat jejich věrohodnost, navíc využití již sebraných dat je rozhodně levnější než získávání dat vlastními silami (Reichel, 2009, s. 168). Potenciální analytici těchto dat by však měli mít na paměti úskalí, která v souvislosti se stínovým vzděláváním sekundární analýza dat obnáší, časté chyby poměrně zdařile popsali Bray s Kobakhidzeovou (2014b). Na zdroje náročnější, avšak z hlediska poznání fenoménu soukromého doučování informačně bohatší mohou být vlastní dotazníková šetření přizpůsobená specifickému výzkumnému problému. Dosud málo využívaná jsou pro srovnávání v čase, výjimku představuje studie Długosze (2012a), který je realizoval opakovaně v letech 2008, 2009 a 2011, a mohl tak vysledovat i určité trendy v rozsahu či intenzitě doučování. Poměrně unikátní je i rakouský projekt financovaný z veřejných prostředků, který od roku 2010 víceméně pravidelně zjišťuje rozsah, poskytovatele, náklady či důvody soukromého doučování (Feistritzer, 2010, 2012, 2013, 2014 a 2015). Metafora soukromého doučování jako stínového vzdělávacího systému, jak ji popisuje Bray (1999), odkazuje na úzkou propojenost systému veřejného vzdělávání se soukromým doučováním, které reaguje na jeho změny (tamtéž, s. 17). Takovým typem změn, které by potenciálně mohly mít vliv i na soukromé doučování, může být například zavedení státní maturity, jednotných přijímacích zkoušek nebo strukturál-

52 ní změny vzdělávací soustavy. Navzdory faktu, že prokázání kauzality by v takovém typu výzkumu bylo obtížné, se jako zajímavý výzkumný problém může jevit například otázka hodnocení dopadu těchto změn na rozsah nabídky placeného doučování mimo školu a poptávku po ní prostřednictvím mapování situace před a po uskutečnění plánovaných změn ve veřejném vzdělávání.

Důležitým poznatkem, na který bylo v průběhu textu již několikrát upozorněno, se jeví (ne)korektnost popisu použité metodologie. Zejména v kvantitativních studiích mnohdy chyběla definice populace, způsob redukce populace na vzorek, informace o návratnosti, absentovala reflexe limitů prezentovaného výzkumu. Recenzní řízení, které bylo na začátku definováno jako kritérium pro zařazení práce do zkoumaného vzorku prací, bylo implicitně vnímáno jako předpoklad kvality studie. Ukázalo se však, že nebylo vždy zárukou toho, aby si čtenář utvořil zcela jasnou a konkrétní představu o tom, jakým způsobem se autoři dopracovali k prezentovaným výsledkům.

Nedostatečně je v oblasti soukromého doučování rozvíjen kvalitativní výzkum, v analyzovaných studiích výzkumníci zpravidla nevyužívali zavedené a prověřené kvalitativní výzkumné designy, jakými jsou například etnografie či případová studie (Švaříček & Šed'ová, 2007). Právě (více)případové studie jako „empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ (tamtéž, s. 97) by mohly přinést o fenoménu soukromého doučování mnoho zajímavých a užitečných informací a lépe objasnit mechanismy jeho fungování. Potenciální výzkum, který by po delší dobu komplexně mapoval několik konkrétních případů individuálního či skupinového doučování žáka, ve zkoumaném vzorku prací zcela chyběl. V rámci případové studie by bylo různými způsoby možné a jistě i zajímavé zjišťovat, jak soukromé doučování prožívá konkrétní žák, jaká je jeho motivace a postoje ke škole, k učení a doučování, jaké pohnutky vedly jeho rodiče k rozhodnutí toto doučování zajistit, jak rodiče vyhodnocují pokrok dítěte a průběžnou relevanci potřeby doučování, jak k doučování přistupuje soukromý doučující, jakou roli hrají učitelé ve škole a mnoho dalších a na první pohled skrytých skutečností, které by dlouhodobé působení v terénu pomohlo odhalit. Přínosné by bylo srovnání několika kontrastních případů, například doučování žáka, který ve škole neprospívá a hlavním důvodem doučování je snaha nepropadnout, s doučováním žáka-jedničkáře, jehož primární motivací (či motivací jeho rodičů) je příprava na přijímací zkoušky. V případě kvalitativních výzkumů se proto jeví jako vhodnější hledat metodologickou inspiraci spíše mimo Evropu.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Potenciálním výzkumníkům, jimž by se pro řešení jimi stanoveného výzkumného problému zdál vhodný etnografický design, může jako dobrá inspirace sloužit studie Hartmannové (2013) z Egypta. Tato výzkumnice strávila půl roku v „terénu“, tedy v káhirských doučovacích centrech, kde byla jako zúčastněná pozorovatelka přítomna na doučovacích lekcích, navázala důvěrné kontakty s doučujícími učiteli i se žáky navštěvujícími jejich kurzy, navštívila rodiny žáků a opakovaně vedla hloubkové rozhovory s rodiči nebo učiteli či řediteli ve veřejných školách. Navázané kontakty jí pomohly získat přístup k dalším doučujícím i rodinám, které ve svém výzkumu popsala. Díky dlouhodobému působení v terénu a důvěrným kontaktům se jí podařilo proniknout za prvoplánové výpovědi jednotlivých aktérů, odhalit jejich motivaci a pochopit, jaký význam pro ně soukromé doučování má a jakou roli mu ve svém životě přikládají.

Z hlediska zaměření výzkumů na určitý vzdělávací stupeň může být zajímavým zjištěním dominance dosavadního zkoumání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, kterému se v analyzovaném vzorku věnovala více než polovina prací, většinou ve spojitosti s přechodem do terciárního vzdělávání, který je stále v mnoha evropských zemích spojen s náročnými zkouškami na (prestižní) univerzity, jejichž absolvování poskytuje absolventům větší výhody na trhu práce. Tyto zkoušky kladoucí na žáky zvýšené nároky a vyžadující specifickou přípravu se jeví jako jedna z důležitých příčin značného rozšíření tohoto fenoménu mezi studenty v Řecku (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005), Turecku (Berberoğlu & Tansel, 2014) nebo Irsku (Smyth, 2009) a k podobným závěrům došli i mnozí autoři zapojení do mezinárodního srovnávacího výzkumu *Education in a Hidden Marketplace* (Silova, Būdiene, & Bray, 2006) na Slovensku (Kubánová, 2006), v Polsku (Murawska & Putkiewicz, 2006), v Litvě (Būdiene & Zabulionis, 2006) a v dalších zemích. Fenoménu doučování na nižších stupních vzdělávací soustavy je věnována nepoměrně menší výzkumná pozornost. To může v případě evropských zemí se vzdělávacími systémy s nízkou či nulovou mírou selektivity na nižších stupních vzdělávací soustavy<sup>23</sup> pramenit z výzkumně nepodložených předpokladů menšího rozšíření soukromého doučování, a tedy i výzkumníky vnímané menší naléhavosti tomuto tématu se věnovat. Luplowová se Schneiderem (2014, s. 46) upozorňují i na větší možnosti a schopnosti rodičů efektivně pomoci svým dětem se zvládnutím kurikula na nižších spíše než na vyšších stupních vzdělávací soustavy, a tedy i menší míru využívání externích doučujících.

Při hodnocení výzkumu soukromého doučování nelze opomenout ani skutečnost, kdo je jeho zadavatelem a jaký je účel daného výzkumného snažení. Některé výzkumy spíše menšího rozsahu byly motivovány snahou pomoci konkrétní škole. Například Maszlová (2004) prováděla šetření ve škole, jejíž ředitelka daný výzkum dokonce sama iniciovala, aby zjistila, proč je mezi jejími žáky doučování natolik rozšířené a do jaké míry je za to zodpovědná sama škola. Diagnóza rozsahu a příčin doučování tak může v tomto případě sloužit i jako nepřímý indikátor kvality školy. Některé větší studie pak neskrývaly své intervenční ambice a explicitně formulovaly snahu poskytovat doporučení tvůrcům vzdělávací politiky (typicky např. Silova, Būdiene, & Bray, 2006). U takto ambiciózních projektů většího, ba mezinárodního rozsahu, jejichž výsledky mají sloužit jako podklad pro rozhodování tvůrců vzdělávací politiky, by měly být dodržovány o to přísnější metodologické standardy, což, jak jsem ukázal i na několika místech textu studie, není dosud zcela běžné.

<sup>23</sup> V Evropě lze nalézt relativně málo vzdělávacích systémů, v nichž jsou nižší sekundární školy selektivní, institucionálně diferencované, a paralelně existují akademické, všeobecně vzdělávací i profesně-prakticky orientované instituce (např. v Německu, Lichtenštejnsku, Lucembursku, Maltě, Nizozemsku, Rakousku nebo částečně Belgii), v ostatních zemích jsou nižší sekundární školy sjednocené a neselektivní, zvláštní případy pak představují země s víceletými gymnázii (Walterová & Greger, 2011). V případě České republiky již některé dosavadní výzkumné výstupy (Straková & Greger, 2013) naznačují, že placená mimoškolní příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia není ničím výjimečným. Pro přípravu na přijímací zkoušky využilo doučování jiným dospělým než rodinnými příslušníky minimálně jednou měsíčně 54% žáků zkoumaného souboru (n = 3681), kteří se dostali na víceleté gymnázium. Přípravný kurz z matematiky využilo 34,7% a téměř stejný podíl žáků (34,3%) přípravný kurz z českého jazyka.

- \*Acarlı, D. S., Altundağ, C., & Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: The case of Turkey. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(3), 44–49.
- \*Altinyelken, H. K. (2013). The demand for private tutoring in Turkey. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 187–204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Anýžová, P. (2013). Ekvivalence položek v mezinárodních datech: základní vymezení a možnosti analýzy. *Data a výzkum – SDA Info*, 7(1), 29–56.
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- \*Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17.
- \*Bento, A., & Ribeiro, M. I. (2013). The phenomenon of private tutoring: Implications for public education. *Global Education Review*, (1)5, 70–74.
- \*Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). *Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey*. IZA Discussion Papers, No. 8343.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, T. M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring*. 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. (2010a). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.
- Bray, M. (2010b). 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*. Brusel: NESSE.
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381–389.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014a). The global spread of shadow education. In D. B. Napier (Ed.), *Qualities of education in a globalised world* (s. 185–200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. N. (2014b). Measurement issues in research on shadow education: Challenges and pitfalls encountered in TIMSS and PISA. *Comparative Education Review*, 58(4), 590–620.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611–620.
- Bray, M., & Suso, E. (2008). *The challenges of private supplementary tutoring: Global patterns and their implications for Africa*. Paper presented at the Biennale of the Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Maputo, Mozambique, May 5–9. Dostupné z <http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf>
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Education Review*, 65(3), 472–490.
- 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.



- \*Būdiene, V., & Zabulionis, A. (2006). Lithuania. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 211–236). New York: Open Society Institute.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010a). Shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 435–461.
- Buchmann, C., Condrón, D. J., & Roscigno, V. J. (2010b). Shadow education: Theory, analysis and future directions: A rejoinder. *Social Forces*, 89(2), 483–490.
- \*Caille, J. P. (2010). Les cours particuliers en première année de collège: un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant. *Éducation & Formations*, 79, 59–80.
- \*Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 115–128). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- \*Collas, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé. *Revue française de sociologie*, 54(3), 465–506.
- Coniam, D. (2013). Private tutorial schools in Hong Kong: An examination of the perceptions of public examination re-takers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 379–388.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson Education Inc.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- \*Długosz, P. (2012a). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 88–106.
- \*Długosz, P. (2012b). Stare i nowe nierówności edukacyjne wśród młodzieży wiejskiej. *Więś i Rolnictwo*, 1(154), 132–145.
- Foondun, A. R. (2002). The issue of private tuition: An analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries. *International Review of Education*, 48(6), 485–515.
- \*Faganel, A., & Trnavčević, A. (2013). Constructions of private tutoring in Slovenian online chatrooms. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 167–176). Rotterdam: Sense Publishers.
- \*Feistritzer, G. (Ed.). (2010). *AK-Studie: Nachhilfe: bundesweite Elternbefragung. Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- \*Feistritzer, G. (Ed.). (2012). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2012 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- \*Feistritzer, G. (Ed.). (2013). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2013 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- \*Feistritzer, G. (Ed.). (2014). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2014 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- \*Feistritzer, G. (Ed.). (2015). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2015 Studienbericht*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung GmbH.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Grodsky, E. (2010). Learning in the shadows and in the light of day: A commentary on shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, 89(2), 475–481.
- \*Guill, K., & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement: Evidence from a German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34–67.
- Guill, K., & Spinath, B. (Eds.). (2014). Effects of private tutoring [Special Issue]. *Journal for Educational Research Online*, 6(1). Dostupné z <http://www.j-f-b.de/index.php/jero/issue/view/26>

- 56 Harkness, J. (2003). Questionnaire translation. In J. Harkness, B. E. Pennell, & A. Schoua-Glusberg, *Cross-cultural survey methods* (s. 35–56). Hoboken: Wiley-Interscience.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 3(1), 87–127.
- Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J., & Mohler, P. P. (2003). *Cross-cultural survey methods* (Vol. 325). Hoboken: Wiley-Interscience.
- Hartmann, S. (2013). Education „home delivery“ in Egypt. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 57–75). Rotterdam: Sense Publishers.
- \*Hof, S., & Wolter, S. (2012). Nachhilfe Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. *SKBF Staff Paper*, 8. Aarau: SKBF.
- Höschlová, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/?lang=cs>
- \*Hrynevych, L., Toropova, A., Pylnyk, T., Sereda, L., & Gerasevich, U. (2006). Ukraine. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–304). New York: Open Society Institute.
- \*Husremović, D., & Trbić, D. (2006). Bosnia and Herzegovina. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 143–168). New York: Open Society Institute.
- \*Ireson, J., & Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, 26(1), 1–19.
- \*Ireson, J., & Rushforth, K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 12–33.
- \*Jokić, B. (Ed.). (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC.
- \*Jokić, B., Soldo, A., & Ristić Dedić, Z. (2013). Private tutoring and social equity in Croatia and Bosnia & Herzegovina. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 11–27). Rotterdam: Sense Publishers.
- Koh, A. (2014). The „magic“ of tutorial centres in Hong Kong: An analysis of media marketing and pedagogy in a tutorial centre. *International Review of Education*, 60(6), 803–819. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2F95014-9460-y>
- Korpasová, P. (2009). *Private supplementary tutoring in English language* (Bakalářská práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/215712/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/215712/ff_b/)
- \*Kozar, O. (2013). The face of private tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 74–86.
- \*Kozar, O. (2015). Discursive practices of private online tutoring websites in Russia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 1–15.
- Krejčí, J., & Leontiyeva, Y. (2012). *Cesty k datům: zdroje a management sociálněvědních dat v České republice*. Praha: Slon.
- \*Kubánová, M. (2006). Slovakia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 279–304). New York: Open Society Institute.
- \*Lambert, K., & Spinath, B. (2014). Do we need a special intervention program for children with mathematical learning disabilities or is private tutoring sufficient? *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 68–93.
- \*Lamprianou, I., & Lamprianou, T. A. (2013). Charting private tutoring in Cyprus: A Sociodemographic Perspective. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 29–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. L. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (s. 901–919). New York: Routledge.
- \*Luplow, N., & Schneider, T. (2014). Nutzung und Effektivität von privat bezahlter Nachhilfe im Primärbereich. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 31–49.

- Manzon, M., & Areepattamannil, S. (2014). Shadow educations: Mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389–402.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2007). Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 57(1), 4–20.
- Mareš, J., & Lukas, J. (2009). Internetové prezentace základních škol jako jeden z indikátorů jejich vnitřního sociálního prostředí. *Orbis scholae*, 3(1), 63–78.
- \*Maszl, G. (2004). Nachhilfe und Angst in der Schule. *Erziehung & Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 9(10), 825–831.
- \*Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263–273.
- \*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.
- \*Nawrot-Borowska, M. (2009). Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów. *Biuletyn Historii Wychowania*, 25, 83–101.
- \*Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Ventura, A., Azevedo, S., & Gouveia, A. (2013). Private tutoring in Portugal: Patterns and impact. In M. Bray, E. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the mediterranean* (s. 151–165). Rotterdam: Sense Publishers.
- \*Nowacka, A., & Szewczyk-Jarocka, M. (2012). Korepetycje jako problem systemu edukacji w Polsce. *Zarządzanie i Edukacja*, 82, 135–148.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- \*Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- \*Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- \*Rega, A. (2012). An exploratory qualitative study of Italian high school students who receive private tutoring in mathematics. *Journal of Scholarship & Practice*, 9(1), 48–56.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- \*Ristić Dedić, Z., Jokić, B., & Jurko, L. (2006). Croatia. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 169–190). New York: Open Society Institute.
- \*Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic determinants of demand for private tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154.
- \*Schneider, T. (2004). *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Silova, I., Būdiene, V., & Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- \*Smyth, E. (2008). The more, the better? Intensity of involvement in private tuition and examination performance. *Educational Research and Evaluation*, 14(5), 465–476.
- \*Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- \*Szewczyk-Jarocka, M., & Nowacka, A. (2013). Praca „na czarno” w szkolnictwie średnim – badania własne. In J. Grzywacz & S. Kowalski (Eds.), *Nauki ekonomiczne: tom XVIII*. (s. 70–80). Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Šťastný, V. (2013). Metodologické výzvy komparativního výzkumu stínového vzdělávání v ČR. In V. Laufková, H. Moraová, & T. Medřická (Eds.), *Metodologické přístupy v pedagogických*

*a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze* (s. 205–212). Praha: PedF UK.

- Štastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374.
- Štastný, V. (2015). Soukromé doučování pohledem společenskovědních disciplín a teorií. *Studia Paedagogica*, 20(1), 45–66.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- \*Tanner, E., Ireson, J. M., Rushforth, K., Smith, K., Day, N., Tennant, R., & Turczuk, O. (2009). *Private tuition in England*. Research report DCSF-RR081. London: Department for Schools and Families. Dostupné z <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR081.pdf>
- \*Tansel, A., & Bircan, F. (2005). *Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey*. Bonn: Institute for the Study of Labour (IZA) Discussion Paper No. 1609. Dostupné z <http://ssrn.com/abstract=721925>
- \*Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- \*Tok, T. N. (2013). The shadow education system: Private courses. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 619–634.
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59–68.
- Vlčková, K. (2009). Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková, K. Vlčková, P. Doulík, M. Chvát, T. Janík, P. Jelemenská, ... J. Škoda, *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*, 1, 97–116.
- Walterová, E. (2010). M. Bray: Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring? [Recenze knihy]. *Orbis scholae*, 4(3), 132–134.
- Walterová, E., & Greger, D. (2011). Škola 1. a 2. stupně v České republice a v zahraničí a přechody mezi oběma stupni. In E. Walterová, et al., *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 51–66). Praha: Karolinum.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1), 83–106.

Mgr. Bc. Vít Štastný, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[vit.stastny@pdf.cuni.cz](mailto:vit.stastny@pdf.cuni.cz)

## Příloha

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Acarlı, Altundağ, & Alkan (2015)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Turecko
Altinyelken (2013)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor)	angličtina	Turecko
Baker, Akiba, LeTendre, & Wiseman (2001)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	mezinárodní srovnávací studie
Bento & Ribeiro (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Portugalsko
Berberoğlu & Tansel (2014)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Būdiene & Zabulionis (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Litva
Caille (2010)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	francouzština	Francie
Campani (2013)	není explicitně stanovena	historická studie	angličtina	Itálie
Collas (2013)	sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	francouzština	Francie
Długosz (2012a)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Długosz (2012b)	nižší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Faganel & Trnavčević (2013)	není explicitně stanovena	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Slovinsko
Feistritzer (2010, 2012, 2013, 2014, 2015)	sekundární	kvantitativní (dotazník)	němčina	Rakousko
Guill & Bos (2014)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Německo
Hof & Wolter (2012)	nižší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Švýcarsko

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Hrynevych et al. (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Ukrajina
Husremović & Trbić (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, ohniskové skupiny a hloubkové rozhovory)	angličtina	Bosna a Hercegovina
Ireson & Rushforth (2011)	primární, sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Velká Británie
Ireson & Rushforth (2014)	primární, sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor)	angličtina	Velká Británie
Jokić (2013)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny)	angličtina	Chorvatsko, Bosna a Hercegovina, Estonsko
Jokić, Soldo, & Ristić Dedić (2013)	primární, sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny)	angličtina	Chorvatsko, Bosna a Hercegovina
Kozar (2013)	primární, sekundární	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Rusko
Kozar (2015)	primární, sekundární	smíšený (obsahová analýza)	angličtina	Rusko
Kubánová (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor)	angličtina	Slovensko
Lambert & Spinath (2014)	nižší sekundární	kvantitativní (experiment)	angličtina	Německo
Lamprianou & Lamprianou (2013)	primární, sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Kypr
Luplow & Schneider (2014)	primární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Německo



Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Maszl (2004)	nižší sekundární	kvantitativní (dotazník)	němčina	Rakousko
Mischo & Haag (2002)	sekundární	kvantitativní (experiment)	angličtina	Německo
Murawska & Putkiewicz (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, ohniskové skupiny)	angličtina	Polsko
Nawrot-Borowska (2009)	není explicitně stanovena	historická studie	polština	Polsko
Neto-Mendes et al. (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Portugalsko
Nowacka & Szewczyk-Jarocka (2012)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Popa & Acedo (2006)	sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor, zúčastněné pozorování)	angličtina	Rumunsko
Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Řecko
Rega (2012)	vyšší sekundární	kvalitativní (hloubkový rozhovor)	angličtina	Itálie
Ristić Dedić, Jokić, & Jurko (2006)	vyšší sekundární	smíšený (dotazník, polostrukturovaný rozhovor)	angličtina	Chorvatsko
Safarzyńska (2013)	sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Polsko
Schneider (2004)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	němčina	Německo
Smyth (2008)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Irsko
Smyth (2009)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Irsko

Identifikace studie	Úroveň školy, na které je doučování zkoumáno	Charakter výzkumu a použité metody	Jazyk příspěvku	Zahrnuté evropské země
Szewczyk-Jarocka & Nowacka (2012)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	polština	Polsko
Tanner et al. (2009)	primární, nižší sekundární	smíšený (dotazník, hloubkový rozhovor, obsahová analýza)	angličtina	Velká Británie
Tansel & Bircan (2005)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Tansel & Bircan (2006)	vyšší sekundární	kvantitativní (sekundární analýza dat)	angličtina	Turecko
Tok (2013)	vyšší sekundární	kvantitativní (dotazník)	angličtina	Turecko