

Šťastný, Vít; Walterová, Eliška

Vliv školy na využívání soukromého doučování

Studia paedagogica. 2019, vol. 24, iss. 1, pp. [51]-78

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/140891>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VLIV ŠKOLY NA VYUŽÍVÁNÍ SOUKROMÉHO DOUČOVÁNÍ

THE INFLUENCE OF SCHOOL ON PRIVATE TUTORING USAGE

VÍT ŠŤASTNÝ, ELIŠKA WALTEROVÁ

Abstrakt

Cílem studie je identifikovat faktory spojené se školou (a aktivitami jejích pracovníků), u nichž byla dosavadním empirickým výzkumem prokázána souvislost s vytvářením či snižováním poptávky žáků po soukromém doučování, a popsat mechanismy jejich působení. Analýzou dostupných empirických dokladů byly identifikovány následující proměnné: způsob jednání učitelů (zejména doporučování žákům využít soukromé doučování), kvalita školy/výuky, realizované kurikulum, velikost tříd, dostupnost bezplatného doučování, partnerství školy a poskytovatelů soukromého doučování, diference socioekonomické složení žáků, další kontextuální charakteristiky školy. Výstupem studie je schematický diagram, který systematizuje identifikované faktory v dimenzích míry jejich ovlivnitelnosti školou (resp. učiteli) a (ne)přímostí vlivu na rozhodnutí využít soukromé doučování.

Klíčová slova

soukromé doučování, stínové vzdělávání, škola, učitelé, doučující

Abstract

The objective of this study is to identify those factors related to school (and the activities of its employees) that previous empirical research has shown to be in correlation with the stimulation or attenuation of demand for private supplementary tutoring and to describe the mechanisms of their influence. Drawing from an analysis of the available empirical evidence, the study identifies the following variables: teacher behaviour (especially encouraging students to take private tutoring), school/instruction quality, the implemented curriculum, class size, the availability of fee-free tutoring, partnerships between schools and private tutors, tracking and the socioeconomic position of students, and contextual characteristics of the school. The result of the study is a schematic diagram which systematizes the identified factors with regard to how much they can be influenced by the school (or teachers) and how (in)direct their influence is on the decision to use private tutoring.

Keywords

private tutoring, shadow education, school, teachers, tutors

Vliv školy na využívání soukromého doučování¹

Vzdělávací systémy i instituce školy procházejí v důsledku proměňujícího se společenského a ekonomického kontextu v posledních dekádách výraznými změnami. Paralelně s expanzí formálního vzdělávání se celosvětově rozšířilo a v některých geografických oblastech nevídaných rozměrů nabylo také tzv. stínové vzdělávání (Byun & Baker, 2015; Mori & Baker, 2010). V některých zemích se dokonce svým rozsahem či strukturní komplexností vyvinulo do takového stadia, že je označováno jako stínový vzdělávací systém (Bray, 1999, 2009). Přestože vymezení pojmu *stínové vzdělávání* není ve světové odborné literatuře jednotné (blíže viz Brehm, 2017; Malik, 2017), bývá nejčastěji konceptualizován jako zastřešující pojem pro výuku žáků v naukových školních předmětech (např. matematice, cizích jazycích, fyzice), která probíhá nad rámec povinného školního rozvrhu a je placena jejich rodiči (Bray, 2009). Metafora stínu má přitom naznačovat úzkou spojitost těchto aktivit s tím, co se děje ve formálním vzdělávacím systému (Bray, 1999, s. 17). V zahraniční anglicky psané literatuře jsou pod stínové vzdělávání zahrnovány aktivity označované jako *private (supplementary) tutoring*,² v české odborné literatuře (Průcha, 2015; Šťastný, 2016; Walterová, 2010) byl pro tento termín zaveden překlad soukromé doučování (dále jen SD).

Implikace stínového vzdělávání je vždy potřeba posuzovat v kontextu (Poisson, 2007), pozitiva jsou v literatuře zpravidla vyzdvihována ve vztahu k jednotlivcům, kteří jej využívají: SD je individualizované, flexibilní a efektivní (Ireson, 2004, s. 112), může pozitivně působit na žáka a jeho osobnost či postoje (Haag, 2007; Montebon, 2015), může představovat smysluplně strávený čas a poskytovat příležitosti pro další interakci s vrstevníky (Bray, 2003, s. 13). Z makropohledu může být pozitivně vnímáno jako investice do lidského kapitálu, ze které profituje celá společnost (Heyneman, 2011). Na druhou stranu však může skýtat jistá úskalí (Bray, 2003). Využívá-li SD větší množství žáků, může to stimulovat poptávku i u těch žáků, kteří by o jeho využití jinak neuvažovali (Zhan, Bray, Wang, Lykins, & Kwo, 2013), podobně

¹ Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu *Souvislosti mezi školním a stínovým vzděláváním: případ českých nižších sekundárních škol* (reg. č. 18-00939S).

Děkujeme České asociaci pedagogického výzkumu a Radě vědeckých společností, text byl prezentován na konferenci ČAPV 2018. V neposlední řadě pak poděkování patří dvěma anonymním recenzentům, jejichž konstruktivní připomínky významně přispěly ke zvýšení kvality tohoto textu.

² Užívány jsou také termíny *private tuition*, *coaching*, *extra lessons*, *supplemental education* či *grinds* (Bray, Kwo, & Jokić, 2015, s. 4).

může tlak působit i na rodiče, neboť se v některých kontextech může SD stát nedílnou součástí společensky sdílené představy o zodpovědném rodiči, který dbá na dobro svého dítěte (Oller & Glasman, 2013, s. 78). Velmi častým tématem je v odborné literatuře také riziko, které tento fenomén představuje pro rovnost šancí ve vzdělávání. Bohatší rodiny si mohou dovolit zakoupit větší množství hodin kvalitnějšího SD, a tímto způsobem získat značnou výhodu třeba právě při přípravě na přijímací zkoušky, které často rozhodují o vzdělávací dráze i budoucím profesním uplatnění. Tím může SD přispívat k udržování a prohlubování společenských nerovností (Bray, Mazawi, & Sultana, 2013, s. 2; Bray, 2010, s. 67; Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

Déledobé (od 90. let 20. století zavedené) užívání metafory stínu ve výzkumu SD upozorňující na jeho úzkou spojitost se školním vzděláváním může implikovat, že způsoby, jakým jsou tyto dva systémy propojeny a vzájemně se ovlivňují, jsou již dobře empiricky prozkoumány. Mnozí výzkumníci a analytici zabývající se tímto tématem (např. Bray & Kwo, 2015, s. 281; Kwo & Bray, 2014; Matsuoka, 2015, s. 270) jsou nicméně přesvědčeni o opak. K většímu zaměření pozornosti výzkumníků na faktory spojené se školou (jiné, než je jen její lokace či specializace), které mohou ovlivňovat využívání stínového vzdělávání, vyzývají také Byun, Chung a Baker (2018, s. 27).

Jak může škola ovlivnit rozhodování svých žáků nebo jejich rodičů využít soukromé doučování? Jakou roli při tom hrají učitelé? Jaké aktivity učitelů či charakteristiky školy stimulují či naopak utlumují poptávku žáků nebo rodičů po soukromém doučování? Dosavadní poznatky, které by na výše uvedené otázky mohly poskytnout empiricky podložené odpovědi, jsou v zahraniční literatuře dosud spíše fragmentárního charakteru. Dílčími aspekty propojenosti školy a stínového vzdělávání se sice zabývaly různé empirické studie (některé to deklarují jako svůj primární cíl, např. Bhorkar & Bray, 2018; Mahmud & Bray, 2017; Song, Park, & Sang, 2013), dosud však (pokud je autorům známo) nebyly poznatky týkající se propojení formálního a stínového vzdělávání systematizovány a kriticky zhodnoceny.

Předkládaná teoretická studie se proto pokouší tuto mezeru zaplnit a utřídit dosavadní empirické poznatky o souvislostech mezi školními faktory (včetně těch, které se týkají učitelů a ředitelů) a využíváním SD jejími žáky, a tím přispět k lepšímu porozumění propojení stínového a školního vzdělávání. Explicitními cíli studie jsou: 1) identifikovat faktory spojené se školou (a jejími učiteli a řediteli), které souvisejí s využíváním soukromého doučování žáky a popsat mechanismy, jakými tyto faktory mohou působit na využívání soukromého doučování žáky; 2) navrhnout typologii těchto faktorů a na základě dosavadních empirických zjištění o tomto fenoménu aplikovat na situaci v České republice. Ambicí analýzy je přispět k lepšímu pochopení toho, jak se stínové a školní vzdělávání vzájemně ovlivňují a jaká je role školy při snižování či zvyšování poptávky po SD.

V první části článku nejprve zasazujeme studii do konceptuálního rámce pro výzkum stínového vzdělávání a popisujeme postup při vypracovávání studie. V další části představujeme na základě zahraniční literatury identifikované faktory spojené se školou a přibližujeme mechanismy, jakými působí na poptávku po SD. V poslední části nabízíme schéma pro klasifikaci identifikovaných faktorů a diskutujeme jejich působení v České republice.

Konceptuální rámec studie

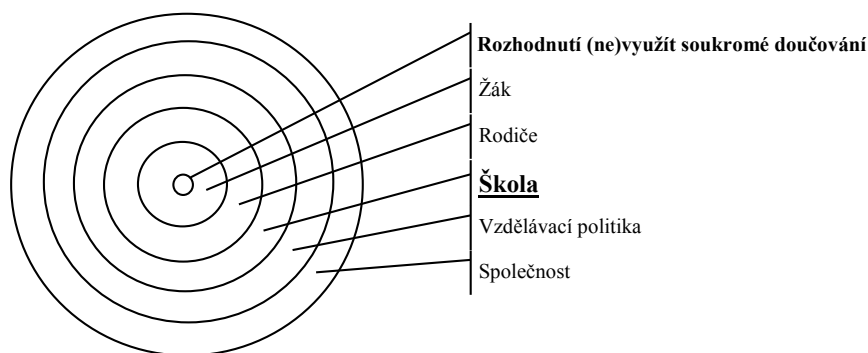
Výzkumných témat a problémů, kterými se výzkum stínového vzdělávání zabývá, je široká paleta, výzkum stínového vzdělávání se zaměřuje například na jeho rozšíření, typy, formy či intenzitu (Bray, 2009, hovoří o tzv. „diagnóze“ fenoménu), charakteristiky nabídky, finanční či didaktické aspekty SD a jeho efektivitu nebo jeho význam při přechodech mezi vzdělávacími stupni. Významným tématem je také studium poptávky (Manzon & Areepattamannil, 2014),³ takové studie se zaměřují nejen na charakteristiky doučovaných žáků (uživateli SD), ale také analyzují různé faktory, které poptávku po SD determinují.

Sledovaný fenomén je totiž natolik komplexní, že jeho existenci není možné přičítat jen jednomu (hlavnímu) faktoru (Sieverding, Krafft, & Elbadawy, 2017, s. 27), naopak rozhodnutí využít SD je ovlivňováno mnoha často vzájemně souvisejícími faktory. O jejich základní systematizaci se pokusili na základě Bronfenbrennerova ekologického modelu Jokić a Ristić Dedićová (2013), z jejichž upraveného konceptuálního modelu vycházíme v této studii.⁴

³ Manzonová s Areepattamannilem (2014) nabízejí konceptuální rámec, který tato témata systematizuje do několika kategorií: povaha stínového vzdělávání (typy, délka trvání, intenzita, způsoby a formy poskytování apod.), finanční aspekty (cena, implikace v otázce financí), poptávka po soukromém doučování (aktéři, kteří tuto formu vzdělávání poptávají), nabídku (poskytovatelé této formy vzdělávání), didaktické aspekty doučování, subjektivní vnímání sledovaného fenoménu jednotlivými aktéry (rodiče, žáci, učitelé...), souvislosti stínového vzdělávání s podmínkami přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávacího systému a konečně také historické studie mapující vývoj tohoto fenoménu (Manzon & Areepattamannil, 2014, s. 391).

⁴ Nejedná se samozřejmě o jediný model, který lze pro systematizaci faktorů ovlivňujících poptávku po soukromém doučování využít. Například Dohmen et al. (2008, s. 27–29) nabízí jiné dělení na faktory a) spojené se žákem; b) spojené se vzdělávacím systémem; a c) s rodiči a pracovním trhem. Konceptuální rámec Pearce, Powerové a Taylora (2017, s. 4) zahrnuje tři úrovně analytického pohledu na tento fenomén: a) individuální (mikropohled); b) institucionální (mesopohled); a c) sociopolitický (makrokontextuální pohled). Model Jokiće a Ristić Dedićové (2013) se autorům tohoto textu v porovnání s jinými jeví jako nejpracovanější.

Jejich adaptovaný model (viz obrázek 1) identifikuje faktory spojené 1) se žákem), 2) s jeho rodinou (výchovný styl, kvalita komunikace s dítětem...), 3) se školou (kvalita výuky, kompetence učitelů apod.), 4) se vzdělávacím systémem (jeho strukturou, vzdělávací politikou, kurikulem...), a 5) se společností a kulturou (např. hodnota přisuzovaná vzdělání, míra soutěživosti).



Obrázek 1

Konceptuální model faktorů ovlivňujících rozhodnutí (ne)využít soukromé doučování.

Zdroj: Jokić & Ristić Dedić (2013). Přeložil a upravil: V.Š.

Jokić a Ristić Dedićová (2013) identifikovali na základě kvalitativního výzkumu některé ze školních faktorů (v této studii tím chápeme atributy konkrétní školy nebo atributy a způsoby jednání jejich pracovníků), které jsou v centru naší pozornosti v této studii, neposkytli však jejich vyčerpávající přehled. Proto jsme se při vypracovávání této studie opírali o mnohem širší spektrum odborných publikací. Postupovali jsme obdobně jako Manzonová s Areepattamannilem (2014) při mapování globálního vědeckého diskurzu výzkumu stínového vzdělávání. Podobně jako tito autoři jsme se při vypracovávání tohoto článku opírali o publikace obsažené v databázi Centra srovnávacích výzkumů v pedagogice (CERC) Univerzity Hongkong, která je spravována výzkumníky ze zvláštní zájmové skupiny (SIG) zabývající se stínovým vzděláváním v komparativní perspektivě. Pracoviště CERC se na výzkum stínového vzdělávání dlouhodobě specializuje, jeho významným pracovníkem (donedávna také ředitelem) je profesor Mark Bray, obecně považovaný za doyena výzkumu stínového vzdělávání. Databáze CERCu⁵

⁵ Databáze je veřejně dostupná na www.evernote.com/pub/shadowedsig/bibliography#.

k 2. červenci 2018 obsahovala 648 záznamů, přičemž 213 se zaměřovalo na stínové vzdělávání v Asii, 104 v Evropě, 49 v Americe, 32 v Africe a 3 v Austrálii. Zbývající příspěvky se stínovým vzděláváním zabývaly v širší perspektivě, z teoretického, metodologického či jiného úhlu pohledu. Z hlediska data publikování byl nejstarší záznam v databázi z roku 1994, nejnovější pak z roku 2018. Protože databáze CERCu obsahuje převážně tituly v anglickém jazyce, využili jsme také službu Google Scholar. Pomocí ní jsme vyhledávali příspěvky publikované v jiných jazycích, které (přinejmenším pasivně) ovládáme (ve francouzštině, němčině, polštině, slovenštině a češtině). Takto bylo dohledáno dalších 22 příspěvků. Celkem tedy bylo při přípravě této studie prostudováno 423 nemonografických publikací. Rovněž jsme vycházeli z odborných monografií, které se daným tématem zabývají (např. Bray, Kwo, & Jokić, 2015; Entrich, 2018; Kobakhidze, 2018 a dalších).

Při výběru citované literatury jsme posuzovali zejména relevanci k tématu předkládané studie, její kvalitu a důvěryhodnost (opíráme se pouze o publikace, které prošly recenzním řízením), a také relevanci vzhledem k našemu domácímu kontextu. Z prostudovaných příspěvků jsme extrahovali informace o tom, jaké faktory spojené se školou a jakými způsoby působí na rozhodnutí využít SD, na základě těchto informací vznikl seznam identifikovaných faktorů, který tvoří základ struktury následující části studie.

Prostředí „přirozeného systému“ je v sociálních vědách v porovnání s vědami exaktními natolik rozsáhlé, že sledovaný jev může ovlivnit a působit na něj velké množství (mnohdy i nepozorovatelných či neměřitelných) proměnných (Disman, 2008). Pokud bychom žádným způsobem neohraničili výběr těchto faktorů, rozhodně by nebyl rozsah časopiseckého článku dostačující. Proto jsme se při výčtu a popisu školních faktorů omezili jen na ty, které lze opřít o empirickou evidenci, založenou na výsledcích kvalitativního či kvantitativního výzkumu, a u kterých můžeme do jisté míry také popsat mechanismy, jakými působí na poptávku po SD.

Školní faktory související s využíváním soukromého doučování

Výše uvedeným postupem jsme identifikovali následující faktory:

1) *Jednání učitelů ve vztahu k soukromému doučování*, 2) *(Subjektivně vnímaná) kvalita školy a výuky*, 3) *Realizované kurikulum*, 4) *Počet žáků ve třídě*, 5) *Nabídka bezplatného doučování*, 6) *Partnerství školy a poskytovatelů soukromého doučování*, 7) *Diferenciace, socioekonomické složení tříd a klima*, 8) *Další kontextuální charakteristiky školy*.

V následujícím textu jim budeme věnovat bližší pozornost.

Jednání učitelů ve vztahu k soukromému doučování

Role učitelů školy pro stimulaci či utlumování poptávky po soukromém doučování vyplývá z výzkumů zaměřených na dané téma jako naprosto klíčovní, zároveň je natolik komplexní, že z důvodu omezeného rozsahu časopiseckého článku některé problémy spíše jen naznačíme a čtenáře odkážeme na další specializovanou literaturu, kde může o problematice získat více informací.

Učitelé mohou poptávku po SD u svých žáků podporovat přímým doporučením jim či jejich rodičům, aby SD vyhledali. Například na Slovensku toto chování označilo za běžné téměř 63 % respondentů (z celkového N = 926), kteří byli dotázáni na své zkušenosti se SD na střední škole (Kubánová, 2006, s. 295). V nám blízkém kulturním okruhu se tedy nejedná o žádnou zvláštnost a evidence (založená na výpovědích žáků) o tomto způsobu jednání učitelů je známá i z jiných zemí, např. z Anglie (Hajar, 2018) či Polska (Długosz, 2017). Ne vždy je ovšem doporučení učitelů rodiči či žáky vyslyšeno, v mnohých výzkumech totiž doporučení učitele uvedl jako důvod pro využití SD spíše jen zanedbatelný podíl respondentů.⁶ To, jestli se žáci (nebo jejich rodiče) budou či nebudou doporučením učitele řídit, záleží do značné míry také na kontextu. V Gruzii, kde je běžné, že žáci jsou soukromě doučováni přímo učiteli ze školy, Kobakhidzeová (2018, s. 156) uvádí, že doporučení využít SD je de facto výzvou k tomu, aby rodiče za doučování platili přímo tomuto učiteli. Podobné „vydírání“ žáků bylo reportováno například i v Kambodži (Brehm & Silova, 2014), kde mnoho studentů „povinně“ navštěvuje SD poskytované jejich učiteli před a po běžném vyučování. Učitelé v Kambodži stimuluji poptávku po jimi poskytovaném SD také tím, že ve školní výuce záměrně nevysvětlují předepsané kurikulum a žáky informují, že témata potřebná ke složení zkoušek se vyučují pouze v jimi poskytovaném SD (Dawson, 2010), podobné jednání učitelů bylo zjištěno také v Egyptě (Sieverding, Krafft, & Elbandawy, 2017, s. 23). Učitelé mohou uměle zvyšovat poptávku i zvýhodňováním doučovaných žáků či znevýhodňováním žáků (například snižováním známek), kteří jejich SD nenavštěvují a neplatí za něj (Silova & Kazimzade, 2006, s. 133).

⁶ Např. ve studii Mahmuda a Braye (2017) to jako důvod využití SD v angličtině uvedlo jen 12,7 % respondentů; v práci Długosze (2017, s. 123) se jednalo jen o marginální množství respondentů (4 % v Polsku, 2 % na Ukrajině a 1 % v Maďarsku), situace se liší také podle stupně vzdělání – např. ve výzkumu Iresonové a Rushforthové (2011, s. 10) v Anglii uváděli rodiče doporučení školy v 16 % v 6. ročníku školní docházky, v 11. a 13. pak již jen 8 %.

Na neetické praktiky pramenící z konfliktu zájmů spojeného s duální rolí učitel – soukromý doučující je v odborné literatuře o stínovém vzdělávání často upozorňováno (čtenáře můžeme pro detailnější informace k tomuto tématu odkázat na publikace Biswala, 1999, Kobakhidzeové, 2014, 2018, Milovanovitche, 2014, nebo Popaové a Acedové, 2006). Hlavním motivem pro poskytování soukromých hodin bývají nízké finanční výdělky učitelů.

(Subjektivně vnímaná) kvalita školy a výuky

Mezinárodní literatura týkající se stínového vzdělávání shromáždila poměrně velké množství dokladů o vztahu (subjektivně vnímané) kvality výuky ve škole a incidencí soukromé výuky u dětí, které ji navštěvují. Jak upozorňují Soldová a Jokić (2013, s. 118), „pokud žáci a rodiče vnímají, že učitelé jsou profesně kompetentní, výuka je efektivní a dostatečně kvalitní, jsou jejich vzdělávací aspirace spíše uspokojeny v kontextu formálního vzdělávacího systému, v důsledku čehož budou rodiny s menší pravděpodobností využívat SD. Naopak, pokud rodiče a žáci vnímají profesní kompetence učitelů a/nebo výuku jako neefektivní či nedostatečně kvalitní, pravděpodobnost, že využijí služeb SD, se zvyšuje.“ Jejich tvrzení vyslovené na základě kvalitativního srovnávacího výzkumu realizovaného v pěti zemích bývalého východního bloku potvrzují i mnohé kvantitativní výzkumy z jiných částí světa.⁷ V některých zemích (například v Řecku, viz Tsiplakides, 2018, s. 77) dokonce i oficiální dokumenty vzdělávací politiky přisuzují využívání soukromého doučování neefektivitě či nízké kvalitě formálního vzdělávacího systému.

Vztah mezi kvalitou výuky a využíváním SD nicméně není vždy snadné interpretovat, což je dáno obtížnou konceptualizací samotného pojmu kvalita výuky (Bray & Kobakhidze, 2014; Janík, 2013) a metodologickými obtížemi jejího zjišťování a operacionalizace. Jako proxy indikátor kvality školy někteří výzkumníci využili agregované výsledky jejich žáků ve standardizovaných testech, jedná se například o studii Kima (2004) v Koreji, která na základě statistického modelování dospěla k závěru, že i po kontrole pro další proměnné je vyšší incidence SD ve školách s nižším průměrným výsledkem ve standardizovaných testech, tedy že „nízká kvalita některých škol

⁷ Například podle výsledků šetření Acarliho, Altundağa a Alkanové (2015) provedeného na vzorku 7711 žáků středních škol v Turecku uvedlo téměř 53 % dotázaných, že soukromé kurzy jim kompenzují nedostatky běžných škol (ibid., s. 46). Ve srovnávací sondě zaměřené na maturanty (Dlugosz, 2017, s. 15) se vyjádřilo 32 % maďarských a 30 % polských respondentů, že využívali soukromé doučování proto, že „učitelé špatně vyučovali, bylo jim jedno, jestli něco naučí“. Tento důvod v Polsku častěji uváděli respondenti s nižším socioekonomickým statusem (36 % vs. 22 % žáků s vysokým SES).

v zemi je významným, ne-li jediným faktorem, sytícím rychlý růst výskytu soukromého doučování“ (Kim, 2004, s. 13). Častěji se však tento vztah zjišťuje pomocí subjektivních výpovědí žáků v dotaznících, v nichž mají uvádět důvody pro využití SD. Długosz (2017), jehož práce byla zmíněna výše, nabízí dvě možné interpretace, pokud žáci uvádějí nízkou kvalitu výuky ve škole jako důvod pro využití SD: 1) buď se žáci skutečně dostali do horších škol s méně kvalitními učiteli, nebo 2) jen racionalizují vlastní nedostatek pracovitosti, přípravy a učení se (Długosz, 2017, s. 127).

Na další metodologické obtíže lze upozornit na základě studie Sieverdinga, Kraffta a Elbadawyho (2017),⁸ kteří se v dotazníkovém šetření ptali žáků různých stupňů škol v Egyptě na jejich vnímání kvality výuky a na to, jak často jejich učitelé provádějí určité činnosti či se chovají určitým způsobem,⁹ a nenašli žádnou spojitost mezi využíváním soukromých hodin doučování a reportovaným chováním učitelů. Vysvětlují to tím, že „proměnné zahrnuté ve studii SYPE nemusela zachytit klíčové faktory (...) ovlivňující pedagogickou kvalitu“ (s. 21), a také tím, že žáci s lepším SES využívající SD chodí do lepších škol s kvalitnějšími učiteli, takže je využívají spíše z jiných důvodů, čímž se rozdíly ve vnímání kvality škol stírají. Domníváme se, že proměnné v jejich studii byly příliš obecné a vztažené na všechny učitele ve škole, takže nerozlišovaly kvalitu výuky napříč předměty ani mezi jednotlivými učiteli, což mohlo respondenty vést k „průměrování“, a v důsledku toho zkresení odpovědí.

V souvislosti s kvalitou výuky ještě zmíníme, že literatura o stínovém vzdělávání ji spojuje s připraveností učitelů, jejich kvalifikací a odbornou přípravou.¹⁰ Respondenti v kvalitativním mezinárodním srovnávacím výzkumu Jokiće (2013)¹¹ spojovali rozhodnutí využít SD s nedostatky v kvalitě škol a výuky pramenícími právě z nízké kvality přípravy učitelů, která je

⁸ Autoři analyzovali data z panelového šetření Survey of Young People in Egypt (SYPE) od národního reprezentativního vzorku 15 029 respondentů ve věku 10–29 let. Dotazník zahrnoval sekci o vzdělávání včetně dotazů na aktuální hodnocení podmínek ve školách a retrospektivní informace o vzdělávacích zkušenostech respondentů.

⁹ Jednalo se o tvrzení typu „Učitelé po žácích vždy chtějí, aby se učili zpaměti“, „Žáci nerozumí odpovědím učitele na své otázky“ či „Učitelé vždy povzbuzují žáky, aby otevřeně vyjádřili své názory“ s možnostmi odpovědí Ano/Ne (Sieverding, Krafft, & Elbadawy, 2017, s. 45).

¹⁰ Souvislost mezi kvalitou učitele a vzdělávacími výsledky žáků byla již v odborné literatuře mnohokrát prokázána (viz Hattie, 2009) a empirické doklady existují také o souvislosti kvality učitele a způsobu a kvality jeho odborné přípravy a profesní kvalifikace (Darling-Hammond, 2000; Harris & Sass, 2007).

¹¹ Kvalitativní výzkum byl realizován v Ázerbájdžánu, Bosně a Hercegovině, Chorvatsku, Estonsku a Gruzii prostřednictvím hloubkových rozhovorů a ohniskových skupin se žáky, rodiči, učiteli, řediteli škol i představiteli vlády a administrativního aparátu.

ovlivněna již na vstupu kvalitou uchazečů (z hlediska schopností i motivace pro výkon učitelské profese) i svým průběhem (přílišné zaměření na oborové znalosti na úkor praxe a přípravy na výuku heterogenního žákovského kolektivu s různými očekáváními a potřebami), absolventi pak do praxe přicházejí nepřipraveni. Důležitou roli pro kvalitu výuky pak nesporně hraje i průběžné další (celoživotní) vzdělávání učitelů a podpora v prvních letech praxe (Soldo & Jokić, 2013).

Realizované kurikulum

Výuka ve škole může být kvalitní (např. z hlediska efektivity, užívaných metod apod.), avšak motorem poptávky po stínovém vzdělávání ze strany žáků se může stát ve škole realizované kurikulum. Podstatou mechanismu, jakým ve škole realizované kurikulum souvisí s poptávkou po SD, je nesoulad mezi tímto ve škole realizovaným kurikulem a potřebami či ambicemi žáků a/nebo jejich rodičů. Tento nesoulad může pramenit z rozporu ve škole realizovaného kurikula a kurikula požadovaného u různých (často „highstake“) přijímacích či jiných zkoušek (např. pro získání jazykového certifikátu), které žáci chtějí úspěšně absolvovat. Liší-li se kurikulum předávané ve škole od kurikula požadovaného u těchto zkoušek, stává se role stínového vzdělávání v přípravě na přijímací zkoušky kruciólní, což dokládají výzkumné nálezy z mnoha evropských zemí, např. Ruska (Prakhov & Yudkevich, in press), Turecka (Tansel & Bircan, 2006), Řecka (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005) či Irska (Smyth, 2009). Vzhledem ke svému placenému charakteru je pak také způsobem, jakým bohaté rodiny zvyšují šance na úspěch svých potomků v alokačních procesech (Bray, 2009; Stevenson & Baker, 1992, s. 1640). Situace, kdy (státem či jinou veřejnou autoritou) předepsané kurikulum neodpovídá kurikulu požadovanému v externích zkouškách, k čemuž došlo v souvislosti s kurikulární reformou například v Turecku (Altinyelken, 2013) nebo Hongkongu (Kwo & Bray, 2014), představuje pro školy (a učitele) dilema: buď škola (učitelé) rezignuje na to, aby žáky na tyto zkoušky připravovala,¹² čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že žáci pro přípravu využijí SD, nebo tuto přípravu začlení do školní výuky, což jim však může přinést další problémy, neboť se tím zmenší prostor pro předávání předepsaného kurikula, čímž se mohou učitelé dostat do časové tísně. Ta pak může vést ke zvětšování rozdílů mezi předepsaným a realizovaným kurikulem, nebo bude realizované kurikulum předáváno takovým tempem, že se do značné míry nestane kurikulem osvojeným.

¹² Samozřejmě za předpokladu, že přípravu žáků na zkoušky vnímá jako součást svého poslání.

Počet žáků ve třídě

Problematikou vlivu počtu žáků ve třídě na výsledky edukace se zabývaly již mnohé empirické studie.¹³ Například závěry mezinárodního výzkumu TALIS 2013 ukazují, že čím větší jsou třídy (z hlediska počtu žáků), tím se také zvyšuje podíl žáků s kázeňskými problémy, takže učitelé tráví více času jejich ukázněním. Tím se následně zmenšuje čas, který věnují výuce, a žáci v menších třídách tak mají větší příležitosti k učení (OECD, 2015, s. 418–419). Tyto skutečnosti si rodiče často uvědomují, což následně ovlivňuje jejich rozhodnutí využít SD, a v případech, že se jejich dítě účastní školní výuky ve třídách s velkým počtem žáků, se rozhodují využít služby soukromých doučujících (Bray & Lykins, 2012, s. 27–28). Podle představy rodičů či žáků může doučování jednoho žáka či v malých skupinkách poskytnout individualizovanější výuku, což jako významný důvod pro využití SD uvádějí závěry empirických studií provedených například v Egyptě (Sieverding, Krafft, & Elbadawy, 2017, s. 20), Indonésii (Sandy, 2018), Bangladéši (Hamid, Sussex, & Khan, 2009; Mahmud & Bray, 2017, s. 6), Thajsku (Chan & Mongkolhutthi, 2018, s. 49) i v dalších zemích. Je paradoxní, že v některých případech respondenti uvádějí tyto důvody pro využití SD, a přesto nakonec navštěvují skupinové kurzy, jichž se v některých zemích současně účastní v rámci jedné vyučovací skupiny mnohem více žáků, než bývá ve třídě ve škole (Bhorkar & Bray, 2018, s. 149).

Nabídka bezplatného doučování

Vzdělávací systémy ve světě mají různé způsoby a opatření, jak pomoci žákům, kteří nezvládají nároky a požadavky školy, například preventivní individuální doučování (Oller & Glasman, 2013; Wasik & Slavin, 1988), doučovací prázdninové „stáže“ (Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017), asistenty pro podporu učení (Muijs & Reynolds, 2003) nebo pomoc s domácími úkoly. Například Finsko se díky výborným výsledkům ve výzkumu PISA stalo v poslední dekádě „modlou“ pro mnohé tvůrce vzdělávací politiky a je známo, že finským žákům je v případě potřeby poskytována intenzivní individuální podpora (Sahlberg, 2011), nárok na bezplatné doučování, které je poskytováno žákům v situaci, kdy nestačí na požadavky výuky, je zakotven v zákoně (Průcha & Kansanen, 2015, s. 39). Skandinávie je přitom jednou

¹³ Jejich závěry nicméně nejsou vždy jednoznačné – pozitivní vliv méně početných tříd na výsledky žáků není univerzální, ale prokázal se jen v určitých specifických kontextech či u určitých skupin žáků (souhrnně viz Blatchford, Wing Chan, Galton, Chan Lai, & Chi-Kin Lee, 2016).

z oblastí s nejnižší mírou využívání SD (Bray, 2011, s. 25) a tato skutečnost pravděpodobně není náhodná.¹⁴

Empirické studie se dosud příliš nezaměřovaly na vztah placeného a neplaceného doučování, neboť doučování poskytované zdarma příbuznými, učiteli či jinými osobami sice „může mít značný význam pro tvůrce vzdělávací politiky, ale (...) je pravděpodobné, že má jiný charakter a přináší s sebou jiné problémy než doučování poskytované za úplatu“ (Bray, 2009, s. 15). V případě doučování poskytovaného učiteli toto vymezení se vůči placenému doučování vychází z (ne pro všechny kontexty platného) předpokladu, že doučování zdarma je součástí povinností učitelů ve škole (Kobakhidze, 2018, s. 185–186). Studie zabývající se vztahem placeného a neplaceného doučování jsou tedy sice ojedinělé, nicméně jejich závěry naznačují, že tento vztah může být důležitý. Bae, Oh, Kim, Lee a Oh (2010) na základě kvantitativní analýzy dat pocházejících z celonárodního reprezentativního šetření¹⁵ v Koreji zjistili, že rodiče žáků, kteří využívali školní programy doučování, utratili za SD statisticky významně méně než rodiče žáků, kteří je nevyužívali. Toto zjištění konstatovali na primárním i nižším sekundárním stupni a až na dvě výjimky¹⁶ také na vyšším sekundárním stupni. Školní programy doučování zároveň využívali častěji děti rodičů s horším ekonomickým zázemím a bydlící na venkově. Autoři tak dospívají k závěru, že „školní programy doučování jsou pro znevýhodněné žáky totéž co soukromé doučování pro bohaté“ (Bae et al., 2010, s. 359), a přispívají tak k posilování rovnosti šancí ve vzdělávání. Existenci významného vztahu mezi nabídkou bezplatného „nápravného“ doučování ve škole a incidencí mimoškolního doučování jejich žáků potvrdily i závěry analýzy provedené na datech TIMSS v Rumunsku či Filipínách (Song, Park, & Sang, 2013, s. 125). Provázanost placeného a neplaceného vzdělávání nicméně nemusí platit univerzálně, jak

¹⁴ Dodejme, že vzdělávací systémy skandinávských zemí vycházejí z lidových škol, zakládaných a kontrolovaných místními komunitami. Jsou tradičně zaměřeny na potřeby a rozvoj dětí na rozdíl od střeoevropských vzdělávacích systémů, které vytvářel stát pro svou potřebu. Ve Finsku, které má kvalitní vzdělávání, fungují intenzivně asistenční a podpůrné služby pro žáky i učitele. V rámci systému je základním principem to, že každé dítě potřebuje podporu, která je odstupňovaná, její první stupeň se vztahuje ke všem žákům.

¹⁵ Jednalo se o celonárodní studii Survey on the status of private tutoring and the study of the policy measures to reduce private tutoring expenses provedenou Korean Education Development Institute (KEDI). Vzorek dotazníkového šetření tvořilo 11 273 rodičů žáků všech stupňů vzdělávacího systému (0,5 % populace) z celkem 335 vybraných stratifikovaným výběrem podle regionu a typu školy.

¹⁶ Souvislost se nepotvrdila pouze v případě středních odborných škol a „nápravného“ doučování a v případě všeobecně zaměřených středních škol a doučování „rozšiřujícího“.

ve Francii ukázala studie Collase (2013, s. 500), která při kontrole pro školní výkony žáka, ročník, povolání rodičů, roční příjmy, velikost sídla a počet dětí v rodině neprokázala souvislost mezi mírou využívání SD a doučováním zdarma.

Partnerství školy a poskytovatelů soukromého doučování

O fenoménu privatizace ve veřejném vzdělávání a jeho konsekvencích existuje široká paleta studií (přehledově např. Ball & Youdell, 2008; MacPherson, Robertson, & Walford, 2014; Zajda, 2007). Typickým projevem privatizace je navazování partnerství mezi veřejnými školami a soukromými subjekty, které školám nabízejí různé služby. Soukromé firmy mohou například školám poskytovat finanční podporu výměnou za to, že jim umožní v prostorách školy prodávat své výrobky či jinak propagovat svoji značku (Ball a Youdell, 2008, uvádějí příklad „kokakolizace“ některých škol), časté je také partnerství škol se soukromými agenturami poskytujícími či zprostředkovávajícími soukromé kurzy či individuální doučování. Dobrý příklad, jaké důsledky může takové partnerství přinášet, nabízejí Zhangová a Bray (2017) na základě empirického výzkumu v Šanghaji. V tomto čínském velkoměstě mají školy zakázáno poskytovat speciální přípravné kurzy na různé olympiády, které de facto převzaly funkci zrušených přijímacích zkoušek na elitní sekundární školy. Školy proto přenechávají přípravu na tyto olympiády soukromým organizacím, a protože mají zástupci těchto soukromých vzdělávacích center s řediteli škol vybudovány dobré neformální vztahy, ředitel doporučuje žákům konkrétní soukromou výuku v těchto zařízeních. Firmy ve školách také zajišťují přípravné kurzy¹⁷ a školy těmto soukromým vzdělávacím centrům platí za jejich zajišťování (Zhang & Bray, 2017, s. 74). Jiný příklad lze uvést z Japonska (Yamato & Zhang, 2017, s. 331), kde školy spolupracují se soukromými vzdělávacími centry (tzv. juku) do té míry, že je SD (juku-classes) oficiálně nabízeno ve školách za snížený poplatek v rámci běžného rozvrhu. Soukromá vzdělávací centra (juku) sice takto obětují část zisku, ale vědí, že se jim to vyplatí, neboť na oplátku se tak mezi žáky stávají známějšími a důvěryhodnějšími.

Silova a Bray (2006, s. 80) konstatují, že v mnoha kontextech je poptávka po soukromém doučování vytvářena nabídkou, tzn. že dostupnost těchto služeb může sama o sobě stimulovat poptávku po nich. Pokud tedy školy spolupracují se soukromými agenturami a jejich služby nabízejí jako potenciální možnost, či dokonce jejich využití samy doporučují, dávají žákům určitý signál, který může poptávku podpořit.

¹⁷ Oficiální zákaz poskytování těchto přípravných kurzů, jejichž obsah je úzce spojen s matematickou olympiádou, školy obcházejí tak, že je oficiálně pojmenovávají například jako „Trénink myšlení“ nebo „Kultivace talentů“.

Diferenciace, socioekonomické složení tříd a klima

Se stínovým vzděláváním souvisí také institucionální nastavení vzdělávacího systému, tedy například míra jeho selektivity při přechodech na jednotlivých vzdělávacích stupních (Bray, 2009) nebo také diferenciace ve vzdělávacím systému (tedy rozřazování žáků do různých typů škol či do skupin podle různých kritérií).¹⁸ Argumenty proponentů a obhájců diferenciace se, jak uvádí Slavin (1990, s. 3), zaměřují zejména na efektivitu (rozdělování žáků do skupin je racionální postup, který posiluje efektivitu jejich učení, neboť umožňuje lepší přizpůsobení způsobu výuky potřebám skupiny, tedy snazší individualizaci, výuka je pro učitele snazší, rychlejší žáci nejsou těmi pomalejšími „zdržování“ a tempo výuky je přizpůsobeno potřebám a schopnostem žáků). Na straně druhé kritici diferenciace nejčastěji argumentují souvislostí se spravedlivým přístupem ke vzdělávání, který diferenciace ohrožuje, neboť se ukazuje, že výuka v méně prestižních studijních větvích bývá méně kvalitní, méně stimulující a na žáky jsou kladeny menší nároky, často dochází k segregaci na základě askriptivních charakteristik žáků, což je v demokratické společnosti usilující o rovnost šancí na (kvalitní) vzdělání nežádoucí, a nediferencované vzdělávání je potřeba považovat za základní, přirozený stav (Slavin, 1990; Veselý & Matějů, 2010, s. 57). Tato idea spravedlivosti ve vzdělávání, která v současnosti dominuje vzdělávacím systémům v demokratických zemích, stojí na pozadí snah o tzv. de-tracking, tedy proces reverzní k vnější diferenciaci na úrovni systému či škol. Dopady těchto reforem jsou hodnoceny zpravidla na úrovni formálního vzdělávacího systému či jeho jednotlivých součástí, avšak dopady na stínový vzdělávací systém bývají realizátory a iniciátory de-trackingových reforem z různých důvodů (ať již záměrně či spíše z nevědomosti nebo kvůli nízké míře důležitosti, kterou stínovému vzdělávání přiřkládají) ignorovány.

¹⁸ V české odborné literatuře je rozlišována diferenciace vnější na úrovni vzdělávacího systému (rozřazování žáků do různých typů škol) či na úrovni školy (rozřazování žáků do homogenních skupin/tříd pro všechny předměty v rámci jedné školy – v českém prostředí může jít např. o jazykové či matematické třídy) a diferenciace vnitřní, kdy k rozdělování žáků do skupin dochází jen pro určité předměty, nebo jde o rozdělování žáků uvnitř jedné třídy (např. skupinová výuka). Žáci jsou tedy součástí heterogenní skupiny a jen malou část školního dne jsou vzdělávání odděleně. Vnější diferenciace na úrovni vzdělávacího systému odpovídá americký termín *branching*, pro vnější diferenciaci na úrovni školy je pak užíván termín *tracking*. Vnitřní diferenciace je v literatuře americké provenience označována jako *ability grouping* (Veselý & Matějů, 2010, s. 46).

Souvislosti diferenciacie (tracking) a SD si povšimla až studie Zhangové a Braye (2018) na příkladu Šanghaje. V rámci širších reforem, které měly za cíl posílit spravedlivost ve vzdělávání mimo jiné také snahou o odstranění vnější diferenciacie na systémové, ale i školní úrovni. Došlo ke zrušení labelingu elitních škol, omezení volby školy zavedením spádových oblastí a zrušení přijímacích zkoušek, posíleny byly snahy o desegregaci žáků rodičů z vesnických oblastí, kteří se do Šanghaje přestěhovali z ekonomických důvodů, a byla podpořena jejich inkluze ve veřejných školách v zájmu zvýšení diverzity v rámci škol a tříd. Tato opatření doprovázela i opatření ve školách, které nesměly oficiálně hodnotit a rozřazovat žáky do tříd podle výkonnosti, hodnocení podle výsledků testů zůstalo neveřejné. Mnoho rodičů, jak Zhangová a Bray (2018, s. 10) uvádějí, to znepokojilo, neboť v kontextu kompetitivní společnosti potřebovali indikátor toho, jak si jejich dítě stojí, a tak využili služeb soukromých agentur, které jejich dítě otestovaly a následně i doporučily některý ze svých kurzů v obtížnosti, která by byla pro jejich dítě vhodná (diferenciacie tak de facto probíhala ve stínovém vzdělávání).

Ne všechny šanghajské školy byly detrackingovým reformám nakloněny a Zhangová a Bray (2018) dokumentují způsoby, jakými se školy tato opatření snažily obcházet a výběrovost tříd de facto zachovat.¹⁹ Aby se žáci ambiciózních rodičů do těchto škol a tříd na základě výsledků vstupních testů dostali, kupovali svým dětem SD. Autoři na empirických datech dokladují, že menší podíl žáků využívajících SD v nevýběrových třídách (zpravidla s větším podílem žáků – vnitřních migrantů) učitelé nepřičítali finanční náročnosti soukromého doučování pro jejich rodinu, ale naopak jejich nízké motivaci či slabému kognitivnímu výkonu, naopak učitelé ve výběrových školách a třídách (s vyšším podílem doučujících se žáků) doporučovali SD zejména slabším žákům, neboť se domnívali, že by bez stínového vzdělávání nebyli schopni „držet krok“ se zbytkem třídy. Zhangová s Brayem (2018) upozorňují na případy, kdy ve výběrových třídách (složených zejména z šanghajských rezidentů), v nichž se většina žáků účastnila stínového vzdělávání, učitelé přestali realizovat základní kurikulum, neboť se domnívali, že toto kurikulum si již žáci osvojili v soukromém doučování. Žáci, kteří je nevyužívali, tak byli těmito okolnostmi nepřímo donuceni stínové vzdělávání začít využívat.

¹⁹ Například tak, že výběrové školy a třídy byly namísto užívání termínu „klíčové“ označovány jako experimentální nebo inovativní.

Výše uvedený příklad z Šanghaje tedy dokumentuje souvislost mezi využíváním SD a mírou homogenity žáků ve třídě z hlediska vzdělávacích výsledků. Výzkumy nicméně ukazují, že důsledkem vnější diferenciacce je často segregace na základě sociálněekonomického statusu (Gamoran, 2009). Souvislost mezi využíváním stínového vzdělávání a socioekonomického statusu byla na úrovni individuálního žáka potvrzena mnoha studii, jen ojediněle se ale výzkumy zaměřují na sociální aspekt socioekonomického statusu, tj. na vliv složení žákem navštěvované třídy/školy z hlediska socioekonomického statusu na využívání stínového vzdělávání. Smythová (2009, s. 19) jej označuje jako tzv. „hot house effect“, tedy situaci, kdy ve školách s vysokou koncentrací žáků rodičů střední třídy dochází k takovým interakcím, že na základě klimatu vysokého očekávání se žáci cítí pod tlakem, aby dosahovali školního úspěchu, a tento sociální tlak dále živí poptávku po SD. Existenci tohoto efektu potvrdila analýza Matsuoky (2015) v Japonsku, který na datech PISA pomocí víceúrovňové logistické regrese zjistil, že i po kontrole pro další proměnné²⁰ využívají SD ve větší míře studenti škol s vyšším průměrným agregovaným socioekonomickým statutem (data PISA nicméně neumožňují provést podobnou analýzu i na úrovni jednotlivých tříd). Matsuoka (2015, s. 287) uzavírá, že „...rozhodnutí žáků a rodičů získávat dodatečné příležitosti k učení v průmyslu stínového vzdělávání nejsou nezávislé na vlivu toho, jak je organizován formální vzdělávací systém.“ K podobným závěrům dochází také studie Addi-Racah a Dany (2015) v Izraeli a Pearce, Povera a Taylora (2017) ve Walesu, kteří doporučují zabývat se vlivem sociální kompozice škol a tříd na využívání stínového vzdělávání také proto, že vyšší míra využívání SD žáky ve škole může ovlivňovat celkový průměrný výsledek školy ve standardizovaných testech, a zkruslovat tak ukazatel úspěšnosti školy v dosahování cílů a její přidávanou hodnotu.

Další kontextuální charakteristiky školy

V předchozí kapitole zmíněný vliv socioekonomického složení žáků se dá také považovat za jednu z kontextuálních charakteristik školy. Významnou kontextuální charakteristiku dále představuje geografické umístění školy, respektive velikost sídla. Zpravidla totiž SD využívají ve vyšší míře žáci, kteří navštěvují školy ve (větších) městech, v porovnání se svými vrstevníky navštěvujícími školy na vesnicích, kde je nabídka SD obecně nižší (Bray, 1999,

²⁰ Na úrovni žáka šlo o SES, výsledky v testech, pohlaví a přístup ke vzdělávání; na úrovni školy pak o agregovanou hodnotu SES školy, zda se jedná o školu soukromou či veřejnou, zda jde o školu odbornou či všeobecně vzdělávací, umístění školy v žebříčku a konečně velikost města, v němž je škola umístěna.

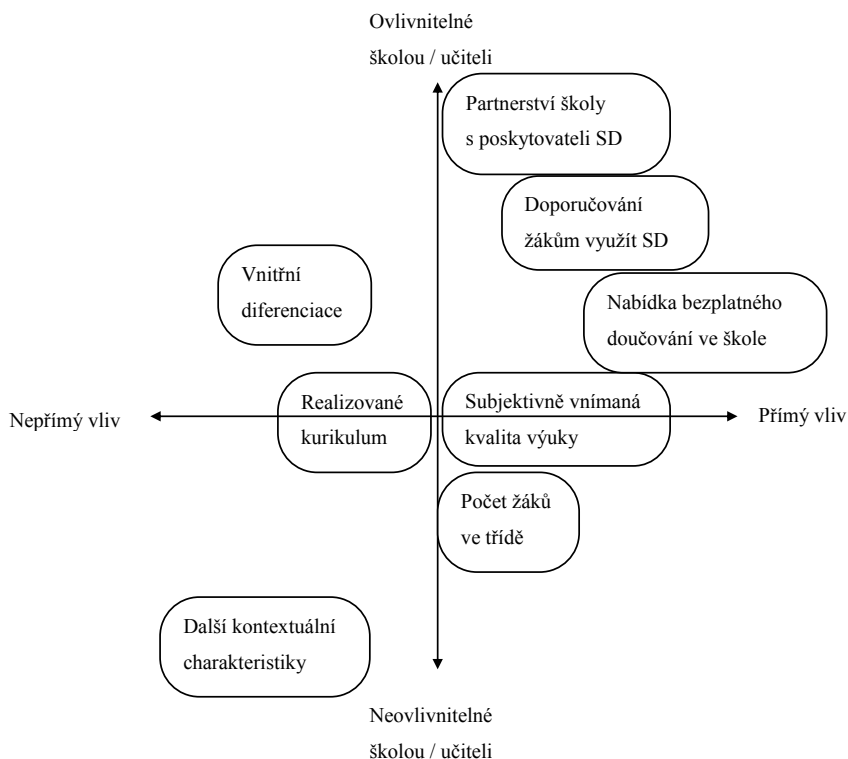
s. 63). V Evropě se tato souvislost potvrdila v mnoha zemích, např. v Polsku, Litvě, Chorvatsku (Silova, 2010, s. 333) či Německu (Dohmen et al., 2008, s. 24), nicméně nelze říci, že by platila vždy univerzálně, jak dokládají studie z Bosny a Hercegoviny, Slovenska či Ukrajiny (Silova, 2010, s. 333). Další významnou charakteristikou školy je její typ, častěji je SD využíváno žáky na všeobecně (akademicky) orientovaných školách, tedy takových, které jsou zpravidla rodiči či žáky považovány za prestižnější. To potvrzují empirické studie z Japonska (Matsuoka, 2015), Litvy (Būdiene & Zabulionis, 2006, s. 225), Slovenska (Kubánová, 2006, s. 287), Polska (Długosz, 2017), Rakouska (Feistritz, 2018, s. 32) nebo Číny (Zhang & Bray, 2015). Některé výzkumy (například ve Francii, viz Oller & Glasman, 2013, s. 82) potvrdily rozdíly v míře využívání SD mezi žáky veřejných a soukromých škol. Je nicméně nutné poznamenat, že u těchto kontextuálních faktorů se může jednat o proxy proměnné, které jsou mediátory vlivu socioekonomického statusu, neboť akademicky zaměřené a soukromé školy zpravidla častěji navštěvují žáci z rodin s vyšším socioekonomickým kapitálem.

Návrh konceptuálního rámce pro klasifikaci školních faktorů ovlivňujících rozhodnutí využít soukromé doučování a jeho aplikace v podmínkách České republiky

V této části článku představujeme návrh možné klasifikace výše zmíněných se školou spojených faktorů, který aplikujeme na základě dostupných empirických dat a znalosti českého kontextu na situaci škol v České republice. Do schématu bude možné přidávat také další se školou spojené faktory, které by mohly být výzkumně identifikovány v budoucnu. Dřívější studie se o klasifikaci se školou spojených faktorů nepokoušely, výjimkou je článek Songa, Parka a Sanga (2013, s. 130–131), ve kterém autoři v analytickém rámci své studie klasifikují vybrané proměnné na kontextuální (umístění školy, agregovaný průměrný SES školy) a procesní, které mohou být modifikovány pomocí vzdělávací politiky (vnitřní diferenciací, nabídka doučování ve škole a frekvence školního hodnocení a zadávání domácích úkolů učiteli).

Náš návrh klasifikace školních faktorů představuje dvoudimenzionální schéma (viz obrázek 2), kde vodorovná osa představuje dimenzi (ne)prímosti vlivu daného faktoru na rozhodnutí využít SD, svislá osa pak míru (ne)ovlivnitelnosti daného faktoru školou nebo jejími učiteli (zde nepřímou navazujeme na výše uvedené dělení Songa, Parka a Sanga, 2013). Vznikají tak čtyři kvadranty, do nichž lze zařadit faktory 1) s přímým vlivem a nízkou mírou ovlivnitelnosti ze strany školy či jejích učitelů; 2) s přímým vlivem a vysokou mírou ovlivnitelnosti; 3) s nepřímým vlivem a nízkou mírou ovlivnitelnosti ze strany školy; a konečně 4) s nepřímým vlivem a vysokou

mírou ovlivnitelnosti. Konceptuální schéma vychází z prezentovaných zahraničních zjištění, jednotlivé identifikované faktory se v něm autoři snažili umístit s ohledem na podmínky České republiky. V následujícím textu se toto zařazení pokusíme vysvětlit a obhájit.



Obrázek 2

Návrh konceptuálního rámce pro klasifikaci školních faktorů ovlivňujících rozhodnutí využít soukromé doučování

V první části článku jsme poměrně detailně popsali způsoby **jednání učitelů**, které může v konečném důsledku vést k tomu, že se žák či jeho rodiče rozhodnou využít SD. V České republice máme například doklady na úrovni středního vzdělávání o tom, že učitelé jsou častými poskytovateli soukromých hodin, a to v ojedinělých případech i vlastním žákům (blíže viz Šťastný, 2016). Jedním ze způsobů jednání učitelů, které mají přímý vliv na toto rozhodnutí, je doporučování žákům (nebo jejich rodičům) tento způsob vzdělávání využít. Učitelé mají toto jednání plně pod kontrolou a mohou je snadno ovlivnit, proto tento faktor umístíme do pravého horního kvadrantu.

Kvalita výuky je koncept, který je velmi obtížné operacionalizovat, a proto je také obtížné zařazení tohoto faktoru v námi navrhovaném schématu v dimenzi ovlivnitelnosti ze strany školy i přímosti jejího vlivu. Některé aspekty kvality výuky škola či učitelé vědomě ovlivnit mohou (jde například o vyučovací postupy), avšak ovlivnit jiné aspekty podmiňující kvalitu výuky naopak mohou být mimo jejich možnosti (například vybavenost školy určitými didaktickými pomůckami apod.; podobně se dá uvažovat i o velikosti tříd z hlediska počtu žáků, viz níže). Výzkumy SD ukazují, že nízkou kvalitu výuky (a s ní spojené aspekty) část respondentů uvádí jako přímý důvod pro využití SD, je proto možná vhodnější hovořit o subjektivně vnímané kvalitě výuky, neboť je to právě toto subjektivní vnímání kvality výuky (sice opřené o objektivní skutečnosti, tedy např. využívané výukové metody a postupy učitele, ale často formované i dalšími faktory jako osobní aspirace či očekávání od výuky), které lze dát do souvislosti s využíváním SD. Tento faktor proto z hlediska ovlivnitelnosti školou/učiteli umístíme na pomezí horního a dolního kvadrantu.

Potřebu využít SD může vyvolávat rozpor mezi **realizovaným kurikulem** a kurikulem požadovaným pro jiné účely (viz výše), typicky například v přijímacích nebo jiných zkouškách. Kurikulum je v českých školách předepsáno školním vzdělávacím programem vycházejícím z rámcového vzdělávacího programu. Pokud jde o externí zkoušky organizované státem (např. maturitní zkouška, přijímací zkouška na střední školu), mělo by požadované kurikulum z rámcového vzdělávacího programu vycházet. To nicméně neplatí u přijímacích zkoušek na vysoké školy, víceletá gymnázia a ani na určité specializované typy škol, rovněž pak u zkoušek na různé jazykové certifikáty apod. V případě přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia to dokládají Straková a Greger (2013), v jejichž výzkumu se 68,1 % dotázaných žáků, kteří se hlásili na víceleté gymnázium, vyjádřilo, že „v testech byly i úlohy, které [...] ve škole neprobírali“ (s. 81). Autoři zároveň prokazují, že na přijetí na víceleté gymnázium měla velmi signifikantní vliv každodenní samostatná příprava a že významnou roli pro přípravu hrálo (soukromé) doučování (Straková & Greger, 2013, s. 81). Na ose přímosti vlivu předpokládáme spíše nepřímý vliv tohoto faktoru, na ose míry ovlivnitelnosti umístíme tento faktor doprostřed, protože na jednu stranu sice učitelé mohou žáky přímo připravovat na různé zkoušky, jejichž kurikulum nevychází z rámcového vzdělávacího programu, na stranu druhou však jsou v tomto omezení časovou dotací a školním vzdělávacím programem, který musí dodržovat. Je také otázkou, zda přípravu na takové zkoušky učitelé považují za součást svých povinností.

Počet žáků ve třídě stanovují v podmínkách českého regionálního školství prováděcí předpisy školského zákona. Ty se nicméně vyjadřují k maximálním počtům žáků ve vzdělávacích programech různého typu a reálně jsou

determinovány zřizovatelem školy a financemi, které poskytuje na její provoz (zejména na mzdy učitelů). O (ne)přímosti vlivu v České republice dosud nemáme empirické doklady, avšak na základě výzkumů z jiných částí světa, kde žáci tuto skutečnost uváděli jako důvod pro využití SD, zařazujeme tento faktor do kvadrantu s přímým vlivem na poptávku po SD.

Nabídka bezplatného doučování ve škole má dle našeho názoru rovněž přímý vliv na potřebu žáků využít služby soukromých doučujících, a to zejména v případě, kdy je účelem doučování pochopit či procvičit kurikulum, které si žák neosvojil ze školní výuky. Čas strávený (pro žáky bezplatným) doučováním může být v České republice učitelům uhrazen z prostředků školy (např. formou osobního ohodnocení) nebo z různých rozvojových projektů (např. Šablony MŠMT), nejedná se nicméně o systémové opatření zahrnující všechny školy. Často přitom může být pro žáky i výhodnější využít bezplatné doučování učiteli ve škole, neboť ti žáky znají již z běžného školního vyučování a vědí, kde mají žáci „mezery“ nebo naopak o jaké učivo by bylo vhodné jejich dosavadní znalosti rozšířit. Zároveň je na vlastním rozhodnutí učitelů, zda svým žákům poskytnou doučování zdarma, ačkoli jsme si vědomi různých omezení či důvodů, kvůli kterým to nedělají.

Partnerství školy s poskytovateli soukromého doučování řadíme k faktorům s přímým vlivem na rozhodnutí využít SD. Vycházíme z tvrzení Silové (2010, s. 80), že poptávka po soukromém doučování je vytvářena nabídkou, tzn. že dostupnost těchto služeb může sama o sobě stimulovat poptávku po nich. Domníváme se, že propagací služeb soukromých subjektů škola žákům a rodičům vysílá určitý signál, že je žádoucí tyto služby využít. Zároveň je plně v rozhodnutí školy, zda s poskytovateli SD partnerství uzavře, či nikoliv. V České republice se spolupráce škol s externími vzdělávacími agenturami jeví jako poměrně častý model, a to zejména ve velkých městech jako Praha či Brno, empirické doklady o míře jeho rozšíření však dosud nejsou k dispozici.

Diferenciace na úrovni školy, která se může projevat například vytvářením výběrových tříd, může, jak jsme popsali výše, přispívat k posilování poptávky po SD. Působení tohoto faktoru je ale spíše nepřímé, neboť je důsledkem tlaku vrstevníků a vyššího akademického očekávání a nároků kladených na žáky ve výběrových třídách. Vzdělávací systém České republiky je tradičně silně diferencovaný a jednotlivé školy se mohou profilovat prostřednictvím volitelných předmětů. Často neoficiálně tak vznikají výběrové školy a až pětina základních škol zřizuje třídy pro nadané děti (blíže viz Straková, 2010). Vytváření takových tříd je zároveň v našich podmínkách dáno rozhodnutím ředitele školy, proto tento faktor řadíme do kvadrantu školou ovlivnitelných faktorů. Pro další výzkum je tedy velmi nosná otázka, do jaké míry souvisí umístění žáka v (ne)výběrové škole či třídě s pravděpodobností, že využije SD.

Další kontextuální charakteristiky školy, jako je umístění či typ školy, jsou danosti, které stojí zcela mimo možnosti školy je ovlivnit. Rovněž mechanismus jejich působení je spíše nepřímý, zprostředkovaný přes další proměnné, které jsou však s těmito kontextuálními charakteristikami úzce svázány, například se socioekonomickým složením žáků, které je v porovnání s jinými školami v průměru vyšší na gymnáziích a ve větších městech.

Závěr

Školy v postmoderní společnosti výrazně proměnily své funkce, cíle, obsahy a metody práce. Jako vzdělávací instituce s rozvinutou sítí pravidel a faktorů, které je utvářely po více než dvě a půl století, se škola stala pilířem sociální struktury a ústředním organizačním prvkem v životní dráze jednotlivců ve věku dětství a dospívání, výrazně ovlivňujícím jejich perspektivní uplatnění osobní, společenské a pracovní. Nabídka školy jako veřejné instituce vzdělává povinně převážnou část nastupujících generací, podléhá státním autoritám a standardům, posilovaným monitorováním a evaluací spojenými s nárůstem byrokratických opatření, má však své limity, zejména vůči životním perspektivám jednotlivců. Je založena na principu homogenizace, ač školní populace se vyznačuje značnou heterogeností a individuálními odlišnostmi. Přes deklarovaný zájem o individuální přístup a podporu rozvoje každého žáka nese škola ve většině zemí v současnosti zátěž nedostatečné efektivnosti identifikované od 70. let minulého století v opakujících se vlnách jako *krize školy* a snahy jejího řešení (srov. Walterová et al., 2004, s. 27–47). Oproti tomu privátní školy, které podléhají decentralizované regulaci trhu, zpravidla mohou nabídnout vhodnější alternativy vyhovující menší části nebo určitým skupinám populace za určitých podmínek spojených s finančními náklady pro ty, kteří se stávají dobrovolně jejich klienty.

Soukromé doučování jako vzdělávání stínující systém veřejného školství je kompromisní variantou mezi veřejným a privátním školstvím, supletem nedokonalého vzdělávacího systému, veřejně provozovaného a podporovaného státem a jeho institucemi. Disponuje výraznější flexibilitou a efektivností vůči jednotlivcům a jejich potřebám, což ovšem nemusí znamenat, že soukromé školy jsou kvalitnější. V různých vzdělávacích systémech se jejich kvalita liší, avšak poptávka po nich je ovlivněna spíše výraznější potřebou individualizovaného přístupu k žákům, která je rodiči vnímána jako předpoklad úspěšnosti ve vztahu k jejich dítěti.

V současné globálně rozvinuté společnosti založené na znalostech, v níž vzdělávání je nezastupitelnou podmínkou životního úspěchu, představuje soukromé doučování výhodu pro ty, kteří nemají dostatek prostředků na plné

financování privátního vzdělávání pro své potomky nebo je pro ně nedostupné z jiných důvodů, např. absence jeho nabídky. Soukromé doučování se stává reálným fenoménem tendujícím k rozšiřování a prohlubování sociální soutěže, součástí sítí, v nichž se utváří a proměňuje instituce vzdělávání, jejímž středobodem byla tradičně škola.

Aktuální vývoj směřující k podpoře kvalitní školy v České republice naznačuje, že naší perspektivou nebude akceptace a podpora soukromého doučování. Tak je tomu ve výše uvedených zemích, zejména asijských, kde má soukromé doučování hluboce zakořeněnou tradici, či v zemích, které nemají rozvinutý vzdělávací systém s patřičnou infrastrukturou a podporou kvality školního vzdělávání. V České republice v současnosti sílí trend podpory kvality a aktivit škol dostupnými finančními prostředky (např. prostřednictvím výše zmíněných „Šablon“) a využíváním příkladů dobré praxe. Zvyšování kvality školního vzdělávání hledá své inspirace především v systému veřejného školství a rozšiřování možností podpory žáků a učitelů. Z komplexu vzájemně souvisejících a interagujících faktorů, ovlivňujících soukromé doučování, byly předmětem pozornosti této studie identifikované především faktory školní, endogenní, dosud relativně nsystematicky zkoumané.

S oporou o rozsáhlou mezinárodní databázi publikací o výzkumu soukromého doučování a odborných monografií seriózně pracujících s tímto fenoménem jsme identifikovali a blíže analyzovali osm podstatných a frekvencovaně zkoumaných faktorů souvisejících s využíváním soukromého doučování, které vystupuje ze „stínu“, a stává se vítaným i nevítaným, leč zjevným a akceptovaným „partnerem“ formálního školního vzdělávání. Mezi tyto faktory jsme začlenili jednání učitelů a jejich profesionalitu, kvalitu školy a výuky, realizované kurikulum, nabídku bezplatného doučování ve škole jako kompenzační mechanismus poskytující podporu při dosahování cílů školy při akceptování heterogenosti učebních potřeb žáků v rámci školních standardů. Přihlédli jsme také k faktoru velikosti tříd, zabývali se vztahem školy a poskytovatelů soukromého doučování²¹ i vlivem vnější diferenciací žáků na úrovni školy, sociálního klimatu třídy na soukromé doučování a některými dalšími kontextuálními charakteristikami školy v relaci k soukromému doučování.

²¹ Zároveň v této souvislosti považujeme za důležité upozornit na jeden druh stínového vzdělávání, které není v české, ale ani světové literatuře diskutováno, a zasloužilo by si výzkumnou pozornost. Jde o výuku, kterou oficiálně poskytuje přímo škola (resp. učitelé) za úplatu v naukových předmětech nad rámec povinného rozvrhu; v České republice je pro tento druh stínového vzdělávání zařité označení *kroužky*.

Výsledky analýzy dokládají úzké souvislosti jednotlivých faktorů s etickými problémy, rolí učitelů a jejich profesionalizací promítající se do kvality výuky, obsahovými problémy zejména při přechodu mezi vzdělávacími stupni a absencí či realizací cílené podpory úspěšnosti žáků ze strany školy, eventuálně určité formy partnerství školy a poskytovatelů soukromého doučování, signalizující legitimizaci soukromého doučování a prolínání veřejného a soukromého sektoru v instituci vzdělávání, zejména v zemích s nerozvinutými mechanismy inkluze a demokratizace školství. Ze zjištění, která jsou výsledkem této studie, je zřetelné, že fenomén stínového vzdělávání nelze ignorovat. Vyžaduje systematické monitorování a vícedimenzionální empirický výzkum. Jako jeho teoretické východisko autoři nabízejí konceptuální rámec pro klasifikaci školních faktorů ovlivňujících využívání SD.

Výhody a úskalí jeho aplikace v českém prostředí lze následně ověřovat a kriticky reflektovat v empirickém výzkumu, jehož výsledky by mohly oslovit nejen školy a instituce vzdělávající učitele, ale zejména tvůrce vzdělávací politiky, kteří dosud tento reálně existující fenomén ignorují. Otevřená zůstává otázka, zda a za jakých podmínek soukromé doučování může přispět k překonání krize a k proměně modelu školy odpovídajícího současným i perspektivním společenským i individuálním potřebám.

Poděkování

Autoři děkují České asociaci pedagogického výzkumu a Radě vědeckých společností, text byl prezentován na konferenci ČAPV 2018. Poděkování patří i dvěma anonymním recenzentům, jejichž konstruktivní připomínky významně přispěly ke zvýšení kvality tohoto textu.

Literatura

- 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.
- Addi-Racah, A., & Dana, O. (2015). Private tutoring intensity in schools: a comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 183–203.
- Altinyelken, H. (2013). The demand for private tutoring in Turkey: Unintended consequences of curriculum reform. In M. Bray, A. Mazawi, & R. Sultana (Eds.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity* (s. 187–204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bae, S., Oh, H., Kim, H., Lee, C., & Oh, B. (2010). The impact of after-school programs on educational equality and private tutoring expenses. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 349–361.

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Bhorkar, S., & Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development*, 62, 148–156.
- Biswal, B. (1999). Private tutoring and public corruption: A cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, 37(2), 222–240.
- Blatchford, P., Wing Chan, K., Galton, M., Chan Lai, K., & Chi-Kin Lee, J. (2016). *Class size: Eastern and western perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Bray, M., & Kwo, O. (2015). Organisational and cross-cultural issues: Learning from research approaches. In M. Bray, O. Kwo & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures* (s. 261–288). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- 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). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bray, M., & 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., Kwo, O., & Jokić, B. (Eds.). (2015). *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- 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. (2017). The is and the ought of knowing: Ontological observations on shadow education research in Cambodia. *Southeast Asian Studies*
- 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. 211–235). New York: Open Society Institute.
- Byun, S. Y., & Baker, D. P. (2015). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (s. 1–9). Pennsylvania: Wiley-Blackwell.
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 70–105.

- Chan, C., & Mongkolhutthi, P. (2017). The factors affecting students' choice in studying English at private tutoring schools: A case of Thai upper-secondary school students. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 2(2), 44–52.
- Collas, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé. *Revue française de sociologie*, 54(3), 465–506.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 14–24.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Długosz, P. (2017). Korepetycje uczniów jako przykład praktyki w polu edukacyjnym: w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech. *Kwartalnik pedagogiczny*, 62(2), 108–132.
- 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.
- Enrich, S. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan*. Cham: Springer International Publishing.
- Feistritzer, G. (Ed.). (2018). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, bundesweite Elternbefragung 2018 Studienbericht*. Wien: Institut Für Empirische Sozialforschung GmbH.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice*. WCER Working paper No. 2009–6. Madison: University of Wisconsin–Madison. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506617.pdf>
- Haag, L. (2007). *Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Hajar, A. (2018). Exploring Year 6 pupils' perceptions of private tutoring: evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 514–531.
- Hamid, O., Sussex, R., & Khan, A. (2009). Private tutoring in English for secondary school students in Bangladesh. *Tesol Quarterly*, 43(2), 281–308.
- Harris, D., & Sass, T. (2007). *Teacher training, teacher quality, and student achievement*. Working paper 3. National center for analysis of longitudinal data in education research. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509656.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183–188.
- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2(2), 109–122.
- 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.
- Janík, T. (Ed.). (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jokić, B. (Ed.). (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb: NEPC.
- Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2013). Conceptual framework of the decision concerning the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (s. 23–32). Zagreb: NEPC.

- Kim, T. (2004). *Shadow education: School quality and demand for private tutoring in Korea*. Discussion-paper nr. 055. Kyoto University: Interfaces for Advanced Economic Analysis.
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455–475.
- Kobakhidze, M. N. (2018). *Teachers as tutors: Shadow education market dynamics in Georgia*. Hong Kong: The Comparative Education Research Centre.
- Kubánová, M. (2006). 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.
- Kwo, O., & Bray, M. (2014). Understanding the nexus between mainstream schooling and private supplementary tutoring: Patterns and voices of Hong Kong secondary students. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 403–416.
- Macpherson, I., Robertson, S., & Walford, G. (2014). *Education, privatisation and social justice: case studies from Africa, south Asia and south east Asia*. Southampton: Symposium Books Ltd.
- Mahmud, R., & Bray, M. (2017). School factors underlying demand for private supplementary tutoring in English: urban and rural variations in Bangladesh. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 299–309.
- Malik, M. A. (2017). Shadow education: Evolution, flaws and further development of the term. *Social Sciences and Education Research Review*, 4(1), 6–29.
- Manzon, M., & Areepattamannil, S. (2014). Shadow educations: mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 389–402.
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: Evidence from Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 270–290.
- Milovanovitch, M. (2014). *Fighting corruption in education: A call for sector integrity standards*. Edmond J. Safra Working Papers, No. 31. Harvard University. Dostupné z http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2358480_code2015429.pdf?abstractid=2358480&mirid=1
- Montebon, D. (2015). Shadow education: Effects on students' self-efficacy in science. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(1), 31–40.
- Mori, I., & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research*, 45(3), 219–230.
- OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- 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.
- Pearce, S., Power, S., & Taylor, C. (2017). Private tutoring in Wales: patterns of private investment and public provision. *Research Papers in Education*, 33(1), 113–126.
- Poisson, M. (2007). Private tutoring: asset or threat for mainstream education? Challenges and responses. Příspěvek prezentovaný na IIEP Policy Forum, *Confronting shadow education: What policies for what education* (5.–6. července 2007). Paris: UNESCO.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.

- Prakhov, I., & Yudkevich, M. (In press). University admission in Russia: Do the wealthier benefit from standardized exams? *International Journal of Educational Development*.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Psacharopoulos, G., & Papanastasiou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.
- Sandy, W. (2018). Students’ perspectives on buying private tuition services. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(2), 105–119.
- Sieverding, M., Krafft, C., & Elbadawy, A. (2017). “The Teacher Does Not Explain in Class”: An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. *Global Labor Organization (GLO) Discussion Paper*, 135, 1–45.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Silova, I., & Bray, M. (2006). The hidden marketplace: Private tutoring in former socialist countries. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 71–98). New York: Open Society Institute.
- Silova, I., & Kazimzade, E. (2006). Azerbaijan. In I. Silova, V. Būdiene, & M. Bray (Eds.), *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring* (s. 113–141). New York: Open Society Institute.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, 35(1), 1–22.
- Soldo, A., & Jokić, B. (2013). The roles of teachers in the decision concerning the use of private tutoring services. In B. Jokić (Ed.), *Emerging from the shadow: a comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia* (s. 117–162). Zagreb: NEPC.
- Song, K. O., Park, H. J., & Sang, K. A. (2013). A cross-national analysis of the student- and school-level factors affecting the demand for private tutoring. *Asia Pacific Education Review*, 14(2), 125–139.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Straková, J. (2010). Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(2), 21–37.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- Šťastný, V. (2016). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice* (Disertační práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/83694>
- Šťastný, V., Svobodová, Z., & Rochex, J.-Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Karolinum.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303–313.
- Tsiplakides, I. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: the case of teaching English as a foreign language. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71–93.

- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38–90). Praha: SLON.
- Walterová, E. et al. (2004). Úloha školy v rozvoji *vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2010). [Recenze knihy M. Braye *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?*]. *Orbis Scholae*, 4(3), 132–134.
- Wasik, B., & Slavin, R. (1988). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 178–200.
- Yamato, Y., & Zhang, W. (2017). Changing schooling, changing shadow: Shapes and functions of juku in Japan. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 329–343.
- Zajda, J. (Ed.). (2007). *Decentralisation and privatisation in education: The role of the state*. Dordrecht: Springer.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495–509.
- Zhang, W., & Bray, M. (2015). Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1), 83–106.
- Zhang, W., & Bray, M. (2017). Micro-neoliberalism in China: public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 63–81.
- Zhang, W., & Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221–238.

Kontakt na autory

Vít Šťastný

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: vit.stastny@pedf.cuni.cz

Eliška Walterová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz

Corresponding authors

Vít Šťastný

Institute for Research and Development Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: vit.stastny@pedf.cuni.cz

Eliška Walterová

Institute for Research and Development Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: eliska.walterova@pedf.cuni.cz