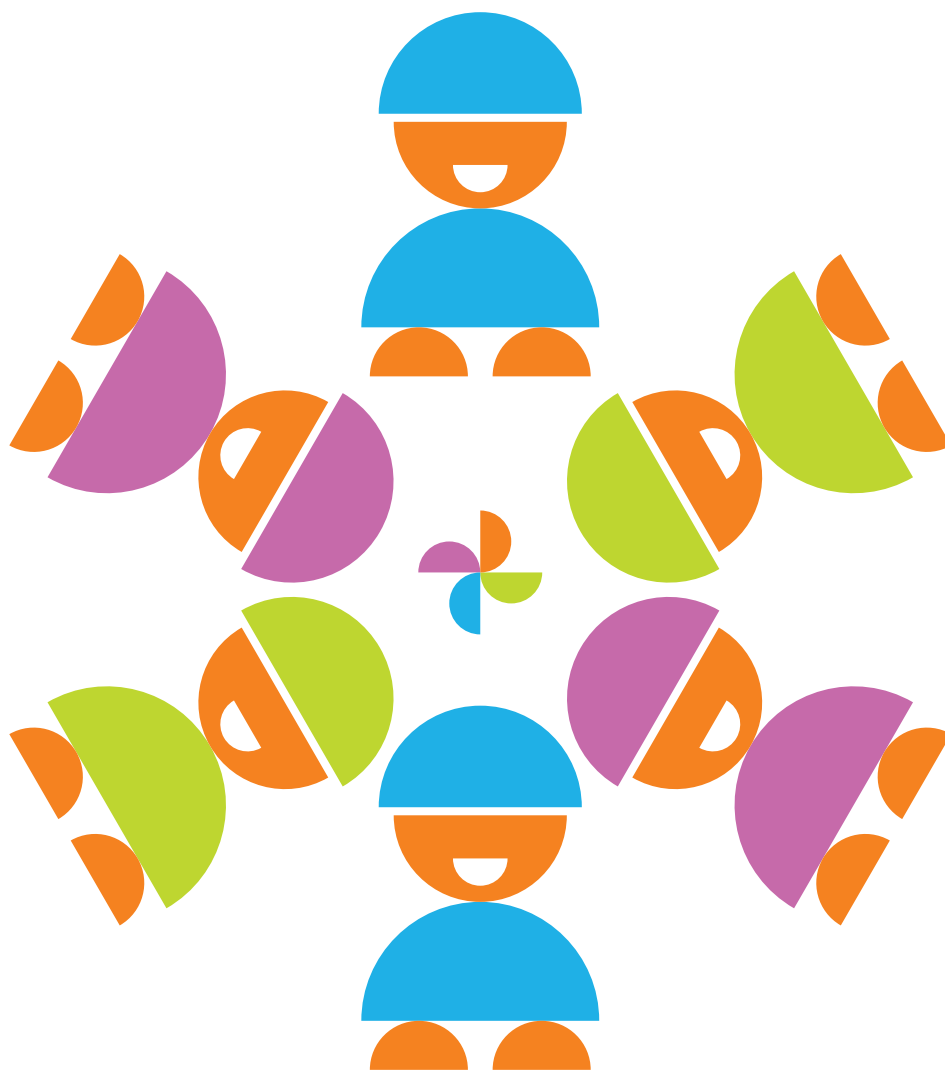


# **ZPRÁVA O ROLI EDUZMĚNY V PODPOŘE INTEGRACE UKRAJINSKÝCH DĚTÍ V REGIONU KUTNOHORSKO**

Analýza emergentních  
mechanismů spolupráce  
2022–2025



Zpráva je věnována těm, jejichž každodenní odhodlanost jednat v nejistých podmínkách umožnila, aby věci fungovaly v praxi.

**Evaluační tým Nadačního fondu Eduzměna**  
Mgr. Anastasiia Yevdokimova a kolektiv autorů a autorek

**Vydal Nadační fond Eduzměna, Prokopova 197/9, 130 00 Praha 3, v prosinci 2025.**

# Obsah

<b>Report</b>	<b>6</b>
<b>1. Úvod</b>	<b>9</b>
<b>2. Zdroje dat</b>	<b>10</b>
2.1 Kvalitativní data	11
2.2 Kvantitativní část	11
2.3 Administrativní a provozní data	12
<b>3. Demografický a profesní kontext</b>	<b>16</b>
<b>4. Reakce Eduzměny na období po roce 2022 spojené s příchodem ukrajinských dětí a rodin</b>	<b>20</b>
4.1 Fáze I: Krizová mobilizace (březen–srpen 2022)	21
4.2 Fáze II: Systematizace (září 2022–2024)	22
4.3 Fáze III: Rutinizace a udržitelnost (2024–2025)	23
<b>5. Klíčové formy podpory</b>	<b>25</b>
5.1 Jazyková podpora	25
5.2 Psychosociální podpora	25
5.3 Metodická a organizační podpora škol	26
5.4 Propojování a koordinace	26
<b>6. Stabilizační a růstové mechanismy a jejich projevy v praxi</b>	<b>27</b>
6.1 Leadership v podmínkách nejistoty	28
6.2 Síťová mobilizace zdrojů: Překonání limitů atomizovaného systému	30
6.3 Reflexivní učení	32
6.4 Kapacita pro péči a prevence přehlížení	33

<b>7. Dopady na třech úrovních</b>	<b>37</b>
7.1 Úroveň jednotlivců	37
7.2 Úroveň skupin	40
7.3 Úroveň systému	41
Teorie resilientních systémů	41
Sedm principů budování resilience	42
Eduzměna a principy resilientních systémů	42
1. Udržování rozmanitosti a redundance (střední příspěvní k principu)	42
2. Řízení propojenosti (velké příspěvní k principu)	43
3. Řízení pomalu se měnících proměnných a udržování zpětné vazby (omezené příspěvní k principu)	43
4. Rozvíjení komplexního adaptivního systémového myšlení (střední příspěvní k principu)	43
5. Podporování učení (velké příspěvní k principu)	43
6. Rozšiřování participace (střední příspěvní k principu)	44
7. Podpora polycentrických systémů správy (střední příspěvní k principu)	44
Emergentní resilience regionálního ekosystému	44
7.4 Shrnutí dopadů	45
<b>8. Závěr</b>	<b>46</b>
<b>Seznam použitých zkratk a přehled vybraných pojmů</b>	<b>48</b>
Základní pojmy Modelu Eduzměna	48
Slovníček pojmů (abecedně)	48
Přehled zkratk (abecedně)	49
<b>Zdroje</b>	<b>51</b>
<b>Seznam obrázků a tabulek</b>	<b>53</b>
<b>Příloha</b>	<b>54</b>

# Report

## Zkouška sítě:

### Odolnost regionálního školství v krizové situaci

Následující text popisuje zkušenosti s podporou ukrajinských dětí a jejich rodin v regionu Kutnohorsko. Ukazuje, jak spolupráce podpořená v rámci pilotování modelu Eduzměna aktivovala regionální zdroje tak, aby z nich školy mohly pro řešení nové situace vytěžit maximum.

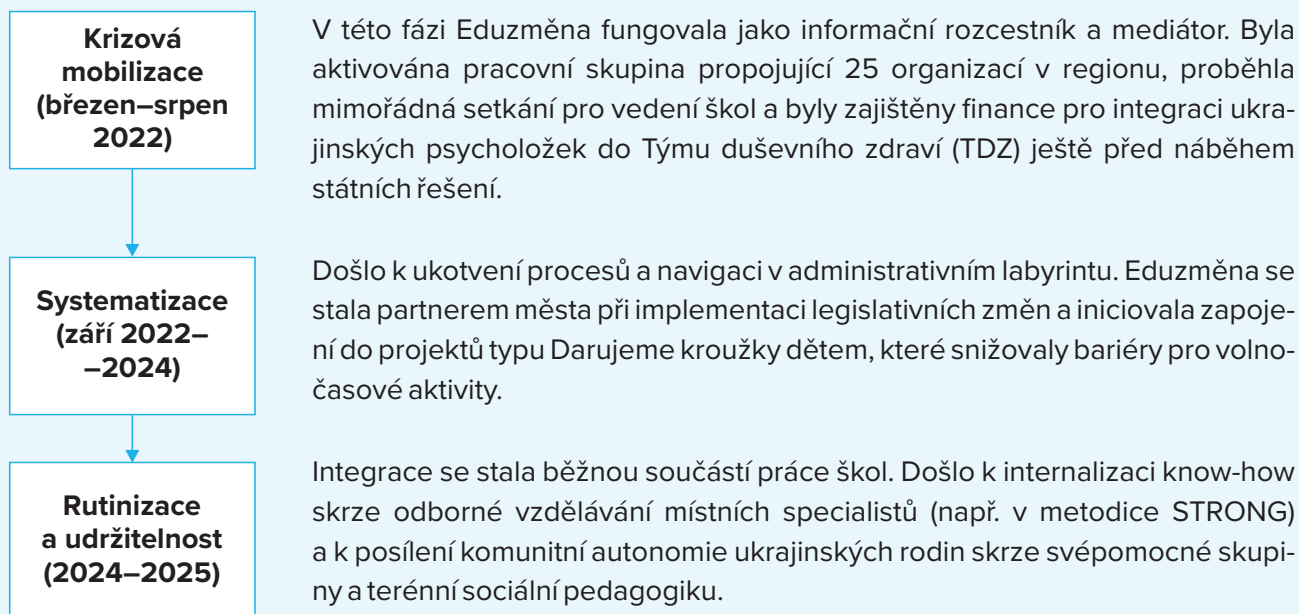
## Kontext

Příchod rodin z Ukrajiny po únoru 2022 postavil školy na Kutnohorsku před bezprecedentní zátěžový test. Středočeský kraj se stal jedním z hlavních hostitelských regionů, přičemž k říjnu 2025 hostil přes 56 tisíc osob s dočasnou ochranou, což tvoří 4 % celkové populace kraje. Na samotném Kutnohorsku dosáhla koncentrace ukrajinských azylantů hodnoty 3,92 na 100 obyvatel, což mírně převyšuje celostátní průměr. Školy přitom vstupovaly do situace po náročném období pandemie a s rozdílnou mírou připravenosti na práci s vícejazyčnými třídami.

Tato situace ukázala, jak úspěšně se region proměnil ze souostroví škol v pevninu propojenou mosty. Pilotní projekt Eduzměny zde už od r. 2020 kultivoval společné podhoubí. Skrze regionální průvodce a zavedené platformy pro propojování aktérů učil školy čerpat sílu z pospolitosti. Navazoval přitom na práci MAP Kutnohorsko, působící v regionu od r. 2015. Vytvořené vazby sice ještě neprostupovaly každou třídou, ale formovaly vitální základnu, která dokázala region podepřít a vyživit i v náročném období.

## Fáze vývoje podpory

Vývoj podpory v regionu probíhal ve třech logicky navazujících fázích, které odrážely postupnou proměnu od akutní pomoci k systémové integraci:



## Stabilizační a růstové mechanismy

Analýza identifikovala čtyři hlavní mechanismy, které v krizovém kontextu aktivovaly zdroje stability a rozvoje:

- 1. Leadership v podmínkách nejistoty**

Společný tlak na zvládnutí nové situace aktivoval jak formální, tak neformální lídry. Dříve budované vztahy mezi školami a městem umožnily rychlé svolávání pracovních skupin a sdílení rozhodování; rozhodnutí se neopírala jen o jednotlivce, ale o síť lidí, kteří si důvěřovali.
- 2. Síťová mobilizace zdrojů**

Rozdrobenost služeb v regionu mohla vést k roztráštěné pomoci. Eduzmena fungovala jako rychle dostupný koordinační uzel, který propojoval školy, město, neziskové organizace i dárcovské programy a pomáhal třídit množství informací z centrální úrovně. To umožnilo efektivní distribuci materiální i metodické pomoci a rychlou reakci na potřeby rodin.
- 3. Reflexivní učení**

Dynamické změny vyžadovaly neustálé ladění postupů. V neformálních i formálních setkáních se průběžně sbíraly zkušenosti z jednotlivých škol. Co funguje při přijímání žáků, jak nastavit komunikaci s rodinami, jaké služby v regionu už existují. Postupy se nepsaly „od stolu“, ale vznikaly z konkrétních situací a byly sdíleny mezi školami (např. jednotný postup zápisů, formuláře pro přijetí žáků, organizace výuky češtiny).
- 4. Kapacita pro péči a prevence přehlížení**

Integrační podpora nebyla zaměřená jen na nově příchozí děti, ale i na zbytek třídních kolektivů a na učitele, kteří po náročném období potřebovali oporu, aby situaci zvládali bez pocitu přehlčení. TDZ, ukrajinské odbornice a regionální průvodci pomáhali školám číst projevy dětí citlivěji – nejen podle „slušnosti“

či „nenápadnosti“, ale také s ohledem na jazykovou bariéru, nejistotu a zátěž, kterou rodiny nesly. Výsledkem bylo posílení vnitřní stability dětí i rodin.

## Dopady

Analýza dat potvrdila především procesní a „proximální“ dopad, tedy změny v organizaci podpory, spolupráce aktérů a v prožívání dětí. U dětí se objevují posuny v oblasti vztahů, pocitu bezpečí a orientace ve školním prostředí; rodiče zmiňují, že mají ve školách konkrétní osoby, na které se mohou obracet. Ve školách se stabilizují základní postupy pro práci s nově přichozími žáky a posiluje se vnímání, že podpora není nutné zajišťovat „na vlastní pěst“. Na úrovni regionu se integrace stává jedním z témat, která jsou systematicky probírána v existujících sítích a strukturách.

Síťování aktérů se prohloubilo a stalo se trvalou součástí regionální infrastruktury. Region prokázal schopnost emergentní resilience, tedy schopnost efektivně absorbovat externí šoky a adaptovat se na ně, což je vedlejší produkt dlouhodobého budování důvěry v území.

## Zkušenost pro model Eduzměna

- Dlouhodobé investice do spolupráce a vztahů mezi školami, obcemi a službami zvyšují schopnost systému reagovat dostatečně rychle na neočekávané výzvy.
- Role průvodců, koordinátorů a dalších „navigátorů“ je zásadní pro to, aby se podpora skutečně dostala k dětem a rodinám, a nezůstala jen v rovině metodik či dotačních titulů.
- Práce s wellbeingem dětí i dospělých ve školách není okrajovou agendou, ale důležitou podmínkou udržitelného fungování škol v období zvýšené zátěže.

# 1.

## Úvod

Tato dílčí zpráva mapuje, jak se v regionu Kutnohorsko v letech 2022–2025 rozvíjela síť podpory pro začleňování dětí a mladistvých z Ukrajiny do českého vzdělávacího systému. Integrace neprobíhala izolovaně: dotýká se nejen samotných nově příchozích, ale také všech aktérů, kteří byli do jejich přijímání a podpory zapojeni. Proto tato analýza zohledňuje vedle zkušeností ukrajinských rodin i zkušenosti místních aktérů, jejichž každodenní praxe byla příchodem nových rodin ovlivněna – ať už přímo, nebo zprostředkovaně.

Metodicky zpráva vychází z realistické evaluace a theory-based přístupu, jak je popsáno v kapitole 2 (Evaluační metodologie Eduzměny) Závěrečné evaluační zprávy Eduzměny za období 2020–2025. Struktura textu odpovídá této logice: nejprve představuje kontext a vývoj podpory v čase, poté popisuje procesní mechanismy, které se v regionu uplatnily, a nakonec se věnuje dopadům na úrovni jednotlivců, skupin a celého regionálního ekosystému. Zvolený rámec umožňuje zachytit nejen samotný průběh podpory, ale také vysvětlit mechanismy, které integraci umožňovaly, a podmínky, za nichž se rozvíjely. Mechanismy identifikované v hlavní zprávě, zejména leadership, kultura spolupráce, reflexivita a péče o wellbeing, získaly v situaci příchodu ukrajinských rodin nový krizový kontext a novou dynamiku a byly aktéry popisovány jako významné zdroje stability v období zvýšených nároků.

Cílem této zprávy není hodnotit dopady na úrovni jednotlivců ani poskytovat statisticky reprezentativní závěry. Ambicí je nabídnout hlubší porozumění procesům a mechanismům, které se v regionu uplatnily v kontextu mimořádné zátěže a byly pro integraci ukrajinských dětí v regionu klíčové, a to na třech úrovních – individuální, skupinové a systémové. Cílem této analýzy je nahlédnout, jak dostupnost a působení Eduzměny ovlivnily průběh integrace, a to jak na straně nově příchozích rodin, tak i na straně „místních“ – tedy aktérů, kteří museli zvládnout další neplánovanou změnu, absorbovat zvýšené nároky a současně fungovat jako opěrná síť. Tyto procesy mohou být užitečné i pro další situace, kdy školy a regionální aktéři pracují s nově příchozími skupinami nebo čelí náhlým změnám kontextu, neboť zachycují procesy, které jsou pro integraci obecně klíčové: způsoby organizace podpory, vztahové a kulturní předpoklady, distribuci zátěže mezi aktéry či roli koordinace a leadershipu v období zvýšených nároků.

# 2.

## Zdroje dat

Validita kvantitativní části evaluace naráží na limity v dostupnosti propojených dat. Ačkoliv školy pro administrativní účely (financování Lex Ukrajina) evidují žáky s dočasnou ochranou a MŠMT realizuje pravidelná mimořádná šetření o jejich počtech, tato data jsou primárně evidenční. V praxi to znamená, že status „držitele dočasné ochrany“ není v informačních systémech škol obvykle systematicky propojen s ukazateli vzdělávací úspěšnosti (prospěch, absence) či wellbeingu na úrovni, která by umožnila externí sekundární analýzu. Pro potřeby této zprávy jsme také pracovali se zdroji, které nerozlišují nuance mezi nově příchozími uprchlíky a dříve usazenými cizinci (kategorie OMJ), což může v některých oblastech snižovat přesnost závěrů o dopadech specificky na cílovou skupinu uprchlíků. Nejde tedy o to, že by školy své žáky neznaly, ale o absenci longitudinálních dat, která by sledovala trajektorii těchto konkrétních žáků v čase.

Z tohoto důvodu je datová základna pro cílené vyhodnocení integrační podpory omezená a je nutné kombinovat více typů zdrojů:

- 1. Cílený kvalitativní sběr:** Realizace hloubkových rozhovorů a fokusních skupin s klíčovými aktéry (vedení, koordinátoři, pracovníci podpory).
- 2. Reanalýza existujících dat:** Využití přepisů dřívějších fokusních skupin a rozhovorů z let 2022–2024 pro zachycení vývoje v čase.
- 3. Mikro-kvantitativní data z intervencí:** Pro vyhodnocení dopadů na wellbeing dětí využijeme unikátní data z programu STRONG. Celkový analyzovaný vzorek tvoří 25 dyád rodič–dítě (10 ve vstupní fázi, 15 ve výstupní fázi), což nám umožňuje přímo měřit posun v prožívání dětí a potřebách rodin.

## 2.1 Kvalitativní data

Cílený sběr v roce 2024/2025 zahrnul jednu ohniskovou (dále též fokusní) skupinu s rodiči a žáky z Ukrajiny, čtyři polostrukturované rozhovory s realizátory projektů a jeden rozhovor s vedením škol. Fokusní skupina a jeden z rozhovorů proběhly v ukrajinštině, aby se snížilo riziko výběrového zkreslení na základě jazykové vybavenosti respondentů; výzkumy k tzv. cross-language kvalitativnímu výzkumu ukazují, že použití jazyka účastníků zvyšuje jejich komfort, umožňuje jim přesněji vyjádřit vlastní zkušenost a snižuje riziko, že kvůli jazykové bariéře budou vyloučeny méně „jazykově silné“ nebo méně integrované osoby (Liamputtong, 2011, s. 127–148).

Záměrně jsme zvolili společnou skupinu rodičů a dětí, protože nás zajímala sdílená rodinná perspektiva na vzdělávání a integraci, a současně reflektujeme doporučení Adler, Salanterä a Zumstein-Shaha (2019), kteří ve svém přehledu fokusních skupin s dětmi, mladými lidmi a rodiči zdůrazňují výhody homogennějšího složení skupin (např. věkově a rolově podobní účastníci) pro bezpečné sdílení a srovnatelnost zkušeností. V praxi se však podařilo zapojit pouze jednoho dospívajícího chlapce, který se v přítomnosti matek zapojoval spíše omezeně<sup>1</sup>. I přes své limity tyto kvalitativní zdroje zachycují jak zkušenosti ukrajinských rodin, tak perspektivy aktérů, kteří se podíleli na jejich přijetí a na zajištění podpůrných služeb v regionu.

Jako doplňkový zdroj kontextu byly využity rozhovory a ohniskové skupiny realizované v letech 2022–2024 v rámci průběžného evaluačního šetření pilotního projektu Eduzměna na Kutnohorsku; externí nezávislé evaluace (celkem 5 rozhovorů s členy týmu Eduzměny a odbornými partnery, 2 ohniskové skupiny s řediteli, 2 s pracovníky Týmů duševního zdraví [dále též TDZ], 1 ohnisková skupina s dárci). Tyto rozhovory nebyly primárně zaměřeny na téma integrace ukrajinských dětí, ale ukrajinská krize se v nich objevovala jako spontánní téma v kontextu širších evaluačních otázek v souvislosti s řízením škol, koordinací podpory a fungováním regionálního ekosystému.

Z uvedených materiálů jsme vycházeli především při rekonstrukci vývoje kontextu po roce 2022, kdy se postupně proměňoval kontext spojený s příchodem ukrajinských rodin do regionu. Tento postup umožnil zachytit organický vývoj tématu v čase – od spontánního svolání krizového setkání v březnu 2022 přes postupné etablování specifických podpůrných mechanismů (ukrajinské psycholožky v TDZ, koordinace dárců) až po rutinizaci podpory jako běžné součásti práce v regionu (dokumentováno zmínkami v rozhovorech z roku 2024, kdy už ukrajinské děti nejsou označovány jako „krize“, ale jako jedna z běžných skupin vyžadujících podporu).

## 2.2 Kvantitativní data<sup>2</sup>

Kvantitativní pilíř této zprávy se opírá o data z realizace intervenčního programu STRONG (Supporting Transition Resilience of Newcomers Groups) zaměřeného na posílení socio-emočních dovedností

<sup>1</sup> Důvodem byly především časové a organizační bariéry na straně rodin – většina rodičů jsou samoživitelky, které kombinují práci, péči o děti a docházku na kurzy češtiny. Získaná data proto odrážejí výrazněji perspektivu rodiče, zatímco hlas dětí z této fokusní skupiny je spíše doplňkový. Tento limit zohledňujeme při interpretaci výsledků a dětskou perspektivu dále dokresluje z jiných zdrojů (dotazníková šetření spojené s účastí v programu STRONG).

<sup>2</sup> V této části nepracujeme s dotazníkovými šetřeními Schola Empirica, protože tato šetření neoddělovala nově příchozí ukrajinské žáky jako samostatnou analytickou skupinu, a tedy neumožňují relevantní vyhodnocení integrační podpory na úrovni cílové skupiny.

a psychické odolnosti dětí. Metodiku programu garantovala organizace SOFA (Society for All). Zásadním prvkem implementace na Kutnohorsku však nebylo pouze převzetí programu, ale budování místních kapacit. Lektoři SOFA odborně proškolili tým regionálních specialistů, kteří následně program samostatně realizovali přímo ve školách. Tím došlo k trvalému přenosu expertního know-how do regionu a zajištění dostupnosti této specializované péče i do budoucna.

Data pocházejí ze vstupních a výstupních dotazníků, které zjišťovaly míru vnímání bezpečí, pocit sounáležitosti a naplnění očekávání z perspektivy dětí i jejich rodičů. Dotazníky byly rozděleny na dvě komplementární sekce:

1. **Rodičovská část** zaměřená na externí posouzení projevů chování dítěte (škály úzkosti, adaptace), hodnocení potřeb rodiny a míry vnímané podpory.
  2. **Dětská část** uzpůsobená věku respondentů (využití vizuálních škál/smajlíků), zaměřená na subjektivní prožívání emocí, pocit bezpečí ve skupině a zpětnou vazbu k aktivitám.
- **Celková účast:** K programu bylo přihlášeno celkem 20 dětí ze 17 rodin.
  - **Realizace:** Vstupního měření se zúčastnilo 10 rodin ( $N_{pre}=10$ ), výstupního měření 15 rodin ( $N_{post}=15$ ).

Ačkoli dotazníky vyplňovali titíž účastníci, z důvodu plné anonymizace nelze data individuálně párovat. Analýza proto porovnává dvě agregované skupiny (stav na začátku vs. stav na konci). Vyšší míra návratnosti ve výstupní fázi indikuje nárůst důvěry rodičů k realizátorům v průběhu programu.

## 2.3 Administrativní a provozní data

Administrativní data tvoří třetí významný zdroj, z něhož tato část zprávy vychází. Opírají se o interní a partnerské evidenční systémy, průběžné výkazy aktivit a intervencí a další relevantní dokumenty (výkazy práce, grantové smlouvy aj.), dále o administrativní zprávy a přehledy vzniklé v rámci jednotlivých projektů a partnerských iniciativ. Tato data poskytují souhrnný přehled o rozsahu, frekvenci a organizačním zajištění podpory, která byla v ORP Kutná Hora realizována v letech 2022–2025: evidují kontext, implementaci a intenzitu práce.

Z administrativních zdrojů čerpáme především z:<sup>3</sup>

1. Evidenci realizovaných aktivit a intervencí zaměřených na podporu ukrajinské komunity (dětí, mládeže a jejich rodin) ve školních letech 2021/22–2024/25, která je zachycena v souhrnné tabulce aktivit vložené níže (v nástroji Podio<sup>4</sup>)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Podrobnější informace (včetně detailního popisu aktivit a finančních přehledů) jsou k dispozici v textu Eduzměna: Závěrečná evaluační zpráva za období 2020–2025

<sup>4</sup> Podio je nástroj pro evidenci a vykazování realizovaných aktivit.

<sup>5</sup> U části administrativních dat je nutné počítat s časovým omezením. Některé projekty, zejména „Podpůrná síť pro integraci“, je v době psaní této zprávy stále v běhu a jejich administrativní evidence bude dále doplňována v závěrečných zprávách jednotlivých odborných partnerů.

Tabulka č. 1:

### Realizované aktivity a intervence zaměřené na podporu ukrajinské komunity (dětí, mládeže a jejich rodin) ve školních letech 2021/22–2024/25

intervence	školní rok	počet účastníků	počet účastí („člověko-setkání“)	počet setkání	zúčastněné organizace
Pracovní skupina Mezioborová spolupráce – Ukrajinská krize	2021/22	66	127	8	Církevní gymnázium KH; Českobratrská církev evangelická; Český červený kříž; DDM KH; Ekocentrum Divočina; GASK; GJO KH; Charita KH; KACPU/CPIC KH; Křesťanské společenství KH; Lemanta; MAP KH; MěÚ KH; NZDM Archa; NZDM Kotelna; Povídej - centrum krizové intervence; PPP KH; Prostor Plus; Římskokatolická farnost – Arciděkanství KH; Sokol KH; TDZ KH; Tylovo divadlo KH; Úřad práce KH; ZŠ a MŠ Červené Janovice; ZŠ Kamenná Stezka KH
	2022/23				
	2023/24				
	2024/25				
Seminář na téma inkluze ukrajinských žáků	2021/22	24	24	1	MAS Podchlumí; ZŠ Církvice; ZŠ Kamenná Stezka KH; ZŠ Lično; ZŠ Mozaika; ZŠ Olesnice; ZŠ TGM KH; ZŠ Vrdy; ZŠ Zruč nad Sázavou
	2022/23	11	22	2	MŠ KH Benešova I; ZŠ Kamenná Stezka KH
	2023/24				
	2024/25				
Adaptační kurz Ukrajina	2021/22				
	2022/23				
	2023/24				
	2024/25	2	2	1	ZŠ a MŠ Malešov
Síť pro integraci Ukrajinců	2021/22				
	2022/23				
	2023/24				
	2024/25	55	107	37	CPIC KH; Dítě a kůň; Charita KH; Město Kutná Hora; Město Zruč nad Sázavou; MŠ KH Benešova I; MŠMT; Prostor Plus; ZŠ a MŠ Kolín Sndražice; ZŠ Kamenná Stezka KH; ZŠ Uhlířské Janovice; ZŠ Zbraslavice; ZŠ Zruč nad Sázavou; ZŠ Žižkov

Zdroj: Interní data NFE, 2025

## 2

Evidenci realizovaných aktivit a intervencí TDZ (v systému PePa<sup>6</sup>):

Ze systému PePa využíváme zejména počty intervencí a kontaktů s dětmi, rodiči a učiteli, které umožňují rekonstruovat reálný rozsah přímé práce v terénu.

<sup>6</sup> IS PePa je evidenční nástroj určený pro sociální služby.

- Za období 09/2024–02/2025 systém eviduje:**

  - 85 intervencí s dětmi, rodiči a učiteli,
  - 120+ dětí zapojených do skupinových aktivit, z toho přibližně polovina intenzivněji (preventivní programy, konzultace studia na SŠ atd.),
  - cca 200 dospělých, z nichž 60 osob bylo podpořeno systematictěji.
  
- Za období 07/2022–06/2024 systém eviduje:**

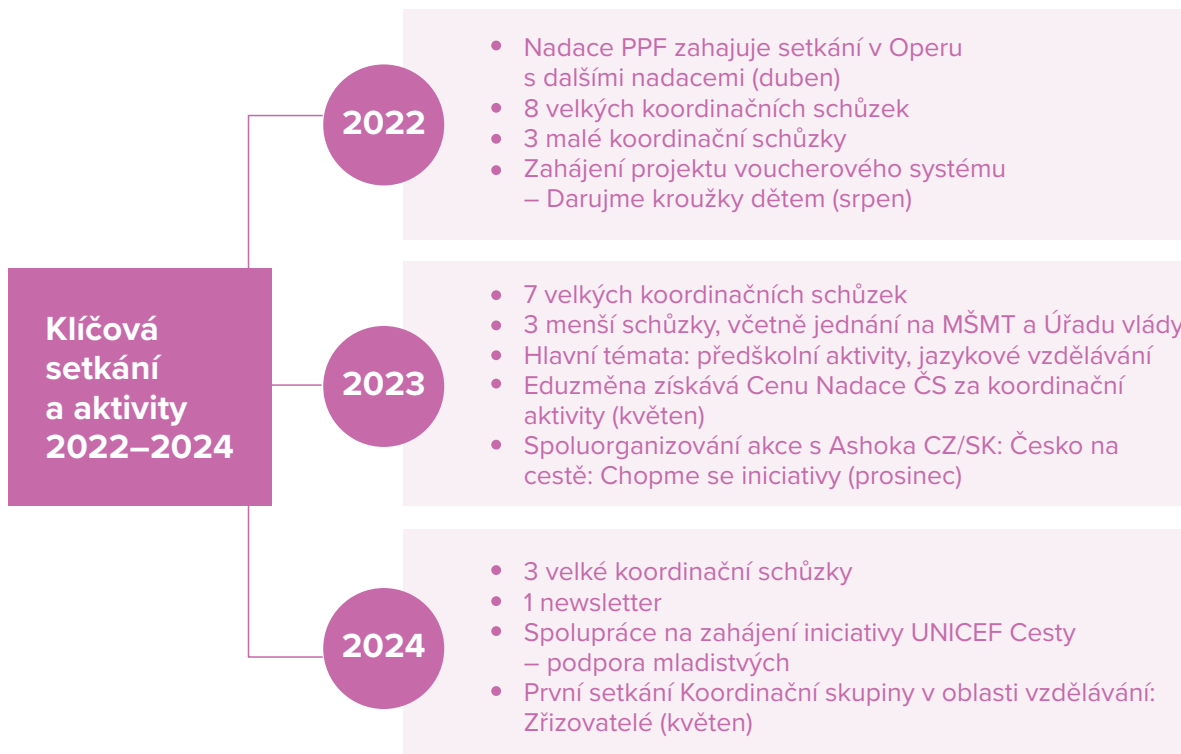
  - 96 výkonů koordinátorky well-beingu (136 kontaktů a 160 intervencí) na ZŠ Zruč a ZŠ Uhlířské Janovice v období 12/2023–06/2024; práce byla rovnoměrně rozdělena mezi jednotlivé děti, pedagogy, rodiče a třídní kolektivy,
  - 65 kontaktů nostrifikované psycholožky (30–120 min) poskytovaných v rámci Týmů duševního zdraví napříč ORP; dále 3 třídní programy, konzultace s učiteli a průběžná spolupráce s koordinátorkou well-beingu.
  
- 3** Pro kontext využíváme data Ministerstva vnitra a Migračního konsorcia, která dokládají, jak se vyvíjela demografická situace v regionu. Tato data slouží k popisu zatížení škol a regionálních služeb, dynamiky přílivu rodin a potřeb adaptace.<sup>7</sup>
  
- 4** Součástí administrativních dat jsou také záznamy o činnosti Koordinační skupiny dárců v oblasti vzdělávání a integrace ukrajinských uprchlíků (2022–2024), která zajišťovala meziresortní a mezi-nadační koordinaci podpory (skupinu koordinoval NFE).

---

<sup>7</sup> Detailněji viz část *Demografický a profesní kontext*.

Obrázek č. 1:

## Přehled činnosti Koordinační skupiny dárců v oblasti vzdělávání a integrace ukrajinských uprchlíků (2022–2024)



### ČÍSLA

**20**  
nadací/dárců

**25**  
schůzek

**1**  
velká akce  
(+ Ashoka ČR/SR)

**100** mil. Kč  
rozdělených  
nadacemi

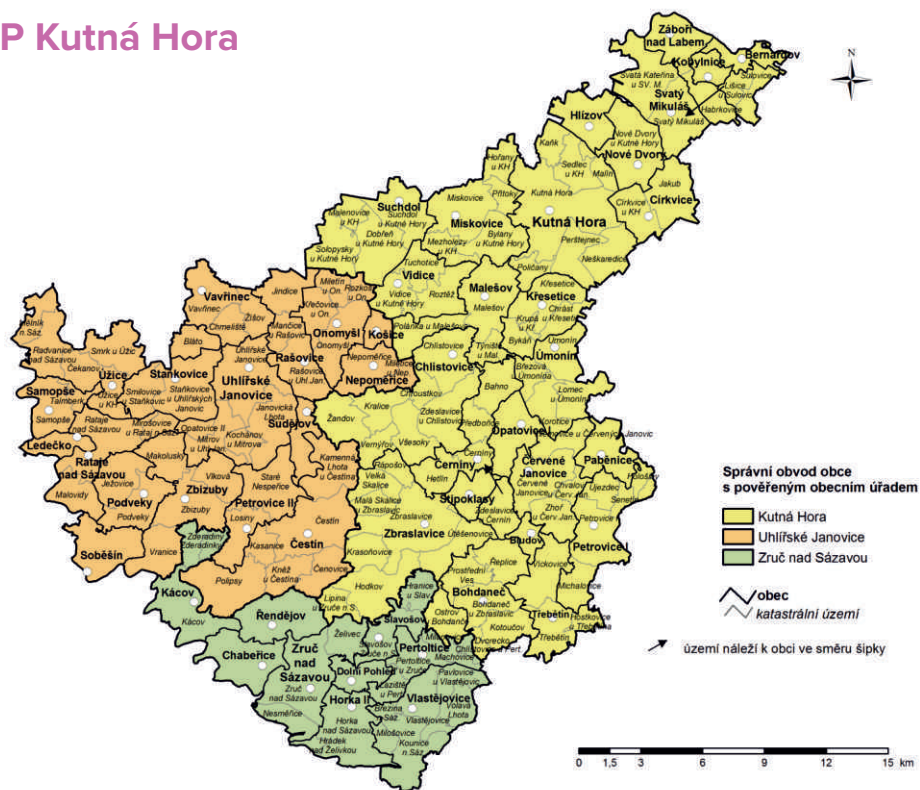
Zdroj: Interní data NFE, 2024

# 3.

## Demografický a profesní kontext

Obrázek č. 2:

Mapa ORP Kutná Hora

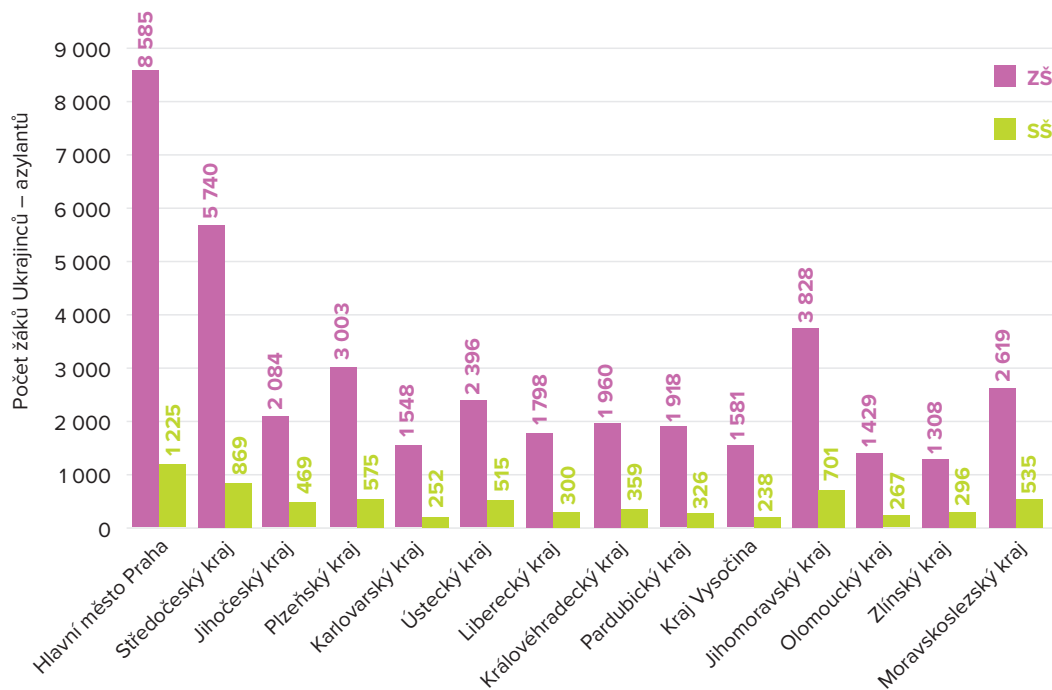


Zdroj: OSPOD Kutná Hora (2025) — [informace na webu Středočeského kraje](#)

## 3. Demografický a profesní kontext

Středočeský kraj, do něhož spadá i ORP Kutná Hora, k 8. říjnu 2025 hostil 56 573 osob s dočasnou ochranou z Ukrajiny, což představuje 4 % celkové populace kraje (1 415 463 obyvatel); téměř čtvrtinu z nich tvoří děti a mladiství ve věku 0–18 let (13 279 osob) (Ministerstvo vnitra ČR, 2025a; 2025b). Z těchto dětí navštěvovalo v kraji základní školy 5 740 ukrajinských žáků–azylantů a střední školy dalších 869, což je v rámci republiky druhý nejvyšší absolutní počet hned po Praze. Obrázek č. 3 ukazuje, že Středočeský kraj patří mezi regiony s nejvyšším počtem ukrajinských žáků v základních a středních školách; tyto údaje proto chápeme především jako informaci o rozsahu integračního úkolu, který školy v kraji řeší. Integrace dětí a mladistvých z Ukrajiny tak představuje ve Středočeském kraji významné téma a vytváří důležitý kontext pro situaci na Kutnohorsku.

Obrázek č. 3:

Počty žáků Ukrajinců–azylantů v ZŠ a SŠ v jednotlivých krajích:<sup>8</sup>

Zdroj: MŠMT (2025), Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství

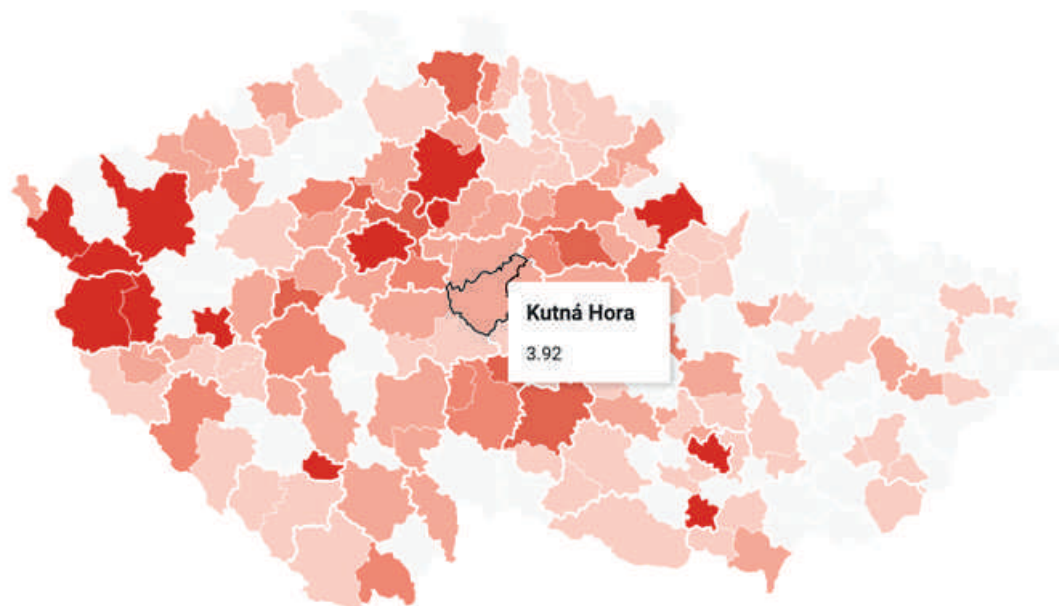
Okres Kutná Hora vykazuje k listopadu 2025 koncentraci 3,92 ukrajinských azylantů na 100 obyvatel obce s rozšířenou působností, což mírně převyšuje celostátní průměr 3,90 (Konsorcium nevládních organizací, 2025). Tento kontext dále dokresluje obrázek č. 4, který znázorňuje koncentraci ukrajinských azylantů na 100 obyvatel ORP v rámci celé ČR.

<sup>8</sup> Školská data v následujícím grafu byla sbírána v termínu 2.–23. dubna 2025 ve všech mateřských, základních a středních školách a konzervatořích v České republice. Uvedená čísla zachycují pouze děti a žáky, které školy v tomto období skutečně vykázaly. Je proto vhodné počítat s možným zkreslením, protože život v azylu přináší celou řadu proměnlivostí: mimo jiné častější změny bydliště či dočasnou nejistotu rodin, zatímco školy samy nesou značnou administrativní zátěž spojenou s vykazováním. Tyto okolnosti mohou ovlivnit úplnost a načasování hlášení, a data je proto třeba interpretovat s určitou rezervou.

Obrázek č. 4:

### Počet osob s uděleným pobytovým oprávněním v souvislosti s válkou na Ukrajině:

Počet uprchlíků z Ukrajiny na 100 obyvatel ČR: 3,90



Počty uprchlíků z Ukrajiny jsou vztaženy k 2. 11. 2025.

Počty obyvatel (včetně počtu cizinců s pobytem nad 90 dní) obcí s rozšířenou působností jsou vztaženy k 1. 7. 2025.

Mapa: Konsorcium nevládních organizací · Zdroj: MV ČR · Mapová data: © ČÚZK · Vytvořeno nástrojem Datawrapper

Zdroj: [Migrační konsorcium \(2025\)](#) – interaktivní mapa; [Ministerstvo vnitra ČR \(2025\)](#) – [informativní počty obyvatel](#)

Kutnohorsko nabízí relevantní příklad integrace ukrajinských dětí a mladistvých do českého vzdělávacího systému v kontextu středního regionálního města. Region kombinuje městské prostředí Kutné Hory s menšími obcemi (Zruč nad Sázavou, Uhlířské Janovice) a disponuje relativně rozvinutou infrastrukturou vzdělávacích a poradenských služeb, včetně Centra podpory vzdělávání Kutnohorsko a Týmů duševního zdraví. Právě dostupnost této infrastruktury umožnila rozvoj koordinovaných mechanismů podpory, které jsou předmětem této analýzy.

Mezinárodní šetření TALIS 2024 (Havlíčková, Šťastný, Boudová & Basl, 2024) zachycuje dramatickou proměnu českého vzdělávacího prostředí. Více než polovina učitelů (55 %) dnes působí ve školách, kde má více než 10 % žáků speciální vzdělávací potřeby, přičemž nejvýraznější nárůst byl zaznamenán v kategorii žáků uprchlického původu. Podíl učitelů pracujících ve školách s alespoň 1 % žáků uprchlického původu se významně zvýšil v důsledku ruské invaze na Ukrajinu. Od roku 2018 ze 4 % na 75 % – největší nárůst ze všech zemí EU. Paralelně vzrostl i podíl škol s více než 10 % žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od jazyka výuky (Havlíčková et al., 2024, s. 18–19).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Rok 2018 je použit jako výchozí, protože jde o poslední dostupné mezinárodní šetření TALIS (TALIS 2018), na které navazuje analýza Havlíčková et al. (2024).

Uvedené demografické a jazykové změny zásadně ovlivňují každodenní realitu škol a nároky na učitele. Zvyšují potřebu systematické jazykové a metodické podpory, rozvoje interkulturních kompetencí a schopnosti pracovat v heterogenních kolektivech. V tomto kontextu představuje Kutnohorsko živou laboratoř spolupráce a adaptace, která ukazuje, jak lze na tyto výzvy reagovat prostřednictvím síťování, facilitace a kolektivního učení v praxi.

## POZNÁMKY K TERMINOLOGII



V této zprávě pracujeme s kategorií „ukrajínští azylanti“ ve smyslu používaném ve výkazových datech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále též MŠMT). Tato kategorie zahrnuje cizince, jimž byl udělen azyl, osoby s doplňkovou ochranou, žadatele o udělení mezinárodní ochrany a osoby s dočasnou ochranou (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu; zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců; a zákon č. 65/2022 Sb.). Definice vychází z materiálu MŠMT: „Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství, jarní výkazy k 31. 3. 2025“. Věcně se jedná o držitele a držitelky dočasné ochrany. Tato skupina má specifický právní status odlišný od klasických azylantů v režimu mezinárodní ochrany. V analytických částech zprávy pracujeme s neutrálními označeními jako „ukrajinské děti“, „ukrajínští žáci“, „nově příchozí“ nebo „ukrajinské rodiny“, která lépe vystihují vzdělávací kontext. Výraz „uprchlíci“ ponecháváme výhradně v přímé řeči respondentů nebo v převzatých dokumentech, abychom zachovali autentičnost původního znění.

V analytické části zprávy pracujeme s konceptem resilience (odolnosti) jako s interpretačním rámcem pro porozumění tomu, jak regionální vzdělávací systém absorboval externí zátěž, adaptoval své fungování a zachoval základní stabilitu bez kolapsu podstatných vztahů a služeb.

# 4.

## **Reakce Eduzmeny na období po roce 2022 spojené s příchodem ukrajinských dětí a mládeže**

Pandemie právě odezněla a sotva si školy stihly odložit respirátory, čelily už důsledkům ruské invaze na Ukrajinu. S jistou nadsázkou lze říci, že Moskva zjevně nechtěla zahajovat invazi do země, kde by se její vojáci ocitli mezi lidmi ještě zahalenými v rouškách. Pro české školy to v praxi znamenalo přechod z jednoho mimořádného režimu rovnou do dalšího, tentokrát bez jakéhokoli prostoru na zotavení. Příchod ukrajinských rodin po únoru 2022 představoval pro Kutnohorsko nejen logistickou výzvu, ale komplexní zátěžový test sociálního kapitálu regionu.

Vytvoření regionální integrační infrastruktury na Kutnohorsku nebylo izolovanou aktivitou, ale cílenou adaptací existující sítě spolupráce na externí šok. Jde o adaptivní reakci, která se proměňovala v čase podle aktuální zralosti systému a potřeb cílové skupiny. V této kapitole identifikujeme etapy, ve kterých Eduzmena vyvíjela svou roli od podpůrné koordinace v první vlně až po metodické zastřešení specifických integračních programů v letech pozdějších. Analyticky lze tento vývoj rozdělit do tří fází, které se liší mírou formalizace a typem poskytované podpory.

## EMERGENTNÍ SYSTÉMOVÁ RESILIENCE

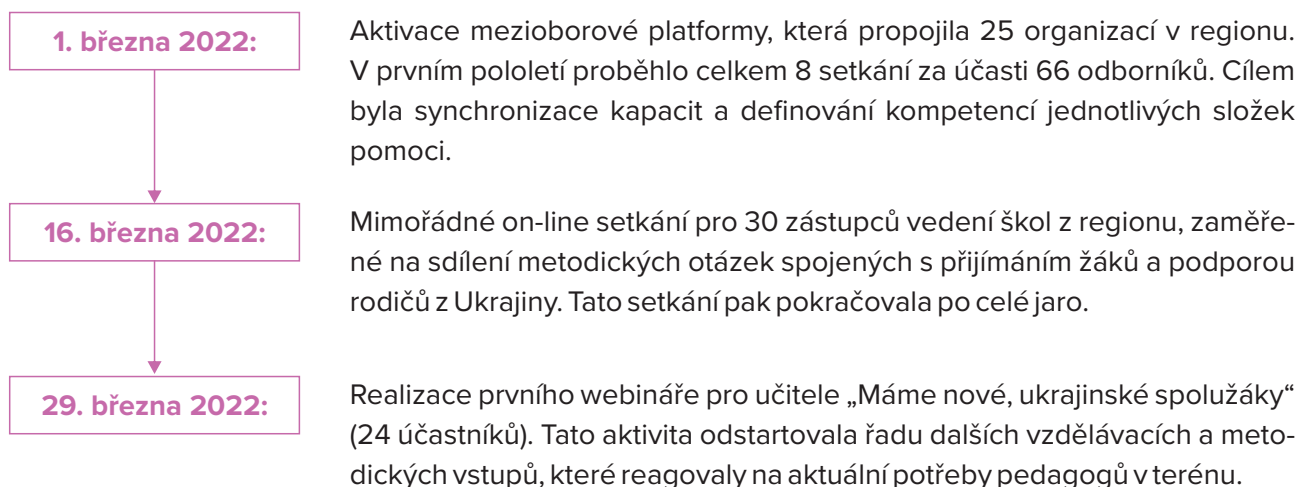


Schopnost kutnohorského vzdělávacího ekosystému efektivně absorbovat externí šoky (pandemie, příchod ukrajinských rodin) nebyla primárním cílem intervencí Eduzměny, ale jejich emergentní vlastností. Tato odolnost nevznikla z jediné směrnice, ale jako vedlejší, kumulativní efekt budování důvěry a koordinačních struktur v regionu. Výzkumně tento jev ilustruje, že investice do zasíťování aktérů přispívá k vytváření systémové „imunity“, která se aktivuje v okamžiku krize. Posilování systémové resilience se ukázalo jako vedlejší produkt budování vztahů a kapacit.

Termín „emergentní“ v této zprávě označuje jevy, které vznikají spontánně z interakce jednotlivých prvků systému, aniž by byly předem naplánovány nebo řízeny shora.

### 4.1 Fáze I: Krizová mobilizace (březen–srpen 2022)

V této fázi došlo k bezprostřední aktivaci stávajících vazeb mezi regionálními aktéry. Role Nadačního fondu Eduzměna (dále též NFE) spočívala především v roli informačního rozcestníku a mediátora mezi konkrétními potřebami škol a dostupnými zdroji. V březnu 2022 šlo především o to, aby školy a obce v návalu informací nezůstaly samy. Chronologie prvních týdnů dokládá vysokou dynamiku organizace pomoci:



Eduzměna v tomto procesu fungovala jako uzel, v němž se centralizovaly roztržštěné informace. Na webu Centra podpory vzdělávání (dále CPV) vznikl rozcestník agregující zdroje od MŠMT, Národního pedagogického institutu (NPI) i dobrovolnické iniciativy. NFE však nesloužil jen jako „pasivní nástěnka“, ale jako aktivní vyhledávač zdrojů pro kritická místa v území, což ilustruje i personální posílení Týmů

duševního zdraví. Partnerství s Nadací České spořitelny (NČS) zajistilo finance, které umožnily v dubnu a květnu integrovat ukrajinské psycholožky přímo do TDZ. Tímto způsobem Eduzměna vykryla období dříve, než začaly fungovat státní systémy (Lex Ukrajina), a propojila tak konkrétní poptávku škol s okamžitě dostupným dárcovským financováním.

Klíčové aktivity první fáze zahrnovaly:

- zajištění základní komunikace s rodinami prostřednictvím tlumočnicků a překladatelů,
- organizaci doučování, adaptačních a volnočasových aktivit pro děti (např. v areálu Starý Mlýn ve Zbraslavicích),
- koordinaci materiální pomoci a rychlé zapojení ukrajinských odborníků do podpůrných služeb.

Rozhovory potvrzují, že klíčem k úspěchu nebyl nový plán, ale „podhoubí“, které už v regionu existovalo. Adaptace stávajících platforem se ukázala jako efektivnější než snaha o tvorbu nových struktur. Například pracovní skupina, původně zaměřená na podporu romských dětí, se okamžitě stala personálním a metodickým základem pro krizovou skupinu k Ukrajině.

» *„To, jakým způsobem se dokázali propojit kolem uprchlické krize, je opravdu výsledek toho, co tam Eduzměna dělá. Protože to, že vedle sebe sedí místostarostka, kluk z úřadu, paní z finančního, čtyři neziskovky, učitelé, lidé z církví a úplně vážně něco konstruktivně řeší... to si říkám, že všechna čest. Myslím, že to není tak, že by to udělala Eduzměna, ale to, že už tam bylo podhoubí, lidé zaslechli, že by mohlo být užitečné se potkat, už tam padly nějaké bariéry.“*

(rozhovor s členem interního týmu, květen, 2022)

## 4.2 Systematizace (září 2022–2024)

S postupem času se role podpory proměnila z „hašení požáru“ na systematickou navigaci v administrativním a metodickém labyrintu. Cílem bylo zajistit, aby rodiny i školy dokázaly efektivně čerpat existující podporu. Tato fáze byla charakterizována především snahou o stabilizaci procesů:

### Informační a konzultační most:

CPV Kutnohorsko fungovalo jako důležitý partner pro město Kutná Hora při implementaci postupů z celostátní úrovně. Informace a metodické pokyny (např. o legislativních změnách či dotačních výzvách MŠMT na asistenty pedagoga) byly předávány z koordinační skupiny v Praze do CPV, které je následně adaptovalo pro potřeby regionu a distribuovalo do terénu.

### Propojování odborníků:

CPV propojovalo organizace a experty (sociální služby, psychology, volnočasové skupiny), aby podpora dětí byla koordinovaná a cílená. Součástí byla i metodická podpora učitelů pracujících s ukrajinskými žáky a sdílení zkušeností v rámci platformy pro setkávání ředitelů.

### Přímá psychosociální podpora:

Rodinám s dětmi byla poskytována přímá podpora v psychosociální oblasti v rámci činnosti Týmů duševního zdraví (TDZ), kde také ukrajinské psycholožky pomáhaly s orientací v českém školním systému a s péčí o duševní zdraví.

#### Implementace projektu Darujeme kroužky dětem (DKD)<sup>10</sup>:

Na podzim 2022 stála Eduzměna u zrodu celostátního projektu DKD. CPV tento nástroj v regionu realizovalo zprostředkováním finančních příspěvků pro rodiny v nouzi a aktivním zapojováním lokálních sportovních a volnočasových klubů do systému.

Tato fáze ukázala, že samotná existence finančních zdrojů bez aktivního „navigátora“, který snižuje bariéru jazyka a administrativy, nestačí. Z výpovědí koordinátorů je patrné, že bez této podpory by pomoc k cílovým skupinám často vůbec nedoputovala. Reflexe z terénu potvrzují, že rodiče vnímali Eduzměnu jako filtr, který z neustálého toku centrálních informací vybíral to podstatné a přenášel jej až k lidem v území:

„Těch věcí je hodně, lidi o nich primárně vědí – že tady v Kutné Hoře existuje nějaké centrum nebo organizace – ale už nevědí o těch jednotlivostech a nemají v tom denním běhu čas se tím zabývat. Když ale někdo přijde a řekne: ‚Přímo k téhle komunitě se děje tohle, tady máte letáček, vyvěsíme to ve škole,‘ tak to hrozně pomáhá, aby se o tom víc vědělo. Jinak mají ty informace tendenci unikat.“

(rozhovor s odbornicí z TDZ, září, 2025)

## 4.3 Rutinizace a udržitelnost (2024–2025)

Aktuální etapa, formálně ukotvená projektem „Podpůrná síť pro integraci“, značí zásadní posun k systematické profesionalizaci a budování komunitní autonomie. V tomto období se integrace ukrajinských dětí a rodin stala organickou součástí regionálního ekosystému, kde jsou procesy podpory internalizovány přímo v rámci škol a spolupracujících organizací.

#### Strategické pilíře:

##### Internalizace know-how skrze odborné vzdělávání:

Prostřednictvím školení v metodice STRONG dochází k přenosu expertních kompetencí na lokální spolupracovníky a odborníky v území. Tato strategie zajišťuje, že schopnost budovat psychosociální resilienci a podporovat duševní zdraví přestává být vázána na externí dodavatele a stává se trvalou součástí dovedností místních týmů.

##### Terénní sociální pedagogika a prevence izolace:

Realizace pozice sociální pedagožky představuje unikátní model, který propojuje školní prostředí s rodinným zázemím přímo v terénu. Tato forma podpory je kritická pro včasnou depistáž potřeb a prevenci sociální izolace rodin, čímž naplňuje cíl rovných příležitostí ve vzdělávání.

##### Podpora mladých a kariérní poradenství:

Zvláštní pozornost je věnována adolescentům a jejich úspěchu při přechodu na další stupně vzdělávání. Skrze kariérní poradenství a participativní aktivity jsou mladí lidé motivováni k seberozvoji a zdravé integraci do společnosti, což posiluje jejich budoucí soběstačnost.

<sup>10</sup> Viz příloha *Darujeme kroužky dětem: report 2022/2023*.

### **Komunitní emancipace:**

Vznik svépomocných skupin (WhatsApp/FB se 140+ členy) a Klubu duševního zdraví indikuje přerod ukrajinské komunity z pasivního příjemce pomoci v aktivního aktéra sociální soudržnosti. Společné kohezní aktivity pomáhají rodinám v lepší orientaci v regionu a upevňují mezilidské vztahy.

Ve třetí fázi se podpora ukrajinských dětí stala běžnou součástí práce škol a podpůrných služeb. Ukrajinské psychologičky jsou stabilní součástí Týmů duševního zdraví a řeší nejen akutní krize, ale i dlouhodobou adaptaci rodin. Školy mají zavedené postupy pro přijímání žáků a téma integrace již není vnímáno jako nárazová „krize“, ale jako trvalá součást vzdělávací reality. Koordinátorka projektu popisuje současný stav:

„*Ta síť funguje dobře – lidé spolupracují, chodí na setkání a opravdu si pomáhají. Vidím, že už si vzájemně předávají kontakty a doporučení typu: ‚Obraťte se na něj/ni...‘ Začíná se tam přirozeně objevovat kolegiální i vzájemná podpora.“*

(rozhovor s koordinátorkou projektu, září, 2025)

Zkušenosti z terénu ukazují, že vybudovaná síť je založena na vysoké míře vzájemné kolegiální podpory a sdílení dobré praxe. Tato evoluce odráží přechod od externí koordinace ze strany Eduzměny k internalizaci mechanismů, kdy si lokální aktéři zajišťují koordinaci sami.

Ústřední výzvou pro období po roce 2025 zůstává udržitelnost těchto vazeb bez vnějšího koordinačního vstupu. Cílem je zabránit tomu, aby se jednotliví aktéři po skončení přímé podpory opět uzavřeli do svých institucionálních bublin, a zachovat tak regionální infrastrukturu, která je připravena na plynulé řešení budoucích potřeb. Výzvou také zůstává udržitelnost těchto vazeb i po skončení přímého financování koordinační role v prosinci 2025.

# 5.

## Klíčové formy podpory

Analýza dokumentů a rozhovorů identifikovala čtyři hlavní oblasti podpory, které se v průběhu let 2022–2025 etablovaly:

### 5.1 Jazyková podpora

- Kurzy češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) pro děti v mateřských, základních a středních školách
- Doučování a individuální jazyková podpora
- Vzdělávání učitelů v metodách výuky ČDJ

### 5.2 Psychosociální podpora

- Ukrajinské psychologičky v Týmech duševního zdraví poskytující podporu v mateřském jazyce
- Adaptační skupiny pro postupnou integraci do českých tříd
- Programy na podporu wellbeingu a duševního zdraví (např. STRONG)

## 5.3 Metodická a organizační podpora škol

- Konzultace pro učitele pracující s multikulturními třídami
- Sdílení zkušeností na platformě ředitelů
- Propojení s dalšími odborníky (PPP, speciální pedagogové)

## 5.4 Propojování a koordinace

- Facilitace mezioborové spolupráce (mezi školami, neziskovými organizacemi, úřady a ukrajinskou komunitou)
- Role informačního rozcestníku
- Aktivizace ukrajinského sociálního kapitálu (ukrajinská komunita nebyla vnímána jen jako pasivní příjemce pomoci, ale jako aktivní partner)
- Vytváření prostoru pro sociální soudržnost (společné volnočasové a komunitní akce)

Zmíněné formy podpory nevznikly jako výsledek předem stanoveného plánu, ale emergentně jako reakce na konkrétní potřeby identifikované v terénu prostřednictvím pravidelné komunikace mezi aktéry. Z provedené analýzy vyplývá, že největší efekt měly zásahy kombinující více typů podpory – jazykové, psychosociální a organizační. Nejvýrazněji aktéři oceňovali dostupnost ukrajinských psycholožek, koordinované jazykové kurzy a pravidelnou možnost se setkávat a rychle sdílet zkušenosti a nastavovat společné postupy.

# 6.

## Stabilizační a růstové mechanismy a jejich projevy v praxi

Kapitola shrnuje procesní mechanismy, které se v regionu Kutnohorsko aktivovaly v reakci na příchod ukrajinských rodin v letech 2022–2025. Metodologicky analýza vychází z *embedded mixed methods* a analytického rámce Teorie změny Eduzměny, přičemž se soustředí na identifikaci jejich klíčových principů v krizovém kontextu: rozvoj leadershipu, kultura spolupráce, reflexivita a péče o wellbeing. Hned v úvodu je nutné zdůraznit, že část těchto mechanismů vznikala emergentně a pravděpodobně by se začala rozvíjet i bez přítomnosti Eduzměny. Naše data však ukazují, že Eduzměna poskytla klíčový rámec, zdroje a koordinační kapacitu, díky nimž se tyto procesy mohly rychleji stabilizovat, propojit napříč územím a získat na efektivitě.

V duchu realistické evaluace (Pawson a Tilley, 1997) nechápeme mechanismus jako lineární spouštěč na způsob tlačítka, který funguje automaticky, nýbrž jako proces, dynamickou interakci, který dává zdrojům Eduzměny smysl až v reakci na místní podmínky a aktivuje se pouze ve specifickém kontextu a skrze jednání lidí. Proto se snažíme zachytit kauzální konfigurace typu C–M–O (Context–Mechanism–Outcome): chápeme to jako vzájemné působení kontextu, mechanismů a výsledků. Zajímá nás, jak specifický kontext (krize, nejistota, vyčerpání po pandemii) aktivoval u místních aktérů (např. ředitelů, učitelů, neziskových organizací) určité vzorce chování (mechanismy) a jakou specifickou roli v tom hrála Eduzměna: fungovala jako spouštěč, zdroj, nebo facilitátor, který umožnil dosažení pozorovaných výsledků?

Kontext po únoru roku 2022 určovala náhlá potřeba reagovat na příchod většího počtu dětí a rodin z Ukrajiny při současné nerovnoměrné připravenosti škol. V tomto náročném rámci se obecné principy teorie změny (leadership, spolupráce, reflexivita, wellbeing) transformovaly do následujících konkrétních mechanismů podpory:

- 1 **Leadership v podmínkách nejistoty:** přechod od čekání na pokyny k převzetí vlastní iniciativy.
- 2 **Síťová mobilizace zdrojů:** přemostění bariér mezi institucemi a komunitou za účelem efektivního sdílení kapacit.
- 3 **Reflexivní učení:** průběžné sladování praxe a rychlá adaptace postupů na základě okamžité zpětné vazby.
- 4 **Kapacita pro péči a prevence přehlížení:** prevence „provozní slepoty“ k potřebám dětí skrze externí podporu.

Tyto mechanismy se neformovaly naráz, ale vyvíjely se v reakci na proměnlivé okolnosti. Postupně přispívaly k výsledkům na úrovni jednotlivců, skupin i celého systému: od navýšení dostupné podpory přes vznik koordinovaných postupů až po postupnou rutinizaci a stabilizaci integračních aktivit.

V této části se zaměřujeme na tzv. proximální výsledky: především na to, jak se změnila organizace podpory, koordinace a každodenní praxe ve školách. Dopady na úrovni jednotlivců, skupin a systému jsou detailněji popsány v kapitole 7. Následující podkapitoly popisují konkrétní projevy těchto mechanismů v praxi.

## 6.1 Leadership v podmínkách nejistoty

**V jádru tohoto mechanismu stojí otázka, jak se v regionu podařilo překonat počáteční šok a absenci plošných instrukcí skrze aktivizaci formálních i neformálních lídrů. Leadership se v této situaci neprojevoval jednorozměrně; vznikal ve více rovinách současně a v různých podobách reagoval na měnící se potřeby. Jde o kombinaci emergentní iniciativy zdola a formálního leadershipu.**

V takzvané první fázi byla patrná spontánní iniciativa lidí, kteří se dobrovolně zapojili do hledání řešení a rychle reagovali na nové potřeby. Tento typ leadershipu vznikal přirozeně tam, kde se sešli aktéři schopni převzít odpovědnost a koordinovat prvotní kroky. Rozhodování často probíhalo pod časovým tlakem, za omezených zdrojů a často šlo o improvizaci. Jeden z členů interního týmu to popisuje následovně:

„Jakmile to vypadalo, že máme covid za sebou, objevila se další velká změna spojená s příchodem rodin z Ukrajiny. Bylo nutné reagovat okamžitě a znovu se adaptovat. První setkání rychle přitáhla lidi, kteří měli potřebu se do řešení aktivně zapojit – skupina se podle situace obměňovala a ukázala, že dokáže reagovat velmi pružně.“

(rozhovor s členem interního týmu, květen, 2022)

## 6. Mechanismy a jejich projevy v praxi

Současně byla patrná i druhá rovina leadershipu – ta, která vycházela z role ředitelů a ředitelky. Vedení škol se muselo orientovat v nejasných podmínkách, poskytovat oporu pedagogům a nastavovat společné rámce, které snížily nejistotu uvnitř školy. Tam, kde vedení jednalo aktivněji a samo se zapojovalo do hledání řešení, se dařilo rychleji najít provizorní, ale funkční kroky.

Rozdíly mezi školami však byly výrazné a odrážely odlišné přístupy k práci s týmem. Jak popisuje jeden z ředitelů:

„Co bylo hrozně důležité – posouvat myšlení celého toho týmu školy k tomu, aby si uvědomili ty podmínky. Že to není o tom, že ty děti jsou nějaký lenivý, ale že mají svoje problémy, který vycházejí ze situace na Ukrajině... to si nikdo z nás nedokáže představit.“

Tato rovina leadershipu zahrnovala také práci s hodnotovým nastavením a podporu učitelů v přijetí společného postoje:

„... nikdy jsem se ve svém okolí nesetkala s protiukrajinskými názory. A i kdyby tam někdo takový byl, moje hodnotové nastavení bylo takové, že jsem je vždycky vedla směrem k proaktivnímu myšlení: tohle jsou lidé, kteří potřebují naši pomoc. Když jsme něco řešili, spíš tvořili, než aby tomu kladli překážky.“

(rozhovor s vedením ZŠ, říjen, 2025)

Eduzměna v tomto období vytvářela podmínky, které oběma formám leadershipu umožňovaly rozvíjet se. Poskytovala prostor pro vznik iniciativ, finance, podporovala vedení škol v tom, aby mohlo jednat aktivně a opírat se o dostupné informační i finanční zdroje, a zároveň usnadňovala sdílení postupů napříč regionem. Tato kombinace umožnila školám postupně se zorientovat a vytvořit základní, sdílené postupy, které napomohly stabilizaci situace.

## C-M-O Konfigurace:

<b>Kontext (C):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Externí:</b> Náhlý šok, absence jasných metodik, doznívající únava z pandemie.</li> <li><b>Interní (regionální):</b> Existující infrastruktura Eduzměny a síť vztahů. U ředitelů škol šlo o vazby vybudované díky předchozím programům (např. Ředitel naživo, Klubovna), díky nimž se již znali a důvěřovali si. U aktivních občanů se reakce opírala o již fungující platformy – například pracovní skupina původně vzniklá pro podporu romských dětí se dokázala okamžitě transformovat v koordinační uzel.</li> </ul>
<b>Spouštěč</b>	Nutnost okamžitě řešit praktické problémy (zápisy, kapacity).
<b>Mechanismus (M)</b>	<b>Chování:</b> Aktéři opouštějí vyčkávací strategii a přecházejí do režimu distribuovaného leadershipu (Spillane, 2005). Přebírají osobní odpovědnost za řešení situace, improvizují a aktivně vyhledávají partnery pro koordinaci.
<b>Výsledek (O):</b>	Snížení rozhodovací paralýzy, vznik lokálních funkčních řešení ještě před příchodem státní podpory.

**Role Eduzměny:**

Poskytnutí legitimacy, zdrojů a koordinačního rámce. Eduzměna vytvářela „bezpečný prostor“, ve kterém se ředitelé nebáli rozhodovat autonomně, a poskytla finanční i personální krytí, čímž jim umožnila sdílet tíhu odpovědnosti, kterou by jinak museli „nést na svých bedrech“<sup>11</sup>. Zároveň využila své existující platformy (například skupinu Kámoši kámošům) k tomu, aby se energie dobrovolníků neroztříštila, ale okamžitě zacílila tam, kde byla potřeba.

## 6.2 Síťová mobilizace zdrojů: Překonání limitů atomizovaného systému

**Další identifikovaný mechanismus zachycuje, jak se podařilo překlenout disproporci mezi specifickými potřebami nově příchozích rodin a standardními kapacitami škol skrze aktivaci existujícího sociálního kapitálu. Nešlo o selhání škol, ale o situaci, kdy běžný pedagogický a organizační rámec nemohl stačit na řešení jazykových a jiných bariér.**

Spolupráce mezi školami a dalšími regionálními aktéry se neopírala primárně o formální struktury, ale o již existující osobní vazby, ochotu sdílet informace a schopnost rychle reagovat na vznikající potřeby. Tam, kde fungovaly, bylo možné rychleji sdílet a koordinovat postupy. V jiných případech se spolupráce rozbíhala pomaleji a měla nerovnoměrnou kvalitu. V této dynamice sehrála Eduzměna roli katalyzátoru toku informací a zároveň jako vyhledávač a propojovač aktérů – aktéři ji popisují jako subjekt, který „vyhledává“, „propojuje“ a „kombinuje“ dostupné zdroje tak, aby navazovaly na stávající systémy a lidi. Význam této role potvrzuje i jeden z ředitelů:

» *„A potom ještě koordinace situace kolem uprchlíků z Ukrajiny – myslím, že v tom Eduzměna hrála nějakou roli, a i díky ní vznikla skupina, která se snaží po celé Kutné Hoře řešit příliv, spolupracovat s městem a všemi organizacemi, vše nějakým způsobem koordinovat.“* (fokusní skupina s řediteli, květen, 2022)

Koordinátorka projektů tuto práci popisuje následovně:

» *„Člověk musí umět načíst potřeby terénu, vyhledávat lidi a kombinovat to tak, aby se to napojilo na existující systémy s co nejmenší námahou... Nenechat se odradit tím, že něco není. Furt hledáš. A nakonec vždycky někoho najdeš.“* (rozhovor s koordinátorkou projektu, září, 2025)

<sup>11</sup> Konkrétní citace zní: „Když je na to člověk někdy sám a nese to na svých bedrech, tak propadá stavům zoufalství, a i když to návštěva nevyřeší, pro mě je hodně cenné společné sdílení, psychohygiena a to, že to neseme všichni, řešíme všichni, měníme si náměty a nápady, co komu zafungovalo, jak se k tomu kdo postavil.“ Tento výrok pochází z fokusní skupiny s řediteli (červen 2023) a ilustruje psychickou zátěž ředitelů, kterou pomohla zmírnit možnost sdílení v rámci sítě škol.

## 6. Mechanismy a jejich projevy v praxi

Nešlo jen o svolávání schůzek, ale o vytváření prostoru, v němž se informace rozbíhaly více směry, rychleji a cíleněji – podobně jako v „mraveništi“, kde se jednotlivé role spontánně propojují podle toho, co je v danou chvíli potřeba:

» *„Krise s uprchlíky z Ukrajiny, přinesla to, že se úplně automaticky začali, to jsem viděla na vlastní oči a udělalo to na mě veliký dojem, přitahovat lidé, kteří řešili téma minority versus mainstream, najednou se potkali všichni, kteří měli co říct k humanitární i integrační části uprchlické krize. Před rokem by to nebylo možné – chyběla by důvěra. Teď mám pocit, že Eduzměna opravdu nabaluje další a další lidi.“*

(rozhovor s koordinátorkou projektu, květen, 2022)

Klíčovým přínosem bylo dodání odborné nadstavby, kterou školy poptávaly, a zároveň i zapojování lidí z ukrajinské komunity, zejména odbornic a aktivních rodičů. Jejich role pomáhala školám lépe porozumět specifickým potřebám dětí i rodin a překlenout jazykové a kulturní rozdíly. Ředitel ZŠ popisuje tuto synergii:

» *„[jméno anonymizováno], ukrajinská psycholožka, byla fakt skvělá... tím, že měla vzdělání psycholožky, dokázala pracovat s tím, s čím už si tam nikdo z nás nevěděl rady – s traumatem. A uměla dělat propojky mezi učitelem a rodinou, což bylo hrozně potřeba“.*

(rozhovor s vedením ZŠ, říjen, 2025)

Tento mechanismus nebyl využit všude stejnou měrou a jeho dopad byl místně odlišný. Přesto představoval významnou součást toho, jak se podpora v regionu postupně stabilizovala a stávala přehlednější a koordinovanější.

## C-M-O Konfigurace:

Kontext (C):	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Systémové nastavení:</b> Český systém školství je vysoce decentralizovaný. To školám dává autonomii, ale v momentě krize to znamená, že každá škola musí řešit specializované potřeby (tlumočení, psychologickou podporu v cizím jazyce) izolovaně, což naráží na limity personálních i finančních kapacit jednotlivých ředitelství.</li> <li>• <b>Dostupná síť (EZ):</b> V regionu již existovala platforma (Eduzměna), která měla přehled o aktérech v území a disponovala flexibilitou, kterou školy svázané legislativou a tabulkovými místy neměly.</li> </ul>
Spouštěč	Vznik náhlé poptávky po specifické expertíze (interkulturní práci, krizové intervenci v ukrajinštině), kterou standardní pedagogický sbor přirozeně nedisponoval.
Mechanismus (M)	<p><b>Chování:</b> Síťová mobilizace a sdílení kapacit. Eduzměna fungovala jako etablovaný síťový uzel (network hub). V regionu již existovala infrastruktura důvěry a komunikační kanály, které snižovaly transakční náklady spolupráce (školy věděly, na koho se obrátit, a důvěřovaly, že pomoc bude relevantní). Namísto toho, aby každá škola hledala vlastní ad-hoc řešení, došlo k aktivaci sítě. Aktéři (školy) definovali potřebu a regionální uzel, Eduzměna pomohla</p>

	najít a administrativně ukotvit zdroje (např. kvalifikované ženy z Ukrajiny), které by jinak zůstaly nevyužity nebo izolované.
<b>Role Eduzměny:</b>	Flexibilní mezičlánek a facilitátor. Eduzměna neřešila situaci místo škol, ale poskytla jim servis, který systém neuměl zajistit dostatečně rychle. Pomoc se zaměstnáním odbornic z řad nově příchozích, administrativním nebo finančním zastřešením (např. v rámci Týmů duševního zdraví). Tím školám uvolnila ruce pro jejich primární vzdělávací roli.
<b>Výsledek (O):</b>	Zefektivnění podpory (jedna psychologka slouží více školám), snížení zátěže ředitelů (nemusí shánět tlumočnický sami) a rychlejší adaptace dětí díky odborné podpoře.

## 6.3 Reflexivní učení

**Tento mechanismus vysvětluje, jak regionální aktéři v situaci normativního vakuu (stará pravidla nefungovala, nová neexistovala) generovali funkční postupy. V situaci vysoké nejistoty nefungují standardní směrnice: nešlo pouze o výměnu zkušeností, ale o kolektivní validaci nových, provizorních norem.**

Začneme praxí. K vyjasňování postupů docházelo spíše v rámci neformálních diskusí, pracovních skupin a setkávání, než skrze systematický proces reflexe. Přesto tato opakovaná sdílení umožňovala postupně rozpoznávat, co je funkční a co nikoliv. Změny se objevovaly nenápadně: aktéři upravovali své postupy na základě konkrétních zkušeností, často bez explicitní formulace cílů. Tento reflexivní proces nebyl rovnoměrný a jeho dopad se lišil podle míry zapojení jednotlivých škol a dostupných kapacit. Přesto představoval důležitý zdroj postupného sjednocování praxe. Jeden z ředitelů popisuje význam společně vytvořených postupů takto:

„*Jsmo si stanovovali jednotné postupy a to mi pomáhalo... Člověk nebyl sám v rozhodování důležitých věcí. To samé s lidmi z Ukrajiny – věděli jsme, jak je přijímat, jaké formuláře, jak s výukou češtiny. Měli jsme postup, který jsme si mohli nasdílet, a byli jsme v tom společně.*“

(fokální skupina s řediteli, květen, 2022)

### C-M-O Konfigurace:

<b>Kontext (C):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Normativní vakuum:</b> Absence ověřených postupů pro krizovou integraci („nikdo to tu ještě nedělal“), riziko fragmentace postupů.</li> <li>• <b>Platforma důvěry:</b> Existence funkční Pracovní skupiny Mezioborová spolupráce (zahrnující školy, sociální služby, neziskové organizace), kterou Eduzměna v regionu dlouhodobě budovala a nyní ji mohla rychle rozšířit pro nové potřeby.</li> </ul>
---------------------	--

<b>Spouštěč</b>	Komplexní kazuistiky dětí, které „propadávaly“ systémem (kombinace vzdělávacích, sociálních a dalších potřeb), a každodenních provozních nejasností (jak zapsat dítě bez dokladů?), které žádný aktér nemohl vyřešit izolovaně.
<b>Mechanismus (M)</b>	<b>Chování:</b> Kolektivní tvorba smyslu (Collective Sensemaking) (Brogan et al. 2021) a emergentní standardizace. Aktéři v reálném čase sdílejí ad-hoc řešení („hacky“), validují jejich funkčnost a společně definují, co je v dané situaci přijatelná „dobrá praxe“. Dochází k rychlým zpětnovazebním smyčkám (vyzkoušet – reflektovat – upravit), které nahrazují chybějící metodiky: „Fungovalo vám to? Ano. Dobře, zkusíme to taky.“ Tím se přirozeně, zdola, začínají sjednocovat postupy, aniž by musel přijít příkaz shora.
<b>Role Eduzměny:</b>	Knowledge Broker (zprostředkovatel znalostí). Eduzměna fungovala jako „přenašeč“ dobré praxe. Aktivně sbírala a vytěžovala funkční postupy z terénu. Následně je distribuovala dál, čímž podporovala posun lokálních úspěchů na regionální standardy.
<b>Výsledek (O):</b>	Praktické sjednocení postupů. Snížení nejistoty aktérů díky vědomí, že jejich postup je validován komunitou, a rychlejší šíření funkčních inovací napříč úrovní.

## 6.4 Kapacita pro péči a prevence přehlížení

**Podstatou tohoto mechanismu je to, jak dostupnost odborné podpory měnila způsob, jakým školy interpretovaly a řešily náročné chování žáků, a podporovala děti v tom, aby nebyly systémem buď ignorovány (stažení do sebe) nebo penalizovány (agrese). Jde o posun od behaviorální kontroly (snaha udržet klid) k trauma-respektujícímu přístupu (snaha porozumět příčině).**

Tento mechanismus je kritický pro kvalitu integrace. Vysvětluje rozdíl mezi formálním „umístěním dítěte do školy“ a jeho skutečnou podporou v situaci, kdy jsou učitelé přetížení. V situaci zvýšené nejistoty a zátěže sehrálo významnou roli to, nakolik školy dokázaly vytvořit prostředí, v němž se děti i dospělí mohli cítit bezpečně, zvládat každodenní nároky a zároveň si všimnout signálů, které mohly ukazovat na obtíže. Děti, které přicházely z jiného prostředí a často s náročnými zkušenostmi, potřebovaly klid, předvídatelnost a bezpečné rámce, a teprve poté se začaly zapojovat do výuky a sociálního života třídy. Jak popisuje koordinátorka projektu:



„Až když jim vytvoříš klid a bezpečí, začnou vůbec být schopné se učit nebo zapojit.“

(rozhovor s koordinátorkou projektu, srpen, 2025)

Zároveň bylo nutné pracovat s tím, v jaké kondici jsou pedagogové a celá komunita školy po náročném covidovém období. Jak vysvětluje jedna z ředitelek, pro udržení stability bylo důležité, aby se pod tlakem neocitl nikdo – ani děti, ani dospělí:

„*Já jsem vlastně potřebovala, aby všichni byli v pohodě – a teď nemluví jen o ukrajinských dětech, ale hlavně o tom zbytku komunity. Takže jsem to vymýšlela tak, aby se učitelé necítili v nějakém tlaku... Proto jsem hledala všechny ty lidský zdroje, asistentky, aby tomu prostě pomohly.*“  
(rozhovor s vedením ZŠ, říjen, 2025)

Ve výpovědích se opakovaně objevuje také kritičtější rovina, která ukazuje, co se ve školách děje ve chvíli, kdy není k dispozici dostatek opory, odborných kapacit nebo prostoru pro sdílení. Tam, kde je pedagog ponechán „na ostrově“ – bez rychle dostupné konzultace, metodické podpory nebo odborníka, na kterého by se mohl obrátit – vzniká mechanismus, který lze popsat jako tendence upřednostnit nenápadnost před potřebou. V takovém nastavení se tiché dítě snadno stává dítětem „bez problému“, nikoliv proto, že by signály nebyly přítomné, ale proto, že na jejich sledování a práci s nimi není kapacita.

Jak to popisuje jedna z průvodkyň:

„*Když bylo dítě tiché, neprojevovalo se, tak tam byla snaha nechat je být. Jenže to tiché mohlo znamenat, že jsou v depresi.*“  
(rozhovor s průvodkyní, listopad, 2025)

Výpovědi odbornic, které pracovaly přímo s dětmi, ukazují další důležitou rovину: projevy obtíží se neobjevují jen v podobě stažení, ale také v podobě zvýšené aktivity, vzdoru či provokativního chování. Zkušenost z terénu upozorňuje, že některé děti – zejména dospívající – hledají způsob, jak si ve třídě vybudovat pozici a navázat vztahy i prostřednictvím jednání, které může působit rušivě nebo agresivně. Přitom nejde o „rozmazlenost“ ani o využívání jejich statusu, ale o způsob, jak zvládnout stres, nejistotu a absenci tady-a-terď zvládnutelné role ve třídě. Jedna z odbornic situaci popisuje takto:

„*Ne všichni reagují úzkostí nebo smutkem. Některé děti – zvláště ti starší – se začnou projevovat opačně. Hledají si respekt, chtějí zapadnout skrze chování, které není v pořádku... Ale je to jejich způsob, jak ukázat, že se cítí ztracení.*“  
(parafráze sdělení odbornice z TDZ, rozhovor září, 2025)

Z její výpovědi zároveň vyplývá, že bez dostatečné opory je snadné chování dítěte interpretovat pouze prizmatem „slušnosti“ či „neslušnosti“, což může zakrýt hlubší souvislosti – například to, že dítě neovládá jazyk, neorientuje se v očekáváních, nebo jednoduše nemá jiný způsob, jak ve skupině obstát. Odbornice upozorňuje, že některé děti jsou vnímány jako „příliš sebevědomé“ nebo že „zneužívají pobídky“, když je jejich chování ve skutečnosti typickou reakcí na přetížení:

„*Část učitelů to viděla tak, že ukrajinské děti mají výhodu, že jim všechno projde. Ale já říkám: nejde o výhodu. Jde o to pochopit, proč se dítě tak chová a co mu chybí.*“  
(parafráze sdělení odbornice z TDZ, rozhovor září, 2025)

Uvedená svědectví ukazují, že pokud chybí dostupná odborná podpora, pravidelné sdílení a možnost rychlé konzultace, škola může být nechtěně nucena číst chování dětí povrchně a především podle toho, jak moc je situace momentálně zatěžuje. V takovém prostředí může vznikat dynamika, kdy je ticho považováno za žádoucí a viditelné chování za problém, i když oba typy projevů mohou být indikátorem obtíží.

## 6. Mechanismy a jejich projevy v praxi

Právě proto je zásadní zachytit včas individuální a věkově podmíněné potřeby dětí, které přicházejí z války, a nabídnout jim cílenou a přiměřenou podporu. Takový přístup není „poblahou“, ale prevencí eskalace a opatřením v zájmu celé třídy – od snižování nedorozumění až po podporu bezpečného klimatu. Podpůrné nástroje, které Eduzměna do území vnesla (regionální průvodci, odbornice TDZ, rychlá metodická pomoc), přispívaly k tomu, aby školy nemusely spoléhat pouze na vlastní zdroje a „ostrovní“ rozhodování.

Tato zkušenost není svědectvím o selhání jednotlivců, ale o strukturální dynamice, která vzniká tam, kde se problém včas nezachytí a systém podpory se neudrží propojený. Např. učitelé neměli kapacitu pátrat po příčinách klidu, pokud dítě nerušilo. Pokud chybí dostupná síť psychosociální péče, rychlá konzultace s odborníky, průvodci, kteří dokážou situaci zasadit do širšího kontextu, nebo pravidelné sdílení v týmu, pak je pro běžný provoz školy logicky jednodušší, když je dítě nenápadné; ticho se tak může stát formou „přežití“ celého systému – úlevou, která krátkodobě snižuje tlak, ale dlouhodobě zakrývá skutečné potřeby.

Právě v tomto typu situací byla přínosná role Eduzměny. Ne tím, že by nahrazovala práci pedagogů, ale tím, že rozbíjela izolaci jednotlivců, vytvářela prostor pro sdílení a vnášela do škol rychle dostupné odborné zdroje (např. týmy duševního zdraví, psychosociální odbornice, regionální průvodce, facilitaci sdílení). To umožňovalo zachytit i jemné signály, které by v podmínkách nedostatku opory a vysokého tlaku snadno zůstaly mimo pozornost.

Mechanismus ukazuje, že schopnost školy udržet si citlivost k potřebám dětí nebyla samozřejmostí, ale vyžadovala prostor, oporu a sdílení zodpovědnosti. Eduzměna v tomto směru pomáhala držet „prst na tepu doby“: poskytovala školám dodatečné lidské a odborné zdroje, vytvářela prostor pro průběžné sdílení zkušeností a umožňovala včas zachytit situace, které by jinak snadno zůstaly skryté. Podpora škol i navazujících služeb se zde soustředila na vytváření podmínek, v nichž se žáci mohli cítit stabilněji, rozumět tomu, co se děje, a postupně navazovat vztahy s vrstevníky i dospělými. Prakticky to znamenalo kombinaci organizačních kroků (např. vytvoření prostoru pro první orientaci, propojení s dobrovolníky, službami a následně i ukrajinskými asistentkami a odbornicemi), pedagogické práce zaměřené na snižování stresu a podporu emoční regulace a zároveň průběžného doprovázení rodin, které se někdy ocitaly v obtížných životních situacích.

Díky tomu je jednodušší se orientovat nejen podle výkonu nebo viditelných projevů, ale i podle jemných signálů, které jsou zásadní pro dlouhodobou stabilitu a bezpečí celé komunity. Výsledkem tohoto mechanismu proto není přímo lepší školní výkon, ale především zvýšená citlivost škol k signálům ohrožení u dětí a schopnost nabídnout podporu dřív, než dojde k eskalaci (šikaně, sebepoškozování, vyloučení). Bez této externí kapacity by systém sklouzl k patologické adaptaci.

**C-M-O Konfigurace:**

<b>Kontext (C):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Systémové přetížení:</b> Školy po pandemii a při vysokých počtech žáků přirozeně tihly k „provozní slepotě“ – prioritou bylo udržet klid a řád.</li> <li>• <b>Riziko nesprávné interpretace:</b> V českém školství chyběla plošná kompetence pro práci s vysokou mírou stresu. Hrozilo, že symptomy akutní nepohody budou čteny jako „nekázeň“ nebo „bezproblémovost“.</li> </ul> <p><b>Dostupná záchranná síť:</b> Existence Týmů duševního zdraví (TDZ) a sítě průvodců, kterou Eduzměna v regionu dlouhodobě budovala a financovala. Školy měly „kam sáhnout“ pro specializovanou pomoc.</p>
<b>Spouštěč</b>	Specifické, pro učitele nesrozumitelné projevy chování dětí (náhlá agrese, totální apatie, odmítání komunikace).
<b>Mechanismus (M)</b>	<b>Chování:</b> Externí validace a přerámování (reframing). Učitelé díky intervenci odborníků mění interpretaci chování žáka. Místo represivní reakce („zlobíš = poznámka“) dochází k pochopení příčiny („bojíš se = podpora“). Externí expert snímá z učitele břemeno diagnózy a legitimizuje „měkký“ přístup, který by si učitel sám před kolegy nebo rodiči těžko obhajoval.
<b>Role Eduzměny:</b>	Dodání kapacity a supervize. Eduzměna nebyla jen poskytovatelem služby, ale garantem odbornosti. Týmy duševního zdraví (TDZ) a průvodci fungovali jako „nárazník“, který absorboval nejtěžší případy a učitelům poskytoval metodickou oporu, aby situaci zvládli pedagogicky.
<b>Výsledek (O):</b>	Včasná detekce „neviditelných“ problémů (depresivní stavy tichých dětí), prevence eskalace výchovných problémů a udržení psychického bezpečí pedagogů (prevence vyhoření).

# 7.

## Dopady na třech úrovních

Kapitola analyzuje dopady podpory poskytované v regionu Kutnohorsko v letech 2022–2025. Zatímco předchozí část identifikovala, jak změna probíhala (mechanismy), tato část se zaměřuje na to, co se díky tomu změnilo. Analýza vychází z kombinace tří komplementárních teoretických rámců: realistické evaluace s důrazem na vztah context–mechanism–outcome (Pawson & Tilley, 1997), Teorie změny Eduměny ve spojení s teorií difuze inovací (Rogers, 2003) a pro systémový pohled z teorie resilientních systémů (Simonsen et al., 2014). Díky tomuto ukotvení nesledujeme dopady izolovaně, ale jako kaskádový jev na třech úrovních: od stabilizace jednotlivců (děti a rodiny) přes posílení kapacit skupin (školy) až po zvýšení odolnosti celého systému (region).

### 7.1 Úroveň jednotlivců



**Na individuální úrovni byla klíčovým cílem stabilizace dětí, které přicházely s vysokou mírou stresu a komunikační bariérou.**

Dopad intervencí dokládají data ze vstupních a výstupních dotazníků programu STRONG (červenec–září 2025). Analýza vychází z odpovědí 25 rodin – 25 rodičů a 25 dětí (10 ve vstupní fázi, 15 ve výstupní fázi) a kombinuje dvě odlišné perspektivy:

- **Objektivizující pohled rodičů** sledující ústup projevů stresu a změny v chování.
- **Subjektivní pohled dětí** popisující změnu vnitřního prožívání a pocitu bezpečí.

Ačkoliv absence párování dat neumožňuje sledovat individuální trajektorie, srovnání těchto perspektiv ukazuje pozitivní posun.



Porovnání agregovaných dat vstupní skupiny (N=10) a výstupní skupiny (N=15) ukazuje rozdíly v zaznamenaných charakteristikách. Vzhledem k tomu, že data nelze individuálně párovat, nejde o sledování změny u téže kohorty, ale o srovnání dvou skupin respondentů v různých fázích programu:

Oblast	Před programem	Po programu	Trend ve výstupní skupině
<b>Regulace emocí</b>	50 % dětí mělo výrazné problémy	69 % dětí problémy nemá nebo jen mírné	<b>Zlepšení</b> ↗ ↗
<b>Sebevědomí a jistota</b>	40 % dětí prožívalo úzkost/nejistotu	56 % bez problémů, 38 % jen občas	<b>Zlepšení</b> ↗ ↗
<b>Vztahy s vrstevníky</b>	30 % mělo vážné problémy, 20 % občasné	75 % bez problémů	<b>Výrazné zlepšení</b> ↗ ↗ ↗
<b>Komunikace v češtině</b>	40 % se stydělo mluvit česky	44 % bez ostychu, 44 % mírný ostych	<b>Mírné zlepšení</b> ↗
<b>Adaptace na prostředí</b>	Problémy u 30–50 % dětí	69 % dobře adaptováno	<b>Zlepšení</b> ↗ ↗

### Hodnocení programu

Kritérium	Výsledek
<b>Splnění očekávání</b>	93 % spokojeno (hodnocení 4–5 z 5)
<b>Doporučení ostatním</b>	94 % by doporučilo
<b>Využívání naučených technik</b>	69 % používá občas, 19 % často
<b>Nejčastější pozitivní změny</b>	Lepší pojmenování emocí, větší sebejistota, použití uklidňujících technik

### Přetrvávající potřeby rodin

Kritérium	Výsledek
<b>Dlouhodobá podpora češtiny</b>	44 % 
<b>Psychologická podpora</b>	25 % 
<b>Mimoškolní aktivity</b>	25 % 
<b>Kontakt s českými rodinami</b>	20 % 

Zdroj: STRONG dotazníky, 2025. n = 10 / 15 podle dostupnosti u konkrétních položek

## Klíčová zjištění

Dotazníky z vstupní a výstupní fáze programu ukazují převážně pozitivní trend: děti popisují větší pocit bezpečí, porozumění a radosti ze školy; rodiče zaznamenali zlepšení v komunikaci a adaptaci svých dětí. Srovnání dat před a po intervenci ukazuje měřitelný nárůst psychické odolnosti a pokles projevů akutní nepohody.

### Pohled rodičů: Měřitelný ústup obtíží srovnání dat před a po intervenci ukazuje výrazný pokles projevů akutní nepohody.

- **Emoční stabilita:** Na vstupu do programu rodiče uváděli, že 50 % dětí má výrazné potíže se zvládnutím svých emocí. Po absolvování programu tento podíl klesl na 20 %.
- **Úzkost a nejistota:** Podíl dětí, které „často pociťují úzkost nebo nejistotu“, se snížil z původních 20 % na 6,7 %.
- **Adaptace na nové prostředí:** Zatímco na začátku mělo 10 % dětí vážné problémy s adaptací, ve výstupním hodnocení tento problém neindikoval žádný rodič (0 %).
- **Děti začaly používat naučené techniky seberegulace** (88 % alespoň občas), lépe pojmenovávají své emoce a projevují větší sebejistotu.
- **Program by doporučilo** dalším rodinám 94 % účastníků.

Rodiče ve fokusní diskusi v říjnu 2025 ocenili zejména otevřený přístup učitelů a možnost účastnit se školních akcí. Naopak za největší překážku stále považují jazyk a nedostatek informací v ukrajinštině. Psychologové a učitelé se shodli, že společné aktivity rodičů a dětí (workshopy, výlety, školní slavnosti) výrazně posilují pocit sounáležitosti.

Výsledky naznačují, že psychologická a sociálně-emoční podpora může být jedním z klíčových mechanismů integrace – posiluje vztah žáků ke škole a zvyšuje jejich ochotu učit se v novém prostředí.

## LIMITY INTERVENENCE



Přes pozitivní výsledky data ukazují, že krátkodobá intervence nemůže vyřešit systémové problémy: téměř polovina rodin stále potřebuje dlouhodobou podporu v češtině, čtvrtina vyžaduje kontinuální psychologickou pomoc. Program STRONG ilustruje dvojí realitu integračních procesů v regionu: cílené intervence fungují a pomáhají, ale zůstávají pouze dílčím řešením. Úspěch programu potvrzuje hodnotu psychosociální podpory, současně však dokládá, že bez systémových změn (dostupnost psychologů, logopedů, asistentů pedagoga) zůstávají i kvalitní programy jen ostrůvky pomoci v moři potřeb ukrajinských rodin.

## 7.2 Úroveň skupin

**Zatímco individuální úroveň zachycuje zkušenosti jednotlivých žáků a rodin, úroveň skupin odhaluje dynamiku vztahů, které koordinaci mezi aktéry umožnily nebo bránily. Dopady na této úrovni lze pozorovat v třídních kolektivech, pedagogických sborech a v rovině meziinstitucionální spolupráce.**

Empirický výzkum z brněnských škol dokumentuje specifickou výzvu, které ukrajinští žáci čelili při sociální integraci. Lintner et al. (2023) ve své analýze dvanácti tříd zjistili, že vztahy se tvořily primárně podle etnicity, přičemž etnická homofilie měla nejsilnější vliv na tvorbu přátelských vazeb. Ukrajinští žáci vykazovali nižší tendenci jak navazovat, tak přijímat přátelské vazby, avšak nebyli vystaveni explicitnímu odmítání – autoři tento vzorec charakterizují jako „přehlížení“. Hlado et al. (2024) ve své kvalitativní studii šesti brněnských škol identifikovali tři adaptační trajektorie ukrajinských žáků – otevřenost k přátelství, utilitární přátelství a (sebe-)izolace. Kritickým zjištěním je, že pouze část z nich vykazuje dostatečnou resilienci pro adaptaci bez systematické podpory ze strany školy. Autoři dokumentují rozpor: zatímco vedení škol hodnotilo integraci jako bezproblémovou, empirická data odhalila subtilnější bariéry vyžadující cílené intervence.<sup>12</sup>

Ačkoliv zmíněná data z jiných regionů varují před rizikem „přehlížení“ ukrajinských žáků, data z Kutnohorska naznačují, že intervence typu STRONG a přítomnost ukrajinských asistentek tento trend narušovaly tím, že aktivně vytvářely bezpečný prostor pro interakci a metodicky posilovaly pocit sounáležitosti v kolektivech. Respondenti popisují intervence jako přínosné pro narušování sociální izolace. Jedna z koordinátorek projektu to ilustruje následovně:

„Dětem to pomohlo najít kamarády průřezově celou školou. Předtím byly izolované v malých skupinkách... Původní obavy z věkové heterogenity se nenaplnily, naopak vznikly dobré vazby a děti se začaly potkávat a zdravit i mimo aktivity, což pocit izolace výrazně zmírnilo.“ (rozhovor s koordinátorkou projektu, srpen, 2025)

Místo pasivního očekávání spontánní integrace tým Eduzměny inicioval aktivity, které snižovaly sociální distanci a pomáhaly dětem s náročnou zkušeností lépe se orientovat v novém sociálním prostředí. Přítomnost ukrajinských psycholožek a asistentek v Týmech duševního zdraví navíc fungovala jako kritický most důvěry: tyto pracovnice nepůsobily pouze jako tlumočnice jazyka, ale především jako „kulturní navigátorky“, které pomáhaly pedagogickým sborům dekodovat projevy psychické nepohody u žáků, a předcházet tak jejich (sebe-)izolaci.

Díky pravidelným (byť převážně neformálním) reflexivním setkáváním, se mezi školami začaly objevovat sjednocené postupy v přijímání žáků, komunikaci s rodinami a výuce češtiny jako druhého jazyka. Reflexivita napříč aktéry v regionu přispěla k redukci nejistoty, snížení administrativní i psychické zátěže jednotlivých učitelů a k postupnému ukotvení dobré praxe. Tento proces nevedl pouze k řešení akutní krize, ale posílil kolektivní adaptaci celého systému:

<sup>12</sup> Ačkoli tyto studie byly realizovány v Brně, mechanismus etnické homofilie a potřeba cílené podpory nejsou specifické pro jedno město. Tato zjištění poskytují rámec pro pochopení výzev, kterým čelily i školy na Kutnohorsku, a kontextualizují typ intervencí, které Eduzměna v regionu koordinovala.

» *„Důležitá byla mezioborová setkání pracovní skupiny pro rovné příležitosti. Sdíleli jsme tam, jaké aktivity pro ukrajinské děti a rodiny v regionu probíhají – workshopy, volnočasové akce i tábory – a předávali tyto informace dál, aby rodiče věděli, na co mohou dosáhnout a co je ve Zruči k dispozici.“*

(rozhovor s koordinátorkou projektu, srpen, 2025)

Zatímco brněnské studie dokumentují rozpor mezi pozitivním hodnocením vedení škol a subtilními bariérami v třídních kolektivech, zkušenost z Kutnohorska ukazuje, že systematické síťování a odborná psychosociální podpora mohou tyto bariéry aktivně adresovat. Výsledkem je v tomto případě posílení schopnosti koordinovaně reagovat na zvýšenou zátěž, aniž by došlo k přetížení jednotlivých prvků systému. Jde však spíše o výsledky procesní: vytvořená síť a sjednocené postupy tvoří infrastrukturu, která integraci umožňuje, nikoliv její automatický výsledek.

## 7.3 Úroveň systému



**Tato část se zaměřuje na to, jak se principy systémové resilience promítly do integrační dynamiky na Kutnohorsku.**

Analýza ukazuje, že schopnost regionu rychle mobilizovat aktéry, sdílet informace napříč institucemi a učit se v průběhu změny výrazně přispěla k tomu, že školy dokázaly zvládnout náhlý nárůst ukrajinských dětí bez zásadního narušení svého provozu. Tyto procesy umožnily, aby se reakce na nové potřeby přirozeně posouvala od krizového řízení k dlouhodobě udržitelné podpoře. Reakce Eduzměny na krizové situace (nejprve covid-19, následně příchod ukrajinských rodin) byla aktéry oceňována a také ukázala, že způsob fungování Eduzměny nezamýšleně a přesto velmi zřetelně zavádí do regionu principy odolných systémů.

Nejprve si koncept odolného systému vymežíme a následně budeme zkoumat, jak Eduzměna podporuje jeho klíčové principy.

### Teorie resilientních systémů

Podle rámce Stockholm Resilience Centre (Simonsen et al., 2014) je resilientní systém takový sociálně-ekologický celek, který si dokáže zachovat svou funkci, strukturu a identitu i v situacích kritických změn. Nejde tedy pouze o schopnost „odolávat“ otřesům, ale o schopnost adaptace a transformace – tedy učení se ze změn a využívání krizí jako příležitostí k obnově a inovaci. Resilience v tomto pojetí předpokládá, že lidé jsou nedílnou součástí svých ekosystémů a že lidské a přírodní systémy se vyvíjejí v dynamické interakci. Cílem řízení takových systémů není návrat ke statické rovnováze, ale dlouhodobé udržení jejich schopnosti se učit, přizpůsobovat a pokračovat v rozvoji i v podmínkách nejistoty.

Resilientní systémy jsou podle autorů ze Stockholm Resilience Centre typicky komplexní adaptivní systémy – tvořené mnoha vzájemně propojenými prvky (aktéry, institucemi, procesy), jejichž chování nelze

řídít lineárně. Takové systémy se samy organizují, reagují na vnější i vnitřní podněty a neustále se vyvíjejí. Jejich stabilita vychází nikoli z rigidity, ale z pružnosti a schopnosti reagovat na změnu. Resilience se proto chápe jako dynamická kvalita, kterou lze posilovat prostřednictvím určitých principů řízení, učení a spolupráce.

## Sedm principů budování resilience

Stockholm Resilience Centre identifikovalo sedm klíčových principů, které posilují schopnost sociálně-ekologických systémů zvládat změny a zůstat funkční:

- 1 Udržování rozmanitosti a redundance:** rozmanitost prvků (aktérů, institucí, přístupů) a jejich částečné překrývání vytváří „pojistku“ proti ztrátě funkce systému.
- 2 Řízení propojenosti:** vhodná míra propojení mezi částmi systému umožňuje rychlou obnovu po otřesu, ale zároveň zabraňuje šíření krizí.
- 3 Řízení pomalu se měnících proměnných a udržování zpětné vazby:** sledování pomalu se měnících proměnných (např. kulturních, institucionálních) a udržování zpětných vazeb zabraňuje skrytým posunům, které mohou systém destabilizovat.
- 4 Rozvíjení komplexního adaptivního systémového myšlení:** akceptování komplexity, nejistoty a mnohosti perspektiv vede k efektivnějšímu řízení změny.
- 5 Podporování učení:** učení prostřednictvím reflexe, experimentování a sdílení znalostí zajišťuje, že systém dokáže adaptovat své chování podle **nových podmínek**.
- 6 Rozšiřování participace:** zapojení různorodých aktérů zvyšuje legitimitu rozhodování, podporuje sdílení znalostí a zlepšuje interpretaci změn.
- 7 Podpora polycentrických systémů správy:** víceúrovňové, vzájemně propojené formy řízení umožňují, aby se rozhodnutí přijímala na úrovni, kde je problém nejlépe pochopen, a zároveň posilují schopnost systému rychle reagovat na výzvy.

Principy nefungují izolovaně, ale navzájem se doplňují a vytvářejí rámec, který pomáhá systémům zůstat životaschopné v podmínkách rychlých společenských a environmentálních proměn. V praxi to znamená, že posilování resilience není o maximalizaci efektivity či kontroly, ale o budování kapacity předvídat, reagovat a učit se. Resilientní systémy tak představují model správy a učení vhodný nejen pro ekologické systémy, ale i pro sociální a vzdělávací prostředí – jako je tomu v případě Eduzměny na Kutnohorsku.

## Eduzměna a principy resilientních systémů

Z analýzy rozhovorů, fokusních skupin, dokumentů a dat z programu STRONG vyplývá, že Eduzměna svým fungováním v různé míře podporuje většinu principů resilientního systému:

### 1 Udržování rozmanitosti a redundance (střední příspěvek k principu)

Přítomnost Eduzměny na Kutnohorsku zvýšila diverzitu vzdělávacího ekosystému – vedle tradičních školských struktur (ředitelé, pedagogové, PPP) a obecních úřadů přinesla další typ aktéra s odlišnou logikou fungování.

Z rozhovorů vyplynulo, že aktéři oceňovali, že Eduzměna představovala určité záložní kapacity – když některá škola neměla prostředky na asistenta nebo psychologa, mohla oslovit Eduzměnu pro krátkodobé řešení (například „létající“ logopedka do školek). Respondenti zmiňovali, že díky této diverzitě aktérů se podařilo pokrýt širší škálu potřeb – od jazykové podpory přes psychologickou pomoc až po kulturní akce pro rodiny. Tato redundance nebyla plýtváním, ale pojistkou systému, pokud jedna cesta selhala, existovala alternativa:

» *„Eduzměna přišla s návrhem vytvořit v regionu koordinátorky pro děti z Ukrajiny. My jsme to považovali za potřebné, ale některé školy tvrdily, že takovou podporu nepotřebují. Je to podobné jako u jiných iniciativ – záleží na typu ředitele. Ten, kdo v situaci vidí výzvu, aktivně hledá všechny dostupné zdroje, aby systém fungoval... Přemýšlela jsem vždycky hlavně o tom, aby byl učitel dobře zajištěný. Nemůžu poslat do třídy tři nové děti z Ukrajiny, které nemluví česky, a tvářit se, že se nic neděje. Je nutné domluvit se s asistentem, co pro to udělá a jak tu situaci podpoří.“*

(rozhovor s vedením ZŠ, říjen, 2025)

2

### Řízení propojenosti (velké přispění k principu)

Síťování aktérů bylo jednou z nejviditelnějších aktivit Eduzměny v regionu. Z dat vyplynulo, že koordinační schůzky, společné projekty a neformální setkávání měnily kvalitu propojení mezi školami, obcemi, neziskovými organizacemi a rodinami.

Pozitivní konektivita se projevovala ve sdílení zkušeností a rad – například ředitelé škol si předávali tipy na práci s ukrajinskou komunitou, pedagogové se učili od kolegů z jiných škol. Tato výměna byla často neformální, ale efektivní.

Zároveň Eduzměna pomáhala omezovat negativní konektivitu – například šíření paniky nebo dezinformací mezi rodiči. Tím, že poskytovala ověřené informace a koordinovala komunikaci, snižovala riziko chaotických reakcí.

3

### Řízení pomalu se měnících proměnných a udržování zpětné vazby (omezené přispění k principu)

V dostupných datech se tento princip objevuje méně výrazně. Některé náznaky lze najít v postupném budování vztahů důvěry mezi aktéry během pandemie covid-19, které pak pomohly při reakci na příchod ukrajinských rodin.

4

### Rozvíjení komplexního adaptivního systémového myšlení (střední přispění k principu)

Systémové myšlení je ve světonázorovém ukotvení Eduzměny a projevuje se v jejím holistickém přístupu ke vzdělávání. Data potvrzují, že při řešení integrace ukrajinských dětí Eduzměna nepřistupovala k jednotlivým problémům izolovaně, ale snažila se propojovat různé úrovně podpory. Například program STRONG kombinoval práci s dětmi, rodiči i pedagogy – reflektoval komplexitu situace, kde úspěch závisí na více faktorech současně.

5

### Podporování učení (velké přispění k principu)

Princip vzájemného učení je v DNA Eduzměny a projevoval se na více úrovních:

- **Horizontální učení mezi školami:** Sdílení dobré praxe v práci s ukrajinskou komunitou, workshopy pro pedagogy.
- **Učení z reflexe:** Evaluace programů jako STRONG a využívání zjištění pro další intervence.
- **Učení z krizí:** Využití zkušenosti z pandemie covid-19 při reakci na příchod žáků–azylantů.

Z dat vyplynulo, že tento důraz na učení pomáhal aktérům adaptovat své postupy podle skutečných potřeb terénu.

6

### **Rozšiřování participace (střední příspěvní k principu)**

Eduzměna se snažila zapojit různorodé aktéry – od ředitelů škol přes obecní úřady až po ukrajinské rodiče a dobrovolníky. Z výpovědí rodičů a žáků z Ukrajiny vyplývá, že jejich hlas byl v procesu integrace slyšet.

Princip „každý příspěvek má význam“ umožnil, aby se do podpory zapojili i netradiční aktéři – například dobrovolníci bez pedagogického vzdělání, ale s jazykovými kompetencemi, nebo místní spolky organizující kulturní akce.

7

### **Podpora polycentrických systémů správy (střední příspěvní k principu)**

Síťový management Eduzměny (Meuleman, 2008) představoval další centrum governance v rámci systému, vedle tradičních struktur. Z analýzy vyplynulo, že Eduzměna v různých situacích zastávala různé role podle aktuálních potřeb:

- Koordinátor vybraných programů tam, kde byla identifikována mezera v podpoře.
- Podpůrný partner místních iniciativ, které již fungovaly, ale potřebovaly posílení.
- Facilitátor spolupráce mezi aktéry, kteří by se jinak nepropojili.
- Metodický průvodce, který nabízel školám ověřené postupy.
- Hlas terénu, který zprostředkoval zkušenosti škol směrem k systémovým aktérům.

Tato flexibilita umožnila, že rozhodnutí se přijímala na té úrovni, kde byl problém nejlépe pochopen – ne vždy centrálně, ale často lokálně podle konkrétní situace.

## **Emergentní resilience regionálního ekosystému**

Schopnost regionu reagovat na příchod tisíců ukrajinských rodin nebyla výsledkem centralizované koordinace ani výjimečných zdrojů, ale spíše aktivace existující sítě vztahů vybudované během pandemie covid-19 a flexibilní podpory ze strany lokálních aktérů.

Kutnohorsko čelí stejným strukturálním problémům v oblasti podpory dětí s odlišným mateřským jazykem jako většina českých regionů. Při nerovnoměrném rozložení asistentů pedagoga napříč školami




a systémovém problému, kdy více než polovina asistentů vykonává nepřímou pedagogickou činnost nad rámec úvazku bez odpovídajícího finančního ohodnocení, představoval příchod ukrajinských dětí další zátěž pro již přetížený systém.

V průběhu období po roce 2022 zastávala Eduzměna roli flexibilního a dobře dostupného podpůrného uzlu, který reagoval na aktuální potřeby území. Její působení zahrnovalo jak rychlou koordinaci v prvních dnech po příchodu ukrajinských rodin, tak praktickou pomoc školám a obcím – od zajišťování informací a podpor při financování, přes propojování služeb a odborníků, až po krátkodobé personální posílení v místech, kde chyběly kapacity (například výjezdy logopedky do mateřských škol).

Tato flexibilita umožnila, aby každý aktér v regionu – školy, neziskové organizace, obce, dobrovolníci – přispěl podle svých silných stránek. Kontext širokého zapojení aktérů umožnil vznik odolné struktury, která dokázala velkou zátěž absorbovat bez narušení fungování systému. V každé fázi hráli lidé podpoření Eduzměnou jinou roli podle aktuálních potřeb terénu, s respektem k autonomii a expertize místních aktérů. Multiplicita rolí umožnila Eduzměně podpořit významnou část škol v regionu, aniž by vytlačovala existující struktury nebo duplikovala jejich činnost. Eduzměna tak fungovala spíše jako katalyzátor místních kapacit než jako externí řešitel problémů.

## 7.4 Shrnutí dopadů

Analýza ukazuje, že dopady podpory na Kutnohorsku nebyly izolované, ale vzájemně se posilovaly napříč třemi úrovněmi:

-  **Na úrovni jednotlivců (žáci a rodiny):** Došlo k posunu od akutní nestability k adaptaci. Intervence zaměřené na well-being (např. program STRONG, ukrajinské asistentky) nevytvořily jen „klid“, ale zajistily psychické bezpečí, které je nezbytným předpokladem pro to, aby se dítě mohlo začít vzdělávat.
-  **Na úrovni skupin (školy a profesní komunity):** Klíčovým dopadem bylo narušení izolace. Díky sdílení dobré praxe a metodické podpoře se snížila nejistota pedagogů a vznikla „kolektivní kompetence“ regionu zvládat krizové situace, kterou žádná škola neměla samostatně. Kromě posílení kultury spolupráce můžeme v rámci úrovně skupin mluvit také o dalším kroku na dlouhé cestě k profesionalizaci práce s jinakostí.
-  **Na úrovni systému (region):** Projevila se emergentní resilience. Ukázalo se, že investice do vztahů a důvěry (sociálního kapitálu) před krizí umožnila regionu absorbovat externí šok (příchod azylantů) bez kolapsu základních funkcí.

Prokázalo se, že mechanismy popsané v kapitole 6 přesáhly rámec pouhého „hašení požáru“ a fungovaly jako stabilizační prvek, který umožnil zvládnout mimořádnou zátěž a čelit změně koordinovaně, což bylo klíčové pro udržení funkčnosti celého vzdělávacího ekosystému.

# 8.

## Závěr

Analýza ukazuje, že příchod dětí a rodin z Ukrajiny fungoval jako spouštěč (trigger), který aktivoval mechanismy krizové reakce. Eduzměna v tomto procesu často figurovala jako stabilní „lešení“ pro integraci: poskytla již existující infrastrukturu důvěry, sítě a zdroje, které umožnily, aby reakce regionu byla koordinovaná, rychlejší a udržitelnější, než by tomu bylo v atomizovaném prostředí. Toto zázemí umožnilo školám a dalším aktérům v území vytěžit dostupné kapacity. Ukazuje se, že předchozí investice do budování důvěry v regionu fungovala v době krize jako „sociální kapitál“, který výrazně snížil transakční náklady koordinace a umožnil rychlou akci.

Analýza potvrzuje, že Eduzměna v regionu nepůsobila ve vakuu, ale vstupovala do již existujícího, byť fragmentovaného prostředí. Její klíčovou rolí nebylo substituovat expertní služby státu či specializovaných neziskových organizací (jako jsou neziskové organizace nebo OSPOD či KACPU), ale fungovat jako regionální svorník, který propojil expertní služby přímo s potřebami konkrétních škol. Zahlcení krizovým řízením bylo v zapojených školách patrné zejména skrze sníženou schopnost efektivně absorbovat centrálně nabízenou metodickou podporu, což potvrzují realizované rozhovory s řediteli. Eduzměna zde sehrála roli „poslední míle“ ke transformaci expertního know-how odborných partnerů do podoby přímé pomoci v terénu. Úspěch intervence tak nestojí na tom, že by Eduzměna vytvořila paralelní systém, ale na tom, že dokázala mobilizovat a zacílit existující zdroje.

Eduzměna v regionálním ekosystému hrála proměnlivou roli – někdy iniciovala a koordinovala konkrétní programy, jindy poskytovala podporu místním iniciativám, často sloužila jako mediátor a facilitátor spolupráce mezi různými aktéry a někdy pouze držela komunikační prostor pro spolupráci.

Adaptabilní pozice modelu Eduzměna – od iniciátora programů přes mediátora až po facilitátora spolupráce – umožnila reagovat na skutečné potřeby bez vytváření duplicit. Z dostupných dat, zejména rozhovorů realizovaných v letech 2022–2025 s řediteli škol, dárci, pracovníky Týmů duševního zdraví a lokálními koordinátory, vyplynulo, že primární absorpce ukrajinských dětí nebyla výsledkem jedné centrální strategie, ale aktivací existující sítě vztahů vybudované již během pandemie. Důležitým prvkem bylo uznání, že každý aktér, od jednotlivého učitele přes rodičovské spolky až po obecní úřady, přináší unikátní hodnotu, a že součet těchto malých příspěvků s posilující koordinací vytváří komplexní a funkční podpůrnou síť.

Analýza ukázala, že:

- Úspěšnost integračních procesů závisela primárně na individuálním nasazení pracovníků škol a dobrovolníků, kteří často pracovali nad rámec svých povinností.
- Flexibilní podpora různých aktérů byla v mnoha případech efektivnější než snaha o centrální řízení.
- Princip „každý příspěvek má význam“ umožnil využít lokální zdroje i tam, kde systémová podpora vykazovala nízkou flexibilitu.
- Externí podpora (jako v případě Eduzměny) může zmírnit dopady krize a „podepřít“ systém, nemůže však trvale nahradit chybějící systémová řešení ze strany státu.

Zkušenosti z Kutnohorska, například ze ZŠ Kamenná stezka, kde podíl ukrajinských žáků dosahoval v kritickém období pětiny celého kolektivu, ukazují, že i běžný region může zvládnout mimořádnou situaci, pokud se může opřít o síť vztahů a flexibilní externí podporu respektující místní kontext.

Tato zpráva si nedává za cíl zachytit „bezchybný příběh“, ale dokumentuje, jak systém na hranici svých kapacit hledal, často improvizovaně, cesty k zajištění stability. Skutečnost, že regionální systém vzdělávání i přes zátěž po roce 2022 prokázal dostatečnou míru stability, lze připsat synergii místních aktérů. Role Eduzměny se v těchto rámcových podmínkách ukázala jako klíčové „podpůrné řešení“, které pomohlo jednotlivcům i organizacím dělat maximum v rámci omezených možností. Díky dříve vybudovaným vazbám umožnilo efektivní koordinaci pomoci mezi samosprávami, neziskovým sektorem a školami, čímž významně přispělo k prevenci systémového selhání. Pro udržitelnost těchto procesů bude klíčové systémové řešení strukturálních problémů českého školství, které přesahuje možnosti jakékoliv jednotlivé organizace či regionu.

# Seznam použitých zkratk a přehled vybraných pojmů

## Základní pojmy Modelu Eduzměna

<b>Model Eduzměna (Model EZ):</b>	Komplexní systém regionální podpory vzdělávání, který se nezaměřuje pouze na izolované intervence, ale na systematické propojování všech aktérů (učitelů, vedení škol, zřizovatelů, rodičů), budování udržitelných podpůrných struktur (např. CPV) a kultivaci regionu jako „učícího se ekosystému“.
<b>Region:</b>	V kontextu této zprávy je regionem myšlena „obec s rozšířenou působností Kutná Hora“ (ORP KH), kde probíhala pilotní fáze projektu.
<b>Intervence:</b>	Působení Eduzměny v regionu Kutnohorsko jako celek
<b>Dílčí intervence nebo jednotlivý program:</b>	Zastřešující, dlouhodobý a systematický program či opatření zaměřené na konkrétní cíl a cílovou skupinu (např. celá série setkání Metodických center).
<b>Odborný partner (dříve obsahový partner):</b>	Externí organizace (např. EDUin), která do projektu přináší specifické know-how, ověřené formáty nebo expertní kapacity.

## Slovníček pojmů (abecedně)

<b>Aktivita:</b>	obecně jakékoli dění v regionu; případně dílčí, konkrétní událost v rámci intervence.
<b>Bezpečné prostředí (prostor):</b>	Klíčový a nenahraditelný atribut úspěšných intervencí. Jedná se o sociální a psychologické klima založené na důvěře, respektu a nehodnotícím přístupu, kde se účastníci nebojí sdílet nejistoty, experimentovat a přiznávat chyby. Je základní podmínkou pro kolegiální učení.

<b>Embedded mixed methods</b>	vnořený smíšený design
<b>Integrace (školní integrace)</b>	Proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných škol, kde je však hlavní důraz kladen na schopnost žáka se stávajícímu školnímu systému přizpůsobit. Na rozdíl od inkluze, která mění prostředí pro všechny, integrace často vyžaduje, aby se žák „vyrovnal“ se svou odlišností a dosahoval výkonů srovnatelných s ostatními, zpravidla za pomoci podpůrných opatření (např. asistent pedagoga). Integrace vnímá žáka jako někoho, kdo do kolektivu „přibyl“ a vyžaduje speciální péči, zatímco zbytek třídy a výuka zůstávají víceméně v původní podobě. V hierarchii přístupů je integrace považována za předstupeň inkluze.
<b>Inkluze (Inkluzivní vzdělávání)</b>	Pojem označující přístup ke vzdělávání, jehož cílem je zajistit rovný přístup a kvalitní podmínky pro všechny žáky bez rozdílu v hlavním vzdělávacím proudu. Na rozdíl od integrace, která se soustředí na začleňování „jiných“ jednotlivců do stávajícího systému, inkluze vnímá různorodost (heterogenitu) jako přirozený stav a přínos pro celý kolektiv. Inkluzivní škola se aktivně proměňuje tak, aby dokázala reagovat na individuální potřeby každého dítěte (včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí nadaných či dětí s odlišným mateřským jazykem). Nejedná se o setrvalý stav, ale o kontinuální proces rozvoje školní kultury a pedagogické praxe, který směřuje k vytváření prostředí založeného na sounáležitosti, vzájemném respektu a spolupráci.
<b>Regionální průvodce škol:</b>	Klíčový aktér modelu Eduzměna; expert poskytující dlouhodobou, procesní podporu konkrétním školám v regionu.

## Přehled zkratk (abecedně)

<b>AP</b>	asistent pedagoga, asistenka pedagoga
<b>C-M-O</b>	<i>ang.</i> Context, Mechanism, Outcome, <i>čes.</i> kontext, mechanismus, výsledek
<b>covid-19</b>	<i>ang.</i> coronavirus disease 2019, <i>čes.</i> koronavirové onemocnění 2019
<b>CPV</b>	Centrum podpory vzdělávání
<b>ČDJ</b>	čeština jako druhý jazyk
<b>EZ</b>	Eduzměna
<b>FG</b>	<i>ang.</i> Focus Group, <i>čes.</i> fokusní skupina/ ohnisková skupina
<b>KACPU</b>	Krajská asistenční centra pomoci Ukrajině
<b>KH</b>	Kutná Hora, Kutnohorsko

<b>MAP</b>	Místní akční plánování rozvoje vzdělávání (projekt zaměřený na rozvoj kvalitního a inkluzivního vzdělávání dětí a žáků do 15 let)
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
<b>NFE</b>	Nadační fond Eduzměna
<b>NPI</b>	Národní pedagogický institut
<b>OMJ</b>	odlišný mateřský jazyk
<b>OSPOD</b>	Odbor sociálně-právní ochrany dětí
<b>PPP</b>	Pedagogicko-psychologická poradna
<b>SOFA</b>	Society for All (dříve ČOSIV)
<b>STRONG</b>	Supporting Transition Resilience Of Newcomer Groups, Program SOFA pro práci s dětmi a mládeží zasaženými válečným konfliktem a vysídlením (primárně z Ukrajiny)
<b>SŠ</b>	střední škola
<b>TALIS</b>	<i>ang.</i> Teaching and Learning International Survey, <i>čes.</i> Mezinárodní průzkum výuky a učení
<b>TBIE</b>	<i>ang.</i> Theory-Based Impact Evaluation, <i>čes.</i> teoreticky podložené hodnocení dopadu
<b>TDZ</b>	Tým(y) duševního zdraví
<b>ZŠ</b>	základní škola

# Zdroje

- ADLER, Kristin, Sanna SALANTERÄ a Maya ZUMSTEIN-SHAHA, 2019. Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–15. DOI 10.1177/1609406919887274.
- BROGAN, Andy; Gabriel EICHSTELLER; Melissa HAWKINS; Hannah HESSELGREAVES; Bridget NURRE JENNIONS; Toby LOWE; Dawn PLIMMER; Vita TERRY a Guy WILLIAMS, 2021. *Human Learning Systems: Public Service for the Real World*. Online. ISBN: 978-1-9161315-2-1. Dostupné z: <https://realworld.report/>
- HAVLÍČKOVÁ, Martina, Vít ŠTASTNÝ, Simona BOUDOVA a Josef BASL. Národní zpráva TALIS 2024: Mezinárodní šetření o vyučování a učení. Praha: Česká školní inspekce, 2024. ISBN 978-80-88292-93-2.
- HLADO, Petr, Kateřina LOJDOVÁ, Jana OBROVSKÁ, Klára ŠEĐOVÁ, Tomáš LINTNER, Martin FICO a Oksana STUPAK. "The schools try, but...": A holistic perspective on the social adaptation of Ukrainian refugee students in Czech schools. *Learning, Culture and Social Interaction* [online]. 2024, roč. 48, č. 100854 [cit. 2025-11-24]. ISSN 2210-6561. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100854>
- KONSORCIUM nevládních organizací. Počet osob s uděleným pobytovým oprávněním v souvislosti s válkou na Ukrajině na 100 obyvatel obcí s rozšířenou působností [interaktivní mapa online]. 2025. [cit. 2025-11-11]. Dostupné z: <https://migracnikonsorcium.cz/cs/data-statistiky-a-analyzy/uprchlici-z-ukrajiny-v-datech/#uprchlici-cr-pocty>
- LIAMPUTTONG, Pranee, 2011. Focus group methodology in cross-cultural research. In: LIAMPUTTONG, Pranee. *Focus Group Methodology: Principles and Practice*. London: SAGE Publications Ltd, s. 127–148. <https://doi.org/10.4135/9781473957657.n8>
- LINTNER, Tomáš, Tomáš DIVIÁK, Klára ŠEĐOVÁ a Petr HLADO. Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications* [online]. 2023, roč. 10, č. 1, s. 1-11 [cit. 2024-11-24]. ISSN 2662-9992. Dostupné z: [doi:10.1057/s41599-023-01880-y](https://doi.org/10.1057/s41599-023-01880-y)
- MEULEMAN, Louis. *Public Management and the Metagovernance of Hierarchies, Networks and Markets: The Feasibility of Designing and Managing Governance Style Combinations* [online]. Heidelberg: Physica-Verlag, 2008. Contributions to Management Science. ISBN 978-3-7908-2053-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2054-6>
- MINISTERSTVO školství, mládeže a tělovýchovy. Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství: rychlý výběr z dat jarních výkazů k 31. 3. 2025. Praha: MŠMT, 2025. Č. j. MSMT-3644/2025-3 II. Materiál vznikl v rámci projektu Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR. Dostupné z: <https://share.google/Ks8T6jUIDeSgN71Xr>
- MINISTERSTVO vnitra České republiky. Čtvrtletní zpráva o migraci I/2025. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, odbor azylové a migrační politiky, 2025a.

- MINISTERSTVO vnitra České republiky. HUMPO – registrovaní uprchlíci z Ukrajiny (podle věku a pohlaví) [dashboard online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2025b. [cit. 2025-11-11]. Dostupné z: <https://gis.humpo.cz/portal/apps/dashboards/08d29a65d145481e9e9f4432b3e01d57>
- NPI. Co je inkluze ve škole? Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. [cit. 2025-01-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluz>
- PAWSON, Ray a Nick TILLEY, 1997. *Realistic Evaluation*. Online. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications [vid. 2022-04-14]. ISBN 978-0-7619-5009-7. Dostupné z: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/realistic-evaluation/book205276>
- ROGERS, Everett M., 2003. *Diffusion of Innovations, 5th Edition*. New York: Free Press, Simon and Schuster. ISBN 978-0-7432-5823-4.
- SCHOLA EMPIRICA, 2025. *Vyhodnocení pilotního projektu Eduzměny na Kutnohorsku: Závěrečná zpráva ke kvantitativní části evaluace*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ENP27>
- SIMONSEN, Sturle Hauge. *Applying Resilience Thinking: Seven Principles for Building Resilience in Social-Ecological Systems* [online]. Stockholm: Stockholm Resilience Centre, 2014. [cit. 2019-10-17]. Dostupné z: <https://stockholmresilience.org/download/18.10119fc11455d3c557d6928/1459560241272/SRC+Applying+Resilience+final.pdf>
- SPILLANE, James P. Distributed leadership. *The Educational Forum*. 2005, roč. 69, č. 2, s. 143–150.
- Středočeský kraj. OSPOD Kutná Hora [online]. [cit. 2025-12-12]. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/ospod-kutna-hora>

# Seznam obrázků a tabulek

- Obrázek č. 1:** Přehled činnosti Koordinační skupiny dárců v oblasti vzdělávání a integrace ukrajinských uprchlíků (2022–2024)
- Obrázek č. 2:** Mapa ORP Kutná Hora
- Obrázek č. 3:** Počty ukrajinských žáků-azylantů v ZŠ a SŠ v jednotlivých krajích
- Obrázek č. 4:** Počet osob s uděleným pobytovým oprávněním v souvislosti s válkou na Ukrajině
- 
- Tabulka č. 1:** realizované aktivity a intervence zaměřené na podporu ukrajinské komunity (dětí, mládeže a jejich rodin) ve školních letech 2021/22–2024/25

## Darujeme kroužky dětem

## ROČNÍK 2022/2023 V ČÍSLECH

### POČET VÝZEV

# 5

Ve školním roce 2022/2023 jsme realizovali celkem 5 výzev a to:

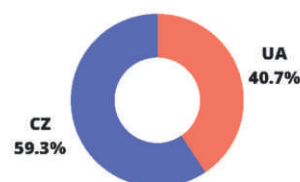
- 1. pololetí (CZ + UA)
- 2. pololetí (CZ + UA)
- Prázdninové akce a ŠVP (UA)

První ročník projektu probíhal od 1. listopadu 2022 do 16. června 2023. Během roku jsme spustili výzvu na 1. a 2. pololetí na podporu dlouhodobých aktivit a extra výzvu pro prázdninové akce.

# 2 584

### PODPOŘENÝCH DĚTÍ

V prvním ročníku projektu jsme díky dárcům podpořili 2 584 dětí z 1 834 rodin. Podpora v podobě voucherů na volnočasové aktivity směřovala k 1 052 ukrajinským dětem a 1 532 českým dětem.

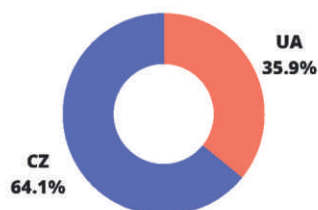


### KOLIK JSME ROZDĚLILI



# 4 301 000 Kč

CZ - 2 759 000 Kč  
UA - 1 544 000 Kč



Mezi rodiče dětí jsme rozdělili celkem částku 5,5 mil. Kč. Rodiny nakonec využily podporu v podobě voucherů ve výši 4,3 mil. Kč.

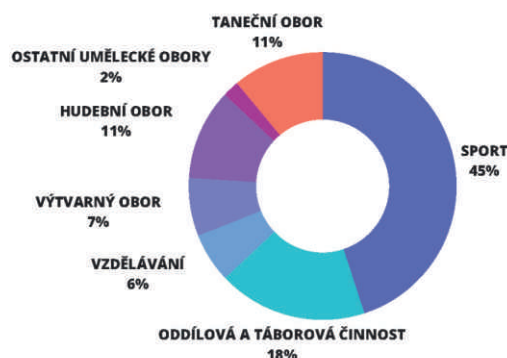
1,544 tis. Kč aktivity ukrajinských dětí

- 19 tis. Kč - 1. pololetí
- 1089 tis. Kč - 2. pololetí
- 436 tis. Kč - prázdninové akce

2,759 tis. Kč aktivity českých dětí

- 117 tis. Kč - 1. pololetí
- 2642 tis. Kč - 2. pololetí

### JAKÉ TYPY DLOUHODOBÝCH AKTIVIT JSME PODPÓRILI



# 1 000

### ZAPOJENÝCH POSKYTOVATELŮ

# 7 202

### NABÍZENÝCH AKTIVIT

Během prvního ročníku jsme oslovili řadu organizací, které pracují s dětmi a mládeží. Jednalo se např. o:

- tradiční dětské organizace, které sdružuje ČRD (Junák, mladí hasiči, Pionýr, Asociace TOM...)
- základní umělecké školy (ZUŠ),
- domy dětí a mládeže (DDM)
- střediska volného času (SVČ)
- sportovní kluby
- jednoty Sokola
- další organizace pracující s dětmi a mládeží.

Do projektu se zapojilo na 1 000 poskytovatelů a nabídli 7 202 aktivit.

PARTNEŘI PROJEKTU



Karel Komárek Family Foundation



DĚKUJEME ZA PODPORU!





**eduzměna**

nadační fond

[www.eduzmena.cz](http://www.eduzmena.cz)

