

**UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Polina Pavluchenko

**Reflexe služby skupinového doučování pro děti s OMJ
z hlediska realizačního týmu NNO**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2019

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Souhlasím s tím, že tato bakalářská práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 27.06.2019

Podpis:

Poděkování

Děkuji PhDr. Daně Bittnerové, CSc. Za její vedení, rady a připomínky, kterými mi nesmírně pomohla při vypracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat pracovníkům a dobrovolníkům Člověka v tísni za jejich vstřícnost a ochotu ke spolupráci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na analýzu toho, jak členové projektového týmu NNO Člověk v tísní reflektují svou činnost v rámci služby skupinového doučování pro děti s odlišným mateřským jazykem. Cílem je zjistit, jak členové týmu vnímají svou participaci na projektu a jeho cílovou skupinu, jak hodnotí projektovou službu, jak identifikují své role v projektu. Analýza se provádí na základě rozhovorů s projektovým týmem, působícím v jedné městské části, na vybrané ZŠ.

Při analýze je kladen důraz na osobní názory, pocity a myšlenky respondentů. Cílem výzkumu je podívat se na službu skupinového doučování očima respondentů a pochopit, jak oni vnímají význam služby v současném společenském a sociálně-integračním kontextu.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu a formát polostrukturovaných rozhovorů. Taková volba umožní bližší seznámení s respondenty a hlubší proniknutí do sociální reality.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sociální integrace, doučování, sociokulturní znevýhodnění, děti, škola, jazyk, cizinci, neziskový sektor. T

ABSTRACT

This thesis is an analysis of how project team members understand and reflect upon their activities as educators of group classes for children with native languages other than Czech. Its goals are to explore how team members perceive their participation in the project; see the target group of the project; assess the project itself; and identify their roles in terms of the project service.

My analysis is based on interviews with members of the project team at a selected primary school located in a specific district. I focus on the personal opinions, feelings, and thoughts of chosen respondents. I analyze the services of group classes for children of foreigners through my respondents' perspectives to understand how they perceive the meaning of these services in the nowadays social and socio-cultural contexts.

I make my analysis by employing the qualitative research method of semi-structured interviews. This method has allowed me to become closer to my respondents, and to get a deeper insight into the social reality of the project.

KEY WORDS

Social integration, tutoring, socio-cultural disadvantage, children, school, language, foreigners, non-profit sector.

Obsah

Úvod	6
1. Teoretická část	7
1.1. Neziskový sektor	7
1.2. Charakteristika neziskového sektoru	8
1.3. Vzdělávání vs. Sociální služby	10
1.4. Profesionalizace neziskového sektoru	11
1.5. Pracovníci a dobrovolníci v neziskovém sektoru	13
1.6. Sociální integrace jako jev	15
1.7. Integrace žáků s OMJ v rámci školského systému	17
1.8. Sociokulturní znevýhodnění a koncept sociální mobility	20
2. Empirická část	22
2.1. Metodologie výzkumu	22
2.2. Výzkumná otázka a cíl výzkumu	22
2.3. Výzkumná strategie a techniky tvorby dat	23
2.4. Vzorek	24
2.5. Průběh výzkumu	25
2.6. Etická stránka výzkumu	25
2.7. Analýza dat	26
3. Interpretace dat	26
3.1. Doučování jako služba NNO	27
3.1.1. Člověk tísní a projekt doučování pro děti s OMJ	27
3.1.2. Programy Sociální integrace a charakteristika projektu “Skupinové doučování pro děti s OMJ“	28
3.1.3. Členové projektového týmu	29
3.2. Realizační tým a reflexe služby	30
3.2.1. Struktura a organizace projektu	30
4. Závěry	56
Seznam použité literatury	60
Příloha č. 1 (Scénář otázek pro polostrukturovaný rozhovor)	63

ÚVOD

Česká republika nikdy nepatřila mezi státy, které mají vysoké počty migrantů, ale v současném světě, s jeho tendencemi k otevřenosti a globalizací, s každým rokem se počet cizinců na území České republiky pomalu, ale stabilně zvyšuje. Cizinci začínají být viditelnou skupinou, kterou nelze přehlédnout a se kterou česká společnost musí naučit žít a vytvořit platformu pro legální pobyt.

Spolu se státem, školstvím a lokální samosprávou se o tento problém starají i neziskové organizace. Neziskový sektor sám o sobě hraje čím dál větší roli v občanské společnosti. Nejen stát či právnické osoby skrze různé dotační tituly, ale také samotní občané podporují činnost neziskových organizací. Lidé přispívají na činnost neziskového sektoru finančními prostředky, zapojují se jako dobrovolní pracovníci a šíří dobročinné hodnoty ve společnosti.

Lidé, kteří v podmínkách dnešní kapitalistické společnosti podporují neziskové organizace a věnují svůj čas a svoje peníze ve prospěch filantropické činnosti, mají můj obdiv a zároveň vzbuzují můj zájem. Sama jsem několik let vykonávala dobrovolnickou práci v neziskové organizaci Člověk v tísni, pak pracovala na pozici koordinátorky skupinového doučování ve stejné organizaci. Právě proto jsem se rozhodla seznámit se svými bývalými kolegy ještě blíže a podívat se na ně z perspektivy badatele.

Pro svůj výzkum jsem zvolila projekt, kterého jsem se osobně účastnila a se kterým mám rozmanité zkušenosti. Tento projekt zaštiťuje nezisková organizace Člověk v tísni. Je to projekt skupinového doučování pro děti cizinců, který má za cíl zlepšovat jazykové kompetence žáků s odlišným mateřským jazykem (hlavně jde o mluvení, psaní, porozumění čtenému textu a rozšiřování slovní zásoby). V rámci projektu žáci s odlišným mateřským jazykem by se měly naučit bezproblémově zvládat každodenní komunikaci ve škole. Výuka by měla mít neformální podobu a obsahovat elementy hry.

Hodně mě zajímá, jak lidé uskutečňující podobné veřejně prospěšné projekty přemýšlejí o své práci, jak reflektují současnou situaci ve společnosti, jaké vidí perspektivy činnosti své organizace pro budoucnost, jak reflektují svůj projekt a jak vnímají adresáty tohoto projektu.

Pro dosažení cíle svého výzkumu jsem vybrala kvalitativní výzkumnou metodu, prostřednictvím které výzkumník *1) získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince,*

skupiny nebo fenoménu 2) zkoumá fenomén v přirozeném prostředí 3) má možnost studovat procesy a navrhnout teorie a 4) pomáhá při počáteční exploraci fenoménu (Hendl, 2016, s. 48).

Rozhodla jsem omezit výzkumný vzorek na jeden projektový tým, který dlouhodobě uskutečňuje skupinové doučování dětí cizinců na vybrané ZŠ. To umožní zajistit větší ponoření do sociální reality projektu, hlubší proniknutí do vztahu mezi subjekty a lepší porozumění jejich motivaci pro účast v daném projektu.

Text své práce člením do čtyř částí: úvodu, teoretické části, empirické části a závěru.

V teoretické části své práce vymezuji základní pojmy a svá teoretická východiska, popisuji výzkumnou oblast a její problematiku z obecného hlediska. V empirické části předkládám výzkumné postupy a výsledky svého výzkumu. Sledovaný jev analyzuji na základě rozhovorů s respondenty, V závěrečné části své práce propojím teorii a analýzu dat provedenou v empirické části, výsledky kriticky zhodnotím a zařadím do širšího teoretického kontextu.

1. Teoretická část

V teoretické části bych chtěla uvést základní pojmy, které jsou nezbytné pro orientaci v mé práci. Na základě odborné literatury popíšu současnou situaci národnostních menšin a cizineckých skupin v české společnosti a vymezím kontext neziskového sektoru. Dále propojím pojmy a koncepty, které jsem před tím artikulovala a připravím tak teoretický základ pro analýzu empirické části.

1.1. Neziskový sektor

Abych mohla ve své práci analyzovat to, jak členové projektového týmu vnímají svou činnost, sociální realitu v rámci projektu a subjekty působící v této projektové realitě, je nutné na začátku definovat některé klíčové pojmy pro mou práci, odhalit mezi nimi souvislosti a s jejich pomocí přistoupit k analýze v empirické části výzkumu.

Jako první bych chtěla uvést pojem „neziskového sektoru“ a vymezit jeho hlavní prvky a charakteristiky.

1.2. Charakteristika neziskového sektoru

Nezisková činnost má své kořeny v křesťanství a přímo navazuje na biblické učení o lásce k bližnímu. V průběhu staletí tato filantropická myšlenka prošla dlouhou a komplikovanou transformační cestou a v současné době nabyla novou formu prostřednictvím vymezení neziskového sektoru jako samostatného společenského, ekonomického a dokonce i politického prvku.

„Neziskový sektor představuje jeden z významných společenských subsystémů“ (Frič P., Goulli R. a kol., 2000, s. 4), zároveň hraje nezastupitelnou roli v ekonomice (Krechovská M., Hejduková P., Hommerová D., 2018, s. 14) a má možnost ovlivňovat politické procesy, jelikož „je stále silněji vnímán jako komplement nebo alternativa vůči státu při poskytování služeb a veřejných statků“ (Frič P., Goulli R. a kol., 2000, s. 4).

V odborné literatuře, stejně jako i v jiných zdrojích, narážíme na různé definice, které jsou spojované s tímto odvětvím: „**dobrovolnický sektor**“ (důraz na velký podíl dobrovolnické činnosti, která je jedním z klíčových elementů neziskové sféry), „**třetí sektor**“ (zvýraznění samostatné pozice neziskového sektoru, který balancuje mezi státem a trhem), **neziskový sektor** („klade se důraz na to, že na rozdíl od komerčních a ziskových organizací není jeho cílem vytvářet zisk a rozdělovat jej mezi vlastníky“ (ibid.)), „**nevládní sektor**“ (zdůrazňování nezávislosti na státu), nebo „**občanský sektor**“ (vyzdvihování „propojenosti neziskových organizací s občanskou společností“ (ibid.)). Všechny výše uvedené charakteristiky jsou úplně na místě a patří k popisu neziskového sektoru.

Salamon a Lestor (Salamon M. Lester a Helmut K. Anheier, 1997, s. 33) sdružili charakteristiky příslušné pro tuto oblast a uvedli pět společných rysů, které musí mít každá organizace, která chce být označovaná za „neziskovou“:

- **Organizovanost.** Jsou to organizace do určité míry institucionalizované. Jejich organizovanost může vyplývat z jejich formálního statusu, být vyjádřena formou pravidelných setkání, zavedením úředních pracovníků a jednacích pravidel nebo určitou mírou organizační stability.
- **Soukromost,** tedy institucionální oddělení od státní správy. Takové organizace nejenom nejsou součástí státu, ale nejsou státem ani řízené. Avšak to neznamená, že nemůžou dostávat od státu podporu nebo že pracovní pozice v těchto organizacích nemůžou být obsazené státními pracovníky. Klíčovým detailem je, že soukromou musí být základní struktura neziskové organizace ve své podstatě.

- **Nerozdělování zisku.** Organizace nerozděluje své zisky mezi vedením nebo vlastníky. Může sice dosahovat zisku, ale ten musí být používán na naplnění poslání dané organizace. V tomto smyslu neziskové organizace (dále NO) jsou soukromými subjekty, jejichž primárním cílem není výdělečná činnost. Tímto se NO liší od ostatních participantů soukromého sektoru.
- **Samosprávnost.** Organizace je schopná řídit svou činnost samostatně, na což má vlastní pravidla a postupy. Není kontrolována externími subjekty.
- **Dobrovolnost.** Činnost organizace obsahuje významnou složku dobrovolnické práce, která může být použita jak v rámci skutečných aktivit provozovaných organizací, tak i pro jejich řízení.

„Neziskové organizace lze tedy označit jako subjekty založené na nekomerčním principu, například za účelem dosahování společného, společenského dobra, a slouží veřejnému prospěchu či prospěchu určité skupiny“ (Krechovská M., Hejduková P., Hommerová D., 2018, s. 21).

Každá NO má svou vlastní samosprávu, využívá různé druhy dobrovolnické činnosti a působí v nejrůznějších oblastech společenského života, a proto máme spoustu možností typologizace NO. Níže uvádím některé z nich:

- a) Na základě jejich společenské role můžeme vymezit jednak organizace označované jako „**servisní**“, jež „soustřeďují svoji pozornost především na poskytování služeb různého druhu. Často jde o takové služby, které nemohou svou podstatou přinášet zisk“ (Frič P., Goulli R. a kol., 2000, s. 6). Mezi ně patří seskupení působící ve sférách školství, zdravotnictví a sociální péče.
Oproti nim stojí organizace „**advokační**“, které „se zaměřují především na obhajobu práv a zájmů různých skupin lidí (nebo zájmů veřejných), snaží se upozorňovat na problematické otázky, projevovat veřejně své názory, kontrolovat rozhodování státní správy a na podporu svých požadavků často mobilizují i širokou veřejnost“ (ibid.).
- b) Na základě druhu jejich zakladatelů rozlišujeme dva typy NO. Máme „**veřejnoprávní**“ (státní), zakladatelem kterých je nějaká státní instituce nebo jiná struktura veřejného sektoru. A pak máme „**soukromoprávní**“, na jejichž založení se nepodílí žádný účastník veřejného sektoru. Tomuto druhu neziskových

organizaci říkáme nevládní neziskové organizace (dále jen NNO) (Krechovská M., Hejduková P., Hommerová D., 2018, s. 21).

- c) Z hlediska jejich prospěšnosti pro společnost vymezujeme „**veřejně prospěšné**“ NO, „jejichž hlavním účelem je poskytování veřejně prospěšných služeb a služba obecným zájmům“ (Frič P., Goulli R. a kol., 2000, s. 7). Pomocná činnost takových organizací je směřována na všechny jedince, kteří ji potřebují. „**Vzájemně prospěšné**“ NO, jejichž činnost je zaměřená na omezený kruh jedinců, kteří jsou členy těchto NO (ibid.).
- d) Na základě oboru, ve kterém působí se můžeme držet klasifikace neziskových organizací ICNPO (The International Classification of Non-profit Organizations), která nabízí dvanáct základních oborů, v nichž se vyskytuje činnost NO: kultura a umění, sport a rekreace, zdraví, vzdělávání a výzkum, sociální služby, ekologie, rozvoj obce a bydlení, ochrana práv a obhajoba zájmů, politika, organizovaná dobročinnost, náboženství, mezinárodní aktivity, profesní a pracovní vztahy, jiné oblasti (The International Classification of Non-profit Organizations, 2015).

Ve vztahu k mému výzkumu jsou důležité dvě oborové oblasti. Za první obor „**vzdělávání a výzkum**“, do kterého spadají předškolní výchova, základní a středoškolské vzdělávání, vysoké a odborné školství, vzdělávání dospělých atd. Za druhé obor „**sociálních služeb**“ zahrnující péči o děti a mládež, denní péči, péči o rodinu, služby pro seniory a handicapované, pomoc uprchlíkům a migrantům a tak dále. Ukážu, jak tyto dvě oblasti souvisejí s činností Člověka v tísní a přímo s projektem doučování dětí cizinců. Zatím bych chtěla rozebrat pojmy „vzdělávání“ a „sociální služby“.

1.3 Vzdělávání vs. sociální služby

Český statistický úřad pokládá vzdělání za výsledek procesu **vzdělávání**. Vzdělávání je definováno jako „významný proces, za jehož cíle lze považovat hlavně rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného nebo odborného vzdělání, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic a v neposlední řadě i pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu ruku v ruce s principem rovnosti žen a mužů ve společnosti“ (Český statistický úřad, s. 1). Vzdělávání můžeme rozdělit na tři druhy: **formální** („vztahuje se ke

vzdělávacímu systému zahrnujícímu všechny typy škol poskytujících předškolní vzdělávání až po terciární vzdělávání“ (ibid.), **informální** („proces získávání vědomostí a osvojování dovedností, není organizováno systematicky a je institucionálně nekoordinované“ (ibid.)). Informální vzdělávání je často spontánní a může se odehrávat při obvyklých každodenních činnostech, a nakonec **neformální** („proces, při kterém dochází k rozvoji znalostí, schopností a dovedností vzdělávané osoby mimo rámec formálního vzdělávacího procesu“ (ibid.)). Do neformálního vzdělávání můžeme zahrnout volnočasové vzdělávací aktivity, doučování, kurzy cizích jazyků apod. Právě takový typ vzdělávání můžou poskytovat NNO.

Podle zákona o sociálních službách pod **sociální službou** chápeme „činnost nebo soubor činností podle tohoto zákona zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení“ (Zákon č. 108/2006 Sb.). A pod **sociálním začleňováním** rozumíme „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“ (ibid.).

Tato forma podpory musí být individualizovaná, podporovat samostatnost klientů, působit na ně aktivně a motivovat je k činnostem, které povedou ke zlepšení jejich nepříznivé sociální situace (ibid.). Sociální služby jsou založené na servisním principu a můžou být poskytované neziskovými organizacemi, pokud k tomu mají oprávnění. Na rozdíl od vzdělávání je tato oblast interpretovaná jako méně rozsáhlá, a proto více odborná, mající tak víc požadavků a omezení.

Jedním z cílů mé práce je pochopit, jak nahlízejí členové týmu organizace Člověk v tísni na službu skupinového doučování dětí cizinců. Zajímá mě, jestli ji vnímají spíše jako vzdělávací nebo jako sociální službu.

1.4 Profesionalizace neziskového sektoru

Dalším důležitým aspektem mého výzkumu je profesionalizace neziskového sektoru. Chtěla bych zjistit, jestli k ní dochází v rámci projektu a jak je tento proces vnímán členy

projektového týmu. Nejdřív ale vysvětlím, co je profesionalizace a proč k ní v neziskovém sektoru dochází.

„Profesionalizace neziskových organizací nesouvisí s formováním nové profese, je důsledkem institucionálního tlaku na expertní vědění a přesvědčení, že určité problémy mohou být řešeny pouze pomocí specifických znalostí. Termín profesionalizace lze v prostředí neziskových organizací chápat ve dvou významových rovinách. Za prvé se používá pro označení procesu dosazování odborníků na pracovní pozice v neziskových organizacích. Druhý význam souvisí s profesionální prací s dobrovolníky“ (Dvořáková L., 2016, s. 15).

Tím pádem se ve svém výzkumu zaměřím na rovinu profesionální profesionalizace a na rovinu profesionalizace práce s dobrovolníky. Pro první rovinu je charakteristickým rysem rozšiřování pracovního týmu a to lidmi s odpovídajícím vzděláním a znalostmi. Druhá rovina předpokládá rozvoj metod náborů a řízení dobrovolníků, zavedení nástrojů jejich dalšího vzdělávání a hodnocení jejich činnosti.

Existují dva modely řízení dobrovolníků: moderní a domácí.

Moderní model: byrokratický aparát organizace je efektivní a perfektně strukturovaný, maximální důraz je kladen na dodržování pravidel a norem. Vztahy v tomto modelu jsou hierarchické a předpokládají subordinace (dobrovolníci jsou podřízeni zaměstnancům). Tento model je ukázkou profesionalizace práce s dobrovolníky.

Domácí model: hlavní důraz je kladen na přenášení zásadních organizačních hodnot, vztahy se rozvíjejí podle horizontálního modelu a dobrovolníci jsou považováni za „partnery“ zaměstnanců (Rochester C., Paine A. E., Howlett S., Zimmeck M., 2010, s. 153).

Chtěla bych zjistit, podle kterého z těchto dvou modelů funguje tým zkoumaného projektu a jaký to má dopad na jeho činnost.

Jako možné negativní důsledky Dvořáková uvádí vytracení původního poslání, zmizení hranic mezi trhem, státem a neziskovým sektorem. Zároveň to může mít i pozitivní vliv, např. zvýšení kvality poskytovaných služeb.

1.5 Pracovníci a dobrovolníci v neziskovém sektoru

Většina velkých neziskových organizací v první řadě se opírá o **placené zaměstnance**. Tito lidé odvádějí svou práci za určitý plat a tím pádem jsou svázaní s organizací formálním vztahem.

Pro lepší pochopení pracovní motivace těchto zaměstnanců je důležitý vymezit pojem práce jako takový.

„Práce jako taková je ovšem cílově zaměřená činnost. Je to v podstatě instrumentální aktivita, která vyžaduje vydej energie a úsilí, uplatnění schopností, respektování určitých závazků a norem a je spojena s určitými očekáváními. Proto je nutně spojena s motivací, která se však vztahuje nejen k průběhu práce samé, ale ke všem podmínkám práce, zejména k těm, které vytvářejí pracovní prostředí, ale i život společnosti, osobní potřeby, aspirace a další.“ (Nakonečný M., 1992, s. 28).

V kontextu zaměstnání se klade důraz na pracovní motivaci. Tou „rozumíme ten aspekt motivace lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice a s výkonem jí odpovídající pracovní role, tj. s plněním pracovních úkolů. Pracovní motivace vyjadřuje přístup člověka k práci, ke konkrétním okolnostem jeho pracovního uplatnění a ke konkrétním pracovním úkolům, tj. vyjadřuje konkrétní podobu jeho pracovní ochoty.“ (Bedrnová E., Nový I., 2002, s. 262).

Moje práce má za cíl zjistit, proč lidé rozhodují pro práci v neziskovém sektoru a jak vnímají svou pracovní naplň v jeho kontextu.

Podle Milana Nakonečného pracovní motivace může mít povahu extrinsickou a intrinsickou. První vyjadřuje motivy, které jsou uspokojované důsledky práce (např. Potřeba peněz nebo prestiž povolání). Druhá vyjadřuje práci samu jako zdroj uspokojení (např. Potřeba činnosti, kontaktu, výkonu, přání seberealizace, snaha o moc) (Nakonečný M., 1992, s.122-123).

Zajímá mě jakou povahu má motivace zaměstnanců Člověka v tísní a z jakých jejich potřeb jejich motivace plyne.

Další oporou neziskového sektoru jsou **dobrovolníci**. Úřad vlády České republiky popisuje dobrovolníka jako „osobu, která není pro danou dobrovolně vykovávanou činnost v pracovním poměru k ekonomickému subjektu a svoji činnost vykonává bez peněžní či jiné odměny nebo právního nároku“ (Prouzová Z., 2015, s. 1). Jednoduše řečeno za dobrovolníka považujeme jedince, který „daruje“ svůj volný čas ve prospěch druhých lidí a

neočekává za to odměnu.

Jelikož dobrovolnictví je jedním z klíčových prvků zajišťujících činnost NO, nemůžu přehlédnout roli dobrovolníků v projektu a jejich motivaci pro účast v něm. K tomu budu používat klasifikaci uvedenou v knížce „Volunteering and Society in the 21st century“ (Rochester C., Paine A. E., Howlett S., Zimmeck M., 2010).

V této knize Colin Rochester pojmenovává tři paradigmaty, která zahrnují možné druhy motivace dobrovolníků, oblasti jejich působení, druhy organizací odpovídající těmto oblastem a role, které dobrovolníci můžou zaujímat v rámci organizace či projektu (Rochester C., Paine A. E., Howlett S., Zimmeck M., 2010, s. 10):

1) Dominantní, „neziskové“ paradigma

- a) Motivace: altruistické motivy, čistě filantropický čin, který má za cíl pomoc méně úspěšným lidem.
- b) Oblast působení: uskutečňuje se v oblasti veřejně prospěšných služeb.
- c) Typ organizace: zázemí pro takové dobrovolníky můžou nabídnout velké organizace s profesionálním personálem a s pevně danou organizační strukturou. Nejspíš to budou organizace tzv. třetího sektoru.
- d) Role dobrovolníků: role jsou přesně vymezené, práce také může zahrnovat výběrové řízení a další vzdělání v rámci organizace.

2) Paradigma občanské společnosti

- a) Motivace: dobrovolníci očekávají oboustrannou výhodu od poskytování pomoci. Jejich činnost se zakládá na lidské schopnosti spolupráce a pramení z principu svépomoci.
- b) Oblast působení: jejich činnost je směřována na nabídku vzájemné pomoci ve svépomocných skupinách nebo usilování o zlepšení systému poskytování pomoci potřebným. Jejich činnost překračuje meze veřejné prospěšnosti a ovlivňuje i jiné oblasti veřejné politiky, např. ekologie.
- c) Typ organizace: může se jednat o sdružení, opírající se výhradně o dobrovolnickou a svépomocnou činnost.
- d) Role dobrovolníků: nejsou vnímáni jako „pomocníci“, kteří mají hrát svou přísně danou roli. V tomto paradigmatu jsou dobrovolníci členy sdružení, zaujímající vedoucí pozici a zároveň zajišťující provoz tohoto sdružení.

3) „Smysluplné volno“

- a) Motivace: dobrovolníci se zapojují do aktivit na základě svého vlastního zájmu nějakou aktivitou a příležitostí nabýt zajímavé zkušenosti. Pro některé to je způsob vnitřní odměny za svou činnost v každodenním zaměstnání, pro jiné to může být určitým druhem sebevyjádření.
- b) Oblast působení: většinou působí v oblastech kultury a umění, sportu a rekreace.
- c) Typ organizace: mohou fungovat jak ve velké a dobře strukturované organizaci, tak i v menších komunitních skupinách.
- d) Role dobrovolníků: takový dobrovolník je zároveň interpretem, provozovatelem a účastníkem činnosti. Působí jako doučovatel, kouč, průvodčí a manažer. Můžou být zapojeni do administrativní činnosti nebo udržovat majetek patřící organizaci.

Výše uvedené paradigma nemusí existovat jenom ve své čisté podobě. Často dochází k jejich smíšení, proto pozorujeme **tří pohledový model**, ze kterého plynou čtyři hybridní možnosti:

- Dobrovolnictví jako kombinace aktivismu a neplacené činnosti.
- Dobrovolnictví jako kombinace aktivismu a smysluplného volna.
- Dobrovolnictví jako kombinace smysluplného volna a neplacené činnosti.
- Dobrovolnictví jako kombinace všech tří možností.

(Rochester C., Paine A. E., Howlett S., Zimmeck M., 2010, s. 16)

1.6 Sociální integrace jako jev

V tomto bodě je na čase obrátit se k pojmu sociální integrace a pokusit se ho vysvětlit. Podle Velkého sociologického slovníku „neexistují obecně uznaná a srovnatelná kritéria pro rozpoznávání sociální integrace,, (Linhart J., Vodáková A., 1996, s. 201). Avšak podle „Zásad koncepce integrace cizinců na území České republiky“ integrace imigrantů je formulována jako „proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Integrace imigrantů je komplexním jevem, který má své podmínky a politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty“ (Usnesení vlády 689 ze 7.7. 1999, zásada č. 5).

Dílo „Sociální integrace přistěhovalců v České republice“ Miroslavy Rákoczyové a Roberta Trboly shrnuje sociální integraci *jako proces* „včleňování, který probíhá v řadě oblastí, a to jak na straně přistěhovalců, tak i na straně hostitelské společnosti“ (Trbola R., Rákoczyová M., 2009, s. 24).

Ve své práci ale budu vycházet z rozsáhlejší definice W. Bosswicka a F. Heckmanna, kteří popisují sociální integraci jako „inkluzi a akceptaci přistěhovalců do klíčových institucí, vztahů a pozic v hostitelské společnosti. Pro přistěhovalce znamená integrace proces učení se nové kultuře, nabývání práv a povinností, získávání přístupu k pozicím a sociálnímu statusu, budování osobních vztahů se členy hostitelské společnosti. Pro hostitelskou společnost integrace znamená otevření institucí a garanci rovných příležitostí pro přistěhovalce“ (Bosswick W. a Heckmann F., 2006, s. 2, překlad Trbola, R., Rákoczyová, M., 2009, s. 24).

Lze tvrdit, že i přestože sociální integrace je velmi komplikovaným procesem, který zahrnuje velké množství nejrůznějších aspektů, ve skutečnosti tento jev znamená začleňování sociokulturně znevýhodněných přistěhovalců do hostitelské společnosti. Bosswick a Heckmann definují čtyři formy sociální integrace:

- a) Akulturace** (socializace): je proces, prostřednictvím kterého jedinec získává znalosti, kulturní základy a kompetence nezbytné pro úspěšnou interakci ve společnosti.
- b) Umístění:** znamená získání vlastní pozice jedince ve společnosti (ve vzdělávacím a ekonomickém systému, ve sférách profesionálního uplatnění a občanských práv). Umístění předpokládá svobodný přístup jedince ke kulturnímu, sociálnímu a ekonomickému kapitálu, umožnění navazovat sociální vztahy uvnitř společnosti. Akulturace je tedy předpokladem pro umístění jedince ve společnosti.
- c) Interakce:** je navazování vzájemných sociálních vztahů. K tomu patří kamarádské a partnerské vazby, sňatky nebo i obecnější zapadání jedince do nejrůznějších společenských skupin.
- d) Identifikace:** spočívá v identifikaci jedince v souvislosti se sociálním systémem. Jedinec počítá sebe sama za člena společnosti. Má to své kognitivní a emocionální aspekty. (Bosswick W., Heckmann F., 2006, s. 3)

Zásadním bodem je, že proces sociální integrace je vzájemně užitečný pro obě strany, jinými slovy „masový příliv migrantů přispívá k demografickému růstu dané země a tím

k jejímu ekonomickému rozvoji, nutnému k udržení dosažené úrovně sociálního státu“ (Jarkovská L., Lišková K., Obrovská J., Souralová A., Mares P., 2015, s. 168). Nesmíme zapomenout, že proces sám o sobě je nejenom oboustranně výhodný, ale vyžaduje i oboustrannou snahu o jeho úspěšné naplnění. Hostitelská společnost musí poskytnout jedinci všechny nástroje pro dosažení úspěchu a přijmout jeho individualitu (nikoli ji potlačit a zničit).

Jelikož střetem mého zájmu je projekt skupinového doučování směřovaný na děti cizinců, který je druhem podpory poskytované hostitelskou společností, chtěla bych zdůraznit jazykový aspekt sociální integrace. Jak plyne z odborné literatury, budování osobních vztahů s představiteli většinové společnosti patří k zásadním podmínkám sociální integrace. Tato podmínka je ve velké míře vázaná na úroveň znalosti českého jazyka. Moji myšlenku potvrzuje publikace „Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace?“ od Blanky Tollarové, která říká, že „nespornou podmínkou integrace je podle respondentů zvládnutí domácího jazyka ze strany imigrantů. Schopnost hovořit česky má větší důležitost než jen jako nástroj pro každodenní komunikaci s ostatními lidmi. Je podmínkou jak pro získání zaměstnání, tak pro celkovou orientaci ve společnosti, v systému úřadů a jejich propojení“ (Tollarová B., 2006).

Ve své práci chci zkoumat, jak členové projektového týmu vnímají sociální integraci a jak podle jejich názoru sociální integrace souvisí s jejich projektovou činností.

1.7 Integrace žáků s OMJ v rámci školského systému

Jak jsem už zmiňovala v předchozí podkapitole, ovládnutí jazyka majoritní společnosti je jednou ze základních podmínek pro úspěšnou sociální integraci. Nacházíme to i v publikaci Kostecké (Kostecká Y., 2013, s. 7). V případě, kdy žáci základních škol disponují slabou znalostí českého jazyka, vyvolává to problémy nejenom na úrovni navazování osobních vztahů s členy pro ně cizí společnosti (což může vést k „pocitu sociální izolace, narušení sebepojetí nebo důvěry k lidem“ (ibid.)), ale i obrovské potíže se školním programem. Tyto potíže pravděpodobně budou negativně ovlivňovat šance takových dětí získat dobré vzdělání (ibid.) a stát se konkurenci schopnými na trhu práce.

Historicky Česká republika nikdy nepatřila mezi státy s vysokým procentem migrantů. Ovšem v současné době se situace mění a s každým rokem přichází víc a víc migrantů (často spolu se svými rodinami).

Podle statistických dat, uvedených organizací META (která se dlouhodobě zabývá podporou cizinců a pedagogických pracovníků v oblasti vzdělání) „ve školním roce 2016/17 se v českých mateřských, základních a středních školách vzdělávalo podle statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy celkem 38 794 dětí a žáků cizinců. Je to něco přes 2 % z celkového počtu dětí a žáků v uvedených školách“ (Titěrová K., Šimáček M. a Soukupová L., 2018). Jsou to počty, které začínají být viditelné v kontextu průměrné české třídy.

Výzkumy ale ukazují, že české základní školy většinou nejsou na tuto situaci dostatečně dobře připravené.

Nejdřív se obrátím k legislativě a podívám se, jak se v ní otázky sociální integrace dětí cizinců a rovnosti přístupu ke vzdělání odrážejí.

Pokud školský zákon za sociální znevýhodnění považuje „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uloženou ochrannou výchovu, nebo postavení azylanta (Školský zákon“ (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání)).

Vyhláška č. 147/2011 Sb., odst. 6 definuje sociální znevýhodnění jako absenci dostatečné podpory ve vzdělávání a nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka.

Rámcový vzdělávací program (RVP), který je základním dokumentem, kterým se musejí řídit školy při tvorbě školního vzdělávacího programu, definuje sociálně znevýhodněné žáky jako „žáky, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace“ (RVP, 2007, par. 8.2).

Z toho plyne, že neznalost jazyka majoritní společnosti z hlediska zákona je považována za sociální znevýhodnění.

Podle RVP by škola měla poskytnout dětem se sociálním znevýhodněním tyto podmínky pro úspěšné vzdělání:

- individuální nebo skupinovou péči
- přípravné třídy
- pomoc asistenta pedagoga
- menší počet žáků ve třídě
- odpovídající metody a formy práce
- specifické učebnice a materiály
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky (ibid.).

Jenomže v realitě ne vždy je škola schopna garantovat svým žákům takovou péči. Většina škol nemá dostatečné finanční prostředky: „v důsledku financování, kdy na specifické zdroje má možnost dosáhnout pouze škola, která má větší procento dětí cizinců, což vede k jejich kumulaci v určitých školách“ (Jarkovská L., Lišková K., Obrovská J., Suralová A., 2015, s. 36). Navíc školní pedagogové málokdy nemají vhodné vzdělání pro práci s takovými žáky: „Čeština jako cizí jazyk (čeština pro cizince) je speciální disciplína, která vyžaduje jiný úhel pohledu, než jak jsme zvyklí při výuce češtiny pro rodilé mluvčí z vyučovacího předmětu ve škole“ (Radostný L., Titěrová K., Hlavničková P., Moree D., Nosálová B., Brychnáčová I., 2011, s.54). Ani „školský zákon, ani další koncepční a strategické dokumenty nedávají vyučujícím konkrétní vodítka, podle nichž by mohli přehodnotit výuku dětí s odlišnou etnicitou“ (ibid.).

META uvádí takovéto výsledky výzkumu stávající situace: „Školám akutně chybí možnost zajištění intenzivních kurzů češtiny jako druhého/cizího jazyka (ČDJ) ihned po příchodu žáků bez znalosti jazyka. Školy se potýkají s nedostatkem financí a v důsledku toho dochází k výraznému zpoždění realizace výuky češtiny oproti aktuálním potřebám, to pak klade vyšší nároky na školu v začlenění dětí do běžné výuky. Školy nemají dostatek kvalifikovaných pedagogů ČDJ“ (Titěrová K., Šimáček M., Soukupová L., 2018, s. 1).

Jednak kvůli výše zmíněnému a jednak kvůli malému počtu a velké rozptýlenosti dětí cizinců na českých školách vyučující se nejčastěji drží strategie „stejného přístupu“, který spočívá „v zneviditelnění dětí vyznačujících se etnickou a kulturní jinakostí, odůvodňováno občanským principem stejnosti přístupu k nim a tím, že zdůrazňovat rozdíly mezi dětmi není korektní“ (Jarkovská L., Lišková K., Obrovská J., Suralová A.,

Mares P., 2015, s. 164). Odkazují na „rovnost přístupu ke vzdělání“, ale tím v podstatě diskriminují žáky spadající do této kategorie.

Ve výsledku máme statistiku ukazující smutné výsledky: „ Ve většině evropských států jsou školní výsledky dětí migrantů v porovnání s výsledky dětí z majoritní společnosti horší a výše jimi dosaženého vzdělání je nižší“ (ibid.).

1.8 Sociokulturní znevýhodnění a koncept sociální mobility

V kontextu integrace žáků cizinců do vzdělávacího procesu (nejen) české školy je třeba uvažovat v souvislosti se „sociokulturní znevýhodnění“. Tento pojem preferuji před pojmem „sociální znevýhodnění“, protože lépe vymezuje cílovou skupinu, na kterou je zaměřen mnou zkoumaný projekt skupinového doučování.

„Sociokulturní handicap představuje omezení v oblasti zkušeností. Vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí i získání jiných poznatků, dovedností, rozvoj jiných postojů a očekávání, než jaké mají příslušníci majoritní společnosti“ (Vágnerová M., 2004, s. 1), kdežto pojem „sociální znevýhodnění“ je běžně používán ve smyslu „rodinného zázemí s nízkým socioekonomickým statusem, jehož následkem je nedostatečná socializace, podnětová deprivace, zanedbání dítěte“ (Steinerová M., 2015, s. 1).

Proces integrace žáků do vzdělávacího procesu, tedy překonávání sociokulturního handicapu je významný pro sociální mobilitu migrantů či členů národnostních menšin a jejich potomků. **Sociální mobilita** „je přesun lidí v rámci společenského uspořádání“ (Fonadová L., 2014, s. 45). Sociální mobilita bývá dvou druhů:

- a) Vzestupná: pohyby směrem dolů nebo nahoru na sociálně stratifikační škále společnosti.
- b) Sestupná: všechny ostatní typy pohybu, které nevyvolávají změnu sociálního postavení (ibid.).

V sociologii se rozlišuje intergenerační a intragenerační mobilita. První označuje změny v sociálním postavení, změny v příslušnosti k sociální třídě mezi rodiči a potomky. Druhá označuje změny v rámci pracovní kariéry (ibid.).

Sociokulturní znevýhodnění snižuje šance jedinců na vzestupnou sociální mobilitu a přímo ovlivňuje kvalitu jejich života.

Na základě rozhovorů se členy projektového týmu bych chtěla zjistit, jak vnímají propojenost sociální mobility a sociokulturního znevýhodnění členové projektového týmu. Předpokládá se, že sociální mobilita, a to ať už vzestupná nebo sestupná, přímo záleží na „jedinci, jeho vzdělanostní aspiraci, profesních ambicích a v neposlední řadě reflexi jeho vlastního postavení ve společnosti, vnímání vlastních sociálních šancí“ (Fonadová L., 2014, s. 48).

2. Empirická část

Ve své studii jsem zkoumala, jak členové projektového týmu reflektují svou zkušenost se službou skupinového doučování a jak hodnotí její význam a efekty v kontextu sociální integrace. Pole mého zájmu spadá do oblasti integrace občanů třetí, konkrétně žáků cizinců. Upřesním zde, že podle oficiálního webu Ministerstva vnitra České republiky „občan třetí země je ten, který **není** členem EU a **není** zároveň občanem Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Švýcarska“ (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019). Věnuji se oblasti školství a vzdělávání, tedy mne zajímají postoje, strategie a praktiky, které přispívají k integraci žáků cizinců, resp. posilují jejich sociální mobilitu na základě působení majoritních institucí (škola, NNO atd.).

Ve své studii se ovšem nezabývám konkrétně integrací dětí a jejich školními výkony. Naopak mne zajímají instituce, které přispívají k zapojení dětí do výuky v majoritní škole, instituce, které se snaží prosadit rovnost podmínek a příležitostí (Záleská, 2018, s. 144). Zaměřuji se na výzkum vybrané služby, kterou poskytuje NNO. Budu zkoumat reflexi této služby z pohledu lidí, kteří se na ní podílejí. Volím tedy případovou studii programu skupinového doučování pro děti s odlišným mateřským jazykem, který realizuje Člověk v tísni na třech školách. Problém budu zkoumat na příkladu konkrétní služby skupinového doučování češtiny pro děti cizinců poskytovaného ve vybrané škole organizací Člověk v tísni, a to z hlediska týmu, který tento program ve škole realizuje. Rozhodla jsem věnovat se tomuto tématu, protože zatím bez náležitého osvětlení zůstává otázka popisu koncepce služby skupinového doučování a její přínos pro integraci dětí cizinců ve škole.

2.1 Metodologie výzkumu

V následující části své práce bych chtěla popsat výzkum samotný. Položím výzkumné otázky, a popíšu cíle svého výzkumu. Vysvětlím, proč jsem zvolila zrovna tuto výzkumnou strategii a zároveň zhodnotím etické aspekty výzkumníka, protože v mém případě nejsou tak jednoznačné a jednoduché. Zprávu o výsledcích výzkumu, která je důležitá pro kvalitní završení badatelské činnosti, uvedu v následující kapitole (Hendl, 2016, s. 39).

2.2 Výzkumná otázka a cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je interpretace reflexe skupinového doučování pro děti s odlišným mateřským jazykem (děti s OMJ) z pohledu vybraného realizačního týmu NNO.

Mým cílem je promýšlet, v jakých rovinách jednotliví pracovníci na různých pozicích ve službě uvažují o doučování a jeho adresátech a jak se oni sami v prointegrační aktivitě situují. Dosáhnout tohoto cíle mi pomůže výzkumná otázka:

- *Jak reflektují lidé zapojení do projektu svoji participaci na službě?*

A několik doplňujících dílčích otázek:

- *Jak pracovníci identifikují svou roli v projektu?*
- *Jak pracovníci reflektují spolupráci v rámci projektového kolektivu?*
- *Jak projektový tým reflektuje průběh skupinového doučování?*
- *Jak členové týmu reflektují adresáty projektu a jak vnímají úspěch dětí zapojených do projektu?*

Pro zodpovězení výše uvedených otázek jsem vypracovala orientační scénář otázek pro všechny členy zkoumaného týmu (viz. Příloha č.1).

2.3 Výzkumná strategie a techniky tvorby dat

Pro splnění výzkumného úkolu jsem použila kvalitativní metodu. Chápu ji jako nejlepší možnost pro řešení výzkumného problému této práce. Kvalitativní výzkum sám o sobě „sleduje jev (fenomén), který je předmětem výzkumu v přirozeném kontextu. Jeho cílem je porozumět sledovanému jevu. Výzkumník sleduje „proměnné“ vztahující se ke **skupině** subjektů – kultura (subkultura), interakce a komunikace, sdílená zkušenost, vzorce jednání“ . (Novotná H., 2009–2010). Mým cílem je prozkoumat názory a pohledy omezené skupiny sociálních subjektů, zjistit jejich vlastní pohled na zkoumanou situaci a zachytit sociální realitu jejich očima. Nemám za cíl generalizovat své výsledky na celou populaci, spíš mi jde o detailní zkoumání konkrétního jevu v konkrétním prostředí za konkrétních podmínek. Kdežto kvantitativní výzkum „získává omezený počet informací **o velkém množství jedinců**, aby mohl ověřit platnost jasně formulovaných hypotéz a vyslovit tak generalizaci o celé populaci“ . (Štovíčková M., 2009–2010). Navíc podle Dismana kvantitativní výzkum „může nalézt řešení jen pro takové problémy, které je možno popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými“ . (Disman M., 2002, s. 77). Což

také málo odpovídá mému výzkumnému problému, protože míra sociální integrace není tak jednoznačně měřitelná proměnná.

Z různých typů kvalitativního výzkumu jsem pro svou práci vybrala případovou studii. Jelikož „, podstatou případové studie je koncentrace na jeden sociální objekt, jednu sociální jednotku, kterou nahlíží, sleduje a zpracovává jako celek ze všech sociologicky relevantních aspektů. Touto jednotkou může být specifický jednotlivec, rodina, ..., pracovní nebo zájmová skupina, ..., etnická skupina či jiný typ přirozené skupiny“ (Linhart J., Vodáková A., 1996, s. 143). Konkrétně budu vycházet z pojmu „evaluační případová studie“, která „, provádí rovněž popis, exploraci nebo explanaci, ale jde v ní především o hodnocení nějakého programu ...“ (Hendl J., 2016, s. 108), což odpovídá cíli mého výzkumu a mojí výzkumné otázce.

Jako nejvhodnější metodu pro získání odpovědí na své výzkumné otázky jsem zvolila rozhovor (nebo interview). Vyplývá to z toho, že „, interview výzkumníkovi umožňuje zachytit nejenom data, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“ (Eger L., 2017, s. 139). Pro můj výzkum je velmi důležité uchopit právě vnitřní motivy a postoje respondentů a podívat se na zkoumaný jev jejich očima. Tato metoda poskytuje možnost svobodného vyjádření vlastních subjektivních názorů a minimalizuje šance předurčení odpovědi ze strany výzkumníka. Jako techniku sběru dat v tomto výzkumu budu používat polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, který „, umožňuje zjišťovat názory, pocity či postoje informátora, jeho subjektivní porozumění sociální realitě, jeho prožívání určitých situací, jeho jedinečnou zkušenost“ (Zandlová M., 2009–2010). Informace, které chci získat, jsou subjektivním názorem informátorů na zkoumanou situaci a nelze tuto informaci získat jinde, než přímo od těchto respondentů, neboť odráží jejich vlastní vnímání situace. Typ polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami umožňuje určit okruhy klíčové pro výzkum, ale na druhé straně, na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, neomezuje vlastní vyjádření informátora a nechává výzkumníkovi možnost flexibilně reagovat na fakta objevující se v průběhu rozhovoru.

2.4 Vzorek

Výzkum jsem realizovala u vybraného realizačního týmu. Momentálně tým tvoří 5 lidí, ale pro zvětšení výzkumného vzorku a zvýšení kvality výzkumu do seznamu respondentů jsem zapojila dva dobrovolníky, kteří v tomto projektu nedávno skončili. Tento tým jsem zvolila jednak s ohledem na znalost prostředí, která přispěje k hlubšímu porozumění sledované

sociální reality. Jednak s ohledem na to že se jedná na pozicích managementu o poměrně stabilizovaný a provázaný tým.

Z důvodu anonymizace jsem rozhodla respondenty nenazývat jejich pravými jmény a příjmení. Avšak v poslední části svého výzkumu budu analyzovat rozhovory čtyř dobrovolníků dohromady, jako jeden celek, abych mohla snadněji a přehledněji vyčlenit společné a odlišné rysy v tom, jak tento projekt a svou činnost v něm hodnotí. Proto pro jejich rozeznávání budu používat krycí jména.

O vzorku dále viz kapitola.

2.5 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal od března do konce května 2019. V průběhu byl uskutečněn jeden rozhovor s každým ze sedmi respondentů. Každý rozhovor trval 35 až 45 minut, v závislosti na okolnostech (tzn. například na místě setkání, osobnosti respondentů a jejich komunikačním stylu). Rozhovory byly domluvené předem, probíhaly v neutrálním prostředí (tiché kavárny, parky). Všichni respondenti byli předem informováni o cíli tohoto výzkumu a o seznamu témat, kterých se během rozhovoru budeme dotýkat. Zároveň všichni dali svůj souhlas na nahrávání a zveřejnění výsledků těchto rozhovorů.

2.6 Etická stránka výzkumu

Chtěla bych zmínit, že osobně jsem několik let dělala pro neziskovou organizaci Člověk v tísni. Začínala jsem jako dobrovolník v projektu skupinového doučování pro děti cizinců, následně jsem během šesti měsíců byla lektorkou a koordinátorkou tohoto projektu na dvou školách. Některé respondenty znám osobně a docela dobře rozumím věcem, o kterých se v rozhovorech budeme bavit.. Uvědomuji si, že tato fakta mají své výhody a nevýhody.

Z mého pohledu je určitě výhodou to, že respondenti budou víc vstřícní a otevření, protože s nimi mám něco společného, zároveň díky své znalosti situace budu mít možnost ptát se na konkrétní věci, které jsem jako dobrovolník a lektorka zažila a které mi přijdou problematické a zajímavé.

Za nevýhodu pokládám to, že jakékoliv vztahy mezi lidmi jsou citově zabarvené a když se lidi znají dlouho osobně může to ovlivnit jejich komunikaci a to, co budou ochotní nebo neochotní vyslovit v mé přítomnosti. Navíc nejsem nestranným badatelem, a proto v tomto

případě můj názor na situaci může ovlivnit výzkum mnohem víc než by to bylo u badatele, který tak velkou zkušenost s organizací a projektem nemá.

Každopádně ze své strany výzkumníka se budu snažit být maximálně reflexivní v etickém smyslu, udělám všechno možné pro to, abych zajistila všem informátorům co nejbezpečnější prostředí. Vynaložím veškeré úsilí, aby data získaná během výzkumu byla správně interpretovaná a aby výzkum samotný žádným způsobem neuškodil ani jednomu z informátorů.

Podle domluvy s informátory nebudu uvádět jejich jména a příjmení, a budu používat jenom jejich iniciály nebo názvy jejich pozic. Ze stejných anonymizačních důvodů ve svém výzkumu neuvádím názvy dotyčných školy a městské části. Jediný neanonymizovaný subjekt je nezisková organizace Člověk v tísni, která poskytla souhlas se zveřejněním svého jména. Člověk v tísni je velkou organizací, která působí po celé České Republice, proto nemám obavy, že dalo by se odhalit nějaké citlivé údaje a tím pádem ohrozit někoho z respondentů nebo dalších výzkumných subjektů, na základě její jména.

2.7 Analýza dat

„ Analýza dat v kvalitativním výzkumu je procesem jejich kategorizace, deskripce a syntetizace“ (Eger L., 2017, s. 103).

Pro lepší zpracování jsem data kategorizovala. Rozdělila jsem rozhovory do třech skupin podle míry bezprostředního zapojení do realizace projektu a podle pracovní pozice respondentů. Pro každou skupinu jsem stanovila kategorie („ ... soustavu typů s podobnou konfigurací určitých znaků“ (Eger L., 2017, s. 101)): rozhovory s vedením projektu, rozhovor s koordinátorkou a lektorkou projektu a rozhovor s dobrovolníky.

Odpovědi každé skupiny respondentů budu analyzovat zvlášť, pak je shrnu do závěru, ve kterém vyčlením společné a odlišné informace od respondentů a s jejich pomocí odpovím na otázky uvedené na začátku empirické části mé práce.

3. Interpretce dat

Jak již bylo výše řečeno, v rámci své práce zkoumám jak členové projektového týmu reflektují skupinové doučování pro děti s OMJ na příkladu konkrétní školy. Doučování, které zajišťuje pobočka programů sociální integrace (PSI), probíhá dvakrát do týdne už třetím rokem na vybrané ZŠ. Škola se nachází v městské části (dále jen MČ), která má

jedno z největších procentuálních zastoupení cizinců mezi žáky základních škol (Kostecká Y., 2013, s. 32). V souhrnu doučování navštěvuje třináct dětí (jsou rozděleni do dvou skupin). Národnostně jsou to Rusové, Ukrajinci, Rumunové, Korejci, Vietnamci a Číňané. Doučování je adresováno žákům prvního stupně ZŠ, kteří se potýkají se závažnými problémy v oblasti českého jazyka. Doučování probíhá ve skupinách šesti a sedmi žáků, skupiny jsou vedené koordinátorkou skupinového doučování a dvěma dobrovolnicemi (jedna v každé skupině).

Standardní hodina trvá 40 až 60 minut, a koná se v prostorech školy (tedy ve třídě, která je přidělená skupinám v rámci projektu).

3.1 Doučování jako služba NNO

Ve své práci se zabývám službou doučování a reflexí členů projektového týmu. Pro přehlednost a návaznost sdělení zařazuji do studie nejprve popis služby, který vychází z interních materiálů NNO. Kapitulu chápu nikoliv jako analytickou, ale jako kontextovou. Je nezbytnou oporou pro porozumění postojům a reflektovaným zkušenostem členů projektového týmu. Proto jako druhou kapitolu výkladové části zařazuji vlastní analýzu dat, jež se týká reflexe služby členy realizačního týmu na základě jejich pozic v projektu.

3.1.1 Člověk v tísní a projekt skupinového doučování pro děti s OMJ

Člověk v tísní je nevládní nezisková organizace, která vznikla v roce 1992 a momentálně patří k největším neziskovým organizacím ve střední Evropě. Tato NNO vychází z „myšlenek humanismu, svobody, rovnosti a solidarity“ (oficiální web Člověka v tísní, O nás, 2019). Organizace usiluje o sdružení společnosti, o vzájemném obohacení kultur, lidskou důstojnost a svobodu považuje za základní hodnotu. Člověk v tísní působí nejenom v zahraničí, ale usiluje o rozkvět občanské společnosti, zároveň se snaží „přispět k řešení závažných strukturálních problémů, zejména předlužení, diskriminačních praxí samospráv, situace na trhu práce či segregáčnických tendencí ve školství“ (ibid.). Ve své činnosti se NNO opírá jak o své zaměstnance, tak i o velké množství dobrovolníků a sponzorů, kteří se ztotožňují s vizí této organizace, kteří působí ve čtyřech oblastech, na které se NNO převážně zaměřuje: 1) humanitární pomoc a rozvojová spolupráce, 2) podpora lidských práv, 3) programy sociální integrace (dále jen PSI), 4) vzdělávání a osvěta.

PSI je pobočka organizace Člověk v tísní, která realizuje projekty týkající se sociálního znevýhodnění, podporuje vzestupnou sociální mobilitu chudých či ohrožených rodin,

motivuje rodiče k aktivnější účasti ve vzdělávacím procesu dítěte a poskytuje dětem podporu při dosažení vzdělání. Spolupracuje se školami, místní samosprávou, policií a jinými neziskovými organizacemi (ibid.).

Podle projektové žádosti, kterou mi poskytla MČ, projekt skupinového doučování pro děti cizinců vznikl v rámci iniciativy radnice. Radnice přišla s novými projekty, které měly podporovat „začlenění cizinců do společnosti a zlepšování jejich soužití s domácím obyvatelstvem“ (Projektová žádost, 2019, s. 2). Projekt je tedy od začátku směřován na integraci cizinců a národnostních menšin. Za hlavní podmínku úspěšného soužití většinové společnosti a menšin radnice pokládá informovanost a komunikaci všech členů společnosti. Jelikož bez společného jazyka komunikace mezi všemi jedinci není možná, radnice rozhodla soustředit se na jazykovou podporu rodin cizinců. Cílem projektu se uvádí „posílení jazykových schopností cizinců, posílení komunikace obecní správy s těmito občany a v neposlední řadě jejich informovanost“ (ibid.).

Jednou z forem takové podpory cizinců v MČ je projekt skupinového doučování, který je výsledkem spolupráce školy, městské části a NNO Člověk v tísni. Projekt je cílen na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem v procesu jejich vzdělávání, pomáhat jim rozvíjet jazykové kompetence a tím usnadnit jejich začlenění do třídního kolektivu a většinové společnosti obecně.

3.1.2 Programy Sociální integrace a charakteristika projektu „Skupinové doučování pro děti s OMJ“

Nezisková organizace Člověk v tísni zaštiťuje projekt skupinového doučování, který je realizován týmem na pobočce PSI. Skupinové doučování probíhá na partnerských základních školách v různých MČ. Člověk v tísni tuto službu poskytuje už tři roky, pro mě osobně by bylo zajímavé zjistit jak členové týmu reflektují svou činnost v rámci projektu a jak vnímají projektový kontext.

Ráda bych vysvětlila definice služby skupinového doučování a krátce popsala její podobu. Hodinové skupinové doučování češtiny probíhá na partnerské základní škole dvakrát týdně. Heterogenní skupina dětí je omezena na deset až dvanáct účastníků. Je vedena koordinátorem dobrovolníků a jedním dobrovolníkem. Během doučování děti bývají rozděleny na skupiny čítající tři až čtyři jednotlivce podle jejich věku a doučované látky. Lektorka má přehled o potřebách, úspěších a neúspěších svých žáků a je ve stálém

kontaktu s jejich školním vyučujícím. Podle pracovního manuálu PSI (Horká, A., Kadlecová E., Knoblochová D. a kol., 2015, s. 4) skupinové doučování je „jedna z forem podpory vzdělávání, které pražská pobočka Programů sociální integrace organizace Člověk v tísni poskytuje dětem s potřebou podpůrných opatření. Prostřednictvím této služby se snažíme dětem pomáhat překonávat obtíže ve vzdělávacím procesu. Dobrovolníci totiž nepomáhají dětem pouze s přípravou do školy, zaměřují se také na aktivity podporující právě rozvoj kompetencí dítěte a vytváření pozitivních vztahů ve skupině. Jedná se především o rozvoj komunikace, spolupráce, kritického myšlení, aktivního naslouchání, schopnosti porozumění textu a jeho interpretace a prezentace.“ Z toho vyplývá, že cílem doučování není jenom zlepšení školních výsledků u dětí s OMJ, ale také prohloubení jejich komunikačních dovedností, jejich zapojení do kolektivu a zlepšení jejich sociálních kompetencí.

3.1.3 Členové projektového týmu

Projektový tým je zodpovědný za realizaci projektu. V každé MČ působí jiný tým. Složení týmu je však standardní. **Členové projektového týmu jsou lidé na čtyřech různých pozicích.**

Momentálně působící tým:

1. *Ředitel pobočky.* 56 let. V této pozici je už 8 let. Má titul magistra ve sféře managementu.
2. *Koordinátorka vzdělávacích služeb.* 32 roky. Pracuje v projektu skoro tři roky. Má titul bakaláře ve sféře managementu a titul magistra v oblasti politologie.
3. *Koordinátorka doučování a lektorka* (dále jenom lektorka). Pracuje v projektu dva roky. Má titul bakaláře a titul magistra v oblasti pedagogiky a sociálních věd.
4. *Dobrovolnice Beáta.* 25 let. V projektu funguje skoro dva roky. Před nástupem měla roční zkušenost se skupinovým doučováním v jiné organizaci. Studuje marketing na vysoké škole.
5. *Dobrovolnice Carmen.* 24 roky, V projektu funguje jeden rok. Žádné zkušenosti s doučováním předtím neměla. Studuje pedagogickou fakultu.

Bývalí členové týmu:

1. *Dobrovolník Aleš*. 27 let.. V projektu fungoval dva roky, opustil projekt z důvodu velké pracovní vytíženosti. Před nástupem měl zkušenosti s individuálním doučováním. Studuje magistra na matematicko-fyzikální fakultě.
2. *Dobrovolník David*. 21 rok. V projektu fungoval dva roky, opustil projekt z důvodu velké studijní vytíženosti. Před nástupem neměl žádné zkušenosti s doučováním. Čerstvě udělal maturitní zkoušky.

V rámci projektu každý člen týmu má jasně vymezené pracovní povinnosti: ředitel nese osobní zodpovědnost za celou pobočku PSI a za úspěch každého konkrétního projektu. Koordinátorka vzdělávacích služeb má na starosti propojení mezi sebou všech projektových subjektů a koordinace činnosti celého týmu. Lektorka doučování odpovídá za běh jí svěřeného projektu. Dobrovolníci mají za úkol asistovat lektorce a poskytovat dětem v doučování potřebnou pomoc a podporu v rámci hodin.

3.2 Realizační tým a jeho reflexe služby

Jak již bylo výše řečeno, cílem mé studie je analyzovat reflexi lidí, kteří poskytují a podílejí se na doučování dětí z třetích zemí v rámci projektu NNO. Jedná se o postoje členů projektového týmu, kteří jsou v těchto pozicích: ředitel, koordinátor, lektor, dobrovolník.

Na základě analýzy budu promýšlet jejich verbalizovanou zkušenost a jejich postoje v pěti oddílech, které mají postupně odhalit nejen různé role, očekávání a odpovědnost lidí na různých pozicích, ale také vnitřní dynamiku týmu, která umožňuje jeho realizaci, a vnější faktory, které jsou interpretovány členy projektového týmu jako významné pro naplnění služby. Jako podstatná se ukázala následující témata.

3.2.1 Struktura a organizace projektu

Podle Vrzáčka mezi prvky zakládající úspěch jakékoliv neziskové organizace patří strategie, která vyplývá z organizační vize srozumitelné pro celý tým a vhodná struktura: „ Management každé organizace musí v první řadě rozumět účelu, kvůli kterému organizace vznikla. ... Teprve následně přichází na řadu hledání optimálního organizačního

uspořádání, tedy organizační struktury. Historicky ověřené modely dokládají užitečnost oddělení správní s výkonnou mocí. K tomuto kroku však může dojít jenom ve společnostech, ve kterých je dostatek vhodných jedinců, kteří jsou schopní zastávat svěřené pravomoci at' již na správní nebo výkonné úrovni“ (Vrzáček a kol., 2000, s. 52). Výše uvedené tvrzení se dá aplikovat i na projekt, jelikož ho můžeme nahlížet jako jednu z mnoha organizačních jednotek, jež se podílí na celkové náplni práce a profilu organizace.

a) Role v rámci projektu

Každý z pracovníků, který se podílí na projektu, vidí svoji roli odlišně. Každý ji vztahuje k oblastem, za něž se v projektu cítí být odpovědný, resp. které si v rámci projektu vyjednáva. Role v projektu mají jak hierarchickou povahu, tzn. že odkazují na vztahy subordinace, a tak i povahu věcnou, což znamená rozdělení kompetencí.

Odpovědnost za projekt přebírá jednak **ředitel pobočky** NNO. Sebe sama hodnotí jako *efektivního ředitele*: jak říká, projekty má pod osobní kontrolou. To v jeho případě znamená, že za 1. vyjednáva je s vedením zastřešující NNO, za 2. sestavuje tým, který následně projekty realizuje, a za 3. shání financování. Jeho vlastními slovy: *Schvaloval jsem ho (projekt), získával jsem financování, nesu za něj plnou zodpovědnost.*

Ředitel sděluje, že projekt byl zahájen na základě požadavku od zadavatele, totiž Městské části: *Z potřeby škol a na základě detekovaných společenských potřeb státu (grant Ministerstva vnitra ČR)*, a proto si uvědomuje, že *na vzdělávacím trhu* existuje mezera, kterou ani škola (jako instituce) ani městská část (jako lokální samospráva) nemůžou zaplnit samostatně. Neziskové organizace v tomto směru chápe jako potřebnou vzdělávací podporu rodinám cizinců, jako třetí stranu, která onu mezeru dokáže zaplnit. V našem případě touto třetí stranou je NNO *Člověk v tísni*.

Ředitel uvádí, že i když děti s OMJ nejsou cílovou skupinou, na kterou se orientuje *Člověk v tísni*, uvědomuje si, *...že cizinců v Česku začíná být tolik, že tomuto směru v doučování se těžce vyhneme.* Jako ředitel pobočky PSI schvalováním tohoto projektu reagoval na potřebu, která se vyskytuje ve společnosti. Zároveň městská MČ svou roli zadavatele služby a zastupitele státu podle ředitele stoprocentně nenaplnuje. I když současná spolupráce s MČ je z hlediska ředitele z mnoha důvodů užitečná a pozitivní, zároveň z pozice poskytovatele služby vidí možnosti jejího rozšíření, které MČ přehlíží. Vyvolává to určité napětí, které ředitel vnímá jako nedostatek snahy ze strany MČ: *Větší zájem*

městské části by přinesl rozvoj projektu, nemají prostředky a ani o ně často nežadají na Ministerstvu vnitra ČR. Z jeho hlediska MČ, stejně jako Člověk v tísni, je klíčovým subjektem v projektové struktuře. Vnímá ji nejenom jako klienta a zákazníka služby, ale zároveň i jako partnera, který by měl usilovat o zlepšení situace stejně jako pan ředitel a Člověk v tísni. Finanční podpora služby a její rozvoj v souvislosti s poptávkou patří k povinností MČ, a jelikož tato povinnost není splňována, nehodnotí MČ jako stoprocentně efektivního jednatele a partnera.

Zatímco ředitel vidí městskou část jako zadavatele, škola je pro něj spíš prostředníkem mezi NNO a bezprostředními klienty služby. Školu popisuje jako docela pasivního účastníka procesu, který je zapojen do projektu skoro výhradně na začáteční úrovni: Nemusí se účastnit doučování, ale zavazuje se pomáhat koordinátoru podle potřeby (konzultovat, případně poskytovat info a materiály) a ... poskytuje prostor, formuluje potřeby dětí.

Podobně to vidí i rodiče: Dostávají nabídku tohoto doučování, podepisují přihlášku, pokud něčemu nerozumějí můžou se obrátit na školu.

Ředitel vnímá celou situaci jako smluvní závazek mezi MČ a organizací Člověk v tísni. Ostatním subjektům připisuje pasivní role: škola podle potřeby koordinátorovi doučování musí poskytovat informace o dětech a prostory, jediná role rodiče se spočívá v podepsání přihlášky dítěte, dítě je bezprostředním klientem, který potřebuje „pomoc a podporu“, jeho úkolem je informace předávané během doučování vstřebávat.

*Svůj tým ředitel popisuje jako *spolehlivý a zodpovědný*. Je spokojen s tím, jak všichni členové týmu konají svou práci. Zvláště zdůrazňuje důležitou roli koordinátorky, která má pro ředitele roli „spojky“ mezi nim, a ostatními subjekty v projektu.*

Koordinátorka vzdělávacích služeb svou roli v projektu popisuje velmi podrobně: *...metodicky a personálně vedu tým vzdělávacích koordinátorů, lektorů předškolních klubů atd., koordinuju projekt skupinového doučování. Spolu s ředitelem pobočky jednáme se školami, s městskou částí, a pak hledáme ty lidi, kteří to budou dělat, a jak to budou dělat metodicky.* Svou pozici v rámci projektu vnímá na stejné úrovni s ředitelskou. Sice z technického hlediska je ředitelovi podřízená, ale na rozdíl od něj je v přímém kontaktu s celým doučovacím týmem, školním garantem v ZŠ a zároveň se účastní všech schůzek se zadavatelem, tedy MČ. Sebe popisuje jako efektivního facilitatora a manažera, který ve své podstatě je jedinou spojkou mezi všemi projektovými subjekty. Hodnotí skupinu dětí a práci lektora a dobrovolníků *na základě náslechnů, výkazů práce a zpětné vazby od školy,* koordinuje vztahy mezi školou, organizací a MČ a zprostředkovává veškeré informace o

doučování ředitelovi NNO. Když koordinátorka mluví o projektových pozicích, na první místo staví lektorku doučování, která za doučování *nese přímou zodpovědnost*, na druhém místě pro koordinátorku jsou dobrovolníci, *kteří tam působí tak, aby ta výuka byla víc individualizovaná a co nejefektivnější*, na třetím místě má sebe a ředitele, který je z jejího hlediska *garantem projektu* a až na posledním místě zmiňuje školu (která může být zastoupená buď garantem nebo třídním učitelem), s kterou se řeší *individuální kazuistiky těch dětí*. MČ koordinátorka nezmiňuje vůbec, pravděpodobně protože komunikace s MČ je ve větší míře záležitostí ředitele, a proto ona ze své pozice MČ nevnímá jako aktivního účastníka procesu. Bere ji jako sponzora, který poskytuje prostředky, ale v realitě nemá velký vliv na podobu projektu: *Městská část objednala ten projekt a financuje jeho větší část*. Jako jedinou povinnost v rámci smluvního vztahu s MČ uvádí: *zajistit doučování v domluveném rozsahu*, další detaily (formát a náplň výuky, tým, složení doučované skupiny) jsou v režii Člověka v tísní.

Za klíčovou figuru v realizačním týmu pokládá rozhodně lektorku, která *samostatně připravuje výuku, rozhoduje o složení doučované skupiny a nese za ní osobní zodpovědnost*. Vyučující má právo podle své potřeby komunikovat se školou a rodiči, navíc sestavuje a vede svůj vlastní tým dobrovolníků.

O škole koordinátorka, stejně jako ředitel, mluví jako o poměrně pasivním subjektu následujícími slovy: *Povinností školy je pustit nás do školy, poskytnout nám třídu a spolupracovat s námi podle potřeby a vyřešit individuálně podporu dítěte na tom kroužku*. V její představě ani učitelky, ani garant nemají skoro žádný vliv na doučování jako takové: *Vliv na náplň doučování nemají, maximálně na úrovni individuální konzultace ohledně konkrétního dítěte můžou říct nějaké svoje doporučení, ale nestává se to často*.

Oba subjekty, školu a MČ, koordinátorka vidí jako dezorientované, skoro zoufalé. *Oni nevěděli na koho se obrátit, neboť jiné organizace neměly kapacitu, proto oslovili nás, s tím, jestli nechceme něco takového dělat*. Ani škola, ani MČ nebyly schopné nejenom samostatně poskytnout dětem cizinců odpovídající péče, ale navíc se ani nemohly vyznat na trhu služeb, a proto šli za Člověkem v tísní, za organizací, kterou *už znali předtím*, ale která se specializuje na jinou cílovou skupinu.

Dost podobný názor má i na rodiče, u kterých to primárně vysvětluje špatnou jazykovou znalostí a slovy: *Zapojení do doučování jsou poměrně málo. Na začátku potřebujeme potvrzení, že se s tím souhlasí, podepisují přihlášku, že to dítě tam chodit bude. Pokud dítě nechodí nebo se vyskytnou nějaké závažné problémy v chování, tak můžeme rodiče kontaktovat*. Rodiče stejně jako škola mají v projektu celkem omezené kompetence.

Shrneme-li reflexi koordinátorky, můžeme konstatovat, že vedoucí roli koordinátorky přisuzuje složce „lektor-dobrovolník“, protože jsou to lidé přímo podílející se na procesu výuky a komunikaci s dětmi. Ostatní projektové subjekty chápe jako pomocníky, kteří by měli lektorovi a dobrovolníkům poskytnout všechno potřebné pro jejich činnost. Děti v tomto scénáři hrají důležitou, ale podřízenou roli. Koordinátorka je má ráda, ale vidí je jako „potřebné“, a proto nesamostatné jedince, o které se organizace musí postarat.

Lektorka doučování si velmi váží účasti MČ na projektu. Popisuje ji jako velmi aktivní: *Snaží se ty rodiny zapojit do veřejného života, proto pro ně pořádá například různé akce, ale zároveň zaměřuje se i na výuku češtiny jak u dětí tak i u dospělých.* Podle lektorky oddělení integrace cizinců MČ dělá skvělou práci a hodně se stará o cizinci ve své lokalitě. Funkce svých nadřízených z pobočky PSI lektorka reflektuje jako vyloženě manažerské: *Pak jsou tam nějaké naši nadřízené, kteří komunikují s MČ a se školami.* Ředitel pobočky podle ní zajišťuje spolupráci s MČ a financování projektu, kdežto koordinátorka vzdělávání se podílí víc na přímé práci, je v pravidelném kontaktu se školou, lektorkou a dětmi: *několikrát do roku dochází na náslechy, domlouvá se o technické stráně věci se školou, jinak spíš jde o administrativní kontrolu a jakoukoliv metodickou podporu v případě potřeby.* V koordinátorce vzdělávání lektorka vidí nejenom manažerku a nadřízenou, ale i mentorku, která v případě potřeby je schopná poskytnout podporu a s něčím poradit. Bere ji jako *kompetentního a empatického* člověka, na kterého *dá se spolehnout* a který je garantem stabilního fungování celého projektového týmu.

Svou pozici v projektu lektorka interpretuje v kontextu bezprostředního doučování žáků s OMJ a řízení dobrovolnického týmu. Pro tyto účely může využívat pomoc školy a koordinátorky vzdělávacích služeb, ale zároveň hodnotí sebe jako profesionála. Který je schopen své povinnosti splnit samostatně. Lektorka má dlouhodobou zkušenost s doučováním cizího jazyka a vzdělání v oboru, proto cítí, že svou práci *dělá dobře a kvalitně.*

Role školy v očích lektorky, stejně jako v očích předchozích respondentů, je velmi omezená: *Škola má povinnost poskytnout prostory a děti, komunikovat s koordinátorem a lektorem v případě potřeby, jinak si myslím, že to je všechno.* Školou vidí v jemnějších konturách. Nemluví jen o škole, ale i o učitelích. Třídní učitelky ovšem podle ni nemají skoro žádný podíl na doučování: *Třídní učitelky se zapojují jenom pokud je o to požádáme, jinak ne. Nám do toho moc nevstupují a o to se moc nezajímají.* Z hlediska lektorky pasivní pozice školy není podmíněná projektovou strukturou, ale je důsledkem nezájmu o bližší spolupráce v rámci služby.

Rodiče, podle lektorky, do procesu doučování jsou také zapojené minimálně: *Rodič podepisuje přihlášku na doučování a informovaný souhlas o zpracování citlivých a osobních údajů.* Role rodičů je teda omezená na rozhodnutí o účasti dítěte v projektu a oficiální přihlášení dítěte do něj.

Dobrovolníci reflektují svou roli v projektu jako “pomáhající“: pomáhají lektorce připravovat a vest hodinu, pomáhají dětem s OMJ líp zvládat češtinu. Říkají: *přijdu na hodinu a pomáhám slečně z Člověka v tísní, která hodinu vede. Mou povinností je dětem zajistit kvalitně strávenou hodinu, která přispěje k rozšíření jejich slovní zásoby a naučí je i nové věci, nová slova, která se týkají nejrůznějších témat (Beáta);* *Mou povinností je pomáhat koordinátorovi připravovat hodiny. Můžu vymýšlet pro děti aktivity, jenom že je musí schválit lektorka (Carmen) ;* *Dělat vše pro to, aby děti dokázaly dlouhodobě, samostatně a udržitelně zvládat školní výuku a nabídnout jim individuální podporu a pomoc (Aleš).* Všichni dobrovolníci za svůj přednostní úkol pokládají podporu svých žáků. Příprava materiálů není pro dobrovolníky povinná, ale většina z nich se na ní podílela: *Každý, kdo se projektu účastní si připravuje materiály vlastní, na míru šité menší skupince dětí, jemu tento týden svěžené . Není to povinný, spíš jde o domluvu s koordinátorem. Mě to bavilo, proto jsem to vždy rád dělal a konzultoval s koordinátorkou, ale pokud někdo to nestihal, vždy byla možnost využít pomoci týmu (David).* Svou činnost v projektu teda stejně vnímají jako docela omezenou, např. Beáta na otázku o projektové roli MČ odpovídá: *O takové ty organizační věci já se vůbec nestarám. Tedy, že nejsou v mé kompetenci.* Podobné odpovědi jsem dostala i od ostatních tří respondentů. Je vidět, že na jejich úrovni informace o zadavateli, zakázce nebo projektových kořenech moc nedostává.

Role lektorky všichni dobrovolníci popisují stejně: ona připravuje hodiny, komunikuje se školou a s vedením. Lektorka je spojkou mezi dobrovolníky a NNO.

O vedení dobrovolníci mluví málo možná právě proto, že s nimi reálně skoro vůbec nejsou v kontaktu. David popisuje role vedení takto: *Zajišťuje veškerou komunikaci se školou a rodiči, nabízí spoustu materiálů a možnost kopírovat zadarmo, pak jsou tam různé nabídky workshopu a přednášek souvisejících s doučováním.* Pojmy “vedení“ a “organizace“ pro dobrovolníky se splývají. Vedení projektu nevnímají jako své přímé vedení, je pro ně spíše abstraktním ztělesněním celé organizace Člověk v tísní. Jako svou bezprostřední nadřízenou berou lektorku doučování, která *vybírání je do týmu, schvaluje připravené materiály a koordinuje jejich činnost (Beáta, Carmen, Aleš).*

Školou dobrovolníci vnímají jako velmi málo zapojenou do projektovým procesů: *Myslím,*

že škola do toho doučování nijak zapojena není, ve smyslu, že by do toho zasahovala, nebo do toho byla nějak začleňována (Beáta); Podle mého názoru měla by škola zajímat se víc o své žáky (Carmen); Toto mi však nepříjde jako ideální cesta, kdy si vedení školy ve skutečnosti jen řekne „hotovo“ a zodpovědnost přesouvá mimo sebe. Škola, i když toho má hodně, měla by se aktivněji podílet na integraci svých žáků (David). Škola je jimi hodnocená jako pasivní element, který se hodně distancuje od žáků a od služby doučování. Mají pocit, že škola v jistém smyslu přehodila své povinnosti na organizaci (NNO) a tím pádem se zbavila zodpovědnosti za “problematické“ žáky.

Rodiče podle dobrovolníků hrají v projektu velmi jednoduchou a čistě formální roli: podepisují přihlášku dítěte a v případě potřeby vyzvedávají ho po doučování. V případě nějakých problémů s chováním lektorka může kontaktovat rodiče, ale jinak jejich účast na projektu je skoro nulová: *Byla bych radši, kdyby ty rodiče zkusily zapojit se do procesu, třeba někdy obrátily se na nás. Mohli by být víc otevřené novým zkušenostem a víc se účastnit školního života.* (Carmen). Zapojení rodičů je problematické hlavně kvůli jejich jazykovým znalostem: *Takže asi to nejlepší, co můžou rodiče udělat je zlepšit svou češtinu, přestat se bát školského systému a začít přijímat aktivnější účast ve školním životě svých dětí* (David). Podle dobrovolníků rodiče často neovládají češtinu dokonce i na komunikační úrovni. Proto nedá se nimi domluvit na schůzky nebo požádat je pomoci dítěti s nějakým úkolem. Podle dobrovolníků rodiče by mohly využít účast na službě doučování i pro svou integraci a tím pádem by prospěli i integraci svých dětí. Taková nízká úroveň angažovanosti rodičů je pro některé nepochopitelná, mají dojem že rodiče se o své děti prostě pořádně nestarají: *Nicméně mi to evokuje to, že jim na vzdělání jejich syna asi příliš nezáleží* (Beáta).

b) Vztahy mezi subjekty

Každá projektová role je spojená s určitým vzorcem chování, který je determinován hierarchickými vztahy uvnitř projektu, právy a povinnostmi, které tyto vztahy určují. Tyto vztahy odrážejí sociální realitu, v rámci které projekt existuje, a vytvářejí kontext, ve kterém se uskutečňuje. Pro můj výzkum je velmi důležité porozumět, jak členové projektového týmu reflektují tyto vztahy, protože to umožňuje proniknutí do interních projektových procesů, které jsou jinak skryté nebo přehlédnutelné. Dané téma pojednám nejprve z hlediska vztahů mimo projektový tým, po té se zaměřím na vztahy uvnitř týmu.

Ven

Ředitel uvádí, že do projektu se může přihlásit jakákoliv škola, pokud má na to peníze. Vybraná ZŠ *to udělala přes městskou část, proto oficiálně smlouvu máme s MČ*, čímž ji v podstatě předala do rukou svoji roli zákazníka a škola se posunula do projektového pozadí. Ředitel vysvětluje znovu, že oficiální a klíčový vztah spojuje Člověka v tísní vyloženě se zadavatelem služby, MČ, která tuto službu financuje. Tento vztah ředitel hodnotí pozitivně: *Komunikace nevázne, máme dobré vztahy*. Jednání probíhají několikrát ročně, většinou na začátku a na konci školního roku (období, kdy je potřeba rozhodovat o budoucnosti a běhu projektu).

Ředitel uvádí, že Člověk v tísní nejenom poskytuje službu, ale zároveň na projekt přispívá z vlastních fondů (materiály, vzděláním pracovníků, platy během školních prázdnin), což definuje organizaci jako druhý subjekt (kromě MČ), který má určující vliv při realizaci projektu. To legitimizuje v očích ředitele nárok na usilování o změny v podobě a realizaci projektu (např. jeho rozsahu).

Vztah se školou se rozvíjí ve dvou rovinách, a to v komunikaci za 1) s garantem a za 2) s učitelkami. Ředitel ale s nikým z nich, stejně jako s nikým z rodičů, dětí nebo dobrovolníků, není v přímém kontaktu, jedná jenom na vyšší projektové úrovni. Všichni výše uvedení účastníci projektu mají na ředitele kontakt, ale zatím se nestalo, že by se na něj obrátili. Ředitel se tedy prezentuje jako otevřený manažer, jehož kompetence ale zatím nebyla potřeba.

Ředitel osobně se neúčastní doučování, nemá osobní vztah s dětmi, projektovými rodinami a se školou, tuto část práce deleguje koordinátorce vzdělávacích služeb. Sam ředitel se věnuje vnějším vztahům (financování, vyjednávání projektových podmínek, sjednání projektových změn na úrovni zadavatele a vedení Člověka v tísní apod.). Tím pádem jeho styl řízení se neopírá o subjektivní pocity a emoce vůči klientům, ale především vychází z pragmatičtějších manažerských principů a podporuje vertikální hierarchii. Informace, zprostředkované koordinátorkou ředitelovi úplně stačí, nepotřebuje účastnit se procesu ještě víc.

Koordinátorka vzdělávacích služeb o vztahu s MČ skoro nemluví. Přesto ho popisuje krátce ale velmi pozitivně: *Je to skoro poprvé, kdy jsme od města dostali nezájem, nebo dokonce odpor a konflikt, ale naopak partnerský přístup a zájem o spolutvoření projektu*. Nahlíží na MČ jako na sponzora a partnera, který je ochoten spolupracovat v tandemu, čehož si koordinátorka hodně váží, ale zároveň ten vztah má odosobněný charakter. MČ

není expertem na činnost, která naplňuje cíle projektu, proto nemůže mít pro doučování přínos, když jde o koordinaci a náplň výuky. Kdežto Člověk v tísní, hlavně tedy lektori (kteří nesou přímou zodpovědnost za doučování), dobrovolníci, ale určitě i projektové vedení, jsou profesionálové, kteří svou práci dělají *fakt dobře*, a proto jsou klíčovými prvky v projektu.

Vztahy se školou jsou pro koordinátorku omezené na komunikaci s garantem. Tato komunikace na osobní úrovni je dle jejích slov *velmi dobrá. (Garant) je vstřícný a komunikující*. Paralelně s tím ovšem aktivitu školy z obecného hlediska koordinátorka popisuje jako *úplně minimální, skoro žádnou*. Komunikační iniciativu ve většině případů projevuje sama koordinátorka nebo lektorka doučování. Školní pedagogové v její reflexi se neúčastní přípravy výukových materiálů, dokonce pokud se objeví nějaké těžkosti spojené s programem, budou se řešit uvnitř pobočkového týmu. *Lektorka doučování, to může dělat ve spolupráci s dobrovolníky. Ani škola, ani rodiče se na tom nepodílejí. Spíš může náplň konzultovat se zkušenějšími kolegy nebo s metodikem*. Co se týče složení skupiny dětí, také v tom nemá škola rozhodující slovo, schvaluje to organizace NNO, zastoupená lektorkou: *Předají nám seznam, když to všechno funguje, tak pokračujeme dál*. Jednou nastala situace, kdy škola do doučování posílala „nevhodné“ děti: *Bylo dovysvětlování mezi námi, školou a tou městskou částí. Jsme třeba řešili jaké děti na to doučování mají chodit, protože někteří pedagogové tam posílali úplně všechny děti cizinců, bez ohledu na jejich jazykovou úroveň a na to, jak dlouho už jsou v Česku*. Situace byla vyřešená lektorkou vytvořeným manuálem s podrobným popisem cílové skupiny, na kterou je projekt zaměřen. *Měli jsme vydefinovat skupinu dětí, kteří mají problémy na komunikační úrovni. Pak jsme řešili, jestli tam můžou docházet děti, které mají další speciální poruchy učení a s tím související problémy v chování. Dohodli jsme se, že takové děti by spíš potřebovaly spíš individuální podporu*.

Rodiče jsou pro koordinátorku neznámou stranou projektu. Kvůli své špatné znalosti češtiny se nepodílejí na projektu a nedávají o něm zpětnou vazbu. Ovšem koordinátorka to bere jako zásadní minus a říká: *Chtěla bych je poznat blíž, kdyby byla taková možnost*. Evidentně jí chybí bližší vztah s rodiči, protože ho považuje za potenciálně prospěšný pro doučované děti. *Rodiče sami neumějí česky, doma se nemluví česky, takže možná nejlepší podporou pro děti by byl příklad rodičů, kteří se také aktivně snaží rozvíjet svou češtinu a zapojovat se do procesu výuky*.

Přestože podle nastavení projektu koordinátorka dochází do školy na doučování jen dvakrát za rok, deklaruje, že děti samotné má hodně ráda a s ochotou navštěvuje hodiny. Vždycky se ráda zapojuje do aktivit, což dokládá následujícími slovy: *Děti jsou ke mně přátelské*. Koordinátorka se zajímá i o jejich názor na doučování a *na konci pololetí se ptám dětí na jejich názor ohledně doučka*. I když svým způsobem vstupuje do komunikace z povahy své autority, která sama sobě vytváří mnohonásobně nerovný vztah (dospělý, majorita, zástupce organizace) a tím pádem děti staví do podřízené pozice, stejně ji hodně jde o jejich osobnost a názory.

Lektorka skoro nemluví ani o tom jak probíhá komunikace s MČ ani o tom jaké vztahy MČ spojují s NNO, což je z povahy věci způsobeno hierarchickou povahou projektových vztahů a principem rozdělování pracovních povinností. Lektorka má na starosti skoro všechno, co se týče organizace doučování a jeho náplně, zařizuje komunikaci s dobrovolníky, rodiče a částečně i se školou a je zodpovědná za děti v doučování. Mezi její povinnosti nepatří udržování vztahy s MČ, a proto ona o tom ví jen málo: *O projektu komunikuju s kontaktní osobou ze školy osobně nebo přes email, a s vedením, spíš osobně. A pak mám kontakt na pana z MČ, z toho oddělení pro integrace cizinců, ale zatím jsem se na něj neobrácela*. Podobně jako ředitel hovoří o tom, že vztahy jsou nastaveny jako otevřené, nicméně není potřeba je upevňovat další komunikací, protože nevidí důvod. To pak může přispívat k formálnímu chápání zúčastněných aktérů na projektu.

Současný vztah se školou lektorce připadá jako stabilní, ale vždycky to tak nebylo. Na začátku se vyskytovaly potíže s vymezením cílové skupiny. *Na začátku škola posílala k nám úplně všechny děti cizinců bez rozboru. Proto jsme s kolegou vypracovaly dopis pro rodiče a třídní učitele, ve kterém jsme uvedli podmínky za jakých ty děti do doučování můžeme vzít a popsali jsme tu cílovou skupinu*. Tato situace se školou byla vyřešená dostatečně rychle a bez konfliktu. Škola souhlasila se s podmínkami Člověka v tísní, a od té doby žádné podobné problémy se nevyskytovaly. Tímto škola potvrdila vedoucí pozice Člověka v tísní jako organizátora doučování a ještě víc distancovala se od projektových činností. Výpověď lektorky se zde shoduje s názorem koordinátorky, což v podstatě potvrzuje, že obě pozice v rámci projektového týmu spolu v tomto směru úzce spolupracovaly.

Shodně s koordinátorkou uvažuje lektorka i o odcizených vztazích mezi organizací NNO a rodiči, Lektorka vysvětluje, že obrovskou překážkou v navazování bližších vztahů s rodinami dětí s OMJ je jazyková bariéra. Podle ní jazykový handicap je největším důvodem, proč rodiče skoro vůbec nejsou zapojené do procesu doučování. Na rozdíl od

koordinátorky však lektorka musí s rodiči komunikovat, a proto mluví o alternativním jazykovém kódu, který to umožní: *To naráží na jejich špatnou znalost češtiny a s nimi se nedalo většinou nic řešit. Pokud musím řešit něco závažného, např. chování, komunikuji s nimi občas v angličtině..* Dále lektorka zdůrazňuje, že v případě zájmu ze strany rodičů nebo školy ona by byla velice ochotná víc s nimi spolupracovat, prezentuje projektový tým jako vstřícný a otevřený. Její postoj je prointegrační, nevystupuje z pozice tlaku na minoritu se přizpůsobit majoritě, ale naopak mluví o vůli hledat cesty, ovšem jen v případě jejich transparentního zájmu.

Svůj vztah s dětmi lektorka hodnotí velmi dobře. Podobně jako koordinátorka se jedná o vztah založený na emoční rovině a rovině důvěry. Má pocit, že děti ji mají rádi, neváhají se na ni obrátit v případě jakýchkoliv otázek a že celkově doučování je baví. Lektorka říká, že navazuje s dětmi neformální vztah, podporuje jejich snahu k učení a snaží se být pro ně více starší kamarádkou než paní učitelkou.

Vztah se školou **dobrovolníci** popisují většinou stejně. Uvádí, že nikdy nekomunikují ani se školní kontaktní osobou ani s učitelkami: *Já s učitelem nijak nekomunikuji, stejně tak nekomunikuje on se mnou. Pokud nějaká komunikace probíhá, tak jenom mezi školou a koordinátorkou* (Beáta); *Nikdy jsem nemluvila s nikým z pedagogů* (Carmen); *Pro mě často byl problém od nich dostat zpětnou vazbu nebo nějakou radu, protože neměly čas nebo už se jim skončila pracovní doba* (David). Ale jeden z dobrovolníků je naopak spokojen se vztahem s učitelkami: *Máme od nich informace o známkách dětí. Také s nimi mluvíme ústně o jednotlivých dětech a tak se dozvídáme i o jejich pokrocích mimo doučování* (Aleš). Dobrovolníci vnímají rodiče jako “neschopné“ a “omezené“ jejich jazykovou neznalostí a nutností hodně pracovat: *Neznalost obvykle vyvolává nejistotu a strach, možná proto oni (rodiče) se jakékoliv komunikaci vyhýbaly. Také musím říct, že většina z nich neuvěřitelně hodně pracuje, a proto zbývá jim málo času na řešení takových věcí jako školní doučování* (David). Z hlediska dobrovolníků rodiče mají obrovský vliv na své děti, a proto měli by být pro ně příkladem, měli by začít u sebe, navázat vztahy se školou a s NNO a tím podpořit své děti v integračním procesu (viz i výše).

Uvnitř

V rámci projektového týmu **ředitel** úzce spolupracuje jenom s koordinátorkou vzdělávacích služeb, která mu podává veškeré informace ohledně doučování, dětí a spolupráce se školou.

Poskytované službě a jejímu kontextu tedy ředitel rozumí prostřednictvím třetích osob (koordinátorka, MČ). v rámci projektu a komunikaci v rámci projektového týmu je plně odkázán na komunikaci s koordinátorkou a na informace, které mu poskytuje. On sám zároveň o jiné informace neusiluje. Přijímá a zároveň ustanovuje v tomto směru vertikální hierarchii v rámci týmu.

Koordinátorka velice srdečně mluví o všech lidech, kteří se přímo účastní doučování. Svůj tandem s ředitelem koordinátorka vnímá jako rovnoprávný. Každý se v něm stará o svou oblast a tím se zajišťuje projektová účinnost.

Lektorku hodnotí jako klíčovou figuru, má s ní blízký vztah (osobní setkání, náslechy v hodinách, výkazy práce a konzultace). Popisuje lektorku jako *nádhernou profesionálku, která perfektně vychází s dětmi*. Zároveň velmi oceňuje práci dobrovolníků, které potkává během náslechlů: *Co se týče dobrovolníků, také mě vždycky potěší, vykonávají skvělou práci a to zadarmo. Já si toho vážím, jsou báječní*. Je vidět, že její personál a doučované děti jsou pro ni naprostou projektovou prioritou.

Tedy zatím co ředitele vnímá v kontextu formálních vztahů, pohled na lektorku a dobrovolníky je citově zabarven. Vztahy s ředitelem jsou rovné v logice hierarchického uspořádání organizace NNO, naopak vztahy s podřízenými vidí jako vztahy spíše osobní spolupráce.

Se svou nadřízenou **lektorka** je v každodenním kontaktu, v případě jakýchkoliv potíží se může obrátit buď na ni nebo přímo na ředitele. Komunikaci s vedením projektu lektorka hodnotí jako příjemnou, efektivní a otevřenou. Projektový tým podle ni je sladěný a dobře koordinovaný. Podpora od vedení je komplexní a včasná. Je to vztah, který je založen na vzájemném respektu a který poskytuje lektorce pocit bezpečí a stability: ona vždycky ví, na koho se obrátit, ví, že v každém případě dostane pomoc a že vedení bude se snažit zajistit pro ni co nejlepší pracovní podmínky. Zároveň lektorka dostává od vedení podrobnou zpětnou vazbu o své práci, která jí pomáhá zlepšovat její výkonnost a kvalitu její pracovní činnosti. Kdežto v kontextu projektu lektorka má s ředitelem málo intenzivní a více formální vztah, její vztahy s koordinátorkou vzdělávání a s dobrovolníky jsou mnohem volnější. Vnímá je víc jako kolegové, než jako svou nadřízenou a své podřízené.

Vztahy **dobrovolníků** s vedením jsou omezené na náslechy a neformální setkávání v rámci společných slavností: *Skoro nikoho z vedení jsem zatím nepotkala* (Carmen). Ale zároveň všichni dobrovolníci oceňují úroveň vzdělávací podpory od Člověka v tísní a chválí poskytované organizací studijní materiály pro děti: *Tak organizace určitě poskytuje učební materiály, deskové hry, párkrát slečna lektorka přinesla i tablety. Ty materiály jsou super* (Beáta).

Svou koordinátorku popisují jako zodpovědnou a příjemnou: *ona všechno vytiskne a zařídí* (Aleš). Dobrovolníci s ní řeší všechny projektové potíže a nejistoty, konzultují náplň své práce a dostávají od ní zpětnou vazbu o její kvalitě. Jejich vztah určitě má hierarchický charakter ale zároveň díky jejich stálému a intenzivnímu kontaktu má mnohem méně striktně vymezenou podobu než klasický vztah podřízený-nadřízený.

Mezi sebou dobrovolníci nekomunikují, protože každý z nich působí nebo působil ve své skupině dětí, ve dvojici s lektorkou doučování.

c) Profesionalizace nekomerčního sektoru. Kdo může doučovat?

„ Termín profesionalizace lze v prostředí neziskových organizací chápat ve dvou významových rovinách. Za prvé se používá pro označení procesu dosazování odborníků na pracovní pozice v neziskových organizacích. Druhý význam souvisí s profesionální prací s dobrovolníky“ (Dvořáková L., 2016, s. 16). V rámci svého výzkumu jsem chtěla zjistit, jak projektový tým vnímá svou činnost. Chápe-li ji jako vyžadující profesionální zkušenosti a odpovídající vzdělání, nebo spíše jako vycházející převážně z osobnosti konatele a jeho lidských kvalit.

Ředitel dává velký důraz na to, že organizace se zapojila do projektu až ve chvíli, když se v týmu objevili lidé s odpovídajícím vzděláním. *Měli jsme vhodné, vzdělané pracovníky (obor Český jazyk pro cizince) a proto jsem řekl, že do toho můžeme jít.* Pak několikrát zmiňuje *školení dobrovolníků a další vzdělávací možnosti*, které jsou poskytované pracovníkům a dobrovolníkům zadarmo. Pokládá je za velkou projektovou výhodu, kterou organizace aktivně propaguje. Podle něj úspěch služby hodně záleží na tom, jestli členové týmu disponují pro svou oblast potřebnými a specifickými znalostmi a dovednostmi. Když mluví o tom, jak se vybírají do projektu dobrovolníci, znovu zmiňuje nezbytnost alespoň minimálních znalostí ve sféře pedagogiky: *Vybíráme je na základě jejich odbornosti a zájmu. Musejí mít zájem o doučování dětí cizinců, mají mít zkušenosti s cílovkou nebo mít čas na školení, mají projít školením pro dobrovolníky, mají mít dobrý vztah k dětem.* Při

výběrovém řízení do projektu pro ředitele evidentně na prvním místě stojí pedagogické zkušenosti a základní porozumění pro cílovou skupinu, které každopádně mají být doplněné odpovídajícími osobnostními kvalitami dobrovolníka nebo pracovníka.

Koordinátorka vzdělávacích služeb počítá odpovídající vzdělání a pedagogické zkušenosti za nesmírně důležitou podmínku pro každého člena projektového týmu. Program musí být „smysluplný a vycházet z pedagogiky“. Lidi, kteří program tvoří procházejí dvoukolovým výběrovým řízením, týká se to i dobrovolníků: *Lektori doučování nabírají dobrovolníky z našeho seznamu zájemců. Na seznam se zájemci dostávají po pohovoru s koordinátorem dobrovolníků.* Lektorka vybírá dobrovolníky *na základě zkušeností, znalosti cílové skupiny a zájmu.* Odpovídá to dominantnímu paradigmatu o dobrovolnické činnosti, který popisuje profesionalizované neziskové prostředí. Zároveň koordinátorka zmiňuje možnost profesionální podpory, kterou organizace nabízí svým pracovníkům – při potížích s tvorbou programu můžou využít konzultace externího *metodika* nebo absolvovat tematické vzdělávací kurzy. O profesionalitě mluví dokonce i ve vztahu k sobě: *Osobní limit vidím v tom, že učení češtiny není moje profesionální zaměření. Neumím posoudit výuku jazyka samotného z pedagogického hlediska.* I když má dobrý vztah s dětmi, zaujímá jednu z vedoucích projektových pozicí a má několikaletou pracovní zkušenost v organizaci, stejně necítí, že má právo uskutečňovat nebo posuzovat jazykovou výuku v rámci projektu. Podle koordinátorky se doučování cizinců liší od doučování česky mluvících dětí: *...je to vlastně něco nového a ta podpora je trochu jiná.* Uvědomuje si jejich individualitu a potřebu zvláštního přístupu. Ovšem zdůrazňuje, že i přesto všechno doučování má mít formu neformální výuky a musí být pro děti nejenom vzdělávací, ale i zajímavé: *Pro mě je důležitý, jestli tam děti rádi chodí.*

Když **lektorka** popisuje sebe a svou pracovní pozici, dává značný důraz na svoje zkušenosti a vzdělání. Pokládá je za velkou výhodu, a má pocit, že znalost alespoň základů pedagogiky a principů doučování žáků s OMJ je nezbytnou potřebou pro její práci. Lektorka navíc uvádí, že za tu dobu, co projekt vede, ona už stihla absolvovat několik tematických kurzů a přednášek. Všechny vzdělávací aktivity pro pracovníky a dobrovolníky hradí NNO, což svědčí o tom, že profesionalita projektového týmu je pro organizaci jednou z priorit.

Dobrovolníky do svého týmu lektorka taky vybírá na základě jejich zkušenosti a motivace: *Vybírám je ze seznamu dobrovolníků na základě osobního rozhovoru, podle jejich zkušeností, zájmu o projekt a jejich osobnosti.* V případě dobrovolníků pro lektorku je

důležitý vybrat nejenom profesionálního, ale i osobnostně zapadajícího do projektového týmu člověka.

Dobrovolníci svou činnost vnímají jako vyžadující základní pedagogické schopnosti a zkušenosti s cílovou skupinou. Většina z nich takové zkušenosti a schopnosti měla už před nástupem do Člověka v tísní: *Rok před tím, než jsem začala doučovat pod Člověkem v tísní, jsem doučovala v jiné MČ v Nové škole* (Beáta); *Vždycky jsem měla rada děti, a proto jsem začala studovat pedagogiku* (Carmen); *Nepůsobím profesionálně, nemám na to vzdělání. Ale měl jsem zkušenosti s osobním doučováním* (Aleš). Ale zároveň dobrovolníci si uvědomují, že jejich činnost vyžaduje nepřetržitý osobní rozvoj. Proto dobrovolníci rádi využívají vzdělávací možnosti, které jim nabízí NNO: *Myslím si, že Člověk v tísní poskytuje spoustu možností pro osobní a profesionální rozvoj zaměstnanců a dobrovolníků, a vidím, že to pak má vliv i na kvalitu doučování. Já osobně hodně rád využíval možnost navštěvovat přednášky související s doučováním, cizineckou problematikou a podobnými tématy* (Aleš); *Pak jsou tam různé nabídky workshopu a přednášek souvisejících s doučováním. Nabízí (NNO) takovým lidem jako já a ostatní dobroušit udělat nějakou smysluplnou věc, která nás posouvá jako lidí a jako profesionálové* (David). *Jediným minusem je to, že ne všichni dobrovolníci mají odpovídající pedagogické zkušenosti a vzdělání, ale na mém příkladu vidím, že velký zájem o úspěch projektu a vlastní profesionální rozvoj může tuto nevýhodu kompenzovat* (Carmen). U všech dobrovolníků zaznívá to, že oni sdílí hodnoty organizace Člověk v tísní: *Začínala jsem jako dobrovolník na festivalu Jeden Svět, činnost organizace mi přišla jako smysluplná, proto já se ozvala s tím, že bych chtěla ji podpořit* (Carmen); *Činnost organizace mi přišla jako smysluplná, proto já se ozvala s tím, že bych chtěla ji podpořit* (Aleš); *Věřím, že školský systém není dostatečně otevřen všem a mnoho dětí z něj zbytečně vypadává jeho neústupností. Dítě, které jako malé z tohoto vzdělávacího procesu vypadne, se do něj jen stěží vrátí až vyroste. A tak začínají společenské problémy. Člověk v tísní snaží se takovým problémům předejít, proto jsem rozhodl jeho činnost podpořit* (David). Evidentně spříznění s politikou NNO a motivovanost jsou důležitými faktory při přijetí do projektu. I přesto dobrovolníci mají některé nejistoty ohledně svého vzdělání a pedagogických zkušeností, je vidět, že na prvním místě podle nich je jejich osobnost a schopnost osobního rozvoje. Dobrovolnictví nevnímají jako koníček ve volném čase, ale jako veřejně-prospěšnou, pomáhající činnost. Aby mohli kvalitně tuto činnost konat jsou ochotní věnovat svůj volný čas přípravám na hodiny a dalšímu vzdělávání v rámci organizace.

d) Cíle aktivity

Projektové cíle jsou směrodatné pro činnost jakéhokoliv projektu. Je důležité pochopit, jak každý účastník výzkumu projektovým cílům rozumí. Chci zjistit, jestli na ně nahlíží stejně, nebo se rozcházejí v názorech a jak to následně ovlivňuje projektovou podobu.

Za základní projektový cíl **ředitel** pokládá *pomoc dětem s OMJ zvládnout český jazyk ve škole*. Přemýšlí o projektu v souvislosti se *školním* programem a myslí si, že obecně projekt poskytuje *pomoc dětem s porozuměním školní látce a se základy umění učit se (tím myslím zpracovávat informace a správně s nimi zacházet)*. Ředitel osobně není zapojen do doučování, jeho pracovní pozice ho nutí řešit situace s nadhledem a identifikovat problémy v globálním kontextu. Proto uvažuje v kontextu čtenářské gramotnosti. Dále si uvědomuje, že potíže se zvládnutím školního programu dětmi s OMJ se vyskytují nejenom na jedné škole. Je to všeobecný systémový problém, který ani školství, ani městské části nejsou schopné samostatně vyřešit. Proto obecný projektový cíl ředitel vnímá široce, nahlíží na něj v rovině efektivního zaplnění integračně vzdělávací mezery, spíše než v rovině poskytování pomoci konkrétním jedincům.

Nemáme nikde napsáno „cíl projektu“, ale jak to chápu, domluva s Prahou 7 je taková, že budeme dělat podporu navíc dětem, které chodí do jejich školy, v jazykovém vzdělání. Takže cílem není učit český jazyk, ale rozšiřovat slovní zásobu, poskytnout jim prostor pro zlepšení komunikačních dovedností, což by mělo nejenom zlepšit jejich školní výsledky, ale i pomoc jim cítit se líp ve třídě. **Koordinátorka** pokládá za cíl projektu nejenom zlepšení znalosti českého jazyka v kontextu školních výsledků, ale i podporu socializace dětí v třídním kolektivu. Jazyk je tady chápán jako nástroj nezbytný pro uskutečnění akulturačních a interakčních forem integrace. Zase ten popis služby je bližší popisu sociální služby, spíše než vzdělávací.

Navíc koordinátorka dodává, že v jejích očích projekt nemá za cíl vysvětlovat dětem principiálně novou látku nebo nahrazovat elementy školní výuky: *Berou to jako podporu ve vzdělávání. Nevidím to jako náhradu vyučování, nebo jako prostor, kde by se měly vysvětlovat nějaké nové věci*. V jistém smyslu vnímá doučování jako suplování rodiny, resp. některých rodinných funkcí, které kvůli své neznalosti českého jazyka rodiče-migranti nemůžou naplnit: *...vidím to jako to, co třeba dělají rodiče doma s dětmi ve středostavovských rodinách. Projdou domácí úkoly, vysvětlí mu nějakou rovnici, která mu moc nejde, a to děláme i v našem vyučování*.

Za zásadní projektový cíl **lektorka** pokládá *lepší integrace dětí s OMJ do české společnosti*. Integrace teda je podle ní dosahovaná pomocí zlepšování znalosti českého jazyka: *Často jde i o výuku základů češtiny. Doplnění mezer ve znalostech bych řekla a zároveň distribuci nových znalostí*. Lektorka bere jazyk jako klíčový integrační nástroj, bez kterého cizinec není schopen plnohodnotně začlenit se do většinové společnosti. Pro ni jazyk je základem, který poskytuje možnosti pro další integrační kroky. Dalším projektovým cílem pro lektorku je zlepšení *i dovednosti práce ve skupině*. Pro děti cizinců je důležitý rozumět svým spolužákům a orientovat se v cizím pro ně prostředí. Týmová práce podle lektorky tomu přispívá: *žáci učí se spolupracovat, nestydět se za své chyby a fungovat ve velké skupině, cítit její dynamiku a samostatně zapojovat se do procesu*. Všechny výše uvedené dovednosti patří k akulturační a interakční formám sociální integrace.

Všichni **dobrovolníci** mluví o tom, že cílem projektu není vyloženě zlepšování známek a příprava na školní hodiny českého jazyka. Vnímají ho v širším integračním kontextu. Podle nich podstatou projektu je podpora v osvojení jazyka, který je základní podmínkou pro existenci ve společnosti. Zároveň skupinové doučování rozvíjí kompetence potřebné pro školní výuku: *učí pracovat v týmu, fungovat v cizojazyčném prostředí, nehledě na jazykovou bariéru nacházet nové kamarády, vysvětlovat vyučujícímu své potřeby a nebát se přiznávat, že něčemu nerozumíš*. Podle dobrovolníků velkým problémem je to, že děti se stydí toho, že něčemu nerozumí, na nic se neptají a jenom předstírají, že všechno je v pořádku. Dělají to aby se vyhnuly stresovým pro ně situacím, ale tímto ztrácejí vzácnou možnost něčemu se opravdu naučit. Během doučování dobrovolníci mají prostor na to, aby takovým situacím zabránili:

Cílem je, podle mě, to, aby se děti nějak více v tomto (jazykovém) ohledu rozvíjely, aby tu bylo i něco jiného než jen ta klasická škola. Něco, co je více neformální, kde se mohou částečně více projevit, kde se nemusí bát udělat chybu, protože za ni nebudou oznámkováni. (Beáta) ; *Projekt je zaměřen na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem, ale nesoustřeďuje se vyloženě na školní výsledky. Hlavní pro nás je pomoc v rozvoji mluvního projevu a adaptaci dítěte v novém pro něj prostředí.* (Carmen); *Cílem je pomoci dětem překonat obtíže, které jim čeština, jakožto cizí jazyk ve škole dělá. Takové děti většinou pocházejí z cizojazyčných rodin, u nich doma se nemluví česky, ve škole podle mě paní učitelky na ně nemají dost času, a proto každý druh podpory je pro ně nesmírně důležitý* (David); *Cílem je pomoci dětem, které nemají tolik podpory ve vzdělávání od rodičů, nebo je pro ně škola obtížnější kvůli jejich špatné znalosti českého jazyka. Spíš než*

o pomoc s domácími úkoly a přípravou na testy jde o rozvíjení kompetencí potřebných pro učení v normální výuce, například spolupráce s kolektivem a s vyučujícím (Aleš).

e) Kdo je klientem? Kdo spadá do cílové skupiny?

Dalšími zásadními projektovými elementy jsou cílová skupina a klient služby. Aby nedocházelo ke zmatkům, představa o tom, pro koho je služba vytvořená a kdo je klientem organizace, by měla být stejná pro všechny na projektu se podílející pracovníky. Každopádně jejich představa může být ovlivněna osobním přesvědčením, pozicí v projektu nebo jinými faktory:

Za cílovou skupinu služby **ředitel** označuje děti s OMJ nezvládající školní program slovy: *Pokud to dítě evidentně ve třídě nezvládá, tak ho pošlou k nám.* Člověk v tísní tím pádem zachraňuje školský systém neschopný uspokojit potřeby některých svých žáků, nabízí pomoc „*potřebným*“ dětem, které jsou systémem hozené do cizího prostředí bez podpory odpovídající jejich situaci. *Budou čím dál tím více naši podporu potřebovat a my nemůžeme jejich potřeby ignorovat.*

Paralelně s tímto všeobecným usilováním o prospěšnost služby pro děti cizinců se nedá přehlédnout, že jedním z hlavních pragmatických úkolů ředitele jako ředitele pobočky a manažera je naplňovat činnost provozovanou touto pobočkou. Kvůli finančním možnostem organizace je to reálné jenom za účasti další strany. Proto je logické, že zadavatel a částečný sponzor služby (v našem případě MČ), s kterým přímo jedná, se pro něj zároveň stává klíčovým klientem.

Hlavním klientem pro **koordinátorku** je skupina doučovaných dětí. Jsou to sociokulturně znevýhodnění žáci, kteří mají potíže s češtinou. Nicméně cílovou skupinu v tomto projektu má potřebu obhájit, poněvadž to není standardní cílová skupina pro Člověka v tísní. *Není to úplně naše cílová skupina se kterou dlouhodobě pracujeme. Ale pak jsme pochopili, že i v té typické cílovce se pořád objevuje víc cizinců z východní Evropy, z Vietnamu, z asijských zemí, kteří sem přicházejí a jsou tou cílovou skupinou, protože splňují některé body.* Tady zaznívá drobný rozdíl pojmů sociálního a sociokulturního znevýhodnění, o kterém jsem mluvila v teoretické části své práce. Ale společnými body pro obě skupiny bývají sociální vyloučení a potíže se socializací. Právě tyto body podle koordinátorky přesvědčily NNO jít do projektu.

Koordinátorka mnohem víc než ředitel (což je způsobeno její rolí v projektu) se řídí logikou klient-zakázka, bere mnohem větší ohled na konkrétní adresáty poskytované podpory.

Školu interpretuje jako sekundárního klienta, který má na doučování (velice malý) vliv. Jako takového klienta vidí státní školu, která je ohrožená sociokulturním znevýhodněním: *musí to být škola veřejná, má to být škola, kterou navštěvují děti s nějakým sociálním znevýhodněním, na jehož vyřešení škola nemá možnosti nebo kompetence.*

Pro **lektorku** doučování klientem je rozhodně dítě. Nejdůležitějším kritériem je teda odlišný mateřský jazyk, ale má to vymezení několik upřesnění. Dítě musí *špatně mluvit nebo psát česky, mít omezenou slovní zásobu*. Lektorka je stoprocentně orientována na zájmy dětí. Tvrdí, že každé dítě s OMJ takovou podporu potřebuje, ale bohužel daleko ne každé ji dostává: *Každý den takové žáky čelí tomu, že něčemu nerozumí, mají hodně předmětů ve škole, bojují s tím*. Lektorka má k dětem velmi empatický přístup, navíc tráví s nimi hodně času a proto mnohem hlouběji než kdokoliv z vedení prožívá situace takových žáků.

Dobrovolníci rozhodně jako své klienti vnímají děti: *Cílovou skupinou projektu jsou děti s OMJ, kteří ve škole mají problémy s vyjádřením se v českém jazyce (E.P)*. Za hlavní kritérium pro zařazení žáků do doučování dobrovolníci pokládají špatný mluvní a gramatický projev, jejich ztracenost v novém prostředí (jde teda o děti, kteří čerstvě přestěhovaly do České republiky) a neschopnost jejich rodičů a školy nabídnout jim potřebnou podporu. Dobrovolníci vnímají děti s OMJ jako oběti systému, který se nemůže o ně řádně postarat, jako oběti rodičovské jazykové a sociální nekompetentnosti, jako oběti cizího a nesrozumitelného pro ně prostředí. Takové děti nutně potřebují kvalitní podporu, jinak to ovlivní celý jejich budoucí život: jejich vzdělání, zaměstnání a pozice ve většinové společnosti. Dobrovolníci vnímají tento problém jako velice závažný, a proto věnují mu svůj volný čas a svoje úsilí.

f) Povaha aktivity

Pro můj výzkum je podstatné podívat se na povahu projektové aktivity očima členů projektového týmu, pochopit, z čeho se tato aktivita skládá a jaké efekty z jejich hlediska to má na skupinu doučovaných dětí.

A) Aktivity

Ředitel se osobně doučování neúčastní, proto popisuje to, jak si tyto aktivity představuje, resp. jak je definují psané materiály projektu. I to přispívá k tomu, že k tématu nemá příliš co říci. Metodiky doučování mají být *kombinace her a vzdělávacích aktivit*, což perfektně zapadá do konceptu neformálního vzdělání, o jehož poskytování organizace usiluje.

Koordinátorka sděluje, že každý projektový lektor organizuje výuku podle sebe, ale i přes to je dodržována pro všechny základní struktura: 1) zahřívací hry, 2) výuková část, 3) shrnutí a závěrečná hra. Obrovský důraz je kladen na interaktivitu a týmové hry, které by měly podporovat v dětech ochotu k učení, zdravou konkurenci ve skupině a zlepšovat jejich komunikační dovednosti a schopnost se domluvit. Materiály a hry jsou poskytované jak organizací, tak i MČ, a podle koordinátorky jsou kvalitní, maximálně přizpůsobené cílové skupině a navíc *můžou zabavit kohokoliv*.

Lektorka je velice spokojená s vybavením pro doučování, které zajistilo NNO a MČ: *Používáme různé hry, pracovní sešity, učebnice pro integrace cizinců*. Výuka probíhá ve školní třídě, kterou lektorka přizpůsobuje potřebám dětí. Proces doučování probíhá neformálně: děti sami rozhodují o tom, kde budou sedět, velká část výuky se skládá z vzdělávacích her a odehrává se na koberci nebo uprostřed třídy. Děti mají možnost volně se po třídě pohybovat, klast jakékoliv otázky a občas i navrhovat svoje vlastní aktivity. Pro lektorku je důležitá zpětná vazba od dětí, proto na konci každé hodiny všichni *společně se posadí do kroužku, zhodnotí provedenou práci*. Lektorka se ptá nejenom na to, co žáky z hodiny odnesly, ale i na to, co se jim líbilo a nelíbilo a co by chtěly dělat příště.

Dobrovolníci popisují výuku jako kombinaci zábavy a vzdělávání: *Dětem pomáhám (spolu s koordinátorkou) s vyplňováním nejrůznějších pracovních listů. Hrajeme s nimi někdy hry. Vždy k sobě spojíme dvě lavice a všichni se okolo toho stolu sesedneme. (Beáta); Kreslíme na tabule, pohybujeme se po třídě když na něco hrajeme, věnujeme se různým cvičením, mluvíme, čteme, občas něco napíšeme. Používáme vytištěné pracovní listy, stolní hry, knížky a nejrůznější druhy pomůcek typu tabulek a hraček (Carmen); Snažily jsme se se nacházet potenciál , například sražení lavic, které vytvoří jeden větší stůl pro skupinku, aktivity ve volném prostoru místnosti, hry na koberci. (David); Na začátku jsme hráli hry, pak věnovali se gramatice nebo společně bavili se v češtině o nějakých zajímavých věcech, někdy četli, někdy pracovali v týmech (Aleš)*. Podle dobrovolníků právě neformální podoba výuky nejvíc přispívá splnění projektových cílů. V přátelské a uvolněné atmosféře děti mají prostor na sebevyjádření, navazování vztahů

s vyučujícími a s kolektivem, na zvednutí sebevědomí a následného osamostatnění v kontextu výuky.

Všichni dobrovolníci ovšem vnímají obtížnost situace dětí s OMJ, rozumějí jejich rodinné situaci, a proto jsou proti jakýmkoliv domácím úkolům z doučování: *Nikdy jsem nikomu domácí úkol nedával. Maximálně se párkrát stalo, že jsem poprosil dítě samostatně zjistit doma význam českého výrazu a vymyslet s nim (Aleš); Já si třeba uvědomuji jak náročný to všechno pro děti je, a proto nerada bych je zatěžovala ještě víc (Carmen); To ne, žádné domácí úkoly nedostávají. Ono jich podle mě mají dost ze školy (Beáta)*. Dobrovolníci snaží se vytvořit takové aktivity, které jsou zvladatelné v rámci hodiny a nevyžadují zadávání domácích úkolů.

B) Efekty

Ředitel tvrdí, že projekt skupinového doučování přispívá k *inkluzi osob s OMJ, k jejich začlenění a lepší orientaci v české společnosti*. Pomocí projektu děti zlepšují svou znalost češtiny, což pomáhá jejich další socializaci ve třídě. Poněvadž socializace podle Bosswicka a Heckmanna (2006) patří mezi formy sociální integrace, mohu tvrdit, že ředitel nahlíží na službu skupinového doučování jako na efektivní integrační nástroj, který musí nejenom zlepšit studijní výsledky žáků, ale i podpořit jejich začlenění do většinové společnosti. Tyto rysy ovšem jsou charakteristické pro oblast sociální práce, spíše než pro oblast vzdělávání.

Nejdůležitějším efektem, který má doučování, je podle **koordinátorky** socializace prostřednictvím zlepšení jazykových kompetencí: *Ten jazyk je prostě klíčový, aby se ty děti začlenily, což zapadá do vize, kterou v té práci máme*. Skupinové doučování přispívá k *inkluzi a lepšímu zapojení dětí cizinců do většinové společnosti*. Velkou výhodou skupinové formy doučování je *přátelské prostředí, možnost rozvíjet řeč, socializovat se a učit se pracovat v týmu*.

Navíc má koordinátorka názor, že projekt působí nejenom na určitou skupinu dětí, ale vyvolává i systémové změny, *zároveň ke změně ve školství a zároveň k větší otevřenosti*. Současná situace ve školském systému podle ní není ideální. Podpora, kterou nabízí stát, není dostatečná, školy jsou málo aktivní a zároveň špatně financované, což vytváří problém: *Tímto projektem doplňujeme mezeru, která existuje ve státní podpoře dětí cizinců. Dítě přijde do Čech, má absolvovat šestitýdenní kurz češtiny a pak je hozeno do toho českého prostředí. Těch šest týdnů ale vůbec nestačí. Přejichod by měl být delší,*

plynulejší. Určitě to chce lepší promyšlení ze strany státu. Tím pádem koordinátorka projekt popisuje jako veřejně prospěšný v kontextu celého českého vzdělávacího systému a jako přispívající ke zlepšení postavení sociokulturně znevýhodněné menšiny na lokální úrovni.

Podle **lektorky** skupinové doučování má spoustu důležitých efektů: *zlepšení znalostí češtiny a komunikačních schopností, což přispívá k sociální integraci.* Doučování poskytuje prostředí pro rozšiřování kruhu známých a socializaci, vychovává v dětech aktivnost a zdravou míru konkurence a zároveň učí je vycházet s těmi, kdo se od nich liší. Navíc doučování rozhodně má vliv i na školní výsledky žáků. Zlepšení jazykových, gramatických a čtenářských kompetencí pomáhá dětem líp zvládat školní látku a dostávat lepší známky jak z češtiny, tak i z jiných předmětů.

Podle **dobrovolníků** pokrok v jejich skupinách je viditelný: *Tak určitě se zlepšily, je to tím, že na začátku se úplně všichni neznali, teď se znají všichni. Takže ten rozdíl, pozitivní, tam samozřejmě je* (Beáta). Děti začínají mezi sebou kamarádit, používat češtinu nejenom v hodině, ale i pro komunikaci o přestávkách. Ke konci školního roku žáci fungují jako tým, neváhají se obracet na vyučující s dotazy a mnohem aktivněji účastní se vzdělávacích aktivit: *Vždy se zdálo, že ten kolektiv byl roztržštěný kvůli věkovým a národnostním rozdílům, ale pak jsem všiml, že děti čím dál tím víc si navzájem rozuměly a dokonce se skamarádily. Vnímám, že se zlepšil mluvený projev dětí a schopnost porozumění textu, vidím, že děti přestaly být tak úzkostné a mají mnohem menší strach z češtiny* (Aleš). Efektivitu doučování dobrovolníci měří nejenom zvýšením gramotnosti a znalosti češtiny. Kladné změny chování, které ukazují na akulturace jsou pro dobrovolníky stejně důležité.

g) Forma podpory

Chci pochopit jaké metodické přístupy jsou používané v rámci doučování, jak členové projektového týmu popisují svůj přístup a přístup jiných subjektu k dětem.

Metodiky a přístup k dětem využívané jako formy jejich podpory:

Ředitel popisuje výuku jako maximálně individualizovanou (v podmínkách skupinového doučování). Lektor se vždycky snaží *individualizovat přípravu podle potřeb dětí.* S jejich pomocí by žáci měli zlepšit svoje jazykové kompetence, což by povedlo ke zlepšení jejich

sociální situace. Individualizovaný přístup pomáhá dětem zapracovat na jejich vlastních problémových oblastech, práce ve skupině rozvíjí komunikační schopnosti a dovednost kombinovat samostatnou a týmovou práci. Takový popis služby inklinuje k oblasti sociálních služeb, i když formálně jde o vzdělávací proces.

Koordinátorka uvádí, že lektorka doučování se distancuje od školního předmětu českého jazyka, snaží se používat metodiky neformálního vzdělávání, *oživovat hodiny a učit se hrou*. I když skupinová výuka v určité míře omezuje možnosti individuálního přístupu, lektorka o něj stejně usiluje (využívá dobrovolnickou asistenci, praktikuje volnější organizace hodiny, během které se děti mohou volně pohybovat po třídě, radit se mezi sebou, a tím pádem částečně eliminovat potřebu osobního kontaktu s vyučujícím, dále nedává dětem domácí úkoly ani známky).

Lektorka je zastánkyní *otevřeného a respektujícího* přístupu k dětem. Zároveň lektorka se hodně snaží o individuální přístup k žákům. Takový přístup ale občas je konfrontován sociální realitou doučované skupiny: *Je občas těžko v rámci jedné skupiny pracovat s dětmi různého věku a s různou znalostí češtiny, různých národností*. Heterogenita nabízí spoustu výhod, ale paralelně přináší obtíže ve výuce. Lektorka aktivně využívá pomoci dobrovolníků a doučování maximálně přizpůsobuje potřebám dětí: *Nejedeme frontální výuku, snažíme se pracovat v menších skupinách, v kroužků nebo na koberci, spojíme stoly. Nechceme aby děti se cítily jako ve škole, chceme aby to bylo míň formální*. Gramatiku, čtení a mluvení doučovací tým podává *hravou formou* a zdůrazňuje odlišnost svého programu od školního. Pro lektorku je důležitý, že to, co ona dělá s dětmi není vázáno vyloženě na školní látku a že to je něco, co děti rozvíjí v odlišném od školního kontextu. Lektorka se znovu distancuje od školy jako od instituci.

Dobrovolníci zdůrazňují svou snahu o individuální přístup k dětem. Hodně mluví o konkrétních dětech a o jejich konkrétních potřebách: *komunikace musí být jednoznačně přímá a je důležité vyžadovat i ten feedback ve smyslu, že se na té komunikaci musí podílet i oni (dětí)* (Beáta); *Z mého hlediska je důležitá ta otevřenost a přístup ne z pozice autority, ale z pozice staršího kamaráda, který nechce buzerovat, naopak jen poradit a podpořit* (Carmen); *Ve škole je látka předávána podle mustru, jedním způsobem pro všechny. Na to spousta dětí s OMJ nedokáže reagovat I když bylo to skupinové doučování vždycky velký důraz se dával na maximální individualizace výuky* (David); *Doučování pro mě je čas strávený společně s dítětem/děťmi, ve kterém společně nalézáme cesty ke vzdělání se v probírané látce, ale cestou dítěti co nejpohodlnější* (Aleš). I když skupinové doučování má svoje nevýhody (heterogenní skupina, ve které i přes všechny snahy nejde vyhovět

potřebám všech žáků), dobrovolníci mají pocit, že je to pro děti přínosný. Osobní přístup dobrovolníků k žákům minimalizuje minusy tohoto druhu doučování. Zároveň skoro všichni hodně zdůrazňují až moc suchý a formální přístup k dětem ze strany školy. Dobrovolníky v jistém smyslu vnímají skupinové doučování jako protiklad škole.

h) Osobní názor respondentů na projekt

Názory účastníků jsou nezbytnou součástí komplexní analýzy jakéhokoliv jevu, protože poskytují alternativní úhly pohledu na zkoumaný jev. Každý z respondentů má na skupinové doučování pro děti s OMJ svůj vlastní názor, který vyplývá z původních očekávání od účasti v projektu a následně získaných osobních zkušeností s projektem.

Ředitel službu hodnotí jako úspěšnou. Přes některé finanční (nedostatek financí pro rozšiřování) a personální (*nedostatečný počet pracovníků a dobrovolníků*) potíže v projektu plánuje pokračovat. Podle něj tento projekt přispívá k větší míře inkluze v českém školství a pomáhá dětem s OMJ lépe zvládat školní látku z češtiny a tím pádem urychlit jejich zapojení do většinové společnosti. Ředitel uvažuje o projektu v kontextu vzestupné sociální mobility a tvrdí, že do jisté míry i kvůli doučování dětí cizinců budou mít *lepší přístup k dalšímu vzdělání a víc možností profesionálního uplatnění*. Projekt má nejenom vzdělávací důsledky. Má významné veřejně prospěšné účinky, které jsou úzce propojené nejenom se zájmy menšinové skupiny cizinců, ale i se zájmy většinové společnosti. Podle ředitele čím líp cizinci budou integrováni do české společnosti, tím více budou pro ni prospěšní.

Koordinátorka projekt hodnotí jako *užitečný a úspěšný*. Hlavním kritériem hodnocení pro ni je *ochota všech stran v tom projektu dále pokračovat*. Jako manažerka velice oceňuje integritu svého týmu a vyjednané podmínky s ostatními subjekty: *Ted' jsme dospěli k pochopení, jak má vypadat naše cílová skupina, shodujeme se v tom se školou a s městskou částí, máme stabilní tým*.

Také zmiňuje, že velmi důležité je pro ni její osobní zkušenost z náslechů, na kterých pozoruje, že děti si doučování užívají: *Je vidět, že některé jsou vyčerpané, ale tím víc oceňují to, jak hodně se snaží v hodině*. Předpokládá, že v budoucnu se projekt rozšíří, protože je účinný a odpovídá potřebám společnosti: *Ukazuje se víc a víc, že to bude i v budoucnu naše práce, protože cizinci do Česka přicházejí furt, podporu potřebují a my tu práci děláme fakt dobře. Projekt by se mohl rozšířit na více škol a měl by více vyučovacích hodin v týdnu*.

Lektorka, stejně jako její kolegové, vidí problém na státní úrovni: děti cizinců nedostávají od státu dostatečnou péči pro jejich úspěšnou integraci. Lektorka uvažuje o projektu jako o *podpůrném opatření* pro děti s OMJ. Z její hlediska projekt je naprosto úspěšný, protože zájem o něj je stálý. I když lektorka nedostává zpětnou vazbu o své činnosti přímo od rodičů a od školy, má ji od dětí a od vedení. Na základě tyto zpětné vazby vnímá službu skupinového doučování jako užitečnou. Lektorka je nespokojená s rozsahem doučování: *2 hodiny týdně se mi zdají málo*. Myslí si, že mělo by doučování probíhat častěji a že mělo by být poskytováno na více školách. Lektorka je jistá, že problém sociální integrace dětí s OMJ je citlivý a mnohvrstevní, proto vyžaduje, aby na jeho řešení mnohem těsněji než teď spolupracovaly všechny subjekty: stát, školství, lokální samospráva, neziskový sektor a cizinci samotné. Jenom takový komplexní přístup podle lektorky bude mít globální důsledky: garantuje cizincům slušnou kvalitu života a svobodný přístup ke všem společenským zdrojům a zároveň obohatí většinovou společnost novými kulturami a demografickým růstem.

Dobrovolníci hodnotí doučování kladně. Jenom jedna dobrovolnice rozhodla projekt opustit, protože ji osobně nesedl. Ovšem tvrdí, že to je spíš výsledkem její osobnosti: dobrovolnice nesedla s jedním klukem, který v hodině často rušil. Nebyla schopná kluka zvládnout, hodně ji vadilo jeho chování a to že ta situace podle ní často ovlivňovala celou skupinu: *Vyplývalo z toho někdy i to, že už se mi párkrát stalo, že jsem měla chuť se sebrat a odejít domů* (Beáta). Dobrovolnice cítila že svou skupinu nezvládá, a proto rozhodla odejít: *Osobně mě to určitě někam posunulo. Ona každá zkušenost, ať už negativní, tak pozitivní, člověka vždy posune. Ale tato konkrétně mě, jakožto velkého cholerika, naučila jednat rozvážně, být tolerantnější* (Beáta). Reflektuje tuto zkušenost jako přínosnou pro sebe. Pomohlo ji to pochopit, že měla by se zaměřit na jinou skupinu dětí, která bude víc odpovídat její povaze: *Celkově jsem spíše typ doučovatele pro starší děti, což je pravděpodobně můj profesní limit* (Beáta).

Jinak dobrovolníci o projektu a jeho integračním přínosu mluví pozitivně: *Projekt přispívá k začlenění menšin do většinové společnosti, ke sdružení společnosti a ke zvýšení kvality života cizinců v Česku* (Carmen); *Přispívá inkluzí, dává dětem pocit sounáležitosti, pomáhá jim získat své místo ve společnosti* (David); *Přispívá k tomu, aby děti měly lepší vztah k učení a ke škole, což naprosto souvisí s tím, jak se budou pak cítit v původně cizí po ně společnosti. Zvládnání školní látky hodně ovlivní jejich budoucí vzdělání a tím pádem i profesní život* (Aleš). Pro dobrovolníky služba skupinového doučování je sociálně-integračním nástrojem. Služba pomáhá dětem začlenit se do většinové společnosti,

zorientovat se ve školském prostředí a zvýšit svoje šance na kvalitní vzdělání a zaměstnání v budoucnu. Služba z jejich hlediska je v některém smyslu postavená proti škole a dává důraz na rozsáhlejší rozvoj žáků. Navíc organizace Člověk v tísni, která tu službu poskytuje, ztělesňuje v jejich očích správné hodnoty, které stojí za šíření. Tím pádem prostřednictvím své účasti v projektu dobrovolníci nejenom pomáhají konkrétním jedincům, ale i ovlivňují celkovou sociálně-integrační situace ve společnosti.

4. Závěry

Na základě analýzy rozhovorů s respondenty můžu označit vztahy uvnitř projektu za primárně založené na hierarchickém principu. Zároveň ale konstatuji, že osobní vztahy hrají důležitou roli v této struktuře. Ti členové projektového týmu, kteří se se nacházejí mezi sebou v bezprostředním kontaktu, tedy všichni kromě ředitele překračují rámec hierarchického principu. Jejich vztahy začínají být méně formálními a více emočně zabarvenými (např. koordinátorka velice srdečně mluví o svých podřízených, lektorka vnímá koordinátorku jako mentora, dobrovolníci a lektorka usilují o neformální přístup k výuce a o svou pozici *staršího kamaráda směrem k dětem*). Ovšem každý člen projektového týmu si uvědomuje okruh svých povinností a meze své činnosti. Zodpovědnost za projektové aktivity je rozdělena mezi členy týmu na základě jejich pozice v projektu- Na nejvyšší úrovni je ředitel, který se stará o projektové financování a vztahy s MČ a s vedením celé NNO. Dále na projektovém žebříčku se nachází koordinátorka vzdělávacích služeb, která spojuje ředitele se všemi ostatními subjekty kromě MČ. Po ní následuje lektorka doučování, která je zodpovědná za náplň služby a tým dobrovolníků. Tým dobrovolníků je poslední složkou v této hierarchické struktuře: jedinou jejich povinností je výuková podpora žáků v doučování. Nemají samostatně zasahovat do jakýchkoliv projektových procesů, nejsou informované většinou projektových záležitostí, všechny jejich rozhodnutí a návrhy mají být schválené lektorkou. Takové vztahy uvnitř týmu odpovídají modernímu modelu řízení dobrovolníků, který zároveň je neoddelitelně spojen s profesionalizací neziskového sektoru.

Na druhé straně se v reflexi členů projektového týmu ukazuje se jako důležitá rovina osobních vztahů, která neprotrhává jen dovnitř týmu, ale v některých případech i ven. Osobní rovina dokáže měnit hierarchii v rovný vztah, který pokládají členové projektového týmu v určitých pozicích za produktivní (lektor-děti, koordinátorka – lektorka, koordinátorka-ředitel atd.)

To, že v rámci NNO Člověk v tísni dochází k profesionalizaci práce s dobrovolníky svědčí několik faktorů: dvoukolové výběrové řízení, povinný kurz pro dobrovolníky a velký počet doporučených vzdělávacích kurzů, které NNO nabízí dobrovolníkům zadarmo. Všichni dobrovolníci hodnotí tento proces pozitivně. Podle nich má to dobrý vliv na kvalitu poskytované služby. Zároveň ale některé z nich, i přes to, že prošli výběrovým řízením (ve kterém dává se přednost lidem se zkušenostmi, dobrou znalostí cizích jazyků nebo alespoň s velkým zájmem o práci s cílovou skupinou) a školením, projevují nejistotu ve svých

profesionálních kompetencích, potřebných pro skupinové doučování dětí cizinců.

Profesionalizace v NNO se dotkla nejenom dobrovolníků, ale i pracovníků. Vedení si uvědomilo, že doučování dětí cizinců liší se od doučování dětí ze sociálně slabých rodin (na kterém NNO se běžně specializuje). Proto lektorka doučování, která je za něj zodpovědná, je odbornicí ve sféře cizích jazyků. Navíc NNO poskytuje lektorce možnost využití pomoci externích odborníků a absolvování vzdělávacích kurzů v oblasti vzdělávání žáků s OMJ. Pracovníci nemají nic proti této tendenci, naopak jim přijde jako smysluplná, protože zvyšuje kvalitu doučování a garantuje dětem profesionální péče.

Je velmi zajímavé, že čím vyšší postavení má jedinec v rámci projektu, tím menší představu má o konkrétní náplni doučování. Dobrovolníci a lektorka detailně popisují používané doučovací metody a přístupy k dětem, zdůrazňují výhody a nevýhody skupinového doučování, kdežto koordinátorka a ředitel mluví o projektu v obecném kontextu a používají široké a neurčité pojmy pro svou reflexi služby a její účinky.

Dalším důležitým aspektem je motivace dobrovolníků a pracovníků pro účast v daném projektu. Zjistilo se, že pro všechny respondenty (kromě ředitele, který nahlíží na projekt v kontextu globálních a neosobních společenských procesů a prizmatem své manažerské role v projektu) zásadními byly ideologické a filantropické důvody. Dá se říct, že pracovníky a dobrovolníky ve zkoumaném projektovém týmu mají společný étos neziskových pracovníků, který lze charakterizovat snahou o spravedlivou společnost, rovnost příležitosti pro všechny její členy a neustálým usilováním o poskytování pomoci potřebným lidem. Respondenti chtěli „konat dobro“ a to ve spolupráci s organizací, která šíří blízké jim názory a hodnoty. Motivace dobrovolníků v rámci zkoumaného projektu odpovídá dominantnímu neziskovému paradigmatu, který přísně strukturuje jejich pozice v projektu a poskytuje možnost působit v oblasti veřejně prospěšných služeb. Jak pracovníci tak i dobrovolníci v rámci projektu nejenom uspokojují svou potřebu v altruistické činnosti, ale zároveň dostávají pocit sounáležitosti se velkou NNO (tzn. prestiž). Organizace poskytuje účastníkům nejenom pocit bezpečí a smysluplné činnosti, ale svým jménem umožňuje jejich podílení na globálních společenských procesech na celostátní úrovni.

Role školy v tomto projektu je účastníky popisovaná jako pasivní. Z jejich hlediska takové pozice není podmíněna projektem, ale velkou zatížeností školních pedagogů, jejich špatnou orientací v otázce doučování cizinců, nezájmu o problematiku a z toho všeho

plynoucí snahou zbavit se své části zodpovědnosti za „náročné“ žáky. Je zajímavý, že respondenti odsuzují školský systém a obecný přístup školy k cílové skupině, ale na osobní úrovni hodnotí vztah (schůzky s garantem a s učitelkami) jako „dobrý“ a „vstřícný“.

Docela jednoznačně respondenti reflektují svou zkušenost s rodiči projektových dětí: absolutně všichni chápou jazykovou bariéru za nejzásadnější překážku pro bližší spolupráci s rodinami. U několika respondentů zaznělo, že větší zapojení rodičů by hodně prospělo žákům. Vnímají rodiče jako „málo snažící se“ a doufají, že tato situace se časem změní. Považují, že pro rodiče skupinové doučování je dobrou příležitostí vstoupit do majoritní společnosti a začít si účastnit jejího života.

Vztah členů projektového týmu k dětem je hodně ovlivněn jejich projektovou pozicí: čím výš na hierarchickém žebříčku se nachází respondent, tím z větším nadhledem pozoruje projektovou realitu. Vedení projektu má velmi málo intenzivní kontakt s dětmi, proto o nich uvažuje docela abstraktně, většinou z hlediska obecných filantropických hodnot. Vnímá je jako „potřebné“ objekty, které mají přijmout poskytovanou jim pomoc, zlepšit svoje školní známky a zapojit se do většinové společnosti. Tandemy lektorka-dobrovolník nahlíží na děti trochu jinak. Hodně jim záleží na zpětné vazbě od dětí, na jejich zatíženosti a každodenních problémech. Lektorka a obzvláště dobrovolníci se snaží o individuální přístup ke každému dítěti (a to i v rámci skupiny), berou v potaz nejenom potřeby dětí, ale i jejich názory a přání. Koordinátorka vzdělávání nicméně víc inklinuje k pozici lektorky a dobrovolníků, což je podmíněno osobními vztahy s lektorkou a relativní znalostí doučovacího prostředí z náslechnů.

Jako poslední a nejdůležitější bod chci uvést názor respondentů na účinky zkoumaného projektu a jeho význam pro společnost. Všichni respondenti se shodují, že služba skupinového doučování přispívá k sociální integraci žáků s OMJ: poskytuje dětem možnost osvojit jazyk většinové společnosti a tím pádem začít se v té společnosti orientovat. Z hlediska respondentů skupinové doučování učí děti fungovat v týmu, líp vycházet se spolužáky, rozvíjí jejich komunikační schopnosti a umožňuje jim přístup ke vzdělání. Zároveň doučování pomáhá žákům zlepšit školní výsledky. Podle respondentů sociokulturně znevýhodněné děti mohou se potýkat s potížemi při dosahování dalšího vzdělání a při budoucím pracovním uplatnění. Z toho plyne že podle respondentů sociokulturní znevýhodnění přímo souvisí se sociální mobilitou a že přístup ke základnímu vzdělání je nezbytnou podmínkou pro kvalitní život jedince. V případě dětí cizinců tento přístup je zásadně ohrožen jejich jazykovým handicapem. Proto respondenti vnímají svůj

projekt jako nesmírně důležitý a užitečný v kontextu celé společnosti. Projekt podporuje zákonem dané právo dětí na vzdělání. Akcentuje princip rovných vzdělávacích příležitostí, přispívá k jejich potenciálně vzestupní sociální mobilitě, a tím pádem je užitečný pro celou společnost, jelikož zlepšuje postavení viditelné části jedinců.

Z toho plyne, že projekt skupinového doučování pro děti s OMJ je vnímán týmem nikoli jako vyloženě vzdělávací, ale ve větší míře jako sociální, resp. sociálně integrační. Má smíšenou povahu, a obsahuje v sobě jak významné prvky služby sociální tak i prvky služby vzdělávací. V tomto směru překračuje hranici školy a ve svém důsledku ovšem i může vést k tomu, že členové týmu mohou modifikovat nabízené služby více k integraci jako obecnému jevu a méně ke škole jako výkonové instituci, která je zaměřena na vybrané oblasti vědění a kompetencí. Tím může docházet opět k oslabování principu rovných příležitostí.

Seznam použité literatury

Bedrnová Eva, Nový Ivan, 2002. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0

Bosswick Wolfgang, Heckmann Friedrich, 2006. Social integration of immigrants: Contribution of local and regional authorities [online]. © European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. [cit. 25.6.2019]. Dostupné z: <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/esl/06/ef0622en.pdf>

Český statistický úřad, Vzdělávání [online]. [cit. 15.6.2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534652/w-3316-11u.pdf/d024e6c8-a335-4333-86c6-1d6b872359f8?version=1.0>

Čížinský Jan, 2019. Žádost o dotaci ze státního rozpočtu na projekty obcí, na podporu integrace cizinců na lokální úrovni v roce 2019. Městská část Praha 7.

Člověk v tísni, 2019. O nás, [online]. [cit. 18.6.2019]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas>

Disman Miroslav, 2008. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK. 372 s. ISBN 978-80-246-0139-7

Dvořáková Lenka, 2016. Povaha profesionalizace neziskových organizací a její důsledky [online]. Praha: Fakulta Sociálních Věd, Institut sociologických studií, katedra veřejné a sociální politiky, Univerzita Karlova. Diplomová práce.

Eger Ludvík, Egerová Dana, 2017. Základy metodologie výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita, 184 s. ISBN 978-80-261-0735-4

Fondanová Laura, 2014. Nenechali se vyloučit. Brno: Masaryková Univerzita. 131 s. ISBN 978-80-210-6574-1

Hendl Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9

Horká Aneta, Kadlecová Eva, Knoblochová Dominika a kol., 2015. Průvodce skupinovým doučováním, [online] Praha: Programy sociální integrace, Člověk v tísni, o.p.s., ISBN: 978-80-87456-59-0 [cit.12.5.2019] Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/508/file/1440683960-pruvodce-skupinovym-doucovanim-fin.pdf>

Jarkovská Lucie, Lišková Kateřina, Obrovská Jana, Suralová Adéla, 2015. Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. Praha: Portal, 2015.-256 s. ISBN 978-80-262-4

Kostecká Yvona a kol., 2013. Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika. Praha: Pedagogická fakulty, UK. ISBN 978-80-7290-630-7

Krechovská Michaela, Hejduková Pavlína, Hommerová Dita, 2018. Řízení neziskových organizací. Grada Publishing a.s., 203 s. ISBN 978-80-271-2308-7 (pdf)

Linhart Jiří, Vodáková Alena.(eds.), 1996. Sociální integrace, případová studie. Velký Sociologický Slovník. Praha: Univerzita Karlová

Ministerstvo Vnitřní České republiky, 2019. Kdo je občan třetí země? [online]. [cit. 10.6.2019]. Dostupné z:<http://www.mvcr.cz/clanek/kdo-je-obcan-treti-zeme.aspx>

Nakonečný Milan, 1992. Motivace pracovního jednání a jeho řízení. Praha: Management Press, 258 s. ISBN 978-80-85603-01-2

Novotná Hedvika, Zándlová Markéta, Štovíčková M. 2009-2010 Soubor prezentací Úvod do společenskovedních metod. Praha: Fakulta Humanitních Studií. Dostupné zde: <http://moodle.fhs.cuni.cz>

Pavol Frič, Rochdi Goulli a kol., 2000. Neziskový sektor v ČR. Výsledky mezinárodního srovnávacího projektu Johns Hopkins University. Praha: LOGO NROS.

Prouzová Zuzana, 2015. Data a fakta o neziskovém sektoru v ČR [online] Dostupné z:https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnno/dokumenty/studie_prouzova_data_a_fakta_o_neziskovem_sektoru_1.pdf

Radostný Lukáš, Titěrová Kristýna, Hlavničková Petra, Moree Dana, Nosálová Barbora, Brychnáčová Irena, 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem na českých školách. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1

Rákoczyová Miroslava, Trbola Robert, 2009. Sociální integrace přistěhovalců v České republice. Praha: Sociologické nakladatelství, 309 s. ISBN 978-80-7419-023-

Rochester Colin, Paine Angela Ellis, Howlett Steven with Zimmeck Meta, 2010. Volunteering and Society in the 21st Century. First published UK: Macmillan Publishers Limited, 274 s. ISBN: 978-0-230-21058-5

Salamon M. Lester, Anheier K. Helmut, 1997. Defining a nonprofit sector. A cross-national analysis [online]. Great Britain: Manchester University Press, ISBN. 07190 4901 6 hardback. [cit. 25.5.2019]. Dostupné

z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ffY_NY3EpYcC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Defining+the+Non-Profit+Sector:+A+Cross-National+Analysis&ots=NdZkBrNZdS&sig=IYWohSISLxWioX-MVF5bAoIGeKw&redir_esc=y#v=onepage&q=Defining%20the%20Non-Profit%20Sector%3A%20A%20Cross-National%20Analysis&f=false

Statistics Canada, 2015. The International Classification of Non-profit Organizations [online]. [cit. 20.05.2019]. Dostupné z: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/13-015-x/2009000/sect13-eng.htm>

Steinerová Magdaléna, 2015. Metodický materiál k jednotlivým typům SVP žáků a metodám práce- Sociokulturní znevýhodnění [online]. Praha: CZ.2.17/3.1.00/36357. [cit. 20.05.2019] Dostupné z: <https://www.fzsbrdickova.cz/upload/files/metodiky-z-grantu/11%20metodicky-material-k-jednotlivym-typum-svp-zaku-a-metodam-prace-sociokulturne-znevychodneni.pdf>

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání) . [online]. [cit. 20.05.2019]. Dostupné z: <http://zakony-online.cz/?s122&q122=16>

Titěrová Kristýna, Šimáček Martina, Soukupová Lucie, 2018. Co přinesla novela školského zákona v inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem. [online]. [cit. 20.05.2019]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/meta-co-prinesla-novela-skolskeho-zakona-v-inkluzi-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

Tollarová Blanka, 2006. Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? [online]. Praha: Biograf.[cit. 20.05.2019]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>

Úřad vlády České Republiky, Zásady koncepce integrace cizinců na území České republiky, příloha Usnesení vlády číslo 689 ze 7. 7. 1999, zásada č. 5. [online]. [cit. 20.05.2019]. Dostupné z: https://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/C0665259AEE14CA4C12571B6006D8A70

Vágnerová Marie, 2004. Sociokulturní problémy a odchylky v chování [online]. [cit. 20.05.2019]. Dostupné zde: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4488>

Vrzáček Petr a kol., 2017. Krabička poslední záchrany pro neziskové organizace. Praha: Fakulta humanitních studií. 236 s. ISBN 978-80-7571-006-2

Vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2011, [online]. [cit. 20.05.2019].. Dostupné e: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>

Zákon o sociálních službách, Zákon č. 108/2006 Sb. [online] [cit. 20.05.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast1>

Záleská Klára, 2018. Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia paedagogica* roč. 23, č. 3.

Příloha č. 1

Lektor

Osobnost respondentu:

1. Jak dlouho děláte v organizaci Člověk v Tísni?
2. V čem se spočívá Vaše práce?
3. Proč jste rozhodl/la zúčastnit se zrovna tohoto projektu?
4. Jakou osobní zkušenost s tímto projektem máte?

O projektu:

1. Proč ten projekt vznikl?
2. Co je cílem projektu?
3. Jak dlouho projekt běží?
4. Jak rozumíte slovu “doučování”?
5. Co je pro Vás významem doučování?
6. Jak jsou rozdělené role mezi těmi, kdo projekt realizuje?
7. Na základě čeho vybíráte dobrovolníky do projektu?
8. Co je na projektu problematického? S čím jsou obtíže?
9. Když vznikají nějaké problémy v projektu na koho se obracíte? S kým to řešíte?
10. S kým a jak o projektu komunikujete?
11. Nakolik vedení je zapojeno do uskutečnění projektu?

Cílová skupina

5. Kdo děti do doučování zařazuje?
6. Na základě čeho?
7. Kolik je maximální a průměrný počet dětí ve skupině?
8. Jaká to je věková skupina?

Poptávka-Nabídka

4. Jak tato škola se zapojila do projektu? Měla splňovat nějaká kritéria?
5. Jak probíhá spolupráce se školou? (podepisuje se nějaká smlouva? Jaké povinnosti má škola? Jaké povinnosti má organizace?)
6. Když škola vstupovala do projektu, měla nějakou zakázku, konkrétní požadavky ke službě?

Škola

1. Nakolik škola je zapojená do náplní a průběhu skupinového doučování?

2. Účastněji se učitelky skupinového doučování? V čem se to spočívá?
3. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a koordinátorem? Jsou nastavena nějaká pravidla?
4. Jak se zjišťuje zpětná vazba od učitelů? Probíhá z jejich strany nějaké oficiální hodnocení projektu a jeho úspěšnosti?

Rodiče

1. Jak probíhá komunikace rodiče v rámci projektu?
2. Jsou nějakým způsobem zapojeni do procesu doučování?
3. Existuje nějaký formální vztah mezi rodičem a organizací? Má rodič nějaká práva a povinnosti v rámci projektu?
4. Může rodič rozhodovat o účasti dítěte v projektu?

Výuka

1. Kde výuka probíhá?
2. Jak ten prostor vypadá? Jak ho využíváte během hodiny?
3. Na Váš pohled v čem jsou výhody a nevýhody tohoto prostoru?
4. Jak často?
5. Kolik lidí výuku vede?
6. Kdo připravuje výukové materiály? Jsou konzultované se školou? s rodiči?
7. Co organizace zajišťuje pro výuku? Mate s něčím potíže?
8. Jak vypadá standardní hodina doučování?
9. Jak je dlouhá?
10. Co konkrétně používáte při výuce? Na co dávat důraz?
11. Docházejí děti na doučování pravidelně?
12. Co je na ty komunikaci důležitého?
13. Jak hodnotíte Váš vztah s dětmi?

Děti

1. Na Váš pohled jaký dojem děti mají z doučování?
2. Popište ,prosím, jejich vztahy uvnitř skupiny.
3. Pozorujete nějaké změny v dynamice jejich vnitroskupinových vztahů? Zlepšily se, zhoršily se?
4. Zlepšily se jejich známky?
5. Pozorujete nějaký pokrok v jejich znalostech a komunikačních dovednostech?
6. Maté pocit, že děti si to během doučování užívají?

Zpětná vazba a hodnocení úspěšnosti projektu

9. Jak se hodnotí úspěšnost projektu? Existují dotazníky?
10. Jak se ty dotazníky zpracovávají?
11. Existují nějaké projektové požadavky, které jsou povinné ke splnění, aby projekt byl hodnocen jako úspěšný?

Osobní názor respondenta na projekt

1. Jak vy osobně tento projekt hodnotíte?
2. K čemu na Váš pohled tento projekt přispívá?
3. Na Váš pohled v čem jsou výhody a nevýhody skupinového doučování?

4. Na Váš pohled jak můžou dětem v doučování pomoci?
5. Co si o rodinách a o dětech z projektu myslíte?
6. Jak hodnotíte spolupráci se školou?
7. Jak hodnotíte projektové dobrovolníky?
8. Jaký máte názor na vedení?
9. Kde vidíte Vaši osobní limity v rámci projektu?
10. Kde vidíte Vaši limity Vašeho profesionálního působení v rámci projektu?
11. V čem jste efektivní? V čem ne?
12. Kde vidíte pokroky TED'?
13. Vidíte nějaké pokroky pro budoucnost?
14. Plánujete v projektu v příštím roce pokračovat?

Organizátor, koordinátor

Osobnost respondentu:

1. Jak dlouho děláte v organizaci Člověk v Tísni?
2. V čem se spočívá Vaše práce?
3. Jaká je Vaše role v projektu?
4. Jakou osobní zkušenost s tímto projektem máte?

O projektu:

1. Proč ten projekt vznikl?
2. Proč organizace ten projekt rozhodla podpořit?
3. Co je jeho cílem?
4. Jak rozumíte slovu "doučování"?
5. Co je pro Vás významem doučování?
6. Jak dlouho projekt běží?
7. Co je na projektu problematického? S čím jsou obtíže?
8. Když vznikají nějaké problémy v projektu na koho se obracíte? S kým to řešíte?
9. Kolik lidí se podílí na uskutečnění projektu? Co mají za povinnosti?
10. Na kolika školách projekt se realizuje?
11. Kolik dětí se projektu účastní?

Poptávka-Nabídka

1. Jak tato škola se zapojila do projektu? Měla splňovat nějaká kritéria?
2. Jak probíhá spolupráce se školou? (podepisuje se nějaká smlouva? Jaké povinnosti má škola? Jaké povinnosti má organizace?)
3. Když škola vstupovala do projektu, měla nějakou zakázku, konkrétní požadavky ke službě?

Cílová skupina

1. Kdo děti do doučování zařazuje?
2. Na základě čeho?
3. Kolik je maximální a průměrný počet dětí ve skupině?
4. Jaká to je věková skupina?

Škola

1. Nakolik škola je zapojená do náplní a průběhu skupinového doučování?
2. Účastněji se učitelky skupinového doučování? V čem se to spočívá?
3. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a koordinátorem? Jsou nastavena nějaká pravidla?
4. Jak se zjišťuje zpětná vazba od učitelů? Probíhá z jejich strany nějaké oficiální hodnocení projektu a jeho úspěšnosti?

Rodiče

1. Jak probíhá komunikace rodiče v rámci projektu?
2. Jsou nějakým způsobem zapojení do procesu doučování?
3. Existuje nějaký formální vztah mezi rodičem a organizací? Má rodič nějaká práva a povinnosti v rámci projektu?
4. Může rodič rozhodovat o účasti dítěte v projektu?

Výuka

1. Kde výuka probíhá?
2. Jak často?
3. Kolik lidí výuku vede?
4. Co organizace zajišťuje pro výuku? Mate s něčím potíže?
5. Kdo připravuje výukové materiály? Jsou konzultované se školou nebo s rodiči?
6. Jak vypadá standardní hodina doučování?
7. Jak je dlouhá?
8. Jak probíhá Vaše komunikace s dětmi?

Zpětná vazba a hodnocení úspěšnosti projektu

1. Jak se hodnotí úspěšnost projektu? Existují dotazníky?
2. Jak se ty dotazníky zpracovávají?
3. Existují nějaké projektové požadavky, které jsou povinné ke splnění, aby projekt byl hodnocen jako úspěšný?
4. Jako zástupce organizátora komunikujete s někým ohledně projektu? S kým? V jaké formě?
5. Jak se formuje projektový tým?
6. Na základě čeho se vybírají dobrovolníky do projektu?
7. Jakým způsobem hodnotíte práci koordinátora projektu?
8. Jakým způsobem hodnotíte práci dobrovolníků?

Financování

1. Z čeho je tento projekt hrazen?
2. Jak rozdělené peníze uvnitř projektu?
3. Potkáváte se s těžkostmi financování? Jsou nějaké věci/lidi, které Vám v projektu chybějí, ale nejsou na to finance?
4. Jestli je uskutečňován ve spolupráci s někým, popište prosím, v čem se ta spolupráce spočívá?
5. Jaké vztahy mate v rámci tohoto projektu s městskou částí? Mate od ní podporu nebo naopak?

Osobní názor respondenta na projekt

1. Jak vy osobně tento projekt hodnotíte?
2. K čemu na Váš pohled tento projekt přispívá?
3. Na Váš pohled v čem jsou výhody a nevýhody skupinového doučování?
- 4.
5. Na Váš pohled jak můžou dětem v doučování pomoci?
6. Co si o rodinách a o dětech z projektu myslíte?
7. Jak hodnotíte spolupráci se školou?
8. Kde vidíte Vaši osobní limity v rámci projektu?
9. Kde vidíte Vaši limity Vašeho profesionálního působení v rámci projektu?
10. V čem jste efektivní? V čem ne?
11. Kde vidíte pokroky TED'?
12. Vidíte nějaké pokroky pro budoucnost?
13. Plánuje organizace v projektu v příštím roce pokračovat?

Dobrovolník

Osobnost respondenta

1. Jak dlouho už v organizaci působíte?
2. Jak dlouho jste součástí projektu?
3. Proč jste zrovna tento projekt zvolil?
4. Víte jak a proč ten projekt vznikl?
5. Co je jeho cílem?
6. V čem se spočívají Vaše povinnosti jako dobrovolníka v rámci projektu?
7. Co je na projektu problematického? S čím jsou obtíže?
8. Když vznikají nějaké problémy v projektu na koho se obracíte? S kým to řešíte?
9. Jakou osobní zkušenost s tímto projektem máte?

O projektu

1. V čem se tento projekt spočívá?
2. Co je jeho cílem?
3. Kdo je jeho cílovou skupinou?
4. Jak rozumíte slovu "doučování"?
5. Co je pro Vás významem doučování?

Výuka

1. Kde výuka probíhá?
2. Jak ten prostor vypadá? Jak ho využíváte během hodiny?
3. Na Váš pohled v čem jsou výhody a nevýhody tohoto prostoru?
4. Jak často?
5. Kolik lidí výuku vede?
6. Kolik dětí se výuky účastní?
7. Kdo připravuje výukové materiály? Jsou konzultované se školou? s rodiči?
8. Co organizace zajišťuje pro výuku? Máte s něčím potíže?

9. Jak vypadá standardní hodina doučování?
10. Co konkrétně používáte při výuce? Na co dávat důraz?
11. Jak je dlouhá?
12. Dostávají děti domácí úkoly?
13. Docházejí děti na doučování pravidelně?
14. Jak Vy hodnotíte docházku dětí?
15. Jak s dětmi komunikujete?
16. Co je na ty komunikaci důležitého?
17. Jak hodnotíte Váš vztah s dětmi?

Cílová skupina

1. Kdo děti do doučování zařazuje?
2. Na základě čeho?
3. Kolik je maximální a průměrný počet dětí ve skupině?
4. Jaká to je věková skupina?

Škola

1. Nakolik škola je zapojená do náplní a průběhu skupinového doučování?
2. Účastněji se učitelky skupinového doučování? V čem se to spočívá?
3. Jak probíhá komunikace mezi učitelem a dobrovolníkem? Jsou nastavena nějaká pravidla?
4. Jak se zjišťuje zpětná vazba od učitelů? Probíhá z jejich strany nějaké oficiální hodnocení doučování a jeho úspěšnosti?

Rodiče

1. Jak probíhá komunikace rodiče v rámci projektu?
2. Jsou nějakým způsobem zapojení do procesu doučování?

Děti

1. Na Váš pohled jaký dojem děti mají z doučování?
2. Popište ,prosím, jejich vztahy uvnitř skupiny.
3. Pozorujete nějaké změny v dynamice jejich vnitroskupinových vztahů? Zlepšily se, zhoršily se?
4. Zlepšily se jejich známky?
5. Pozorujete nějaký pokrok v jejich znalostech a komunikačních dovednostech?
6. Maté pocit, že děti si to během doučování užívají?

Osobní názor respondenta na projekt

1. Jak vy osobně tento projekt hodnotíte?
2. K čemu na Váš pohled tento projekt přispívá?
3. Na Váš pohled jak můžou dětem v doučování pomoci?
4. Na Váš pohled v čem jsou výhody a nevýhody skupinového doučování?
5. Co si o rodinách a o dětech z projektu myslíte?

6. Jak hodnotíte spolupráce se školou?
7. Jak hodnotíte práce svého koordinátora?
8. Jaký máte názor na vedení?
9. Kde vidíte Vaši osobní limity v rámci projektu?
10. Kde vidíte Vaši limity Vašeho profesionálního působení v rámci projektu?
11. V čem jste efektivní? V čem ne?
12. Kde vidíte pokroky TED'?
13. Vidíte nějaké pokroky pro budoucnost?
14. Plánujete organizace v projektu v příštím roce pokračovat?