MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Z války do školky aneb ukrajinské děti v českých mateřských školách

Diplomová práce

BC. KAROLÍNA ŠOBEROVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky
Sociální pedagogika a volný čas

Brno 2025

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor:	Bc. Karolína Šoberová Pedagogická fakulta Masarykova univerzita Katedra sociální pedagogiky
Název práce:	Z války do školky aneb ukrajinské děti v českých mateřských školách
Studijní program:	PdF N-SOCP Sociální pedagogika a volný čas
Studijní obor:	Sociální pedagogika a volný čas
Vedoucí práce:	Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.
Rok:	2025
Počet stran:	188
Klíčová slova:	adaptace, inkluze, ukrajinské děti, mateřská škola, předškolní pedagog, jazyková bariéra, válečné trauma, předškolní vzdělávání, Interpretativní fenomenologická analýza

Bibliographic record

Author: Bc. Karolína Šoberová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Social Education

Title of Thesis: From War to Preschool – Ukrainian Children in Czech Kindergartens

Degree Programme: PdF N-SOCP Social Pedagogy and Leisure

Field of Study: Social Pedagogy and Leisure

Supervisor: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Year: 2025

Number of Pages: 188

Keywords: adaptation, inclusion, Ukrainian children, nursery school, preschool teacher, language barrier, war trauma, preschool education, Interpretative Phenomenological Analysis

Anotace

Magisterská diplomová práce se zabývá zkušenostmi předškolních pedagogů s adaptací a inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se věnuje vymezení předškolního věku dítěte, legislativnímu rámci, psychickým traumatům spojeným s válkou a přístupům a principům práce s ukrajinskými dětmi v mateřské škole. Závěrečná kapitola teoretické části se zaměřuje na roli pedagoga při jejich začleňování do mateřské školy. Empirická část je rozdělena do tří částí. První se věnuje metodologii výzkumného šetření. Druhá část obsahuje analýzu dat a interpretaci výsledků kvalitativního výzkumného šetření realizovaného pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly analyzovány metodou interpretativní fenomenologické analýzy. Třetí část tvoří diskuse nad získanými výsledky.

Abstract

The master's thesis deals with the experience of preschool teachers with the adaptation and inclusion of Ukrainian children into Czech kindergartens as a result of the war conflict in Ukraine. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part is devoted to the definition of the preschool age of the child, the legislative framework, psychological traumas associated with the war and approaches and principles of working with Ukrainian children in kindergarten. The final chapter of the theoretical part focuses on the role of the teacher in their inclusion in kindergarten. The empirical part is divided into three parts. The first one is devoted to the methodology of the research investigation. The second part contains the data analysis and interpretation of the results of the qualitative research investigation conducted through semi-structured interviews, which were analysed using the method of interpretative phenomenological analysis. The third part consists of a discussion of the results obtained.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně 18. dubna 2025

.....
Bc. Karolína Šoberová

Poděkování

Touto formou bych ráda poděkovala Mgr. Lence Gulové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za vstřícný přístup, cenné rady, trpělivost a odborné vedení. Také pedagožkám mateřských škol, za ochotu poskytnout mi rozhovory ohledně svých zkušeností. A své rodině, za trpělivost a podporu.

Obsah

Seznam obrázků a tabulek 15

Seznam pojmů a zkratek 16

Seznam příloh 17

Úvod 19

Teoretická část 22

1 Ukrajinské dítě v české mateřské škole 23

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku ... 23

1.2 Dítě–cizinec vs. Dítě s OMJ ... 26

1.2.1 Postavení ukrajinských dětí v mateřských školách ... 27

1.3 Psychická traumata spojená s válkou ... 28

1.3.1 Posttraumatická stresová porucha ... 30

1.3.2 Úzkost a strach ... 31

1.3.3 Problémy v chování ... 33

1.4 Legislativní ukotvení ... 34

2 Principy práce s ukrajinským dítětem v MŠ 38

2.1 Přístupy ke vzdělávání dětí cizinců v ČR ... 38

2.1.1 Segregační přístup ... 38

2.1.2 Integrační přístup ... 39

2.1.3 Inkluzivní přístup ... 41

2.2 Tvorba podmínek pro adaptaci ukrajinských dětí do českých MŠ ... 42

2.2.1 Jazyková příprava ... 42

2.2.2 Plán adaptace ... 44

2.2.3 Podpůrná opatření ... 46

2.3 Principy práce s dítětem s OMJ ... 47

2.3.1 Vizuální podpora a neverbální komunikace ... 48

2.3.2 Metody a strategie podpory jazykového rozvoje ukrajinských dětí v mateřské škole ... 49
2.4 Bariéry při práci s ukrajinskými dětmi ... 51
2.4.1 Jazyková bariéra ... 51
2.4.2 Pasivní přístup rodičů ... 53

3 Role pedagoga při začleňování ukrajinských dětí do MŠ 56

3.1 Příprava na příchod dítěte ... 56
3.2 Vytvoření inkluzivního prostředí v mateřské škole ... 58
3.3 Spolupráce se zákonnými zástupci ... 60
3.4 Role sociálního pedagoga při začleňování ukrajinských dětí ... 62

Empirická část 65

4 Metodologie výzkumného šetření 66

4.1 Výzkumný cíl ... 66
4.2 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru ... 67
4.3 Metoda sběru dat ... 68
4.4 Etika výzkumu ... 70
4.5 Technika zpracování dat a jejich interpretace ... 71
4.5.1 Interpretativní fenomenologická analýza ... 71

5 Analýza dat a interpretace výsledků 77

5.1 Informantka č. 1 ... 77
5.2 Informantka č. 2 ... 96
5.3 Informantka č. 3 ... 113
5.4 Společná témata ... 129
5.5 Závěrečná interpretace výsledků ... 141
5.6 Sebereflexe výzkumníka ... 146

6 Diskuse 148

Závěr 150

Použité zdroje 151

Příloha A **Tazatelské schéma rozhovoru** **159**

Příloha B **Přepis rozhovoru 1** **161**

Příloha C **Přepis rozhovoru 2** **170**

Příloha D **Přepis rozhovoru 3** **181**

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka analýzy – Počáteční poznámky a komentáře a rozvíjení vynořujících se témat

Obrázek 2: Hledání souvislostí napříč tématy

Seznam tabulek

Tabulka 1: Témata informantky č. 1

Tabulka 2: Témata informantky č. 2

Tabulka 3: Témata informantky č. 3

Tabulka 4: Společná témata

Seznam pojmů a zkratek

ČR	–	Česká republika
IPA	–	Interpretativní fenomenologická analýza
IVP	–	Individuální vzdělávací plán
MPSV	–	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	–	Mateřská škola
MŠMT	–	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NPI	–	Národní pedagogický institut
OMJ	–	Odlišný mateřský jazyk
PTSD	–	Posttraumatická stresová porucha
RVP PV	–	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠPZ	–	Školní poradenské zařízení

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A Tazatelské schéma rozhovoru 159
Příloha B Přepis rozhovoru 1 161
Příloha C Přepis rozhovoru 2 170
Příloha D Přepis rozhovoru 3 181

Úvod

Téma své diplomové práce jsem si zvolila na základě rozhovorů s předškolními pedagogy, které jsem získala již při zpracovávání své bakalářské práce. Ta se věnovala problémovému chování dětí v mateřských školách. V rozhovorech, které jsem tehdy vedla, se často objevovalo, že jednou z náročnějších situací pro pedagogy bývá práce s dětmi z Ukrajiny, které v té době přicházely do mateřských škol v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Tento moment mě přivedl k hlubšímu zájmu o téma inkluze ukrajinských dětí v předškolním vzdělávání.

V průběhu studia mě začala čím dál více zajímat oblast předškolního vzdělávání a práce s dětmi v tomto věku – jak z pohledu institucionálního, tak volnočasového. Díky praxím, dobrovolnické činnosti i pozdější pracovní zkušenosti jsem se s ukrajinskými dětmi předškolního věku osobně setkala a mohla sledovat, jak různorodé jsou jejich potřeby i způsob, jakým na ně reagují pedagogové. Zároveň jsem měla možnost mluvit s učitelkami mateřských škol, které mám ve svém okolí – každá z nich přinášela jiný pohled a jiné zkušenosti. Právě tato různorodost výpovědí mě inspirovala k tomu, abych téma uchopila v rámci diplomové práce.

Přestože se může zdát, že téma už není tak aktuální jako bezprostředně po vypuknutí konfliktu, vnímám, že i dnes má stále co nabídnout. Problematika začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí cizinců obecně je totiž v předškolním vzdělávání stále velmi živá. Ukrajinské děti zůstávají ve vzdělávacím systému a pedagogové s nimi nadále pracují a také díky globalizaci přichází děti z různých států s různými mateřskými jazyky. Věřím, že sdílení zkušeností učitelů může pomoci dalším pedagogům lépe porozumět tomu, co všechno inkluze těchto dětí obnáší.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje na předškolní věk dítěte, jeho vývojová specifika a potřeby. Dále se věnuje postavení ukrajinského dítěte v mateřské škole, psychickým dopadům válečného traumatu, legislativnímu rámci a přístupům k dětem s odlišným mateřským jazykem. Poslední kapitola této části představuje roli pedagoga v procesu inkluze.

Empirická část práce popisuje metodologii výzkumu, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol a analyzován pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Následně jsou prezentovány jednotlivé rozhovory a jejich interpretace. V závěru empirické části jsou shrnuta společná témata, interpretace výsledků.

Teoretickým rámcem této diplomové práce jsem zvolila konstruktivismus, jelikož vychází z premisy, že realita není objektivně daná, ale je vytvářena prostřednictvím interakcí mezi jednotlivci a jejich okolím. Tedy že způsob, jakým jednotlivci a skupiny vnímají a interpretují svět kolem sebe, je formován jejich zkušenostmi, kulturními hodnotami a sociálními interakcemi (Berger a Luckmann, 1999). V kontextu začleňování ukrajinských dětí do českých mateřských škol konstruktivistický přístup umožňuje nahlížet na tento proces jako na dynamický vztah mezi různými aktéry – dětmi, učiteli, rodiči i institucemi. Tito aktéři společně konstruují a přetvářejí realitu inkluzivního vzdělávání. Klíčovým aspektem této teorie je, že každá ze zapojených stran přináší své vlastní zkušenosti, hodnoty a představy, které ovlivňují nejen průběh inkluze, ale i její vnímání.

Hlavním cílem této diplomové je porozumět tomu, jak učitelky mateřských škol vnímají a prožívají proces adaptace a inkluze ukrajinských dětí do českých mateřských škol. Zajímalo mě, jaké zkušenosti si nesou z

práce s těmito dětmi, co pro ně bylo náročné, co jim pomáhalo a jak se s celou situací vyrovnávaly. Chtěla jsem zachytit jejich pohled na každodenní realitu, kterou zažívaly, když se do tříd začaly dostávat děti z úplně jiného kulturního a jazykového prostředí, často s různými psychickými zátěžemi spojenými s válkou.

V teoretické části práce jsem si kladla za cíl shrnout důležité poznatky, které souvisí s předškolním věkem, s adaptací a inkluzí dětí s odlišným mateřským jazykem, především dětí z Ukrajiny. Zaměřila jsem se také na to, jaký vliv může mít válečná zkušenost na psychiku dítěte a co to znamená pro jeho začleňování do kolektivu. Součástí cíle teoretické části bylo i přiblížit roli pedagoga.

Empirická část práce se zaměřuje na zachycení reálné zkušenosti pedagogů a na to, jak vnímají tento proces, jaké jsou podle nich významné bariéry nebo co jim naopak pomáhá. Z tohoto cíle vychází i hlavní výzkumná otázka: „Jakou zkušenost mají předškolní pedagogové s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol?“

Cílem práce je také předat tento pohled dál – nejen odborníkům, ale hlavně budoucím pedagogům, kteří se mohou s podobnou situací setkat znovu, ať už půjde o děti z Ukrajiny, nebo z jiné země.

Téma práce také přirozeně souvisí s mým studijním oborem Sociální pedagogika a volný čas. Sociální pedagog působí v prostředí, kde se dítě formuje nejen po stránce vzdělávací, ale také sociální, emocionální a kulturní. V kontextu práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem se jedná o podporu bezpečného, otevřeného a respektujícího prostředí, ve kterém se dítě může rozvíjet bez ohledu na svůj původ nebo jazykové limity. Věřím, že včasná a citlivá podpora v předškolním věku může výrazně ovlivnit to, jak se dítě později zařadí nejen do školního, ale i společenského prostředí.

Teoretická část

Teoretická část vymezuje základní informace o ukrajinském dítěti v české mateřské škole. Nejprve se zaměřuje na specifika předškolního věku, dále na definici dítěte-cizince a dítěte s odlišným mateřským jazykem, do které spadají i ukrajinské děti. Následně se věnuje tématu psychických traumat spojených s válkou a legislativnímu ukotvení předškolního vzdělávání ukrajinských dětí v České republice. Druhá kapitola se soustředí na principy práce s ukrajinským dítětem v mateřské škole. Zabývá se přístupy ke vzdělávání cizinců v ČR, tvorbou podmínek pro adaptaci ukrajinských dětí, principy práce s dítětem s OMJ a možnými bariérami, které mohou při této práci vznikat. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na roli pedagoga při začleňování ukrajinských dětí do mateřské školy – konkrétně na přípravu před příchodem dítěte, tvorbu inkluzivního prostředí, spolupráci s rodiči a v závěru i na roli sociálního pedagoga v procesu inkluze.

1 Ukrajinské dítě v české mateřské škole

Ruská invaze na Ukrajinu, zahájená 24. února 2022, vyvolala největší uprchlickou vlnu v Evropě od druhé světové války. Miliony Ukrajinců byly nuceny opustit své domovy, přičemž značná část z nich našla útočiště v sousedních zemích, včetně České republiky. Tato situace přinesla nové výzvy pro český vzdělávací systém, nevyjímaje oblast předškolního vzdělávání.

Podle MŠMT bylo ve školním roce 2022/2023 v českých mateřských školách zapsáno přibližně 3310 ukrajinských dětí. V následujících školních letech počty ukrajinských dětí rostly: pro školní rok 2023/2024 bylo v MŠ evidováno 10 501 dětí a pro školní rok 2024/2025 bylo v českých mateřských školách evidováno více než 11 000 ukrajinských dětí. (MŠMT, 2024)

Příliv ukrajinských dětí do českých mateřských škol klade důraz na potřebu porozumění specifikům předškolního věku v kontextu kulturních rozdílů a jazykových bariér. Inkluze těchto dětí vyžaduje citlivý přístup, který zohledňuje jejich individuální potřeby.

Následující podkapitoly se zaměřují na charakteristiku předškolního věku dítěte, dále na postavení ukrajinského dítěte v české mateřské škole, na možná psychická traumata u těchto dětí a v poslední podkapitole na legislativní rámec upravující přístup k předškolnímu vzdělávání ukrajinských dětí v České republice.

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk je obdobím, které je klíčové pro celkový vývoj dítěte. Odborníci se však liší v jeho vymezení. Někteří jej považují za období od

narození do nástupu do školy, avšak většina psychologicko-vývojových pramenů jej definuje jako období mezi třemi až šesti či sedmi lety, tedy čas mezi nástupem do mateřské školy a začátkem školní docházky (Vágnerová, 2012). Také Průcha (2003) v pedagogickém slovníku uvádí, že v tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která připravuje na vstup do základní školy, přičemž základem výchovy zůstává rodinné prostředí.

Vývoj v tomto období je ovlivněn nejen biologickými faktory, ale také psychosociálními podněty. Eriksonova teorie psychosociálního vývoje uvádí, že předškolní věk je obdobím, kdy dítě rozvíjí svou autonomii a ctnost účelnosti. Příliš ochranný přístup rodičů může dítě brzdit, zatímco nadměrné nároky mohou vyvolat pocity viny a nejistoty (Kolaříková, 2015).

V oblasti biologického vývoje dochází k podstatnému zrání organismu. Mozek se vyvíjí a zdokonaluje svou činnost, zlepšuje se pohybová obratnost a motorické schopnosti. Dítě se stává fyzicky silnějším a rychlejším, což má vliv na jeho pozici mezi vrstevníky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V oblasti kognitivního vývoje se dítě v předškolním věku učí rozpoznávat pravidla okolního světa. Jeho myšlení je egocentrické a antropomorfní, což znamená, že přisuzuje lidské vlastnosti neživým věcem (Kolaříková, 2015). Rozvoj řeči hraje klíčovou roli a je ovlivněn interakcemi s dospělými, vrstevníky i médii (Vágnerová, 2012).

Důležitou součástí tohoto vývojového období je hra, která představuje nejen zdroj radosti, ale také podstatný nástroj učení a rozvoje kognitivních schopností (Rybárová, 1988).

Emoce dětí v předškolním období jsou stabilnější než v batolecím věku. Děti začínají chápat pocity druhých a vyvíjí si schopnost emoční

regulace. Na jejich emoční vývoj však mohou negativně působit frustrace a nepříznivé sociální zkušenosti (Vágnerová, 2012).

Také socializace v tomto období hraje klíčovou roli. Dítě si osvojuje normy chování, rozvíjí komunikaci a učí se spolupráci s vrstevníky. Rodina nadále zůstává nejdůležitějším prostředím pro výchovu, avšak mateřská škola nabízí prostor pro osamostatnění a rozvoj nových sociálních vztahů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě se v tomto období učí prosadit, zvládat konkurenci a sdílet zážitky s ostatními (Michalová, 2012).

Z pohledu sociálních potřeb podle Z. Matějčka a J. Langmeiera dítě předškolního věku potřebuje podnětné prostředí, stabilitu, emocionální vztahy a možnost rozvoje vlastní identity a kompetencí (Langmeier & Matějček, 2011). Nedostatek těchto potřeb může vést k frustraci, úzkosti či pasivitě.

Potřeba bezpečí je pro dítě klíčová – v neznámém prostředí může pociťovat nejistotu, která ovlivňuje jeho adaptaci (Matějček, 2005). To je zvlášť důležité u dětí přicházejících z Ukrajiny, které čelí změně prostředí a ztrátě původních jistot. Stabilní sociální vztahy v mateřské škole jim mohou pomoci překonat stres a získat pocit přijetí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Potřeba autonomie v tomto vývojovém období se projevuje snahou o samostatnost, kterou by měli dospělí podporovat (Langmeier & Matějček, 2011). U ukrajinských dětí může být tento proces narušen jazykovou bariérou, která ovlivňuje jejich sebedůvěru a začlenění do kolektivu. Potřeba kompetence, tedy zvládání úkolů a úspěchů, je rovněž klíčová – opakované neúspěchy mohou vést k frustraci a pasivitě (Vágnerová, 2012).

Mateřská škola je pro všechny děti místem socializace a získávání nových zkušeností. Ukrajinské děti zde mohou postupně rozvíjet

jazykové dovednosti, učit se pravidlům a získávat pocit jistoty a přijetí. Individuální přístup učitelů a podpora vrstevníků hrají klíčovou roli v úspěšné adaptaci a inkluzi dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.2 Dítě–cizinec vs. Dítě s OMJ

V českém vzdělávacím systému se setkáváme s různými kategoriemi dětí, které mají specifické potřeby v oblasti jazykové a kulturní adaptace. Mezi klíčové pojmy patří "dítě-cizinec" a "dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ)". Přestože se tyto termíny často překrývají, mají odlišné významy a implikace pro vzdělávání a začlenění dětí do českého školního systému.

Pojem "dítě-cizinec" označuje dítě, které nemá české státní občanství. Podle zákona o pobytu cizinců na území České republiky (zákon č. 326/1999 Sb.) se jedná o osoby s různými typy pobytu, včetně dlouhodobého či trvalého pobytu, osob s doplňkovou ochranou či žadatelů o azyl (MŠMT, 2020).

Děti-cizinci mohou pocházet z různých kulturních a jazykových prostředí a jejich přístup ke vzdělávání je regulován školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.), který stanovuje jejich právo na vzdělávání a na podporu při osvojování českého jazyka. V souladu s vyhláškou č. 48/2005 Sb. mají tyto děti možnost navštěvovat kurzy češtiny jako druhého jazyka, které jim pomáhají se začleněním do vzdělávacího systému (NPI ČR, 2021).

Termín "dítě s odlišným mateřským jazykem" zahrnuje děti, pro které čeština není prvním jazykem, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost. Do této skupiny tedy spadají nejen děti-cizinci, ale také děti

českých občanů, které vyrůstaly v bilingvním prostředí nebo v zahraničí (ČŠI, 2019).

Specifikem dětí s OMJ je skutečnost, že čeština je pro ně druhým jazykem, což může ovlivňovat jejich školní výsledky i proces osvojování dalších dovedností. Podle výzkumu České školní inspekce (2019) mohou mít tyto děti obtíže zejména v oblasti porozumění odbornému jazyku, čtenářské gramotnosti a psaní. Pedagogové proto musí uplatňovat specifické metody výuky, jako jsou vizuální opory, individuální práce s dítětem nebo práce v malých skupinách (MŠMT, 2021).

V praxi to znamená, že dítě-cizinec nemusí mít problémy s češtinou, pokud ji ovládá jako svůj první jazyk, zatímco dítě s OMJ může být českým občanem, ale jeho čeština je na nižší úrovni kvůli odlišnému jazykovému prostředí v rodině.

Správné pochopení těchto pojmů je klíčové pro efektivní vzdělávací strategii a podporu těchto dětí. Je důležité, aby školy a pedagogové dokázali rozlišit mezi dětmi, které potřebují podporu z důvodu jazykové bariéry, a těmi, které mohou potřebovat širší integrační opatření související s jejich právním statusem a kulturní adaptací. Efektivní inkluze dětí-cizinců i dětí s OMJ vyžaduje cílenou podporu v oblasti jazykového vzdělávání, přístup k adaptačním programům a spolupráci mezi školami, rodiči a dalšími aktéry.

1.2.1 Postavení ukrajinských dětí v mateřských školách

Děti ukrajinských uprchlíků, které do České republiky přicházejí v důsledku válečného konfliktu, spadají v rámci vzdělávací politiky do kategorie dětí-cizinců, přičemž současně patří i mezi děti s odlišným mateřským jazykem. Na základě legislativních opatření přijatých po roce 2022 mají tyto děti zvláštní status dočasné ochrany, který jim zajišťuje právo

na předškolní i základní vzdělávání za obdobných podmínek jako dětem s českým občanstvím (MŠMT, 2022).

V kontextu mateřských škol čelí ukrajinské děti výzvám spojeným s adaptací na nové kulturní a jazykové prostředí. Studie Národního pedagogického institutu ČR (2023) identifikovala klíčové oblasti podpory, mezi něž patří systematická výuka češtiny jako druhého jazyka, využití adaptačních koordinátorů a zapojení rodin do vzdělávacího procesu. Zároveň je důležité zohlednit psychologické aspekty spojené s válečnou zkušeností, což vyžaduje citlivý přístup pedagogů a školních poradců.

1.3 Psychická traumata spojená s válkou

Pokud se soustředíme na ukrajinské děti v českých mateřských školách, nesmíme také opomenout jejich duševní a psychické rozpoložení. Válečné konflikty představují extrémně stresující situace, které mohou mít závažné dopady na psychiku dětí, zejména v raném věku. Ukrajinské děti, které byly nuceny opustit svůj domov kvůli probíhající válce, často prožívají hluboké trauma, jež se může projevit různými psychickými a behaviorálními obtížemi. Předškolní věk je přitom klíčovým obdobím pro emoční a sociální vývoj dítěte, a pokud je tento vývoj narušen traumatickými zážitky, mohou se důsledky projevit jak v krátkodobém, tak i dlouhodobém horizontu (Jochmannová, 2021; Levine a Kline, 2014).

Trauma může vést k dlouhodobým potížím pokud není adekvátně zpracováno a integrováno. Na základě četnosti traumatických zkušeností rozlišujeme monotrauma a komplexní trauma. Dopad traumatu ovlivňuje několik faktorů, mezi které patří věk jedince v době události, odolnost jeho nervového systému, okolnosti situace a povaha samotného traumatu. (Jochmanová, 2021; Levine a Kline, 2014)

Děti, které zažily válečné události, mohou trpět posttraumatickou stresovou poruchou (PTSD), která se projevuje například nočními můrami, intenzivním prožíváním vzpomínek na traumatickou událost nebo vyhýbáním se situacím, jež jim dané události připomínají. Vedle PTSD je u těchto dětí časté i zvýšené prožívání úzkosti a strachu, které mohou být reakcí na ztrátu domova, odloučení od rodiny či nejistotu spojenou s pobytem v cizím prostředí. Úzkost se může projevovat přecitlivělostí, strachem z neznámého, neklidem nebo obtížemi při navazování vztahů s vrstevníky a dospělými (Perry, 1999; Nakonečný, 2000, Praško, 2006).

Dalším častým důsledkem válečného traumatu u předškolních dětí je problémové chování v mateřských školách, které se může přetvořit až v poruchu chování. Děti mohou reagovat zvýšenou agresivitou, impulzivitou, vzdorovitostí nebo naopak apatií a stažením se do sebe. Tyto projevy jsou často způsobem jak dítě vyjadřuje své vnitřní napětí a nejistotu. Chování dětí v mateřské škole může být také ovlivněno tím, jakým způsobem se s traumatem vyrovnávají jejich rodiče a jakou podporu mají v rodinném prostředí (Michalová, 2012; NPI, 2022).

Vzhledem k tomu, že mnoho ukrajinských dětí bylo nuceno opustit své domovy a adaptovat se na nové prostředí v České republice, je důležité, aby pedagogové a další odborníci rozuměli projevům traumatu a byli schopni adekvátně reagovat na potřeby těchto dětí. Mateřská škola může sehrát zásadní roli v procesu jejich adaptace, pokud dokáže vytvořit bezpečné a podporující prostředí. Včasná intervence a citlivý přístup pedagogů mohou výrazně přispět k tomu, aby se děti cítily v novém prostředí lépe, překonaly své obavy a mohly se postupně zapojit do běžného života (Levine a Kline, 2014; Jochmannová, 2021).

Následující podkapitoly se tak budou zaměřovat na klíčové psychické obtíže, které mohou ukrajinské děti předškolního věku v souvislosti s válečnými traumaty zažívat.

1.3.1 Posttraumatická stresová porucha

Posttraumatická stresová porucha (PTSD) je duševní onemocnění, které může vzniknout po prožití extrémně stresující nebo traumatické události. U dětí se PTSD může rozvinout například po válce, násilí či ztrátě blízkých osob. V případě ukrajinských dětí, které byly vystaveny válečnému konfliktu, je riziko vzniku PTSD zvýšené. Trauma může narušit jejich psychický vývoj, zejména pokud nemají dostatečnou podporu a pocit bezpečí (Levine a Kline, 2014; Uhlíř & Škarková Stojanová, 2022).

Příznaky PTSD se u dětí mohou projevovat různými způsoby. Často dochází k opakovanému prožívání traumatické události prostřednictvím vzpomínek, nočních můr či her. Děti se mohou vyhýbat situacím a podnětům, které jim trauma připomínají, mohou být podrážděné, mít potíže se spánkem a koncentrací nebo vykazovat přehnané reakce na nečekané podněty. U menších dětí se někdy objevuje regres ve vývoji, například návrat k pomočování nebo psychosomatické obtíže, jako jsou bolesti hlavy či břicha, aniž by pro ně existovala fyzická příčina (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 2015).

Je důležité vyhledat odbornou pomoc, pokud příznaky PTSD přetrvávají déle než šest měsíců, pokud dochází k jejich zhoršení nebo opětovnému výskytu, pokud dítě vykazuje stagnaci nebo regres ve vývoji, pokud je apatické a bez zájmu o okolí, nebo pokud přetrvávají somatické obtíže bez zjevného organického podkladu. V těchto případech je vhodné kontaktovat dětského psychologa nebo psychiatra (Uhlíř & Škarková Stojanová, 2022).

Předškolní pedagog může hrát klíčovou roli v podpoře dětí s PTSD. V první řadě je důležité vytvořit pro ně stabilní a bezpečné prostředí, které jim poskytne pocit jistoty a předvídatelnosti. Zavedení pravidelného denního režimu může pomoci dítěti získat ztracený pocit kontroly nad situací. Pedagog by měl být dětem emočně k dispozici, naslouchat jejich obavám a pocitům, poskytovat jim podporu a uklidnění. Současně by měl pečlivě sledovat jejich chování a v případě podezření na PTSD informovat rodiče či odborníky. Důležitá je také spolupráce s psychology a speciálními pedagogy, kteří mohou doporučit vhodné intervence a podpůrná opatření. Kromě toho je nezbytné podporovat zapojení dítěte do kolektivu, a to prostřednictvím her a aktivit, které posilují sociální vazby a pocit sounáležitosti (MPSV, 2020; Kocourková, Kolaříková & Ondřejová, 2023).

Podpora dětí s PTSD vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje rodinu, školní prostředí i odbornou pomoc. Předškolní pedagog může svou citlivou a informovanou prací významně přispět k adaptaci a psychické pohodě dětí, které zažily traumatické události.

1.3.2 Úzkost a strach

Ukrajinské děti předškolního věku, které byly nuceny opustit svou zemi kvůli válečnému konfliktu, čelí v České republice značným výzvám při adaptaci na nové prostředí. Tato situace je často spojena s pocity úzkosti a strachu, které mohou významně ovlivnit jejich emocionální a sociální vývoj (Papageorgiou et al., 2000; Levine a Kline, 2014). Hranice mezi pojmy úzkost a strach není zcela jasně vymezená. Někdy se pro jejich rozlišení využívá časové hledisko – strach je vnímán jako krátkodobý a konkrétní projev, zatímco úzkost má spíše dlouhodobý a trvalejší charakter

(Hartl, 2004). Tyto dvě emoce nelze striktně oddělit, protože se vzájemně ovlivňují a prolínají. Úzkost se může snadno proměnit ve strach a naopak.

Úzkostné poruchy u dětí se mohou projevovat různými způsoby, včetně nadměrného strachu, nervozity nebo vyhýbavého chování. V předškolním věku jsou tyto projevy často spojeny s tělesnými obtížemi, jako jsou bolesti břicha, hlavy či nevolnosti, a mohou vést k narušení běžného fungování dítěte, včetně zpomalení vývoje či regrese na nižší úroveň. Stresové situace, jako je změna prostředí, odloučení od blízkých osob a nejistota ohledně budoucnosti, mohou tyto symptomy dále prohlubovat (Levine a Kline, 2014; Uhlíř & Škarková Stojanová, 2022).

V předškolním věku se úzkostné poruchy mohou manifestovat jako separační úzkostná porucha, kdy dítě pociťuje nadměrný strach z odloučení od rodičů nebo pečovatelů. Tato porucha se často projevuje odmítáním docházky do mateřské školy, nadměrným lpěním na rodičích a výrazným stresem při jejich nepřítomnosti. Takové chování může být u dětí, které zažily traumatické události jako je válka, ještě výraznější (Kocourková in Vymětal, 2007).

Pro pedagogy v mateřských školách je důležité rozpoznat tyto projevy úzkosti a stresu a poskytnout dětem vhodnou podporu. To zahrnuje vytvoření bezpečného a předvídatelného prostředí, individuální přístup k potřebám každého dítěte a úzkou spolupráci s rodiči a odborníky, jako jsou psychologové či speciální pedagogové (Levine a Kline, 2014). Důležité je také zařazení aktivit podporujících emoční expresi, především hru, tvorbu či hudbu, které mohou dětem pomoci zpracovat jejich pocity a zkušenosti.

1.3.3 Problémy v chování

Příčiny problémového chování u ukrajinských dětí, které prošly traumatickými událostmi, mohou zahrnovat nejen stres z migrace, ale také nezpracovanou zlost nebo frustraci z nových životních podmínek. Děti, které procházejí těmito zážitky, mohou vykazovat agresivní nebo destruktivní chování, protože nemají dostatečné prostředky na vyjádření svých emocí, což může vést k impulzivnímu jednání. Problémové chování může zahrnovat například výbuchy vzteku, hádky s ostatními dětmi, porušování pravidel nebo agresivní reakce na situace, které jim mohou připomínat traumatické zážitky z minulosti. Další příčinou může být neschopnost dětí adaptovat se na nové prostředí, jazykovou bariéru a kulturní rozdíly, což může vyvolávat frustraci a projevovat se v chování dětí jako neschopnost spolupracovat nebo vyhýbavost. (Michalová, 2012)

Projevy problémového chování mohou být rozmanité. U některých dětí to může znamenat negativní interakce s vrstevníky, odpor k pokynům pedagogů nebo zjevnou neochotu podílet se na aktivitách, které neznají. Další projevy zahrnují například regresivní chování, kdy děti mohou začít vykazovat starší, nezralé chování, například noční pomočování, které by se za normálních okolností u těchto dětí nemělo vyskytovat. Problémové chování může také zahrnovat poruchy soustředění a hyperaktivitu, což je důsledek stresu a přetížení dítěte novými informacemi a nároky (Michalová, 2012). Důsledky těchto projevů mohou ovlivnit nejen vztahy dětí s vrstevníky, ale i jejich schopnost učit se a rozvíjet se v předškolním prostředí.

Pedagogové mohou poskytnout podporu těmto dětem tím, že vytvoří strukturované a stabilní prostředí, které pomůže zmírnit nejistotu a frustraci. Důležité je, aby pedagogové byli trpěliví a přistupovali k dětem s empatií, protože problémové chování je často projevením hlubšího

vnitřního konfliktu nebo potřeby vyjádřit nepochopení. Významným způsobem podpory je nabídka bezpečných aktivit, které dětem umožní vyjádřit své emoce a zpracovat je, jako je hra, výtvarná činnost nebo hudba. Pedagogové mohou pomoci dětem, aby se naučily efektivněji komunikovat a řešit konflikty prostřednictvím strukturovaných aktivit, které podporují sociální dovednosti a kooperaci (Hoskovcová, 2006; Svoboda & Němcová, 2015).

Dále je důležitá spolupráce s rodiči, kteří mohou poskytnout cenné informace o dětech a jejich potřebách. Pedagogové by měli s rodiči pravidelně komunikovat, aby lépe pochopili specifické situace dětí a mohli společně hledat vhodné strategie pro zvládání problémového chování. V některých případech může být užitečná spolupráce s odborníky, jako jsou dětský psycholog nebo speciální pedagog, kteří mohou nabídnout konkrétní intervence a doporučení (Lážová, 2013, Michalová, 2012). V rámci mateřské školy by měla být zajištěna i podpora pro pedagogický tým, aby se efektivněji vyrovnal s výzvami, které problémové chování dětí může přinášet.

1.4 Legislativní ukotvení

Dalším důležitým aspektem vzdělávání ukrajinských dětí v předškolním věku v České republice je legislativní rámec, který zajišťuje přístup k předškolnímu vzdělávání pro všechny děti, včetně těch, které pocházejí z jiných jazykových a kulturních prostředí. Tento rámec se opírá o řadu právních předpisů a mezinárodních dokumentů, které upravují práva dětí na vzdělání, rovnost příležitostí a inkluzi v předškolních zařízeních.

Prvním důležitým dokumentem, který upravuje právní rámec pro vzdělávání ukrajinských dětí, je Ústava České republiky, která zaručuje

všem dětem právo na vzdělání (Česká republika, 1993). Kromě toho je relevantní i zákon o předškolním vzdělávání č. 561/2004 Sb., školský zákon, který stanovuje povinnost zajistit vzdělávání pro všechny děti ve věku 3 až 6 let. Tento zákon neuvádí specifické úpravy pro děti s odlišným mateřským jazykem, ale v rámci jeho aplikace je kladeno důraz na rovnost příležitostí a přístupnost vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich původ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dalším významným dokumentem, který ovlivňuje vzdělávání ukrajinských dětí je novela školského zákona z roku 2016, která zavedla povinnost škol a školských zařízení vypracovat a implementovat školní vzdělávací programy, které zohledňují specifické potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem. Podle tohoto právního předpisu by předškolní vzdělávací zařízení měla vytvářet podmínky pro začlenění dětí z různých jazykových a kulturních prostředí, a to jak prostřednictvím jazykové podpory, tak i prostřednictvím vhodného pedagogického přístupu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 5).

Dalším významným nástrojem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Tento dokument stanovuje cíle a principy vzdělávání v předškolních zařízeních a zahrnuje doporučení pro pedagogické pracovníky, jak pracovat s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk. RVP PV vyzývá pedagogické pracovníky, aby podporovali jazykový rozvoj dětí s OMJ, přičemž klade důraz na individualizaci výuky a její přizpůsobení specifickým potřebám dětí. Dále je zde doporučováno využívat metody, které usnadní dětem adaptaci na nový jazykový a kulturní kontext (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017).

Na mezinárodní úrovni Česká republika přijala několik dokumentů, které ovlivňují vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Mezi

klíčové patří Úmluva o právech dítěte (1989), která zaručuje každému dítěti rovný přístup ke vzdělání bez diskriminace. Podle této úmluvy mají děti s OMJ právo na vzdělávání, které jim umožní plně rozvinout jejich osobnost a schopnosti, a to bez ohledu na jejich jazykovou, kulturní či etnickou příslušnost (OSN, 1989). Česká republika je rovněž signatářem Evropské charty regionálních nebo menšinových jazyků, která vyzdvihuje důležitost ochrany jazykové rozmanitosti a poskytování vzdělávacích příležitostí pro děti z menšinových jazykových skupin (Rada Evropy, 1992).

Dalším významným dokumentem v oblasti legislativního ukotvení vzdělávání ukrajinských dětí je Lex Ukrajina. Zákon Lex Ukrajina (Zákon č. 67/2022 Sb.) upravuje vzdělávací práva ukrajinských dětí, které v důsledku války na Ukrajině získaly dočasnou ochranu v České republice. Podle tohoto zákona je ředitel mateřské školy povinen přijmout ukrajinské dítě, pokud to kapacita školy dovoluje, a pokud je škola plná, má povinnost najít pro dítě místo v jiné škole, případně krajský úřad zajistí místo v jiné mateřské škole. Zákon umožňuje také přizpůsobení vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal potřebám těchto dětí, a to buď částečně nebo zcela. V případě potřeby lze vytvořit třídy složené pouze z ukrajinských dětí, přičemž adaptace na české prostředí probíhá postupně (Zákon č. 67/2022 Sb.).

Lex Ukrajina také zavádí výjimky z jazykových požadavků pro pedagogické pracovníky, kteří budou vyučovat děti ukrajinské národnosti. Pedagogové mohou učit, i když neovládají český jazyk na plné úrovni, pokud ovládají ukrajinštinu na úrovni rodilého mluvčího a mají základní znalost češtiny potřebnou pro výkon své práce. Tento legislativní rámec byl přijat jako reakce na náhlý příliv ukrajinských dětí a poskytuje

flexibilní a rychlou odpověď na jejich začlenění do českého vzdělávacího systému (Zákon č. 67/2022 Sb.).

Tento legislativní rámec, i když ne vždy výslovně zaměřený na ukrajinské děti, zajišťuje rovný přístup k předškolnímu vzdělávání pro všechny děti, ať už pocházejí z Ukrajiny nebo jiných zemí, a podporuje jejich začlenění do českého vzdělávacího systému.

2 Principy práce s ukrajinským dítětem v MŠ

Vzdělávání dětí cizinců, včetně ukrajinských dětí, v českých mateřských školách je komplexním procesem, který vyžaduje citlivý přístup a vytvoření vhodných podmínek pro jejich úspěšné začlenění. S rostoucím počtem dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) ve školkách se stává otázka jejich vzdělávání a začleňování stále aktuálnější a vyžaduje systematický přístup jak ze strany pedagogů, tak celého vzdělávacího systému.

Tato kapitola se zaměřuje na principy práce s ukrajinskými dětmi v českých mateřských školách a na faktory, které ovlivňují jejich adaptaci na nové prostředí. Nejprve budou představeny základní přístupy ke vzdělávání dětí cizinců v ČR, mezi něž patří segregace, integrace a inkluze. Následně se kapitola věnuje konkrétním krokům, které mateřské školy podnikají pro vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání ukrajinských dětí.

2.1 Přístupy ke vzdělávání dětí cizinců v ČR

Migrace je běžnou součástí dnešní společnosti. V posledních letech přichází do České republiky mnoho lidí z Ukrajiny, a to z různých důvodů. Český stát a jeho instituce zaujímají k jejich pobytu různé přístupy, které ovlivňují i oblast vzdělávání. Zvláštní pozornost by tedy měla být věnována začleňování ukrajinských dětí do českého vzdělávacího systému.

2.1.1 Segregační přístup

Jedním z přístupů, který může být v českém vzdělávacím systému uplatněn vůči dětem cizinců, je segregace. Tento přístup spočívá v umisťování

dětí s podobnými kulturními nebo jazykovými vlastnostmi do stejných škol či tříd, čímž dochází k omezení jejich interakce s většinovou populací (Čada & Hůle, 2019). Z hlediska začleňování do společnosti je segregace považována za nevhodnou, a to především z důvodů, že brání plné účasti dětí v širší komunitě.

V českých mateřských školách se segregace vyskytuje pouze výjimečně, jelikož většina dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ), včetně ukrajinských dětí, je vzdělávána společně s českými dětmi. I přesto může vznik homogenních tříd, složených pouze z dětí cizinců, být považován za formu segregace. Tento model však není podporován vzdělávacími institucemi, a proto byla možnost zakládat takovéto třídy zrušena (MŠMT, 2024b).

I když segregace není běžně uplatňovaná v českých mateřských školách, existují i jiné faktory, které mohou vést k sociálnímu vyloučení ukrajinských dětí. Například omezená znalost českého jazyka, která jim často brání v plnohodnotném zapojení do vzdělávacího procesu nebo kulturní zvyky (Linhartová, 2018). K překonání těchto překážek je nutné využívat efektivní přístupy, které podporují úspěšné začlenění dětí do školního a širšího sociálního prostředí.

2.1.2 Integrační přístup

Dalším modelem vzdělávání, který se uplatňuje v českém vzdělávacím systému, je integrace. Tento přístup spočívá v postupném začleňování jednotlivců do širšího celku. Hlavním cílem integrace je vytvoření prostředí, ve kterém všechny děti mohou harmonicky spolupracovat a učit se společně. Tento přístup byl rovněž součástí migrační strategie České republiky, která si kladla za cíl předcházet vzniku negativních sociálních

jevů prostřednictvím efektivního začlenění cizinců (Ministerstvo vnitra ČR, 2015).

Integrace je definována jako „stav, kdy se žáci s různými potřebami vzdělávají paralelně ve stejných třídách jako ostatní žáci a je jim poskytována podpora ke zvládnutí standardního kurikula“ (Čada & Hůle, 2019, s. 20). V praxi však vzdělávací systémy často kombinují integrační a segregované prvky, pokud je to nezbytné k zajištění dostatečné podpory pro děti se specifickými potřebami (Lechta, 2010). Klíčovým aspektem integrace dětí cizinců do vzdělávacího systému hostitelské země je nejen jejich akademický rozvoj, ale také psychická pohoda a celková adaptace (Cerna, 2019).

Podle Slowíka (2012) je pro úspěšnou integraci podstatné zapojení všech zainteresovaných stran. Díky spolupráci mezi různými aktéry můžeme budovat sociální soudržnost a mezikulturní porozumění. Když rodiny, školy a další organizace spolupracují, vytvářejí prostor pro sdílení a integraci různých kulturních a sociálních zkušeností. V tomto prostoru pak může docházet k vzájemnému porozumění a respektu mezi různými kulturami, což přispívá k vytvoření harmonického a inkluzivního školního prostředí.

Aktivní zapojení všech zúčastněných stran pomáhá překonávat předsudky a budovat vztahy založené na důvěře a respektu. Také společné akce mohou přispět k lepšímu porozumění mezi českými a ukrajinskými rodinami. Děti se tak učí o různých kulturách a hodnotách, což podporuje jejich sociální začlenění a rozvoj mezikulturních dovedností. (Slowík, 2012)

Pro dítě představuje mateřská škola obvykle první zkušenost se socializací mimo rodinu. Pro děti cizinců, včetně těch ukrajinských, je však tento přechod ještě náročnější, neboť se zde nejen učí fungovat ve

skupině vrstevníků, ale často se zároveň poprvé setkávají s českým jazykem. Úspěch integrace těchto dětí tedy závisí nejen na jejich individuálních schopnostech adaptace, ale také na míře podpory a vstřícnosti prostředí mateřských škol.

2.1.3 Inkluzivní přístup

Inkluze je vnímána jako přístup ke vzdělávání, který se snaží zapojit všechny děti do společného vzdělávacího procesu, a to bez ohledu na jejich individuální odlišnosti, jako jsou speciální vzdělávací potřeby, kulturní rozdíly nebo jazyková bariéra. Jak uvádějí Čada & Hůle (2019), inkluze představuje *„proces, jehož cílem je vytvořit takové podmínky ve vzdělávacím prostředí, které umožní všem dětem, včetně těch se specifickými potřebami, aktivně se účastnit vzdělávání a dosáhnout svého maximálního potenciálu“* (s. 25).

Podstatou inkluzivního vzdělávání je tedy zajištění přístupu ke vzdělání všem dětem, přičemž se zohledňují jejich individuální potřeby. Odpovědnost za jejich podporu přitom nesou pedagogové mateřských škol (Titěrová, 2011). Každé dítě je jedinečné, ať už pochází z České republiky, nebo z Ukrajiny. Z toho důvodu je nutné přistupovat k dětem individuálně a zajistit jim takové podmínky, které umožní jejich plnohodnotné zapojení do vzdělávacího procesu. Principy inkluze se zároveň odrážejí i v základních principech předškolního vzdělávání, jehož cílem je vyrovnávat vzdělávací šance všech dětí s ohledem na jejich specifické potřeby (RVP PV, 2021).

Emanuelsson (1998) pohlíží na inkluzi jako na dynamický proces integrace, nikoli jako na konečný stav. V tomto kontextu je klíčové zajistit dostatečnou podporu ukrajinským dětem, které vstupují do českých

mateřských škol. O konkrétních podmínkách, která jsou v rámci tohoto procesu realizována pojednává následující kapitola.

2.2 Tvorba podmínek pro adaptaci ukrajinských dětí do českých MŠ

Úspěšné začlenění ukrajinských dětí do českých mateřských škol závisí na vytvoření vhodných podmínek, které jim umožní nejen zapojit se do vzdělávacího procesu, ale také se adaptovat na nové sociokulturní prostředí. Mateřské školy hrají v tomto procesu klíčovou roli, neboť představují první instituci, se kterou se dítě v hostitelské zemi setkává, a mohou významně ovlivnit jeho budoucí vzdělávací dráhu i celkový pocit přijetí.

Mezi klíčové aspekty patří zejména podpora jazykové přípravy, tvorba adaptačního plánu, využívání vizualizací, tvorba jistoty a podpory u těchto dětí, také spolupráce a zapojení rodiny dítěte. (Inkluzivní škola, 2025)

2.2.1 Jazyková příprava

Murphy (2004) uvádí, že jazyk je hlavním prostředkem sociálního života, protože zprostředkovává sociální interakci a je nezbytný pro všechny společnosti a pro vývoj kultury. Slouží také k označení toho, kdo jsme, protože to, jakým jazykem i způsobem mluvíme, je jedním z prvních znakem naši sociální identity.

Klíčový aspekt začlenění ukrajinských dětí do mateřských škol je tak zajištění jejich jazykové přípravy. Ovládání českého jazyka hraje zásadní roli ve všech oblastech vývoje dítěte a představuje nezbytný předpoklad úspěšného začlenění do vzdělávacího procesu. Přestože čeština a ukrajinština patří mezi slovanské jazyky a vykazují určitou míru podobnosti,

tato lingvistická blízkost sama o sobě nestačí k automatickému porozumění ani plynulé komunikaci (Chovpan, 2023). Proto je nutné ukrajinské děti v osvojování češtiny systematicky podporovat a motivovat je k jejímu aktivnímu užívání.

Jazyková podpora umožňuje ukrajinským dětem spoluutvářet nové formy komunikace s českými dětmi a učiteli, čímž může přispět k jejich plnému začlenění do školního prostředí. Když se děti učí jazyk prostřednictvím interakce s ostatními, aktivně utváří své porozumění světu a budují si tak své místo ve školním kolektivu. Tím, že si osvojují češtinu, nejen že zlepšují své komunikační schopnosti, ale také se stávají aktivními účastníky sociálního dění a vztahů ve třídě

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, děti cizinců mají podle legislativy nárok na bezplatnou jazykovou přípravu, kterou mateřské školy poskytují s ohledem na individuální potřeby každého dítěte. V reakci na aktuální situaci byla jazyková podpora dětí s nedostatečnou znalostí češtiny zakotvena také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (RVP PV, 2021). Tento dokument stanovuje, že jazyková příprava se týká mateřských škol, kde jsou alespoň čtyři děti cizinci, přičemž hlavní cílovou skupinu tvoří děti cizinců v povinném předškolním vzdělávání (MŠMT, 2021a).

Primárním cílem jazykové přípravy je vytvoření podnětného prostředí, které podporuje rozvoj jazykových a sociokulturních kompetencí dětí s odlišným mateřským jazykem. Důraz je kladen na to, aby při přechodu na základní školu nebyly tyto děti znevýhodněny, mohly se plnohodnotně zapojit do výuky a naplno rozvíjet svůj vzdělávací potenciál i v českém jazyce.

2.2.2 Plán adaptace

Příchod do cizí země bez znalosti jazyka představuje pro ukrajinské děti značnou výzvu, která může vyvolat stres a nejistotu. Úspěšná adaptace na nové prostředí je proto zásadním předpokladem pro jejich hladké začlenění do mateřské školy. Jedním z účinných nástrojů podporujících tento proces je adaptační plán, jenž usnadňuje postupné zapojení dítěte do vzdělávacího procesu. Přestože mateřské školy nemají povinnost adaptační plán sestavovat, jeho využití je v praxi vysoce přínosné, zejména s ohledem na potřeby ukrajinských dětí (MŠMT, 2024b).

Adaptace znamená schopnost přizpůsobit se novým podmínkám a zvyknout si na ně. Její význam podtrhuje i Rámcový vzdělávací program, který považuje úspěšnou adaptaci za jednu z klíčových podmínek kvalitního předškolního vzdělávání. Podle RVP PV učení začíná až ve chvíli, kdy se děti i dospělí cítí v prostředí mateřské školy pohodlně, bezpečně a jistě, což je základní předpoklad pro jejich rozvoj (RVP PV, s. 32).

Adaptační plán slouží jako strukturovaný rámec prvních dnů a týdnů dítěte s OMJ v mateřské škole. Podle MŠMT (2024b) lze adaptační proces rozdělit do čtyř základních fází:

1. Počáteční fáze – Dítě zůstává ve třídě spolu s rodičem, který mu poskytuje pocit bezpečí.
2. Postupné osamostatňování – Dítě tráví ve školce dvě až tři hodiny bez přítomnosti rodiče.
3. Delší pobyt – Dítě dochází do školky celé dopoledne, přičemž rodič jej vyzvedává po obědě.
4. Plná adaptace – Po úspěšném zvládnutí předchozích fází je dítě připraveno pobývat v mateřské škole po celý den.

Podobný koncept adaptace popisuje také Väterová (2022), která se inspirovala berlínským modelem začleňování dětí cizinců do

předškolního vzdělávání. Její návrh rovněž rozděluje adaptační proces do čtyř fází, přičemž délka jednotlivých etap se odvíjí od individuálních potřeb dítěte:

1. Úvodní fáze – Během prvních tří dnů dítě dochází do mateřské školy s rodičem, který s ním setrvává přibližně hodinu ve třídě.
2. Krátké odloučení – Čtvrtý den rodič dítě uvede do třídy, krátce se rozloučí a odchází, přičemž zůstává v blízkosti školky. Pokud dítě intenzivně pláče je rodič přivolán zpět. Pokud se dítě po krátkém pláči uklidní s pomocí pedagoga, odloučení může trvat až 30 minut. Tato fáze obvykle trvá šest dní až tři týdny v závislosti na potřebách dítěte.
3. Stabilizační fáze – Jestliže dítě zvládlo předchozí fázi bez větších potíží, doba odloučení se prodlužuje a péči o dítě zcela přebírá pedagog. Rodič se však stále nachází poblíž školky. Pokud předchozí fáze nebyla úspěšná, rodič se nadále aktivně účastní dění ve třídě.
4. Závěrečná fáze – Dítě si vytvořilo vazbu na pedagoga jako na bezpečnou osobu a i přes možné krátkodobé projevy nesouhlasu se dokáže rychle uklidnit a zapojit do školních aktivit.

Adaptační plán by měl být flexibilní a přizpůsobit se individuálním potřebám dítěte. Mateřská škola jej může považovat za doporučený rámec, přičemž zásadním faktorem úspěšnosti je vstřícný a empatický přístup pedagogů nejen k dítěti, ale také k jeho rodičům. Správně nastavená adaptace pomáhá dítěti překonat počáteční stres a umožňuje mu postupně si osvojit pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí mateřské školy.

2.2.3 Podpůrná opatření

Většina ukrajinských dětí přichází do mateřských škol bez znalosti českého jazyka, což může výrazně ovlivnit jejich vzdělávací proces. Tyto děti spadají do skupiny děti – cizinci, děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a současně mohou být považovány za děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pro jejich úspěšnou adaptaci je klíčové poskytnout jim tzv. podpůrná opatření, která pomáhají vyrovnat podmínky ke vzdělávání a usnadnit jim začlenění do mateřské školy (Mrázková & Zapletalová, 2014).

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, přičemž pro děti s OMJ se nejčastěji využívají opatření prvního až třetího stupně (MŠMT, 2022f).

První stupeň podpory lze zavést bez nutnosti doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Tento typ opatření se zaměřuje na běžnou pedagogickou podporu, využívání názorných pomůcek, vizuální komunikaci a intenzivnější spolupráci s rodiči. Je vhodný zejména pro děti, které již mají určitou znalost češtiny, ale stále potřebují jazykovou podporu (Linhartová, 2018).

Druhý stupeň podpory je určen dětem, které češtinu neovládají dostatečně, a jeho zavedení vyžaduje doporučení ŠPZ. V rámci tohoto opatření se upravují vzdělávací metody, obsah učiva i organizační struktura vzdělávání tak, aby odpovídaly individuálním potřebám dítěte (Linhartová, 2018). Dále mohou být dětem poskytnuty speciální didaktické pomůcky zaměřené na rozvoj jazykových dovedností. Mateřská škola může také na základě doporučení ŠPZ sestavit individuální vzdělávací plán (IVP). Výuka českého jazyka jako druhého jazyka je v tomto stupni stanovena na 15 minut čtyřikrát týdně, což odpovídá vývojovým specifikům

předškolního věku. Na rozdíl od vyšších stupňů podpory zde není přiznán nárok na asistenta pedagoga (MŠMT, 2022f).

Třetí stupeň podpory představuje nejvyšší možnou míru opatření pro děti s OMJ, pokud jejich vzdělávací potřeby nejsou kombinovány s jiným zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Je určen zejména dětem, které češtinu neovládají vůbec, a proto vyžadují intenzivnější jazykovou podporu (Linhartová, 2018). Rozsah jazykové přípravy zůstává stejný jako u druhého stupně, přičemž IVP může být sestaven, pokud jej doporučí ŠPZ. Významným rozdílem oproti druhému stupni je možnost přiznání asistenta pedagoga, který může být sdílen i mezi více dětí se SVP (MŠMT, 2022f). K usnadnění komunikace mezi učitelem a dítětem se v tomto stupni doporučuje využívání vizuálních pomůcek, například komunikačních karet.

Podpůrná opatření jsou důležitým nástrojem pro vyrovnání vzdělávacích podmínek dětí s OMJ, mezi něž patří právě ukrajinské děti předškolního věku. Díky těmto opatřením získávají možnost plnohodnotně se zapojit do vzdělávání a rozvíjet svůj potenciál.

2.3 Principy práce s dítětem s OMJ

Jazyková vybavenost na odpovídající úrovni je zásadním předpokladem pro úspěšné zvládnutí jakéhokoli stupně vzdělávání. Již v raném dětství se formují prvotní jazykové dovednosti, které tvoří základ pro další rozvoj komunikace po celý život. Období od narození do šesti let je proto klíčové pro rozvoj řečových schopností (Bytešníková, 2012).

U dětí s odlišným mateřským jazykem často dochází k prvotnímu seznamování s češtinou až po jejich nástupu do mateřské školy, zejména pokud s tímto jazykem neměly dřívější zkušenost nebo byla jejich

expozice češtině minimální. V českém předškolním vzdělávacím prostředí se tak jejich mateřský jazyk stává méně využitelným pro učení, což znamená, že osvojení češtiny je nezbytné pro jejich celkový kognitivní rozvoj (Radostný et al., 2011).

Významnou úlohu v tomto procesu zastává pedagog mateřské školy, který pro děti s OMJ představuje hlavní zdroj jazykového vstupu. Konkrétní metody a strategie, které může učitel při práci s těmito dětmi využívat budou detailně rozpracovány v následujících podkapitolách.

2.3.1 Vizuální podpora a neverbální komunikace

Pro předškolní děti může být osvojování nových pojmů náročné, protože si je často neumí představit v konkrétní podobě. Tento proces je ještě složitější pro děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ), které sice mohou dané věci pojmenovat ve svém rodném jazyce, avšak v češtině jim chybí odpovídající slovní zásoba. Bez porozumění jazyku je pro ně obtížné nové pojmy uchopit. Proto je důležité nejen slovní vysvětlení, ale i vizuální podpora – ukázání předmětů či činností, aby si dítě mohlo vytvořit spojitost mezi slovem a jeho významem. Názornost tedy představuje klíčový prvek při porozumění obsahu (Marxtová, 2005).

Lze ji chápat jako formu vizualizace daného objektu či situace, která usnadňuje jeho pochopení (Karakas & Karaca, 2011). Aktivací více smyslů dítěte se učení stává efektivnějším, protože kombinace vizuálního vjemu se slovním projevem napomáhá lepší fixaci pojmů. K tomuto účelu lze využívat různé pomůcky, například gesta, pohyb či konkrétní předměty (Linhartová, 2018). V případě práce s ukrajinskými dětmi se osvědčují komunikační karty nebo ilustrace, které pomáhají dětem s orientací v pojmech i denním režimu. Dalším efektivním přístupem je využití jiného dítěte jako demonstrátora činnosti, což může dětem s OMJ

napomoci k lepšímu pochopení úkolu (Linhartová, 2018). Předškolní pedagog by proto měl do výuky cíleně zařazovat názorné pomůcky a metody, které podpoří porozumění pojmům a slovům.

Názornost také úzce souvisí i s neverbální komunikací, jež může výrazně usnadnit porozumění mluvené řeči. Gestikulace představuje zásadní prvek při práci s dětmi s OMJ, neboť pomocí pohybů rukou, hlavy či prstů lze zdůraznit obsah sdělení, upoutat pozornost dítěte a povzbudit jej k interakci (Dytrtová & Krhutová, 2009). Když učitel dokáže získat pozornost dítěte, zvyšuje tím pravděpodobnost, že si dítě začne všímat pohybů jeho mluvidel a mimiky, což následně může vést k napodobování a postupnému osvojování nových slov (Bytešníková, 2012).

Je rovněž užitečné, aby měl učitel ustálenou sadu gest pro konkrétní pokyny, které dítě snadno rozpozná. Tato gesta by měla být v souladu s kulturním kontextem dětí, protože jejich vnímání se může lišit. Pokud si dítě přirozeně spojí gesta s danými pokyny, snáze pochopí jejich význam (Linhartová, 2018). Neverbální projevy tedy slouží jako významná podpora při osvojování češtiny jako druhého jazyka, a proto je důležité, aby učitel vědomě používal jasná a srozumitelná gesta, která dětem pomohou porozumět slovním sdělením.

2.3.2 Metody a strategie podpory jazykového rozvoje ukrajinských dětí v mateřské škole

Ukrajinské děti přicházející do mateřských škol již zpravidla ovládají svůj rodný jazyk na určité úrovni, což by mělo být v procesu osvojování češtiny respektováno a podporováno. Při učení češtiny jako druhého jazyka se stávají sekvenčně bilingvními – nejprve si osvojí rodný jazyk v domácím prostředí a následně se druhému jazyku začínají učit ve školce (Baker, 2011). Bilingvismus může být pro dítě velkým přínosem zejména z

hlediska jeho kognitivního a vzdělávacího rozvoje (Cummins, 2001). Proto by se učitelé neměli snažit ukrajinštinu potlačovat, ale naopak ji podporovat například zpěvem ukrajinských písní, čtením pohádek či jednoduchým pozdravem v mateřském jazyce dětí. Stejně tak je důležité povzbuzovat rodiče, aby i v domácím prostředí nadále rozvíjeli ukrajinštinu prostřednictvím každodenní komunikace a čtení knih (Ford, 2010). Učitel by se měl zaměřit na souběžnou podporu obou jazyků, protože dobře rozvinutý mateřský jazyk tvoří pevný základ pro efektivní osvojování jazyka druhého.

Jedním z možných přístupů k jazykové podpoře dětí s OMJ je metoda KIKUS, což je strukturovaný program zaměřený na rozvoj rané vícejazyčnosti. Tento koncept, který vyvinula E. Garlin, zahrnuje pravidelnou jazykovou výuku v malých skupinách, ideálně dvakrát týdně, přičemž délka lekcí se pohybuje mezi 30 a 60 minutami (Linhartová, 2018). Metoda KIKUS staví na třech hlavních pilířích – individuální jazykové podpoře dětí v malé skupině, podpoře mateřského jazyka v rodinném prostředí a upevňování nabytých jazykových dovedností v rámci aktivit v mateřské škole (Garlin, 2010). Zapojení rodičů do procesu osvojení jazyka je zásadní, protože silná základna v rodném jazyce umožňuje dítěti efektivněji zvládnout češtinu. Tento systematický přístup k jazykové výuce nabízí učitelům mateřských škol ucelený rámec pro práci s dětmi s OMJ a může být jedním z efektivních nástrojů pro podporu jazykového rozvoje.

Další strategií, která se od metody KIKUS odlišuje svým inkluzivním charakterem, je činnostní přístup k rozvoji jazyka. Na rozdíl od strukturovaných jazykových lekcí nepracuje s oddělenými skupinami dětí, ale naopak začleňuje jazykovou podporu do běžných denních aktivit v mateřské škole (Verhelst, 2008). Jakákoli činnost realizovaná ve školce

může být využita k rozvoji jazykových dovedností – učitel by měl klást důraz na komentování jednotlivých kroků, popisování konkrétních postupů či systematické pojmenovávání předmětů a situací, se kterými děti přicházejí do kontaktu (Linhartová, 2018). Díky této metodě si děti přirozeně osvojují nové výrazy v kontextu každodenních situací, což je podporováno i vizuálním a praktickým prožitkem, který usnadňuje porozumění a zapamatování slovní zásoby.

2.4 Bariéry při práci s ukrajinskými dětmi

Začleňování ukrajinských dětí do českých mateřských škol přináší celou řadu výzev, které pedagogové musí překonávat, aby zajistili kvalitní vzdělávací proces a podporu pro každé dítě. Tyto výzvy se často projevují v různých oblastech, jako jsou jazyková bariéra nebo pasivní přístup rodičů. V této kapitole se zaměříme na tyto dvě klíčové bariéry. Tyto bariéry byly často uváděny jako klíčové i v rozhovorech s informantkami.

V následujících podkapitolách se podrobněji zaměřím na každou z těchto překážek a budu se zabývat jejich dopady na vzdělávací proces a na návrhy jejich překonání.

2.4.1 Jazyková bariéra

Podle studie PAQ Research (2023) je jazyková bariéra jedním z největších problémů, se kterými se pedagogové setkávají při práci s ukrajinskými dětmi v českých mateřských školách. (PAQ Research 2023). Tato bariéra ovlivňuje nejen komunikaci mezi dětmi a pedagogy, ale také začlenění dětí do kolektivu, což může mít zásadní dopady na jejich celkový rozvoj a vzdělávací proces. Jazyková odlišnost je často jedním z klíčových faktorů, které ztěžují efektivní výchovu a vzdělávání, a její překonání je

nezbytné pro úspěšnou inkluzi těchto dětí do českého vzdělávacího systému.

Děti, které neovládají češtinu, mohou mít problémy porozumět pokynům učitele, což může vést k frustraci a pocitu izolace. Tento stav může negativně ovlivnit jejich motivaci k učení a způsobit, že se začnou vyhýbat účasti na výukových aktivitách, což může vést k deficitům ve vývoji jazykových, kognitivních i sociálních dovedností.

Navíc, jazyková bariéra může bránit dětem v efektivním zapojení do interakcí s ostatními dětmi, což má vliv na jejich schopnost budovat sociální vztahy. Děti, které mají potíže s vyjádřením, mohou být vyloučeny z herních aktivit a komunikace s vrstevníky, což může vést k jejich osamělosti a nedostatku sebevědomí (Slavíková & Hannová, 2021; Národní pedagogický institut České republiky, 2022). Taková situace může mít dlouhodobé důsledky pro jejich adaptaci na školní prostředí a jejich emocionální pohodu.

Existuje několik metod a strategií, jak efektivně překonávat jazykovou bariéru a podpořit začlenění ukrajinských dětí do mateřské školy. Klíčovým prvkem je, již zmíněné, poskytnutí dostatečné jazykové podpory a vytvoření prostředí, které usnadní přechod na nový jazyk.

Jak již bylo představeno v předchozí kapitole, jedním z efektivních nástrojů pro překonání jazykové bariéry je využívání vizuálních pomůcek, jako jsou obrázky, piktogramy, kartičky nebo plakáty s názvy předmětů a činností. Tato vizuální podpora pomáhá dětem porozumět základním pojmům, činnostem a pokynům učitele, i když jejich jazyková vybavenost není dostatečná (Karakas & Karaca, 2011; Linhartová, 2018). Takové pomůcky mohou být začleněny do každodenní výuky a aktivit, což zjednodušuje proces komunikace.

Dalším významným nástrojem pro překonání jazykové bariéry může být asistent pedagoga, který ovládá mateřský jazyk dítěte. Tato podpora může být nesmírně cenná pro udržení plynulé komunikace mezi učitelem a dítětem. Asistent pedagoga může nejen pomoci při výuce, ale také poskytovat emocionální podporu dítěti, což je zvlášť důležité v prvních měsících adaptace na nové prostředí (Národní pedagogický institut České republiky, 2022).

Kromě vizuálních pomůcek a asistenta pedagoga je také důležité, aby děti měly příležitost aktivně se zapojit do výuky češtiny. To může zahrnovat hraní her zaměřených na jazykový rozvoj, zpívání písniček, říkadel nebo poslech pohádek v češtině nebo zapojení do aktivní tvorby slovníku. Takové aktivity mohou nejen zlepšit jazykové dovednosti dítěte, ale také podpořit jeho motivaci k učení (Slavíková & Hannová, 2021).

Pro překonání jazykové bariéry je také klíčový kladný vztah mezi školou a rodiči. Komunikace mezi pedagogy a rodiči dětí z Ukrajiny může být často problematická, a to zejména kvůli jazykovým rozdílům. Školy mohou využívat překladatele nebo elektronickou komunikaci, která usnadní informování rodičů o pokrocích dětí a výzvách, kterým čelí. Kromě toho mohou školy poskytovat materiály a informace pro rodiče ve zjednodušené podobě, což pomůže rodičům lépe pochopit, jak mohou podporovat jazykový rozvoj svého dítěte doma (Inkluzivní škola, 2022).

2.4.2 Pasivní přístup rodičů

Jak již bylo v některých kapitolách zmíněno spolupráce mezi mateřskou školou a zákonnými zástupci dítěte je jedním ze zásadních faktorů, který ovlivňuje úspěšnost adaptace a vzdělávací proces dětí s odlišným mateřským jazykem. V případě ukrajinských dětí se však pedagogové často potýkají s omezenou či zcela chybějící spoluprací ze strany rodičů, což

významně ovlivňuje průběh začlenění. Tato situace může mít různé příčiny.

Jedním z hlavních důvodů, proč ukrajinští rodiče nemohou aktivně spolupracovat se školou, je jejich ekonomická situace. Tuto bariéru zmiňovaly i informantky v rozhovorech, kdy jasně uváděly, že ekonomická situace rodiny a zapojení zákonných zástupců do pracovního procesu výrazně ovlivňovalo zapojení dětí do prostředí mateřské školy. Mnoho ukrajinských rodin, které do České republiky přišly po vypuknutí konfliktu, se ocitlo v obtížné finanční situaci a byly nuceni ihned po příjezdu hledat zaměstnání, aby zajistily své základní životní potřeby. V důsledku toho nemají rodiče dostatek času ani energie na aktivní zapojení do adaptačního procesu dítěte. Chybějící podpora ze strany rodiny pak zpomaluje proces začleňování (Čapek, 2013).

Dalším faktorem je nejistota spojená s návratem na Ukrajinu. Někteří rodiče vnímají pobyt v České republice jako dočasné řešení a nevidí proto důvod, proč by mělo jejich dítě investovat čas a úsilí do adaptace na české prostředí (Národní pedagogický institut České republiky, 2022). Tato situace vede k tomu, že rodiče odmítají spolupracovat při začleňování svého dítěte, neposkytují mu dostatečnou podporu v osvojování češtiny ani se neúčastní aktivit mateřské školy. Pedagogové se tak ocitají v situaci, kdy musí překonávat nejen jazykovou bariéru dítěte, ale i pasivní přístup rodičů.

Nedostatečná spolupráce rodičů s mateřskou školou může mít negativní dopad na vzdělávací proces dítěte. Děti, které nedostávají podporu v osvojování češtiny i mimo školní prostředí, mají často pomalejší jazykový rozvoj, což jim ztěžuje komunikaci s učiteli i vrstevníky (Lážová, 2013). To může vést k izolaci v kolektivu, sníženému sebevědomí a celkovému zhoršení jejich sociálních dovedností. I přes tyto překážky

existují způsoby, jak pedagogové mohou motivovat rodiče ke spolupráci a usnadnit tak adaptaci dítěte.

Jedním z klíčových kroků je zajištění dostatečné informovanosti rodičů o důležitosti spolupráce se školou. Mnoho ukrajinských rodičů se školou nekomunikuje nejen kvůli časové vytíženosti, ale i kvůli jazykové bariéře. Mateřské školy proto mohou využívat informační materiály v ukrajinštině, které rodičům srozumitelně vysvětlí, jak mohou podpořit adaptaci dítěte či elektronickou komunikaci a další aplikace pro překlad. (Inkluzivní škola, 2022; Lážová, 2013)

Vzhledem k tomu, že někteří rodiče pracují na směny a nemohou se účastnit osobních setkání, může být efektivním řešením zavedení online komunikace prostřednictvím e-mailu, aplikací nebo krátkých zpráv. Tímto způsobem lze rodičům poskytovat pravidelné informace o pokrocích dítěte a možnostech jeho podpory, aniž by museli navštěvovat školu osobně (Národní pedagogický institut České republiky, 2022).

Další možností je využití podpory komunitních a neziskových organizací, které se zaměřují na pomoc ukrajinským rodinám. Tyto organizace mohou fungovat jako prostředník mezi školou a rodiči a pomáhat jim s porozuměním vzdělávacího systému v České republice (Novosák et al., 2022).

Pokud rodiče odmítají spolupracovat kvůli nejistotě ohledně návratu na Ukrajinu, je důležité jim zdůraznit, že adaptace dítěte na nové prostředí a osvojení českého jazyka mu přinese výhody i v případě, že se rodina rozhodne vrátit. Bilingvní vzdělávání může dítěti pomoci nejen při budoucím studiu, ale i v pracovním uplatnění.

3 Role pedagoga při začleňování ukrajinských dětí do MŠ

Začlenění ukrajinských dětí s OMJ do mateřské školy je komplexní proces, který vyžaduje pečlivou přípravu a aktivní zapojení pedagoga. Učitel nejen pomáhá dítěti osvojit si nový jazyk a zvyknout si na školní prostředí, ale také vytváří podmínky pro jeho sociální a emoční adaptaci. Důležitou součástí tohoto procesu je nejen samotná práce s dítětem, ale i spolupráce s jeho rodinou a dalšími odborníky, kteří mohou integraci podpořit.

Prvním krokem v úspěšnému začlenění je příprava na příchod dítěte do mateřské školy. pedagog by měl předem zvážit, jak vytvořit vstřícné a podnětné prostředí, které bude dítě motivovat k zapojení do kolektivu a usnadní mu adaptaci. Důležitým aspektem je také, jak již bylo zmíněno, komunikace se zákonnými zástupci, která umožňuje pedagogům lépe pochopit individuální potřeby dítěte a zajistit, aby se jeho rodina cítila součástí vzdělávacího procesu.

Kromě role učitele může sehrát v procesu začleňování významnou úlohu i sociální pedagog, který může podporovat nejen dítě, ale také jeho rodinu a pedagogy při překonávání případných bariér. Tato kapitola se proto zaměřuje na klíčové aspekty začleňování ukrajinských dětí do mateřské školy, od přípravných kroků přes spolupráci s rodinou až po zapojení dalších odborníků, kteří mohou tento proces usnadnit.

3.1 Příprava na příchod dítěte

Adaptace na nové prostředí je pro každé dítě výzvou, a to zvláště v situaci, kdy bylo nuceno opustit svou domovskou zemi. Ukrajinské rodiny

často neměly možnost se na tuto změnu předem připravit, avšak mateřské školy mohou učinit opatření, která dětem přechod do nového prostředí usnadní. Pedagogové již teď zpravidla vědí o příchodu ukrajinského dítěte s předstihem, což jim umožňuje promyslet strategie a vytvořit podpůrné podmínky pro jeho co nejhladší začlenění.

Linhartová (2019) upozorňuje na několik klíčových otázek, které by si učitel mateřské školy měl položit při přípravě na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem:

1. Jak efektivně komunikovat s rodiči? – Navázání spolupráce s rodinou dítěte je nezbytné pro jeho úspěšné začlenění. Jazyková bariéra může být překážkou, proto je vhodné zvážit využití tlumočníka nebo zajistit informační materiály v ukrajinštině. Během prvního setkání by měl učitel společně s rodiči nastavit komunikační kanály, které budou obě strany používat v průběhu celého školního roku.
2. Jak přistupovat ke komunikaci s dítětem? – Děti, které neovládají češtinu, mohou mít na počátku adaptačního procesu potíže s porozuměním. Pedagog může využít vizuální pomůcky, jako jsou obrázkové komunikační karty, které pomohou dítěti porozumět základním pokynům a usnadní mu vyjádření jeho potřeb.
3. Je prostředí mateřské školy dostatečně inkluzivní? – Před příchodem dítěte by měl pedagog zvážit, zda je prostředí třídy i celé školy přizpůsobené potřebám dětí s odlišným mateřským jazykem. Připravenost na inkluzi zahrnuje nejen materiální podmínky, ale také přístup učitelů a ostatních dětí k novému spolužákovi.
4. Jaká podpůrná opatření lze nabídnout? – Ukrajinské děti často potřebují specifickou podporu ve vzdělávání, a proto je nutné

zohlednit jejich individuální potřeby. Mateřská škola může například vypracovat inkluzivní plán, který stanoví konkrétní kroky k usnadnění adaptace dítěte a jeho jazykového rozvoje.

Pro každé dítě je nástup do mateřské školy důležitým milníkem, avšak pro děti z Ukrajiny znamená také první kontakt s českým jazykem a novým sociálním prostředím. Zkušenosti, které v tomto období získají, mohou ovlivnit jejich postoj ke vzdělávání i jejich budoucí vztah ke společnosti (Väterová, 2022). Proto je zásadní vytvořit podmínky, které podpoří jejich přirozenou adaptaci a umožní jim cítit se v mateřské škole bezpečně a přijatě.

3.2 Vytvoření inkluzivního prostředí v mateřské škole

Mateřská škola je místem, kde se setkávají děti s různými zkušenostmi, schopnostmi a potřebami, což platí i pro děti z Ukrajiny. Je proto důležité, aby prostředí školy podporovalo jejich všestranný rozvoj a umožňovalo každému dítěti cítit se přijatě a bezpečně. Přijetím dětí s OMJ dochází k obohacení kulturního složení třídy, což může učitel využít jako příležitost k podpoře vzájemného poznávání a tolerance mezi dětmi. Klíčovou roli v tomto procesu hraje nejen pedagog, ale i další zaměstnanci školy, kteří by měli být připraveni na práci s dětmi z různých kulturních prostředí. Úspěšné začlenění těchto dětí závisí na celkovém přístupu školy, který by měl být založen na respektu k odlišnostem a vnímání diverzity jako přínosu, nikoli překážky (Mikšová & Macků, 2021).

Vybavení třídy by mělo reflektovat kulturní rozmanitost dětí a umožnit jim cítit se v novém prostředí co nejpřirozeněji. Writer (2014) doporučuje začlenit do třídního prostředí prvky charakteristické pro kulturu dětí s OMJ, například předměty běžné v jejich domovině nebo

knihy a noviny v jejich rodném jazyce. Takové prvky mohou dětem pomoci cítit se v prostředí mateřské školy komfortněji a přispět k jejich přirozené adaptaci. Důležitou součástí inkluzivního přístupu je i dostupnost knih, pohádek a písní v rodném jazyce dítěte, které nejen podporují rozvoj jazykových dovedností, ale také přispívají k vytváření multikulturní atmosféry ve třídě (Jelínková & Zachová, 2019).

Vedle materiálního vybavení má na inkluzi školního prostředí zásadní vliv i přístup dětí, které již mateřskou školu navštěvují. Pokud je to možné, je vhodné je na příchod nového spolužáka připravit. Měly by porozumět jeho situaci a být seznámeny s možnými projevy, které mohou u nově příchozího dítěte nastat. Není nutné děti upozorňovat na možné obtíže v komunikaci, ale spíše s nimi hledat způsoby, jak dítěti interakci usnadnit, například prostřednictvím komunikačních karet nebo určení „patrona“, tedy staršího spolužáka, který bude dítěti pomáhat při každodenních činnostech ve školce (Linhartová, 2018). Pedagog svou přípravou a vedením dětí může předcházet vzniku předsudků a nedorozumění, která by mohla komplikovat adaptační proces dítěte s OMJ.

Vytváření inkluzivního prostředí v mateřské škole není jednorázovým úkolem, ale kontinuálním procesem, který vyžaduje flexibilitu a citlivý přístup všech zúčastněných. Klíčovou roli v tomto procesu hraje pedagog, který může prostřednictvím vhodných strategií podpořit přirozenou integraci dítěte a přispět k jeho pozitivní zkušenosti s novým prostředím, což může být u začlenění ukrajinského dítěte do kolektivu zásadní.

3.3 Spolupráce se zákonnými zástupci

Rodina je pro dítě prvním prostředím, kde probíhá jeho socializace. Vstup do mateřské školy znamená pro každé dítě nové zkušenosti a výzvy, které jsou obzvláště náročné pro děti s OMJ. Jak již bylo i dříve zmíněno, spolupráce mezi učiteli a rodiči hraje klíčovou roli při adaptaci a začlenění těchto dětí do vzdělávacího systému (Mikšová & Macků, 2021). Pro ukrajinské rodiny, které byly nuceny opustit svou vlast kvůli válečnému konfliktu, je vstup do českého vzdělávacího systému nejen výzvou spojenou s novým prostředím, ale také s nutností porozumět pravidlům a zvyklostem mateřské školy.

Zásadním aspektem efektivní spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou je komunikace. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) uvádí, že rodiče by měli být pravidelně informováni o prospěchu svého dítěte a spolu s učitelem se podílet na jeho vzdělávací cestě. U ukrajinských rodičů však jazyková bariéra může tento proces narušit a ztěžovat efektivní přenos informací mezi rodiči a pedagogickým personálem (Lawal, 2021). Navíc se tyto rodiny mohou nacházet v psychicky náročné situaci, což ještě více komplikuje jejich schopnost porozumět novému vzdělávacímu prostředí.

Přestože ukrajinština má určitou podobnost s češtinou, pro ukrajinské rodiče může být komunikace s učiteli stresující. Nedostatečná jazyková vybavenost může vést k nejistotě, zda informace předávají i přijímají správně. Proto je důležité, aby pedagogové přistupovali k rodičům s respektem a snahou o nalezení efektivních komunikačních strategií (Linhartová, 2018). Jednou z možností je zapojení tlumočníka při důležitých setkáních, využití vizuální podpory v podobě písemných informací a

komunikačních karet nebo využití digitálních překladačů (Marxtová, 2005).

Učitelé mohou při komunikaci s ukrajinskými rodiči uplatnit několik principů, které usnadňují dorozumění a podporují jejich zapojení:

- Zjednodušení jazyka – Krátké, stručné a jasné sdělení jsou pro rodiče s OMJ srozumitelnější než dlouhé a složité věty. Důležité informace by měly být sdělovány konkrétně, například pomocí jednoduchých seznamů a základních frází.
- Písemná komunikace – Psaný text rodičům umožňuje lépe si informace promyslet, případně vyhledat jejich překlad. Strukturované a přehledné písemné materiály mohou snižovat riziko nedorozumění.
- Stanovení pravidel komunikace – Učitel a rodiče by si měli dohodnout způsob vzájemné komunikace, který jim nejvíce vyhovuje. Například osobní setkání, e-mailovou komunikaci nebo využití digitálních platforem (Linhartová, 2018; Mikšová & Macků, 2021).

Formy komunikace mezi školou a rodiči lze dělit na osobní a nepřímý kontakt (Linhartová, 2018). Osobní kontakt zahrnuje informační schůzky, individuální konzultace či zapojení rodičů do aktivit školy. Nepřímý kontakt, jako jsou e-maily, informační letáky nebo oznámení na nástěnkách, může být efektivní alternativou, pokud je jazyková bariéra překážkou osobní komunikace (Blažková, Hlavová, Pechanová & Petrů Puhrová, 2023).

Efektivní spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí s OMJ, zejména v kontextu ukrajinských uprchlíků, je důležitá nejen pro zapojení dětí do vzdělávacího systému, ale také pro jejich celkový pocit bezpečí a podpory. Díky vhodnému nastavení komunikačních strategií a

spolupráci může být vzdělávání těchto dětí efektivnější a přínosnější pro všechny zúčastněné.

3.4 Role sociálního pedagoga při začleňování ukrajinských dětí

Předškolní pedagog může při začleňování ukrajinských dětí do mateřských škol využít různé podpůrné osoby, jako jsou asistenti pedagoga nebo překladatelé. Tuto myšlenku potvrzují také informace z rozhovorů s informantkami, které uváděly, že aktivně využívaly znalosti sociální pedagogiky nebo spolupráci se sociálním pedagogem, což jim pomáhalo při práci s dětmi. Některé z nich měly kolegyně se vzděláním v oblasti sociální pedagogiky, případně samy byly nejen předškolními pedagožkami, ale také sociálními pedagožkami. Díky tomu mohly efektivněji podporovat děti v procesu adaptace a začleňování do mateřské školy a pomáhat jim zvládat traumata a emoce.

Sociální pedagogika je jednou z pomáhajících profesí, jejíž hlavním cílem je podpora jedinců v různých životních situacích. Podle Procházky (2012) je tento obor charakteristický svou humanistickou orientací a snahou reagovat na aktuální společensko-politické dění. Což se v současnosti týká zejména dětí, které přišly do Českých mateřských škol v důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině.

Válka přináší mnoho obětí a mezi nimi jsou i malé děti, které byly nuceny opustit své domovy a přizpůsobit se novému prostředí. Procházka (2012) zdůrazňuje, že sociální pedagogika čerpá inspiraci z různých vědeckých disciplín, jako jsou sociologie, filozofie, pedagogika a teorie výchovy. Tento mezioborový přístup umožňuje sociálním

pedagogům efektivně pracovat s dětmi z odlišných kulturních a jazykových prostředí a usnadňovat jejich adaptaci v nové společnosti.

Sociální pedagog v tomto kontextu působí jako podpora nejen pro samotné děti, ale i pro pedagogy a rodiče. Jak uvádí Procházka (2012), sociální pedagogika se zaměřuje na řešení společenských problémů a integraci znevýhodněných skupin, což je v případě ukrajinských dětí v mateřských školách klíčové.

Tuggenerr (1995) rozlišuje dvě hlavní funkce sociálního pedagoga, které jsou pro tuto problematiku relevantní:

1. Funkce rozvojová – zahrnuje prevenci a vytváření optimálních podmínek pro sociální rozvoj dětí. To je důležité pro usnadnění adaptace ukrajinských dětí na české předškolní vzdělávání.
2. Funkce integrační – pomáhá překonávat sociální problémy a bariéry. Sociální pedagog tak může přispívat k eliminaci jazykových a kulturních rozdílů mezi dětmi.

Jako další úkoly kromě spolupráce a pomoci může nabídnout poradenství, včasné odhalení ohrožených dětí, zlepšování vztahu školky s rodinou a samozřejmě zaměření na prevenci sociálně patologických jevů.

V Českých mateřských školách se sociální pedagog může podílet na individuální podpoře dětí, pomoci s navazováním vztahů s vrstevníky a rozvojem jazykových kompetencí. Jak uvádí Vašutová (1998), každý pedagog, tedy i ten sociální by měl disponovat důležitými kompetencemi, jako je empatie, odpovědnost, tolerance a psychická odolnost, které jsou klíčové pro práci s dětmi prchajícími před válkou.

Mateřských škol, které oficiálně uvádějí, že využívají služeb sociálního pedagoga, není mnoho. Přesto se skrze rozhovory s informantkami ukazuje, že jeho působení je v mateřských školách přínosné. Sociální pedagogika tak představuje klíčový nástroj pro usnadnění adaptace

ukrajinských dětí v českých mateřských školách a jejich zapojení do nového společenství.

Empirická část

Druhá část diplomové práce je rozdělena na tři části. První část se zabývá metodologií výzkumného šetření. Druhá část se zabývá analýzou dat a interpretací získaných výsledků. Třetí část se se zabývá diskusí nad získanými výsledky výzkumu a jejich porovnáním s podobnými výzkumy.

4 Metodologie výzkumného šetření

Tato část diplomové práce popisuje způsob realizace empirického výzkumu zaměřeného na zkušenosti předškolních pedagogů s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol. Kapitola stanovuje výzkumný cíl a objasňuje volbu metodologického rámce, který koresponduje s povahou výzkumné otázky. Podrobně je zde popsán výběr výzkumného vzorku a použité metody sběru dat, konkrétně polostrukturované rozhovory s informantkami. Součástí kapitoly je rovněž vysvětlení etických principů, které byly během výzkumného procesu dodržovány a technika zpracování a interpretace dat prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy.

4.1 Výzkumný cíl

Předškolní pedagogové se při začleňování ukrajinských dětí do českých mateřských škol potýkají s řadou výzev, které pramení z jazykových a kulturních odlišností těchto dětí, ale také z jejich možných traumatických zkušeností spojených s válečnými událostmi. Tyto specifické okolnosti mají vliv jak na proces inkluze těchto dětí, tak i na profesní a osobní prožívání pedagogů.

Hlavním cílem této diplomové práce je tedy analyzovat, interpretovat a porozumět osobní zkušenosti předškolních pedagogů s procesem inkluze ukrajinských dětí v českých mateřských školách.

Pro snazší dosažení tohoto cíle bylo stanoveno i několik dílčích cílů, které slouží jako pomůcka pro dosažení cíle hlavního.

Dílčími cíli jsou:

- Zjistit, jak se s celou situací učitelky vypořádaly emočně i prakticky.
- Zjistit, jaká byla pro pedagogy práce s dětmi a její zhodnocení.
- Zjistit, jaké byly hlavní bariéry, které pedagogům práci ztěžovaly.
- Zjistit, co pedagogům při práci pomáhalo.

Po stanovení hlavního a dílčích cílů přišla na řadu formulace výzkumných otázek. **Hlavní výzkumná otázka** byla v souladu se stanovenými cíli stanovena následovně:

HVO: Jakou zkušenost mají předškolní pedagogové s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol?

Vedlejší výzkumné otázky byly stanoveny takto:

VVO 1: Jaké překážky a výzvy vnímají pedagogové jako nejvýznamnější při adaptaci a inkluzi ukrajinských dětí do českých mateřských škol?

VVO 2: Jaké faktory pomáhají předškolním pedagogům při adaptaci a inkluzi ukrajinských dětí v mateřských školách?

4.2 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Informantkami byly záměrně vybrány ženy, jelikož procento žen v předškolním vzdělávání v ČR výrazně převyšuje procento mužů. (ČSU, 2024). Výzkumný vzorek byl tedy vybrán záměrně a osloveny byly tři učitelky s několikaletou zkušeností v předškolním vzdělávání. Hlavním kritériem výběru bylo, aby se ve své praxi setkaly s inkluzí a výukou ukrajinských dětí v mateřské škole.

Informantka 1 má praxi 13 let v předškolním vzdělávání, jak v soukromých, tak státních mateřských školách. Absolvovala střední pedagogickou školu, bakalářské studium obecné pedagogiky a magisterské

studium andragogiky. Přes 2 a půl roku pracuje v soukromé mateřské škole, v které má 3 třídy. Pracuje ve třídě Medvídci pro děti od 2-3 let, s momentálním počtem 20 dětí. Ve třídě měla 4 ukrajinské děti.

Informantka 2 má praxi 4 roky v předškolním vzdělávání, jak ve státní, tak v soukromé mateřské škole. Předtím měla zkušenost z praxe sociálního pracovníka. Absolvovala střední pedagogickou školu a následně bakalářský a magisterský obor sociální pedagogika a volný čas se specializací na speciální pedagogiku a dramatickou výchovu. Nyní pracuje v soukromé firemní mateřské škole, která má 2 třídy. Její třída je pro děti od 2-6 let s kapacitou 24 dětí. Během začátku války však byla ještě ve státní mateřské škole, kterou opustila a v září 2022 se přesunula právě do soukromé mateřské školy. V rámci praxe se setkala s 5 ukrajinskými dětmi.

Informantka 3 má praxi 39 let v předškolním vzdělávání ve státní mateřské škole. Absolvovala studium střední pedagogické školy. Mateřská škola, ve které působí je státní a spadá pod základní školu. Má samostatnou budovu, kde jsou 2 třídy – Berušky a Motýlci a v budově základní školy další přípravnou třídu. V rámci své pedagogické praxe se setkala s 5 ukrajinskými dětmi.

4.3 Metoda sběru dat

S ohledem na charakter výzkumného problému byl zvolen kvalitativní přístup, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Hendl (2008) popisuje kvalitativní výzkum jako proces, jehož cílem je pochopení a analýza určitého sociálního nebo lidského problému. Výzkumník se snaží vytvořit komplexní a celistvý obraz zkoumaného jevu.

Podle Švaříčka, Šeďové a kolektivu (2007, s. 17) lze kvalitativní výzkum chápat *jako „...proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu."* Výzkumník v tomto procesu využívá různorodé metody a postupy, aby odhalil a interpretoval, jak lidé vnímají, prožívají a konstruují sociální realitu.

Strauss a Corbinová (1999) zdůrazňují, že výzkumník pracující s kvalitativními daty by měl být schopen kriticky analyzovat situaci, nahlížet na ni s odstupem a eliminovat možné zkreslení. Dále by měl být schopen získávat platné a spolehlivé informace, disponovat abstraktním myšlením a zároveň využívat své teoretické i praktické zkušenosti. Klíčovými vlastnostmi výzkumníka jsou také teoretická a sociální vnímavost spolu se schopností udržet si analytický odstup.

Švaříček (2007) poukazuje na výhody rozhovoru jako výzkumné metody, protože umožňuje reflektovat osobní perspektivy a emoce respondentů, což může posílit nebo naopak oslabit význam zkoumaného problému. Podle Dismanova tvrzení (2002 in Mišovič, 2019) je cílem kvalitativního výzkumu nejen tvorba kategorií a teorií, ale především hlubší pochopení podstaty studovaných jevů a jejich vzájemných souvislostí.

Důležitým aspektem kvalitativního výzkumu je volba vhodných metod sběru dat. Mezi nejčastěji používané patří rozhovor, přímé pozorování a sekundární analýza (Švaříček & Šeďová, 2014). Tyto metody umožňují badatelům zachytit realitu v její přirozené podobě a získat hlubší vhled do zkoumané problematiky.

Polostrukturovaný rozhovor představuje formu sběru dat, při které dochází k přímé interakci mezi výzkumnicí a informantkou. Klíčovým prvkem této metody je pečlivá příprava otázek a sestavení tazatelského schématu. Zároveň je důležité, aby informantky byly informovány o

anonymitě výzkumu a cítily se bezpečně (Disman, 2011). Podle Skutila a kol. (2011) je polostrukturovaný rozhovor charakteristický tím, že výzkumnice sice pracuje s předem připravenými otázkami, ale v průběhu rozhovoru je může upravovat a doplňovat na základě odpovědí informantek. Tato metoda patří mezi nejrozšířenější formy interview. Chráska (2003) pak zdůrazňuje, že úspěšnost rozhovoru závisí na schopnosti výzkumnice navázat vztah s informantkou a vytvořit příjemnou a otevřenou atmosféru, která podporuje sdílení zkušeností.

Ve svém výzkumu jsem se tedy rozhodla využít polostrukturovaný rozhovor, jelikož je v interpretativní fenomenologické analýze (IPA) často používanou metodou. Vzhledem k fenomenologické povaze této metody je klíčové, aby sběr dat umožňoval získat podrobný a bohatý popis zkušenosti informantky z jejího vlastního pohledu. Cílem je proniknout do světa účastnice výzkumu a zachytit její myšlenky, pocity a příběhy, které se pojí s daným fenoménem (Smith, Flowers & Larkin in Řiháček et al., 2013).

Obecně se očekává, že rozhovor se bude vyvíjet nejen podle předem stanovených otázek, ale také podle témat, která se přirozeně objeví v průběhu interakce, i když původně nebyla plánována (Smith, Flowers & Larkin in Řiháček et al., 2013). Proto jsem si připravila základní okruh otázek, avšak pokud se od nich informantka odchýlila a věnovala se jinému tématu, nechala jsem rozhovor volně plynout.

4.4 Etika výzkumu

Před zahájením rozhovorů byl od informantek získán informovaný souhlas a také svolení k jejich nahrávání. Informantky byly předem obeznámeny s tím, že rozhovory budou využity pro účely diplomové práce a že

jejich obsah bude zpracován anonymně. Z tohoto důvodu byly všechny informantky označeny čísly a jména dětí byla změněna.

4.5 Technika zpracování dat a jejich interpretace

S ohledem na charakter výzkumného problému a cíle, jsem pro analýzu získaných dat zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA).

4.5.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis – IPA) je výzkumná metoda založená na fenomenologii, která se zaměřuje na zkoumání individuální prožité zkušenosti a významu, který jí jedinec přisuzuje.

IPA vychází nejen z fenomenologie, ale také z hermeneutiky, přičemž se neomezuje na striktní oddělení zkoumaného jevu od subjektivity výzkumníka. Na rozdíl od klasického fenomenologického přístupu nepožaduje, aby výzkumník zcela potlačil vlastní zkušenost, ale naopak ji vnímá jako důležitý a neodmyslitelný prvek výzkumu. Klíčové však je, aby si výzkumník dokázal uvědomovat a jasně rozlišovat mezi svou vlastní perspektivou a zkušeností informanta (Šuráňová in Gulová & Šíp, 2013).

Podle Kostíkové a Čermáka (in Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) je cílem tohoto přístupu identifikovat témata, která vystihují prožívanou zkušenost zkoumaného fenoménu. Analýza probíhá tak, že se jednotlivé rozhovory zpracovávají samostatně, přičemž se z nich postupně vyčleňují společná témata, která následně tvoří základ celkové interpretace. Konkrétní kroky, které jsem v rámci této analýzy podnikla, popisuji níže.

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Ještě před samotnou analýzou dat je v rámci interpretativní fenomenologické analýzy doporučováno provést reflexi výzkumníkovy zkušenosti s daným výzkumným tématem. Tento krok lze chápat jako tzv. nultou fázi analýzy, která napomáhá výzkumníkovi uvědomit si vlastní postoje, motivace, očekávání i možné předsudky, jež se vztahují k výzkumnému fenoménu.

Tuto sebereflexi jsem v rámci tohoto kroku provedla formou vnitřního dialogu sama se sebou a také pomocí rozhovoru s kolegyní, jelikož jsem byla přítomna při práci s ukrajinskými dětmi v mateřských školách a pomáhala v rámci začleňování těchto dětí již na začátku války.

1. Čtení a opakované čtení

Prvním analytickým krokem interpretativní fenomenologické analýzy je opakované a důkladné čtení výzkumného materiálu. Cílem této fáze je ponořit se co nejhlouběji do světa respondenta a navázat s jeho výpovědí osobní a empatický vztah. Výzkumník se snaží aktivně soustředit na text a porozumět tomu, jak respondent prožívá zkoumaný fenomén, jaký mu přikládá význam a jaké souvislosti s ním spojuje. Proto jsem si vždy celý rozhovor ještě daný den rovnou přepsala a opakovaně četla, abych pochopila a porozuměla všem souvislostem.

2. Počáteční poznámky a komentáře

V této fázi analýzy jsem se věnovala detailní práci s transkripty rozhovorů. Ke každému textu jsem přistupovala s maximální pozorností a otevřeností, abych zachytila nejen to, co respondentka říká, ale i to, jakým způsobem o své zkušenosti mluví. Soustředila jsem se na drobné detaily, specifická slova, opakující se výrazy nebo momenty, kde se proměnila intonace či objevila silnější emoce.

Poznámky jsem si zapisovala přímo do okrajů tištěného přepisu rozhovoru. Zaznamenávala jsem si postřehy, otázky, asociace nebo myšlenky, které mě při čtení napadaly. V některých místech jsem si také podtrhávala pasáže, které mi přišly významné nebo zajímavé, a k nim jsem následně doplňovala komentáře. Ty měly různý charakter – někdy šlo čistě o popis obsahu (např. co se respondentka snažila sdělit), jindy jsem se více zaměřovala na jazyk, který používá, a v některých případech jsem se pokusila o první jednoduché interpretace.

Snažila jsem se rozlišovat mezi třemi typy poznámek, které jsou v rámci IPA doporučovány:

- Deskriptivní poznámky, kde jsem si zapisovala, co respondentka konkrétně popisuje,
- Lingvistické poznámky, kde jsem věnovala pozornost slovům, metaforám a způsobu vyjadřování,
- Konceptuální poznámky, které byly spíše úvahami nad možným hlubším významem výpovědi.

Tato fáze byla pro mě důležitá i v tom smyslu, že jsem si během ní postupně vytvářela hlubší porozumění každé jednotlivé výpovědi.

3. Rozvíjení vznikajících témat

Na základě poznámek, které jsem si vytvořila v předchozí fázi, jsem se v tomto kroku soustředila na pojmenování tzv. vznikajících témat. Šlo o přirozený přechod od detailní práce s textem ke snaze postihnout hlubší významové celky, které se v odpovědích respondentky objevovaly. Už jsem nepracovala přímo s celým přepisem rozhovoru, ale spíše s vlastními poznámkami a komentáři, které jsem si během čtení vytvořila.

Snažila jsem se jednotlivé postřehy spojovat a pojmenovávat tak, aby výstižně vystihovaly podstatu toho, co respondentka prožívala nebo čím se zabývala. Bylo pro mě důležité, aby tato témata stále zůstávala co

nejvíce zakotvena v textu. Vynořující se témata jsem si následně přepsala do tabulky a vytvořila tak seznam těchto témat.

Obrázek 1

Ukázka analýzy – Počáteční poznámky a komentáře a rozvíjení vznikajících témat

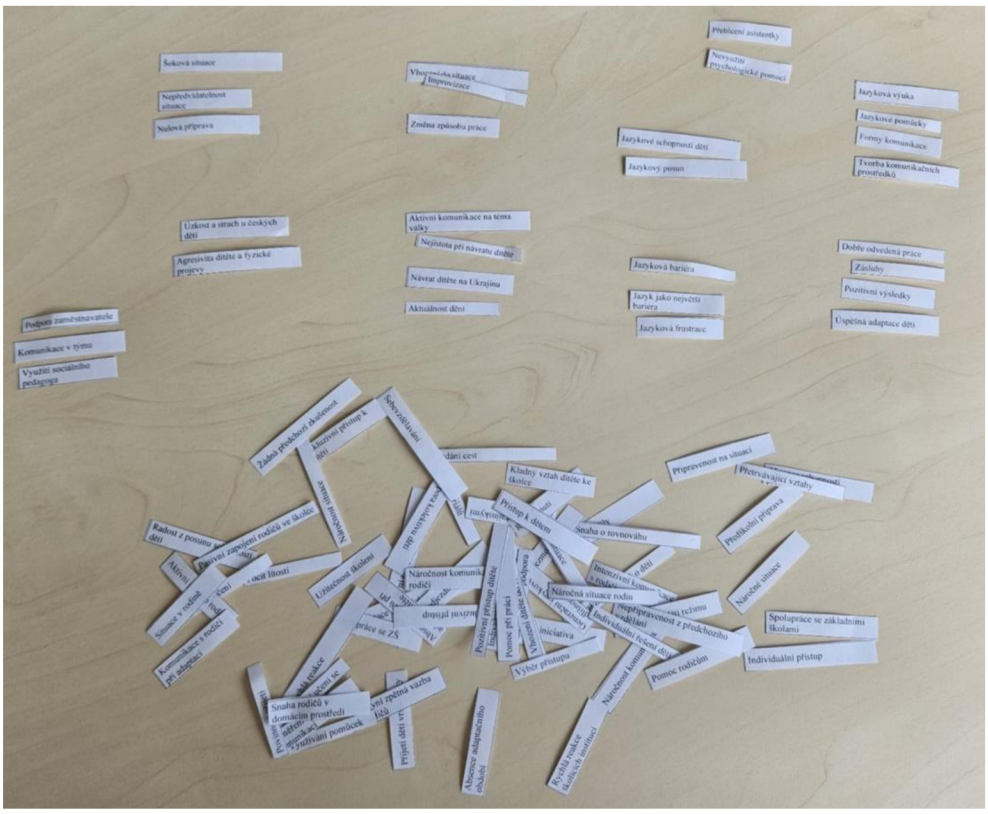
Povinnost přijetí Improvizace Výběr přístupu Podpora zaměstnavatele Využívání pomůcek	**A jak se k tomu tedy postavilo vaše pracoviště?** Pracoviště nemělo moc na výběr, my no ono to bylo, tak že ředitelé dostali nařízené, že musí přijmout ukrajinské děti, takže to bylo hodně hodně o improvizaci a hodně záleželo na učitelích jak se k tomu postaví, jestli budou s těmahle dětma pracovat nebo je nechají tak nějak žít. No a moje vedoucí nám hned vyšla vstříc a našli jsme si hned publikace a školení, které by nám pomohly se vzdělat v téhle oblasti a naše vedoucí nám hned nakoupila hodně publikací a byly jsme na školení Jak pracovat s ukrajinskými dětmi a nakoupili jsme i učebnici a sama se angažovala v	*Jak souvisí postoj informantky s postojem a přijetím zaměstnavatele?* *Pocity bezmocnosti v rozhodování – přijetí UA dětí bylo nařízené* *Hodně, hodně – opakování – vážnost situace* *Vidí 2 cesty, jak pracovat s UA dětmi – nechat je být, nebo s nimi pracovat* *Ovlivnilo zapojení zaměstnavatele aktivitu informantky v zapojení se?* *Aktivní zapojení zaměstnavatele a informantky* *My – týmovost* *Aktivní podpora ze strany nadřízené*

Zdroj: vlastní zpracování

4. Hledání souvislostí napříč tématy

Následně jsem si tento seznam dat vytiskla a rozstříhala, abych s nimi mohla fyzicky manipulovat – přesouvat je, seskupovat a zkoumat, která z nich k sobě přirozeně patří. Pomohlo mi to vytvořit tematické shluky, ve kterých jsem následně hledala hlavní nadřazené významy. Některá témata se ukázala jako ústřední, jiná naopak spíše podpůrná, případně se objevovala jen okrajově. Tímto způsobem jsem postupně vytvořila přehlednější strukturu – přehled nadřazených témat a témat s klíčovými frázemi.

Obrázek 2
Ukázka analýzy – hledání souvislostí napříč tématy



Zdroj: vlastní zpracování

5. Analýza dalšího případu

V tomto kroku jsem zopakovala předchozí kroky (1-4) u dvou dalších rozhovorů.

6. Hledání vzorců napříč případy

Poté, co jsem dokončila analýzu jednotlivých rozhovorů, jsem se zaměřila na porovnání výsledků napříč případy. Cílem této fáze bylo zjistit, jaká témata se opakují, v čem se jednotlivé zkušenosti respondentek shodují a v čem se naopak liší. Zároveň jsem se snažila odhalit širší významové vzorce, které by mohly přispět k hlubšímu porozumění zkoumanému fenoménu jako celku.

Při hledání těchto souvislostí jsem si znovu prošla přehledy hlavních a podřízených témat, která jsem vytvořila v předchozích krocích pro každou respondentku zvlášť. Začala jsem si zapisovat, která témata se opakují napříč rozhovory, a zároveň jsem vnímala, jak se jejich význam v konkrétních případech proměňuje v závislosti na individuálním kontextu každé výpovědi. Některá témata se objevovala u všech respondentek, ale každá o nich mluvila trochu jinak – s jiným důrazem, v jiném kontextu nebo s jiným emočním zabarvením. Tato variabilita pro mě byla velmi důležitá a snažila jsem se ji v interpretaci zachovat. S výslednými tématy jsem dále pracovala tak, že jsem je začala vizuálně přehledně zaznamenávat do tabulky.

Interpretace

Neméně důležitým krokem byla poté interpretace. Na základě provedené analýzy rozhovorů jsem se v této části práce zaměřila na hlubší porozumění žité zkušenosti mých respondentek. Vycházela jsem přitom z témat, která se v průběhu analýzy postupně vynořovala, a snažila jsem se ukázat, jaký význam těmto zkušenostem samy informantky přikládají.

Interpretace je členěna tématicky – každému hlavnímu tématu se věnuji zvlášť, přičemž jej ilustruji konkrétními citacemi z rozhovorů a zároveň jej propojuji s širším rámcem významů, které se v analýze ukázaly jako důležité. U každého tématu poukazuji nejen na to, co konkrétní výpovědi přinášejí, ale také na to, co naznačují nebo otvírají pro další uvažování.

5 Analýza dat a interpretace výsledků

5.1 Informantka č. 1

Nadřazené téma	Téma	Klíčové fráze
Zvládání nečekané situace	Překvapení a reakce na změnu	*„najednou to byl takový šok a z ničeho nic, jsme museli reagovat na aktuální situaci a z ničeho nic nám do třídy snad ze dne na den, přišlo několik ukrajinských dětí "*
	Adaptace v chaosu	*„to bylo ze dne na den, takže my jsme tak byly nějak hození do té situace, takže tam ta příprava nějak nebyla a bylo to spíš za pochodu učení se"*
Jazyk jako výzva a prostředek porozumění	Překonávání jazykové bariéry	*„nerozuměli česky a my jsme musely ze dne na den se přepnout a začít pracovat jinak"*
	Hledání komunikačních cest	*„Tam to bylo spíš o tom spíš všechno ukazovat o obrázcích vytisknutých, takže jsme většinou komunikovali skrz komunikační karty"*
	Postupný rozvoj češtiny	*„už znám i nějaká ukrajinská slovíčka a hlavně ke konci už jsme je ani nebrali že by mluvili nějak jinak a ony se naučili tak hezky mluvit aspoň v nějaké míře"*

Cesty inkluze a adaptace	Vstup do prostředí bez přípravy	*„děti neměly žádné adaptační období a byly rovnou zařazeny do režimu"*
	Individuální pedagogická podpora	*„jsme si každý den sedli individuálně s každým"*
	Předškolní (ne)připravenost	*„Asi nejnáročnější situace byly naučit, nebo za ten rok, ani ne, připravit ty předškoláky dva do školy. "*
Profesní růst a opora	Aktivní vzdělávání se	*„Na všech školeních, co jsme byly, tak jsme z každého něco využily"*
	Nedostatky předchozí přípravy	*„bylo to zase úplně něco jiného než na té střední škole, kde nás připravovali furt na české děti"*
	Rychlá reakce a efektivní podpora ze strany systému	*„ty školení tak rychle reagovali, a tak efektně, že nám to hodně pomohlo i dětem, se zadaptovat co nejdříve"*
Rodina jako partner, ale…	Rodiče měli jiné starosti	*„neřešili ani tu adaptaci do kolektivu, takže to spíš tahle část zbyla na nás"*
	Evidentní zájem a aktivita rodičů	*„rodiče byly hodně vděční a chtěli komunikovat a chtěli se o tom dítěti bavit"*
	Společná péče o dítě	*„my jsme jim vlastně ukázali možnosti, kam můžou nastoupit na základní školu, řešili jsme se základními školami i s učiteli nástupy těch dětí, a i při té adaptaci jsme hodně komunikovali"*

Vztahy, emoce a smysl zkušenosti	Přirostli nám k srdci	*„on nám tak všem přirostl k srdci"* *„do dnešního dne na něj naše děti vzpomínají a jsme stále v kontaktu a loučení bylo hodně těžký a slzavý"*
	Hodnocení pedagogické zkušenosti	*„myslím si, že se děti naučily dobře česky, jakože hodně dobře a myslím teda že je to naše zásluha"*
Náročné situace ve školce poznamenané válečnou zkušeností	Válka ve školce	*„jsme si to vysvětlovali … asi jsme to řešili v průběhu celého toho"*
	Vliv války na děti	*„těžce nesly naše děti, s tím že vlastně rodiče vystrašili doma"*
Systémová opora a její meze	Chyběla nám odborná pomoc	*„Neměli jsme psychologa a byla to docela škoda"*
	Nutnost týmové spolupráce a podpory	*„kolegyně má taky vystudovanou sociální pedagogiku, takže ta řešila hodně tu empatickou stránku s dětma"*

Tabulka 1: Témata informantky č. 1

Zvládání nečekané situace

Překvapení a reakce na změnu

Informantka popisuje příchod ukrajinských dětí jako náhlou událost, která ji a její kolegyně výrazně zaskočila a znamenala pro ně šok: *„najednou to byl takový šok a z ničeho nic, jsme museli reagovat na aktuální situaci a z ničeho nic nám do třídy snad ze dne na den, přišlo několik ukrajinských dětí, které vůbec nerozuměli česky a my jsme musely ze dne na den*

se přepnout a začít pracovat jinak, v té třídě.“ Z této citace jasně vyplývá, jak rychle se celá situace změnila a jak bezprostředně na to musely učitelky reagovat, přestože na podobné události nebyly vůbec připraveny.

Informantka také přibližuje, jak silně musel být změně přizpůsoben celý kolektiv mateřské školy: *„museli jsme tomu uzpůsobit celý kolektiv a najednou jsme se musely i my najednou trošku přizpůsobit a začaly jsme hledat různé pomůcky, jak bychom s dětma komunikovaly, abychom je naučily alespoň pár základních slov, abychom s nimi mohli vůbec nějak fungovat.“* Informantka zde popisuje aktivní reakci na změnu, kdy bylo nutné okamžitě jednat, improvizovat a hledat způsoby, jak zvládnout nově vzniklou situaci.

Upozorňuje také na to, že školka neměla jinou možnost, než děti přijmout: *„pracoviště nemělo moc na výběr… ředitelé dostali nařízené, že musí přijmout ukrajinské děti, takže to bylo hodně hodně o improvizaci a hodně záleželo na učitelkách, jak se k tomu postaví.“* Zde se ukazuje důležitost osobního rozhodnutí pedagogů, jak přistoupí k řešení této výjimečné situace.

Adaptace v chaosu

Adaptaci na příchod ukrajinských dětí informantka opakovaně líčí jako situaci, ve které nebylo možné se předem připravit: *„to bylo ze dne na den, takže my jsme tak byly nějak hození do té situace, takže tam ta příprava nějak nebyla a bylo to spíš za pochodu učení se.“* Tato citace jasně reflektuje realitu improvizace a chaotického učení se během zvládání nově vzniklých okolností.

V rozhovoru se také ukazuje důležitost podpory vedení školky, které rychle reagovalo na situaci a snažilo se pedagogům pomoci: *„moje vedoucí nám hned vyšla vstříc a našli jsme si hned publikace a školení, které*

by nám pomohly se vzdělat v téhle oblasti a naše vedoucí nám hned nakoupila hodně publikací...a sama se angažovala v sebevzdělávání a hodně s námi komunikovala o tomto tématu.“ Informantka tímto oceňuje přístup vedení, který jí a kolegyním umožnil alespoň částečně zvládnout chaos spojený s adaptací.

Jazyk jako výzva a prostředek porozumění

Překonávání jazykové bariéry

Informantka v rozhovoru popisovala jazykovou bariéru jako jednu z největších výzev, se kterými se při práci s ukrajinskými dětmi potýkala: *„nerozuměli česky a my jsme musely ze dne na den se přepnout a začít pracovat jinak, v té třídě.“* Tato bariéra byla pro informantku natolik náročná, že ji označila za vůbec nejtěžší část práce: *„jazyková bariéra byla asi to nejtěžší.“*

Vzhledem k tomu, že ani angličtina nebyla účinným komunikačním prostředkem, protože ji děti neovládaly, byly učitelky nuceny hledat jiné způsoby komunikace: *„bylo to velmi náročné, protože jsme museli přepínat mezi češtinou, znakovou, ukazováním a vlastně tam nepomáhala ani angličtina, protože děti neuměli ani anglicky.“* Informantka zmiňuje, že si proto aktivně vytvářely speciální pomůcky, jako například komunikační karty: *„Tam to bylo spíš o tom spíš všechno ukazovat o obrázcích vytisknutých, takže jsme většinou komunikovali skrz komunikační karty.“*

I přes prvotní pocity bezmoci dokázaly učitelky díky své vlastní iniciativě situaci postupně zvládnout. Informantka pozitivně hodnotí pokrok dětí v češtině: *„musím uznat, že na to, jak byly některé jen krátce u nás, tak si myslím si, že se děti naučily dobře česky, jakože hodně dobře a*

myslím teda že je to naše zásluha.“ Je tedy zřejmé, že jejich vytrvalá snaha o překonání jazykové bariéry přinesla pozitivní výsledky.

Hledání komunikačních cest

Informantka se ve své práci s ukrajinskými dětmi aktivně zabývala hledáním různých způsobů, jak překlenout jazykovou bariéru. Zdůrazňuje, že běžné komunikační prostředky, jako je verbální komunikace, nebyly zpočátku vůbec možné. Sama o tom říká: *„Tam to bylo spíš o tom spíš všechno ukazovat o obrázcích vytisknutých, takže jsme většinou komunikovali skrz komunikační karty.“* Tato citace dobře vystihuje, jak informantka musela ve své práci rychle najít nové cesty dorozumění, aby vůbec mohla s ukrajinskými dětmi efektivně komunikovat.

Významnou pomocí jí byly speciálně připravené pomůcky, které si s kolegyněmi samy vytvořily: *„udělali jsme si jazykové karty, kde bylo české slovo-obrázek a ukrajinské slovo, že jsme tam měli i výslovnost a snažily jsme se to takhle nějak propojit češtinu s ukrajinštinou.“* Dále využívaly také moderní technologie, které jí usnadnily každodenní komunikaci: *„taky samozřejmě překladač, ten toho prostě zachraňoval strašně moc.“* Tyto citace jasně ilustrují kreativní přístup informantky a její schopnost flexibilně reagovat na vzniklé situace.

Mimořádně důležitou roli hrálo i to, že se informantka a její kolegyně aktivně vzdělávaly v oblasti komunikace s dětmi s OMJ a ukrajinského jazyka: *„moje kolegyně i já začaly jsme se vzdělávat tak, že jsme si stáhli Duolingo a začali se učit ukrajinská slovíčka.“* Tato snaha informantky svědčí o její otevřenosti a osobní angažovanosti při hledání nových možností dorozumění s dětmi, které byly v jazykově znevýhodněné situaci. Její přístup byl tedy aktivní, kreativní a orientovaný na co nejrychlejší a nejúčinnější překonání jazykových obtíží.

Postupný rozvoj češtiny

Informantka během rozhovoru zdůrazňovala, jak výrazně se u ukrajinských dětí v průběhu jejich pobytu v mateřské škole zlepšily jazykové schopnosti. Sama hodnotí tento posun velmi pozitivně: *„musím uznat, že na to, jak byly některé jen krátce u nás, tak si myslím si, že se děti naučily dobře česky, jakože hodně dobře a myslím teda že je to naše zásluha.“* Z této citace je patrná hrdost informantky na to, jak se děti v krátkém čase dokázaly adaptovat po jazykové stránce.

Informantka také popisuje konkrétní příklad vývoje jazykových dovedností u jednoho z chlapců, jehož pokrok ji obzvlášť zaujal: *„my jsme měli zrovna chlapečka který byl takový hodně láskyplný, a on nám tak všem přirostl k srdci, byl to zrovna ten chlapeček co se naučil mluvit česky snad za 3 měsíce, ani ne možná, za 2-3 měsíce, na to že jeho maminka ani babička nerozuměly vůbec nic, tak on uměl tak krásně mluvit česky, že my jsme ho brali už snad jako českého chlapečka.“* Z této citace vyplývá, jak velký pokrok dítě udělalo, a zároveň jak hluboký vztah si k němu informantka vytvořila právě díky jeho jazykovému růstu.

Ke konci rozhovoru pak informantka zdůrazňuje, že postupem času už ani nevnímali děti jako cizince, protože jejich jazykové schopnosti se zlepšily natolik, že rozdíly téměř vymizely: *„už znám i nějaká ukrajinská slovíčka a hlavně ke konci už jsme je ani nebrali že by mluvili nějak jinak a oni se naučili tak hezky mluvit aspoň v nějaké míře, že jsme je vůbec nebrali, že jsou cizinci, a uměli dokonce skloňovat a skládat věty v češtině kolikrát lépe než ostatní děti.“* Citace jasně dokládá, jak výrazný a pozitivní byl vývoj jazykových schopností u dětí, který významně přispěl k jejich inkluzi do kolektivu mateřské školy.

Cesty inkluze a adaptace

Vstup do prostředí bez přípravy

Informantka ve své výpovědi zmiňuje absenci jakéhokoli adaptačního období pro ukrajinské děti, které musely okamžitě nastoupit do běžného provozu mateřské školy. Situaci popisuje slovy: *„děti neměly žádné adaptační období a byly rovnou zařazeny do režimu od rána ve školce až do odpoledních hodin.“* Tato citace ukazuje, jak náročná situace byla nejen pro pedagogy, ale zejména pro samotné děti, které byly nuceny se rychle přizpůsobit zcela novému prostředí bez jakékoli přípravy.

Informantka také uvádí, že důvodem tohoto rychlého zařazení byla především potřeba jejich matek okamžitě nastoupit do zaměstnání: *„byly většinou děti matek, které musely nastoupit hned do práce, aby uživily rodinu.“* Tato citace poukazuje na širší souvislosti, proč adaptace nemohla probíhat postupně a děti byly v podstatě „hozeny“ přímo do neznámého prostředí, což kladlo značné nároky na všechny zúčastněné.

Pedagogové tak museli zvolit přístup, který zohledňoval potřeby všech dětí ve třídě. Informantka k tomu říká: *„Musely prostě navázat na náš režim i když jsme se dětem snažily přizpůsobit, tak pořád jsme musely brát ohled i na naše české děti.“* Z této citace je patrná snaha informantky udržet rovnováhu mezi individuální potřebou nově příchozích ukrajinských dětí a stávajícím režimem, který fungoval pro ostatní děti. Tento přístup vyžadoval od informantky a jejího týmu rychlé rozhodování a velkou dávku empatie.

Individuální pedagogická podpora

Informantka v rozhovoru několikrát zdůraznila, že individuální přístup byl klíčovým způsobem, jak pomoci ukrajinským dětem adaptovat se na

nové prostředí. Konkrétně uvádí: *„jsme si každý den sedli individuálně s každým a dělali jsme to a oni docela i pobíraly co jsme řešili."* Tato citace jasně vystihuje, jak se informantka snažila věnovat každému dítěti zvlášť, aby jim co nejlépe pomohla překonat jazykové i adaptační problémy.

Informantka rovněž popisuje situaci, kdy bylo nutné individuálně připravit ukrajinské předškoláky na vstup do základní školy, což vnímala jako velmi náročné: *„Asi nejnáročnější situace byly naučit, nebo za ten rok, ani ne, připravit ty předškoláky dva do školy."* Zmíněná citace potvrzuje její úsilí a vynaloženou energii, kterou musela věnovat tomu, aby každé dítě získalo potřebné schopnosti pro další vzdělávací cestu.

Individuální pedagogická podpora měla své pozitivní výsledky, které informantka oceňuje slovy: *„až potom v červnu se dokázal i podepsat."* Tato citace ilustruje konkrétní úspěch informantky a pedagogického sboru, který dokázal díky pečlivému a individuálnímu přístupu zlepšit schopnosti dítěte, ačkoli na začátku školního roku zcela chyběly.

Předškolní (ne)připravenost

Jedním z nejtěžších úkolů, se kterým se informantka setkala při práci s ukrajinskými dětmi byla jejich příprava na vstup do základní školy. Situaci popsala následovně: *„Asi nejnáročnější situace byly naučit, nebo za ten rok, ani ne, připravit ty předškoláky dva do školy."* Tato citace jasně vystihuje závažnost situace a obtíže, se kterými se pedagogové setkali při zajišťování potřebných dovedností a znalostí pro děti, které nebyly jazykově ani dovednostmi připravené na české školní podmínky.

Dále informantka popisuje konkrétní případy dvou dětí, u kterých byly problémy nejzřetelnější: *„i když jsme vyčetli, že na Ukrajině už děti v mateřské škole umí číst, psát, počítat, tak tyhle děti teda absolutně skoro*

neuměly, holčička, kterou jsme tam měli, tak ta jo, ale ta naprosto neporozuměla češtině a chlapeček sice porozuměl češtině, ale ten absolutně neuměl třeba držet lžičku nebo neuměl držet tužku.“ Citace ukazuje, že se pedagogové potýkali nejen s jazykovou bariérou, ale také se zásadní absencí základních dovedností potřebných pro zahájení školní docházky.

K řešení této náročné situace informantka uvádí, že využili aktivní spolupráce se základní školou: *„hned jsme začali řešit tuhle situaci se základní školou, do které měl nastoupit a ta nám poslala různé materiály, aby nám to pomohlo k přípravě do té první třídy.“* Díky tomuto individuálnímu přístupu a intenzivní přípravě od úplných základů se nakonec podařilo u dětí dosáhnout výrazného posunu, což informantka oceňuje slovy: *„začali jsme úplně od té nejjednodušší grafomotoriky a až potom v červnu se dokázal i podepsat.“* Citace potvrzuje úspěšnost individuální pedagogické práce v situaci, kdy děti nastupovaly s velmi nízkou úrovní připravenosti.

Profesní růst a opora

Aktivní vzdělávání se

Informantka ve své výpovědi uvádí, že situace s ukrajinskými dětmi byla impulsem k tomu, aby se společně s kolegyněmi aktivně vzdělávala a rozvíjela svou profesní kvalifikaci. Zdůrazňuje zejména účast na vzdělávacích aktivitách slovy: *„Na všech školeních, co jsme byly, tak jsme z každého něco využily.“* Tato citace ukazuje její otevřenost vůči novým informacím a ochotu aktivně se učit nové metody a přístupy k práci s dětmi s OMJ.

Kromě absolvovaných školení se informantka sama iniciativně pustila také do učení ukrajinštiny: *„moje kolegyně i já začaly jsme se vzdělávat tak, že jsme si stáhly Duolingo a začali se učit ukrajinská slovíčka.“* Tento

její krok svědčí o vysoké motivaci a osobní angažovanosti, která jí pomohla efektivněji zvládat komunikační bariéry v každodenní práci.

Informantka rovněž pozitivně hodnotí praktickou využitelnost získaných znalostí a dovedností, když říká: *„ty školení tak rychle reagovaly, a tak efektně, že nám to hodně pomohlo i dětem, se zadaptovat co nejdříve."* Tato citace dokládá, že informantka aktivně vyhledávala příležitosti ke svému profesnímu růstu a dokázala je efektivně promítnout přímo do praxe, čímž usnadnila adaptační proces ukrajinským dětem v mateřské škole.

Nedostatky předchozí přípravy

Informantka ve své výpovědi jasně poukazuje na nedostatečnou přípravu ze svého předchozího vzdělávání, která se projevila ve chvíli, kdy se ve třídě objevily ukrajinské děti. Situaci popisuje slovy: *„bylo to zase úplně něco jiného než na té střední škole, kde nás připravovali furt na české děti."* Tato citace přímo zdůrazňuje, jak se informantka cítila nepřipravená na zvládání situace spojené s příchodem dětí s odlišným mateřským jazykem a kulturním zázemím.

Informantka rovněž upozorňuje na generační rozdíly v jazykové přípravě pedagogů, které se projevily při snaze komunikovat s ukrajinskými dětmi: *„vzhledem k tomu, že jsme byly všechny do 30 let ve třídě, tak třeba aji ruský jazyk třeba když starší kolegyně s tím neměly problém a na nějaké ruské slovíčka si vzpomínaly, tak my jsme absolutně nevěděly a ani nám nepřišli povědomá nějaká slova, které děti říkaly."* Z této citace je patrné, jak velké problémy měla informantka a její kolegyně právě kvůli nedostatku jazykových znalostí a přípravy.

Lze tedy říci, že informantka silně vnímala absenci potřebných znalostí a zkušeností z předchozího studia, a to zejména ve vztahu k práci s

dětmi z odlišného jazykového prostředí. Tato situace ji přiměla rychle reagovat a dodatečně si tyto nedostatky doplnit až v průběhu samotné praxe.

Rychlá reakce a efektivní podpora ze strany systému

Informantka v rozhovoru pozitivně hodnotí systém podpory, který pedagogům pomohl zvládat neočekávaný příchod ukrajinských dětí do mateřské školy. Především vyzdvihuje rychlost, s jakou byla podpora poskytnuta: *„ty školení tak rychle reagovaly, a tak efektně, že nám to hodně pomohlo i dětem, se zadaptovat co nejdříve."* Tato citace ukazuje, že informantka oceňuje okamžitou reakci vzdělávacích institucí, která jí i jejím kolegyním poskytla důležité nástroje a informace pro práci s dětmi.

Z rozhovoru dále vyplývá, že rychlá reakce se projevila také v praktických krocích vedení školy, které okamžitě nabídlo potřebné materiály: *„moje vedoucí nám hned vyšla vstříc a našly jsme si hned publikace a školení, které by nám pomohly se vzdělat v téhle oblasti a naše vedoucí nám hned nakoupila hodně publikací a byly jsme na školení Jak pracovat s ukrajinskými dětmi."* Informantka v této citaci zdůrazňuje, jak zásadní roli sehrála aktivní podpora zaměstnavatele v situaci, kdy pedagogové potřebovali rychlou pomoc.

Rodina jako partner, ale …

Rodiče měli jiné starosti

Informantka ve své výpovědi poukazuje na situaci, kdy rodiče ukrajinských dětí nebyli schopni výrazněji se zapojit do procesu adaptace svých dětí v mateřské škole. Důvodem této omezené přítomnosti byla především pracovní vytíženost rodičů, což informantka vyjadřuje slovy:

„neřešili ani tu adaptaci do kolektivu, takže to spíš tahle část zbyla na nás." Z této citace je patrné, že pedagogové museli převzít zodpovědnost za adaptaci dětí, protože rodiče nebyli kvůli pracovním povinnostem schopni se na tomto procesu aktivně podílet.

Informantka dále potvrzuje, že rodiče měli jiné prioritní starosti, než adaptaci dítěte v mateřské škole: *„oni museli nastoupit do té práce a měli jiné zrovna starosti a myšlenky a většinou se jednalo o maminky a potřebovali ten plat k tomu uživení rodiny."* Citace jasně dokládá, že absence rodičů v adaptačním období nebyla způsobena nezájmem, ale existenční nutností, což však mělo za následek zvýšenou zátěž pro pedagogy.

Evidentní zájem a aktivita rodičů

Přestože byla fyzická přítomnost rodičů v mateřské škole omezená, informantka zdůrazňuje, že rodiče ukrajinských dětí projevovali silný zájem o pokroky svých dětí. Výslovně uvádí: *„rodiče byly hodně vděční a chtěli komunikovat a chtěli se o tom dítěti bavit."* Z této citace vyplývá, že rodiče se aktivně snažili sledovat vývoj dítěte ve školce a zapojovali se do komunikace, aby se o jeho situaci dozvěděli více.

Informantka dále popisuje, jak se rodiče pravidelně snažili získat zpětnou vazbu k práci a pokroku svých dětí a jak mohli své dítě podpořit doma: *„vždycky se snažili zeptat, jak jim to jde ve školce, co třeba by mohli zlepšit doma nebo co by mohli pomoct a snažili se hodně."* Tato citace ukazuje, že rodiče měli aktivní snahu pomoci svým dětem adaptovat se co nejlépe, přestože jejich možnosti byly omezené pracovním vytížením.

Informantka také uvádí, že ačkoliv adaptace dětí probíhala převážně v režii pedagogů, rodiče přesto měli upřímný zájem o každodenní dění a pokroky svých dětí, což ilustruje její věta: *„jinak se o děti zajímali to jo."* Tato citace shrnuje celkový přístup rodičů, kteří byli aktivní a

angažovaní, přestože jejich účast v každodenní adaptaci přímo ve školce byla minimální.

Společná péče o dítě

Informantka ve své výpovědi poukazuje na aktivní zapojení pedagogů do procesu společné péče o ukrajinské děti a uvádí konkrétní formy této spolupráce. Zdůrazňuje, že se společně s rodiči dětí věnovala nejen každodenní adaptaci, ale i přípravě na další vzdělávací dráhu dětí: *„my jsme jim vlastně ukázaly možnosti, kam můžou nastoupit na základní školu, řešili jsme se základními školami i s učiteli nástupy těch dětí, a i při té adaptaci jsme hodně komunikovali.“* Tato citace jasně dokládá, jak rozsáhlá byla spolupráce s rodiči při plánování dalšího vzdělávání dětí a jak se učitelé aktivně zapojovali do komunikace s dalšími institucemi.

Informantka také uvádí, že při odjezdu jednoho z dětí zpět na Ukrajinu pedagogové rodičům pomáhali tím, že jim předali konkrétní materiály k dosaženému vývoji dítěte: *„dávali jsme jim nějaké portfolia a pracovní listy co si on odnášel a co se naučil s čím nastoupil a s čím potom i odjížděl.“* Tato citace poukazuje na snahu pedagogů předat rodičům co nejkomplexnější informace o dítěti a tím zajistit kontinuitu péče a vzdělávání.

Z rozhovoru vyplývá, že přestože adaptační proces ležel převážně na bedrech pedagogů, informantka hodnotí spolupráci a společnou péči jako intenzivní a efektivní. Potvrzuje to citací: *„byly jsme s nimi v kontaktu dennodenně,“* která vystihuje úzkou vazbu mezi pedagogy a rodinou dítěte a jejich společnou snahu vytvořit pro dítě co nejvhodnější prostředí pro rozvoj.

Vztahy, emoce a smysl zkušenosti

Přirostli nám k srdci

Informantka ve své výpovědi popisuje, jak silné citové vazby si ona a její kolegyně vytvořily k ukrajinským dětem během jejich docházky do mateřské školy. Konkrétně zmiňuje intenzivní vztah k jednomu z chlapců, když říká: *„on nám tak všem přirostl k srdci.“* Z této citace je patrné, jak hluboce emocionálně prožívala vztah k dětem a jak důležitou roli citové vazby sehrály v procesu adaptace.

Informantka také uvádí, že vytvořené vztahy měly dlouhodobější charakter, což dokládá i slovy o pokračujícím kontaktu po odjezdu jednoho z dětí: *„do dnešního dne na něj naše děti vzpomínají a jsme stále v kontaktu a loučení bylo hodně těžký a slzavý.“* Tato citace ukazuje nejen hloubku vzniklého pouta, ale také emocionální náročnost jeho ukončení jak pro učitelku, tak pro děti.

Hodnocení pedagogické zkušenosti

Zkušenost s pedagogickou prací s ukrajinskými dětmi hodnotí informantka velmi pozitivně. Oceňuje především výsledky, kterých děti dosáhly v oblasti jazykových schopností, což vyjadřuje slovy: *„musím uznat, že na to, jak byly některé jen krátce u nás, tak si myslím si, že se děti naučily dobře česky, jakože hodně dobře a myslím teda že je to naše zásluha.“* Tato citace jasně poukazuje na její hrdost na dobře odvedenou práci a zároveň na vědomí vlastní zásluhy na úspěšném adaptačním procesu dětí.

Informantka dále hodnotí svou zkušenost jako významnou a profesně přínosnou, přičemž zdůrazňuje, že ji tato situace donutila získat nové dovednosti: *„už znám i nějaká ukrajinská slovíčka a hlavně ke konci už jsme je ani nebraly že by mluvili nějak jinak a ony se naučily tak hezky*

mluvit aspoň v nějaké míře.“ Tato citace ukazuje nejen na pedagogický úspěch při jazykové výuce, ale také na osobní rozvoj informantky v oblasti nových jazykových znalostí.

Celkově tedy informantka vnímá svou zkušenost jako velmi úspěšnou a pozitivní, zejména díky dosaženým výsledkům u dětí a vlastnímu profesnímu posunu, který při této náročné práci zaznamenala.

Náročné situace ve školce poznamenané válečnou zkušeností

Válka ve školce

Téma války se v rozhovoru objevuje opakovaně, informantka popisuje, jakým způsobem s dětmi o válce hovořily a jak děti toto téma vnímaly. Uvádí například, že děti se přirozeně zajímaly o důvod příchodu nových spolužáků: *„hned na začátku, jak děti nastoupily, tak samozřejmě se děti ptaly proč tam jsou noví kamarádi, kteří nerozumí. Takže jsme si to vysvětlovali.“* Z této citace vyplývá, že děti měly přirozený zájem o aktuální situaci, a učitelky jim poskytovaly vysvětlení, aby děti pochopily, proč k této změně ve třídě došlo.

Dále informantka uvádí, že téma války bylo v kolektivu přítomné po celou dobu, co ukrajinské děti školku navštěvovaly: *„asi jsme to řešili v průběhu celého toho, tak nějak jsme se snažily děti udržet v tom aktuálním dění, ale zároveň jsme je nechtěly tím strašit, ale spíš tak jako informativně aby věděly, co se děje ve světe.“* Tato citace ukazuje citlivý přístup pedagogů, kteří se snažili informovat děti pravdivě, ale zároveň s důrazem na jejich pocit bezpečí a bez zbytečného vyvolávání strachu.

Informantka také zdůrazňuje, že kromě vysvětlení ve školce bylo nutné s dětmi také pracovat na tom, aby si správně vyložily informace

získané z domova*: „ s tím že vlastně rodiče vystrašili doma, že někde je válka a neví se co bude, tak potřebovaly spíš dovysvětlit nebo spíš takovou tu jistotu dát, že v česku jsou v bezpečí.“* Tato citace jasně dokládá, že pedagogové se aktivně snažili pomoci dětem zvládat jejich obavy a vytvořit jim bezpečné prostředí, kde mohou o svých pocitech otevřeně mluvit a lépe porozumět tomu, co se ve světě odehrává.

Vliv války na děti

Informantka ve své výpovědi zdůrazňuje, že válečná situace významně ovlivnila emocionální prožívání dětí ve třídě. Uvádí především reakce českých dětí, které byly situací znejistěné a pociťovaly úzkost vyvolanou zejména informacemi z domova: *„spíš než ty ukrajinské děti, to těžce nesly naše děti, s tím že vlastně rodiče vystrašili doma, že někde je válka a neví se co bude, tak potřebovaly spíš dovysvětlit nebo spíš takovou tu jistotu dát, že v česku jsou v bezpečí.“* Z této citace vyplývá potřeba pedagogů citlivě reagovat a dětem poskytnout emoční podporu a pocit bezpečí jak ukrajinských, tak českých dětí.

Dále informantka popisuje emocionální obtíže ukrajinského chlapce Miši, který zpočátku projevoval svou frustraci agresivním chováním: *„Miša, až po jeho adaptaci nastoupil do školky, tak začínal být občas agresivní a řešil některé situace fyzickým násilím, nebylo to moc, ale už jsme tam řešily to, že byl hodně průbojný a ta domluva u něj ještě nebyla na takové úrovni, aby se dokázal domluvit česky.“* Tato citace ukazuje, že také jazyková bariéra spojená s migrací kvůli válce zesilovala chlapcovy emocionální problémy, a to vedlo k fyzickým projevům jeho frustrace.

Z výpovědi tedy jasně vyplývá, že pedagožky intenzivně řešily emoční projevy dětí a aktivně se snažily minimalizovat negativní dopady

válečné situace na jejich psychiku a celkové prožívání a s také se snažily aktivně řešit příčiny jejich frustrace.

Systémová opora a její meze

Chyběla nám odborná pomoc

Informantka otevřeně poukazuje na absenci odborné psychologické pomoci při práci s dětmi ovlivněnými válečnou situací, když říká: *„Neměly jsme psychologa a byla to docela škoda, ale neměly jsme možnost, nebo nebyla nám nabídnuta tato možnost."* Tato citace jasně vyjadřuje její pocit nedostatečné odborné podpory v situaci, kdy by profesionální psychologická pomoc byla podle ní užitečná a potřebná.

Dále zmiňuje, že navzdory absenci psychologa našli pedagogové alternativní způsob, jak se s touto situací vypořádat, a využili služeb sociálního pedagoga: *„máme sociálního pedagoga, který nastoupil krátce po příchodu těchhle dětí a moje kolegyně má taky vystudovanou sociální pedagogiku, takže ta řešila hodně tu empatickou stránku s dětma."* Tato citace naznačuje, že ačkoli odborná psychologická podpora chyběla, pedagogický tým se snažil situaci zvládnout pomocí dostupných personálních zdrojů.

Informantka ve své výpovědi zároveň upozorňuje, že nevyužily žádnou další externí odbornou organizaci nebo specializovaný program, který by jim mohl v této složité situaci pomoci: *„žádné organizace jsme nevyužily."* Tato citace dokládá, že možnosti širší odborné podpory zůstaly nevyužité, ačkoli by podle ní mohly být přínosné. Zároveň tato slova naznačují, že pedagogové spoléhali převážně na vlastní síly a na dostupnou podporu uvnitř mateřské školy.

Nutnost týmové spolupráce a podpory

Při práci s ukrajinskými dětmi se informantka spoléhala především na spolupráci v rámci svého pedagogického kolektivu. Zmiňuje například důležitou roli své kolegyně, která měla vzdělání v sociální pedagogice: *„kolegyně má taky vystudovanou sociální pedagogiku, takže ta řešila hodně tu empatickou stránku s dětma."* Z této citace je zřejmé, že kolegyně sehrála klíčovou roli v poskytování alternativní odborné podpory, především v citlivých situacích spojených s adaptací a emocemi dětí.

Informantka také vyjadřuje vděčnost za tuto spolupráci a uvědomuje si, jak zásadní byla týmová pomoc při řešení složitých situací ve třídě: *„tam si myslím že hodně ona se zapojila a pomohla těm dětem, za co jsem moc ráda, protože to bych asi nedala."* Tato citace jasně ukazuje, jak silně vnímala podporu ze strany své kolegyně jako nezbytnou a nepostradatelnou.

5.2 Informantka č. 2

Nadřazené téma	Téma	Klíčové fráze
Reakce na nečekanou situaci	Zaskočení a obavy z budoucnosti	*„Protože mě to jako nějak fakt dost vzalo a nějak jsem si uvědomila že to jako nebude jako ok"*
	Silné emoce spojené s migrací a válkou	*„bylo tam jako strašně moc emocí, jako vztek na to jak se to jako v dnešní době může dít a zároveň mě z toho bylo smutno"*
Snaha pomáhat	Empatie a soucit s dětmi	*„já jsem se snažila jim jako co nejvíc pomoct, nějak jsem jako chtěla, mi bylo totiž líto celé té situace"*
	Aktivní postoj a potřeba udělat víc	*„já jsem jako fakt chtěla těm děckám co nejvíc přinést a nějak jsem chtěla, potřebovala, udělat trošku víc"*
	Nejistota a žádná předchozí zkušenost s dětmi s OMJ	*„jak je podpořit, co nejlépe, aby to nebyl průser"* *„se mi z počátku úplně nechtělo a bylo to hodně práce navíc, ale pak se mi to v tomhle vrátilo, že šlo vidět, že jsme je naučili a dali jim něco"*
Profesní růst a učení se ze zkušenosti	Sebevzdělávání a rozvoj dovedností	*„tak jsem se na Duolingu učila ukrajinsky"* *„Já jsem vlastně když to začalo, tak já jsem si jako jedno z prvních školení dala kurz Vzdělávání cizinců s OMJ"*

	Aplikace a využívání poznatků z kurzů	*„jsem hodně používala techniky z toho kurzu, jak říkali jak s těma dětma pracovat, takže jsme takhle postupně zkoušely"*
Inkluze v praxi	Náročnost adaptace dětí	*„tyhle děcka tady byly od prvního dne na celý den, což mi teda přišlo jakože hustý"*
	Podpora začlenění skrze dětský kolektiv	*„ty děcka je jakože docela rychle vzaly do kolektivu a měly je strašně rádi"*
	Citové pouto mezi pedagogem a dítětem	*„když odcházela, tak ona z toho byla špatná pak i ta maminka najednou se ty emoce projevily a mně to pak taky jako dostalo, že jsem se rozbrečela taky"*
	Pro ukrajinské děti to bylo náročné	*„oni ze začátku nechtěli si s námi hrát"* *„on si tam jako spíš tak jel sám, že moc nechtěl komunikovat s ostatníma"*
Komunikační bariéry a hledání cest	Neznalost jazyka jako zdroj bezmoci a frustrace	*„hodně plakal a teď na nás mluvil ukrajinsky, že něco potřebuje a my jsme nevěděly co"*
	Vizuální a neverbální podpora komunikace	*„hodně jsem s děckama používala jako obrázky, kartičky"*
	Ztížená komunikace s rodiči	*„ta komunikace jako byla hodně omezená, protože nějaký složitější věci, to bylo prostě náročný no"*
Dítě v náročných situacích	Náročnost odloučení od otce a rodiny	*„u něho to bylo hodně tím odloučením od toho tatínka, že mu prostě jako chyběl, jo on tam byl takovej jako náročnej"*

	Dětský svět a téma války	*„my jsme to přímo tady jako nevytahovaly… spíš jsem tak s těma dětma tam byla a když oni se ptali, tak já jsem jim říkala popravdě samozřejmě, upraveně pro dětský svět“*
Hledání pomoci a podpory	Systém jako podpora i překážka	*„tam se dělo to, že jako by řešili hlavně aby tam nebyli žádní Ukrajinci ve školce, protože je hromada práce"* *„Tady nikdo takovej nebyl, vlastně ani žádnej psycholog"*
	Sociální pedagog jako alternativa	*„já jsem se snažila s těma dětma i když nejsem psycholog, tak jsem se hodně u nich snažila podchytávat jak se cítí a dávat jim najevo to bezpečí a podporu a že jsem tady pro ně"*

Tabulka 2: Témata informantky č. 2

Reakce na nečekanou situaci

Zaskočení a obavy z budoucnosti

Informantka uvedla, že zpráva o vypuknutí války na Ukrajině v ní vyvolala silnou emoční reakci. Uvádí: *„když jsem si tak četla zprávy, tak jsem zjistila, co se děje… úplně jsem si říkala, to je jakože docela velkej průser.“* Tato situace ji natolik zasáhla, že ztratila schopnost soustředění během běžného dne: *„ten den už jsem se pak nedokázala soustředit.“*

Z jejích slov je patrné, že kromě počátečního šoku vnímala i vážnost celé situace: *„nějak jsem si uvědomila, že to jako nebude jako ok.“* Postupně

se u ní objevovaly obavy z toho, co může následovat: *„zároveň taky jsem tam začala cítit obavy, co se jako bude dít."*

Informantka také zmiňuje, že již od začátku měla pocit, že událost bude mít negativní dopady: *„od počátku tam byly ty pocity jako jasný, že to bude něco špatného."* Její výpověď ukazuje, že situaci nevnímala pouze osobně, ale uvědomovala si i možné širší důsledky, které se mohou dotknout její práce a každodenní reality.

Silné emoce spojené s migrací a válkou

Informantka popisuje, že zprávy o válce v ní vyvolaly silné a smíšené emoce. Uvádí: *„bylo tam jako strašně moc emocí, jako vztek na to, jak se to jako v dnešní době může dít a zároveň mě z toho bylo smutno."* Z této citace je patrné, že prožívala zároveň rozhořčení nad nespravedlností situace a smutek z toho, co se děje lidem, kteří byli nuceni opustit své domovy.

Ve druhé citaci říká: *„a to bylo spíš pro mě takový emočně no, jakože, co ti lidi udělali, že tohle se jim děje."* Z jejího vyjádření je zřejmé, že vnímá události nejen jako obecnou tragédii, ale i jako nespravedlnost vůči konkrétním lidem. Její slova ukazují osobní zaujetí a snahu porozumět situaci těch, kterých se válka přímo dotkla.

Snaha pomáhat

Empatie a soucit s dětmi

Informantka uvádí, že její motivace pomáhat ukrajinským dětem vycházela z osobního soucitu a snahy situaci alespoň trochu ulehčit. Říká: *„já jsem se snažila jim jako co nejvíc pomoct, nějak jsem jako chtěla, mi bylo totiž líto celé té situace."* Tato citace ukazuje, že potřeba pomoci

nevycházela z vnějších očekávání, ale z vnitřního přesvědčení a citlivosti vůči tomu, co děti prožívaly.

Zároveň popisuje způsob, jakým byly děti do školky začleněny a vyjadřuje k tomu určitou kritiku: *„mně přišlo, že tady s něma se fakt jako nedrbalo, prostě je tady hodili s tím, že teď tady bude."* V jejích slovech je patrné, že vnímala proces začlenění jako příliš rychlý a bez dostatečné přípravy. Podobně i další výrok *„oni to měli jako docela drsný ten nástup"* ukazuje, že podle jejího názoru byl začátek pro děti náročný a stresující.

Pocity dětí popisuje také slovy: *„přišli mi vlastně takový jako ztracení."* Tento výrok vystihuje její vnímání celkové nejistoty a dezorientace, se kterou děti do nového prostředí přicházely. Nešlo jen o jazyk nebo kulturní rozdíly, ale o hlubší pocit vykořenění a ztráty, který se podle informantky odrážel v jejich chování i prožívání.

Aktivní postoj a potřeba udělat víc

Z výpovědi informantky je patrné, že k začleňování ukrajinských dětí do kolektivu přistupovala aktivně a s osobním nasazením. Uvádí: *„já jsem to jako prostě vzala na sebe no a chtěla jsem pomoct."* Její postoj ukazuje ochotu převzít odpovědnost nejen za organizaci a pedagogickou část práce, ale i za vytváření bezpečného a podpůrného prostředí pro děti.

Své úsilí podporovala i cíleným vzděláváním. Říká: *„já jsem si to jako vybírala ten kurz sama, protože já jsem jako fakt chtěla těm děckám co nejvíc přinést."* Z této citace vyplývá, že projevila vlastní iniciativu, nehleděla jen na pokyny shora, ale sama se aktivně snažila získat nástroje a znalosti potřebné pro práci s dětmi s OMJ.

Angažovanost se promítla i do jejího přístupu ke komunikaci s rodiči, která pro ni představovala určitou výzvu: *„protože s těma rodičama je ta komunikace složitější, tak jsem prostě chtěla se něco naučit, abych těm*

dětem něco dala.“ Její snaha nesměřovala jen k překonávání překážek, ale k posílení podpory, kterou mohla dětem nabídnout.

Popisuje také konkrétní každodenní úsilí o začlenění dětí do kolektivu: *„já jsem se snažila ty děcka do toho kolektivu prostě dostat.“* V závěru reflektuje, že její přístup měl skutečný dopad: *„pak se mi to v tomhle vrátilo, že šlo vidět, že jsme je naučily a daly jim něco.“* Tento výrok ukazuje, že ve své práci viděla smysl a zpětně vnímala její pozitivní výsledek.

Nejistota a žádná předchozí zkušenost s dětmi s OMJ

Z výpovědi informantky je patrné, že na začátku práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem prožívala nejistotu, která souvisela s její dosavadní zkušeností. Uvádí: *„já jsem takové dítě ještě neměla.“* Přestože se s podobnou situací okrajově setkala, šlo o novou výzvu, kterou dosud sama nezažila, a která v ní přirozeně vzbuzovala obavy.

Otevřeně přiznává, že zpočátku necítila vnitřní jistotu a motivace pro ni nebyla samozřejmá: *„taky se mi z počátku úplně nechtělo a bylo to hodně práce navíc.“* Citace ukazuje, že i přes ochotu pomáhat si byla vědoma, že situace bude náročná a vyžaduje více času i energie, než byla zvyklá.

Její vnitřní nastavení shrnuje výstižně věta: *„jak je podpořit, co nejlépe, aby to nebyl průser a tak.“* Tato formulace zachycuje směs odpovědnosti, tlaku i snahy najít vhodný přístup. Je z ní patrné, že informantka chtěla situaci zvládnout dobře, přestože si nebyla jistá, jak přesně na to.

Profesní růst a učení se ze zkušenosti

Sebevzdělávání a rozvoj dovedností

Informantka uvádí, že po příchodu ukrajinských dětí do třídy začala aktivně vyhledávat cesty, jak se na novou situaci připravit. Uvádí: *„tak jsem se na Duolingu učila ukrajinsky,“* čímž ukazuje osobní snahu porozumět dětem i jejich jazykovému prostředí. Nešlo o formální povinnost, ale o vlastní iniciativu a zájem najít způsob, jak být dětem blíž.

Z její výpovědi dále vyplývá, že se zapojila do tematicky zaměřeného vzdělávání: *„tak já jsem si jako jedno z prvních školení dala kurz Vzdělávání cizinců s OMJ.“* Zdůrazňuje, že šlo o její vlastní volbu: *„já jsem si to jako vybírala ten kurz sama.“* Kurzy a školení si vybírala sama podle toho, co považovala za užitečné pro svou práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Kromě prezenčního kurzu se věnovala i dalším formám vzdělávání: *„pak nějaký e-kurzy a to Duolingo no, na ten jazyk, jsem se snažila nějak naučit, abych věděla.“* Informantka tím ukazuje ochotu kombinovat různé zdroje a přístupy s cílem co nejlépe pochopit potřeby dětí a získat nástroje pro každodenní práci.

Aplikace a využívání poznatků z kurzů

Z rozhovoru bylo patrné, že práce s ukrajinskými dětmi byla pro informantku novou zkušeností, na kterou se nemohla předem připravit. Uvádí: *„tohle byla taková první zkušenost s tím a taky jsem ze začátku nevěděla a bylo to hodně hledání co dělat a co funguje.“* Z její výpovědi vyplývá, že začátky byly spojené s nejistotou a nutností postupně zjišťovat, co v praxi funguje a co je potřeba měnit.

Popisuje, že situace ji vedla k hledání nových cest: *„je to prostě o tom vyjít z té komfortní zóny a zase hledat způsoby a dělat s něma něco víc."* Podle jejích slov nestačilo využít běžné přístupy, ale bylo nutné přemýšlet nad konkrétními potřebami dětí a zkoušet různé strategie v praxi.

Jako důležitý zdroj podpory zmiňuje své studium: *„minimálně zkušenost s tím, že jsem věděla kde hledat jako nějakou pomoc a podporu, že skrz socped jsem si vytvořila síť organizací jak co funguje."* Ukazuje tím, že získané poznatky nebyly jen teoretické, ale že jí studium poskytlo konkrétní oporu a možnosti, kam se obrátit.

Dále uvádí, že při práci s dětmi čerpala z konkrétních kurzů: *„hodně jsem používala techniky z toho kurzu, jak říkali, jak s těma dětma pracovat."* Je zřejmé, že doporučení z kurzu pro ni byla prakticky využitelná a snažila se je přenášet do každodenní práce.

Závěrem reflektuje, že získaná zkušenost jí dodala větší jistotu do budoucna: *„kdyby se to opakovalo, tak bych věděla kde začít a co funguje a mohla bych se posunout dál."* Tento výrok ukazuje, že práce s dětmi s OMJ pro ni představovala příležitost k profesnímu růstu.

Inkluze v praxi

Náročnost adaptace dětí

Informantka popisuje příchod ukrajinských dětí do školky jako náročný jak pro děti samotné, tak pro učitele. Vzpomíná, že děti nastoupily bez jakékoli postupné adaptace: *„rodiče je sem přihlásili do školky, tyhle děcka tady byly od prvního dne na celý den, což mi teda přišlo jakože hustý."* Její vyjádření ukazuje překvapení nad tím, že děti byly ihned zařazeny do běžného provozu, bez prostoru si na nové prostředí postupně zvykat.

Citace *„tady s něma se fakt jako nedrbalo, prostě je tady hodili s tím, že teď tady bude“* a *„tak jakože fakt na celý dny, takže tam oni to měli jako docela drsný ten nástup“* vystihují její kritické vnímání rychlého a náročného přechodu dětí do školního režimu. V jejím popisu je patrné, že takový způsob považovala za příliš tvrdý, zvláště vzhledem k tomu, čím si děti předtím prošly.

Osobní rovinu vnímání situace ukazuje její vzpomínka na jedno z dětí: *„ten jako hodně plakával, ten to nesl jako hodně těžce, pro něho to bylo hodně náročný.“* Citace ukazuje, že pro ni bylo důležité vnímat emoce dětí a snažila se porozumět tomu, co prožívají.

Zároveň chápe i situaci rodičů, kteří podle jejích slov museli ihned nastoupit do práce a neměli prostor být s dětmi během adaptace: *„ti rodiče fakt šoupli děcka do školky a šli sami do práce… tam vůbec nebyl prostor.“* Nehodnotí to negativně, spíše ukazuje, že to byla obtížná situace pro všechny zúčastněné. Vnímá ale, že nepřítomnost rodičů se na dětech zpočátku projevovala: *„myslím, že i na těch dětech to ze začátku bylo vidět, než si zvykly.“*

Podpora začlenění skrze dětský kolektiv

Informantka v rozhovoru uvedla, že české děti přijaly své ukrajinské spolužáky bez problémů. Říká: *„No mně přišlo, že to vzali dost v pohodě, což i mně hodně pomohlo.“* Její výpověď ukazuje, že pozitivní reakce kolektivu přispěla nejen k hladšímu začlenění nově příchozích dětí, ale pomohla také jí samotné zvládnout novou situaci.

Dále popisuje, že i přes jazykovou bariéru si děti dokázaly navzájem porozumět: *„mně přijde, že oni i přes tu jazykovou bariéru, tak si dokázali s těma dětma hrát. Si s něma hráli a u toho si ukazovali, nebo na sebe mluvili každej jinou řečí.“* Citace ukazuje, že jazyk nebyl pro děti hlavní

překážkou při navazování kontaktu, a že si dokázaly najít způsob, jak spolu komunikovat.

Informantka opakovaně zdůrazňuje, že nové děti byly ostatními dětmi přijaty rychle a s oblibou: *„ty děcka je jakože docela rychle vzaly do kolektivu a měly je strašně rádi."* Vnímá, že právě vrstevníci sehráli klíčovou roli v procesu začlenění: *„mně přišlo, že pak těmhle dětem pak nejvíc pomohly ty děti, protože to jsou jejich vrstevníci a mají k sobě blízko."* Podle její zkušenosti vytvořily děti samy bezpečné prostředí, které umožnilo přirozené přijetí nových spolužáků.

Celou situaci shrnuje větou: *„nakonec se vlastně všichni docela dobře chytli."* Z jejího pohledu probíhalo začleňování bez větších komplikací a nové děti se postupně dobře zapojily do dětského kolektivu.

Citové pouto mezi pedagogem a dítětem

Informantka zmiňuje, že vztahy, které si s ukrajinskými dětmi během jejich pobytu ve školce vytvořila, byly silné a citově naplněné. Uvádí: *„když odcházela, tak ona z toho byla špatná, pak i ta maminka… a mě to pak taky jako dostalo, že jsem se rozbrečela taky."* Citace ukazuje, že loučení nebylo jen formální záležitostí, ale silným emočním momentem, který zasáhl všechny zúčastněné – dítě, rodiče i pedagoga.

Citové pouto se podle jejích slov vytvářelo přirozeně během společně stráveného času: *„když odcházel, tak taky mně to bylo líto, protože jsem ho měla strašně ráda."* Tato jednoduchá věta vypovídá o skutečném emočním vztahu, který vznikl nezávisle na vnějších okolnostech a byl založen na blízkosti a každodenním kontaktu.

Zároveň informantka zdůrazňuje, že její vztah k ukrajinským dětem nebyl podmíněný jejich původem: *„ten vztah určitě nebyl ovlivněný tím, že to byly ukrajinský děcka, pro mě to jsou děcka jako děcka."* Tím

vyjadřuje rovný přístup ke všem dětem a potvrzuje, že její vztahy s nimi byly vedené osobním zaujetím, nikoliv specifickou národnostní nebo kulturní identitou.

Pro ukrajinské děti to bylo náročné

Informantka v rozhovoru popisuje, že začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem nebylo vždy snadné a přinášelo i náročnější momenty. Uvádí: *„oni ze začátku nechtěli si s námi hrát."* Tento výrok poukazuje na počáteční uzavřenost některých dětí, která mohla souviset s jazykovou bariérou, nejistotou nebo adaptačním stresem.

V některých případech popisuje chování dětí jako více stažené do sebe: *„on si tam jako spíš tak jel sám, že moc nechtěl komunikovat s ostatníma."* Podle jejích slov bylo těžké dítě do kolektivu zapojit, protože o kontakt s ostatními dětmi ani učiteli nejevilo zájem.

V jiném případě popisuje spíše emoční uzavřenost: *„ona nikdy k nám emoce moc neprojevovala, brala nás, ale jakože nebyla nijak nic, že by měla… neukazovala ty emoce."* Tyto zkušenosti ukazují, že ne všechny děti se dokážou ihned adaptovat a každé z nich může potřebovat jiný čas i přístup.

Komunikační bariéry a hledání cest

Neznalost jazyka jako zdroj bezmoci a frustrace

Informantka popisuje jazykovou bariéru jako jednu z nejnáročnějších výzev při začleňování ukrajinských dětí do kolektivu. V několika situacích uvádí, že nemožnost dorozumět se s dítětem byla pro všechny zúčastněné velmi zatěžující. Popisuje konkrétní moment: *„hodně plakal a teď na nás mluvil ukrajinsky, že něco potřebuje a my jsme nevěděly co, tak to*

jako v tomhle to bylo náročný.“ Výpověď ukazuje, že jazyk zde přestal být prostředkem spojení a stal se zdrojem frustrace a bezmoci.

Zmiňuje, že některé děti tuto bariéru nesly velmi těžce: *„hodně plakával, ten to nesl jako hodně těžce, pro něho to bylo hodně náročný, protože nerozuměl.“* Nešlo o ojedinělé situace, ale o opakovaný problém, který ovlivňoval běžné fungování ve třídě.

Jazykové neporozumění se podle ní projevovalo také mezi samotnými dětmi: *„občas tady byly nějaký neshody, protože si nerozuměli.“* Komunikační bariéra tedy ovlivňovala nejen vztah učitel–dítě, ale i dynamiku mezi dětmi navzájem.

Své zkušenosti shrnuje výstižně větou: *„byly náročný situace, když jsme potřebovaly něco vykomunikovat a nešlo to.“* Tyto situace ukazují, že jazyková bariéra komplikovala jak každodenní komunikaci, tak vytváření vztahového a bezpečného prostředí ve třídě.

Vizuální a neverbální podpora komunikace

Informantka v rozhovoru zmiňuje, že začátky komunikace s ukrajinskými dětmi byly náročné kvůli jazykové bariéře. Říká: *„no ze začátku to bylo hodně těžký, protože jsem jim vůbec nerozuměla.“* V reakci na tuto situaci začala hledat jiné způsoby dorozumění, které by dětem umožnily lépe se zorientovat.

Jako účinný nástroj zmiňuje vizuální podporu. Uvádí: *„hodně jsem s děckama používala jako obrázky, kartičky“* a konkrétně popisuje, jak s jejich pomocí komunikovala běžné denní činnosti: *„že jsem jim chtěla říct: jdeme na oběd, a tak jsem jim ukázala obrázek.“* Tyto pomůcky podle ní pomáhaly překonat jazykové rozdíly a zároveň dětem poskytovaly větší jistotu.

Vedle vizuálních materiálů využívala také gesta a další neverbální prostředky: *„fakt jsem hodně používala obrázky, gesta."* Jako další oporu zmiňuje strukturu dne: *„docela pomáhalo, že jsme měli ten denní režim a oni už věděli, co přichází a co se kdy dělá."* Pravidelnost a předvídatelnost podle ní usnadňovaly dětem adaptaci.

Z jejího vyjádření vyplývá, že vizuální podpora hrála zásadní roli v navázání prvního kontaktu a ve vytvoření srozumitelného prostředí: *„hodně mi pomohlo, hmm, asi ty kartičky."* Tyto jednoduché pomůcky se pro ni staly klíčovým prostředkem pro každodenní komunikaci s dětmi.

Ztížená komunikace s rodiči

Informantka opakovaně zmiňuje, že komunikace s rodiči ukrajinských dětí byla jedním z nejobtížnějších aspektů celé situace. Jako hlavní překážku vnímá jazykovou bariéru, která znemožňovala hlubší výměnu informací: *„ta komunikace jako byla hodně omezená, protože nějaký složitější věci, to bylo prostě náročný no."* Základní sdělení bylo možné předat, ale složitější témata se nedařilo vykomunikovat běžnou cestou.

Zmiňuje také, že jazyková příprava, kterou si sama zajišťovala, nestačila: *„upřímně mě to (Duolingo) nestihlo připravit na to, abych se domluvila s rodičema."* Podle jejích slov jí tyto nástroje pomohly spíše při kontaktu s dětmi, nikoli při složitější komunikaci s dospělými.

Jednu z konkrétních situací popisuje takto: *„maminka byla Ukrajinka a mluvila jenom ukrajinsky, s tou jsme se moc nedorozuměly."* Jako pomůcku v těchto případech využívala překladač: *„my jsme spolu hodně komunikovaly přes Google překladač, než pochytila vlastně nějaké základy češtiny."*

V některých situacích pomáhali další členové rodiny: *„ze začátku ona měla babičku, která uměla česky, tak ta nám občas tady pomohla, jinak přes ten překladač."* I tak ale komunikace často vyžadovala improvizaci.

Popisuje také zkušenost, kdy nebyla možná téměř žádná verbální domluva: *„tam neuměli vůbec, ale tam jsme se prostě nějak pochopili pomocí gest, rukou, nohou, občas překladač."* Přesto z jejího vyjádření vyplývá snaha o porozumění: *„myslím, že vždycky jsme se nějak pochopili,"* i když uznává, že ve srovnání s komunikací s česky mluvícími rodiči byla tato spolupráce *„hodně omezená."*

Dítě v náročných situacích

Náročnost odloučení od otce a rodiny

Informantka popisuje, že u některých dětí se výrazně projevovalo odloučení od členů rodiny, zejména od otců, kteří zůstali na Ukrajině. U chlapce jménem Kyril vnímala, že právě nepřítomnost otce pro něj byla velmi zatěžující: *„u něho to bylo hodně tím odloučením od toho tatínka, že mu prostě jako chyběl."* Chlapec podle ní reagoval zvýšenou potřebou pozornosti, hyperaktivitou a chováním, které sama označuje jako *„takový naschvály."*

Změnu v jeho chování potvrdila i matka: *„ona říkala, že to, jak se choval tady, tak takovej nikdy nebyl."* Podle informantky se jeho stav postupně zhoršoval: *„on pak jak se postupem času se stal náročnější a náročnější."* Nakonec matka přiznala, že situaci sama nezvládá: *„že ho sama nezvládá a neví co s ním."* Tato slova ukazují, že náročná situace dopadala jak na dítě, tak na jeho rodiče.

Silnou roli hrála také touha dítěte po kontaktu s otcem: *„on jí jako hodně vyčítá, že chce být s tím tátou, takže prostě za tím tátou jdou."* Tato

potřeba být s blízkou osobou se v kombinaci s novým prostředím a odloučením projevovala nestabilním chováním a emoční nepohodou.

Vedle této zkušenosti informantka zmiňuje i jiný typ reakce u malé holčičky, která situaci zvládala spíše úzkostně: *„byla spíš uplakaná a občas se potřebovala ujistit, že je v bezpečí."* I v tomto případě poukazuje na nejistotu a potřebu zázemí, které bylo pro děti důležité ve chvíli, kdy se musely vyrovnat s náhlou změnou a ztrátou stability.

Dětský svět a téma války

Informantka v rozhovoru zmiňuje, že téma války se ve školce objevovalo, ale nikdy ho sama aktivně neotevírala. Popisuje svůj přístup jako otevřený, ale nenásilný: *„my jsme to přímo tady jako nevytahovaly… spíš jsem tak s těma dětma tam byla a když oni se ptali, tak jsem jim říkala popravdě samozřejmě, upraveně pro dětský svět."* Z jejích slov vyplývá, že dětem dávala prostor, aby o tématu mluvily, pokud měly potřebu, ale sama podněty nezaváděla.

Uvádí konkrétní příklad, kdy se téma objevilo spontánně: *„starší předškoláci přišli jednou s tím, že na Ukrajině je válka… že tam umírají lidi."* V takových případech volila věkově přiměřenou a citlivou reakci, která dětem umožnila situaci lépe pochopit, aniž by je zatěžovala.

Informantka si také všímala rozdílů v tom, jak děti válku vnímaly. Říká: *„ty ukrajinský děcka to asi spíš moc nevěděly, co se děje, kromě toho, co tam měl toho tátu."* U chlapce, jehož otec zůstal na Ukrajině, pozorovala větší citlivost na dané téma: *„věděl, že tam je válka a že tam lítají rakety…"* Přesto dodává: *„přijde mi, že ještě to těmhle dětem to moc nedochází, ten rozsah té války."* Podle jejího pozorování děti dokázaly pojmenovat konkrétní výjevy jako „tanky" nebo „rakety", ale jejich chápání širšího kontextu bylo omezené.

Hledání pomoci a podpory

Systém jako podpora i překážka

Informantka ve své výpovědi popisuje, že zkušenost se systémovou podporou při začleňování ukrajinských dětí byla v mnoha ohledech rozporuplná. Na jedné straně vnímala bariéry, které vznikaly kvůli obavám z náročnosti situace. Uvádí: *„tam se dělo to, že jako by řešili hlavně, aby tam nebyli žádní Ukrajinci ve školce, protože je hromada práce."* Tento výrok ukazuje, že ne všude panovala otevřenost k přijímání dětí s odlišným mateřským jazykem a že systémová zátěž mohla vést až k odmítavým postojům.

Zároveň poukazuje na chybějící odborné zázemí ve školce: *„tady nikdo takovej nebyl, vlastně ani žádnej psycholog."* Výrok odráží nedostatek specializované podpory, kterou by mohli využít jak pedagogové, tak samotné děti nebo jejich rodiny.

Na druhé straně však vnímala podporu v rámci vlastního pracoviště, zejména pokud šlo o její snahu o další vzdělávání: *„jo, to jako jo, to nebyl vůbec problém… protože ono to pracovišti nevadilo."* Její iniciativy byly vedením přijímány pozitivně a nebyly vnímány jako nadstandard nebo zbytečná zátěž.

Významnou roli pro ni hrála také týmová spolupráce: *„vlastně se nám je podařilo s kolegyní do toho kolektivu začlenit… tohle byla právě ta věc, která mi pomohla při té práci."* Ačkoli odborná podpora chyběla, každodenní spolupráce s kolegyní jí poskytla praktické zázemí a sdílenou odpovědnost, která jí pomohla zvládnout náročné situace ve třídě.

Sociální pedagog jako alternativa

Z výpovědi informantky vyplývá, že i když ve školce chyběla odborná podpora v podobě školního psychologa, vnímala sama sebe v roli, která tuto podporu částečně nahrazovala. Díky studiu sociální pedagogiky cítila, že může dětem nabídnout bezpečí a oporu: *„já jsem se snažila s těma dětma, i když nejsem psycholog, tak jsem se hodně u nich snažila podchytávat, jak se cítí a dávat jim najevo to bezpečí a podporu a že jsem tady pro ně.“* Vnímala to jako přirozenou součást své profese, nikoli jako odbornou intervenci.

Zdůrazňuje, že studium jí poskytlo praktické nástroje a orientaci v možnostech pomoci: *„skrz socped jsem si vytvořila síť organizací, jak co funguje,“* a dále: *„mi socped pomohl co a jak kde řešit a pak i vlastně nějaký jakože takový věci jako osobnostní příprava a jak to zvládat, když jsou ty náročný situace.“* Studium pro ni tedy nebylo pouze teoretické, ale mělo přímý dopad na její práci s dětmi.

Zmiňuje také důležitost péče o vlastní duševní rovnováhu: *„dokázala jsem si to jako líp rozdělit, popsat si, abych si to já nebrala… tyhle ty metody a techniky, taková ta podpora té mojí pohody.“* Vědomě pracovala s tím, jak náročné situace zvládat, a zároveň si udržet vnitřní stabilitu.

Vedle práce s dětmi podporovala i své kolegyně: *„aji kolegyním jsem pomáhala a bylo to jakože jsem využila docela dost těch věcí z toho studia.“* Vnímala svou roli šířeji než jen jako práci učitelky – snažila se být oporou i v rámci pracovního kolektivu.

Shrnuje to slovy: *„já to s dětma řeším prostě ty citlivý věci a jejich pohodu, ale bylo to těžký, ale jo, prostě to tak bylo no.“* Tato slova ukazují, že její role byla pro ni smysluplná i přes náročnost celé situace. Sociální pedagogiku vnímala jako cenný rámec pro každodenní práci s dětmi i pro zacházení s jejich emocemi ve školním prostředí.

5.3 Informantka č. 3

Nadřazené téma	Téma	Klíčové fráze
Psychické prožívání dětí a reakce na nové prostředí	Dítě v náročné situaci	*„na mě to působilo jako hodně, že jsem to vnímala, hodně, že nás to… fakt docela hrozný, když jsem pak viděla ty děti“*
	Emoční zranitelnost a psychická zátěž dítěte	*„úzkost z toho opuštění a ten stesk a to bylo pro ty děti jako víc náročný“*
	Těžké momenty ve školce	slov *„ta to tady prostě vůbec nedávala… ona vůbec nerozuměla dětem, necítila se, na ní to šlo vidět, a nedávala to psychicky, brečela“*
Jazyková bariéra a hledání způsobů dorozumění	Cizí jazyk jako překážka	*„to fakt jako byla bariéra, jakože oproti chlapečkovi co měl 5. stupeň postižení, tak ten nás trošku pobíral a fakt tady to jako nešlo“*
	Rozvoj češtiny	*„že ta řeč je podobná, takže ty děti se pak naučily a rozuměly a pak aji mluvily, že to byl šupec“.*
	Podpůrné strategie překonávání jazykové bariéry	*„paní překladatelka nám řekla, ať my se nesnažíme mluvit ukrajinsky, že máme si je přeložit ty děti, ale spíš je adaptovat na tu češtinu“*

Proces adaptace a inkluze dětí	Hra a vrstevníci jako cesta k adaptaci	*„(děti) je začaly tou hrou začleňovat mezi sebe a gestama a jako tak“.*
	Přijetí a bezpečí je základ	*„aby se přestali bát a můžeme si jako pomoci různýma věcma“*
	Individuální přístup a inkluze	*„to musíš prostě přizpůsobit tomu dítěti a těm potřebám, protože každej je jinej a i těm rodičům a té situaci“.*
Důležitost spolupráce s rodinou	Spolupráce s rodinou je klíč k úspěšné adaptaci	*„Maminka se hodně snažila a to bylo jako vidět“*
	Rodičovská (ne)angažovanost a její dopady	*„tam šlo cítit, že ona se ocitla někde, kde nechtěla být… a to se pak aji ukáže na té malé“.*
Každodenní výzvy a náročné situace v pozici pedagoga	Náročné chování dětí a práce s emocemi	*„ta Lia ta byla problémová, ta brečela, vztekala se, nechtěla se přizpůsobit tomu režimu… z postýlky jako úplně fobie… odmítání hrozný, žádný odpočinek… seděla a jako nechtěla, odmítala“*
	Dopady nestability a nečekaného odchodu dětí z ČR	*„Oni to často utli prostě ze dne na den a já to doma obrečela“*
Nutnost sebevzdělávání a hledání funkčních přístupů	Nečekaná realita bez předchozí zkušenosti	*Ne, nikdy ne, tady nikdy nebyl nikdo, takže to bylo poprvé… takže ne“*
	Nějaké sebevzdělávání proběhlo, důležitý byl však tým	*„webináře jsme měli dva“ „my jsme si spíš ale pomáhaly samy… člověk pracuje s tím, co má“*

Tabulka 3: Témata informantky č. 3

Psychické prožívání dětí a reakce na nové prostředí

Dítě v náročné situaci

Informantka velmi otevřeně popisuje, že příchod ukrajinských dětí do školky pro ni představoval silný emoční zážitek. Uvádí: *„na mě to působilo jako hodně, že jsem to vnímala, hodně, že nás to… fakt docela hrozný, když jsem pak viděla ty děti.“* Její vyjádření ukazuje, že situace pro ni nebyla jen profesní výzvou, ale hluboce se jí dotýkala i na osobní rovině. Zprávy o válce pro ni přestaly být abstraktní ve chvíli, kdy se setkala s konkrétními dětmi, které ji svým příběhem zasáhly.

Zmiňuje, že celou situaci prožívala intenzivně jak doma, tak v práci: *„doma jsme to prožívali a tady ve školce jsme to taky hned řešili.“* Ukazuje tím, že téma války a její dopad na děti nebyl izolovaný, ale pronikal do všech rovin jejího života – osobního i profesního.

U ukrajinských dětí pozorovala výrazné emoční reakce, především spojené s odloučením od otce: *„oni měli tatínka na Ukrajině a bylo vidět, že hodně po něm teskní.“* Smutek a stesk byly podle jejího pozorování přítomné i v běžném provozu školky, i když se o nich děti nemusely přímo zmiňovat.

Pedagogický tým podle jejích slov věnoval velkou pozornost citovým potřebám dětí: *„hodně jsme tu řešily to citové pouto na ty rodiče.“* Z této věty je patrné, že učitelky vnímaly vztah dítěte k rodičům jako klíčový pro jeho celkové prožívání a snažily se s tím pracovat citlivě a přiměřeně.

Zároveň informantka uvádí, že ve školce se vědomě vyhýbaly přímému otevírání tématu války: *„ne, vůbec (jsme neřešily téma války), my jsme si jeli takový svý témata a snažily jsme se s děckama, aby byly v pohodě.“* Důraz kladli především na vytvoření bezpečného a stabilního

prostředí, které dětem nabídne prostor pro běžné dětské prožívání bez zbytečného zatížení.

Emoční zranitelnost a psychická zátěž dítěte

Informantka v rozhovoru popisuje, že psychická zátěž a emoční zranitelnost se u některých ukrajinských dětí projevovaly i v běžných situacích během dne ve školce. Konkrétně zmiňuje dívku jménem Lia, která měla výrazný problém se zvládáním momentu odpočinku: *„ta Lia měla velkej problém s tím lehnutím a pak jsme to teda hodně řešili s rodičema."* Tento každodenní úkon se pro ni stal spouštěčem nepohody, což může souviset s celkovým stresem, nejistotou a potřebou kontroly nad situací.

Ještě výraznější reakci popisuje u chlapce Ilji, který reagoval panickým záchvatem při pohledu na vestu: *„ten Ilja, tak ten měl jako panický záchvat, když viděl vestu, tam jak šli přes ty hranice, tak ty vesty mu dělaly problém velkej."* Informantka tak poukazuje na to, že některé děti si nesou velmi konkrétní vzpomínky nebo asociace, které se mohou v novém prostředí opět vyvolat – často i bez předchozího varování.

Celkový dopad těchto situací shrnuje slovy: *„úzkost z toho opuštění a ten stesk a to bylo pro ty děti jako víc náročný."* Podle jejího pozorování byla pro děti největší zátěží emoční nejistota, odloučení od blízkých osob a nemožnost porozumět tomu, co se kolem nich děje. Její zkušenosti ukazují, že projevy psychického napětí se u dětí mohou lišit a často nemají jednoznačnou podobu – o to důležitější je tyto signály vnímat a reagovat na ně citlivě.

Těžké momenty ve školce

Informantka popisuje několik situací, kdy pro některé děti byl přechod do nové školky extrémně náročný. Jedna z nejvýraznějších zkušeností se

týká pětileté dívky, která se podle jejích slov nedokázala s novým prostředím vyrovnat: *„ta to tady prostě vůbec nedávala… ona vůbec nerozuměla dětem, necítila se, na ní to šlo vidět, a nedávala to psychicky, brečela.“* Popis ukazuje, že dívka byla zcela zahlcena a nedokázala se začlenit do kolektivu. Emoční nepohoda byla natolik silná, že rodina nakonec přistoupila k rozhodnutí školku ukončit: *„oni ju pak stáhli a oni ukončili školku a odjeli.“*

V jiném případě informantka vnímala, jak se psychický stav rodiče odrážel v chování dítěte. Popisuje, že matka se cítila v novém prostředí nekomfortně: *„se ocitla někde, kde nechtěla být…“* a že tato nejistota se přenesla i na její dceru: *„to se pak aji ukáže na té malé a ta byla na ní úplně závislá.“* Dívka na situaci reagovala zvýšenou závislostí a stresem: *„bylo to pro ňi pak stresující a tak.“*

Obě zkušenosti ukazují, že některé děti přicházejí do prostředí školky s výraznou emoční zátěží, která přesahuje běžné adaptační možnosti. Pro pedagoga to znamená konfrontaci s hranicemi toho, co lze zvládnout i při maximální snaze o podporu. V těchto chvílích se ukazuje, jak silně mohou být dětské reakce propojené s rodinným zázemím a celkovou životní situací dítěte.

Jazyková bariéra a hledání způsobů dorozumění

Cizí jazyk jako překážka

Informantka vnímala jazykovou bariéru jako jednu z největších překážek při začleňování ukrajinských dětí do školky. V některých případech byla situace natolik komplikovaná, že se dítě vůbec nedokázalo zapojit do kolektivu: *„ona vůbec nerozuměla dětem,“ „Viktorka ta vůbec nekomunikovala.“* Z jejího vyjádření vyplývá, že jazyk nebyl jen komunikačním

nástrojem, ale i klíčovým prvkem pro to, aby se dítě mohlo cítit součástí skupiny a bezpečně fungovat ve školním prostředí.

Jazykovou bariéru hodnotila jako větší komplikaci než jiné typy znevýhodnění: *„to fakt jako byla bariéra, jakože oproti chlapečkovi co měl 5. stupeň postižení, tak ten nás trošku pobíral a fakt tady to jako nešlo."* Toto srovnání ukazuje, jak náročné pro ni bylo, když neexistoval žádný způsob, jak se s dítětem domluvit – chyběla možnost reagovat na potřeby dítěte, vést ho nebo ho podpořit slovem.

V jedné z nejtěžších situací popisuje stav úplného neporozumění a nejistoty: *„nevěděla jsem, co chce… pak už ani nechtěl mluvit třeba na ten telefon, a já cítila jako teda co asi, nevěděly jsme častokrát co dělat, no hrozný."* Z jejího vyprávění je patrné, že se cítila bezmocně a že jazyková bariéra ovlivňovala nejen běžnou komunikaci, ale i její schopnost poskytnout dětem pocit jistoty a porozumění.

Rozvoj češtiny

Informantka uvádí, že jazyková bariéra, která byla na začátku velmi silná, se postupně začala přirozeně zmenšovat. Děti si mezi sebou nacházely cestu a jazyk se začal vyvíjet přirozeně prostřednictvím každodenního kontaktu. Situaci ilustruje výrok: *„pak to došlo k tomu, že naše děti říkaly ‚Da' ukrajinsky a ukrajinské děti ‚ano' česky."* Tento moment ukazuje, že děti spontánně přebíraly slova od svých vrstevníků, a dorozumívání začalo fungovat i bez řízeného jazykového vedení.

Jazykový pokrok dětí ji překvapil svou rychlostí i přirozeností: *„že ta řeč je podobná, takže ty děti se pak naučily a rozuměly a pak aji mluvily, že to byl šupec."* V její výpovědi je cítit radost i úleva z toho, jak dobře si děti s novou řečí poradily. Uvolněnější atmosféra ve třídě

pravděpodobně přispěla k tomu, že se jazykový vývoj dětí mohl rozvíjet nenásilně a v bezpečném prostředí.

Pozitivní změny vnímala i u rodičů, konkrétně u maminky jednoho z chlapců: *„pak jsme mluvily česky, protože aji ta maminka od toho Ilji mluvila, protože chtěla mluvit."* Ukazuje tím, že ochota naučit se česky nevycházela z povinnosti, ale z potřeby být součástí dětského prostředí a komunikovat s pedagogickým týmem. Jazyková adaptace se tak netýkala jen dětí, ale postupně se přirozeně rozšířila i na jejich rodiče, čímž se posílila celková spolupráce a propojenost mezi rodinou a školkou.

Podpůrné strategie překonávání jazykové bariéry

Při řešení jazykové bariéry informantka zmiňuje řadu podpůrných strategií, které ve školce využívali. Klíčovou roli podle ní sehrála maminka původem z Běloruska, která ovládala ukrajinštinu: *„ona nám teda pomáhala, protože umí ukrajinsky a ona to překládala jak na obci, tak u nás ve školce a byla tady s námi i na zápisu do školky… řešila ty jejich potřeby a ona to zařídila, vyřídila."* Její přítomnost pomohla nejen při každodenním provozu, ale i v administrativních a organizačních záležitostech.

Dále si informantka vybavuje doporučení překladatelky, které se týkalo přístupu k jazyku: *„paní překladatelka nám řekla, ať my se nesnažíme mluvit ukrajinsky, že máme si je přeložit ty děti, ale spíš je adaptovat na tu češtinu."* Z této rady vyplývá snaha o přirozené začleňování dětí do českého prostředí skrze češtinu jako hlavní komunikační jazyk.

Postupem času se jazyková podpora začala přenášet i na samotné rodiče. Zmiňuje maminku jednoho z dětí, která se česky naučila: *„pak spíš už teda ta maminka, protože se naučila česky, tak pak to šlo."* Díky tomu se komunikace mezi školkou a rodinou výrazně zjednodušila a přechodně nutná překladatelská pomoc už nebyla tolik potřeba.

V běžném provozu využívaly celou řadu alternativních způsobů dorozumění: *„když to bylo jednoduchý, tak gestama a kartičkama a pantomima, prostě rukama, nohama."* Tyto prostředky jim umožnily zvládat každodenní situace i bez společného jazyka. Významnou roli hrála i písemná komunikace: *„prostě rukama nohama případně přes maily, protože to bylo nejjednodušší na překlad."* Informantka tak popisuje praktickou zkušenost s improvizací a hledáním cest, jak vytvořit srozumitelný a funkční prostor pro vzájemné porozumění.

Proces adaptace a inkluze dětí

Hra a vrstevníci jako cesta k adaptaci

Informantka uvádí hru jako jeden z hlavních prostředků, který pomáhal ukrajinským dětem zvládnout adaptaci ve školce. Hra podle ní umožnila dětem přirozeně se zapojit do kolektivu a postupně se cítit bezpečněji v novém prostředí. Vysvětluje: *„právě pomocí spíš té hry a komunikace, jsme se snažili jim vysvětlit, že máme i technologie pro ně… aby se přestali bát a můžeme si jako pomoci různýma věcma."* Různé pomůcky a známé prvky ze světa dětí sloužily jako most k navázání kontaktu a odbourávání počátečního strachu.

U mladších dětí vnímala adaptaci jako jednodušší, protože ji prožívaly všechny děti současně: *„třeba u těch tříleťáků to vlastně bylo jednodušší, protože oni začali všichni s tou adaptací a byly na tom všichni stejně a byl tam ten adaptační plán pro všechny děti."* Stejný start a podpora v podobě adaptačního plánu pomáhaly novým dětem začlenit se bez pocitu izolace nebo odlišnosti.

Významnou roli hráli i samotní vrstevníci. Podle jejích slov byly české děti aktivní a otevřené: *„je začaly tou hrou začleňovat mezi sebe a*

gestama a jako tak.“ Hra se tak stala univerzálním jazykem, který fungoval i bez znalosti češtiny. Děti si dokázaly porozumět neverbálně a vytvořit mezi sebou první vztahy přirozeným způsobem.

Zajímavým momentem bylo, když české děti začaly samy používat některá ukrajinská slova: *„nám s tím pomohly hodně děti a ty užívaly jakože ukrajinský fráze a to jim hodně pomohlo.“* Tento projev empatie a přijetí ze strany vrstevníků mohl významně přispět k tomu, že se nově příchozí děti cítily vítány a snáze si hledaly své místo v kolektivu.

Přijetí a bezpečí je základ

Informantka opakovaně zdůrazňuje, že jedním z hlavních cílů při práci s ukrajinskými dětmi bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a přijatě. Popisuje snahu zmírnit jejich obavy pomocí různých pomůcek a přístupů: *„aby se přestali bát a můžeme si jako pomoci různýma věcma.“* Je zřejmé, že na děti nechtěla vytvářet tlak, ale nabídnout jim prostor, ve kterém si mohou zvyknout vlastním tempem.

Pozitivní zkušenost měla i s českými dětmi, které podle ní reagovaly na nové spolužáky přirozeně a bez problémů: *„Naše (děti) byly úplně bez problémů, jak kdyby byly z Česka, akorát koukaly, že si nerozumí.“* Přestože jazyková bariéra byla znatelná, nijak nenarušila ochotu dětí se vzájemně poznávat a navazovat kontakt.

Z její výpovědi je také patrné citové napojení na ukrajinské děti. Říká: *„Já teda úplně stejně jako když jsou to naše děti, ale tím čím prošli, tak mi bylo ze začátku víc líto, že si víc nerozumíme, ale jinak oni byli moje zlatíčka.“* Vyjádření ukazuje, že vztah nevznikal na základě původu či jazyka, ale na základě přirozeného lidského přístupu, péče a empatie.

Pocit bezpečí a přijetí podle ní souvisel i se vztahem s rodiči. Vybavuje si příklad dobré spolupráce: *„my jsme měly fakt hezký vztah i s tou*

maminkou od Ilji a on teda hrozně rád do té školky chodil.“ Tato citace naznačuje, že když se podaří navázat důvěru i s rodinou dítěte, promítne se to pozitivně i do každodenního fungování dítěte ve školce.

Individuální přístup a inkluze

Informantka zdůrazňuje význam individuálního přístupu při začleňování ukrajinských dětí do kolektivu. I když ve školce existoval *„adaptační plán pro všechny děti“*, podle jejích slov *„jsme to přizpůsobovaly těm ukrajinským dětem“*. Ukazuje tím, že ačkoliv byl vytvořen jednotný rámec, konkrétní potřeby nově příchozích dětí vyžadovaly citlivé a flexibilní přizpůsobení.

Podle informantky se do procesu přizpůsobení přirozeně zapojily i ostatní děti: *„prostě jsme se přizpůsobily jak my, tak i ty děti.“* Tento výrok vystihuje snahu celé skupiny – pedagogů i dětí – vytvořit prostředí, ve kterém se všechny děti mohou cítit dobře a rozumět tomu, co se kolem nich děje.

Z jejího přístupu je patrná ochota hledat cesty, jak dětem pomoci: *„člověk se prostě přizpůsobí a udělá pro ty děti to nejlepší co umí.“* Nešlo přitom jen o přístup a naladění, ale také o konkrétní kroky – například vizuální úpravy prostoru: *„jsme se snažily aspoň ten prostor těm dětem přizpůsobit těma kartama, obrázkama a překladama“*, *„nápisy na dveřích, musely jsme mít kartičky s překladem.“* Tyto prvky pomáhaly dětem v orientaci a snižovaly jejich nejistotu v novém prostředí.

Zároveň upozorňuje, že inkluze není o univerzálním postupu, ale o citlivém vnímání konkrétních situací a potřeb jednotlivých dětí: *„to musíš prostě přizpůsobit tomu dítěti a těm potřebám, protože každej je jinej a i těm rodičům a té situaci.“* V jejím pojetí jde o proces, který vyžaduje flexibilitu, otevřenost a respekt k individualitě.

Vztahy, které ve školce vznikly, podle ní ovlivnily i rozhodnutí jedné rodiny zůstat v Česku déle, než původně plánovala: *„oni už by tam jeli dávno, ale kvůli školce tady zůstali dýl."* Tento výrok ukazuje, že prostředí školky se pro rodinu stalo důležitým zázemím. Informantka dodává: *„mi přišlo, že aji ty maminky byly rády za ten náš přátelský přístup."* Je zřejmé, že atmosféra porozumění a vstřícnosti byla vnímána pozitivně a měla významný dopad na celkový adaptační proces.

Důležitost spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou je klíč k úspěšné adaptaci

Z výpovědi informantky vyplývá, že úspěšná adaptace ukrajinských dětí ve školce úzce souvisela se spoluprací s jejich rodinami. Vyzdvihuje případy, kdy byli rodiče aktivně zapojení a otevření komunikaci, což se pozitivně odrazilo na celém procesu začleňování. *„Maminka se hodně snažila a to bylo jako vidět"* – touto větou oceňuje úsilí rodičů, kteří své děti aktivně podporovali a usilovali o jejich bezpečí a pohodu.

Jeden z konkrétních příkladů dobré spolupráce popisuje u chlapce, jehož matka hrála klíčovou roli: *„s ním teda hodně pracovala ta maminka a jako ta mu hodně pomáhala v tom bezpečí a spolupracovaly jsme s ní a to se jako taky díky ní vyřešilo."* Je zřejmé, že aktivní zapojení rodiče pomohlo dítěti lépe zvládat nové prostředí a zároveň vytvořilo pevnější propojení mezi domovem a školkou.

Informantka také zmiňuje situaci, kdy byl rodič přítomen přímo ve třídě při adaptaci: *„jeden tatínek chodil na dopoledne na začátku, že ta adaptace tam byla, že tatínek s ní šel do třídy."* Tento přístup pomohl dítěti překonat počáteční nejistotu díky přítomnosti známé osoby, což mohlo významně usnadnit vstup do nového prostředí.

Zároveň však upozorňuje, že taková spolupráce nebyla pravidlem: *„spolupráce teda při adaptaci byla hodně, ale jak u koho… ale jenom u těch dvou to bylo no.“* Tato poznámka ukazuje, že zatímco u některých dětí byla podpora ze strany rodičů velmi silná, jinde chyběla – a právě tam mohla být adaptace obtížnější a pomalejší.

Rodičovská (ne)angažovanost a její dopady

Z vyjádření informantky jasně vyplývá, že míra zapojení rodičů měla zásadní dopad na to, jak dítě zvládalo adaptaci ve školce. Na jedné straně zmiňuje pozitivní příklad maminky chlapce Ilji, která se aktivně snažila navázat spolupráci i přes jazykovou bariéru: *„ona když nevěděla, tak se snažila a ptala se a byla komunikativní a jakože iniciativní“*. Její přístup vnímala informantka jako klíčový pro vytvoření podpůrného a bezpečného prostředí.

Na druhé straně však reflektuje i situace, kdy rodiče aktivní spolupráci neprojevovali. *„Ta další maminka jakože nechtěla, nešlo jí to a prostě tam byl blok.“* Podle informantky se v takových případech nedůvěra a odmítání nové situace ze strany rodičů přenášeli i na dítě. *„Tam šlo cítit, že ona se ocitla někde, kde nechtěla být… a to se pak aji ukáže na té malé.“*

V některých případech podle ní bylo zřejmé, že rodina nepřijala pobyt v Česku jako trvalé řešení: *„Ta maminka a ani ona, oni tady nechtěli být.“* Dítě v takové situaci postrádalo jistotu a emoční zázemí, což se odráželo v jeho chování i schopnosti zapojit se do kolektivu. Informantka si všímá, že dítě bylo silně vázané na matku, což celý proces adaptace dále komplikovalo: *„ta byla na ní úplně závislá a bylo to pro ňi pak stresující.“*

V závěru zmiňuje, že i přes snahu ze strany školky nebylo vždy možné situaci změnit: *„snažily jsme se, ale pokud rodiče nechtěli, tak to prostě nešlo.“* Tato zkušenost ukazuje, že bez aktivní spolupráce a

otevřenosti ze strany rodičů je podpora ze strany pedagogů omezená a nelze dosáhnout plného začlenění dítěte.

Každodenní výzvy a náročné situace v pozici pedagoga

Náročné chování dětí a práce s emocemi

Informantka velmi otevřeně popisuje každodenní obtíže, které provázely práci s ukrajinskými dětmi, především v oblasti zvládání emocí a adaptace na nové prostředí. U některých dětí se podle jejích slov silně projevovalo emoční přetížení, separační úzkost i odpor ke změně. Jako jeden z výrazných příkladů uvádí dívku Liu: *„ta Lia ta byla problémová, ta brečela, vztekala se, nechtěla se přizpůsobit tomu režimu… z postýlky jako úplně fobie… odmítání hrozný, žádný odpočinek… seděla a jako nechtěla, odmítala.“* Popis naznačuje, že běžné školkové činnosti byly pro dítě velmi zatěžující a spouštěly u ní silné stresové reakce.

Jiný typ reakce popisuje u tříleté Viktorky, která působila na první pohled klidně, ale její emoce se projevovaly nečekaně a silně: *„ta vůbec nekomunikovala a pozorovala… pak začala tak hrozně pištět a začala křičet… ona chtěla mamku a byla 3letá.“* Informantka zde zachycuje intenzivní separační úzkost, která se u dítěte objevila ve chvíli běžné činnosti, jako je přezouvání, a ukazuje, že i zdánlivě jednoduché momenty mohly být pro některé děti velmi zátěžové.

Zároveň popisuje, že nejistota a citlivost byly patrné napříč celým kolektivem: *„všichni byli teda jako hodně citlivý, a tak se pořád tak dívali… bylo to takový jakože no, náročný.“* Děti byly podle ní v neustálém napětí, pozorovaly své okolí a hledaly jistotu v novém prostředí, které pro ně bylo neznámé a často nesrozumitelné.

Celkové vyznění situace shrnuje její reflexe: *„No tak jako to plakání... teda ta psychika těch dětí, to plakání a odmítání některých věcí.“* Tato citace ukazuje, že jako pedagog čelila intenzivním emocím dětí denně a musela hledat způsoby, jak jim v těchto chvílích nabídnout podporu a bezpečí.

Dopady nestability a nečekaného odchodu dětí z ČR

Informantka také zmiňuje, jak emočně náročné pro ni byly náhlé odchody ukrajinských dětí ze školky. Zpočátku měla pocit, že některé rodiny plánují v České republice zůstat právě kvůli školce: *„oni řekli, že kvůli školce zůstávají tady“.* O to víc ji překvapovalo, že rozhodnutí o návratu na Ukrajinu často přicházelo bez jasného oznámení, pouze v náznacích: *„jinak to jako řešili ti rodiče, nebo spíš jako zmínky“.*

Situace se podle jejího popisu mohla změnit velmi rychle: *„až potom jako to prostě bylo z ničeho nic, ze dne na den“.* Takový náhlý obrat byl pro ni velmi zatěžující – především kvůli vztahům, které se mezi ní a dětmi mezitím vytvořily. Sama přiznává, že odchody nesla těžce: *„to jsem myslela teda spíš já, že potřebuju psychologa“.* Tato poznámka, pronesená s jistou nadsázkou, však ukazuje na hloubku prožitku a míru osobního zapojení do práce s dětmi.

Nejtíživější byly pro ni právě situace, kdy k odchodu došlo bez možnosti se rozloučit: *„oni to často utli prostě ze dne na den a já to doma obrečela“.* Tato věta zachycuje silné pouto, které s dětmi během jejich pobytu vzniklo, a zároveň bolest, kterou přineslo náhlé a nečekané přerušení tohoto vztahu.

Nutnost sebevzdělávání a hledání funkčních přístupů

Nečekaná realita bez předchozí zkušeností

Informantka popisuje, že zkušenost s přijímáním dětí s OMJ pro ni byla úplně nová. Do té doby se s podobnou situací nesetkala: *„Ne, nikdy ne, tady nikdy nebyl nikdo, takže to bylo poprvé... takže ne“*. Výjimku zmiňuje pouze u dětí mluvících slovensky, ale vnímá ji jako nesrovnatelnou, právě kvůli jazykové blízkosti, která nevyžadovala zvláštní přístup ani dodatečnou podporu.

Začátek nové situace vnímala s určitou nejistotou. *„Jsme měly hodně obavy a v hlavě se ti promítne všechno možný“*, touto citací vyjadřuje obavy nejen z neznámého, ale i z možného dalšího vývoje. Zmiňuje například, že zpočátku byli upozorňováni, že dětí může přibývat: *„hodně nás strašili ze začátku, že přijdou ještě další“*. Tyto informace vytvářely tlak na přípravu i kapacitní možnosti školky.

V rozhovoru přiznává, že většinu dovedností a strategií si musela osvojit přímo v praxi: *„ta praxe ti dala hodně, prostě za pochodu“*. Bylo tedy nutné reagovat flexibilně, hledat funkční přístupy a přizpůsobovat se situaci, která se často vyvíjela bez předchozí přípravy.

Za důležité však považuje i to, že ze strany vedení školky cítila podporu: *„co jsme potřebovaly, tak nám poskytly a připravovaly jsme se“*. Ačkoli se ocitli v nové a náročné situaci, měly k dispozici základní zázemí a podporu, která jim umožnila se s ní lépe vyrovnat.

Jako cennou zkušenost zmiňuje i spolupráci s obecním úřadem: *„protože máme spojení s tím obecním úřadem... taková ta komunitní spolupráce a jakože snažili jsme se“*. Tato síť kontaktů jim poskytla další oporu, kterou mohly využít při řešení organizačně nebo lidsky náročných situací.

Nějaké sebevzdělávání proběhlo, důležitý byl však tým

Informantka v rozhovoru uvádí, jak se v nové a nečekané situaci snažila doplnit chybějící zkušenosti a znalosti pomocí dostupných vzdělávacích možností. Uvádí, že v důsledku pandemie Covid-19 došlo k omezení prezenčních školení, a proto čerpaly především z online forem: *„webináře jsme měly dva, protože nějak školení tím Covidem odpadlo, takže my teď čerpáme webináře“*. Vzdělávání tak probíhalo zjednodušeně a distančně, ale umožnilo jim reagovat na aktuální potřeby.

Velký význam v tomto procesu sehrála také týmová spolupráce. Informantka zmiňuje, že nejvíce si pomáhaly navzájem: *„my jsme si spíš ale pomáhaly samy… člověk pracuje s tím, co má“*. V situaci, kdy nebyla k dispozici žádná jasně daná metodika, se staly hlavním zdrojem podpory osobní zkušenosti a sdílení mezi kolegyněmi. Její vyjádření ukazuje na praktické uvažování a schopnost improvizovat s tím, co je zrovna k dispozici.

Cennou zkušeností pro ni byla i rada od překladatelky, která jim doporučila zaměřit se na přirozenou jazykovou adaptaci dětí: *„ať my se nesnažíme mluvit ukrajinsky, že máme si je přeložit ty děti, ale spíš je adaptovat na tu češtinu“*. Tato informace jí pomohla ujasnit si přístup k jazykové bariéře a posílila její důvěru ve vlastní intuici.

S odstupem celou situaci hodnotí jako výrazně obohacující: *„už bych věděla ty aplikace, připravím se na to… a zkušenost to byla obrovská“*. Oceňuje nejen své nové dovednosti, ale i to, že se během celého procesu mohla opřít o vstřícnou maminku, klidnější děti a podobnost jazyků, které adaptaci usnadnily. Je zřejmé, že pro ni tato zkušenost představovala důležitý posun v profesním rozvoji.

5.4 Společná témata

Společná témata	Informantka č. 1	Informantka č. 2	Informantka č. 3
Těžké začátky	Překvapení a reakce na změnu	Zaskočení a obavy z budoucnosti	Dítě v náročné situaci
Výzvy spojené s jazykovou bariérou	Překonávání jazykové bariéry	Neznalost jazyka jako zdroj bezmoci a frustrace	Cizí jazyk jako překážka
Podpora jazykových kompetencí	Hledání komunikačních cest	Vizuální a neverbální podpora komunikace	Podpůrné strategie překonávání jazykové bariéry
Adaptace dítěte do MŠ	Vstup do prostředí bez přípravy	Náročnost adaptace dětí	Přijetí a bezpečí je základ
Cesty inkluze	Individuální pedagogická podpora	Podpora začlenění skrze dětský kolektiv	Individuální přístup a inkluze
Profesní nezkušenost	Nedostatky předchozí přípravy	Nejistota a žádná předchozí zkušenost s dětmi s OMJ	Nečekaná realita bez předchozí zkušenosti
Citová vazba s dítětem	Přirostli nám k srdci	Citové pouto mezi pedagogem a dítětem	Dopady nestability a odchodu dětí
Náročné chování dětí	Vliv války na děti	Náročnost odloučení od otce a rodiny	Náročné chování dětí a práce s emocemi
Profesní růst	Aktivní vzdělávání se	Sebevzdělávání a rozvoj dovedností	Nějaké sebevzdělávání proběhlo, důležitý byl však tým

Tabulka 4: Společná témata

Těžké začátky

Začátky integrace ukrajinských dětí do českých mateřských škol byly pro všechny tři informantky velmi náročné. V jejich výpovědích se opakovaně objevuje prvek překvapení a nepřipravenosti, které doprovázelo silné emoce i potřebu rychlého přizpůsobení. Přestože každá z učitelek vnímala situaci trochu jinak, jejich zkušenosti se výrazně protínají.

U všech tří informantek se objevuje pocit, že příchod ukrajinských dětí byl náhlý a bez varování. Informantka č. 1 mluvila o šoku, který nastal ve chvíli, kdy během velmi krátké doby přišlo do třídy několik dětí, které nerozuměly česky. Informantka č. 2 sice popisovala spíše osobní reakci na zprávy o válce, ale i u ní byl přítomný moment zaskočení spojený s úzkostí z neznámé budoucnosti. Informantka č. 3 pak silně prožívala situaci ve chvíli, kdy se setkala s konkrétními dětmi.

Společné je i to, že učitelky musely okamžitě reagovat a hledat nové cesty, jak se s dětmi dorozumět a jak je podpořit. Informantka č. 1 mluvila o hledání komunikačních pomůcek a úpravě každodenní práce, což se velmi přirozeně doplňuje s výpovědí informantky č. 3, která kladla důraz na emoční potřeby dětí a vytváření prostředí, kde se mohou cítit v bezpečí. Informantka č. 2, přestože se více soustředila na osobní prožívání, také reflektovala závažnost celé situace a její možné dopady na běžný život ve školce.

Napříč výpověďmi je patrné, že učitelky se ocitly v nové a nelehké situaci, na kterou nebyly připravené, ale snažily se ji zvládnout nejlépe, jak mohly. Ať už šlo o praktické kroky, vnitřní zpracování situace nebo citlivý přístup k dětem, všechny tři informantky spojoval pocit zodpovědnosti a snaha vytvořit prostředí, které bude pro ukrajinské děti co nejpřijatelnější a nejbezpečnější.

Výzvy spojené s jazykovou bariérou

Jazyková bariéra se ve výpovědích všech tří informantek ukazuje jako jeden z největších a nejvíce zatěžujících problémů, se kterým se při začleňování ukrajinských dětí potýkaly. Ačkoliv každá z učitelek situaci popisuje z trochu jiného úhlu, všechny se shodují na tom, že nemožnost dorozumět se s dětmi významně ovlivňovala jejich práci, psychickou pohodu i běžné fungování třídy.

Informantka č. 1 hovoří o jazykové bariéře jako o nejtěžší části své práce s ukrajinskými dětmi. Nemožnost verbální komunikace vyžadovala okamžité přizpůsobení – učitelky musely přejít na názornou komunikaci, využívat gesta, ukazování a vytvářet vlastní komunikační pomůcky. Stejně jako informantka č. 2 i ona popisuje situace, kdy si s dětmi nerozuměl, což bylo vyčerpávající a frustrující. Přesto její zkušenost ukazuje, že vytrvalá snaha přinášela výsledky a děti se postupně začaly v češtině orientovat.

Informantka č. 2 jazyk popisuje jako častý zdroj bezmoci – jak pro pedagogy, tak pro samotné děti. Nemohla dítěti rozumět, nemohla ho uklidnit ani mu pomoci, což vnímala jako silně stresující. Nešlo přitom jen o jednotlivé případy, ale o opakované situace, kdy jazyk selhával jako základní nástroj porozumění. Komunikační bariéra navíc narušovala i vztahy mezi dětmi, které si mezi sebou nerozuměly, což přinášelo další komplikace do kolektivu.

Podobně i informantka č. 3 popisuje jazyk jako zásadní překážku začlenění – podle ní byl jazyk klíčový pro to, aby se dítě mohlo cítit jako součást skupiny. V některých případech podle jejího vyjádření komunikace téměř neexistovala, což vedlo k pocitu bezradnosti a neschopnosti

dítě podpořit. Situace, kdy nevěděla, co dítě potřebuje, a neměla možnost to zjistit, pro ni byly emocionálně velmi náročné.

Ve výpovědích všech tří informantek je patrné, že jazyková bariéra ovlivňovala nejen běžnou komunikaci, ale i kvalitu vztahů, možnost porozumět dětským potřebám a vytvořit bezpečné prostředí.

Podpora jazykových kompetencí

Všechny tři informantky se shodují na tom, že podpora jazykových kompetencí ukrajinských dětí byla klíčovým tématem, kterému musely ve své praxi věnovat velkou pozornost. Jejich výpovědi ukazují, že učitelky musely hledat různé způsoby, jak dětem pomoci překonat jazykovou bariéru a zároveň je co nejpřirozeněji vést k porozumění češtině. Společným rysem jejich přístupu byla otevřenost, kreativita a schopnost přizpůsobit se konkrétním podmínkám ve třídě.

Informantka č. 1 popisuje, jak se spolu s kolegyněmi pustila do tvorby vlastních pomůcek – jazykových karet kombinujících češtinu, ukrajinštinu i obrázky. Hledání funkčních komunikačních cest vnímala jako nezbytnost, protože běžná slovní komunikace na začátku nebyla možná. Kromě výtvarně zpracovaných kartiček využívaly také překladače a začaly se samy vzdělávat v ukrajinštině. Její přístup byl aktivní, promyšlený a zaměřený na co nejrychlejší navázání kontaktu s dětmi.

Velmi podobně se vyjadřuje i informantka č. 2, která rovněž pracovala s vizuálními materiály – obrázky, kartičkami, ale také s gesty a strukturou denního režimu. Právě pravidelnost a předvídatelnost vnímala jako důležitý opěrný bod, který dětem pomáhal se lépe zorientovat. Vizuální podpora pro ni představovala nejen nástroj pro komunikaci, ale i

způsob, jak dětem nabídnout větší jistotu a pocit bezpečí v novém prostředí.

Informantka č. 3 doplňuje tento obraz o další strategii – zapojení přirozených prostředníků mezi jazykovými světy. Klíčovou roli zde sehrála maminka jednoho z dětí, která ovládala ukrajinštinu a pomáhala nejen s překladem, ale i s orientací ve školním a úředním prostředí. Vedle toho informantka popisuje i běžnou praxi, kdy si musely učitelky vystačit s pantomimou, gesty nebo písemnou komunikací, často i pomocí e-mailů. Důležitým momentem byla také podpora rodičů – například maminky, která se začala učit česky, čímž se komunikace s rodinou postupně zjednodušila.

Napříč všemi výpověďmi je patrné, že podpora jazykových kompetencí neprobíhala formálně, ale byla přirozenou součástí každodenní praxe. Učitelky hledaly funkční a smysluplné způsoby, jak s dětmi komunikovat, ať už prostřednictvím materiálů, technologií, nebo osobních vztahů.

Adaptace dítěte do MŠ

Všechny tři informantky popisují adaptaci ukrajinských dětí do mateřské školy jako proces, který byl výrazně ovlivněn okolnostmi jejich příchodu. Společným rysem jejich výpovědí je, že děti často vstupovaly do školky bez jakékoli předchozí přípravy či postupného zvykání si, a to bylo náročné jak pro ně samotné, tak pro učitele.

Informantka č. 1 poukazuje na to, že děti byly rovnou zařazeny do běžného denního režimu od rána do odpoledne, bez adaptační fáze. Stejnou zkušenost popisuje i informantka č. 2, která otevřeně vyjadřuje překvapení nad tím, že děti nastoupily ihned na celý den. Obě vnímají tento

nástup jako příliš rychlý a náročný, zejména vzhledem k předchozím zkušenostem dětí spojeným s válečnou situací. Podle informantky č. 2 se navíc na dětech projevovala nepřítomnost rodičů, kteří museli hned po příjezdu do Česka nastoupit do práce. Adaptace tak probíhala bez podpory blízkých osob, což ji činilo ještě obtížnější.

Na druhou stranu se ve všech výpovědích objevuje také důraz na to, že učitelky se snažily vytvořit co nejpřijatelnější podmínky pro vstup dětí do nového prostředí. Informantka č. 3 se zaměřuje především na vytvoření bezpečné atmosféry a prostoru, ve kterém by se děti mohly přirozeně adaptovat svým tempem. Snažila se zmírnit obavy dětí pomocí pomůcek a podpory a zároveň oceňuje vstřícnost českých dětí, které přijímaly své nové spolužáky bez předsudků.

Společná je i snaha vyrovnat potřeby nově příchozích dětí s potřebami zbytku třídy. Informantka č. 2 popisuje, že učitelé museli přizpůsobit přístup tak, aby zároveň zachovali fungující režim i pro české děti. Tato rovnováha mezi individuálním přístupem a kolektivními potřebami byla jedním z hlavních úkolů, které musely učitelky řešit. Informantka č. 3 k tomu přidává důležitý prvek – vztah s rodiči. Z její zkušenosti vyplývá, že pokud se podařilo navázat důvěru s rodinou, dítě se ve školce cítilo lépe a adaptace probíhala úspěšněji.

Napříč všemi výpověďmi je tedy zřejmé, že adaptace ukrajinských dětí neprobíhala za ideálních podmínek – chyběla příprava, čas i podpora rodičů. Učitelky se s tímto tlakem musely vyrovnat samy a hledat způsoby, jak dětem co nejvíce usnadnit první kroky v neznámém prostředí. Společným cílem všech bylo vytvořit prostředí, ve kterém se děti budou cítit bezpečně, přijatě a kde budou mít prostor k přirozenému začlenění do kolektivu.

Cesty inkluze

Ve výpovědích všech tří informantek se cesty inkluze ukrajinských dětí do českých mateřských škol ukazují jako proces, který vyžadoval především citlivý, flexibilní a individuální přístup. Společným jmenovatelem jejich zkušeností je důraz na to, že inkluze nebyla pouze o formálním přijetí dětí do kolektivu, ale o každodenním, vědomém úsilí přizpůsobit prostředí, komunikaci i přístup tak, aby se všechny děti cítily bezpečně, přijímané a měly šanci se postupně zapojit.

Informantka č. 1 popisuje inkluzi jako každodenní individuální práci s každým dítětem, která byla nezbytná nejen při překonávání jazykové bariéry, ale také při přípravě předškoláků na vstup do základní školy. Z její zkušenosti vyplývá, že právě osobní přístup vedl ke konkrétním pokrokům dětí, ať už v oblasti jazyka, nebo běžných školních dovedností.

Podobně informantka č. 3 zdůrazňuje význam individuálního přístupu, i když školka pracovala s jednotným adaptačním plánem. V jejím pojetí byla inkluze především o přizpůsobení se konkrétním dětem – jejich potřebám, tempu a situaci. Hovoří o tom, jak se pedagogové snažili upravit prostředí pomocí kartiček, obrázků nebo nápisů s překladem, ale také o tom, jak důležitá byla atmosféra ve třídě a otevřený přístup celého kolektivu.

Obě tyto výpovědi se přirozeně propojují s pohledem informantky č. 2, která klade důraz na roli dětského kolektivu při začleňování nově příchozích. Popisuje, že české děti přijaly své ukrajinské spolužáky bez problémů a přirozeně s nimi navazovaly kontakt, i přes jazykové rozdíly. Hraní, neverbální komunikace a spontánní zájem o druhé vytvořily prostor, kde se nové děti mohly rychle cítit součástí skupiny. Tento pozitivní

přístup vrstevníků zároveň posiloval jistotu a motivaci i u pedagogů samotných.

Profesní nezkušenost

Ve výpovědích informantek se objevuje nejistota, která byla spojena s jejich první zkušeností se začleňováním dětí s odlišným mateřským jazykem do prostředí české mateřské školy. Situace, do které se po příchodu ukrajinských dětí dostaly, pro ně znamenala profesní výzvu, na kterou se necítily být dostatečně připravené. V kontextu začínající inkluze popisují, že jim chyběly konkrétní znalosti, praktické zkušenosti i metodická podpora. To vše si musely postupně osvojit až v průběhu každodenní práce s dětmi.

Informantka č. 1 přímo poukazuje na to, že vzdělávání zaměřené na práci s dětmi se soustředilo výhradně na děti z českého prostředí. Zmíněná generační zkušenost navíc ukazuje, že mladší učitelky postrádaly jakoukoliv jazykovou průpravu, která by jim usnadnila komunikaci s dětmi mluvícími ukrajinsky nebo rusky. Nedostatek těchto znalostí vnímala jako výrazný handicap, který bylo nutné rychle řešit v rámci každodenní praxe.

Informantka č. 2 popisuje, že první kontakt s dítětem s odlišným mateřským jazykem u ní vyvolal obavy a nejistotu. Přestože byla ochotná se situaci přizpůsobit, vnímala ji jako velmi náročnou – nejen z hlediska komunikace, ale i časové a psychické zátěže. Přiznává, že se na začátku potýkala s vnitřní nejistotou, jak k dětem přistupovat, a hledala cestu, jak jejich přijetí zvládnout co nejlépe, i když se cítila nepřipravená.

Velmi podobně svou situaci popisuje i informantka č. 3, která s příchodem dětí s OMJ do školky neměla žádné předchozí zkušenosti.

Začátek vnímala jako období plné nejistoty a obav, a to nejen z neznámého, ale i z možného nárůstu počtu dětí, o kterém byla školka informována. V této atmosféře bylo podle ní nutné rychle se učit, reagovat flexibilně a spoléhat se na podporu vedení a okolního prostředí – včetně spolupráce s obecním úřadem, která sehrála důležitou roli v organizačním zvládnutí celé situace.

Napříč výpověďmi je patrné, že zkušenost s inkluzí ukrajinských dětí znamenala pro všechny informantky vstup do nové profesní reality, na kterou je předchozí studium a praxe nepřipravila.

Citová vazba s dítětem

Ve výpovědích všech tří informantek se výrazně odráží citové pouto, které si vytvořily k ukrajinským dětem během jejich docházky do mateřské školy. Popisují vztahy, které nebyly jen součástí pedagogické práce, ale staly se hlubokým osobním prožitkem, zasahujícím i mimo školní prostředí. Tyto vazby vznikaly přirozeně – z každodenního kontaktu, sdílení emocí i snahy nabídnout dětem bezpečí a přijetí v nové situaci.

Informantka č. 1 mluví o tom, jak silně jí děti přirostly k srdci, a jak obtížné pro ni bylo loučení s jedním konkrétním chlapcem. Vztahy, které vznikly, nepominuly ani po jeho odchodu – kontakt s rodinou zůstal zachován a děti na něj dodnes vzpomínají. To ukazuje, že vztah mezi učitelkou a dítětem měl dlouhodobější charakter a nebyl vázán pouze na fyzickou přítomnost ve školce.

Podobně i informantka č. 2 popisuje, že loučení s dětmi bylo silně emocionální – jak pro ni samotnou, tak pro děti a jejich rodiče. Vztahy, které se vytvářely během běžného provozu, se staly natolik intenzivními, že odchod dítěte vyvolal slzy i u ní. Zároveň zdůrazňuje, že vztah k dětem

nebyl ovlivněn jejich původem – ukrajinské děti nevnímala jinak než děti české, což potvrzuje její rovný a otevřený přístup.

Informantka č. 3 přináší do tématu citové vazby další rozměr – nejistotu a bolest spojenou s náhlými odchody dětí, které často přicházely bez varování. Popsala, že některé rodiny zůstávaly v České republice právě kvůli školce, ale rozhodnutí vrátit se na Ukrajinu se často odehrálo bez možnosti rozloučení. Tyto situace pro ni byly psychicky velmi náročné a často si je odnášela i domů. Vnímala je jako ztrátu vztahu, který měl smysl a byl oboustranně důležitý.

Napříč všemi výpověďmi je patrné, že citová vazba mezi učitelkou a dítětem nebyla jen přirozenou součástí pedagogické práce, ale i důležitým stabilizačním prvkem pro samotné děti. Vztahy, které vznikly, byly upřímné, intenzivní a lidsky silné. Zároveň se ukazuje, že ukončení těchto vztahů – zvláště pokud k němu došlo nečekaně – bylo pro učitelky emočně náročné a zanechalo v nich hlubší stopu.

Náročné chování dětí

V rozhovorech všech tří informantek se objevují zkušenosti s náročným chováním ukrajinských dětí, které bylo úzce propojené s jejich emocionálním prožíváním a životní situací po příchodu do České republiky. Chování dětí nebylo vnímáno jako projev nevychovanosti nebo úmyslného odporu, ale jako důsledek hluboké nejistoty, stresu a často i traumat, které děti zažily. Učitelky se snažily tyto projevy vnímat v souvislostech a reagovat na ně s porozuměním a empatií.

Informantka č. 1 zmiňuje agresivní chování jednoho z chlapců, které vnímala jako důsledek kombinace nepochopení, jazykové bariéry a celkové nejistoty způsobené migrací. Popisuje, že dítě mělo potíže domluvit

se a frustraci řešilo fyzickými projevy. Zároveň upozorňuje, že i české děti byly ovlivněny situací na Ukrajině – především zneklidňujícími informacemi od rodičů. Učitelky tak čelily nárokům na citovou podporu nejen u ukrajinských, ale i u českých dětí.

Informantka č. 2 popisuje specificky náročné chování u chlapce, který těžce snášel odloučení od otce. Jeho reakce se postupně zintenzivňovaly a projevovaly se zvýšenou potřebou pozornosti, hyperaktivitou a nápadným chováním. Zmínila také, že matka chlapce sama přiznala, že jeho chování doma bylo jiné než dříve, a že ho nezvládá. Vedle toho popisuje i projev úzkosti u jiné dívky, která se často potřebovala ujistit, že je v bezpečí. V obou případech se chování dětí ukázalo jako způsob, jak se vyrovnávaly s náročnou a nestabilní situací.

Informantka č. 3 se věnuje konkrétním projevům emočního přetížení u několika dětí. Popisuje silné stresové reakce, separační úzkosti a odpor ke každodenním činnostem. V jejím vyprávění je patrné, že i běžné situace, jako je odpočinek nebo přezouvání, mohly být pro děti zdrojem napětí a emočních výbuchů. Děti podle ní působily citlivě a nejistě, často pozorovaly okolí a hledaly bezpečí. Popisuje, že plakání, úzkosti a odmítání byly každodenní realitou, se kterou bylo nutné pracovat trpělivě a s pochopením.

Ze všech výpovědí je patrné, že chování dětí bylo úzce spojeno s jejich životními zkušenostmi, ztrátami, nejistotou a změnou prostředí. Pedagožky nehodnotily tyto projevy negativně, ale snažily se je pochopit v širších souvislostech a hledat způsoby, jak dětem nabídnout stabilitu, bezpečí a citovou oporu.

Profesní růst

Všechny tři informantky se shodují, že příchod ukrajinských dětí do mateřské školy byl pro ně nejen profesní výzvou, ale zároveň impulsem k osobnímu i odbornému růstu. Situace, se kterou se dosud nesetkaly, je vedla k aktivnímu vyhledávání nových informací, zdrojů a nástrojů, které by jim pomohly lépe porozumět potřebám dětí a zvládnout nové požadavky ve své práci. Společným rysem jejich výpovědí je vysoká míra vnitřní motivace a ochoty učit se – často i mimo rámec běžných pracovních povinností.

Informantka č. 1 se zaměřila na školení, která absolvovala spolu s kolegyněmi, a z nichž čerpala konkrétní podněty pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Pozitivně hodnotí i jejich přímou využitelnost v praxi. Kromě toho začala spolu s kolegyní samostatně studovat ukrajinštinu, aby lépe porozuměly dětem a překonaly jazykovou bariéru. Tato iniciativa ukazuje na její aktivní přístup a snahu přiblížit se dětem nejen jako učitelka, ale i jako člověk, který se snaží rozumět jejich světu.

Podobně i informantka č. 2 popisuje, že si sama vybírala kurzy, které jí dávaly smysl a měly praktické využití pro její práci. Spojuje formální školení s neformálním učením – jazykové aplikace, online kurzy i vlastní průběžné hledání informací byly pro ni cestou, jak se co nejlépe připravit na každodenní situace ve třídě. Její přístup ukazuje na vědomou snahu o rozvoj v oblasti, která byla do té doby mimo její zkušenost.

Informantka č. 3 popisuje, že se s kolegyněmi obracely k webinářům a vzájemné pomoci. Velký důraz klade právě na týmovou spolupráci a sdílení zkušeností s kolegyněmi, které se staly hlavním zdrojem opory. Vedle toho oceňuje i konkrétní praktické rady – například doporučení od překladatelky zaměřit se na přirozenou adaptaci dětí do češtiny. S

odstupem času vnímá situaci jako velmi cennou a obohacující profesní zkušenost, která jí rozšířila obzory a posílila její schopnosti.

Ve všech výpovědích se odráží, že zkušenost s prací s ukrajinskými dětmi nebyla vnímána jen jako náročná, ale také jako příležitost ke změně, učení a rozvoji. Učitelky aktivně hledaly cesty, jak se v nových podmínkách zorientovat, a byly připravené se tomu přizpůsobit. Profesní růst se tak v jejich pojetí neodehrával pouze na základě vnějších požadavků, ale především díky vnitřnímu odhodlání a zájmu o děti, se kterými každý den pracují.

5.5 Závěrečná interpretace výsledků

Nyní bych se ráda vrátila k výzkumným otázkám uvedeným a začátku empirické části práce. Hlavní výzkumná otázka se soustředí na to, jakou mají předškolní pedagogové zkušenost s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol. Vedlejší se pak soustředí na bariéry při adaptaci a inkluzi těchto dětí do mateřských škol a také na to, co pedagogům při práci pomáhalo.

Jakou zkušenost mají předškolní pedagogové s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol?

Z výzkumné části vyplývá, že zkušenost předškolních pedagogů s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol byla v mnoha ohledech mimořádná a velmi intenzivní. Pedagogové se ocitli v nové, nečekané situaci, na kterou nebyli dopředu připraveni – děti přicházely bez jakéhokoliv adaptačního období a bylo nutné je okamžitě začlenit do běžného režimu školky. Tato skutečnost si vyžádala rychlou reakci, značnou míru improvizace a okamžité přizpůsobení pedagogické praxe nové realitě.

Za jednu z největších výzev považovali učitelé jazykovou bariéru. Ukrajinské děti zpravidla neuměly česky a běžné formy komunikace tak byly nefunkční. Pedagogové museli hledat alternativní způsoby dorozumívání – využívali vizuální pomůcky, gesta, překladače i komunikační karty. V mnoha případech se sami učili základní slovní zásobu ukrajinštiny, aby dětem porozuměli alespoň na základní úrovni. Přestože tato jazyková nepřipravenost přinášela stres a nejistotu, zároveň se ukázala jako silný impuls k profesnímu růstu.

Pedagogové si uvědomovali, že na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nebyli ze svého předchozího studia dostatečně připraveni. Chyběly jim znalosti i praktické zkušenosti, a proto vítali každou formu podpory – ať už ze strany vedení školy, nebo odborných institucí. Vzdělávací kurzy, metodické materiály a spolupráce s kolegy sehrály důležitou roli při zvládání nové situace.

Zkušenost inkluze ukrajinských dětí se však neomezovala jen na pedagogické a jazykové aspekty. Měla také velmi silný emocionální rozměr. Učitelky si s dětmi vytvářely hluboké vztahy, které často přetrvaly i po jejich odchodu. Loučení bylo pro obě strany emotivní a zkušenost samotná zanechala ve všech zúčastněných výraznou stopu. Inkluze dětí přinesla do školky nový rozměr solidarity, empatie a vzájemnosti, a pedagogové ji zpětně hodnotili jako lidsky velmi obohacující.

Přestože se potýkali s mnoha překážkami – jazykovou i kulturní odlišností, traumatickými zkušenostmi dětí, ale i absencí systémové odborné pomoci – dokázali se s těmito výzvami vyrovnat s velkou dávkou nasazení, lidskosti a profesionality. Celkově lze jejich zkušenost s inkluzí ukrajinských dětí označit za náročnou, ale smysluplnou a přínosnou jak pro děti samotné, tak i pro jejich vlastní pedagogický i osobní růst.

Jaké překážky a výzvy vnímají pedagogové jako nejvýznamnější při adaptaci a inkluzi ukrajinských dětí do českých mateřských škol?

Z výzkumné části vyplývá, že předškolní pedagogové vnímají proces adaptace a inkluze ukrajinských dětí jako velmi náročný a spojený s řadou překážek, které výrazně ovlivňovaly každodenní chod mateřské školy i jejich samotnou práci. Mezi nejvýznamnější výzvy, které opakovaně zmiňovali, patřila zejména jazyková bariéra, absence přípravy na příchod dětí, nedostatečné adaptační období, emoční zátěž dětí i učitelek a nízká míra systémové odborné podpory.

Jednou z nejčastěji zmiňovaných překážek byla jazyková nepřipravenost dětí, které zpočátku nerozuměly česky a komunikace tak byla výrazně omezená. Učitelky byly nuceny rychle hledat nové strategie dorozumívání – používaly obrázkové karty, gesta, překladače a samy se snažily osvojit alespoň základy ukrajinštiny. Tento stav však byl pro pedagogy vyčerpávající, neboť běžné formy výuky a komunikace přestávaly fungovat a bylo třeba vytvářet nové pomůcky i přístupy často doslova za pochodu.

Velmi silně byla vnímána také absence jakékoliv přípravy na příchod ukrajinských dětí. Učitelky popisovaly, že se často ocitly v situaci, kdy ze dne na den přibylo ve třídě několik nových dětí, bez předchozího upozornění či metodického vedení. Neexistoval prostor na systematické plánování nebo úpravu vzdělávacího programu, a pedagogové byli nuceni reagovat spontánně a intuitivně.

Významnou výzvou bylo i to, že děti nastupovaly do mateřské školy bez adaptačního období, často na plnou docházku. Důvodem byl fakt, že jejich rodiče – většinou matky – museli ihned nastoupit do zaměstnání. To znamenalo, že děti bez znalosti jazyka a často i bez zkušenosti s kolektivním prostředím byly najednou ponořeny do zcela neznámého

prostředí. Učitelé tak museli nejen zvládnout výukový proces, ale zároveň dětem zajistit pocit bezpečí a podporovat jejich emoční stabilitu.

Dále pedagogové upozorňovali na výraznou emoční zátěž, která s tímto procesem souvisela – a to nejen u dětí, ale i u samotných učitelek. Děti často přicházely z prostředí poznamenaného válečným traumatem, což se mohlo projevovat úzkostí, zvýšenou plačtivostí nebo i problémovým chováním. Učitelky se zároveň samy potýkaly s emočním vyčerpáním, nejistotou a tlakem na zvládnutí nové, neznámé situace. Emoční dimenze situace byla o to silnější, že si s dětmi budovaly hluboké vztahy, které byly intenzivní a zároveň dočasné.

Další překážkou, kterou pedagogové opakovaně zmiňovali, byla nedostatečná systémová odborná podpora. Chyběla jim například možnost spolupracovat se školním psychologem nebo odborníkem na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Přestože byly k dispozici určité metodické materiály a probíhala školení, mnohé učitelky vnímaly, že podpora nebyla dostatečně rychlá, jednotná a snadno dostupná.

Za výzvu pedagogové považovali také rozdíly v úrovni předškolní připravenosti mezi ukrajinskými a českými dětmi. Některé ukrajinské děti nebyly vůbec připraveny na školní prostředí, nerozuměly českému jazyku a chyběly jim základní dovednosti, jako je držení tužky nebo schopnost samostatně jíst. Tyto děti bylo nutné intenzivně podporovat individuálně, často na úkor běžného programu pro ostatní děti.

Jaké faktory pomáhají předškolním pedagogům při adaptaci a inkluzi ukrajinských dětí v mateřských školách?

Z výzkumné části vyplývá, že předškolní pedagogové identifikovali několik významných faktorů, které jim napomáhaly zvládnout tuto náročnou situaci. Mezi hlavní podpůrné prvky patřily zejména vlastní iniciativa a flexibilita pedagogů, podpora ze strany vedení školky, možnost dalšího

vzdělávání, týmová spolupráce, ochota ke komunikaci ze strany rodičů, pozitivní vliv dětského kolektivu a silné citové vazby mezi učitelkami a dětmi.

Jedním z nejvýraznějších podpůrných faktorů byla vnitřní motivace a nasazení samotných učitelek, které často hledaly kreativní způsoby, jak s dětmi komunikovat navzdory jazykové bariéře. Vytvářely vlastní vizuální pomůcky, jazykové karty, využívaly překladače i neverbální komunikaci. Některé se samy začaly učit základní slovíčka ukrajinštiny. Tento přístup vycházel z jejich profesní odpovědnosti, ale také z hlubokého zájmu o blaho dětí.

Pozitivní roli sehrála podpora ze strany vedení školky, které pružně reagovalo na vzniklou situaci, zajišťovalo potřebné materiály a umožnilo účast na školeních zaměřených na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Tam, kde vedení působilo jako opora a nebránilo se inovacím, cítily se učitelky jistější a motivovanější.

Významným faktorem byla i možnost dalšího profesního vzdělávání, které pedagogům poskytovalo konkrétní nástroje a inspiraci pro praxi. Školení a metodická podpora jim pomohly lépe porozumět kulturním i jazykovým specifikům a zároveň posílily jejich sebevědomí v náročných situacích.

Velkou oporou byla učitelkám spolupráce s kolegyněmi, sdílení zkušeností a vzájemná pomoc při řešení každodenních výzev. V některých případech byla cenná také mezioborová zkušenost kolegyň se sociální pedagogikou nebo speciální pedagogikou, která umožnila citlivější přístup k dětem.

Učitelky rovněž oceňovaly ochotu rodičů ke komunikaci, přestože jejich osobní zapojení do adaptačního procesu bylo omezené kvůli pracovní vytíženosti. Kde rodiče projevovali zájem o pokroky dětí a aktivně

se ptali, jak mohou dítě podpořit i doma, vznikal prostor pro spolupráci a sdílenou péči.

Zvlášť silným faktorem, který se v rozhovorech několikrát objevil, byla pomoc ze strany dětského kolektivu. České děti často přirozeně přijímaly nové ukrajinské spolužáky, spontánně jim pomáhaly s orientací v prostoru, napodobovaly je při komunikaci a vytvářely jim pocit přijetí. Tato dětská solidarita a přátelskost byla pro nové děti významnou oporou a zároveň pedagogům ukazovala, že klima třídy dokáže mít inkluzivní charakter i bez složitých zásahů. V některých případech právě české děti pomáhaly překlenout jazykovou bariéru a ukrajinským dětem zprostředkovaly základní pravidla chodu školky.

Také emoční vazby, které si učitelky s dětmi vytvořily, představovaly nejen motivaci, ale i potvrzení smyslu jejich práce. Vztahy s dětmi byly intenzivní a často pokračovaly i po jejich odchodu ze školky. Díky těmto vztahům učitelky zažívaly, že jejich úsilí má skutečný dopad a že jsou schopny vytvořit bezpečné a podporující prostředí i pro děti s náročným životním příběhem.

5.6 Sebereflexe výzkumníka

V rámci diplomové práce jsem si zvolila obsáhlé téma, se kterým jsem se poprvé setkala již při tvorbě bakalářské práce zaměřené na problémové chování dětí v mateřských školách. Téma bylo tehdy velmi aktuální, jelikož právě začala válka, což mě motivovalo k jeho hlubšímu zkoumání. V současnosti je téma inkluze ukrajinských dětí do mateřských škol již méně aktuální, přesto se domnívám, že má stále velký význam pro oblast sociální pedagogiky, zejména v kontextu globalizovaného světa, kde se

předškolní pedagogové stále častěji setkávají s dětmi s OMJ nebo s dětmi cizinců.

Zpracovávání tohoto tématu mi v problematice práce s dítětem s OMJ v předškolním vzdělávání otevřelo oči, prohloubilo mé znalosti a velmi mi pomohlo v mé pedagogické praxi. Zároveň ve mně vyvolalo další zájem a nové otázky týkající se inkluzivního vzdělávání. Myslím si, že otázka inkluze dětí v mateřských školách je stále aktuální a její význam bude do budoucna dále narůstat.

Z výsledků rozhovorů také vyplývá, že inkluze dětí cizinců a dětí s OMJ může být pro sociální pedagogy vhodným uplatněním, kdy právě předškolní pedagožky uvedly využití sociálních pedagogů a principů práce sociální pedagogiky v kontextu začleňování a inkluze těchto dětí do mateřských škol. Zkušenosti informantek mi také potvrdily důležitost tohoto tématu jak pro pedagogickou teorii, tak pro praktickou práci s dětmi v předškolním vzdělávání.

Před zahájením výzkumu jsem měla značné obavy, především kvůli mé první zkušenosti s metodou interpretativní fenomenologické analýzy a její rozsáhlostí. Zároveň jsem se obávala, zda bylo schéma polostrukturovaných rozhovorů správně sestaveno, aby odpovídalo požadavkům IPA. Po realizaci rozhovorů a prvních analýzách jsem však zjistila, že rozhovory byly přínosné a informantky ochotně sdílely své zkušenosti a názory, což mé počáteční obavy značně zmírnilo.

Limity výzkumu shledávám především v jeho kvalitativní povaze, která neumožňuje zobecnění výsledků a tvorbu obecně platné teorie pro všechny případy. Přesto vnímám každou zkušenost s inkluzí dětí v mateřské škole jako užitečnou, protože každé dítě je jedinečné a v současné době je tak důležitý především individuální přístup.

6 Diskuse

Téma adaptace, integraci či inkluze ukrajinských dětí do českého vzdělávacího systému se objevuje v celé řadě odborných publikací, zejména po roce 2022. Přestože se jedná o oblast velmi aktuální, většina prací se zaměřuje především na základní školy. Například výzkumná zpráva Národního institutu SYRI s názvem *Adaptace ukrajinských žáků na vzdělávání v českých základních školách* se zaměřuje na proces adaptace v prostředí ZŠ a identifikuje jako klíčové prvky jazykovou podporu, metodickou přípravu pedagogů a důležitost spolupráce s odborníky.

Na oblast mateřských škol se zaměřila například Veronika Boudová ve své diplomové práci *Integrace ukrajinských dětí z pohledu učitelů mateřských škol*. Autorka ve své práci ukazuje, že učitelé často čelí výzvám spojeným s jazykovou bariérou, nedostatkem systematické podpory a potřebou navázat vztah nejen s dítětem, ale i s jeho rodinou. K podobným závěrům dospěly i učitelky v mém výzkumu, které opakovaně zmiňovaly, jak důležité je vytvořit pro dítě srozumitelné, bezpečné a přijímající prostředí.

Důležitý pohled přináší i diplomová práce Kateřiny Rakové *Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem*, která upozorňuje na to, že učitelé často postrádají metodické vedení a musí se při práci s dětmi s OMJ spoléhat na vlastní intuici. I v mém výzkumu se ukázalo, že velkou roli hraje zkušenost samotné učitelky, týmová spolupráce a sdílení praxe – například formou předávání nápadů mezi kolegyněmi nebo vyhledávání podpůrných kurzů či materiálů.

Problematice jazykové podpory se věnuje rovněž Sabina Święchová ve své diplomové práci *Přístupy pedagogických pracovníků MŠ k jazykové podpoře dětí s odlišným mateřským jazykem*. Také její výzkum potvrdil, že

učitelé často improvizují, využívají obrázky, gesta, ukazování a další prvky neverbální komunikace, přičemž cítí potřebu větší metodické opory a odborného vzdělávání. Stejné metody byly zmiňovány i v mém výzkumu – informantky hovořily například o používání obrázkových kartiček nebo opírání se o přirozenou komunikaci v běžných činnostech.

Z mého výzkumu zároveň vyplynulo, že učitelky vnímají jako zásadní prvky úspěšné inkluze vytvoření bezpečného prostředí, spolupráci v týmu a podporu vedení. Zatímco odborná literatura často klade důraz především na metodiku a jazyk, praxe ukazuje, že stejně důležitá je i emoční připravenost pedagoga, ochota improvizovat a schopnost navazovat vztahy nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči.

Na základě srovnání lze říci, že výsledky mého výzkumu jsou v souladu s dosavadními poznatky odborné literatury a diplomových prací, zároveň ale přinášejí konkrétní vhled do prostředí mateřských škol, které bývá často opomíjeno. Pedagogové v předškolním vzdělávání čelí velmi specifickým výzvám, které jsou odlišné od těch ve škole základní. Proto si myslím, že tato práce může přispět k hlubšímu pochopení procesu inkluze ukrajinských dětí v mateřských školách a nabídnout podněty pro praxi, další vzdělávání pedagogů v předškolním vzdělávání.

Závěr

V rámci diplomové práce jsem se věnovala tématu adaptace a inkluze ukrajinských dětí do mateřských škol pohledem pedagogů. Cílem této diplomové práce bylo popsat a porozumět zkušenostem předškolních pedagogů s adaptací a inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol.

Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřila na vymezení předškolního věku, postavení dítěte s odlišným mateřským jazykem, psychická traumata spojená s válkou, legislativní rámec, přístupy k práci s ukrajinským dítětem a roli pedagoga při jeho začleňování do prostředí mateřské školy. V empirické části byla popsána metodologie výzkumu, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s třemi informantkami – učitelkami mateřských škol, které mají zkušenost s ukrajinskými dětmi. Rozhovory byly analyzovány pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

V rámci výzkumného šetření došlo skrze naplnění dílčích cílů k naplnění cíle hlavního a zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která zkoumala, jakou zkušenost mají předškolní pedagogové s inkluzí ukrajinských dětí do českých mateřských škol. Hlavní výzkumná otázka byla zodpovězena prostřednictvím konkrétních zkušeností učitelek, které nabídly různé pohledy na to, co pro ně inkluze znamená v každodenní praxi. Vedlejší výzkumné otázky pomohly blíže rozkrýt, s jakými bariérami se potýkají a co jim naopak pomáhá.

Zpracované téma vnímám jako důležité. Výsledky výzkumu jsou pro mě velkým obohacením v tématice inkluze ukrajinských dětí, dětí s OMJ či dětí-cizinců a věřím, že mohou být přínosné jak pro pedagogické i nepedagogické pracovníky působící v oblasti předškolního vzdělávání.

Použité zdroje

Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multulingual Matters.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1999) Sociální konstrukce reality. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Blažková, I., Hlavová, J., Pechanová, V., & Petrů Puhrová, B. (2023). Komunikace se zákonnými zástupci v mateřské škole. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/Metodika-pro-MS-komunikace_20.4.2023.pdf

Bytešníková, I. (2012). Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada.

Cerna, L. (2019). Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries. OECD Education working paper, 203, Paris: OECD

Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Sprogforum, 7(19), 15–20. Dostupné z https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf

Čada, K., & Hůle, D. (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: GAC spol. s. r. o.

Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace.

Česká školní inspekce (2019). Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Dostupné z: https://www.csicr.cz

Český statistický úřad. (2024). *Školy a školská zařízení*. https://csu.gov.cz/produkty/skoly-a-skolska-zarizeni-od_vzd01

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, DSM-5. Praha: Portál 2015.

Disman, M. (2011). Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele (4., nezměněné vydání). Karolinum

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada.

Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation—inclusion and exclusion. International Journal of Educational Research, 29(2), 95–105.

Ford, K. (2010). 8 strategies for Preschool ELLs' Language Development.

Garlin, E. (2010). Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Hueber.

Gulová, L., Šíp, R. (2013). Výzkumné metody v pedagogické praxi. Grada

Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Praha: Portál.

Hendl, J. (2008) Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Hoskovcová, S. (2006). Psychická odolnost předškolního dítěte. 1. vyd. Praha: Grada.

Chovpan, G. (2023). How various adaptation schemes in the education systems of European countries affect the inclusion of refugee children from Ukraine in their educational system. Dostupné z https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2581955/v2

Chráska, M. (2003). Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Univerzita Palackého.

Inkluzivní škola (2025). *Adaptace dítěte v MŠ*. Inkluzivní škola. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/adaptace-ditete-v-ms/

Inkluzivní škola. (2022). *Začleňování dětí z Ukrajiny do mateřských škol*. Inkluzivní škola. https://inkluzivniskola.cz/

Inkluzivní škola. (2022). *Začleňování dětí z Ukrajiny*. Inkluzivní škola. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2022/11/meta-brozura-zaclenovani-ms-web-1.pdf

Jelínková, B., & Zachová, M. (2019). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole – inspirace z Norska i pro české základní školy. Komenský, 143(3), 50–56.
Dostupné z https://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_143_03_tisk.pdf

Jochmannova , L. (2021). Trauma u dětí: kategorie, projevy, specifika odborné péče. Psyché (Grada). Praha: Grada.

Karakas, A., & Karaca, G. (2011). Use and Importance of Illustration as Materials in Foreign Language Teaching. Balikesir University: The Journal of Social Sciences Institute, 14(26), 371–377.

Kocourková, J. (2007) Úzkostné poruchy v klinické praxi In J. Vymětal Speciální psychoterapie (2., přeprac. a dopl. vyd) (s. 80–81). Grada

Kocourková, V., Kolaříková, M., & Ondřejová, E. (2023). KOMPETENCE PEDAGOGA (ISCED 0-2) V SYSTÉMU POMOCI DÍTĚTI S TRAUMATEM. *Media4u Magazine*, *20*(1).

Kolaříková, M. (2015). Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.

Kostínková, J., Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. Masarykova univerzita.

Langmeier, J. a Z. Matějček. (2011). Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualizované vydání). Grada.

Lawal, A. (2021). How Teachers Can Communicate Effectively with Parents Who Speak a Different Language. International Journal of Linguistic, Literature and Translation, 4(9), 166–178. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/354966212_How_Teachers_Can_Communicate_Effectively_with_Parents_Who_Speak_a_Different_Language

Lážová, L. (2013). Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů. 1. vyd. Praha: Portál.

Lechta, V. (2010). Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál.

Levine, Peter A. a Maggie KLINE. (2014) Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti. Praha: Maitrea.

Linhartová, T. (2018). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: META, o.p.s. Dostupné z https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2022/08/metodika_web.pdf

Linhartová, T. (2023). Individuální vzdělávací plán v MŠ (IVP). Dostupné z https://inkluzivniskola.cz/individualni-vzdelavaciplan-ivp-v-ms

Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách: Metodická příručka pro*

pedagogy MŠ. META, o. p. s. https://archiv-nuv.npi.cz/sites/default/files/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf

Marxtová, M. (2005). Multikulturní výchova v mateřské škole. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/231/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html

Matějček, Z. (2005). Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Praha: Grada.

Michalová, Z. (2012). Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Vyd. 1. Praha: Portál.

Mikšová, R., & Macků, P. (2021). Metodika integrace dětí s OMJ v mateřské škole. Dostupné z https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=81400

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2020). *Jak podpořit dítě, které zažívá akutní trauma?*. https://www.mpsv.cz/cms/documents/e37e306b-d033-9d56-60e3-1672f48ded47/Akutn%C3%AD_trauma.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). Metodická podpora pedagogů při práci s žáky s OMJ. Dostupné z: https://www.msmt.cz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022). Opatření pro integraci ukrajinských dětí do vzdělávacího systému. Dostupné z: https://www.msmt.cz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2017). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Ministerstvo vnitra České republiky. (2015). Strategie migrační politiky České republiky. Ministerstvo vnitra ČR.

Mišovič, J. (2019). Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Sociologické nakladatelství (SLON).

Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2014). Metodika pro nastavování katalogu podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha: NÚV.

MŠMT ČR, 2021. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dostupné z https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021

MŠMT. (2021a). Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/08/Metodika-ke-vzdelavani-cizincu-MS-a-ZS.pdf

MŠMT. (2022f). Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí). Dostupné z https://www.msmt.cz/file/56096/

MŠMT. (2024). *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství: Rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2024/25*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/12/Zprava-aktualni-pocty-ukrajinskych-uprchilu-v-CR_2024_PODZIM.pdf

MŠMT. (2024b). Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina školství. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.edu.cz/methodology/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-ucinnehok-1-9-2024/

Murphy, R. F. (2004) *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Přeložil Hana ČERVINKOVÁ. *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Nakonečný, M. (2000). Lidské emoce, Praha, Academia.

Národní pedagogický institut České republiky. (2022). *Asistent pedagoga a podpora žáků z Ukrajiny*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.npi.cz/images/ukrajina/webinar_asistent_pedagoga_UA.pdf

Národní pedagogický institut České republiky. (2022). *Podpora spolupráce s rodiči dětí s OMJ*. Národní pedagogický institut České republiky

Národní pedagogický institut České republiky. (2022). *Stresové situace u dětí*. https://ukrajina.npi.cz/files/stresove-situace-u-deti.pdf

Národní pedagogický institut ČR (2021). Podpora dětí a žáků s OMJ ve školním prostředí. Dostupné z: https://www.npi.cz

Národní pedagogický institut ČR (2023). Integrace ukrajinských dětí do mateřských škol v ČR. Dostupné z: https://www.npi.cz

Novosák, Jiří; Andrys, Ondřej; Zatloukal, Tomáš; Pavlas, Tomáš a Spitzerová, Markéta. (2022). Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků: tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P., & Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children. European Child & Adolescent Psychiatry, 9(2), 84–90.

PAQ Research. (2023). Vzdělávání dětí uprchlíků v česku. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/content/files/2023/10/PAQ_Hlas_Ukrajincu_vzdelavani_FINAL.pdf

Perry BD, Azad I. (1999). Posttraumatic stress disorders in children and adolescents. Current Opinion in Pediatrics.

Praško, J.(2006). Úzkost a obavy, Praha, Portál.

Procházka, M. (2012) Sociální pedagogika. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.

Průcha, J. (2003). Pedagogický slovník (4., aktualiz. vyd.). Praha: Portál.

Radostný et al. (2011). Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: META o. p. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.

Rybárová, E. (1988). Psychologie a pedagogika pro dětské sestry. Avicenum.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Masarykova univerzita.

Skutil, M. a kol. (2011). Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: portál.

Slavíková, P., & Hannová, K. (2021). *Hrou k jazykovým dovednostem dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.npi.cz/images/isbn/978-80-7578-041-6.pdf

Slowík, J. (2012) Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. Metodický portál RVP. [online]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluze.html

Smith, J.A., Flower, P., Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. Thousand Oaks: Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Albert.

Svoboda, J., Němcová, L. (2015). Krizové situace výchovy a výuky. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.

Šuráňová, V. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Grada.

Švaříček, R., Šeďová K. (2014) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. vyd. Praha: Portál.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. (2007) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Titěrová, K. (2011). Začleňování žáků-cizinců do českých škol. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

Tuggener, H. (1995). Sociální pedagog – profesní model. Ethum, 1995, č. 8/9, s. 47-54.

Uhlíř, J., & Škarková Stojanová, L. (2022). Traumatizace ukrajinských dětí. *Pediatrie pro praxi*, *23*(3), 172-174.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vydání druhé, rozšířené a přepracované). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

Vašutová J. (1998) Profese učitele. In Maňák, J., Prokop, J., Solfronk, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů. Brno: Paido.

Väterová, A. (2022). Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/23247/adaptace-deti-v-materske-skole-jako-dulezity-krok-ve-vzdelavacim-procesu.htm

Verhelst, M. (2008). Výuka jazyků v mateřských školkách na základě činnostního přístupu (založeného na úkolech), IN: Brtnová Čepičková, I., & Wedlichová, I. (2008). Edukace v kontextu sociální exkluze. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Writer, S. (2014). Supporting Dual Language Learners in Preschool. Kaplan Early Learning Company.

Zákony a vyhlášky

Česká republika. (1993). Ústava České republiky

OSN. (1989). Úmluva o právech dítěte.

Rada Evropy. (1992). Evropská charta regionálních nebo menšinových jazyků.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon.

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace

Příloha A Tazatelské schéma rozhovoru

Úvodní otázky

1. Kolik let pracujete v Mateřské škole? Jak jste se k této profesi dostal/a?
2. Jak probíhalo Vaše studium na škole? Studoval/a jste předškolní pedagogiku nebo jste absolvoval/a i jiné vzdělávání?
3. Proč jste si vybral/a práci v mateřské škole?
4. Jaký máte v mateřské škole kolektiv? Můžete se obracet na své kolegy, když máte nějaký problém?
5. Jak jste spokojen/a se svým pracovištěm? Můžete mi ho popsat?
6. Jak probíhá Váš běžný pracovní den?

Migrace a práce s Ukrajinskými dítětem v MŠ

7. Jak jste vnímal/a invazi na Ukrajinu a následnou migraci Ukrajinců do ČR?
8. Jak se k tomu postavilo Vaše pracoviště?
9. Připravovali jste se nějak na případné přijetí ukrajinských dětí do Vašeho zařízení?
10. Pracoval/a jste někdy předtím s dítětem – uprchlíkem nebo s dítětem s OMJ?
11. Jak jste ve vašem zařízení začleňovali ukrajinské děti? Nastali při začleňování nějaké náročné situace?
12. Co vám při začleňování pomohlo/nepomohlo? Nebo fungovalo/nefungovalo?
13. Jak na příchod ukrajinských dětí reagovali děti ve vašem zařízení? Jaký mají děti vztah s těmito dětmi?
14. Jaký vztah máte k těmto dětem vy? Jaký měli/mají vztah děti ke školce?
15. Během práce s těmito dětmi, nastali pro vás nějaké náročně situace? Jak jste tyto situace řešili?
16. Co vám pomáhá/pomohlo při práci s těmito dětmi?
17. Řešili jste s dětmi například i téma války?
18. Soustředili jste se u těchto dětí i na případné psychické problémy nebo problémy v chování?
19. Působil na vašem pracovišti psycholog nebo jste se obraceli na nějaké specializované pracoviště?

20. Řešili jste také nějakým způsobem návrat na Ukrajinu? Jak už s dětmi, tak s rodiči?
21. Jak probíhala komunikace s těmito dětmi? Jak moc jste vnímal/a jazyk jako bariéru při práci?
22. Pomáhal vám při komunikaci někdo? Nebo jste se nějak v této oblasti vzdělával/a?
23. Jak probíhala komunikace s rodiči?
24. Spolupracovalo vaše zařízení s rodiči?
25. Využili jste spolupráci s rodiči při začleňování dítěte?
26. Byli rodiče ochotní spolupracovat s vámi při práci s jejich dětmi?
27. Využili jste ve vašem zařízení spolupráce s nějakými organizacemi, které pomáhají s prací s dětmi uprchlíků nebo nějakého programu?

Profesní růst

28. Vzdělávala jste se nějak v oblasti práce s těmito dětmi?
29. Umožnilo vám pracoviště se s tomto tématu vzdělávat? Nebo jste se musel/a vzdělávat sám/sama? Přišlo vám to užitečné? Pomohlo Vám to v práci s těmito dětmi?
30. Cítíte nějaký posun jak v komunikaci nebo v práci s těmito dětmi od začátku války?
31. Pokud by se podobná situace s dětmi-uprchlíky z jiného státu opakovala, reagoval/a bys stejně nebo bys něco změnil/a?

Příloha B Přepis rozhovoru 1

Kolik let pracuješ v Mateřské škole?
No tak od střední školy, střední pedagogické školy zhruba od 15 let, tak kolem 13 let s přestávkami jestli se počítá i praxe a následně brigády a praxe na vysoké škole a tak.

Jak jsi se k této profesi dostal/a?
Já jsem se rozhodla v 9. třídě, že půjdu na střední pedagogickou školu a vydrželo mi to a když jsem na vysoké studovala trošku jiný obor, tak jsem zůstala v oboru pedagogika a následně jsem po magistru nastoupila stejně do předškolního vzdělávání.

Jak probíhalo tvoje studium na škole?
Jak probíhalo mé studium? No na střední pedagogické škole noo.. jo, dobrý a, jo na během školy jsme mívali každý rok několik praxí, takže jsme se měli možnost hodně dostat do brněnských školek, měla jsem možnost navštívit aji miniškolku, hodně družiny jsme tam měli a mysli si, že jako v pedagogické oblasti mi to dalo asi honě, že mě škola hodně připravila. Potom ve čtvrťáku jsme se museli rozhodnout, jestli budememe maturovat z hudebky, výtvarky, tělocviku nebo dramaťáku, tak jsem se rozhodla pro hudební výchovu a asi všechny 4 roky mi daly myslím si, že hodně do praxe a práce s dětmi.

Studovala jsi předškolní pedagogiku nebo ještě něco?
Na vysoké no tam jsem studovala obecnou pedagogiku na Masarykově Univerzitě a kde jsme měli taky praxe v nějakým pedagogickým prostředí a to jsem šla taky do školky, protože znám to prostředí a bylo mi to blízké a myslím si, že jsme tam měli i nějakou předškolku a potom jsem nastoupila na magistra na andragogiku, ale svou diplomovou práci jsem stejně psala na téma na pedagogy v předškolním prostředí, takže se v předškolním prostředí pohybuji už od střední školy.

Dobře a proč sis vybrala práci v mateřské škole?
Mám moc ráda děti a práce s dětmi mě velmi naplňuje. (smích) A nabíjí mě každý den s nimi.

Dobře, a jaký máte v mateřské škole kolektiv?

Velmi skvělý, můžu, mám tam jednu fajnovou kolegyni, která je tam ještě na brigádě, ale ta má taky k dětem velmi blízko. Ale kolektiv je velmi otevřený a fajn. Podporujou mě a sebe navzájem.

Myslíš si, že se tedy můžeš obracet na své kolegy, když máš nějaký problém?
Občas jo a občas ne, ale jak už se říká dívčí kolektiv je dívčí kolektiv a občas je to náročnější na domluvu. (smích)

Jak jsi tedy spokojená se svým pracovištěm?
Ano, hodně asi, jo, jsem spokojená se svým pracovištěm.

Můžeš mi ho popsat?
Už druhým rokem, dva a půl roku pracuji v mateřské škole a máme tam 3 třídy, ale v mé třídě, moje třída se jmenuje medvídci, mám tam jednu kolegyni, se kterou se střídám na hlavní směnu a jednoho asistenta pedagoga, který nám tam vypomáhá s dětma. Máme aktuálně dětí 20 a děti máme od 3 do 6 let a pár 2letých. A máme tam teda 3 třídy.

Aha a jak tedy probíhá tvůj běžný pracovní den?
No tak já se s kolegyní střídám na dvě směny, takže když mám ranní směnu, tak naše třída otvírá v 6:00 ráno, kde probíhá od 6 do 8 hodin, kde probíhá individuální práce s dětmi a volná hra dětí. V té chvíli probíhá si s dětmi sednu ke stolu, zahrát si nějaké didaktické hry, nebo udělat nějakou výtvarku, poté máme od 8 do půl 9 řízený program, který máme vždycky na určité téma, které si ten týden stanovíme. Vycházíme z RVP a uzpůsobujeme je podle režimu a aktuálnímu stavu a pocitům děti. Máme řízený činnosti, který zahrnují ranní kruh, potom následuje pohybová chvilka a potom následuje řízená činnost a relaxace a pokud se to stíhá, a tak pak většinou program rozdělujeme před svačinou - svačina a půl hodiny po svačině a potom většinou jdeme ven a když mám odpolední směnu, tak ta začíná 10:30, kdy já většinou už chodím ven. Děti jsou venku, následně potom je oběd, spaní po obědě, a po spaní jsou individuální hry s dětmi a zavíráme školku a občas tam máme i logopedickou přípravu dětí, vlastně mé dvě kolegyně mají absolvovaný kurz logopedického asistenta, takže máme i chvilky logopedie pro děti, a to už je všechno.

Dobře, tak teď už tedy přejdeme na Ukrajince, jo?

Jasný. (smích)

Jak jsi vnímala invazi na Ukrajinu a následnou migraci Ukrajinců do ČR?
No, tak najednou to byl takový šok a z ničeho nic, jsme museli reagovat na aktuální situaci a z ničeho nic nám do třídy snad ze dne na den, přišlo několik ukrajinských dětí, které vůbec nerozuměli česky a my jsme musely ze dne na den se přepnout a začít pracovat jinak, v té třídě.

A jak ses u toho cítila?
No, museli jsme tomu uzpůsobit celý kolektiv a najednou jsme se musely i my najednou trošku přizpůsobit a začaly jsme hledat různé pomůcky, jak bychom s dětma komunikovaly, abychom je naučily alespoň pár základních slov abychom s nimi mohli vůbec nějak fungovat.

A jak se k tomu tedy postavilo vaše pracoviště?
Pracoviště nemělo moc na výběr, my no ono to bylo, tak že ředitelé dostali nařízené, že musí přijmout ukrajinské děti, takže to bylo hodně hodně o improvizaci a hodně záleželo na učitelích jak se k tomu postaví, jestli budou s těmahle dětma pracovat nebo je nechají tak nějak žít. No a moje vedoucí nám hned vyšla vstříc a našli jsme si hned publikace a školení, které by nám pomohly se vzdělat v téhle oblasti a naše vedoucí nám hned nakoupila hodně publikací a byly jsme na školení Jak pracovat s ukrajinskými dětmi a nakoupili jsme i učebnici a sama se angažovala v sebevzdělávání a hodně s námi komunikovala o tomto tématu.

Takže jste se připravovali nějak na případné přijetí ukrajinských dětí do vašeho zařízení?
No, vlastně vůbec, protože to bylo ze dne na den, takže my jsme tak byly nějak hození do té situace, takže tam ta příprava nějak nebyla a bylo to spíš za pochodu učení se.

Aha a pracovala jsi někdy předtím s dítětem – uprchlíkem nebo s dítětem s OMJ?
V naší třídě konktrétně byly konkrétně 4 ukrajinské děti a vlastně to byly všechny děti se kterými jsme dělali formulář o tom, že vlastně se jedná o děti s OMJ a taky jsme k nim takhle přistupovali. Vůbec jim nešlo rozumět, a i publikace jsme volili pro práci s nimi pro děti s OMJ. Ale předtím

jsem žádnou zkušenost neměla ani s cizími dětmi ani s jinými etnickými skupinami, vůbec ne.

Dobře, a jak jste tedy začleňovali ukrajinské děti?
No vzhledem k tomu, že to byly většinou děti matek, které museli nastoupit hned do práce, aby uživily rodinu, tak děti neměly žádné adaptační období a byly rovnou zařazeny do režimu od rána ve školce až do odpoledních hodin. Musely prostě navázat na náš režim i když jsme se dětem snažily přizpůsobit, tak pořád jsme museli brát ohled i na naše české děti, které do školky už docházeli delší dobu a dohodly jsme se v naší třídě, že budeme pojedeme podle normálního plánu, tak jak jsme si je nastavili s tím, že se prostě budou muset ukrajinské děti přizpůsobit našemu vzdělávacímu programu a budeme s nima dál pracovat individuálně, a hlavně se budeme zaměřovat na tu komunikační stránku.

Nastali pro tebe u tohohle nějaké náročné situace?
No jako náročné to bylo určitě, vzhledem k tomu, že jsme byly všechny do 30 let ve třídě, tak třeba aji ruský jazyk třeba když starší kolegyně s tím neměly problém a na nějaké ruské slovíčka si vzpomínali, tak my jsme absolutně nevěděly a ani nám nepřišli povědomá nějaká slova, které děti říkaly. Takže to spíš bylo dorozumívání rukama nohama, ale musím uznat, že na to, jak byly některé jen krátce u nás, tak si myslím si, že se děti naučily dobře česky, jakože hodně dobře a myslím teda že je to naše zásluha.

Co ti teda při začleňování pomohlo nebo nepomohlo?
Nooo, nejvíc nám pomohla asi publikace Nečtu nepíšu, učím se česky, a aplikace Duolingo. Ta publikace byla myslím udělaná přímo pro práci s ukrajinskými dětmi, to jsme si každý den sedli individuálně s každým a dělali jsme to a oni docela i pobíraly co jsme řešili i když jsme se potom dověděli že na Ukrajině je jiný režim ve školce, tak musím říct, že zrovna ty naše děti že se moc hezky zadaptovaly, na to že byly tak hozený do režimu a naše děti, české děti se jich moc hezky ujaly a strašně věcí jim ukazovaly a to si myslím, že nám hodně pomohlo.

Aha, takže jak teda na ten příchod ukrajinských dětí reagovali děti ve vašem zařízení?
Velmi dobře, až nás to samotné překvapilo, jak je přijaly a pomáhaly nám a kupodivu ono se mezi sebou dorozuměly. A teď i když dva už byly

předškoláci, takže ty jsme chystali ještě do školy a jeden chlapeček zůstal ve školce rok a půl, ale teď na podzim se vrátil na Ukrajinu s maminkou tak do dnešního dne na něj naše děti vzpomínají a jsme stále v kontaktu a loučení bylo hodně těžký a slzavý.

A jaký vztah máš k těmto dětem ty?
Bylo mi jich líto, já no, joo, parádní, my jsme měli zrovna chlapečka který byl takový hodně láskyplný, a on nám tak všem přirostl k srdci, byl to zrovna ten chlapeček co se naučil mluvit česky snad za 3 měsíce, ani ne možná, za 2-3 měsíce, na to že jeho maminka ani babička nerozuměli vůbec nic, tak on uměl tak krásně mluvit česky, že my jsme ho brali už snad jako českého chlapečka.

A jaký měli/mají vztah děti ke školce?
Děti měli vztah ke školce moc hezkej, ani Miša tak nějak moc nechápal, když se vracel zpátky na Ukrajinu, proč se musí vrátit, ani se mu moc nechtělo a vraceli se kvůli tomu, že uvidí tatínka, ale Miša moc rád chodil do školky, každý den se těšil, ale když třeba odcházel ze školky, tak se nestalo, že by třeba chtěl ve školce zůstat, ale vždycky když došel, tak byl usměvavý a těšil se na kamarády a hračky a program, tam se moc hezky zapojoval, on byl takové vděčné dítě.

A nastali teda pro tebe nějaké náročně situace?
Asi nejnáročnější situace byly naučit, nebo za ten rok, ani ne, připravit ty předškoláky dva do školy. Na naše podmínky, protože i když jsme vyčetli, že na Ukrajině už děti v mateřské škole umí číst, psát, počítat, tak tyhle děti teda absolutně skoro neuměli, holčička, kterou jsme tam měli, tak ta jo, ale ta naprosto neporozuměla češtině a chlapeček sice porozuměl češtině, ale ten absolutně neuměl třeba držet lžičku nebo neuměl držet tužku. Neuměl jako se vyjádřit, to bylo jako s tím jsme počítaly, ale nečekaly jsme, že nebude mít ani základy pro toho předškoláka, aby mohl nastoupit vůbec do první třídy.

Jak jsi tyto situace řešila?
No a řešili jsme to že, hned jsme začali řešit tuhle situaci se základní školou, do které měl nastoupit a ta nám poslala různé materiály, aby nám to pomohlo k přípravě do té první třídy a začali jsme prostě od základů a začali jsme ho učit držet tužku, umět se aspoň tou tužkou, on měl vlastně ztuhlou ruku, tak aspoň umět různé vlnky a grafomotoriku a začali jsme

úplně od té nejjednodušší grafomotoriky a až potom v červnu se dokázal i podepsat.

Co ti pomáhá/pomohlo při práci s těmito dětmi?
Asi to že jsme viděli ten posun u nich a že se snaží a rodiče byly hodně vděční a chtěli komunikovat a chtěli se o tom dítěti bavit a byli moc rádi že jsme jim taky chtěli pomoct. Tak, a hlavně že jsme viděli, že to má nějaký výsledek, to naše snažení, na který jsme nebyly připravený.

Aha a řešila jsi s dětmi například i téma války?
Řešili jsme téma války a hned na začátku, jak děti nastoupily, tak samozřejmě se děti ptaly proč tam jsou noví kamarádi, kteří nerozumí. Takže jsme si to vysvětlovali a samozřejmě i na konci až Miša odcházel, tak jsme to stejné řešili, protože vlastně jeho tatínek nastupoval zrovna do války, tak to bylo taky hodně těžké a asi jsme to řešili v průběhu celého toho, tak nějak jsme se snažily děti udržet v tom aktuálním dění, ale zároveň jsme je nechtěli tím strašit, ale spíš tak jako informativně aby věděli, co se děje ve světe. Ale taky věděli hodně z domu a chtěli to dovysvětlit, nějak to probrat s kamarády ve školce.

A soustředili jste se u těchto dětí i na případné psychické problémy nebo problémy v chování?
No, je pravda, že vlastně ano. Například Miša, až po jeho adaptaci nastoupil do školky, tak začínal být občas agresivní a řešil některé situace fyzickým násilím, nebylo to moc, ale už jsme tam řešily to, že byl hodně průbojný a ta domluva u něj ještě nebyla na takové úrovni, aby se dokázal domluvit česky, a předpokládali jsme, že to řešil tou fyzickou stránkou. Ještě spíš než ty ukrajinské děti, to těžce nesli naše děti, s tím že vlastně rodiče vystrašili doma, že někde je válka a neví se co bude, tak potřebovali spíš dovysvětlit nebo spíš takovou tu jistotu dát, že v česku jsou v bezpečí a spíš ty naše české děti, ty měli spíš takové úzkostlivé stavy, že někde je válka a že to může přijít sem.

A spolupracovali jste tedy s psychologem nebo někým?
Neměli jsme psychologa a byla to docela škoda, ale neměli jsme možnost, nebo nebyla nám nabídnuta tato možnost. Ale máme sociálního pedagoga, který nastoupil krátce po příchodu těchhle dětí a moje kolegyně má taky vystudovanou sociální pedagogiku, takže ta řešila hodně tu empatickou stránku s dětma, já jsem více řešila tu přípravu na to školní

prostředí a ona se zaměřila na ty citlivější témata, jako byla ta válka nebo to adaptační období, tam si myslím že hodně ona se zapojila a pomohla těm dětem, za co jsem moc ráda, protože to bych asi nedala.

A řešili jste také nějakým způsobem návrat na Ukrajinu?
Řešili jsme to vlastně s Mišem, ten jediný se na Ukrajinu vracel, za tu dobu, co navštěvoval naši školku, tam si myslím, že jsme pomáhali i hodně rodičům, dávali jsme jim nějaké portfolia a pracovní listy co si on odnášel a co se naučil s čím nastoupil a s čím potom i odjížděl. A já myslím, že jsme to řešili hodně intenzivně ten odjezd, protože jsme ho tak nebrali jako někoho, kdo nám nerozumí nebo kdo vlastně je tady jenom na chvilku, ale tím, že vlastně odjížděl, tak nás to hodně zaskočilo. S maminkou a babičkou jsme to probírali a bylo to hodně intenzivní, ale tam spíš byl oni ani moc neměli představu o tom, my jsme jim jako ukázali, co on už umí a kde má slabší stránky a co je potřeba, ale je spíš zajímal ten odchod na tu Ukrajinu a řešili jiný věci.

Jak moc jsi vnímala jazyk jako bariéru při práci?
Hodně, bylo to velmi náročné, protože jsme museli přepínat mezi češtinou, znakovou, ukazováním a vlastně tam nepomáhala ani angličtina, protože děti neuměli ani anglicky. Tam to bylo spíš o tom spíš všechno ukazovat o obrázcích vytisknutých, takže jsme většinou komunikovali skrz komunikační karty a jazyková bariéra byla asi to nejtěžší.

A pomáhal ti při komunikaci někdo nebo něco?
Ve školce jsme měli přiřazenou jednu slečnu, která uměla ukrajinsky, ale ta měla tolik práce, že vlastně to zbylo spíš na nás a vlastně moje kolegyně i já začaly jsme se vzdělávat tak, že jsme si stáhli Duolingo a začali se učit ukrajinská slovíčka, takže takhle. A udělali jsme si jazykové karty, kde bylo české slovo-obrázek a ukrajinské slovo, že jsme tam měli i výslovnost a snažily jsme se to takhle nějak propojit češtinu s ukrajinštinou a taky samozřejmě překladač, ten toho prostě zachraňoval strašně moc.

Jak probíhala komunikace s rodiči?
Velmi náročně, víc náročněji jak s dětmi a ve většině případů jsme se dorozumívali skrz překladače v telefonu, to bylo asi nejčastější druh komunikace a znakovou.

A spolupracovali jste tedy s rodiči?

Hodně, my jsme jim vlastně ukázali možnosti, kam můžou nastoupit na základní školu, řešili jsme se základními školami i s učiteli nástupy těch dětí a i při té adaptaci jsme hodně komunikovali a byly jsme s nimi v kontaktu dennodenně.

Takže jste využili spolupráci s rodiči při začleňování dítěte?
No ani ne, protože oni museli nastoupit do té práce a měli jiné zrovna starosti a myšlenky a většinou se jednalo o maminky a potřebovali ten plat k tomu uživení rodiny, tak to dítě moc neřešili ani tu adaptaci do kolektivu, takže to spíš tahle část zbyla na nás, ale jinak se o děti zajímali to jo.

A jak teda b,yli rodiče ochotní spolupracovat s vámi při práci s jejich dětmi?
Jo, to oni se starali hodně, vždycky se snažili zeptat, jak jim to jde ve školce, co třeba by mohli zlepšit doma nebo co by mohli pomoct a snažili se hodně, ale ve školce spíš to bylo na nás což je prostě na nic, ale nějak jsme to daly.

A využili jste ve vašem zařízení spolupráce s nějakými organizacemi, které pomáhají s prací s dětmi uprchlíků nebo nějakého programu?
Ne, kromě školení, které jsme si potom hned tam daly a kde jsme řešily ty naše děti konkrétně, nebo individuálně jsme řešili všechny zvlášť, tak ne, žádné organizace jsme nevyužili.

A vzdělávala jsi se nějak v oblasti práce s těmito dětmi?
Samo vzdělávaly jsme se samy a bylo to na nás ta iniciativa.

A přišlo ti to užitečný?
Ano. Určitě to bylo užitečný, byla to zase situace, se kterou jsme nepočítaly a bylo to zase úplně něco jiného než na té střední škole, kde nás připravovali furt na české děti a najednou jsme tam měli děti ještě z Ukrajiny, když všude byla angličtina a najednou tam byla ukrajinština, která byla hodně podobná ruštině a naše generace se rusky absolutně neučila pro nás to bylo úplně šok. Na všech školeních co jsme byly, tak jsme z každého něco využily a měli jsme hodně materiálů zdarma i ty komunikační karty jsme měli zdarma a pak už jsme jenom vyráběli karty podle

našich témat, ale myslím si, že ty školení tak rychle reagovali a tak efektně, že nám to hodně pomohlo i dětem, se zadaptovat co nejdříve.

A cítíš nějaký posun jak v komunikaci nebo v práci s těmito dětmi?
No určitě, už znám i nějaká ukrajinská slovíčka a hlavně ke konci už jsme je ani nebrali že by mluvili nějak jinak a ony se naučili tak hezky mluvit aspoň v nějaké míře, že jsme je vůbec nebrali, že jsou cizinci a uměli dokonce skloňovat a skládat věty v češtině kolikrát lépe než ostatní děti, takže to bylo pak už vlastně úplně bez rozdílu.

Takže pokud by se podobná situace s dětmi-uprchlíky z jiného státu opakovala, reagovala bys stejně nebo bys něco změnila?
Určitě bych využila všech vzdělávacích pomůcek, co jsme měli, hlavně bychom už na to byly připraveny a myslím si že už by aji ten proces učení u těchhle dětí byl rychlejší, že už bychom věděli co funguje a nefunguje, jako na komunikační karty ale fakt nedám dopustit (smích).

Příloha C Přepis rozhovoru 2

Kolik let pracuješ v mateřské škole?
Uh, teď to bude třetím rokem, ne už 4.rokem, co dělám ve školce.

Jak jsi se k této práci dostala?
Já jsem vlastně začala po studiu pracovat jako sociální pracovnice se staršími dětmi bylo to v nízkoprahu, kde vlastně byli klienti lidi ve věku 12-26 let a po roce jsem si uvědomila, že mě to spíš táhne k těm menším dětem, protože s něma jsem měla zkušenost už vlastně během jako praxe, když jsem studovala předškolní pedagogiku. Tak jsem se rozhodla že to zkusím ještě s dětmi menšími a nějak jsem u toho zůstala.

Studovala jsi předškolní pedagogiku nebo jsi absolvovala i jiné vzdělávání?
Tak já jsem vlastně absolvovala obor předškolní a mimoškolní pedagogika to byla střední škola v Přerově pedagogická a vlastně tady pro učitelky ve školce je tohle studium vlastně dostačující a potom já jsem chtěla si udělat vlastně po střední škole jakože rozšířit obzor a tak jsem právě si vybrala druhej obor sociální pedagogiku a volný čas, což jsem udělala i bakaláře s tím že tam jsem si k tomu opět navolila možnost specky a dramatické výchovy, abych měla zase jako, kdybych se vrátila do školky, tak jsem si chtěla tu svoji působnost rozšířit no a potom jsem vlastně navázala magisterským taky tou sociální pedagogikou. Takže tak.

A proč sis vybrala práci v mateřské škole?
Baví mě práce s dětmi, naplňuje mě to, já jsem chvíli pracovala v sociálních službách, ale nakonec jsem se k mateřince vrátila prostě no. (smích)

Dobře a jaký máte v mateřské škole kolektiv?
Ženský, myslím, že to vypovídá samo o sobě. Noo mně přijde, že vlastně co se týče kolektivu tak mám i srovnání z jinou, předchozí mateřskou školkou a přijde mi, že jako v tomhle ženským kolektivu je to strašně těžký a hlavně je to náročný v tom, když tam jakoby nejsou kompetentní osoby. Myslím si, že jako v tom oboru je potřeba aby ty týmy byly potřeba podpořeny nějakými supervizory a což my tady jako není no. Takže mě přijde, že pak se v tom kolektivu často dějí různé, jakože nedorozumění

a nejsou natavený hranice třeba úplně v některých věcech, což vlastně bez nějaké té supervize nebo té podpory je to v tom kolektivu těžký.

Aha a myslíš si tedy, že se na sebe v kolektivu můžete obracet s problémy nebo ne?
No obracet se na ně, to je jakože věc, ve které si úplně jistá nejsem. Aktuálně ten pocit nemám no, i když jsem řešila problém, tak vlastně moje nadřízená mě moc nebyla, jakože ochotná naslouchat a myslím si, že částečně je to i tím, že sama je zavalena svou prací, takže jako tam nějaká ta podpora a pomoc většinou úplně nepřichází, ale kolegyně na tu se můžu obrátit, to jo.

Aha a jak jsi teda spokojena se svým pracovištěm?
No tak ono záleží jako to pracoviště tvoří strašně moc věcí, co se týče jakoby materiálních podmínek, tak to tady mám ráda, to jsem spokojená. Rodiče, děti to je taky fajn, ale jakoby tam je jediný co mi přijde že úplně není funkční je ta komunikace v tom týmu a jak je ten tým nastavený. Ale jinak jako spokojená jsem.

A můžeš mi to pracoviště popsat?
My tady máme dvě pracoviště, dvě třídy, to jsou malé děti od roku do tří a pak je tady druhý prostor, to je ta naše třída, která tady má kapacitu 24 dětí, kde máme děti od dvou do předškoláků, než nastoupí do školy a to prostředí je tím, že my jsme soukromá školka, tak máme tady takovou klasickou třídu. Máme třídu kde je nějaký vstup do šatny, pak je umývárna, která je přizpůsobená dětem, potom tady máme jednu obrovskou třídu rozdělenou na stoly kde máme, kde se dějí nějaké výtvarné činnosti, nebo individuální činnost u stolu nebo s předškoláky nebo s dětmi co potřebují nějakou péči zvlášť a pak je tady herna s malou knihovničkou a ještě před lehárnou je prostor kde máme trošku místa na cvičení a na ranní kruh a za tím máme lehárnu, kde děti chodí odpočívat a pak ještě máme vedle jídelnu, kam chodíme na svačiny, obědy a tak. No a máme tady personálně, kolik nás tady je, jedna vedoucí co vede školku a pak tady máme jeden, dva, tři - čtyři vlastně kolegyně co jsou u dětí, jedna učitelka je u těch menších dětí a tady v té naší třídě jsme vlastně 2 na ranní a pak 2 na odpolední směnu plus tady máme brigádnici, brzy novou kolegyni, která nám chodí pomáhat.

A jak probíhá tvůj běžný pracovní den?

Tak my tu máme rozdělené buď je to ranní nebo odpolední, když je to ranní, tak otvírám školku v 6 hodin ráno, s tím že děti tady mají již od rána nějaký prostor ke hře, nechávám je ráno si pohrát, během toho si beru děti individuálně se kterými je potřeba něco dělat. Hodně tady děláme tu logopedickou prevenci a předškolní přípravu, takže vlastně během toho tady probíhá ta individuální práce s dětmi. Potom kolem sedmé, začnu chystat pro děti nějakou nabídku výtvarného tvoření, které je směřované k tomu tématu, které tady máme a tam si děti chodí postupně mezi hrou tvořit, potom po tvoření a zároveň probíhá ta volná hra a pak uklízíme a chystá se blok pohybových činností, když vlastně s dětma cvičíme, tak se snažím jim co nejvíc to dělat tak, že to cvičení se skládá z rušné části, kdy se děti rozehřejou, potom je nějaká průpravná část, kdy se vlastně cvičíme nějaké zdravotní cviky, protahovací cviky a tak a na závěr když se to podaří stihnout všechno, tak si zahrajeme nějakou pohybovou hru. Potom děti odchází na svačinu, tam se u nich snažíme podporovat je jako co nejvíc v sebeobsluze, aby co nejvíc věcí zvládali sami a potom probíhá nějaká řízená činnost, kdy se scházíme v kruhu, kde se s dětmi pozdravíme, řekneme si jakej je den, počasí a pak vždycky je podle tématu s nimi pracujeme nějaký společný věci děláme, po kruhu odcházíme ven, snažíme se chodit ven jako za každých podmínek, pokud není nějaký extrémní počasí, a to se střídáme na procházku nebo na hřiště a po venku se vracíme zpět do školky, kde je oběd a po obědě je, to už právě je když máš tu odpolední, tak si odpolední bere děti a uloží je ke spánku, čte jim pohádku, děti odpočívají a po tom vstávání jdou na svačinu a pak už mají volnou hru a tam zároveň je prostor, když se s někým něco nestihlo, tak nějaký individuální činnosti nebo rozvojový věci s dětma a pak jdou domů.

Tak teď už přejdeme na Ukrajince teda. Jak jsi vnímala invazi na Ukrajinu a následnou migraci Ukrajinců do ČR?

No já si pamatuju úplně přesně ten okamžik kdy se to stalo, já byla ještě v bývalé školce na školení, kde jsem si dělala kurz Edukativně stimulační skupiny pro předškoláky a my jsme měli pauzu a já jsem o té pauze šla ven se jako projít a když jsem si tak četla zprávy, tak jsem zjistila co se děje a tak si pamatuju, že mě z toho bylo fakt jakože úplně jsem si říkala, to je jakože do cela velkej průser a pamatuju si že když jsem po té pauze šli zpátky na ten kurz tak jsem ten den už se pak nedokázala soustředit na to co se vlastně jako co probíhá na tom kurzu. Protože mě to jako nějak fakt dost vzalo a nějak jsem si uvědomila že to jako nebude jako ok, bylo

tam jako strašně moc emocí, jako vztek na to jak se to jako v dnešní době může dít a zároveň mě z toho bylo smutno, zároveň taky jsem tam začala cítit obavy, co se jako bude dít, ale jako v tu první chvíli oni nevěděli jak to bude dál, ale jako už od počátku tam byli ty pocity jako jasný že to bude něco špatného.

A jak se k tomu postavilo tvoje pracoviště?
No vlastně já tam mám zkušenost jako se dvěma pracovišti, protože já jsem končila ve staré školce, ale vím, že tam se dělo to, že jako by řešili hlavně aby tam nebyli žádní Ukrajinci ve školce, protože je hromada práce pro nás a blablabla. No takže to byl takovej dost odmítavej postoj, což vlastně jako na jednu stranu to trošku chápu, z toho hlediska, kdy prostě je učitelka sama na 24 dětí a prostě do toho tam jsou různé děti, které tam mají různé specifické jako potřeby, malé děti, tak prostě ještě jako když tam mají přijít děti, které neumí ten jazyk, tak bude to s nimi náročné, tak chápu ty obavy. Na druhou stranu já sama to vnímám, že prostě jako je potřeba s tím něco dělat, že jako my kdyby jsme byly v takové situaci, tak jak by bylo asi nám no a potom jsem vlastně začala pracovat ve školce kde jsem teď a tady bylo zajímavý, že my jak jsme soukromá školka a máme tady spolupráci s firmou, tak tady ta firma se k tomu postavila tak, že oni jako i přijmuli a dali inzeráty, tak si tam rovnou zadávali, že je to vhodné pro Ukrajince, takže tady ta firma se k tomu postavila jako dobře, že přímo nabídla pozice těmhle lidem, načež lidi reagovali a začlo se dít, že i nám do školky začali přibývat ukrajinské děti.

Takže ses připravovala nějak na případné přijetí ukrajinských dětí do Vašeho zařízení?
No jako úplně ne, protože my jsme vlastně to bylo ta školka se tady zrovna otvírala, jsme firemní školka, tak zrovna se to tady všechno řešilo a my jsme ten první rok dostali jako jenom seznam dětí, které sem nastoupí a teď jsme viděli tam ten seznam, tak tam bylo pár dětí. Původně tam bylo jenom jedno, tak to bylo ok, říkala jsem si: je tady jenom jeden kluk z Ukrajiny, tak budeme muset s ním nějak něco dělat. Ale my jsme se to prostě dozvěděli týden dopředu pak ty další děti, takže tam jako akorát jsme s tím počítali, a pak jsme spíš jako v průběhu toho co oni sem začaly chodit, tak jsem si pak dohledávala jak s těma dětma pracovat, jak je podpořit, co nejlépe, aby to nebyl průser a tak.

A pracovala jsti někdy předtím s dítětem – uprchlíkem nebo s dítětem s OMJ?
Hmm, myslím, no my jsme měli v té staré školce, tam bylo dítě a oni byly, jestli někde z některé arabské země, teď nevím přesně, možná Palestina tyjo, nebo možná Afghánistán nebo někde z tama a právě, vím že to tam jako bylo náročný, protože ten chlapeček prostě mluvil jenom tím jejich jazykem a neuměl ani jako anglicky ani nijak jinak, ale on byl ve vedlejší třídě, takže jsem se jenom se s ním setkala takhle, ale já jsem takové dítě ještě neměla.

Aha a jak jste ve vašem zařízení začleňovali ukrajinské děti?
No tak, mě přijde, že oni tady tak byly jakože hodně vhozený, oni jakože, my jsme tady postupně měli 5 ukrajinských dětí a prostě to bylo jakože, rodiče je sem přihlásili do školky, tyhle děcka tady byly od prvního dne na celý den, což mi teda přišlo jakože hustý, protože dítě které přijde do nového prostředí, kde nerozumí nikomu, jako změnilo úplně místo kde je, jiná země, lidi, všechno, tak mě přišlo, že tady s něma se fakt jako nedrbalo, prostě je tady hodili s tím, že teď tady bude, bude chodit 5 dní v týdnu od 6 prostě do 3 do 4, tak jakože fakt na celý dny, takže tam oni to měli jako docela drsný ten nástup.

A přišlo ti to teda náročný?
Jako jo, jako situace, no oni to měli každý jinak, ale ten jeden chlapeček, ten jako hodně plakával, ten to nesl jako hodně těžce, pro něho to bylo hodně náročný protože nerozuměl, ale jako přišlo mi že ve finále se s tím všichni tak dobře poprali, že jim prostě ani nic jinýho nezbývalo a že jako vlastně jo, no jako byly, přišli mi vlastně takový jako ztracení a občas byl někdo smutnej nebo trošku agresivní, ale nakonec se vlastně všichni docela dobře chytli.

Co ti při začleňování pomohlo/nepomohlo nebo ti přišlo že fungovalo?
Já si pamatuju že já jsem se snažila jim jako co nejvíc pomoct, nějak jsem jako chtěla, mi bylo totiž líto celé té situace, tak jsem se na Duolingu učila ukrajinsky ((smích)) a sehnala jsem si i nějaké materiály. Já jsem vlastně když to začalo, tak já jsem si jako jedno z prvních školení dala kurz Vzdělávání cizinců s OMJ, to byl vlastně dobrej kurz a oni nám tam poskytli jako různý typy, kde hledat materiály a jak s těmi dětmi pracovat a z toho jsem jako dost čerpala. Takže jsem i přímo našla nějaké materiály pro

ukrajinské děcka. Celkově se na to muselo reagovat, tak těchhle materiálů bylo dost, tak jsem jako nějaký základní fráze uměla a hodně jsem s děckama používala jako obrázky, kartičky, že jsem jim chtěla říct: jdeme na oběd, a tak jsem jim ukázala obrázek.

Aha a jak na příchod ukrajinských dětí reagovali děti?
No mě přišlo že to vzali dost v pohodě, což i mě hodně pomohlo, a oni jako tím že tady byly některé děti, co měli problémy, nebo takhle, no chlapeček s vývojovou dysfázií a děti s různými formami narušených komunikačních schopností, co potřebovali logopedickou péči, tak mi přišlo, že jakože jo, že děcka registrovali že tyhle děti mluví jinak, nerozumíme jim, ale ono to bylo takový smutný, ale tím, že tady bylo víc dětí co tady nemluvilo, tak to prostě mě přijde, že oni i přes t u jazykovou bariéru, tak si dokázali s těma dětma hrát. Si s něma hráli a u toho si ukazovali, nebo na sebe mluvily každej jinou řečí, jakože občas tady byly nějaký neshody, protože si nerozuměli, co tam Kyril říkal nebo tak, ale vlastně ve finále, to nebyl takový problém a že ty děcka je jakože docela rychle vzali do kolektivu a měli je strašně rádi.

Takže jaký vztah jsi měla k těmto dětem?
Tak tam je to asi jako každej, asi jako ke každýmu dítěti máš jinej vztah, ale jako ty jo, no tam je to takový hodně individuální, protože tam třeba jeden chlapeček, co nastoupil už jako předškolák a byl tady jenom rok a zároveň on byl takový jako no, že prostě on si tam jako spíš tak jel sám, že moc nechtěl komunikovat s ostatníma. No já tam u něj jsem měla podezření na nějakou poruchu, že měla jsem podezření, jestli tam není nějaká, projevovalo se tam něco, i že jsme to řešili a posílali jsme ho do poradny a oni tam nějak skrz to že byly z Ukrajiny tak je nevzali, ale třeba jako tady k tomu chlapečkovi jsem nějakej jako velkej vztah neměla. I díky tomu že i on nějak nechtěl s náma víc komunikovat. Ale pak tam třeba byla holčička, která byla, prostě ta byla zase drsná, ona taky tady pak nastoupila jako předškolačka, ale ona byla taková strašně jako chytrá, uměla čist, psát, a ta prostě když jsme ji sem dostali, tak my jsme si říkali že ji musí být tak 10, ona hrozně klamala tělem a při převlíkání se nechtěla převlíkat s děckama a chtěla chodit bokem, tak se jako styděla a tady ta holčička, tam to byl takový vztah nevztah. Mě strašně překvapilo, že když odcházela, ona nikdy k nám emoce moc neprojevovala, brala nás, ale jakože nebyla nijak nic že by měla neukazovala ty emoce, a pak když odcházela, tak ona z toho byla špatná pak i ta maminka najednou se

ty emoce projevily a mě to pak taky jako dostalo, že jsem se rozbrečela taky. No a pak tady byl třetí chlapeček, který no ono to s ním bylo hodně náročné, byl živej, ukřičenej, hyperaktivní často prostě nás fakt zlobil nebo prostě bylo to s ním náročný, ale pak když odcházel, tak taky mě to bylo líto, protože jsem ho měla strašně ráda, ten vztah určitě nebyl a ale ovlivněný tím, že to byli ukrajinský děcka, pro mě to jsou děcka jako děcka.

Dobře, takže během práce s těmito dětmi, nastali pro tebe nějaké náročně situace?
No tak zpočátku tam byly náročný situace, když jsme potřebovali něco vykomunikovat a nešlo to, to bylo nebo když ty děcka, jeden ten chlapeček tady prostě přišel a hodně plakal a teď na nás mluvil ukrajinsky, že něco potřebuje a my jsme nevěděly co, tak to jako v tomhle to bylo náročný. A pak teda ještě jedna situace náročná byla a to bylo, kdy tady ten chlapeček chodil do školky a jeho máma přišla s tím, že se budou vracet zpátky na Ukrajinu a pro nás to bylo takový, no nebylo to takový úplně příjemný a víš že ti lidi se vrátí zpátky a jemu jako hodně během celé doby chyběl táta, protože táta jejich na Ukrajině zůstal a on to jako těžko nesl no a pak teda on jako on pak jak se postupem času se stal náročnější a náročnější a on vlastně ta maminka i pak řekla, že se chce vrátit zpátky, protože řekla že ho sama nezvládá a neví co s ním, že on jí jako hodně vyčítá, že chce být s tím tátou, takže prostě za tím tátou jdou no a my jsme si na sebe dali kontakt, aby jsme jako prostě zůstali ve spojení a oni potom se na tu Ukrajinu vrátili. A ta maminka nám pak volala, s tím že jako jsou zpátky a že nad barákem jim tam lítaly rakety a že nic moc a že největší takovej fuck-up nastal ve chvíli, kdy oni se tam vrátili a ten tatínek jim šel naproti na nádraží a během té cesty ho tam nějak sebrali, že musí že ho vzali do nějakého toho výcviku, takže oni se ani nesetkali a to bylo takový jakože a to bylo spíš pro mě takový emočně no jakože, co ti lidi udělali že tohle se jim děje.

A co ti teda pomohlo s těmahle situacema?
Tak hodně mi pomohlo, hmm, asi ty kartičky a tady tohle a myslím si že jako aji tady to, že já jsem se snažila ty děcka do toho kolektivu prostě dostat. Začlenit je tam a i když oni ze začátku nechtěli si s námi hrát, ale pak to vlastně se nám je podařilo s kolegyní do toho kolektivu začlenit a myslím si, že tohle byla právě ta věci která mi pomohla při té práci. To jak si je děcka vzali k sobě a mě přišlo že pak těmhle dětem pak nejvíc

pomohli ty děti protože to jsou jejich vrstevníci a mají k sobě blízko. Ještě mě určitě pomohlo, nebo myslím si, že je to jako socpedem, nebo tím jakej je člověk.

Aha, takže myslíš, že ti studium socpedu pomohlo?
Jo, myslím si že mi socped pomohl v nějaké ochotě těm lidem pomáhat, ale hele asi jako něco určitě jo, minimálně, jo, minimálně zkušenost s tím, že jsem věděla kde hledat jako nějakou pomoc a podporu, že skrz socped jsem si vytvořila síť organizací jak co funguje a když jsem věděla že chci děcka podpořit v tom a v tom, tak vím kde hledat, takže po té oborné stránce mi socped pomohl co a jak kde řešit a pak i vlastně nějaký jakože takový věci jako osobnostní příprava a jak to zvládat, když jsou ty náročný situace. A dokázala jsem si to jako líp rozdělit, popsat si abych si to já nebrala a tyhle ty metody a techniky, taková ta podpora té mojí pohody a tak. Celkově ta průprava tím socpedem ti trochu tu osobnost upraví a dokážeš s tím pak pracovat a aji kolegyním jsem pomáhala a bylo to jakože jsem využila docela dost těch věcí z toho studia.

Dobře a řešila jsti s dětmi například i téma války?
Hmm, no jako tak jako letmo, my jsme to přímo tady jako nevytahovali, ale starší předškoláci tady přišli jednou s tím že na Ukrajině je válka a tak a že tam umírají lidi a tak jsme si tak jenom krátce bavili. Jakože já jsem moc nechtěla jako přinášet nějaký jako podněty, že bych já sama říkala, spíš jsem tak s těma dětma tam byla a když oni se ptali, tak já jsem jim říkala popravdě samozřejmě, upraveně pro dětský svět ty věci, jak se jako dějí, no takže jako jo, oni řešili jo, tram se jako střílí, je to nebezpečný a tak, až Rusové tam na ně jdou, jo je to tak, jakože ruská armáda bojuje s ukrajinskou proti sobě a nějak jsem se to snažila nějak jako shrnout, ale nějak víc jsme to neřešili, protože tady jsou malý děcka. No a ty ukrajinský děcka to asi spíš asi jako moc nevěděli co se děje, kromě toho, co tam měl toho tátu, ale jakože věděl že tam je válka a že tam lítají rakety a tak a něco pochytil, ale přijde mi, že ještě to těmhle dětem to moc nedochází ten rozsah té války, pro ně je to spíš popisování, že viděli tanky a tak, ale nedocházel mu celej ten kontext.

Aha, dobře a soustředili jste se u těchto dětí i na případné psychické problémy nebo problémy v chování třeba?
U toho Kyrila jo, tam totiž i tím jak jsme to konzultovali s tou maminkou, tak ona říkala, že to jak se choval tady, tak takovej nikdy nebyl. Takže u

něho to bylo hodně tím odloučením od toho tatínka, že mu prostě jako chyběl, jo on tam byl takovej jako náročnej, jednak hodně hyperaktivní, dělal kolikrát jakoby takový naschvály a tím svým chováním se hodně snažil dožadovat pozornosti a určitě tohle u něj a občas byl jakože takovej agresivní k dětem, ale jakože se nic nestalo vážnýho, ale bylo to tak no a u těch dalších tam to tolik nebylo, ta holčička byla spíš uplakaná a občas se potřebovala ujistit že je v bezpečí a ten Sergi, tam no to ono bylo spíš to, že tam u něj tam byla nějaký porucha nebo nějakej autismus a tak, že to bylo jako spíš na tohle, že celkově ten jeho vývoj byl opožděnej.

A působil na vašem pracovišti teda psycholog nebo jste se obraceli na nějaké specializované pracoviště?
Tady nikdo takovej nebyl, vlastně ani žádnej psycholog, ale tak já jsem sociální pedagog no, takže já a vlastně i jedna z kolegyní je taky sociální pedagog a tady jako jsme tak byly my no a jako je pravda, že já jsem se snažila s těma dětma i když nejsem psycholog, tak jsem se hodně u nich snažila podchytávat jak se cítí a dávat jim najevo to bezpečí a podporu a že jsem tady pro ně, takže nějakou tady tu oporu měli u mě z pozice toho sociálního pedagoga.

A jak ti v tom bylo?
No já jsem to jako prostě vzala na sebe no a chtěla jsem pomoct, takže asi jako dobrý, já si chci dělat terapeutickej výcvik, takže mě to i baví, takže jo, jakože já to s dětma řeším prostě ty citlivý věci a jejich pohodu, ale bylo to těžký, ale jo, prostě to tak bylo no. (smích)

Dobře a jak probíhala komunikace s těmito dětmi?
No ze začátku to bylo hodně těžký, protože jsem jim vůbec nerozuměla a jako tam fakt jsem hodně používala obrázky, gesta a pak docela pomáhalo, že jsme měli ten denní režim a oni už věděli co přichází a co se kdy dělá. Ale když jsme si k sobě sedli a chtěli si povídat, tak to bylo spíš že jsme si ukazovali jenom a tam to bylo teda dost těžký v tomhle, ale oni potom docela rychle pochytili češtinu, což mě překvapilo, ten jeden chlapeček se jako naučil dost dobře česky. Jakože to bylo spíš, že oni jako i s děckama jsem často komunikovala na tom ukazování, že jsem jim třeba, chlapeček držel autíčko a já jsem ukazovala a názorně byla čeština a on pak ukrajinsky a pak jsem hodně používala techniky z toho kurzu jak říkali jak s těma dětma pracovat, takže jsem takhle postupně zkoušeli na základě jednoduchých frází a slov komunikovat.

A pomáhal ti při komunikaci někdo nebo něco?
Tam bylo to Duolingo ((smích)), upřímně mě to nestihlo připravit na to, abych se domluvila s rodičema.

Aha a jak teda probíhala komunikace s rodiči?
Jedné té rodině, tak tam jakoby maminka byla Ukrajinka a mluvila jenom ukrajinsky, s tou jsme se moc nedorozuměli, ale tatínek tu už nějakou dobu žil, tak to bylo v pohodě. V druhé rodině maminka mluvila ukrajinsky a my jsme spolu hodně komunikovali přes Google překladač, než pochytila vlastně nějaké základy češtiny a ze začátku ona měla babičku která uměla česky, tak ta nám občas tady pomohla jinak přes ten překladač a u těch dalších, tam neuměli vůbec, ale tam jsme se prostě nějak pochopili pomocí gest, rukou, nohou, občas překladač, ale myslím, že vždycky jsme se nějak pochopili, ale zase oproti česky mluvícím rodičům ta komunikace jako byla hodně omezená, protože nějaký složitější věci, to bylo prostě náročný no, ale tak aspoň se jako zajímali a nějak to šlo.

Přišlo ti teda, že ten jazyk je velká bariéra nebo ne?
Hrozně, hrozně moc, to bylo asi nejtěžší i při té spolupráci..

Takže vaše zařízení spolupracobalo s rodiči?
Jo jo, určitě.

A využili jste spolupráci s rodiči i začleňování dítěte?
No, ne. Já jsem na to myslela, to nám právě i na tom kurzu doporučovali jak to máme dělat a já mám představu, ale prostě tím, že ti rodiče fakt šoupli děcka do školky a šli sami do práce, tam vůbec jako oni nebyli ochotní, nebo to by možná byli, ale oni prostě museli do práce, takže tam vůbec nebyl prostor a myslím, že i na těch dětech to ze začátku bylo vidět, než si zvykli.

Aha a využili jste ve vašem zařízení spolupráce s nějakými organizacemi, které pomáhají s prací s dětmi uprchlíků nebo nějakého programu?
Hmm, taky asi ne no, teď jako přemýšlím, ale asi ne. Protože oni tak nějak už tady přišli s tím, že měli všechno zařízený a my jsme měli fakt že rodiny už tady měli někoho v česku z rodiny, takže v tomhle nepotřebovali

od nás nějakou pomoc no, takže ne, což nám docela usnadnilo nějaký to starání. (smích)

A vzdělávala jsi se nějak v oblasti práce s těmito dětmi?
Tak tam byl ten kurz toho vzdělávání dětí s OMJ, to bylo právě v reakci na tady tuhle situaci a pak nějaký e-kurzy a to Duolingo no, na ten jazyk, jsem se snažila nějak naučit, abych věděla.

A umožnilo ti pracoviště se v tomto tématu vzdělávat? Nebo jsi se musela vzdělávat sama?
Jo, to jako jo, to nebyl vůbec problém, ale zase jako to bylo půl na půl, protože ono to pracovišti nevadilo, ale já jsem si to jako vybírala ten kurz sama, protože já jsem jako fakt chtěla těm děckám co nejvíc přinést a nějak jsem chtěla, potřebovala, udělat trošku víc i protože s těma rodičama je ta komunikace je složitější, tak jsem prostě chtěla se něco naučit abych těm dětem něco dala.

A cítíš nějaký posun jak v komunikaci nebo v práci s těmito dětmi?
Jo, obrovskej, tam jako zase je to hodně individuální věc, protože každý to dítě bylo jiný, některý nás nepotřebovali, ale jinak jako jo, byla to teda jako obrovská zkušenost i z toho pohledu toho jazyka. Je to zase jiná práce a vykročení z komfortní zóny protože v té školce je tolik dětí se specifickýma potřebama a logoproblémama a ještě ti přijdou děti co nerozumí slovo česky, tak je to prostě o tom vyjít z té komfortní zóny a zase hledat způsoby a dělat s něma něco víc a taky se mi z počátku úplně nechtělo a bylo to hodně práce navíc, ale pak se mi to v tomhle vrátilo, že šlo vidět že jsme je naučili a dali jim něco

Takže pokud by se podobná situace s dětmi-uprchlíky z jiného státu opakovala, reagoval/a bys stejně nebo bys něco změnil/a?
No, možná ještě líp bych si jakože, tohle byla taková první zkušenost s tím a taky jsem ze začátku nevěděla a bylo to hodně hledání co dělat a co funguje, ale díky tomu mám teď nějakou představu. A kdyby se to opakovalo, tak bych věděla kde začít a co funguje a mohla bych se posunout dál, ale určitě bych do toho šla.

Příloha D Přepis rozhovoru 3

Kolik let pracuješ v mateřské škole?
Necelých 40 let, 39 let, jo od 19ti a po vystudování střední pedagogické školy jsem nastoupila tady k nám do školky a zapustila jsem kořínky a nenechala se vypudit.(smích)

A jak probíhalo tvoje studium na škole?
Střední pedagogická škola, denní studium zakončené maturitní zkouškou na internátě jsem byla a to je všechno.

Aha a proč sis vybrala práci v mateřské škole?
No asi protože moje mamka byla učitelka a já jsem chtěla nejdřív pracovat jako se zvířatama, ale na to jsem věděla, že prostě nemám paměť abych takový věci studovala a nevěděla jsem co by mě lákalo za školy, takže na doporučení maminky jsem šla tady na tento obor. Pak jsem se jakoby ale zapracovala a snažím se tu práci dělat dobře a učení mě baví

A jaký máte v mateřské škole kolektiv?
Výborný, vlastně jsme jiná budova, jsme pod základní školou a poslední rok, no my tady na budově jsme 4, ale tento školní rok je lepší a lepší a super, protože se nám změnilo vedení s novým panem ředitelem, se to ohromně spravilo. Konečně můžeme komunikovat a po změně vedení je to mnohem lepší, ale v naší budově prostě super. Komunikujeme každý s každým, protože bývalé vedení, jakože s nikým se nebavte a bývalá paní ředitelka byla manipulátorka a všichni byly vystrašení, ale teď je to skvělý a tady naštěstí, my na budově jsme v pohodě, ale komunikace se základkou byla hrozná, ale teď jak kouzelným proutkem jako supr teď a máme to zastání a zatím se to jeví velice dobře.

Takže jsi spokojená se svým pracovištěm?
Jo, mě nic nechybí. Tady na té budově máme 2 třídy berušky a motýlky, a pak máme ještě jednu na budově základní školy, ta je přípravná a máme tu oddělené umývárky, spinkárny a máme jako udělanou kuchyni na základní škole a tady máme jenom výdejnu a pak máme teda herny. Máme tu děti od 3-5 let a pak předškoláci jsou na té škole.

A jak probíhá tvůj běžný pracovní den?
Když jdeme na ráno, režim dne je od půl 7 do 8 scházení dětí a je volná hra, pak řízená činnost, chystání na svačinku a svačinka, od devíti máme řízenou činnost plus samostatná práce, nabízíme činnosti v koutcích a

pak zase o půl 10 je hygiena, oblékání, pobyt venku o půl 12 dojdeme z vycházky, hygiena a oběd a pak máme odpočinek a potom se čte pohádka před spaním, ve 2 se vstává pak je příprava na svačinku, svačinka a pak se nabízí činnosti a nebo výběr činností a děti odchází domů a máme provoz do 4.

Super, asi teď teda už přejdeme na to téma těch ukrajinských dětí. Jak jsi vnímala invazi na Ukrajinu a následnou migraci Ukrajinců do ČR?
No tak na mě to působilo jako hodně že jsem to vnímala, hodně že nás to fakt docela hrozný, když jsem pak viděla ty děti tak to že jako, hrozný no, manžel je navíc starosta, takže to zajišťování jsme měli i doma a zajišťování služeb tady u nás to bylo jako hrozný, doma jsme to prožívali a tady ve školce jsme to taky hned řešili. A pak už byly zápisy a my jsme tu pak měli překladatelku, maminku ona je z Běloruska a ona nám teda pomáhala protože umí ukrajinsky a ona to překládala jak na obci, tak u nás ve školce a byla tady s námi i na zápisu do školky a ona řešila ty jejich potřeby a ona to zařídila, vyřídila a to a od září nám nastoupili teda děti 4 a pak ještě 1 holčička a ta to tady prostě vůbec nedávala, ono jí bylo 5 a ta to tady jako psychicky vůbec nedávala, ona vůbec nerozuměla dětem, necítila se, na ní to šlo vidět, a nedávala to psychicky, brečela a oni ju pak stáhli a oni ukončili školku a odjeli myslím někde do Ameriky.

Aha, takže jak se k migraci a přijímání uprchlíků postavilo tvoje pracoviště?
Odborně, nápisy na dveřích museli jsme mít kartičky s překladem, technicky to jako jo, vyšly nám vstříc, technický zázemí jsme měli, a to máme vlastně ještě teď a co jsme potřebovali, tak nám poskytly a připravovali jsme se.

Takže jste se připravovali, jak, popíšeš mi to?
Jo, tím že jsme měli to info z obce, tak jsme se snažili aspoň ten prostor těm dětem přizpůsobit těma kartama, obrázkama a překladama.

Aha a pracovala jsi někdy předtím s dítětem - uprchlíkem nebo s dítětem s OMJ?
Ne, nikdy ne, tady nikdy nebyl nikdo, takže to bylo poprvé kromě teda slovenštiny, protože no to nepočítám, takže ne, nepracovala.

A jak jste teda ve vašem zařízení začleňovali ukrajinské děti?

No tak právě pomocí spíš té hry a komunikace, jsme se snažili jim vysvětlit, že máme i technologie pro ně, že jako by byly zvyklí a techniku, aby se přestali bát a můžeme si jako pomoci různýma věcma. Ale třeba u těch tříleťáků to vlastně bylo jednodušší, protože oni začali všichni s tou adaptací a byly na tom všichni stejně a byl tam ten adaptační plán pro všechny děti a jenom jsme to přizpůsobovali těm ukrajinským dětem.

A nastaly pro tebe při začleňování nějaké náročné situace?
Náročný to bylo že jako ta Lia ta byla problémová, ta brečela, vztekala se, nechtěla se přizpůsobit tomu režimu, a hodně brečela a z postýlky jako úplně fobie, ani se nepřevlíkala a jako odmítání hrozný, žádný odpočinek jenom na té posteli seděla a jako nechtěla, odmítala a byla starší a ta to jako fakt nedávala. A pak ještě Viktorka ta vůbec nekomunikovala a pozorovala, ale ona prostě když jsme pak seděli a obouvali si boty, tak ona začala tak hrozně pištět a začala křičet a já jako neboj, ale ona chtěla mamku a ona byla 3letá a ona prostě chtěla tu mamku a všichni byli teda jako hodně citlivý, a tak se pořád tak dívali a bylo to takový jakože no, náročný, ale pak nám s tím pomohly hodně děti a ty užívaly jakože ukrajinský fráze a to jim hodně pomohlo. Pak to došlo k tomu, že naše děti říkali ,,Da" ukrajinsky a ukrajinské děti ,,ano" česky. Ale ještě ta Viktorka, to bylo asi tím, že ta maminka a ani ona, oni tady nechtěly být, oni tady ani duchem jako nebyly protože oni nechtěly zůstat a tak se nechtěly učit a začleňovat a prostě se budou vracet a ona si ju pak nechávala doma a pak ona ta maminka nechodila do práce a proč by dávala dítě do školky a pak byla ta holčička víc doma.

Takže co ti při začleňování pomohlo/nepomohlo? Nebo fungovalo/nefungovalo?
Překladač, ano, mě teda stoprocentně a ty technologie a pak teda ta paní překladatelka nám řekla, ať my se nesnažíme mluvit ukrajinsky, že máme si je přeložit ty děti, ale spíš je adaptovat na tu češtinu a ony to pak jakože a oni se musí naučit a ona to zná podle sebe, že ta řeč je podobná, takže ty děti se pak naučili a rozuměli a pak aji mluvili, že to byl šupec.

Aha a jak na příchod ukrajinských dětí reagovali děti ve vašem zařízení?
Naše byly úplně bez problémů, jak kdyby byly z Česka, akorát koukali, že si nerozumí, ale jinak je začali tou hrou začleňovat mezi sebe a gestama a jako tak.

A jaký vztah máte k těmto dětem vy?
Já teda úplně stejně jako když jsou to naše děti, ale tím čím prošli, tak mi bylo ze začátku víc líto, že si víc nerozumíme, ale jinak oni byli moje zlatíčka. Ilja on byl jak Kolja a on vždycky byl hrozně roztomilej a maminka se hodně snažila a to bylo jako vidět a on byl, no, jako oni měli tatínka na Ukrajině a bylo vidět, že hodně po něm teskní, a pak jakože on, my jsme měli fakt hezký vztah i s tou maminkou od Ilji a on teda hrozně rád do té školky chodil, ale teď už jsou na Ukrajině, ale ještě předtím mi řekla, že jako oni už by tam jeli dávno ale kvůli školce tady zůstali dýl.

A během té práce s těmito dětmi, nastali pro tebe nějaké náročně situace?
No tak jako to plakání, komunikace a ono třeba když ta maminka když neplatila, a ona nerozuměla a my jsme měli ve škole asistentku z Ukrajiny a tak to papírování bylo náročný a ta komunikace s rodiči a pak teda ta psychika těch dětí, to plakání a odmítání některých věcí, ale jinak jakoby ne.

A řešili jste s dětmi téma války?
Ne, vůbec, my jsme si jeli takový svý témata a snažili jsme se s děckama, aby byly v pohodě, že to je spíš na těch rodičích a ani se vlastně naše děti jako neptali a vidíš toto mě třeba vůbec nenapadlo.

Aha a třeba soustředili jste se u těchto dětí i na případné psychické problémy nebo problémy v chování?
No tak určitě, ta Lia měla velkej problém s tím lehnutím a pak jsme to teda hodně řešili s rodičema. Ale většinou se to vyřešilo tím odstěhováním. Ten Ilja, tak ten měl jako panický záchvat když viděl vestu, tam jak šli přes ty hranice, tak ty vesty mu dělali problém velkej. Ale s ním teda hodně pracovala ta maminka a jako ta mu hodně pomáhala v tom bezpečí a spolupracovali jsme s ní a to se jako taky díky ní vyřešilo. Ale hodně jsme tu řešili to citové pouto na ty rodiče, úzkost z toho opuštění a ten stesk a to bylo pro ty děti jako víc náročný.

A působil na vašem pracovišti psycholog nebo jste se obraceli na nějaké specializované pracoviště?
Ne, akorát ta asistentka a ta spíš řešila ty administrativní věci.

Dobře. A řešili jste taky nějakým způsobem návrat na Ukrajinu?
No oni řekli, že kvůli školce zůstávají tady ale jinak to jako řešili ti rodiče, nebo spíš jako zmínky a až potom jako to prostě bylo z ničeho nic,

ze dne na den a to jsem myslela teda spíš já, že potřebuju psychologa a oni to často utli prostě ze dne na den a já to doma obrečela. ((smích))

A jak tedy probíhala komunikace s těmito dětmi?
No přes telefon a něco mimo, když to bylo jednoduchý tak gestama a kartičkama a pantomima, prostě rukama, nohama a pak se to prostě tak jakože překlenulo a adaptovali se a pak jsme mluvili česky, protože aji ta maminka od toho Ilji mluvila protože chtěla mluvit.

Aha, takže jak moc jsi vnímala jazyk jako bariéru?
Jazyk byla asi velice velká bariéra, to fakt jako byla bariéra jakože oproti chlapečkovi co měl 5. stupeň postižení, tak ten nás trošku pobíral a fakt tady to jako nešlo, bylo to úplně jinačí a prostě bylo to úplně neznámo a nevěděla jsem co chce tak to bylo tak, že pak už ani nechtěl mluvit třeba na ten telefon, a já cítila jako teda co asi, nevěděli jsme častokrát co dělat, no hrozný.

A pomáhal ti při komunikaci někdo nebo něco?
Ta paní překladatelka, s tou jsme toho řešili hodně, ale pak spíš už teda ta maminka, protože se naučila česky, tak pak to šlo ta Iljova a pak teda asistentka, ale to bylo spíš na ty administrativní věci

Aha a jak probíhala komunikace s rodiči?
No s tou maminkou Ilji dobrý, protože ona když nevěděla ta maminka, tak se snažila a ptala se a byla komunikativní a jakože iniciativní, ale ta další maminka jakože nechtěla, nešlo jí to a prostě tam byl blok, tam šlo cítit, že ona se ocitla někde kde nechtěla být a to pak aji říkala a to se pak aji ukáže na té malé a ta byla na ní úplně závislá a bylo to pro ňi pak stresující a tak. S ostatními prostě rukama nohama případně přes maily, protože to bylo nejjednodušší na překlad a pak ta paní překladatelka nám hodně pomohla s asistentkou.

Takže jste spolupracovali s rodiči?
No tak jenom jako komunikací, aby byli v pohodě, ale jinak to prostě ani nešlo. Jeden tatínek chodil na dopoledne na začátku, že ta adaptace tam byla že tatínek s ní šel do třídy. Snažili jsme se, ale pokud rodiče nechtěli, tak to prostě nešlo, ale my jako jsme se snažili dost no, aby děti zjistili že to není tak hrozné a spolupráce teda při adaptaci byla hodně, ale jak u koho, tam co byla, tak to mi hodně pomohlo s těma dětma, ale jenom u těch dvou to bylo no.

A využili jste ve vašem zařízení spolupráce s nějakými organizacemi, které pomáhají s prací s dětmi uprchlíků nebo nějakého programu?
No protože máme spojení s tím obecním úřadem, tak taková ta komunitní spolupráce a jakože snažili jsme se a takže spolupráce s obcí ((smích)), ale teda jako starosta se hodně staral a pomáhal jak jim doma, tak i nám ve školce s tou paní překladatelkou.

Dobře. A vzdělávala jsi se nějak v oblasti práce s těmito dětmi?
Webináře jsme měli dva, protože nějak školení tím covidem odpadlo, takže my teď čerpáme webináře, ale aji ta praxe ti dala hodně, prostě za pochodu.

A umožnilo ti pracoviště se s tomto tématu vzdělávat? Nebo jste se musela vzdělávat sama?
Ne, tak jako to umožnilo, no, tak my jsme si spíš ale pomáhaly samy, to jakože možná trošku v něčem, ale prostě člověk pracuje s tím co má, ale tady ty děti byly jakože tak v klidu, kdybychom asi měli celou třídu, tak je to jiný a museli bychom na to víc kouknout, ale mi přišlo, že aji ty maminky byly rády za ten náš přátelský přístup a tím že tady byly ty děti v pohodě, tak to těm maminkám stačilo.

A cítíš nějaký posun jak v komunikaci nebo v práci s těmito dětmi?
Já jenom jakože zkušenost to byla obrovská, protože už bych věděla ty aplikace, připravím se na to a hodně teda z toho vyplynula ta výhoda toho, že ta řeč byla podobná, tak to bylo snadnější a měli jsme asi štěstí, že ta maminka byla jako v pohodě a i ty děti. Protože když jsme viděly, že mají na zápis přijít 4 ukrajinský děti, tak jsme měli hodně obavy a v hlavě se ti promítne všechno možný, ale nakonec to bylo v pohodě, ale teda jako hodně nás strašili ze začátku že přijdou ještě další, ale pak si to sedlo a jak tu byly ty první děti tak to bylo fajn a prostě jsme se přizpůsobily jak my tak i ty děti.

Takže pokud by se podobná situace s dětmi-uprchlíky z jiného státu opakovala, reagovala bys stejně nebo bys něco změnila?
No určitě jo, člověk se prostě přizpůsobí a udělá pro ty děti to nejlepší co umí, už bych asi byla připravenější a využila bych zase ty překladače a jako to musíš prostě přizpůsobit tomu dítěti a těm potřebám, protože každej je jinej a i těm rodičům a té situaci, ale jinak to tady bylo fajn a jako jo, já myslím, že jo.