

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2020

Mgr. Ing. Zdeněk Meier

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

obor: Sociální a spirituální determinanty zdraví

Mgr. Ing. Zdeněk Meier

**Možnosti sociální intervence zaměřené na vzdělávání
dětí z romských rodin a dětí z dalších marginalizovaných
skupin obyvatelstva. (Zkušenosti s projektem)**

Disertační práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Růžička, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně pod odborným dohledem školitele a všechny citace a prameny řádně vyznačil v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Liberci dne 15. 6. 2020

.....
Mgr. Ing. Zdeněk Meier

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Jířimu Růžičkovi, PhD., mému školiteli, za odbornou pomoc a vedení. Dále chci poděkovat prof. Ing. Mgr. et Mgr. Peteru Tavelovi, PhD., který mi pomohl odbornou radou a pomocí, ale také mi dodával podporu ve chvílích malomyslnosti a únavy. Dále chci poděkovat všem přátelům za podporu a připomínky k předkládanému textu. V neposlední řadě patří veliké poděkování mojí ženě Martině, za její trpělivost a starostlivost v období, kdy jsem nevěnoval svůj čas rodině, ale psaní práce.

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. VYMEZENÍ POJMŮ	8
1.1 MARGINALIZACE, SOCIÁLNÍ EXKLUZE	8
1.2 ROMOVÉ A ROMSKÉ MENŠINA	17
2. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ	30
3. MULTIDISCIPLINÁRNÍ POHLED NA INKLUZI	46
3.1 SPECIÁLNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, SOCIÁLNÍ PRÁCE	47
3.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	48
3.3. MONTESSORI PŘÍSTUP	54
3.4 FEUERSTEINOVA METODA INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ	55
3.5 VÝCHODISKA PRO AKTIVITY S PŘEDŠKOLÁKY	65
4. PROJEKT ROMSPIDO A JEHO VÝCHODISKA	67
4.1 PODMÍNKY A PARAMETRY PROJEKTU ROMSPIDO	70
4.2 INOVATIVNÍ PRVKY – SPIRITUALITA	71
4.3 INOVATIVNÍ PRVKY – DOBROVOLNICTVÍ	79
II. EMPIRICKÁ ČÁST	88
5. VÝZKUM	88
5.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	88
5.2 ZAČLENĚNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY DO KOMPLEXNÍHO RÁMCE HODNOCENÍ PROJEKTU	89
5.3 POPIS POUŽITÉ METODY	91
5.4 POSTUP PŘI VÝZKUMU	96
5.5 POPIS PARTICIPANTŮ	97
5.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	100
5.7 VÝSLEDKY ANALÝZ	101
5.8. ZÁVĚRY ANALÝZ	151
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	169
SEZNAM TABULEK	170
SEZNAM LITERATURY	171
PŘÍLOHY	185

Úvod

„Ukazuje se, že to dobré, co člověk v životě potká, se neztrácí, zůstává v otevřenosti a v možnosti naladit se na totéž v celém dalším životě“ (Hogenová, 2012, p. 165).

Práce se zaměřuje na deskripci přípravy, realizaci a evaluaci projektu, který byl realizovaný Univerzitou Palackého v Olomouci, přesněji Cyrilometodějskou teologickou fakultou v letech 2016 až 2019, a patřil k desíti největším projektům v oblasti inkluze na území České republiky v operační programu Výzkum, Vývoj a Vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Projekt byl podán do výzvy 02_15_007 Inkluzivní vzdělávání. Koncepce projektu byla na rozhraní pedagogiky a sociální práce a inovačními prvky byla spiritualita a rozvoj dobrovolnictví. Jednalo se o tříletý projekt předložený Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jako řídicímu orgánu operačního programu Výzkum, Vývoj a Vzdělávání (OP VVV). Jeho příprava probíhala v roce 2015, kdy v srpnu byla výzva vyhlášena a v prosinci byl ukončen příjem žádostí. Projekt je příkladem specifické sociální práce.

Cílem disertační práce je posoudit na základě praktické zkušenosti s daným typem projektu jeho implementaci v různorodém prostředí neziskových organizací, církevním a akademickém prostředí, a pokusit se analyzovat problematiku realizace a dopadu uvedeného typu projektu. V teoretické části se zabývám vymezením teoretických předpokladů a znalostí, na které navazují klíčové aktivity projektu, nebo jsou v jeho kontextu důležité. Předmět a účel institucionální podpory je zaměřen na *„integraci marginalizovaných skupin jako jsou Romové“* a specifickým cílem je *„řešení specifických situací v inkluzivním vzdělávání“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2015, p. 2).

Kontext projektu je popsán jak ve vztahu k výzvě, tak ve vztahu k předpokládaným cílům a inovativním prvkům projektu. Důležitými z tohoto pohledu jsou pojmy marginalizace, sociální exkluze, romské etnikum, inkluzivní vzdělávání, Feuersteinovo instrumentální učení, Montessori pedagogika, spiritualita a dobrovolnictví.

Při vlastní přípravě projektu i v jeho realizaci byl kladen důraz na oblast předškolního vzdělávání, neboť v tomto sektoru se často setkáváme se sociálními pracovníky. Projekt však také oslovil oblast vzdělávání pedagogů, primárního a nižšího sekundárního vzdělávání žáků a také vyššího sekundárního vzdělávání.

V praktické části uvádím podmínky, zdroje a popis projektu v kontextu priorit Operačního programu OP VVV, inovativní prvky návrhu, metodologii a klíčová zjištění založená na specificky upraveném The Life Story Interview McAdamse (2008).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

V každé projektové výzvě můžeme nalézt základní pojmy – „klíčová slova“ které mají synergii se strategickými dokumenty donátora. Identifikování těchto „klíčových slov“ je kruciólní pro sestavení projektu ve shodě s cíli a strategiemi jeho navrhovatele. V této kapitole předkládám vymezení základních pojmů, které jsme při tvorbě projektu zaznamenali. Marginalizace, sociální exkluze, Romové a romské etnikum, inkluzivní vzdělávání. Inkluzivnímu vzdělávání a celému kontextu je věnována zvláštní kapitola, kde jsou uvedeny další důležité koncepce, které mají spojitost s touto problematikou. V rámci psaní žádosti jsme nastínili možnosti využití principů Montessori a Feuersteinova instrumentálního učení pro předškolní vzdělávání – uvedeno v samostatné kapitole. Inovacemi projektu byly spiritualita a dobrovolnictví, které jsou popsány společně s východisky projektu.

1.1 Marginalizace, sociální exkluze

Při přípravě projektu jsme vycházeli z představ, které byly ústředními prvky institucionální podpory (IP) v programu podpory. Jednalo se především o pojmy marginalizace, sociální exkluze a inkluze, inkluzivní vzdělávání, Romové. Tyto koncepty byly „vodítky“ pro přípravu projektu. Porozumění obsahu těchto pojmů bylo z pohledu přípravy projektu a naplnění předpokládaného cíle projektu rozhodující. V dalším textu proto vysvětluji význam a kontext uvedených „klíčových slov“.

Marginalizace, podle Hartla a Hartlové se marginalizací rozumí „*vytlačování jedinců nebo skupin s charakteristikami, zvyky či hodnotami odlišnými od většinové společnosti na její okraj*“ (Hartl & Hartlová, 2010). Ve spojení s výše uvedeným termínem byla ve výzvě klíčová věta, „...*marginalizovaných skupin jako jsou Romové*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016), umožňující jasnější identifikaci toho, které marginalizované skupiny se výzva prioritně týká.

Sirovátka uvádí, že marginalizace a vylučování je možno zaznamenat již u Athénanů, kde mělo podobu určité ochrany demokracie. Dále pak zmiňuje řešení událostí, které nebyly v daném historickém období pochopitelné, například obviňování Židů za morové epidemie nebo hon na čarodějnice. (Sirovátka, 2002). Také dnešní demokratická

společnost marginalizuje různá seskupení lidí, často na základě nějaké odlišnosti. Mareš pohlíží na marginalizaci v širším diskursu pojetí chudoby a sociální exkluze. V diskursu sociologickém a politickém se často používá koncept sociální exkluze namísto dřívějšího označení chudoba. Každý z těchto konceptů vychází z jiné reakce společnosti na příslušnou situaci. Koncept sociální exkluze rozšiřuje pojetí chudoby o další dimenze, například v současnosti diskutovanou změnu typologie rodiny doprovázenou rozpadem této tradiční „sociální instituce“ (Mareš, 2000). Kultura chudoby, pojem zavedený Oskarem Lewisem, již v dnešním kontextu zaostává a většina diskursů se přiklání stejně jako Mareš k pohledu na chudobu jako strukturální, multidimenzionální a materiální realitu, která zasahuje životy miliónů lidí (Boone et al., 2018). Pojem chudoba je především z perspektivy politiky vnímán jako porušování lidských práv a forma sociální nespravedlnosti (O'Brien, 2011, citováno dle Boone et al., 2018). V mnoha zemích Evropy včetně České republiky je snaha vyčlenit relevantní materiální zdroje na boj s chudobou a sociální začleňování. Ministerstvo práce a sociálních věcí, kterému příslušná problematika připadá do gesce, vytvořilo strategický materiál – Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020. Za základní nástroj pro její plnění považuje sociální práci a s tím spojené navýšení počtu sociálních pracovníků. Sociální začleňování jako opak sociální exkluze je zakotveno v právním řádu České republiky (zákon č.108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. V §3 písmena e) zákona je proces sociálního začleňování vymezen takto: „...sociálním začleňováním proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný“ (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006).

Začlenění uvedené problematiky do zákona poukazuje na politický rozměr sociální exkluze a integrace. Silver ukazuje vícerozměrnost sociálního vyloučení a roli politiky v tomto procesu, a to její snahou o integraci oproti exkluzi, která ohrožuje sociální soudržnost, zabránění monopolizaci moci a vlivu, otevřeností a přístupností zdrojů nabízejících stejnou šanci participace ve společnosti a ochranou práv jednotlivce oproti diskriminaci (Silver,1995, citováno dle Mareše, 2000). Důležitou otázkou je, z čeho a jak se společenské vyloučení děje. Sociální vyloučení podle Rogerse je širokou oblastí vzájemně provázaných jevů a jeho deskripce není možná pouze na základě taxativního výčtu vyloučených. Sociální exkluze v pojetí Rogerse je spíše analýzou toho, proč a jak

nemají jednotlivci nebo skupiny přístup k společenským a ekonomickým příležitostem, které jsou ve společnosti nabízeny (Rogers, 1995, citováno dle Fischera, 2011). Boonová poukazuje především na skutečnost, že strukturální původ ekonomických a sociálních rizik s kterými se lidé setkávají, je často ignorován, protože se předpokládá zodpovědnost sociálního státu za přerozdělování zdrojů. Zároveň je akcelerována individuální odpovědnost jednotlivce a podmíněnost sociálních práv (Boone et al., 2018). Mareš zvažuje různé dimenze sociálního vyloučení, kde ekonomické vyloučení spojené s nezaměstnaností nebo marginalizací na trhu práce vede k chudobě a přináší často i problémy psychické. Práce totiž v dnešní době není jen zdrojem příjmů, ale dává nám i společenský status a vědomí sebe samého. Uplatnění jedince na trhu práce ovlivňuje přímo nebo nepřímo společenské zařazení a přístup k různým zdrojům. Také dimenze omezení místem je v dnešním světě sociálně deprivativní. Mobilita bývá často předpokladem k získání dobré práce, vzdělání, společenského vyžití. V neposlední řadě Mareš uvádí symbolickou exkluzi pramenící z odlišnosti. V tomto směru lze zaznamenat vliv masmédií například při prezentaci romského etnika převážně ve spojitosti se sociálně patologickými jevy (Mareš, 2000).

V tomto konceptu symbolické exkluze na základě jinakosti lze vysledovat v médiích snahu o jednoduchá řešení. Zamyslíme-li se nad člověkem s onkologickým onemocněním, nenajdeme skoro žádné negativní konotace spojené s tímto onemocněním a jeho nositelem. Zcela jiná je situace u duševního onemocnění. V případě násilného trestného činu média hledají jednoduchou zkratku mezi duševním onemocněním a spáchaným trestným činem. Zcela zjevně se naše předsudky opírají o falešná nebo pokroucená sdělení. Psychiatr Ondřej Pěč k tomu uvádí: „Převládajícím postojem ve veřejnosti je názor o nebezpečnosti a potenciálně násilném jednání duševně nemocných. Analýzy prováděné v řadě vyspělých států však nenasvědčují, že by riziko násilného chování bylo vyšší než u ostatní populace, ve většině sledovaných zemí se nezvýšilo ani po deinstitutionalizaci a zavádění komunitních forem péče.“ (Pěč, 2019) Tato marginalizace spolu s výroky některých čelných politických představitelů vyvolává následnou stigmatizaci jak samotných nemocných, tak utlumuje snahy investovat více prostředků do adekvátní péče. Stigmatizace duševně nemocných se následně projevuje větší mírou nezaměstnanosti, sociální izolací, bezdomovectvím (Wenigová, 2005).

Uvedený příklad marginalizace u lidí, kteří se na první pohled výrazně neodlišují od většinového obyvatelstva, ukazuje na vliv mediálního prostoru na člověka. Tento

fenomén je zkoumán a účinky médií na jejich spotřebitele jsou děleny do různých kategorií, např. McQuail hovoří o kognitivních, afektivních a behaviorálních účincích (McQuail, 1999). Stejný autor uvádí různé mediální teorie. Z našeho pohledu je velice zajímavá teorie o spirále mlčení. Lidé často akceptují většinové názory, a tímto způsobem se brání izolaci, v případě, že s mainstreamem nesouhlasí svůj menšinový názor skrývají. Při akceptaci většinových názorů nebo názorů o kterých se domnívají, že jsou většinové, se vyhnou případné izolaci. Tento přístup má za následek posílení dominantních názorů, a ještě větší potlačení názorů menšinových (McQuail, 1999). Na základě tohoto pohledu můžeme zvážit svoji osobní zkušenost při vyhledávání relevantních informací. Lidé, kteří mají zkušenost práce s informacemi, si informace ověřují z různých zdrojů, využijí vlastní zkušenosti v souladu s jejich motivací k získání příslušných informací. Lidé bez této zkušenosti nebo bez většího subjektivního zájmu o dané informace, získají nejnanechťji informace v podobě dominantních názorů prezentovaných médii, které jsou akceptovány většinou populace. V případě „jinakosti“ skupiny, o které získávám informaci, mohou tyto názory posílit předsudky spojené s příslušnou skupinou. Slovy amerického filozofa a psychologa W. Jamese: „Mnoho lidí se domnívá, že myslí, ač jenom nově řadí své předsudky.“

V případě lidí s „viditelnou“ odlišností od většinového obyvatelstva, kde se názor neopírá o porozumění, je obava ze stigmatizace výrazná a negativní postoj společnosti vůči těmto lidem také. Například Romové společně s Araby na základě zjištění Sociologického ústavu AV ČR vzbuzovali u respondentů největší negativní postoje. V uvedené výzkumné zprávě můžeme zaregistrovat zvýšení antipatie vůči Arabské národnosti v roce 2017 a 2018, kdy předčila Romskou národnostní skupinu. Příčinou může podle autorů být ovlivnění migrační krizí, která byla prezentována médii (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018). Prezentace romského etnika je podle Mareše vytvářena především na základě odlišností nebo spojena s patologickými jevy, popřípadě dopady ohrožujícími majoritní společnost (vízová problematika, zneužívání sociálních dávek, kriminalita atd.) (Mareš, 2000). „Jinakost“ nebo „cizost“ může být jedním z předpokladů pro vyloučení z většinové společnosti, často je maskovaná odůvodněním potrestání „jiné“ skupiny, pro ochranu společnosti apod. Podle Girarda se tyto mechanismy objevují nejčastěji při oslabení nebo krizi ve společnosti. Různé formy diskriminace a útlaku nalezneme v historii mnoha společností. Paradoxně hledání viníků za určitou krizi nebo oslabení zaběhlých pravidel pomáhalo a pomáhá k nastolení společné identity. Girard uvádí, že lze historicky

ve společnostech nalézt stereotypy vedoucí k systematickému pronásledování skupin nebo jednotlivců (Girard, 1997). Tyto mechanismy jsme mohli zaznamenat i v průběhu pandemie. Při svojí terapeutické práci v průběhu COVID-19 například pacientka zmiňovala kašlající paní v autobuse, kterou část cestujících chtěla vyloučit z dopravy a žádali po řidiči, aby zastavil a vysadil ji. Paní ubezpečovala spolucestující, že má pylovou alergii a rouška, která je povinná, jí působí další obtíže při dýchání. Frustrace některých cestujících z probíhající situace vedla k slovní agresi. Podobné situace, například požadavek na označování nemocných nebo dokonce požadavek na uvedení jejich identity, byly řešeny v rámci obcí politickou reprezentací, obzvláště starosty (iRozhlas, 2020). V pohledu Girarda jsou tyto „oběti“ určeny k obětování na základě vnějších znaků nebo projevů a mohou se stát obětí kolektivní perzekuce nebo situace může eskalovat až ke kolektivnímu násilí. Tento proces vede podle Girarda k abreakci vlastních obav, strachů, snížení vědomí vlastní křehkosti a zranitelnosti a stabilizaci společenství (Girard, 1997).

Ovšem na projev agrese a násilí může být pohlíženo jako na lidskou konstantu nebo jako na reakci na probíhající frustraci, tedy naučené chování. V tomto směru neexistuje jednotnost psychologického názoru a oba psychologické tábory argumentují ve prospěch svojí teorie. Agrese v pojetí vrozené pudové síly je podle Lorenze neustále se opakující vnitřní napětí, jehož nositel hledá způsob k jeho vybití (Lorenz, 1963, citováno dle Poněšického, 2005, p. 23). Jiný názor na agresi coby reakci na frustraci je podle Poněšického validní u aktuální agresivní reakce, ale nelze ho zobecňovat. Poněšický uvádí příklad neautoritativní výchovy dítěte, tedy výchovy, která by na základě této teorie měla destruktivní formu agrese snižovat, realita je spíše opačná. Vysvětlením podle Poněšického je nedostatek překážek a frustrace z liberálního postoje k výchově, který může být dítětem vnímán jako nezájem (Poněšický, 2005).

Postoje většinové společnosti k romskému etniku jsou dlouhodobě negativní. Na základě Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2018 skoro polovina dotázaných považuje soužití Romů a ostatních obyvatel za špatné. V mezinárodním měřítku Česká republika vede v počtu negativních odpovědí na otázku „*Chtěli byste mít za souseda Roma?*“ a podobně přes 50 % dotázaných by nechtělo, aby Rom byl jejich kolegou v práci. Celkově se v Evropě objevuje pojem „anti-Gypsyism“, jehož český ekvivalent je „anticiganismus“. Tento je definován jako „*zvláštní druh rasismu, ideologie založená na rasové nadřazenosti, forma dehumanizace a institucionálního rasismu živeného historickou diskriminací a projevující se mimo jiné násilím, slovními projevy nenávisti,*

vykořisťováním, stigmatizací a těmi nejostudnějšími formami diskriminace“ (Dostupné na: <http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017->). Romové spolu s muslimy patří mezi nejvíce ohrožené skupiny z pohledu slovních a fyzických útoků (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

Poněšický agresivitu a násilí zasazuje do kontextu dnešní postmoderny, kdy nutnost uspět v konkurenci s ostatními akceleruje často bezohlednost, egocentrismus a další negativní vlastnosti. Extrémní vývoj individualizace přináší menší akceptaci společenských norem, které jsou důležitým regulátorem chování. Změny v pojetí rodin a jejich časté rozpady, stejně tak jako oslabení meziosobních a morálních vazeb vedou k sociální dezintegraci. Pro jednotlivce tato situace přináší samotu, nejistotu a hodnotovou dezorientaci, kdy kontrola chování morálkou je oslabena. Tyto civilizační změny způsobují frustraci potřeb vztahovosti, sounáležitosti, spolupráce a odpovědi může být agrese a násilí (Poněšický, 2005). Uvedené frustrace mohou být živnou půdou pro kampaně především extrémistických politických stran. Lidé jsou osloveni jednoduchou rétorikou označující viníka jejich vlastního špatného stavu a získávají pocit sounáležitosti a boje za správnou věc. Propaganda těchto politických subjektů bývá často za hranicí slušnosti. Pro příklad politický subjekt v Mostě uveřejnil slogan: *„Jen deratizační prostředky na tu havěť nestačí...“*, jiný subjekt se prezentoval heslem: *„Vesnice pro lůzu – vytěsníme nepřizpůsobivé z města...“* (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018, p. 8).

Z uvedeného je zřejmá snaha o vyloučení skupiny obyvatelstva a nástrojem sociální kontroly se stává sociální exkluze, v krajní míře dokonce segregace. Mareš se domnívá, že *„vyloučení jedinci, ale i celé vyloučené sociální kolektivity, se nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci, což vede k jejich chudobě a sociální či kulturní izolaci. Je to proces vydělování jedinců i sociálních kategorií z organizací či komunit, z nichž je složena společnost, a zbavuje je práv a povinností, které jsou s tímto členstvím v nich spojeny“* (Mareš, citováno dle Sirovátky, 2002, p. 15).

Nedodržování pravidel a povinností ze strany romského etnika je častou rétorikou některých politických uskupení. Kromě toho, že je situace zevšeobecňována na všechny Romy, není předmětem zájmu těchto subjektů opačný problém, tedy upírání práv. V tomto směru lze zaznamenat mnoho výpovědí především sociálních pracovníků o nedodržování práv, diskriminaci apod. Podle Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2018 se forma

strachu vyplývající z uvedených prohlášení politických představitelů projevuje nedůvěrou ve státní instituce (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

Segregace určitých skupin obyvatelstva, případný vznik ghatt probíhal a probíhá v Evropě již dlouhodobě. Stejná situace je i na americkém kontinentu, kde byla popsána například Wilsonem jako zvyšování krize sociálního prostoru. Prostorová separace způsobená sestěhováním vyloučených nebo odlivem střední třídy z oblasti má za následek redukci obchodníků a služeb, nebo jejich nepřítomnost. Samotné místo začne izolovat všechny obyvatele, kteří zde zůstávají nebo zde již byli. Nedostatečná sociální vybavenost snižuje množství pracovních příležitostí a následně vzniká prostor pro sociálně patologické jevy (násilí, drogy atd.) a zhoršování životních podmínek. Společenská a občanská angažovanost upadá. Sociální vzorce jednání pro přežití v takovémto prostoru jsou většinou maladaptivní pro život v majoritní společnosti (Mareš, 2000). Podobnou politiku vytváření separovaných prostor známe i z uplatňování na menších kolektivech například duševně nemocných, tělesně postižených a podobně. Z tohoto směru se však již zřetelně ustupuje například reformou psychiatrické péče.

Nezamýšlené důsledky podobných opatření se objevují i v sociální politice, kde ekonomické důvody koncentrují lidi do rekvalifikačních kursů pro nezaměstnané, sociálního bydlení nebo stěhování do holobytů. Homogenizací prostředí nejsou přítomny vzory lidí schopných čelit nepříznivým podmínkám. V krajním případě tato situace může vést až k efektu ghetta, na našem území je známá ulice Matiční v Ústí nad Labem (Mareš, 2000).

Sýkora naproti tomu uvádí, že se určitému stupni segregace nevyhneme a má i své opodstatnění. Nicméně i Sýkora upozorňuje na to, že vysoká míra segregace přináší nežádoucí společenské důsledky. Proto je úkolem veřejné správy preventivně řešit tyto oblasti a zavádět opatření a nápravné nástroje k jejich snižování (Sýkora, 2007). Uvedené problémy akcelerují změny v sociální práci. Podle Boonové je třeba, aby sociální práce přemýšlela o svém postavení jako profese. Neměla by se spokojit s technickou rolí nebo být vykonavatelkou politiky, ale zajišťovat normativní činnost při prosazování sociálně spravedlivé společnosti (Boone et al., 2018).

V pohledu na oblasti novodobých ghatt nebo segregovaných lokalit není rizikem kriminalita, která spíše ničí obyvatele samotné, ale separace od hodnot majoritní společnosti, která přestává být společností referenční. To může vést k projevům

fundamentalismu, separatismu (Mareš, 2000). V tomto kontextu si musíme být vědomi, že mezi vyloučené mohou být zařazováni nejen národnostní menšiny a etnika, ale třeba také nezaměstnaní, senioři, homosexuálové apod. Majoritní společnost vždy hledá způsob, jakým bude soužití s cizorodou skupinou probíhat. Zde hraje roli i vnitřní různorodost skupiny, kterou nelze považovat za homogenní. Terčem sociální exkluze je častěji ta část skupiny nebo jednotlivci, kteří se potýkají se sociálními problémy (bydlení, nezaměstnanost) (Sirovátka, 2002).

Pro komplexnost pohledu na problematiku sociálního vyloučení a chudoby uvádím data ze Strategie sociálního začleňování 2014–2020. Z šetření uvedených v tomto strategickém dokumentu vyplývá, že v roce 2012 bylo přes 1,5 mil. osob ohrožených sociálním vyloučením nebo chudobou. K evaluaci sociálního vyloučení a chudoby je využíván souhrnný indikátor „Míra ohrožení chudobou nebo sociálním vyloučením“, který se skládá ze tří oblastí, viz následující Figure 1.

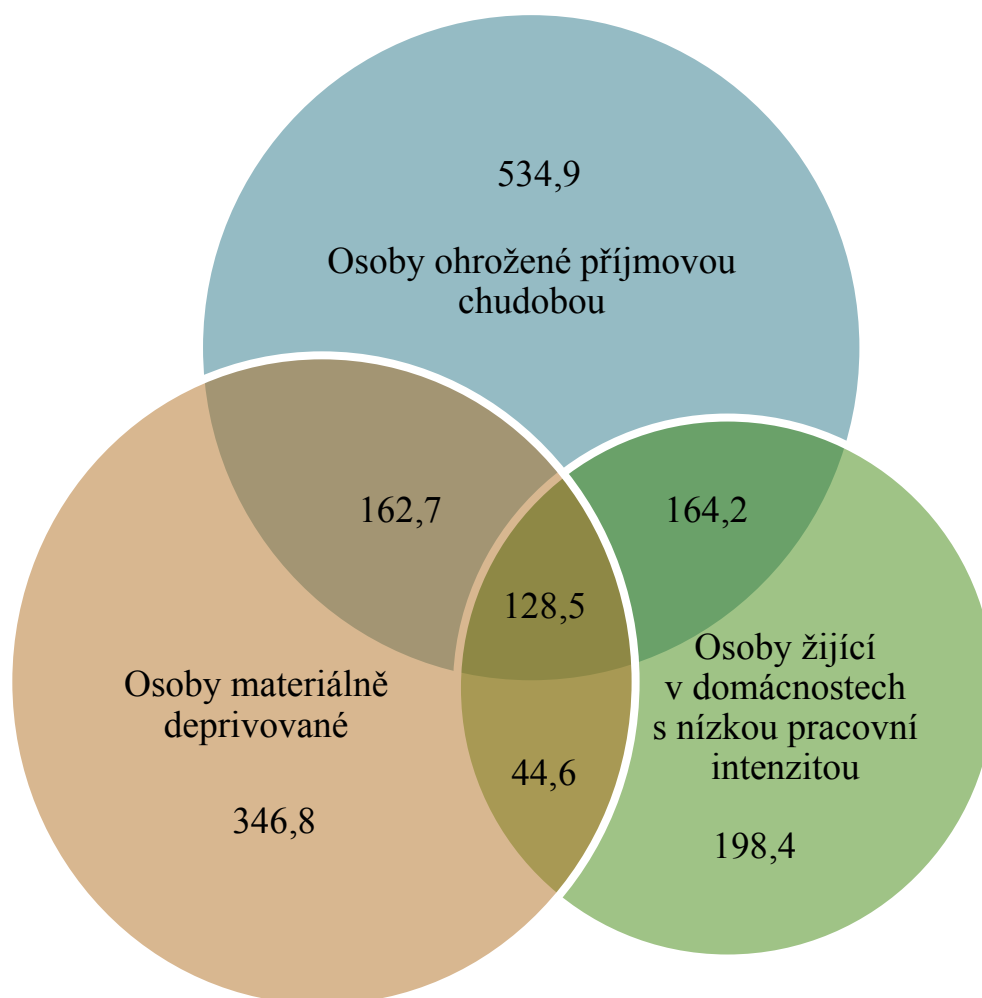


Figure 1: Počty osob (v tis.) ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením v roce 2012. (zdroj: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014)

Z uvedeného vyplývá, že přibližně 15 % osob v České republice je ohroženo chudobou nebo sociálním vyloučením. Z tohoto čísla je zřejmé, že populistické slogany některých politických subjektů volající po segregaci nejsou řešením nejen z humanitních důvodů, ale i z důvodů společenských. Z uvedené zprávy dále vyplývá, že Česká republika v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie (EU), má hodnotu indikátoru chudoby a sociálního vyloučení dlouhodobě nejvyšší. Především je to u parametru příjmové chudoby, kde je jeho míra dlouhodobě nejvyšší v porovnání s ostatními zeměmi EU. V tomto směru vystupuje efektivita sociálních transferů v České republice.

Z pohledu projektu zaměřeného také na vzdělávání je ve Zprávě uvedena důležitá skutečnost vztahu úrovně vzdělání a ohrožení chudobou – nejvíce jsou ohroženi lidé s nízkou úrovní vzdělání (30,7 %), pak se střední (10 %) a nejméně s vysokou úrovní vzdělání (2,6 %). Na těchto statistických datech je vidět známá skutečnost důležitosti dosaženého vzdělání. Zároveň zpráva uvádí ohrožení chudobou u nezaměstnaných. Přibližně 47 % lidí bez práce je zároveň ohroženo chudobou. Nejvíce ohroženi jsou dlouhodobě nezaměstnaní. Zaměstnanost se, kromě faktorů zdravotního postižení nebo případné diskriminace, znovu propojuje se vzděláním, kvalifikací. Nízká míra kvalifikace predikuje větší nebezpečí ztráty zaměstnání. Přibližně 41 % uchazečů o práci jsou „pouze“ vyučení a 27 % jsou lidé se základním vzděláním (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

V pohledu na marginalizaci, a především v konceptu chudoby, je potřeba vnímat, že přestože nemusí exkluze vést k chudobě, pořád může mít vyloučení silný vliv na sociální procesy, a to především konflikty (Fischer, 2011).

Berghman (1997, citováno dle Mareše, 2000) připisuje sociální vyloučení spíše selhání společnosti než jedince. U společnosti pohlíží na čtyři základní složky ve vztahu k jejich účelu. Ve sjednocení občanů – právo a demokracie, ekonomické spojení trhem práce, sociální spojení prostřednictvím sociálního státu a interpersonální pospolitost vycházející z komunity a rodiny. Podle Mareše můžeme proti sociální exkluzi bojovat na základě různých projektů: „...*prostřednictvím realizace práv a emancipací jedinců (liberální projekt), solidaritou a tolerancí umožňujícími emancipaci sociálních aktérů (sociálně demokratický projekt) či začleněním jedinců do společenského řádu odstupňovaných statusů (konzervativní projekt)*“ (Mareš, 2000, s. 294).

Na základě závěrů mnoha studií a autorů je shoda v závěru, že exkluze je proces, ve kterém je chudoba již přítomná nebo ji generuje (Fischer, 2011). Reakcí, která by mohla přinést pozitivní impakt na větší participaci mezi sociálně vyloučenými a majoritní společností, může být, podle Giddense, zlepšení nabídky vzdělávání, péče o zdraví a dalších veřejných služeb s dopadem na obnovení komunikace ve veřejném prostoru (Giddens, 1999, citováno dle Mareše, 2000).

V tomto směru má své nezastupitelné místo sociální práce. Důležitým poselstvím do praxe sociálních pracovníků je podle Boonové vědomí toho, že sociální pracovník neřeší pouze „soukromé obtíže“, ale vztahuje tyto k veřejným záležitostem. Tímto způsobem může přispět k vytváření fóra sociální spravedlnosti (Boone et al., 2018). Je však třeba dodat, že především v našem státě je práce sociálního pracovníka podceňována. Puskajlerová přičítá současnou situaci devalvaci postavení sociálního pracovníka v komunistickém režimu, kdy byl více či méně centrálně řízeným úředníkem. Také současná platová politika a společenské postavení sociálního pracovníka není ještě dostatečně doceňované (Puskajlerová, 2013). Přitom je na sociální práci kladen nárok, jako i u jiných na člověka orientovaných oborů, přistupovat k situaci jednotlivce holisticky a vnímat všechny jeho složky, biologickou, psychologickou, sociální a spirituální. Tento přístup vyžaduje skutečného odborníka (Janebová, 2011).

1.2 Romové a romské menšina

V této kapitole se chci věnovat společenskému kontextu a pohledu na romské etnikum v souvislosti se stereotypy a předsudky, které se k této problematice váží. Historie Romů a související legislativa, jak v rámci České republiky, tak Evropského prostoru nebyla pro sestavení projektu důležitá, i když dává kontext celé problematice Romů v evropském prostoru. Uvedení Romů jako příkladu ve výzvě řešící inkluzivní vzdělávání již dopředu akcentuje jednu z primárních cílových skupin.

Na Romy v České republice je pohlíženo jako na romskou menšinu. Možnost přihlásit se k národnosti romské je poměrně mladá. Poprvé od konce druhé světové války byla tato možnost uvedena ve sčítání lidu v roce 1991. Problematika romského národa, jeho pojetí a další související otázky jsou předmětem názorových sporů (srov. Pavelčíková, 2011) nebo (Hroch, 2009). Z hlediska projektu však není tato problematika relevantní. Zajímavý však je ukazatel ze sčítání lidu 2011, kdy se k dobrovolné otázce ohledně národnosti přihlásilo jen přibližně 5000 lidí čistě k romské národnosti a dalších 8000

v kombinaci s českou nebo moravskou národností (Český statistický úřad [ČSÚ], 2012). Na základě Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018, ale také ze zpráv za roky předchozí, je přibližně 2,2 % Romů z celkové populace ČR, tedy okolo 240 000 lidí. Důvodů, proč se lidé nehlásili k romské národnosti, je uváděno mnoho, od historických důvodů, ze strachu ze stigmatizace a diskriminace, ale i nevnímání sebe sama jako příslušníka národnostní menšiny (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

Důvod může být i prozaický v nepovinnosti otázky – je-li otázka nepovinná nevyplním ji. Gabal k tomuto fenoménu uvádí snahu o určité nezviditelňování se, a to především u romské elity. Důvodem může být obava z reakce majoritní společnosti a snaha elity se spíše asimilovat a odpoutat se od původní romské komunity. Tato skutečnost nebývá v romské komunitě přijímána pozitivně (Gabal, 1999). Podobně je uvedené téma prezentováno ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice, uvádí se zde, že integrace do většinové společnosti se týká především romské střední třídy a inteligence. Tito občané jsou tzv. „neviditelnými“ Romy, nevyužívají většinou žádné podpůrné služby, o jejich životě toho není mnoho známo, přestože je přesvědčení, že se setkávají s projevy anticiganismu. Druhou viditelnou skupinou jsou lidé ohrožení sociálním vyloučením nebo již sociálně vyloučení. Nezájem a nechut' o kontakt s majoritou, případný strach z diskriminace může být důvodem neuvádění romské národnosti. Podle Agentury pro sociální začleňování žije v sociálně vyloučených lokalitách 80 až 85 % Romů (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

Pro každou intervenci je potřebná a žádoucí dobrá znalost cílové skupiny. Při přípravě projektu i v jeho realizaci jsme vycházeli především z návaznosti na organizace nebo jednotlivce, kteří s Romy pracují dlouhodobě. Kromě praktického pohledu, vyplývajícího ze spolupráce, můžeme romské etnikum popsat rozdílností hodnot ve srovnání s majoritní společností. V hierarchii je sestupně uváděno stáří, rodina a zdraví. Vzdělání není považováno za natolik významné, jako je tomu u majority. Dalšími rozdíly podle Vágnerové jsou vyhraněnější genderové rozdělení rodiny i komunity, úcta k autoritám a jiná pravidla veselí. Dále Vágnerová uvádí odlišný způsob sebe prezentace a odlišnou argumentaci svých názorů, jiné pojetí času, větší vnímání spirituálního a religiózního. Důležité jsou názory dětí a rodina často respektuje jejich postoj k věcem jich se bezprostředně dotýkajících (Vágnerová, 2014).

Podle Davidové je specifické postavení dětí v jinak patriarchální tradiční romské rodině, jsou přijímány jako rovnocenní partneři hovoru. Celkově, z pohledu stylu výchovy

obvyklého u majority, je romský styl výchovy klasifikován jako nedirektivní, nevyžadující mnoho povinností a netvořící množství omezení. To může přinášet problémy ve školském prostředí (Davidová, 1995, citováno dle Bakaláře, 2004).

Šišková uvádí hodnoty Romů takto: život, předkové, děti, romství, peníze a budoucnost. Především u slovenských Romů vnímá mnoho tradic, ale i pověr. Zajímavé je zjištění Šiškové ohledně vnímání Romů Čechy a naopak. Češi vnímají Romy jako hlučné a nepříjemné sousedy, kteří využijí vše ve svůj prospěch, jsou převážně nevzdělání, nepracují a kvůli tomu jsou u nich přítomné společensko-patologické jevy jako prostituce, kriminalita, agresivita, drogy atd. Romové podle Šiškové o Čechách smýšlejí jako o lidech, kteří se chovají povýšeně a jen ve prospěch sebe sama a citově jsou chladní (Šišková, 2001).

Pohled majoritní společnosti na romskou menšinu je zatížen stereotypy a předsudky. Stejně tak se předsudky objevují ze strany romské menšiny. Situace ve společnosti ohledně vzájemného soužití Romů a majority není dlouhodobě bezproblémová. Vládní organizace se snaží do určité míry situaci změnit, ale výsledky jsou spíše dílčí a situace se výrazně nemění.

Největším problémem Romů je shledávána nezaměstnanost, která úzce souvisí se vzděláním. Vzhledem k nemožnosti Úřadů práce zaznamenávat údaje o etnicitě neexistují přesné údaje o počtu nezaměstnaných Romů. Můžeme vycházet z určité aproximace na základě celorepublikových statistik. Jestliže míra nezaměstnanosti je dlouhodobě jedna z nejnižších v Evropě, měla by se zaměstnanost zlepšovat i u romské menšiny. Podle šetření Agentury evropské unie pro základní práva (FRA) vztaženo k rokům 2011 a 2015 se zaměstnanost Romů v České republice zlepšila jen velmi málo a šetření poukázalo na horší postavení romských žen na trhu práce (Pavlovaite, 2018). Velmi dramatická je v tomto ohledu situace nezaměstnanosti v sociálně vyloučených lokalitách. Podle Prokešové se odhaduje, že nezaměstnaných je v těchto oblastech 90 % Romů (Prokešová, 2010). Také Navrátil na základě kvalifikovaného odhadu uvádí hodnotu okolo 70 %. Upozorňuje však také na možné zkreslení uváděné míry nezaměstnanosti z důvodů získávání sociálních dávek. Rozhodně souhlasí s názorem, že vysoká nezaměstnanost souvisí s nedostatečným vzděláním jako spojitá nádoba, a to následně s uplatněním na trhu práce (Navrátil et al., 2003).

Stereotypy a předsudky ohledně romské menšiny mají hluboké kořeny. Za dob totality se nejčastěji tradovalo, že Romové kradou slepice, a to tvrdili i lidé, kteří nikdy slepice nechovali. Dalším „postřehem“ bylo, že používají podlahovou krytinu – parkety atd. jako otop. V dnešní době jsou jim přičítány mnohé ze sociálně patologických jevů. Stereotypy můžeme vnímat s různými menšinami – vietnamci, duševně nemocní, homosexuálové atd. Problémem je, že daná skupina je posuzována ve svých vlastnostech jako homogenní, tudíž každý jednatel musí být takový, jak o celé skupině smýšlí stereotyp. Tento způsob myšlení může stigmatizovat celou skupinu na základě selhání jednotlivce nebo jednotlivců (Weinerová, 2014). Podobná stigmatizace a možný předsudek se nevyhýbá nikomu. V současné době jsme byli svědky podobné situace v klerikální sféře ve spojitosti s pedofilii.

Zel'ová konstatuje, že pro stereotypizaci jsou základními spouštěči příslušnost k rase nebo etniku (Zel'ová, 2008).

Přestože stereotyp je určitá představa, kterou si o druhých lidech utváříme a není konsistentní s fakty, bývá jako pravda vnímána. Můžeme zaznamenat také pozitivní stereotypy, například hezký člověk musí mít také dobré vlastnosti. Stereotypy často ústí v předsudky, kde se již úsudky přetvářejí do konkrétních postojů. Na základě předsudků mohu měnit svoje chování k určité skupině obyvatel, a to na bázi různých znaků a mohu je diskriminovat. U stereotypů, především etnické stereotypy, sahají často do hluboké minulosti a jejich proměna v čase bývá často minimální. Účelem sociálních stereotypů je především usnadnění orientace ve světě a zpracování informace i za cenu jejího zkreslení. V současnosti vědecký diskurz stereotyp neanalyzuje z hlediska jeho pravdivosti nebo nepravdivosti, ale hledá jeho logiku (Weinerová, 2014).

Mezi kulturní stereotypy patří pojem „anticiganismus“. Tento pojem je poměrně mladý, objevuje se přibližně od roku 2009 v národních i evropských dokumentech. Tomuto pojmu byla věnována i velká část mezinárodní konference konané v roce 2012 v Praze. Z pohledu Evropského parlamentu byl za anticiganismus označen zvláštní druh rasismu. Ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018 je anticiganismus definován jako „*historicky konstruovaný a stále přetrvávající soubor projevů rasismu proti sociálním skupinám, jejíž členové jsou identifikováni pod stigmatizujícím označením „cikáni“ nebo jiných podobných označení*“ (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018, p. 6).

Kaleja uvádí, že Romové během komunistického režimu měli minimální šance na sebeurčení, realizaci romství a emancipaci. Na druhou stranu povinnost pracovat paradoxně zvyšovala kontakt mezi romskou menšinou a majoritou, což otvíralo větší prostor pro pochopení a spolupráci (Kaleja, 2012).

Weinerová se přiklání k názoru, že komunistický režim víceméně znemožňoval otevřené projevy rasismu nebo diskriminace. Předobrazem tehdejší společnosti byla uměle udržovaná stejnorodá společnost a komunistická ideologie předpokládala, že pro diskriminaci není v rozvinutém socialismu místo (Weinerová, 2014).

Pohled na romskou menšinu se proměňuje velmi pomalu a spíše se objevují nové negativní stereotypy. Z výzkumů stereotypů prováděných v České republice a na Slovensku se objevil totožný, poměrně mladý stereotyp související s odolností proti chorobám, podle něhož jsou Romové více odolní nemocem, což je důsledkem horších hygienických a životních podmínek (Weinerová, 2014). Přestože byly provedeny mnohé výzkumy, které mapovaly zdravotní stav Romů včetně věku dožití a měly zcela opačné výsledky, stereotyp pořád existuje.

V tomto ohledu aktuálně probíhá na Cyrilometodějské teologické fakultě (CMTF) projekt aplikovaného výzkumu v oblasti dostupnosti zdravotní péče pro sociálně vyloučenou romskou populaci. Z vedených rozhovorů v rámci tohoto výzkumu rozhodně nelyne, že menší návštěvnost ve zdravotnických zařízeních je způsobena tím, že je tato populace zdravější a odolnější.

Zajímavým zjištěním ve vztahu k romské menšině je názor majority na romskou kulturu. Na základě zjištění Weinerové byla více než polovina respondentů, kteří romskou kulturu považovali za romantickou – spojenou s kočovným způsobem života, nevázanou zábavou a hudbou, a to i přes skutečnost, že kočovnictví bylo zrušeno zákonem v roce 1958. S určitou mírou nadsázky označuje Weinerová tento stereotyp za pozitivní (Weinerová, 2014).

Zálibu v hudbě a tanci jsme uvážili také při přípravě projektu, když jsme nejprve komunikovali s partnery a měli pozitivní ohlas na navržené aktivity. Úvahy o spontánním hudebním projevu a lásce Romů k hudbě byly základem na připravované mimoškolní aktivity-kroužky hudby a tance, které však nebyly v rámci hodnocení donátorem doporučeny. Někteří autoři zpochybňují, že by hudba ve spojení s Romy byla stereotypem, neboť má reálný základ. Například Jurková považuje hudbu za důležitou součást života

Romů jako aktivitu, která umožňuje vzájemné sdílení v rodině a komunitě. Viděno přes optiku hudby, hudba jako produkt společnosti je podle Jurkové zrcadlem společnosti se všemi jejími vztahy a základními hodnotami (Jurková, 2003). Dynamičnost nebo melancholičnost romské hudby může takto zrcadlit dynamiku v romském společenství. V současnosti jsou někteří významní romští hudebníci velmi úspěšní a přináší tolik potřebné pozitivní vzory pro mladší generaci (např. Josef Feč a Olga Fečová, Pavek Dirda, Jan Džuda a skupina Gypsy.cz).

Americký sociolog Werner Cohn ve spojitosti s Romy uvádí dva nerealistické lidové pohledy. První z nich je negativní, kde je Rom spojen se zlodějinou, nespolehlivostí a leností, a druhý kde je Rom veselý, svobodomyšlný a muzikální. Někteří autoři, například Roswita Scholz nazývá druhý pohled „romantickým rasismem“, a to pro jeho zkreslující dopad na historickou realitu (Cohn & Schulz, 2009, citováno dle Weinerové, 2014).

Výzkum provedený v Ústeckém kraji, kde dlouhodobě není pozitivní naladění většinové populace ke spolupráci s romskou menšinou, ukázal kromě negativních sdělení participantů i obdiv více než poloviny respondentů ve vztahu Romů k rodině a její soudržnosti. Tyto charakteristiky považovali respondenti u romské menšiny za lepší než u většinové společnosti. Sekyt upozorňuje na skutečnost, že soudržnost rodiny má také svůj negativní podoba a velice komplikuje v majoritní společnosti obvyklý individuální kariérový vzestup (Sekyt, 2004, at Weinerová, 2014).

Weinerová přichází na základě výzkumu s důležitým zjištěním, a to neochotou více než dvou třetin respondentů z majoritní společnosti k blízkému soužití s romskou menšinou. S touto problematikou jsme se setkali při realizaci projektu a nelze než souhlasit.

Důležitou oblastí ve spojitosti s romskou menšinou je také pohled politický. V rámci Evropské unie i národních vlád vzniká poměrně bohatá struktura podpory, která má svou hierarchii od centrální – vládní úrovně přes krajskou až k lokální. Na centrální úrovni je velmi činný Úřad vlády České republiky, který je hlavním hybatelem Strategie romské integrace. Zasedání tohoto orgánu proběhlo během realizace projektu i na půdě CMTF.

Jako velmi účinná ve vztahu k pomoci sociálně vyloučeným lidem je aktéry hodnocena tzv. Agentura, přesněji Odbor pro sociální začleňování, který je řízen právě

Úřadem vlády České republiky. Agentura se zaměřuje na palčivé otázky ohledně bydlení, bezpečnosti, zaměstnanosti a dluhů. Její práce je rozsáhlá a z velké části je v souladu s aktivitami naplánovanými v strategii romské integrace. Na úrovni krajů jsou krajští koordinátoři pro romské menšiny, kteří spolupracují s dalšími aktéry na lokální úrovni. Zde je podporována především práce romského poradce, který je spojnicí mezi orgány státní správy a romskou menšinou. Jejich činnost však není v mnoha obcích plně využita nebo rozvinuta (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2018).

Podpora a propojení romské menšiny se státní správou a angažovanost Romů v politice samotné by mohla vést k viditelnějším změnám a omezení marginalizace. Názor většího zapojení do politického nebo správního řízení státu zastává celá řada autorů – Kovats (2004), Schuringa (2007) nebo Samková (2011). Romové mohou získat zkušenost s participací na řízení státu a politicky činní jedinci mohou být ještě příkladem pro ostatní (Schuringa, 2007).

Stereotypy o romské menšině se staly také nástrojem populismu a politické manipulace. Jednoduchá řešení nabízená některými subjekty jsou blízka anticiganistickým nebo rasistickým tendencím a pro demokratickou společnost jsou nepřijatelná a vlastní problematiku společné budoucnosti naopak zhoršují (Weinerová, 2014). Zapojení menšiny do politiky a veřejného prostoru, jejich participace na řešení problémů je klíčová k zvládnutí vlastní společenské integrace (Nečas, 2002).

Příprava projektu a jeho realizace proběhla ve společenské atmosféře, která je plná předsudků, stereotypů, ale bohužel i otevřených projevů rasismu, kdy některé extrémistické politické subjekty staví svou volební kampaň na „vymezení se“ vůči romské menšině. Tento negativní vývoj je dlouhodobý, jak zmiňuje Úřední věstník EU již v roce 2006

Skutečné společenské změny započaté po roce 1989 nepřináší očekávanou změnu ve společenském postavení Romů. Výzkumy Weinerové ukazují, že politicky korektní název Romové není přijatý laickou veřejností, a naopak více než 80 % respondentů používá slovo Cikán s jeho negativním významovým vymezením. Majoritní obyvatelstvo vykazovalo vysokou míru výskytu kulturních stereotypů, a to převážně anticigánsky zaměřených. Je však třeba zmínit, že tento výzkum probíhal na Ústecku, kde je romská problematika častým předmětem názorových sporů. Jedním z možných řešení pro zlepšení situace je hypotéza kontaktu známá ze sociální psychologie. Kontakt je zde myšlen

v pozitivní rovině při vzájemné spolupráci nebo řešení dílčích problémů (Weinerová, 2014). Pozitivním příkladem v tomto směru může být situace ve Spošském Hronově na Slovensku, prezentovaná v The New York Times (Lyman, 2017).

Také projekt ROMSPIDO byl jedním z projektů, který podporoval vzájemnou spolupráci a koordinaci občanů majoritní společnosti a romské menšiny. Klíčovými prvky bylo zapojení romských spolupracovníků a vedení aktivního dialogu na různých zájmových úrovních (škola, rodiče, státní správa).

V širokém spektru uvedených problémů vzájemného soužití znějí myšlenky Sophie Veld povzbudivě. Sophia pohlíží na rasismus, antisemitismus, xenofobii a další různé nenávistné postoje včetně nenávisti k Romům jako na nepochopení a odmítání zdroje bohatství a rozmanitosti ve společnosti, založeném na nesmyslných důvodech spojených se sociální marginalizací nebo vyloučením (Úřední věstník Evropské Unie, 2006).

2. Inkluzivní vzdělávání

Pojem společné a inkluzivní vzdělávání je pojem významově shodný. Někteří autoři, např. Lazarová, považují pojem inkluze v současnosti za konfliktní a často se objevující v politických a mediálních diskuzích (Lazarová et al., 2015). Pojem společné vzdělávání je aktuálně používán Ministerstvem školství a mládeže (viz <https://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>). V médiích bývá častěji uváděn pojem inkluze, a to především v negativní konotaci, jako „došlápnout si na inkluzi“ a podobně (Rovenský, 2017). V dalším textu budeme tedy využívat pojmů rovnocenně, v závislosti na zdrojových dokumentech použijeme příslušný pojem.

Jedním z prvních dokumentů dané tematiky na vládní úrovni je Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (dále APIV), který reaguje na novelizaci školského zákona ze září 2016 a pro oblast inkluze zavedení prováděcí Vyhlášky číslo 27/2016 Sb. Podkladem pro vytvoření dokumentů Akčního plánu byla Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Jedním z prioritních témat této strategie byla inkluze v předškolním vzdělávání, na kterou kladl také náš projekt velký důraz. Dalšími tématy bylo sjednocení podmínek pro všechny, diagnostika a práce školských poradenských zařízení, supervizní mechanismy a evidence včetně statistik v oblasti inkluzivního prostředí, a především snížení předčasných odchodů ze vzdělávací soustavy. Snížení předčasných odchodů z hlavní vzdělávací soustavy byla také další aktivita našeho projektu.

Předmětná strategie měla ambiciózní cíle. Změnit principy v rozdělení žáků do škol, orientovat se na potřeby každého jednotlivého žáka a nabídnout žákům pomoc v přizpůsobení se náročnějšímu nebo méně náročnému kurikulu. Důležitým bodem přeneseným ze strategie do novely školského zákona je skutečnost, že zákon nekategorizuje žáky, ale zavádí podpůrná opatření tak, aby bylo zajištěno maximálně možné plnohodnotné vzdělávání pro každého žáka. Podpora je zavedena jak pro žáky nadané, tak i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (APIV, 2016).

Z pohledu školského zákona jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami žáci, kteří byli dříve klasifikováni jako žáci se zdravotním znevýhodněním nebo postižením nebo žáci sociálně znevýhodnění. Nová podpůrná opatření, zavedená novelou zákona, umožňují upravit podmínky vzdělávání žáků tak říkajíc „na míru“ (Čapek et al., 2017).

V souvislosti s novelou školského zákona je důležité zmínit zkrácené mediální informace o zrušení speciálních škol. Speciální (dříve zvláštní) školy mají nadále své místo ve vzdělávací soustavě pro žáky, jejichž potřeby není možné řešit pomocí zákonných podpůrných opatření a takto je zapojit do hlavního vzdělávacího proudu (např. těžká mentální retardace).

V souladu s novelou školského zákona měly legislativními změny dopad také do předškolního vzdělávání, a to zavedením povinného předškolního ročníku. Pro děti starší pěti let byla stanovena povinnost souvislého předškolního vzdělávání v rozsahu minimálně čtyř hodin denně. V rámci prováděcí vyhlášky je v odůvodněných případech umožněno individuální vzdělávání dítěte (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2017). Tento krok měl dopad na projekt ROMSPIDO především ve snížení věku dětí navštěvujících naše předškolní klubíky, a také ve ztížení až nemožnosti mapovat a napomáhat přechodu dětí na základní školu. Děti odcházely z předškolních klubů do povinného ročníku předškolního vzdělávání a pracovníci projektu s nimi postupně ztráceli kontakt. S opatřením povinného předškolního ročníku jsme v praxi zaznamenali, že povinnosti zákonných zástupců ohledně povinného předškolního ročníku byly splněny, dítě přihlášeno do příslušné mateřské školy, ale ve skutečnosti tam nedocházelo ze všech možných příčin. Tato situace znemožňovala některým školám přijmout z kapacitních důvodů jiné mladší děti. Přestože je vzdělávání v předškolním ročníku bezplatné, je nutné uhradit alespoň stravné. Tento fakt způsobuje u některých ze sociálně vyloučených rodin snahu se vzdělávání vyhnout. Zvláště, když jsou v rodině další mladší děti, nebo matka je doma, nevidí rodiče důvod „ukrajovat“ z již tak napnutého rodinného rozpočtu. Při řešení těchto případů je velmi důležitá spolupráce terénních sociálních pracovníků s rodinou.

Dalším problematickým bodem předškolního vzdělávání byla a zůstává kapacita zařízení. Přestože nedostatečná dostupnost předškolních zařízení je zmiňována v doporučeních Evropské komise z roku 2014 a zapracována jako součást Strategie sociálního začleňování 2014–2020, je stále obtížné umístit v některých oblastech do mateřské školky dítě ve věku tří let. Situaci měl zlepšit zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, který nabyl účinnosti v listopadu 2014, a poskytování služby řeší Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV] (2014).

V rámci novely školského zákona, harmonogramu postupného přijímání mladších dětí do předškolních zařízení a zároveň omezování počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě lze očekávat další problémy při umísťování těchto dětí do mateřských

škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovalo již v roce 2015 statistiku vývoje počtu míst v mateřských školách na úrovni okresů. Na základě této statistiky konstatovalo dostatek míst pro předškoláky. Realita na nižší úrovni měst a obcí je však jiná a velice závisí na dané oblasti (srov. <http://www.ceskaskola.cz/2015/09/jak-je-to-s-materskych-skolek.html> nebo <https://brno.rozhlas.cz/ve-vetsine-materskych-skol-v-kraji-je-nedostatek-mist-brno-chce-do-budoucnosti-7983363>).

Podívejme se na celkovou situaci před novelizací školského zákona u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, tedy především u Romů. Tuto situaci nejlépe vyjadřuje slovo nepřipravenost. V tomto smyslu se zde setkává několik faktorů. Podle Gabala se jedná o faktory vycházející ze životních podmínek a prostředí romských rodin v sociálně vyloučených lokalitách a faktory vnější zastoupené různými institucemi státního nebo neziskového sektoru. U vnitřních faktorů se jedná především o nemotivovanost, nepřítomnost vzorů pro děti a mladé lidi v daných lokalitách, které by ukazovaly smysl a opodstatněnost vzdělání pro jejich další uplatnění. Jak jsme uváděli v kapitole o romské menšině, hodnota vzdělání není vnímána jako důležitá a tento postoj je přenášen i na děti (Gabal, 2006). Z vlastní zkušenosti mohu říci, že rodiče často své děti odrazují od dalšího studia třeba na gymnáziu a zpochybňují jejich vizi možného studia na vysoké škole.

Naopak například Kaleja uvádí ožehavost této otázky. Při vlastním šetření se ptal romských respondentů, považují-li vzdělání za hodnotu. Z výzkumu uskutečněného v roce 2009 až 2010 vyplynulo, že negativní postoj ke vzdělání ve spojitosti s Romy je postoj „gadžů“, a ne Romů. Takto se vyjádřilo více než 37 % romských respondentů (Kaleja, 2011).

Novela školského zákona umožňuje řešit další faktory, které uvádí Gabal. Nedostatečnou jazykovou vybavenost v českém jazyce a také to, že příprava na školní docházku nebývá prioritou pro romskou rodinu. Z tohoto pohledu je povinný ročník předškolního vzdělávání vhodný pro sjednocení znalostí a dovedností všech dětí. Z práce v našem projektu mohu říci, že děti přijímaly po určitém počátečním ostychu všechny aktivity velmi příznivě a jejich rozvoj byl brzo viditelný. Sjednocení sociálních a komunikačních dovedností dětí snižuje pravděpodobnost předčasného odchodu z hlavního proudu vzdělávání. Odchody bez přípravného ročníku z běžných škol do škol speciálních byly velmi časté a podporované rodiči, kteří většinou sami prostředí speciální školy znali a přišlo jim pro děti méně stresující.

Dalším problémem, který není možné řešit zákonem, byla a zůstává absence u romských žáků. Školy většinou tolerují omluvenky od rodičů pro udržení již tak křehkých vztahů s rodinou žáka. V projektu jsme například nastavili stipendium pro středoškoláky a učně, kde jedinou podmínkou byla absence neomluvených hodin. Za celou dobu trvání projektu jsme vyplatili jen dvě stipendia.

Posledním vnitřním faktorem podle Gabala je ukončení základní školní docházky bez přechodu na střední nebo učňovskou školu. Zde se také objevuje možné řešení problémů rodinného rozpočtu. Při odchodu dítěte ze vzdělávání pouze se základním vzděláním následuje zařazení dítěte do evidence Úřadu práce, kde v kombinaci s rekvalifikačním kurzem dostává okamžitou finanční podporu (Gabal, 2006).

Vnější faktory, které uvádí Gabal ve své zprávě z roku 2006, jsou novelizací školského zákona a dalšími opatřeními výrazně minimalizovány. Existují strategické dokumenty pro inkluzivní vzdělávání, jsou podnikány jasné kroky a investovány nemalé prostředky. Informovanost je nepoměrně vyšší a naopak vedla u pojmu inkluzivní vzdělávání k problémům, které jsou okomentovány na začátku této kapitoly.

Co však přetrvává nadále, je určitá míra nekoordinovanosti služeb. Některé služby jsou zajišťovány prostředky Ministerstva školství a mládeže a jiné, především doučování nebo předškolní vzdělávání z prostředků Ministerstva práce a sociálních věcí, a to různými subjekty s různou úrovní vzdělání a kompetencí příslušných pracovníků. V praxi jsou některé vzdělávací cíle zajišťovány sociálně aktivizačními službami.

Data dostupná před novelizací školského zákona ve zprávě MŠMT a GAC spol. s.r.o. (Čada et al., 2010) za období 2009–2010 uvádí, že: „*Opuštění vzdělávání po základní škole je u romských dětí vzdělávajících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit přibližně šestnáctkrát častější než u jejich neromských spolužaček a spolužáků*“ (Čada et al., 2010, s. 19) Data z analytické zprávy ukazují na problém všech dětí ze sociálně vyloučených lokalit, a jelikož v těchto lokalitách je převážná část obyvatel romské menšiny, je srovnání s žáky z jiných oblastí alarmující (předčasný odchod romských žáků ze základních škol je 13krát častější, než byl celostátní průměr v uvedených letech 2005–2010). Problematika vzdělávání na základních školách se dále promítá ve středoškolském vzdělávání. Žáci, kteří dokončili základní školu, se na základě negativních nebo problematických zkušeností s výukou nerozhodují pro studium maturitních oborů, ale nejčastěji pokračují na učební

obory, a to často na doporučení základní školy. Ve srovnání s většinovou populací je výrazná převaha romských žáků na vybraných typech učebních oborů (Čada et al., 2010).

Uvedená situace se v průběhu času nevyvíjela dobře a data z analýz sociálně vyloučených lokalit z roku 2015 upozorňují dokonce na pokles dosaženého úrovně vzdělání. To ve skutečnosti znamená, že dědové mají vyšší úroveň vzdělání než otcové, což sekundárně způsobí ještě menší podporu otců - rodičů při přípravě svých dětí. Děti pak nepřichází do primárního vzdělávání stejně připravené jako děti z majoritní společnosti. Nepřipravenost romských dětí na první třídu základní školy potvrzují výsledky Roma – Survey UNDP/World Bank/European Commission z roku 2011 uvedené v analýze GAC spol s r.o. (Čada, 2015). Analyzují znalost písmen abecedy u pěti- až šesti-letých dětí. Děti z romské menšiny mají znalost přibližně 10 písmen proti neromským dětem žijícím v obdobném prostředí, jejichž znalost se pohybuje mezi 21 až 39 písmeny (Čada, 2015). Z uvedeného šetření vystupuje důležitost předškolního vzdělávání. Prvňáček, který zažije rychlý nezdár, nebude motivován k dalšímu učení tak, jako jeho úspěšnější spolužák.

Dopady novely školského zákona do praxe v oblasti předškolního vzdělávání by se měly projevit pozitivně a napomoci všem prvňáčkům. Reálnou evidenci o možné změně situace však ještě nemáme. Analytická zpráva (Čada, 2015) zaznamenala pozitivní dopad předškolního vzdělávání ještě před novelou školského zákona a uvádí, že: *„Děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Na jedné straně to lze přičítat na vrub vlivu mateřských škol, na straně druhé do mateřských škol posílají své děti motivovanější a méně sociálně vyloučené rodiny“* (Čada, 2015, s.74).

Důležitým prvkem, který byl a je od novely školského zákona očekáván, je snížení segregace škol a větší různorodost žáků ve škole. Před novelou zákona se stávalo, že školy ve snaze posílit začlenění žáků, kteří potřebovali určitou míru podpory, byly vyhodnoceny jejich rodiči jako přátelské a nápomocné. Vlivem toho příliv těchto žáků narůstal. Naopak děti, které dosahovaly dobrých studijních výsledků, odcházely. Tak se mohla stát ze školy, která se snažila uplatnit inkluzi v praxi, škola segregovaná (Čada, 2015).

Nynější novela dává jasnou strukturu podpoře jednotlivých žáků. Straková však zmiňuje nový problém, kdy v běžných školách vznikají tzv. výběrové třídy, nejčastěji pro výuku jazyků, které rodiče musí doplácet a dětem se dostává nadstandartní péče. Do jednoho kolektivu pak docházejí děti rodičů, kteří nevnímají vzdělání jako důležité nebo

jsou zasaženi sociální exkluzí a děti rodičů, kteří svým dětem nadstandardní péči zaplatí. V mateřských školách je diferenciaci ještě výraznější. Podle Strakové tato diferenciaci není doménou jen České republiky, ale pro budoucnost společnosti je ji nutno reflektovat. Především z hlediska sociální výbavy dítěte je zkušenost rozmanitosti důležitá pro nás všechny (Fialová, 2019).

2.1 Terminologické vymezení pojmů

Jak již je uvedeno v úvodu této kapitoly, pojem inkluze a společné vzdělávání jsou pojmy shodné. Podle některých odborníků je však pojem společné vzdělávání vztažen pouze k jednomu znaku inkluzivního vzdělávání. Přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není podmínka dostačující k označení třídy nebo školy za inkluzivní (Svoboda et al., 2015). Je třeba vyjasnit nejen tyto pojmy, ale i další související terminologii, která je v práci využita, a nastínit širší kontext problematiky společného vzdělávání.

2.1.1 Inkluzivní vzdělávání – společné vzdělávání

Inkluze je termín označující zahrnutí do nějakého celku. Z pohledu této práce pohlížím na inkluzi ve vzdělávání. Důvodem je především to, že projekt, který je předmětem této práce, vychází z výzvy určené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro inkluzivní vzdělávání. Hartl a Hartlová uvádí heslo inkluze takto: „...v pedagogice proces začlenění a výuka žáků se speciálními potřebami společně do jedné třídy s běžnou populací, na celý den nebo část dne“ (Hartl & Hartlová-Císařová, 2010, s. 222). Jak již je uvedeno na začátku kapitoly, inkluzivní vzdělávání je pojem, který bývá různými aktéry vysvětlován různě. MŠMT aktuálně používá pro inkluzi pojem společné vzdělávání. Jeho výhodou bezesporu je, že zřetelně označuje, o co nám v inkluzi jde, ale pouze v jednom znaku. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) uvádí, že cílem inkluze je efektivně rozvíjet schopnosti dítěte ve skupině spolužáků, která není uměle sestavená (ČOSIV, viz <https://cosiv.cz/cs/o-nas/>). Lechta (2010) se vyhnul problematickému termínu inkluze, inkluzivní vzdělávání a nabízí termín popisující cílového aktéra, tedy dítě s PNO, tedy s postižením, narušením nebo ohrožením (Lechta, 2010). Dalším synonymem v tomto směru je žák se speciálními vzdělávacími potřebami uvedený v §16/2015 školského zákona. Kaleja používá otevřenější termín, a to „žák s postižením“ (Kaleja, 2014a). Tento uvedený pojem může vzbuzovat negativní

konotace, stejně jako v sociální práci již nepoužívaný termín postižený nebo handicapovaný, který byl zaměněn za současné a přijatelnější označení člověk nebo osoba se zdravotním postižením. Problematiku inkluze jako přístupu ke vzdělávání zmiňuje např. Spratt a Florian, kteří hovoří o pedagogickém pojetí, které respektuje různorodost žáků takovým způsobem, který zabraňuje marginalizaci některých žáků v komunitě i ve třídě (Spratt & Florian, 2015). Podle těchto autorů byl termín inkluzivní vzdělávání různými autory uchopen alternativně od koncepce speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením přes zařazení žáků ohrožených sociální exkluzí ke konceptu zajištění rozmanitosti žáků na běžných školách (Spratt & Florian, 2015). Podobně popisuje zavedení pojmu inkluze také Watkins (2007, citováno dle Adamuse et al., 2016), popisující právo na fyzickou pospolitost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) s žáky hlavního vzdělávacího proudu a jejich společné vzdělávání podle stejného kurikula. Podpůrná opatření vedou k tomu, aby žák s SVP dosáhl vzdělání podle hlavního vzdělávacího proudu. Zde se však ztrácí právo na vzdělání v takových intencích, které může žák s SVP dosáhnout. Adamus a kol. proto upřesňují termín inkluze ve smyslu dynamiky uzpůsobení vzdělávacího programu individuálním potřebám žáka. Tento požadavek přináší nároky jak na učitele, tak na vnímání obsahu vzdělávání v akademické i sociální rovině (Adamus et al., 2016). Tento inkluzivní proces je ovlivněn mnoha faktory, organizací školy, učiteli, speciálně pedagogickým přístupem a dalšími faktory, které představují dynamické změny pro původně obyčejnou školu hlavního proudu. Má však přesah za individuální kognitivně-sociální rozvoj každého žáka, a to v přátelství, respektu a porozumění, které může mít dopad do celkové „nálady“ společnosti (Pipeková & Vítková, 2014).

Většina autorů považuje inkluzivní pedagogiku za součást speciální pedagogiky. Existují však i rozdílné názory a například Mintz a Wyse zvažují, je-li pro inkluzivní vzdělávání potřebná speciální pedagogika, nebo nikoliv. Orientace na žáka a jeho potřeby by měla být centrem pozornosti každého učitele bez ohledu na to, jestli má žák nějaké speciální vzdělávací potřeby. Naopak určité přístupy z inkluzivního vzdělávání mohou být pro žáky stigmatizující (Mintz & Wyse, 2015). Lze nalézt i opačné tendence k sjednocení speciální a běžné pedagogiky v jeden systém. Podle Zilchera a Svobody se však stává inkluzivní vzdělávání součástí speciální pedagogiky (Zilcher & Svoboda, 2019). V širším pojetí jako interdisciplinární, tak multidisciplinární vnímá speciální pedagogiku Pančocha

(2013), který klade důraz na využití poznatků z kterékoliv vědní disciplíny. Co je však rozhodující, je využití poznatků ve prospěch člověka s SVP (Pančocha, 2013).

2.1.2 Inkluzivní vzdělávání – segregace, integrace, inkluze

Segregace v našem pojetí se týká vzdělávání a rezidenční segregace, která je do značné míry spojená se sociálně-prostorovou diferenciací. Segregace ve vzdělávání má v dnešní době negativní konotaci. Je však třeba zmínit, že segregace byla a je ve školství přítomná a nebyla vždy považována za diskriminující vyloučení jedinců. Ve speciální pedagogice segregace umožňovala vytvořit homogenní skupinu žáků s určitými speciálními potřebami a žáci se vzdělávali společně (Zilcher & Svoboda, 2019).

V současné společnosti nahlížíme na dostupnost vzdělávání bez segregace a optikou inkluze. Přesto je záležitostí aktérů vzdělávání, jak tento proces bude probíhat. Pitt a Curtim zveřejnili studii žáků se zdravotním postižením, kteří se z hlavního vzdělávacího proudu přesouvali do speciálních škol. Volba však nebyla založena na naplnění potřeb jednotlivce, ale na nedostatečném zázemí příslušných škol. Z uvedené studie vyplývá důležitost aktérů zajišťujících vzdělávání naplňovat principy inkluze (Pitt & Curtim, 2004).

Segregace v rezidenčním pojetí je přirozený projev svobodné vůle a práva vybrat si místo, kde bych chtěl žít. V pohledu rezidenční segregace můžeme identifikovat čtyři hlavní sociální skupiny. Jsou to skupiny cizinců, Romů, sociálně silných a sociálně slabých. Problematickou se tato segregace stává v oblastech, kde se prolíná se sociálním vyloučením (Sýkora, 2007). V takových místech vznikají sociálně vyloučené lokality se všemi z toho plynoucími problémy. Z pohledu vzdělávání zde může vzniknout „segregovaná“ základní škola hlavního vzdělávacího proudu, etnicky silně homogenní, s vysokým podílem žáků ze sociálně vyloučených lokalit (Čada, 2015).

Vznik větších sociálně vyloučených lokalit a na ně navázaných segregovaných škol může mít negativní dopad na sociální interakce mezi obyvateli těchto lokalit a majoritní společností. Weiner a kolegové (2009) publikovali studii ukazující propojenost segregace a chudoby se zločinem, drogovou scénou a dalšími sociálně patologickými jevy, a především s postojem zlosti a hořkosti vůči majoritní společnosti.

Odbor pro sociální začleňování (Agentura) publikoval v roce 2019 analýzu segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení (Čada & Hůle, 2019). V době platnosti novely školského zákona, který nabízí prostředky pro zajištění stejných

podmínek pro vzdělávání všech žáků, popisuje mechanismy segregace a hlavní účastníky, kteří proces ovlivňují. Jako klíčový je identifikován postoj obcí jako většinového zřizovatele základních a mateřských škol, a to na základě doporučení příslušných odborů školství, které určují spádové obvody škol. Dalšími klíčovými aktéry jsou samozřejmě školy a rodiče. Jejich vzájemné vztahy mají kruciólní dopad na segregaci sociálně znevýhodněných žáků. Pozitivní dopad při utváření těchto vztahů byl identifikován při působení aktivit vytvářených neziskovými organizacemi, které na tuto problematiku upozorňují. Kromě negativního postoje rodičů, kteří odmítají především vzdělávání svých dětí s dětmi s poruchami chování a následně s dětmi s poruchou autistického spektra a s Romy, je paradoxní volba rodičů dětí znevýhodněných. Tito rodiče často souhlasí nebo akcelerují přeřazení jejich dítěte do školy speciální. Jedním z identifikovaných důvodů mohou být domácí úkoly dětí, které vnímají rodiče jako zatěžující (Čada & Hůle, 2019).

Integrace – jako opačný pojem k segregaci, tedy sjednocení, scelení. V kontextu této práce pohlížíme na pojem integrace ve spojitosti se vzděláváním. Vymezení pojmu integrace vůči inkluzi je různými autory definováno různě a někteří považují inkluzi za jakýsi vyšší stupeň integrace (Zilcher & Svoboda, 2019).

Průcha v Pedagogickém slovníku definuje integrované vzdělávání takto: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V zahraničí rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky do běžné školní třídy. Názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.*“ (Průcha et al., 2013, p. 107).

Vymezení obou pojmů navzájem uvádí například Horňáková (2006) následovně:

„1. Inkluze je ztotožňována s integrací.

2. Inkluze je jakési vylepšení integrace.

3. Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.“ (Horňáková, 2006, pp. 2-4).

Integrace stejně jako v pojmosloví pedagogickém, tak sociálním, znamená určitou míru přizpůsobení se jedince. Inkluze naopak přizpůsobuje prostředí jedinci. Integrace ve vzdělání znamená, že žák se musí přizpůsobit hlavnímu vzdělávacímu proudu, jeho nárokům a případná podpůrná opatření nejsou součástí hlavního vzdělávacího proudu.

Předpokladem integrace je, že žák bude plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle a podpora pouze kompenzuje jeho speciální vzdělávací potřebu (Zilcher & Svoboda, 2019).

Inkluze – inkluzivní vzdělávání je pojem, který nelze jednoduše definovat a jehož uchopení je u různých autorů zcela odlišné. Velmi zajímavá je v tomto ohledu práce autorů Messiou a Ainscow (2020) provádějící inkluzivní šetření na školách v různých zemích Evropské unie (EU), založená na dialogu mezi učiteli a žáky. Princip tohoto šetření je postaven na interakci mezi nejdůležitějšími aktéry – učiteli a žáky. Autoři využili rozdílného pohledu žáků a učitelů na proměnu stávajících praktik. Vzájemný dialog žáků a učitelů vedl k experimentování, změnám a posílení inkluzivnějšího způsobu práce. Díky tomu se zapojovali další žáci do společného dialogu. Procesy inkluzivního šetření jsou uvedeny na následující Figure 2:

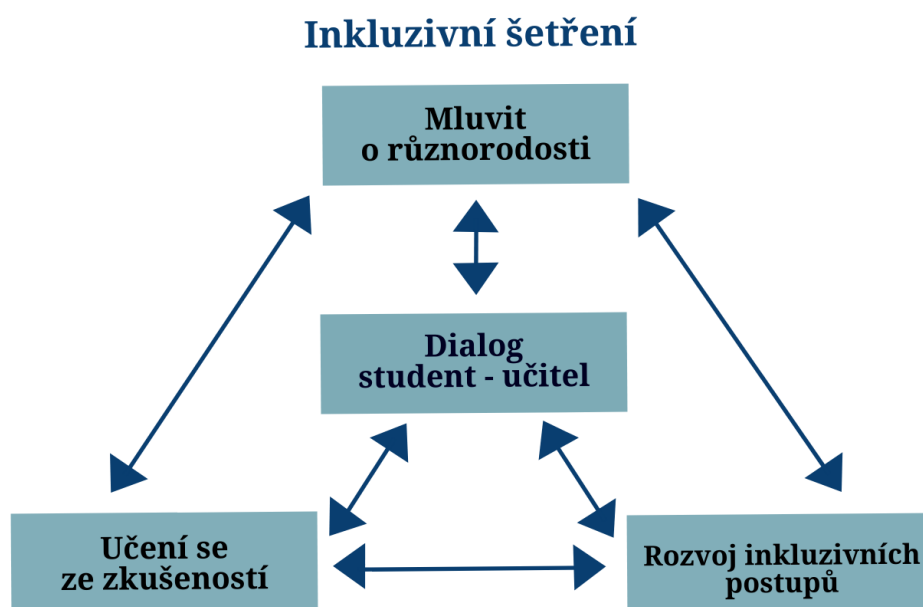


Figure 2: Inkluzivní šetření (zdroj: Messiou & Ainscow, 2020)

Dopady šetření byly hodnoceny v rovině žák, učitel. Zapojení žáků do šetření s možností ovlivnit hodiny výuky vedlo k větší angažovanosti nejen žáků-výzkumníků, ale celé třídy. Žáci se stali aktivními účastníky vlastního vzdělávání. Učitelé díky vzájemnému dialogu vnímali větší citlivost k preferencím dětí ve způsobu výuky. Některé děti vnímaly obtížnost práce učitele a jeho „nasazení“ v rámci hodin. Učitelé viděli velký význam v tom, že zažili své kolegy v přímé práci a měli možnost zpětné vazby nejen k vlastním výkonům, ale také k práci žáků. V průběhu šetření učitelé sdělovali, že když jsou sami v procesu učení, nemají čas nebo nejsou schopni náhledu na svou práci. Vzájemným

pozorováním mezi učiteli docházelo k větší otevřenosti ve sdílení odborných znalostí a zdrojů. Někteří učitelé byli překvapeni, že samotní žáci nabídli dobré podněty k vlastní výuce. Dopad šetření na školy byl povětšinou komentován jako větší demokracie a participace ve školní komunitě. V některých případech sami učitelé zdůrazňovali změnu v postojích a přesvědčeních o tom, co je možné, zvláště ve spojení s „problémovými“ žáky. Inkluzivní šetření tohoto typu nabízelo na rozdíl od podobných aktivit zapojení žáků-výzkumníků do vlastní analýzy. Tento způsob podle autorů přispívá k rozvoji inkluzivních praktik ve školách s přesahem do organizační struktury (Messiou & Ainscow, 2020).

Na definici inkluzivního vzdělávání lze pohlížet z perspektivy popisné nebo ustanovující. Na základě pojetí inkluzivního vzdělávání samotnými aktéry Ainscow a César (2006) rozlišili šest odlišných pohledů na inkluzi ve vzdělávání. Některé tyto pohledy vysvětlují Zilcher a Svoboda (2019) v širším kontextu. První pohled je spíše integrativní. Žáci jsou na základě svých speciálních potřeb rozčleněni kategorizací jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a následně integrováni do škol hlavního vzdělávacího proudu. Dalším pohledem je vytváření „školy pro všechny“. Tento přístup je základní rétorikou mnoha odborníků. Vyjadřuje otevřený přístup k jinakosti a diverzitě a hlavně zdůrazňuje důležitost dobrých vztahů mezi místní komunitou a školou. V ještě širším pohledu je přístup k inkluzivnímu vzdělávání definován jako vzdělávání pro všechny. Tento pohled rozvíjí a podporuje hnutí Education for All, zaštitěno ze strany organizace UNESCO. Toto hnutí se orientuje především na země třetího světa. Nejširším pohledem je přítomnost inkluzivních přístupů jako fundamentu ve společnosti a vzdělávání. Následující obrázek představuje expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání, inkluzi v různých kontextech uvedených výše (zdroj Topping & Maloney, 2005, citováno dle Zilchera & Svobody, 2019, p. 52.)

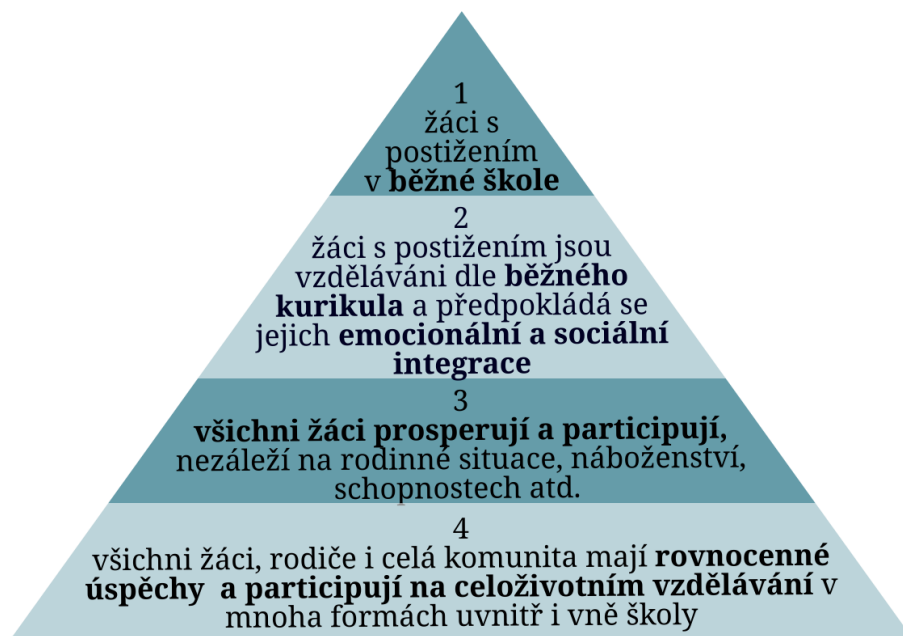


Figure 3: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání (zdroj Topping & Maloney, 2005, dle Zilchera & Svobody, 2019, p. 52)

Na základě variability pojetí inkluze je zřejmé, že inkluzi nemůžeme nařídit zákonem, příkazem ředitele nebo tlakem České školní inspekce. Pohled musí rozlišovat možnosti a míru potřeb dítěte. Z inkluze se stal předmět politických debat a dohadů. Je možné, že pojem společného vzdělávání byl zaveden jako alternativa k těmto vyhoceným debatám. Legislativní změny započaté novelou školského zákona napomohly jednoduššímu financování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách hlavního vzdělávacího proudu. Zilcher se Svobodou (2019) však upozorňují, že proinkluzivní tendence nejsou ve zjednodušení přijímání žáku se SVP do škol hlavního proudu, ani ve znesnadnění jejich vyloučení do specializovaných škol, ani v tolik potřebném navýšení financí pro tyto aktivity. To vše ještě není inkluze tak, jak je chápána celosvětově. V tomto případě se jedná jen o podporu různorodosti, která je dobře měřitelná. Inkluze v pojetí, jak se jí snaží definovat Zilcher se Svobodou (2019), vychází ze souvislostí s praxí (didaktikou), kulturou a politikou jako základními součástmi inkluze. „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích*“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 63).

Důležitým poznatkem založeným na šetření Programme for International Student Assessment (PISA) je, že vzdělávání, které se zaměřuje na různorodost žáků a jehož

vzdělávací skupiny nejsou homogenní, dosahuje lepších výsledků než homogennější skupiny (Zilcher & Svoboda, 2019).

2.1.3 Inkluzivní vzdělávání – pohled filozofický a etický

Vzdělání můžeme v širším pohledu zkoumat ze stránky jeho obsahu, mluvíme pak o vzdělanosti, nebo z pohledu procesu, tady pak hovoříme o učení. Pohled procesu je předmětem oborů pedagogiky a věd z pedagogiky vzešlých nebo s pedagogikou úzce propojených.

Vzdělání v pojetí společnosti je právo každého občana České republiky spojené zároveň s povinností školní docházky, která je u základního vzdělání určená zákonem. Vzdělání je bezplatné, a to ve všech základních stupních (čl. 33 Listina základních práv a svobod, 1993).

Potřeba učit se, získávat informace nebo dovednosti je nám vlastní a její podoba může být institucionální nebo spontánní. Stejně tak je s člověkem spjata umění znalosti a dovednosti předávat. Historii vzdělávání můžeme spojovat se zájmem vládnoucí třídy a v raně středověké Evropě také s křesťanstvím (Krabec, 2016).

Pohled na vzdělání může být z mnoha perspektiv. Můžeme nahlížet vzdělání v jeho formální podobě nebo vzdělání vnímat jako společenský fenomén. Takto pojaté vzdělání není omezeno jen na získávání informací, ale spíše se blíží pojmu kultura v antropologickém pojetí a nese v sobě tradice a pravidla dané společnosti a určitý typ myšlení a chování (Krabec, 2016).

Patočka se zamýšlí nad významem filozofie v souvztáznosti k výchově a pedagogice. Má filozofie nějaký význam a místo v této spojitosti? Patočka uvádí, že filozofie je spekulace, spekulativní myšlení, a sám se ptá, kde je smysl tohoto přístupu k výchově a pedagogice, které formují reálný společenský proces. Patočka nabízí pohled na výchovu v pozitivistickém světle, s využitím všech odborných věd přes biologii, psychologii a další vědy. Co zde může nabídnout filozofie? Pozitivismus odpoví jasně, že nic (Patočka, 1996).

Zaměříme-li se na technické vědění a zamyslíme-li se nad technologiemi, můžeme souhlasit s Krabcem (2016), který technologie vnímá v jádru procesu učení. Užití technologií v procesu učení je a bylo vždy, podle Krabce, něčím přirozeným. Od záznamu znaků na pergamen přes knižtisk, datová uložiště, až k vyhledávání na internetu se

technologie objevují v procesu učení. Problémem dnešní doby je, že technologie jsou natolik složité, že jim nerozumí již samotný učitel. Technologie předbývá učení (Krabec, 2016). A zde se vraťme k Patočkoví. Co nám může nabídnou filosofie, jaký užitek? Ve spojitosti nejen s technologiemi se v člověku otvírají „užitky“ duševních hnutí. Něco nového se otvírá slovy Patočky „*v pohybu vnitřním se člověk sám vniterně mění*“ (Patočka, 1996, p. 366). Každý z rodičů se zamýšlel nad časem stráveným jeho dětmi u počítače, případně na „internetu“. Každý zaujme k tomuto chování jiné stanovisko, od striktního zákazu až po bezhraniční libovůli. Zde se nám rodí mnoho otázek – spekulací a jsme zpět na půdě filosofie. Patočka nás přivádí k otázkám, které většina rodičů, ale i pedagogů, již slyšela například ve formulaci „Proč se to mám učit? K čemu mi to v životě bude? To nebudu nikdy potřebovat!“ a podobně. Někdy se k podobným otázkám přiklánějí i rodiče a kladou je učitelům ohledně kurikula vzdělávání jejich dětí. Pedagogové považují tyto otázky za nesmyslné. Stejně tak Patočka vnímá určitou nesprávnost a nedomyšlenost těchto otázek a k pozici žáka říká: „*žák se nemá ve škole naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít*“ (Patočka, 1996, p. 367).

K cílům vzdělávání se vyjadřuje tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2001), která cíle vzdělávání moderuje na základě individuálních a společenských potřeb a sděluje: „*Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2001, p. 14).

Patočka uvažuje, že narušení života jednotlivce může být na základě toho, že do jeho obzoru se dostane něco nového, cizího, a to je možné vzděláním. Ovšem vzdělání samo považuje Patočka za určitý typ zvyku na nějakou činnost. Pro vnitřní pohyb člověka, pro otevření horizontů světa musí člověk projít určitým „otřesem“. Tento otřes podle Patočky není způsoben jen krizí a tragickými událostmi, ale také například uchvácením krásou (básně), kteréžto procesy vedou k prolomení jistoty, a dodává: „*Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normalnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělávání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl*“ (Patočka, 1991, p. 367). A může být tímto smyslem to, o čem uvažuje Frankl, jako o smyslu nebo vůli ke

smyslu? Tavel (2007) shrnuje, že: „*Vůle ke smyslu, je vůle, snaha, touha člověka po smysluplnosti existence. Je to vůle vidět, organizovat a vykládat jednotlivé podněty jako smysluplné celky*“ (Tavel, 2007, p. 22). Zde nalézáme průsečík s evropským pojetím vzdělanosti a vzděláním. Vzdělání nám odkrývá obzory, které mohou pomoci při výkladu okolního světa, a nachází smysluplné celky, které naplňují smysl naší existence.

Vědění nám umožňuje ve filozofickém pojetí zabývat se otázkou podstaty věcí. To není něco empirického ani materiálního. Je to složité i pro vzdělaného člověka, říká Hogenová (2012) a dodává: „*Vyžaduje to potřebu celku, jenž vše objímá a prostupuje*“ (Hogenová, 2012, p. 42). Filosofie ve vzdělání by měla obohatit člověka, v našem případě žáka, o rozvažování o věcech samých. Tyto otázky jsou představeny před odborné vědění a můžeme je pojmout jako fundament, z kterého vědy odborné, Patočkovými slovy, „*vyčerpávají všechny poznatky o útvarech prostorových v rovině a prostoru*“ (Patočka, 1991, p. 370).

Než pokročíme k problematice spojené s inkluzivním vzděláváním, uvedeme čtyři pilíře výchovy a vzdělávání vytvořené v roce 1993 organizací UNESCO, komisí Vzdělávání pro 21. století. Tyto pilíře jsou následující:

„Učit se žít společně – v současnosti jeden z hlavních problémů vzdělávání. Je možné navrhnout nějakou formu vzdělávání, jež by umožnila vyhýbat se konfliktům nebo je mírumilovně řešit rozvíjením úcty k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám? Vzdělávání musí volit 2 cesty, které se navzájem doplňují – učit lidi postupně objevovat, že kromě nás jsou i jiní lidé a jiné kultury a navozovat zkušenost společně sdílených cílů. Přijetí vzájemné závislosti na jiných lidech, účast na společných projektech, chápat hodnotu pluralismu, vzájemného porozumění a míru.

Učit se poznávat – zvládnání samotných nástrojů poznávání. Dosáhnout pocitu uspokojení z toho, že chápu, poznávám a objevuji. Jedná se tedy o prostředek i cíl. Znamená to učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. Učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které lidé vykonávají.

Učit se jednat – a učit se poznávat jsou vlastně neoddělitelné, jednání je však spíše spojeno s otázkami profesní přípravy: Jak učit děti tak, aby to, co se neučily, využily v praxi? ... vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech.

Učit se být – vzdělávání musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince. Je zde obava, že svět bude dehumanizován v důsledku vývoje techniky. Vzdělávání musí každému jedinci umožnit řešit své vlastní problémy, činit vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe. Jde i o individuální a kompletní rozvoj, člověk za to pak převezme odpovědnost“ (Vzdělávání pro 21. století, 2012).

Inkluzivní vzdělávání v tomto ohledu navazuje na pilíř „Učit se žít společně“. Ústředním pojmem z pohledu filozofického je jinakost. Tento pojem není ničím novým, co by se objevilo až s inkluzivním vzděláváním. V mnoha jiných odvětvích je řešeno právo člověka na rovný přístup ke zdrojům a účast ve společnosti. Ve vztahu ke vzdělávání byl Komenský jedním z prvních, který upozornil na potřebu vzdělávat děti bez rozdílu. Tyto tendence rovnosti ve vzdělávání se tedy objevují již v 17. století. Komenský ve své podstatě mluví o inkluzi, když uvažuje, že není možné, aby vzdělání nepřineslo zlepšení každému člověku bez ohledu na jeho intelekt. Významný přínos na poli filozofickém k našemu tématu pochází od litevského žida Lévinase, jehož dílo bylo ovlivněno druhou světovou válkou a s ní spojenými zločiny proti lidskosti. Přístup k druhému člověku podle Lévinase není jen přes fyzickou perspektivu vjemu člověka, ale musíme vnímat to, co přesahuje fyzično a bytí, tedy metafyzickou ontologickou podstatu. Lévinas zde vidí „imago Dei“. *„Ke druhému člověku bychom měli přistupovat jako k takovému, jaký je stvořen ve svém bytí, a nesnažit se jej měnit, redukovat jeho bytí, jeho jinakost“ (Zilcher & Svoboda, 2019, p. 105).*

Modely vzdělávání založené na segregaci nebo integraci jinakost výslovně nevylučují, explicitně je však přítomna podmínka přizpůsobení se majoritě a rozdělení na „my“ a ti druzí. V takovém konceptu není místo pro rovnocenné přijímání jinakosti druhých. Segregace sama o sobě jinakost neodmítá, ale zabraňuje setkání s ní vytvářením homogenního vzdělávacího prostředí. Integrace překračuje rozdělení, ale určuje na základě diagnostiky – klasifikace, nejčastěji medicínských, způsobů a možností integrace jedince. Člověk může být integrován, když se bude snažit být jako „my“. Lévinas však uvažuje o neredukovatelnosti druhého, o právu být odlišným a takovým zůstat. V integrativním přístupu se nám objevuje otázka etická na institucionální hodnocení druhých, jejich zařazení nebo vyřazení ze společného vzdělávání. Máme tedy nárok na spolubytí s druhými nebo o tom rozhodne nějaký specialista? (Zilcher & Svoboda, 2019).

Začneme-li lidi rozdělovat, dostáváme se k tzv. labelingu neboli nálepkování. Je tedy princip speciální školy ve své podstatě ponižující pro děti, které ji navštěvují? Těmito

otázkami se zabývá Cigmanová (2007). Sinclair (1998, citováno dle Cigmanové, 2007) vrací problematiku k právu jedince na sebeurčení a považuje nedobrovolnou inkluzi za stejně problematickou jako nedobrovolnou segregaci. Proti tomu argumentuje CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) tvrzením, že udržování praxe speciálních škol je ponižující. Stojí zde proti sobě protichůdné tendence. Lidé, kteří zažili pocity ve „starých“ segregovaných školách a nesou si stigmata pramenící z této zkušenosti, volají po tom, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami musí být součástí hlavního vzdělávacího proudu. Druhý „tábor“ nechává volbu na dětech. Cigmanová upozorňuje na často přehlíženou realitu, že nelze paušálně nastavit inkluzivní vzdělání pro všechny žáky. Budou vždy existovat děti, které potřebují svůj specifický přístup, a stejně tak budou existovat školy, které nebudou schopné vybudovat zázemí pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Cigmanová, 2007).

V okamžiku, kdy začneme různorodosti rozumět jako normalitě, získáme novou kvalitu inkluze, jak v pojetí sociálním, tak vzdělávacím. Zde již člověk není redukován k nějaké obecné normě, ale je přijímán se vši jinakostí. Pedagog má možnost individuálního přístupu k žákovi, a to také ve smyslu naplnění jeho vzdělávacích cílů. V tomto pohledu již nepotřebuje klasifikovat žáka ve vztahu k dosažení stejných cílů všemi žáky, ale respektuje jinakost. Lévinas promýšlí, že jestliže se nesnažíme redukovat druhého, vytváříme společnost, ve které ho přijímáme s jeho jinakostí a lidskostí (Zilcher & Svoboda, 2019).

2.1.4 Inkluze v mezinárodním pojetí

Problematika inkluze zasahuje do různých přístupů a politik v mnoha státech světa, především postavených na liberálních principech, kam bezesporu patří i Česká republika. Inkluzivní přístup je součástí sociální práce, speciální pedagogiky a dalších oborů, v kterých vnímáme lidskou jinakost. V této kapitole uvedeme důležité legislativní body a některé zahraniční zkušenosti spojené s inkluzivním vzděláváním.

Předpokladem pro myšlenku zavádění inkluze v pojetí pedagogickém, sociálními a jiným je spravedlnost a rovnost lidí. Tento princip není v současnosti v některých částech světa vůbec obvyklý, avšak často zmiňovaný v důležitých mezinárodních dokumentech. V České republice máme Listinu základních práv a svobod, na mezinárodní úrovni pak Všeobecnou deklaraci lidských práv, nezávazný dokument, který byl ratifikován valným shromážděním Organizace spojených národů (OSN), kde v článku číslo 26 je uvedeno

právo na vzdělání pro každého, jeho bezplatnost, povinný základní stupeň a všeobecná přístupnost. Dále kromě jiného je zde uvedeno právo směřovat vzdělání k osobnostnímu rozvoji, všeobecně uznávaným hodnotám snášenlivosti a přátelství mezi národy a skupinami (Všeobecná deklarace lidských práv, 1948). Dalším důležitým dokumentem je Úmluva o právech dítěte, kde jsou státy smluvními stranami úmluvy a v článku číslo 28 uznávají právo dítěte na vzdělání na základě rovných možností (UNICEF, 1989). Ratifikace Českou republikou proběhla v roce 1993.

Otázka, na které je budován pojem inkluze v kterémkoliv oboru, je otázka po spravedlnosti a rovnosti. Pro pedagogiku je to právě požadavek na spravedlnost a rovnost ve vzdělávání. K tomuto tématu lze přistupovat z mnoha různých perspektiv, což není předmětem této práce. Podrobněji je toto téma rozpracováno např. sociálním liberálem profesorem Rawlsem v *Teorii spravedlnosti*, popřípadě polemikou na tuto knihu od jeho kolegy Nozicka v díle *Anarchie, stát a utopie*. Rawls ve své úvaze pracuje s tzv. závojem nevědomosti, tedy co by se stalo a jaká pravidla společnosti by se ustanovila, kdybychom nevěděli nic o druhých. Na základě této úvahy Rawls konstatuje, že to, co by vzešlo z jejich dohody, by bylo spravedlivé, férové. Neznamená to však rozdělení ekonomických a sociálních zdrojů tak, že mají všichni stejně, ale tak, aby nejvíce získali znevýhodnění (Dočekalová & Švec, 2010).

Rozvíjení rovnosti a spravedlnosti, deklarováním práva na vzdělání pro všechny, je uvedeno v Světové deklaraci vzdělání pro všechny z thajského Jomtienu 1990. Poslední dva uvedené dokumenty, Úmluva o právech dítěte a Světová deklarace vzdělání pro všechny, již konkrétně zmiňují děti s postižením a děti z dalších marginalizovaných skupin. Podle mnoha odborníků je přelomovým dokumentem pro inkluzivní vzdělávání tzv. Prohlášení ze Salamanky (1994), kde se poprvé jasně a zřetelně mluví o inkluzivním vzdělávání a jeho postavení k dosažení vzdělání pro všechny a k vytváření inkluzivní společnosti. Přelomové je, že škola je popsána jako organizace schopná adaptace na potřeby jinakosti svých žáků. Významným prvkem je orientace na podporu sounáležitosti a solidarity mezi dětmi (Pančocha, 2013). Jak jsme již jednou zmiňovali, neznamená to však konec existence speciálních škol.

Zatím jedním z posledních mezinárodních dokumentů týkajících se problematiky „jinakosti“ je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006) přijatá Českou republikou v roce 2009. Uvedený dokument se věnuje také vzdělávání osob se zdravotním postižením v článku 24 Vzdělávání. Kromě jasně vyjmenovaných opatření se inkluzivní vzdělávání vztahuje na všechny stupně a u základního a středního stupně je uvedena i souvislost s místem pobytu (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006).

Vývoj legislativy v oblasti inkluze ve vzdělávání zobrazuje následující Figure 4:

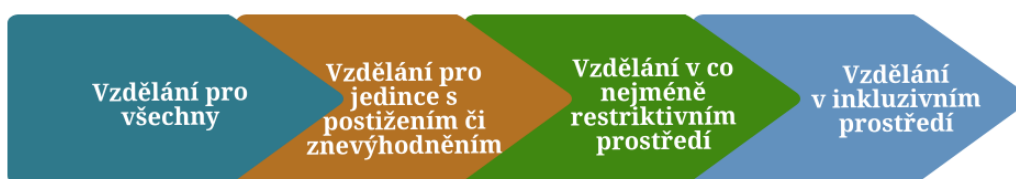


Figure 4: Vývojové fáze inkluzivní legislativy (zdroj: Pančocha, 2013, p. 51)

Poslední uvedená fáze „Vzdělání v inkluzivním prostředí“ je výzvou a cílem pro naše školství. V naší legislativě je posledním právním dokumentem Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. Tato vyhláška již počítá se sociálním hlediskem a neuplatňuje medicínský model postižení. Zesložituje využívání speciálních škol, tudíž podporuje vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a jasně vymezuje funkci asistenta pedagoga (Zilcher & Svoboda, 2019).

V závěru této kapitoly zmíníme některé země ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Z neevropských to budou Spojené státy americké, pro podrobně vypracovaný legislativní systém. Slovenská republika jako náš nejbližší soused a Finsko a Anglie, které jsou podle Zilchera a Svobody (2019) inspirativní pro jejich strukturu a efektivitu vzdělávání.

Spojené státy americké neměly do roku 1975 legislativně upravené vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro tyto žáky byla situace velmi tristní. Z pohledu amerického práva, které je založeno na precedentech, bylo rozhodující rozhodnutí Nejvyššího soudu o protiústavnosti legislativních opatření států, která vedou k segregaci osob ve vzdělávání na základě jejich postižení nebo rasy. Posun v oblasti

desegregace ve vzdělávání započal Zákon o pracovní rehabilitaci, který zakazoval institucím financovaným z federálních zdrojů diskriminovat osoby postižené. Dopad byl do všech oblastí služeb. Následně se schválením Zákona o vzdělání pro všechny hendikepované děti byl veřejný sektor bezplatně přístupný všem dětem. V soukromém sektoru je inkluze povinně umožněná až v roce 1990. V tomto roce dochází také k zákonné podpoře speciální pedagogiky v interdisciplinárním směru o sociální práci, rehabilitaci a podpůrné, tzv. asistivní technologie. Poslední právní úpravy umožňují pomoci dětem od narození až po dospělost a posilují hlas rodičů a samotných žáků při výběru vzdělávací cesty (Pančocha, 2013).

Slovensko má právo na vzdělávání všech osob včetně osob se speciálními vzdělávacími potřebami dáno v Ústavě. Toto právo je dále rozpracováno ve školském a antidiskriminačním zákoně. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podobně jako v České republice uskutečňováno ve speciálních školách nebo speciálních třídách v rámci běžných škol nebo v běžných školách. Výuka ve speciálních školách je upravena samostatnou vyhláškou. Přijetí žáka na speciální školu je podmíněno diagnostickým vyšetřením a souhlasem zákonného zástupce žáka. Podle srovnávací studie Parlamentního institutu (Záhořáková & Kala, 2016) je slovenské vzdělávání více selektivní jak pro děti sociálně nebo zdravotně znevýhodněné, tak pro žáky nadané. V porovnání s Českou republikou se na Slovensku lépe daří inkluzivně zapojovat žáky s mentálním postižením, s vadami řeči a s poruchami učení. Hůře oproti České republice jsou zapojováni žáci s tělesným postižením (Záhořáková & Kala, 2016).

Finsko – důvodem jeho zařazení do uvedených zemí je skutečnost, že vzdělávací systém je velmi odlišný od českého, ale přesto je úspěšný. Vzdělávací systém ve Finsku je založen na sebedůvěře, otevřenosti a volnosti. Pojmy jako povinná školní docházka, školní inspekce apod. jsou zde neznámé. Jak to funguje? Povinností rodiče je vzdělávat dítě na tzv. národní úrovni. Speciální podpora je poskytována více než čtvrtině žáků prvního stupně. Její pojetí je podobné našemu po novelizaci školského zákona, má tedy také stupně (pouze tři), které určují míru podpory žáka. Důležité je, že podpora nezávisí na diagnostice. Podpora je samozřejmě nabídnuta každému žákovi, který tuto podporu potřebuje. Její formy jsou různorodé, od asistenta pedagoga přes podporu speciálního pedagoga, vrstevnické skupiny atd. Důležitá je z pohledu tohoto systému včasnost a rychlost poskytnuté intervence. Pro žáky, kteří potřebují větší podporu, je nejčastěji zřízena podpora individuální nebo skupinová v jiné třídě stejné školy – systém pull-out. Část

výuky těchto žáků je realizována ve třídě „kmenové“ spolu s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb (Zilcher & Svoboda, 2019). Z pohledu inkluze je Finsko také zemí, kde je inkluzivní vzdělávání velmi dobře etablované. Částečně i proto, že žáci do škol dojíždí na větší vzdálenosti a školy nejsou v blízkosti domovů každého žáka. Škola z tohoto důvodu musí poskytovat široké spektrum podpory pro různorodé žáky (větší spádovost) a nabízí širší spektrum podpory. Tento systém klade větší nároky na pedagogy, čas a finanční zdroje. Ve srovnání žáků na základě mezinárodního šetření PISA jsou finští žáci velmi úspěšní. Jedním z nezanedbatelných důvodů je snadnost a rychlá dostupnost podpory v době, kdy jí žák opravdu potřebuje (Záhořáková & Kala, 2016).

Velká Británie (Anglie a Wales) přikládá společnému vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i bez nich, velký význam. Žák je vzděláván v rámci hlavního vzdělávacího proudu za předpokladu, že on a jeho rodiče souhlasí a že je toto vzdělávání uskutečnitelné. Zapojení tohoto žáka také nesmí narušovat vzdělávání ostatních. Důležitá je funkce koordinátora pro speciální vzdělávací potřeby, která musí být na každé škole. Svou roli hraje nepochybně i skutečnost, že každý učitel musí mít alespoň základy speciální pedagogiky. Existence speciálních škol není ničím výjimečným. Důležitou povinností speciálních škol je spolupráce se školami běžnými a možnost speciální školy zařadit přestup jejich žáka do školy běžné, je-li to možné a souhlasí-li rodiče (Záhořáková & Kala, 2016). Anglie přistoupila na model sociální inkluze, tedy takový koncept, kdy všichni žáci s „jinakostí“ mají být v hlavním vzdělávacím proudu. Tento koncept vyvolal kritické hlasy, které byly umírněny například prohlášením profesora Bootha a dalších odborníků (2011, citováno dle Zilchera & Svobody, 2019), kteří upozorňují, že inkluze není cíl, ale jedna z možných vzdělávacích trajektorií pro naplnění úspěšného vzdělání všech žáků.

3. Multidisciplinární pohled na inkluzi

V této kapitole objasním multidisciplinární přístup a vztahy věd, kterých se týká inkluze a inkluzivní vzdělávání v perspektivě projektu. Dále uvedu modely, které vymezují pohled na lidi s nějakou potřebou. Popíši intervence ve speciální pedagogice a sociální práci v kontextu environmentu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a na závěr této kapitoly se orientuji na předškolní vzdělávání, jeho možná specifika pro romskou menšinu a metody podporující předškolní vzdělávání, které jsme využili v projektu.

Inkluze ve vzdělávání je pouze jeden úhel pohledu na celkovou problematiku. Inkluze v pojetí dnešní společnosti je něčím, co prostupuje více obory a může mít různé bariéry. Jako takovou můžeme pak inkluzi vymezit z mnoha hledisek, paradigmat. Právě v takové situaci proměn potřebujeme problematiku nahlédnout jinak a aplikujeme interdisciplinární, multidisciplinární nebo transdisciplinární přístup. U společenských věd se dříve nebo později s tímto přístupem setkáme. Rozumíme-li pojmu disciplína jako určité oblasti vědy, pak interdisciplinární přístup je metodologický přístup k problému z oblasti dvou věd. Příkladem může být například neurologie a psychologie, která dává vzniknou neuropsychologii jako novému vědnímu oboru, který však má užitek z obou původních disciplín a zpětně je inspiruje. Multidisciplinární v našem významu zahrnuje více disciplín, tedy popisuje daný jev, v našem případě inkluzi, z jejich pohledu. Pohled filozofický, ekonomický, speciálně pedagogický, sociální atd. V podstatě jde o úzkou spolupráci jednotlivých disciplín, kdy každá z nich může synergicky vylepšit celek. Příkladem v tomto případě je case management přístup. Tímto přístupem můžeme například u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami řešit problémy zahrnující speciálně pedagogickou podporu, podporu rodiny, udržení fyzického a duševního zdraví a další potřeby. Náš tým by sestával ze speciálního pedagoga, běžného pedagoga, sociálního pracovníka, lékaře, psychologa nebo psychoterapeuta, fyzioterapeuta. Každý ze členů týmu by přinesl svoji odbornost a společně s žákem a jeho rodiči by tým sestavil žákův plán tak, aby došlo v co největší míře k naplnění potenciálů žáka ve shodě s potřebami, které si on sám určí. Primární je spoluúčast disciplín, která vede k dosažení něčeho nového, co by ani jeden z vědních oborů sám neobsáhl. Pro úplnost uvádím i pojem transdisciplinarita, kde jde podobně jako u interdisciplinarita o vznik nové disciplíny, tentokrát ovšem na prostoru, který ostatní disciplíny již dobře zmapovaly a překrývají se na něm. Příkladem v tomto směru může být například obor zobrazovacích metod v medicíně.

3.1 Speciální a sociální pedagogika, sociální práce

Speciální pedagogika je samostatný obor, který je možné studovat na vysoké škole, nejobvykleji na pedagogické fakultě. Tento termín není z pohledu jiných věd starým. Ovšem předmět jejího zájmu sahá hluboko do historie. S problémy, ke kterým se speciální pedagogika vztahuje, se muselo lidstvo zaobírat od svého počátku. O co se ve speciální pedagogice jedná? Slowík uvádí následující definici speciální pedagogiky: „...*je to disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností uplatnění*“ (Slowík, 2016, p. 21).

Sociální pedagogika jako obor má za sebou složitý vývoj a ještě v současné době neexistuje jednotné vymezení. Sociální pedagogika čerpala nápady z praktické pomoci lidem, z filozofie, etopedie, pedagogiky a sociologie. Její dimenze je postavena na multidisciplinárním základu sociologie a pedagogiky. Objektem jejího zájmu je především rizikové chování. Sociální pedagog se uplatňuje především v oblasti primární prevence (Procházka, 2012).

Sociální práce se realizuje především prostřednictvím sociálních služeb. V našem projektu to byly činnosti, které se snažily zabránit sociální exkluzi nebo pomáhaly v sociálním začlenění. V projektu na pozicích terénních pracovníků byli lidé s kurzem sociálního pracovníka nebo vzdělání tak, že vyhovovali zákonu 108/2006 Sb. O sociálních službách. Těchto pracovníků byl však nedostatek. Tito lidé byli často našim prvním kontaktem s rodinou. Jejich schopnosti měly často dopad na činnost předškolních klubů. S dobrou znalostí prostředí a na základě již navázané spolupráce s rodinou v rámci některých sociálně aktivizačních služeb mohli zprostředkovat prvotní kontakt rodiny a samotného dítěte s předškolním klubem.

Sociální práce podle slov Matouška je: „...*společenskovědní disciplína i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti)...*“ (Matoušek, 2008, p. 11).

V projektu byla nejčastěji sociální práce zaměřená na rodinu a bylo výhodné, že do jednoho centra se nám podařilo zaměstnat kolegyni, která měla předchozí znalost lokality z pozice terénní sociální pracovnice. Jelikož měla navázané dobré vztahy se svými klienty, příchod dětí do nového zařízení (předškolního klubu) se uskutečnil rychle. Práce s rodinou

probíhala většinou v režii participujících organizací a jednalo se nejvíce o terénní sociální práci a sanaci rodiny.

V rámci této kapitoly ještě definujeme školní sociální pracovníky. Podle Havlíkové (2018): „*Školní sociální pracovníci napomáhají školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry (confidence), a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka/ studenta spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou klíčová*“ (Havlíková, 2018).

Vzájemné vztahy mezi sociální pedagogikou a sociální prací jsou uváděny jako vztah dvou svébytných profesí a disciplín. Sociální práce se vymezuje jako aplikovaná věda, kdežto sociální pedagogika je teoretičtější a všeobecnější. Spolupráce obou disciplín je však více než žádoucí. V praktické rovině však sociální pedagogika bývá sociální prací ignorována (Kraus & Hoferková, 2016).

V součinnosti uvedených disciplín sociální práce a sociální pedagogiky je velmi výhodné, zvláště u dětí ohrožených sociálním vyloučením, vytvořit multidisciplinární tým. Spojením mezi školou, rodinou a orgány sociálně právní ochrany může být právě sociální pedagog. Využití sociálních intervencí, přístup orientovaný na úkoly, realitní terapie a antiopresivní přístup mohou zvýšit kompetence sociálního pedagoga pracujícího v prostředí sociálně vyloučené lokality. Spolupráce multidisciplinárního týmu především ve vyloučených lokalitách nabízí možnost řešit situaci dětí v těchto lokalitách žijících (Skarupská, 2016).

Prospěšnost multidisciplinárních týmů ve spojení se speciální pedagogikou je všeobecně deklarovaná. Podle některých autorů se však vyskytují bariéry sociálních pracovníků v účasti v těchto týmech. Dohnalová, Nečasová a Trbola (2019) uvádí, že: „*Sociální pracovníci se setkávají se skutečností, že jejich názor na životní situaci klienta není v multidisciplinárním přístupu dostatečně reflektován a problémy v začleňování způsobují i bariéry mezi resorty, kdy nefunguje součinnost jednotlivých složek systému*“ (Dohnalová et al., 2019, p. 82).

3.2 Předškolní vzdělávání

Projekt Romspido měl aktivity, které se dotýkaly celé vzdělávací trajektorie dítěte. Největší důraz byl však již od počátku přípravy projektu kladen na předškolní vzdělávání. Podpora malých dětí na začátku vzdělávací trajektorie není v bezplatném sektoru pestrá.

Subjekty, nejčastěji neziskové organizace, ji často kombinují s aktivitami sociálně aktivizačních služeb pro rodinu. Důvodem byla i skutečnost zaměření projektu na marginalizované skupiny a především Romy.

Návštěvnost předškolních zařízení u těchto skupin není vysoká. Rodiče méně nebo vůbec nepodporují své děti při edukaci a s předškolním vzděláváním si nedělají velkou starost. Domácnosti bývají hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu. Jednoznačně se ukazuje, že děti, které byly v nějaké formě předškolní přípravy, jsou na počátku svojí vzdělávací dráhy úspěšnější. Pro využívání mateřských škol nebo obdobných zařízení obyvateli vyloučených lokalit je rozhodující, že musí být v docházkové vzdálenosti (Čada, 2015). S uvedeným tvrzením musím souhlasit. V rámci projektu jsme chtěli na Jesenicku obsáhnout větší území pro poskytnutí naší služby. Rodiče o naši službu předškolního klubu měli zájem, ale nebyli ochotni své děti dovážet jakýmkoliv způsobem do zařízení. Snažili jsme se řešit situaci svážením, ale zde jsme narazili na aspekty finanční a především bezpečnostní. Nakonec jsme situaci vyřešili zapojením placené dobrovolnice z romské menšiny, která děti přivázela autobusovou dopravou a po ukončení zase rozvázela zpět do domovů.

Docházka dětí ze sociálně vyloučených lokalit do mateřských škol je velmi proměnná. Podle Roma Survey se u romských dětí z těchto lokalit pohybuje okolo 28 %. Podle zjištění Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR jsou jako klíčové faktory docházky romských dětí do předškolních zařízení identifikovány tyto faktory: ekonomické důvody, kapacita školek, věk a počet sourozenců (Čada, 2015). V průběhu projektu jsme se s důvody uvedenými v analýze setkali v uvedeném pořadí. Velkou změnu jsme nezaznamenali ani s platností novely školského zákona, kdy se stal povinným předškolní ročník. Nejčastějším důvodem, ne oficiálním, bylo placení stravného. Faktickou změnou bylo, že děti nechodily ani do našich klubů, ani do školky. Negativní dopad tohoto přístupu rodičů před nástupem do první třídy je zřejmý. Dítě nemusí mít tolik rozvinuté kognitivní funkce jako jeho vrstevníci z podnětného prostředí.

Kaleja uvádí, že z pozorování, která dlouhodobě prováděl, přichází dítě z majoritní společnosti významně lépe připravené než dítě romské. Vliv mateřských škol na přípravu dětí je vyšší, bohužel tuto skutečnost si rodiče většinou neuvědomují (Kaleja, 2012).

3.2.1 Předškolní vzdělávání v České republice

Rok 1989 započal nejen společenské změny, ale i reformu českého školství. Reforma vychází z celospolečensky přijatých změn principů demokracie. Postup proměny vzdělávání byl uveden ve vládní strategii, tzv. Bílé knize (2001). Na základě trendů okolních demokratických států dostaly školy určitou autonomii, která jim umožnila vytvářet vlastní podmínky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schvaluje pedagogický dokument, tzv. Rámcový vzdělávací program – dokument, kterým jsou stanoveny závazné požadavky na vzdělání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání. Na základě těchto Rámcových vzdělávacích programů si škola vytvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program, podle něhož se uskutečňuje výuka (Syslová, 2012, p. 177).

Vzdělávání po roce 1989 také změnilo svoji orientaci ve smyslu primárního zaměření. Pro všechny typy vzdělávání, včetně předškolního, je důraz na rozvoj sociálního a lidského potenciálu jedince. Vzdělání kontextuální je nejen předávání informací. Je to také vytváření společných komunit v duchu tolerance a úcty k jedinečnosti každého a využívání nových teorií a poznatků v praxi. (Kořátková, 2014).

Pro děti navštěvující mateřskou školu není jasně vymezené kurikulum. Spíše se jedná o všestranný rozvoj, jehož vliv na školní úspěšnost potvrzují mnohé výzkumy (Čáp, 1993)

Zajímavý pohled na mateřské školy uvádí Kořátková (2014), která se ptala učitelek v mateřských školách na rysy současné školky. Mateřská školka je v jejich pojetí určena pro potřeby dítěte a je snahou zajistit individuální přístup. V tomto ohledu situaci komplikuje navyšování počtu dětí ve třídě. Postoj ke spolupráci s rodiči je ambivalentní z toho důvodu, že někteří rodiče mají nerealistické požadavky nebo potřeby, které nejsou pro děti vhodné. Další otázka mířila na deskripci současného dítěte předškolního věku. Z odpovědí se dovídáme, že děti jsou bystré, zvědavé, rozumově vyspělé a bezprostřední. Bohužel také citově chudší a mají málo společných prožitků s rodiči (Kořátková, 2014).

Z legislativního pohledu je dobré připomenout, že pro dítě ve věku pěti let před zahájením školního roku je stanovena povinná docházka, vyjma dětí s hlubokým mentálním postižením. Tato povinná školní docházka má připravit dítě na nástup do základní školy a rozvinout všechny stránky dítěte (osobnostní, kognitivní, tělesnou a společenskou). Přesně je tato problematika vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (RVP PV) (dostupné na MŠMT

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>). Potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v RVP PV uvedeny v bodě č. 8.

Současné možnosti předškolního vzdělávání jsou ve státních nebo soukromých zařízeních. V kontextu školského zákona jsou jeho účastníci děti v rozmezí od 3 do 6 let. Nedostatečnou kapacitu mateřských škol se pokusilo vyřešit Ministerstvo práce a sociálních věcí zákonem č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Dětské skupiny jsou většinou početně malé (max. 24 dětí), bývají flexibilní a usilují o individuální přístup k dítěti. Pečující osoba v dětské skupině musí mít pedagogické, zdravotnické nebo sociální vzdělání. Z naší projektové zkušenosti u předškolních klubů bývá nejčastějším pracovníkem sociální pracovník. Práce s předškolními dětmi bývá z naší zkušenosti multidisciplinární, což je podle mého názoru pro děti přínosné.

3.2.2 Charakteristika dítěte předškolního věku

První rok dítěte je důležitý pro vytvoření kvalitního základu pro všechny důležité složky lidství. Z hlediska rodiče je však věk mezi prvním a čtvrtým rokem krásným obdobím. Dítě již běhá, jeho verbální projev se dynamicky vyvíjí a přes často roztomilá slova a nápodoby je společné soužití pestřejší a veselejší. Je to však i období výzev a tolerance spojené s trpělivostí. Celá rodina, zvláště u prvního dítěte, se musí adaptovat na novou situaci a rozdílné potřeby členů rodiny. Dítě, krátce po prvním roce, má snahu o prosazení svých zájmů a porušování pravidel. Toto období je náročné pro rodiče, ale z druhé strany i pro dítě. Brzy zjistí, že rodiče jsou i přísní a omezující (Šulová, 2005, citováno dle Kořátkové, 2014).

V období kolem třetího roku jsou již zřejmé rozdíly mezi vrstevníky. Každý rodič vnímá toto období za nádherné, neboť dítě již většinou dobře komunikuje a bývá již zaběhnuté v rodinných pravidlech, takže je rodiči vnímáno jako hodné. Je to také období různých slovních novotvarů, které jsou v žertu dítěti připomínány ještě v dospělosti. Socializace dítěte se povětšinou děje ještě v rodině, případně návštěvou některých zařízení, kde je však přítomná i matka (Kořátková, 2014).

Dítě kolem čtvrtého roku je již ve velké vzájemné interakci s užší a širší rodinou. Začíná projevovat zájem o zkoumání dalších možných vazeb a již nemívá nepříjemné

pocity, když je po nějaký čas bez blízké osoby. Vzhledem k častému ukončování rodičovské dovolené v tomto věku rodiče řeší výběr mateřské školy (Koťová, 2014).

V celém tomto období je dítě sledováno pediatrem a rodiči, jestli, případně jak se odlišuje od vývojové normy. Význam vývoje v raném dětství a jeho dopad na zdraví dětí je dobře známý a popsáný. Klíčovou roli při identifikování vývojových zpoždění hrají pediatři, ale zodpovědnost patří také rodičům, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu. Camdenová a kol. zjistili, že je více dětí ohrožených vývojovým zpožděním, včetně dopadu na školskou zralost, z rodin s nízkým socioekonomickým statutem (Camden et al, 2020).

V předškolním období od 3 do 6 let dochází k odpoutání dítěte od rodiny a dítě rozvíjí aktivity, pro které je nejpříznavnější formou hra. Je to období, kdy děti přicházejí do mateřské školy. V případě, že dítě navštěvuje mateřskou školu, mělo by zde docházet k dalšímu rozvoji dítěte. Základem pro dítě však nadále zůstává rodinná výchova (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vývoj základních schopností a dovedností se děje v mnoha oblastech. Motorický vývoj se projevuje lepší pohybovou koordinací, což má dopad na zvětšování samostatnosti dítěte např. při oblékání, a především v kresbě. Kresba člověka se používá i pro diagnostiku. U dítěte se také významně proměňuje řeč, která s sebou přináší více informací o okolním světě včetně počátečního seznamování s čísly. Důležitou funkcí řeči je autoregulace chování tzv. vnitřní řečí. Probíhá i vývoj kognitivní, dítě popisuje realitu z pozice svých znalostí a zkušeností. Pro socializaci a emoční vývoj zůstává v předškolním období nejdůležitější rodina. Socializační proces zahrnuje tři hlediska. Je to vývoj sociální reaktivity zahrnující různé emoční vztahy k bližším a vzdálenějším lidem. Vývoj sociálních kontrol, které proměňuje období shovívavosti na socializaci. Dítě zvnitřňuje příkazy a zákazy, které usměrňují jeho chování v souladu s hranicemi ve společnosti. Posledním hlediskem je osvojení sociálních rolí. Zde se především při hrách objevují například aspekty genderových rolí, soupeřivosti, kooperace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zajímavý je pojem času u dítěte, který vychází z opakujících se jevů. Stěžejní jsou především jevy, které jsou nějakým způsobem pro dítě významné. Například po pohádce se jde spát (Vágnerová, 2005).

Pro přechod dítěte na základní školu je nutným předpokladem dokončení a kvalita vývoje dítěte, která mu umožní započít vzdělávání. K dosažení tohoto stavu v určitých oblastech je možné využít následně uvedených metod. Cílový stav je vyjádřen termíny školní zralost a školní připravenost. Oba termíny jsou určeny úrovni dokončení vývojové etapy pro šestileté dítě. Tato úroveň je ovlivněna zralostí CNS a kognitivních procesů a je sledována v kategorii fyzické, psychické, dovednostní a sociální (Kořátková, 2014).

Školní zralost je pohled především pediatriů a psychologů. Kořátková chápe školní zralost jako: *„Způsobnost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním“* (Kořátková, 2014, p. 155).

Školní připravenost je pohled pedagoga, Kořátková uvádí: *„Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobnost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat)“* (Kořátková, 2014, p. 115).

U dětí z marginalizovaných skupin, konkrétně u Romů, Kaleja (2011) uvádí oblasti, ve kterých je dítě vstupující do předškolního vzdělávání nejvíce omezeno, jsou to:

- „1) základní hygienické návyky, které běžné dítě v tomto věku má již zafixované;*
- 2) psychosociální stránka osobnosti (dítě přichází do cizího prostředí, v němž jsou nové regule, s nimiž se dosud nesešlo, kterým nerozumí, nebylo vedeno k dodržování těchto pravidel);*
- 3) komunikační potenciál (slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé děti česky dokonce vůbec nerozumí, velká část však v porovnání s východoslovenskými podmínkami (srov. Portik 2003) hovoří majoritním jazykem (česky), ovšem v komunikaci uplatňují tzv. etnolekt, nebo jazyková kompetence v porovnání s většinou společnosti (dítě stejného věku) je velmi nízká);*
- 4) jemná motorika (determinována především omezenými podmínkami, možnostmi a vedením rodičů, např. dítě v romské rodině postrádá tužku, pastelky, omalovánky a jiné pomůcky);*
- 5) elementární akademické poznatky, které dítě v tomto věku již zvládá (např. barvy, čísla do desíti, napsat své jméno aj.);*

6) globální (všeobecné) poznatky (např. dítě neumí pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny, zvířátka a další předměty každodenního užití).“ (Kaleja, 2011, p. 82).

Školní zralost i připravenost je možné ovlivnit vnějším prostředím, a to jeho kvalitou v součinnosti s péčí (Kotátková, 2014). Oblasti, na které je dobré se zaměřit především u dětí z romské menšiny, jsou uvedeny z Kalejova (2011) pozorování. Způsoby, které nám mohou být nápomocné, jsou obsahem následujících kapitol.

3.3. Montessori přístup

Montessori přístup k dětem je již podle názvu spojen s Marií Montessori. Možná proto, že tato dáma byla vědkyně, její postupy jsou uznávané a platné ještě šedesát osm let po její smrti. Důvodů, proč jsme tento přístup vybrali do našeho projektu, bylo několik. První nejméně důležitý byl motivační. Montessori školky nebo zařízení jsou většinou placené služby a děti rodičů ohrožených sociální exkluzí se k tomuto typu vzdělávání většinou nedostanou. Proto jsme chtěli rodiče motivovat něčím, co je pro jejich děti obtížně dostupné. Podstatnějšími důvody výběru byly a jsou všeobecně známé, a to, že Montessori přístup prokazuje dosahování lepších školních výsledků, zvyšuje kreativitu a přináší sociální benefity (např. Denervaud et al., 2019) Je také přístupem zaměřeným na dítě nebo širěji na člověka. Gunderman o Montessori přístupu tvrdí, že je jedinečný v propojení s poznatky zdravého vývoje a učení, má přesvědčivé společenské, emocionální a školní dopady. Je vyzkoušen v praxi již více než století a lze jej použít v každém věku (Gunderman, 2020). V posledních desetiletích se používá Montessori přístup při léčbě nebo terapii lidí s demencí, např. Camp a Skrajner (2004), Hitzing a Sheppard (2017), van de Ploeg a O'Connor (2010) a další.

Objevitelkou nebo spíše zakladatelkou Montessori přístupu byla Maria Montessori, italská rodačka, která jako první žena bourala genderové bariéry. Bez nadsázky ji můžeme považovat za jednoho z nevlivnějších pedagogů 20. století. Centrem její filosofie jsou děti samotné a vše ostatní jako učební osnovy, vzdělávací metody atd. jsou jen proto, aby dětem pomáhaly. Jako lékařka začala pracovat s dětmi se zdravotním postižením. Přicházela s neotřelými nápady, kterými popírala zaběhnutý systém školy. Její práce se rozšířila po celém světě (Gunderman, 2020). Filosofii jejího přístupu vyjadřuje věta, kterou oslovilo údajně jedno dítě Marii Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Zelinková, 1997).

Montessori přístup je výsledkem dlouholetých empirických pozorování autonomních činností rozvíjejících se dětí, pracujících ve věkově rozmanitějším vrstevnickém prostředí. Děti mají větší svobodu ve volbě edukačních materiálů a méně stresující zpětnou vazbu, jakou jsou například známky (Denervaud et al., 2019).

V Montessori přístupu k dětem je důležité respektovat senzitivní fáze vývoje každého dítěte. Podle M. Montessori jsou tři, a to od narození do šesti let, od šesti do dvanácti let a od dvanácti do osmnácti let. Výchovným prvkem je také výchovné prostředí, které obklopuje dítě. Toto prostředí by mělo být dostatečně podnětné, v souznění se sensorickým obdobím. Úkoly by měly být koncipovány tak, aby je dítě zvládalo co nejvíce samo. Většina materiálů používaných při Montessori je zaměřena na smyslovou a pohybovou výchovu (Zelinková, 1997).

Montessori jako alternativní pedagogický přístup spolu s Freinetem a Waldorfem necílí na samotný výkon a školní osnovy řeší spíše globálnějším a interdisciplinárnějším způsobem (Denervaud et al., 2019).

Přístup Montessori zdůrazňuje svoje zaměření na dítě. Je vhodný u dětí, jejichž mysl absorbuje s chutí velké množství nových věcí. Z tohoto pohledu je dobré použít tento přístup již ve věku raného dětství (Montessori první senzitivní fáze), kdy jsou děti velkými průzkumníky, napodobiteli a mají rády nové věci (Nisa et al., 2019).

V našem projektu ROMSPIDO byly nakoupeny pomůcky a vyškoleni pracovníci v Montessori přístupu. Prostor předškolních klubů bylo taktéž upraveno tak, aby bylo pro děti podnětné a děti mohly se všemi pomůckami volně pracovat. Pracoviště se snažila uplatňovat přístup modifikovaný na předškolní děti. Doporučení jsou přílohou publikace Bedekr společného vzdělávání (Šárníková et al., 2019). Problémem byla pouze heterogenita dětské skupiny. Tuto jsme mohli uplatňovat pouze přes období hlavních letních prázdnin, kdy do našeho klubu chodily i starší děti, většinou sourozenci.

3.4 Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

Metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) jsme do projektu vybrali na základě toho, že marginalizované děti mají často nedostatečně rozvinutou kognitivní výbavu při nástupu do první třídy, a to především v oblasti pozornosti a řeči. Na uvedené téma je publikováno množství české literatury, například Martin Kaleja (2014b), Jaroslav Balvín (1997), Renata Weinerová (2014) a další. Neméně důležitým důvodem je

skutečnost, že s metodou se dá pracovat s dětmi předškolního věku. Děti předškolního věku získají dovednosti, především v oblasti kognitivního rozvoje a jazykových schopností, které mohou efektivně uplatnit v první třídě základní školy. Jedná se o schopnost soustředit se na úkol, vytvářet si postup k dosažení cíle a již zmíněné komunikačních schopnosti spojené s jasným vyjadřováním (Lebeer, 2006).

Posledním důvodem pro výběr FIE bylo historické pozadí práce Reuvena Feuersteina a jeho metody. Metoda FIE se primárně soustředí na vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji spojenými s vývojovými problémy. Feuerstein se dlouhodobě věnoval dětem, které přežily holokaust. Potřebovaly citlivý individuální přístup, pomoc v socializaci do společnosti, a to vše na bázi jistoty a bezpečí. To jsou prvky inkluzivního vzdělávání. V případě projektu byly cílovou skupinou děti z marginalizovaného prostředí, a zvláště z romské menšiny. Jsou to děti, jejichž vzdělávací trajektorie nezačíná za optimálních podmínek. Zde se ve shodě s Feuersteinem může uplatnit sociální přesah intervenčního programu FIE. Primárně ve větší angažovanosti učitelů, kteří metodu používají a prošli programem FIE. Sekundárně změnou vzájemného přístupu dětí k sobě, větší přizpůsobivostí na proměňující se situaci a zklidněním dítěte. Tyto sekundární vlivy mohou ovlivnit život dítěte významněji než školní výsledky (Feuerstein et al., 2014).

Teorii Dr. Reuvena Feuersteina lze vyjádřit jeho citátem: „Intelligence není statická struktura, ale otevřený dynamický systém, který se může rozvíjet po celý život.“

Zásadním pohledem Feuersteina je polemika nad tradičním pojetím inteligence jako neměnné konstanty, vyjádřené koeficientem IQ. Feuerstein s tímto nesouhlasí a inteligenci považuje za dynamický proces závislý na vnějších a vnitřních faktorech (Feuerstein et al., 2014). Současná psychologie od měření IQ jako jediné proměnné již sama odstoupila. Inteligenci pojímá jako nesourodou, složenou z rozličných schopností. Pro měření souboru těchto schopností, které se mění věkem, se zaměřuje především na oblast krátkodobé paměti, abstraktního myšlení, matematického a verbálního myšlení. Z pohledu FIE je důležité Cattellovo rozdělení inteligence na fluidní, určenou genetickými dispozicemi, a krystalickou, podmíněnou vnějšími vlivy. Krystalický typ inteligence je důležitý pro Feuersteinovu práci (Atkinson, 2003).

Pro koncept FIE byla důležitou prací Feuersteinova učitele Jeana Piageta a ruského psychologa Vygotského. Piaget vychází z přizpůsobivé povahy inteligence, které má

povahu rovnováhy mezi působením člověka na okolí, to označuje asimilací a procesem opačným, který označuje akomodací. Nadstavbou této přímé interakce mezi člověkem (organismem) a prostředím jsou v psychické rovině zprostředkované vzájemné kontakty. Asimilace se pak stává obohacením o nové poznatky a akomodace přeměnou na nové myšlenkové kvality, tzv. rekonstrukcí. Nově ustanovená dynamická rovnováha mezi asimilací a akomodací je ustavena na vyšší úrovni (Piaget, 1966). Dalším aspektem Piagetovy teorie jsou známá vývojová stadia dítěte. Odlišuje čtyři kvalitativně rozdílná vývojová stadia: senzomotorické stadium (0–2 roky), předoperační stadium (2–7 let), stadium konkrétních operací (7–12 let) a stadium formálních operací (12–16 let). Děti podle Piageta poznávají svět chronologicky podle uvedených stadií, i když mohou existovat větší či menší odchylky od hraničního věku. Kognitivní vývoj probíhá od poznávání světa smysly přes používání jazyka k logickému myšlení konkrétnímu a následně k logickému myšlení abstraktnímu (Piaget, 1966).

Podle Piageta je vývoj dítěte výsledkem jeho interakce s nejbližším okolím vnějšího světa. Zdravý dětský, ale i dospělý mozek je přirozeně aktivní v poznávání nového ve všech vývojových stadiích.

Teorie kognitivního vývoje našla také své kritiky a jedním z nich byl Vygotský. Jeho teorie přistupuje k vývoji sociokulturně. Pro vývoj dítěte je podle Vygotského podstatné, jaké jsou společenské normy a kulturní znaky, ve kterých dítě vyrůstá. Přítomnost sociálního aspektu v procesu učení umožňuje dítěti za pomoci učitele nebo jiné dospělé osoby dosáhnout dříve vyšší vývojové úrovně. Tato skutečnost znamená, že zprostředkuje-li například učitel vhodnými způsoby žákovi nové poznatky, posune dítě z jeho aktuální vývojové pozice na potencionálně novou. Z uvedeného plyne, že inteligence se proměňuje, a tento posun Vygotskij nazval zónou nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2004). V praxi tato teorie znamená, že pomoc učitele nebo jiného dospělého může akcelarovat psychický vývoj dítěte (Čáp, 2001).

Teorie Vygotského ovlivnila mnoho dalších badatelů včetně samotného Feuersteina. Například Málková (2009) vidí přímou souvislost zprostředkovaného učení s teorií zóny nejbližšího vývoje.

Rozdílnost obou teorií je v tom, že jestliže Piaget považuje intelektové zrání za podmínku k učení a zdůrazňuje biologickou stránku, Vygotskij naopak tvrdí, že učení

otevřává cestu psychickému vývoji a většina tohoto učení je interakce s prostředím (Sternberg, 2009).

V souvislosti s naším projektem a na základě uvedených teorií je zřejmé, jaký pozitivní dopad může mít spolupráce dospělého s dětmi. Bude-li se rodič nebo jiný dospělý dítěti dostatečně cíleně věnovat, ovlivní jeho kognitivní vývoj posunem na vyšší úroveň oproti tomu, když dítě zůstane bez této péče. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mají jiné podněty ve srovnání s vrstevníky z běžného prostředí. Rodiče ohrožení sociální exkluzí řeší mnoho problémů od bydlení přes práci a finance a nemají tolik času a vůle, aby se dětem věnovali. V době, kdy ještě neplatila novela školského zákona a nebyl povinný předškolní ročník, mohlo toto znevýhodnění diskvalifikovat marginalizované děti a jejich školní zralost byla nižší než u jejich vrstevníků. Situace byla řešena umístěním těchto dětí do speciálních (zvláštních) škol. V současnosti s povinným předškolním vzděláváním by situace měla být lepší.

Na základě uvedených teorií a vlastní výzkumné práce vytváří Feuerstein teorii Structural Cognitive Modifiability SCM (teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti). Lebeer teorii SCM stejně jako teorie Piageta a Vygotského považuje za ekologický a kulturní model inteligence, kde kognitivní vývoj úzce souvisí se sociálním a kulturním základem (Lebeer, 2006).

Feuerstein vychází ze vzájemného vztahu edukace a centrální nervové soustavy (CNS). Pro učení je stěžejní plasticita nervového systému, jejímž projevem je schopnost ukládat a zachovávat informace (Trojan et al., 2004). Kromě vrozených forem chování můžeme díky učení a paměti z individuální zkušenosti vytvářet nové formy chování. Tato změna chování na základě vnějších podnětů způsobí komplexní nervový proces, tedy učení (Králíček, 2002).

Důležitým poznatkem je vzájemná souvislost mezi CNS a učebními procesy. Tento vztah byl dlouho považován za jednosměrný, vliv CNS na učení. V současné době je však popsán i vliv učení na CNS. Učení tedy ovlivňuje nejen některé části CNS, ale tímto způsobem i vývoj kognitivních a jiných schopností. Kromě toho současné vědecké výzkumy ukazují na možnost rozvoje CNS i v pozdějším věku (Krejčová, 2013). Některé vědecké práce se zabývají bazální stimulací plodu ovlivňující chování po narození (blíže Langmeier & Krejčířová, 2006; Friedlová, 2007). Uvedené poznatky potvrzují kredibilitu SCM teorie.

Strukturální kognitivní modifikovatelnost SCM je postavena na třech základních platformách. První platforma zohledňuje modifikovatelnost člověka. Modifikovatelnost je ovlivněná ontogenezí jedince v oblasti biologie, jeho genetickou výbavou a v souladu s dříve uvedenými teoriemi také kulturně sociálními vlivy prostředí. Uvedené vlivy propojíme specificky lidským, kvalifikovaným zprostředkujícím zásahem, který označujeme MLE (Mediated Learning Experience), zkušenost zprostředkovaného učení (Feuerstein et al., 2014).

Druhou platformou je redefinice inteligence z více hledisek. Jak jsme již uvedli, Cattell rozdělil inteligenci na fluidní a krystalickou. Krystalická část nám dává možnost modifikovat inteligenci na základě prostředí, tedy intervencemi po celý život. Inteligenci tudíž nelze již pojímat jako vrozený, neměnný a statický stav. O vlivu prostředí na dítě a jeho inteligenci již v současné době nikdo nepochybuje. Na základě možnosti ovlivnění inteligence Feuerstein nepochybuje o jejím dynamickém charakteru (Feuerstein et al., 2014).

Feuersteinovu teorii společně s Vygotským, Brunerem a Bronfenbrennerem lze pokládat za součást konstruktivistického modelu inteligence, který zdůrazňuje sociální a kulturní původ kognitivního vývoje (Kozulin et al., 2009).

Pohled na inteligenci jako dynamickou proměnnou vyžaduje změnu přístupu k jejímu testování. Feuerstein s Lewin-Benhamemovou vytvořili odlišný způsob testování. Testovanému subjektu předložili test, následně ho učili chybějící myšlenkové postupy a strategie a znovu mu předložili stejný test. Tímto způsobem zjistili schopnost testovaného jedince se učit (Feuerstein & Lewin-Benham, 2012).

Dynamické pojetí inteligence testuje kognitivní procesy jedince, jejich úroveň, a ukazuje nám způsob myšlení, učení a přístupu k řešení složitějších situací. Všechny vnitřní a vnější vlivy působící na jedince vytváří zkušenosti, na jejichž základě se vyvíjí kognitivní funkce jako zdroj inteligence (Málková, 2009).

Mentální činnosti jedince jsou proces, který Feuerstein rozděluje na tři postupné fáze. První je vstup, tedy percepční zaznamenání dat, následované jejich zpracováním, analýzou vztahů mezi přijatými daty a zkušeností jedince. Třetí a poslední fází je výstup, tedy řešení úkolu (Feuerstein et al., 2014).

Třetí platformou je vliv zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE). S tím úzce souvisí neuroplasticita mozku. Ta představuje schopnost vytváření nových struktur jako

podstatu modifikovatelnosti lidské inteligence. Nové struktury představují změnu v celkovém chování jedince na základě vývoje vědomostí a dovedností (Feuerstein et al., 2010).

Výzkumy potvrzují vznik nových neuronů i v průběhu života. Z uvedeného vyplývá, že konstrukce mozku není neměnná. Mozek je velmi tvárný a reaguje na stimulaci nebo deaktivaci mozkových struktur neuronální plasticitou. Neuronální plasticita se projevuje jako odpověď jak na poškozující, tak na podporující vlivy. Při deaktivaci neuronálních spojení dochází poměrně rychle k jejich utlumení, a tyto uvolněné mozkové struktury jsou okamžitě využity jinak. Je však důležité, že při opakujících se dostatečně silných stimulech aktivujících stejné synapse dochází v průběhu času nejen k funkčním změnám, ale i k strukturálním změnám mozku. Pro představu intenzity a četnosti uvádím příklad u dyslektických dětí. Děti byly stimulovány dvě hodiny denně. Teprve po čtyřech týdnech se projevilo prokazatelné zlepšení fonemické diskriminace. Ve spojení s FIE je třeba konstatovat, že nutným předpokladem pro intenzivní a opakované utváření nových procesů je vědomá a volní spolupráce stimulovaného. Stimulace se musí odehrávat v pozitivně emocionálním a motivačním kontextu. Výsledkem dlouhodobé a intenzivní stimulace je strukturální změna mozku. Tato změna vychází z reálných životních zkušeností a často se opakujících vnitřních procesů. Pro uvedený proces je důležité, aby v intrapsychickém systému člověka měly tyto stimulace důležitou funkci. Aspekt motivace je „motorem“ uvedeného neuronálního dění (Grawe, 2007).

Důležitost motivace pro učení je všeobecně známá. Její přesah do neuronální plasticity jsme uvedli výše. O motivaci v obecnější rovině se zmiňuji v následující kapitole. Pro spojitost s metodou FIE, a nejen s ní, je jasné, že motivace žáka je v korelaci s učitelovým působením. Motivace k učení je nepostradatelná součást učebního procesu a má rozhodující impakt na jeho efektivitu. O přímé vazbě mezi učením a motivací se zmiňuje řada autorů, například Hvozdík (1986), Mešková (2012) a další. Motivaci žáků k učení můžeme nahlížet z dlouhodobého hlediska a snažit se o rozvoj motivačních dispozic žáka, nebo z pohledu momentální potřeby. Dále z hlediska efektivity výuky, kde je motivace potřebná k dosažení edukačních cílů nebo z pohledu žáka k dosažení motivačních a autoregulačních předpokladů. Ve škole jsou posledně jmenované motivace „spojenou nádobou“ (Stránská & Poledňová, 2008). Pohled na motivaci z pohledu širšího a užšího pojetí vznikl z diskuse Rheinberga, Mana a Mareše (2001, citováno dle Stránské & Poledňové, 2008). Užší pojetí je u žáka, který chce dosáhnout větších kompetencí a má

nějaký učební cíl, například složit zkoušku, a je tedy angažovaný v procesu učení. Tímto způsobem žák rozvíjí svoje autoregulační procesy. Širší pojetí nedává žákovi jasný cíl učení, ale je zábavné a hravé a žák získává kompetence takřkajíc mimoděk. Tento způsob motivace má přesah do sociálního klimatu ve třídě. Obě pojetí mají svoji opodstatněnost. Učení žáků by nemělo být spojeno jen s obavou z písemky, z povinností mnoha domácích úkolů, ale také s radostí, možná trochou dobrodružstvím z odhalování nového (Stránská & Poledňová, 2008).

Z pohledu marginalizovaného žáka můžeme předpokládat, že při neúspěších v první třídě ve vztahu k učebním předmětům v porovnání s vrstevníky bude narušena kvalita jeho pohledu na sebe sama. Jestliže se žák bude hodnotit negativně, výstavba jeho motivačního systému nebude snadná. Zde je důležitá citlivost učitele, který by měl pomoci žákovi zažít úspěch a rozvinout pozitivní postoje k sobě (Stránská & Poledňová, 2008).

Vraťme se nyní k první platformě SCM, kde biologickou ontogenezi a sociálně kulturní vlivy propojuje teorie zkušenosti zprostředkovaného učení MLE.

Při přímém učení je jedinec vystaven podnětu a tímto způsobem si vytváří kognitivní struktury na základě přímého kontaktu. Tento způsob je založen na nezprostředkované zkušenosti. Odpovídá Piagetově kognitivní teorii a modelu Stimulus, Organism, Response (Piaget & Inhelderová, 2010). Ačkoliv má Feuersteinova teorie s kognitivní teorií Piagetovou mnoho společných základních konceptů, Feuersteinova kvalifikovaná zprostředkovaná intervence je specifický lidský zásah lišící se od pouhé stimulace dítěte (Kozulin et al., 2009).

Na základě Vygotského teorie přidává Feuerstein zprostředkovatele. Na rozdíl od Vygotského, který za zprostředkovatele uvádí vrstevníka, rodiče, učitele, jedná se o pouhou interakci, Feuersteinův zprostředkovatel je jiný. Při zprostředkujícím zásahu zprostředkovatel vstupuje mezi svět podnětů a dítě tak, aby dítě přizpůsobilo podněty do internalizovaných kognitivních struktur, které si samo upraví. Za tímto účelem zprostředkovatel přizpůsobuje podněty výběrem, filtrováním, zvětšením nebo snížením, pojmenováním vztahujícím se k jiným podnětům atd. Stimuly jsou obyčejné podněty dětského světa, předměty, události, akce, úsměvy, cokoli (Kozulin et al., 2009).

Rozdíl s „běžnými“ pedagogickými interakcemi spočívá v tom, že interakce MLE odpovídá určitým kritériím. Těchto kritérií je dvanáct, ale za nejdůležitější jsou považována zaměřenost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu

(Málková, 2008). Tato kritéria jsou tzv. základní a kulturně univerzální parametry (Feuerstein et al., 2014).

Záměrnost a vzájemnost. Vzájemnost je lidská interakce mezi žákem a zprostředkovatelem. Záměrnost je objasnění daného úkolu spolu se vzbuzením zájmu o tento úkol. Důležitým prvkem je motivace (Málková, 2008).

Transcendence je propojování úlohy se zkušenostmi, novými oblastmi, s budoucností. Umožní žákovi další zevšeobecňování a nabízí pochopení širšího kontextu. Je závislá na kreativitě zprostředkovatele (Málková, 2008).

Zprostředkování významu. Zprostředkovatel zvyšuje zájem žáka o uvedené podněty v rovině sociální, náboženské nebo citové. Využije osobních zkušeností a vytvoří výklad a učení nového barvitějším (Málková, 2008).

Nejdůležitějším kritériem je chuť s dětmi něco nového dělat a využít všech věcí a podnětů, které na děti samovolně působí. Příkladem v tomto duchu může být článek využívající Fidget Spinner jako hit mezi dětmi v roce 2017. Motivace přichází samovolně od dětí, které tento předmět mají, a je na učiteli, jak předmět využije ke zprostředkovanému učení (blíže na <https://www.eduin.cz/clanky/zprostredkovane-uceni-v-praxi-fidget-spinner-jako-podnet/>).

Zkušenost zprostředkovaného učení ukazuje žákovi cestu, jak se učit, a stává se pro žáka výhodou při přímém vystavení podnětům (Lebeer, 2006). Naopak nedostatek MLE omezuje žákovu modifikovatelnost, kdy takovýto žák vystavený složitějšímu problému nereaguje s dostatečnou myšlenkovou volností a přizpůsobivostí (Feuerstein & Jensen, 1980).

Kognitivní modifikovatelnost se úspěšně využívá u dětí s vývojovými vadami. Na základě SCM (Structural Cognitive Modifiability) a MLE (Mediated Learning Experience) může být kognitivní výkon dítěte značně upraven. Podmínkou k dosažení změny je vytváření nových kognitivních struktur prostřednictvím zkušenosti zprostředkovaného učení. Pro děti, kterým se nedostalo dostatečné zprostředkované zkušenosti (MLE) a došlo u nich ke snížení kognitivní modifikovatelnosti, byl vyvinut program instrumentálního obohacování (IE). Tento program je rozdílný pro různé věkové skupiny. Jeho použití u dětí s vývojovými vadami prokázalo signifikantní zlepšení fluidní inteligence (Kozulin et al., 2009).

3.4.1 Feuersteinovo instrumentální obohacování FIE I

V projektu jsme vyškolili pracovníky pro práci s FIE Basic I. Tento program je zaměřen na mladší děti od pěti do osmi let nebo na starší děti s vážnými kognitivními nedostatky. Program může být použit jako obohacující pro děti s běžným vývojem nebo jako nápravný u dětí s opožděným vývojem. Stimulací na základě úloh v programu dochází k rozvoji kognitivních funkcí s možnými cíli akcelerace vývoje, prevence stagnace, nápravy oslabených funkcí. U předškolních dětí lze podle Feuersteina již pracovat s kognitivními funkcemi, i když jejich používání jedincem ještě není důsledné a stabilní (Feuerstein et al., 2014).

Důležitým znakem instrumentů je jejich charakter. V souladu s určením instrumentů pro předškolní děti se nevztahuje žádný z nich k určitému školnímu předmětu. Instrumenty jsou zaměřené na rozvoj mentálních operací a kognitivních funkcí obecného charakteru. Jelikož hovoříme o zprostředkovaném učení, je pro práci nutný mediátor, který zprostředkuje interakci mezi dítětem a podněty (Mačáková et al., 2015).

V případě našeho projektu ROMSPIDO byli mediátory pracovníci předškolních klubů. Jejich vzdělání bylo různorodé od sociálního pracovníka přes speciálního pedagoga, běžného pedagoga, dále lidi pracující v sociálně aktivizačních službách pro rodiny, mající základní kurz sociální práce. V případě jiných kompetencí potřebných pro práci v předškolním klubu byli samozřejmě nejlepší lidé s pedagogickým vzděláním nebo sociální pracovníci pracující ve vzdělávání, ale pro vlastní mediaci při práci s dětmi pomocí FIE byl důležitější entuziasmus, který motivoval děti pro společnou práci. Výborným mediátorem by podle mého názoru mohl být angažovaný rodič.

Čáp a Mareš zdůrazňují, že vnější pomoc musí akcentovat sebepojetí dítěte s ohledem na jeho individualitu, přístup musí být citlivý a pomoc kvalitní (Čáp & Mareš, 2007).

Při práci s instrumenty dochází k rozvoji mentálních operací, které dítě potřebuje (zaměřená pozornost, porovnávání, setřídění informací atd.), a to orientací na vlastní proces. Instrumenty jsou připravené didaktické materiály jejichž společným znakem je logo s nápisem „*Nechte mě chvílku! Já si to rozmyslím...*“. Práce s metodou FIE je možná bez těchto připravených materiálů, avšak materiály jsou připravené tak, že je v nich obsaženo mnoho stimulů pro rozvoj myšlení a vlastní práci nám usnadní (Mačáková et al., 2015).

Počet instrumentů pro FIE BASIC, které jsou aktuálně (2020) školeny v České republice, je osm (zdroj <http://www.atc-feuerstein.cz/>). Instrumenty jsou rozděleny podle toho, které z kognitivních schopností rozvíjejí. Některé instrumenty již v názvu objasňují, jakou činnost s nimi budeme vykonávat. Využíváme instrumenty na:

- prostorovou orientaci (instrument *Orientace v prostoru*)
- rozvoj motoriky a vnímání (instrumenty *Uspořádání bodů*; *Zaměření pozornosti na tři zdroje učení*)
- rozvoj abstraktního a integrativního myšlení (instrumenty *Od jednotky ke skupině*; *Porovnej absurdity A, B*)
- rozvoj emocionálního a sociálního povědomí (instrumenty *Od empatie k činnosti*; *Rozpoznání emocí*)

Činnosti u jednotlivých instrumentů jsou uvedeny v následujícím textu. *Orientace v prostoru* učí určit prostorové vztahy předmětů na obrázku na základě slovního popisu. Dítě musí systematicky zkoumat obrázek a porozumět předložkám typu nad, pod, vedle. Dále jsou zde využity popisy tvarů, velikostí a barev. Rozlišuje se mezi důležitým a nepodstatným při práci s více informacemi. *Uspořádání bodů* učí spojování bodů na základě instrukcí. Porozumění geometrickým pojmům jako čára, bod a jednoduché tvary. Práce podle vzorového obrázku. *Zaměření pozornosti na tři zdroje učení* rozvíjí taktilní modalitu, kdy se dítě seznamuje s předměty, provede jejich deskripci a na konci nalezne odpovídající zobrazení předmětu na papíře. *Od jednotky ke skupině* vede k rozvoji porozumění základním matematickým operacím. K pochopení konceptu čísla, promýšlení variant, porovnávání. *Porovnej absurdity A, B* rozvíjí schopnosti porovnávat podle různých kritérií. Obrázky jsou humorné, například typu osel do kopce s nákladem vesele běží a kůň z kopce s nákladem „funí“. *Rozpoznání emocí* rozvíjí systematické pozorování a kognitivní procesy v určení emoce z tváří lidí. Instrument rozvíjí emoční a sociální dovednosti. *Od empatie k činnosti* na základě zobrazených sociálních situací vede k rozhodnutí o přiměřenosti vhodné reakce, včetně odpovídající emoce (Mačáková et al., 2015).

U všech instrumentů je důležitá schopnost dítěte verbálně se projevat a porozumět instrukcím nebo naopak popsat svoji činnost nebo názor. Podle Feuersteina a kol. (2017) se věnuje malá pozornost přístupu k rozvoji řeči ve spojitosti se školní úspěšností. Nedostatečně rozvinutá řeč tlumí kognitivní schopnosti, ovlivňuje schopnost číst, a především je bariérou dětem i žákům v tom, jak svoji inteligenci vyjádřit (Feuerstein et al., 2017).

3.5 Východiska pro aktivity s předškoláky

V době realizace projektu jsme se snažili uzpůsobovat aktivity pro děti na základě silných stránek a co možná nejvíce eliminovat slabé stránky. Následující text vychází z těchto snah a v plné verzi je součástí publikace Bedekr společného vzdělávání (Šárníková et al., 2019), která vznikla jako výstup projektu ROMSPIDO pro podporu lidí, kteří chtějí s dětmi pracovat a rozvíjet jejich potenciál. Součástí uvedené publikace je také jednoduší vhled do výše uvedených metod, Montessori přístupu a FIE.

V oblasti práce s předškoláky jsme se obecně potýkali s častou absencí malých dětí, což je při nástupu do předškolních zařízení obvyklé. Problematické bylo odmítání dětí, které byly nemocné (povětšinou rýma) a v edukačním prostředí se kvůli nemoci cítily unavené. Rodiče nechtěli chápat skutečnost, že jejich dítě může nakazit ostatní a často reagovali emotivně, že již neprijdou. To souvisí i s tím, že vzdělávacímu procesu svých dětí nevěnovali dostatečnou pozornost. Vzhledem k tomu, že se většinou jednalo o rodiče ohrožené sociální exkluzí, je to částečně pochopitelné. Museli řešit existenční problémy a na jiné záležitosti jim již nezbývaly síly. Pro odstup od projektu a eliminaci sociálně žádoucích odpovědí jsme rozhovory mapující problematiku uskutečnili u „cizích“ pracovníků v podobných projektech na Slovensku. Jednalo se o pracovníky ve vzdělávání v romském prostředí, jejichž variabilita byla od učitelky, vychovatelky, školské sociální pracovnice a sociální pracovnice z nízkoprahového zařízení. V dalším textu uvedu vždy položenou otázku a průniky, které jsme vnímali v odpovědích jako společné k našemu projektu.

Otázka: Jaké jsou silné stránky sociálního prostředí, ve kterém žijete a pracujete?

- Je zde přítomná silná emocionalita, a to již u dětí; když se naštvou netrvá to dlouho, děti rády společně pracují.
- Jsou zde silná rodinná pouta.
- Je zde přítomna spiritualita, víra nebo pověrčivost.

Tyto znaky se objevovaly i v našem projektu. Některé projevy rodičů byly velmi spontánní a emocionální, a to v pozitivním i negativním smyslu. Spirituální rozměr byl více u rodičů z center mimo Olomouc, menší sídelní jednotky.

Otázka: Co vnímáte jako problémy, se kterými se v práci v tomto prostředí potýkáte?

- zneužívání dětí dospělými;
- těžká komunikace s rodiči, často si upravují pravdu podle svých pravidel;
- u dětí špatné porozumění slovu, nerozvinutá jemná motorika.

Zneužívání jsme nezaznamenali, ale řešili jsme případ týrání. Problémy s jazykovou výbavou a jemnou motorikou byly obdobné. Naši pracovníci se na tuto oblast zaměřovali a využívali jsme i služeb logopeda.

Otázka: Jaké přístupy a aktivity se osvědčují pro eliminaci problémů, se kterými se v osobním i pracovním životě v uvedeném prostředí potýkáte?

- Nejdůležitější jsou vzájemné vztahy založené na poctivém a rovném přístupu.
- Když začne dobrá spolupráce s dětmi, „vtáhne“ to i rodiče.
- Jsou velmi tvořiví a baví je to, kladný vztah k hudbě není stereotyp.

V našem projektu jsme se orientovali na spolupráci s rodiči a získali jsme stejnou zkušenost. Když byly děti spokojené a užívaly si práci v předškolce, začalo to zajímat i rodiče a zapojovali se do společných aktivit. Ohledně hudby jsme předběžně chtěli vytvořit kroužky tance a hudby, donátor to však vyhodnotil jako nepotřebné. Osobně se domnívám, že spojení hudby a romství není stereotypem. Naopak tato oblast nabízí mladým a dětem pozitivní vzory i světového formátu. Zároveň na veletrzích inkluze, které byly součástí projektu, byl o taneční a hudební vystoupení největší zájem ze strany návštěvníků i přednášejících. Osobně se domnívám, že hudba a tanec nabízejí příležitost k překročení vzájemných bariér mezi romskou menšinou a majoritním obyvatelstvem.

4. Projekt ROMSPIDO a jeho východiska

Projekt, jehož nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská fakulta, spadá do operačního programu Výzkum, Vývoj, Vzdělávání (OP VVV), jehož řídicím orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Projekt byl podán do výzvy 02_15_007 Inkluzivní vzdělávání Prioritní osa: PO3 Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, Investiční priorita: IP3 Socioekonomická integrace marginalizovaných skupin jako jsou Romové, Specifický cíl: SC1 Sociální integrace dětí a žáků včetně začleňování romských dětí do vzdělávání. V uvedeném období byl v rámci operačního programu OP VVV u prioritní osy 3 uplatňován přístup, který kladl důraz na kulturu učení, leadership, inkluzi, mentoring a aktivizující formy učení jako na podstatné složky určující kvalitu škol Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

Koncepce výzev v oblasti inkluze je zakotvena v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 z května 2015, který je součástí strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Koncepce již akcentuje přípravu prováděcích předpisů pro realizaci změn spojených s novelou školského zákona č. 561/2004 Sb. Na inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém je nahlíženo v pojetí **pěti strategických cest**.



Figure 5: Pět strategických cest k inkluzi (zdroj: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty)

V našem projektu jsme se na základě těchto předpokladů nejvíce zaměřovali na **strategickou cestu číslo jedna**, která klade důraz na včasnost účinné podpory dítěte. V projektu jsme na tuto strategii navázali klíčovými aktivitami KA1, KA2 a KA3. Klíčová

aktivita KA1 se týkala zřízení center neformálního předškolního vzdělávání, kde jsme uvažovali o zřízení pěti center na území Olomouckého kraje. Z tohoto pohledu pro nás zásadní roli hráli partneři se zkušeností, zázemím a poskytováním sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Tyto služby byly často koncipované ke zlepšení úspěšnosti dítěte ve vzdělávání. Nově vytvářená centra měla rozvíjet socializaci, emoční dozrání dítěte a především klíčové kompetence pro dosažení školní zralosti běžné u většinové populace. Nedílnou ambicí center byla spolupráce s rodiči. Ta byla plánována na platformě neformálních setkání s odborníky a společných akcí s dětmi. Inovativní prvek projektu bylo dobrovolnictví. Jeho využití bylo uvažováno pro zajištění docházky dětí do centra, případně pro další užší spolupráci s rodinou.

Změny způsobené projektem byly očekávány na úrovni dětí a rodičů. Klíčové aktivity KA2 a KA3 byly komplementární k aktivitě KA1. Primárně byly tyto aktivity zaměřeny na bezproblémový přechod dítěte do mateřské školky, podporu jeho adaptace a případnou pomoc na úrovni case managementu (spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí OSPOD, se sociálními pracovníky, učiteli mateřských škol a psychologicko-pedagogickými poradnami PPP). Dále tyto aktivity měly pomoci rodičům při umisťování dětí do mateřské školky a spolupráci mateřská škola – rodina. Sekundárním efektem těchto aktivit bylo společné setkávání dětí z běžné mateřské školky a „našich“ dětí z center neformálního vzdělávání.

Strategická cesta číslo dvě – Inkluze je přínosem pro všechny. Tato strategie byla zastoupena klíčovými aktivitami KA4 a KA5. Navazuje na strategii rozvoje potenciálu každého žáka. Byla naplánována volnočasová centra pro podporu rozvoje klíčových kompetencí formou klubových aktivit. Důraz byl položen na individuální doučování a spolupráci se školou. Rozdílnost potřeb a hodnot spojených se vzděláváním u romského etnika je zmíněna například u Kaleji. Aktivity ve spolupráci s partnerem projektu na Jesenicku nabízely i letní tábor pro děti. Celkově byla koncepce nastavena pro co nejvyšší podporu kompetencí spojených se školním prospěchem. Motivací pro žáky měly být mimoškolní aktivity – kroužky spojující edukaci a zábavu. V těchto aktivitách bylo počítáno jak s dobrovolníky – doučování, starší kamarád, tak s využitím spirituality – tvoření přirozených komunit u farností. Při přípravě projektu jsme vycházeli z práce, která byla dělána pro mladé v rámci některých farností s možností navázat na tyto aktivity. Vlastní náplň také vycházela z požadavků partnerů. Partneři projektu často zajišťovali v sociálně aktivizačních službách (SAS) domácí přípravu dětí, které tuto podporu doma

neměly. Na školách bylo zaváděno podpůrné doučování, a to jak externími, tak interními učiteli. Doučování byla jedna z nejméně využívaných služeb projektu.

Strategická cesta číslo tři – Vysoce kvalifikovaní odborníci. Při přípravě projektu jsme věděli, že budeme muset pedagogy oslovit s něčím zajímavým, co je bude motivovat k dalšímu vzdělávání. Byly připraveny „koše“ předmětů spojených s inkluzí, s klimatem na školách, s novými metodami výuky, se sociální prací na školách a s dobrovolnictvím. Pro odborníky v centrech předškolního vzdělávání bylo zajištěno vzdělávání zaměřené na Montessori přístup a Feuersteinovu metodu instrumentálního vzdělávání. Všechny nabízené kurzy a vzdělávací programy byly akreditovány. Pro centra předškolního vzdělávání jsme naplánovali setkání s různými odborníky (lékaři, logopedi, speciální pedagogové). V samotném projektu jsme měli jak podporu metodickou, tak case manažera a sociálního pracovníka. Vzdělávání bylo zajištěno v aktivitě KA7. V souladu s národní strategií i požadavky programu byl připraven dotazník mapující inkluzi na škole na počátku a konci projektu. Do této strategie spadala také klíčová aktivita KA6, spolupráce odborníků a rodin. Spolupráce odborníků a rodin nabízela setkání a workshopy na různá témata související se vzděláním z pohledu sociálního, zdravotního a pedagogického. Aktivita si kladla za cíle zlepšit orientaci rodičů ve vzdělávací soustavě a sociálních službách. Pro odborníky naopak nabídla možnost konfrontace teorie s realitou. Aktivita obsahovala i Veletrhy inkluze zaměřené na síťování odborníků, ale i setkání rodičů, studentů a lidí, které téma inkluze zajímá.

Strategická cesta čtyři – Podpůrné systémy a mechanismy financování. Tato strategie byla koncipována do formy poradenství a finanční pomoci. V oblasti poradenství jsme v projektu připravili možnosti využití odborníků a pro zaměstnance nabídli supervize. Zároveň podpůrnou a inovativní aktivitou bylo etablování Dobrovolnického centra Univerzity Palackého v Olomouci (UP) jako vlastní klíčové aktivity KA8. Mechanismus financování od nositele projektu, tedy UP, byl promyšlen tak, že klíčoví odborníci z nestátních neziskových organizací (NNO) se stanou zaměstnanci univerzity po dobu projektu. Toto rozhodnutí bylo formováno na základě nastavení financování z pohledu donátora MŠMT. Předpokládali jsme možné problémy s cash flow, vzhledem k obvyklé době řešení žádostí o platbu spojené s kontrolou věcné části projektu ze strany kontrolního orgánu. Fakulta jako součást UP disponovala možnostmi zajištění finančních toků. Proto jsme jako partnera s finančním příspěvkem přizvali pouze organizaci Člověk v tísni. Jinak jsme riziko problémů s předfinancováním vnímali jako velmi vysoké.

Strategická cesta pět – Spolehlivá data. Tento princip je především nastaven pro tvorbu a vyhodnocení dopadů veřejných politik. V našem projektu nebyla evaluace součástí projektové žádosti. Ke konci projektu jsme se evaluací zabývali a v omezené míře jsme evaluaci realizovali. Naplnění této strategie bylo zahrnuto především v indikátorech a jejich plnění jako podstatného výstupu projektu. K naplnění indikátorů a celému řízení projektu byla určena klíčová aktivita KA10 řízení projektu. V této aktivitě byl nastaven časový a věcný rámec koordinace projektu ve smyslu obsahové správnosti, komunikace s poskytovatelem dotace a finančního řízení. V průběhu projektu byl vznesen požadavek donátora zaznamenávat data o účastnících projektu do systému Evropského sociálního fondu (ESF), který mapoval postavení na trhu práce, vzdělání a další demografické údaje.

4.1 Podmínky a parametry projektu ROMSPIDO

Podmínky projektu byly jasně definovány výzvou 02_15_007 Inkluzivní vzdělávání, která byla vyhlášena 24. 8. 2015 s maximální délkou realizace projektu 36 měsíců. Veřejné vysoké školy patřily mezi oprávněné žadatele s podmínkou, že uskutečňují studijní programy zaměřené k výkonu regulovaného povolání pedagogického pracovníka. Mezi tato povolání patří speciální pedagog, asistent pedagoga, pedagog volného času, trenér a další (<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/seznam-regulovanych-pedagogickych-profesi-1>). Dalšími oprávněnými žadateli byly mimo jiné spolky a církevní právnické osoby. Deklarativně byla vyjmenována povinná témata: Předškolní vzdělávání nebo Prevence školního neúspěchu, a také povinný modul Rozvoje pedagogických pracovníků soustředící se na specifika žáků a proinkluzivní kompetence pedagogických pracovníků. Vyloučenou aktivitou byla podpora školských zařízení s více než 40 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2016).

Na základě uvedených podmínek byla vytipována školská zařízení, spolky a veřejnoprávní subjekty, které byly osloveny s nabídkou spolupráce. Důraz byl kladen na organizace angažující se v předškolním vzdělávání nebo pracující s předškoláky. Po diskusi na krajském úřadě Olomouckého kraje bylo předběžně vybráno pět oblastí pro vznik Center předškolního vzdělávání. Jesenicko – organizace ESTER z.s., Olomouc – Charita Olomouc, Šumpersko – Společně Jekhetane o.s., Přerovsko – Člověk v tísní o.p.s.

Dále jsme nabídli spolupráci mateřským, základním a středním školám. Celkově bylo v projektu 11 partnerů a okolo 20 dalších spolupracujících subjektů. V souladu

s výzvou jsme se zaměřili na cílové skupiny děti a žáky, jejich rodiče, pracovníky škol a školských zařízení, pracovníky a dobrovolníky v organizacích orientovaných na oblast asistenčních služeb, vzdělávání a volného času dětí a mládeže, a na veřejnost.

Projekt byl koncipován na potřebě zapojení marginalizovaných skupin (především Romů) do všech úrovní vzdělávací soustavy. K tomuto cíli bylo uváženo zapojení již fungujících struktur a jejich spolupráce s akademickým prostředím a také zapojení církevních struktur. Inovativním prvkem byl rozvoj dobrovolnictví a také zohlednění spirituality. Velký důraz byl již při podání projektu kladen na předškolní centra. Náš největší zájem se zaměřil na podporu předškolního vzdělávání. Východiskem této úvahy byla zjištění realizované projektem MŠMT Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň a žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (GAC, 2009). Zpráva mimo jiné uvádí první třídu základní školy jako problematický bod ve vzdělávací dráze romského dítěte spojený také s obavou z výuky českého jazyka. Důvodem může být nižší návštěvnost romských dětí v mateřských školách. Nepřítomnost dětí v mateřských školách má přímou souvislost s úspěšností nejen v prvním ročníku základní školy (GAC, 2009). Jednou z bariér vzdělávání v první třídě, jak jsme již uvedli, je nedostatečná jazyková výbava budoucího prvňáčka. V našem projektu se nejčastěji jednalo o děti z romského etnika. Dítě ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, které má slabou podporu pro rozvoj většinového jazyka, je častěji pedagogy vnímáno jako problémové (Hájková & Strnadová, 2010). Důležitost předškolního vzdělávání a sjednocení vstupních požadavků na prvňáčka byla akcentována v podobě přípravy legislativního opatření, uskutečněného v průběhu projektu novelou školského zákona, který zavedl povinný ročník předškolního vzdělávání. Tato nastalá skutečnost již byla predikována v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2014).

4.2 Inovativní prvky – Spiritualita

V uvedené kapitole propojují spiritualitu a Romy, kteří jsou spojeni s životem některé farnosti. Věnují se také motivaci jako důležité „síle“ ovlivňující chování. Motivace v našem případě má přímou souvislost s aktivním působením ve farním společenství, ale i s učením. Uvedená pozorování jsou subjektivní, často jsme však následně nacházeli informace odpovídající našemu pozorování v odborné literatuře.

Pojem spirituality je často rozdílně definován. Každý z nás má svou vlastní definici spirituality. Spiritualita je jedinečná a rozdílná od jiných psychologických konceptů a může být nahlížena z různých hledisek. Jelikož slovo spiritualita je historicky spojované s náboženstvím, musí zde existovat určitá souvislosti. Můžeme říci, že kontext zasazení spirituality ovlivňuje její definování a přináší nemalé problémy (Koenig, 2008).

Nelson definuje spiritualitu jako vztah k transcendentnu a posvátnému založený na osobní zkušenosti (Nelson, 2009). Také náš autor Říčan se ve své knize Psychologie náboženství a spirituality věnuje pojmu spiritualita z mnoha hledisek. V souladu s Koenigem uvádí historickou propojenost spirituality s náboženstvím. Spiritualita jako psychologický pojem je ustanovena impulzem vzniklým na základě sekularizace Západu, tedy společenskými změnami (Říčan, 2007).

Pohled na spiritualitu očima teologů a praktikujících věřících méně diferencuje religiozitu a spiritualitu. Spiritualita je podle jejich mínění živá realita religiozity zažívaná tradičním věřícím (Nelson, 2009).

V přípravě projektu jsme zvážili možnosti spolupráce s farnostmi. Předpokládali jsme lepší pochopení příležitostí projektu ze strany rodičů dětí, bude-li jim tato informace předána od farářů nebo farníků v komunitě, kde je již dlouhodobě vybudována důvěra. Naše předpoklady se v průběhu projektu potvrdily.

Na spiritualitu Romů existují ve společnosti různé pohledy, některé jsou poměrně extrémní, např. názor, že víra Romů je formální a důležitou součástí víry je pro Romy jen křest dítěte a pohřeb. Definovat vztah Romů k víře je však stejně nemožné jako u kterékoliv jiné národnosti (Mann, 2004). Na základě vlastní zkušenosti k tomuto tématu mohu uvést, že bohoslužby byly v nejmenované vesnici slouženy zvláště pro romskou menšinu, a to na požadavek majoritní společnosti. Přitom ve vesnici nebyla žádná protiromská nálada nebo averze. Někteří lidé z majoritní společnosti se účastnili bohoslužeb společně s Romy. Bohoslužba probíhala standartním způsobem, náboženské písně hrály děti společně s rodiči na různé hudební nástroje. Z mého subjektivního pohledu byly děti více zapojené v celém dění bohoslužby. Často vidím děti na bohoslužbě s různými hračkami a předměty, aby je rodiče tímto způsobem zabavily po čas liturgického obřadu. Při „romské“ bohoslužbě byly děti v celém věkovém spektru součástí „kostelního sboru“. Situace ve vesnici byla podle Romů i pana faráře poměrně příznivá a nedocházelo k výrazným konfliktům mezi majoritním obyvatelstvem a Romy.

K tématu romské menšiny Mann uvádí, že vztahy s místním neromským obyvatelstvem mají značný vliv na sociokulturní vývoj, a tedy i na religiozitu. V prostředí, kde jsou tyto vztahy dlouhodobě dobré, žijí Romové na vyšší sociokulturní úrovni a jejich náboženská aktivita je stejná jako u místního majoritního obyvatelstva (Mann, 2004).

Dále popisují pozorování z návštěv dvou romských domácností, které se uskutečnily po bohoslužbě. Obě rodiny vlastnily dům, který byl z velké části postaven mužem – otcem za pomoci dalších příbuzných rodiny. Oba muži byli na tuto skutečnost pyšní. Při pozvání do domu jsme v domácnostech pozorovali množství sošek různých svatých, Ježíše a andělů, některé ve velikosti přibližně jednoho metru. Symbol kříže byl umístěn ve většině místností, které jsme mohli navštívit. Vzhledem k tomu, že se majitelé chtěli pochlubit svou zručností při stavbě, navštívili jsme vyjma sklepa všechny místnosti v domech. Množství předmětů spojených s religiozitou bylo z mého pohledu výrazně větší, než znám ze své zkušenosti v majoritní společnosti. V obývacím pokoji patřila těmto předmětům dvojité prosklená skříň.

Podle Manna je určitý rozdíl v duchovní kultuře Romů oproti majoritní společnosti. Častěji čelí osobním problémům synkreticky, tedy využijí ucelené náboženské systémy, zvyky a lidové pověry (Mann, 2004).

Po celou dobu naší návštěvy měl rozhodné slovo muž – otec rodiny – a babička. Děti a žena – matka byli přítomni, ale do rozhovoru se výrazněji nepřidávali. Pohoštění bylo velmi bohaté. Ve struktuře rodiny jsme vnímali model uváděný například Polákovou, která uvádí romskou rodinu jako společenství nerovnoprávných lidí, kde jsou v hierarchii nejvýše muži a starší osoby (Poláková, 2014). Jedna z navštívených rodin se starala o přibližně 20letého chlapce s mentálním postižením. Také on byl účasten naší návštěvy a členové domácnosti se k němu chovali velmi hezky. Měl samostatný pokoj a podporu rodiny. Tato návštěva se mi později spojila se slovy romského novináře Jana Horvátha: *„Žili jsme v pohodě, chovali jsme se jeden k druhému s úctou. Jeden druhému dopodrobna vyprávěl, co zažil, a všichni ostatní poslouchali. Jeden o druhého jsme měli zájem. Dneska rodiče kupují dětem přepychové hračky, aby ukázali, že si mohou dovolit to, co gádžové.“* (Horváth, citováno dle Říčana, 2000, p. 46).

Při rozhovoru s mladšími členy rodiny jsme se dozvěděli, že žijí již v jiné vesnici nebo samostatně v nájemném domě nebo ve větším městě. Jsou zaměstnaní. Rozdělení rodinných rolí na mě nepůsobilo natolik jednoznačně. Dřívál v tomto kontextu mluví o

asimilované romské rodině. Ta je spíše rodinou nukleární s méně výrazným genderovým rozdělením rolí v rodině a častěji s menším počtem dětí (Dřimal, 2004).

V průběhu projektu jsme se setkali s dalšími romskými rodinami, ale tyto dvě mi zůstaly v paměti natrvalo. Při jednání s Romy jsme vnímali častěji živější diskusi a větší temperament. V některých případech jsme spolupracovali s koordinátorkou Krajského úřadu Olomouckého kraje pro národnostní menšiny a romské záležitosti, která nám pomáhala řešit některé diskrepance v jednání s našimi zaměstnanci Romy. Bylo to však velmi ojedinělé, většina našich spolupracovníků byla za příležitost a práci v projektu ráda. Někdy byla jednání složitější.

Na mentalitu Romů můžeme nahlížet pohledem uvedeným Bakalářem (2004). Pro Romy je charakteristické, že podléhají náladám, citovým obrátům ve spojení s proměnlivostí. Stejně tak jako u velké části jihoevropských etnik bývá jejich způsob komunikace hlučný s výraznou gestikulací s výbušným temperamentem, který někdy přejde do formy slovních nebo fyzických šarvátek. Tyto situace nemusí mít dlouhého trvání. Bakalář uvedené propojuje s celkovým způsobem života Romů, kde klíčový je názor, že je třeba si maximálně prožít přítomnost (utrátit peníze, užít nabytého majetku), neboť budoucnost není jistá. Tento přístup má dopad na rodinu v charakteristickém nedostatku řádu, kdy se činnosti rodiny dějí podle potřeb (jídlo, spánek a přirozené využití společných zdrojů beze slov prosím a děkuji). Nedostatek řádu a rychlé uspokojování potřeb může mít za následek menší odolnost vůči stresu způsobenou neschopností odložit uspokojení potřeb nebo nechuti podřídit se nepříjemné povinnosti (Bakalář, 2004).

V případě, kdy jsme v projektu využili spolupráci s farností a situace mezi Romy a farníky byla dobrá, projevovalo se to i na přístupu dětí ke vzdělání, a tyto děti byly v primárním vzdělávacím proudu hodnoceny jako bezproblémové. Můžeme zde zvážit vliv rodičovské religiozity.

Nelson uvádí, že přístup rodičů k religiozitě může ovlivnit způsob výchovy dětí a jejich vlastní religiozitu. Zdá se tedy, že rodičovská religiozita má přímé i nepřímé účinky na děti, a především na rodinné vztahy. V longitudinální studii z 80. let (Pearce & Axinn, 1998, citováno dle Nelsona, 2009) bylo zjištěno, že matky s vyšší účastí na bohoslužbách měly pozitivnější vztah se svými dětmi. Religiozita měla také větší integrační účinek na podporu pozitivních vztahů mezi členy rodiny a na interakci a podporu sociálních vazeb s lidmi, kteří mají podobné hodnoty (Nelson, 2009).

Říčan uvádí vliv spirituality na lidské vztahy, a to především u fenoménů, jako je okouzlení krásou, respekt, intimita. Fenomén popisuje překročením sebe sama, hranice mezi Já a Ty. Dále vztahuje spiritualitu v korelaci se soucitem, ale i s nenávisť (Říčan, 2007).

Pozitivní dopad religiozity uvádí Nelson především u adolescentů. U adolescentů byly prezentovány studie spojující adolescentní religiozitu s pozitivními účinky na zdraví a prosociálním chováním. Vysoká religiozita adolescentů je prvek, který podporuje pozitivní chování. Pozitivním chováním je orientace na zdravé stravování a cvičení, dodržování bezpečnosti při provozu, umírněné užívání alkoholu, zároveň je ochranným faktorem před rizikovým chováním. Vysoká religiozita zvyšuje školní výkon měřený na základě hodnocení prospěchu (Nelson, 2009).

Šetření publikovaná Hamplovou jsou umírněnější a ukazují, že na vztah mezi náboženstvím a vzděláním nelze pohlížet kauzálně (Hamplová, 2013).

Co je však důležité pro zdravý rozvoj a také vzdělávání, stejně tak jako u majoritní společnosti, je vztahovost k matce. Pro dítě je matka nejdůležitější vztahovou osobou, v romské rodině je výchova dětí především úkolem matky. Žena – matka v romské rodině zajišťuje výchovu dětí, které v její osobě vnímají útočiště, zázemí a jistotu (Šišková, 2001).

Jak je to s jejich religiozitou? Pohled na religiozitu žen, zahrnující ženy bez ohledu na jejich roli v rodině, nám ukazuje, že ženy jsou podle šetření mezinárodního programu sociálních šetření (ISSP) častějšími návštěvnicemi bohoslužeb (Hamplová, 2013). Proč tomu tak je, nám není doposud dostatečně známo.

Podle Starka je však fenomén vyšší ženské religiozity univerzální a objevující se napříč historickými epochami (Stark, 2002). Jiní autoři toto tvrzení umírňují a prohloubení rozdílu mezi mužskou a ženskou mírou religiozity přisuzují industrializaci. Je třeba také konstatovat, že přítomnost na bohoslužbě, která je faktorem pro šetření ISSP, nemusí nic vypovídat o víře. Na druhou stranu můžeme minimálně předpokládat větší ovlivnění religiozitou oproti lidem, kteří nejsou ochotni vložit svůj čas do této aktivity (Hamplová, 2013).

Děti jsou vedeny příkladem matky k víře na základě observačního učení. To zcela jistě také formuje osobnost dítěte. Smékal k tomuto uvádí: „*Celkově tedy platí, že podle toho, co bylo do osobnosti dítěte vloženo z předchozích fází vývoje dále doslova sklízíme už jako ovoce, ovoce dobré nebo méně dobré. Ovoce jsou vnější projevy, činy, aktivita,*

práce“ (Smékal, 2003, p. 70). Spojíme-li uvedené působení religiozity na dítě nebo mladého dospívajícího, lze na základě uvedeného predikovat pozitivní dopady také pro školní úspěch těchto dětí.

Činnosti v rámci farní komunity poskytují dětem i smysluplné trávení volného času. Rodiče s dětmi nacvičovali písně na mše svaté, mluvili o historii svatých a vhodně program doplňovali aktivitami vedoucími k posílení základních školních kompetencí dítěte.

Dítě v romské rodině má poněkud odlišné postavení, než je tomu v majoritní společnosti. Šimíková zastává názor, že matky majoritního proudu jsou jako hrnčíři, kteří tvarují děti podle svých představ. Romské matky jsou více zahradnicemi. Záleží na rostlině samé (dítěti), jaká bude. Matka však o květinu pečuje, okopává, zalévá a sem tam něco přistříhne (Šimíková, 2003, citováno dle Bakaláře, 2004, p. 45).

Důležitou součástí života dítěte je také volný čas. Za jeho naplnění a aktivity z velké části zodpovídají rodiče dítěte. Rodiče ovlivňují kroužky a další volnočasové aktivity svého dítěte a zcela jistě je podoba volného času dítěte ovlivněna také socioekonomickými faktory, nejen přáními rodičů. Hájek a kolegové uvádí: *„Činnosti, které si dítě vybírá, jsou dány v nemalé míře nejen množstvím volného času, osobnostními předpoklady dítěte, nýbrž i tím, jaké hodnoty rodina uznává jako důležité, finančními možnostmi rodičů a jejich představami, jakým způsobem by mělo jejich dítě svůj volný čas trávit. Často se v této sféře promítají i nenaplněná přání rodičů a jejich vlastní ctižádost. To může mnohdy dítě povzbudit k vyšším výkonům nebo naopak v něm vyvolat pocit méněcennosti.“* (Hájek et al., 2004, p. 30)

Na pozorované lepší zapojení dětí a mladistvých z farností, které byly vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu, můžeme nahlédnout také přes **motivaci**. Podle Hartla je motivace: *„Vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování a energetizaci zacíleného chování. Motivační síla vzniká působením vnější a vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace. Stimulace mohou být a) fyziologické (hlad, žízeň, sex, sebezáchova) nebo 2) psychologické (touha uspět, potřeba někam patřit)“* (Hartl & Hartlová, 2010)

Šířeji motivaci definuje Homola: *„Je obecným označením pro všechny podněty, které vedou k chování, resp. k určitému chování“* (Homola, 1977).

Vnitřní a vnější situace člověka jsou zdrojem motivace jako intrapsyckého procesu. Tyto situace mohou být v určité korelaci. Endogenní motivace, např. hladovění, může vyvolat vnější situaci člověka, např. ohrožení postavení, jestliže je hladovění uspokojeno krádeží v obchodě, při níž je jedinec přistižen. Naopak vnější motivující podněty, tzv. incentive, se nemusí stát motivem a vyvolat určité chování. Například sytý člověk může být podnícen výrazným jídelním lístkem umístěným před vchodem do restaurace, ale nemusí do restaurace vstoupit za účelem jídla. Musí zde být určitý vztah ke stávajícím motivacím. V našem případě bude hlad motivem a jídelní lístek se stane incentive. Stejného cíle můžeme v různých situacích dosáhnout odlišnými způsoby chování, ty jsou kontrolovány tzv. kognitivními klíči (vnějšími situačními podmínkami). Způsob chování je určen na základě kognitivní analýzy situace a odhadu perspektivy dosažení cíle. V uvedeném případě, hladovím, nemám peníze, řeším krádeží v obchodě, kde je ochranka, tuto sekvenci vyhodnotím jako nesmyslné riziko (Nakonečný, 1996).

Vztah motivace a kognitivních klíčů je vyjádřen na následující Figure 6:

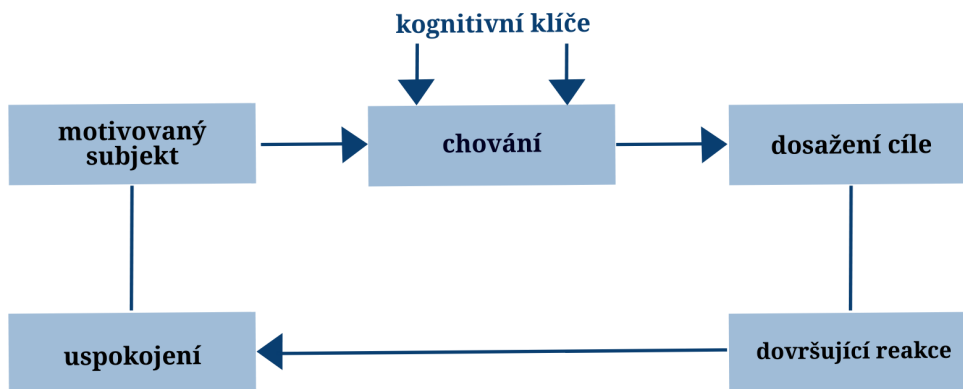


Figure 6: Vztah motivace a kognitivních klíčů (zdroj: Nakonečný, 1966)

Uvedený obrázek je zjednodušením, které nezohledňuje reflexi chování jedince z hlediska jeho morálního profilu (Nakonečný, 1996).

Podobně jako Hartl definuje motivaci psycholog amerického původu P. T. Young: „...motivace je procesem vzbuzení nebo podnícení chování, udržení činnosti v běhu a jejího usměrnění do určité dráhy“ (Mrkvička, 1971, p. 13).

Co všechno může být motivem dětí a mladých k aktivnímu se zapojení do činnosti farnosti a k účasti na bohoslužbě? Zde můžeme předpokládat, že to bude směs incentív (vnějších činitelů) a činitelů vnitřních. Z vnějších činitelů můžeme uvážit odměny, příkazy nebo tresty ve vztahu k rodičům. Dále se v úvaze nabízí přání a očekávání druhých včetně vzorů v některých osobách společenství. Z vnitřních činitelů se může jednat o zájmy, emoce, morální motivace (pocit povinnosti), návyky, postoje, hodnoty a potřeby. U každého jedince se jedná o různé zdroje motivace a nelze jednoduše generalizovat. Co je vhodné pro jednoho, nemusí vyhovovat jinému. Na základě pozorování však je zřejmé, že děti a mladí, kteří jsou socializováni ve farním společenství, mají méně školních problémů. Společenství je určitým typem sociální mikrosítě a děti se mohou vzájemně motivovat.

V tomto kontextu můžeme poukázat na Maslowovu teorii potřeb. Maslow předpokládal, že existuje hierarchie potřeb, které na pomyslné pyramidě stoupají od základních biologických potřeb ke složitějším. Pro posun vzhůru na této pyramidě je třeba uspokojit alespoň částečně potřeby nižší (Atkinson, 2003).

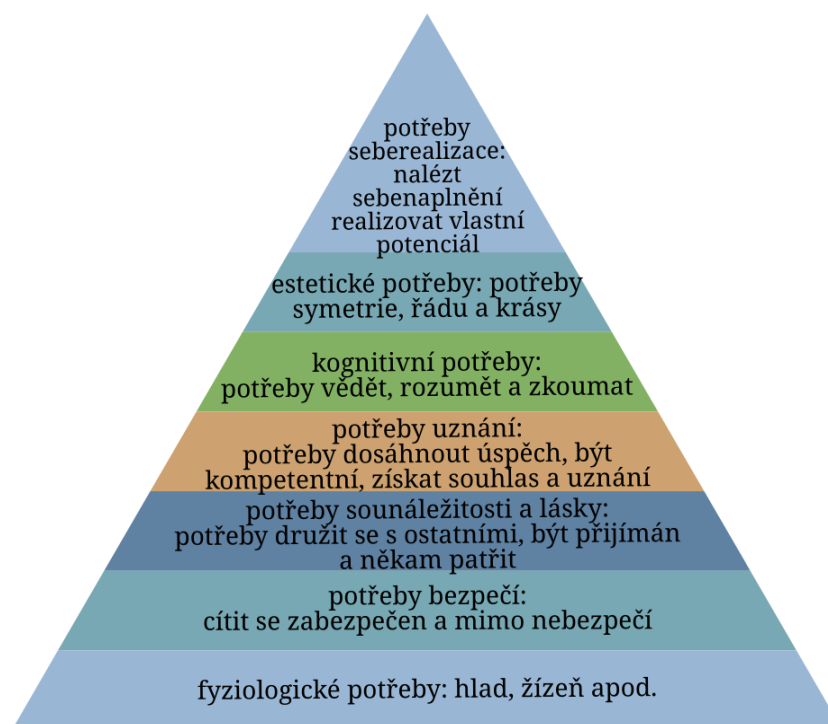


Figure 7: Maslowova hierarchie potřeb (zdroj: Atkinson, 2003, p. 471)

Houghton ve svém článku uvádí, že Maslow definoval lidské potřeby jako prepotenci, tedy že uspokojení další potřeby je závislé na uspokojení potřeby silnější. I

když má Maslowova teorie potřeb své kritiky, je často citována, částečně i pro svou jednoduchost. Sám Maslow již předběhl některé kritiky a uváděl, že předchozí potřeba nemusí být naplněna na 100 %, ovšem neuvážil současné uspokojování potřeb nebo jejich uspokojování mimo navržený sled. Maslow také ignoroval nové výzvy, které mohou vyžadovat na pyramidě hodnot „krok zpět“. Další spory se vedou ohledně empirického ověření. Faktem však zůstává, že teorie je dále využívána. Aktuálním příkladem může být využití Maslowovy teorie potřeb pro vysvětlení digitální komunikace na sociálních sítích (Houghton et al., 2020)

V kontextu uvedeného lze farní společenství považovat za sociální síť omezených rozměrů, pro kterou však budou stejně jako pro jinou sociální síť klíčová pravidla uvedená Houghtonem při výzkumu sociální sítě Facebook. Zvýšení pocitu bezpečí, v našem případě znalostí lidí ve farním společenství, vede k růstu sounáležitosti a následně přispívá k růstu sebeúcty, a tím k seberealizaci (Houghton et al., 2020). V uvedeném konceptu neuvažujeme „nejnižší patro pyramidy“, bazální potřeby, protože žádné dítě v mnou pozorované situaci nežilo na hranici chudoby a rozhodně netrpělo hladem. Společenství dětem umožňovalo naplňovat potřeby a posouvat se k seberealizaci. Výzkumy prováděné např. Barnes a Pressey (2011, citováno dle Houghtona et al., 2020) uvádějí rozdělení potřeb pouze do dvou úrovní. Nižší úroveň (fyziologické, potřeby bezpečí a uznání) a vyšší úroveň (sebevědomí, seberealizace). Důležité však je, že obě skupiny mohou být splněny současně nebo mimo hierarchický sled v každé úrovni nebo se mohou překrývat.

Na základě mého pozorování a v kontextu výše uvedeného lze předpokládat, že spiritualita/religiozita a příslušnost k funkčnímu farnímu společenství měla pozitivní dopad na socializaci dětí a adolescentů, které jsme mohli v projektu pozorovat.

4.3 Inovativní prvky – Dobrovolnictví

Inovativním prvkem v projektu bylo také dobrovolnictví. Při přípravě projektu jsme vycházeli z potenciálu univerzity, především studentů, jako primárních dobrovolníků. Cyrilometodějská fakulta měla v akademickém roce 2014/2015 přes 1200 studentů a celá univerzita téměř 20 000. Ve fázi psaní projektu byl proveden výzkum formálního dobrovolnictví mezi studenty Cyrilometodějské teologické fakulty. Výzkum provedla Katedra křesťanské sociální pod vedením doc. Tatiány Matulayové. Výzkumným vzorkem

byli studenti prezenčního a distančního/kombinovaného studia (n=268). Celá zpráva o provedeném výzkumu je přílohou I. této práce. Pro přípravu projektu byl důležitý závěr, že Univerzita Palackého v Olomouci by měla podle 98 % respondentů podporovat dobrovolnickou činnost svých studentů a zaměstnanců. Na základě uvedeného předběžného průzkumu bylo jednou z klíčových aktivit projektu etablování Univerzitního dobrovolnického centra. Cílovou skupinou byli primárně studenti, ale také pracovníci univerzity. Univerzitní dobrovolnické centrum bylo koncipováno jako možná platforma pro většinu aktivit projektu.

Inovace vycházela z pojmu dobrovolnictví, který má v literatuře mnoho definic. Z metaanalýzy více než 300 článků byly Bucherem (2017) identifikovány čtyři určující směry pro popis náplně a významu dobrovolnictví. Jsou to možnosti svobodné volby, materiální odměny, institucionálního nastavení a nemateriální odměny, nejčastěji poskytnuté příbuznému.

Svobodná volba představuje stav od výběru, který je zcela závislý na jedinci, až k práci, která je součástí vzdělávání např. vysokoškolských studentů. Materiální odměna představuje stav od práce, která není nijak placená, až po hodnotu, kdy je vyplácena odměna nebo stipendium, nedosahující hodnoty práce na volném trhu. Institucionální nastavení je ve škále od nestátních neziskových organizací, dnes spolků nebo jiných institucí, až po neformální až spontánní pomoc sousedům, cizincům. Nemateriální odměna směřovala od práce zaměřené na neznámé osoby až k pomoci v rámci rodiny nebo komunity, kde je dobrovolník zároveň jejím členem (Butcher & Einhof, 2017).

Naproti tomu Tošner a Sozanská pohlížejí na typologii dobrovolnictví na základě historického vývoje. Rozeznávají model evropský – komunitní, kdy se v rámci přirozených komunit, například farností, setkávají lidé, kteří dělají určitý druh dobrovolné činnosti. Druhým modelem je tzv. americký – manažerský model, kde pracující profesionálové propojují dobrovolníky s činností nebo častěji organizací.

Dále lze pohlížet na dobrovolnictví pohledem cesty. V tomto kontextu vidíme organizace, které vznikají jako skupiny přátel, které chtějí pomáhat a postupně se dostávají k registrované organizaci, například Člověk v Tísni. Dále to mohou být organizace, které začnou shánět dobrovolníky a chtějí s nimi pracovat, tento způsob nazývají cesta zvenci dovnitř. Důležitým hlediskem je také role, která je dobrovolníkovi v organizaci přiřazena. Ta může být nezastupitelná, participativní nebo není rozhodující, ale zlepšuje kvalitu

nabízené služby. Posledním hlediskem podle Tošnera a Sozanské je časové hledisko, které může být jednorázové, dlouhodobé a pravidelné (týdny, měsíce) až pobytové (měsíce roky), často v jiných státech, například učitelství v Africe (Tošner & Sozanská, 2002).

Mezinárodní organizace The United Nations Volunteers (UNV) při OSN definuje dobrovolnictví na základě tří klíčových rysů – bezplatnost, dobrovolnost, společenská přínosnost. The International Labour Organization (ILO) definuje dobrovolnictví podobně jako neplacenou a nepovinnou práci. Čas, který dobrovolníci bezplatně věnují činnosti prováděné přes organizace nebo přímo pro druhé mimo vlastní domácnost (Butcher & Einhof, 2017). S volnější definicí dobrovolnictví souhlasí více autorů (např. Anheier, 2005), který považuje za nezbytné vnímat dobrovolnictví z širší perspektivy (Anheier, 2005). Autoři, kteří se vymezují proti volnější definici, však nenalézají jasnou představu toho, co by v definici mělo být klíčové. Podobně jako Butcher a Einhof (2017) nebo definice The United Nations Volunteers (UNV) shledávají i Dekker a Halman (2003) prvky, které jsou definicím společné, a to svobodná volba, bezúplatnost a společenská prospěšnost (Dekker & Halman, 2003).

Zajímavý pohled na dobrovolnictví je postížen v teorii sociálních sítí. Předpokladem je, že si lidé navzájem pomáhají z vlastního zájmu pro přímou nebo nepřímou reciprocitu, nebo pomoc ve velké skupině, kde se předpokládá později stejné chování k pomáhajícímu jedinci (Butcher & Einhof, 2017).

V kontextu dobrovolnictví často používáme termín formální a neformální dobrovolnictví. Frič a Vávra (2012) považují formální dobrovolnictví jako organizované a neformální jako bezprostřední, například v době COVID-19 pomoc starším sousedům s nákupem a podobně. O tuto terminologii rozšiřuje, oproti The United Nations Volunteers, popis dobrovolnictví Evropská komise, která uvádí, že: *„Dobrovolnictví je jakákoli formální či neformální aktivita, která je záležitostí individuálního výběru a je vykonávána bez myšlenky na odměnu ve prospěch jiných.“* (Studie Evropské komise, citováno dle Friče & Vávry, 2012, p. 27).

Butcher a Einhof pohlíží na formální a neformální dobrovolnictví z širší perspektivy sociálního kapitálu. Termín sociální kapitál zavedl Robert K. Merton a umožňuje aktérovi s větším sociálním kapitálem získat větší výhodu, např. grant, oproti aktérovi, který takový kapitál nemá. Výraz je spojován s biblickým výrokem z Matoušova evangelia: *„Neboť ten, kdo má, tomu bude přidáno, neboť má plnost; kdo ale nemá, tomu*

bude odebráno i to, co má“ (Mt 13,12). Sociální kapitál je rozmnožován množstvím nových sociálních kontaktů, které jedinec vytváří (Jand’ourek, 2012). Putman (2000, citováno dle Gray et al., 2012, p. 284) přichází s rozlišením sociálního kapitálu na (bonding) spojující a (bridging) překlenovací. Dobrovolnictví lze z jeho pohledu považovat za formu sociálního kapitálu, založeného na důvěře, sociálních sítích a usnadňujícího spolupráci mezi občany, a zároveň přispívajícího ke zdravé demokratické společnosti. Z pohledu formálního dobrovolnictví je důležitý překlenovací sociální kapitál, spojující lidi z různých sociokulturních poměrů a napomáhající sociální inkluzi. Neformální dobrovolnictví přináší spíše spojující sociální kapitál posilující vazby mezi lidmi s podobným sociokulturním pozadím nebo příslušející k určité skupině. V tomto směru může být spojující sociální kapitál pro společnost i nebezpečím, např. příslušnost k určité skupině, která je nepřátelská k majoritní společnosti.

Butcher & Einhof (2017) tvrdí, že neformální dobrovolnictví bývá často reciproční. Formální dobrovolnictví v rámci členství v dobrovolnické organizaci může být na bázi nepřímé reciprocity nebo může být motivováno touhou po prestiži. Wilson (2000) k celkovému pojetí dobrovolnictví zmiňuje nepotřebnost vysvětlit všechny činnosti jednou teorií nebo všechny činnosti spojené s dobrovolnictvím spojit se stejnými dopady. V tomto směru můžeme zvážit rozdílnost v přístupu k fenoménu dobrovolnictví z perspektiv různých paradigmat. Pro Freemana (1997) z pohledu ekonomického paradigmatu je dobrovolnictví neplacená práce s dopadem do lidského kapitálu. Pro Putmana (2000, citováno dle Gray et al., 2012, p. 284) ze sociologické a politické perspektivy je dobrovolnictví jádrem sociálních principů, jako je solidarita, sociální soudržnost a demokracie.

Hustinx a spoluautoři (2010) se pokusili ve svém článku v *Journal for Theory of Social Behaviour* o konceptualizaci dobrovolnictví. Dobrovolnictví jako vnitřně složitý jev se pokusili popsat pomocí „hybrid theoretical strategy“. Autoři vycházeli z definic, ve kterých je uvedeno především to, co dobrovolník a dobrovolnictví není, např. placená nebo otrocká práce, péče o členy rodiny, spontánní pomoc atd. Dále vnímali multidisciplinaritu problému a využili pohledy z perspektivy ekonomické, sociologické, psychologické a také pohled politologie. Zjednodušeně řečeno ekonomové předpokládají racionálnost chování všech jednotlivců, sociologové se soustředí na sociální determinanty prosociálního chování, politologové považují dobrovolnictví za hlavní požadavek aktivní občanské společnosti a demokracie. Psychologové upozorňují na individuální rozdíly

v psychologických charakteristikách, např. z pětifaktorového modelu osobnosti „Big Five“ (měří otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, extraverci, přívětivost a neuroticismus) vychází, že dobrovolníci mají vyšší korelaci s extraverci a přívětivostí. Z psychologické perspektivy uvádí Bekkers (2004) specifické rysy dobrovolníků, a to empatický zájem, orientace na sociální hodnoty, pozitivní sebevědomí, perspektiva a soběstačnost. Hustinx a kol. se dále věnují otázce motivace a benefitů spojených s dobrovolnictvím.

Zarámujeme si náš projekt na základě již uvedeného. V našem projektu jsme vycházeli z pojetí formálního dobrovolnictví zajišťovaného Univerzitou Palackého v Olomouci jako manažerský model. Současně jsme předpokládali určitou míru komunitního modelu na základě přirozené komunity studentů a zaměstnanců Univerzity Palackého v Olomouci. Z řad studentů jsme očekávali také největší míru rekrutace dobrovolníků. Cílem Univerzitního dobrovolnického centra pro zapojení dobrovolníků byl také přesah mimo univerzitu a do romských komunit. V těchto komunitách jsme chtěli rekrutovat dobrovolníky z důležité cílové skupiny projektu – rodičů dětí zapojených do projektu. Univerzitní dobrovolnické centrum připravilo platformu pro určitou míru profesní úrovně dobrovolníků. Platforma nabízela administrativní podporu a přehled o činnosti, nabídku dobrovolnických příležitostí a pomoc v případě rezignace jednotlivce. Jako motivační nástroje jsme měli připravený kurz dobrovolníka ukončený certifikátem o dosaženém vzdělání, každoroční soutěž o Dobrovolníka roku a supervizní podporu. Naším mottem byl údajný výrok Tomáše Akvinského: „*Dobro je to, co je třeba konat.*“

Podívejme se nyní na důvody, proč se stát dobrovolníkem. Musick a Wilson (2008) zkoumali kauzální faktory, které přivedou jednotlivce k dobrovolnictví. Jsou to zdroje, motivace a sociální síť. Zdroje zahrnují fyzické a duševní zdraví a volný čas. Tyto předpoklady umožňují věnovat se dobrovolnictví. Do zdrojů patří také vzdělání a dovednosti potřebné pro dobrovolníka (v našem kontextu trénink/kurz). Motivace zahrnuje širokou škálu osobnostních rysů, hodnot a tužeb. Davis (1994) uvádí pohled na hodnoty, jsou to chuť do života a empatický zájem. Lee, Paliavin a Call (1999) uvádí identitu prosociální role, tedy postoje a chování, které jsou ve prospěch jiného člověka nebo skupiny a nutnost jednat podle určité etické normy (morální povinnost). Einolf (2011) přináší religiozitu, o které jsme se zmiňovali ve spojitosti se spiritualitou jako o dalším inovativním prvku projektu. Jiní autoři, např. Clary a Snyder (1998), určili šest klíčových motivací pro dobrovolnictví. Podle těchto autorů jsou klíčovými motivátory hodnota pomoci druhým, touha porozumět světu, sebezdokonalování, kariérní rozvoj, touha po

sociálních vztazích a protekce sebe sama před vlastními negativními pocity nebo problémy v osobních vztazích.

Některé studie se zaměřují na porovnání motivace v bohatých a rozvojových zemích. Například Nyende (2014) shledává podobnost v uvedeném porovnání a píše o touze zvýšit sociální postavení a uznání.

Sociální sítě mohou motivovat jedince dvojím způsobem. Za prvé, lidé s rozsáhlými sociálními sítěmi zvyšují pravděpodobnost, že budou požádáni o pomoc. Sociální sítě mohou pro jedince znamenat pocit sounáležitosti s daným společenstvím a cítí větší solidaritu s ostatními lidmi, proto jsou dobrovolnictví více nakloněni. Za druhé, sítě vytvořené prostřednictvím klubů, náboženských sdružení apod. vytvářejí vnější normy, které často motivují lidi pracovat jako dobrovolníci, i když to není jejich vnitřní rozhodnutí, ale spíše to lidé z příslušné sociální sítě od nich očekávají. Externí normy v globálním měřítku mohou fungovat ještě silněji (Lee et al., 1999).

Hustinx a spoluautoři (2010) zmiňují zdánlivou iracionalitu v chování lidí, kteří se stanou dobrovolníky. Toto chování je však považováno za součást kulturního porozumění a vyjádření určitých hodnot a přesvědčení. Přístup k dobrovolnické činnosti na základě tohoto chování ukazuje svoji racionalitu v porovnání s aktivitami orientovanými jen na sebe a zaštitěné egoismem.

Pro hodnocení motivace dobrovolníků Clary a kol. (1998) vyvinuli nástroj „The Volunteer Functions Inventory“, který identifikuje šest osobních a sociálních významů, které dobrovolnictví nabízí. Jedná se o osobní hodnoty související s altruistickým chováním, význam porozumění umožňujícího použití jinak nevyužitých dovedností, sebezlepšení, kariéra (získání nových pracovních zkušeností), sociální význam (pro posílení nebo vytvoření sociálních vztahů) a ochranný nebo pečující význam pro snížení vlastních negativních pocitů nebo potlačení osobních problémů. Naproti tomu například Yeung (2004) poukázal na holistickou povahu a vzájemně propojený charakter různých motivačních dimenzí. Každá motivace má podle něj složitou vícevrstvou podobu. Co však je identifikováno jako ústřední v motivaci dobrovolníků, je altruismus.

Hartl a Hartlová definují altruismus jako: „...poskytování výhod jiným na úkor sebe“ (Hartl & Hartlová, 2010, p. 27). S tímto je ve shodě také Frič (2001), který ukazuje několik možných pohledů na altruismus. První uvažuje altruismus reciproční, kde již z jeho názvu vyvstává otázka po odměně. G. W. Allport se ptal: „*Jak je možno získat osobní*

uspokojení z uspokojení druhých?“ (citováno dle Nakonečného, 2004, p. 88). Frič domýšlí, že pomoc druhému zároveň něco přináší, nezávisle na tom, kdo pomoc poskytuje. Motivace k dobročinnosti může být postavena na vědomí těchto nevyčíslitelných zisků. Frič k tomu dodává: „*Ten, kdo se obětuje pro jiné, může očekávat, že jeho altruismus mu bude v budoucnu oplacen. A to buď stejnou mírou altruismu ze strany jiných, anebo různými (symbolickými) odměnami ze strany společnosti nebo komunity, ve které žije.*“ (Frič, 2001, s.15).

Dalším typem altruismu podle Friče je normativní altruismus. Tento typ altruismu je založen na morálce dobročinnosti, která je žádoucí a přítomná v každé společnosti. Chování je v tomto případě motivováno sociálním tlakem a morální povinností. Pro někoho však normativní algoritmus nemusí být dostačující motivací, je tedy na „zdravé“ společnosti tento typ chování podporovat, např. jako známku dobré pověsti.

Každý z nás zažil emoce při shlédnutí prosby spojené s příběhem o podporu dítěte nebo pomáhající organizace v některém z médií. Tento způsob požádání o dobročinnost, často formou finančního příspěvku, bývá vysoce úspěšný, což je dokumentováno například při každoročních adventních koncertech výši vybrané finanční částky. Frič tento způsob altruismu nazývá emočním a uvádí: „*Ustrnutí se nad neštěstím druhých, soucit s trpícími, uspokojení z radosti a štěstí jiných, milosrdenství nebo láska k bližnímu prozrazují emocionální kořeny dobročinnosti.*“ (Frič, 2001, p. 17). V tomto kontextu je zajímavé tvrzení Wilsona (1993), který uvádí určitý princip výběrovosti soucitu v hierarchii od nejbližších členů rodiny k známým, a posléze cizím lidem. To přináší výhody pro jeho nositele. Také Hartl a Hartlová uvádějí ve svém slovníku pojem altruismus příbuzenský, který koresponduje v užší formě s Fričovým altruismem emočním a akcentuje připomínku Wilsona jako „*poskytování výhod geneticky příbuzným jedincům na vlastní úkor*“ (Hartl & Hartlová, 2010, p. 27).

Čtvrtým a předposledním je podle Friče křesťanský altruismus spojující všechny tři výše uvedené typy altruismu. Matoušek a Šustová k tomu uvádějí: „*Bůh stvořil člověka k obrazu svému. Protože Bůh je láska a člověk její příjemce, má povinnost předávat ji dál. Milování mají být všichni bližní.*“ (Matoušek & Šustová, 2001, citováno dle Matouška, 2008, p. 29). Podle Friče jsou v altruismu křesťanském přítomny prvky povinnosti, reciprocity i emocí.

Posledním typem altruismu podle Friče je altruismus pravý, ve smyslu absolutní nezištnosti. Sám Frič jej však považuje za lehce zpochybnitelný, tedy není smysluplné o něm přemýšlet (Frič, 2001).

V našem projektu byl počet dobrovolníků z univerzity velmi nízký. Na základě popisu úspěšné dobrovolnické činnosti podle Matouška (2008) lze analyzovat jím uvedená doporučení ve vztahu s realizovaným projektem. Matoušek uvádí důležitost zacvičení dobrovolníka. To bylo umožněno přímou prací u organizace, kde měla činnost probíhat. Dále uvádí dostupnost supervize a mentora zajištěné kvalifikovaným odborníkem. Také tyto atributy byly projektem splněny. Univerzitní dobrovolnické centrum dále při spolupráci s organizacemi jasně definovalo úkol i roli dobrovolníka v dané organizaci a nabízelo pomoc při sestavování smlouvy. Dalším doporučením je, že koordinace má probíhat z jednoho centra a zkušeným profesionálem. Zde lze ve vztahu k projektu vnímat problematiku v personálním obsazení. Najít odpovídajícího profesionála s praktickými zkušenostmi a ještě s dostatečnou časovou kapacitou je velmi obtížné, ne-li nedosažitelné. V neposlední řadě Matoušek doporučuje provést výběrovou proceduru dobrovolníka. Tuto jsme vzhledem k malému zájmu neprováděli.

Situace s počty dobrovolníků byla překvapivá především ve vztahu k původnímu průzkumu zájmu o dobrovolnictví. Na základě evaluace a provedeného výzkumného rozhovoru je zřejmé, že orientace projektu na předškolní vzdělávání nebyla pro studenty sociální práce atraktivní. Bohužel ani studenti pedagogické fakulty neprojeví větší zájem. Z pohledu studentů byl problém identifikován v dostupnosti lokalit Olomouckého kraje ze samotného města Olomouc. Pro studenty nebylo přijatelné vykonávat dobrovolnickou činnost v poměrně velké vzdálenosti od města Olomouc, a zvláště pak v problematicky dostupných lokalitách, jako bylo Jesenícko. Nabídka Jesenické spolupracující organizace pro distanční pobyt přímo v lokalitě také nepřinesla očekávaný výsledek.

Problémem, s kterým se potýkalo Univerzitní dobrovolnické centrum na začátku projektu, bylo zajištění platného právního rámce pro jeho vznik. V tomto směru byl identifikován problém nejen s právní procedurou jako takovou, ale i v pomoci právního oddělení univerzity, které zpochybňovalo nutnost statutu a právní úpravy vznikajícího Univerzitního dobrovolnického centra. Garant aktivity však trpělivostí a erudicí tento problém vyřešil.

Faktory, které ovlivňují dobrovolnictví můžeme rozdělit na veřejné politiky institucí Evropské unie (EU) a jejich implementaci v rámci vývoje dobrovolnictví na území ČR především po roce 1989.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. Výzkum

Obsahem výzkumné části práce je stanovení výzkumné otázky změřené na evaluaci projektu (v souvislosti s hlavním cílem této práce) a popis výzkumné metody. K jednotlivým cílům jsou uvedeny analýzy a interpretace získaných dat, na jejichž základě je v závěrečné diskuzi pokus o prohloubení vhledu do problému.

5.1 Základní charakteristika projektu

Projekt „*Příprava romských dětí a dětí ze sociálně marginalizovaných skupin z Olomouckého kraje a okolí na vzdělávání pomocí dobrovolnictví a se zohledněním spirituálních potřeb*“ („projekt ROMSPIDO“ nebo jenom „projekt“) byl podpořen v rámci výzvy č. 02_15_007 Inkluzivní vzdělávání v Prioritní ose 3 operačního programu Výzkum, Vývoj a Vzdělávání a realizován v období od 1. 10. 2016 do 30. 9. 2019. Cílem projektu bylo zapojení marginalizovaných skupin (zejména Romů) do všech úrovní vzdělávací soustavy a jeho specifikum spočívalo v důrazu na rozvoj dobrovolnictví a zohlednění spirituality. Projekt si vytyčil za cíl zřízení/podporu předškolních center, volnočasových a doučovacích center a rozvíjel na ně navázané aktivity. Vzniklé Univerzitní dobrovolnické centrum mělo prostřednictvím dobrovolníků podpořit realizaci konkrétních aktivit center. Vyjma těchto cílů si projekt kladl také další, např. v oblasti podpory pedagogů, jejich vzdělávání a podpory ve spolupráci se sociálními službami. Od počátku projekt deklaroval, že rozvíjí již fungující struktury, staví na zapojení církevních struktur a také přináší inovativní prvky. Projekt se zaměřil na řešení problému nerovnosti ve vzdělání ve vztahu k dětem a žákům ze sociokulturně odlišného prostředí a svou legitimitu opřel o popis mechanismů vyloučení dětí z hlavního vzdělávacího proudu a existenci problémů sociálního vyloučení a jeho dopadů do neúspěšnosti vzdělávání v Olomouckém kraji, který patří z hlediska sociální exkluze k těm středně zasaženým.

Projekt u marginalizovaných skupin (především na úrovni dětí a jejich rodičů) předpokládal tyto změny:

- a) Aktivity předškolních center měly přinést zvýšení školní zralosti dětí a snazší vstup a začlenění dětí do mateřských škol a první třídy ZŠ, u rodičů se očekávalo zlepšení vztahů s MŠ a ZŠ a také zvýšení kompetencí v podpoře dětí ve vzdělávání.

- b) Volnočasová a doučovací centra měla přispět ke zvýšení školní úspěšnosti žáků (zlepšení prospěchu), snížení absencí a propadnutí a udržení dětí v hlavním vzdělávacím proudu, podobné dopady se vztahovaly také ke středoškolským studentům, tedy zvýšení školní úspěšnosti a retence ve vzdělávacím systému.
- c) Pedagogové měli klást důraz na vzdělávání související s inkluzí, ale i novými metodami běžně v předškolní přípravě nevyužívanými (Montessori a FIE).

5.2 Začlenění výzkumné otázky do komplexního rámce hodnocení projektu

Projekt byl už hodnocen/evaluován na třech různých úrovních: I. Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) a II. Výzkumnou a vzdělávací organizací Společností SocioFactor s.r.o. (dále jen Společnost SocioFactor). Výzkum prezentovaný v této práci je možno chápat jako III. úroveň evaluace projektu.

I. úroveň evaluace: MŠMT

Na základě splnění sledovaných indikátorů MŠMT zkonstatovalo, že projekt byl ukončen úspěšně. Zpětná vazba MŠMT na konci projektu byla pochvalná a následovalo několik monitorovacích zpráv, které podávají zprávu o udržitelnosti a všech skutečnostech, které jsou nadále monitorovány.

II. úroveň evaluace: Společnost SocioFactor

S cílem zjistit, jaké dopady projekt měl, a poučit se pro své další projektové působení byla přibližně čtyři měsíce před ukončením projektu na podnět CMTF zadaná a následně vyhotovená evaluace projektu „*Kooperace v rámci evaluace projektu „ROMSPIDO“*“. *Evaluační zpráva*“ (SocioFactor, 2019). Evaluace vznikla na základě intenzivní diskuze pracovníků na různých úrovních. Diskuze probíhaly v bezpečném prostoru a zúčastnění byli motivováni vlastní potřebou diskutovat výsledky projektu.

Faktorem, který ovlivnil výsledek, bylo načasování na konec projektu. Otevřel se tak prostor pro ventilování nespokojenosti, případně i rozpaků nad účinností. Úvahy aktérů nesměřovaly k dopadům, ty nebyly tematizovány. Pozornost se zaměřovala k procesům projektu a jejich hodnocení. Evaluace tak na sebe koncentrovala především kritické hlasy. Hodnocení mohla být také ovlivněna ukončením PP s koncem projektu a určitou frustrací některých zaměstnanců. Absentovala procesní evaluace projektu, na základě které by byla průběžná příležitost vyjadřovat své názory a stanoviska a docházelo by k postupnému zlepšování projektu. Vzniklo několik myšlenkových map, které hledaly jednoznačného

viníka – buď na straně Romů (nezájem, kulturní charakteristiky), nebo konkrétních osob řešitelů projektu (obětní beránek, černá ovce) či instituce jako celku (univerzita).

Další limity evaluace je možné shrnout do těchto bodů:

- Evaluace nebyla ani procesní, ani sumativní v pravém slova smyslu (sumativní evaluace ze své podstaty vychází z výsledků evaluací procesních, podávala celkovou shrnující zprávu o programu a nestála na interakcích s realizátory projektu).
- Evaluace neposkytovala celkové posouzení účinnosti a užitečnosti (neměla k dispozici dostatek dat, důkazů a v mnohém musela vycházet z intuitivně formulovaných individuálních tvrzení).
- Evaluace byla zpracovávána v posledních měsících projektu, což omezilo její rozsah,
- Potýkala se s absencí konkrétních kontaktů (i přes opakovanou snahu získat konkrétní kontakty).
- V předškolních centrech již byl prázdninový režim (v září se některé kluby potýkaly s nedostatkem dětí, některé děti byly nemocné atd.).
- Častá personální obměna v rámci předškolních center (odchody na rodičovské dovolené) – současní pracovníci nedokázali na některé z otázek odpovědět.

I přes zmíněné limity je „*patrné, že účinnost projektu ovlivňovaly charakteristiky projektu (způsob napsání projektu, navržení aktivit, naplánování aktivit), povaha implementující organizace (ve vztahu k zapojeným partnerům) a charakteristiky okolního prostředí (strukturální a systémová povaha řešeného jevu)*“ (Evaluční zpráva, 2019). Evaluace je poměrně atypická, a tedy je spíše jakýmsi shrnutím dostupných informací a názorů aktérů, které i přes všechny limity ukazují mnoho důležitého a lze z nich vyzískat doporučení pro další projekty obdobného zaměření. V tomto ohledu evaluace může pomoci při rozhodování o budoucnosti podobných plánovaných projektů a záměrů.

III. úroveň evaluace – výzkum facilitujících faktorů

Výzkum v této práci by měl doplnit, rozvinout nebo vysvětlit evaluace na předcházejících dvou úrovních. Použití metodologie založené na osobním příběhu a sledování některých intuitivních a emocionálních faktorů doplní evaluace o vzácné faktory při doporučeních pro další projekty tohoto druhu.

5.2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit pozitivní (facilitující, podporující) a negativní (brzdící, barierové) prvky projektu – jak na začátku, v průběhu, tak i po skončení projektu.

Základním smyslem je na základě poučení ze zkušenosti realizace projektu:

- přispět ke zkvalitnění plánování dalších projektů,
- zkvalitnit práce pracovníků v terénu (sociálních pracovníků, pedagogů, terapeutů a manažerů),
- ulehčit rozhodování pracovníků veřejné správy při manažerské činnosti,
- ovlivnit tvorbu politik.

Přes efektivnější intervenci má mít konečný profit cílová skupina, tedy marginalizované osoby.

Prostřednictvím zaměření se na pozitivní a negativní faktory chceme prohloubit evaluaci s cílem hlubšího pochopení v širším kontextu.

Konkrétní cíle výzkumu jsou:

1. Na základě vyprávěného příběhu popsat důležité momenty při realizaci projektu.
2. Vyspecifikovat pozitivní (facilitující, podporující) faktory při realizaci projektu.
3. Vyspecifikovat negativní (brzdící, barierové) faktory při realizaci projektu.
4. Navrhnout črty možné budoucí vize v této oblasti, případně navrhnout možné zlepšení.

5.3 Popis použité metody

Pro naplnění cílů výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně metoda *The Life Story Interview*, která je doplněna otázkami, například zaměřenými na intuici a emoce (scénář rozhovoru je uveden jako příloha V.). Jde o hloubkový rozhovor s cílem „získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů“ (Kvale, 1996). Stěžejní metoda výzkumu je založená na osobním příběhu, proto se v další části změříme na popis významu životních příběhů a na její využití v sociální oblasti.

5.3.1 Význam životních příběhů

Vyprávění našich osobních životních příběhů patří k přirozené povaze člověka. V tradičních komunitách bylo vyprávění o předcích klíčovým. Příběhy jsou vždy variací mýtů, legend nebo lidových pohádek, které v sobě nesou dobové hodnoty, pravdy a hluboké porozumění životu. Tradiční příběhy obsahují neměnný univerzální vzorec, který můžeme popsat jako odloučení, přechod a začlenění (van Gennep, 1960), narození, smrt, znovuzrození (Eliade, 1954) nebo odchod, začátek a návrat (Campbell, 1968, citováno dle Atkinsona, 2002). Tento vzorec je základem každého vyprávění a napomáhá udržovat směr

a formu příběhu. V současné společnosti se život člověka řídí stejným vzorcem a obsahuje čtyři základní oblasti, které jsou esenciální pro naše bytí: 1. Vyprávění příběhu může provést vlastním životem člověka a nabídnout jasnější porozumění zážitkům, citům a významu. To je důležitým při hledání vlastní identity, poskytne člověku řád v prožitcích a možnost vidět je jak objektivně, tak subjektivně. 2. Příběhy určují roli člověka ve společnosti a mohou podpořit a ověřit naše vztahy k druhým lidem. Často totiž obsahují morální normy, které přizpůsobují každého jedince podle požadavků společnosti a pomáhají mu udržovat povědomí o propojení s druhými – v podobnostech, ale i odlišnostech. Díky nim si jedinec vytváří smysl pro komunitu. 3. Příběhy mají mysticko-religiózní funkci. Dokážou v člověku vyvolat pocit lidskosti, záhadnosti, nadpřirozenosti, a tak nás postavit tváří v tvář bytí. Dávají nám možnost participovat na tajemství existence, nahlížet za „ted’ a tady” a ponořit se do oblasti posvátného a duchovního. 4. Příběhy poskytují vypovídající celistvý obraz vesmíru, s ohledem na naše chápání času a získané vědomosti o fungování fyzikálních zákonů. Dávají nám tak porozumění celku, kterého jsme součástí, a přesněji, jakou roli v něm máme (Atkinson, 2002). „*Narativní nazírání na svět je subjektivní reprezentací světa, které zahrnuje jak znalost o světě, tak i úhel pohledu na něj. Jeho součástí je změna v čase, zejména prostřednictvím krize. Zahrnuje nevyřčenou znalost implikovanou vyprávěním. Jde o implicitní formu uvažování či vědění*“ (Blatný, 2006, 86). Podstatné je, jak člověk konstruuje svět prostřednictvím narativního diskurzu. Když člověk vypráví příběh, často ho zasazuje do širšího životního kontextu.

5.3.2 Metoda The Life of Story Interview

The Life of Story Interview¹ (dále LSI) „*je druh vyprávění, kde si osoba zvolí vyprávění o prožitém životě. Vypráví co možno co nejkompletnější a nejupřímnější příběh, podle toho jak si to pamatuje, a jak chce, aby to ostatní slyšeli*“ (Atkinson, 2002, 125). Vyprávění může zahrnovat jakékoli časové období od narození po přítomnost nebo co se

¹ Autorem *The Life Story Interview* je Robert Atkinson, ředitel centra pro Studium života na Univerzitě v Jižní Maine, dává LSI do širšího výzkumného kontextu, předtím, než se přesune na plánování a tvoření samotného interview. Atkinson pečlivě osvětluje klasickou funkci příběhů, využití životních příběhů v rámci výzkumu, získávání dat z LSI a umění a vědu při práci s interview. Velkou pozornost věnuje rozboru potenciálních benefitů, které plynou ze sdílení životního příběhu, obdržení žádané informace a tázaných otázek, přepisování a nakonec interpretování samotného interview. Čtenáři je poskytnuta podpora ve formě ukázkového LSI na závěr knihy.

stane v budoucnu. Z daného období by LSI měl zahrnovat důležité zážitky, zkušenosti a pocity. Forma LSI může být různorodá: faktická, metaforická, básnická nebo jiná kreativní verze. Nejdůležitější je, aby forma, styl a druh rozhovoru byly pro vypravěče co nejkomfortnější.

LSI je teda kompletní příběh individuálního jedince se všemi životními zážitky zvýrazňující nejdůležitější aspekty. Z daného časového bodu je pak možné pozorovat, jak daná osoba prožívá a chápe život, a vidět propojení mezi různými etapami života. I když se stane, že si vypravěč vybere příběh vymyšlený, falešný nebo strategický, nemusí se hned zasahovat. Daný příběh je možné výzkumně využít, případně je možné později se doptat na motivaci daného výběru.

5.3.3 Výhody a přínos LSI

R. Atkinson (2002) vyzdvihuje u rozhovoru LSI řadu benefitů: 1. přes proces sdílení příběhu je možný jasnější pohled na osobní prožitky a pocity, 2. díky sdílení životního příběhu je možné dosáhnout většího sebepoznání, pravdivějšího sebeobrazu a zvýšení sebehodnoty, 3. sdílení umožňuje předat důležité vzpomínky a náhledy dalším lidem, 4. sdílení často přináší pocity radosti, uspokojení a vnitřního klidu, 5. vyprávění příběhu je jistá forma zbavování se některých osobních břemen, 6. vedlejší účinek sdílení příběhu může být vytvoření komunity, ve které mohou lidé sdílet společné prožitky, 7. sdílení příběhu jednoho člověka může ovlivnit hodnocení vlastního života druhého, 8. sdílení poskytuje ostatním lidem hlubší porozumění nás samotných, 9. samotné sdílení může jedinci pomoci v životní orientaci – porozumění minulosti a přítomnosti pomáhá lépe a jasněji plánovat budoucnost. „*Když jedinec vypráví o zkušenosti, vypráví představu o sobě – jak chce, aby byl znám pro druhé*“ (Čermák, 2006, 1). Je třeba dodat, že zážitek z LSI může být rozdílný. Někteří se mohou dívat na části života s lítostí, pro některé to může být dokonce bolestivý proces. Rozhovor však může i v těchto případech vést k pozitivním výsledkům.

I když u LSI existuje standardní výzkumná metodologie sběru dat, autoři připouštějí různé přizpůsobené a subjektivní formy. Je možné využívat různé otázky, které se volí podle situace, nastavení a okolností. Klíčovým pro interview je flexibilita výzkumníka a jeho schopnost adaptace na různé okolnosti. Rozhovor o životním příběhu obsahuje velmi osobní vzpomínky, interpretace a významy, a proto by se na něj mělo nahlížet spíše jako na formu umění. LSI má vlastní kritéria hodnocení validity a

hodnověrnosti, která jsou vzdálená od kvantitativních metod. Je to primárně text, který by měl být čtený, pochopený a interpretovaný v rámci vlastních měřítek.

5.3.4 Průběh LSI

LSI, podle R. Atkinsona (2002), probíhá ve třech fázích. První je plánování před interview, které zahrnuje přípravu rozhovoru a pochopení, proč a jak může být životní příběh užitečný. Druhá fáze je proces samotného rozhovoru, vedení participanta přes proces vyprávění vlastního příběhu, která se zdokumentuje audio nebo video formou. Třetí je proces přepisu a interpretování materiálu z rozhovoru.

V přepsaném materiálu je dobré ponechat všechny otázky a komentáře tazajícího, taktéž i repetice. Z transkriptu se tak stane plynoucí, souvislý příběh vyslovený samotným participantem. V této fázi je možnost kontroly a opravy transkriptu participantem. Je možné smazat repetice a přesunout určité informace za účelem vyjasnění příběhu – důležité však je, aby participant měl poslední slovo, on rozhoduje o tom, jaká část zůstane a jaká se změní. Konečná podoba transkriptu tak nabídne životní příběh (přepsaný slovo od slova).

Ideální interview je obvykle série dvou nebo tří rozhovorů s hodinovým nebo hodinu a půl dlouhým trváním. Tato technika je výhodnější než jeden rozhovor, který přesáhne tři hodiny. Protože v interview jde o reálné lidi a o jejich reálné životní příběhy, tazající se snaží napomáhat a asistovat. Měl by: 1. sledovat vyváženost mezi benefity participanta a benefity výzkumu, 2. zajistit udržení konzistence mezi původním záměrem a finálním produktem, 3. mít na paměti otázku: Vypovídá participant svůj autentický životní příběh, nebo to, co myslí, že chceme slyšet? Při vedení rozhovoru je důležitý vztah mezi tazajícím a respondentem, který může ovlivnit výsledek rozhovoru.

5.3.5 Interpretace LSI

Výzkumník hledá vnitřní pohled respondenta na jeho život. Obecně platí, že participant je jak expertem, tak i autoritou při hodnocení svého vlastního života – on pozná svůj příběh nejlépe. Další důležité měřítko je vnitřní konzistence příběhu, to znamená, že to, co řekne vypravěč na jednom místě, by nemělo odporovat tomu, co řekne v jiné části. Respondent nepodává historicky hodnověrnou pravdu, ale příběh – tak, jak si ho pamatuje on. Potvrzení a přesvědčivost jsou další dva kontrolní body. Potvrzení přichází do úvahy potom, co participant zkontroluje transkript. Přesvědčivost je objektivní měření toho, jestli

je příběh dostatečně racionální a přesvědčivý pro ostatní. „*Dokážeme se s příběhem nebo nějakou částí zosobnit na základě našich vlastních zkušeností?*“ (Riessman, 1993, citováno dle Atkinsona, 2002, p. 135).

Interpretace je hlavním a klíčovým tématem i z hlediska validity zjištění. Základním hermeneutickým interpretačním principem je hermeneutický kruh, jenž je chápán jako srozumitelnost významu částí pouze v kontextu celku, kdy celek nikdy nemůže být pochopen z částí. Porozumění proto vyžaduje cirkulární pohyb od částí k celku a od celku k částem. „*Lidé vypráví své příběhy, ale jejich interpretace není stejná, když tu stejnou zkušenost zažijí všichni, vyprávění o zkušenosti je jiné, každý z nich vnímá příběh subjektivně*“ (Čermák, Lindélová, 2000, 155).

Participant by měl vykazovat znaky reflektivního myšlení. Když se to neděje, může výzkumník pomoci participantu přímými dotazy, které se zaměří na vyjasnění smyslu. R. Atkinson (2002) navrhuje tři pomocné kroky: 1. Výzkumník by neměl hodnotit, posuzovat, ale hledat spojení. Neměl by dělat dohady, analyzovat, limitovat a škatulkovat participanta, ale snažit se najít relevantnost příběhu. 2. Text životního příběhu je potřebné vnímat jako každý jiný dokument. Dokáže zaujmout, protože automaticky evokuje některé osobní, subjektivní odezvy na základě našich vlastních zážitků. 3. Všichni lidé se můžou od všech něco naučit. Tak jako báseň nebo novela, i životní příběh nám poskytne obohacující informace o životě. Často se učíme z příběhů, které slyšíme nebo vidíme.

5.3.6 Využití LSI ve výzkumu v sociální práci

Kvalitativní výzkum je nedílnou součástí výzkumu jak v sociálních vědách, tak v sociální práci (Creswell, 1998; Disman, 1993; Dvořák, 2018; Hendl, 2005; Patton, 2002; Silverman, 2005; Švaříček, Šed'ová, 2007). Životní příběhy slouží jako excelentní zdroj pro porozumění, jak lidé vidí svoje vlastní zážitky a interakce s ostatními. LSI umožňuje vidět věci v širším kontextu a vede k hlubšímu porozumění člověka a jeho smyslu života. V rámci výzkumu má proto LSI v různých modifikacích poměrně velký potenciál a k použití se otevírají široké možnosti i v sociální oblasti a v sociálních vědách (Birren & Birren, 1996, citováno dle Atkinsona, 2002). „*LSI je ze své podstaty interdisciplinární, různé modifikace využívá mnoho výzkumů. Využívá se v oblasti psychologického, sociologického, mystického, náboženského a kosmologicko-filozofického výzkumu*“ (Atkinson, 2002, s. 128). D. R. Laws a T. Ward například využívají LSI jako metodu výzkumu možné reformy u „*sociálních pracovníků, dozorců a probačních pracovníků*“

(Laws, Ward, 2011, s. 83). Metodologie založená na životních příbězích (včetně LSI) je ve výzkumu sociálních pracovníků doporučována v příručkách výzkumu sociální práce (Wells, 2011, s. 52). Použití LSI je doporučeno i pro výzkum u marginalizovaných skupin: „*Výzkumníci sociální práce, jejichž práce se zaměřuje na marginalizované populace, mohou v narativní analýze najít explicitní nástroj pro zachycení dynamiky v rámci výzkumného procesu*“ (Bosk, 2011, s. 542).

5.4 Postup při výzkumu

Výzkum probíhal v období listopad 2019 až únor 2020. Sběr dat probíhal ve většině případů formou rozhovoru (scénář rozhovoru je v příloze V.). V několika případech to byla forma písemná nebo smíšená. Prostředí, kde rozhovory probíhaly, byly přizpůsobené tak, aby se zde participanti cítili v rámci možností co nejlépe (byly realizovány v mé pracovně v Olomouci většinou v dopoledních hodinách). Rozhovory (i doplňující) byly snímány na audio záznamník (kromě těch, které byly odevzdány písemně). Před prvním rozhovorem byl sestaven scénář, zformulovány a sepsány otázky. Při prvním rozhovoru byl scénář ověřen a upraven do konečné podoby. Podstatná část rozhovoru (jak už bylo uvedeno) tvořil seznam otázek LSI, který byl modifikován pro potřeby našeho výzkumu.

Participanti byli osloveni buď osobně, e-mailem nebo prostřednictvím elektroniky. Ještě před oslovením některých vytipovaných participantů jsme písemně požádali **Etickou komisi** OUSHI o souhlas k provedení rozhovorů s pacienty a vytvoření audiozáznamů těchto rozhovorů. „*Dotazovaný a tazatel jsou lidské bytosti, nikoli nahrávací zařízení, a proto jejich vztah nutně vzbuzuje etické otázky a s tím spojené závazky pro badatele*“ (Rubinová & Rubin, 2005, Švaříček et al., 2007, p. 161). Nejednalo se pouze o formální záležitost, ale tajemník komise mě telefonicky kontaktoval a doptával se na některé detaily související se zajištěním anonymity pacientů a nakládáním se získanými daty. Na začátku našeho setkání participantům byl vysvětlen kontext, do kterého výzkum zapadá a to, čím by mohli do výzkumu přispět oni sami. Vysvětlil se smysl výzkumu a proč byl osloven právě on. Participant byl ujištěn, že vše je na něm, ať si sám reguluje to, o čem chce, případně nechce hovořit, že nic není pro něho povinné. Participant před začátkem samotného rozhovoru podepsal informovaný souhlas (uveden v příloze IV.).

Pečlivě se dbalo na to, aby se úvodním vstupem ovlivnily jejich výpovědi minimálně. Byli ujištěni, že informace použijí pouze pro studijní účely a poté budou smazány jak z diktafonu, tak z našeho počítače, kde budou po čas práce s nimi uloženy.

Majitelem počítače, na kterém byla data uložena, je Univerzita Palackého v Olomouci a v užívání v tom čase ho má Ing. Mgr. Zdeněk Meier, počítač má identifikaci Notebook HP Elitebook 3231781. Zvláště citlivě bylo zacházeno s pořízeným audio záznamy. K výzkumu se přistoupilo až po obeznámení se všemi důležitými skutečnostmi. Způsob výběru participantů je popsán v části „Popis participantů“.

Ještě před oslovením jednotlivých participantů bylo zváženo, nakolik je ochota spolupráce a následně odpovědi ovlivněná vzájemnou pracovní zkušeností z projektové minulosti. Ačkoliv podle reakcí participantů usuzují, že se nám tento fakt podařilo eliminovat, je třeba považovat to za slabou stránku.

Pro rozhovor byl předem určený časový rámec rozhovoru (cca 1 hodina), o tom byl participant informován dopředu. U participantů, kteří odpovědi posílali vypracované písemně, nebyl striktně stanovený termín očekávané odpovědi. Absence reakce ze strany participanta byla chápána jako projev nezájmu zúčastnit se výzkumu a daný participant nebyl jakkoli urgován. Podle zpětné vazby participantů, při osobním rozhovoru nebo z e-mailu, lze odhadovat, že se podařilo vytvořit pohodovou, nenátlakovou komunikaci, kde nikdo z participantů nemusel zdůvodňovat neúčast na výzkumu. Nahrávky, přepisy nahraných rozhovorů i maily zpracovával (i uchovával, jak bylo řečeno) jeden výzkumník (anonymizované přepisy jsou uvedeny v příloze VI.).

5.5 Popis participantů

V následující části uvádíme popis participantů. Původní záměr byl ve výzkumu zachytit všechny úrovně řízení projektu až po úroveň terénní práce tak, aby byla zachována co největší pestrost vzorku. Tento záměr se podařilo naplnit. Slabá stránka této části výzkumu je v tom, že na výzkumu byli ochotní participovat většinou tzv. „bezproblémoví“ pracovníci nebo ti, kteří i v předcházející práci v projektu byli aktivní a vzorem. I když se tak z velké části vytvořil vzorek tzv. „hvězd“, má výzkum svou vypovídající hodnotu. Popis participantů vychází z informací obecně dostupných, informací získaných z rozhovorů s nimi a ze zkušenosti v projektu. Některé informace při popisu jsou záměrně zkreslené tak, aby byla zachována anonymita.

Participantka A

Žena, 37 let, vdaná, dvě děti, vysokoškolské vzdělání humanitního typu. Žije se svou rodinou v menším městě v bytovém domě. V projektu byla po dobu tří let vedoucí centra,

participovala na odpoledních aktivitách s dětmi. S cílovou skupinou pracovala před projektem deset let. Vykazovala některé znaky vyhoření – nebyla k práci motivovaná, k novým metodám (Montessori a FIE) měla vlažný postoj. Manažerské schopnosti na nízké úrovni.

Participantka B

Žena, 21 let, svobodná, bezdětná, středoškolské pedagogické vzdělání s maturitou. V době trvání projektu dokončila kurz asistent pedagoga. Žije na venkově v bytě s primární rodinou. V projektu byla po dobu posledních dvou let pracovníci předškolního klubu. S cílovou skupinou pracovala před projektem dva roky. Romský původ (hrdě se k němu hlásila) byl motivací v práci s cílovou skupinou a zdrojem autentického zájmu na pokroku dětí. Předností byla znalost sociálního prostředí (ze kterého sama pocházela) a dobré vztahy s rodiči dětí. Jedna z nejlepších pracovníků.

Participant C

Muž, 32 let, ženatý, jedno dítě, vysokoškolské vzdělání s ukončeným doktorátem v oblasti kinematografie. Žije v městě s rodinou v bytě. V projektu po dobu tří let pracoval v předškolním klubu. S cílovou skupinou před projektem nepracoval. Měl vynikající vztah k dětem centra, aktivně využíval Montessori metody. Velkým přínosem byla jeho mužská role v práci s dětmi. Využíval své vysokoškolské vzdělání a schopnost dobrého pedagogického vedení dětí. Jeden z nejlepších pracovníků.

Participantka D

Žena, 45 let, dvě dospělé děti, rozvedená, středoškolské vzdělání. Žije ve větším městě, sama v domě. V projektu po dobu tří let pracovala jako administrativní pracovníce. S cílovou skupinou před projektem nepracovala. Její vztah k cílové skupině se během trvání projektu měnil: na počátku byla zaskočena, měla odstup, postupně se vztah zlepšoval zejména po získání vlastní zkušenosti a překonání předsudků.

Participantka E

Žena, 47 let, vdaná, dvě děti, vzdělání vysokoškolské. Žije ve větším městě, v bytě s rodinou. V projektu po dobu tří let pracovala na klíčové odborné pozici. S cílovou skupinou měla před projektem bohaté zkušenosti na různých pozicích – od pozice terénní pracovníce po manažerskou. Její vztah k cílové skupině byl na vysoké úrovni – jak po stránce profesionální, tak po stránce osobní. Vysoká motivace k práci s dětmi a snaha o

pokrok na všech úrovních, zejména předškolního věku. Vysoká odbornost v nových metodách.

Participant F

Muž, 41 let, ženatý, bezdětný, vzdělání vysokoškolské v oblasti humanitní. Žije v domě ve větším městě s manželkou. V projektu po dobu jednoho roku pracoval na pozici zaměřené na podporu týmu v terénu. S cílovou skupinou měl před projektem dlouhodobé zkušenosti, zvláště s dětmi s emocionálními a behaviorálními poruchami. Jeho vztah k cílové skupině a k týmu byl na výborné úrovni. Jeho bohaté zkušenosti, předchozí odborné úspěchy v dané oblasti a osobní zralost byly přínosem pro tým.

Participantka G

Žena, 47 let, svobodná, bezdětná, vzdělání vysokoškolské v oblasti humanitní. Žije ve větším městě v bytě sama. V projektu po dobu tří let pracovala na klíčové manažerské pozici. S cílovou skupinou měla před projektem bohaté zkušenosti. Její vztah k cílové skupině byl na vysoké úrovni. Ve své oblasti působnosti přinášela a aplikovala nové vize (i ze zahraničí). Předností bylo, že její snaha a angažovanost překračovaly rámec projektu a budovaly dobrý základ pro udržitelnost.

Participantka H

Žena, 31 let, vdaná, bezdětná, pedagogické vzdělání s maturitou. V projektu byla po dobu tří let na pozici pracovnice předškolního klubu. S cílovou skupinou před projektem nepracovala. Její vysoká motivace, odpovědný přístup, systematická příprava byla pro fungování daného centra klíčová. Centrum pod jejím vedením vykazovalo nejlepší výsledky v projektu. Díky její přirozené autoritě nebyla jenom vzorem pro kolegy, ale i důležitým faktorem při důležitých rozhodnutích.

Participantka I

Žena, 45 let, vdaná, dvě děti, vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. V projektu byla po dobu tří let na pozici pracovníka volnočasového centra. S cílovou skupinou před projektem pracovala – sama neměla romskou národnost, ale žila v romské rodině. V odpoledních klubech měla na starost volnočasové aktivity a vzdělávání dětí v klíčových kompetencích. Centrum, v kterém pracovala mělo velmi dobré výsledky. Ona sama vykazovala poměrně intenzivní aktivitu hlavně v oblasti zážitkové pedagogiky. Byla důležitým členem týmu – vnášela spirituální prvek.

Participant J

Muž, 27 let, ženatý, jedno dítě, vysokoškolské vzdělání v humanitní oblasti. Žije v městě s rodinou v bytě. V projektu po dobu tří let pracoval na manažerské a odborné pozici – měl na starosti přepájení a vzájemnou koordinaci center. S cílovou skupinou před projektem pracoval po dobu tří let. Měl dobrý vztah jak k členům týmu, tak i k dětem jednotlivých center. Jeho předností a přínosem byla snaha o implementaci nových metod (FIE, Montessori). Jeho slabším místem byla názorová vyhraněnost, která ovlivňovala některé aktivity.

Participant K

Muž, 58 let, ženatý, dvě děti, vysokoškolské vzdělání v humanitní oblasti. Žije na venkově s rodinou v bytě uprostřed terapeutické komunity. V projektu po dobu tří let pracoval na manažerské funkci centra. S cílovou skupinou před projektem dlouhodobě pracoval. Cenné byly jeho zkušenosti s cílovou skupinou. Jeho zkušenosti byly jeho předností a přínosem, zároveň však i omezovaly zavádění inovací. Dlouhodobé bohaté zkušenosti různého charakteru ovlivňovaly jednostranný postoj ke klientům.

Participant L

Muž, 49 let, ženatý, dvě děti, vysokoškolské vzdělání v humanitní oblasti. Žije v menším městě v domě s rodinou. V projektu po dobu tří let pracoval v terénu. S cílovou skupinou před projektem dlouhodobě pracoval – sám má romskou národnost. Je romským aktivistou a úspěšně pracuje s romskou mládeží. Byl vzorem pro cílovou skupinu, což podporovalo jejich motivaci.

Participant M

Muž, 52 let, svobodný, bezdětný, vysokoškolské vzdělání v humanitní oblasti. Žije v menším městě v domě. V projektu po dobu tří let pracoval na a administrativní manažerské pozici. S cílovou skupinou před projektem měl díky regionu, ze kterého pocházel, dlouhodobé zkušenosti. Do projektu vnášel duchovní rozměr, který byl pro cílovou skupinu důležitý. Podstatnou mírou se přičinil na získání podpory.

5.6 Zpracování dat

V rámci analýzy byla specifikována témata, která vyjadřují důležité momenty v životě participanta ve vztahu k projektu – byly vymezeny negativní a pozitivní faktory.

Data byla zpracována kategoriálně obsahovou analýzou, při které se výroky seskupí do kategorií (Blatný, 2006). Běžné je i kvantitativní zacházení s narativitou. Tento typ analýzy nám umožňuje identifikovat subtext, vymezit obsahové kategorie, uspořádat jednotky analýzy do kategorií a vyvodit závěry. Subtext se určí na základě výzkumné otázky. Text je pak podroben analýze pod úhlem dané otázky. Kategorie obsahu znamená vybrat slova, věty nebo jiné jednotky analýzy jako východisko pro uspořádání kategorií. Ty jsou pak dále zkoumány a uváděny do vztahu. Při uspořádání výzkumného materiálu do kategorií se slova nebo věty přiřazují k relevantním kategoriím. V závěrečné fázi dochází k formulaci závěrů. Můžeme současně vytvářet frekvenční tabulky nebo výsledky podrobit statistické analýze (Čermák, 2006).

Při analýze a při zpracovávání výsledků byl použit program na analýzu kvalitativních dat NVivo 12. verze. V tomto programu se pomocí „nodů“ kódovaly přepsané rozhovory. Byly vyhledávány části rozhovorů s tematickou příbuzností, a ty byly následně seřazeny do vytvořených nodů (kategorií) a subnodů. Možnosti programu jsme využili také k seskupení jednotlivých referencí (citací) k jednotlivým nodům, které jsme dále použily k snazší orientaci v subnodech. Program jsme použili v závěru k vytvoření cloudů a jiných grafických vyjádření, které program NVivo umožňuje jak pro všechny přepisy, tak i pro jednotlivé kategorie, u kterých je znázorněna vzájemná provázanost a výsledky tak mohou být na první pohled zkomparovány.

5.7 Výsledky analýz

Výsledné analýzy jsou v následující části uvedeny podle jednotlivých kategorií a podkategorií. Jednotlivé faktory (pozitivní a negativní) jsou seřazeny chronologicky, tedy po jednotlivých fázích projektu – přípravná fáze (psaní a tvorba projektu), úvodní fáze (nábor pracovníků, počáteční motivace), realizace (přínos pro cílovou skupinu, rodiny a tým) a závěrečná fáze projektu (reflexe a vize do budoucnosti). U každého významnějšího faktoru je uvedené krátké shrnutí. Výstupy programu NVIVO pro pozitivní a negativní faktory jsou součástí příloh VII. a VIII.

5.7.1 Fáze před realizací projektu a první kroky

Ve fázi před projektem byly sledovány faktory, které pozitivně ovlivnily proces. Sledovali jsme počáteční, aktivační a motivační faktory pro napsání projektu a potenciál

pracoviště k podání projektu. Sledovali jsme taktéž faktory ovlivňující nábor pracovníků a jejich motivace.

5.7.1.1 Příprava projektu a charakteristiky žadatele

Ve fázi přípravy projektu se ukázala dvě důležitá témata, a to motivace pro rozhodnutí napsat projekt a pracoviště, tedy jeho schopnost podat projekt a připravenost k realizaci.

Motivace pro napsání projektu

Důležitými faktory při rozhodování o napsání projektu byly **motivace pomoci**, připravenost a potenciál pracoviště. Participant M vnímání **společenské potřeby** deklaruje na místě, kde popisuje, jak se o výzvě MŠMT dověděl z webových stránek instituce: *„Ak sa na stránkach MŠMT objavila výzva, ktorá bola zameraná pre našu problematiku, urobilo mi to veľkú radosť. Vedel som, že vzdelávanie zraniteľných skupín je problémom nielen v ČR, ale aj v zahraničí a každý štát sa s tým viac menej úspešne vyrovnáva... Osobne ma priťahovalo aj to, že som vedel o ťažkostiach, že to nikto nevie poriadne riešiť a že je v tom veľká, ako by som povedal „spoločenská potreba““.*

Participant K byl inspirovaný k účasti v projektu také **potřebností**, kterou na základě své zkušenosti vnímal. Limity pociťoval ve své práci již několik let a projekt vnímal jako příležitost k tomu, jak uplatnit myšlenky a iniciativu do praktické podpory: *„Velmi milý ženský hlas se krátce představil, odkázal na společně známou dámu a požádal o to, zda bych si přečetl materiály, které se týkaly prvotních úvah a myšlenky projektu. A protože jsem v obsahové předloze našel podněty a myšlenky, které jsem vnímal řadu let ve své práci jako velmi závažné a současně prakticky navrhuující, jak se k nim realisticky postavit, rád jsem souhlasil.“*

Připravenost a potenciál pracoviště

Participant M mluví o **připravenosti pracoviště** na tento druh projektu: *„Institút sociálneho zdravia (OUSHI) sa problematike zraniteľných skupín venuje dlhodobo – okrem iného aj rómskej problematike... Projekt ROMSPIDO sa zrodil v diskusii s tímom o tom, ako by sme mohli pomôcť s našimi skúsenosťami a výskumnými poznatkami.“* Pracoviště tak mohlo pružně zareagovat na danou výzvu, pracovat v dané oblasti a napsat adekvátní projekt. **Kreativita, přehled o situaci v terénu a vhléd do dané problematiky** se projevil v tom, že zvažoval, jakou formu účasti v projektu zvolí. Vybíral ze tří variant, v každé

z nich spatřoval výhody i nevýhody: „Mali sme tri možnosti: 1. vytvorit' si vlastné predškolské centrá pre deti a vytvorit' novú sieť rodín a detí, 2. vytvorit' centrá na pôde farských spoločenstiev a 3. napojiť sa už na existujúce centrá a projekty, ktoré s Rómskymi deťmi pracujú. Všetky tieto možnosti mali svoje „za a proti“. Výhodu prvej varianty spatřoval participant M v možnostiach svobodného konaní při realizaci projektu. Jako nevýhodné se mu jevilo, že mu schází napojení s rodinami a tím i jejich důvěra: „Prvá možnosť bola príťažlivá v tom, že by sme si mohli všetko urobiť podľa svojich predstáv a nemuseli by sme s nikým vyjednávať. Nevýhodou by bolo, že nemáme kontakty s rodinami a ich dôveru.“ Druhá varianta nabízela spolupráci s církevními institucemi. Za výhodu této varianty pokládal již existující aktivity těchto organizací, kterých si osobně cení: „Druhá možnosť mala svoje rácie: Cirkev s Rómami robí veľa – potichu, ale zaslúhuje si za to môj obdiv. Mali by sme vytvorené prostredie, kde by bol zvládnutý prvý kontakt a vytvorená dôvera. Nakoniec by sa dobre spolupracoval s Cirkevnými inštitúciami, lebo sme teologická fakulta.“ K rozhodnutí pro třetí variantu u participanta M přispěl **respekt a úcta k práci lidí v již fungujících aktivitách pro Romy**: „Tretia možnosť nakoniec prevážila kvôli tomu, že som mal rešpekt pred ľuďmi z terénu, vážil som si ich neľahkú prácu.“

Počáteční připravenost, potenciál pracoviště a **kreativitu vyjadřuje** i participantka G, která byla pracovištěm vyzvána, aby vytvořila smysluplný návrh aktivity organizace, ve které začala pracovat: „Ja vlastne spájam ten začiatok toho príbehu s tým obdobím môjho nástupu do práce, to bolo zhruba v septembri 2015, kedy vlastne ešte vôbec sa nehovorilo o žiadnom projekte, ale vtedy bola len taká predstava, že nech aj ti budúci zamestnanci ... boli oslovení, že pre projekt nech navrhne niečo, čo si myslíme, že by malo cenu, takže ja som vtedy navrhovala univerzitné dobrovoľnícke centrum, potom som nastúpila na fakultu a v podstate, ja už si nepamätám presne, ale myslím si, že rádovo za niekoľko mesiacov sa vlastne začal pripravovať projekt ROMSPIDO, vtedy ešte to bolo úplne na začiatku.“

Shrnutí

Při rozhodování o napsání projektu byly důležitými faktory motivace pomoci cílové skupině, připravenost a potenciál pracoviště. Silnou **motivací** pro napsání i pro práci byla **snaha pomoci** cílové skupině a **společenská potřebnost**. O potřebnosti věnovat se dané problematice bylo pracoviště (OUSHI) přesvědčeno a mělo v této oblasti historii jak výzkumnou, tak intervenční. Společenská potřebnost byla deklarovaná též ochotou podpořit daný projekt v rámci dotace MŠMT (mimořadně samotná výzva MŠMT pro

danou oblast byla vnímána participanty pozitivně). Další důležitý faktor byla připravenost pracoviště, tedy předchozí **zkušenost a přehled o situaci, vzhled** do dané problematiky. Důležité bylo i **akademické prostředí**, tedy **personální připravenost a kreativita**. To se projevilo v rozhodování o strategii a formě účasti v projektu (samostatně, s Církví anebo s existujícími organizacemi). Projekt využíval výhody akademického prostředí a došlo k založení univerzitního dobrovolnického centra.

5.7.1.2 Nábor vhodných kandidátů

Ve fázi sestavování týmu se při hledání vhodných lidí ukázala dvě důležitá témata, a to předcházející zkušenost a doporučení jiných osob.

Zkušenost s prací s cílovou skupinou

Při hledání a oslovování vhodných pracovníků se zohledňovala **zkušenost s prací s cílovou skupinou**. Participantka A již pracovala v dané oblasti a byla oslovena – získala informaci o projektu v rámci nabídky spolupráce: *„O projektu ROMSPIDO jsem poprvé slyšela v roce 2016, byli jsme osloveni, zda bychom byli jednou ze spolupracujících organizací, která by vedla jednu z tzv. „předškolok“ v projektu.“* Participant F, který měl **dlouhodobé zkušenosti** s prací s cílovou skupinou, se podobně jako jiní dozvěděl o projektu formou nabídky spolupráce: *„Příběh začal nabídkou pracovat jako supervizor pro pracovníky pracující se skupinkami romských dětí.“* Participant J se dozvěděl o projektu v době, kdy byl zaměstnaný v jiné organizaci, která v té době **s cílovou skupinou intenzivně pracovala**: *„Projekt započal v období, kdy jsem získával první profesní zkušenosti v neziskovém sektoru (organizace), a to na manažerské pozici.“*

Doporučení od osob se zkušeností s cílovou skupinou

Participantku I jako vhodnou vytipoval a **oslovil místní farář**, který s romskými dětmi pracuje. **Nabídku práce** uvítala kvůli své nelehké životní situaci (tedy ji práce přišla vhod): *„Projekt ROMSPIDO mi nabídl náš kojetínský pan farář xxx. Věděl, že se nacházím v obtížné životní situaci a dal mi tímto možnost si přivydělat.“*

Participanta L jako vhodného také **vytipovala a oslovila** pracovnice, která s romskou populací intenzivně pracuje. Práci také vnímal jako **pracovní nabídku**: *„O projektu ROMSPIDO jsem se dozvěděl prostřednictvím Marii, která mne oslovila s nabídkou možnosti zapojit se do projektu. Po úvodně získaných informacích jsem váhal, ale po konzultaci s mojí kamarádkou Janou jsem se rozhodl, že se do projektu zapojím.“*

Někteří participanti se na pracovní pozici v projektu dostali víceméně **náhodně**. Participantka B dostala informaci o projektu od své maminky, která pracuje s kolegyní, jež už byla v kontaktu s pracovníky projektu: „*O projektu jsem se dozvěděla náhodou, když jsem začátkem dubna přijela domů, abych navštívila zubaře. Předtím než jsem odešla na autobus k zubaři, mi mamka řekla, že právě někoho hledají do předškolky. Pamatuji si, že jsem hned volala do Vrchní Polní paní Janě Králové, která byla v projektu. Když jsem jí zavolala, věděla, kdo jsem, protože znala moji mamku, která tam už několik let pracovala.*“ Do té doby participantka B o již existujícím projektu nevěděla nic: „*Do projektu jsem se přidala v polovině dubna 2017. O tomto projektu jsem do té doby vůbec nevěděla.*“

Shrnutí

Při přijímání pracovníků byl důležitý **výběr a oslovování těch pracovníků**, kteří se na pozici hodili – výběr se musel potkat se **zájmem a motivací pracovníků samotných**. Většina participantů uváděla získání prvních informací o projektu formou **pracovní nabídky** v něm. Při hledání a oslovování vhodných pracovníků se zohledňovala **zkušenost s prací s cílovou skupinou**. Dané osoby oslovovali často jiní zkušení pracovníci, kteří měli s cílovou skupinou bohaté zkušenosti. Někteří to vnímali jen jako jednoduchou pracovní nabídku, která jim z různých důvodů vyhovovala, někteří se na pracovní pozici v projektu dostali víceméně **náhodně**.

5.7.1.3 Počáteční motivace pracovníků

Co se týče počáteční motivace, ukázala se čtyři důležitá témata, a to přesvědčení pracovníka o smysluplnosti, vnitřní motivace, dosavadní zkušenost a souvislost se životním rámcem kandidáta.

Přesvědčení o smysluplnosti

Participant C i přesto, že jeho předcházející profesní zaměření bylo orientováno jiným směrem, vnímal svoji angažovanost v projektu jako **smysluplnou, užitečnou a inspirativní**: „*Ačkoli se zaměstnání v projektu ROMSPIDO zcela vymykalo mému dosavadnímu zaměření i oboru, který jsem vystudoval, považoval jsem ho jednak za užitečné a smysluplné, jednak za příležitost nabízející inspiraci.*“

Participantka G si zpočátku nebyla jistá svojí úlohou v projektu. **Smysl účasti** v něm spatřovala v tom, že bude moci nejen rozvíjet svůj původní profesní záměr, ale i v tom, že díky účasti v projektu se více seznámí se svými spolupracovníky: „*...ked' sme to*

dostali, tak si hovorím, že v poriadku, tak teraz, čo bude ta moja ako rola v tom, no a to bolo v tom projekte jasne dané tým, že som bola poverená tou kľúčovou aktivitou, viesť univerzitné dobrovoľnícke centrum, to znamená, že ja som si hovorila, tak keď nič iné, tak k tomuto vlastne mám jasne vymedzenú úlohu, potom ten projekt ako pokračoval, tak v tých začiatkoch ja som stále mala tu nádej, že tento projekt vlastne budem vedieť využiť v zmysle, aj v tom, že mi pomôže viac sa zoznámiť s ľuďmi z fakulty.“

Participant M byl přesvědčený, že účastí v projektu může **přispět ke vzniku něčeho nového**, co by se dále mohlo stát **inspirací** v této oblasti pro ty, kteří chtějí ve své práci zkoušet nové přístupy: *„Mal som pocit, že môžeme naozaj prispieť, že budeme úspešní, že vymyslíme niečo, čo budeme mať ako vzor pre celú ČR. Veril som Montessori prístupu, Feuersteinovej metóde inštrumentálneho obohacovania.“*

Vnitřní motivace pomáhat

Vedle smysluplnosti, pocitu užitečnosti a inspirace zmiňovali účastníci i jiné vnitřní motivace pro účast v projektu. Častým tématem byly různé formy pomoci druhým. Takovými formami byly například vznik nového centra služeb, smysluplnost a potřebnost pomáhat potřebným dětem, vědomí vlastního potenciálu a potenciálu druhých k dosažení žádaného cíle.

Participanta K motivovala sama skutečnost projeveného **zájmu pomáhat dětem** z marginální části společnosti: *„Doslova mne uchvátilo rozhodnutí uchopit duši dětí, dětí, které nikdy o své duši neslyšely a možná ani neuslyší. Právě proto, pro tu skoro definitivně vypadající nepravděpodobnost, že o duši dětí z posledních rodin, které někoho opravdu zajímají, se někdo zajímá a je ochoten, rozhodnut o tyto bezejmenné duše dětí zabojovat.“* Participantka B vnímala účast v projektu jako **splnění jejího dávného přání pracovat s dětmi**: *„...pracovat s dětmi jsem chtěla dělat vždy. Už od mala. Mám děti strašně ráda a tohle byla velká příležitost, jak s dětmi začít pracovat a vzdělávat jak děti, tak i sebe.“*

Participant M měl **touhu pomáhat druhým spojenou s ambicí**. Byl si vědom toho, že má nástroj, s jehož pomocí dosáhne cíle projektu: *„Naozaj som si myslel, že vieme všetko dôležité, že máme osvedčený know how.“* *„Najdôležitejšia pre mňa osobne bola kľúčová aktivita s vytvorením predškolských centier – veril som spomínanému „Monetsori“ a „Feuersteinovi“.* Potenciál úspěchu viděl účastník M v lidech, kteří vykonávali nesnadnou práci v terénu a jichž si vážil: *„...mal rešpekt pred ľuďmi z terénu, vážil som si ich neľahkú prácu.“*

Pro participanta C byla motivací k účasti za prvé **smysluplnost a potřebnost projektu** a za druhé ji vnímal jako **šanci přinášející podněty**: „*Ačkoli se zaměstnání v projektu ROMSPIDO zcela vymykalo mému dosavadnímu zaměření i oboru, který jsem vystudoval, považoval jsem ho jednak za užitečné a smysluplné, jednak za příležitost nabízející inspiraci.*“

Participantka G uvedla jako svoji motivaci pro projekt to, že vytvoří **dobrovolnické centrum pro pomoc druhým**, s jehož pomocí se bude prakticky naplňovat idea projektu: „*Boli oslovení, že pre nejaký projekt, nech navrhne niečo, čo si myslíme, že by malo cenu, takže ja som vtedy navrhovala univerzitní dobrovoľnícke centrum.*“ Další motivací pro participantku G bylo i to, že vytvořené dobrovolnické centrum se bude podílet prakticky na naplňování myšlenky projektu: „*...som si hovorila, tak toto sú hodnotné idee, to sú nejaké koncepty, ktoré vlastne my môžeme ponúknuť v tie praxi, a ta praxe sama vlastne je ochotná o nich diskutovať, alebo vidí v tom ten význam, hej, sme pre nich hodnoverní partneri. Môžeme spolu niečo tvoriť.*“ Inspiraci participantka G vnímala i v nadšení ze spolupráce s lidmi, kteří se společně s ní budou účastnit vzniku dobrovolnického centra a které se budou angažovat pro druhé: „*...aby som bola úplná, tak tam aj bolo teda to nadšenie, znova na druhej strane z toho, že vlastne mám niekoľko ľudí, ktorí so mnou budú budovať to dobrovoľnícke centrum.*“

Dosavadní zkušenost jako motivace

Participantka G se již účastnila na **podobném projektu** zacíleném na dlouhodobou a komplexní strategii prevence sociálně patologických jevů školy či školského zařízení: „*...medzi tým bol teda kontinuálne to MPP, hej, tam som mala dobrý pocit z tých mojich kurzov...*“ Participant M měl v této oblasti již **dlouholeté zkušenosti**: „*Inštitút sociálneho zdravia (OUSHI) sa problematike zraniteľných skupín venuje dlhodobo – okrem iného aj rómskej problematike.*“

Participant C přicházel z profesně jiného zaměření: „*Ačkoli se zaměstnání v projektu ROMSPIDO zcela vymykalo mému dosavadnímu zaměření i oboru, který jsem vystudoval.*“ Zážitky s prací s dětmi nabyt v době, kdy byl aktivně činný jako skautský vedoucí: „*...zkušenosti s prací s dětmi jsem měl coby dlouholetý skautský vedoucí.*“ Participant J vstupoval do projektu jako tzv. tabula rasa, i tak ho práce přitahovala: „*Spolupráce na velkém univerzitním projektu byla moje první zkušenost a příležitost.*“

Souvislost se životním rámcem kandidáta

Participantovi C **zapadla nabídka práce do životního rámce, připadala mu smysluplnou** a atraktivní. Měl již o projektu povědomí a výzva kamarádky ho osobně oslovila: *„V čase, kdy jsem se ocitl na jedné ze životních křižovatek (po skončení doktorského studia) a docela marně hledal smysluplné zaměstnání, zeptala se mě jedna velmi dobrá kamarádka, zda bych nevěděl o někom, kdo by s ní chtěl pracovat v předškolním klubu v rámci projektu ROMSPIDO (který jsem do té doby znal z jejího vyprávění, neboť projekt už běžel přibližně půl roku). Odpověděl jsem jí, že nikoho takového neznám, ale pak jsem jí asi po týdnu přemýšlení nabídl „své služby“. A asi po měsíci jsme se dohodli.“*

Shrnutí

Nejčastěji zmiňovanými pozitivními faktory, které ovlivnily participanty v jejich rozhodování týkajícím se **zapojení do projektu**, bylo jejich **vlastní přesvědčení, vnitřní motivace a dosavadní zkušenosti**. Pro vstup do projektu bylo pro participanty nejčastější motivací to, že v něm a jeho záměru nacházeli smysluplnost vlastní angažovanosti, inspiraci, příležitost uplatnit dosud nerealizované ideje a iniciativy v praxi nebo zužitkovat nové přístupy. Další silnou motivací byla snaha o různé formy pomoci druhým, např. vznik nového centra služeb. Šlo také o smysluplnost a potřebnost pomáhat potřebným dětem, vědomí vlastního potenciálu v tomto směru a potenciálu druhých. Touha pomáhat druhým byla spojena s **ambicí**. Šlo o touhu **přispět ke vzniku něčeho nového**, co by se dále mohlo stát **inspirací** pro druhé. Někteří participanti uvedli v souvislosti s motivací, že již měli zkušenosti získané účastí v podobně orientovaných projektech. Někteří předcházející zkušenosti s cílovou skupinou (někdy i dlouhodobou) tematizovali, a i když ji neměli (z důvodu odlišného profesního zaměření), i tak je práce nějak přitahovala. Nejvíce motivovaným pracovníkům **zapadla nabídka práce do širšího životního rámce a připadala jim smysluplnou** a atraktivní. Někteří participanti se na pracovní pozici v projektu dostali víceméně **náhodně**.

5.7.2 Pozitivní faktory ve fázi realizace projektu

Ve fázi řešení projektu byly sledovány faktory, které pozitivně ovlivnily proces realizace projektu. Sledovali jsme příznivé výchozí podmínky, dopad na cílovou skupinu, facilitující faktory týmu a klíčové pozitivní momenty.

5.7.2.1 Příznivé výchozí podmínky

U příznivých výchozích podmínek se ukázala důležitost vhodných prostor a téma vztahů s kolegy.

Participantka A popisovala v prvním kroku jako důležité, že se jí podařilo získat **vhodné prostory pro práci**, které měly k práci ideální polohu: „...podařilo pronajmout si prostor, kde mohla vzniknout předškolka, nedaleko ubytoven, s malou zahradou a s blízkostí centra města.“

Pro participantku B bylo pozitivně hodnoceným vlivem, že velmi brzy získala vřelý vztah k nové práci a mohla se potkat s **ostatními kolegy** i z ostatních zařízení podobného zacílení: „Netrvalo dlouho a tuto práci jsem si zamilovala. Poznala jsem kolegy nejen od nás, ale i z jiných předškolok.“ Participantce C pomohlo na začátku to, že se s ostatními znala: „Možnost pracovat se známými lidmi pak usnadnila „start“ v tomto neznámém prostředí.“

Shrnutí

Co se týče příznivých výchozích podmínek, nejčastěji zmiňovanými tématy bylo, že se pro práci s dětmi podařilo získat vhodné prostory (s ideální polohou). Dalším pozitivním faktorem bylo rychlé navázání pozitivních vztahů s ostatními kolegy i z ostatních zařízení podobného zacílení.

5.7.2.2 Dopad na cílovou skupinu

Při analýze dopadu na cílovou skupinu se ukázala dvě důležitá témata, a to způsob práce s dětmi a spolupráce s rodinami.

Práce s dětmi

Pro participantku A byla práce s dětmi stěžejní. Poskytované úsilí jí dávalo pozitivní zpětnou vazbu, motivovalo ji to. Práce jí dávala smysl zvláště proto, že pozorovala **pokrok u dětí**: „Děti tomu všemu dávaly smysl, bylo vidět, jaké pokroky dělají, co všechno se dokáží naučit, když je jim věnována pozornost.“

Participantka B označila jako příznivé v její práci s dětmi to, že si nebyli vzájemně cizí. Pozitivní zpětnou vazbu vnímala přes **pozitivní vztah** k těm, které už znala: „Děti, které tehdy chodily do předškolního klubu v Bernarticích, jsem už znala a trochu mě to i uklidnilo, protože i oni znali mě.“

Participantka I viděla pozitivum ve **smysluplném využití volného času**. Zvláště u těch, kteří navštěvovali centrum pravidelně: *„Ze začátku děti do kostela chodilo asi 20, byly nadšené, že se u nich v Budějovicích něco děje a že mají vyplněný volný čas smysluplně. Postupem času ale dětí ubývalo, ti největší nadšenci však zůstali a pravidelně docházeli na naše společné setkání.“* a děti svoji radost z nabytých dovedností předávaly ostatním, aby ukázali své dovednosti: *„Děti měly radost z jakékoliv činnosti, třeba jen procházka po okolí nebo nějaká výtvarná činnost. Také byly rády a já s nimi, že mohly zpívat při mši svaté a ukázat tak ostatním lidem, že nejsou jen děti z ulice, které nic neumí. Naopak dokázaly rozdávat zpěvem a svým chováním radost mezi ostatní.“*

Spolupráce s rodinami

Participanty byla pozitivně hodnocená i **spolupráce s rodinami** dětí. Participantka A nazvala spolupráci s rodiči jako velmi úspěšnou: *„...se podařilo zapojit rodiny z ubytoven, do centra začaly docházet děti, začalo plnit svou funkci. Tato fáze byla nejlepší a dařila se.“* Velmi kladně pocítovala doprovod dětí na odpolední aktivity z řad dospělých členů rodiny: *„Jako velmi pozitivní vnímám to, kolik dětí se nám podařilo zapojit. Nejen dopoledne v předškolním klubu, ale hlavně na odpoledních aktivitách, kam chodily děti od 3 do 15 let, často i s dospělými ze své rodiny.“* Tento pozitivní fakt se přenesl i do současnosti: *„S rodinami, které v projektu byly zapojeny, se scházíme i nadále.“*

Shrnutí

Co se týče dopadu na cílovou skupinu, nejčastěji zmiňovanými tématy byly přímá práce s dětmi a spolupráce s rodinami. Pozorovali **pokrok u dětí**. Pozitivně byl vnímaný pozitivní **vztah** s dětmi a **smysluplné využití volného času**. Pozitivně byla hodnocena i **spolupráce s rodinami** dětí.

5.7.2.3 Facilitující faktory týmu

Při analýze facilitujících faktorů týmu se ukázala dvě důležitá témata, a to vzájemná spolupráce s kolegy, důležitost jejich vztahů a vzájemná podpora.

Spolupráce s kolegy

Participantka A cítila **podporu v metodickém vedení** od kompetentních kolegů: *„...jsem převážně dobře vnímala pomoc ze strany Jany a Jozefy. Byli schopni reagovat na situace s dětmi, hledali řešení.“*

Participantka B byla spoluprací s kolegy **nadšená** a považovala ji za podivuhodnou: „*Poznala jsem kolegy nejen od nás, ale i z jiných předškolek, a všichni byly úžasní. Nejen kolegové, ale také vedení. Jsem moc ráda za tuto příležitost pracovat v tak skvělém projektu.*“ Participantka byla pozitivně ohromená zejména díky metodice montessori vzdělávání, která pro ni byla nejen inspirativní, ale také oporou při řešení problémů: „*Především Jozefu, která nás naučila nejvíc. Potkat jí, bylo opravdu skvělé. Kvůli jejím zkušenostem a zážitkům, vnesla do projektu zajímavou a řekla bych i takovou rodinnou atmosféru. Cokoli jsme potřebovali, pomohla nám. Jakýkoliv problém nastal, snažila se ho co nejefektivněji vyřešit.*“

Participantka G byla velmi mile překvapená, když se setkala se **zájmem kolegů** o zachování dobrovolnického centra, se kterým se v projektu počítalo: „*...zhruba pol roka pred ukončením projektu, že manažér dobrovoľnickeho centra nezostáva na tej svojej pozícii a že ja budem mať teda otáznik pred seba, či vôbec udržím to dobrovoľnicke centrum, v školskej sociálnej práci som bola veľmi prijemne prekvapená, že tam tí ľudia tam mali záujem.*“ Velmi pozitivně pociťovala hodnotový přístup kolegů, jejich ochotu přispět k novinkám a rovněž jejich víru v ně: „*...ja som si cenila to, že tá otvorenosť a spolupráca, hej, to otvorenosť tým novým myšlienkam, ochota spolupracovať, niečo obetovať, tú spoluprácu, to som si veľmi cenila, to znamená, že ja som to vnímala tak, že tí ľudia majú rovnaký prístup k veciam ako ja, hej, to znamená, že máme akoby spoločnú reč, že nie všetko je len o peniazoch a o pracovnej náplni a o nejakých (ee) možnostiach a limitov a ja neviem čo, že proste my všetci zdieľame to isté presvedčenie, že keď chceme veci zmeniť a my ich chceme zmeniť, tak jednoducho tomu musíme niečo obetovať a aj za cenu, že to nemusí vyjsť. Toto bolo, čo som si cenila, hej, tí ľudia boli veľa, tiež povinnosti boli zaťažených, naprieč tomu, oni proste tomuto verili, tak, že- že veci sa dajú zmeniť. A ta- ta otvorenosť pre inováciu.*“ K vlastní práci ji povzbuzovala **součinnost mnoha kolegů**, kterou oceňovala a vnímala ji jako pozitivní vliv, který ji v čase naplňování projektu utvrzoval v jejím správném rozhodnutí stát se jeho součástí: „*...to boli tí ľudia, vlastne tí partneri z praxe, komunitní praxe, hej, ktorý vlastne vždy znova a znova boli ochotní proste ísť na ta stretnutí, ísť do dobrovoľníctva, venovať ten svoj čas, takže nebola to 1 osoba, nebola to jedna inštitúcia, ale bolo tá celá skupina ľudí, hej, a to je niečo, čo ma vlastne hrozne povzbudzovalo, pretože to nebolo o jednom človeku, ja som fakt to videla, že veľa ľudí veľmi zaujímavých a schopných ľudí, v podstate dôležitých v tom- tých segmentoch sú ochotných, tak toto, no a potom ja som teda teraz zhodou okolností*

teda, ty si bol ten koordinátor, ale ja som oceňovala to, že to- to, akým spôsobom ty si sa s tým tiež stretal, hej, že ja som mala veľmi dobrý pocit z komunikácie s tebou, to mne tiež akoby v tom zmysle pozitívne ovplyvňovalo, že som si hovorila, tak pravdepodobne idem dobrou cestou, keď vlastne koordinátor so mnou takýmto spôsobom komunikuje, že nemala som strach, alebo obavu niečo, zatelefonovať, alebo nejakým spôsobom akoby oznámiť a tak, veľmi dobrý pocit som mala z Jozefy...“

Participant J vnímal príjemne **spolupráci s kolegyní metodičkou** montessori vzdelávání, ve které objevil dobročinného člověka: *„Komunikace a seznámení se s metodičkou montessori vzdelávání Jozefou. Poznal jsem skvělého, úžasného, čistého člověka, se skutečným, lidským zájmem o děti. Jozefy si vážím nejen jako odborníka, ale i jako přítele.“*

Pro participanta K patřilo k příjemným zážitkům **setkávání a spolupráce s personalistkou** a platovou odbornicí organizace v jedné osobě: *„...milé setkání s milou paní personální/mzdovou specialistkou fakulty, které jsme nesčetněkrát určitě lezli svým amaterismem a lajdáctvím na nervy a ona to vždy přešla s graciousostí, kterou v Čechách, na Moravě a ani ve Slezsku člověk nedohledá...“*

Důležitost vztahů a vzájemná podpora

Participant C vnímal **srdečné vztahy** na pracovišti jako užitečné, z čehož profitovaly děti centra: *„...téměř ‚rodinné prostředí‘ snad přispělo k dobru a prospělo i atmosféře na pracovišti, která se tak pozitivně promítla i do práce s dětmi a na děti také přenesla.“*

Pro participantku I byla příznivým vlivem **opora kněze**: *„Pan farář, který při mně stál a ve všem mi pomáhal.“*

Participant L pozitivně vnímal vývoj projektu a to, **s jakou motivací se v něm angažovali lidé**, kteří byli jeho součástí: *„Projekt si prošel cestou, na které se zlepšoval, do projektu se zapojilo mnoho lidí, kteří mu věnovali hodně času. Svůj čas do projektu věnovali ne kvůli tomu, že za to měli nějaké finanční ohodnocení, ale za to, že to dávalo smysl a pomáhalo to těm, kteří to potřebovali.“*

Participant M prožíval silné **vnitřní pohnutí a obdiv**, které zažil díky nádhernému zážitku s metodičkou montessori vzdelávání: *„Najviac pozitívny zážitok bol pre mňa, keď som bol na ‚obhliadke‘ alebo kontrole centier a videl som pracovať Jozefu s Rómskymi*

deťmi. Bolo to v Lešticih. Už v treťom roku riešenia projektu. Hrala sa s deťmi s Montessori pomôckami, videl som, ako vie z obyčajnej hra a komunikácie vyťažiť maximum. Bolo to prirodzené, ľudské, krásne. Bol som dojatý.“

Shrnutí

Participantí výrazne doceňovali **podporu v metodickém vedení** od kompetentních kolegů, hlavně od metodičky. Z kolegů byli participantí nadšeni, cítili **vnitřní pohnutí a obdiv**. Velmi pozitivně byly vnímány **srdečné vztahy** na pracovišti, **zájem kolegů**, vzájemná **součinnost**. Příznivým vlivem byla i **opora kněze**, což je důležité pro naplňování spirituálního prvku. Oceňovány byly i **podpůrné služby administrativy** (např. spolupráce s personalistkou).

5.7.2.4 Klíčové pozitivní momenty

Při analýze klíčových pozitivních momentů se ukázala tři důležitá témata, a to úspěch dítěte ve vzdělání, vlastní odborný růst a osobnostní rozvoj.

Úspěch dítěte ve vzdělání

Za věnované úsilí v jedné z poskytovaných služeb, které projekt nabízel, se jeho aktéři dočkali speciálního **úspěchu a zdaru**, o kterém se zmínil participant L, jenž viděl pozitivní vliv realizovaného projektu v tomto uváděném neobvyklém úspěchu: „...v rámci doučování byl připravován na přijímací řízení romský chlapec, který se hlásil na VŠ, obor práva, a jedna dívka, která se připravovala na přijímací řízení na gymnázium. Oba tito zmiňovaní se úspěšně na své vytoužené školy dostali.“

Vlastní odborný růst

Významnou složkou projektu bylo vzdělávání pracovníků v alternativním výchovně-vzdělávacím programu Montessori pedagogiky, který se zaměřuje na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností. Stejně tak jako možnost vzdělávání ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování, jejíž podstatou je stimulace kognitivního rozvoje, který umožňuje sociální a osobnostní růst. Toto vzdělávání participantí shledávali jako důležité a obohacující.

Participantka E pociťovala pozitivní vliv v **nabývání zkušeností**, které kooperace s kolegy přinášela, a za kladnou považovala i poskytovanou podporu zaměstnancům formou vzdělávání: „Zistenie potreby – mať hranice v pracovných vzťahoch, dôslednosť a

kontrola, pravidelné hodnotenie a vyvodzovanie dôsledkov (všetko bez emócií – len povinnosti vyplývajúce zo zmluvy). Rôznorodosť lokalít a rôznorodosť ľudí v týchto lokalitách... veľká podpora vzdelávania u zamestnancov.“

Participantka H považovala **alternatívni výchovně-vzdělávací metody za důležité**: „*Velký význam pro mě mělo vzdělávání v rámci projektu (FIE, Montessori).*“

Výše uvedené **alternatívni metody** vzdělávání pokládal za **obohacující** také participant J: „*Za příjemné považuji vzdělávání ve FIE a montessori, což mě osobně velmi obohatilo a jsem za tuto možnost opravdu vděčný!*“

Vlastní osobnostní rozvoj

Participantka D zažila proměnu svého postoje. Svůj **osobnostní rozvoj** vnímala v **přehodnocení vlastních očekávání a hodnot** a docenění angažovanosti těch, kteří se věnovali potřebným dětem: „*Uvědomila jsem si, že po těchto zaměstnancích nemohu vůbec očekávat to, co je běžné očekávat od zaměstnanců Univerzity. Rozhodla jsem se mnohé věci vůbec neřešit a vidět tyto zaměstnance jako milé lidi, kteří mají hezký pocit ze své práce. Začalo mi docházet, že pokud nikdo jiný není ochotný se romským dětem a rodičům věnovat tak, jako se věnují alespoň oni, tak velké díky za ně. Trochu jsem se i zastyděla za důležitost své role úředníka, který sedí v teplé kanceláři a drsná realita života těchto lidí mu uniká. Získala jsem nadhled pro svoji práci personalisty. Chci vnímat každého zaměstnance jako člověka se svým vlastním osudem, který pokud záměrně neškodí a neubližuje ostatním, může mít v sobě daleko více lidskosti než jakákoliv osobnost úspěšná podle měřítek naší společnosti.*“

Participant C kladně vnímal **příležitost k rozšíření vlastního rozhledu**: „*... mi v mnohém otevřel obzory.*“

Participant L našel díky kolegyni **inspiraci**. Ovlivnila ho svým přístupem, svou **vizí a nadějí**: „*Ovlivnila mne Karolína svou vizí a svou vírou k lepším zítřkům.*“

Participantka H dostala **příležitost k seberealizaci**, podíl na něčem **smysluplném**: „*K největší změně došlo při přesunu centra z Janošovic do Dolního Kotíku. V ten okamžik jsem měla konečně pocit, že můžu dělat něco, co bude skutečně smysluplné.*“

Shrnutí

Úspěch dítěte ve vzdělání byl jeden z důležitých pozitivních momentů. Za věnované úsilí v jedné z poskytovaných služeb se tak jeho aktéři dočkali speciální odměny. Tato událost pozitivně ovlivnila centrum na dlouhou dobu. Dalším vrcholným okamžikem byl **vlastní odborný růst** hlavně v inovativních metodách Montessori pedagogiky a Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Participanti pocítovali pozitivní vliv na jejich osobní růst a rozvoj díky vhledu, příležitosti k novému pohledu nebo setkání s inspirativním člověkem.

5.7.3 Pozitivní faktory ve fázi po ukončení projektu

Ve fázi po řešení projektu byly sledovány faktory, které byly součástí určité reflexe, jaké projekt zanechal ovoce a jaký má vliv do budoucnosti.

5.7.3.1 Přínos projektu cílové skupině

Při analýze přínosu projektu cílové skupině se ve fázi po ukončení projektu ukázalo několik důležitých témat, a to propojení s rodinou a s dětmi různého věku, pomoc dětem, nové zážitky, rozvoj dovedností a získávání poznatků, emocionální podpora (bezpečný prostor, zážitek péče), zisky zaměřené do budoucnosti.

Propojení s rodinou a s dětmi různého věku

Participantka A považuje za pozitivní přínos projektu dětem, zejména **propojení s rodinou a s dětmi různého věku**. Přínos vidí ve společném setkávání rodin, a to i napříč generacemi, setkání přispěla k edukaci dospělých a debatě jak ještě jinak mohou podpořit zdárný vývoj jejich dětí: „...*hlavně v setkávání dětí všech věkových kategorií i s rodiči či prarodiči. V tomto jsme viděli velmi pozitivní vliv. Propojení generací a ukázání rodičům, jak s dětmi pracovat, co vše lze dělat, je velmi přínosné.*“

Pro participantku E je přínosem silná **zkušenost s přístupem romských matek k dětem**, a to nejen k jejich vlastním: „*Výlet s rodiči a dětmi, zkušenost s rómskými matkami ako sa delili na výlete o všetko medzi sebou a ako sa starali o všetky deti (aj o tie ktoré tam mamky nemali), uvoľnenosť, otvorenosť a ľahkosť bytia.*“

Pomoc dětem

Participantka H vnímá pozitivně a jako přínosnou prostou podporu a **pomoc**, která byla v rámci projektu nabídnuta: „*Pomoc konkrétním dětem.*“

Za kardinální jev v účasti v projektu považuje přínos v uvědomění si **poctivosti při dávání se druhým**, v kontextu projektu orientovaném na marginalizované děti: „*Ovlivnila mne nejvíce idea projektu, čerstvost, zarytost a úpornost, s jakou projekt hovoří o nutnosti dát vše dětské duši. Ne že by to bylo zcela nové či bych tuto zkušenost v teorii i praxi nezažil, naopak. Ale po letech zevšedněla, neměla ohlas, zapadla její jedinečnost. Tedy, člověk si tu jedinečnost nechal vzít. Projekt mi pocit této jedinečné možnosti a osobní potřebě vrátil a znovu mne utvrdil v závazné povinnosti toho známého: Co jste pro jednoho z nejposlednějších (nejmenších) udělali, pro Mne jste udělali...“*

Nové zážitky

Participant C vidí kladnou výhodou pro děti v prožívání radosti **z nových, dosud nepoznaných zážitků**: „*...zážitkem byl smích a nefalšovaná radost čtyř- až pětileté holčičky z houpání na houpačce, a to navzdory (nebo snad právě kvůli) vědomí, že se na houpačce ocitla poprvé, tedy vzhledem ke svému věku výrazně opožděně.*“

Participantka H vnímá kladný přínos pro děti v tom, že prožily **silné, krásné zážitky**: „*Jeden z nejhezčích zážitků bylo uspořádání Mikuláše pro děti navštěvující centrum, jejich sourozence a rodiče. Podařilo se nám vypůjčit si kostýmy a přemluvit pár přátel, aby vystoupili jako čert a Mikuláš. Pro každé dítě měl Mikuláš připravené povídání ze zlaté knihy. Děti na tento den vzpomínaly ještě rok potom.*“

Participantka D uvádí podobnou **zkušenost**, kterou považuje pro děti za novou a objevnou: „*Ty ženy s rozzářenýma očima vyprávěly různé zážitky všedních dnů. Například o tom, jakou měly děti radost, když jim uvařily dýňovou polévku, protože ji nikdy nejedly, nebo jakou měly děti radost, když si vyrobily draky a šly na kopec. V místnosti byly všude okolo krásné obrázky a výrobky dětí.*“

Rozvoj dovedností a získávání poznatků

Participantka B spatřuje pozitiva v **nových dovednostech a znalostech**, které získali: „*U každého dítěte mě potěšilo, když se naučilo něco nového. Myslím totiž, že to dětem hodně dalo. Naučily se tolik věcí a bylo by skvělé učit se i dál.*“

Participantka I pokládá za pozitivní a pro děti přínosné to, že získaly **nové dovednosti**: „*Pro mě bylo důležité, že se děti naučily novým věcem, pochopily, jak správně se chovat a reprezentovat svou komunitu v dobrém. Když se dětem podařilo nějaké vystoupení (Vánoční hra, pěvecká pásma – adventní, postní, Noc kostelů). Měla jsem radost z toho, jak se děti vše krásně naučily a dokázaly i s trémou vstoupit před lidmi.*“ Získaly možnost rozšíření duchovní složky jejich života: „*Rozšíření informací v křesťanském životě pro děti.*“

Participant F svůj pohled na pozitivní přínos projektu dětem směřuje k **rozvoji jejich schopností a dovedností**, tedy nabytí zkušeností potřebných k jejich osobnímu rozvoji: „*...rozvoj jejich schopností a dovedností.*“

Emocionální podpora

Participantka E považuje za velmi důležité **vytvoření bezpečného prostoru**, tedy to, že děti měly možnost prožívat pocit bezpečí: „*...vytvorenie BEZPEČNÉHO priestoru pre deti.*“

Participant K je utvrzený v kladném přínosu pro děti v **zážitku péče** a pozornosti, která jim byla dáována: „*...bez sporu jsem přesvědčen, že každá dětská bytost v projektu tu péči, starost a naději dostávala.*“

Participantka D oceňuje osobní angažovanost pracovníků, se kterou se dětem věnovali: „*I přesto, že většina z nich nebyli odborníci, dali dětem alespoň svůj čas a trpělivost.*“

Zisky do budoucnosti

Participant L shledává kladným a pro děti přínosným to, že získali **do budoucnosti naději**, tedy prožitý pocit pozitivního očekávání budoucnosti vlastního života: „*Děti měly pocit naděje a byla to pro ně šance ovlivnit svůj život.*“ Také doučování dětí vidí jako aktivum pro ně: „*Velký zájem dětí o doučování s vysokým podílem úspěšnosti a přínosem pro děti.*“

V pohledu participanta C na pozitivní přínos projektu dětem se znovu objevuje faktor **získání kreditu pro jejich budoucnost**: „*...přinesl krátkodobé pozitivní výsledky a prospěl několika dětem a jejich rodinám. Pomoc konkrétním lidským bytostem na začátku jejich života, jejich nasměrování (a nasměrování jejich rodičů).*“

Účast při realizaci v projektu vidí osobně i v **perspektivě budoucnosti**: „*Může mě naplňovat vědomí, že třeba alespoň některé z těchto dětí v budoucnu dokáže zúročit, co zažilo a naučilo se.*“

Participant L je přesvědčený o tom, že projekt dětem nabídnul inspiraci toho, čeho se mohou ve svých **životech pokusit v budoucnosti dosáhnout**: „*...do kroužku začali docházet kluci, kteří jsou raubíři a o školu neměli nikdy zájem. Když jsem hovořil s jejich rodiči, a ti ani nevěděli, že se jejich dítě přihlásilo na doučování. Viděl jsem v projektu větší smysl, škoda že projekt nepokračuje. Myslím si, že tento projekt ovlivnil děti natolik, že v jedné chvíli uvažovaly o vyšších cílech ve svém životě.*“ Naplnění projektu vnímá v širším rozměru jeho přínosu: „*Projekt si prošel cestou, kterou se zlepšoval, do projektu se zapojilo mnoho lidí, kteří mu věnovali hodně času. Svůj čas do projektu věnovali ne kvůli tomu, že za to měli nějaké finanční ohodnocení, ale za to, že to dávalo smysl a pomáhalo to těm, kteří to potřebovali. Myslím si, že tento projekt nezměnil jen děti, ale i nás dospělé.*“

Shrnutí

Přínos projektu cílové skupině ve fázi po řešení projektu byl zmiňován v několika podobách. Děti profitovaly zejména z **propojení s rodinou a z propojení s dětmi různého věku** (společné setkávání rodin i napříč generacemi). Přínosem byla i silná **zkušenost s přístupem romských matek k dětem** (a to nejen k jejich vlastním), podpora a **pomoc dětí**. Přínosem bylo i uvědomění si **poctivosti a autenticity při dávání se druhým**. Děti prožívaly také radost z **nových, objevných, dosud nepoznaných zážitků**. Důležitý byl také **rozvoj dovedností, schopností a získávání nových poznatků** dětí. Oceňována byla i **emocionální podpora**, zvláště **vytvoření bezpečného prostoru, zážitku péče** a pozornosti. Co se týká **budoucnosti**, děti získaly **naději**, tedy pozitivní očekávání budoucnosti vlastního života a **také potřebný kredit pro jejich budoucnost**.

5.7.3.2 Osobní přínos projektu

Při analýze osobního přínosu projektu se ve fázi po ukončení projektu ukázalo několik důležitých témat, a to v oblasti odborného, osobního a duchovního rozvoje, téma poznání zajímavých lidí a téma pozitivní životní zkušenosti.

Odborný, osobní a duchovní rozvoj

Participantka B vnímá účast v projektu jako možnost poznat nové kolegy a jako **osobní rozvoj**: „*Určitě kolektiv, a to co jsem se naučila za tu dobu u projektu. Jsem moc ráda za tuto příležitost pracovat v tak skvělém projektu.*“

Pro participanta C byla účast v projektu **přínosem sama o sobě**: „*Projekt jako takový, neboť mi v mnohém otevřel obzory.*“

Participantka H považuje pro ni za obohacující možnost **vzdělávání** a seznámení se s lidmi a jejich přístupy ke klientům: „*Nejvíce mě ovlivnilo vzdělávání ve FIE a Montessori v rámci projektu. Z osob mě nejvíce ovlivnila Jozefa svým přístupem k nám i k dětem.*“

Participant J pokládá za obohacující **příležitost ke vzdělávání**: „*Za příjemné považuji vzdělávání ve FIE a montessori, což mě osobně velmi obohatilo, a jsem za tuto možnost opravdu vděčný! V této oblasti cítím osobní posun ke vztahu k inkluzivnímu vzděláváním.*“

Pro participantku I byla nápomocná **společná duchovní setkávání** v rámci projektu k jejímu vlastnímu spirituálnímu rozvoji: „*Účasti na mši svaté a vyprávění příběhů o Pánu Bohu a svatých mě dovedly k prohloubení vztahu s Bohem.*“ Také ostatní činnosti projektu považuje za přínosné: „*...aktivitu projektu (předškolní klub) považuji za velmi smysluplné.*“

Poznání zajímavých lidí

Participant J oceňuje možnost **seznámení se s metodičkou** Montessori vzdělávání: „*Komunikace a seznámení se s metodičkou montessori vzdělávání Jozefou. Poznal jsem skvělého, úžasného, čistého člověka se skutečným, lidským zájmem o děti.*“

Participant G jako přínosné pociťuje i **pracovní rozhovory**: „*Intervize s kolegy terapeuty, intervize s ostatními pracovníky v projektu.*“

Participant J pokládá za obohacující **příležitost potkat se skvělými lidmi**: „*I přes těžkosti jsem se setkal se skvělými lidmi*“

Participant K zmiňuje působivé **setkání s inspirativními lidmi**: „*Silně na mne zapůsobilo jedno, myslím, že jediné setkání s Pavlem.*“ I další příležitosti k setkání vnímá jako vítané a obohacující: „*Dodnes vděčím a mám radost z toho, že jsem poznal Jozefu a*

Karla, pocítil opravdovost, hloubku a smysl lidského života naplněného vírou, také pokoru. Snad zbývá také podotknout, že věřím, že mnoho lidí, které jsem poznal díky projektu, byli uchváteni stejnou nadějí.“ Na jiném místě říká: „A také řada konkrétních postav v projektu, které mne vždy znovu a znovu utvrdily, že v tomto vnímání závazku nejsem sám.“

Participant M vzpomíná na intenzivní **zážitek s jednou romskou rodinou**, který mu ukázal nový pohled na romskou „problematiku“ a způsoby pomoci jim: *„V jednej dedine, kde sme mali pôsobnosť projektu, som slúžil omšu. Bolo to približne v polovici projektu. Skoro celý tím projektu sme si urobili výjazd. Rómska rodina nás potom pozvala na večeru a bolo to veľkolepé. Krásne to bolo, ako nás zahŕňali jedlom, veľkorysťou, dôverou. Pomohlo to mojej ďalšej motivácii. Hovoril som si, že je v tej práci obrovský potenciál. Uvedomil som si, že je to úplne iný svet a že naše predstavy, ako by im niečo pomohlo, sú často naivné.“*

Participant G prožíval pocity **radosti a nadšení z přístupu kolegů** k práci s klienty: *„Byl jsem nadšen, že pracovníci mají svou práci a klienty rádi.“*

Pozitivní životní zkušenost

Participantka A si cení možnosti součinnosti s ostatními lidmi. Vnímá to jako **pozitivní životní zkušenost**: *„Ráda bych poděkovala za možnost pracovat v projektu s takovými lidmi. Byla to obrovská zkušenost a moc si jí cením.“*

Participantce I přináší realizace projektu **pocit uspokojení z dobře vykonané práce**: *„Dobrý pocit z dobře vykonané práce.“*

Shrnutí

Téma **přínosu pro pracovníky projektu** bylo zmiňováno jako druhé nejdůležitější. Hlavně šlo o **odborný, osobní a duchovní rozvoj**, možnost a příležitost ke **vzdělávání** a seznámení se s jinými lidmi. Oceňována byla společná **duchovní setkávání** v rámci projektu vedoucí k vlastnímu spirituálnímu rozvoji. Důležitým tématem byla možnost **seznámení se s metodičkou** Montessori vzdělávání a obohacující byly **příležitosti potkat se skvělými inspirativními lidmi**. Zkušenost s **romskými rodinami** ukázala nový pohled na romskou problematiku. Participantí vyhodnocovali zapojení do projektu jako **pozitivní životní zkušenost**. Projekt ukončili s **pocitem uspokojení z dobře vykonané práce**.

5.7.3.3 Doporučení s využitím dosažených zkušeností

Při analýze doporučení s využitím dosavadních zkušeností se ukázalo několik důležitých témat v oblasti podpory pro děti a rodiče a v oblasti náboru vhodnějších pracovníků.

Podpora pro děti a rodiče

Participantka G chce **udržet kvalitu služeb** dětem a k rodičům. Domnívá se, že pro další využití zkušeností nabízené **služby** je důležité minimálně **udržet** její dosáhnuté kvality: „*Neměla by klesnout kvalita jeho služeb směrem k dětem a k rodičům.*“

Participantka E vidí v možnosti **všestranně pomáhat dětem** a využít získané zkušeností další smysl: „*Pomoc poskytovat, ale aj vyžadovať splnenie úloh, viesť k samostatnosti a nie závislosti, dávať hranice a kontrolovať ich, dodržiavať dôsledky a chrániť deti pred zneužívaním akýmkoľvek, hladom, beznádejou a stratou zmyslu života.*“

Participant F je na základě nabytých zkušeností přesvědčený o užitečnosti projektu. Navrhuje **pokračování dětských skupin** a uvádí konkrétní návrhy na další vylepšení poskytování této služby: „*Zdalo se, že kdyby dětské skupiny pokračovaly, bylo by to prospěšné. Chtělo by to asi více informovat rodiče dětí o tom, co skupinky nabízejí, větší informovanost pracovníků o to, jak jsou někdy zneužíváni rodiči klientů, vybrat motivované pracovníky, kteří na sobě chtějí pracovat na svém rozvoji.*“

Participantka A spatřuje možnost využití získaných zkušeností v další formě **setkávání dětí různého věku i s jejich rodinami**: „*Dovedu si představit, že by projekt pokračoval hlavně v setkávání dětí všech věkových kategorií i s rodiči či prarodiči. V tomto jsme viděli velmi pozitivní vliv. Propojení generací a ukázání rodičům, jak s dětmi pracovat, co vše lze dělat je velmi přínosné.*“

Participantka B vidí příležitost k využití nabytých zkušeností v případném **rozšíření projektu a dát vzdělání více lidem**: „*Měl by se rozšířit a dát možnost vzdělávat se více lidem.*“

Nábor vhodnějších pracovníků

Získané zkušenosti by participant F využil při výběru **více motivovaných pracovníků**: „*Nábor více motivovaných pracovníků.*“

Také Participantka G má představu, jak zhodnotit dosažené zkušenosti. I ona se orientuje na **výběr pracovníků**: „*Jednoznačne. Vytvorenie tímu. Vytvorenie tímu...mali by byť identifikovaní ľudí, ktorí na jednej strane majú to v popise práce, pretože sú na pozícii garantov, alebo sú na pozícii vedúcich katedier a tak, a proste mala, mal by sa ten potenciál proste využívať a- a toto by malo byť.*“

Participant J by zúročil dosavadní zkušenost, podobně jako výše citovaní participanti, při **vytváření týmu pracovníků**: „*...pokud mám projekt s nějakým cílem, musím mít tým, který tomu cíli věří a je přesvědčen o jeho smysluplnosti, a to na každé úrovni projektu (vedení, střední management, pracovníci v přímé práci).*“

Participantu M rovněž získaná zkušenost naznačila **sestavit tým pracovníků z lidí, kteří jsou již ověřeni**: „*Určite dôkladnejšia príprava. Vychádzať zo skúsenosti. Postaviť si na „svojich“ ľudoch. Postaviť na ľudoch, ktorí sa v projekte osvedčili.*“

Participantce G získané zkušenosti potvrdily, že stojí za to **nevzdávat se a vytrvat do konce**: „*...treba byť trpezlivý a vytrvalý, a nevzdávať sa, a nezlomiť, a že univerzita je velikánsky kolos a ľudí sú proste, hoci sú akademici a človek by očakával, že sú mimoriadne otvorení zmenám, tak opak je pravdou a že- že si žijeme v tých našich odborových klietkach a hovoríme síce o spolupráci, ale spolupráca nám vtedy sa len hodí, keď je účelová, alebo keď vidíme z nej okamžitý profit, a tak to by bolo také akoby poučenie, že naprieč tomu sa nevzdávať a stále ísť do toho znova a znova ísť, tak toto.*“

Shrnutí

Při analýze **doporučení s využitím dosavadních zkušeností** se ukázalo několik důležitých témat v oblasti podpory pro děti a rodiče a v oblasti nábory vhodnějších pracovníků. Co se týče **podpory** pro děti a rodiče, participanti navrhují **udržet kvalitu služeb** dětem a k rodičům (minimálně **udržet** dosavadní kvality). Hledaly se možnosti všestranně **pomáhat dětem, pokračování dětských skupin** (uvádí konkrétní návrhy). Navrhují **setkávání dětí různého věku i s jejich rodinami**. Navrhují případné **rozšíření projektu a umožnění vzdělání více lidem**. Návrhy se týkaly i nábory **vhodnějších pracovníků (více motivovaných)**, důrazu na **výběr pracovníků a vytvoření kvalitních týmů pracovníků** (z lidí, kteří jsou již ověřeni). Důležitá je i **vytrvalost až do konce**.

5.7.4 Negativní faktory ve fázi před realizací projektu a první kroky

Sledovali jsme faktory, které mohly působit na začátku projektu negativně. Ukázalo se, že někdy nešlo o výlučně negativní faktory, ale i o neutrální (překvapení).

Pochybnosti o získání podpory a proveditelnosti

Participantka A si vzpomíná, jak na základě prvotních informací, které o zaměření projektu měla, nabyla **pochybnost o jeho schválení**: *„Pamatuji se, že můj první dojem byl, že něco takového nikdo nepodpoří a peníze se na to nezískají.“*

Zpočátku pokládala participantka A **realizaci projektu za neproveditelnou**: *„V první fázi projektu jsem si myslela, že se nikdy nepodaří nic uskutečnit.“* Její nedůvěra byla ovlivněna víceletou zkušeností z nenaplnění vynaložené snahy při jednáních se zastupitelstvem města o získání prostoru, v němž by podobná služba mohla fungovat: *„Tolik let jsme se snažili najít místo v Čejkovicích, kde by mohla služba fungovat, tolik let jsme se snažili vést dialog s vedením města a čas vše jen zhoršoval.“*

Pocit překvapení, nejistoty

Stejný postoj a pocit **překvapení** k možnosti schválení podaného projektu popisuje i participantka G: *„Ja som patrila k tým, ktorý boli prekvapený, že sme ten projekt dostali, to ako musím priznať, fakt som to nepredpokladala.“*

Po schválení projektu, které participantka G **nečekala**, přijala svoji úlohu v něm s vytyčeným cílem, kterým bylo vedení univerzitního dobrovolnického centra: *„Ked' sme to dostali, tak si hovorím, že v poriadku, tak teraz, čo bude ta moja ako rola v tom, no a to bolo v tom projekte jasne dané tým, že som bola poverená tou klúčovou aktivitou, viesť univerzitné dobrovoľnícke centrum, to znamená, že ja som si hovorila, tak keď nič iné, tak k tomuto vlastne mám jasne vymedzenú úlohu...“*

Participant J měl **pocit nejistoty**, přesně netušil, co všechno se s projektem pojí a co bude pro něho znamenat účast v něm: *„... prvotní fáze bylo takové ořukávání, kdy jsem moc nevěděl, do čeho jdu.“*

Shrnutí

Při sledování negativních faktorů v počátku projektu se u některých vytipovaných pracovníků objevila **pochybnost** v jeho schválení i **nedůvěra v jeho realizaci**. Po jeho schválení se ukázal u některých pocit **překvapení** (což je možno chápat i jako neutrální anebo pozitivní faktor). Někteří z nich uváděli také **nejistotu** (z jejich nevyjasněné pracovní role).

5.7.5 Negativní faktory ve fázi realizace projektu

Sledovali jsme faktory, které působily v době realizace projektu negativně. Ukázalo se, že někdy nešlo o výlučně negativní faktory, ale i o neutrální.

5.7.5.1 Nedostatek vhodných pracovníků

Nedostatek vhodných pracovníků se vázal se zásadními problémy, a to jak jejich kvalifikace, tak jejich motivace.

Nedostatek kvalifikovaných pracovníků

V segmentu předškolních center se **personální zajištění** ukázalo být velmi obtížným úkolem. Participantka A popisuje tento problém takto: „... se nám podařilo pronajmout si prostor, kde mohla vzniknout předškolka, nedaleko ubytoven, s malou zahradou a s blízkostí centra města. Nastal však nový problém, a to s tím, jak zajistit personální obsazení.“ I přesto, že testovali různé možnosti, nedosáhli úspěchu: „Zkoušeli jsme různé varianty a většina dopadla špatně.“ Negativním jevem byla **fluktuace** zaměstnanců: „Pracovníci se střídali...“ a nepřívětivě působily i některé **osobnostní a povahové vlastnosti pracovníků**: „...nebyli schopni spolu vycházet, projevilo se, že někteří kolegové jsou „rasisté“ a nejsou schopni akceptovat kulturní odlišnost jiných.“ Tento negativní faktor se objevoval po celou dobu trvání projektu: „Tyto problémy provázely projekt v celé jeho délce v menší či větší míře.“ Citelné **oslabení týmu** z důvodu odchodu dvou zaměstnankyň na rodičovskou dovolenou pocítovala participantka G: „...na mateřskou odešly, odešla kolegyně jedna, druhá odešla (ee) pryč, to znamená, zrazu v týmu 4 lidí jsme ostali dva, a tak to bola taká další etapa, že to bola významná rána.“

Malá angažovanost pracovníků v předškolních centrech

Druhou negativně ovlivňující dimenzi personálního zajištění tvořila malá **angažovanost** z řad některých pracovníků předškolních center, jak popisuje **participant**

M: „Pamätám sa, ako som prišiel do jedného centra v čase, keď mali vykonávať nami podporovanú činnosť a videl som, že pracovníčky, ktoré my platíme z projektu, nerobia, čo majú, že Montessori pomôcky sú zaprášené v poličke. Že ich vyťahujú, iba ak vedia, že prídeme na kontrolu. Bol som veľmi sklamaný a hovoril som si: ‚Vyhodené peniaze‘.“

Nereálne očakávaní do pracovníkú

U potenciálnich spolupracovníkú, dobrovoľníkú, ktorí mali tvořit významnou složku při naplňování projektu, se ukázalo, že pokud se nacházela lokalita s poskytovanou službou mimo město, než ve kterém žili, vznikala u nich **neochota** do vzdálených míst **dojíždět**. Tento negativní faktor poznávala participantka G: „Čo sa týka dobrovoľníctva, tak vlastne som začala zisťovať, že tam je v podstate problém ten, že ty lokality jednotlivé, ktoré boli vybrané, tak sú fakt vzdialené od Olomouca, to znamená, že som si zrazu uvedomila, že ja vôbec ako nemôžem splniť, to, čo som si myslela, že budem plniť, to znamená, že tí študenti budú tam dobrovoľničiť v tých jednotlivých lokalitách, to sa proste ukázalo, že to je proste nemožné, že tí naši študenti, tak ďaleko nie sú a okrem toho, že tí študenti sociálnej práce príliš nemajú až tak ani tak záujem.“

Participantka taky vzpomíná na situaci, kdy se **nereálně očekávala** dobrovoľná práce: „Potom tam boli tam tie požiadavky na krátkodobé, jednorazové v podstate dobrovoľníctvo – aby sme zabezpečili pomoc pri vybavovaní tých škôlok a to sa tiež ukázalo že, a bola som vtedy aj ja sklamaná a cítila som sklamanie, že my sme neboli na tom tak, že ja by som vedela napísať jeden mail a proste mela by som 5 alebo 10 študentov ochotných ísť sťahovať nábytok, a zo dňa na deň, z hodiny na hodinu.“

Shrnutí

Slabinou projektu se ukázala **nedostatečná kvalifikace personálu** (hlavně v terénu), tedy **nedostatek kvalifikovaných pracovníkú**. Nevhodné někdy byly i **osobnostní a povahové vlastnosti pracovníkú**. Problematiku komplikovala i častá **fluktuace** (rodičovské dovolenky) a taky **nedostatek vhodných kandidátú v dané lokalitě**. Ukázala se **neochota** dobrovoľníkú dojíždět za klienty do jednotlivých lokalit (vzdálené dojíždění). Personál se **málo angažoval** a často **chyběla motivace** k práci s cílovou skupinou a k vlastnímu rozvoji a vzdělávání. **Angažované, odborně i lidsky kvalitní pracovníky se nedařilo nalézt** během celého trvání projektu.

5.7.5.2 *Nezájem rodičů dětí o spolupráci*

Během realizace projektu se pracovníci v předškolních centrech setkávali s neporozuměním rodičů dětí, které do školky docházely, k čemu účast jejich dětí v centru směřuje. Nepochopení se stalo negativním faktorem, který ovlivnil spolupráci, respektive **nespolupráci rodičů**.

Někteří rodiče nevnímali účel docházky dětí do školky jako součást přípravy na povinné školní vzdělávání, která usnadní dětem vstup do vzdělávacího systému, o čemž hovoří participantka A: „...rodiče často měli pocit, že oni nám dělají nějakou milost tím, že děti do školky dávají.“ A jiní rodiče u dětí nepocítovali, jaké přednosti díky poskytované péči dostávají a tyto klady dále u dětí nerozvíjeli, protože to jednoduše nechápali: „Nevnímali ten pozitivní vliv na děti, s dětmi dál nepracovali, protože nevěděli jak.“ Toto nepochopení a nevědomost rodičů trápily participantku B. Vynaložila úsilí s malým úspěchem: „Mrzí mě jen to, že se nám ne u všech rodičů podařilo vysvětlit (přesvědčit), jak důležité je vzdělávat děti. Myslím, že je to moc nezajímalo a ani se nesnažili to pochopit, ať už bylo dítě jakkoli šikovné. Nemyslím si však, že jsme se snažili málo, spíš to tak u nich bylo v rodinách. Také mi je líto, že ne všichni viděli pokroky svých dětí.“

Shrnutí

Rodiče dětí, které navštěvovaly předškolní centra, jejichž cílem byla příprava dětí na snazší vstup do povinného školního vzdělávání, **nechápali** tento záměr. Většinou rodiče na dětech ani nerozpoznali pozitivní vliv této péče, a tak jej u nich v domácím prostředí dále **nepodporovali** a s centry často **nespolupracovali**.

5.7.5.3 *Problematická spolupráce a vztahy v týmu*

V důsledku obtížné a v mnoha případech zcela nemožné dosažitelnosti kvalifikovaných a charakterově vhodných pracovníků se po celou dobu realizování projektu objevovaly problémy zejména ve vztazích a ve spolupráci mezi jednotlivými pracovníky.

Osobní a charakterové deficity pracovníků

K negativním faktorům, které ovlivnily vztahy a v konečném důsledku jejich vzájemnou spolupráci, přispěla událost, která byla pro některé spolupracovníky podnětem k **nenávisťi** jednoho k druhému. Na tuto negativní zkušenost vzpomíná participantka A: „Na konci projektu pak nastala situace, kdy se „ztratily“ peníze svěřené pracovníci na

chod centra. Velmi nelibě jsem vnímala, jak se najednou pracovníci semkli, aby „kamenovali“ všechny kolem a hledali viníka ve všech ostatních. Přitom stačilo pouhé dodržování základních pracovních předpisů a nenechávat svěřené finance volně na stole v odemčené kanceláři, kam měl přístup v podstatě každý. Samozřejmě z toho nevyplývá, že si peníze měl někdo „vzít“ avšak snaha pracovníků o potrestání jisté osoby bez jakýchkoli důkazů, snaha vyvolat pocit viny ve všech kolem a nevidět vlastní pochybení mi přišla nehorázná.“

Bezcharakternost kolegy přispěla k **rozčarování** a k jinému vnímání charakteru kolegů participantky A: *„Avšak horší bylo poznat povahu a skutečné vlastnosti některých kolegů. Takže nejhůř jsem se cítila, když mi kolega „podrazil“ nohy a ani se při tom nezačervenal.“* V určitém smyslu prožil rozčarování ze spolupráce s některými kolegy z předškolních center i jiný účastník projektu. Tento prožitek ho v jeden moment **připravil o víru** v to, že zájem pracovníků o naplnění společného cíle je opravdový a od té chvíle změnil svůj přístup k projektu. Tento zlomový okamžik popisuje participant J takto: *„Během druhého roku projektu, když se blížil ke konci, jsem vnitřně „zlomil hůl“ nad ostatními kluby, krom přerovského, který spadal pod Člověka v tísní. Ztratil jsem víru v dané pracovníky a v jejich zájem o to nejlepší a neměl jsem chuť ani sílu do jejich motivace vkládat další energii. To považuji za zásadní změnu prožívání ve vztahu k projektu.“*

Hodnotový postoj a nastavení motivace související s osobností některých pracovníků negativně vnímal participant M: *Tiež ma veľmi sklamalo, že niektoré pracovníčky centier najviac zaujímalo, či dostanú stravenky a chceli preplácať cestovné a dni, keď sa „museli“ vzdelávať – mimochodom.“*

O osobnostním a hodnotovém nastavení vypovídá i popis participantky A, která vyjádřila zklamání z **nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálého vyvolávání konfliktů, rasistického přístupu ke klientům**: *„Nejvíce negativně mě rozhodně ovlivnili Jan a Jana, jejich přístup k práci, nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálé vyvolávání konfliktů, rasistický přístup ke klientům.“*

Osobnostní nastavení mělo negativní vliv i na **vztahy** mezi spolupracovníky. Nepříjemné období dočasného odchodu vedoucí pracovnice i kamarádky v jedné osobě a období, v němž se potýkali kolegové s problémy, participant C označuje jako nejtěžší: *„V průběhu 2,5 let trvání projektu považuji za nejtěžší období to, kdy kamarádka, jež mě*

„naverbovala“, vycestovala do zahraničí, zejména proto, že byla vedoucí pracovnící, a proto, že během její dočasné absence vykrytily určité problémy ve spolupráci s některými kolegy, jejichž, řekněme, osobnostní rysy vedly k některým zbytečným problémům jak na pracovišti, tak v komunikaci s vedoucími pracovníky. To se časem sice zmírnilo, nikdy však zcela nezmizelo.“

Slabá osobní i morální vybavenost pracovníků předškolních center negativně zapůsobila na splnění záměru projektu, což vedlo u participanta M k deziluzi: „Najviac som prežíval hlboké sklamanie a rozčarovanie z existujúcich centier, ktoré pracujú s Rómskymi deťmi. Rešpekt a úcta sa postupne zmenili na pohrdanie a agresivitu. Hovoril som si, že nie iba nerobia svoju prácu nerobia dobre, ale že majú požiadavky. Že nie sú vďačné za príležitosť sa niečo nové naučiť, za financie, že im nejde o deti. Pochopil som, že toto je achillova päta nášho projektu a že rozhodnúť sa pre variantu tri bolo fatálne zlé rozhodnutie.“

Ukázalo se, že někteří pracovníci měli exekuce. To poukazovalo na **nízkou osobní zodpovědnost**, která vyústila k soudním vykonávacím řízením, což rovněž negativně ovlivnilo kolegiální spolupráci. Tento negativní faktor silně pociťovala participantka D: „Nejvíce negativní emoci jsem prožívala, když opakovaně přicházely do datové schránky Univerzity exekuce některých zaměstnanců Romspida. Tehdy jsem si uvědomila, jak velký problém tato skutečnost a věci s ní související představuje pro celou naši společnost.“

Nízká koheze týmu a vztahové problémy

Jako další negativní faktory ve vztazích mezi spolupracovníky, které se vyskytovaly, vnímala participantka E vzájemnou **neúctu, pohrdání** apod. Vyjádřila se: „... neúcta, pretváрка, pohrdanie, zľahčovanie, povrchnosť v rôznych úrovniach. Ľudský faktor ako taký (vrátane mňa)- naprieč projektom.“

Existence **pocitu nedostatečného včlenění do týmu** realizujícího projekt a pouhé pociťování sounáležitosti s koordinátorem a metodičkou vzdělávání ovlivnilo negativně hned v prvním roce realizace participantku G: „...čo bolo pre mňa vlastne také ako v tom prvom roku zlomové, že ja som si z razu uvedomila, že to proste nie je ako vôbec možné byť ako inkorporovaný do toho projektového tímu, že to vlastne sem nemala vtedy ako tú sú náležitosť, takže vlastne ja som si uvedomila, že čo ja môžem jedině, je byť v nejakom kontakte s tebou ako koordinátorom, trochu s tou Jozefou, hej, ale ako bolo mi jasné, že vlastne ako nebola som schopná nejak sa napojiť, na príliš na ten projekt, keď som nejaké

aktivity mala.“

Pracovní součinnost negativně ovlivnil **rodinný poměr** dvou pracovníků tříčlenného kolektivu, který v konečném důsledku vyústil v rozklad pracovních vztahů, jak popisuje participantka A: *„Jako nejhorší nakonec z mého pohledu se jeví to, že se v týmu potkali manželé a vznikl trojúhelník pracovníků, který tak nemohl být vyvážený a nakonec vedla tato situace k úplnému zničení vztahů mezi kolegy.“*

Jako problematické a negativně ovlivňující spolupráci mezi kolegy se ukázalo přílišné **rozvolnění pravidel pracovních vztahů**, jak je popisuje participantka E: *„...keď som zistila, že si zamieňam pracovné vzťahy s rodinnými...“*

Nekorektní jednání mezi kolegy popisuje jako silný negativní zážitek participantka A: *„...poslední půl rok centra, to bylo jedno velké zklamání, rozčarování, pošpinění kolegyně, která tak pěkně pracovala s dětmi, zbývajícími dvěma pracovníky. Přehazování odpovědnosti za to, kdo měl co udělat, kdo měl zač odpovídat, kdo dělal máš a kdo víc.“*

Silný negativní zážitek, kdy byl konfrontován s **pomluvou** a **znehodnocením** vynaloženého úsilí, popisuje participant M: *„Jedna žena z centra, ktorá nás ohovorila u pána arcibiskupa. Bral som to ako nedorozumenie a obrovskú nespravodlivosť vzhľadom na to, čo sme pre ňu a pre ich centrum urobili. Nepekne, hlúpe a nespravodlivé bolo, ako nás pracovníci centier vnímali. Je to veľké nedorozumie. Nedocenili, čo cez projekt dostali.“*

Participantka G taky popisuje své **očekávání, co se týče týmu**, a pak následné zklamání: *„Ja som pomerne za pár mesiacov pochopila, že toto nebude taký projekt, aký ja som si myslela, lebo ako som bola predtým,... že to je tak veľká masa ľudí a tak veľký je ten projektový tím a to, že vlastne sa musím akoby prispôbiť tomu, že to nebude nejaké spoločné stretnutia, nejaká spoločná práca lebo také a že to bude rozkúskované, a že to bude tak.“*

Nezájem o vzdělání a profesní růst

Možnost vzdělávání a osobního rozvoje, která byla pracovníkům v rámci uskutečňování projektu nabízena formou supervize, využíval jen zlomek části týmu pracovníků, o níž hovoří participant F: *„Byl jsem smutný z toho, že pouze jedna skupina pracovníků měla zájem rozvíjet své profesní dovednosti pod pravidelnou supervizí.“*

Nezájem o tento způsob **vzdělávání a profesního rozvoje** a příležitosti k uvolnění frustrací z nenaplněných ambicí ze stran pracovníků negativně působil i na jeho poskytovatele participanta F: *„Když jsem zjistil, že pouze jedna skupina pracovníků má o supervize nefalšovaný zájem, věnoval jsem vytváření a nabízení termínů supervizí pro ostatní skupiny jen přiměřené množství energie. Rozhodně jsem se je nesnažil opakovaně kontaktovat, pokud na nabízené termíny opakovaně nereagovali.“*

Slabiny v administrativě a managementu

Někdy vnímali pracovníci negativně **komunikaci** s Karlou. Participantka B se vyjádřila: *„Asi paní Jana mě nějak negativně ovlivnila, ale pár problémů jsem s ní měla a asi jsem nebyla sama.“* Podobně tento prvek označil participant C: *„...nejnegativnější emoce jsem pociťoval kvůli ne vždy zcela funkční administrativě. Nejvíce se to týkalo účetní složky, zvláště kvůli neochotě (mnohdy hraničící až s nezpůsobností) dotyčné pracovnice (což konstatuji). Tato neochota mi působila poměrně závažné problémy ještě po skončení projektu.“*

Důsledky malých nebo žádných **zkušeností** pracovníků v přímé péči a jejich nedostatečné **kompetence** vnímal participant J **v pochybení** o potřebnosti zajištění člověka, který by tyto pracovníky **orientoval** žádoucím směrem a na jejich práci **dohlížel**: *„...pracovníci v přímé práci podle mě spíše potřebovali jasné stanovení toho, co musí, můžou a nemůžou, protože neměli zkušenosti z akademického prostředí, a často to ani nebyli lidé s vysokoškolským vzděláním. A této důvěry a volnosti pak dle mého názoru zneužívali. Chybějící manažer nikoliv na úrovni projektu, ale vedení lidí, podle mě citelně chyběl v průběhu celé realizace projektu.“*

Negativní faktor, který ovlivňoval vzájemnou spolupráci, se projevoval v **neprofesionálním** přístupu pracovníků v rámci reflektování jejich pracovních aktivit, o němž hovoří participant J: *„Komunikace s pracovníky v předškolním klubu Koloběžka a dávání zpětné vazby na jejich práci – to bylo opravdu velmi nepříjemné a nepřijato ze strany pracovníků.“*

Byrokratická zátěž, která ale byla nutností, při naplňování cílů projektu negativně ovlivňovala participanta J: *„...bylo náročné vyplňovat dotazníky hodnocení inkluze, o které školy neměly zájem. A také některé termíny ze strany vedení projektu byly nastavovány velmi nekomfortně (zadaný úkol musel být splněn do dalšího dne, ne-li dříve).“*

Shrnutí

Důležitým zdrojem problémů i v pracovních vztazích se ukázaly **osobní a charakterové deficity pracovníků**. Poznání charakterových rysů bylo nazýváno jako **bezcharakternost**. Členové týmu byli **rozčarování**, kvůli kolegům byli **připraveni o víru**. Deficit byla často i **slabá osobní i morální vybavenost a nízká osobní zodpovědnost**, což u některých vedlo k *pohrdání a agresivitě*. Pracovníci k sobě pociťovali **nenávist, neúctu** jednoho k druhému a oslabovalo to **kohezi týmu**. Pro tým byly důležité i další **vztahové problémy, pocit nedostatečného včlenění do týmu**. Dalším problémem byl i **nezájem o další vzdělávání a o profesní rozvoj**. Vyskytovaly se i slabiny v **administrativě a managementu**.

5.7.5.4 Problematická spolupráce s institucemi

Problémy se vyskytly i ve spolupráci s dalšími institucemi. Nepříjemné emoce vyvolané **negativními zkušenostmi se zaměstnanci spolupracujících institucí** popisuje také participant M: „...v jednom okamihu ma prepadla bezmocnosť, rezignácia. Vzдал som to. Vtedy ma podržal Pavel, keď som videl, ako vytrvalo chodil do centier a motivoval a robil aspoň to, čo sa dalo. Podobne Jozefa. Dali celému projektu srdce a zmysel a nakoniec celý výsledok bol pekný. Vtedy som vedenie projektu na chvíľku nechal na Pavlovi. Nevládal som donekonečna vyjednávať s inštitúciami a konkrétnymi ľuďmi. Vtedy som si povedal, že už nijaký rómsky projekt viac.“ V podobném duchu se vyjadřuje i participantka H: „Nejhorší pro mě bylo jednání a spolupráce s organizací Paledo a jednání se starostou.“

Byl vidět **nezájem některých pracovníků jednoho z předškolních center o součinnost naplňování cílů projektu ve prospěch dětí**. Konkrétně **nezájem používat inovativní metody**, které byly základním pilířem projektu, bylo frustrujícím zážitkem pro participanta M: „Pamätám sa, ako som prišiel do jedného centra v čase, keď mali vykonávať nami podporovanú činnosť a videl som, že pracovníčky, ktoré my platíme z projektu nerobia, čo majú, že Montesori pomôcky sú zaprášené v poličke. Že ich vyťahujú, iba ak vedia, že prídeme a kontrolu. Bol som veľmi sklamaný a hovoril som si: ‚Vyhodené peniaze‘.“

Při jednáních se zástupci instituce prožívala **negativní zkušenosti** členka projektu zodpovědná za vznik **univerzitního dobrovolnického centra**, participantka G, a ta je popisuje takto: „...skôr som bola taká ako našťvaná v tej prvé, myslím, že to bol ten prvý

rok kedy sa mi nepodarilo ako presvedčiť vtedajšiu právničku, pretože sme boli pridelení na právne oddelenie rektorátu o tom, že dobrovoľnícke centrum proste má byť – má byť upravené a mať štatút a vtedy som bola fakt ako, ale skôr našťavaná som bola, že som si hovorila ‚to nie je možné‘, že proste toto, že sa to vlastne aj akceptuje, že ešte prorektor mi hovoril: ‚Tak toto je naše právne oddelenie.‘ Ja som to nedokázala pochopiť, že ako môže právne oddelenie zametať proste... obrátili sme sa na Ministerstvo vnútra a to im dalo stanovisko.“ Kvôli právne nerozhodnutej forme existencie dobrovoľníckeho centra fungovala participantka po dlhú dobu trvaní projektu pod vplyvom negatívnych emócií. Participantke sa **nepodařilo rozvinout činnost dobrovoľníckeho centra** do té úrovne, jak si predstavovala. Vzhľadom k zaměření projektu na podporu vzdelávání se participantce G zdálo patřičně žádat posilu do řad dobrovolníků z fakulty takto specializované, ale nepodařilo se jí tuto intenci splnit, jak sama popisuje: „...a že je to vlastne orientované na vzdelávanie, že skôr by sa to hodilo pre študentov pedagogickej fakulty, takže ta pedagogická fakulta bola taká aká rezistentná v tom, že jednoducho oni nemohli, že nepriateľský, že oni jasne hovorili – my máme svoje dobrovoľnícke iniciatívy.“

Shrnutí

Problémy se vyskytly i ve spolupráci s dalšími institucemi. Participantí měli **negativní zkušenosti se zaměstnanci spolupracujících institucí**. Vyjednávání byla únavná a neefektivní. Etablované instituce (centra) neměly zájem vybočovat ze zaběhnutého způsobu činnosti a používat nové inovativní metody. Činnost vzniklého **univerzitního dobrovoľníckeho centra se nepodařilo plně rozvinout** podle původních představ.

5.7.5.5 Negativní situace cílové skupiny

Participantí popisují samotný stav, ve kterém se Romové uprostřed majoritní společnosti nacházejí.

Diskriminaci a nesnášenlivost vnímala negativně participantka I: „Lidé v kostele, kterým se nelíbilo, že romské děti se v kostele scházejí.“ Rovněž **disharmonii** mezi romskými dětmi a rodinami jako fenomén nové reality nelibě pociťovala a dále popisuje: „Vždy když se děti mezi sebou začaly hádat a zatahovaly do hádek i své rodiny. V tu chvíli jsem si říkala, co je ve světě špatně, když už i Romové, kteří vždy drží při sobě, mají mezi sebou spory.“

Při konfrontaci s extrémní **bídou devalvující humanitu** nejen dospělého člověka, ale i nechráněných dětí, pociťovala silné pohnutí participantka E: „*Stretnutie s radikálnou chudobou a jej dôsledkami do všetkých oblastí ľudskej osobnosti – dlhodobé hladovanie, citový chlad až prázdnota a ľahostajnosť. Obrovské nezvratné škody na detskej duši.*“

Participant se stali citlivějšími i na **přístup majority**. V průběhu projektu participant K pociťoval, jak se s „tichým souhlasem“ okolí nese negativní naladění majoritní společnosti vůči marginalizované skupině Romů: „*Za nejvíce negativní považuji to, že většinová spoločnosť, byť je její velká většina materiálně zajištěna zcela nadstandardně, se nevymanila a ani nepokouší vymanit z osidel rasismu, maloměšťačtví, zaslepené ignorace a zloby, která ji provází právě ve vztahu k minoritám, té romské snad nejvíce. Humanismus ideálu ROMSPIDA byl řadě konkrétních lidí červeným hadrem. K těmto lidem bohužel patří většina volených představitelů společnosti, řada učitelů a státních úředníků. Tento pocit nás provází dlouhodobě o to více, že nevzbuzuje žádné protiaktivity u „tiché většiny“ a k té řadím i křesťanské církve.*“

Dlouhodobou problematiku **neúspěšných pokusů o inkluzi** romské minority do většinové společnosti vnímala, na základě vlastní prožité konfrontace, negativně a skepticky participantka E: „*Zistenie, že táto téma sa nezmení, keď sa nezmení všetko. Spoločnosť, začlenenie Rómov do spoločnosti, zmena ich zmysľovania, zmena nášho zmysľovania a hlavne to, že peniaze nevyriešia všetko, nenamotivujú ľudí a nezmenia ich správanie a postoje.*“

Shrnutí

Participant popisují samotný stav, ve kterém se Romové uprostřed majoritní společnosti nacházejí. Na jedné straně je to zatěžuje, na druhé vidí společenskou potřebnost angažovat se v dané oblasti. Vnímali negativně **diskriminaci a nesnášenlivost** a **disharmonii** uprostřed romské komunity. Participant se stali citlivějšími i na **přístup majority**. V průběhu projektu participant K pociťoval, jak se s „tichým souhlasem“ okolí nese negativní naladění majoritní společnosti vůči marginalizované skupině Romů. Vnímali dlouhodobou problematiku **neúspěšných pokusů o inkluzi** romské minority do většinové společnosti.

5.7.5.6 Nadměrná emoční zátěž pracovníků

Podvod ohrožující kolektiv pracovníků předškolního centra popisuje jako negativní

zážitek participantka A. Byla to **emocionální zátěž** pro všechny členy kolektivu: „*Na konci projektu pak nastala situace, kdy se „ztratily“ peníze svěřené pracovníci na chod centra.*“

Tíhu přenechané zodpovědnosti velmi negativně pociťovala, když byla na všechny děti úplně sama, participantka H: „*Nejhorší byly dny, kdy z nějakého důvodu musel být člověk v centru s dětmi sám a z důvodu obav o bezpečnost dětí, ale také udržení přiměřené kázně.*“

Zatěžující byla i **konfrontace s extrémní bídou** devalvující humanitu nejen dospělého člověka, ale i nechráněných dětí, v tom pociťovala silné pohnutí participantka E: „*Stretnutie s radikálnou chudobou a jej dôsledkami do všetkých oblastí ľudskej osobnosti – dlhodobé hladovanie, citový chlad až prázdnota a ľahostajnosť. Obrovské nezvratné škody na detskej duši.*“

Emocionální zátěž měla také i formu **nátlaku ve formě manipulace** od klientů. Nereflektování hanebného chování klientů označil za negativní zkušenost s pracovníky participant F: „*Zaujalo mě, jak často se některé pracovníce nechají klienty manipulovat a nereflktují to.*“

Shrnutí

Participantí byli vystavováni **nadměrné emoční zátěži**. Měla podobu **konfrontace se stavem cílové skupiny v terénu** (hlavně noví pracovníci), když byli konfrontováni s bídou, s nastavením majoritní společnosti. Jiná podoba emocionální zátěže byla ve formě **tíhy zodpovědnosti**, kterou participant musel unést. Emocionální zátěž měla také i formu nátlaku ve formě manipulace od klientů.

5.7.6 Negativní faktory ve fázi po ukončení projektu

Ve fázi po řešení projektu byly sledovány negativní faktory, které byly součástí určité reflexe, jaké projekt zanechal ovoce a jaký má vliv do budoucnosti.

5.7.6.1 Zklamání

U participantů se objevilo výrazné téma týkající se zklamání. Analýza těchto postřehů má potenciál při mapování negativních faktorů projektu.

Zklamání ze spolupracovníků

Participantka A vyjádřila **zklamání z pracovníků z projektu**: „*Mohu tedy opět zopakovat, že největší zklamání pro mě byli pracovníci v projektu, jejich neustálé ukazování na to, kdo co neudělal, kdo je špatný a kdo ještě horší, a to bez toho, aby sami dokázali plnit pracovní povinnosti, měli vše v pořádku, aby se snažili s ostatními vycházet.*“ Dále vyjádřila **zklamání z chování členů týmu**: „*Nejvíce negativně mě rozhodně ovlivnili Jan a Jana, jejich přístup k práci, nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálé vyvolávání konfliktů, rasistický přístup ke klientům.*“

Participantka G je **zklamaná** z toho, že se jí **nepodařilo naplno rozvinout dobrovolnickou činnost** podle její představ a **zklamání ze studentů**: „*Bola sklamaná z toho, že pre mňa tá príprava na povolanie znamená, že som si vybrala to povolanie a teda chcem sa čo najviac ako o tom praktickom výkone dozvedieť, a že to je úplne najlepšie sa to dozvedieť cez tú dobrovoľnícku skúsenosť, pretože riadená prax je dobrá vec samozrejme, to nepopieram, ale je jednoducho to dobrovoľníctvo je z dobrej vôle, môžeme sa o veľa slobodnejšie vybrať, a ja rozumiem tomu, že časť tých študentov dobrovoľnícka činnosť, ... Tak to som si hovorila, že oni nemajú záujem o tu profesiu pravdepodobne a my teda vzdelávame niekoho, kto pravdepodobne proste v týchto rokoch po čas tej prípravy ani úplne ako nevyužije všetko, čo tá naša katedra vlastne môže ponúknuť, možno to niekedy v budúcnosti sa zúročí, hej, i tým som sa spotom akoby utešovala, že to ešte neznamená, keď v 22 rokov človek po čas štúdia sa neangažuje, že je to niečo, čo tá katedra mu dala, že možno dostane nejak zúročiť, tak potom, že som si to takto racionalizovala, hej, to sklamanie.*“

Zklamání ze samého sebe

Participantka G vyjádřila **zklamání se sebe samé**: „*...ale nepodarilo sa mi to, čo som ja vlastne chcela, že aj ja sama sa budem aktívne zúčastňovať tých kurzov, to sa mi podarilo ísť iba na 3 kurzy.*“

Zklamání z vedení projektu

Participant J vyjádřil **zklamání z vedení projektu** – paradoxně škodilo málo kontroly: „*Nedostatečné manažerské vedení, přílišná důvěra v pracovníky, kteří této důvěře spíše zneužívali. Ne vždy efektivní vynakládání financí směrem k cílové skupině.*“

Zklamání, že skončil projekt

Participantka H je **zklamná** z toho, že **projekt skončil ve chvíli, kdy začalo centrum fungovat**: „Projekt skončil ve chvíli, kdy bylo centrum dobře zavedené.“

Participant K je **zklamán z toho, že skončil projekt**, a vnímá to jako problém: „Že to byl jen projekt a jako takový skončil. Tím specificky cílím na vnímání tohoto obrovského problému z pohledu MŠMT.“

Zklamání z promarněné šance

Participant M je **zklamán z promarněné šance a peněz**: „Lúto mi je angažmá ľudí. Premárnenej šance. Škoda peňazí.“ Největší **zklamání bylo z etablovaných center**, které u něho ztratily kredit: „Najviac som prežíval hlboké sklamanie a rozčarovanie z existujúcich centier, ktoré pracujú s Rómskymi deťmi. Tiež ma veľmi sklamalo, že niektoré pracovníčky centier najviac zaujímalo, či dostanú stravenky a chceli preplácať cestovné a dni, keď sa ‚museli‘ vzdelávať.“

Souhrn

U participantů se objevilo výrazné téma týkající se zklamání. To se týkalo různých věcí a oblastí a žádná nebyla výrazně dominantní. Participantů byli zklamáni **ze spolupracovníků** (chování členů týmu), **ze studentů** (dobrovolníků), z nenaplnění ambice **rozvinout dobrovolnickou činnost**. Objevilo se rovněž zklamání ze **sebe samého**, **z vedení projektu**. Někteří byli zklamáni z toho, že **projekt skončil** (ve chvíli, kdy začalo centrum fungovat) a z **promarněné šance (peněz, lidí)**. Zklamání bylo i **z etablovaných center** (pracující s cílovou skupinou v terénu).

5.7.6.2 Poučení

U participantů se objevilo také téma poučení, které ze zkušenosti vyplývá. Analýza těchto postřehů má potenciál při mapování negativních faktorů projektu.

Navýšit počet kvalitních terénních pracovníků

Participant M vidí jako problém **nedostatek kvalitních terénních pracovníků**, kteří by v daném regionu pracovali s cílovou skupinou. V tomto vidí kamen úrazu, klíčový problém všech romských projektů: „Jedno poznanie sa ale nezmenilo a myslím si to až do teraz – že tí ľudia z centier na to nemajú, že sú nekvalitní, nemotivovaní a že to môže byť kameň úrazu neúspechu práce s Rómami, že s nimi nepracujú kvalitní ľudia. Že preto sú

zakreslené všetky projekty a výsledky intervencií. Hádže sa to na Rómov, ale tak to nie je. Tiež som si hovoril, že naozaj škoda peňazí, kým to tak bude.“

Důkladnější výběr motivovaných pracovníků

Participant J navrhuje **důkladnější výběr pracovníků** v klubech. V jejich malé **motivaci** vidí zásadní problém: *„Důkladněji bych vybíral pracovníky, kteří v klubech pracovali. Jejich (ne)zájem o vzdělávání, osobní posun a další mě často velmi zklamal.“*

Důkladnější příprava projektu

Participantka E navrhuje důkladnější **výběr lokalit** a důkladnější **přípravu** projektu: *„Výber lokalít a dlhodobější príprava na projekt (hlbšie a pravdivé ponorenie do témy).“*

Výzva k větší týmové spolupráci

Participantka G měla potřeby **větší týmové spolupráce**, která v projektu nebyla podle jejích představ a v budoucnosti by ji přivítala: *„Ja si myslím, že mali sme tie kľúčových ľudí sa proste pravidelne nájsť ten čas a pravidelne sa stretávať, ... ale fakt ako mali byť aspoň raz spoločne pravidelne stretnutie, všetky tých kľúčových hráčov, odborní pracovníkov a malo by sa spoločne vlastne tímovo pracovať, viem, že je to ťažké, ale ja som necítila, že pracujeme úplne ako tím, pracovali sme na jednotlivých úlohách, ale nie celkovo, my sme spolu vôbec o projekte nehovorili, my sme ho spolu ani len nezhodnotili na záver, hej, spolu, hej, a tak, to si myslím, že to bola vlastne aj najväčšia strata pre nás...“*

Společné projekty

Participantka G vidí potenciál ve **společných projektech**. *„A nielen to, to je ľan prvá vec, to je ľan ako prvá vec, my sme absolútne povinným ísť úplne ďalej, to znamená začať konkrétne spolu robiť spoločné projekty, spoločné, trošku svitá na lepšie časy.“* Participantka navrhuje v aktivitách **synergii**: *„Podme robiť synergicky, nevymýšľajme stále nejaké nové a nové xxxx plány.“*

Využití potenciál akademického pracoviště

Participantka G navrhuje vytvořit společný tým, využít **potenciál akademického pracoviště** (fakulty jako celku): *„...záujem, aby bol vytvorený nejaký tím, a aby, hoci je to malá fakulta, všetko tomu nahráva. Ja to fakt neviem pochopiť, ale to sa nám proste nedarí*

z toho manažérskeho hľadiska, takže ja myslím, že toto by sa určite malo stať, že proste mali by byť identifikovaní (vhodní) ľudia...(ako fakulta) máme všetky možnosti, máme všetko preto, len ta chuť nám chýba, aby sme urobili prvotriedne pracovisko, ale to by sa muselo prestať vnímať, že ta fakulta je rozložená na tie atomizované nejaké celky.“

Souhrn

Participant na základě své zkušenosti s projektem vyjádřili poučení. Vyjadřovali se nejvíce k potřebě navýšit počet **kvalitních terénních pracovníků** a **důkladnějšímu výběru** motivovaných pracovníků. Návrhy se dotýkaly také důkladnější **přípravy projektů** a zazněla výzva k **větší týmové spolupráci** na společných projektech (v rámci fakulty).

5.7.7 Vize

Participant si měli ke konci rozhovorů představit pozitivní i negativní vizi. Jejich představa měla ukázat, jak by měl do budoucnosti projekt vypadat při představě, že by projekt pokračoval v optimistické a pak i negativní optice. Výsledky analýz uvádíme seřazené v jednotlivých tématech, kde je v první části uvedená optimistická a v druhé pesimisticky vize.

Cílová skupina

Někteří participant docenovali **význam center pro děti**. Participantka B by pokračování projektu přivítala, a ještě by **rozšířila počet** předškolních center, aby se děti rozvíjely: *„Líbilo by se mi, kdyby projekt pokračoval a dál se rozvíjel. Rozšířit projekt. Bylo by skvělé mít více předškolních center v různých městech, vesnicích. Mít možnost dětem pomáhat. Myslím totiž, že to dětem hodně dalo. Naučily se tolik věcí a bylo by skvělé učit se i dál. Učit je.“*

Participant L považuje možnost pokračování projektu za pozitivní **přínos dětem v budoucnosti ve vzdělávání**, které byly jeho cílovou skupinou s přesahem dopadu na společnost jako takovou: *„Kdyby projekt pokračoval a byl by nadále financován za stejných podmínek a nepřišla by žádná krize, tak se domnívám, že by projekt měl pozitivní budoucnost hlavně pro romské děti, které by se chtěly nadále vzdělávat a mít ve škole lepší studijní výsledky. Tento fakt by se samozřejmě odrazil ku prospěchu společnosti. Do projektu by se zapojilo více romských dětí a romských rodin, také zástupci škol. Myslím si*

také, že tímto se projekt zviditelní, protože to byl jeden z mála projektů, který byl jasně vymezen na konkrétní cílovou skupinu.“

Participantka I podporuje záměr projektu při jeho pokračování v možnosti nabídnutí **dětem** prostor, kde by se mohly **setkávat a trávit společně volný čas**: „...*kdyby byla pro děti klubovna, ve které by se scházely, myslím, že by to mělo velký úspěch. Dětem v Novochodech chybí jakákoliv volnočasová činnost. Vedly by se k prohloubení vztahu s Bohem, chovaly by se uctivěji.*“

Participant J doceneňuje **význam předškolních klubů**. Spatřuje smysl v pokračování v projektu, ve fungování předškolních klubů tam, kde by o ně byl zájem, nebo poskytování služby přímo v terénu. Předpoklad úspěchu vidí u **motivovaných pracovníků**: „*Pokračovaly by předškolní kluby, ale jen tam, kde opravdu chodily do klubu nějaké děti. Nebo by pracovníci více přešli na terénní formu a podpora by šla konkrétním dětem. Ale od nadšených pracovníků, kteří chtějí pomáhat...*“

Participantka B vidí nejhorší možný scénář v tom, **kdyby děti neměly možnost navštěvovat předškolní kluby**: „*Nejhorší možný scénář je, kdyby projekt skončil úplně všude a děti by neměly možnost navštěvovat předškolní kluby.*“

Participantka E vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby **projekt neměl žádný impakt**: „*Keby tento projekt nezmenil / neovplyvnil nič a nikoho.*“ Participantka G vidí nejhorší možný scénář podobně v tom, kdyby **všechno zůstalo při starém**: „*Že by sme to robili vlastne stále tak, ako sme to robili, to by nebola upne najdesivejší variant.*“

Participantka H vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby byl **nedostatek dětí**: „*V nejhorším možném případě by se nedařilo sehnat potřebné množství dětí.*“ Participantka I vidí podobně nejhorší možný scénář v tom, kdyby děti ovlivněny dobou **ztratili zájem**: „*Nezájem dětí ovlivněn mobilní dobou, kdy děti raději sedí doma s mobilem v ruce a nemají zájem být v kontaktu s ostatními vrstevníky, protože jim stačí sociální síť.*“ Podobně participant J vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby **nebyl kvůli pasivitě center dostatek dětí**: „*Zůstali by v přímé práci stejní pracovníci, kteří hledali cesty, jak nemuset nic dělat, a hledali spíše výmluvy, a kluby by byly dále prázdné a nehledal by se žádný způsob, jak dostat pomoc ke konkrétním dětem.*“ Participant L vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby **nebyly zdroje na financování** a došlo by

ke zklamání: „*Negativní budoucnost bych viděl v tom, že by došlo ke zrušení financování, došlo by k opětovnému zklamání všech, co v projekt věřili.*“

Prohloubení podpory rodin

Participantka A vidí při pokračování projektu jeho hlavní smysl v aktivitě společného **setkávání se s dětmi a jejich rodinami**: „*Dovedu si představit, že by projekt pokračoval hlavně v setkávání dětí všech věkových kategorií i s rodiči či prarodiči. V tomto jsme viděli velmi pozitivní vliv. Propojení generací a ukázání rodičům, jak s dětmi pracovat, co vše lze dělat, je velmi přínosné.*“

Participantka H je přesvědčená o významu pokračování projektu v prohlubování spolupráce mezi předškolním a prvním stupněm vzdělávacího systému a službu by rozšířila o podpůrnou a **poradenskou složku pro rodiče**: „*Pokud by projekt v Tekově pokračoval, určitě by se setkal se zájmem cílové skupiny. Možná by se prohloubila spolupráce mezi centrem MŠ a případně ZŠ. Služba by se dala rozšířit o filiální terapii pro matky s dětmi a další poradentství pro rodiče.*“

Participantka D vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby **rodiče přestali spolupracovat** a dětem by se nedalo pomoci: „*Rozčarování z rodičů dětí, kteří odmítají spolupracovat, a s tím související bezmoc nad osudem jejich dětí. Začarovaný kruh.*“ Participant F vidí podobný nejhorší možný scénář v tom, kdyby **rodiče přestali spolupracovat**: „*Rodiče děti do skupinek pouze odkládají a nemají zájem spolupracovat a komunikovat s pracovníky, pracovníci nemají o klienty zájem a nechtějí se profesně a lidsky rozvíjet.*“

Pokračování s poučením a novou kvalitou

Participant C jako přínosné vnímá pokračování projektu **s poučením a novými zkušenostmi**. S využitím již vytvořeného modelu, ve kterém by se využilo osvědčených kladů projektu. Očekával by další využití dosažených výsledků z práce s dětmi a jejich rodinami na dalších úrovních systému zájmu a péče o marginalizované skupiny společnosti: „*Pozitivní by bylo, kdyby projekt pokračoval v nastoupené linii, ovšem reflektoval, co se dělá dobře a co špatně a rozvíjel to dobré. A zejména, kdyby dokázal aplikovat nabyté poznatky z práce s dětmi ze sociálně vyloučených rodin a přispěl k tomu, jak s nimi i v budoucnu a na jiných místech pracovat. A tomu přizpůsoboval své fungování, přičemž poznatky tohoto druhu by sdílel s dalšími subjekty (nejen školskými).*“

Participantka D vnímá pro zdárné pokračování projektu jako důležité jeho **personální zajištění**: „Na místa odborných pracovníků center by nastoupili profesionálové, kteří by dětem předali přesně to, co bylo cílem mnoha kapitol projektu.“

Participant M vidí úspěšnost projektu tohoto typu ve **využití získaných zkušeností** z projektu, vzhledem k možnosti založení a provozování předškolních center: „Keby sa nám podarilo napísať a získať ešte jeden projekt, kde by sme mohli zužitkovať všetky skúsenosti. Založili by sme si centrá sami a sami by sme s deťmi pracovali podľa metód, ktorým veríme, že by mohli priniesť výsledky a z ktorých by deti mohli profitovať.“

Participant C vidí nejhorší možný scénár v tom, kdyby se v budoucnosti **nečerpalo ze zkušenosti** a z věcí, z kterých jsme se mohli poučit: „Negativní vývoj by byl ten, který by toto nerefletoval a takto nefungoval – jak dovnitř, tak navenek.“

Změna konceptu přípravy pracovníků

Participantka G považuje při pokračování projektu za podstatnou **změnu koncepce přípravy sociálních pracovníků**, tedy **vzdělávání studentů** na fakultě ve smyslu zaměření se více na způsoby práce v terénu s využitím rozmanitosti studijních oborů fakulty, jejichž studenti by vytvořili interdisciplinární tým. Členové takového týmu by pak přispívali konkrétními znalostmi ze svého oboru: „...proste museli by sme do toho úplne inak ísť a inak zainvestovať a tak ďalej, keby sa to podarilo teda, tak mohlo by to, mohlo byť také v úvodzovkách to poviem, bola tá pozitívna budúcnosť by mohla byť v tom, že my by sme zmenili, servis learning, vlastne by sme zaviedli servis learning, hej, a aby sme vôbec ako zmenili koncepciu, vyučovaciu koncepciu učení koncepciu na našej fakulte a začali by sme proste interdisciplinárne pracovať v teréne a fakulte na téma vzdelávanie, že sociálni pracovníci, sociálna pedagogovia, zároveň aj bohoslovci a prípadne, ja neviem, keď už tam niekto ešte iný študuje, takže všetci spolu by sme vlastne, každý zo svojho uhlu prispievali treba xxxx do životnej situácie treba marginalizovaných skupín v tom celom regióne, tak to by bola ta- ten najlepší prípad, hej. Že by sme zmenili vôbec naše vzdelávanie.“ Ve změně **metodiky vzdělávání** vnímá velký potenciál úspěchu zapojení studentů do tohoto projektu: „Ja by som to videla na tu metodiku, hej, že by sme ju úplne ju zmenili a začali by sme úplne inak s tým prípadom aj, proste začali multidisciplinárne spolupracovať vo vzdelávanie, vo výskume, nie bolo by to tak prísne odborovo všetko špecifikované a katedrou špecifikované, ale proste robili by sme naprieč fakultou proste jeden tím, multidisciplinárni, ktorý by riešil tu problematiku vlastne tých vylúčených

lokalít, alebo tých marginalizovaných regiónov, alebo sociálna exklúzia alebo, a v rámci toho teda toho vzdelávanie, hej, to by bola taká ta najpozitívnejší budúcnosť.“

Vyšší ambice

Participant K rozvažuje pokračování projektu ve své fantazii s **rozšířením územní působnosti**. Aktivitu považuje za smysluplnou, inspirativní a snových úspěchů dosahující. Navrhuje aktivitu pro **rozšíření** na Slovensko: *„Projekt by se stal „ozdobou“ fakulty a inspirací třeba pro řadu církevních škol, charitních a diakonických aktivit. Mladí faráři, věřící sociální pracovníci a pedagogové by podlešli magickému působení vedení a kolegi a založili by hnutí ROMSPODO. Uložili by si úkol rok dva pracovat v terénu a věnovat se bezesbytku vzdělávání dětí a péči o jejich duše, našli by si cesty do srdcí rodičů a komunit. Vytrvali by tak dlouho, až by se nedalo přehlédnout jejich působení, význam a výsledky. Našli by podporu u naprosté většiny NNO, farností, sborů, a dokonce u osvícených zastupitelstev, po volbách možná u hejtmanů? Dokonce by inspirovali stovky romských intelektuálů a odborně vzdělaných romských státních úředníků, kteří by se spolu s romskými umělci přidali aspoň jeden týden ve svém volnu (to by bylo týdnů). V té době by už ROMSPIDO dávno působilo na Slovensku, biskup by dění vzal pod pevné křídlo, dohodnul podporu v rámci ekumény, to už by neudolali ani v Čechách a zázrak by mohl být dokonán.“*

Participantka E vnímá jako pozitivní budoucnost pokračování projektu ve **změně společenských postojů**, tedy hlavně **smýšlení lidí** s celospolečenským přesahem: *„Keby projekt prekvasil spoločnosť a zmenil zmysľanie ľudí (všetkých zúčastnených strán) a pomohol začať robiť zmeny.“* Být **disciplinovaný, zodpovědný a totéž žádat od druhých** považuje za cestu pomoci potřebným: *„Pomoc poskytovať, ale aj vyžadovať splnenie úloh, viesť k samostatnosti a nie závislosti, dávať hranice a kontrolovať ich, dodržiavať dôsledky a chrániť deti – pred zneužívaním – akýmkoľvek, hladom, beznádejou a stratou zmyslu života.“*

Participantka G vidí naopak nejhorší možný scénář v **ztrátě kreditu** u partnerů i u cílové skupiny: *„Že by sme stratili dôveru ľudí v regióne, že by povedali partneri, že nechcem spolupracovať, pretože vy ste nás neveriteľne sklamali, to by bola tá najhoršia ako alternatíva, že by povedali, že vy to vôbec neviete robiť, vy vôbec neviete, o čom hovoríte, a my nemáme vo vás dôveru – skončíme s vami, toto by bolo to najhoršie.“*

Participant M vidí nejhorší možný scénář v tom, kdyby se **mrhaly peníze na projekty beze smyslu**, a přitom by se **nedostalo pomoci** konkrétním potřebným lidem: *„Že sa ďalej bude investovať do nezmyselných projektov, ktoré budú naoko vykonávať činnosť a kľúčové aktivity, ale v podstate to bude iba čerpanie peňazí – mrhanie. Najhoršie na tom je, že na tom strácajú najviac Rómovia, ktorí nedostanú šancu a o ktorých sa vytvára mýtus, že sú nezmeniteľní.“*

Shrnutí

V případě pokračování projektu se ukázalo několik témat. Nejdůležitější byla **cílová skupina**. Participant docenovali **význam center pro děti** (rozšíření počtu, přínos dětem do budoucnosti, smysluplné trávení volného času). Význam vidí i v **podpoře rodin** (setkávání, poradenství). V každém případě by mělo jít o pokračování s poučením a **novou kvalitou s dobrým personálním zajištěním**. Objevila se i problematika **změny konceptu přípravy pracovníků**. Někteří participant měli vyšší **ambice**. Například **rozšíření územní působnosti** (na Slovensko) nebo **změnu společenských postojů**, tedy hlavně **smýšlení lidí**.

5.7.8 Reflexe emocionální stránky

Emocionální naladění, které v participantech po ukončení projektu zůstalo, bylo zkoumáno projektivní technikou – projekt měli vyjádřit barvou a dát k tomu krátké vysvětlení s odůvodněním (pokud chtějí). Participant se tak vyjadřovali pomocí volby barev, které vystihovaly jejich pocity.

Pozitivní pocity

Participantka A prožívala intenzivní pozitivní city k dětem, **pocity lásky**, které vyjádřila energickou barvou: *„Barva projektu by byla rudá, plná emocií – lásky (k dětem).“*

Participant C viděl v projektu naději, pro niž zvolil obecně označovanou barvu **naděje**: *„Zelená jakožto barva naděje.“*

Participantka I považovala projekt za **nadějný** a **radostný**, proto vybrala barvu, která pro ni oboje představuje: *„Zelená, pro mě je zelená barva naděje a radosti.“*

Participant K vyjádřil své vnímání projektu barvou náboženského symbolu znázorňujícího **mír a vítězství**: „*Barva olivové ratolesti. Má mnoho významů – ta ratolest olivy, jakož i strom sám.*“

Participantka D připodobnil svoje vnímání projektu barvou **důvěry a tradice**, kterou si zvolila i pro administrativní předměty náležející k projektu: „*Modrá. Takovou barvu jsem zvolila jako barvu šanonů pro projekt Romspido.*“

Participantka G cítila projekt jako příležitost dostat se k podstatě věci a jako otevřenou **příležitost k naplňování svých vizí**, a proto se rozhodla pro dvě barvy, které tyto její pocity vystihují: „*Ja váham medzi tou zelenú a modrú, a asi sem ovplyvnená Janovými úvahami, jedna vec je teda rómska vlajka, tak si hovorím, že je zelená a modrá a druhá vec je aj to, že zelená sa pro mne spája s takým ako zelená lúka, niečo také, čo je krásne, že vzniká z nejakých koreňov a tak, ja som stále vnímala to, že vlastne chcem tu ideu nie presadzovať zhora, len zdola ľuďmi, tak preto ta zelená, a tá modrá, tá sa mi spája s tou víziou, s tými výšinami, s tou modrou oblohou, s tou predstavou, že proste stále je dôležité mať otvorené vlastne šíre, voľné, alebo nad hlavou, stále pozerat' smerom hore, pritom vedomie asi tej trávy toho uzemnenie, hej.*“

Participantka E díky cílové skupině vnímala projekt tím, co dává radost do života potřebným a pro toto svoje přesvědčení zvolila barvu symbolizující **pokoru a skromnost**: „*Fialová a ružová – ako manifestácia radosti zo života napriek ich životnej situácii.*“

Participant F vybral barvy na základě barvy pleti klientů projektu a na základě **láskyplného přístupu lidí**, kteří s klienty pracovali: „*Černá a oranžová. Černá klienti, oranžová jako planoucí srdce pracovníků, kteří mají své klienty rádi.*“

Také participant K volil dle cílové skupiny, na kterou byl projekt směřován, barva také vystihovala jeho **pocity krásy** k nim: „*... černé olivy – jsou krásné, jako ty romské děti...*“

Nejednoznačné, proměnlivé pocity

Pro participanta J byla příznačná barva pro jeho přesvědčení o projektu ta, která podle něho vystihovala věcnost záměru a i jeho osobní pohnutí. Prožíval **proměnu pocitů** v době trvání projektu: „*Fialová – fialová mi přijde, že tak odpovídá tomu, že projekt nebyl vždy pozitivní, ale ani ne vždy negativní. I přes těžkosti jsem se setkal se skvělými lidmi, a tomu mi odpovídá fialová barva.*“

Participantka H pozitivně vnímala **pestrost dní a událostí**, jež se v čase realizace projektu odehrály, a toto potvrdila i volbou více „veselých“ blíže neurčených barev: „*Těžko můžu vybrat jednu barvu. Projekt pro mě má mnoho barev většinou veselých, které popisují spoustu zážitků s dětmi, radosti, vynaložené energie, ale i starostí... Každý den byl trochu jiný...*“

Přesvědčení o projektu vyjádřili zbývající participanti paletou barev, které nabízí **duha**. Participantka B si vybrala duhu díky rozmanitosti předškolních center: „*K projektu by se hodila růžová, zelená, žlutá, oranžová. Protože projekt byl rozmanitý a v každém klubíku to bylo jiné.*“ Prožívání proměnlivosti projektu pociťoval participant L, a proto zvolil duhu: „*Určitě by to byla duha. Bylo by to několik barev, které by se stále měnily, protože projekt není standardní a stále se měnil a zlepšoval.*“ Vlastní nestálost pocitů vnímal participant M a i on se rozhodl pro škálu barev: „*Dúhové farby, ktoré vyjadrujú moje nestabilné pocity.*“

Shrnutí

Emocionální naladění, které po ukončení projektu zůstalo, bylo u participantů povětšinou pozitivní. Prožívali **pocity lásky, naděje, radosti, důvěry, pokory a skromnosti**. Pozitivně interpretované byly i pocity spojené s **mírem, vítězstvím, zachováním určité tradice** nebo s otevřenou **příležitostí k naplňování svých vizí**. Někteří participanti prožívali **proměnu pocitů** v době trvání projektu. Pestrost pocitů (barva duha) odrážela **pestrost dní a událostí**, jež se v čase realizace projektu odehrály. Některé pocity participantů se daly jenom odhadovat a některé byly neutrální. Následující tabulka ukazuje přehled barev, výroků a pocitů.

Table 1: Přehled barev, výroků a pocitů participantů.

Participant	Barva	Vyjádření participanta	Pocity
A	Rudá	<i>barva projektu by byla rudá, plná emoci – lásky (k dětem)</i>	+
B	Růžová, zelená, žlutá, oranžová	<i>projekt byl rozmanitý a v každém klubíku to bylo jiné</i>	+/-
C	Zelená	<i>zelená jakožto barva naděje</i>	+
D	Modrá	<i>modrá, takovou barvu jsem zvolila jako barvu šanonů pro projekt</i>	+/o
E	Fialová, růžová	<i>manifestácia radosti zo života napriek ich životnej situácii</i>	+
F	Černá, oranžová	<i>černá klienti, oranžová jako planoucí srdce pracovníků, kteří mají své klienty rádi</i>	+
G	Zelená, modrá	<i>rómska vlajka, tak si hovorím, že je zelená</i>	+/o

		<i>a modrá</i>	
H	Mnoho barev	<i>těžko můžu vybrat jednu barvu, projekt pro mě má mnoho barev většinou veselých</i>	+/-
I	Zelená	<i>zelená, pro mě je zelená barva naděje a radosti“</i>	+
J	Fialová	<i>projekt nebyl vždy pozitivní, ale ani ne vždy negativní</i>	+/-
K	Olivová ratolest	<i>barva olivové ratolesti, má mnoho významů – ta ratolest olivy, jakož i strom sám</i>	+
L	Duha	<i>duha, několik barev, které by se stále měnily, protože projekt není standardní a stále se měnil a zlepšoval</i>	+/-
M	Duha	<i>dúhové farby, ktoré vyjadrujú moje nestabilné pocity</i>	+/-

5.7.9 Využití imaginace

Imaginace participantů se využila za účelem odhalení další vrstvy prožívání a postojů. Projektivní technika, při které si participant měl představit projekt jako libovolného člověka a popsat ho, vyjadřuje postoje a emoce participanta, které nepodléhají racionální kontrole. Můžeme se pak při interpretacích obohatit teoriemi založenými například na symbolech, archetypech nebo jinými hlubinnými přístupy. Navzdory tomu, že jsme v naší prezentaci výzkumu v interpretacích skromní, podáváme tuto část (podobně jako u barev) jako inspiraci. Dovolili jsme si rozdělit osoby na pozitivní a negativní.

Pozitivní osoby

Participantka B vnímala projekt jako **ideál moudrosti, lásky a dobra, v ženské podobě** navíc obdařenou zdravím a krásou: „Žena, věk 25–40 let, vzdělaná, plná zkušeností, npadů. Byla by zdravá, krásná, milá, ochotná, laskavá, starostlivá, pečující. Měla by velké auto a velkou rodinu. Na rase by nezáleželo, hlavně by jí šlo o dobro všech.“

Participant C vyjádřil svoje přesvědčení o projektu představou **zdravé, zralé a silné ženy, matky**, která se nevzdává: „Žena – matka – spíše starší (vítající ztraceného syna). Aby projekt zcela fungoval, měla by být zdravá (až na občasnou rýmu a nachlazení). Pokud by upadla, dokázala by vstát. V případě proběhnuvšího projektu tedy trpěla některými zdravotními neduhy, ale nohu si nepolámala nikdy tak, aby nesrostla a neumožnila další chůzi.“

Participantka H asimilaci vlastních pocitů přiřkla rovněž **zralé a mírumilovné ženě**: „*Mohla by to být žena ve středním věku, starostlivá a laskavá.*“

Participantka I připodobnila svoje vlastní přesvědčení o projektu ke **skromnému, ale duchem bohatému a fyzicky přitažlivému muži**, příslušejícímu k ostrakizované **etnické menšině**: „*Muž (Rom) ve věku 33 let, statný, udatný, chytrý, inteligentní, krásný, zdravý, s vysokoškolským vzděláním – učitel, žijící v malé chaloupce na vesnici v horách se svou ženou a pěti dětmi.*“

Participant J se cítil v projektu jako **moderní muž** své doby, který je **hrdým altruistou**: „*Sebevědomý, mladý, bílý heterosexuální muž, poměrně dobře zajištěný, má manželku a jedno dítě. Žije ve velkém domě, má stálý a vysoký příjem, je dobře vnímán svým okolím. Jednou se rozhodne udělat něco dobrého pro své okolí. Vloží do něčeho peníze, ale už moc neřeší, jestli jsou ty vynaložené peníze opravdu efektivní, nebo ne, hlavně že je vložil a má ze sebe dobrý pocit, že udělal něco pro společnost a něco po sobě zanechá. Má důvěru ve své přátele, proto část peněz dá i jim, aby se o jejich distribuci směrem k ‚dobru‘ dobře postarali. Ví, že by se mělo pomáhat, udělá to, ale dál to moc neřeší. Rád se tím, jak pomáhá společnosti, chlubí svým přátelům.*“

Participant K vnímal projekt jako **duchovního misionáře** rozdávacího se potřebným, který **umí naplňovat i svoje potřeby**: „*...byl by to člověk na chlup stejný jako František z Assisi, jako stovky těch, kteří zasvětili své životy chudým, nemocným, opuštěným dětem, jezdil by v dnešních dnech kdo ví v čem, bydlel skromně, nedbal na majetek, dbal na to, aby bylo všeho potřebného tak akorát dost a pořád, doufal, že rodina jej chápe a dokáže mu odpustit, že s ní zrovna tak moc není, pokud ovšem nemá to obrovské štěstí, že na to všechno není sám. Byl by doma a vítán všude tam, kde jsou doma ti, pro které je... Občas by utíkal do měst, za kulturou, poslechnout kázání, navštívit přátele. A ještě rychleji by putoval zpět. Vymykal by se představám o úspěšnosti, vzdělanosti, byl by za snílka a toho, kdo nechtě nastavuje mnohým kolem zrcadlo...“*

Participant L připodobnil vlastní přesvědčení o projektu k **zralému, vzdělanému, váženému, života znalému a moudrému muži**, kterému bylo dopřáno pevné zdraví, velká rodina a láska ke koním: „*Byl by to starší člověk, pravděpodobně muž, který si prošel životem útrap a dokáže mlčet, když všichni blábolí. Nesnaží se nikoho poučovat, ale dokáže poradit. Nikoho nenutí, ale každého vyslechne. Byl by to asi Ind, zdravý a při síle.*

Měl by dosažené vysokoškolské vzdělání. Žil by ve velkém domě s velkou rodinou. Měl by koně, mnoho koní, a byl by respektován okolím. Sousedé by ho měli rádi.“

Participantka D připodobnila její vnímání projektu **k zaměstnancům vysoké školy**:
„Ať už zaměstnanci externí nebo zaměstnanci centra.“

Souhrn

Vlastní přesvědčení o projektu participanti měli možnost vystihnout pomocí imaginace člověka. Ti participanti, kteří měli pozitivní osoby, vyjadřovali své vnímání projektu připodobněním k člověku, ať už ženy či muže, **láskyplnému, zralému, vzdělanému, zdravému, silnému, fyzicky i duchovně krásnému, altruisticky orientovanému.**

5.7.10 Porozumění životní zkušenosti

Participanti byli vyzváni k tomu, aby si realizovaný projekt představili jako knihu, kterou napsali, a vytvořili její název. Průběh realizace tříletého projektu pak měli rozdělit do konkrétních vývojových etap na základě subjektivního vnímání toho, co jednotlivé etapy přinášely. Toto zadání mělo pomoci vnímat projekt jako celek a najít jeho smysl a porozumět mu.

Projekt jako kniha dobrodružného žánru

Participant C by pojmenoval realizovaný projekt v knižní podobě „*Lidé na cestě*“ a žánrově jej řadí k **dobrodružnému** stylu a vzhledem k zákulisním skutečnostem projektu by přidal **detektivní** zápletku: „*...pro svou hledačskou povahu – by to byl dobrodružný žánr, dost možná s detektivní zápletkou (a sociálním pozadím, protože to ve spojitosti s projektem ROMSPIDO nelze opomenout).*“

Participant M vnímá uskutečněný projekt ambivalentně, ale z popisu je cítit určité **dobrodružství** a napětí: „*Nočná múra s romantickým naivným začiatkom a dobrým koncom.*“

Participantka G vidí realizaci projektu jako **knihu vícero žánrů**. Možná nejvíce román v **dobrodružném** stylu s přesahem do **populárně naučné literatury** s návodem pro uskutečňování změn a naplňování vizí: „*No tak určite by to bol román, pretože toto na novelu by to bolo málo, takže román, úplne neviem to povedať, že nemyslím si ani, že by to*

bola tragédia, ani tragikomédia, rozmýšľam, že proste nejaký dobrodružný román skôr by som skôr povedala, keď nejaký žáner mám dáť, ani by to nebolo sci-fi, ani nejaká literatúra fakt, skôr dobrodružný román, a možno, že trošku aj taký aj z tej také oblasti populárno náučné literatúry, tak ako motivačné, pretože viem si predstaviť, že by sa to mohla napísať aj taká ako motivačná knižka, ako robiť zmenu, buď niečo také, že príbeh jednej zmeny, alebo ako sa - ako sa z vízia môže stať realita, alebo na ceste za snom.“

Participantka B vnímala realizáciu projektu ako knihu s názvom: „*Předškolní klubíky – vzdělávání a zábava pro děti.*“ Uměleckým druhem ho připodobňuje **komedii dobrodružného charakteru** nesoucí poselství nevzdávat se a dále se učit: „*Byla by to asi komedie/dobrodružný žánr se šťastným koncem a ponaučením, abychom to nikdy nevzdali a dále vzdělávali děti i rodiče.*“

Projekt jako román, povídka, poezie

Participantka D shledává provedený projekt v podobě názvu knihy „*Víra a láska*“ vzhledem k počtu subjektů projektu se přiklání k žánru povídek: „*Mohl by to být i soubor povídek. Co člověk z Romspida, to příběh.*“ Ústřední postavou povídek by byl muž, který má splnit cíl jeho tříleté mise: „*Hlavní hrdina románu by byl mladý úspěšný muž jménem Oskar ve věku, který není spokojen se svým životem a stále touží po nových velkých výzvěch. Oskar dostává úkol: Po dobu tří let budeš dostávat libovolnou částku peněz, jedno zda milion nebo sto milionů. Tvým jediným úkolem bude změnit myšlení a chování Romů v Časticích. Výsledkem bude, že po třech letech budou úspěšně změněni a začlenění do naší společnosti a už nikdy se nevrátí k dosavadnímu způsobu života.*“

Participantka I prožívala realizaci projektu podobně jako participantka D. Knižní podoba **povídky** s prvky **pohádky** by nesla název „*Boží děti*“ a žánrem by ve srovnání s participantkou D byla navíc obohacena pohádkami: „*...pohádky a povídky vždy s dobrým koncem.*“

Participant L by na základě proběhlého projektu dal knize **poetický** název „*Cesta k oáze*“.

Projekt jako kniha s realistickým zaměřením

Participantka E vnímala uskutečněný projekt jako zpracovávání skutečných událostí: „*Literatúra faktu – popis časovanej bomby, ktorú je nevyhnutne začat riešiť.*“

Participantka H popisovala proběhlý projekt čistě realisticky: „*Asi by se jednalo o dokument, ve kterém můžeme popsat, co vidíme, a pak se to pokusit hodnotit.*“

U participanta K se jeho percepce realizace projektu shoduje s participantkou E: „*Bylo by krásné se dočíst v krátké zprávě, že v zemi obývané sjednocenými národy Evropy bylo odhlasováno obrovskou většinou, že hnutí a projekt ROMSPIDO dosáhnul svého cíle. A že Evropa věrna své hodnotové orientaci dlouhodobě podporuje dění tohoto hnutí ve světě.*“

Etapy podle dětí

Participantka B vnímala etapy realizovaného projektu jako **etapy vývoje člověka**: „*Asi bych je rozdělila do 1. novorozeneckého období, 2. batolecího období, 3. dorostové období a 4. dospělost. Každý projekt nějak začíná. Nejdříve se musí vytvořit, pak ho pomalu realizovat, aby se dostal do stádia, kdy už to vše funguje a pak už se jenom snažit pokračovat co nejlépe.*“

Participantu C připomínal běh událostí projektu školní rok učitele, který začíná s nově začínajícími prvňáčky. Na začátku pocíťoval novou zkušenost. Pak následovala fáze adaptace, která skončila. Pak přišel opětovný začátek s příchodem nových žáků: „*Dělení by pak kopírovalo školní roky, protože tehdy docházelo k nejvýraznějšímu nástupu nových dětí a odchodu největšího počtu stávajících klientů 1. začátek (cca první půlrok) – myšleno od mého nástupu, neboť k prvnímu půlroku z hlediska projektu se nemohu vyjadřovat – přichází zcela nová zkušenost; 2. můj první celý rok – z hlediska subjektivního vnímání nejlepší; 3. můj druhý celý rok, který byl pocitově horší na začátku, jelikož s novými dětmi se začínalo od nuly, což se samozřejmě děje všude ve školství.*“

Pro participantku I byl začátek spojený s očekáváním a vzájemným seznamováním, po nichž přišlo období nadšení z činností: „*Fáze očekávání – děti i já jsme si na sebe museli zvyknout, okoukat se. Fáze nadšení – chodilo plno dětí a byly nadšené za jakoukoliv činnost.*“

Participant L shledával první fázi naplňování projektu prostým začátkem, po němž přišla fáze navazování spolupráce, a v závěrečné fázi zažíval velký zájem dětí o nabízenou službu, která se stala pro ně velmi přínosnou: „*...první fáze by byl začátek a vůbec nabídla zahájení projektu u nás v Černicích, druhá fáze byla navazování spolupráce se školami a*

neziskovkami. Třetí fáze by byla velký zájem dětí o doučování s vysokým podílem úspěšnosti a přínosem pro děti.“

Etapy podle prožívání

Participantka E vnímala etapy projektu podle svého **vnitřního prožívání**. V prvním roce cítila zapálení a nadšení, druhý rok vnímala jako rok usilovné práce a ve třetím roce se u ní přidala k práci ještě naděje: „*Zápal a nadšenie. Práca, práca, práca. Nádej a práca.*“

Participant M vnímal pozitivně první fázi započaté realizace projektu, která byla ovlivněna jeho **očekáváním a ideály**: „*Prvá fáza naivity. Už som popísal, ako som na začiatku veril tomu všetkému, keď sme písali projekt, plánovali. Ako som veril ľuďom z centier. Ako som veril v to, že – svačinky budú fungovať – aby nám deti do centier chodili. Že naozaj posunieme problematiku ďalej, že snád' nájdeme riešenie pre spoločnosť. Ukážeme, zdokumentujeme, vyskúšame a popíšeme.*“

Shrnutí

Na základě zadání, kde měli participanti projekt vnímat jako knihu s kapitolami, se ukázalo několik žánrů. Největší skupina participantů vnímala projekt jako **román, povídku nebo poezii**. Další velká skupina vnímala projekt jako knihu **dobrodružného žánru** (s napětím, detektivka). Projekt jako knihu s **realistickým zaměřením** vnímali dva participanti. Co se týče etap, největší skupina to měla nastavené podle **dětí (etapy vývoje, školní rok)**. Další participanti vnímali projekt **nadějeplný**.

5.8. Závěry analýz

Cílem výzkumu bylo analyzovat pozitivní a negativní faktory (vlivy, okolnosti, události), které působily při realizaci projektu. Uvádíme výsledky jednotlivých analýz seřazené v pořadí nejdříve pozitivní a pak negativní vlivy. Třetí v pořadí uvádíme analýzy doplňujících témat projektu (které sledují projekt jako celek), ale kde je rovněž sledována linie negativních a pozitivních faktorů. Grafický výstup analýzy v programu NVIVO (cloud) je znázorněn na Figure 8. Přehled výsledku analýzy všech podstatných faktorů ovlivňujících projekt je uveden na konci kapitoly 5.8 v Tab. 2. Ostatní analýzy vyjádřené graficky jsou součástí příloh (IX-XI.).



Figure 8: Cloud pro rozhovory všech participantů (NVIVO).

5.8.1 Pozitivní faktory projektu

Sledování pozitivních faktorů bylo rozděleno podle posloupnosti projektu do několika fází. V počáteční fázi sehrály pozitivní úlohu faktory určující **společenskou potřebnost**, zacílené na dlouhodobě **marginalizovanou část** společnosti, **motivace** potřebnou pomoc poskytovat, a s tím se pojily **přípravenost** a **potenciál pracoviště**. O **společenské potřebnosti** pomoci cílové skupině projektu bylo zcela přesvědčeno pracoviště (OUSHI), které již mělo četné zkušenosti jak v oblasti výzkumné, tak v oblasti intervenční. **Společenská potřebnost** byla potvrzena reprezentantem státu, **MŠMT**, který projekt podpořil. Intenzivní **motivací** byla prostá snaha pomoci cílové skupině. Významným pozitivním faktorem na počátku byla **přípravenost pracoviště**, jeho zkušenosti, znalost situace a vhlad do dané komplexnosti problému. Velkým kladem byla výhoda **akademického prostředí** zajišťujícího **personální přípravenost** a **kreativitu**. Uvedené faktory sehrály významnou úlohu při rozhodování o koncepci a podobě účasti v projektu (nezávisle, s církví či s existujícími organizacemi). Projekt zužitkoval přednosti

akademického prostředí a na tomto základě bylo založeno univerzitní dobrovolnické centrum.

Fáze **výběru a oslovení** nejvhodnějších pracovníků byla stádiem, u kterého byly nejčastěji uváděnými pozitivními faktory **zájem** a **motivace** vytipovaných pracovníků. Kritériem pro výběr kandidátů byla jejich **pracovní zkušenost s cílovou skupinou**. Oslovení byli často jinými zkušenými pracovníky pracujícími s Romy. Někteří se do pracovních funkcí dostali **náhodně**. Získání prvních informací o projektu nejčastěji participanti dávali do souvislosti s **nabídkou zaměstnání**. Pozitivními faktory, které je ovlivňovaly při rozhodování o účasti v projektu, byly jejich **vlastní přesvědčení, vnitřní motivace a dosavadní zkušenosti**. Kladný vliv na **vlastní přesvědčení** participantů měla intence projektu, ve které viděli smysl a inspiraci. **Vnitřní motivace** byla podporována deklarovanou příležitostí prakticky uskutečňovat dosud neprováděné ideje a iniciativy. Silnou motivací byla snaha o různé způsoby pomoci ostatním, např. formou založení nového centra služeb. Motivaci ovlivnila i smysluplnost záměru a potřeba pomáhat marginalizovaným dětem, nebo vědomí vlastního potenciálu pro tuto aktivitu stejně, jako vědomí o potenciálu druhých. Přání pomáhat potřebným bylo spojeno se ctižádostí, **příspěním ke vzniku něčeho nového**, co by se dále mohlo stát **inspirací** pro druhé. Někteří participanti uvedli v souvislosti s motivací, že již měli zkušenost získanou díky účasti v podobně orientovaných projektech. Někteří předcházející zkušenosti s cílovou skupinou (někdy i dlouhodobou) tematizovali, a i když ji neměli (z důvodu odlišného profesního zaměření), i tak je práce nějak přitahovala.

Z **období realizace projektu** participanti v kontextu pozitivních faktorů zmiňovali např. **získání vhodného prostoru** pro stanovenou práci nebo poměrně rychlé **navázání příjemných pracovních vztahů s kolegy** jak domovskými, tak i z jiných organizací. Fáze naplňování cíle projektu se dařila a participanty byla kladně vnímána především v oblasti dopadu na cílovou skupinu. Nejčastěji zmiňovali kladné vlivy v **přímé práci s dětmi** nebo **ve spolupráci s rodinami dětí**. Důležitým pozitivním faktorem byl zaznamenaný **pokrok v rozvoji dovedností dětí**, jejich **smysluplně využívaný volný čas** a pozitivně hodnocený byl participanty i **vzájemný vztah pracovníků a klientů**.

V souvislosti s pozitivními faktory a **facilitační složkou** ze strany týmu se participanti v mnoha případech kladně zmiňovali a shodovali na **podpoře**, kterou cítili v **metodickém vedení** vysoce kvalifikovanou a lidsky přívětivou metodičkou vzdělávací

složky projektu. **Nadšení, vnitřní pohnutí a obdiv** pociťovali i k jiným kolegům. Participanti často označovali za příjemné a užitečné srdečné vztahy na pracovišti a vzájemnou součinnost a zájem hodnotili také kladně. Příznivě byla vnímána **opora kněze**, s jehož přispěním se naplňovala i složka spirituální. Oceňovány byly i **podpůrné služby administrativy** (např. spolupráce s personalistkou).

Ve fázi uskutečňování projektu často participanti v jejich odpovědích označovali za pozitivní faktor **úspěch ve vzdělávání dětí** a viditelný **pokrok v rozvoji** jejich dovedností. Za věnovanou péči jim bylo dopřáno prožít jedinečný úspěch svěřených dětí. **Vzdělávání pracovníků** bylo dalším, participanty oceňovaným faktorem. Vlastní **odborný růst** ve vzdělávacích metodách **Montessori pedagogiky** a **Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování** byl umocněný inspirativní lektorkou.

Konec projektu byl participanty reflektován s cílem pozorování pozitivních faktorů, které byly přínosné z pohledu úspěšnosti k cílové skupině a z pohledu kladů k účastníkům projektu. Participanti se vyjadřovali v kontextu pozitiv k jejich možnému využití v budoucnosti.

Za pozitivní aktivity projektu participanti označovali v kontextu kladů pro klienta **propojení s rodinou a propojení s dětmi různého věku** (společná setkávání rodin i napříč generacemi). Jako další faktor, který pozitivně ovlivnil život klientů, byla popisována **radost dětí**, kterou mohly prožít díky **novým, objevným a do té doby nepoznaným zážitkům**. **Rozvoj dovedností a schopností dětí**, možnost **získávání nových poznatků**, to byla další často jmenovaná pozitiva. Velmi oceňovanými byly **emocionální podpora** poskytovaná dětem a **vytvoření bezpečného prostoru pro děti, péče a zájem** o ně. Kladem pro děti bylo označováno to, že díky projektu získaly **naději v pozitivní očekávání vlastní budoucnosti** a dostaly s sebou do výbavy část potřebného kreditu.

Téma **přínosu pro pracovníky projektu** bylo zmiňováno jako druhé nejdůležitější. Ve vztahu pozitiv směrem k pracovníkům uváděli participanti nejčastěji jako pozitivní faktory **odborný, osobní a duchovní růst**. Cenili si možnosti **vzdělávání**, příjemné jim bylo **seznámení se s jinými lidmi**. Přínosem pro ně byla i silná **zkušenost s přístupem romských matek k dětem** (a to nejen k jejich vlastním), **podpora a pomoc dětí**. Cenné bylo i uvědomění si **poctivosti a autenticity při dávání se druhým**. Kladně hodnocena byla společná **duchovní setkávání** v rámci projektu k jejich vlastnímu

5.8.2 Negativní faktory projektu

Sledování negativních faktorů bylo rozděleno podle posloupnosti projektu do několika fází. V **počáteční fázi** projektu se u některých vytipovaných pracovníků objevila **pochybnost** o jeho schválení a nedůvěra v jeho realizaci. Po jeho schválení se ukázal u některých pocit **překvapení** (což je možno chápat i jako neutrální anebo pozitivní faktor). Někteří z nich uváděli také **nejistotu** (z jejich nevyjasněné pracovní role).

Ve **fázi realizace** projektu byly sledovány faktory, které působily v průběhu projektu negativně. Ukázalo se, že ne vždy se jednalo o výlučně negativní faktory, ale převážně šlo o faktory neutrální. Nouze vhodných pracovníků se pojila s principiálními obtížemi, kterými byly jejich **kvalifikace** a jejich **motivace**. Jako slabá stránka projektu se objevila **neuspokojivá kvalifikace personálu** (zejména terénního), tedy **nedostatek kvalifikovaných pracovníků**. Někdy se ukázaly i nepatřičné **osobnostní a povahové** rysy pracovníků. Nepříznivou situaci komplikovala i častá **fluktuace** pracovníků (odchody na rodičovské dovolené) a rovněž nedostatek vhodných kandidátů v příslušné lokalitě. Vyšla najevo **neochota** dobrovolníků jezdit za klienty do vzdálenějších oblastí. Někteří pracovníci se **málo angažovali** a nezdálo jim **scházela motivace** k práci **s cílovou skupinou i k jejich seberozvoji a dalšímu vzdělávání**. **Angažované, odborně i lidsky kvalitní pracovníky se nevedlo najít** během celého trvání projektu.

V průběhu trvání projektu se ukázalo, že **rodiče dětí**, jež docházely do předškolních center, která měla za cíl připravit děti na vstup do povinného vzdělávacího systému tak, aby byla pro ně tato integrace snazší, tento úmysl **nepochopili**. Často se stávalo, že rodiče nerozpoznávali kladný vliv péče na jejich dětech, a tak v této formě starostlivosti doma **nepokračovali** a s centry často **nespolupracovali**.

Negativním faktorem, který způsoboval problémy v pracovních vztazích, se ukázaly být **osobní a charakterové nedostatky pracovníků**, které byly nazvány **bezcharakterností**. Došlo k **deziluzi** členů týmu a kvůli některým kolegům jiní **ztratili víru** v uskutečnění projektu. Mankem bylo i **slabé osobní a morální vybavení** či **nízká osobní uvážlivost**, což u některých vedlo k **pohrdání a agresivitě**. Jiní pracovníci zase mezi sebou cítili vzájemnou **nenávisť** a **neúctu**, což vedlo ke **snížení soudržnosti týmu**. I jiné **vztahové nesnáze** a například i **pocit nedostatečného začlenění do týmu** se v kontextu týmové koheze projevil jako významně negativní faktor. Svízelný byl i

nezájem o další **vzdělávání a profesní rozvoj**. Nedokonalosti se nacházely i v **administrativě a managementu**.

Obtížná byla **spolupráce s institucemi**, jak uváděli účastníci z nabytých zkušeností. Dojednávání byla často vyčerpávající a neúčinná, umocněná nezájmem o inovativní změny. Ani **univerzitní dobrovolnické centrum** se **nepodařilo plně rozvinout** podle původních představ.

Samotnou **romskou problematiku** označovali účastníci jako negativní faktor. Buď v souvislosti s **diskriminací a nesnášenlivostí Romů** nebo v souvislosti s **nesouladem** v jejich vlastní komunitě. Účastníci více vnímali **přístup a naladění majoritní části** společnosti vůči Romům a dlouhodobou problematiku nezdařených pokusů o inkluzi romské minority do většinové společnosti.

Účastníci (zejména noví pracovníci) prožívali silnou emoční zátěž například během práce v terénu při konfrontaci s chudobou nebo i naladěním majoritní společnosti. Zatěžující byla někdy tíha zodpovědnosti pracovníka nebo manipulativní tlak ze strany klienta.

Ve fázi ukončení a po ukončení projektu se vyskytlo u účastníků významné téma **zklamání** pojící se s negativním prožíváním. **Rozčarování** účastníci popisovali v různých souvislostech, žádná z nich nedominovala. **Deziluze** přicházela **ze spolupracovníků** (počinání členů týmu), **ze studentů** (dobrovolníků), **z nesplněné touhy** zlepšit dobrovolnickou aktivitu. Vyskytlo se zklamání **ze sebe sama, z vedení projektu**. Jiní byli zklamaní **z ukončení projektu**, protože se tak stalo ve chvíli, kdy začaly fungovat věci, které se dlouho nevedly, nebo **z promrhané příležitosti**. Zklamání se objevilo i u pracovníků **z už dobře zaběhnutých center**, kteří s cílovou skupinou pracují v terénu.

Účastníci se vyjadřovali i k tématu **poučení na základě získaných zkušeností**. Zkoumání těchto postřehů přidává kapacitu k mapování negativních faktorů projektu.

Z nabytých zkušeností v projektu účastníci vyslovili ponaučení, v němž se nejčastěji vyjadřovali k nezbytnosti zvýšení kapacity **kvalitních terénních pracovníků a k svědomitému výběru** motivovaných pracovníků. Doporučení se vztahovala také směrem k pečlivější **přípravě projektu** a vyzývala k **rozsáhlejší týmové spolupráci** při společných projektech (v rámci fakulty). Grafický výstup analýzy negativních faktorů v programu NVIVO (cloud) je znázorněn na Figure 10.

duha) zrcadlila různorodost dní a pestrost zážitků, které projekt nabídnul. Pocity některých participantů bylo možné jen odhadovat a jiné byly neutrální.

Za pomoci projektivní techniky imaginace participanti obvykle vnímali projekt jako knihu více žánrů rozdělenou do jednotlivých kapitol. Největší část participantů vnímala projekt **jako román, povídku nebo poezii**. Jiní pak projekt vnímali jako **dobrodružnou literaturu** (s napětím, detektivka). Dva participanti vnímali projekt podobající se spíše **literatuře faktu**.

Pomocí imaginace člověka participanti vyjadřovali jejich vlastní přesvědčení o projektu. Participant, kteří si představovali projekt jako pozitivní osobu, projevovali vnímání projektu asimilací k člověku, ať k ženě nebo k muži, **láskyplnému, zralému, vzdělanému, zdravému, silnému, fyzicky i duchovně krásnému, altruisticky orientovanému**.

V souvislosti s etapami projektu se participanti nejvíce vztahovali k **vývojové fázi v životě člověka** podle **klientů** (dětí, školní rok). Další participant vnímali projekt jako **naděje plný**.

Table 2: Přehled výsledků analýzy všech podstatných faktorů ovlivňujících projekt

	Před projektem	Průběh projektu	Po ukončení projektu
Pracoviště	<p>Pracoviště – připravenost a potenciál</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektová zkušenost • Zkušenost v dané oblasti • Personální připravenost • Kreativita a mentální potenciál • Výhoda akademického prostředí 	<p>Příznivé výchozí podmínky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vhodné prostory pro práci • Předchozí znalost kolegů • Předchozí znalost dětí a rodin <p>Negativní faktory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nezájem etablovaných center o nové metody • Slabiny v administrativě a managementu 	<p>Doporučení – na základě zkušeností</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nový projekt (udržet, rozšířit podporu) • Nábor vhodnějších pracovníků <p>Vize při pokračování</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nový projektu s využitím zkušenosti
Cílová skupina	<p>Motivace pro podání projektu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Snaha pomoci cílové skupině • Reakce na společenskou potřebnost • Ambice přinést nový přístup do ČR 	<p>Pozitivní vliv na cílovou skupinu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pozorovaný pokrok u dětí • Pozitivní vztah s dětmi • Smysluplné využití volného času dětí • Zapojení rodin <p>Negativní faktory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nepochopení, nespolutváče, nezájem rodin • Negativní situace cílové skupiny (chudoba) • Negativní nastavení majoritní společnosti 	<p>Přínos projektu cílové skupině</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propojení s rodinou a s dětmi různého věku • Různorodá pomoc dětem • Získání nových, nepoznaných zážitků • Rozvoj dovedností a získávání poznatků • Emocionální podpora – bezpečí, péče • Zisky do budoucnosti – naděje <p>Vize při pokračování</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozšíření center pro děti • Prohloubit podporu rodin
Tým	<p>Nábor vhodných pracovníků</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doporučení od osob se zkušeností • Správná motivace: zájem, smysl, • Předchozí zkušenost kandidáta <p>Negativní faktory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pochybnosti o získání podpory • Pochybnosti o proveditelnosti projektu 	<p>Facilitující faktory týmu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úspěch s cílovou skupinou • Fungující spolupráce v týmu • Dobré vztahy mezi členy týmu • Vzájemná emocionální podpora • Profesionální administrativní podpora <p>Klíčové pozitivní momenty</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úspěch dítěte jako motivace týmu • Snaha o odborný růst – FIE, Montessori • Snaha o vlastní osobnostní rozvoj <p>Negativní faktory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek kvalitních pracovníků v lokalitě • Nedostatečná kvalifikace pracovníků • Osobní a charakterové deficity pracovníků • Nizká pracovní motivace terénních pracovníků • Vztahové problémy s týmu • Neangážovanost pracovníků v terénu • Nezájem pracovníků o nové metody • Fluktuace pracovníků v terénu • Nadměrná emoční zátěž pracovníků 	<p>Osobní přínos pro pracovníky projektu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odborný, osobní a duchovní rozvoj • Poznání zajímavých lidí • Pozitivní životní zkušenost <p>Vize při pokračování</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zlepšit výběr a přípravu pracovníků

5.9. Diskuse

Cílem výzkumu bylo analyzovat pozitivní a negativní faktory (vlivy, okolnosti, události), které působily při realizaci projektu. Analýzy jsou rozdělené do tří oblastí – pracoviště, cílová skupina a tým – a sledovány v chronologickém pořadí – před, v průběhu realizace a po ukončení projektu.

Ústředním tématem vystupujícím z analýzy je cílová skupina dětí. Toto téma bylo jak požadovaným cílem donátora (ve vazbě na Operační program), tak podstatnou motivací pro žadatele (Univerzita Palackého, konkrétně OUSHI) při rozhodování o podání žádosti, přípravě a vlastní realizaci projektu. Analýzy zmiňují pozorovaný význam projektu při **pokroku a rozvoji konkrétních dětí** – rozvoj vědomostí a dovedností potřebných v jednotlivých etapách vývoje (nejvíce u dětí předškolního věku). V tomto směru se dá říci, že projektu naplnil svůj hlavní cíl. Vycházeli jsme z toho, že včasná intervence u dětí může přispět k plnému vývoji základních schopností a dovedností. Tohoto pokroku můžeme dosáhnout různými typy intervencí. V projektu jsme jako základní (inovativní) metody použili Montessori přístup a Feuersteinovu metodu (blíže popsané v kapitole 3.5 a 3.6). Výsledky analýz ukázaly, že to byla správná volba, co se týká benefitů pro cílovou skupinu. Slabým místem bylo, že etablovaná pracoviště se zaběhnutými postupy a metodami nebyla nakloněná tomu nové metody zavádět, a také **nezájem pracovníků o nové metody**. V tomto směru se ukázalo jako dobré rozhodnutí založení nového centra, které nebylo napojené na staré (etablované) struktury a byly zde **dobré vztahy v týmu**. Zde je vhodná poznámka, že určitá míra nedorozumění pochází ze střetu mezi akademickým prostředím a pracovníky z neziskové sféry, kteří mají blíže k terénní práci a zaběhnuté praxi, tato skutečnost někdy způsobovala **vztahové problémy v týmu**. Analýzy ve své podrobnosti ukázaly, že infrastruktura, kterou projekt vybavil zaběhnutá centra, nebyla používána a vzdělávání zkušených pracovníků bylo přijímáno formálně, ne jako šance k nové kvalitě práce. U některých nových pracovníků byly naopak tyto příležitosti vnímány pozitivně a interpretovány jako snaha po **odborném a osobním růstu**. Analýzy ukázaly, že situaci komplikovala další ztěžující fakta, například **nedostatek kvalitních pracovníků v dané lokalitě** (nedostatečná kvalifikace pracovníků, **osobní a charakterové deficity pracovníků**, nízká pracovní motivace terénních pracovníků). Uvedené závěry výzkumu ukázaly na častou slabinu a hlubší strukturální problém dané oblasti. Jedná se především o fakt, že s cílovou skupinou pracují často nemotivovaní, vyhořelí lidé, často s neadekvátním vzděláním (přirozený jev, protože v

lokality blízkých sociálně vyloučeným oblastem se vhodní lidé vyskytují v malé míře). To je příčinou několika dalších důsledků, které způsobují, že práce s cílovou skupinou dlouhodobě nedosahuje očekávaných výsledků, a tím dochází k zbytečnému vynakládání finančních prostředků. Takto se zhoršuje celospolečenská atmosféra a postoje k marginalizovaným skupinám a prohlubují se předsudky a skrytá diskriminace. Bludný kruh se uzavírá tím, že práce s cílovou skupinou se tak stává ještě méně společensky prestižní a nábor vhodných pracovníků ještě obtížnější. K tomu přistupuje ještě častá **fluktuace** pracovníků (například z důvodu rodičovské dovolené), takže vynaložené prostředky na zvýšení kvalifikace členů týmu se vynakládají částečně neefektivně.

Důležitým faktorem analýz týkajících se cílové skupiny se ukázal **vztah s dětmi**. Z teorie je známo, že důležitým faktorem při výchově dětí je stabilní emocionální vazba. V tomto směru se zvolené metody (Montessori a FIE) ukazují jako ideální. Pro využití obou metod je totiž **pozitivní a citlivý přístup** klíčovým. O to více, že analýzy zachytily důležitost **emocionální podpory**.

Dalším závěr analýz je zdůraznění důležitosti **smysluplného využití volného času** (koncepte projektu měla svoje těžiště v předškolních aktivitách, především ve formě klubů a u starších dětí volnočasových center). Romské děti, tak jako všechny děti, mají dostatek volného času. U dětí ohrožených sociální exkluzí je tento prostor ještě větší, protože většinou jim rodiče neplatí žádné mimoškolní aktivity. Efektivním řešením v projektu bylo napojení na fungující farnosti, které mohou stavět na své infrastruktuře a již vytvořené pestré síti lidí angažujících se ve farnosti. Na tomto fundamentu dlouhodobě budovaných vztahů s rodinami nebyly analýzou zaznamenány žádné negativní postřehy. **Různorodá pomoc** dětem (vystupovala v analýzách) měla ve skutečnosti rozličné podoby, například logopedie (řečová složka je pro kognitivní vývoj určitého věku zásadní), návštěva kulturních akcí, stipendia studentům (bez ohledu na prospěch a náklady nebyly přímou položkou rozpočtu). Pro nás nečekaným výsledkem analýz byla **naděje spojená s budoucností**, kterou si děti po zkušenosti s projektem odnášejí, což je pro jejich budoucí životní trajektorii důležité. V této souvislosti je třeba připomenout duchovní dimenzi člověka (smysl a cíl), která je dynamizujícím a motivačním prvkem (Frankl , citováno dle Tavela, 2007).

Jedním z doporučení, které vyplynulo z analýz, byla myšlenka udržitelnosti (například nový podobný projekt, dokonce s rozšířenou působností za hranice Olomouckého kraje a větším výběrem aktivit), nebo obava, že „to všechno skončí“.

Tvrdíme, v souladu s odborníky, že děti profitují z pedagogické činnosti a intervencí, která je dlouhodobá a vytrvalá (ne jenom nárazová). Teprve dlouhodobá stimulace může způsobit změnu neuronální plasticity mozku, o které je pojednáno v kapitole 3.6 v souvislosti s Feuersteinovou metodou a inteligencí.

Důležitým tématem, které s cílovou skupinou souvisí, je **propojení s rodinou a dětmi různého věku**. Vývojová psychologie v tomto směru význam rodiny pro dítě jednoznačně potvrzuje (u romské menšiny je v hierarchii hodnot uvedena již na druhém místě – více v kapitole 1.2). Ve vztahu s rodinami vycházely jak pozitivní faktory v jejich **zapojení a spolupráci**, tak negativní vyplývající z **nepochopení, spolupráce a nezájmu rodičů**. Tato ambivalence vychází jak ze specifík romské menšiny (popsané v kapitole 1.2), tak z komplikované situace rodin ohrožených sociální exkluzí (blíže v kapitole 1.1). Zde je třeba si uvědomit nízkou podnětnost rodinného prostředí, kde děti často nemají pastelky a další věci běžné v majoritní společnosti (Kaleja 2011).

Jak jsme již uváděli, analýzy (v souvislosti s benefity pro dítě, ale s i obavami z ukončení projektu) ukázaly problém **udržitelnosti**. Jeví se rozumné **projekt v nějaké formě udržet** po delší časové období. Vzhledem k tomu, že sociální exkluze je závažný sociální problém, domníváme se, že tyto projekty potřebují delší období realizace, aby dopad byl efektivní. Celá šíře problematiky včetně strategických dokumentů v této oblasti je uvedena v kapitole 1.1. Je možné, že situace se bude měnit k lepšímu na základě účinné novely Školského zákona. Stále však podle našeho názoru bude prostor pro intervence u rodin a malých dětí. To je podle našeho názoru jedna z cest zavedení inkluze nejen ve vzdělávání, ale v celé společnosti. Co se týká situace našeho pracoviště, je v principu **připraveno angažovat se** v této oblasti, samozřejmě na základě **poučení ze zkušeností**, s využitím vybudovaného zázemí. Je však otázka, jestli se podaří najít potřebné finanční zdroje.

Faktor **negativní nastavení majoritní společnosti** (který se ukázal v analýzách) je strukturální problém, který se utvářel desítky let. Za všechny negativní zkušenosti v tomto směru uvádíme událost z jedné obce, kde si občané stěžovali starostce, že minoritě a marginalizovaným dětem byla poskytnuta služba centra s prvky Montessori přístupu, jak je to možné, když jejich děti tuto možnost nemají. Je na místě podotknout, že Montessori přístup původně vznikl právě pro potřeby dětí ohrožených sociální exkluzí.

Co se týká pracovního týmu, jedno z důležitých poučení (která ukázaly analýzy) bylo to, že není dobře podcenit **výběr budoucích spolupracovníků**. Toto zjištění je natolik důležité, že se zdá jako jedno z klíčových. Je potřeba si pečlivě dopředu stanovit kritéria výběru a více dbát na reference z předcházejících zaměstnání (pracovní předpoklady), případně od různých lidí z okolí uchazeče (k zjištění osobnostních předpokladů). Výběr vhodných kandidátů by byl (vzhledem k jejich nedostatku) jako jeden z nejnáročnějších cílů, který by pak podstatně určoval úspěšnost projektu. Z uvedeného je vidět opodstatněnost strategie MPSV pro navyšování kvalifikovaných sociálních pracovníků a zavedení jasných standardů jejich práce. To samé by bylo potřebné u speciálních pedagogů, kteří jsou v gesci MŠMT.

Co se týká závěrů výzkumu, výsledky jsou v souladu se zjištěními a závěry Evaluační zprávy (2019) (zmíněno v kap. 5.2 jako úroveň II).

Slabé stránky

Provedený výzkum má své slabé stránky a limity. Při kvalitativním výzkumu se s určitými limity a slabými stránkami počítá. Předvídatelné limity jsme se snažili eliminovat na minimální míru. Některé se objevily až během výzkumu. Hlavním limitem byla **nedostatečná zkušenost** s výzkumnou metodou (LSI) v kombinaci s evaluací (co se týče kvalitativního výzkumu samotného, měli jsme zkušenost v oblasti klinické sociální práce). Nešlo ani tak o hledání témat, ale o jejich interpretaci, u které je především důležitá zkušenost výzkumníka. Tento nedostatek byl vyvažován konzultováním s odborníky v dané oblasti – jednak v oblasti evaluace i v oblasti kvalitativního výzkumu.

Slabá stránka je i ve **složení vzorku participantů**. Na výzkumu byli ochotní participovat většinou tzv. „bezproblémoví“ pracovníci nebo ti, kteří i v předcházející práci v projektu byli aktivní a vzorem. I když se tak z velké části vytvořil vzorek tzv. „hvězd“, má výzkum svou vypovídající hodnotu. Otázkou je též fakt, nakolik ochota spolupráce a výsledky také ovlivňuje **vzájemná pracovní historie participanta a osoby výzkumníka**. I když se u kvalitativního výzkumu považuje dobrá znalost participanta, jeho okolí a jejich vzájemný vztah za výhodu, otázkou je, nakolik to výzkum ovlivnil. Vzájemná pracovní zkušenost z projektové minulosti mohla vyvolat například pocity vděčnosti nebo křivdy, což mohlo ovlivnit jednotlivé odpovědi. Ačkoliv podle reakcí participantů usuzují, že se nám tento fakt podařilo eliminovat, je třeba v souvislosti s validitou **pochybovat o neutralitě** a považovat to za slabou stránku.

Nedostatečné využití získaných dat je dalším limitem tohoto výzkumu. Při vytváření jednotlivých kategorií, nodů, byl vytvořen jejich rozsáhlý seznam, který byl daleko obsáhlejší (jako jenom pozitivní a negativní vlivy). Ukazovaly se i jiné zajímavé skutečnosti a vztahy, které by bylo cenné analyzovat. Projekt sice ovlivňovaly, ale ne tak výrazně. Museli jsme udělat volbu a zvolili jsme proto jednodušší a jasnější linii analýz i za cenu, že jsme se kvůli redukci dopustili určité neúplnosti. Nic podstatného, co je pro náš cíl výzkumu relevantní, však v analýzách nechybí.

Dalším limitem výzkumu bylo **omezení strukturovaného rozhovoru**. V každém rozhovoru s jednotlivým participantem byly pokládány předem pečlivě připravené otázky ve stejném pořadí. I přes výhody, které tento způsob dotazování přináší, je nutné upozornit i na jeho nevýhody. Strukturovaný rozhovor umožňuje pouze omezený prostor pro vyjádření vlastních názorů dotazovaného. Toto jsme se snažili vyloučit použitím tzv. polostrukturovaného rozhovoru. Po položení otázky byl ponechán prostor pro nezávislé vyjádření participanta a také byl ponechán prostor pro případné doplňující otázky. Tato forma rozhovoru dávala možnost spontánně reagovat na konkrétní situace, ale zároveň kladla nároky na schopnost improvizace výzkumníka. Výhodou ovšem byla možnost jít do hloubky a také možnost upřesnění sděleného. Specifická situace nastala při písemných odpovědích. Nebyla možnost doptávat se v případě potřeby, participant ale měl možnost vyjádřit se tak neomezeně a široce, jak jen chtěl.

Přítěží každého kvalitativního výzkumu je **subjektivita výzkumníka**. V samotné definici kvalitativního výzkumu se s tím počítá. Eliminovat se dá částečně vzájemnou kolegiální intervizí, což se i událo. Všechny analýzy nezávisle posoudila jiná osoba, která má jednak praxi v projektech tohoto druhu a zná cílovou skupinu, a jednak má zkušenost s kvalitativním výzkumem a LSI. Určitou „kontrolou“ výsledků bylo porovnání s evaluací, která byla popsána výše (úroveň II).

Co se týče validity kvalitativního výzkumu, ze všech možných sledovaných kritérií – následná validita, katalytická validita, validita založená na dotazování, transgresivní validita, imperiální validita, ironická validita, validita nápodoby (simulacra), situovaná validita, neopragmatická validita, rhizomatická validita, zjevná validita, instrumentální validita, teoretická validita (Švaříček a kol. 2007) – v našem případě je možné sledovat katalytickou validitu (pozitivní změny v životě u cílové skupiny výzkum ukázal). Co se týče obecných kritérií validity – neutralita, zobecnitelnost a věrohodnost – jsme se k neutralitě už vyjádřili. Co se týče zobecnitelnosti, ta je v kvalitativním výzkumu stále

pochybná. Co se týče věrohodnosti výzkumu, je na místě se domnívat, že kdo se výzkumu zúčastnil, udělal to dobrovolně a můžeme přepokládat, že jeho výpovědi jsou důvěryhodné.

Anotace:

Vyhodnocení projektu určeného k podpoře inkluzivního vzdělávání marginalizovaných skupin, především Romů, je hlavním tématem této práce. Projekt se týkal sociálního problému, který se stal již problémem strukturálním. Jeho stěžejní oblast byla v práci s předškolními dětmi, kde se potkávaly odlišné profese, sociální pracovníci, pedagogové, terénní pracovníci a další. Východiska nastavená z pohledu akademického prostředí se v projektu potkávala s názory již fungujících struktur neziskové sféry. Tento prvek byl zdrojem problémů, ale také příležitostí k určitému posunu v uvedené problematice. Část teoretická popisuje celkovou ekologii projektu a zaměřuje se na intervence, které byly důležitými východisky aktivit projektu a byly jedinečnými. Jednalo se o využití Montessori přístupu, Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, dobrovolnictví a spirituality. V empirické části práce jsme se zaměřili na tři klíčové oblasti, z mého pohledu důležité pro realizaci podobných projektů. Jsou to pracoviště, cílová skupina a tým. Uvedené oblasti jsou nedílnou součástí všech obdobných projektů. Cílem výzkumu bylo analyzovat pozitivní a negativní faktory působící na projekt. Tyto jsme rozdělili do časové linie před začátkem projektu, v jeho průběhu a po ukončení. Závěry mají své slabé stránky a limity uvedené v diskusi.

Klíčová slova:

Marginalizace, sociální exkluze, inkluze, romská menšina, dobrovolnictví, spiritualita, Feuersteinova metoda, Montessori přístup, The Life Story Interview.

Annotation:

Title: Possibilities of social intervention focused on the education of children from Roma families and children from other marginalized groups.

Author: Mgr. Ing. Zdeněk Meier

Supervisor: Doc. PhDr. Jiří Růžička, Ph.D.

Number of pages and characters without appendixes: 202 / 340 000

Number of appendixes: 11

Number of references: 182

The main topic of this paper is to assess the project aimed at supporting the inclusive education of marginalized groups, primarily the Roma population. The project addressed a social problem that has become a structural problem. It primarily focused on working with pre-school children, where various professions met, such as social workers, teachers, field workers, and others. The background defined by the academic environment was challenged with the opinions of the already established non-profit structures. This element concerned a source of issues as well as opportunities to a certain progress in that area. The theoretical section describes the overall environment of the project and focuses on the interventions as an important and unique background for the project activities. It included the application of the Montessori approach, Feuerstein instrumental enrichment, volunteering and spirituality. The empiric section of the paper focuses on three key areas that I believe are important to implement similar projects – workplace, target group and team. These areas form an integral part of all similar projects. The objective of the research was to analyse the positive and negative factors affecting the project. They were classified along a timeline – prior to the start of the project, during the project and after its completion. The conclusions have their weaknesses and limitations presented in the discussion.

Keywords:

Marginalization, social exclusion, inclusion, Roma minority, volunteering, spirituality, Feuerstein method, Montessori approach, The Life Story Interview.

Seznam obrázků a grafů

Figure 1: Počty osob (v tis.) ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením v roce 2012. (zdroj: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014)	15
Figure 2: Inkluzivní šetření (zdroj: Messiou & Ainscow, 2020)	34
Figure 3: Takzvaný expanzivní koncept inkluze ve vzdělávání (zdroj Topping & Maloney, 2005, dle Zilchera & Svobody, 2019, p. 52)	36
Figure 4: Vývojové fáze inkluzivní legislativy (zdroj: Pančocha, 2013, p. 51).....	43
Figure 5: Pět strategických cest k inkluzi (zdroj: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty)	67
Figure 6: Vztah motivace a kognitivních klíčů (zdroj: Nakonečný, 1966)	77
Figure 7: Maslowova hierarchie potřeb (zdroj: Atkinson, 2003, p. 471).....	78
Figure 8: Cloud pro rozhovory všech participantů (NVIVO).	152
Figure 9: Cloud "Pozitivní faktory" (INVIVO).....	155
Figure 11: Graf 1 - Pohlaví.....	186
Figure 12: Graf 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání.....	186
Figure 13: Graf 3 - Náboženské vyznání.....	186
Figure 14: Graf 4 - Forma studia.....	187
Figure 15: Graf 5 - Účast na formálním dobrovolnictví	187
Figure 16: Graf 6 - Formy uznání za formální dobrovolnickou činnost (N=133)	189
Figure 17: Tree map (NVIVO).....	295

Seznam tabulek

Table 1: Přehled barev, výroků a pocitů participantů.	145
Table 3: Intenzita formální dobrovolnické činnosti (N=133)	188
Table 4: Délka formální dobrovolnické činnosti (N=133).....	188
Table 5: Motivace pro dobrovolnickou činnost	189
Table 6: Přínosy dobrovolnické činnosti.....	190
Table 7: Bariéry dobrovolnické činnosti	191
Table 8: Možné formy podpory ze strany univerzity	191

Seznam literatury

- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231-238.
- Anheier, H. K. (2005). *Nonprofit Organizations. Theory, Management, Policy*. Routledge.
- Atkinson, R. L. (2002). The Life of Story Interview: Context and method. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research*. Sage Publications Inc.
- Atkinson, R.L. (2003). *Psychologie*. Portál.
- Bakalář, P. (2004) *Psychologie Romů*. Votobia.
- Balvín, J. (1997). *Romové a majorita: (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi): sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně, 13.-14. prosince 1996*. HNUTÍ R.
- Bekkers, R. (2004). *Giving and volunteering in the Netherlands: Sociological and psychological perspectives* [Doctoral dissertation]. Utrecht University.
- Blatný, M. (Ed.). (2006). *Metodologie psychologického výzkumu. Konsilience v rozmanitosti*. 1. vyd.: Academia.
- Boone, K., Roets, G., & Roose, R. (2018). Social work, poverty and anti-poverty strategies: Creating cultural forums. *The British Journal of Social Work, 48*(8), 2381-2399.
- Bosk, E. A. (2012). Kathleen Wells, Narrative Inquiry. *Qualitative Social Work, 10*(4), 537-545.
- Butcher, J., & Einolf, C. J. (Eds.). (2017). *Perspectives on Volunteering*. Springer. doi: 10.1007/978-3-319-39899-0_1
- Camden, C., Héguy, L., Casoli, M., Roy, M., Rivard, L., Berbari, J., PPOP Research Team, & Couture, M. (2020). Preschoolers' developmental profiles and school-readiness in a low-income Canadian city: A cross-sectional survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 2529. doi:10.3390/ijerph17072529

- Camp, C. J., & Skrajner, M. J. (2004). Resident-Assisted Montessori Programming (RAMP): Training persons with dementia to serve as group activity leaders. *The Gerontologist*, 44(3), 426-431. DOI: 10.1093/geront/44.3.426
- Campbell, J. (1968). *The Hero with a Thousand Faces*. Meridian.
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-30.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Čada, K., & Hůle, D. (2019). *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Úřad vlády České republiky, Odbor pro sociální začleňování (Agentura). https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segrecace_2019.pdf
- Čapek, R., Lauermann, M., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čáp J., Mareš J., (2007). *Psychologie pro učitele* (2.vydání). Portál.
- Čermák, I. (2006). Narativně orientovaná analýza. In M. Blatný, (Ed.), *Metodologie psychologického výzkumu. Konsilience v rozmanitosti* (pp. 85-109). Academia.
- Čermák, I., & Lindélová, J. (2000). *Povolání herec*. Větrné mlýny, Psychologický ústav AV ČR.
- Český statistický úřad [ČSÚ]. (2012). *Sčítání lidí, domů a bytů 2011: Obyvatelstvo podle věku, národnosti a pohlaví*. <https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo-podle-scitani-lidu-domu-a-bytu-2011-ceska-republika-2011-02yz5oqy4z>
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. WCB Brown and Benchmark.

- Dekker, P., & Halman, L. (Eds.). (2003). *The values of volunteering: Cross-cultural perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PloS one*, *14*(11), e0225319.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.
- Dočekalová, P., & Švec, K. (2010). *Úvod do politologie*. Grada Publishing, a. s.
- Dohnalová, Z., Nečasová, M., & Trbola, R. (2019). Vybrané bariéry inkluze sociálních pracovníků do multidisciplinárních týmů se zaměřením na vztah sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social Education*, *7*(2), 69–84. <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.02.05>
- Dřímál, F. (2004). Dětství v romské rodině. In I. Nosál (Ed.), *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: Studie ze sociologie dětství* (pp. 65-90). Barrister&Principal,
- Dvořák, D. (2018). R. Švaříček, K. Šedřová a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Recenze. *Orbis Scholae* *2*(3), 159-160. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.265>
- Einolf, C. J. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *40* (6), 1092–1112.
- Eliade, M. (1954). *The Myth of the Eternal Return*. Princeton University Press.
- Fischer, A. M. (2011). Reconceiving social exclusion. *Brooks World Poverty Institute Working Paper*, (146). DOI: 10.2139/ssrn.1805685
- Freeman, R. B. (1997). Working for nothing: The supply of volunteer labor. *Journal of Labor Economics*, *15*(1, Part 2), 140–66.
- Feuerstein, R., & Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, *44*(4), 401-423.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice, K-6*. Teachers College Press.

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Karolinum.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., Feuerstein, R. S., Bohács, K., & Pokorná, V. (2017). *Myslet nahlas-mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Portál.
- Frič, P. (2001). *Dárcovství a dobrovolnictví v České republice: (výsledky výzkumu NROS a Agnes)*. NROS.
- Frič, P., & Vávra, M. (2012). *Tři tváře komunitního dobrovolnictví: neformální pomoc, organizovaná práce a virtuální aktivismus*. Agnes.
- Friedlová, K. (2007). *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Grada Publishing, a.s.
- Gabal, I. (1999). *Etnické menšiny ve střední Evropě: Romská menšina v České republice*. G plus G.
- Gabal, I. (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Ministerstvo práce a sociálních věcí, Gabal Analysis and Consulting, Nová škola, ops.
- Gray, M. Midgley, J., & Webb, S., A. (Eds.) (2012). *The Sage Handbook of Social Work*, SAGE Publications Ltd.
- Čada, K., Gabal, I., Chvátal, J., Snopek, J., & Vyžvaldová, K. (2010). Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy. (Závěrečná zpráva). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a GAC spol. s r.o..
https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf
- Čada, K. (Ed.) (2015). Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR (2015). GAC spol. s r.o.
https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analýza_socialne_vylouceny_ch_lokalit_GAC.pdf
- Girard, R. (1997). *Obětní beránek*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Grawe, K. (2007). *Neuropsychoterapie*. Portál,

- Gunderman, R. B. (2020). Portraits in pediatric leadership: Maria Montessori. *Pediatric radiology*, 50(3), 327-328.
- Hájek, B., Harmach, J., Hoffmann, O., Jíra, O., Jírová, H., Krůčka, K., Rampouchová, J., & Veselý, V. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. IDM MŠMT.
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání teorie a praxe*. Grada.
- Hamplová, D. (2013). *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*. Karolinum Press.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Havlíková, J. (2018). *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. VÚPSV, vvi, výzkumné centrum Brno.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Hitzig, S. L., & Sheppard, C. L. (2017). Implementing Montessori methods for dementia: A scoping review. *The Gerontologist*, 57(5), e94-e114. DOI: 10.1093/geront/gnw147
- Hogenová, A. (2012). *K věci samé*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Homola, M. (1977) *Motivace lidského chování* (2. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Hornáková, M. (2006). Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, 16(1), 2-5.
- Houghton, D., Pressey, A., & Istanbuluoglu, D. (2020). Who needs social networking? An empirical enquiry into the capability of Facebook to meet human needs and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 104, 106153. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.029>
- Hroch, M. (2009). *Národy nejsou dílem náhody: Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hustinx, L., Cnaan, R. A., & Handy, F. (2010). Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(4), 410-434.
- Hvozdič, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Občané chtějí vědět, kdo v obci má koronavirus. Podle vlády ale informace povedou k šikaně nakažených (24. března 2020). iROZHAS https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-koronavir-covid-19-epidemie-pandemie-obce-ministerstvo-zdravotnictvi_2003241705_gak
- Jand'ourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Grada.
- Janebová, R. (2011). Spolupráce organizací v oblasti sanace rodiny. *Sociální práce/Sociálna práca*, 17-19.
- Jurková, Z. (Ed.) (2003). *Romská hudba na přelomu tisíciletí: Sborník referátů z etnomuzikologické konference*, Praha, 26. 5. 2003. Studio Production Saga.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M. (Ed.). (2012). *Romové-otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M. (Ed.) (2014a). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M. (2014b). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Koenig, H. G. (2008). *Medicine, religion, and health: Where science and spirituality meet*. Templeton Foundation Press.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing, a.s.
- Kovats, M. (2004). Politika romské identity: mezi nacionalismem a chudobou. In: M. Jakoubek & T. Hirt (Eds.), (2004). *Romové: kulturologické eutdy* (pp. 92–102). Aleš Čeněk.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2009). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment—Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 551-559.
- Krabec, L. (2016). *Filozofický pohled na vzdělávání*. Medias res. <http://www.mediasres.cz/filosofie-a-psychologie/2973-lukas-krabec-filozoficky-pohled-na-vzdelavani.htm>

- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 57–71. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04
- Králíček, P. (2002). *Úvod do speciální neurofyzologie* (2. vydání). Karolinum
- Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Portál.
- Kvale, S. (1996). *Interview views: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, a.s.
- Laws, D. R., & Ward, T. (2011). *Desistance from sex offending: Alternatives to throwing away the keys*. The Guilford Press.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova Univerzita.
- Lebeer, J. (Ed.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Speciální pedagogika (Portál).
- Lee, L., Piliavin, J. A., & Call, V. R. A. (1999). Giving time, blood, and money: Differences and similarities. *Social Psychology Quarterly*, 62(3), 276-290.
- Lechta, V. (Ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lyman, R. (2017, September 9). Slovak Village Prospers in Partnership With Roma Residents It Once Shunned. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/09/09/world/europe/slovakia-roma-spissky-hrhov-integration.html>
- Mačáková, S., Heveriová, M., Šimková, S., Vavrinčík, M. (2015) *Učme sa učiť sa Pilotná aplikácia metódy Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania vo vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. ETP Slovensko, Centrum pre udržateľný rozvoj.
- Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení: Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Togga.
- Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Portál.

- Mann, A. B. (2004). Duchovní kultura Rómův. *Dingir, časopis o současné náboženské scéně*, 7(1), 10-13.
- Mareš, P. (2000). Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 36(3), 285-297.
- Matoušek, O. (2008). *Metody a řízení sociální práce*. Portál.
- McAdams, D. P. (2008). *The Life Story Interview*. School of Education and Social Policy of Northwestern University. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- McQuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. Portál.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. DOI: 10.1002/berj.3602
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV]. (2014). *Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. <https://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2014). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2015). *Metodický výklad k výzvě: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*. <https://opvvv.msmt.cz/download/file1233.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (24. červen 2016). *Výzva č. 02_15_007: Inkluzivní vzdělávání k předkládání žádostí o podporu individuálních projektů do Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání*. <https://opvvv.msmt.cz/download/file3717.pdf>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2017). Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání. <https://www.msmt.cz/file/40134/>
- Mintz, J., & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Mrkvička, J. (1971). *Člověk v akci: Motivace lidského jednání*. Avicenum.
- Musick, M., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. Indiana University Press.
- Nakonečný, M., (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.
- Navrátil, P., Sirovátka, T., Smékal, V., Šimíková, I., Burjanek, A., Musil, L., Bučková, P., & Prudký, L. (2003). *Romové v české společnosti: Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Portál.
- Nečas C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého.
- Nelson, J. M. (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. Springer Science & Business Media.
- Nisa, T. F., Ariyanto, F. L. T., & Asyhar, A. H. (2019, April). Montessori learning: Understanding the concept of early childhood mathematics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1211, No. 1, p. 012094). IOP Publishing. DOI: 10.1088/1742-6596/1211/1/012094
- Nyende, P. (2014). An analysis of volunteer motivation in HIV/AIDS community initiatives of Uganda. *African Journal for The Psychological Studies Of Social Issues*, 17(3), 23–38.
- Pančocha, K. (2013). *Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením* [Habilitační práce]. Masarykova Univerzita. https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Pancocha/habilitace/pancocha_habilitace_final.pdf
- Patočka, J. (1996). *Péče o duši* (Vol. 1). OIKOYMENH.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE.
- Pavelčíková, N. (2011). K některým problémům identity Romů v ČR. In: H. Nosková & P. Bednařík (Eds.), *Identita národnostních menšin a integrace cizinců střední a*

východní Evropy ve dvaceti letech svobody: kolektivní monografie. (pp. 95-103).
Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.

- Pavlovaite, I. (2018, duben). *Social and Employment Policies in the Czech Republic*. Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies of European Union.
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/618993/IPOL_STU\(2018\)618993_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/618993/IPOL_STU(2018)618993_EN.pdf)
- Pěč, O. (2019, August 13). *Destigmatizace*. Psychiatrická společnost ČLS JEP, Česká psychiatrická společnost, z.s. from <https://www.ceskapsychiatrie.cz/index.php/deni-zdravotni-a-socialni-politika/deni-destigmatizace>
- Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence*. SPN.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Pipeková, J., & Vítková, M. (Eds.) (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Masarykova univerzita.
- Pitt, V., & Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4), 387-401.
<https://doi.org/10.1080/09687590410001689485>
- Poláková, J. (2014). *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace*. Compas Charity. <http://www.compas.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Romsk%C3%A1-rodina-%E2%80%93-z%C3%A1kladn%C3%AD-normy-chov%C3%A1n%C3%AD-Mgr-Jana-Polakova.pdf>
- Poněšický, J. (2005). *Agrese, násilí a psychologie moci*. Triton.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada Publishing a.s.
- Prokešová, M. (2010). *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Repronis.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd)*. Portál.

- Puskajlerová, I. (29. prosinec 2013). *Alice Masaryková, zakladatelka české sociální práce*. E-republika.cz. <http://erepublika.cz/article2331-Alice-Masarykova-zakladatelka-%C4%8Deskesocialni-prace>.
- Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2018). *Zpráva o stavu Romské menšiny za rok 2018*. <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny.pdf>
- Rovenský, J. (2017, December 2). Babiš: Musíme řešit inkluzi i nákupy na obraně. *Novinky.cz*. <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/babis-musime-resit-inkluzi-i-nakupy-na-obrane-40053612>
- Říčan, P. (2000). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál.
- Samková, K. (2011). *Romská otázka - Psychologické příčiny sociálního vyloučení*. Blinkr.
- Schuringa, L. (2007). *Komunitní práce a inkluze Romů*. Radovan Goj.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Ikar.
- Sirovátka, T. (Ed.) (2002). *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Masarykova univerzita a Nakladatelství Georgetown.
- Skarupská, H. (2016). Selected methods of intervention suitable for work social educator with children at risk of social exclusion. *Sociální pedagogika*, 4(1), 87–103. doi:10.7441/soced.2016.04.01.06
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika (2. aktualizované a doplněné vydání)*. Grada Publishing, a.s.
- Smékal, V. (Ed.). (2003). Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit. Barrister & Principal.
- SocioFaktor (2019). *Kooperace v rámci evaluace projektu „ROMSPIDO“*. (Evaluční zpráva). SocioFactor s.r.o.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.

- Stark, R. (2002). Physiology and faith: Addressing the “universal” gender difference in religious commitment. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(3), 495-507.
- Fialová, L. (5. června 2019). *K rozdělování dětí už dochází i na prvním stupni. S Janou Strakovou o tom, proč jsou velké rozdíly mezi školami problémem nás všech.* Rodiče vítáni. <https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/skola-pro-vsechny/k-rozdelovani-deti-uz-dochazi-i-na-prvnim-stupni-s-janou-strakovou-o-tom-proc-jsou-velke-rozdily-mezi-skolami-problemem-nas-vsech/>
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- Stránská, Z., & Poledňová, I. (2008). Adekvátní motivace k učení: Předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků. *Škola a zdraví* 21(3).
- Svoboda, Z., Řičan, J., Morvayová, P., Zilcher, L., & Valášková, M. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. http://inkluzie.ujep.cz/files/metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvoreni_inkluzivního_prostredi_skoly.pdf
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Portál.
- Sýkora, L. (Ed.) (2007). *Segregace v České republice: stav a vývoj, příčiny a důsledky, prevence a náprava*. (Závěrečná editovaná zpráva projektu: WA-014-05-Z01) Univerzita Karlova.
- Šárníková, G., Meier, Z., Prokeš, M., Heveriová, M., & Tavel, P. (2019). *Bedekr společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šišková, I. (Ed.) (2001). *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Portál, 2001.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tavel, P. (2007). *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla* (1. vyd.). Triton.
- Tošner, J., & Sozanská, O. (2002). *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Portál.
- Trojan, S. (2003) *Lékařská fyziologie* (4. přepracované a doplněné vydání). Grada Publishing, a.s.

- UNICEF (1989). *Úmluva o právech dítěte*. Český výbor pro UNICEF. https://www.uoou.cz/assets/File.ashx?id_org=200144&id_dokumenty=3015.
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (A/RES/61/106). (2006). dostupné z <https://www.msmt.cz/file/39242/>
- Úřední věstník Evropské unie (9.12.2006). https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:34f4f9f1-59d4-42ed-a2cd-29fd475f9186.0001.02/DOC_23&format=PDF
- Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.*
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.
- Van der Ploeg, E. S., & O'Connor, D. W. (2010). Evaluation of personalised, one-to-one interaction using Montessori-type activities as a treatment of challenging behaviours in people with dementia: The study protocol of a crossover trial. *BMC geriatrics*, 10(1), 1-6. DOI: 10.1186/1471-2318-10-3
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Všeobecná deklarace lidských práv (A/RES/(III)/217/A)*. (1948). Dostupné z https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Vzdělávání pro 21. století*. (22. 02. 2012). Získáno 19:29, 14. 07. 2020 z http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_pro_21._stolet%C3%AD&oldid=18459.
- Wenigová, B. (2005). Stigma a duševní poruchy. *Sanquis*, 38, 24. <https://www.sanquis.cz/index1.php?linkID=art415>
- Weiner, D. A., Lutz, B. F., & Ludwig, J. (2009). *The effects of school desegregation on crime* (No. w15380). National Bureau of Economic Research.
- Weinerová, R. (2014). *Romové a stereotypy*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry*. Oxford University Press.
- Wilson, E., O. (1993). *O lidské přirozenosti*. Lidové noviny.

- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215–40.
- Yeung, A. B. (2004). The octagon model of volunteer motivation: Results of a phenomenological analysis. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15(1), 21-46.
- Záhořáková, R., Kala, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech: Srovnávací studie č.5.366*. Parlamentní institut. Kancelář Poslanecké sněmovny.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. (2006). Tiskárna Ministerstva vnitra.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál.
- Zel'ová, A. (2008). Makrosociální jevy a procesy. In J. Výrost & I. Slaměnik (Eds.), *Sociální psychologie* (2. přepracované a rozšířené vydání, pp. 357-371). Grada Publishing, a.s.
- Zilcher, L., & Svoboda, S. (2019). *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada Publishing a.s.

Přílohy

Příloha č. I. Předběžné výsledky výzkumu dobrovolnictví

PŘEDBĚŽNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU FORMÁLNÍHO DOBROVOLNICTVÍ NA CYRILOMETODĚJSKÉ TEOLOGICKÉ FAKULTĚ UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

V období listopad – prosinec 2015 byl mezi studenty na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci uskutečněn výzkum, který si kladl za cíl základní deskripci formálního dobrovolnictví. Dotazník vypracoval výzkumný tým Katedry křesťanské sociální práce pod vedením docentky Tatiány Matulayové společně se studenty této katedry, a byl elektronicky distribuován na emailové adresy všech studentů. Výzkumu se prozatím zúčastnilo 280 respondentů z řad studentů v prezenční i kombinované formě studia. Sběr dat doposud nebyl ukončen, neboť je plánované rozšíření výzkumné techniky i na další fakulty univerzity.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se studenti podílí na formálním dobrovolnictví, kterým rozumíme **neplacenou aktivitu či práci, kterou někdo vykonával dobrovolně ve prospěch jiných lidí nebo společnosti, či životního prostředí** (mimo členů nejbližší rodiny a domácnosti) **a tyto aktivity byly vykonávány v rámci nebo prostřednictvím organizací působících v neziskovém, veřejném i podnikatelském sektoru.** Zjišťovali jsme i jejich motivace a případné přínosy či bariéry účasti na dobrovolnické činnosti.

ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO SOUBORU

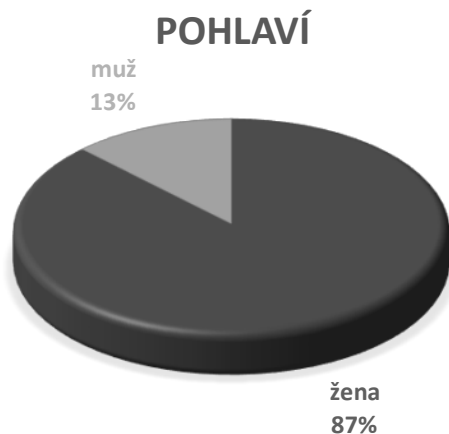


Figure 11: Graf 1 - Pohlaví



Figure 12: Graf 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání



Figure 13: Graf 3 - Náboženské vyznání

FORMA STUDIA

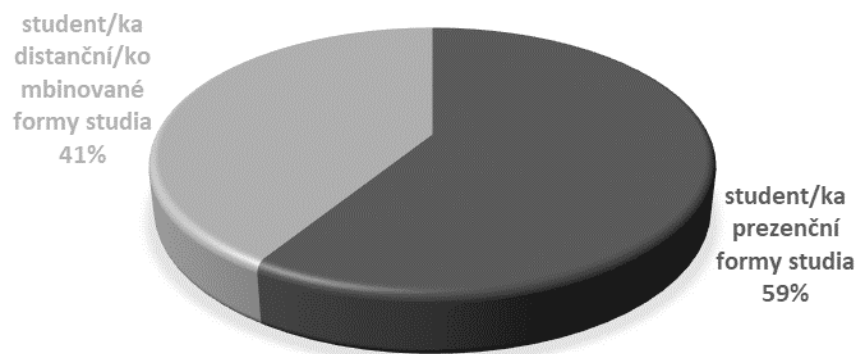


Figure 14: Graf 4 - Forma studia

FORMÁLNÍ DOBROVOLNICTVÍ STUDENTŮ

První a základní otázkou celého výzkumu bylo, zda se respondenti v uplynulých 12ti měsících podíleli na formální dobrovolnické činnosti. Význam pojmu „formální dobrovolnictví“ byl vysvětlen na začátku dotazníku, což by mělo zvýšit validitu získaných dat.

Z výsledků vyplynulo, že se formální dobrovolnické činnosti účastní 47% respondentů, což je téměř polovina. Rozdíl v účasti dle formy studia je poměrně malý. Zatímco z distanční nebo kombinované formy studia se v posledních dvanácti měsících účastnilo dobrovolnických aktivit 43% z těchto respondentů, u formy prezenční to bylo 51%.

ÚČAST NA FORMÁLNÍM DOBROVOLNICTVÍ

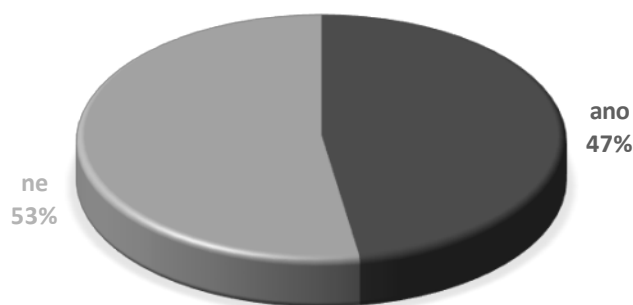


Figure 15: Graf 5 - Účast na formálním dobrovolnictví

RESPONDENTI VYKONÁVAJÍCÍ FORMÁLNÍ DOBROVOLNICKOU ČINNOST

Další uváděné hodnoty jsou vztažené k těm respondentům, kteří se formálnímu dobrovolnictví věnují, což je v absolutní hodnotě 133 studentů. Intenzita dobrovolnické činnosti i doba, po kterou ji respondenti vykonávají je poměrně dlouhá. Více než 40% respondentů věnujících se formální dobrovolnické činnosti ji vykonává alespoň jednou týdně či častěji, a více než dva roky se formálnímu dobrovolničení věnuje 65% respondentů.

Table 3: Intenzita formální dobrovolnické činnosti (N=133)

Intenzita činnosti		%
Téměř denně	6	4,5
Každý týden	52	39
Alespoň jednou za měsíc	30	22,5
Alespoň jednou za tři měsíce	17	13
Jednou či dvakrát do roka	28	21

Table 4: Délka formální dobrovolnické činnosti (N=133)

Délka činnosti		%
Méně než rok	26	20
Více než rok, ale méně než dva roky	20	15
Více než dva roky, ale méně než tři roky	19	14
Tři a více let	68	51

Nejčastější způsob, jakým se respondenti o možnosti dobrovolnické činnosti dozvěděli je prostřednictvím přátel, známých či příbuzných. Na druhém místě se pak objevuje informace od zaměstnance či jiného dobrovolníka z dané organizace. Dále byla do dotazníku zařazena otázka zjišťující formy uznání, které respondenti obdrželi. V následujícím grafu jsou uvedeny výsledky.

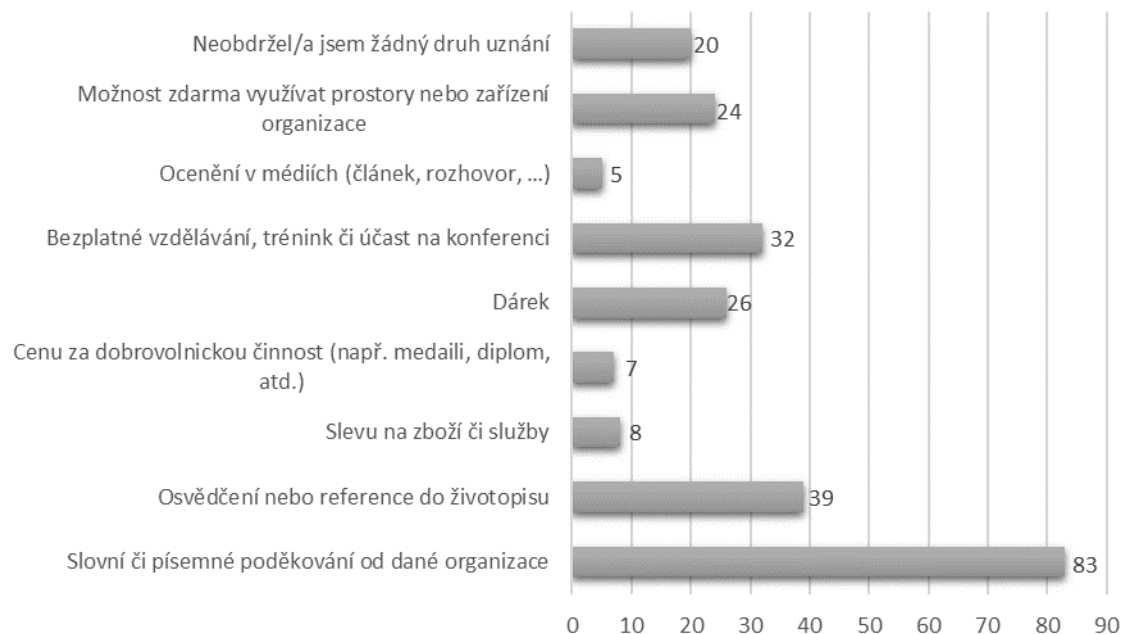


Figure 16: Graf 6 - Formy uznání za formální dobrovolnickou činnost (N=133)

Motivace a přínosy formální dobrovolnické činnosti

V dalším bloku byli respondenti dotazováni pomocí výroků, které se zabývaly jednak motivací pro výkon této dobrovolnické služby a jednak přínosy, které v ní mohou spatřovat. Ačkoli bude třeba s daty dále pracovat, v tabulce níže jsou uvedeny alespoň průměrné hodnoty, které jednotlivé výroky obdržely na škále od 1 – zcela nesouhlasím až po 5 – zcela souhlasím.

Table 5: Motivace pro dobrovolnickou činnost

Moji přátelé a rodina jsou dobrovolníky, proto i já jsem dobrovolník/ce.	2,2
Chci se setkávat a přátelit s novými lidmi.	3,5
Je pro mě důležité pomáhat druhým lidem.	4,3
Cítím, že mě k dobrovolnické činnosti vede má víra.	2,9
Chci se osobnostně rozvíjet.	4,3
Chci vrátit druhým to, co jsem dostal/a od jiných lidí.	3,0
Dobrovolnictví je pro mě příležitost rozvíjet své pracovní zkušenosti.	4,0
Chci se podělit o svoje vědomosti a zkušenosti.	3,5

Jak je vidět z tabulky výše, nevíce se respondenti ztotožňují s výroky, že je pro ně důležité pomáhat druhým lidem, chtějí se osobnostně rozvíjet a je to i příležitost rozvíjet pracovní zkušenosti. Naopak nejmenší souhlas projevíli respondenti s výrokem, že dobrovolničí, protože i jejich rodina a přátelé se této činnosti věnují. Další tabulka pak

představuje přínosy, které mohou respondenti vnímat. I zde jsou uvedeny průměrné hodnoty ze škály od 1 – zcela nesouhlasím až po 5 – zcela souhlasím.

Table 6: Přínosy dobrovolnické činnosti

Při dobrovolnické činnosti jsem si našel/a nové přátele.	4,0
Uspokojuje mě, když vidím výsledky svojí dobrovolnické činnosti.	4,3
Poskytuje mi to příležitost dělat věci, v kterých jsem dobrý/á.	3,7
Dává mi to pocit, že nejsem sobecký/á.	3,5
Líbí se mi to, co dělám.	4,2
Umožňuje mi to osobní nebo profesní rozvoj.	4,3
Díky této činnosti jsem se cítil/a jako součást komunity.	3,7
Těší mě, že jsem přispěl/a k řešení problému.	4,0
Poskytuje mi to příležitost na odreagování se.	3,7
Dává mi to pocit potřeby.	3,7
Umožňuje mi to vylepšit si vyhlídky v rámci zaměstnání.	3,4
Zlepšuje to moji fyzickou a/nebo psychickou kondici.	3,3

Jak je vidět v předchozí tabulce nejsou mezi jednotlivými výroky výrazné výkyvy. Všechny průměrné hodnoty se pohybují v rozmezí jednoho hodnotícího bodu. Mezi výroky s vysokou mírou souhlasu ze strany respondentů se opět řadí možnost osobního a profesního rozvoje, ale i uspokojení z výsledků dobrovolnické činnosti.

Poslední dvě analyzované otázky směřované na respondenty vykonávající dobrovolnickou činnost se týkaly právě přínosů v profesním životě. První dotaz se týkal toho, zda si respondenti myslí, že jim zkušenosti z dobrovolnické činnosti pomohli či mohou pomoci v jejich profesním životě. Souhlas vyjádřilo celých 80,5 % respondentů. Poslední dotaz pak směřoval k tomu, zda uvádí nebo hodlají uvádět tyto zkušenosti do svého životopisu. Zde souhlasilo 66% respondentů.

RESPONDENTI NEVYKONÁVAJÍCÍ FORMÁLNÍ DOBROVOLNICKOU ČINNOST

Respondenti, kteří uvedli, že se v posledních 12 ti měsících neúčastnili žádné formální dobrovolnické činnosti (N=147) byli dotázáni, zda se jí účastnili v delším časovém horizontu. Asi 30 % odpovědělo, že ano, 51 % procent že se jí neúčastnilo nikdy a asi 19 % na otázku neodpovědělo. Druhý dotaz pak směřoval k bariérám dobrovolnické činnosti. Ty jsou představeny v tabulce č. 5 a jsou u nich uvedeny absolutní počty odpovědí.

Table 7: Bariéry dobrovolnické činnosti

Neměl/a jsem dostatek času	99
Vykonávám spíše neformální dobrovolnickou činnost	39
Nebyl/a jsem schopen/a přijmout dlouhodobější závazek	34
Měl/a jsem složitou situaci v rodině/práci	27
Nevěděl/a jsem, jak bych se mohl/a do dobrovolnictví zapojit	21
Preferoval/a jsem věnovat spíše finanční dar než čas	20
Měl/a jsem problémy s docházením/dojížděním	15
Nikdo mě nepožádal o pomoc	14
Neměl/a jsem zájem	13
Odradily mě finanční náklady spojené s dobrovolnickou činností	7
Měl/a jsme pocit, že o to nikdo nestojí	7
Měl/a jsem zdravotní problémy	5

N=146

DOBROVOLNICKÁ ČINNOST VE VZTAHU K UNIVERZITĚ PALACKÉHO V OLOMOUCI

Poslední dvě otázky byly položeny všem respondentům, tzn. těm, co *dobrovolníci* i těm, kteří nikoli. Jednalo se o to, zda by podle nich měla univerzita podporovat dobrovolnickou činnost svých studentů a zaměstnanců. Celých 98% respondentů by tuto aktivitu univerzity přivítalo. Možné formy podpory jsou pak uvedeny spolu s počtem označení daných možností v tabulce č. 6.

Table 8: Možné formy podpory ze strany univerzity

a. Ocenění v rámci stipendií	150
b. Cena rektora/děkana	52
c. Možnost získání kreditů	190
d. Možnost prezentace v médiích UP	60
e. Firemní den dobrovolnictví s poskytnutím placeného volna	56

N= 268

Zpracování dat: Mgr. Pavlína
Valouchová, Ph.D.

Příloha č. II. Metoda Reuvena Feuersteina

(BEDEKR SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2019)

Jak jsme se již zmínili, v realizovaném projektu ROMSPIDO jsme mj. využívali i metodu Reuvena Feuersteina a přístupy pedagogiky Marie Montessoriové.

Reuven Feuerstein se narodil v roce 1921 v Rumunsku. Vlivem nacistické okupace a perzekucí odjel do Palestiny, kde působil pro agenturu Youth Aliyah pečující o děti postižené či ohrožené holocaustem. Do Izraele přijížděly děti z celé Evropy, a tak se začaly organizovat aktivity na jejich záchranu. Po druhé světové válce se musel Izrael vypořádat s imigrační vlnou z evropských, ale i afrických zemí. Agentura rozšířila své zaměření i na podporu integrace imigrantů do společnosti, včetně multikulturní výchovy. Klíčovou složkou bylo vzdělávání, které mělo své specifické principy.

Feuerstein pracoval jako speciální pedagog v izraelských osadách pro děti, ale i v táborech pro žadatele o izraelské občanství.

Koncem 40. let začal studovat pod vedením Jeana Piageta a spolupracoval s týmem Andrého Reye. Pod vlivem těchto psychologů se formovala Feuersteinova teorie kognitivních schopností člověka a možností, jak tyto schopnosti efektivně rozvíjet. „Společně s Reyem vypracoval soubor diagnostických testů, které bylo možné užívat i při práci s dětmi z kulturně odlišného prostředí a jež umožňovaly zjišťovat nejen aktuální úroveň intelektových schopností dítěte, ale i jeho předpoklady k učení. (...) Feuerstein si všiml, že rozhodující moment v rozvoji poznávacích funkcí, myšlení a strategií učení takto handicapovaných dětí i dospělých představoval přístup učitele, formy diagnostiky a učení, které dokázal realizovat. Všiml si podob a struktur příznačných pro interakci matek s jejich malými dětmi, především těch, jejichž děti byly ve škole i v mimoškolním prostředí úspěšné. Postupně odhaloval mechanismy, které ovlivňují rozvoj intelektu, myšlení a efektivní učení dítěte, a také zdroje jejich školního neúspěchu a deficitů ve vývoji intelektu a poznávacích funkcí. Posléze definoval prvky interakce učitele (rodiče) s dítětem, které v rozvoji intelektu sehrávají klíčovou úlohu. Tyto prvky označil jako *kritéria zprostředkovaného učení* a začal se zabývat otázkami jejich systematického užití ve školní praxi. Výsledkem této práce bylo mimo jiné vytvoření *programu instrumentálního obohacování*“² (Málková, 2009, s. 12).

V současnosti se Feuersteinova metoda uplatňuje především ve výchově a vzdělávání dětí, které jsou v řadě významů tohoto slova znevýhodněné.

„Program FIE má dva základní cíle, sloužící dvěma hlavním skupinám populace:

1. Obohacení a rozšíření souboru kognitivních strategií jedinců, které vede k efektivnějšímu učení a řešení problémů.
2. Nápravu deficitních kognitivních funkcí a rozvoj strategií u jedinců s opožděnými nebo narušenými výkony“ (Feuerstein et al., 2014, p. 25).

FIE je tak používána jak pro jedince s vrozenými a významnými deficity, tak pro jedince, u kterých lze předpokládat, že při adekvátní péči budou jejich kognitivní výkony

² Dále používáme zkratku FIE.

odpovídat populační normě. Stejně tak lze využívat FIE pro jedince, kteří nemají žádné speciální vzdělávací potřeby či pro ty, jejichž kognitivní funkce jsou optimální.

Učitel splňující parametry FIE musí zvládnout technologické dovednosti a ovládat pracovní materiály a ztotožnit se s daným přístupem k žákovi. Matoucí může být to, že v pracovních sešitech chybí klíč k vyhodnocení žákova výkonu apod. Efektivita učitele uplatňujícího FIE je jen obtížně představitelná bez navození atmosféry, která je prostá vzájemné rivality mezi žáky či strachu z negativního hodnocení. Žáci by měli být podporováni ve vzájemném naslouchání, kooperaci a zvědavosti (Májová, 2006).

Klíčový pojem Feuersteinova přístupu je *zprostředkované učení*. Filozofie tohoto učení vychází z předpokladu, že někteří jedinci nedisponují dostatečnými praktickými ani konceptuálními představami o procesech či vztazích, bez jejichž znalosti se však nemohou „vyhoupnout“ na vyšší úroveň vlastního kognitivního rozvoje. Jde například o pojmy či procesy jako barvy, pečení chleba, život zvířat a rostlin, cyklus ročních období, příčinnost, prostorové a časové vztahy apod. Tento deficit nelze kompenzovat či napravit tím, že necháme takto „zanedbané“ dítě, aby se to naučilo samo. Rozvíjející se dítě se stále více setkává s různými součástmi světa v podobě, jak je utváří život a kultura, ale má velmi malý přístup k informacím, které se vztahují k významu mnoha z těchto předmětů, a dokonce ještě méně ke znalostem jejich vzniku – jak byly vytvořeny, co dělají, jaký byl jejich vývoj, jaké jsou jejich funkce atd. Byly doby, kdy děti žily blíže přírodě a jejich bezprostřednost a zapojení do přírodního dění jim poskytly důvěrné a praktické uvědomění si základů jejich světa. Je zapotřebí dnešním dětem rozšířit a obohatit jejich praktické a pojmové uvědomění tím, že jim umožníme přístup ke světu významu, podle kterého jsou vykonávány jednotlivé činnosti, protože ukázat dětem to, co se bezprostředně děje, je neseznámí se zdroji a původem těchto činností. Protože mnoho malých dětí nemá zkušenosti s podstatou těchto procesů, seznamuje je program FIE s tímto obsahem a využívá zprostředkování, aby vybral a předložil tyto zkušenosti (Feuerstein et al., 2014). Zprostředkované učení spočívá v tom, že učitel zprostředkuje podněty žákovi tak, aby pozitivně ovlivňoval jeho kognitivní strategie a vzorce chování. Pokud je toto učení efektivní, žák se stává (kognitivně) samostatnějším, neboť disponuje komplexnějšími a univerzálnějšími dovednostmi pro zpracovávání a využívání informací.

Program *Instrumentální obohacení - základní* svou náročností předchází programu *Instrumentální obohacení – standard (FIE-S)*, který vyžaduje schopnosti odpovídající žáku ve věku 7 let. *Základní* verzi, resp. její zvládnutí lze považovat za přípravné a nutné stádium vedoucí k verzi *standardní*.

Program *základní* je zacílen na tři skupiny žáků:

- ty, kteří vyžadují rozvinout nebo rychle se seznámit se základním obsahem a pojmy, aby zvládali učební nároky prostředí;
- ty, pro které taková systematická výuka nabízí *prevenci* dysfunkcí nebo opoždění ve vývoji (překoná rizikové faktory);
- ty, kteří vyžadují obnovit nebo upevnit potřebné funkce, jež ztratili nebo je nedostatečně nabyli ve vhodnou nebo odpovídající dobu (*náprava*) (Feuerstein et al., 2014).

Program má dva aspekty: *obsah*, tzn. soubor znalostí, se kterými se již žáci v nějaké podobě setkali, a který mnohou za pomoci tvorby „pracovních“ pojmů rozvíjet. Jde o elementární úroveň vědomostí, na kterou dále navazují.

Druhým aspektem je *způsob*, tzn. osvojování si rozmanitých myšlenkových strategií, jak přistupovat k jednotlivým situacím a řešit problémy. Žák se učí tyto strategie proto, aby se naučil improvizovat, aby se naučil myšlenkové flexibilitě. Tedy vždy aplikovat takovou strategii či strategie, která co nejpřesněji odpovídá jeho cílům. Žáci se učí učit.

Metoda instrumentálního obohacování vychází z předpokladu, že inteligence je faktorem, který je citlivý na podněty, se kterými je člověk konfrontován, t. z. že úroveň inteligence dospělého člověka je ve značné míře ovlivněna tím, jak byla v dětském rozvíjena. Dalším předpokladem je to, že kognitivní schopnosti člověka lze rozvíjet systematicky, plánovitě.

Důležitou roli hrají v rozvoji myšlení jazykové schopnosti. „Řeč je důležitá na všech třech úrovních mentální činnosti. Jedinec řeči kontroluje a upřesňuje informace, které dostává. Musí umět vyjádřit řeči každý myšlenkový pochod, každou strategii, kterou používá. Pomocí řeči určitou informaci ale i strategii zvnitřní, to znamená, že si ji osvojí natolik, že ji používá i za jiných okolností. Konečně musí umět adekvátně a přesně odpovědět na danou otázku nebo vyřešit daný úkol. Systematicky se proto pěstuje nejen slovní zásoba, ale i obsahově i formálně přesné vyjadřování.“³

Nezbytnou součástí programu tvoří Feuersteinem vytvořené pracovní sešity a instruktážní pomůcky, sloužící pro rozvoj kognitivních schopností a žádoucích strategií. Jsou vhodné rovněž pro žáky, kteří nejsou v mainstreamovém vzdělávání z různých důvodů úspěšné. Nejnovější verze materiálů pochází z roku 1995. Soubor obsahuje celkem 14 pracovních sešitů rozdělených podle jejich náročnosti do částí. Celkem jde o 500 stran úkolů s postupně se zvyšující náročností a složitostí. Tyto pracovní sešity autoři označují jako *instrumenty*, protože úkoly v jednotlivých sešitech mají být *pouze* prostředkem pro tvorbu vhodných učebních situací“ (Málková, 2009).

Pedagog pracující s dítětem nemá vnímat plnění úkolů jako cíl. Jakkoli jsou tyto úkoly vyvinuty tak, aby rozvíjely dovednosti a rozšiřovaly znalosti dítěte, klíčové je to, aby pedagog nabízel podněty, které žákovi umožní tyto znalosti a dovednosti aplikovat a tím si je upevňovat. Proces nemá probíhat striktně v rámci jednoho předmětu, nýbrž i mimo školní lavice a napříč učebními předměty. Uživatel pomůcek v nich nenajde správné řešení. Důležitý je proces, nikoli výsledek.

Pomůcky svým obsahem přesahují jednotlivé školní předměty, proto může být využívání FIE náročné pro pedagogy, kteří se rigidně upínají k tradiční didaktice. Platí, že důležitý je způsob, jakým se postupuje. V souladu s moderními pedagogickými trendy jsou akcentovány dovednosti a kompetence, nikoli konkrétní znalosti (Málková, 2009, s. 21).

Autoři programu doporučují realizovat 3 až 5 lekcí týdně (doporučení se týká dětí v rozmezí 8 – 9 let). Jedna výuková lekce odpovídá jedné straně materiálu. Důležitějším doporučením je to, aby se tempo vzdělávání přizpůsobovalo aktuálním schopnostem dítěte a úrovni daného instrumentu.

Instrumenty obsahují sešity a dělí se do tří úrovní:

1. *Základní instrumenty* obsahují sešity: *Uspořádání bodů, Porovnávání, Orientace v prostoru I, Analytické vnímání.*

³ Dále používáme zkratku FIE.

2. *Instrumenty pokročilé náročnosti* jsou: *Instrukce, Kategorizace, Orientace v prostoru II, Rodinné vztahy, Ilustrace*.
3. *Náročné instrumenty* jsou: *Orientace v prostoru III, Číselné řady, Sylogismy, Přejídné vztahy, Sestavování obrazových šablon* (porov. Málková, 2009).

Typická lekce instrumentálního obohacování má tuto strukturu (Málková, 2009, s. 21):

1. představení tématu;
2. seznámení s úkolem a s odpovídající stranou instrumentu, formulace problému k řešení;
3. řešení problému (učitel poskytuje jednotlivým žákům podporu);
4. diskuse žáků o strategiích, které využívali při řešení problémů s možností vrátit se k samostatné práci;
5. vyhodnocení úspěšnosti použitých postupů a vyvození obecných závěrů ohledně jejich využitelnosti v podobných situacích (generalizace);
6. přenesení (dle Feuersteina „přemostění“) poznatků do každodenního života, včetně školní výuky;
7. celkové shrnutí průběhu lekce a toho, co se žáci naučili.

Příloha č. III. Pedagogika Marie Montessoriové

Maria Montessoriová se narodila v roce 1870 v italské Chiaravalle, v roce 1875 se celá Montessoriových rodina přestěhovala do Říma. Maria odmaturovala na střední technické škole, kde narážela na předsudky vůči ženám. V roce 1892 získala diplom z přírodních věd a v roce 1896 po studiu lékařství se stala první ženou lékařkou v Itálii.

Po studiích byla zaměstnána v nemocnici San Giovanni. V roce 1897 se připojila k výzkumnému týmu na psychiatrické klinice univerzity v Římě a jako součást práce na klinice navštěvovala římský ústav pro choromyslné, kde pracovala zejména s chudými dětmi. Zde si uvědomila, že děti trpěly nedostatkem podmětů, všimla si, jak děti sbíraly drobky po skončení jídla. A došlo jí, že tento stav přispívá ke zhoršování jejich duševního stavu. S kolegou Giussepem Montessanem se stala spoluředitelkou dětského ústavu pro duševně postižené, který byl pojmenován Ortofrenická škola. Toto byl mezník, který Marii posunul od lékařství k pedagogice.

V letech 1900 až 1907 přednášela na Pedagogické univerzitě v Římě a v roce 1908 založila školu pro normální děti Casa dei Bambiny (Dětský dům). Roku 1922 byla jmenována vrchní inspektorkou italských škol.

Pedagogika Marie Montessoriové vychází z vývojových potřeb dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Základem celé metody je respektování každého dítěte jako jedinečné osobnosti.

Stěžejní téma Montessoriové výchovy jsou charakteristiky vývojových stádií dítěte, přičemž Marie vychází z periodizace života v těchto etapách: do 6 let, 6 - 12 let, 12 - 18 let, 18 - 24 let. Pro vývoj člověka a pro pedagogiku je stěžejní období do 6 let. V každém období této fáze je dítě specificky schopno k určitému vývojovému kroku. Podporou přirozeného vývoje pomůžeme dítěti tyto vývojové kroky zvládnout. Jedná se o tzv. senzitivní období neboli také o období zvýšené vnímavosti, kdy jsou děti schopné se učit určitým dovednostem snadno, lehce a bez úsilí. Jsou vnitřně motivované a poháněné zevnitř k určitým aktivitám. Pokud aktivita uspokojuje jejich citlivost, projevuje se u nich spontánní koncentrace.

Podle Montessoriové se senzitivní období týkají mnoha aspektů vývoje mozku, nejen mluvy a smyslových vjemů. Sama vyzorovala senzitivní období například pro inkulturaci, vzory a idoly, férové chování a spravedlnost. Díky tomu, že dětskou činnost respektovala a pozorovala, identifikovala klíčový prvek senzitivního období, a to, že se projevuje řízenou, smysluplnou a soustředěnou činností dítěte.

Montessoriová stanovila, že manifestace senzitivních období fungují jako vnitřní „hodiny“ (v období absorbující mysli je nazýváme „vnitřním učitelem“), které pomáhají dítěti identifikovat ty prvky prostředí, které budou nejlépe naplňovat aktuální vývojové potřeby. Od okamžiku, kdy dítě tyto prvky najde, začne vynakládat velké úsilí a energii k právě té činnosti, která mu umožní podnětu naplno využít. Až když si vezme to, co potřebuje, senzitivní období odezní: dítě ukojilo svůj hlad a může se posunout dál (Montessoriová, 2012).

Období řádu. Dítě vstřebává už dlouhou dobu před narozením mnoho informací a nemá žádný rámeček, podle kterého by si je třídilo a pořádko. Proto je uspořádané prostředí klíčové a dítě bude vyhledávat řád a bude znepokojeno jeho absencí. Toto období vrcholí kolem dvou let života a postupně slábne v průběhu první vývojové fáze. Dítě si vytváří pocit bezpečí a důvěry v prostředí kde žije. Spolu s vnějším řádem si souběžně vytváří svůj

vnitřní řád. V tomto období Maria doporučuje pravidelné uspávání dítěte, ukládání hraček na stejná místa a přizpůsobení rytmu dítěte, jeho rychlosti vnímání prostředí a věcí okolo.

Jinou fází je sociální vývoj. Je to etapa od 2,5 do 6 let. Dítě vnímá veškeré naše chování, jako například jakým tónem mluvíme, jak stolujeme nebo jak zavíráme dveře. Děti velmi citlivě vnímají dění okolo, ale také dění uvnitř jich samotných. Je důležité pochopit, že jsme vzorem pro každé dítě okolo nás. Pro podporu této etapy vývoje je doporučováno dodržovat pravidla, které chceme vštípit dítěti, nekřičet a také seznámit dítě se způsoby zdvořilého chování.

Smyslový vývoj. Jedná se o vývoj od narození do 5 let, kdy děti tříbí, rozvíjí své smysly, rádi ochutnávají, hladí různé povrchy, očíhávají, poslouchají různé zvuky a také pozorují vše okolo. Tato část senzitivního období ovlivňuje rozvoj kreativního a abstraktního myšlení do budoucna. Dobře rozvinuté smysly pomáhají později dospělým v jejich profesi. Pro podporu dětského vývoje je dobré ochutnávat spolu s dětmi nové věci, dávat jim přičichnou různé vůně, libé i nelibé.

Období zvýšené vnímavosti zaměřeno na pohyb. Dítě od narození až do 4,5 roku života aktivně rozvíjí jemnou a hrubou motoriku. Pohyby, kterými nevědomě vyjadřujeme emoce, gesta nebo chůze jsou součástí naší kultury a vytváří řeč těla, kterou se dítě učí stejně jako řeč mluvenou.

Díky nevhodnému prostředí, jako jsou například kluzké povrchy, se dítě velmi špatně učí lézt. Jsou také známy případy, kdy děti výrazně více lozí po židlích, což je způsobeno nepřítomností schodů v prostředí, kde dítě vyrůstá. Pro správný rozvoj jemné motoriky je zapotřebí práce s malými předměty, například psaní, kreslení či strkání nejrůznějších věcí do děr. Dále pro správný rozvoj pohybu radí Montessoriová vytvořit dostatek prostoru mezi nábytkem, aby se dítě mělo čeho přidržet (Montessoriová, 2012).

Asimilace obrazů. Od narození děti soustředěně pozorují objekty, lidi a situace – vytvářejí si referenční body a učí se orientovat se ve svém prostředí. Proto si zakládáme na tom, aby výhledu nic nebránilo a děti měly zároveň možnost dívat se na širokou škálu hezkých a zajímavých předmětů. Do šesti let, kdy toto období končí, probíhá asimilace obrazů plně pouze v případě, že ji může dítě doplnit haptickým vjemem. Proto by malé děti měly mít možnost si toho co možná nejvíce osahat.

Rozvoj jazyka. Je to nejdelší ze senzitivních období a trvá po celých 6 let od narození až po přechod do další vývojové fáze. V této části se dítě naučí vydávat zvuky, rozeznávat písmena a mluvit. Jazyk nám umožňuje komunikaci s ostatními, proto je velmi důležitý. Slovní zásoba během vývoje u dětí velmi rychle narůstá, dítě se postupně učí stavbu věty či akcent. Věk od 3,5 až 4,5 roku je čas, kdy dítě projevuje zájem o psaní, později ve škole už to pro něj není tak přirozené a dítě je ke studiu více nuceno. Na dítě je potřeba mluvit jasně a srozumitelně, bez zdvořilých či šišláních. Dále se doporučuje s dětmi číst a povídat si o různých tématech, to vše záleží na zájmu dítěte (Montessoriová, 2012).

K senzitivním obdobím patří také zájem o malé předměty. Dítě v období od jednoho do tří let se fixuje na velmi malé, pro oko dospělého zdánlivě přehlédnutelné předměty. Montessori nepopírá, že je dítě zaujato i velkými a křiklavými objekty, avšak přesnost a detail jsou pro dítě také velmi důležité, protože formují jeho logického myšlení. Dítě správně podpoříme, pokud mu dáme k dispozici malé, ale zajímavé objekty na hraní.

Montessoriová také uvádí rozdíl mezi zdánlivě nadaným dítětem a mezi plně rozvinutým dítětem. Nadané dítě bude vždy vynikat mezi dětmi průměrnými. Zato správně

rozvinuté dítě, které dostalo od rodičů ty správné podněty a vhodné prostředí pro vývoj, bude vynikat jen chvíli a poté se zařadí mezi průměrné děti (Montessoriová, 2012).

V montessoriovské pedagogice je jedním z klíčových pojmů partnerský přístup, vzájemný respekt a úcta. K dětem bychom se měli chovat tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si dovolily ony k nám. Cesta k vhodnému chování dítěte vede přes společné vytváření pravidel pro soužití ve třídě i ve škole. Když jsou tato pravidla vytvořena společně učitelem a dětmi, děti se jimi ochotně řídí a samy dohlížejí na jejich dodržování. Respektující přístup umožňuje dětem vytvářet si vysokou sebeúctu. Budou snadno dodržovat dohody, dokážou si samostatně hledat informace a podle nich se rozhodovat, spolupracovat s ostatními, vcítit se do druhého a pomoci, když je třeba. Zároveň umí vyjádřit svůj názor, a to i nesouhlasný, a zastat se druhého i vůči dospělému.

Další principy v edukaci podle pedagogiky Montessoriové jsou:

Princip svobody a samostatnosti. Uplatňování tohoto principu znamená, že si dítě svobodně vybírá kdy, kde a s kým bude pracovat. Učitel činnost koordinuje a pomáhá dětem, které se nedokážou rozhodnout. Pokud si má dítě svobodně volit, musí být schopné sebeovládání. S možností této svobodné volby dítě zároveň přebírá zodpovědnost a nese si přirozené následky své volby.

Princip celostního učení. Všechny materiály jsou připravovány tak, aby se dítě učilo v souvislostech, aby byly propojovány všechny vzdělávací oblasti. Děti se učí zpracovávat projekty, vytvářet myšlenkovou mapu a plán realizace, kooperovat, vyhledávat informace, zpracovávat je a prezentovat.

Princip polarizace pozornosti. Díky tomu, že si dítě činnost samo vybere a může ji vystřídat, lépe se soustředí.

Princip pohybu. Pohyb od intelektu nelze oddělit. Je úzce spojen s jakýmkoliv poznáváním. Dítě má během celého dne možnost volného pohybu po prostoru, dodržuje však dohodnutá pravidla.

Princip práce s chybou. V prostředí montessoriovských škol je chyba chápána jako naprosto přirozená věc, ke které při učení dochází. Je to součást řešení problémů a zdroj nových poznatků. Dítě je vedeno k tomu, aby samo našlo a opravilo své chyby, případně se dotázalo na jejich příčinu. Děti se učí reflexi a sebehodnocení.

Hodnocení je slovní, neznámkuje se. Probíhá průběžně po celý školní rok. Rodiče jsou s výsledky práce svých dětí seznamováni formou čtvrtletního slovního hodnocení, na konzultacích a třídních schůzkách. Mají také možnost kdykoliv nahlédnout do portfolia dítěte, případně se po dohodě zúčastnit výuky.

Princip práce s pochvalou. S pochvalou je zacházeno přiměřeně – takovým způsobem, aby se dítě nestalo na pochvale, hvězdičce či odměně závislé. Aby nedělalo práci pro uspokojování představ dospělého, ale aby motivem k učení byla jeho vnitřní motivace.

Princip věkové heterogenity. Ve skupinách pracují děti optimálně tří věkových skupin (3-6 / 6-9 / 9-12), vytváří se tím pozitivní vztahy mezi dětmi, vztah pomoci a ohleduplnosti, rozvíjí se schopnost komunikovat, spolupracovat a tolerovat názor druhého.

Princip vedení – úloha učitele. Montessoriovská pedagogika se řídí heslem „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Pedagog je pomocníkem a spolupracovníkem, nabízí dětem volbu z činností, je organizátorem průběhu vyučování a pozorovatelem dění.

Příloha č. IV. Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

INFORMACE PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU:

Možnosti sociální intervence zaměřené na vzdělávání dětí z romských rodin a dětí z dalších marginalizovaných skupin obyvatelstva. (Zkušenosti s projektem „ROMSPIDO“)

Realizuje: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, OUSHI
Univerzitní 244/22, 771 11, Olomouc, +420 585 637 111

Subjekt realizující výzkumný projekt (studii):

Mgr. Ing. Zdeněk Meier

Kontakt: Zdenek.Meier@oushi.upol.cz

Byl/a jste požádán/a abyste se zúčastnil/a výzkumné studie, jejíž cílem je pohled na sociální práci realizovanou projektem ROMSPIDO, jako na specifickou a nestandardní metodu sociální práce. Jedná se o sdělení Vašeho příběhu spojeného s uvedeným projektem. Na základě těchto sdělení budeme zkoumat souvislosti mezi implementací projektu UP (Univerzita Palackého v Olomouci) a potřebami lidí participujících jakýmkoliv způsobem na projektu. Zároveň uvedená data umožní evaluaci projektu s důrazem na vzdělávání.

Vaše účast ve studii je zcela dobrovolná a můžete se kdykoli rozhodnout z ní vystoupit. Než dáte svůj souhlas s účastí ve studii, přečtěte si, prosím, pečlivě následující informace a chcete-li se na něco zeptat, obraťte se na tazatele.

Cílem studie je zaměřit se především na prvky spojené se vzděláváním marginalizovaných skupin uskutečněné v projektu ROMSPIDO, analýza dopadu a implementace projektu a individuální hodnocení z pohledu spolupracujících jednotlivců.

Studie je striktně anonymní. S Vašimi osobními údaji nebude jakkoliv dále nakládáno. Se získanými daty bude nakládáno v souladu s platnými zákony ČR o ochraně osobních údajů. Studie nemá žádný vliv na Váš současný ani budoucí vztah s UP.

Vaše účast ve studii je zcela dobrovolná. Během případných rozhovorů, analýzy vámi poskytnutých produktů, vyplnění dotazníku, můžete odmítnout odpovědět na kteroukoli otázku. Vaše otázky týkající se této studie zodpovíme kdykoliv.

DĚKUJI
Zdeněk Meier

Příloha č. V. Otázky pokládané participantům

Otázky pokládané participantům:

1. Pokuste se, prosím, **projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života**, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
2. Jaký nejvíc **pozitivní zážitek** (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
3. Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s **nejvíce negativní** emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.
4. Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní **změně**? Jde hlavně o Vaše prožívání.
5. Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný **důležitý** zážitek (situace, událost)?
6. *Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých **etap** nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
7. Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce **pozitivně ovlivnila**?
8. Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce **negativně ovlivnila**? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
9. Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká **pozitivní budoucnost** by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
10. Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká **negativní budoucnost** by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
11. Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými **kapitolami**, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?

Teď ještě otázky na **představivost**:

12. Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
13. Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
14. Je ještě něco, co byste rád dodal?

Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli **pomoci**:

15. Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
16. Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
17. Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?

* Když dokončíte odpověď u každé otázky 1-6, zkuste si uvědomit, jestli je tam informace o tom, jakou emocii jste prožíval, jak jste přemýšlel a jak jste se choval. Uveďte také čas, kdy to v průběhu projektu asi bylo a jaký vliv to mělo na další průběh projektu případně na vaše prožívání.

Příloha č. VI. Transkripty rozhovorů (anonymizované)

Participantka A

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozprávět, jak obšírně potřebujete.
- O projektu ROMSPIDO jsem poprvé slyšela v roce 2016, byli jsme osloveni, zda bychom byli jednou ze spolupracujících organizací, která by vedla jednu z tzv. „předškolček“ v projektu. Pamatuji se, že můj první dojem byl, že něco takového nikdo nepodpoří a peníze se na to nezískají. Byla jsem opravdu velmi překvapena, když po nějaké době se znovu ozval telefon, tentokrát již s informací, že projekt je schválen a může tedy začít příprava.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- ROMSPIDO byl dlouhodobý projekt a situace v jeho průběhu byly opravdu různé, některé velmi milé, jiné naopak zcela negativní, které braly člověku sílu a chuť dělat tuto práci. Jako velmi pozitivní vnímám to, kolik dětí se nám podařilo zapojit. Nejen dopoledne v předškolním klubu, ale hlavně na odpoledních aktivitách, kam chodily děti od 3 do 15 let, často i s dospělými ze své rodiny. Bylo náročné zvládat takto rozsáhlou skupinu lidí, vést a zabavit je, ale vždy se to podařilo. Pamatuji se, jak při jedné výtvarné činnosti bylo pomalováno úplně vše, včetně dětí a já jsem tříletému ████████ řekla: „ ty jsi ale zmalovaný jako indián“ a on mi odpověděl „ teto, já nejsu indián, já su cigán“. Tento rozhovor mi utkvěl a vyvolal ve mně asi tu nejpozitivnější emoci. Nejhůř jsem se necítila v situacích, které vytvářela cílová skupina, i když nebyly mnohokrát příjemné. Avšak horší bylo, poznat povahu a skutečné vlastnosti některých kolegů. Takže nejhůř jsem se cítila, když mi kolega „podrazil“ nohy a ani se při tom nezačervenal.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.
- V naší části projektu bylo hodně bodů, které projekt ovlivňovaly a to většinou v negativním smyslu, vracely práci znovu a znovu na začátek. Jako nejhorší nakonec z mého pohledu se jeví to, že se v týmu potkali manželé a vznikl trojúhelník pracovníků, který tak nemohl být vyvážený a nakonec vedla tato situace k úplnému zničení vztahů mezi kolegy.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Na konci projektu pak nastala situace, kdy se „ztratily“ peníze svěřené pracovníci na chod centra. Velmi nelibě jsem vnímala, jak se najednou pracovníci semkli, aby „kamenovali“ všechny kolem a hledali viníka ve všech ostatních. Přitom stačilo pouhé dodržování základních pracovních předpisů a nenechávat svěřené finance volně na stole v odemčené kanceláři, kam měl přístup v podstatě každý. Samozřejmě z toho nevyplývá, že si peníze měl někdo „vzít“ avšak snaha pracovníků o potrestání jisté osoby bez jakýchkoli důkazů,

snaha vyvolat pocit viny ve všech kolem a nevidět vlastní pochybení mi přišla nehorázná.

- Ted', prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
 - V první fázi projektu jsem si myslela, že se nikdy nepodaří nic uskutečnit. Tolik let jsme se snažili najít místo v [REDAKCE] kde by mohla služba fungovat, tolik let jsme se snažili vést dialog s vedením města a čas vše jen zhoršoval.
 - V druhé fázi se nám podařilo pronajmout si prostor, kde mohla vzniknout předškolka, nedaleko ubytoven, s malou zahradou a s blízkostí centra města. Nastal však nový problém a to s tím, jak zajistit personální obsazení. Zkoušeli jsme různé varianty a většina dopadla špatně. Pracovníci se střídali, nebyli schopni spolu vycházet, projevílo se, že někteří kolegové jsou „rasisté“ a nejsou schopni akceptovat kulturní odlišnost jiných. Tyto problémy provázely projekt v celé jeho délce v menší či větší míře.
 - Ve třetí fázi se podařilo zapojit rodiny z ubytoven, do centra začaly docházet děti, začalo plnit svou funkci. Tato fáze byla nejlepší a dařila se. Děti tomu všemu dávaly smysl, bylo vidět, jaké pokroky dělají, co všechno se dokáží naučit, když je jim věnována pozornost.
 - Poslední fáze, ukončování projektu, poslední půl rok centra, to bylo jedno velké zklamání, rozčarování, pošpinění kolegyně, která tak pěkně pracovala s dětmi, zbývajícími dvěma pracovníky. Přehazování odpovědnosti za to, kdo měl co udělat, kdo měl zač odpovídat, kdo dělal méně a kdo víc.
 - Mohu tedy opět zopakovat, že největší zklamání pro mě byli pracovníci v projektu, jejich neustálé ukazování na to, kdo co neudělal, kdo je špatný a kdo ještě horší a to bez toho, aby sami dokázali plnit pracovní povinnosti, měli vše v pořádku, aby se snažili s ostatními vycházet.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- Nejvíce pozitivně mě ovlivnily „naše“ děti, pokud by to měl být někdo z osob v projektu pak jsem převážně dobře vnímala pomoc ze strany [REDAKCE] a [REDAKCE]. Byli schopni reagovat na situace s dětmi, hledali řešení.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Nejvíce negativně mě rozhodně ovlivnili manželé [REDAKCE], jejich přístup k práci, nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálé vyvolávání konfliktů, rasistický přístup ke klientům.
- Ted' se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Dovedu si představit, že by projekt pokračoval hlavně v setkávání dětí všech věkových kategorií i s rodiči či prarodiči. V tomto jsme viděli velmi pozitivní vliv. Propojení generací a ukázání rodičům, jak s dětmi pracovat, co vše lze dělat je velmi přínosné. Myslím si, že i přínosnější než předškolka, kde rodiče

často měli pocit, že oni nám dělají nějakou milost tím, že děti do školky dávají. Nevníмали ten pozitivní vliv na děti, s dětmi dál nepracovali, protože nevěděli jak.

- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhrošším případě, jaký si umíte představit.
 - Pokud by se měl odehrát negativní scénář tak ten, že by rodiče vnímali centrum jako odkladiště svých dětí, pracovníky jako své „sluhy“ kteří mají jen povinnosti a žádná práva.
-
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
 - Náš projekt převedený do knižní podoby by splňoval kritéria pro drama, kniha by se jmenovala. Nic není jak se zdá, konec by byl víceméně otevřený, co se týče příběhu dětí a jejich rodin, a se špatným koncem pro pracovníky a jejich kolektiv.
-
- Teď ještě otázky na představivost:
 - Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
 - Černá a oranžová. Černá klienti, oranžová jako planoucí srdce pracovníků, kteří mají své klienty rádi.
 - Barva projektu by byla rudá, plná emocí – lásky (k dětem), hněvu (k rodičům co se o děti nestarají), rozčarování nad kolegy.
-
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
 - Projekt v lidské podobě by byl muž, dospělý v mladším věku, nevyzrálá osobnost, vyžadující od ostatních dodržování pravidel, které však sám dodržet neumí a ani je neuznává. Byl by to běloch se středoškolským vzděláním, vymykající se běžným pravidlům ve společnosti, s domkem ve městě kde by se scházely „podivné existence“.
-
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
 - S rodinami, které v projektu byly zapojeny, se scházíme i nadále, bohužel děti z těchto rodin a vlastně celé tyto rodiny jsou na tom mnohem hůř, než kdy byly. V dvou rodinách, kde byl velký počet dětí, co prošly projektem, nastaly významné změny, ať už smrt otce v jedné, nebo výkon trestu matky v druhé. Obě tyto rodiny spadly na samé dno, děti byly umístěny do ústavní výchovy, rodiče nemají jakoukoli snahu to změnit, na nabídky pomoci nereagují. U těchto dětí je snad projití projektem to nejlepší co je v životě potkalo a současně i to nejhorší, protože najednou nic z toho nemají. Toto vnímám jako velké úskalí, ukázat dětem jak může vypadat spokojené dětství, když se jim dospělí věnují, mají pro ně náplň času, společně si hrají, pracují a pak jim to všechno zase vzít. Může mě naplňovat vědomí, že třeba alespoň některé z těchto dětí

v budoucnu dokáže zúročit, co zažilo a naučilo se. Pak ovšem nastává otázka, zda cena za to nebyla příliš vysoká.

Participantka B

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- Do projektu jsem se přidala v polovině dubna 2017. O tomto projektu jsem do té doby vůbec nevěděla. Když projekt začínal, bydlela jsem v [REDACTED]. O projektu jsem se dozvěděla náhodou, když jsem začátkem dubna přijela domů, abych navštívila zubaře. Předtím než jsem odešla na autobus k zubaři, mi mamka řekla, že právě někoho hledají do předškolky. Pamatuji si, že jsem hned volala do [REDACTED]. Když jsem jí zavolala, věděla, kdo jsem, protože znala mojí mamku, která tam už několik let pracovala. Domluvili jsme se, že přijdu na pohovor a dá mi vědět kdy. Asi po půl hodině, co jsem přijela domů od zubaře, mi paní [REDACTED] volala, jestli bych mohla přijet. Byla jsem překvapená, jak rychle to celé bylo. Jela jsem tedy zpět do [REDACTED] a šla na pohovor. Byla jsem dost nervózní, protože jsem do té doby nepracovala s dětmi. Po střední škole, jsem jela pracovat do Prahy. Už na pohovoru mi paní [REDACTED] řekla, že můžu nastoupit. Zároveň mi nabídli i práci u [REDACTED] na pozici sociálního pracovníka, kde jsem měla na starost doučování a volnočasové aktivity pro děti. Měla jsem asi dva týdny na to, abych si vše vyřídila a začala. Měla jsem obrovskou radost, protože pracovat s dětmi jsem chtěla dělat vždy. Už od mala. Mám děti strašně ráda a tohle byla velká příležitost jak s dětmi začít pracovat a vzdělávat jak děti, tak i sebe. Když jsem nastoupila, byla jsem trochu nervózní z nové práce a lidí. Děti, které tehdy chodily do předškolního klubu v [REDACTED], jsem už znala a trochu mě to i uklidnilo, protože i oni znali mě. Netrvalo dlouho, a tuto práci jsem si zamilovala. Poznala jsem kolegy nejen od nás, ale i z jiných předškolček a všichni byly úžasní. Nejen kolegové, ale také vedení. Především [REDACTED], která nás naučila nejvíc. Jsem moc ráda za tuto příležitost pracovat v tak skvělém projektu.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Nejvíce pozitivní zážitek? Myslím, že jich bylo hodně, ale pro mě to asi bylo, když dítě ([REDACTED]), které byly skoro 3 roky, poprvé zvládla napočítat do tří a naučila si obout boty. Možná to zní, jako by to nic nebylo, ale já měla takovou radost. Byla to holčička, která na to, že jí byly skoro 3 roky, neuměla ani mluvit. Bylo to pro ní těžké, zvláště doma. Do předškolního klubu chodila několik měsíců, než se zvládla něco naučit. Nejdříve byla hodně stydlivá, ale časem si zvykla a začala pracovat. Měla i starší sestru, která byla šikovná a hodně pomáhala své mladší sestře. U každého dítěte mě potěšilo, když se naučilo něco nového, ale z [REDACTED] jsem měla opravdu radost.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.

- Negativní zážitek jsem myslím za dobu projektu nezažila. S dětmi i rodiči jsem se znala. Mrzí mě jen to, že se nám ne u všech rodičů podařilo vysvětlit (přesvědčit), jak důležité je vzdělávat děti. Myslím, že je to moc nezajímalo a ani se nesnažili to pochopit, ať už bylo dítě jakkoli šikovné. Nemyslím si však, že jsme se snažili málo, spíš to tak u nich bylo v rodinách. Také mi je líto, že ne všichni viděli pokroky svých dětí.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Zásadní změna sama o sobě byla, že jsem se mohla přidat k projektu. I když změn několik bylo, ale asi k lepšímu.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Důležitých zážitků bylo hodně a je těžké vybírat.
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
- Asi bych je rozdělna do 1. Novorozeneckého období, 2. batolecího období, 3. Dorostové období a 4. Dospělost. Každý projekt nějak začíná. Nejdříve se musí vytvořit, pak ho pomalu realizovat, aby se dostal do stádia, kdy už to vše funguje a pak už se jenom snažit pokračovat co nejlépe.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- Určitě [REDAKCE]. Potkat jí, bylo opravdu skvělé. Kvůli jejím zkušenostem a zážitkům, vnesla do projektu zajímavou a řekla bych i takovou rodinnou atmosféru. Cokoli jsme potřebovali, pomohla nám. Jakýkoliv problém nastal, snažila se ho co nejefektivněji vyřešit. Naučila jsem se od ní tolik a myslím si, že nikdo jiný by to nezvládl lépe. Byla jsem moc ráda, že jsem s ní mohla pracovat.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Asi paní [REDAKCE]. Nevím, jestli mě nějak negativně ovlivnila, ale pár problémů, jsem s ní měla a asi jsem nebyla sama.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- To je těžké říct. Líbilo by se mi, kdyby projekt pokračoval a dál se rozvíjel. Rozšířit projekt. Bylo by skvělé mít více předškolních center v různých městech, vesnicích. Mít možnost dětem pomáhat a učit je. Myslím totiž, že to dětem hodně dalo. Naučili se tolik věcí, a bylo by skvělé učit se i dál.
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
- Nejhorší možný scénář je, kdyby projekt skončil úplně všude a děti by neměli možnost navštěvovat předškolní kluby.

- Ted', prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Předškolní klubíky – vzdělávání a zábava pro děti.
- Byla by to asi komedie/dobrodružný žánr se šťastným koncem a ponaučením, abychom to nikdy nevzdali a dále vzdělávali děti i rodiče.
- Ted' ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Nejspíš bych nedávala jenom jednu barvu. K projektu by se hodila růžová, zelená, žlutá, oranžová. Protože projekt byl rozmanitý a v každém klubíku to bylo jiné.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Žena, věk 25 – 40 let, vzdělaná, plná zkušeností, nápadů. Byla by zdravá, krásná, milá, ochotná, laskavá, starostlivá, pečující. Měla by velké auto a velkou rodinu. Na rase by nezáleželo, hlavně aby jí šlo o dobro všech.
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Ráda bych poděkovala za možnost pracovat v projektu s takovými lidmi. Byla to obrovská zkušenost a moc si jí cením.
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Určitě kolektiv a to co jsem se naučila za tu dobu u projektu.
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Myslím že, nic.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Měl by se rozšířit a dát možnost vzdělávat se více lidem.

Participant C

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- V čase, kdy jsem se ocitl na jedné ze životních křižovatek (po skončení doktorského studia) a docela marně hledal smysluplné zaměstnání, zeptala se mě jedna velmi dobrá kamarádka, zda bych nevěděl o někom, kdo by s ní chtěl pracovat v předškolním klubu v rámci projektu ROMSPIDO (který jsem do té doby znal z jejího vyprávění, neboť projekt už běžel přibližně půl roku). Odpověděl jsem jí, že nikoho takového neznám, ale pak jsem jí asi po týdně přemýšlení nabídl „své služby“. A asi po měsíci jsme se dohodli. Třetím

spolupracovníkem se shodou okolností stal člověk, kterého jsem znal již z minula, kdy jsem byl jeho přímým nadřízeným v rámci štábu filmového festivalu. Ačkoli se zaměstnání v projektu ROMSPIDO zcela vymykalo mému dosavadnímu zaměření i oboru, který jsem vystudoval, považoval jsem ho jednak za užitečné a smysluplné, jednak za příležitost nabízející inspiraci. Možnost pracovat se známými lidmi pak usnadnila „start“ v tomto neznámém prostředí (ačkoli zkušenosti s prací s dětmi jsem měl coby dlouholetý skautský vedoucí). Když posléze namísto známého spolupracovníka přišla nová kolegyně, nastoupila „do vlaku“, který, dá se snad říci, již fungoval. V průběhu 2,5 let trvání projektu považuji za nejtěžší období to, kdy kamarádka, jež mě „naverbovala“, vycestovala do zahraničí, zejména proto, že byla vedoucí pracovnící, a proto, že během její dočasné absence vykrytalizovaly určité problémy ve spolupráci s některými kolegy, jejichž, řekněme, osobnostní rysy vedly k některým zbytečným problémům jak na pracovišti, tak v komunikaci s vedoucími pracovníky. To se časem sice zmírnilo, nikdy však zcela nezmizelo. Na druhou stranu to člověka učilo trpělivosti. Současně nastoupil nový kolega, opět velmi dobrý kamarád, a toto téměř „rodinné prostředí“ snad přispělo k dobru a prospělo i atmosféře na pracovišti, která se tak pozitivně promítla i do práce s dětmi a na děti také přenesla. Konec příběhu vnímám jako, řekněme, náhlý, což ovšem nepovažuji za neobvyklé, přičemž k tomu patrně přispívá i to, že se opět věnuji zcela odlišným „věcem“.

- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Patrně ve chvílích dětské radosti, přičemž snad nejintenzivnějším zážitkem byl smích a nefalšovaná radost čtyř- až pětileté holčičky z houpání na houpačce, a to navzdory (nebo snad právě kvůli) vědomí, že se na houpačce ocitla poprvé, tedy vzhledem ke svému věku výrazně opožděně.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Nejsem si jistý, zda tato odpověď patří na toto místo, ale nejnegativnější emoce jsem pocíťoval kvůli ne vždy zcela funkční administrativě. Nejvíce se to týkalo účetní složky, zvláště kvůli neochotě (mnohdy hraničící až s nezpůsobností) dotyčné pracovníce (což konstatuji s tím, že mohu srovnávat s přístupem pracovníků např. na [redacted] fakultě i jiných pracovištích). Tato neochota mi působila poměrně závažné problémy ještě po skončení projektu.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Po určitém čase člověk k některým peripetiím klientů přinejmenším lehce otupí. Nejsem si však vědom toho, že by k nějakému zásadnímu zlomu prožívání došlo. Snad jen v závěru projektu se začala projevovat jistá únava ze zaměstnání tohoto druhu. Pokud bych v něm měl pokračovat, bylo by to možné až po krátké pauze v jiném zaměstnání. To je však zajisté dáno především tím, že nejsem „vystudovaný“ pedagog předškolního vzdělávání, či „školený“ sociální pracovník.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- První návštěvna ubytovny pro sociálně vyloučené.

- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
 - Dělení by pak kopírovalo školní roky, protože tehdy docházelo k nejméně výraznějšímu nástupu nových dětí a odchodu největšího počtu stávajících klientů
 - začátek (cca první půlrok) – myšleno od mého nástupu, neboť k prvnímu půlroku z hlediska projektu se nemohu vyjadřovat – přichází zcela nová zkušenost
 - můj první celý rok – z hlediska subjektivního vnímání nejlepší
 - můj druhý celý rok, který byl pocitově horší na začátku, jelikož s novými dětmi se začínalo od nuly, což se samozřejmě děje všude ve školství, ale zde, vzhledem k zásadním nevědomostem a nedovednostem dětí ze sociálně vyloučených rodin, se mi zdá, že je to markantnější; a na konci se začala projevovat výše zmíněná „únavá“
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
 - Projekt jako takový, neboť mi v mnohém otevřel obzory.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
 - Negativní situace a pocity se samozřejmě objevovaly (např. viz výše), ale nejsem si vědom toho, že by mě kdokoli, nebo cokoli trvale negativně ovlivnilo.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
 - Pozitivní by bylo, kdyby projekt pokračoval v nastoupené linii, ovšem reflektoval, co se dělá dobře a co špatně a rozvíjel to dobré. A zejména, kdyby dokázal aplikovat nabyté poznatky z práce s dětmi ze sociálně vyloučených rodin a přispěl k tomu, jak s nimi i v budoucnu a na jiných místech pracovat. A tomu přizpůsoboval své fungování, přičemž poznatky tohoto druhu by sdílel s dalšími subjekty (nejen školskými).
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorsím případě, jaký si umíte představit.
 - Negativní vývoj by byl ten, který by toto nereflektoval a takto nefungoval – jak dovnitř, tak navenek.
 - Osobně však jako negativní vývoj považuji i to, že projekt nepokračuje a to bez ohledu na důvody, které k tomu vedly. Z mého pohledu totiž přinesl krátkodobé pozitivní výsledky a prospěl několika dětem a jejich rodinám, ale z dlouhodobého hlediska považuji proběhnuvší tři roky za nedostatečné. Ale samozřejmě neznám všechny výstupy a jejich uplatnění. Nemohu se však ubránit pocitům „zbytečnosti“ a „marnosti“ celého snažení, poněvadž dlouhodobý efekt považuji za naprosto klíčový (a byl jednou z mých motivací

pro vstup do projektu) a převažuje u mě nad zmíněnými krátkodobými a dílčími úspěchy/pozitivy.

- Ted', prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Vzhledem k tomu, že projekt skončil po třech letech, což považuji za příliš krátkou dobu na to, aby byl smysluplně ukončen, konec by zůstal otevřený a poučení by v něm rovněž chybělo (snad jen, že je třeba vytrvat, neklesat na mysli a hledat řešení dlouhodobých problémů bez ohledu na překážky a právě jejich „dlouhodobost“). A proto – pro svou hledačskou povahu – by to byl dobrodružný žánr, dost možná s detektivní zápletkou (a sociálním pozadím, protože to ve spojitosti s projektem ROMSPIDO nelze opomenout). A jmenoval by se LIDÉ NA CESTĚ.
- Ted' ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Zelená jakožto barva naděje.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Žena – matka – spíše starší (vítající ztraceného syna). Aby projekt zcela fungoval, měla by být zdravá (až na občasnou rýmu a nachlazení). Pokud by upadla, dokázala by vstát. V případě proběhnuvšího projektu tedy trpěla některými zdravotními neduhy, ale nohu si nepolámala nikdy tak, aby nesrostla a neumožnila další chůzi. Ostatní v otázce uvedené atributy v mých představách nehrají roli a jeví se mi jako zcela nepodstatné.
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Ne.
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Pomoc konkrétním lidským bytostem na začátku jejich života, jejich nasměrování (a nasměrování jejich rodičů).
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Konec projektu.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Pracovníci v předškolních klubech by měli více vědět, kam projekt směřuje, jaký je jeho cíl, měl by mít jasný plán a dlouhodobý cíl bez ohledu na to, jak vzdálený by byl.

Participantka D

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obsírně potřebujete.
- Vše rozepsáno v odpovědích na další otázky.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Pozitivním zážitkem pro mě byla návštěva dětských center, kde jsem zažila, jak těžká je spolupráce romských rodičů a zaměstnanců center, kteří by v mnoha případech pomoc také potřebovali. I přesto, že většina z nich nebyli odborníci, dali dětem alespoň svůj čas a trpělivost.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Nejvíce negativní emoci jsem prožívala, když opakovaně přicházely do datové schránky Univerzity exekuce některých zaměstnanců Romspida. Tehdy jsem si uvědomila jak velký problém tato skutečnost a věci s ní související představuje pro celou naši společnost.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Byla to právě již zmiňovaná návštěva dětských center. Pak ovšem přišel jeden pěkný jarní den, kdy jsme s [REDAKCE] vyrazily směr [REDAKCE], do center Romspida. Chtěla jsem vidět na vlastní oči předškolní centra, a pak i jejich zaměstnance, zjistit proč nejsou schopni pochopit některé pro člověka triviální záležitosti jako například to, že při bolesti v krku nemusí jít k lékaři vystavit si neschopenku, ale stačí vzít si tři dny dovolené, nebo, že dovolená není od slova „nic nedělat“, ale třeba být doma a uklidit si.... Návštěva [REDAKCE] byl můj tvrdý náraz do reality. Dvě pracovnice Romspida, mladé ženy, seděly u stolu se třemi romskými dětmi, byly šťastné, že ty děti jsou tři, i když by jich mohlo být i deset, ale rodičům se prý běžně nechce ráno vstávat a děti do centra vodit... Ty ženy s rozzářenýma očima vyprávěly různé zážitky všedních dnů. Například o tom jakou měly děti radost, když jim uvařily dýňovou polévku, protože ji nikdy nejedly, nebo jakou měly děti radost, když si vyrobily draky a šly na kopec. V místnosti byly všude okolo krásné obrázky a výrobky dětí. Uvědomila jsem si, že po těchto zaměstnancích nemohu vůbec očekávat to, co je běžné očekávat od zaměstnanců Univerzity. Rozhodla jsem se mnohé věci vůbec neřešit a vidět tyto zaměstnance jako milé lidi, kteří mají hezký pocit ze své práce. Začalo mi docházet, že pokud nikdo jiný není ochotný se romským dětem a rodičům věnovat tak jako se věnují alespoň oni, tak velké díky za ně. Trochu jsem se i zastyděla za důležitost své role úředníka, který sedí v teplé kanceláři, a drsná realita života těchto lidí mu uniká. Získala jsem nadhled pro svoji práci personalisty. Chci vnímat každého zaměstnance jako člověka se svým vlastním osudem, který pokud záměrně neškodí a neublíží ostatním, může mít v sobě daleko více lidskosti než jakákoliv osobnost úspěšná podle měřítek naší společnosti.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?

- V průběhu projektu i po jeho ukončení vyplouvaly na povrch povahové vlastnosti mých kolegů. Jsem vděčná za toto poznání a zkušenost.
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
- Odpovím citátem „Všechno co nás dráždí na jiných, může vést k pochopení sebe sama.“ /Carl Gustav Jung/.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- Osoba: [REDACTED]. Instituce: [REDACTED].
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Osoba: [REDACTED]. Instituce: [REDACTED].
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Na místa odborných pracovníků center by nastoupili profesionálové, kteří by dětem předali přesně to, co bylo cílem mnoha kapitol projektu.
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
- Rozčarování z rodičů dětí, kteří odmítají spolupracovat, a s tím související bezmoc nad osudem jejich dětí. Začarovaný kruh.
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Byl by to román. At bod 13.
- Mohl by to být i soubor povídek. Co člověk z Romspida, to příběh. Ať už zaměstnanci externí, nebo zaměstnanci [REDACTED].
- Teď ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Modrá. Takovou barvu jsem zvolila jako barvu šanonů pro projekt Romspido.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- At 10
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Popustím uzdu fantazii.....
- Hlavní hrdina románu by byl mladý úspěšný muž jménem Oskar ve věku, který není spokojen se svým životem a stále touží po nových velkých výzvěch. Oskar

dostává úkol: Po dobu tří let budeš dostávat libovolnou částku peněz, jedno zda milion nebo sto miliónů. Tvým jediným úkolem bude změnit myšlení a chování Romů v [REDAKCE]. Výsledkem bude, že po 3 letech budou úspěšně změněni a začleněni do naší společnosti, a už nikdy se nevrátí k dosavadnímu způsobu života. Hlavní hrdina zpočátku není nadšen, raději by odjel měnit svět do Afriky, ale nakonec souhlasí. Zpočátku se mu daří, Romům zařídí přepychové byty a domy, nakoupí luxusní automobily. Oni ale musí na oplátku pracovat, což poctivě dělají, protože Oskar má dar je přesvědčit a nadchnout. Jejich děti chodí čistě oblečené, školní docházka je 100%. A miliony proudí. Oskar by mohl být spokojen, ale po zhruba dvou letech začne cítit naprostou bezmoc, frustraci a marnost. Začne mu docházet, že toto vše je jen iluze, že z Romů udělal loutky, kterými manipuluje. Dochází ovšem ke zvratu, Oskar se zamiluje do pohledné slečny Eržiky, která pracuje jako vychovatelka ve školní družině a pozná způsob života její rodiny. Najednou cítí tu nesnesitelnou lehkou bytí, radost žít ze dne na den, opravdově a vášnivě. Oskar miluje knihy od Kundery a začne si uvědomovat, že jeho dosavadní život byl jen kýč, odstupuje od projektu a zakládá s Eržikou rodinu. Sám se stává ředitelem místní školy, a školní docházka je stále 100%, i když projekt skončil.....Román by měl název Víra a láska.

- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Naprostá oddanost pro projekt ze strany [REDAKCE], která svým entuziasmem dokázala nakazit zaměstnance center. Její osobní angažovanost v projektu sehrála obrovskou roli.
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Podstatná kapitola projektu Dobrovolnictví, která v sobě, dle mého názoru, skrývala velký potenciál do budoucna, který nebyl vůbec využit.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračoval, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Bez komentáře.

Participantka E

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- Je to jako příběh zo susedstva, ktorý je bezpečne za plotom. Možem tam vstúpiť, ale rýchlo vystúpiť. Niekedy šokuje, mení hodnoty, učí vážiť si najmenšiu veci, je bezstarostný a farebný. Niekedy šokuje svojou drsnosťou, chudobou, výčitkou a inokedy teší chuťou po živote a hladom po vzdelaní.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.

- Výlet s rodiči a dětmi, zkušenost s romskými matkami ako sa delili na výlete o všetko medzi sebou a ako sa starali o všetky deti) aj o tie ktoré tam mamky nemali), uvoľnenosť, otvorenosť a ľahkosť bytia.
- Naopak, jaký zážitok (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.
 - Negatívny zážitok- keď som zistila, že si zamieňam pracovné vzťahy s rodinnými, neúcta, pretvárika, pohrdanie, zľahčovanie, povrchnosť v roznych úrovniach. Ľudský faktor ako taký) vrátane mňa)- naprieč projektom.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
 - Stretnutie s radikálnou chudobou a jej dosledkami do všetkých oblastí ľudskej osobnosti- dlhodobé hladovanie, citový chlad až prázdnota a ľahostajnosť. Obrovské nezvratné škody na detskej duši.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
 - Zistenie, že táto téma sa nezmení, keď sa nezmení všetko. Spoločnosť, začlenenie Rómov do spoločnosti, zmena ich zmýšľania, zmena nášho zmýšľania a hlavne to, že peniaze nevyriešia všetko, nenamotivujú ľudí a nezmenia ich správanie a postoje.
 - Zistenie potreby- mať hranice v pracovných vzťahoch, doslednosť a kontrola, pravidelné hodnotenie a vyvodzovanie dosledkov(všetko bez emócií - len povinnosti vyplývajúce zo zmluvy). Roznorodosť lokalít a roznorodosť ľudí v týchto lokalitách.
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
 - Zápal a nadšenie
 - Práca, práca, práca
 - Frustrácia a sklamanie
 - Nádej a práca
 - Smútok
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
 - Deti a kolegovia
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
 - Kolegovia a zamestnanci institúcií(OSPOD, Azylove domy a podobne zariadenia)
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
 - Keby projekt prekvasil spoločnosť a zmenil zmýšľanie ľudí(všetkých zúčastnených strán) a pomohol začať robiť zmeny.

- Ted' se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nehorším případě, jaký si umíte představit.
- Keby tento projekt nezmenil / neovplyvnil nič a nikoho.
- Když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Literatúra faktu- popis časovanej bomby, ktorú je nevyhnutne začat riešiť.
- Ted' ještě otázky na predstavivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Fialová a ružová- jako manifestácia radosti zo života napriek ich životnej situácii(z nášho pohľadu).
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Ani žena ani muž, ani starý ani mladý, ani bílý ani černý, ani dobrý ani zlý....Taký ako táto celá problematika- nejednoznačný
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Hovorím za aktivitu- predskolky- vytvorenie BEZPEČNÉHO priestoru pre deti a veľká podpora vzdelávania u zamestnancov
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Výber lokalít a dlhodobější príprava na projekt (hlbšie a pravdivé ponorenie do témy)
- Riešenie problémov na lokálnej úrovni, aktivizácia Rómov do pracovného procesu, možnosť zamestnania sa(pozitívna budúcnosť),boj s úžerníkmi, regulácia dávok, citlivá pomoc rodinám, ktoré nevedia pracovať s peniazmi, nevedia vychovávať deti.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Pomoc poskytovat, ale aj vyžadovať splnenie úloh, viesť k samostatnosti a nie závislosti, dávať hranice a kontrolovať ich, dodržiavať dosledky a chrániť deti- pred zneužívaním- akýmkoľvek , hladom, beznádejou a stratou zmyslu života.

Participant F

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- Příběh začal nabídkou pracovat jako supervizor pro pracovníky pracující se skupinkami romských dětí. Dojížděl jsem na tyto supervize z [REDACTED], pod dobu jednoho roku , 1x měsíčně na tři dny v týdnu..

- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Byl jsem nadšen, že pracovníci mají svou práci a klienty rádi.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Byl jsem smutný z toho, že pouze jedna skupina pracovníků měla zájem rozvíjet své profesní dovednosti pod pravidelnou supervizi.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Když jsem zjistil, že pouze jedna skupina pracovníků má o supervizi nefalšovaný zájem, věnoval jsem vytváření a nabízení termínů supervizí pro ostatní skupiny jen přiměřené množství energie. Rozhodně jsem se je nesnažil opakovaně kontaktovat, pokud na nabízené termíny opakovaně nereagovali
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Zaujalo mě, jak často se některé pracovnice nechají klienty manipulovat a nereflktují to.
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
 - 1.nadšení, radost nabízení termínů supervizí
 - 2.částečné zklamání ze skupin pracovníků, kteří se nesnažili rozvíjet
 - 3.radost z věnování se snaživé skupině pracovníků
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- Intervize s kolegy terapeuty, intervize s ostatními pracovníky v projektu
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Nikdo takový není, možná totální nezájem jednoho pracovníka o supervize
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Mám zkušenost jen s pracovníky věnující se romským dětem. Zdálo se, že kdyby dětské skupiny pokračovali, bylo by to prospěšné. Chtělo by to asi více informovat rodiče dětí o tom, co skupinky nabízejí, větší informovanost pracovníků o to, jak jsou někdy zneužíváni rodiči klientů, vybrat motivované pracovníky, kteří na sobě chtějí pracovat na svém rozvoji
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.

- Rodiče děti do skupinek pouze odkládají a nemají zájem spolupracovat a komunikovat s pracovníky, pracovníci nemají o klienty zájem a nechtějí se profesně a lidsky rozvíjet.
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Thriller, komedie-tragédie-psychologický. Když je zájem obou stran (pracovníci, klienti), dělají se výrazné pokroky
- Teď ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Černá a oranžová. Černá klienti, oranžová jako planoucí srdce pracovníků, kteří mají své klienty rádi.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Žena 26 let, romská, pravidelné zdravotní obtíže, kašel, trochu syndrom vyhoření, středoškolské, byt, škodovka, 7 dětí. Střídá se nadšení z práce s vyčerpání a nezájmem
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Skvělý záměr, 40 procentní úspěšnost
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Zájem některých pracovníků o dětské klienty, rozvoj jejich schopností a dovedností.
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Někteří nemotivovaní pracovníci
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Nábor více motivovaných pracovníků

Participantka G

- Tak náš rozhovor by se měl vlastně týkat projektu Romspido (ee), na který nám zůstaly různé vzpomínky a teďka vlastně po tom půl roce, já bych tě chtěl poprosit o zodpovězení několika otázek, vlastně tak nějak se zamyslet spíš v té, v tom rozměru toho emocionálního, toho, co, jak si to prožívala, jak jsi to vnímala, jak jsi to cítila a vlastně hned ta úvodní otázka je, když bys ten projekt vnímala jako nějaký příběh, součást vlastně svého života, mělo to nějaký začátek a konec, když by ses mi pokusila ten příběh povyprávět, kdy to pro tebe začalo, jak to pokračovalo, co- co vlastně se ti vynoří při těch prvních vzpomínkách.

- Já vlastne spájam ten začiatok toho príbehu s tým obdobím môjho nástupu do [REDACTED], to bolo zhruba v septembri, teda v zári 2015, kedy vlastne ešte vôbec se nie hovorilo o žiadnom projekte, ale vtedy bolo len taká predstava, že nechť aj ti budúci zamestnanci, v mém prípade to bolo, že já budem len budúci, tak boli oslovení, že pre xxxx nejaký projekt nechť navrhne niečo, čo si myslíme, že by malo cenu, takže já som vtedy navrhovala univerzitní dobrovoľnícke centrum, potom sem od 1. 9. nastúpila 2015 na fakultu a v podstate, já už si nepamatám presne, ale myslím si, že rádovo za niekoľko mesiacov se vlastne začal pripravovať projekt Romspido, vtedy ešte to bolo úplne na začiatku a já som mela, mela vtedy tu možnosť, že som mohla hovoriť aj s [REDACTED] fakulty a stále sem teda ponukala, že „pojd'me do toho pomyslného nového projektu na vlastne zaradiť dobrovoľníctvo“. Tak vlastne nebola sem nejaká členka nejak že úplne prípravného tímu, to z našej katedry bola pani doktorka xxxx už, ale vlastne mela som slubené, že niekto bude akolkovek, že vlastne ta problematika dobrovoľníctví tam zostane, tak vlastne to bolo, to byl ten začiatok s tým, že ta téma bylo stanovena, že bude to romské tema xxxx agendy, a že to bude vzdelavanie, já som byla celkom ako proti tomu, pretože som myslela, že toto je vec, ktorá je skor pro [REDACTED] fakultu a viac keby to bolo na mňa, by som si viac želala to taht smerem k [REDACTED]. Ale to jen ako pre tu úplnosť hovorím, že mala som také galantné ako pocity, ale stále som si hovorila, že chcem v tom byť, kvoli teda tomu dobrému úmyslu, no a potom, vlastne já som patrila k tým, který boli prekvapení, že sme ten projekt dostali, to ako musím priznať, fakt som to nepredpokladala, ale tak keď sme to dostali, tak si hovorim, že „v poriadku, tak teraz, čo bude ta moja ako rola v tom, no a to bylo v tom projekte jasne dané tým, že som bola poverená tou kľúčovou aktivitou, vést univerzitnie dobrovoľnícke centrum, to znamená, že ja som si hovorila, tak keď nic jiné, tak k tomuto vlastne mám jasne vymedzenú úlohu, potom ten projekt ako pokračoval, tak v tých začátkoch já som stále mala tu naději, že tento projekt vlastne budem viedet využit v smysle, aj v tom, že mi pomože viac so seznámit s ľuďmi z fakulty, to viacmenej sa nepodařilo, alebo sem to vôbec tak ako hned v tieh prvých mesiacov vedela, že to asi nebude tak, pretože (ee) v podstate dost veľa kľúčových ľuďí, som v tom čase ako ne- xxxx k žiadnej fakulte, hej, k nim si patrila ty ako koordinátor, xxxx ktorého som nevniamala, že je človek z fakulty, [REDACTED] xxxx, ktorou sem tiež nevniamala, že je človek z fakulty, potom tam bolo na (ee) ten kolega, teraz som už zabudla, [REDACTED], hej, ako sa volal? [REDACTED] (ee)
- ktorý tiež nebyl identifikovaný z [REDACTED], možno trošku toho [REDACTED] xxxx som vnímala, neviem či úplne bol vnímaný, že, takže ako nesplnilo sa to moje úplne očakávanie, že to bude pripojené na ľudí z- z toho, z fakulty, no a potom, čo bolo pre mňa vlastne také ako v tom prvom roku zlomové, že já som si z razu uvedomila, že to prostě nie je ako vôbec možné byť ako inkorporovaný do toho projektového tímu, že to vlastne sem nemala vtedy ako tú súnaležitosť, takže vlastne já som si uvedomila, že čo ja môžem jediné je, byť v nejakom kontakte s tebou akko koordinátorom, trochu s tou [REDACTED] xxxx, hej, ale ako bolo mi jasné, že vlastne ako ne- nebola sem schopna nejak se napojiť, na príliš na ten projekt, keď som nejaké aktivity mala. Čo se týká dobrovoľníctva, tak vlastne som začala zjišťovat, že tam je v podstate problém ten, že ty lokality jednotlivé, ktoré byly vybrané, tak sú fakt vzdialené od [REDACTED], to znamená, že som si

zrazu uvedomila, že ja vôbec ako nemôžem splniť, to, čo som si myslela, že budem plniť, to znamená, že tí študenti budú tam dobrovoľničiť v tých jednotlivých lokalitách, to sa proste ukázalo, že to je proste nemožné, že tí naši študenti, tak ďaleko nie sú a okrem toho, že tí študenti [REDAKOVANÉ] príliš nemajú až tak ani tak záujem a že je to vlastne orientované na vzdelávanie, že skor by sa to hodilo pre študentov [REDAKOVANÉ] fakulty takže tá [REDAKOVANÉ] fakulta bola taká aká rezistentná v tom, že jednoducho oni nemohli, že nepriateľský, že oni jasne hovorili, „my máme svoje proste dobrovoľnícke keby iniciatívy“, a proste nebolo to tak, že by akože odmietli tu spolupráci, ale xxxxx nepodarilo, takže tam bolo také to prebudenie a potom tam boli tam tie požiadavky na krátkodobé, jednorazové v podstate dobrovoľníctvo, abysme zabezpečili pomoc pri napríklad vybavovaní tých školek a to sa tiež ukázalo že, a bola som vtedy aj ja sklamaná a cítila som také sklamanie, že my proste sme neboli na tom tak, že ja by som vedela napísať jeden mail a proste mela by som 5 alebo 10 študentov ochotných ísť sťahovať nábytok, a zo dňa na deň, z hodiny na hodinu, fakt som to nebola schopná a vlastne aj nikto, ja som tam bola nová, ale nikto z té katedry nemal také kontakty a proste ako to, čo sa nám vôbec ako nedarilo a tam som cítila tiež ako keby také- takú- také sklamanie, ja som si hovorila, tak toto ako je akoby ťažké, no a potom bol veľtrh prvý, tak ešte mám v pamäti, hej, tu kapitolu, kde vlastne bolo to také, že pani Jana Koulová tam teda ako sa snažila, niečo- niečo robila a tak, a tiež to bolo také celkom tak- také- také xxxx, my sme si vlastne ako neporozumeli, tie očakávanie a to, no a potom (ee) vlastne v ten 2. rok pokal to mám teda v tie pamäti, tak my sme sa už plne sústredili, teda že čo môžeme robiť, pretože sme mali stále ten pocit nedostatočnosti, že nerobíme, alebo ja som mala ten pocit, že nerobím dostatočne pre ten projekt, tak som hovorila, že tak, kým nedokážem to, čo som si myslela, tak potrebujem naísť náhradný program, takže viac som sa venovala tomu budovanie toho univerzitného centra a plus som vlastne začala sa venovať [REDAKOVANÉ], čo mi nikto teda ako nekazil, ale som si hovorila, tak že ako môžeme nejak expertízou prispieť, tak je teda [REDAKOVANÉ] takže to sam si viacmame tak akoby sama stanovila a vlastne tým, že nebolo proti tomu nejaký odpor zo strany tebe ako koordinátora, tak vlastne to sam si takhle ospravedlnila to svoje svedomie, že vlastne aspoň niečo teda robím s tým, že som samozrejme bola nespokojná s tým, že ľudia na katedre proste, ale ja som aj vedela, že nemam úplne, že čo im ponúknuť, hej, v rámci toho projektu, takže oni boli síce placení, ale vlastne také to bolo zvláštne, no a potom sme začali ešte robiť [REDAKOVANÉ] s [REDAKOVANÉ], tak vlastne aj to som bola rada, že do toho som sa vlastne zapojila, tam se aj i [REDAKOVANÉ] zapojila, hej, a také, no takže ten- ten projekt potom, toto vlastne boli ty moje hlavné aktivity, no a tomu som sa najviac venovala a už ten záver teda (ee) tam by som povedala, že vlastne sme skončili s tým, že už som vedela, zhruba pol roka pred ukončením projektu, že manažer dobrovoľníckeho centra ne zostáva na tej svojej pozícii a že ja budem mať teda otáznik pred sebou, či vôbec udržím to dobrovoľnícke centrum, v [REDAKOVANÉ] [REDAKOVANÉ] som bola veľmi príjemne prekvapená, že tam tí ľudia tam mali záujem, že, ale to nebolo závislé na nejakých financiách, to všetko boli tiež dobrovoľnícke aktivity, takže to, ale u toho dobrovoľníckeho centra som mala som taký otáznik, som si povedala, tak uvidíme, že či so to vlastne podarí, hej, takže ten projekt som skončila s takým vlastne otáznikom, že, a teraz čo ďalej, čo sa týka toho dobrovoľníctva.

- Jasně.
- Takže toto je zhruba tak ako aji ten príbeh, ako som ta ja vnimala.
- Když teďka se v tom příběhu takhle, jak sis to vlastně otevřela a ty vzpomínky se ti vyvstávají, když by sis chtěla podívat na nejpozitivnější zážitek, situaci, událost, to, co ti vlastně dělalo jakoby radost a říkala sis „wow“, to je prostě skvělý, co- co by to bylo, co to bylo?
- Já si myslím, že také asi nejradostnější okamžiky se viazaly k tým oceňovanie dobrovoľníkov tou cenou rektora, ten 3. ročník poslední som už neměla takový dobrý pocit, ale především ten 1. ročník a potom a samozřejmě ten 2., tak som měla velmi dobrý pocit, tam- tam som si hovorila, tak když nic jiné, tak sme vlastně donesli tu tému a vlastně sme ocenili tiech ľudí, vytáhli jsme na světlo ľudí, ktorí sú študenti, alebo zamestnanci a robí fantastické veci a keď osobne prišiel rektor a vlastne osobne to podporoval, tak to- to bolo taková konkrétna událosť, konkrétni okamžik, keby som si hovorila, tak má to smysl, alebo niekto- niekto to ďalší oceňuje, niečo prináša, nejakú novou kvalitu, tak toto možno bylo také úplne nejpozitivnější a potom, ja som mala veľmi dobrý vždy pocit vždy z toho, keď sme se stretávali v rámci tých workshopov a tých kulatých stolu k téme [REDACTED], pretože vždy znovu a znovu som s takým obdivom vlastne sledovala tých ľudí, který bez toho, že by je někdo motivoval, bez toho, že by nějakú korunu za to dostali, si našli čas a tu podporu v tých svojích organizáci, že oni prišli a venovali téme školské socialnie práce pozornosť, a to boli ľudia na poziciach, hej, a znovu tie workshopy tam se toho zúčastňovali metodici prevencie, výchovnie poradcové, socialnie kurátory, ľudia z nízkoPrahu a tiež 30 ľudí se tam stretlo v odpoledních hodinách, aby vlastne řešili spolupráci školy a rodiny, tak z toho som mala vždy výborný pocit, keď som viděla, ako vážne to ľudia beru a bolo to bez koruny, tak vlastne som si vždy hovorila, tak to je fantastická věc, tak to byly vždy ty momenty, keď som si hovorila „ano“, ta naše katedra má, niečo konkrétnie prináša tým ľuďom, tým praktikom a ti praktici stojí za to, aby na tu akademickú podu prišli, a aby sme tam hovorili o něčem, co je vlastne dneska neukotvené, čo je nepředstavitelné, hej, a oni tu chodí, alebo když jsme začali s dětskou komunitní skupinou k dobrovolnictvu, tak to isté, hej, tiež som mala veľký respekt, kedy [REDACTED] povedal, že to je dobrý nápad, keď mě přijal, hej, a nemala som nikoho za sebou, on mě prostě přijal a počúval me 5 minut a povedal: „Toto určitě je více, ktorú chcem podporit“, a pak to podporil.
- Mám takový pocit, že to byly vlastně takové ty okamžiky toho přes-sebepřesazení se, který si vnimala z okolí, který vlastně z toho dobrovolnictví vlastně se objevily.
- Ano, aj z toho dobrovoľníctva z té školské socialné práce, že má vlastne mala som ten, ten ziačatok bol spojený s tým, že som si hovorila, tak toto sú hodnotné ideji, to sú nejaké koncepty, ktoré vlastne my môžeme ponúknuť v tie praxi, a ta praxe sama vlastne je ochotná o nich diskutovat, alebo vidí v tom ten význam, hej, sme pre nich hodnoverní partnery. Můžeme spolu něco tvořit.
- Já si vzpomínám, myslím, že to bylo na tom 2. oceňování vlastně těch dobrovoľníků, jak říkáš ten pozitivní zážitek, že jsi dostala i velkou květinu a že to bylo takový jako emocionálně úplně jako nádherný, že vlastně tak v tom

kontextu, čo si vybavuji, mně to přesně zapadá to, čo říkáš, jo, že to bylo super. Když to teďka, Táno, otočím vlastně na ten okamžik nebo událost, situaci, kdy ses cítila nejhůř, kdy sis říkala „se na to můžu vykašlat“ nebo prostě, víš, takový to, když člověk se cítí prostě úplně pod psa a co- co to bylo?

- Ja nemám xxxx dost konkrétní událostí alebo situáciou, ale skor som bola taká ako našťvaná v tej prvé, myslím, že to bol ten prvý rok kedy sa mi nepodarilo ako presvedčiť vte- vtedejší právničku, pretože sme boli pridelení na [REDACTED] [REDACTED] o tom, že dobrovoľnícke centrum proste má byť- má byť upravené a mať štatút a tehdy som bola fakt ako, ale skor našťvaná som bola, že som si hovorila "to nie je možné", že proste toto, že sa to vlastne aj eakceptuje, že ešte [REDACTED] mi hovoril „tak toto je naše [REDACTED]“. Já som to nedokázala pochopiť, že ako môže [REDACTED] (ee) zametať proste s akademiky nota bene, keď ja to učím a ja viem prostě tú realitu, takže donútila som ich aspoň, aby sa obrátili na [REDACTED] a to jim teda dalo stanovisko, ale potom som vlastne narazila na takovú ako ďalšiu vec, že som zistila, že dobre, ja už som teda mala to potvrdenie a to pravnie už vedelo, že nenahovorám univerzite na protipravnie chovanie, ale potom vlastne sa ukázalo, že je to veľa zložitejšie v tej- v tej mašinérii vlastne presadiť vznik dobrovoľníckeho centra de iure, hej, a vlastne všetci mi povedali "ani se o to neusilujte aj v inej institúcii, takhle ako fungujú, alebo podobne, tak proste budete de facto, tak to bolo také- také ako neprijemný pocit, že som si hovorila, že proste toto potom neprežije, keď to nebude mať de iure pozíciu a nebude mať štatút dobrovoľnícké centrum, tak vlastne ako to nebude udržiteľne, tak vtedy som bola dost' taká ako našťvaná skor a tiež som si hovorila, „toto zle dopadne a ja tomu venujeme hrozne veľa času plus ďalší ľudia strhávám zo sebou a my to neudržíme, my proste, skončí projekt a my skončíme tiež, hej“, tak toto asi bolo to nehorší, ale to nebolo že jeden deň, to bolo dlhé obdobie, lebo dost' dlhé na to proste zprevázalo, hej, ta negativní emoce, že robíme niečo, čo vlastne sa neudrží.
- Že vlastně nikdo vás nechtěl jako v tý jurisdikci.
- Oficiálně akoby to ako podchytiť hej, to znamená, že prostě my sma sice mali cenu rektora, [REDACTED] bol tiež na našej strane, ale to sa proste nehýbalo, hej, nehýbalo k tomu, abysme mali vlastný rozpočet, aby proste, byly, bolo to rektorátno pracovisko, hej, aby, aby proste fakt sme boli etablovaný tak, abysme mohli, dokonce web bol problém vybaviť, ja som chápala, že kvoli projektu je to problém, ale už k tej, pol roka pred ukončením projektu som žiadala proste, aby sme mali vlastný web pripravený, že keď sa skončí projekt, tak sa spustí nám i web, to proste vôbec sa mi nedarilo, hej, tak- tak toto byly tie negativne emócie, no.
- Kdy třeba v tom průběhu projektu k tobě, pro tebe došlo k nějaký zásadní změně, hlavně v tom smyslu vlastně prožívání, kdy vlastně byly nějaký pozitivní emoce, negativní, ale kdy se něco jako změnilo, že si říkala, teď je něco jako jinak, můžu to jinak prožívat, jinak to uchopit, jinak s tím pracovat.
- To je to, čo jsem popisala na tom začátku, že ja som pomerne za pár mesiacov pochopila, že toto nebude taký projekt, aký ja som si myslela, lebo ako som byla predtým xxxx že to je tak veľká masa ľudí a tak veľký je ten projektový tím a to, že vlastne sa musím akoby prispôbiť tomu, že to nebude nejaké spoločné stretnutia, nejaká spoločná práca lebo také a že to bude

rozkouskované, a že prostě to bude tak- takže myslím, že to bolo vždy hned v tiech prvých mesiacov, keď som si uvedomila, že sa musím s tým vysporiadať, vtedy som samozrejme nevedela, ako to celé ako bude, tak ja som si našla ten modus vivendi, že som si teda našla tú tému dobrovoľníctví, neskôr som k tomu pridala tu tému školské sociálne práce, ja som si hovorila tak, a otvoreně sem to vždy aj komunikovala, nebol proti tomu odpor, tak som si hovorila, tak- tak to budeme takto robiť, tak to bol ten, keď som si uvědomila, že to nebude klasický projekt, ako ja som si myslela.

- Tady jasně, když o tomhle tom mluvíš, když by ses podívala, protože teď to trošičku už zmiňuješ, na ten projekt a měla si ho třeba rozdělit do nějakých etap, nebo fází, jak- jak by si to vlastně uchopila, když by si to chtěla rozdělit na nějaký fáze, jestli to tak pro tebe je a jak se v těch fázích vlastně lišilo to tvoje prožívání, ty už jsi to trošičku vlastně naznačila v tom úvodu.
- No tak vlastně iba to tak ako zrekapitulujem, že tá 1. etapa, ja ju píšem ešte projekt predtím vlastne začiatkom toho projektu, potom teda, keď sa začal projekt, tak vlastne to bola ďalšia etapa, kedy som pomerne rýchlo zjistila, že to bude proste nejako inak, ale bolo to znova na 2. strane etape, aby som bola úplná, tak tam aj bolo teda to nadšenie, znova na druhej strane z toho, že vlastne mám niekoľko ľudí, ktorí za mnou budú budovať to dobrovoľnícke centrum, vlastne jako prvé v republike, bola som podpořená od komunitních partnerů a tak, tak toto, aby som nezabudla, že to bolo, potom vlastne bolo to obdobie v tom, že (ee) to je myslím 2. rok v xxxx, že shodou okolností nám na mateřskou odešly, odešla kolegyně jedna, druhá odešla (ee) pryč, to znamená, zrazu v týmu 4 ľudia sme zostali dvaja, a tak to bola taká ďalšia etapa, že to bolo významná akoby rana, potom vlastne už mi bolo jasné, že potrebujem nejak posunúť to všetko, tak som spravila vlastne manažera, toho sem teda viac som dala zodpovednosti, ■■■■■ xxxx tam bolo také potom znova po istom čase sklamanie, že sa mi zdalo, že on- on je asi osamotený, alebo proste nebola som spokojená s tým ako to celé se ako deje, na druhej strane samozrejme som si vždy hovorila, tak musím byť objektívna, že je to ťažké pre neho a je sám v tom a možno mu nie dávám toľko podpory a neviem, čo, takže to bolo také, a potom (ee) to sa aj keby zhoršovalo, hej, že ja som myslela, že máme na viac, a keď prostě niekdo je na 0, 7 úväzku, tak prostě môže urobiť o veľa viac, hej, medzi tým bol teda kontinuálně to ■■■■■, hej, tam som mala dobrý pocit z tých mojích kurzov, ale nepodarilo sa mi to, čo sam ja vlastne chcela, že aj ja sama sa budem aktívne zúčastňovať tých kurzov, to sa mi podařilo íst iba na 3 kurzy, a toto asi byly také- také ty etapy, hej.
- Takže nějaká
- včetně té závěrečné, která bola, hovorím, taká- taká plná nejistoty a takých jako obav, že čo vlastne bude ďalej.
- Když se vrátím vlastně k těm pozitivním a negativním zážitkům, v tom pozitivním, co která osoba, věc, instituce, tě nejvíce vlastně v tom projektu pozitivně ovlivnila, co- co ti, jak se říká, na- nalilo krev do žil nebo vlastně něco?
- Ja som to už hovorila, to boli tí ľudia, vlastne tí partneri z praxe, komunitní praxe, hej, ktorý vlastne vždy znova a znova boli ochotní proste íst na ta

stretnutí, ísť do tieh dobrovolnictva, venovat ten svoj čas, takže nebola to 1 osoba, nebola to jedna inštitúcia, ale bolo tá celá skupina ľudí, hej, a to je niečo, čo ma vlastne hrozne povzbudzovalo, pretože to nebolo o jednom človeku, ja som fakt to videla, že vela ľudí veľmi zaujímavých a schopných ľudí, v podstate dôležitých v tom- v tých segmentoch sú ochotných, tak toto, no a potom ja som teda teraz shodou okolností teda, ty si byl ten koordinátor, ale ja som oceňovala to, že to- to, akým spôsobom ty si sa s tým tiež stretal, hej, že ja som mala veľmi dobrý pocit z komunikácie s tebou, to mňa tiež akoby v tom smysle pozitívne ovplyvňovalo, že som si hovorila, tak pravdepodobne idem dobrou cestou, keď vlastne koordinátor so mnou takovýmhle spôsobom komunikuje, že nemala sem strach, alebo obavu niečo, zatelefonovať, alebo nejakým spôsobom akoby oznámiť a tak, veľmi dobrý pocit som mala z [REDACTED] xxxx tiež malo sma se stratávali, to mi stále bolo ľúto, ale tiež to bolo vždy zaujímavé, ja som aj pedagóg vzdelávám, takže aj po té stránke som vždy ľutovala, že som sa viac nemohla s ňou v tech odborných otázkach rozprávať, ale to bolo tiež ako veľmi-veľmi príjemné a mně se veľmi zdá prínosný aj ten kontakt s tým [REDACTED], len ja som už potom ztratila, tak len ten 1. rok som s ním mala tak hlbší kontakt, potom už to nebolo, ale z neho som mala tiež výborný pocit.

- A [REDACTED], když vlastně mluvíš o těch lidech z praxe, kteří ti, pozitivně tě ovlivňovali, na co jakoby emocionálně to nasedalo, která hodnota vlastně tak jako si cítila emocionálně, fakt ti lidi jsou dobrý vlastně, co- co to je za hodnotu, kterou sis cenila u těch lidí?
- No ja som si cenila to, že tá otvorenosť a spolupráca, hej, to otvorenosť tým novým myšlienkam, ochota spolupracovať, niečo obetovať, tú spoluprácu, to som si veľmi cenila, to znamená, že ja som to vnímala tak, že tí ľudia majú rovnaký prístup k veciam ako ja, hej, to znamená, že máme akoby spoločnú reč, že nie všetko je lenom o peniazoch a o pracovnej náplni a o nejakých (ee) možnostiach a limitoch a ja neviem čo, že proste my všetci zdieľame to isté presvedčenie, že keď chceme veci zmeniť a my ich chceme zmeniť, tak jednoducho tomu musíme niečo obetovať a aj za cenu, že to nemusí vyjsť.
- Takový to
- Toto bolo, čo som si cenila, hej, tí ľudia boli vela, tiež povinnosti boli zatížených, napriek tomu, oni proste tomuto verili, tak, že- že veci sa dajú zmeniť. A tá- tá otvorenosť pre inováciu.
- Když vlastně bysme se podívali na tu osobu, instituci nebo věc, která tě nejvíc ovlivnila, ty si vlastně už mluvila o tom právnictví, s tím máme všichni bohaté zkušenosti (smích) musím říct, ale vlastně když by ses podívala ještě, co- co tam bylo ještě takový, co- co ti vlastně jakoby negativně ovlivňovalo a štválo tě to v tom průběhu toho projektu?
- (hm) (pauza) ja myslím, že ma, čo mrzelo celý čas, neviem, úplne či sa to povedať, že negatívne ovplyvňovalo, ale mrzelo ma to celý čas, že mne sa zdalo, že nedokážem tak motivovať mojich vlastných študentov na katedre. To ma teda strašne mrzelo celý čas, že ako by sa, mne sa proste nepodarilo ich tak nejako zmanažovať, aby som mala, ja neviem, čo xxxx študentov, ktorí by boli ochotní proste to centrum manažovať, tak toto ma nesmierne mrzelo, tak dá sa možno povedať ma negatívne ovplyvnilo, že som si vlastne hovorila, čo robím zle, alebo čo je proste problém, že my nemáme vybudovaný dobrovoľnícky

študentský tím, tak to- toto ma proste najviac mrzelo, no aj mē v tom zmysle negatívne ovplyvňovalo, keď už teda použijem to slovo „negatívne ovplyvňovalo“, že som si ho vybrala, že ja teda, bola som teda zúfalá aj z toho, že som ja nějak, že som si hovorila, tak stratila som nejaký šarm alebo nejaké puritum alebo niečo také (smiech) to som si ešte myslela, že mám (smiech). To bylo ako nepríjemné, no a potom sem si hovorila, no tak musím hľadať akoby niekde inde, hej, že asi to bude ta cesta. ;

- A mělo to třeba i spojitost v tom, že vlastně a priority ti studenti sociální práce by měli být tak jako nastavení trochu v tom sebezpřesahu, že jako tohle to i zasahovalo vlastně do toho přemýšlení o tom?
- No proste- no prostě tí (ee) to už já neviem, to tí študenti jendoducho, ja som- já som bola sklamaná z toho, že pre mňa prostě tá přípravná povolanie znamená, že som si vybrala to povolanie, a teda chcem sa čo najviac ako o tom praktickém výkone dozvedieť, a že to je úplně nejlepší sa to dozvedieť cez tú dobrovoľnícku skúsenosť, pretože rizená prax je dobrá vec samozrejme, to nepopieram, ale je jednoducho to dobrovoľníctvo je z dobrej vôle, môžeme sa o vela slobodnejší vybrať, a ja rozumiem tomu, že časť tých študentov dobrovoľničila, ale veľmi veľa študentov vôbec nedobrovoľničila, to znamená, aký bol dôvod, že nemohli ani pomôcť pri manažementu doborovoľníctva, hej? Tak to som si hovorila, no tak to je to, že oni nemajú zaujem o tu profesiu pravdepodobne a my teda vzdelávame niekoho, kto pravdepodobne proste v týchto rokoch po čas tej prípravy ani úplne ako nevyužije všetko, čo tá naša katedra vlastne môže ponúknuť, možno to nekedy v budúcnosti sa zúročí, hej, i tím som sa spotom akoby utešovala, že to ešte neznamená, keď v 22. rokoch človek po čas štúdia sa neangažuje, že je to niečo, čo tá katedra mu dala, že možno dostane nejak zúročiť, tak potom, že som si to takto racionalizovala, hej, to sklamanie.
- A tedy vlastně, když už mluvíš o tý budoucnosti, tak když by ses vlastně podívala do tý budoucnosti v celým tom kontextu, kdyby ten projekt pokračoval, jaká třeba pozitivní budoucnost by ho čekala, jak by mohl v tom nejlepším případě, jaký si umíš představit, pokračoval ten projekt, aby to naplňovalo nějaký vlastně očekávání, potřeby?
- (pauza) No keby som sa zamýšľala, čo je pro me těžké ako celkovo, alebo komplexne vymyslený ten projekt, tak keď by mala byť nějaká pozitivna budúcnosť celého romství ako celého toho projektu, tak to proste museli by sme do toho úplne inak ísť a inak zainvestovať a tak ďalej, keby sa to podarilo teda, tak mohlo by to, mohlo byť také v úvodzovkách to poviem, bola tá pozitivna budúcnosť by mohla byť v tom, že my by sme zmenili, xxxx servis learning, vlastne bysme zavedli servis learning, hej, a abysme vôbec ako zmenili koncepciu, vyučovaciu koncepciu učení kocenpciu na našej fakulte a začali by sme prostě interdisciplinárne pracovať v teréne a fakulte na téma vzdelávanie, že sociální pracovníci, sociální pedagogové, zároveň aj hoboslovci a případne, ja neviem, keď už tam niekto ešte iný študuje, takže všetci spolu bysme vlastne, každý zo svojeho uhľadu prispievali treba xxxx do životnie situácie treba tých marginalizovaných skupín v tom celom regióne, tak to by bola ta- ten nejlepší případ, hej. Že by sme zmenili vôbec naše vzdelávanie.
- Jakoby ten diskurz vlastně celý, celého toho uchopení.

- Já by som to viděla na tu metodiku, hej, že bychom ji úplne ji zmenili a začali by sme úplne jinak s tím případom aj, prostě začali multidisciplinárne spolupracovat vo vzdelavanie, vo výzkume, nie bolo by to tak prísne oborovo všetko špecifikované a katedrou špecifikované, ale prostě robili by sme naprieč fakultou prostě jeden tím, multidisciplinárni, ktorý by riešil tu problematiku vlastne tých vylúčených lokalit, alebo tých marginalizovaných regionů, alebo sociálně exkluze alebo, a v rámci toho teda toho vzdelávanie, hej, to by byla taková ta nejpozitivnější budoucnost.
- A teď vlastně v tom opačným gardu, kdyby sis měla představit úplně nejhorší, že bys dělala management rizik a úplně nejhorší budoucnost, která by se mohla vlastně jakoby vyloupnout z projektu a jaký by bylo to nejděsivější pokračování pro tebe?
- Keby stále projekt pokračoval?
- Že by vlastně běžel dál. Ministerstvo by řeklo: „My vám budeme dávat ročně pořád peníze, pokračujte.“
- Že by sme to robili vlastne stále tak, ako sme to robili, to by nebola úplne najdesivejšie varianta, to by bolo veľmi na budúce a také ako nie malo to až takú šľavu, že by sme išla ešte ako o stupeň horšie, tak že by sme fakt stratili dôveru vôbec ako tých ľudí v regióne, to znamená, že tí ľudia by vlastne povedali, tí naši partneri, za mňa explicitne nechcem spolupracovať, pretože vy ste nás neveriteľne sklamali, to by bola tá najhoršia ako alternatíva, že by povedali, že vy to vôbec neumíte robiť, vy vôbec neviete, o čom hovoríte, a my nemáme vo vás dôveru.
- T: Jasné, takový
- A končíme s vami, toto by bolo to najhoršie.
- Odpojení vlastně, od tý- od té reality.
- Ano.
- Když teďka bys vzala vlastně celý ten příběh toho projektu jenom na tom pozadí tvýho vlastně života jako knihu s jednotlivými kapitolami, jak by se ta kniha mohla jmenovat jako celek a co- co by to mohlo být za žánr s nějakým vyústěním?
- No tak určite by to bol román, pretože toto na novelu by to bolo málo, takže román, úplne neviem to povedať, že nemyslím si ani, že by to bola tragédia, ani tragikomédia, rozmýšľam, že proste nějaký dobrodružný román skor by som skor povedala, keď nějaký žánr mám dáť, ani by to nebolo sci-fi, ani nějaká literatura fakt skor dobrodružný román, a možno, že trochu aj taký aj z tej takej oblasti populárno náučné literatúry, tak ako motivačné, pretože viem si predstaviť, že by sa to mohla napisať aj taková ako motivačná knižka, ako robiť zmenu, hej, a to je vlastne spojené aj s tým názvom, že keď by si len niečo rýchlo mala vymyslieť názov, tak určite by som tam chcela mať to slovo "zmena" ,hej, to znamená buď niečo také, že príbeh jednej zmeny, alebo ako sa- ako sa z vize môže stať realita, alebo na ceste za snom, niečo také by tam muselo byť, pretože ja istým spôsobom som Romspidu, ne istým spôsobom, ja som vďačná za to, že ja som skutočne ten svoj, tú svoju víziu, že môže byť systémová podpora dobrovoľníctva, tak sem si vlastne, aspoň vyskúšala,

nenaplnila, ale vyskúšala, a to je to poučenie, alebo ten koniec, že jednoducho to je také aké nedopovedané v túto chvíľu a ešte úplne sa nevzdávam, ale je to také ako otvorený koniec, a to poučenie je, že proste treba byť trpezlivý a vytrvalý, a nevzdávať sa, a nezlomiť, a že univerzita je velikánsky kolos a ľudia sú proste, hoci sú akademici a človek by očakával, že sú mimoriadne otvorení zmenám, tak opak je pravdou a že- že si žijeme v tých našich oborových klietkach a hovoríme sice o spolupráci, ale spolupráca nám vtedy sa len hodí, keď je účelová, alebo keď vidíme z nej okamžitý profit, a tak to by bolo také akoby poučenie, že naprič tomu sa nevzdávať a stále ísť do toho znova a znova ísť, tak toto.

- Děkuj. Když bys teďka se měla jako podívat spíš formou představ a podívala by ses na Romspido, měla by si vybrat nějakou barvu, která by ho reprezentovala, jaká by to byla barva a proč by sis takovou barvu vybrala?
- Ja váham medzi tou zelenú a modrú, a asi sem ovplyvnená xxxxx úvahami, jedna vec je teda rómska vlajka, tak si hovorím, že je zelená a modrá a druhá vec je aj to, že zelená sa pro mne spája s takovým ako zelená lúka, niečo také, čo je krásne, že vzniká z niejakých korenov a tak, ja som stále vnímala to, že vlastne chcem tu ideu nie presadzovať zhora, len zdola ľuďmi, tak preto tá zelená, a tá modrá, tá sa mi spája s tou víziou, s tými výšinami, s tou modrou oblohou, s tou predstavou, že proste stále je doležite mať mať- mať otvorené vlastne šire, voľné, alebo nad hlavou, stále pozerat smerom hore, pritom vedomie asi tej trávy toho- toho uzemnenie, hej.
- Když bys vlastně v těch představách šla do toho, že by to měl být nějaký člověk, který nejvíc se ti by promítl „tohle to je člověk Romspido“, jaký by měl vlastnosti, pohlaví, rasu, jaký by byl vlastně člověk Romspido?
- Toto je pro mě velmi těžké personifikovat projekt do člověka (ee) ak by to malo byť, že celý projekt, hej, a hovorila som, videla, tak- taký skoro rozstěkaný nějaký ako teenager skor by mi to pripadalo, hej, to znamená, že možno že skor muž ako žena, hej, toto, čo ma dost mrzelo, že skor teda xxxx by to bol, nebol by to Róm, pretože, a to- to zdravie, toto já myslím si, že fakt akože taký, taková tá stredná trieda, hej, že v tomto sme, že v tomto (ee) v tomto smysle, že aj tací, kteří viacmenej, xxxxx zdravie, vitalnie a tak, že to vzdelanie, to by som brala, že tak na úrovni tej strednej školy, ako nemyslím si, že sa mu to nie podarila tá expertíza celkovo, hej, až tak som to xxxx myslela som si stále celý čas, ja som si myslela, že máme na viac a môžeme to robiť viac xxxx tak ako vo všeobecnosti. Téma je v tom, že to už se nedá moc predstaviť, ale tím, že to je teenagerov, tak moc peniazi nema, to byvanie to by som brala, že- že práve, že žije v tom meste a že vlastne nemá potuchu o tom, čo vlastne xxxx. To by som asi tam já projektovala to, že to som cítila, že já som nie imobilná, hej, že nemám príležitosť chodiť po tom regióne, tak že by nie mal xxxx to, že je teenager, a tá rodina to by bolo také, že áno, je tam nejaká mama a nejaký otec a sú tam nejakí súrodenci, ale že je to taká tá trochu rozvolnená rodina. Nie sú tam nejaká veľmi tesné väzby.
- Tady k tomu vlastně, když nad tím přemýšlíš jako nad nějakým příběhem svého života, určitě jsme, byl to kus našeho života, je ještě třeba něco, co bys k tomu chtěla dodat, co si myslíš, že by mělo zazníť?

- Všetko to bolo, ty otázky orientované na emócie, tak ja myslím, že tie emócie som všetky vlastne akoby do toho dala, že som hovorila duchom ai o tej vďačnosti, pretože celý čas vlastne sem si to ako dost silne uvedomovala, možno, že som nespomenula tu pokoru, že vlastne ja som išla veľkú, nie jen entusiasmus a nadšením, ale išla som i s veľkou pokorou do toho celého (ee) myslím si, že som tam aj vzpomenula tu xxxx solidaritu v této veci, tak z tých emócií sa mi zdá, že- že vlastne tú škálu, že som vlastne určite to proste bolo z tohto pohľadu emocionálne, jak samozrejme xxxx, ja- ja žijem dost' tou prácou, hej, to znamená, že ja som to tak vnímala ako veľmi významnú súčasť mojeho života, a vnímala som aji zodpovednosť, aj ako záväzok, a toto napríklad me aji dost trápilo, že som si hovorila, že tí ľudia v tých regionech, alebo v tých lokalitách, že keď nás tam ani nevidí ako dobrovoľnícké centrum, tak že, to- to som ťažko prežívala no. O to viac ma potešilo, teraz som bola ako prekvapená, ako bola Veľká noc, tak mi písal [REDACTED] z [REDACTED] V [REDACTED] a napísal mi krásny mail a ja som sedela pri tom počítači a teraz xxxx som hovorila si, ja si to ani nezaslúžim taký krásny mail, lebo my sme to, čo som si myslela, ja som- mně sa to nepodarilo tých študákov priesvedčiť, aby sme tam išli na 5 dní a aby sme tam nejakou aktivitu tam spravili, a napriek tomu mi napísal takový mail, tak som byla velmi dojatá a hrozne som sa cítila a hovorila si, takové výčitky som si hovorila, „nesplnili sme to, čo sme možno mohli“.
- Když bysme teďka tak jako děkuju moc za tu část vlastně, kdy se bavíme v tý emocionální, že by ses podívala na ten projekt teďka trochu jako manažersky, co- co myslíš, že bylo největším přínosem toho projektu podle tebe pro ten region, pro fakultu, pro vlastně to, co jsme dělali?
- Tak ja si myslím, že v tomto je to rovnaké, či sa pozriem na katedru, fakultu, chcem veriť, že ten- že najväčším prínosom bolo to, že my sme skutočne niečo odevzdali, že niečo sme vykonali pre región, že sme teda nejakým spôsobom splnili tu- tu 3. roli univerzity, tak to dúfam, a vytvorili sme si nejaké ďalšie väzby, nejaké ďalšie pouta v tom regione a stali sme sa viditeľnejšími, známejšími. Druhá vec, verím tomu, že nielen na úrovni katedry, ale fakulty, nám to prinieslo vlastne nové otázky nám to prinieslo nejaké porozumenie, vlastne zkoušení, čo sa dá, a čo sa nedá, na čom ešte musíme zapracovať a podobne, takže myslím si, že nie mali sme nejakou evaluáciu takú spoločnú, ale- ale myslím si, že teda je to i na úrovni fakulty, že sa proste niečo overilo a z toho se berú potom nejaké ďalšie skúsenosti. Potom, čo je na úrovni katedry, si myslím, a možno že to je i na úrovni fakulty, že vlastne sa našli noví spolupracovníci, noví ľudia, tak to je vždy prínos, pretože nie je úplne jednoduché, najisť nových zamestnancov, třeba ak keď konkrétne my v našom prípade my ich i stratili potom, ale to bola naša- naša špecifikum, ale aspoň sme si znova, to súvisí s tým, co som predtým hovorila, aspoň sme si vyskúšali, že vlastne, a overili, že či je možno vobec ziskat kvalitných ľudí ako do tímu a tak, a v čom sú rizika zamestnania za- ľudí, ktorí pôsobia len v zahraničí, nikdy nie na českej pôde alebo naopak ľudí, ktorí sú zo zahraničia a nemajú žiadnu českou zkušenosť, ani žiadne vzdelanie, ani český jazyk neovládajú, hej, takže my sme se v tomto smysle ako vela naučili, myslím si, že veľkým prínosom bolo, že tým, ako sme malá katedra, že my sme boli dost' taký ako, že to pre nás bola téma, tým pádom nás to tak ako spájalo, že dost veľká časť ľudí mala úprimný záujem o to, akým spôsobem na tých veciach participovať, takže to- to

si myslím, že bol naj- jeden z takových najväčších prínosov pre katedru .
Dobré, to je asi- toto sú asi tie základné.

- A keď by ses měla podívať vlastne, čo tak vnímáš v tom projekte, keďka ne v tom príbehu vlastne tvého života, ale spíš ako manažer za nedostatok, ztrátu, chybu, čo- čo vlastne, čo by vlastne bolo potreba tým pádom vlastne zmeniť?
- Ja si myslím, že mali sme tie kľúčových ľudí sa proste pravidelne naísť ten čas a pravidelne sa stretávať, ať keby len takto virtualne, ale fakt ako mali byť aspoň raz spoločne pravidelne stretnutie, všetky tých kľúčových hráčov, odborní pracovníkov a malo by sa spoločne vlastne tímovo pracovať, viem, že je to ťažké, ale ja som necítila, že pracujeme úplne ako tím, pracovali sme na jednotlivých úlohách, ale nie celkovo, my sme spolu vôbec o projekte nehovorili, my sme ho spolu ani len nezhodnotili na záver, hej, spolu, hej, a tak, to si myslím, že to bola vlastne aj najväčšia strata pre nás, pretože my sme si vlastne xxxx vytvorili to, čo som na úvod hovorila, že napríklad, ja to hovorím na príklade, aby to bolo jasné, teraz pred pár dňami som sa dozvedela, teda cením si, že sa mi [REDAKOVANÉ] xxxx že mi napísal, že získal nový projekt xxxx, ktorý vlastne je intervenčný projekt a týka sa škôl a to ja som úplne zostala zamrznutá pri tom počítači, pretože, a on sa pýtal či naše študentka, ktorá zaujíma, čiže naše študentka, ja som [REDAKOVANÉ], a ja o tom neviem, a naše študentka, že sa o ten projekt zaujíma, že chcela by robiť diplomovku, a otázka bola, nie že či ja chcem spolupracovať, ale či povolím robiť diplomovku, tak ja som sedela zamrznutá pri tom a hovorím proste, kde som to, kde som na tý fakulte, že ja vlastne sa tu venujem 3 roky otvorene o školskej sociálnej práci, kde len se to dá, tam to komunikujem, tu sa koná nejaký projekt, kde ja som nebola ani prizvaná, a keď tak vlastne som len akoby oslovená, že xxxx študentka ako robila na tom projekte. No tak toto sem nekomunikovala, iba som napísala, že samozrejme, že študentka môže robiť takovú tému, ale že by som bola šťastná, keby som o tom aspoň viac vedela. A to je to, čo si myslím, že je najväčšia strata u toho projektu, že vlastne my 3 roky sme robili na tom téme a vlastne tá katedra akoby nič neurobila, jednoducho my vôbec nesme prizívaní do tých projektov, ktoré sa ale evidentne na fakulte podávajú, evidentne sa o nich- o tých témach hovorí, ale my sme vylúčené z toho, to znamená, že z môjho pohľadu vedúci katedry je to neuveriteľná strata, je to vlastne chyba a mne to hrozne demotivuje, lebo ja si potom hovorím, keby som nič z toho nerobila, tak vlastne ja ušetřím čas, nervy, aj ten pocit dezilúzie, pretože- pretože ja teraz cítim úplne hrozne. Aj keď, tak to berieme, takže z manažerského hľadiska, i ja pretože ja som i v tej pozícii stredného managementu, z manažerského hľadiska proste vravím ako za najväčšiu stratu, že nám sa nepodarilo presvedčiť pravdepodobne na tej fakulte, že máme expertízu.
- A to vlastne trochu souvisí s poslední mojí otázkou vlastne, kdyby ten projekt měl pokračovat, co by se mělo, nemělo stát, zdá se mi, jestli to můžu tak parafrázovat, že říkáš, že nejdůležitější, co by se mělo stát je zlepšení komunikace vlastně napříč celou fakultou.
- Jednoznačně. Vytvoření tímu. Vytvoření tímu.
- Takový vlastně sdílení vlastně toho, co se kde děje, co kde vlastně

- A nielen to, to je ľan prvá vec, to je ľan ako prvá vec, my sme absolútne povinným ísť úplne ďalej, to znamená začať konkrétne spolu robiť spoločno projekty, spoločno, to je napríklad teraz viac, kde možno, že trošku svitá na lepšie časy, teraz veľa času trávím, no veľa času, to je relativne, s Jirkovi Pospíšilom, že snažím sa vlastne tiež s ním hovoriť o tom, že „poďme robiť synergicky, nevymýšľajme stále nejaké nové a nové xxxx plány“, a každý proste zvlášť ich dávame, tak teraz prvý krát vlastne sa pripravuje spoločný zámer, asi 3 dni je to stará vec, spoločný zámer katedry. A naše katedra, hej, no a ja myslím, že my tie porady vedúci vobec tak nevyužívame, aby sa tam vlastne tí kľúčoví hráči, ktorí teda majú ten záujem, aby bol vytvorený nejaký tím, a aby, hoci je to malá fakulta, všetko tomu nahráva. Ja to fakt neviem pochopiť, ale to sa- toto sa nám proste nedaří z toho manažerského hľadiska, takže ja myslím, že toto by sa určite malo stať, že proste mali by byť identifikovaní ľudia, ktorí na jednej strane majú to v popise práce, pretaže sú třeba na pozícii garantov, alebo sú na pozícii treba vedoucích kateder a tak, a proste mala, mal by sa ten potenciál proste využívať a- a toto by jako malo byť, a keď sa toto nestane, tak proste to budeme stále mať izolovanie každý akoby na svojom len akoby pracovať a potom samozrejme, že ta fakulta môže byť, podľa mého názoru, len tak silná ako je- jako je ten nejslabší článok, druhá vec. A druhá vec je, že ja myslím, že prostě my by sme mali, my máme všetky možnosti, alebo tak máme všetko preto, len ta chuť nám chýbá, abysme vlastně urobili prvotriedné pracovisko, ale to by se muselo přestat vnímat, že ta fakulta je rozložená na tie atomizované nejaké celky, ona by se musela celá vnímat, že je to celé, že to my sme všetci spolu, hej, a tam proste by se to muselo začít úplně ako jinak robiť, hej, je to malá fakulta, tak by se to určite dalo, to by se určite dalo, ale- ale je otazné, hej, možno, že to príde, možno, že to je například v tom vzdelanie, ■■■■ treba, že se mu podarí nejaké věci prosadit, hej, možno že dáme ten príklad, hej, takže veľa věcí se aj dá spravit na fakulte, ale oni tak ako nejsou společným vzděláním, know-how, hej, například mě tak mrzí, že třeba robíme servis learning, že univerzální vlastne koncepce tam by byla vhodná pre celou fakultu, a my vlastně to nemáme s kým zdieľať, pretože nikdo o to nemá záujem. To je jako ta ■■■■■■■■■■, to jako, já som teda potom nějak konečně už, keď že boli ohrozeni a tak, tak potom skákavě přišli na naše střetnutí, ale oni proste vobec sa o to nezaujímali, hej, protože to byla ako, hej, to znamená, že, takže nemalo by se stat, že by sme ďalej takhle pokračovali, hej, ale to je otázka, no.
- Dobře, děkuji teda za tvůj rozhovor, za tvoji otevřenost, za perfektní vlastně vyjádření těch věcí. Moc děkuji za ten náš rozhovor. Takže já ho stopnu. (ukončení nahrávky)

Participantka H

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozprávdat, jak obšírně potřebujete.
- Začátek projektu pro mě byl velmi zmatený, nebylo mi jasné, kdo má jakou kompetenci, v jakém časovém horizontu se začne pracovat s cílovou skupinou; jak přesně bude vypadat spolupráce s organizací Romodrom po níž jsme měli

centrum pro předškolní děti převzít. Náročná byla komunikace s nespolupracujícím starostou v lokalitě, kde mělo centrum vzniknout. Velmi vyčerpávající bylo také neprofesionální jednání, zavádějící informace a nekolegiální chování pracovníků Romodromu. Ačkoli pracovníci ██████ tvrdili, že je v lokalitě mnoho dětí, které nenavštěvují mateřskou školku, bylo obtížné nějaké takové dítě skutečně najít, respektive najít dítě, které by nebylo ve zdejší MŠ zapsané. Situace se vyhrotila po tom, co zdejší sokolovna odmítla prodloužit nájemní smlouvu pro provozování centra. Vzhledem k tomuto faktu a neochotě starosty situaci řešit se rozhodlo o přesunutí centra do jiné lokality. Po jednání s příslušnými institucemi v nově vytipovaných lokalitách (█████ a ██████) byl nakonec vybrán menší ██████. Zde se podařilo najít vhodný prostor v centru města, v jehož blízkosti bydlelo i velké množství potenciálních klientů. Díky ochotě sociální pracovníce Nadi a tomu, že se orientovala v lokalitě a měla výborné vztahy s rodinami potenciálních klientů, se podařilo centrum naplnit.

- V prvním roce projektu jsme si postupně osvojovali všechny postupy práce týkající se organizace centra, práce s dětmi a rodiči. První skupina dětí byla velice rozmanitá – věkem i prostředím, ze kterého děti pocházely. Vedle dětí z rodin žijících v městských bytech jsme tu byly děti z azylového domu a ubytovny, kde byla situace ohledně hygieny dost neútešná. Protože děti nebyly navyklé na žádný režim a neměly základní hygienické návyky byla práce s nimi zpočátku velmi vyčerpávající. Navíc jsme museli zajistit dostatek akcí pro rodiče s dětmi a výletů v docela krátkém čase, kdy ještě nebyla plně vybudovaná důvěra mezi pracovníky centra a rodiči. Proto se prvních výletů zúčastnilo velmi málo dětí (byl případ, kdy se dostavilo jen jedno dítě). Pozitivní zprávou bylo, že se do centra začali chodit ptát rodiče, zda by své dítě mohli přihlásit.
- Asi po prvním roce nebo roce a půl projektu se podařilo vychytat mouchy a vše probíhalo mnohem hladčeji. Práce s rodiči se velmi zlepšila. Výlety a akce měly velkou účast dětí i rodičů a někdy i jejich sourozenců. Například každoroční stopované podél ██████ se účastnily všechny maminky a vzaly s sebou i své další děti, atmosféra byla velmi přátelská a uvolněná. K pozitivnímu chodu centra významně přispívali kolegové. ██████ byla důležitým spojníkem mezi rodiči a centrem, především, když se řešily nějaké problémy. Další kolegové ██████, ██████ nebo ██████ si získali oblibu u některých maminek a respekt u některých tatínků. Také přispívali svým smyslem pro humor a stali se pro děti jiným vzorem mužské role, než jakou mohli běžně vnímat ve své rodině.
- Poslední rok projektu už jsem v centru nefungovala na plný úvazek, tudíž ani nemohu úplně posoudit, jak vše probíhalo. Poslední půlrok projektu jsem v centru působila v některé dny a při většině akcí a výletů. Protože jsme chtěli děti nasměrovat do MŠ zbylo jich poslední měsíc v centru velmi málo. Ani výlety a akce už nebyly tak obsazené rodiči a dětmi, jako v předchozích letech. S dětmi jsme se rozloučili s těžkým srdcem a s otázkou, jaký bude jejich další osud.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Jeden z nejhezčích zážitků bylo uspořádání Mikuláše pro děti navštěvující centrum jejich sourozence a rodiče. Podařilo se nám vypůjčit si kostýmy a přemluvit pár přátel, aby vystoupili jako čert a Mikuláš. Pro každé dítě měl

Mikuláš připravené povídání ze zlaté knihy. Děti na tento den vzpomínaly ještě rok potom. Další emotivní událostí bylo loučení s dětmi odcházejícími do MŠ, které se konalo vždy na konci prázdnin.

- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocí. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Nejhorší byly dny, kdy z nějakého důvodu musel být člověk v centru s dětmi sám a z důvodu obav o bezpečnost dětí, ale také udržení přiměřené kázně. Jednoznačně nejhorším zážitkem byla spolupráce s organizací [REDACTED].
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- K největší změně došlo při přesunu centra z [REDACTED] do [REDACTED]. V ten okamžik jsem měla konečně pocit, že můžu dělat něco, co bude skutečně smysluplné.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Velký význam pro mě mělo vzdělávání v rámci projektu (FIE, Montessori)
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
- Fáze: začátek projektu – provázen velkými zmatky, neprofesionalitou spolupracující organizace [REDACTED]... Tato fáze pro mě byla velmi frustrující, bylo těžké se v situaci zorientovat. Cítila jsem se pod tlakem a unavená, ale zároveň jsem věděla, že když se bude s dětmi pracovat dobře, může to mít veliký smysl, a to mě táhlo dopředu.
- Fáze: [REDACTED] – když se podařilo centrum rozjet měla jsem pocit, že všechno funguje jak má. Těšila mě práce s dětmi, konkrétně to, že jsme mohli sledovat jejich proměnu a neustálé zlepšování.
- Fáze: poslední období projektu – jak už jsem popsala výše v tomto období jsem v projektu nebyla zapojená na plný úvazek. Centrum fungovalo a stále mě bavilo v něm pracovat.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- Nejvíce mě ovlivnilo vzdělávání ve FIE a Montessori v rámci projektu. Z osob mě nejvíce ovlivnila [REDACTED] svým přístupem k nám i k dětem.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Nejhorší pro mě bylo jednání a spolupráce s organizací [REDACTED] a jednání se starostou [REDACTED].
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Pokud by projekt v [REDACTED] pokračoval určitě by se setkal se zájmem cílové skupiny. Možná by se prohloubila spolupráce mezi centrem MŠ

a případně ZŠ. Služba by se dala rozšířit o filiální terapii pro matky s dětmi a další poradenství pro rodiče.

- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorsím případě, jaký si umíte představit.
- V nejhorsím možném případě by se nedařilo sehnat potřebné množství dětí.
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Asi by se jednalo o dokument, ve kterém můžeme popsat, co vidíme a pak se to pokusit zhodnotit. Velkou zkušeností může být, že každá lokalita je velice specifická. Motivace rodičů pro doprovázení dětí do předškolních klubů je také různá. Práce s těmito klienty není jednoduchá, může být velmi frustrující a vyčerpávající. To může někdy vést k balancování na hraně mezi smysluplností a cíli projektu s naplněním slíbených kapacit (počtu dětí, smluv, akcí...).
- Teď ještě otázky na představivost: Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Těžko můžu vybrat jednu barvu. Projekt pro mě má mnoho barev většinou veselých, které popisují spoustu zážitků s dětmi, radosti, vynaložené energie, ale i starostí... Každý den byl trochu jiný...
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Mohla by to být žena ve středním věku, starostlivá a laskavá.
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Pomoc konkrétním dětem. Zmapování jednotlivých lokalit, chování rodičů apod...
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Projekt skončil ve chvíli, kdy bylo centrum dobře zavedené.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračoval, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Neměla by klesnout kvalita jeho služeb směrem k dětem a k rodičům

Participantka I

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.

- Projekt ROMSPIDO mi nabídl náš kojetínský pan farář [REDAKCE]. Věděl, že se nacházím v obtížné životní situaci a dal mi tímto možnost si přivydělat. Když jsem poprvé přišla do [REDAKCE], kde jsem měla pracovat s dětmi, cítila jsem se napjatá, netušila jsem, co od této práce s dětmi očekávat, jestli mě vůbec romské děti přijmou a budou chtít se zapojit. Ze začátku děti do kostela chodilo asi 20, byly nadšené, že se u nich v [REDAKCE] něco děje a že mají vyplněný volný čas smysluplně. Postupem času ale dětí ubývalo, ti největší nadšenci však zůstali a pravidelně docházeli na naše společné setkání. Děti měly radost z jakékoliv činnosti, třeba jen procházka po okolí, nebo nějaká výtvarná činnost. Také byly rády a já s nimi, že mohly zpívat při mši svaté a ukázat tak ostatním lidem, že nejsou jen děti z ulice, které nic neumí. Naopak dokázaly rozdávat zpěvem a svým chováním radost mezi ostatní. Pro mě bylo důležité, že se děti naučily novým věcem, pochopily, jak správně se chovat a reprezentovat svou komunitu v dobrém.

• Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.

- Nejpozitivnější emoce jsem prožívala vždy, když se dětem podařilo nějaké vystoupení (Vánoční hra, pěvecká pásma – adventní, postní, Noc kostelů). Měla jsem radost z toho, jak se děti vše krásně naučily a dokázaly i s trémou vstoupit před lidmi. Dobrý pocit z dobře vykonané práce.

• Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.

- Vždy když se děti mezi sebou začaly hádat a zatahovaly do hádek i své rodiny. V tu chvíli jsem si říkala, co je ve světě špatně, když už i Romové, kteří vždy drží při sobě, mají mezi sebou spory.

• Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.

- Účasti na mši svaté a vyprávění příběhů o Pánu Bohu a svatých mě dovedli k prohloubení vztahu s Bohem.

• Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?

- Ne

• Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?

- Fáze očekávání – děti i já jsme si na sebe museli zvyknout, okoukat se
- Fáze nadšení – chodilo plno dětí a byly nadšené za jakoukoliv činnost
- Fáze stereotypu – ubývání dětí, činnosti dětem zevšedněly, chyběla větší motivace a nové nápady

• Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?

- Pan farář, který při mně stál a ve všem mi pomáhal.

- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
 - Lidé v kostele, kterým se nelíbilo, že romské děti se v kostele scházejí.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
 - Pozitivní budoucnost – kdyby byla pro děti klubovna, ve které by se scházely, myslím, že by to mělo velký úspěch. Dětem v [REDAKCE] chybí jakákoliv volnočasová činnost. Vedly by se k prohloubení vztahu s Bohem, chovaly by se uctivěji.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
 - Negativní budoucnost – nezájem dětí ovlivněn mobilní dobou, kdy děti raději sedí doma s mobilem v ruce a nemají zájem být v kontaktu s ostatními vrstevníky, protože jim stačí sociální sítě.
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
 - Kniha by se jmenovala Boží děti, pohádky a povídky vždy s dobrým koncem.
- Teď ještě otázky na představivost:
 - Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
 - Zelená, pro mě je zelená barva naděje a radosti.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
 - Muž (Rom) ve věku 33 let, statný, udatný, chytrý, inteligentní, krásný, zdravý s vysokoškolským vzděláním – učitel, žijící v malé chaloupce na vesnici v horách se svou ženou a 5 dětmi.
 - Je ještě něco, co byste rád dodal?
 - Ne
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
 - Rozšíření informací v křesťanském životě pro děti.
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
 - Nic.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
 - Nic.

Participant J

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- Projekt započal v období, kdy jsem získával první profesní zkušenosti v neziskovém sektoru (organizace ██████████, o.p.s), a to na manažerské pozici. Spolupráce na velkém univerzitním projektu byla moje první zkušenost a příležitost, kterou jsem získal díky tehdejší ředitelce organizace ██████████. Vzhledem k tomu, že šlo o mojí první zkušenost, jsem si některé možné aspekty ovlivňující další práci příliš neuvědomoval (nyní vím, že bych jasněji požadoval a následně deklaroval vyjasnění a stanovení mé role, předání informací o mé roli v projektu pracovníkům v přímé práci v klubech, a že bych toto jasné vymezení požadoval od vedoucích projektu). Zpětně si ale myslím, že na tom s tou první zkušeností velkého projektu v univerzitním prostředí byli vedoucí projektu na univerzitě vlastně dost podobně ☺ Ředitelka v ██████████ byla velmi zaměřena na výkon a manažerské vedení, a z akademického (univerzitního) prostředí se spíš jednalo o důvěru vloženou do konkrétního člověka, a s tím spjatou určitou volnost. Ale pracovníci v přímé práci podle mě spíše potřebovali jasné stanovení toho, co musí, můžou, a nemůžou, protože neměli zkušenosti z akademického prostředí, a často to ani nebyli lidé s vysokoškolským vzděláním. A této důvěry a volnosti pak dle mého názoru zneužívali. Chybějící manažer nikoliv na úrovni projektu, ale vedení lidí, podle mě citelně chyběl v průběhu celé realizace projektu. Někdy tuto roli nahrazovala metodička montessori vzdělávání ██████████, ale nebyla to role, ve které se cítila dobře. Někdy jsem tuto roli přebíral já, ale v době před téměř 4 lety jsem v této oblasti nebyl příliš zkušený. Myslím, že tato nejasnost se přenášela i na pracovníky v přímé práci, a u některých z nich z toho vznikaly pocity frustrace. A i mně práce pro projekt velmi vysilovala, což částečně vycházelo i z nevyjasněné role. Zpětně musím říct, že vzhledem k zmíněným okolnostem, ale i dalším, jsem se na konec projektu těšil, a vnímal jsem to jako určité vysvobození od náročné práce. Na druhou stranu aktivitu projektu (předškolní klub) považuji za velmi smysluplné, ale důkladněji bych vybíral pracovníky, kteří v klubech pracovali. Jejich (ne)zájem o vzdělávání, osobní posun a další mě často velmi zklamal, přes to že měli v porovnání s neziskovým sektorem nadstandardní plat.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Komunikace a seznámení se s metodičkou montessori vzdělávání ██████████. Poznal jsem skvělého, úžasného, čistého člověka, se skutečným, lidským zájmem o děti. Máji si vážím nejen jako odborníka, ale i jako přítele.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Komunikace s pracovníky v předškolním klubu ██████████ a dávání zpětné vazby na jejich práci – to bylo opravdu velmi nepříjemné, a nepřijato ze strany pracovníků. Dále bylo náročné vyplňovat dotazníky hodnocení inkluze, o které školy neměly zájem. A také některé termíny ze strany vedení projektu byly nastavovány velmi nekomfortně (zadaný úkol musel být splněn do dalšího dne, ne li dříve).

- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Během druhého roku projektu, když se blížil ke konci, jsem vnitřně „zlomil hůl“ nad ostatními kluby, krom přerovského, který spadl pod člověka v tísní. Ztratil jsem víru v dané pracovníky a v jejich zájem o to nejlepší, a neměl jsem chuť ani sílu do jejich motivace vkládat další energii. To považuji zásadní změnu prožívání ve vztahu k projektu.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Ano, celá řada, ať příjemných, či nepříjemných. Za příjemné považuji vzdělávání ve FIE a montessori, což mě osobně velmi obohatilo, a jsem za tuto možnost opravdu vděčný! V této oblasti cítím osobní posun ke vztahu k inkluzivnímu vzděláváním.
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
- Asi jak píšu výše – prvotní fáze bylo takové oťukávání, kdy jsem moc nevěděl, do čeho jdu. Ještě jsem byl rozhodně ovlivněný ředitelkou [REDAKCE], a asi ne vždy úplně ovlivněný tím nejlepším směrem. Mám pocit, že o ty 4 roky později, i díky zkušenosti projektu, ať už byla jakákoliv, jsem se opravdu někam posunul, jak profesně, tak osobnostně. A osobní rozvoj není vždy lemován jen kytkami, ale musí se občas objevit i nějaké trní ☺ Zpětně už se mi těžko rozlišuje na různé části během realizace, ale spíše se zaměřuji na sebe „před“ projektem a „po“ projektu.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- [REDAKCE].
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- [REDAKCE].
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit. Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
- Pokračovaly by předškolní kluby, ale jen tam, kde opravdu chodily do klubu nějaké děti. Nebo by pracovníci více přešli na terénní formu, a podpora by šla konkrétním dětem. Ale od nadšených pracovníků, kteří chtějí pomáhat, nikoliv jen „vydělávat“.
- Negativní budoucnost je asi pravděpodobnější – zůstali by v přímé práci stejní pracovníci, kteří hledali cesty, jak nemuset nic dělat, a hledali spíše výmluvy, a kluby by byly dále prázdné a nehledal by se žádný způsob, jak dostat pomoc ke konkrétním dětem.

- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Tragikomedie ☺ Název asi něco ve stylu....“Dobrý nápad nestačí“. Poučení bych bral takové, že pokud mám projekt s nějakým cílem, musím mít tým, který tomu cíli věří a je přesvědčen o jeho smysluplnosti, a to na každé úrovni projektu (vedení, střední management, pracovníci v přímé práci).
- Teď ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Fialová – fialová mi přijde, že tak odpovídá tomu, že projekt nebyl vždy pozitivní, ale ani ne vždy negativní. I přes těžkosti jsem se setkal se skvělými lidmi, a tomu mi odpovídá fialová barva.
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Sebevědomý mladý, bílý heterosexuální muž, poměrně dobře zajištěný, má manželku a jedno dítě. Žije ve velkém domě, má stálý a vysoký příjem, je dobře vnímán svým okolím. Jednou se rozhodne udělat něco dobrého pro své okolí. Vloží do něčeho peníze, ale už moc neřeší, jestli jsou ty vynaložené peníze opravdu efektivní, nebo ne, hlavně že je vložil a má ze sebe dobrý pocit, že udělal něco pro společnost a něco po sobě zanechá. Má důvěru ve své přátele, proto část peněz dá i jim, aby se o jejich distribuci směrem k „dobru“ dobře postarali. Ví, že by se mělo pomáhat, udělá to, ale dál to moc neřeší. Rád se tím, jak pomáhá společnosti, chlubí svým přátelům.
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
- Myslím, že vše je zmíněno výše.
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- Setkávání odborníků, vzdělávání ve FIE a montessori, prohloubení znalosti inkluzivního vzdělávání.
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Nedostatečné manažerské vedení, přílišná důvěra v pracovníky, kteří této důvěry spíše zneužívali. Ne vždy efektivní vynakládání financí směrem k cílové skupině.
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračovat, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- V současnosti revize základní metodiky (předškolní kluby) a reakce na současnou situaci, přesun do terénu. Větší důraz na kvalitu lidí v přímé práci, jasně rozdělené role, stanovené manažerské vedení.

Participant K

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povyprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozprávět, jak obšírně potřebujete.
- Počátek projektu ROMSPIDO, pokud si dobře pamatuji, začal telefonním rozhovorem. Velmi milý ženský hlas se krátce představil, odkázal na společně známou dámu a požádal o to, zda bych si přečetl materiály, které se týkaly prvotních úvah a myšlenky projektu. A protože jsem v obsahové předloze našel podněty a myšlenky, které jsem vnímal řadu let ve své práci, jako velmi závažné a současně prakticky navrhující, jak se k nim realisticky postavit, rád jsem souhlasil. Nejen s projektovou vizí, ale i svým a později naším (██████████) zapojením do projektu.
- Vzpomínám na další období v přípravě projektu. I když později se důrazy na to nosné, na to podstatné, jak to bývá, dostaly do stínu potřeby řešit praktické otázky projektu, to podstatné pro mne rezonuje dodnes. Doslova mne uchvátilo rozhodnutí uchopit duši dětí, dětí, které nikdy o své duši neslyšely a možná ani neuslyší. Právě proto, pro tu skoro definitivně vypadající nepravděpodobnost, že o duši dětí z posledních rodin, které někoho opravdu zajímají, se někdo zajímá a je ochoten, rozhodnut o tyto bezejmenné duše dětí zabojovat. Ano, to se mnou žije dodnes, jako memento – nezapomenout na svou duši znamená hodně, avšak méně než nedopustit zapomenutí na duši dětí. Dnes vím, že mne v té době uchvátila tato myšlenka vsadit na duši romských dětí také vzpomínkou na svého tatínka a maminku. Když před více než 60 lety museli opustit svá zaměstnání a odtrpět další následky své víry sloužit lidským duším, po letech našli zaměstnání v zařízení pro mentálně a duševně nemocné děti. Jejich mysl a srdce nám doma dávaly jasnou jistotu toho, jak duše bližního je nejen Božím darem, ale i možností ten dar chránit, zvelebovat, o to více, o co více je duše sužovaná, nepatrná, ba i opovrhovaná v očích jinak „dobrých lidí“...A tak se i dělo, to málo co bylo doma často u stolu pro nás 5 věčně hladových dětí se v pátek večer naporcovalo na další menší dílky. U stolu nás bývalo víc než hodně, lhal bych s přesným číslem, určitě 8 a více dalších podivně vypadajících a podivně se chovajících kluků a holek, které mí rodiče „vyprosili“ na den dva do naší rodiny. Ano, tyto vzpomínky ožily stejně, jako znovu vnímání, že máme nejen možnost, ale i povinnost pro duše dětí udělat vše možné i nemožné. Ještě jsem si v té době „sněnil“ mohl připomenout i zkušenost starou jen 20 let, to když jsme do komunity v ██████████, mezi našich 10 – 12 schizofrenních kamarádů a kamarádek přivedli stejné množství romských dušiček, kluků a holčiček, kterým se rozpadl domov tak, že chyběl krůček a byli by na cestě do „děčáku“. Ano, tenkrát stály kolem nás všech jmenní andělé, paní ██████████, kolegyně z dnešního ██████████, ti všichni bylo ochotni vsadit na kartu – zachraňte dětskou duši, rodiče už možná nikdo nezachrání. Tenkrát nám neželhalo EU ani jiná vrchnost, byli zde však přátelé a kamarádi z ██████████ institucí pro psychicky nemocné, KTERÍ MENTOROVALI NÁŠ VZNIKAJÍCÍ KOMUNITNÍ PROGRAM REHABILITACE A TERAPIE v ██████████, kdo nám tleskali a co více, stáli při nás neochvějně, když jsme byli vnímání, jako hazardéři. Ano, v projektu ROMSPIDO byly děti těchto našich dětí, které s námi v komunitě prožili 6 – 9 let, přečkaly bouře a i když nejedna z těchto duší není zrovna okrasou, jistě nezapomenuly a občas mi řeknou, že nezapomenou. Tak ano, z tohoto pohledu byl projekt hluboce součástí našeho života.

- I když se možná na povrchu a v obsahu textů o duši dítěte a nutné péči o tuto duši více nepsalo a neděly se žádné speciální „záchranné akce“ dětských duší, bezesporu jsem přesvědčen, že každá dětská bytost v projektu tu péči, starost a naději dostávala, jen to nebylo na „zprávách dne“. Snad zbývá také podotknout, že věřím, že mnoho lidí, které jsem poznal díky projektu byli uchvázeni stejnou nadějí.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Neumím popsat, čas letí a emoce naplňují každý den, je potřebí udělat místo pro ty nové prožitky. Silně na mne zapůsobilo jedno, myslím, že jediné setkání s [redacted] fakulty, člověkem který nám nebyl úplně neznámý, přece jen však natolik neznámý, že již jen jeho účast na jednání byla strhující. Jako autor hlavních tezí projektu, člověk, kterému to „vše“ sedělo za krkem promluvil jen krátce. Stačilo. Nebylo nad čím váhat, pochybovat. Jen to základní dokázat a nevzdát. Víc snad nebylo potřebí říci. Dodnes vděčím a mám radost z toho, že jsem poznal [redacted] a [redacted], pocítil opravdovost, hloubku a smysl lidského života naplněného vírou, také pokoru. Za to zůstávám vděčný stejně, jako za mnoho jiných zkušeností a to i těch, které byly poznamenány napětím a nepochopením, aby nakonec vyústily v konstatování, že ti důležitější než naše ega jsou ti, kterým máme být ke službě.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Co mám čím dál víc rád je to, že nemám potřebu si pamatovat specificky negativní okamžiky. Snad tedy v krátkosti toto : Za nejvíce negativní považuji to, že většinová společnost, byť je její velká většina materiálně zajištěna zcela nadstandardně, se nevymanila a ani nepokouší vymanit z osidel rasismu, maloměšťáctví, zaslepené ignorace a zloby, která ji provází právě ve vztahu k minoritám, té romské snad nejvíce. Humanismus ideálu ROMSPIDA byl řadě konkrétních lidí červeným hadrem. K těmto lidem bohužel patří většina volených představitelů společnosti, řada učitelů a státních úředníků. Tento pocit nás provází dlouhodobě o to více, že nevzbuzuje žádné proti - aktivity u „tiché většiny“ a k té řadím i křesťanské církve. ROMSPIDO by mělo žít, mělo by táhnout, burcovat a hlavně vytrvale, třeba i tiše a nenápadně neustát. Jde v posledku také o naše vlastní duše.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Myslím, že jsem popsal...
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Zcela jistě, třeba milé setkání s milou paní personální/mzdovou specialistkou fakulty, které jsme nesčetněkrát určitě lezli svým amaterismem a lajdáctvím na nervy a ona to vždy přešla s graciosností, kterou v Čechách, na Moravě a ani ve Slezsku člověk nedohledá...
- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?

- Těžko se neubránit velmi osobnímu vnímání, které jistě nepopíše reálné pocity druhých účastníků projektu . Prožívání se tedy v mých vzpomínkách nyní projevuje rozdílnými emocemi s jakými jsem reagoval na realizační období:
 - S rozechvěním přijetí nevidaného – těžko představitelné myšlenky vzdělávání romských dětí včetně důrazu na „pokus uchvátit“ specificky také jejich duše. To vše na obrovské ploše, v době, kdy základní školní vzdělávání je až na vzácné výjimky církevních škol orientováno nezájmem o duchovní stav dítěte.
 - Uvědomění si obrovitosti rozměrů – zadání projektu
 - Obava, zda tak zásadní úkol je splnitelný, byť vedle „profiků“ je převážná většina aktérů vybavena spíše nedostatečně – což v této specifické situaci zatím ani nikdo z profesionálů neprokázal zvrátit. Výsledky naší nedostatečnosti silně vnímáme asi všichni.
 - „Z boje se neutíká“ rčení mého tatínka, který to občas připomenul, aniž by narážel, že ty naše současné boje jsou naprosto nesrovnatelné s boji jeho generace.
 - „Docela dobrý“ , přes to všechno, kolik se toho podařilo, jen vytrvat
 - Škoda že to končí, už k nám nebudou jezdit
 - Ohlas týmu je jedinečný, budeme pokračovat
 - Po roce : v [REDACTED] je 14 dětí, pravidelně, každý den. A rodiče z [REDACTED] se zapojili, kdo by to řekl.
- **Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?**
 - Ovlivnila mne nejvíce idea projektu, čerstvost, zarytost a úpornost s jakou projekt hovoří o nutnosti dát vše dětské duši. Ne že by to bylo zcela nové, či bych tuto zkušenost v teorii i praxi nezažil, naopak. Ale po letech zevšedněla, neměla ohlas, zapadla její jedinečnost. Tedy, člověk si tu jedinečnost nechal vzít. Projekt mi pocit této jedinečné možnosti a osobní potřebě vrátil a znovu mne utvrdil v závazné povinnosti toho známého : Co jste pro jednoho z nejposlednějších (nejmenších) udělali, pro Mne jste udělali...
 - A také řada konkrétních postav v projektu, které mne vždy znovu a znovu utvrdily, že v tomto vnímání závazku nejsem sám.
- **Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.**
 - Popsáno. Spíše se smutkem, než rozlobeností. A také s pocitem obavy , že tato realita deformuje, normalizuje a otupuje postupně naše vnímání zlého dění kolem nás.
- **Ted' se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.**
 - Projekt by se stal „ozdobou“ fakulty a inspirací třeba pro řadu církevních škol, charitních a diakonických aktivit. Mladí faráři, věřící sociální pracovníci a pedagogové by podlehli magickému působení děkana TF a jeho kolegů a založili by hnutí ROMSPODO. Uložili by si úkol rok dva pracovat v terénu a věnovat se bezezbytku vzdělávání dětí a péči o jejich duše, našli by si cesty do srdcí rodičů a komunit. Vytrvali by tak dlouho, až by se nedalo přehlédnout jejich působení , význam a výsledky. Našli by podporu u naprosté většiny

NNO, farností, sborů a dokonce u osvěcených zastupitelstev, po volbách možná u hejtmanů?

- Dokonce by inspirovali stovky romských intelektuálů a odborně vzdělaných romských státních úředníků, kteří by se spolu s romskými umělci přidali aspoň jeden týden ve svém volnu (to by bylo týdnů). V té době by už ROMSPIDO dávno působilo na Slovensku, biskup [REDAKCE] by dění vzal pod pevné křídlo, dohodnul podporu v rámci ekumény, to už by neodolali ani v Čechách a zázrak by mohl být dokonán.
- Přes toto sladké snění zůstanu věren svému přesvědčení o Tichých v zemi, jak mne učila má maminka...
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorsím případě, jaký si umíte představit.
- Myslím, že tato otázka mi nezapadá do kontextu smyslu dobrého dění dějin. Zla je dost i bez představ a dnes je neděle, připomíná zvláštní tajemnou událost ve které negace a zlo nemělo žádnou hlavní pozornost....
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Bylo by krásné se dočíst v krátké zprávě, že v zemi obývané sjednocenými národy Evropy bylo odhlasováno obrovskou většinou, že hnutí a projekt ROMSPIDO dosáhnul svého cíle. A že Evropa věrna své hodnotové orientaci dlouhodobě podporuje dění tohoto hnutí ve světě.
- (Toto by ovšem bylo možné číst jen za určitých okolností, které plně připouští působení Ducha Svatého a tedy dění zázraků)
- Teď ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Barva olivové ratolesti. Má mnoho významů – ta ratolest olivy, jakož i strom sám. Takže barva je jen realistické vyjádření. A černé olivy – jsou krásné, jako ty romské děti...
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Bez váhání : byl by to člověk na chlup stejný, jako František z Assisi, jako stovky těch, kteří zasvětili své životy chudým, nemocným, opuštěným dětem, jezdil by v dnešních dnech kdo ví v čem, bydlel skromně, nedbal na majetek, dbal na to, aby bylo všeho potřebného tak akorát dost a pořád, doufal, že rodina jej chápe a dokáže mu odpustit, že s ní zrovna tak moc není, pokud ovšem nemá to obrovské štěstí, že na to všechno není sám. Byl by doma a vítán všude tam, kde jsou doma ti pro které je... Občas by utíkal do měst, za kulturou, poslechnout kázání, navštívit přátele. A ještě rychleji by putoval zpět. Vymykal by se představám o úspěšnosti, vzdělanosti, byl by za snílka a toho, kdo nechť nastavuje mnohým kolem zrcadlo...

- Je ještě něco, co byste rád dodal? Musím končit, přší nám do sena, ale to je dobře.
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- To, že se podařilo po celou dobu délky projektu zdůrazňovat, že pomoc chudým, posledním z posledních je důležitější než my všichni dohromady. Pevně doufám, že tomu tak byl...
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Že to byl „jen“ projekt a jako takový skončil . Tím specificky cílím na vnímání tohoto obrovského problémů z pohledu [REDACTED]
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračoval, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Neměl by skončit dříve, než se naplní jeho premise

Participant L

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- Počátek projektu ROMSPIDO, pokud si dobře pamatuji, začal telefonním rozhovorem. Velmi milý ženský hlas se krátce představil, odkázal na společně známou dámu a požádal o to, zda bych si přečetl materiály, které se týkaly prvotních úvah a myšlenky projektu. A protože jsem v obsahové předloze našel podněty a myšlenky, které jsem vnímal řadu let ve své práci, jako velmi závažné a současně prakticky navrhující, jak se k nim realisticky postavit, rád jsem souhlasil. Nejen s projektovou vizí, ale i svým a později naším ([REDACTED]) zapojením do projektu.
- Vzpomínám na další období v přípravě projektu. I když později se důrazy na to nosné, na to podstatné, jak to bývá, dostaly do stínu potřeby řešit praktické otázky projektu, to podstatné pro mne rezonuje dodnes. Doslova mne uchvátilo rozhodnutí uchopit duši dětí, dětí, které nikdy o své duši neslyšely a možná ani neuslyší. Právě proto, pro tu skoro definitivně vypadající nepravděpodobnost, že o duši dětí z posledních rodin, které někoho opravdu zajímají, se někdo zajímá a je ochoten, rozhodnut o tyto bezejmenné duše dětí zabojovat. Ano, to se mnou žije dodnes, jako memento – nezapomenout na svou duši znamená hodně, avšak méně než nedopustit zapomenutí na duši dětí. Dnes vím, že mne v té době uchvátila tato myšlenka vsadit na duši romských dětí také vzpomínkou na svého tatínka a maminku. Když před více než 60 lety museli opustit svá zaměstnání a odtrpět další následky své víry sloužit lidským duším, po letech našli zaměstnání v zařízení pro mentálně a duševně nemocné děti. Jejich mysl a srdce nám doma dávaly jasnou jistotu toho, jak duše bližního je nejen Božím darem, ale i možností ten dar chránit, zvelebovat, o to více, o co více je duše sužovaná, nepatrná, ba i opovrhovaná v očích jinak „dobrých lidí“...A tak se i dělo, to málo co bylo doma často u stolu pro nás 5 věčně hladových dětí se v pátek večer naporcovalo na další menší dílky. U stolu nás

bývalo víc než hodně, lhal bych s přesným číslem, určitě 8 a více dalších podivně vypadajících a podivně se chovajících kluků a holek, které mí rodiče „vyprosili“ na den dva do naší rodiny. Ano, tyto vzpomínky ožily stejně, jako znovu vnímání, že máme nejen možnost, ale i povinnost pro duše dětí udělat vše možné i nemožné. Ještě jsem si v té době „snění“ mohl připomenout i zkušenost starou jen 20 let, to když jsme do komunity v [REDACTED], mezi našich 10 – 12 schizofrenních kamarádů a kamarádek přivedli stejné množství romských dušiček, kluků a holčiček, kterým se rozpadl domov tak, že chyběl krůček a byli by na cestě do „děcáku“. Ano, tenkrát stály kolem nás všech jmenní andělé, paní [REDACTED], kolegyně z dnešního [REDACTED], ti všichni bylo ochotni vsadit na kartu – zachraňte dětskou duši, rodiče už možná nikdo nezachrání. Tenkrát nám nezehnalo EU ani jiná vrchnost, byli zde však přátelé a kamarádi z [REDACTED] institucí pro psychicky nemocné, KTERÍ MENTOROVALI NÁŠ VZNIKAJÍCÍ KOMUNITNÍ PROGRAM REHABILITACE A TERAPIE v [REDACTED], kdo nám tleskali a co více, stáli při nás neochvějně, když jsme byli vnímání, jako hazardéři. Ano, v projektu ROMSPIDO byly děti těchto našich dětí, které s námi v komunitě prožili 6 – 9 let, přečkaly bouře a i když nejedna z těchto duší není zrovna okrasou, jistě nezapomenuly a občas mi řeknou, že nezapomenou. Tak ano, z tohoto pohledu byl projekt hluboce součástí našeho života.

- I když se možná na povrchu a v obsahu textů o duši dítěte a nutné péči o tuto duši více nepsalo a neděly se žádné speciální „záchranářské akce“ dětských duší, bezesporu jsem přesvědčen, že každá dětská bytost v projektu tu péči, starost a naději dostávala, jen to nebylo na „zprávách dne“. Snad zbývá také podotknout, že věřím, že mnoho lidí, které jsem poznal díky projektu byli uchváteni stejnou nadějí.
- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.
- Neumím popsat, čas letí a emoce naplňují každý den, je potřebí udělat místo pro ty nové prožitky. Silně na mne zapůsobilo jedno, myslím, že jediné setkání s [REDACTED] fakulty, člověkem který nám nebyl úplně neznámý, přece jen však natolik neznámý, že již jen jeho účast na jednání byla strhující. Jako autor hlavních tezí projektu, člověk, kterému to „vše“ sedělo za krkem promluvil jen krátce. Stačilo. Nebylo nad čím váhat, pochybovat. Jen to základní dokázat a nevzdát. Víc snad nebylo potřebí říci. Dodnes vděčím a mám radost z toho, že jsem poznal Maju a [REDACTED], pocítil opravdovost, hloubku a smysl lidského života naplněného vírou, také pokoru. Za to zůstávám vděčný stejně, jako za mnoho jiných zkušeností a to i těch, které byly poznamenány napětím a neporozuměním, aby nakonec vyústily v konstatování, že ti důležitější než naše ega jsou ti, kterým máme být ke službě.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emoci. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Co mám čím dál víc rád je to, že nemám potřebu si pamatovat specificky negativní okamžiky. Snad tedy v krátkosti toto :
- Za nejvíce negativní považuji to, že většinová společnost, byť je její velká většina materiálně zajištěna zcela nadstandardně, se nevymanila a ani nepokouší vymanit z osidel rasismu, maloměšťáctví, zaslepené ignorace a zloby, která ji provází právě ve vztahu k minoritám, té romské snad nejvíce.

Humanismus ideálu ROMSPIDA byl řadě konkrétních lidí červeným hadrem. K těmto lidem bohužel patří většina volených představitelů společnosti, řada učitelů a státních úředníků. Tento pocit nás provází dlouhodobě o to více, že nevzbuzuje žádné proti - aktivity u „tiché většiny“ a k té řadím i křesťanské církve. ROMSPIDO by mělo žít, mělo by táhnout, burcovat a hlavně vytrvale, třeba i tiše a nenápadně neustát. Jde v posledku také o naše vlastní duše.

- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Myslím, že jsem popsal...

- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- Zcela jistě, třeba milé setkání s milou paní personální/mzdovou specialistkou fakulty , které jsme nesčetněkrát určitě lezli svým amaterismem a lajdáctvím na nervy a ona to vždy přešla s graciosností, kterou v Čechách, na Moravě a ani ve Slezsku člověk nedohledá...

- Dal by se, podle Vašeho prožívání, průběh projektu rozdělit do nějakých etap nebo fází? Když ano, popište je prosím jednu po druhé. V čem se lišily. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?

- Těžko se neubránit velmi osobnímu vnímání, které jistě nepopíše reálné pocity druhých účastníků projektu . Prožívání se tedy v mých vzpomínkách nyní projevuje rozdílnými emocemi s jakými jsem reagoval na realizační období:
- S rozechvěním přijetí nevídaného – těžko představitelné myšlenky vzdělávání romských dětí včetně důrazu na „pokus uchvátit“ specificky také jejich duše. To vše na obrovské ploše, v době, kdy základní školní vzdělávání je až na vzácné výjimky církevních škol orientováno nezájmem o duchovní stav dítěte.
- Uvědomění si obrovitosti rozměrů – zadání projektu
- Obava, zda tak zásadní úkol je splnitelný, byť vedle „profiků“ je převážná většina aktérů vybavena spíše nedostatečně – což v této specifické situaci zatím ani nikdo z profesionálů neprokázal zvrátit. Výsledky naší nedostatečnosti silně vnímáme asi všichni.
- „Z boje se neutíká“ rčení mého tatínka, který to občas připomenul, aniž by narážel, že ty naše současné boje jsou naprosto nesrovnatelné s boji jeho generace.
- „Docela dobrý“ , přes to všechno, kolik se toho podařilo, jen vytrvat
- Škoda že to končí, už k nám nebudou jezdit
- Ohlas týmu je jedinečný, budeme pokračovat
- Po roce : v [redacted] je 14 dětí, pravidelně, každý den. A rodiče z [redacted] se zapojili, kdo by to řekl.

- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?

- Ovlivnila mne nejvíce idea projektu, čerstvost, zarytost a úpornost s jakou projekt hovoří o nutnosti dát vše dětské duši. Ne že by to bylo zcela nové, či bych tuto zkušenost v teorii i praxi nezažil, naopak. Ale po letech zevšedněla, neměla ohlas, zapadla její jedinečnost. Tedy, člověk si tu jedinečnost nechal vzít. Projekt mi pocit této jedinečné možnosti a osobní potřebě vrátil a znovu

mne utvrdil v závazné povinnosti toho známého : Co jste pro jednoho z nejposlednějších (nejmenších) udělali, pro Mne jste udělali...

- A také řada konkrétních postav v projektu, které mne vždy znovu a znovu utvrdily, že v tomto vnímání závazku nejsem sám.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Popsáno. Spíše se smutkem, než rozlobeností. A také s pocitem obavy , že tato realita deformuje, normalizuje a otupuje postupně naše vnímání zlého dění kolem nás.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Projekt by se stal „ozdobou“ fakulty a inspirací třeba pro řadu církevních škol, charitních a diakonických aktivit. Mladí faráři, věřící sociální pracovníci a pedagogové by podlehli magickému působení děkana TF a jeho kolegů a založili by hnutí ROMSPODO. Uložili by si úkol rok dva pracovat v terénu a věnovat se bezesbytku vzdělávání dětí a péči o jejich duše, našli by si cesty do srdcí rodičů a komunit. Vytrvali by tak dlouho, až by se nedalo přehlédnout jejich působení , význam a výsledky. Našli by podporu u naprosté většiny NNO, farností, sborů a dokonce u osvěcených zastupitelstev, po volbách možná u hejtmanů?
- Dokonce by inspirovali stovky romských intelektuálů a odborně vzdělaných romských státních úředníků, kteří by se spolu s romskými umělci přidali aspoň jeden týden ve svém volnu (to by bylo týdnů). V té době by už ROMSPIDO dávno působilo na Slovensku, biskup ■■■■■ by dění vzal pod pevné křídlo, dohodnul podporu v rámci ekumény, to už by neudolali ani v Čechách a zázrak by mohl být dokonán.
- Přes toto sladké snění zůstanu věren svému přesvědčení o Tichých v zemi, jak mne učila má maminka...
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
- Myslím, že tato otázka mi nezapadá do kontextu smyslu dobrého dění dějin. Zla je dost i bez představ a dnes je neděle, připomíná zvláštní tajemnou událost ve které negace a zlo nemělo žádnou hlavní pozornost....
- Teď, prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
- Bylo by krásné se dočíst v krátké zprávě, že v zemi obývané sjednocenými národy Evropy bylo odhlasováno obrovskou většinou, že hnutí a projekt ROMSPIDO dosáhnul svého cíle. A že Evropa věrna své hodnotové orientaci dlouhodobě podporuje dění tohoto hnutí ve světě.
- (Toto by ovšem bylo možné číst jen za určitých okolností, které plně připouští působení Ducha Svatého a tedy dění zázraků)

- Ted' ještě otázky na představivost:
- Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
- Barva olivové ratolesti. Má mnoho významů – ta ratolest olivy, jakož i strom sám. Takže barva je jen realistické vyjádření. A černé olivy – jsou krásné, jako ty romské děti...
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
- Bez váhání : byl by to člověk na chlup stejný, jako František z Assisi, jako stovky těch, kteří zasvětili své životy chudým, nemocným, opuštěným dětem, jezdil by v dnešních dnech kdo ví v čem, bydlel skromně, nedbal na majetek, dbal na to, aby bylo všeho potřebného tak akorát dost a pořád, doufal, že rodina jej chápe a dokáže mu odpustit, že s ní zrovna tak moc není, pokud ovšem nemá to obrovské štěstí, že na to všechno není sám. Byl by doma a vítán všude tam, kde jsou doma ti pro které je... Občas by utíkal do měst, za kulturou, poslechnout kázání, navštívit přátele. A ještě rychleji by putoval zpět. Vymykal by se představám o úspěšnosti, vzdělanosti, byl by za snílka a toho, kdo nechtě nastavuje mnohým kolem zrcadlo...
- Je ještě něco, co byste rád dodal? Musím končit, prší nám do sena, ale to je dobře.
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
- Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
- To, že se podařilo po celou dobu délky projektu zdůrazňovat, že pomoc chudým, posledním z posledních je důležitější než my všichni dohromady. Pevně doufám, že tomu tak byl...
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
- Že to byl „jen“ projekt a jako takový skončil . Tím specificky cílím na vnímání tohoto obrovského problémů z pohledu [REDACTED]
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračoval, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
- Neměl by skončit dříve, než se naplní jeho premise

Participant M

- Pokuste se, prosím, projekt vnímat, jako nějaký příběh svého života, který měl svůj začátek a konec. Pokuste se mi ten příběh teď povprávět. Kdy a jak pro Vás projekt začal, jak pokračoval a tak dál? Rozsah je úplně volný, zkuste se rozpovídat, jak obšírně potřebujete.
- [REDACTED] sa problematike zraniteľných skupín venuje dlhodobo - okrem iného aj rómskej problematike. Ak sa na stránkach MŠMT objavila výzva, ktorá bola zameraná pre našu problematiku, urobilo mi to veľkú radosť. Vedel som, že vzdelávanie zraniteľných skupín je problémom nielen v ČR ale aj v zahraničí a každý štát sa s tým viac menej úspešne vyrovnáva. Projekt ROMSPIDO sa zrodil v diskusii s tímom o tom, ako by sme mohli

pomôcť s našimi skúsenosťami a výskumnými poznatkami. Osobne ma priťahovalo aj to, že som vedel o ťažkostiach, že to nikto nevie poriadne riešiť a že je v tom veľká, ako by som povedal „spoločenská potrebnosť“. Prvý, s kým som sa radil boli naši kolegovia zo Slovenska, ktorí mali s rómskou komunitou bohaté skúsenosti. [REDAKOVANÉ] bola súčasťou slovensko-izraelského projektu zameraného priamo na vzdelávanie rómskych detí a [REDAKOVANÉ] mala tiež dlhodobé skúsenosti z terénu. Mal som pocit, že môžeme naozaj prispieť, že budeme úspešní, že vymyslíme niečo, čo budeme mať ako vzor pre celú ČR. Veril som Montesori prístupu, Feuersteinovej metóde inštrumentálneho obohacovania a aj takým malým ale veľmi dôležitým veciam, ktoré nám prezradili praktičky z terénu, ako v projekte nezabudnúť na jedlo, desiaty (svačinky). Veľkou pomocou bola pre nás pani [REDAKOVANÉ] z krajského úradu v [REDAKOVANÉ], s dlhodobými skúsenosťami. Naozaj som si myslel, že vieme všetko dôležité, že máme osvedčený know how. Pre istotu som sa ešte poradil s jednou Rómkou – bol to človek, ktorý sa vypracoval, žena, ktorá vyštudovala sociálnu prácu až na úroveň PhD. Pozval som si ju do svojej kancelárie a pýtal som sa aj jej, ako môžeme Rómov motivovať a ona mi odpovedala, že jej od malička rodičia opakovali, že ak bude študovať a že bude bohatá. Tiež mi povedala, že na Rómov funguje Pán Boh, že Rómovia sú poverčiví a zbožní. Zaradili sme do nášho projektu teda tiež spiritualitu. Vtedy som navštívil pána [REDAKOVANÉ], či by projektu nepodporil a či by nechcel zaangažovať a Cirkev. Pán [REDAKOVANÉ] súhlasil, čo potvrdil aj písomne. Keď sme písali, povedali sme si, že nebudeme na ničom šetriť, že všetko, čo potrebujeme do projektu, že tam zaradíme, aby sme nemuseli robiť kompromisy a hovoriť si, že kvôli tomu a tomu to nefunguje. Na naše veľké potešenie nám projekt bol udelený a MŠMT nám nič dôležité z rozpočtu nezoškrtalo. Keď sme mali pridelenú dotáciu začalo sa vyjednávanie s partnermi. Najdôležitejšia pre mňa osobne bola kľúčová aktivita s vytvorením predškolských centier – veril som spomínanému „Monetsori“ a „Feuersteinovi“. Mali sme tri možnosti: 1. vytvoriť si vlastné predškolské centrá pre deti a vytvoriť novú sieť rodín a detí, 2. vytvoriť centrá na pôde farských spoločenstiev a 3. napojiť sa už na existujúce centrá a projekty, ktoré s Rómskymi deťmi pracujú. Všetky tieto možnosti mali svoje „za a proti“. Prvá možnosť bola prítiažlivá v tom, že by sme si mohli všetko urobiť podľa svojich predstáv a nemuseli by sme s nikým vyjednávať. Nevýhodou by bolo, že nemáme kontakty s rodinami a ich dôveru. Druhá možnosť mala svoje rácie: Cirkev s Rómami robí veľa – potichu ale zasluhuje si za to môj obdiv. Mali by sme vytvorené prostredie, kde by bol zvládnutý prvý kontakt a vytvorená dôvera. Nakoniec by sa dobre spolupracoval s Cirkevnými inštitúciami, lebo sme teologická fakulta. Tretia možnosť nakoniec prevážila kvôli tomu, že som mal rešpekt pred ľuďmi z terénu, vážil som si ich neľahkú prácu. Pamätám si prvé stretnutie s partnermi, ako sa zdalo všetko bezproblémové. Pamätám si ešte, ako pani [REDAKOVANÉ] mala starosť, že ak vyškolíme ľudí z centier v nových metódach, či im toto vzdelanie „ostane v centrách“. Odpovedal som, že samozrejme, že máme tne najlepšiu úmysel pomôcť centrá, aby prácu s deťmi robili kvalitnejšie, lepšie... Neskôr sa ukázalo, aké to bolo naivné a ako zlé bolo rozhodnutie rozhodnúť sa pre variantu 3.

- Jaký nejvíc pozitivní zážitek (situace, událost) v celém příběhu byl? Pokuste si rozpomenout na situaci, kdy jste prožíval nejpozitivnější emoci.

- Najviac pozitívny zážitok bol pre mňa, keď som bol na „obhliadke“ alebo kontrole centier a videl som pracovať [REDAKOVANÉ] s Rómskymi deťmi. Bolo to v [REDAKOVANÉ]. Už v treťom roku riešenia projektu. Hrala sa s deťmi s Montessori pomôckami videl som, ako vie z obyčajnej hra a komunikácie vyťažiť maximum. Bolo to prirodzené, ľudské, krásne. Bol so dojatý. Povedal som si: kiež by všetci takto pracovali s deťmi a tiež som bol pyšný, že máme najlepšiu metódičku na svete, ktorú sme mohli mať. Je fakt charizmatická. Vie to, má tie deti rada. Ja by som to nedokázal. Po tomto zážitku sa môj rešpekt voči [REDAKOVANÉ] ešte zväčšil.
- Naopak, jaký zážitek (situace, událost) je spojená s nejvíce negativní emocií. Kdy jste se cítil nejhůř.
- Najviac som prežíval hlboké sklamanie a rozčarovanie z existujúcich centier, ktoré pracujú s Rómskymi deťmi. Rešpekt a úcta sa postupne zmenili na pohrdanie a agresivitu. Hovoril som si, že nie iba nerobia svoju prácu nerobia dobre, ale že majú požiadavky. Že nie sú vďačné za príležitosť sa niečo nové naučiť, za financie, že im nejde o deti. Pochopil som, že toto je achillova päta nášho projektu a že rozhodnúť sa pre variantu tri bolo fatálne zlé rozhodnutie. Že sme si mali sami založiť svoje centrá, vybrať a vychovať ľudí, že „starého psa novým kúskom nenaučím.“ Pamätám sa, ako som prišiel do jedného centra v čase, keď mali vykonávať nami podporovanú činnosť a videl som, že pracovníčky, ktoré my platíme z projektu nerobia, čo majú, že Montessori pomôcky sú zaprášené v poličke. Že ich vyťahujú, iba ak vedia, že prideme a kontrolu. Bol som veľmi sklamaný a hovoril som si: „vyhodené peniaze“. Tiež ma veľmi sklamalo, že niektoré pracovníčky centier najviac zaujímal, či dostanú stravneky a chceli preplácať cestovné a dni, keď sa „museli“ vzdelávať – mimochodom kurzy by normálne stáli desiatky tisíc korún a oni si to nevážili. Všetko bolo nejaké narubi.
- Byl v projektu zážitek (situace, událost), kde pro Vás došlo k nějaké zásadní změně? Jde hlavně o Vaše prožívání.
- Áno, v jednom okamihu ma prepadla bezmocnosť, rezignácia. Vzdal som to. Vtedy ma podržal [REDAKOVANÉ], keď som videl, ako vytrvalo chodil do centier a motivoval a robil aspoň to, čo sa dalo. Podobne [REDAKOVANÉ]. Dali celému projektu srdce a zmysel a nakoniec celý výsledok bol pekný. Vtedy som vedenie projektu na chvíľku nechal na [REDAKOVANÉ]. Nevládal som donekonečna vyjednávať s inštitúciami a konkrétnymi ľuďmi. Vtedy som si povedal, že už nijaký rómsky projekt viac. Samozrejme, časom ma to prešlo. Jedna vec, jedno poznanie sa ale nezmenilo a myslím si to až do teraz – že tí ľudia z centier na to nemajú, že sú nekvalitní, nemotivovaní a že to môže byť kameň úrazu neúspechu práce s Rómami, že s nimi nepracujú kvalitní ľudia. Že preto sú zakreslené všetka projekty a výsledky intervencií. Hádže sa to na Rómov, ale tak to nie je. Tiež som si hovoril, že naozaj škoda peňazí, kým to tak bude.
- Byl v celém průběhu ještě nějaký jiný důležitý zážitek (situace, událost)?
- V jednej dedine, kde sme mali pôsobnosť projektu som slúžil omšu. Bolo to približne v polovici projektu. Skoro celý tím projektu sme si urobili výjazd. Rómska rodina nás potom pozvala na večeru a bolo to veľkolepé. Krásne to bolo, ako nás zahŕňali jedlom, veľkorysosťou, dôverou. Pomohlo to mojej ďalšej motivácii. Hovoril som si, že je v tej práci obrovský potenciál. Uvedomil

som si, že je to úplne iný svet a že naše predstavy, ako by im niečo pomohlo sú často naivné.

- Dal by se, podľa Vašeho prožívania, prúbeh projektu rozdeliť do nejakých etáp alebo fáz? Kedyž ano, popíšte je prosím jednu po druhej. V čom se lišili. Jak se měnilo Vaše prožívání. Co bylo podstatné. Jak byste je nazvaly?
- Áno, sú v tom fázy. Asi tri alebo štyri. Prvá fáza naivity. Už som popísal, ako som na začiatku veril tomu všetkému, keď sme písali projekt, plánovali. Ako som veril ľuďom z centier. Ako som veril v to, že „svačinky budú fungovať“ aby nám deti do centier chodili. Že naozaj posunieme problematiku ďalej, že snáď nájdeme riešenie pre spoločnosť. Ukážeme, zdokumentujeme, vyskúšame a popíšeme. Druhá fáza rozčarovania. Sklamanie, hlavne z centier. Pochopenie, že som urobil zlé rozhodnutie. Že sme si mali vytvoriť vlastné centrá. Že teraz nechtiac financujeme systém, ktorým pohrdam. Nikdy z našich realizovaných projektov som nemal taký negatívny pocit nezmyselnosti. Pociť, že sme zlyhali, že sme si pokazili meno. Rezignácia. Tretia fáza zpokornenia. Možno fáza znovu-prebudenia. To bola fáza, keď som veci prehodnocoval, komunikoval ľuďmi z terénu, ktorých som si vážil a oni našu prácu videli ako úspech. Priznanie si: tak to proste je. Urobme aspoň to, čo sa dá. Vtedy sa aj v samotnom tíme vykryštalizovali osobnosti, ktoré našli charizmu pracovať s touto cieľovou skupinou. Povedal som si, že do iného projektu nepôjdem už tak naivne a dám si realistické ciele.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?
- [redacted] a [redacted]. Už som spomínal ich pozitívny vplyv na mňa. V určitom okamihu to bolo iba na nich. Časom sa chytil. Hlavne [redacted] má charizmu práce s týmito deťmi. Keď ju vidíte s nimi pracovať, hovoríte so, že je s iného sveta.
- Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.
- Jedna žena z centra, ktorá nás ohovorila u pána [redacted]. Bral som to ako nedorozumenie a obrovskú nespravodlivosť vzhľadom na to, čo sme pre ňu a pre ich centrum urobili. Nepekne, hlúpe a nespravodlivé bolo, ako nás pracovníci centier vnímali. Je to veľké nedorozumie. Nedocenili, čo cez projekt dostali.
- Teď se podíváme do budoucnosti. Kdyby projekt pokračoval, jaká pozitivní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejlepším případě, jaký si umíte představit.
- Keby sa nám podarilo napísať a získať ešte jeden projekt, kde by sme mohli zužitkovať všetky skúsenosti. Založili by sme si centrá sami a sami by sme s deťmi pracovali podľa metód, ktorým veríme, že by mohli priniesť výsledky a z ktorých by deti mohli profitovať.
- Naopak, jaká negativní budoucnost by ho čekala? Zkuste se zamyslet nad tím, jak by mohl pokračovat v nejhorším případě, jaký si umíte představit.
- Že sa ďalej bude investovať do nezmyselných projektov, ktoré budú naoko vykonávať činnosť a kľúčové aktivity, ale v podstate to bude iba čerpanie

peňazí – mrhanie. Najhoršie na tom je, že na tom strácajú najviac Rómovia, ktorí nedostanú šancu a o ktorých sa vytvára mýtus, že sú nezmeniteľní.

- Ted', prosím, už jste uvažoval nad jednotlivými kapitolami, když se zamyslíte nad projektem jako nad celkem (i s představenou budoucností) jako nad knihou, jak by se tato kniha jmenovala? Co by to bylo za žánr (tragédie/komedie/...s jakým koncem, poučením)?
 - Meno knihy: Nočná múra s romantickým naivným začiatkom a dobrým koncom.
 - Žáner: Hokejový západ s Kanadou, keď je jasné, že prehráte a je len otázka koľko
-
- Ted' ještě otázky na představivost:
 - Kdybyste měl projekt obarvit nějakou barvou, jaká barva by to byla? Proč?
 - Dúhové farby, ktoré vyjadrujú moje nestabilné pocity.
-
- Kdybyste jsi příběh představil jako člověka, jaký člověk by to byl? Jaký by měl věk, pohlaví, rasu, zdravotní stav, vzdělání, majetek, bydlení, auto, rodinu...? Popište ho, prosím, co nejvíce.
 - Je to žena, ktorú nepoznám, je nevypočítateľná, nevďačná, hlúpa, primitívna. Nedá sa nikdy uspokojiť. Je 30 ročná, plná energie, býva v smradľavom byte a má pocit, že je majsterkou sveta. Nevyštudoval nejaké vzdelanie a je na to hrdá. Auto nemá – dala ho do miestnej záložni, lebo si potepovala kúpiť cigarety a Tuzemák.
-
- Je ještě něco, co byste rád dodal?
 - Vďačnosť ľudí, ktorí to v projekte vydržali.
-
- Na konec ještě tři otázky, které by nám mohli pomoci:
 - Co myslíte, co bylo podle Vás největším přínosem projektu?
 - Pristaním v realite - trochu drahým.
 - Zistenie, že bez dobrých ľudí v teréne je každý projekt dopredu odsúdený k neúspechu.
-
- Naopak, co považujete za největší ztrátu/chybu/nedostatek?
 - Lúto mi je angažmán ľudí. Premárnenej šance. Škoda peňazí.
-
- Kdyby projekt měl nějakým způsobem pokračoval, co by se určitě mělo nebo nemělo stát?
 - Určite dôkladnejšia príprava. Vychádzať zo skúsenosti. Postaviť si na „svojich“ ľuďoch. Postaviť na ľuďoch, ktorí sa v projekte osvedčili.

Příloha č. VII. Citáty přiřazené tématu „Pozitivní faktory“ (NVIVO)

<Files\\ Participantka A > - § 8 references coded [69,47% Coverage]

Reference 1 - 6,51% Coverage

O projektu ROMSPIDO jsem poprvé slyšela v roce 2016, byli jsme osloveni, zda bychom byli jednou ze spolupracujících organizací, která by vedla jednu z tzv. „předškolek“ v projektu. Pamatuji se, že můj první dojem byl, že něco takového nikdo nepodpoří a peníze se na to nezískají. Byla jsem opravdu velmi překvapena, když po nějaké době se znovu ozval telefon, tentokrát již s informací, že projekt je schválen a může tedy začít příprava.

Reference 2 - 12,73% Coverage

Jako velmi pozitivní vnímám to, kolik dětí se nám podařilo zapojit. Nejen dopoledne v předškolním klubu, ale hlavně na odpoledních aktivitách, kam chodily děti od 3 do 15 let, často i s dospělými ze své rodiny. Bylo náročné zvládat takto rozsáhlou skupinu lidí, vést a zabavit je, ale vždy se to podařilo. Pamatuji se, jak při jedné výtvarné činnosti bylo pomalováno úplně vše, včetně dětí a já jsem tříletému [REDACTED] řekla: „ ty jsi ale zmalovaný jako indián“ a on mi odpověděl „teto, já nejsu indián, já su cigán“. Tento rozhovor mi utkvěl a vyvolal ve mně asi tu nejpozitivnější emoci. Nejhůř jsem se necítila v situacích, které vytvářela cílová skupina, i když nebyly mnohokrát příjemné. Avšak horší bylo, poznat povahu a skutečné vlastnosti některých kolegů. Takže nejhůř jsem se cítila, když mi kolega „podrazil“ nohy a ani se při tom nezačervenal.

Reference 3 - 2,41% Coverage

Tolik let jsme se snažili najít místo v [REDACTED] kde by mohla služba fungovat, tolik let jsme se snažili vést dialog s vedením města a čas vše jen zhoršoval.

Reference 4 - 2,19% Coverage

V druhé fázi se nám podařilo pronajmout si prostor, kde mohla vzniknout předškolka, nedaleko ubytoven, s malou zahradou a s blízkostí centra města.

Reference 5 - 15,95% Coverage

Pracovníci se střídali, nebyli schopni spolu vycházet, projevilo se, že někteří kolegové jsou „rasisté“ a nejsou schopni akceptovat kulturní odlišnost jiných. Tyto problémy provázely projekt v celé jeho délce v menší či větší míře.

Ve třetí fázi se podařilo zapojit rodiny z ubytoven, do centra začaly docházet děti, začalo plnit svou funkci. Tato fáze byla nejlepší a dařila se. Děti tomu všemu dávaly smysl, bylo vidět jaké pokroky dělají, co všechno se dokáží naučit, když je jim věnována pozornost.

Poslední fáze, ukončování projektu, poslední půl rok centra, to bylo jedno velké zklamání, rozčarování, pošpinění kolegyňe, která tak pěkně pracovala s dětmi, zbývajícími dvěma pracovníky. Přehazování odpovědnosti za to, kdo měl co udělat, kdo měl zač odpovídat, kdo dělal méně a kdo víc.

Mohu tedy opět zopakovat, že největší zklamání pro mě byli pracovníci v projektu, jejich neustálé ukazování na to, kdo co neudělal, kdo je špatný a kdo ještě horší a to bez toho, aby sami dokázali plnit pracovní povinnosti, měli vše v pořádku, aby se snažili s ostatními vycházet.

Reference 6 - 5,91% Coverage

Nejvíce pozitivně mě ovlivnily „naše“ děti, pokud by to měl být někdo z osob v projektu pak jsem převážně dobře vnímala pomoc ze strany [REDACTED] a [REDACTED]. Byli schopni reagovat na situace s dětmi, hledali řešení. Nejvíce negativně mě rozhodně ovlivnili manželé [REDACTED], jejich přístup k práci, nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálé vyvolávání konfliktů, rasistický přístup ke klientům.

Reference 7 - 9,70% Coverage

Dovedu si představit, že by projekt pokračoval hlavně v setkávání dětí všech věkových kategorií i s rodiči či prarodiči. V tomto jsme viděli velmi pozitivní vliv. Propojení generací a ukázání rodičům, jak s dětmi pracovat, co vše lze dělat je velmi přínosné. Myslím si, že i přínosnější než předškolka, kde rodiče často měli pocit, že oni nám dělají nějakou milost tím, že děti do školky dávají. Nevnímali ten pozitivní vliv na děti, s dětmi dál nepracovali, protože nevěděli jak. Pokud by se měl odehrát negativní scénář tak ten, že by rodiče vnímali centrum jako odkladiště svých dětí, pracovníky jako své „sluhy“ kteří mají jen povinnosti a žádná práva.

Reference 8 - 14,07% Coverage

S rodinami, které v projektu byly zapojeny se scházíme i nadále, bohužel děti z těchto rodin a vlastně celé tyto rodiny jsou na tom mnohem hůř, než kdy byly. V dvou rodinách, kde byl velký počet dětí co prošly projektem nastaly významné změny, ať už smrt otce v jedné, nebo výkon trestu matky v druhé. Obě tyto rodiny spadly na samé dno, děti byly umístěny do ústavní výchovy, rodiče nemají jakoukoli snahu to změnit, na nabídky pomoci nereagují. U těchto dětí je snad projít projektem to nejlepší co je v životě potkalo a současně i to nejhorší, protože najednou nic z toho nemají. Toto vnímám jako velké úskalí, ukázat dětem jak může vypadat spokojené dětství, když se jim dospělí věnují, mají pro ně náplň času, společně si hrají, pracují a pak jim to všechno zase vzít. Může mě naplňovat vědomí, že třeba alespoň některé z těchto dětí v budoucnu dokáže zúročit co zažilo a naučilo se. Pak ovšem nastává otázka, zda cena za to nebyla příliš vysoká.

<Files\\ **Participantka B**> - § 14 references coded [42,03% Coverage]

Reference 1 - 1,32% Coverage

Do projektu jsem se přidala v polovině dubna 2017. O tomto projektu jsem do té doby vůbec nevěděla.

Reference 2 - 5,22% Coverage

O projektu jsem se dozvěděla náhodou, když jsem začátkem dubna přijela domů, abych navštívila zubaře. Předtím než jsem odešla na autobus k zubaři, mi mamka řekla, že právě někoho hledají do předškolky. Pamatuji si, že jsem hned volala do [REDACTED] paní [REDACTED], ředitelce [REDACTED] [REDACTED]. Když jsem jí zavolala, věděla, kdo jsem, protože znala mojí mamku, která tam už několik let pracovala.

Reference 3 - 2,21% Coverage

Byla jsem překvapená, jak rychle to celé bylo. Jela jsem tedy zpět do [REDACTED] a šla na pohovor. Byla jsem dost nervózní, protože jsem do té doby nepracovala s dětmi.

Reference 4 - 5,34% Coverage

Zároveň mi nabídli i práci u [REDACTED] na pozici sociálního pracovníka, kde jsem měla na starost doučování a volnočasové aktivity pro děti. Měla jsem asi dva týdny na to, abych si vše vyřídila a začala. Měla jsem obrovskou radost, protože pracovat s dětmi jsem chtěla dělat vždy. Už od mala. Mám děti strašně ráda a tohle byla velká příležitost jak s dětmi začít pracovat a vzdělávat jak děti, tak i sebe.

Reference 5 - 5,46% Coverage

Děti, které tehdy chodily do předškolního klubu v [REDACTED], jsem už znala a trochu mě to i uklidnilo, protože i oni znali mě. Netrvalo dlouho, a tuto práci jsem si zamilovala. Poznala jsem kolegy nejen od nás, ale i z jiných předškolček a všichni byly úžasní. Nejen kolegové, ale také vedení. Především [REDACTED], která nás naučila nejvíc. Jsem moc ráda za tuto příležitost pracovat v tak skvělém projektu.

Reference 6 - 5,70% Coverage

Nejvíce pozitivní zážitek? Myslím, že jich bylo hodně, ale pro mě to asi bylo, když dítě ([REDACTED]), které byly skoro 3 roky, poprvé zvládla napočítat do tří a naučila si obout boty. Možná to zní, jako by to nic nebylo, ale já měla takovou radost. Byla to holčička, která na to, že jí byly skoro 3 roky, neuměla ani mluvit. Bylo to pro ní těžké, zvláště doma. Do předškolního klubu chodila několik měsíců než se zvládla něco naučit.

Reference 7 - 0,78% Coverage

U každého dítěte mě potěšilo, když se naučilo něco nového,

Reference 8 - 1,47% Coverage

Zásadní změna sama o sobě byla, že jsem se mohla přidat k projektu. I když změn několik bylo, ale asi k lepšímu.

Reference 9 - 0,64% Coverage

Důležitých zážitků bylo hodně a je těžké vybírat.

Reference 10 - 6,26% Coverage

Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce pozitivně ovlivnila?

Určitě [REDACTED]. Potkat jí, bylo opravdu skvělé. Kvůli jejím zkušenostem a zážitkům, vnesla do projektu zajímavou a řekla bych i takovou rodinnou atmosféru. Cokoli jsme potřebovali, pomohla nám. Jakýkoliv problém nastal, snažila se ho co nejefektivněji vyřešit. Naučila jsem se od ní tolik a myslím si, že nikdo jiný by to nezvládl lépe. Byla jsem moc ráda, že jsem s ní mohla pracovat.

Reference 11 - 3,74% Coverage

Líbilo by se mi, kdyby projekt pokračoval a dál se rozvíjel. Rozšířit projekt. Bylo by skvělé mít více předškolních center v různých městech, vesnicích. Mít možnost dětem

pomáhat a myslím totiž, že to dětem hodně dalo. Naučili se tolik věcí, a bylo by skvělé učit se i dál. Učit je.

Reference 12 - 1,53% Coverage

Ráda bych poděkovala za možnost pracovat v projektu s takovými lidmi. Byla to obrovská zkušenost a moc si jí cením.

Reference 13 - 1,61% Coverage

Určitě kolektiv a to co jsem se naučila za tu dobu u projektu.

Reference 14 - 0,75% Coverage

Měl by se rozšířit a dát možnost vzdělávat se více lidem.

<Files\\Participant C> - § 9 references coded [37,24% Coverage]

Reference 1 - 8,83% Coverage

V čase, kdy jsem se ocitl na jedné ze životních křižovatek (po skončení doktorského studia) a docela marně hledal smysluplné zaměstnání, zeptala se mě jedna velmi dobrá kamarádka, zda bych nevěděl o někom, kdo by s ní chtěl pracovat v předškolním klubu v rámci projektu ROMSPIDO (který jsem do té doby znal z jejího vyprávění, neboť projekt už běžel přibližně půl roku). Odpověděl jsem jí, že nikoho takového neznám, ale pak jsem jí asi po týdnu přemýšlení nabídl „své služby“. A asi po měsíci jsme se dohodli. Třetím spolupracovníkem se shodou okolností stal člověk, kterého jsem znal již z minula,

Reference 2 - 4,31% Coverage

Ačkoli se zaměstnání v projektu ROMSPIDO zcela vymykalo mému dosavadnímu zaměření i oboru, který jsem vystudoval, považoval jsem ho jednak za užitečné a smysluplné, jednak za příležitost nabízející inspiraci. Možnost pracovat se známými lidmi pak usnadnila „start“ v tomto neznámém prostředí

Reference 3 - 1,00% Coverage

zkušenosti s prací s dětmi jsem měl coby dlouholetý skautský vedoucí

Reference 4 - 7,76% Coverage

vykrytalizovaly určité problémy ve spolupráci s některými kolegy, jejichž, řekněme, osobnostní rysy vedly k některým zbytečným problémům jak na pracovišti, tak v komunikaci s vedoucími pracovníky. To se časem sice zmírnilo, nikdy však zcela nezmizelo. Na druhou stranu to člověka učilo trpělivosti. Současně nastoupil nový kolega, opět velmi dobrý kamarád, a toto téměř „rodinné prostředí“ snad přispělo k dobru a prospělo i atmosféře na pracovišti, která se tak pozitivně promítla i do práce s dětmi a na děti také přenesla.

Reference 5 - 4,14% Coverage

Patrně ve chvílích dětské radosti, přičemž snad nejintenzivnějším zážitkem byl smích a nefalšovaná radost čtyř- až pětileté holčičky z houpání na houpačce, a to navzdory (nebo snad právě kvůli) vědomí, že se na houpačce ocitla poprvé, tedy vzhledem ke svému věku výrazně opožděně.

Reference 6 - 0,80% Coverage

Projekt jako takový, neboť mi v mnohém otevřel obzory.

Reference 7 - 6,16% Coverage

Pozitivní by bylo, kdyby projekt pokračoval v nastoupené linii, ovšem reflektoval, co se dělá dobře a co špatně a rozvíjel to dobré. A zejména, kdyby dokázal aplikovat nabyté poznatky z práce s dětmi ze sociálně vyloučených rodin a přispěl k tomu, jak s nimi i v budoucnu a na jiných místech pracovat. A tomu přizpůsoboval své fungování, přičemž poznatky tohoto druhu by sdílel s dalšími subjekty (nejen školskými).

Reference 8 - 2,62% Coverage

Z mého pohledu totiž přinesl krátkodobé pozitivní výsledky a prospěl několika dětem a jejich rodinám, ale z dlouhodobého hlediska považuji proběhnuvší tři roky za nedostatečné.

Reference 9 - 1,61% Coverage

Pomoc konkrétním lidským bytostem na začátku jejich života, jejich nasměrování (a nasměrování jejich rodičů).

<Files\\Participantka D> - § 7 references coded [37,36% Coverage]

Reference 1 - 3,63% Coverage

Pozitivním zážitkem pro mě byla návštěva dětských center, kde jsem zažila, jak těžká je spolupráce romských rodičů a zaměstnanců center, kteří by v mnoha případech pomoc také potřebovali. I přesto, že většina z nich nebyli odborníci, dali dětem alespoň svůj čas a trpělivost.

Reference 2 - 24,73% Coverage

Byla to právě již zmiňovaná návštěva dětských center. Pak ovšem přišel jeden pěkný jarní den, kdy jsme s [REDACTED] vyrazily směr [REDACTED], do center Romspida. Chtěla jsem vidět na vlastní oči předškolní centra, a pak i jejich zaměstnance, zjistit proč nejsou schopni pochopit některé pro člověka triviální záležitosti jako například to, že při bolesti v krku nemusí jít k lékaři vystavit si neschopenku, ale stačí vzít si tři dny dovolené, nebo, že dovolená není od slova „nic nedělat“, ale třeba být doma a uklidit si.... Návštěva [REDACTED] byl můj tvrdý náraz do reality. Dvě pracovnice Romspida, mladé ženy, seděly u stolu se třemi romskými dětmi, byly šťastné, že ty děti jsou tři, i když by jich mohlo být i deset, ale rodičům se prý běžně nechce ráno vstávat a děti do centra vodit... Ty ženy s rozzářenýma očima vyprávěly různé zážitky všedních dnů. Například o tom jakou měly děti radost, když jim uvařily dýňovou polévku, protože ji nikdy nejedly, nebo jakou měly děti radost, když si vyrobily draky a šly na kopec. V místnosti byly všude okolo krásné obrázky a výrobky dětí. Uvědomila jsem si, že po těchto zaměstnancích nemohu vůbec očekávat to, co je běžné očekávat od zaměstnanců Univerzity. Rozhodla jsem se mnohé věci vůbec neřešit a vidět tyto zaměstnance jako milé lidi, kteří mají hezký pocit ze své práce. Začalo mi docházet, že pokud nikdo jiný není ochotný se romským dětem a rodičům věnovat tak jako se věnují alespoň oni, tak velké díky za ně. Trochu jsem se i zastyděla za důležitost své role úředníka, který sedí v teplé kanceláři, a drsná realita života těchto lidí mu uniká. Získala jsem nadhled pro svoji práci personalisty. Chci vnímat každého zaměstnance jako člověka se svým vlastním osudem, který pokud záměrně neškodí a neublíží ostatním, může mít v sobě daleko více lidskosti než jakákoliv osobnost úspěšná podle měřítek naší společnosti.

Reference 3 - 1,75% Coverage

V průběhu projektu i po jeho ukončení vyplouvaly na povrch povahové vlastnosti mých kolegů. Jsem vděčná za toto poznání a zkušenost.

Reference 4 - 1,35% Coverage

Odpovím citátem „Všechno co nás dráždí na jiných, může vést k pochopení sebe sama.“ /Carl Gustav Jung/.

Reference 5 - 1,77% Coverage

Osoba: [REDACTED]. Instituce: [REDACTED]).

Reference 6 - 1,81% Coverage

Na místa odborných pracovníků center by nastoupili profesionálové, kteří by dětem předali přesně to, co bylo cílem mnoha kapitol projektu.

Reference 7 - 2,31% Coverage

Naprostá oddanost pro projekt ze strany [REDACTED], která svým entuziasmem dokázala nakazit zaměstnance center. Její osobní angažovanost v projektu sehrála obrovskou roli.

<Files\\Participantka E> - § 7 references coded [43,48% Coverage]

Reference 1 - 10,30% Coverage

Je to jako príbeh zo susedstva, ktorý je bezpečne za plotom. Možem tam vstúpiť, ale rýchlo vystúpiť. Niekedy šokuje, mení hodnoty, učí vážiť si najmenšiu veci, je bezstarostný a farebný. Niekedy šokuje svojou drsnosťou, chudobou, výčitkou a inokedy teší chuťou po živote a hladom po vzdelaní.

Reference 2 - 7,33% Coverage

Výlet s rodičmi a deťmi, skúsenosť s romskými matkami ako sa delili na výlete o všetko medzi sebou a ako sa starali o všetky deti) aj o tie ktoré tam mamky nemali), uvoľnenosť, otvorenosť a ľahkosť bytia.

Reference 3 - 8,68% Coverage

Zistenie potreby- mať hranice v pracovných vzťahoch, doslednosť a kontrola, pravidelné hodnotenie a vyvodzovanie dosledkov(všetko bez emócií - len povinnosti vyplývajúce zo zmluvy). Roznorodosť lokalít a roznorodosť ľudí v týchto lokalitách.

Reference 4 - 0,57% Coverage

Deti a kolegovia

Reference 5 - 4,14% Coverage

Keby projekt prekvasil spoločnosť a zmenil zmýšľanie ľudí (všetkých zúčastnených strán) a pomohol začať robiť zmeny.

Reference 6 - 4,11% Coverage

Hovorím za aktivitu- predškoly- vytvorenie BEZPEČNÉHO priestoru pre deti a veľká podpora vzdelávania u zamestnancov

Reference 7 - 8,36% Coverage

Pomoc poskytnúť, ale aj vyžadovať splnenie úloh, viesť k samostatnosti a nie závislosti, dávať hranice a kontrolovať ich, dodržiavať dosledky a chrániť deti- pred zneužívaním- akýmkoľvek, hladom, beznádejou a stratou zmyslu života.

<Files\\Participant F> - § 5 references coded [15,87% Coverage]

Reference 1 - 4,26% Coverage

Příběh začal nabídkou pracovat jako supervizor pro pracovníky pracující se skupinkami romských dětí. Dojížděl jsem na tyto supervize z [redacted] do [redacted], pod dobu jednoho roku, 1x měsíčně na tři dny v týdnu..

Reference 2 - 1,27% Coverage

Byl jsem nadšen, že pracovníci mají svou práci a klienty rádi.

Reference 3 - 1,51% Coverage

Intervize s kolegy terapeuty, intervize s ostatními pracovníky v projektu

Reference 4 - 7,14% Coverage

Mám zkušenost jen s pracovníky věnující se romským dětem. Zdálo se, že kdyby dětské skupiny pokračovali, bylo by to prospěšné. Chtělo by to asi více informovat rodiče dětí o tom, co skupinky nabízejí, větší informovanost pracovníků o to, jak jsou někdy zneužíváni rodiči klientů, vybrat motivované pracovníky, kteří na sobě chtějí pracovat na svém rozvoji

Reference 5 - 1,69% Coverage

Zájem některých pracovníků o dětské klienty, rozvoj jejich schopností a dovedností.

<Files\\Participantka G> - § 15 references coded [26,50% Coverage]

Reference 1 - 1,66% Coverage

Já vlastne spájam ten začiatok toho príbehu s tým obdobím môjho nástupu do [REDACTED], to bolo zhruba v septembri, teda v zári 2015, kedy vlastne ešte vôbec se nie hovorilo o žiadnom projekte, ale vtedy bolo len taká predstava, že nechť aj ti budúci zamestnanci, v mém prípade to bolo, že já budem len budúci, tak boli osloveni, že pre xxxx nejaký projekt nechť navrhne niečo, čo si myslíme, že by malo cenu, takže já som vtedy navrhovala univerzitní dobrovoľnícké centrum, potom sem od 1. 9. nastúpila 2015 na fakultu a v podstate, já už si nepamatám presne, ale myslím si, že rádovo za niekoľko mesiacov se vlastne začal pripravovať projekt Romspido, vtedy ešte to bolo úplne na začiatku

Reference 2 - 1,57% Coverage

já som patrila k tým, který boli prekvapený, že sme ten projekt dostali, to ako musím priznať, fakt som to nepredpokladala, ale tak keď sme to dostali, tak si hovorim, že „v poriadku, tak teraz, čo bude ta moja ako rola v tom, no a to bylo v tom projekte jasne dané tým, že som bola poverená tou kľúčovou aktivitou, vést univerzitnie dobrovoľnícké centrum, to znamená, že ja som si hovorila, tak keď nic jiné, tak k tomuto vlastne mám jasne vymedzenú úlohu, potom ten projekt ako pokračoval, tak v tých začátkoch já som stále mala tu naději, že tento projekt vlastne budem viedet využit v smysle, aj v tom, že mi pomože viac so seznámit s ľuďmi z fakulty,

Reference 3 - 1,67% Coverage

možno trochu toho [REDACTED] xxxx som vnímala, neviem či úplne bol vnímaný, že, takže ako nesplnilo sa to moje úplne očakávanie, že to bude pripojené na ľudí z- z toho, z fakulty, no a potom, čo bolo pre mňa vlastne také ako v tom prvom roku zlomové, že já som si z razu uvedomila, že to prostě nie je ako vôbec možné byť ako inkorporovaný do toho projektového tímu, že to vlastne sem nemala vtedy ako tú súňaléžitosť, takže vlastne já som si uvedomila, že čo ja môžem jediné je, byť v nejakom kontakte s tebou akko [REDACTED], trochu s tou [REDACTED] xxxx, hej, ale ako bolo mi jasné, že vlastne ako ne-nebola sem schopna nejak se napojit, na příliš na ten projekt, keď som nejaké aktivity mala.

Reference 4 - 0,18% Coverage

také asi nejradostnější okamžiky se viazaly k tým oceňovanie dobrovoľníkov

Reference 5 - 4,78% Coverage

ten 2., tak som měla veľmi dobrý pocit, tam- tam som si hovorila, tak když nic jiné, tak sme vlastně donesli tu tému a vlastně sme ocenili tieh ľudí, vytáhli jsme na světlo ľudí, kteří sú studenti, alebo zamestnanci a robí fantastické věci a keď osobne prišiel [REDACTED] a vlastne osobne to podporoval, tak to- to bolo taková konkrétna událosť, konkrétni okamžik, keby som si hovorila, tak má to smysel, alebo niekto- niekto to ďalší oceňuej, niečo prináší, nejakú novou kvalitu, tak toto možno bylo také úplne nejpozitívnejší a potom, ja som mala veľmi dobrý vždy pocit vždy z toho, keď sme se stretávali v rámci tých workshopov a tých kulatých stolu k té téme školske sociálne práce, pretože vždy znova a znova som s takým obdivom vlastne sledovala tých ľudí, který bez toho, že by je někdo motivoval, bez toho, že by nějakú korunu za to dostali, si našli čas a tu podporu v tých svojích organizací, že oni prišli a věnovali téme školské socialnie práce pozornost, a to boli ľudí na pozicích, hej, a znova tie workshopy tam se toho zučastňovali metodici prevencie, výchovnie poradcove, socialnie kurátory, ľudí z nízkoprahu a též 30 lidí se tam stretlo v odpoledních hodinách, aby vlastne řešili spolupráci školy a rodiny, tak z toho som mala vždy výborný pocit, keď som viděla, ako vážne to ľudí beru a bolo to bez koruny, tak vlastne som si vždy hovorila, tak to je fantastická věc, tak to byly vždy ty momenty, keď som si hovorila „ano“, ta naše katedra má, niečo konkrétne prináša tým ľudem, tým praktikom a ti praktici stojí za to, aby na tu akademickú podu prišli, a aby sme tam hovorili o něčem, co je vlastne dneska neukotvené, čo je nepředstavitelné, hej, a oni tu chodí, alebo když jsme začali s dětskou komunitní skupinou k dobrovolnictvu, tak to isté, hej, tiež som mala veľký respekt, kedy [REDACTED] města povedal, že to je dobrý nápad, keď mě přijal, hej, a nemala som nikoho za sebou, on mě proste přijal a počúval me 5 minut a poviedal: „Toto určitě je více, ktorú chcem podporit“,

Reference 6 - 0,75% Coverage

mala som ten, ten ziačatok bol spojený s tým, že som si hovorila, tak toto sú hodnotné ideji, to sú nejaké koncepty, ktoré vlastne my môžeme ponuknúť v tie praxi, a ta praxe sama vlastne je ochotná o nich diskutovat, alebo vidí v tom ten význam, hej, sme pre nich hodnoverní partnery. Můžeme spolu něco tvořit.

Reference 7 - 0,40% Coverage

aby som bola úplná, tak tam aj bolo teda to nadšenie, znova na druhej strane z toho, že vlastne mám niekoľko ľudí, ktorí za mnou budú budovat to dobrovoľnícke centrum,

Reference 8 - 0,22% Coverage

medzi tým bol teda kontinuálne to [REDACTED], hej, tam som mala dobrý pocit z tých mojích kurzov,

Reference 9 - 3,65% Coverage

to boli tí ľudia, vlastne tí partneri z praxe, komunitní praxe, hej, ktorý vlastne vždy znova a znova boli ochotní proste ísť na ta stretnutí, ísť do tieh dobrovolníctva, venovať ten svoj čas, takže nebola to 1 osoba, nebola to jedna inštitúcia, ale bolo tá celá skupina ľudí, hej, a to je niečo, čo ma vlastne hrozne povzbudzovalo, pretože to nebolo o jednom človeku, ja som fakt to videla, že vela ľudí veľmi zaujímavých a schopných ľudí, v podstate dôležitých v tom- v tých segmentoch sú ochotných, tak toto, no a potom ja som teda teraz shodou okolností teda, ty si byl ten koordinátor, ale ja som oceňovala to, že toto, akým spôsobom ty si sa s tým tiež stretal, hej, že ja som mala veľmi dobrý pocit z komunikácie s tebou, to mě tiež akoby v tom smysle pozitivne ovplyvňovalo, že som si hovorila, tak pravdepodobne idem dobrou cestou, keď vlastne koordinátor so mnou takovýmhle spôsobom komunikuje, že nemela sem strach, alebo obavu niečo, zatelefonovať, alebo nějakým spôsobom akoby oznámit a tak, veľmi dobrý pocit som mala z [REDACTED] xxxx tiež malo sma se stratávali, to mi stále bolo ľúto, ale tiež to bolo vždy zaujímavé, ja sem aj pedagog vzdelávám, takže aj po té stránke som vždy ľutovala, že som sa viac nemohla s ňou v tech odborných otázkách rozprávať, ale to bolo tiež ako veľmi-veľmi príjemné a mně se velmi zdá prínosný aj ten kontakt s tým [REDACTED] [REDACTED], len ja som už potom ztratila, tak len ten 1. rok som s ním mala tak hlbší kontakt, potom už to nebolo, ale z neho som mala tiež výborný pocit.

Reference 10 - 1,41% Coverage

ja som si cenila to, že tá otvorenosť a spolupráca, hej, to otvorenosť tím novým myšlienkam, ochota spolupracovať, niečo obetovať, tú spoluprácu, to som si veľmi cenila, to znamená, že ja som to vnímala tak, že tí ľudia majú rovnaky prístup k veciam ako ja, hej, to znamená, že máme akoby spoločnu reč, že nie všetko je lenom o peniazoch a o pracovnie náplni a o nejakých (ee) možnostiach a limitov a ja neviem čo, že proste my všetci zdieľame to isté presvedčení, že keď chceme veci zmeniť a my ich chceme zmeniť, tak jednoducho tomu musíme niečo obetovať a aj za cenu, že to nemusí vyjsť.

Reference 11 - 0,67% Coverage

Toto bolo, čo som si cenila, hej, ti ľudia boli veľa, tiež povinnosti boli zatížených, naprieč tomu, oni proste tomuto verili, tak, že- že veci sa dajú zmeniť. A ta- ta otvorenosť pre inováciu.

Reference 12 - 2,04% Coverage

proste museli by sme do toho úplne inak ísť a inak zainvestovať a tak ďalej, keby sa to podarilo teda, tak mohlo by to, mohlo byť také v úvodzovkách to poviem, bola tá pozitívna budúcnosť by mohla byť v tom, že my by sme zmenili, xxxx servis learning, vlastne by sme zavedli servis learning, hej, a abysme vôbec ako zmenili koncepciu, vyučovaciu koncepciu učení koncepciu na našej fakulte a začali by sme prosté interdisciplinárne pracovať v teréne a fakulte na téma vzdelávanie, že sociálni pracovníci, sociálna pedagogové, zároveň aj hoboslovci a prípadne, ja neviem, keď už tam niekto ešte iný študuje, takže všetci spolu by sme vlastne, každý zo svojho uhľadu prispievali treba xxxx do životnej situácie treba tých marginalizovaných skupín v tom celom regióne, tak to by bola ta- ten najlepší prípad, hej. Že by sme zmenili vôbec naše vzdelávanie.

Reference 13 - 1,53% Coverage

Já by som to videla na tu metodiku, hej, že bychom ji úplne ji zmenili a začali by sme úplne inak s tým prípadom aj, prosté začali multidisciplinárne spolupracovať vo vzdelávaní, vo výskume, nie bolo by to tak prísne oborovo všetko špecifikované a katedrou špecifikované, ale prosté robili by sme naprieč fakultou prosté jeden tím, multidisciplinárny, ktorý by riešil tu problematiku vlastne tých vylúčených lokalít, alebo tých marginalizovaných regiónov, alebo sociálne exklúzy alebo, a v rámci toho teda toho vzdelávanie, hej, to by bola taková ta najpozitívnejšia budúcnosť.

Reference 14 - 1,61% Coverage

poučenie, alebo ten koniec, že jednoducho to je také aké nedopovedané v túto chvíľu a ešte úplne sa nevzdávam, ale je to také ako otvorený koniec, a to poučenie je, že proste treba byť trpezlivý a vytrvalý, a nevzdávať sa, a nezlomiť, a že univerzita je veľkánsky kolos a ľudia sú proste, hoci sú akademici a človek by očakával, že sú mimoriadne otvorení zmenám, tak opak je pravdou a že- že si žijeme v tých našich oborových klietkach a hovoríme si o spolupráci, ale spolupráca nám vtedy sa len hodí, keď je účelová, alebo keď vidíme z nej okamžitý profit, a tak to by bolo také akoby poučenie, že naprieč tomu sa nevzdávať a stále ísť do toho znova a znova ísť, tak toto.

Reference 15 - 4,37% Coverage

najväčším prínosom bolo to, že my sme skutočne niečo odevzdali, že niečo sme vykonali pre región, že sme teda nejakým spôsobom splnili tu- tu 3. roli univerzity, tak to dúfam, a vytvorili sme si nejaké ďalšie väzby, nejaké ďalšie pouta v tom regione a stali sme sa viditeľnejšími, známejšími. Druhá vec, verím tomu, že nielen na úrovni katedry, ale fakulty, nám to prinieslo vlastne nové otázky nám to prinieslo nejaké porozumenie, vlastne zkoušení, čo sa dá, a čo sa nedá, na čom ešte musíme zapracovať a podobne, takže myslím si, že nie mali sme nejakou evaluáciu takú spoločnú, ale- ale myslím si, že teda je to i na úrovni fakulty, že sa proste niečo overilo a z toho sa berú potom nejaké ďalšie skúsenosti. Potom, čo je na úrovni katedry, si myslím, a možno že to je i na úrovni fakulty, že vlastne sa našli noví spolupracovníci, noví ľudia, tak to je vždy prínos, pretože nie je úplne jednoduché, najisť nových zamestnancov, treba ak keď konkrétne my v našom prípade my ich i stratili potom, ale to bola naša- naša špecifikum, ale aspoň sme si znova, to súvisí s tým, čo som predtým hovorila, aspoň sme si vyskúšali, že vlastne, a overili, že či je možno vobec získať kvalitných ľudí ako do tímu a tak, , a v čom sú rizika zamestnania za- ľudí, ktorí pôsobia len v zahraničí, nikdy nie na českej pôde alebo naopak ľudí, ktorí sú zo zahraničia a nemajú žiadnu českou skúsenosť, ani žiadne vzdelanie, ani český jazyk neovládajú, hej, takže my sme se v tomto smysle ako veľa naučili, myslím si, že veľkým prínosom bolo, že tým, ako sme malá katedra, že my sme boli dosť taký ako, že to pre nás bola téma, tým pádom nás to tak ako spájalo, že dosť veľká časť ľudí mala úprimný záujem o to, akým spôsobom na tých veciach participovať, takže to- to si myslím, že bol naj- jeden z takových najväčších prínosov pre katedru .

<Files\\Participantka H> - § 6 references coded [12,68% Coverage]

Reference 1 - 4,71% Coverage

Jeden z nejhezčích zážitků bylo uspořádání Mikuláše pro děti navštěvující centrum jejich sourozence a rodiče. Podařilo se nám vypůjčit si kostýmy a přemluvit pár přátel, aby vystoupili jako čert a Mikuláš. Pro každé dítě měl Mikuláš připravené povídání ze zlaté knihy. Děti na tento den vzpomínaly ještě rok potom. Další emotivní událostí bylo loučení s dětmi odcházejícími do MŠ, které se konalo vždy na konci prázdnin.

Reference 2 - 1,84% Coverage

K největší změně došlo při přesunu centra z [REDACTED]. V ten okamžik jsem měla konečně pocit, že můžu dělat něco, co bude skutečně smysluplné.

Reference 3 - 0,78% Coverage

Velký význam pro mě mělo vzdělávání v rámci projektu (FIE, Montessori)

Reference 4 - 1,62% Coverage

Nejvíce mě ovlivnilo vzdělávání ve FIE a Montessori v rámci projektu. Z osob mě nejvíce ovlivnila [REDACTED] svým přístupem k nám i k dětem.

Reference 5 - 2,87% Coverage

Pokud by projekt v [REDACTED] pokračoval určitě by se setkal se zájmem cílové skupiny. Možná by se prohloubila spolupráce mezi centrem MŠ a případně ZŠ. Služba by se dala rozšířit o filiální terapii pro matky s dětmi a další poradenství pro rodiče.

Reference 6 - 0,85% Coverage

Pomoc konkrétním dětem. Zmapování jednotlivých lokalit, chování rodičů apod...

<Files\\Participantka I> - § 7 references coded [62,02% Coverage]

Reference 1 - 36,95% Coverage

Projektu ROMSPIDO mi nabídl náš [REDACTED] pan farář [REDACTED]. Věděl, že se nacházím v obtížné životní situaci a dal mi tímto možnost si přivydělat. Když jsem poprvé přišla do [REDACTED], kde jsem měla pracovat s dětmi, cítila jsem se napjatá, netušila jsem, co od této práce s dětmi očekávat, jestli mě vůbec romské děti přijmou a budou chtít se zapojit. Ze začátku dětí do kostela chodilo asi 20, byly nadšené, že se u nich v [REDACTED] něco děje a že mají vyplněný volný čas smysluplně. Postupem času ale dětí ubývalo, ti největší nadšenci však zůstali a pravidelně docházeli na naše společné setkání. Děti měly radost z jakékoliv činnosti, třeba jen procházka po okolí, nebo nějaká výtvarná činnost. Také byly rády a já s nimi, že mohly zpívat při mši svaté a ukázat tak ostatním lidem, že nejsou jen děti z ulice, které nic neumí. Naopak dokázaly rozdávat zpěvem a svým chováním radost mezi ostatní. Pro mě bylo důležité, že se děti naučily novým věcem, pochopily, jak správně se chovat a reprezentovat svou komunitu v dobrém.

Reference 2 - 10,09% Coverage

Nejpozitivnější emoce jsem prožívala vždy, když se dětem podařilo nějaké vystoupení (Vánoční hra, pěvecká pásma – adventní, postní, Noc kostelů). Měla jsem radost z toho, jak se děti vše krásně naučily a dokázaly i s trémou vstoupit před lidmi. Dobrý pocit z dobře vykonané práce.

Reference 3 - 3,65% Coverage

Účasti na mši svaté a vyprávění příběhů o Pánu Bohu a svatých mě dovedli k prohloubení vztahu s Bohem.

Reference 4 - 1,82% Coverage

Pan farář, který při mně stál a ve všem mi pomáhal.

Reference 5 - 7,58% Coverage

kdyby byla pro děti klubovna, ve které by se scházely, myslím, že by to mělo velký úspěch. Dětem v [REDACTED] chybí jakákoliv volnočasová činnost. Vedly by se k prohloubení vztahu s Bohem, chovaly by se uctivěji.

Reference 6 - 1,79% Coverage

Rozšíření informací v křesťanském životě pro děti.

Reference 7 - 0,14% Coverage

Nic.

<Files\\Participant J> - § 10 references coded [26,41% Coverage]

Reference 1 - 7,35% Coverage

Projekt započal v období, kdy jsem získával první profesní zkušenosti v neziskovém sektoru (organizace [REDACTED]), a to na manažerské pozici. Spolupráce na velkém univerzitním projektu byla moje první zkušenost a příležitost, kterou jsem získal díky tehdejší ředitelce organizace [REDACTED]. Vzhledem k tomu, že šlo o mojí první zkušenost, jsem si některé možné aspekty ovlivňující další práci příliš neuvědomoval (nyní vím, že bych jasněji požadoval a následně deklaroval vyjasnění a stanovení mé role, předání informací o mé roli v projektu pracovníkům v přímé práci v klubech, a že bych toto jasné vymezení požadoval od vedoucích projektu).

Reference 2 - 0,71% Coverage

aktivitu projektu (předškolní klub) považuji za velmi smysluplné

Reference 3 - 2,46% Coverage

Komunikace a seznámení se s metodičkou montessori vzdělávání [REDACTED]. Poznal jsem skvělého, úžasného, čistého člověka, se skutečným, lidským zájmem o děti. [REDACTED] si vážím nejen jako odborníka, ale i jako přítele.

Reference 4 - 2,17% Coverage

Za příjemné považuji vzdělávání ve FIE a montessori, což mě osobně velmi obohatilo, a jsem za tuto možnost opravdu vděčný! V této oblasti cítím osobní posun ke vztahu k inkluzivnímu vzděláváním.

Reference 5 - 5,99% Coverage

prvotní fáze bylo takové oťukávání, kdy jsem moc nevěděl, do čeho jdu. Ještě jsem byl rozhodně ovlivněný [REDACTED], a asi ne vždy úplně ovlivněný tím nejlepším směrem. Mám pocit, že o ty 4 roky později, i díky zkušenosti projektu, ať už byla jakákoliv, jsem se opravdu někam posunul, jak profesně, tak osobnostně. A osobní rozvoj není vždy lemován jen kytkami, ale musí se občas objevit i nějaké trní. Zpětně už se mi těžko rozlišuje na různé části během realizace, ale spíše se zaměřuji na sebe „před“ projektem a „po“ projektu.

Reference 6 - 1,12% Coverage

[REDACTED]

Reference 7 - 2,74% Coverage

Pokračovaly by předškolní kluby, ale jen tam, kde opravdu chodily do klubu nějaké děti. Nebo by pracovníci více přešli na terénní formu, a podpora by šla konkrétním dětem. Ale od nadšených pracovníků, kteří chtějí pomáhat, nikoliv jen „vydělávat“

Reference 8 - 0,53% Coverage

I přes těžkosti jsem se setkal se skvělými lidmi

Reference 9 - 1,09% Coverage

Setkávání odborníků, vzdělávání ve FIE a montessori, prohloubení znalosti inkluzivního vzdělávání.

Reference 10 - 2,24% Coverage

V současnosti revize základní metodiky (předškolní kluby) a reakce na současnou situaci, přesun do terénu. Větší důraz na kvalitu lidí v přímé práci, jasně rozdělené role, stanovené manažerské vedení.

<Files\\Participant K> - § 7 references coded [33,11% Coverage]

Reference 1 - 9,04% Coverage

Počátek projektu ROMSPIDO, pokud si dobře pamatuji, začal telefonním rozhovorem. Velmi milý ženský hlas se krátce představil, odkázal na společně známou dámu a požádal o to, zda bych si přečetl materiály, které se týkaly prvotních úvah a myšlenky projektu. A protože jsem v obsahové předloze našel podněty a myšlenky, které jsem vnímal řadu let ve své práci, jako velmi závažné a současně prakticky navrhuující, jak se k nim realisticky postavit, rád jsem souhlasil. Nejen s projektovou vizí, ale i svým a později naším (██████████) zapojením do projektu.

Vzpomínám na další období v přípravě projektu. I když později se důrazy na to nosné, na to podstatné, jak to bývá, dostaly do stínu potřeby řešit praktické otázky projektu, to podstatné pro mne rezonuje dodnes. Doslova mne uchvátilo rozhodnutí uchopit duši dětí, dětí, které nikdy o své duši neslyšely a možná ani neuslyší. Právě proto, pro tu skoro definitivně vypadající nepravděpodobnost, že o duši dětí z posledních rodin, které někoho opravdu zajímají, se někdo zajímá a je ochoten, rozhodnout o tyto bezejmenné duše dětí zabojovat. Ano, to se mnou žije dodnes, jako memento – nezapomenout na svou duši znamená hodně, avšak méně než nedopustit zapomenutí na duši dětí.

Reference 2 - 3,01% Coverage

I když se možná na povrchu a v obsahu textů o duši dítěte a nutné péči o tuto duši více nepsalo a neděly se žádné speciální „záchranné akce“ dětských duší, bezesporu jsem přesvědčen, že každá dětská bytost v projektu tu péči, starost a naději dostávala, jen to nebylo na „zprávách dne“. Snad zbývá také podotknout, že věřím, že mnoho lidí, které jsem poznal díky projektu byli uchváteni stejnou nadějí.

Reference 3 - 5,82% Coverage

Silně na mne zapůsobilo jedno, myslím, že jediné setkání s ██████████ fakulty, člověkem který nám nebyl úplně neznámý, přece jen však natolik neznámý, že již

jen jeho účast na jednání byla strhující. Jako autor hlavních tezí projektu, člověk, kterému to „vše“ sedělo za krkem promluvil jen krátce. Stačilo. Nebylo nad čím váhat, pochybovat. Jen to základní dokázat a nevzdát. Víc snad nebylo potřebí říci. Dodnes vděčím a mám radost z toho, že jsem poznal [REDACTED] a [REDACTED], pocítil opravdovost, hloubku a smysl lidského života naplněného vírou, také pokoru. Za to zůstávám vděčný stejně, jako za mnoho jiných zkušeností a to i těch, které byly poznamenány napětím a neporozuměním, aby nakonec vyústily v konstatování, že ti důležitější než naše ega jsou ti, kterým máme být ke službě.

Reference 4 - 1,81% Coverage

milé setkání s milou paní [REDACTED] specialistkou fakulty, které jsme nesčetněkrát určitě lezli svým amaterismem a lajdáctvím na nervy a ona to vždy přešla s graciousností, kterou v Čechách, na Moravě a ani ve Slezsku člověk nedohledá...

Reference 5 - 4,74% Coverage

Ovlivnila mne nejvíce idea projektu, čerstvost, zarytost a úpornost s jakou projekt hovoří o nutnosti dát vše dětské duši. Ne že by to bylo zcela nové, či bych tuto zkušenost v teorii i praxi nezažil, naopak. Ale po letech zevšedněla, neměla ohlas, zapadla její jedinečnost. Tedy, člověk si tu jedinečnost nechal vzít. Projekt mi pocit této jedinečné možnosti a osobní potřebě vrátil a znovu mne utvrdil v závazné povinnosti toho známého: Co jste pro jednoho z nejposlednějších (nejmenších) udělali, pro Mne jste udělali...

A také řada konkrétních postav v projektu, které mne vždy znovu a znovu utvrdily, že v tomto vnímání závazku nejsem sám.

Reference 6 - 7,42% Coverage

Projekt by se stal „ozdobou“ fakulty a inspirací třeba pro řadu církevních škol, charitních a diakonických aktivit. Mladí faráři, věřící sociální pracovníci a pedagogové by podleli magickému působení [REDACTED] a jeho kolegů a založili by hnutí ROMSPODO. Uložili by si úkol rok dva pracovat v terénu a věnovat se bezezbytku vzdělávání dětí a péči o jejich duše, našli by si cesty do srdcí rodičů a komunit. Vytrvali by tak dlouho, až by se nedalo přehlédnout jejich působení, význam a výsledky. Našli by podporu u naprosté většiny NNO, farností, sborů a dokonce u osvěcených zastupitelstev, po volbách možná u hejtmanů?

Dokonce by inspirovali stovky romských intelektuálů a odborně vzdělaných romských státních úředníků, kteří by se spolu s romskými umělci přidali aspoň jeden týden ve svém volnu (to by bylo týdnů). V té době by už ROMSPIDO dávno působilo na [REDACTED], biskup [REDACTED] by dění vzal pod pevné křídlo, dohodnul podporu v rámci ekumény, to už by neodolali ani v Čechách a zázrak by mohl být dokonán.

Reference 7 - 1,26% Coverage

To, že se podařilo po celou dobu délky projektu zdůrazňovat, že pomoc chudým, posledním z posledních je důležitější než my všichni dohromady. Pevně doufám, že tomu tak byl...

<Files\\Participant L> - § 9 references coded [26,38% Coverage]

Reference 1 - 8,79% Coverage

O projektu ROMSPIDO jsem se dozvěděl prostřednictvím [REDACTED], které mne oslovila s nabídnout možnosti zapojit se do projektu. Po úvodně získaných informacích jsem váhal, ale po konzultaci s mojí kamarádkou [REDACTED] jsem se rozhodl, že se do projektu zapojím. Proběhla společná schůzka na našem odboru v [REDACTED], kde mne požádali o vytipování vhodných prostor, ve kterých by přípravná třída mohla začít fungovat. Vytipované prostory jsem společně se zástupci ROMSPIDO navštívil. Některé prostory se zástupcům líbili, nicméně poté mi bylo sděleno, že nyní se rozhoduje o zahájení činnosti projektu buď v [REDACTED], nebo v [REDACTED]. Vyhrál to [REDACTED] nad Bečvou. I přesto mi však bylo nabídnuto, že bych mohl v Hranicích mít pod tímto projektem doučování. S tímto jsem souhlasil. Oslovil jsem pár svých známých, kteří již mají zkušenosti s doučováním dětí, a činnost byla zahájena. Poptávka po doučování byla vysoká, do „kroužku doučování“ docházelo 30 dětí. Bohužel projekt byl po 3 letech ukončen, jelikož již nebyl následně financovaný.

Reference 2 - 2,00% Coverage

v rámci doučování byl připravován na přijímací řízení romský chlapec, který se hlásil na VŠ, obor práva a jedna dívenka, která se připravovala na přijímací řízení na gymnázium. Oba tito zmiňovaní se úspěšně na své vytoužené školy dostali.

Reference 3 - 3,32% Coverage

Velmi pozitivně jsem vnímal skutečnost, že do kroužku začali docházet kluci, kteří jsou raubíři a o školu neměli nikdy zájem. Když jsem hovořil s jejich rodiči, a ti ani nevěděli, že se jejich dítě přihlásilo na doučování. Viděl jsem v projektu větší smysl, škoda že projekt nepokračuje. Myslím si, že tento projekt ovlivnil děti natolik, že v jedné chvíli uvažovaly o vyšších cílech ve svém životě.

Reference 4 - 0,62% Coverage

Ovlivnila mne [REDACTED] svou vizi a svou vírou k lepším zítřkům.

Reference 5 - 4,51% Coverage

Kdyby projekt pokračoval a byl by nadále financován za stejných podmínek a nepřišla by žádná krize, tak se domnívám, že by projekt měl pozitivní budoucnost hlavně pro romské děti, které by se chtěly nadále vzdělávat a mít ve škole lepší studijní výsledky. Tento fakt by se samozřejmě odrazil ku prospěchu společnosti. Do projektu by se zapojilo více romských dětí a romských rodin, také zástupci škol. Myslím si také, že tímto se projekt zviditelnil, protože to byl jeden z mála projektů, který byl jasně vymezen na konkrétní cílovou skupinu.

Reference 6 - 0,54% Coverage

Myslím si, že tento projekt nezměnil jen děti, ale i nás dospělé.

Reference 7 - 3,81% Coverage

Už jen že tento projekt vůbec existoval. Byl to projekt, který nebyl jen pro nějakou statistiku nebo čárečku za splněný úkol, ale něco co opravdu fungovalo a mělo to smysl. Byl jedinečný v tom, že byl opravdu zaměřený na romské děti. Často se stává, že romské projekty se k Romům vůbec nedostanou, že jsou jen zapojení neromové, kteří řeší problémy Romů ze svého úhlu pohledu. Největším přínosem z mého pohledu je to, že se Romové mohli na projektu podílet.

Reference 8 - 2,24% Coverage

Projekt si prošel cestou, kterým se zlepšoval, do projektu se zapojilo mnoho lidí, kteří mu věnovali hodně času. Svůj čas do projektu věnovali ne kvůli tomu, že za to měli nějaké finanční ohodnocení, ale za to, že to dávalo smysl a pomáhalo to těm, kteří to potřebovali.

Reference 9 - 0,55% Coverage

Děti měly pocit naděje a byla to pro ně šance ovlivnit svůj život.

<Files\\Participant M> - § 8 references coded [47,23% Coverage]

Reference 1 - 29,54% Coverage

██████████ sa problematike zraniteľných skupín venuje dlhodobo - okrem iného aj rómskej problematike. Ak sa na stránkach ██████ objavila výzva, ktorá bola zameraná pre našu problematiku, urobilo mi to veľkú radosť. Vedel som, že vzdelávanie zraniteľných skupín je problémom nielen v ČR ale aj v zahraničí a každý štát sa s tým viac menej úspešne vyrovnáva. Projekt ROMSPIDO sa zrodil v diskusii s tímom o tom, ako by sme mohli pomôcť s našimi skúsenosťami a výskumnými poznatkami. Osobne ma priťahovalo aj to, že som vedel o ťažkostiach, že to nikto nevie poriadne riešiť a že je v tom veľká, ako by som povedal „spoločenská potrebnosť“. Prvý, s kým som sa radil boli naši kolegovia zo ██████, ktorí mali s rómskou komunitou bohaté skúsenosti. ██████ bola súčasťou ██████ projektu zameraného priamo na vzdelávanie rómskych detí a ██████ mala tiež dlhodobé skúsenosti z terénu. Mal som pocit, že môžeme naozaj prispieť, že budeme úspešní, že vymyslíme niečo, čo budeme mať ako vzor pre celú ČR. Veril som Montesori prístupu, Feuersteinovej metóde inštrumentálneho obohacovania a aj takým malým ale veľmi dôležitým veciam, ktoré nám prezradili praktičky z terénu, ako v projekte nezabudnúť na jedlo, desiaty (svačinky). Veľkou pomocou bola pre nás pani ██████ z ██████ úradu v ██████, s dlhodobými skúsenosťami. Naozaj som si myslel, že vieme všetko dôležité, že máme osvedčený know how. Pre istotu som sa ešte poradil s jednou Rómkou – bol to človek, ktorý sa vypracoval, žena, ktorá vyštudovala sociálnu prácu až na úroveň PhD. Pozval som si ju do svojej kancelária a pýtal som sa aj jej, ako môžeme Rómov motivovať a ona mi odpovedala, že jej od malička rodičia opakovali, že ak bude študovať a že bude bohatá. Tiež mi povedala, že na Rómov funguje Pán Boh, že Rómovia sú poverčiví a zbožní. Zaradili sme do nášho projektu teda tiež spiritualitu. Vtedy som navštívil pána ██████, či by projektu nepodporil a či by nechcel zaangažovať a Cirkev. ██████ súhlasil, čo potvrdil aj písomne. Keď sme písali, povedali sme si, že nebudeme na ničom šetriť, že všetko, čo potrebujeme do projektu, že tam zaradíme, aby sme nemuseli robiť kompromisy a hovoriť si, že kvôli tomu a tomu to nefunguje. Na naše veľké potešenie nám projekt bol udelený a ██████ nám nič dôležité z rozpočtu nezoškrtalo. Keď

sme mali pridelenú dotáciu začalo sa vyjednávanie s partnermi. Najdôležitejšia pre mňa osobne bola kľúčová aktivita s vytvorením predškolských centier – veril som spomínanému „Monetsori“ a „Feuersteinovi“. Mali sme tri možnosti: 1. vytvoriť si vlastné predškolské centrá pre deti a vytvoriť novú sieť rodín a detí, 2. vytvoriť centrá na pôde farských spoločenstiev a 3. napojiť sa už na existujúce centrá a projekty, ktoré s Rómskymi deťmi pracujú. Všetky tieto možnosti mali svoje „za a proti“. Prvá možnosť bola prítiažlivá v tom, že by sme si mohli všetko urobiť podľa svojich predstáv a nemuseli by sme s nikým vyjednávať. Nevýhodou by bolo, že nemáme kontakty s rodinami a ich dôveru. Druhá možnosť mala svoje raciono: Cirkev s Rómami robí veľa – potichu ale zasluhuje si za to môj obdiv. Mali by sme vytvorené prostredie, kde by bol zvládnutý prvý kontakt a vytvorená dôvera. Nakoniec by sa dobre spolupracovalo s Cirkevnými inštitúciami, lebo sme teologická fakulta. Tretia možnosť nakoniec prevážila kvôli tomu, že som mal rešpekt pred ľuďmi z terénu, vážil som si ich neľahkú prácu. Pamätám si prvé stretnutie s partnermi, ako sa zdalo všetko bezproblémové.

Reference 2 - 4,75% Coverage

Najviac pozitívny zážitok bol pre mňa, keď som bol na „obhliadke“ alebo kontrole centier a videl som pracovať [REDACTED] s Rómskymi deťmi. Bolo to v [REDACTED]. Už v treťom roku riešenia projektu. Hrala sa s deťmi s Montessori pomôckami videl som, ako vie z obyčajnej hry a komunikácie vyťažiť maximum. Bolo to prirodzené, ľudské, krásne. Bol so dojatý. Povedal som si: kiež by všetci takto pracovali s deťmi a tiež som bol pyšný, že máme najlepšiu metódu na svete, ktorú sme mohli mať. Je fakt charizmatická. Vie to, má tie deti rada. Ja by som to nedokázal. Po tomto zážitku sa môj rešpekt voči [REDACTED] ešte zväčšil.

Reference 3 - 2,12% Coverage

Áno, v jednom okamihu ma prepadla bezmocnosť, rezignácia. Vzdal som to. Vtedy ma podržal [REDACTED], keď som videl, ako vytrvalo chodil do centier a motivoval a robil aspoň to, čo sa dalo. Podobne [REDACTED]. Dali celému projektu srdce a zmysel a nakoniec celý výsledok bol pekný.

Reference 4 - 2,99% Coverage

jedno poznanie sa ale nezmenilo a myslím si to až do teraz – že tí ľudia z centier na to nemajú, že sú nekvalitní, nemotivovaní a že to môže byť kameň úrazu neúspechu práce s Rómami, že s nimi nepracujú kvalitní ľudia. Že preto sú zakreslené všetky projekty

a výsledky intervencií. Hádže sa to na Rómov, ale tak to nie je. Tiež som si hovoril, že naozaj škoda peňazí, kým to tak bude.

Reference 5 - 3,66% Coverage

V jednej dedine, kde sme mali pôsobnosť projektu som slúžil omšu. Bolo to približne v polovici projektu. Skoro celý tím projektu sme si urobili výjazd. Rómska rodina nás potom pozvala na večeru a bolo to veľkolepé. Krásne to bolo, ako nás zahŕňali jedlom, veľkorysťou, dôverou. Pomohlo to mojej ďalšej motivácii. Hovoril som si, že je v tej práci obrovský potenciál. Uvedomil som si, že je to úplne iný svet a že naše predstavy, ako by im niečo pomohlo sú často naivné.

Reference 6 - 1,77% Coverage

■ a ■. Už som spomínal ich pozitívny vplyv na mňa. V určitom okamihu to bolo iba na nich. Časom sa chytil. Hlavne ■ má charizmu práce s týmito deťmi. Keď ju vidíte s nimi pracovať, hovoríte so, že je s iného sveta.

Reference 7 - 2,05% Coverage

Keby sa nám podarilo napísať a získať ešte jeden projekt, kde by sme mohli zúžitkovať všetky skúsenosti. Založili by sme si centrá sami a sami by sme s deťmi pracovali podľa metód, ktorým veríme, že by mohli priniesť výsledky a z ktorých by deti mohli profitovať.

Reference 8 - 0,36% Coverage

Vďačnosť ľudí, ktorí to v projekte vydržali.

Příloha č. VIII. Citáty přiřazené tématu „Negativní faktory“ (NVIVO)

<Files\\Participantka A > - § 7 references coded [66,20% Coverage]

Reference 1 - 9,11% Coverage

O projektu ROMSPIDO jsem poprvé slyšela v roce 2016, byli jsme osloveni, zda bychom byli jednou ze spolupracujících organizací, která by vedla jednu z tzv. „předškolek“ v projektu. Pamatuji se, že můj první dojem byl, že něco takového nikdo nepodpoří a peníze se na to nezískají. Byla jsem opravdu velmi překvapena, když po nějaké době se znovu ozval telefon, tentokrát již s informací, že projekt je schválen a může tedy začít příprava.

ROMSPIDO byl dlouhodobý projekt a situace v jeho průběhu byly opravdu různé, některé velmi milé, jiné naopak zcela negativní, které braly člověku sílu a chuť dělat tuto práci.

Reference 2 - 21,73% Coverage

Nejhůř jsem se necítila v situacích, které vytvářela cílová skupina, i když nebyly mnohokrát příjemné. Avšak horší bylo, poznat povahu a skutečné vlastnosti některých kolegů. Takže nejhůř jsem se cítila, když mi kolega „podrazil“ nohy a ani se při tom nezačervenal.

V naší části projektu bylo hodně bodů, které projekt ovlivňovaly a to většinou v negativním smyslu, vracely práci znovu a znovu na začátek. Jako nejhorší nakonec z mého pohledu se jeví to, že se v týmu potkali manželé a vznikl trojúhelník pracovníků, který tak nemohl být vyvážený a nakonec vedla tato situace k úplnému zničení vztahů mezi kolegy.

Na konci projektu pak nastala situace, kdy se „ztratily“ peníze svěřené pracovníci na chod centra. Velmi nelibě jsem vnímala, jak se najednou pracovníci semkli, aby „kamenovali“ všechny kolem a hledali viníka ve všech ostatních. Přitom stačilo pouhé dodržování základních pracovních předpisů a nenechávat svěřené finance volně na stole v odemčené kanceláři, kam měl přístup v podstatě každý. Samozřejmě z toho nevyplývá, že si peníze měl někdo „vzít“ avšak snaha pracovníků o potrestání jisté osoby bez jakýchkoli důkazů, snaha vyvolat pocit viny ve všech kolem a nevidět vlastní pochybení mi přišla nehorázná.

V první fázi projektu jsem si myslela, že se nikdy nepodaří nic uskutečnit. Tolik let jsme se snažili najít místo v [REDACTED] kde by mohla služba fungovat, tolik let jsme se snažili vést dialog s vedením města a čas vše jen zhoršoval.

Reference 3 - 7,50% Coverage

V druhé fázi se nám podařilo pronajmout si prostor, kde mohla vzniknout předškolka, nedaleko ubytoven, s malou zahradou a s blízkostí centra města. Nastal však nový problém a to s tím, jak zajistit personální obsazení. Zkoušeli jsme různé varianty a většina dopadla špatně. Pracovníci se střídali, nebyli schopni spolu vycházet, projevilo se, že někteří kolegové jsou „rasisté“ a nejsou schopni akceptovat kulturní odlišnost jiných. Tyto problémy provázely projekt v celé jeho délce v menší či větší míře.

Reference 4 - 8,44% Coverage

Poslední fáze, ukončování projektu, poslední půl rok centra, to bylo jedno velké zklamání, rozčarování, pošpinění kolegyně, která tak pěkně pracovala s dětmi, zbývajících dvěma pracovníky. Přehazování odpovědnosti za to, kdo měl co udělat, kdo měl zač odpovídat, kdo dělal málo a kdo víc.

Mohu tedy opět zopakovat, že největší zklamání pro mě byli pracovníci v projektu, jejich neustálé ukazování na to, kdo co neudělal, kdo je špatný a kdo ještě horší a to bez toho, aby sami dokázali plnit pracovní povinnosti, měli vše v pořádku, aby se snažili s ostatními vycházet.

Reference 5 - 2,81% Coverage

Nejvíce negativně mě rozhodně ovlivnili manželé [REDACTED] jejich přístup k práci, nerespektování pracovních povinností, autorit, neustálé vyvolávání konfliktů, rasistický přístup ke klientům.

Reference 6 - 5,16% Coverage

rodiče často měli pocit, že oni nám dělají nějakou milost tím, že děti do školky dávají. Nevnímali ten pozitivní vliv na děti, s dětmi dál nepracovali, protože nevěděli jak. Pokud by se měl odehrát negativní scénář tak ten, že by rodiče vnímali centrum jako odkladiště svých dětí, pracovníky jako své „sluhy“ kteří mají jen povinnosti a žádná práva.

Reference 7 - 11,46% Coverage

S rodinami, které v projektu byly zapojeny se scházíme i nadále, bohužel děti z těchto rodin a vlastně celé tyto rodiny jsou na tom mnohem hůř, než kdy byly. V dvou rodinách, kde byl velký počet dětí co prošly projektem nastaly významné změny, ať už smrt otce v jedné, nebo výkon trestu matky v druhé. Obě tyto rodiny spadly na samé dno, děti byly umístěny do ústavní výchovy, rodiče nemají jakoukoli snahu to změnit, na nabídky pomoci nereagují. U těchto dětí je snad projít projektem to nejlepší co je v životě potkalo a současně i to nejhorší, protože najednou nic z toho nemají. Toto vnímám jako velké úskalí, ukázat dětem jak může vypadat spokojené dětství, když se jim dospělí věnují, mají pro ně náplň času, společně si hrají, pracují a pak jim to všechno zase vzít.

<Files\\Participantka B > - § 7 references coded [12,75% Coverage]

Reference 1 - 0,91% Coverage

Když jsem nastoupila, byla jsem trochu nervózní z nové práce a lidí.

Reference 2 - 0,75% Coverage

Negativní zážitek jsem myslím za dobu projektu nezažila.

Reference 3 - 4,50% Coverage

Mrzí mě jen to, že se nám ne u všech rodičů podařilo vysvětlit (přesvědčit), jak důležité je vzdělávat děti. Myslím, že je to moc nezajímalo a ani se nesnažili to pochopit, ať už bylo dítě jakkoli šikovné. Nemyslím si však, že jsme se snažili málo, spíš to tak u nich bylo v rodinách. Také mi je líto, že ne všichni viděli pokroky svých dětí.

Reference 4 - 3,46% Coverage

Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.

Asi paní [REDACTED]. Nevím, jestli mě nějak negativně ovlivnila, ale pár problémů, jsem s ní měla a asi jsem nebyla sama.

Reference 5 - 1,50% Coverage

Nejhorší možný scénář je, kdyby projekt skončil úplně všude a děti by neměli možnost navštěvovat předškolní kluby.

Reference 6 - 0,88% Coverage

Myslím že, nic.

Reference 7 - 0,75% Coverage

Měl by se rozšířit a dát možnost vzdělávat se více lidem.

<Files\\Participant C > - § 11 references coded [37,24% Coverage]

Reference 1 - 15,10% Coverage

Když posléze namísto známého spolupracovníka přišla nová kolegyně, nastoupila „do vlaku“, který, dá se snad říci, již fungoval. V průběhu 2,5 let trvání projektu považuji za nejtěžší období to, kdy kamarádka, jež mě „naverbovala“, vycestovala do zahraničí, zejména proto, že byla vedoucí pracovnící, a proto, že během její dočasné absence vykrytalizovaly určité problémy ve spolupráci s některými kolegy, jejichž, řekněme, osobnostní rysy vedly k některým zbytečným problémům jak na pracovišti, tak v komunikaci s vedoucími pracovníky. To se časem sice zmírnilo, nikdy však zcela nezmizelo. Na druhou stranu to člověka učilo trpělivosti. Současně nastoupil nový kolega, opět velmi dobrý kamarád, a toto téměř „rodinné prostředí“ snad přispělo k dobru a prospělo i atmosféře na pracovišti, která se tak pozitivně promítla i do práce s dětmi a na děti také přenesla. Konec příběhu vnímám jako, řekněme, náhlý, což ovšem nepovažuji za neobvyklé, přičemž k tomu patrně přispívá i to, že se opět věnuji zcela odlišným „věcem“.

Reference 2 - 4,03% Coverage

Nejsem si jistý, zda tato odpověď patří na toto místo, ale nejnegativnější emoce jsem pociťoval kvůli ne vždy zcela funkční administrativě. Nejvíce se to týkalo účetní složky, zvláště kvůli neochotě (mnohdy hraničící až s nezpůsobilostí) dotyčné pracovníce (což konstatuji

Reference 3 - 1,18% Coverage

Tato neochota mi působila poměrně závažné problémy ještě po skončení projektu.

Reference 4 - 4,91% Coverage

Po určitém čase člověk k některým peripetiím klientů přinejmenším lehce otupí. Nejsem si však vědom toho, že by k nějakému zásadnímu zlomu prožívání došlo. Snad jen v závěru projektu se začala projevovat jistá únava ze zaměstnání tohoto druhu. Pokud bych v něm měl pokračovat, bylo by to možné až po krátké pauze v jiném zaměstnání.

Reference 5 - 0,71% Coverage

První návštěvna ubytovny pro sociálně vyloučené.

Reference 6 - 2,27% Coverage

Negativní situace a pocity se samozřejmě objevovaly (např. viz výše), ale nejsem si vědom toho, že by mě kdokoli, nebo cokoli trvale negativně ovlivnilo.

Reference 7 - 1,52% Coverage

Negativní vývoj by byl ten, který by toto nerefletoval a takto nefungoval – jak dovnitř, tak navenek.

Reference 8 - 1,05% Coverage

Osobně však jako negativní vývoj považuji i to, že projekt nepokračuje

Reference 9 - 3,75% Coverage

Nemohu se však ubránit pocitům „zbytečnosti“ a „marnosti“ celého snažení, poněvadž dlouhodobý efekt považuji za naprosto klíčový (a byl jednou z mých motivací pro vstup do projektu) a převažuje u mě nad zmíněnými krátkodobými a dílčími úspěchy/positivy.

Reference 10 - 0,21% Coverage

Konec projektu

Reference 11 - 2,52% Coverage

Pracovníci v předškolních klubech by měli více vědět, kam projekt směřuje, jaký je jeho cíl, měl by mít jasný plán a dlouhodobý cíl bez ohledu na to, jak vzdálený by byl.

<Files\\ **Participantka D** > - § 7 references coded [22,86% Coverage]

Reference 1 - 3,36% Coverage

Nejvíce negativní emoci jsem prožívala, když opakovaně přicházely do datové schránky [REDACTED] exekuce některých zaměstnanců Romspida. Tehdy jsem si uvědomila jak velký problém tato skutečnost a věci s ní související představuje pro celou naši společnost.

Reference 2 - 10,50% Coverage

Byla to právě již zmiňovaná návštěva dětských center. Pak ovšem přišel jeden pěkný jarní den, kdy jsme s [REDACTED] vyrazily směr [REDACTED], do center Romspida. Chtěla jsem vidět na vlastní oči předškolní centra, a pak i jejich zaměstnance, zjistit proč nejsou schopni pochopit některé pro člověka triviální záležitosti jako například to, že při bolesti v krku nemusí jít k lékaři vystavit si neschopenku, ale stačí vzít si tři dny dovolené, nebo, že dovolená není od slova „nic nedělat“, ale třeba být doma a uklidit si.... Návštěva [REDACTED] byl můj tvrdý náraz do reality. Dvě pracovnice Romspida, mladé ženy, seděly u stolu se třemi romskými dětmi, byly šťastné, že ty děti jsou tři, i když by jich mohlo být i deset, ale rodičům se prý běžně nechce ráno vstávat a děti do centra vodit...

Reference 3 - 1,75% Coverage

V průběhu projektu i po jeho ukončení vyplouvaly na povrch povahové vlastnosti mých kolegů. Jsem vděčná za toto poznání a zkušenost.

Reference 4 - 1,35% Coverage

Odpovím citátem „Všechno co nás dráždí na jiných, může vést k pochopení sebe sama.“ /Carl Gustav Jung/.

Reference 5 - 2,44% Coverage

Která osoba, instituce nebo věc Vás v celém průběhu nejvíce negativně ovlivnila? Nebojte se vyjádřit, informace nebude nikde zveřejněna.

Osoba: [REDACTED] Instituce: [REDACTED].

Reference 6 - 1,63% Coverage

Rozčarování z rodičů dětí, kteří odmítají spolupracovat, a s tím související bezmoc nad osudem jejich dětí. Začarovaný kruh.

Reference 7 - 1,84% Coverage

Podstatná kapitola projektu Dobrovolnictví, která v sobě, dle mého názoru, skrývala velký potenciál do budoucna, který nebyl vůbec využit.

<Files\\ **Participantka E** > - § 8 references coded [47,13% Coverage]

Reference 1 - 6,87% Coverage

keď som zistila, že si zamieňam pracovné vzťahy s rodinnými, neúcta, pretváčka, pohrdanie, zľahčovanie, povrchnosť v roznych urovniah. Ľudský faktor ako taký) vrátane mňa)- naprieč projektom.

Reference 2 - 6,87% Coverage

Stretnutie s radikálnou chudobou a jej dosledkami do všetkých oblastí ľudskej osobnosti- dlhodobé hladovanie, citový chlad až prázdnota a ľahostajnosť. Obrovské nezvratné škody na detskej duši.

Reference 3 - 8,64% Coverage

Zistenie, že táto téma sa nezmení, keď sa nezmení všetko. Spoločnosť, začlenenie Rómov do spoločnosti, zmena ich zmýšľania, zmena nášho zmýšľania a hlavne to, že peniaze nevyriešia všetko, nenamotivujú ľudí a nezmenia ich správanie a postoje.

Reference 4 - 8,68% Coverage

Zistenie potreby- mať hranice v pracovných vzťahoch, doslednosť a kontrola, pravidelné hodnotenie a vyvodzovanie dosledkov(všetko bez emócií - len povinnosti vyplývajúce zo zmluvy). Roznorodosť lokalít a roznorodosť ľudí v týchto lokalitách.

Reference 5 - 2,69% Coverage

Kolegovia a zamestnanci inštitúcií(OSPOD, Azylove domy a podobne zariadenia)

Reference 6 - 1,95% Coverage

Keby tento projekt nezmenil / neovplyvnil nič a nikoho.

Reference 7 - 3,08% Coverage

Výber lokalít a dlhodobejšia príprava na projekt (hlbšie a pravdivé ponorenie do témy)

Reference 8 - 8,36% Coverage

Pomoc poskztovať, ale aj vyžadovať splnenie úloh, viesť k samostatnosti a nie závislosti, dávať hranice a kontrolovať ich, dodržiavať dosledky a chrániť deti- pred zneužívaním- akýmkoľvek, hladom, beznádejou a stratou zmyslu života.

<Files\\ Participant F > - § 8 references coded [17,19% Coverage]

Reference 1 - 2,59% Coverage

Byl jsem smutný z toho, že pouze jedna skupina pracovníků měla zájem rozvíjet své profesní dovednosti pod pravidelnou supervizí.

Reference 2 - 5,85% Coverage

Když jsem zjistil, že pouze jedna skupina pracovníků má o supervize nefalšovaný zájem, věnoval jsem vytváření a nabízení termínů supervizí pro ostatní skupiny jen přiměřené množství energie. Rozhodně jsem se je nesnažil opakovaně kontaktovat, pokud na nabízené termíny opakovaně nereagovali

Reference 3 - 1,83% Coverage

Zaujalo mě, jak často se některé pracovnice nechají klienty manipulovat a nereflektují to.

Reference 4 - 1,41% Coverage

Nikdo takový není, možná totální nezájem jednoho pracovníka o supervize

Reference 5 - 3,48% Coverage

Rodiče děti do skupinek pouze odkládají a nemají zájem spolupracovat a komunikovat s pracovníky, pracovníci nemají o klienty zájem a nechtějí se profesně a lidsky rozvíjet.

Reference 6 - 0,72% Coverage

Skvělý záměr, 40 procentní úspěšnost

Reference 7 - 0,62% Coverage

Někteří nemotivovaní pracovníci

Reference 8 - 0,68% Coverage

Nábor více motivovaných pracovníků

<Files\\ **Participantka G** > - § 24 references coded [35,01% Coverage]

Reference 1 - 1,78% Coverage

já som mela, mela vtedy tu možnosť, že som mohla hovoriť aj s dekanom fakulty a stále som teda ponúkala, že „pojdme do toho pomyslného nového projektu na vlastne

zaradit dobrovolnictvo“. Tak vlastne nebola sem nejaká členka nejak že úplne prípravného tímu, to z našej katedry bola pani doktorka xxxx už, ale vlastne mala som slubené, že niekto bude akolkovek, že vlastne ta problematika dobrovolníctví tam zostane, tak vlastne to bolo, to bol ten začiatok s tým, že ta téma bolo stanovená, že bude to romské téma xxxx agendy, a že to bude vzdelávanie, ja som bola celkom ako proti tomu, pretože som myslela, že toto je vec, ktorá je skor pro pedagogickú fakultu a viac keby to bolo na mňa, by som si viac želala to tať smerom k sociálnej práci.

Reference 2 - 6,77% Coverage

ja som patrila k tým, ktoré boli prekvapené, že sme ten projekt dostali, to ako musím priznať, fakt som to nepredpokladala, ale tak keď sme to dostali, tak si hovorim, že „v poriadku, tak teraz, čo bude ta moja ako rola v tom, no a to bolo v tom projekte jasne dané tým, že som bola poverená tou kľúčovou aktivitou, vést univerzitné dobrovoľnícké centrum, to znamená, že ja som si hovorila, tak keď nič iné, tak k tomuto vlastne mám jasne vymedzenú úlohu, potom ten projekt ako pokračoval, tak v tých začiatkoch ja som stále mala tu nádej, že tento projekt vlastne budem viedet využiť v smysle, aj v tom, že mi pomože viac so seznámit s ľuďmi z fakulty, to viacmenej sa nepodařilo, alebo som to vôbec tak ako hned v tých prvých mesiacoch vedela, že to asi nebude tak, pretože (ee) v podstate dost veľa kľúčových ľudí, som v tom čase ako ne- xxxx k žiadnej fakulte, hej, k nim si patrila ty ako [REDACTED], xxxx ktorého som nevnímala, že je človek z fakulty, [REDACTED] xxxx, ktorou som tiež nevnímala, že je človek z fakulty, potom tam bolo na (ee) ten kolega, teraz som už zabudla, [REDACTED] hej, ako sa volal? [REDACTED] ktorý tiež nebol identifikovaný z [REDACTED], možno trochu toho [REDACTED] xxxx som vnímala, neviem či úplne bol vnímaný, že, takže ako nesplnilo sa to moje úplne očakávanie, že to bude pripojené na ľudí z- z toho, z fakulty, no a potom, čo bolo pre mňa vlastne také ako v tom prvom roku zlomové, že ja som si z razu uvedomila, že to prostě nie je ako vôbec možné byť ako inkorporovaný do toho projektového tímu, že to vlastne som nemala vtedy ako tú súňaléžitosť, takže vlastne ja som si uvedomila, že čo ja môžem jediné je, byť v nejakom kontakte s tebou akko [REDACTED], trochu s tou [REDACTED] xxxx, hej, ale ako bolo mi jasné, že vlastne ako ne- nebola som schopná nejak se napojiť, na príliš na ten projekt, keď som nejaké aktivity mala. Čo sa týká dobrovolníctva, tak vlastne som začala zjišťovať, že tam je v podstate problém ten, že ty lokality jednotlivé, ktoré boli vybrané, tak sú fakt vzdialené od [REDACTED], to znamená, že som si zrazu uvedomila, že ja vôbec ako nemôžem splniť, to, čo som si myslela, že budem plniť, to znamená, že tí študenti budú tam

dobrovoľničiť v tých jednotlivých lokalitách, to sa proste ukázalo, že to je proste nemožné, že tí naši študenti, tak ďaleko nie sú a okrem toho, že tí študenti sociálnej práce príliš nemajú až tak ani tak záujem a že je to vlastne orientované na vzdelávanie, že skor by se to hodilo pre študentov pedagogickej fakulty takže tá [REDACTED] fakulta bola taká aká rezistentná v tom, že jednoducho oni nemohli, že nepriateľský, že oni jasne hovorili, „my máme svoje proste dobrovoľnícke keby iniciatívy“, a proste nebolo to tak, že by akože odmietli tu spoluprácu, ale xxxxx nepodarilo, takže tam bolo také to prebudenie

Reference 3 - 4,75% Coverage

potom tam boli tam tie požiadavky na krátkodobé, jednorazové v podstate dobrovoľníctvo, abysme zabezpečili pomoc pri napríklad vybavovaní tých školek a to sa tiež ukázalo že, a bola som vtedy aj ja sklamaná a cítila som také sklamanie, že my proste sme neboli na tom tak, že ja by som vedela napísať jeden mail a proste mela by som 5 alebo 10 študentov ochotných ísť sťahovať nábytok, a zo dňa na deň, z hodiny na hodinu, fakt som to nebola schopná a vlastne aj nikto, ja som tam bola nová, ale nikto z té katedry nemal také kontakty a proste ako to, čo sa nám vobec ako nedarilo a tam som cítila tiež ako keby také- takú- také sklamanie, ja som si hovorila, tak toto ako je akoby ťažké, no a potom bol veletrh prvý, tak ešte mám v pamäti, hej, tu kapitolu, kde vlastne bolo to také, že pani [REDACTED] tam teda ako sa snažila, niečo- niečo robila a tak, a tiež to bolo také celkom tak- také- také xxxx, my sme si vlastne ako neporozumeli, tie očakávanie a to, no a potom (ee) vlastne v ten 2. rok pokal to mám teda v tie pamäti, tak my sme sa už plne sústredili, teda že čo môžeme robiť, pretože sme mali stále ten pocit nedostatočnosti, že nerobíme, alebo ja som mala ten pocit, že nerobím dostatočne pre ten projekt, tak som hovorila, že tak, kým nedokážem to, čo som si myslela, tak potrebujem naísť náhradný program, takže viac som sa venovala tomu budovanie toho univerzitného centra a plus som vlastne začala sa venovať školskej sociálnej práci, čo mi nikto teda ako neказil, ale som si hovorila, tak že ako môžeme nejak expertízou prispieť, tak je teda školská sociálnej práca, takže to sam si viacmame tak akoby sama stanovila a vlastne tým, že nebolo proti tomu nejaký odpor zo strany tebe ako koordinátora, tak vlastne to sam si takhle ospravedlnila to svoje svedomie, že vlastne aspoň niečo teda robím s tým, že som samozrejme bola nespokojná s tým, že ľudia na katedre proste, ale ja som aj vedela, že nemam úplne, že čo im ponúknuť, hej, v rámci toho projektu,

Reference 4 - 1,58% Coverage

potom sme začali ešte robiť [REDACTED], s [REDACTED], tak vlastne aj to som bola rada, že do toho som sa vlastne zapojila, tam se aj i [REDACTED] zapojila, hej, a také, no takže ten- ten projekt potom, toto vlastne boly ty moje hlavne aktivity, no a tomu som sa najviac venovala a už ten záver teda (ee) tam by som povedala, že vlastne sme skončili s tým,, že už som vedela, zhruba pol roka pred ukončením projektu, že manažer dobrovoľníckého centra ne zostáva na tej svojej pozícii a že ja budem mať teda otáznik pred sebou, či vôbec udržím to dobrovoľnícke centrum, v školske sociálne práci som bola veľmi príjemne prekvapená, že tam tí ľudia tam mali záujem,

Reference 5 - 1,73% Coverage

skor som bola taká ako našťvaná v tej prvé, myslím, že to bol ten prvý rok kedy sa mi nepodarilo ako presvedčiť vte- vtedejší [REDACTED], pretože sme boli pridelení na právne oddelenie rektorátu o tom, že dobrovoľnícke centrum proste má byť- má byť upravené a mať štatút a tehdy som bola fakt ako, ale skor našťvaná som bola, že som si hovorila "to nie je možné", že proste toto, že sa to vlastne aj akceptuje, že ešte prorektor mi hovoril „tak toto je naše právne oddelenie.“ Já som to nedokázala pochopiť, že ako môže [REDACTED] oddelenie (ee) zametať proste s akademiky nota bene, keď ja to učím a ja viem prostě tú realitu, takže donútila som ich aspoň, aby sa obrátili na [REDACTED] a to jim teda dalo stanovisko,

Reference 6 - 2,64% Coverage

ale potom som vlastne narazila na takovú ako ďalšiu vec, že som zistila, že dobre, ja už som teda mala to potvrdenie a to právne už vedelo, že nenahovorám univerzite na protiprávne chovanie, ale potom vlastne sa ukázalo, že je to veľa zložitejšie v tej- v tej mašinérii vlastne presadiť vznik dobrovoľníckeho centra de iure, hej, a vlastne všetci mi povedali "ani se o to neusilujte aj v inej institúcii, takhle ako fungujú, alebo podobne, tak proste budete de facto, tak to bolo také- také ako neprijemný pocit, že som si hovorila, že proste toto potom neprežije, keď to nebude mať de iure pozíciu a nebude mať štatút dobrovoľnícké centrum, tak vlastne ako to nebude udržiteľné, tak vtedy som bola dosť taká ako našťvaná skor a tiež som si hovorila, „toto zle dopadne a ja tomu venujeme hrozne veľa času plus ďalší ľudia strhávám zo sebou a my to neudržíme, my proste, skončí projekt a my skončíme tiež, hej“, tak toto asi bolo to nejhoršie, ale to nebolo že jeden deň, to bolo dlhé obdobie, lebo dosť dlhé na to proste zprevázalo, hej, tá negatívna emoce, že robíme niečo, čo vlastne sa neudrží.

Reference 7 - 1,66% Coverage

Oficiálne akoby to ako podchytiť hej, to znamená, že prostě my sma sice mali cenu rektora, rektor bol tiež na našej strane, ale to sa proste nehýbalo, hej, nehýbalo k tomu, abysme mali vlastný rozpočet, aby proste, boly, bolo to rektorátno pracovisko, hej, aby, aby proste fakt sme boli etablovaný tak, abysme mohli, dokonca web bol problém vybaviť, ja som chápala, že kvoli projektu je to problém, ale už k tiej, pol roka pred ukončením projektu som žiadala proste, aby sme mali vlastný web pripravený, že keď sa skončí projekt, tak sa spustí nám i web, to proste vôbec sa mi nedarilo, hej, tak- tak toto boly tie negatívne emócie, no.

Reference 8 - 2,17% Coverage

ja som pomerne za pár mesiacov pochopila, že toto nebude taký projekt, aký ja som si myslela, lebo ako som byla predtým xxxx že to je tak veľká masa ľudí a tak veľký je ten projektový tím a to, že vlastne sa musím akoby prispôbiť tomu, že to nebude nejaké spoločné stretnutia, nejaká spoločná práca lebo také a že to bude rozkouskované, a že prostě to bude tak- takže myslím, že to bolo vždy hned v tieh prvých mesiacov, keď som si uvedomila, že sa musím s tým vysporiadať, vtedy som samozrejme nevedela, ako to celé ako bude, tak ja som si našla ten modus vivendi, že som si teda našla tú tému dobrovoľníctví , neskôr som k tomu pridala tu tému školské sociálne práce, ja som si hovorila tak, a otvoreně sem to vždy aj komunikovala, nebol proti tomu odpor, tak som si hovorila, tak- tak to budeme takto robiť, tak to bol ten, keď som si uvědomila, že to nebude klasický projekt, ako ja som si myslela.

Reference 9 - 0,29% Coverage

keď sa začal projekt, tak vlastne to bola ďalšia etapa, kedy som pomerne rýchlo zjistiła, že to bude proste nejakú inak,

Reference 10 - 0,49% Coverage

shodou okolností nám na mateřskú odešly, odešla kolegyně jedna, druhá odešla (ee) pryč, to znamená, zrazu v týmu 4 ľudí sme zostali dvaja, a tak to bola taká ďalšia etapa, že to bolo významná akoby rana,

Reference 11 - 0,59% Coverage

som spravila vlastne manažéra, toho sem teda viac som dala zodpovednosti, xxxx tam bolo také potom znova po istom čase sklamanie, že sa mi zdalo, že on-on je asi osamotený, alebo proste nebola som spokojená s tým ako to celé se ako deje,

Reference 12 - 0,34% Coverage

ale nepodarilo sa mi to, čo sam já vlastne chcela, že aj ja sama sa budem aktívne zúčastňovať tých kurzov, to sa mi podařilo ist' iba na 3 kurzy

Reference 13 - 0,28% Coverage

včetne té záverečné, ktorá bola, hovorím, taká- taká plná nejistoty a takých jako obav, že čo vlastne bude daľej.

Reference 14 - 2,36% Coverage

mrzelo ma to celý čas, že mne sa zdalo, že nedokážem tak motivovať mojich vlastných študentov na katedre. To ma teda strašne mrzelo celý čas, že ako by sa, mne sa proste nepodarilo ich tak nejako zmanažovať, aby som mala, ja neviem, čo xxxx studentov, ktorí by boli ochotní proste to centrum manažovať, tak toto ma nesmierne mrzelo, tak dá se možno povedat ma negatívne ovplyvnilo, že som si vlastne hovorila, čo robím zle, alebo čo je proste problém, že my nemáme vybudovaný dobrovoľnícky študentský tím, tak toto ma proste najviac mrzelo, no aj mē v tom zmysle negatívne ovplyvňovalo, keď už teda použijem to slovo „negatívne ovplyvňovalo“, že som si ho vybrala, že ja teda, bola som teda zúfalá aj z toho, že som já nějak, že som si hovorila, tak stratila som nějaký šarm alebo nějaké puritum alebo niečo také (smiech) to som si ešte myslela, že mám (smiech). To bylo ako nepríjemné, no a potom sem si hovorila, no tak musím hľadať akoby niekde inde, hej, že asi to bude ta cesta.

Reference 15 - 1,36% Coverage

Že by sme to robili vlastne stále tak, ako sme to robili, to by nebola úplně najdesivejšie varianta, to by bolo veľmi na buduce a také ako nie malo to až takú šťavu, že by sme išla ešte ako o stupínek horšie, tak že by sme fakt stratili dôveru vôbec ako tých ľudí v regióne, to znamená, že tí ľudia by vlastne povedali, tí naši partneri, za mē explicitne nechcem spolupracovať, pretože vy ste nás neuveritelně sklamali, to by bola tá najhoršia ako alternatíva, že by povedali, že vy to vôbec neumíte robiť, vy vôbec neviete, o čom hovoríte, a my nemáme vo vás dôveru.

Reference 16 - 0,11% Coverage

A končíme s vámi, toto by bolo to najhoršie.

Reference 17 - 0,12% Coverage

Odpojení vlastně, od tý- od té reality.

Ano.

Reference 18 - 1,61% Coverage

poučení, alebo ten koniec, že jednoducho to je také aké nedopovedané v túto chvíľi a ešte úplne sa nevzdávam, ale je to také ako otvorený koniec, a to poučení je, že proste treba byť trpezlivý a vytrvalý, a nevzdávať sa, a nezlomit, a že univerzita je velikánsky kolos a ľudia sú proste, hoci sú akademici a človek by očakával, že sú mimoriadne otvorení zmenám, tak opak je pravdou a že- že si žijeme v tých našich oborových klietkach a hovoríme sice o spolupráci, ale spolupráca nám vtedy sa len hodí, keď je účelová, alebo keď vidíme z nej okamžitý profit, a tak to by bolo také akoby poučenie, že naprič tomu sa nevzdávať a stále ísť do toho znova a znova ísť, tak toto.

Reference 19 - 1,43% Coverage

Ja si myslím, že mali sme tie kľúčových ľudí sa proste pravidelne naísť ten čas a pravidelne sa stretávať, ať keby len takto virtualne, ale fakt ako mali byť aspoň raz spoločne pravidelne stretnutie, všetky tie kľúčových hráčov, odborní pracovníkov a malo by sa spoločne vlastne tímovo pracovať, viem, že je to ťažké, ale ja som necítila, že pracujeme úplne ako tím, pracovali sme na jednotlivých úlohách, ale nie celkovo, my sme spolu vôbec o projekte nehovorili, my sme ho spolu ani len nezhodnotili na záver, hej, spolu, hej, a tak, to si myslím, že to bola vlastne aj najväčšia strata pre nás

Reference 20 - 0,96% Coverage

čo si myslím, že je najväčšia strata u toho projektu, že vlastne my 3 roky sme robili na tom téme a vlastne tá katedra akoby nič neurobila, jednoducho my vobec nesme prizívání do tých projektov, ktoré sa ale evidentne na fakulte podávajú, evidentne sa o nich- o tých témach hovorí, ale my sme vylúčené z toho, to znamená, že z môjho pohľadu vedúci katedry je to neuveriteľná strata, je to vlastne chyba

Reference 21 - 0,34% Coverage

z manažerského hľadiska proste vravím ako za najväčšiu stratu, že nám sa nepodarilo presvedčiť pravdepodobne na tej fakulte, že máme expertízu.

Reference 22 - 0,11% Coverage

Jednoznačně. Vytvoření tímu. Vytvoření tímu.

Reference 23 - 0,60% Coverage

mali by být identifikováni lidé, kteří na jedné stranu mají to v popise práce, přetaže sú třeba na pozicií garantov, alebo sú na pozicií třeba vedoucích kateder a tak, a prostě mala, mal by sa ten potenciál prostě využívat' a- a toto by jako malo byt'

Reference 24 - 0,93% Coverage

já myslím, že prostě my bysme mali, my máme všechny možnosti, alebo tak máme všetko proto, len ta chut nám chýbá, abysme vlastně urobili prvotřídné pracovisko, ale to by se muselo přestat vnímat, že ta fakulta je rozložená na tie atomizované nějaké celky, ona by se musela celá vnímat, že je to celé, že to my sme všetci spolu, hej, a tam prostě by se to muselo začít úplně jako jinak robít,

<Files\\ **Participantka H** > - § 5 references coded [4,95% Coverage]

Reference 1 - 1,65% Coverage

Nejhorší byly dny, kdy z nějakého důvodu musel být člověk v centru s dětmi sám a z důvodu obav o bezpečnost dětí, ale také udržení přiměřené kázně.

Reference 2 - 1,11% Coverage

Nejhorší pro mě bylo jednání a spolupráce s organizací [REDACTED] a jednání se starostou [REDACTED].

Reference 3 - 0,81% Coverage

V nejhorším možném případě by se nedařilo sehnat potřebné množství dětí.

Reference 4 - 0,66% Coverage

Projekt skončil ve chvíli, kdy bylo centrum dobře zavedené.

Reference 5 - 0,73% Coverage

Neměla by klesnout kvalita jeho služeb směrem k dětem a k rodičům

<Files\\ **Participantka I** > - § 6 references coded [19,42% Coverage]

Reference 1 - 6,97% Coverage

Vždy když se děti mezi sebou začaly hádat a zatahovaly do hádek i své rodiny. V tu chvíli jsem si říkala, co je ve světě špatně, když už i Romové, kteří vždy drží při sobě, mají mezi sebou spory.

Reference 2 - 1,82% Coverage

Pan farář, který při mně stál a ve všem mi pomáhal.

Reference 3 - 2,68% Coverage

Lidé v kostele, kterým se nelíbilo, že romské děti se v kostele scházejí.

Reference 4 - 5,94% Coverage

nezájem dětí ovlivněn mobilní dobou, kdy děti raději sedí doma s mobilem v ruce a nemají zájem být v kontaktu s ostatními vrstevníky, protože jim stačí sociální sítě.

Reference 5 - 1,86% Coverage

Boží děti, pohádky a povídky vždy s dobrým koncem.

Reference 6 - 0,14% Coverage

Nic.

<Files\\ **Participant J** > - § 9 references coded [37,28% Coverage]

Reference 1 - 7,34% Coverage

Projekt započal v období, kdy jsem získával první profesní zkušenosti v neziskovém sektoru (organizace [REDACTED] a to na manažerské pozici. Spolupráce na velkém univerzitním projektu byla moje první zkušenost a příležitost, kterou jsem získal díky tehdejší [REDACTED]. Vzhledem k tomu, že šlo o mojí první zkušenost, jsem si některé možné aspekty ovlivňující další práci příliš neuvědomoval (nyní vím, že bych jasněji požadoval a následně deklaroval vyjasnění a stanovení mé role, předání informací o mé roli v projektu pracovníkům v přímé práci v klubech, a že bych toto jasné vymezení požadoval od vedoucích projektu).

Reference 2 - 13,43% Coverage

[REDACTED] v tísní byla velmi zaměřena na výkon a manažerské vedení, a z akademického (univerzitního) prostředí se spíše jednalo o důvěru vloženou do

konkrétního člověka, a s tím spjatou určitou volnost. Ale pracovníci v přímé práci podle mě spíše potřebovali jasné stanovení toho, co musí, můžou, a nemůžou, protože neměli zkušenosti z akademického prostředí, a často to ani nebyli lidé s vysokoškolským vzděláním. A této důvěry a volnosti pak dle mého názoru zneužívali. Chybějící manažer nikoliv na úrovni projektu, ale vedení lidí, podle mě citelně chyběl v průběhu celé realizace projektu. Někdy tuto roli nahrazovala metodička montessori vzdělávání [REDACTED], ale nebyla to role, ve které se cítila dobře. Někdy jsem tuto roli přebíral já, ale v době před téměř 4 lety jsem v této oblasti nebyl příliš zkušený. Myslím, že tato nejasnost se přenášela i na pracovníky v přímé práci, a u některých z nich z toho vznikaly pocity frustrace. A i mně práce pro projekt velmi vysilovala, což částečně vycházelo i z nevyjasněné role. Zpětně musím říct, že vzhledem k zmíněným okolnostem, ale i dalším, jsem se na konec projektu těšil, a vnímal jsem to jako určité vysvobození od náročné práce.

Reference 3 - 1,54% Coverage

důkladněji bych vybíral pracovníky, kteří v klubech pracovali. Jejich (ne)zájem o vzdělávání, osobní posun a další mě často velmi zklamal

Reference 4 - 4,36% Coverage

Komunikace s pracovníky v předkolním klubu [REDACTED] a dávání zpětné vazby na jejich práci – to bylo opravdu velmi nepříjemné, a nepřijato ze strany pracovníků. Dále bylo náročné vyplňovat dotazníky hodnocení inkluze, o které školy neměly zájem. A také některé termíny ze strany vedení projektu byly nastavovány velmi nekomfortně (zadaný úkol musel být splněn do dalšího dne, ne li dříve).

Reference 5 - 3,86% Coverage

Během druhého roku projektu, když se blížil ke konci, jsem vnitřně „zlomil hůl“ nad ostatními kluby, krom přerovského, který spadal pod člověka v tísní. Ztratil jsem víru v dané pracovníky a v jejich zájem o to nejlepší, a neměl jsem chuť ani sílu do jejich motivace vkládat další energii. To považuji zásadní změnu prožívání ve vztahu k projektu.

Reference 6 - 0,16% Coverage

[REDACTED]

Reference 7 - 2,33% Coverage

zůstali by v přímé práci stejní pracovníci, kteří hledali cesty, jak nemuset nic dělat, a hledali spíše výmluvy, a kluby by byly dále prázdné a nehledal by se žádný způsob, jak dostat pomoc ke konkrétním dětem

Reference 8 - 2,48% Coverage

Poučení bych bral takové, že pokud mám projekt s nějakým cílem, musím mít tým, který tomu cíli věří a je přesvědčen o jeho smysluplnosti, a to na každé úrovni projektu (vedení, střední management, pracovníci v přímé práci).

Reference 9 - 1,79% Coverage

Nedostatečné manažerské vedení, přílišná důvěra v pracovníky, kteří této důvěry spíše zneužívali. Ne vždy efektivní vynakládání financí směrem k cílové skupině.

<Files\\ **Participant K** > - § 3 references coded [6,46% Coverage]

Reference 1 - 5,21% Coverage

Za nejvíce negativní považuji to, že většinová společnost, byť je její velká většina materiálně zajištěna zcela nadstandardně, se nevymanila a ani nepokouší vymanit z osidel rasismu, maloměšřáctví, zaslepené ignorace a zloby, která ji provází právě ve vztahu k minoritám, té romské snad nejvíce. Humanismus ideálu ROMSPIDA byl řadě konkrétních lidí červeným hadrem. K těmto lidem bohužel patří většina volených představitelů společnosti, řada učitelů a státních úředníků. Tento pocit nás provází dlouhodobě o to více, že nevzbuzuje žádné proti - aktivity u „tiché většiny“ a k té řadím i křesťanské církve. ROMSPIDO by mělo žít, mělo by táhnout, burcovat a hlavně vytrvale, třeba i tiše a nenápadně neustát.

Reference 2 - 0,89% Coverage

Že to byl „jen“ projekt a jako takový skončil. Tím specificky cílím na vnímání tohoto obrovského problémů z pohledu [REDACTED]

Reference 3 - 0,36% Coverage

Neměl by skončit dříve, než se naplní jeho premise

<Files\\ **Participant L** > - § 7 references coded [9,10% Coverage]

Reference 1 - 0,61% Coverage

Tímto vše skončilo, což z pohledu potřeby doučování dětí je velká škoda.

Reference 2 - 2,09% Coverage

Měl jsem v kroužku dívku, která měla problémy se něco nového naučit, špatně četla a moc se nesoustředila na učení, i když se velmi snažila. I přes velkou snahu nás všech se jí nepodařilo udržet na základní škole a přestup na speciální školu byl nutný.

Reference 3 - 1,46% Coverage

Viděl jsem v projektu větší smysl, škoda že projekt nepokračuje. Myslím si, že tento projekt ovlivnil děti natolik, že v jedné chvíli uvažovaly o vyšších cílech ve svém životě.

Reference 4 - 1,11% Coverage

Negativní budoucnost bych viděl v tom, že by došlo ke zrušení financování, došlo by k opětovnému zklamání všech, co v projekt věřili.

Reference 5 - 0,37% Coverage

Největší nedostatek je, že projekt skončil.

Reference 6 - 2,02% Coverage

Mělo by se myslet na víceleté financování projektu, aby mělo kontinuitu. Měl by se zaměřit i na středoškoláky a podpořit je i finančně. Je velmi důležité, aby mladí romští studenti nekončili studium jen proto, že studenti na to nemají finance.

Reference 7 - 1,44% Coverage

Pokud cílovou skupinou jsou v tomto projektu Romové, nemělo by se stát, že Romové v tomto projektu nebudou vůbec. Že se bude nahlížet na cílovou skupinu neromskou optikou.

<Files\\ **Participant M** > - § 9 references coded [26,58% Coverage]

Reference 1 - 2,36% Coverage

Pamätám si ešte, ako pani [REDACTED] mala starosť, že ak vyškolíme ľudí z centier v nových metódach, či im toto vzdelanie „ostane v centrách“. Odpovedal som, že

samozrejme, že máme tne najlepší úmysel pomôcť centrá, aby prácu s deťmi robili kvalitnejšie, lepšie... Neskôr sa ukázalo, aké to bolo naivné

Reference 2 - 8,41% Coverage

Najviac som prežíval hlboké sklamanie a rozčarovanie z existujúcich centier, ktoré pracujú s Rómskymi deťmi. Rešpekt a úcta sa postupne zmenili na pohrdanie a agresivitu. Hovoril som si, že nie iba nerobia svoju prácu nerobia dobre, ale že majú požiadavky. Že nie sú vďačné za príležitosť sa niečo nové naučiť, za financie, že im nejde o deti. Pochopil som, že toto je achillova päta nášho projektu a že rozhodnúť sa pre variantu tri bolo fatálne zlé rozhodnutie. Že sme si mali sami založiť svoje centrá, vybrať a vychovať ľudí, že „starého psa novým kúskom nenaučím.“ Pamätám sa, ako som prišiel do jedného centra v čase, keď mali vykonávať nami podporovanú činnosť a videl som, že pracovníčky, ktoré my platíme z projektu nerobia, čo majú, že Montessori pomôcky sú zaprášené v poličke. Že ich vyťahujú, iba ak vedia, že prídeme a kontrolu. Bol som veľmi sklamaný a hovoril som si: „vyhodené peniaze“. Tiež ma veľmi sklamalo, že niektoré pracovníčky centier najviac zaujímalo, či dostanú stravneky a chceli preplácať cestovné a dni, keď sa „museli“ vzdelávať – mimochodom

Reference 3 - 6,88% Coverage

Áno, v jednom okamihu ma prepadla bezmocnosť, rezignácia. Vzdal som to. Vtedy ma podržal [REDACTED], keď som videl, ako vytrvalo chodil do centier a motivoval a robil aspoň to, čo sa dalo. Podobne [REDACTED]. Dali celému projektu srdce a zmysel a nakoniec celý výsledok bol pekný. Vtedy som vedenie projektu na chvíľku nechal na [REDACTED]. Nevládal som donekonečna vyjednávať s inštitúciami a konkrétnymi ľuďmi. Vtedy som si povedal, že už nijaký rómsky projekt viac. Samozrejme, časom ma to prešlo. Jedna vec, jedno poznanie sa ale nezmenilo a myslím si to až do teraz – že tí ľudia z centier na to nemajú, že sú nekvalitní, nemotivovaní a že to môže byť kameň úrazu neúspechu práce s Rómami, že s nimi nepracujú kvalitní ľudia. Že preto sú zakreslené všetka projekty a výsledky intervencií. Hádže sa to na Rómov, ale tak to nie je. Tiež som si hovoril, že naozaj škoda peňazí, kým to tak bude.

Reference 4 - 1,78% Coverage

[REDACTED] a [REDACTED]. Už som spomínal ich pozitívny vplyv na mňa. V určitom okamihu to bolo iba na nich. Časom sa chytil. Hlavne [REDACTED] má charizmu práce s týmito deťmi. Keď ju vidíte s nimi pracovať, hovoríte so, že je s iného sveta.

Reference 5 - 2,40% Coverage

Jedna žena z centra, ktorá nás ohovorila u pána [REDACTED]. Bral som to ako nedorozumenie a obrovskú nespravodlivosť vzhľadom na to, čo sme pre ňu a pre ich centrum urobili. Nepekne, hlúpe a nespravodlivé bolo, ako nás pracovníci centier vnímali. Je to veľké nedorozumie. Nedocenili, čo cez projekt dostali.

Reference 6 - 2,27% Coverage

Že sa ďalej bude investovať do nezmyselných projektov, ktoré budú naoko vykonávať činnosť a kľúčové aktivity, ale v podstate to bude iba čerpanie peňazí – mrhanie. Najhoršie na tom je, že na tom strácajú najviac Rómovia, ktorí nedostanú šancu a o ktorých sa vytvára mýtus, že sú nezmeniteľní.

Reference 7 - 0,96% Coverage

Pristaním v realite - trochu drahým.

Zistenie, že bez dobrých ľudí v teréne je každý projekt dopredu odsúdený k neúspechu.

Reference 8 - 0,45% Coverage

Lúto mi je angažmán ľudí. Premárnenej šance. Škoda peňazí.

Reference 9 - 1,08% Coverage

Určite dôkladnejšia príprava. Vychádzať zo skúsenosti. Postaviť si na „svojich“ ľuďoch. Postaviť na ľuďoch, ktorí sa v projekte osvedčili.

Příloha č. IX. Mapa znázorňující hierarchické uspořádání slov („Tree map“, NVIVO).

děti	práce	centrum	pracovníci	dětem	pracovníky	čas	konec	první			
	pracovat	vzdělávání	fakulty	let	něco	opravdu	pozitivní	robit	rok		
		dobrý	zájem	radost	znova	deti	mohla	možnost	období	zaměstnán	
děti	tým	fáze	centier	žena	neviem	otázky	pomoc	rodiči	rodin	roky	
	práci	podářilo	dobře	budoucnost	samozřejmě	tuto	vec	vzhledem	zda	zelená	
děti		pracovníků	duši	deťmi	spolu	boly	druhá	ešte	jeden	ktorí	kvůli
	negativní			dítě	svou	cítla	lidi	musím	není	nové	paní
		rodiče	myslela	nejen	tento	čase	maji	pohledu	právě	problém	případě
řudi	romspido	celý	nic	nejsem	tou	často	měli	pokračoval			
pocit	centra	člověk	nikdy	nejvíce	třeba	doučován	mít	pokračovat	romské		samozřejmě
									romských		situace

Figure 17: Tree map (NVIVO)

Příloha č. X. Vzájemná souvislost jednotlivých slov („Cluster Analysis“, NVIVO).

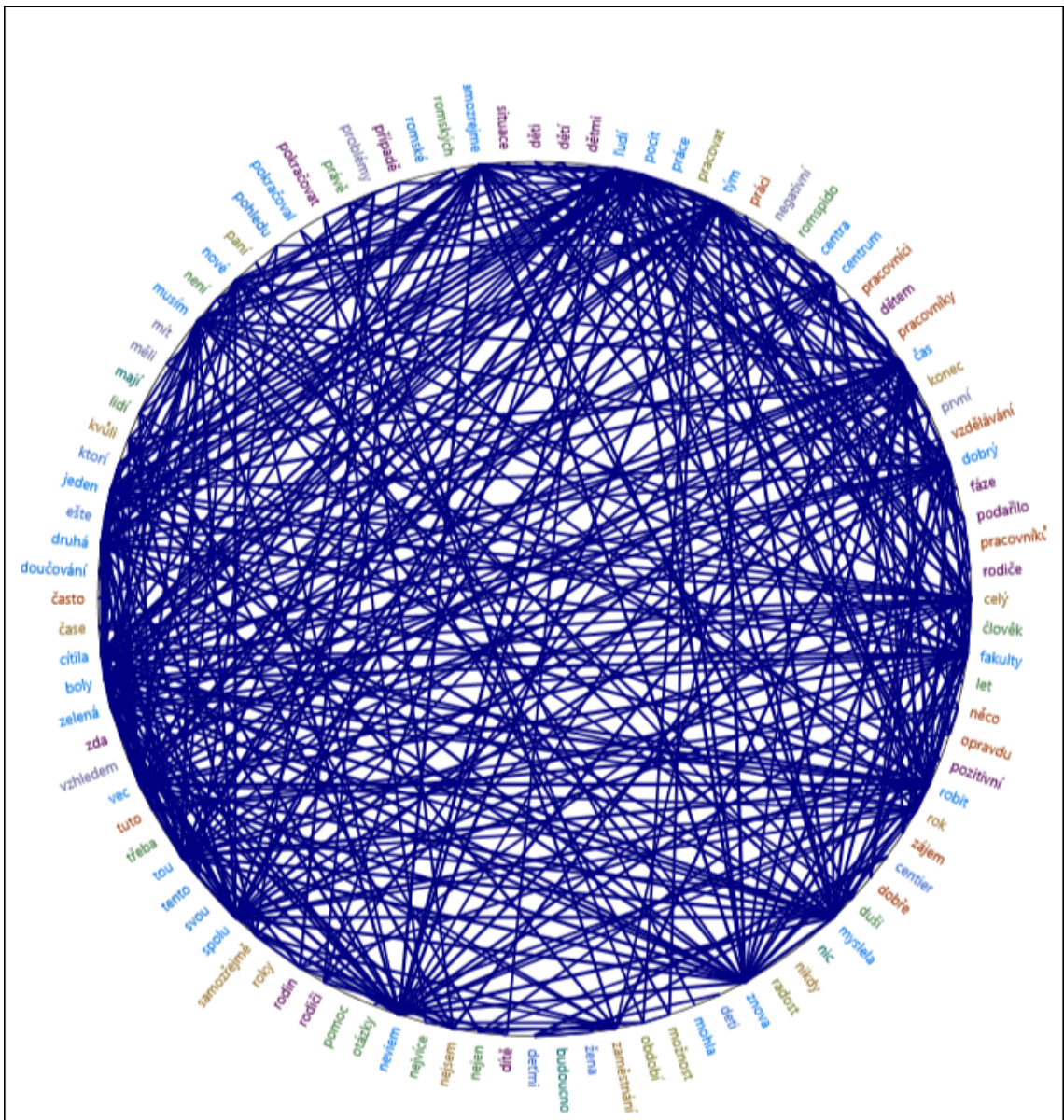


Figure 18: Vzájemná souvislost jednotlivých slov - Cluster Analysis (NVIVO)

Příloha č. XI. Shluky jednotlivých slov tvořící „faktory“ („Cluster Analysis“, NVIVO).

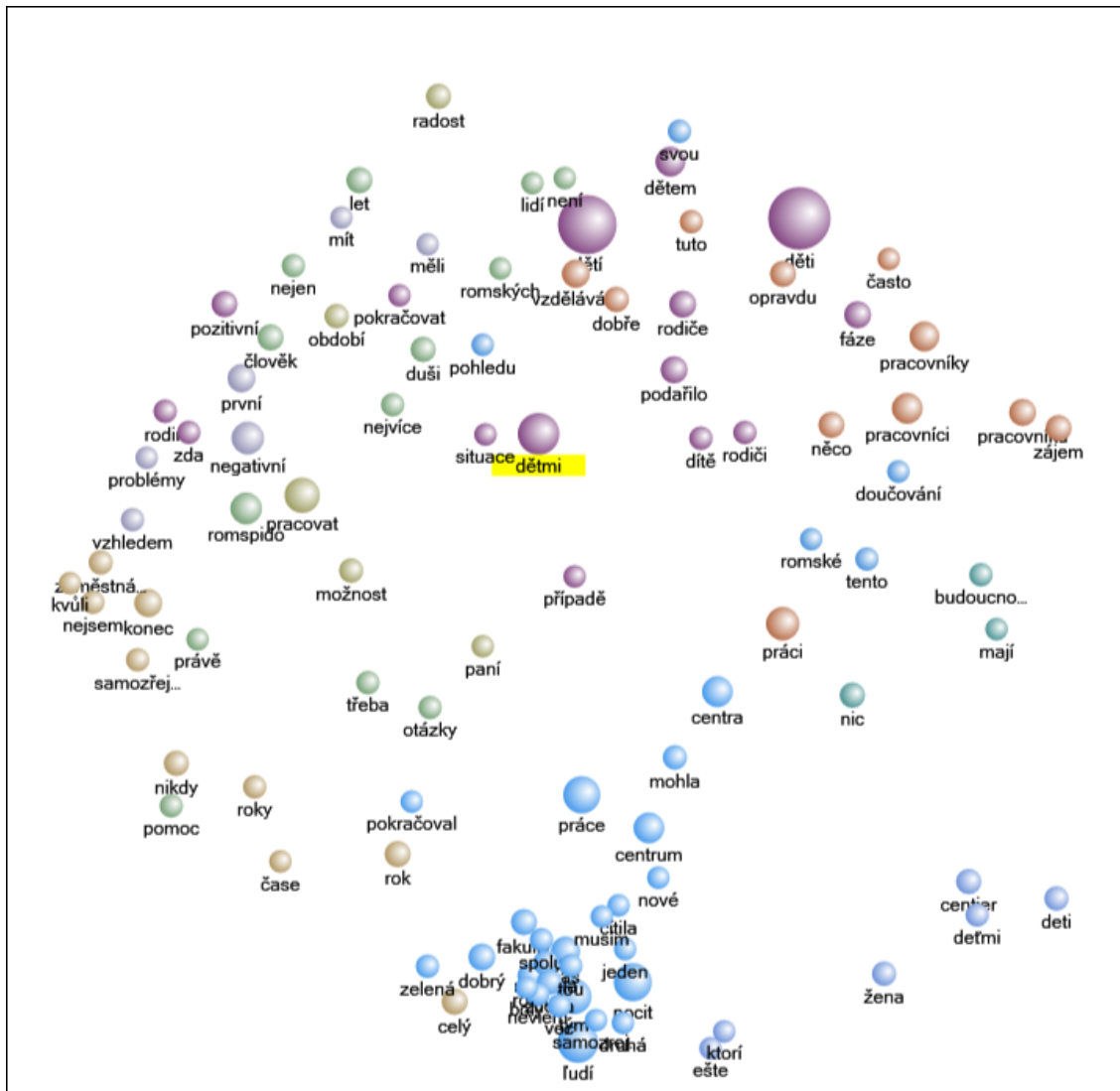


Figure 19: Shluky jednotlivých slov tvořící "faktory" - Cluster Analysis (NVIVO)