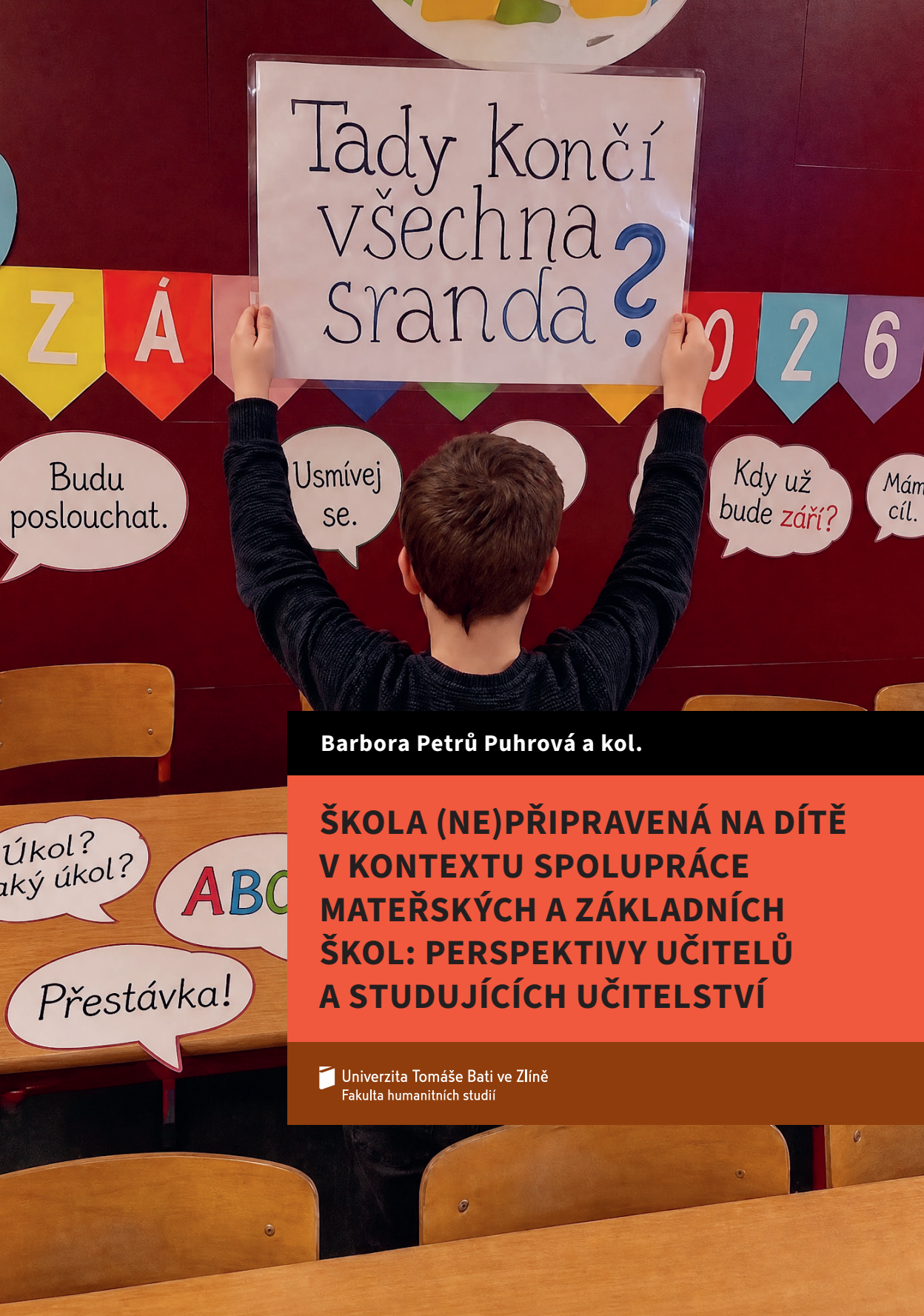


A child with brown hair, wearing a dark blue sweater, is seen from behind, holding a white sign with both hands. The sign has the text 'Tady končí všechna sranda?' written in a black, handwritten-style font. The background is a red wall decorated with colorful pennants (Z, Á, 2, 6) and speech bubbles containing Czech text. The child is standing in front of a wooden desk and chair.

Tady končí
všechna
sranda?

Barbora Petrů Puhrová a kol.

**ŠKOLA (NE)PŘIPRAVENÁ NA DÍTĚ
V KONTEXTU SPOLUPRÁCE
MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH
ŠKOL: PERSPEKTIVY UČITELŮ
A STUDUJÍCÍCH UČITELSTVÍ**



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Barbora Petrů Puhrová
Hana Navrátilová
Iva Žáková
Juraj Obonya

**ŠKOLA (NE)PŘIPRAVENÁ NA DÍTĚ
V KONTEXTU SPOLUPRÁCE
MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL:
PERSPEKTIVY UČITELŮ
A STUDUJÍCÍCH UČITELSTVÍ**

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Petrů Puhrová, Barbora, 1979-

Škola (ne)připravená na dítě v kontextu spolupráce mateřských a základních škol: perspektivy učitelů a studujících učitelství / Barbora Petrů Puhrová, Hana Navrátilová, Iva Žáková, Juraj Obonya. -- Pořadí vydání: první, vydáno elektronicky. -- [Zlín] : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2026.

-- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-7678-402-4 (online ; pdf)

* 316.346.32-053.4 * 37.013.77 * 373.29 * 37.012 * 373.2.011.3-051 * 373.3.011.3-051 * (048.8:082) * (0.034.2:08)

- děti předškolního věku
- pedagogická diagnostika
- školní zralost
- zahájení školní docházky
- pedagogický výzkum
- učitelé mateřských škol
- učitelé základních škol
- kolektivní monografie
- elektronické knihy

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Autoři: PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Mgr. Iva Žáková, Ph.D.

Mgr. Juraj Obonya, Ph.D.

Recenzovaly: doc. PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Vědecká redaktorka za Nakladatelství Univerzity Tomáše Bati

(edice Pedagogika): Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2026

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7678-401-7 [tisková verze]

ISBN 978-80-7678-402-4 [elektronická verze]

OBSAH

ÚVOD	9
1/ VÝCHODISKA A VÝZVY PŘECHODU MEZI MATEŘSKOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLOU	11
1.1 Specifika českého vzdělávacího systému v kontextu předškolního vzdělávání	12
1.2 Návaznost předškolního a primárního vzdělávání ve strategických a kurikulárních dokumentech	13
2/ ZAJIŠTĚNÍ BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ JAKO PODMÍNKA PŘECHODU DÍTĚTE DO 1. TŘÍDY A JEHO OSOBNOSTNÍHO A VZDĚLÁVACÍHO ROZVOJE	17
2.1 Připravenost dítěte jako přetrvávající hlavní očekávání školy	18
2.2 Školní připravenost jako výsledek vnímavé pedagogické praxe	20
2.3 Přejod jako propast	23
3/ PROBLEMATIKA DIAGNOSTIKOVÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	27
3.1 Portfolio dítěte jako prostředek při přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy	29

4/ SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY	35
4.1 Institucionální úroveň spolupráce	35
4.2 Zahraniční inspirace	38
4.3 Přejchod z MŠ do ZŠ pohledem učitelů a studujících učitelství	39
5/ STRATEGIE VÝZKUMU	43
5.1 Výzkumný postup 1. fáze výzkumu	45
Participantí 1. fáze výzkumu	45
Analýza dat z interview	47
5.2 Výzkumný postup 2. fáze výzkumu	47
Tvorbá výzkumného nástroje s využitím Q metodologie	47
Postup sběru dat	48
Participantí 2. fáze výzkumu	49
5.3 Analýza dat z Q metodologie	51
Etika výzkumu	64
Limity výzkumu	64
6/ VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORŮ S UČITELI A ŘEDITELI MŠ A ZŠ	65
Diktát školy	66
Model (ne) spolupráce mezi institucemi	68
Školní (ne)připravenost dítěte	70
Dítě až na posledním místě?	71
7/ VÝSLEDKY Q METODOLOGIE	75
7.1 Popis dendrogramů shlukové analýzy	79
7.2 Výsledky analýzy výroků se statisticky potvrzenou významností v jednotlivých skupinách	86
Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ	86

Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol	88
Všichni učitelé a všichni studující	88
7.3 Výsledky analýzy dat ve vztahu k demografickým údajům učitelů MŠ a ZŠ	90
Výsledky týkající se dosaženého vzdělání učitelů MŠ	91
Výsledky týkající se právní subjektivity školy	93
Výsledky týkající se spolupráce se spádovou školou	94
Výsledky týkající se účasti učitelů na zápisu do 1. ročníku ZŠ	95
Výsledky týkající se délky praxe učitelů mateřských i základních škol	97
7.4 Shrnutí výsledků	98
8/ PARADIGMA NEPŘIPRAVENÉHO DÍTĚTE ANEB PROČ VLASTNĚ POŘÁD ŘEŠÍME TEN PŘECHOD?	101
Pseudospolupráce aneb kdo za to může?	103
Potenciál ukrytý v diagnostickém portfoliu dítěte	106
Světlo v tunelu legislativních výzev	107
Jaké systémové výzvy mohou formovat budoucnost přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy?	108
Co ještě potřebujeme kromě legislativních a kurikulárních změn?	110
Na závěr	111
SEZNAM ZDROJŮ	113
PŘÍLOHY	125
Příloha 1: Sada výroků	125
Příloha 2: Mřížka pro umisťování výroků	128
Příloha 3: Test normality	129
Příloha 4: Výsledky analýzy hlavních komponent (PCA)	130

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	131
SEZNAM PŘÍLOH	133
SEZNAM ZKRATEK	135
RESUMÉ	137
RESUMÉ	139
O AUTORECH	141

Poznámka:

V publikaci jsou používány pojmy učitel, ředitel a studující jako pedagogické kategorie a označení profesních skupin v podobě generického maskulina s respektem k rovnosti pohlaví.

ÚVOD

Co nás vedlo k napsání této publikace?

Téma přechodu dítěte mezi předškolním a primárním vzděláváním není v pedagogickém výzkumu tzv. bílým místem či nově rozpoznaným problémem. Přípravenost dítěte na školu je však stále vnímána v praxi jako problematická, protože je pojímána jako příprava dítěte na prověření očekávané úrovně dovedností, nikoliv připravenosti školy na dítě. Nevyužitý je i potenciál užší spolupráce mezi školami, která by sledovala především zájmy dítěte. Publikace se soustředí na identifikovaný nesoulad mezi přístupem učitelů mateřských a základních škol a nabízí návrh doporučení pro podporu spolupráce a participace aktérů ve školách i v rámci školského systému. Ačkoli se explicitně nevěnujeme souvisejícím aspektům, jako je rodinné a sociální prostředí dítěte, či dětem se znevýhodněním, plně si uvědomujeme souvislost s předmětnou problematikou.

V současnosti se objevuje požadavek na změnu přístupu ke školní připravenosti dítěte a s tím souvisí i rozhodování o odkladech školní docházky dítěte. Přechod dítěte z mateřské školy do základní školy je jednoznačně a historicky ve školním prostředí spojován s testováním školní zralosti, tradičním pojetím zápisu do 1. ročníku základní školy vyhodnocujícím dovednosti dítěte, řečovou úroveň i dostatečnou psychickou zralost pro zvládnutí nároků základního vzdělávání. Přípravenost dítěte je vnímána jako výsledná úroveň dítěte ve věku 6 až 7 let, kdy rodiče s napětím sledují, zda bude učiteli či dalšími odborníky posouzena jako adekvátní. Aktuální přístupy však akcentují vytváření bezpečného prostředí pro děti. Čeká je zásadní změna a adaptace na roli školáka, která může být plynulá jen s individuální podporou dítěte v delším časovém horizontu.

Cílem autorského týmu bylo identifikovat, jak učitelé i budoucí učitelé mateřských a základních škol vnímají dítě připravené na úspěšné začlenění do základního vzdělávání se zaměřením na možnosti podpory dítěte. Cílem je v rámci teoretických východisek shrnout aktuální výzvy pro přechod mezi předškolním a základním vzděláváním. Prostřednictvím dat z výzkumného šetření je následně cílem popsat přístup učitelů a ředitelů mateřských a základních škol ke spolupráci mezi institucemi i samotnými učiteli. Dále odhalit identifikátory, které se podílejí na procesu přechodu a ovlivňují jeho kvalitu a dopad na dítě, které vstupuje do další vzdělávací etapy. Prostřednictvím pohledu učitelů je záměrem sledovat možný přínos pro naplňování potřeb dětí a jejich přiměřený rozvoj. V rámci zkvalitňování přípravy budoucích učitelů je dále cílem vysledovat, jak tuto problematiku vnímají studující učitelství.

Motivací autorů pro výzkum, jehož výsledky přináší tato publikace, je rovněž absentující empirická evidence o příkladech efektivní spolupráce mezi mateřskou a základní školou na diferencovaných úrovních a také evidence o fungujícím systému návaznosti kurikula pro předškolní a základní vzdělávání. Záměrem bylo získat výpovědi učitelů mateřských a základních škol o dítěti „připraveném“ na školu vs. škole připravené na dítě. Perspektivou teoretických přístupů komparovaných s výsledky autorského výzkumu v předkládané publikaci chceme poukázat na potřebu systémově řešené návaznosti předškolního a základního vzdělávání.

1/ VÝCHODISKA A VÝZVY PŘECHODU MEZI MATEŘSKOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou vnější diferenciaci, která je zdrojem nerovnosti ve vzdělávání, což je v českém prostředí zkoumáno spíše na úrovni vyšších vzdělávacích stupňů (Matějů et al., 2010; Simonová, 2015; Simonová et al., 2017). Výzkumná evidence o tom, jak školní zralost a připravenost souvisí se školní úspěšností (Chvál & Kropáčková, 2017) či neúspěšností (Francová & Páchová, 2023; Páchová et al., 2024), je v současnosti nedostatečná.

Současný pohled na přechod mezi mateřskou a základní školou zdůrazňuje vztahovou povahu konceptu školní připravenosti, tedy připravenosti dítěte do školy a zároveň připravenosti školy na dítě (Ahtola et al., 2011). Jedná se o zásadní změnu paradigmatu, kdy je sledována připravenost školy naplňovat potřeby dítěte a vyhodnocovat je na základě spolupráce institucí s rodinou. Není důvod testovat připravenost ve smyslu způsobilosti dítěte zvládnout vstup do základní školy, kdy rodiče i školy sledují přesně určená kritéria stanovených dovedností ve věku přibližně šesti let (Carlton & Winsler, 1999). Zároveň to neznamená, že škola a rodina nemají věnovat připravenosti dítěte pozornost. Úzké zaměření na pojmenování aspektů „nepřipravenosti“, jaké se objevuje v diskurzu učitelů mateřských i základních škol (viz kap. 6), však poukazuje na přetrvávající koncept školní zralosti ve smyslu požadované úrovně, bez níž není škola pro dítě vhodným prostředím. Zásadní je naopak změna prostředí vycházející z proměny uvažování učitelů jako důležitých aktérů – průvodců dítěte při adaptaci na nové role a výzvy. Za významný krok lze považovat aktuálně probíhající podpůrné kroky v českém školském systému, především omezení odkladů školní docházky. Děti jsou totiž vždy připraveny se učit a prostřednictvím podnětného a bezpečného prostředí jim to usnadníme (Carlton & Winsler, 1999).

1.1

Specifika českého vzdělávacího systému v kontextu předškolního vzdělávání

Odpovědnost za povinné vzdělávání v České republice leží na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Stát garantuje vzdělávání ve školních institucích, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení, řídí se školským zákonem a naplňují cíle rámcových vzdělávacích programů. Kromě státních veřejných škol jsou v českém vzdělávacím systému také školy zřízené fyzickou osobou, soukromým subjektem, církví, ministerstvem nebo firmou. Zejména menší obce či města sdružují mateřskou a základní školu v právní subjektivitu vedenou jedním ředitelem školy. Povinná školní docházka trvá 10 let, což je o jeden rok méně než průměr zemí dle Organizace pro hospodářskou organizaci a rozvoj (dále OECD). Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Povinné základní vzdělávání standardně zahajuje dítě ve školním roce, ve kterém dosáhne šesti let.

Předškolnímu vzdělávání věnuje vzdělávací politika České republiky v posledních letech více pozornosti. Vzdělanostní nerovnosti vznikají již v raném dětství a významně se projevují v období přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Tento přechod představuje citlivé období, kdy se rozdíly v rodinném zázemí, jazykové vybavenosti, kulturním kapitálu a podpoře ze strany rodičů mohou dále prohlubovat nebo naopak zmírňovat. Předškolní vzdělávání má potenciál vyrovnávat rozdílné startovní podmínky, avšak jeho účinnost je podmíněna kvalitou systémovosti a funkčnosti ve vztahu k potřebám dítěte (Greger et al., 2016).

Dle České školní inspekce bylo v České republice k povinnému předškolnímu vzdělávání, zavedenému od školního roku 2017/2018, zapsáno přibližně 94 % dětí (ČŠI, 2018). Berlinski et al. (2008) potvrzují, že rané zapojení dítěte do předškolní docházky má měřitelný vliv na počet dokončených ročníků základního i středního vzdělávání, a snižuje tak pravděpodobnost opakování ročníku i předčasného ukončení školní docházky. Efekty předškolního vzdělávání se navíc kumulují v čase – děti, které měly možnost systematicky rozvíjet své kognitivní a sociální dovednosti již v mateřské škole, vykazují v pozdějších letech stabilnější školní dráhu a vyšší motivaci k dalšímu studiu. V prostředí sociální nerovnosti je tato etapa vzdělávání zásadní, neboť rané vzdělávací zkušenosti mohou částečně kompenzovat znevýhodnění vyplývající z rodinného či kulturního prostředí. Předškolní vzdělávání nelze považovat pouze za přípravu na školu, ale představuje strategický nástroj prevence školního neúspěchu a sociální exkluze.

Problematickou oblastí je již řadu let vysoký podíl dětí s odloženou školní docházkou. Dlouhodobě Česká republika dosahuje hodnot přes 20 %, v posledních

pěti letech se přibližuje 25 % dětí, které v šesti letech z důvodu odkladu školní docházky nezahájí vzdělávání v základní škole. Tímto Česká republika výrazně převyšuje průměr ostatních evropských zemí. Je evidentní, že ani zavedení posledního povinného předškolního ročníku nevedlo ke snížení podílu odkladů školní docházky, stále přetrvávají důvody z oblastí rodinných záležitostí, měsíce narození dítěte, složení třídy, do které by mělo dítě nastoupit, nebo je odklad přáním rodičů (ČŠI, 2024). Proto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přistoupilo k systémovému řešení eliminujícímu povolování odkladů školní docházky s cílem podpořit plynulý přechod dětí z mateřských do základních škol, a to s platností od školního roku 2025/2026 (MŠMT, 2024). Významným krokem ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání je v souladu se strategickými cíli vzdělávání aktualizace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání spočívající ve specifikaci cílů a obsahů vzdělání v návaznosti na změny ve společnosti a potřeby dětí (MŠMT, 2020). Současně je ve strategických dokumentech akcentováno posílení role mateřské školy v přechodu dítěte z mateřské do základní školy tak, aby bylo připravené zejména v sociální a emocionální doméně, podporuje se osobní spokojenost a pohoda dítěte. Předškolní vzdělávání má především usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu (OECD, 2024), což se stává výzvou k akceptaci ze strany základní školy jako navazující vzdělávací instituce.

1.2

Návaznost předškolního a primárního vzdělávání ve strategických a kurikulárních dokumentech

Přechod z předškolního do primárního vzdělávání je v České republice do značné míry ovlivněn systémem, který je pro tranzici dětí náročný, protože převážná část mateřských a základních škol jsou oddělenými institucemi různých zřizovatelů, často s odlišnými přístupy ke vzdělávání (Syslová et al., 2014). Velmi málo je v českém vzdělávacím prostředí propracovaná návaznost jednotlivých stupňů vzdělávání, ačkoli postupné kroky již byly učiněny vzdělávací politikou, konkrétně v zavedení povinného předškolního vzdělávání. Dalším opatřením byla změna termínu zápisu k základnímu vzdělávání nebo podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti diagnostikování dětí, plynulého přechodu z mateřské školy (dále MŠ) do základní školy (dále ZŠ) a další metodické podpory učitelům v této problematice. Ovšem ani tato opatření nepomohla eliminaci odkladů školní docházky, proto si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vytyčilo prioritní téma implementační karty Podpora předškolního vzdělávání ve Strategii 2030+ (MŠMT, 2020),

kterým je právě systémové řešení snížení odkladů školní docházky na minimum, možných jen ve výjimečných případech s řádným odůvodněním.

Jak vyplývá ze zprávy České školní inspekce o kvalitě výsledků vzdělávání v České republice (ČŠI, 2024, s. 38–39), potvrzuje se potřeba eliminace odkladů školní docházky. Ze zprávy vyplývá, že jen 52 % učitelů z MŠ spolupracuje se základní školou. Ovšem nebyla zjištěna souvislost účinnosti spolupráce škol a snížení odkladů školní docházky, protože ty zůstávají stále na svém průměru. Zásadní je kvalitní vedení pedagogické diagnostiky, poskytovaná zpětná vazba učitelem a také zapojení dětí do hodnotícího procesu, zejména v rámci sebehodnocení.

Vyšší míra odkladů docházky do základní školy je diskutována i na Slovensku, kde byla nedávno posílena role ředitele mateřské školy a odborníků poradenských institucí pro rozhodování o pokračování docházky dětí do předškolního vzdělávání. Na Slovensku kromě odkladu a setrvání v předškolním vzdělávání funguje také nultý ročník pro děti, které jsou ze sociálně-ekonomicky znevýhodněného prostředí. Zahájení školní docházky na ZŠ při souhlasu zákonných zástupců dětem potvrzují rovněž odborníci z poradenských zařízení (ČŠI, 2024). Stejně jako v České republice existuje pro přípravné třídy metodický materiál.

V České republice je příznivou změnou, směřující k zájmu o dítě v procesu vzdělávání, revize kurikulárních dokumentů Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní (dále RVP PV) a základní (dále RVP ZV) vzdělávání. Nově se předpokládá propojování učitelů návazných stupňů v nastavování jednotného pohledu na školní připravenost dětí a podporu socioemočního a kognitivního vývoje dětí tak, aby docházelo k omezení tlaku škol a učitelů na výkon žáků (MŠMT, 2022).

Obecné části revidovaného RVP PV (NPI, 2025a) obsahují stručnou kapitolu o návaznosti předškolního a základního vzdělávání, která informuje učitele o tom, v jakých dalších kategoriích je provázanost zohledněna. Uvedením významu přechodů mezi stupni je posílena potřeba znalosti návaznosti obsahu kurikula mezi učiteli předchozího nebo následného vzdělávacího stupně. Učitelé mateřských škol mají pro každý očekávaný výsledek uvedeno, jaký je předpoklad v související vzdělávací oblasti pro žáka na konci 5. ročníku ZŠ, a naopak učitelé 1. stupně základní školy mohou vycházet z očekávaných výsledků učení stanovených jako předpoklad pro dítě na konci předškolního vzdělávání. Nově je návaznost rámcových vzdělávacích programů pro oba stupně vzdělávání podpořena kontinuem klíčových kompetencí. Pro předškolní i základní vzdělávání tak učitel uvažuje nad rozvojem dítěte ve stejných klíčových kompetencích, u nichž předpokládáme pozitivní vliv v budoucí osobní i profesní úspěšnosti člověka včetně prosperity celé společnosti. Důraz je kladen na přístup učitele, který si uvědomuje, zda a jak klíčové kompetence zohledňuje v individualizované přípravě pro děti. Nutnou podmínkou

pozitivního důsledku změn je ochota učitelů začlenit do příprav takto nastavené principy a poskytované informace z revidovaného RVP PV i RVP ZV.

Plynulý přechod mezi MŠ a ZŠ je v revidovaném RVP PV podpořen i v popsáných podmínkách spolupráce školy a rodiny pro naplnění cílů při realizaci předškolního vzdělávání: „Mateřská škola nastavuje systém předávání informací o pokrocích v učení, vývoji a další podpoře rozvoje dítěte a podporuje informovanost zákonných zástupců o podmínkách plynulého přechodu dítěte z mateřské do základní školy“ (NPI, 2025a). Klíčové aspekty při vstupu do 1. ročníku ZŠ v RVP ZV zmiňují samostatnost, komunikaci a respektování pravidel v dovednostech dětí – umět si říci o pomoc, počkat a vydržet, dokončit započatou činnost, respektovat, až na něj přijde řada. Adaptační období a formativní přístup ke vzdělávání a hodnocení jsou nezbytné pro respektování individuálního zrání žáka. To znamená, že učitelé by měli přizpůsobovat proces učení a socializace podle potřeb jednotlivých dětí.

Vzdělávání na 1. stupni základní školy navazuje na předškolní vzdělávání v RVP ZV (NPI, 2025b, s. 10) v otázce přechodu dítěte z MŠ do ZŠ v několika oblastech:

- vytváří osobnostně rozvojovým pojetím prostor pro posílení vztahu žáka ke škole a jeho motivaci k učení i při podpoře jeho zájmů či nadání, případně je zdrojem podpory při znevýhodnění;
- návazností klíčových kompetencí a základních gramotností dosažených v předškolním vzdělávání s respektem k aktuálním potřebám a individuálním možnostem žáka;
- nastavením adaptačního období, které umožňuje dítěti postupně se přizpůsobit změně prostředí, přijímat povinnosti a výzvy v rámci jeho nové sociální role žáka.

Přechod z mateřské školy do 1. ročníku ZŠ je pro děti velkým krokem a je důležité, aby učitelé využívali vzdělávací strategie, které jsou dětem známy z předškolního vzdělávání. To jim pomáhá lépe se adaptovat na nové prostředí a požadavky. Komparativní analýza kurikulárních a strategických dokumentů předškolního vzdělávání (O’Kane, 2016) v celkem 13 zemích (Irsko, Anglie, Finsko, Nizozemsko, Severní Irsko, Skotsko, Švédsko, Wales, Austrálie – Queensland a Victoria, Kanada – Ontario, Francie, USA – Massachusetts) ukázala, že většina státních dokumentů zdůrazňuje význam průběžného hodnocení pokroku dítěte. Zároveň se v dokumentech často zmiňuje důležitost sdílení těchto informací s dalšími odborníky, včetně základních škol. Na mezinárodní nebo národní úrovni jsou však jen minimálně zastoupeny mechanismy, které by podporovaly předání informací na další vzdělávací úroveň. Zkoumání spolupráce mezi mateřskými školami a základními školami ukazuje, že tyto vztahy stále ve většině zemí probíhají na místní úrovni, neformálně a závisí na prioritních zájmech učitelů a vzdálenosti obou institucí, a to i v případě, že byla učiněna doporučení pro koordinovanější přístup.

Přechod dítěte mezi mateřskou a základní školou je v českém kontextu ovlivněn přetrvávajícím důrazem na pojetí školní zralosti jako souboru požadovaných výkonů. Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou institucí s různými zřizovateli a rozdílnými přístupy, což komplikuje návaznost vzdělávacích stupňů. Předškolní vzdělávání má přitom významný potenciál vyrovnávat nerovnosti, což dokládají i mezinárodní studie. Dlouhodobým problémem zůstává vysoký podíl odkladů školní docházky, který nereflktují ani zavedená opatření. V reakci na to stát postupně zavádí systémové kroky – včetně omezení odkladů či aktualizací rámcových programů – jejichž cílem je větší zaměření na podporu dítěte a kontinuitu vzdělávání.

Strategické a kurikulární dokumenty nově kladou důraz na posílení propojení mezi MŠ a ZŠ, zejména prostřednictvím společně uchopovaných klíčových kompetencí, sdílení informací o dítěti a podpory socioemočního vývoje. Revidované RVP PV i RVP ZV vyžadují od učitelů větší koordinaci a jednotné chápání školní připravenosti, aby byl přechod dítěte snazší, méně stresující a více reflektoval individuální potřeby dětí. Přesto zůstává spolupráce mateřských a základních škol v praxi spíše neformální a regionálně nerovnoměrná. Mezinárodní srovnání ukazují, že většina zemí zatím nemá robustní mechanismy pro předávání informací ani pro koordinaci přechodu, přestože právě tato oblast může významně ovlivnit úspěch dítěte po vstupu do primárního vzdělávání.

2/ ZAJIŠTĚNÍ BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ JAKO PODMÍNKA PŘECHODU DÍTĚTE DO 1. TŘÍDY A JEHO OSOBNOSTNÍHO A VZDĚLÁVACÍHO ROZVOJE

Vstup dítěte do 1. třídy je významný životní okamžik, který ovlivňuje mnohé další kroky, odrážející se v roli žáka a jeho akademických a interakčních dovednostech. Říčan (2004) a Franclová (2013), stejně jako mnozí zahraniční autoři (Niesel & Griebel, 2007; Ramey & Ramey, 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Vernon-Feagans & Blair, 2006) poukazují na to, že vstup do základní školy je zásadním momentem, a považují ho za nejdůležitější přechod v životě dítěte. Přechod není spojen jen se začátkem učení a poznáváním nového prostředí, ale i s rozvojem dítěte v další vývojové etapě, psychologickým zráním osobnosti dítěte, zařazením se do skupiny vrstevníků. Niesel & Griebel (2007) tak vnímají toto období jako stresové a zároveň pro dítě stimulující. Franclová (2013) vymezuje tři fáze přechodu a nástupu dítěte do školy, přičemž v první fázi je dítě ve věku 6–7 let, kdy přijímá roli žáka a učí se v nové roli fungovat. V následujících fázích se dítě adaptuje a automatizuje se jeho fungování v roli na řadu let.

Ekosystémový přístup ke vzdělávacím přechodům však tuto perspektivu výrazně rozšiřuje o význam bezprostředního sociálního kontextu, zejména rodiny, vrstevnických vztahů a dalších činitelů školního klimatu (Kammermeyer, 2014), tedy faktorů, které mají přímý vliv na proces adaptace. Zároveň narůstá pozornost věnovaná vzájemné propojenosti těchto kontextů, jejich interakcím a kumulativním účinkům, které formují adaptační trajektorii dítěte. Právě kvalita a povaha vazeb mezi těmito prostředími, obzvláště mezi rodinným zázemím a institucemi preprimárního a primárního vzdělávání, představují zásadní determinanty hladkého přechodu. Tyto vztahové struktury lze chápat jako dynamický sociální systém, který se v čase proměňuje a reguluje proces adaptace dítěte na nové školní prostředí.

Pohlmann-Rother et al. (2024) popisují přechod jako selekční práh, při kterém se heterogenita dětí otevírá a stává se viditelnější. Hlubší porozumění vývoji těchto

vazeb umožňuje efektivněji cílit podpůrná opatření na různorodé skupiny dětí. Přechod do školy zároveň představuje kritickou fázi, v níž se formují nové vztahové vzorce s potenciálem působit buď protektivně, nebo naopak akcentovat existující zranitelnost. Kvalita nově vznikajících vztahů tak zásadním způsobem ovlivňuje míru rizika i odolnosti dětí v počátečních fázích jejich školní dráhy.

2.1

Připravenost dítěte jako přetrvávající hlavní očekávání školy

Diskurz týkající se přechodu dítěte do primárního vzdělávání je úzce spjat s problematikou školní připravenosti, která představuje soubor dovedností nezbytných pro úspěšné fungování v akademickém prostředí. Tento koncept zahrnuje nejen biologickou zralost dítěte, ale i jeho schopnost obstát v sociálně-emoční proměně.

V souladu s aktuálně se vynořujícím vztahovým konceptem školní připravenosti Bezoušková a Havlínová (2024) konstatují, že učitel musí být připraven reagovat na individuální potřeby každého dítěte, což zahrnuje citlivý přístup k jeho momentálnímu schopnostem. Tento přístup je projevem profesní zralosti učitele, který má úspěšně provést dítě z fáze předškolního věku k roli žáka. Příprava na vstup do základní školy by měla být dlouhodobým procesem. Jak uvádí Tomášová (2012), připravenost není jen o diagnostice a posouzení dovedností dítěte. Školní připravenost se více zaměřuje na výchovu a vliv sociálního prostředí. Otevřelová (2016) ji definuje jako oblast sociálních zkušeností, které dítě získává v průběhu svého vývoje. Bednářová a Šmardová (2010) zmiňují, že školní připravenost zahrnuje schopnost dítěte účastnit se vzdělávacího procesu bez obtíží.

S pojmem školní připravenost úzce souvisí i školní zralost, která je často spojována s biologickými a psychickými předpoklady dítěte, které mu umožňují zvládnout nároky školní docházky. Například Mertin (2015) uvádí, že školní zralost zahrnuje fyzické, psychické a sociální schopnosti dítěte. Děti se somatickými problémy mohou být úspěšně vzdělávány za předpokladu vhodného pedagogického a psychologického vedení. Podle Šmelové (2016) by se při posuzování školní zralosti a připravenosti mělo nahlížet na obě oblasti komplexně, zahrnout tedy biologický a psychický vývoj dítěte i vliv prostředí. Školní zralost nemůže být chápána jen jako nutná podmínka vstupu do povinného vzdělávání, ale jako proměnná, která se může v čase rozvíjet prostřednictvím vhodně zvoleného vzdělávacího prostředí a kvalitního pedagogického vedení. Postoj učitelů ke školní připravenosti má být východiskem pro účinné rozvíjení aktuální dispozice dítěte – tedy nikoli vyžadování

přizpůsobení dítěte předem stanoveným normám, ale naopak reagování na jeho vývojové potřeby v jejich konkrétní podobě.

Školní připravenost je v současnosti nejčastěji nahlížena jako soubor akademických, kognitivních, jazykových, sociálních a emočních kompetencí dítěte. Přesto model vzdělávacího systému zúžil její chápání výhradně na akademickou výkonnost, čímž marginalizuje ostatní vývojové oblasti. Thorová (2015) definuje připravenost jako dovednosti získané vzdělávacím procesem, vlivem okolního prostředí s cílem připravit dítě na školu. Klégrová (2003) zdůrazňuje odolnost dítěte vůči požadavkům ze strany školy a připravenost ve smyslu obstát před novými požadavky. Syslová et al. (2018a) a Průcha et al. (2013) vyjadřují propojenost mezi zráním a učením a domnívají se, že zralost zajišťuje vnitřní připravenost dítěte k procesu učení. Průcha (2016) zdůrazňuje připravenost dítěte ve vztahu k sociální kompetenci, která je nezbytná pro optimální přechod dítěte do základní školy. Úroveň sociální vyspělosti dítěte ovlivňuje počáteční adaptaci dítěte na nové prostředí, usnadňuje počátek procesu učení a zajišťuje co nejvyšší míru úspěšnosti dítěte od začátku i v dalších letech (Greger et al., 2016; Valentová, 2001). Naproti tomu Kropáčková (2008) definuje připravenost dítěte jako vyústění výchovy dítěte od narození do šesti let. Otevřelová (2016) popisuje, že školní připravenost a školní zralost závisí především na úrovni zrání centrální nervové soustavy a na všestranném vývoji dítěte ve všech oblastech, který je ovlivněn především vnějšími faktory. Ke zralosti dítěte se přidává sociální zkušenost, kterou lze sledovat a rozvíjet u dítěte podnětným prostředím mateřských i základních škol (Boylan et al., 2024).

Zajímavý retrospektivní pohled nabízí Langmeier a Krejčířová (2006), kteří popisují, že ani prodloužení povinné školní docházky na devět let či implementace reformních vzdělávacích programů nebo současné rámcové vzdělávací programy nezpůsobily zásadní redukci počátečního zatížení žáků. Přestože tyto reformy i koncept „obecné školy“, který umožňuje, aby psychologové, pedagogové a lékaři sdíleli stejný základní pohled na vývoj dítěte, měly za cíl zmírnit nároky na školní adaptaci, v praxi se jejich efekt projevil pouze okrajově. Pro dítě vstupující do prvního ročníku tak často zůstává samotný smysl vzdělávacího procesu nejasný – buď jej nevnímá vůbec, nebo si jej uvědomuje pouze intuitivně a v omezené míře.

Úspěšná školní adaptace je vnímána jako stav, kdy dítě akceptuje podmínky a požadavky primárního vzdělávání, což má vést k hladkému vstupu do školního prostředí. Nicméně současné odborné diskuse reflektují kritický přístup k tomuto pojetí, přičemž poukazují na fenomén tzv. diktátu školy. V takovém paradigmatu se očekává, že dítě při nástupu do školy již splňuje předem definované normy a požadavky vzdělávacího systému, čímž se jeho role redukuje na pasivní přizpůsobení se školním standardům. Tento přístup tak opomíjí dynamickou povahu školní připravenosti a individuální vývojové rozdíly dětí, které mohou

významně ovlivnit jejich adaptaci a úspěšnost v počátečním vzdělávacím procesu (Corsaro & Molinari, 2005; Dockett & Perry, 2014; 2015; Doucet & Tudge, 2007; Fabian & Dunlop, 2007; Petriwskyj & Grieshaber, 2011).

2.2

Školní připravenost jako výsledek vnímavé pedagogické praxe

Úspěšnost přechodu z mateřské školy do základní školy závisí na kvalitě vzta-
hových sítí a míře kontinuity mezi prostředími, která dítě obklopují. Tento sys-
témový pohled umožňuje cíleněji identifikovat oblasti podpory a navrhnout in-
tervence, které respektují vývojovou proměnlivost i specifické potřeby dítěte
v raném dětství (Hopps, 2014; Purtell et al., 2020; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000;
Seabra-Santos et al., 2022). Systematická podpora dítěte a zajištění plynulého
přechodu mezi institucemi by měly být zásadním cílem „týmu okolo dítěte“, který
se na procesu aktivně a závazně podílí. Členy týmu jsou zpravidla učitelé mateřské
školy, rodiče dítěte a učitelé základních škol. Pokud hovoříme o dítěti se speci-
álními vzdělávacími potřebami, zahrnujeme do týmu také speciální pedagogy,
psychology, logopedy a další odborníky z řad lékařů a pracovníků ze školských
poradenských zařízení. Problematika školní připravenosti a přechodu dítěte do
základního vzdělávání není jen otázkou posledního předškolního roku v mateřské
škole, systematicky začíná již vstupem dítěte do předškolního vzdělávání, v souladu
s cíli kurikula, odborností učitelů a promyšlenou vzdělávací nabídkou v podnětném
prostředí (NPI, 2025a).

Nejen vyrovnat vývoj dětí s ohledem na školní zralost, ale také zefektivnit ply-
nulý přechod dítěte do 1. třídy mohou přípravné třídy na základní škole. Přípravné
třídy jsou jednou z možností, jak zajistit plnění předškolního vzdělávání, protože
vzdělávací program přípravné třídy vychází z Rámcového vzdělávacího programu
pro předškolní vzdělávání (NPI, 2025a). V rámci podpory inkluzivního vzdělávání jde
také o efektivní nástroj pro vyrovnávání potřeb žáků se sociálním znevýhodněním,
odlišným mateřským jazykem a zdravotním postižením (Krejčířová & Říčan, 2006).
Přípravná třída je prostorem pro možnost orientační diagnostiky a analýzy po-
třeb dětí, které by v budoucnu vyžadovaly nastavit koncept podpůrného systému.
Speciální pedagogové, psychologové, kteří jsou součástí školského poradenského
zařízení, mohou vstupovat do třídy a vyučování a pozorovat děti při hře a aktivitách.
Individuální práce s dětmi může přinášet cenné informace o jejich speciálněvzdě-
lávacích potřebách. Včasný záchyt, diagnostika a nastavení podpůrného systému
ve škole jsou stěžejní pro zajištění kvalitního vzdělávání každého dítěte, zvláště
v těch případech, kdy poruchy učení, chování nebo narušený jazykový vývoj zasahují

do procesu vzdělávání dětí. Vzdělávací program je možné přizpůsobovat individuálním potřebám těchto dětí. V přípravné třídě se prolínají dvě roviny přístupu k dítěti. V první rovině jde o rozvoj dítěte v celé jeho osobnosti, podpora rozvoje oblastí, které vychází ze školní zralosti. V druhé rovině jde o sociální a adaptační proces dítěte, který může velmi efektivně ovlivnit plynulý přechod dítěte do školy. V přípravné třídě se také schází kritéria, která jsou hodnocena jako stěžejní pro plynulý přechod dítěte. Jedná se o časové hledisko, kdy děti denně, celý školní rok navštěvují budovu školy, poznávají se se svými budoucími spolužáky, znají třídního i ostatní učitele. Dalším kritériem je konzistentnost a pravidelnost režimu, změny prostředí a osvojování si školních návyků, které jsou mnohdy výrazně odlišné od fungování mateřské školy. Děti přirozeně a skutečně plynule vstupují do role školáků a je zajištěna podpora pro začátek vzdělávání (Tomášová, 2012). Nicméně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stanovuje, že 1. září 2029 dojde ke zrušení přípravných tříd. Děti tak nebudou moci být umisťovány do této formy přípravné etapy před vstupem do běžné povinné školní docházky.

Plynulý přechod dítěte mohou učitelé v 1. třídě podpořit v rámci adaptačního plánu nebo programu. Jak popisují ve svých výzkumech Griebel & Niesel (2003) nebo Hanke et al. (2017), připravené dítě je učiteli vnímáno především ve vztahu ke školním povinnostem, řádu a chodu školy. Zejména proto se některé mateřské školy uchylují k aktivitám simulujícím školu nanečisto, které mají za cíl připravit dítě na úkoly třídy a školy. Autoři dále popisují ve svých výzkumech nefunkčnost strategií, které nijak významně dítě nepřipraví na samotnou realitu, kterou zažijí až s nástupem do 1. třídy. Právě adaptační program může lépe posílit již vybudované předpoklady dítěte pro úspěšný start procesu učení a podpořit sociálně-emoční vnímání a stabilitu dítěte.

Adaptační období je klíčové nejen pro úspěšný začátek školní docházky, ale i pro motivaci k celoživotnímu vzdělávání. První zkušenosti dítěte se školou totiž formují jeho vztah ke školnímu prostředí. Úspěšný začátek učení podporuje rozvoj sebeúcty a zdravého sebevědomí. Úkolem učitele v tomto období je vytvořit podpůrné prostředí, které dítěti umožní zažít pozitivní zážitky a úspěchy, čímž podpoří jeho přirozený rozvoj a motivaci k dalšímu učení (Bezoušková & Havlínová, 2024). Adaptační plán může mít za cíl podpořit plynulý přechod dítěte v různých oblastech (Franclová, 2013; Kreislová, 2008). Součástí plánování může být také přizvání dalších odborníků, kteří budou participovat na programu pro dítě s cílem získat takové informace o dítěti, které zajistí připravenost učitele 1. třídy i celé školy k vytvoření bezpečného prostředí pro dítě.

Inspirativním příkladem dobré praxe může být adaptační program, který začíná již před začátkem školního roku ve formě příměstského tábora pořádaného

základní školou pro přijaté děti. Vzniká zde prostor pro seznámení dítěte s třídním učitelem, navázání osobnějšího vztahu mezi dítětem a učitelem, poznání prostředí školy. Cenná je také možnost orientační diagnostiky a konzultace nad připraveností dítěte odborníky s rodiči. Další variantou jsou jednorázové nebo pravidelné schůzky rodičů, dětí a učitelů, které se mohou věnovat různým tématům, jež podpoří zejména individuální přístup k dítěti, nastavení konceptu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a sdílení informací o dítěti, které jsou stěžejní pro další možnosti vzdělávání (např. zprávy ze školského poradenského zařízení, péče klinického logopeda aj.). Velmi ojedinělým konceptem v České republice jsou pravidelné návštěvy dětí v prostorách školy s cílem podpořit plynulý přechod dítěte. Efektivita návštěv může mít podobu pravidelných jednotýdenních akcí, kde se děti seznámí s učitelem a také spolužáky z vyššího ročníku. Hravou formou jsou děti rozvíjeny v oblastech navazujících na RVP PV a zároveň je zde prostor pro pozorování ze strany učitele, orientační diagnostiku a zvážení případného předčasného zaškolení dítěte (dříve i odkladu školní docházky). Vzniká zde prostor pro rozhovor s rodiči, a tím získání cenných informací k zajištění připravenosti učitele, ale i příležitost poskytnout rodičům důležité informace.

Mnohem častěji se školy uchylují k jednorázovým akcím, jakými je den otevřených dveří, sportovní odpoledne nebo návštěva rodičů s dětmi ve vyučování. Dle Šulové (2016) je pořádání dnů otevřených dveří součástí přípravy na přechod do školy. Faust et al. (2012), Ahtola et al. (2011) či LoCasale-Crouch et al. (2008) však popisují, že volba jednorázových aktivit má téměř nulový dopad na plynulý přechod dítěte do školy. Pro dítě v předškolním věku je zásadní soustavnost a prohlubování v navazování vztahů a poznávání nového prostředí.

Zápis na základní školu by měli vést budoucí učitelé 1. ročníku, kteří budou s dětmi pracovat, což umožní vytvořit osobní vztah a lépe pochopit jejich potřeby. Již od zápisu je nezbytné uplatňovat individuální přístup, který zohledňuje dostupné informace o dětech a jejich specifických potřebách. Vytváření pozitivní atmosféry ve třídě, například prostřednictvím představení učitele dětem a zajištění jejich vzájemného seznámení, je klíčové pro podporu adaptace. V souladu s principy inkluzivní školy je důležité přizpůsobit vyučování individuálním schopnostem žáků. Zejména v prvních dnech a týdnech ve škole by měl učitel citlivě přistupovat k potřebám žáků a ty ve vyučování reflektovat. Dále také zahrnout častější přestávky na protažení a umožnit dětem pít během výuky. V případě problémů s adaptací by učitel měl aktivně informovat rodiče a spolupracovat na hledání řešení. Při řešení případných nedorozumění s rodiči a dětmi je nutné hledat vzájemné porozumění a společná řešení, která podpoří pozitivní školní zkušenosti.

2.3

Přechod jako propast

Na rozdíly mezi předškolním vzděláváním v mateřské škole a nástupem do 1. třídy základní školy upozornilo mnoho výzkumníků a pedagogů. Vzhledem k řadě rozdílů, které mají dopad na vzájemnou interdisciplinaritu, partnerství a propojenost obou stupňů vzdělávání, není překvapivé, že přechod mezi těmito institucemi označují autoři jako propast nebo mezeru (Dockett et al., 2012; Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2000). Tato označení upozorňují na stav diskontinuity a nefunkčnosti, který lze sledovat napříč zeměmi, jež disponují obdobným vzdělávacím systémem.

Nejvýraznější systematické rozdíly, které mají dopad na náhlý a neplynulý přechod dítěte, představuje rozdílná polarita mateřské školy a prvního stupně základní školy, rozdílnost fyzického prostředí, obsah kurikula, organizace třídy a poměr dětí a učitelů ve třídě (Dockett et al., 2012; Fabian, 2007; Petriwskyj, 2014; Then & Pohlmann-Rother, 2024). Podpora dítěte při plynulém přechodu do 1. třídy patří do inkluzivního přístupu. Česká republika je součástí Evropské agentury pro speciální vzdělávací potřeby a inkluzivní vzdělávání, kde se zavazuje k naplňování cílů vedoucích ke zkvalitnění inkluzivního vzdělávání. Odpovídající opatření se promítají také do národních dokumentů a přinášejí postupné změny, které nás přibližují k zemím, kde tradice a kvalita inkluzivního vzdělávání dosahují adekvátního naplnění a promítají se do praxe.

Přechodové praktiky nebo rituály nejsou součástí kurikulárních dokumentů v České republice a není nastavena systematická koncepce na státní úrovni. V zahraničí se můžeme častěji setkat s přechodovými praktikami, které zahrnují klíčové kroky podporující všechny aktéry této spolupráce (Ahtola et al., 2016; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). V praxi se setkáváme s formálními i neformálními postupy, které učitelé využívají pro záměrné ovlivnění fáze přechodu dětí do základní školy. Neformální postupy jako společné volnočasové programy jsou nejčastěji zvolenou možností ze strany učitelů a jsou uplatňovány nerovnoměrně ve třídě i mimo vnitřní prostor škol (Bejdáková et al., 2018).

Dopad a účinnost těchto jednání jsou prakticky neznámé (Pianta et al., 1999) a na neúspěšnost neformálních postupů poukazují také mnohé výzkumy nebo shrnující zprávy zabývající se připraveností dětí do školy. Učitelé by uvítali jasnější inspiraci, jak implementovat efektivnější procesy přechodu, avšak nedostává se jim podpory na státní a metodické úrovni. Situaci komplikuje také znalostní rovina učitelů, zúžené kontextuální vidění a nedostatečný fokus na potřeby dítěte jako primárního aktéra celého procesu.

V souvislosti s přechodem na základní školu lze sledovat především požadavky na připravenost dítěte a očekávání od dítěte, které je hodnoceno jako splňující a uspokojující, pokud se v praxi promění v pozitivní výsledky a naplňuje zejména očekávání učitelů a školy. V tomto procesu dítě vstupuje do nového sociálního prostředí s vlastními pravidly, povinnostmi, odpovědností a životními zkušenostmi. Je zřejmé, že učitelé cítí potřebu kvalitní a plynulé práce se všemi dětmi. Seberegulace, samostatnost a sociální stabilita dítěte je pro ně prioritou v připravenosti dítěte na školu (Vasseleu et al., 2025).

Zaměření přechodových praktik na tyto aspekty lze sledovat jen výjimečně. Correia a Marques-Pinto (2016) ve své výzkumné studii vyhodnocovali dopad programu, který byl vytvořen pro hladký přechod dítěte a jeho adaptaci v 1. třídě. Cílem programu bylo podpořit socializaci dítěte, rozvoj vrstevnických vztahů, nastavení důvěrného vztahu mezi učitelem a dítětem a osvojení si pravidel školního prostředí. Potvrdilo se, že pokud škola jako hlavní aktér procesu přechodu dítěte aktivně participuje na vytvoření vhodných podmínek pro adaptaci dítěte, znamená to i do budoucna benefity nejen pro dítě, ale také pro učitele. Po absolvování programu děti lépe zvládaly nové situace, projevovaly sociální stabilitu a emoční zralost. Podmínky pro učení se ukázaly mnohem efektivnější a zajímavé je, že proces adaptace se mírně zkracoval. Kvalitativní výsledky studie popisují, že děti byly připravené začít se učit dříve, po delší čas a v souvislostech.

Nekvalitní a neefektivní přechod dítěte z mateřské do základní školy má zjevný dopad nejen na akademické dovednosti, budoucí úspěšnost dítěte, ale také na jeho psychosociální pohodu, která primárně ovlivňuje kvalitu osvojování si nových dovedností, pružnost paměti a schopnost čelit náročným situacím. Nejčastějšími stresory, které působí na dítě, jsou různé vzdělávací struktury, rutiny, obsah kurikula (Sink et al., 2007).

Výzkumy ukazují, že plynulý přechod dětí mezi mateřskou a základní školou závisí především na vytvoření podpůrného a bezpečného prostředí, které se vyznačuje citlivým přístupem a dostatečným časem věnovaným podpoře dětí k přípravě do školy. Upouštění od rigidních struktur a tradičních forem přechodových rituálů se ukazuje jako klíčový faktor ovlivňující efektivitu a optimálnost přechodu dítěte. Je proto zásadní, aby pojetí školní připravenosti stavělo na aktivní účasti dětí, rozvoji jejich silných stránek a respektování jejich individuálních zájmů a voleb. Důraz by měl být kladen nejen na rozvoj školní připravenosti vycházející ze školní zralosti, ale také na podporu pozitivního emočního stavu dítěte, který hraje zásadní roli v jeho celkové adaptaci na školní prostředí (Luo & Yuan, 2024).

Přechod dítěte z mateřské školy do 1. třídy představuje zásadní životní milník, který ovlivňuje jeho další vzdělávací dráhu i psychosociální vývoj. Výzkumy ukazují, že toto období je současně stresující i stimulační a že úspěšná adaptace

závisí na kvalitě vztahů mezi rodinou, vrstevníky a školními institucemi. Klíčovou roli hraje prostředí, v němž dítě nachází bezpečí, podporu a jasné sociální vazby. Koncept školní připravenosti je přitom nutné chápat komplexně – nejen jako soubor akademických dovedností, ale jako výsledek celkového zrání dítěte, sociálních zkušeností a kvality pedagogického vedení. Současné diskuse upozorňují na přetrvávající „diktát školy“, kdy je dítě nuceno přizpůsobit se rigidním normám, což neodpovídá modernímu, vztahovému pojetí připravenosti zaměřenému na individuální potřeby dítěte.

Úspěšné zvládnutí přechodu závisí také na kontinuitě mezi mateřskou a základní školou a na citlivé pedagogické praxi. Efektivní jsou dlouhodobé adaptační strategie – spolupráce odborníků v „týmu kolem dítěte“, kvalitní diagnostika, přípravné třídy či adaptační programy, které umožňují postupné seznamování s prostředím školy a budování vztahu s učitelem. Oproti tomu jednorázové akce mají jen minimální přínos. Výrazné rozdíly mezi MŠ a ZŠ – v prostředí, režimu i očekáváních – způsobují, že přechod často působí jako propast. K jeho ulehčení je nezbytné vytvářet podporující, inkluzivní a stabilní prostředí, které respektuje individuální tempo dítěte, rozvíjí jeho silné stránky a posiluje jeho emoční pohodu – klíčovou pro úspěch v prvních měsících školní docházky.

3/

PROBLEMATIKA DIAGNOSTIKOVÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Diagnostikování je procesem, který slouží k identifikaci, analýze a hodnocení úrovně vývoje, schopností, dovedností, současně i chování a psychického a tělesného zdraví jedince. Významně přispívá k včasné identifikaci obtíží spojených s chováním, učením a celkovým vývojem dítěte. Cílem diagnostikování je dále podpora správného vývoje a prevence před vážnějšími problémy v pozdějším věku. Současně je v diagnostickém procesu významná role učitele jakožto odborníka na danou problematiku, který dokáže individualizovaně přistupovat k jednotlivým dětem a zároveň pracovat se třídou jako sociální skupinou, zvládá spolupracovat s rodinou, ostatními učiteli, psychology a dalšími odborníky v edukačním procesu (Gavora, 2015; Mertin & Krejčová, 2016; Zelinková, 2011).

Proces diagnostikování dětí předškolního věku v mateřské škole označujeme jako pedagogické diagnostikování, které jsou učitelé povinni realizovat tak, aby průběžně zaznamenávali vzdělávací pokroky a výsledky vzdělávání dítěte v mateřské škole. Neexistuje však standardizovaná diagnostická baterie, která by zcela objektivně přinášela ukazatele o vývoji dítěte v oblastech souvisejících se zralostí a připraveností. Každá mateřská škola má možnost upravit či vytvořit si vlastní diagnostický systém, který využívá a vyhodnocuje. Do kvality procesu užívání a vytváření diagnostických nástrojů tak vstupuje mnoho proměnných, např. zkušenost a vzdělání učitelů, kvalita vedení diagnostiky a vyhodnocování výsledků a následná práce s aplikací výsledků do plánování činností učitele. S výsledky pedagogické diagnostiky pracují mateřské školy pouze interně a často s negativní konotací, která se odráží v neefektivitě vedené diagnostiky.

Hodnocení úrovně školní připravenosti není snadné, zejména pro jeho značnou variabilitu. Školní připravenost vyžaduje jistou úroveň zralosti psychických funkcí dítěte, sluchové a zrakové percepce, rozvoj hrubé a jemné motoriky, předpoklad

pro zvládnutí čtení a psaní, následně paměť a osvojení řečových dovedností pro regulaci jednání a chování dítěte v rodině, ve skupině, v novém prostředí a při řešení problémů. Zvládnutí požadavků základní školy spojujeme se školní úspěšností, která se projevuje pozitivním hodnocením žákova prospěchu ve škole.

Dítě vstupující do školy by mělo disponovat dostačující úrovní zejména v oblastech:

- sociálních dovedností;
- schopnosti spolupracovat s ostatními dětmi a dokázat se odloučit od rodičů;
- samostatnosti a sebeobsluhy;
- zájmu o dění kolem sebe a ochoty učit se novým poznatkům a dovednostem (Syslová et al., 2018a).

V souvislosti s posuzováním školní připravenosti se stále více ukazuje, že klíčovým faktorem školního úspěchu není pouze úroveň dovedností dítěte při vstupu do základní školy, ale ochota školy přijmout dítě v aktuální úrovni vývoje a adekvátně na tuto skutečnost reagovat prostřednictvím individualizace a diferenciací výuky v počáteční fázi školní docházky. Školní úspěch v 1. ročníku základní školy proto nelze vztahovat výhradně k charakteristikám žáka, ale je vhodné jej chápat jako výsledek vyvážené interakce mezi školou, dítětem a jeho rodinou. Tento pohled koresponduje se zjištěními, že ani mezi odborníky nepanuje shoda v tom, jaké konkrétní dovednosti dítěte spolehlivě zaručují úspěšnost ve škole (Alfonso et al., 2020). Výzkumy zároveň ukazují, že prožívání školního úspěchu dětí na konci 1. ročníku může být ovlivněno nejen úrovní sociálních dovedností, ale především rozvinutostí kognitivních schopností, zejména předmatematických dovedností (Chvál & Kropáčková, 2017).

Diagnostika školní zralosti probíhá na úrovni psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP), která vstupuje i do procesů odkladů školní docházky. K návštěvě poradny přichází dítě s dotazníkem z mateřské školy, kde jsou stručně vymezeny oblasti rozvoje dítěte a popsána dosažená úroveň, většinou velmi obligátně. Odborníci z PPP pracují s vlastními diagnostickými bateriemi a zaměřují se výhradně na schopnosti a dovednosti dítěte, které jsou prokazatelné během několika hodin u nich na pracovišti. Do výsledné diagnózy se promítají negativní faktory, především časová náročnost na pozornost dítěte, práce dítěte s cizí osobou, stres a celkově nová, sociálně izolovaná situace pro dítě. Odborný prostor, který je zaměřený na potřeby dítěte, prozatím málo spojuje výhody pedagogického diagnostikování v mateřské škole, které splňuje parametry časovosti, denního kontaktu učitele s dítětem, průběžného zaznamenávání pokroků dítěte. Pedagogická diagnostika dítěte prochází s účinností tzv. odkladové novely významnou změnou, která posiluje její roli při přechodu mezi

mateřskou a základní školou. Novela zavádí povinnost předávání výsledků pedagogického diagnostikování z MŠ do ZŠ na žádost vedení základní školy, což znamená, že diagnostické záznamy se stávají oficiálním podkladem pro plánování podpory dítěte v prvních měsících školní docházky. Diagnostika tak již neslouží pouze k individualizaci vzdělávání v mateřské škole, ale stává se nástrojem kontinuity. Tato sdílená diagnostika má posoudit celkový dosavadní vývoj dítěte, jeho silné stránky i oblasti, které vyžadují podporu, a umožnit tak vytvoření podmínek, aby každé dítě mohlo zažít úspěch a bezpečný start ve škole (NPI, 2025; Splavcová et al., 2023). Žáčková a Jucovičová (2008) se přiklání k názoru, se kterým souzníme, že by proces vyhodnocování školní zralosti a připravenosti neměl být jen formální záležitostí. Je třeba brát v úvahu vývojové stádium dítěte, vstup do etapy mladšího školního věku a vrcholně náročné období, co se týká přechodu z mateřské do základní školy. Také Vítová et al. (2022) akcentují přínos dlouhodobého pozorování dítěte v jeho přirozeném prostředí jako klíčového nástroje pro hlubší porozumění jeho vzdělávacím a vývojovým potřebám. Upozorňují, že výkonnost dítěte s odkladem i bez odkladu školní docházky může podléhat dynamickým změnám v čase a nelze ji validně posoudit na základě jednorázového diagnostického setkání. Za zásadní diagnostickou jednotku považují každodenní fungování dítěte v rámci běžného školního režimu, které umožňuje komplexnější hodnocení jeho školní zralosti. Koncept připravenosti školy na dítě, vytváření bezpečného prostředí a prostředí přijímající dítě s jeho individuálními potřebami můžeme sledovat jen zřídka.

3.1

Portfolio dítěte jako prostředek při přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy

Portfolio definujeme jako nástroj diagnostikování dětí učitelem s hodnoticím významem a dále jako prostředek k předávání vzdělávacích pokroků dítěte při vstupu do základní školy. Zpravidla se jedná o soubor materiálů, produktů a důkazů o učení dítěte, které mohou mít různé formy (elektronická, založené u učitele, šanon dostupný dítěti, sběrné portfolio produktů dítěte apod.). Zásadní je, aby portfolio nebylo pouze dokumentem vytvářeným dospělými, ale aby na jeho obsahu a podobě aktivně participovalo samotné dítě. Spoluvytváření portfolio dítětem podporuje jeho sebereflexi, uvědomování si vlastního učení a posiluje pocit kompetence a odpovědnosti za vlastní vzdělávací proces. Portfolio by tak mělo zachycovat učitelem vybrané výstupy, ale i to, co dítě samo považuje za důležité, co chce sdílet a jak rozumí svým pokrokům. Portfolio by tak mělo dokumentovat pocity, myšlenky a představy dítěte, jeho způsoby poznávání, doklady o tom, jak

se učí, zaznamenané životní, osobní i rodinné zážitky, přirozeně zachycenou hru, proměny v uvažování o sobě i o světě a rozvoj sociálních dovedností. V této podobě se portfolio stává nejen diagnostickým nástrojem, ale také prostředkem dialogu mezi dítětem, učitelem a rodiči a významnou oporou pro plynulý přechod dítěte do základního vzdělávání.

Portfolio dítěte je cenným pedagogickým nástrojem učitele k zachycení objektivních důkazů o učení dítěte či žáka, čímž naplňuje směřování ke kompetenčnímu pojetí kurikula a orientaci na rozvoj kompetencí dítěte. Procesně je důležité sledovat dítě v různých situacích a příležitostech k učení, tyto pak analyzovat a reflektovat, na základě hodnocení pak naplánovat dílčí strategie vedoucí k pokroku dítěte (Schmitz, 2023). V souladu s revidovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (NPI, 2024) je tedy portfolio velmi užitečným nástrojem pro podporu sebehodnocení dítěte.

K čemu tedy portfolio slouží:

- pokládá základy sebehodnocení dítěte, vzájemného hodnocení, sebereflexe jeho činnosti;
- podporuje zapojení dítěte do plánování vlastního učení;
- umožňuje posuzovat výsledky dětí komplexně, dlouhodobě a sledovat jejich pokrok;
- učitelé poskytují informace k plánování diferencované a individualizované vzdělávací nabídky;
- je prostředkem pro rozvoj komunikace mezi dětmi, dítětem a dospělým;
- spojuje formativní a sumativní aspekt hodnocení;
- akcentuje individualizované hodnocení;
- pomáhá učitelům, dětem i rodičům „skládat obraz“ o osobní zdatnosti dítěte;
- dítě vytváří něco hodnotného, k čemu má pozitivní vztah;
- podporuje zapojení všech účastníků vzdělávacího procesu (Kratochvílová, 2014).

Přístup ke zpracování portfolia podle The Empowered Educator (2025) odráží respektující dětskou individualitu a tzv. „hlas dítěte“. Staví na vytváření prostoru pro vyjádření dětí z jejich perspektivy. Propojení činností s učením bez nutnosti formálních odkazů na rámce je praktické a zároveň představuje profesionální smysluplnou reflexi, nabízí digitální variantu vedení portfolia jako elementu udržitelnosti. Používá strategii, která umožňuje pokrýt více požadavků jedním dokumentem. Příkladem může být zachycení dne v mateřské škole:

- fotografie dětí při aktivitách;
- stručný přehled oblíbených činností, vysvětlení, proč jsme je realizovali a jaké učení podporovaly;

- přímé citace dětí deklarující kompetenci dítěte;
- prostor pro obrázek oblíbené aktivity každého dítěte;
- návrhy na další rozvoj aktivit.

Portfolio umožňuje získávat informace o dítěti z více hledisek. Ať už se jedná o pohled více hodnotitelů, v případě předškolního vzdělávání např. pohled dvou učitelů, tak i o různorodost metod. Metodou může být rozbor kresby dítěte, záznamy z pozorování dítěte, rozhovory s dítětem apod. (Sedláčková et al., 2012). Každá mateřská škola má vlastní způsob vedení portfolií, ale důležité je, aby byla funkčním systémem záznamů, který slouží jako opora učitelům, rodičům a především dítěti. Portfolio ukazuje dítě nejen po stránce kognitivní, ale také osobnostní, dokladuje jeho sebepojetí, zájmy, sebehodnocení i sny a přání. Portfolio se stává komunikačním prostředkem mezi učitelem a dítětem. Současně může být objektivním prostředkem pro tvorbu individuálních a vzdělávacích plánů. Greger et al. (2016) také poukazují na nedostatek využití hodnocení dětí jako formy podpory individualizace vzdělávání. Portfolio je relevantním nástrojem učitele při přechodu z mateřské do základní školy. Podobně jak doporučuje Hegrová (2014), je vhodné do portfolia zahrnout materiály dokladující rozvoj dítěte v průběhu vzdělávání v mateřské škole.

Zajímavé poznatky k významu a využívání portfolia předkládá studie Hajrullahu a Sylaj (2023) mapující přístup v různých zemích. Ve Švédsku je portfolio vnímáno jako zásadní nástroj pro přechod dětí z předškolních institucí do základní školy. Nejen v Bulharsku a Litvě jsou záznamy o zralosti a připravenosti dětí na školu uchovávány a mohou být zpřístupněny učitelům základních škol, aby se usnadnila integrace dětí do primárního vzdělávání. V Anglii musí profil dítěte pro zápis do první třídy odrážet průběžné pozorování, relevantní záznamy, diskuse s rodiči a opatrovníky. Výzkum na Novém Zélandu ukazuje, že přenos informací z předškolního do primárního vzdělávání prostřednictvím portfolia je nezbytný, protože portfolia plní roli poznávání se navzájem nejen ve třídě, ale i mezi domovem a vzdělávacím centrem. Odlišná je situace v Kosovu (Hajrullahu a Sylaj, 2023), které čelí mnoha problémům a výzvám v oblasti předškolního vzdělávání. Autoři zjišťují, že ačkoli většina učitelů a rodičů v Kosovu vnímá portfolia jako důležitá pro hodnocení pokroku dětí, většina učitelů na základních školách je nepovažuje za užitečná pro přechod dětí do první třídy a jediným kritériem pro zápis do základního vzdělávání zůstává věk a chybí systematická spolupráce mezi předškolními a základními školami v předávání informací. Podobný problém zmiňuje Syslová et al. (2018b), kdy portfolio není využíváno ani jako přechodový nástroj, i když jsou školy spojené v jednom subjektu, je to tedy velká výzva i pro české vzdělávací prostředí.

Založení specifického, tzv. přechodového portfolia, které slouží právě ke sdílení informací o dítěti mezi mateřskou a základní školou, diskutuje O'Kane (2016) v kontextu komparativní analýzy mezi celkem 13 zeměmi. Přechodové portfolio považuje za významný nástroj spolupráce školních institucí a rodiny, existují však omezení v používání těchto portfolií a je důležité je zmínit. Autoři poznamenávají, že některé rodiny nebyly ochotné poslat portfolio svého dítěte do školy, aby se tak cenný dokument nezničil. Hartley et al. (2014) se tak zabývali vývojem přechodového portfolia, které by bylo kratší, snadněji použitelné pro učitele a které by obsahovalo více konkrétních informací, aby pomohlo učiteli naladit vztah s dítětem. Zároveň doporučili formu digitálních portfolií jako řešení problému předání portfolia rodiči, protože jsou ochotnější, pokud vědí, že existuje „záložní“ kopie. Dalším identifikovaným problémem je, že hodnota, kterou učitelé přikládají portfoliím, se liší, a to ovlivňuje jejich využití. Používání portfolií tedy závisí na akceptaci každého učitele.

Diagnostické záznamy by měly zahrnovat nejen oblasti školní zralosti, ale i materiály dokladující úroveň a projevy v oblastech osobnostního a sociálního rozvoje dítěte. Cenná je vždy zachycená spolupráce školy a dítěte s jinými učiteli, trenéry, vedoucími kroužků a odborníky specializovaných pracovišť jako součást práce s portfoliem. Pro předávání informací k pokrokům dítěte doporučují Shores a Grace (2012) triadická setkání za přítomnosti učitele, dítěte a zákonného zástupce nad portfoliem dítěte. Takto komplexní pojetí využití portfolia se stává podle Hegrové (2014) významným zdrojem dat při zápisu do 1. ročníku základní školy i pro odborníky k posouzení školní připravenosti dítěte. Nedílnou součástí implementace portfolia do praxe je také dostatečná odborná i metodická podpora budoucích učitelů v nabývání diagnostické kompetence jakožto součásti kompetenčního profilu učitele (Kasáčová & Cabanová, 2013). Diagnostická kompetence učitele spočívá v dovednosti plánovat, vést a reflektovat výuku tak, aby směřovala k rozpoznávání potřeb dítěte, vyhodnocování individuálních zvláštností, učebních pokroků a hodnocení dětí (MŠMT, 2023). Portfolio pomáhá učiteli třídit poznatky, nastavovat a kontrolovat vzdělávací cíle a evaluovat vlastní pedagogickou práci.

S aktuálními legislativními opatřeními vzniká od září 2025 možnost, bohužel ne povinnost, pro ředitele základních škol, aby požádali mateřské školy, v nichž dítě plnilo povinnou předškolní docházku, o předání výsledků pedagogického diagnostikování. Tento krok posiluje kontinuitu mezi předškolním a školním vzděláváním a umožňuje efektivnější nastavení podpůrných opatření. V případě individuálního vzdělávání se předává zápis z ověření. Specifikace požadovaných informací bude upravena vyhláškou o předškolním vzdělávání (MŠMT, 2025). Diagnostické zjištění tak může efektivně sloužit jako podklad pro cílenou vzdělávací nabídku, průběžné vyhodnocování podmínek a přizpůsobování se měnícím

se potřebám dítěte. Portfolio zároveň otevírá cestu ke spolupráci mezi učitelem, dítětem a rodiči, slouží jako prostředek zpětné vazby a pomáhá dítěti rozvíjet sebehodnocení (NPI, 2025a).

Diagnostikování školní připravenosti představuje komplexní proces, který má za cíl porozumět vývojovým, kognitivním i sociálním potřebám dítěte. Portfolio dítěte představuje moderní a hodnotný diagnostický nástroj, který podporuje sebehodnocení, dokumentuje pokrok dítěte a slouží jako komunikační most mezi MŠ, ZŠ a rodinou. Umožňuje zachytit učení dítěte v jeho přirozeném kontextu a pomáhá učitelům plánovat individualizovanou vzdělávací nabídku. Zahraniční praxe ukazuje, že portfolia mohou významně usnadnit přechod dítěte do základní školy, zejména pokud jsou sdílena mezi institucemi. V českém prostředí se jejich využití postupně posiluje legislativními změnami i důrazem na kontinuitu vzdělávání, přesto však zůstává výzvou sjednocení praxe a akceptace portfolií všemi aktéry vzdělávacího procesu.

4/ SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Školní instituce jsou prostředím, které musí dítěti poskytovat vhodné zázemí a příležitosti pro optimální adaptaci a rozvoj, zejména v oblastech personální a sociální kompetence (Bonell et al., 2013). K významným faktorům, které ovlivňují úspěšnou adaptaci dítěte při přechodu z mateřské do základní školy, patří budování a udržení pocitu bezpečí, jistoty a rozvoje sounáležitosti a dále podpora přirozeného zájmu dítěte o učení (Ackesjö, 2014; Babic, 2017). Dockett & Perry (2013; 2015) se shodují, že úspěšnost přechodu dítěte vychází ze spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte a dále se základními školami. Jako stěžejní se ukazuje zejména efektivní výměna informací mezi těmito aktéry.

4.1 Institucionální úroveň spolupráce

Náhled na spolupráci mezi mateřskou a základní školou patří ke zkoumaným aspektům facilitace počátku školní docházky dítěte a přechodu k přijetí role školáka. Zkoumání spolupráce mezi mateřskými a základními školami ukazuje, že tyto vztahy často probíhají na místní úrovni, neformálně a závisí na ochotě učitele (O'Kane, 2016). Spolupráce je obecně ukotvena v kurikulu pro předškolní vzdělávání, ucelený standardizovaný plán spolupráce mezi mateřskou a základní školou však v České republice chybí. Spolupráce na úrovni škol či učitelů je tedy nastavena individuálně a je závislá na lidském faktoru a záměrech a preferencích vedení škol.

Spolupráce mezi mateřskou a základní školou je klíčová pro hladký přechod dětí z předškolního do primárního vzdělávání a pro zajištění kontinuity v jejich vývoji a vzdělávání. Tato spolupráce má několik významných aspektů:

- Plynulý přechod mezi vzdělávacími stupni: Děti, které přecházejí z mateřské školy do základní školy, procházejí významnou změnou. Spolupráce mezi těmito školami pomáhá připravit děti na tuto změnu, zmírňuje stres a nejistotu a zajišťuje, že u dětí jsou podporovány dovednosti a znalosti pro úspěšný start na základní škole.
- Sdílení informací o dětech: Učitelé z mateřské školy mohou sdílet cenné informace o dětech, jejich silných stránkách, vývojových potřebách a případných obtížích s učiteli základní školy. Tato komunikace umožňuje učitelům základní školy lépe přizpůsobit výukové metody a individuální přístup potřebám každého dítěte.
- Zajištění kontinuity v rozvoji dítěte: Děti se vyvíjejí nejen kognitivně, ale i emocionálně a sociálně. Koordinace mezi mateřskou a základní školou pomáhá zajistit, že pedagogové na obou úrovních mají jednotný přístup k podpoře dětí, což zajišťuje kontinuitu ve vzdělávání a rozvoji.
- Podpora individuálních potřeb dětí: Některé děti mohou mít specifické vzdělávací potřeby nebo problémy, které si vyžadují zvláštní pozornost (např. poruchy učení, jazykové obtíže nebo emoční problémy). Spolupráce mezi školami umožňuje včasné odhalení těchto potřeb a zajištění vhodných podpůrných opatření.
- Společné programy a aktivity: Mnohé školy organizují společné akce a programy pro děti z mateřských a základních škol, což pomáhá dětem se seznámit s novým prostředím a navázat vztahy s budoucími spolužáky. Takové aktivity mohou zahrnovat návštěvy školy, společné projekty nebo setkání mezi pedagogy.
- Zvýšení kvality vzdělávání: Spolupráce mezi mateřskou a základní školou může vést ke zlepšení kvality výuky na obou úrovních, jelikož učitelé mají příležitost se vzájemně inspirovat, sdílet osvědčené pedagogické metody a zlepšovat své dovednosti (Bridge of Hope NGO, 2017a; 2017b).

Spolupráce mezi školami zůstává na úrovni vzájemných návštěv (Splavcová & Havlínová, 2025), byť ukotvených v dokumentu Plán spolupráce mezi mateřskou a základní školou s cíli sledování dosažených kompetencí dětí a žáků pro sladění nároků a požadavků na dítě vstupující do 1. třídy základní školy. Otázkou zůstává, zda jednorázové akce či aktivity bez diagnostického záměru mají význam. Potřebujeme pomáhat dětem s poznáváním prostředí, atmosféry, či dokonce klimatu školy a třídy, zvláště pokud děti z mateřských škol nepřechází do jedné třídy základní školy. Stále populárními jsou v praxi škol aktivity typu *Hrajeme si na školu*, *Den ve škole* či *Zvědavý předškolák*, které směřují k procvičování aspektů školní zralosti

a přípravě na školní vyučování s cílem vydržet, soustředit se, hlásit se, nikoli vzbudit zájem o učení, motivaci k poznávání, bádání.

Možnosti spolupráce mezi mateřskou a základní školou uvádějí některé mateřské školy ve školním vzdělávacím programu v části věnované spolupráci s dalšími subjekty. Školní vzdělávací program nemůže podrobně obsáhnout všechny činnosti školy, je však ukazatelem vize či preferencí školy, k nimž by plynulý přechod dětí měl patřit. Na základě analýzy náhodně vybraných 50 školních vzdělávacích programů mateřských škol z České republiky, které splňovaly podmínku dostupnosti v plné verzi na webu školy a zároveň obsahovaly text se specifikací spolupráce se základní školou, můžeme představit opakující se základní varianty popisované spolupráce MŠ a ZŠ nebo naopak ojedinělé detailnější příklady.

Za ideální záznam lze považovat spolupráci, která jasně pojmenuje nejen její aktéry, ale i náplň spolupráce, místo a frekvenci, což je ovšem v dokumentech výjimkou. Nejčastěji jsou uvedeny návštěvy předškoláků (tedy dětí od 5 let věku) na základní škole bez specifikace zaměření a zřejmě ve formě jednorázové akce. Pokud je návštěva popsána podrobněji, objevuje se tzv. škola nanečisto, ukázková hodina nebo pohybové činnosti a soutěže v tělocvičně a na hřišti základní školy. Dále lze najít společné akce pro děti z mateřské i základní školy, jako jsou soutěže ke Dni dětí. Častější frekvence poznávání nového prostředí základní školy je výjimečná, týká se pak projektu spolupráce dětí MŠ a ZŠ (případně i s jasně vymezenými činnostmi v jednom i druhém prostředí) nebo klubu předškoláků, kdy děti v menších skupinách dochází na základní školu během několika týdnů, nebo dokonce celého roku povinného předškolního vzdělávání. Méně jsou zmiňovány návštěvy dětí nebo učitelů naopak v mateřské škole. V těchto případech nacházíme formu neformálních rozhovorů učitelů ze ZŠ s dětmi, které půjdou na základní školu, nebo rozhovory vedené učiteli obou institucí s cílem získat zpětnou vazbu k tomu, jak se daří absolventům mateřské školy na té základní. Ojediněle se zapojení do spolupráce škol týká i rodičů (kromě doprovodu dětí na společenské a kulturní akce), kupříkladu ve formě besedy k přípravě dítěte na školu. Vzhledem k tomu, že revidovaný RVP PV plynulý přechod zdůrazňuje, objeví se snad v aktualizovaných školních vzdělávacích programech jasnější a podrobnější plány pro spolupráci mezi institucemi a jejich učiteli.

4.2

Zahraniční inspirace

V letech 2006 až 2008 proběhl projekt světové organizace pro předškolní výchovu (dále OMEP) se zapojením České republiky, Slovenska, Polska, Irsko a Řecko (OMEP, 2008). Projekt měl propracovaný scénář od sběru dat prostřednictvím hloubkových rozhovorů s řadou aktérů ovlivňujících plynulý přechod dítěte na základní školu přes tvorbu metodik a školicích programů s následným vyhodnocením. V reakci na zjištění a sdílení inspirace proměnily zapojené mateřské a základní školy vzájemnou spolupráci i kooperaci s rodiči. Z celkových navržených řešení pro Českou republiku však byla uplatněna jen úprava zápisu dětí na základní školu tak, aby byl kreativnější a interaktivní. K dalším návrhům patřilo vzájemné setkávání k výměně informací mezi učiteli o výuce a stanovení společného akčního plánu k podpoře dětí. Za inspirativní mohou být považována řešení v ostatních zapojených zemích:

- příprava starších dětí v ZŠ k přijetí nových spolužáků, případně tzv. buddy systém;
- doporučení pro rodiče zůstat s dětmi první týden docházky do ZŠ ve škole a účastnit se společných aktivit;
- zapojení rodičů do pravidelných návštěv dětí z MŠ a ZŠ;
- vytvoření týmu ve škole, který bude intenzivně řešit plynulý průběh přechodu dětí;
- kniha rad pro budoucí žáky a jejich rodiče a fotokniha o základní škole;
- změna prostředí třídy základní školy tak, aby se více podobala prostředí mateřské školy, případně zapojení dětí do úprav a výzdoby třídy ještě před začátkem roku (OMEP, 2008).

Při komparaci se sousedními spolkovými státy Německa nacházíme inspiraci v podobě Common Framework for Early Education in Preschool Settings, který rozlišuje tři úrovně spolupráce podle Gräsel et al. (2006). Nejčastěji je realizována spolupráce na jednodušší úrovni výměn mezi školami, obvykle ve formě návštěv dětí předškolního věku na základní škole (Hanke et al., 2013; Choy & Karuppiyah, 2016). Společné aktivity na 3. úrovni kooperace, které by cílily na pozorování a diagnostické postupy učitelů, jsou realizovány spíše výjimečně (Hanke et al., 2013; Pohlmann-Rother et al., 2024), rámec však poskytuje alespoň potřebná východiska pro učitele a ředitele škol.

Detailně propracovaná metodická příručka pro školy i rodiny v Arménii nabízí nejen odborný rámec pro plynulý přechod dítěte z mateřské do základní školy, ale především inspirativní šablony pro vypracování individuálních plánů každého

dítěte a harmonogram procesu přechodu na 6 měsíců. Tato doba je považována za nejkratší možný čas věnovaný koordinaci akcí a setkání mezi školami a jejich zástupci, rodinou a dítětem (Bridge of Hope NGO, 2017b). Určený zaměstnanec mateřské školy by měl iniciovat plánovací schůzku se základní školou vybranou rodiči, aby prodiskutovali speciální potřeby dítěte a jakoukoliv potřebnou podporu. Přechodový plán by měl zahrnovat podrobnosti o návštěvách rodiče a dítěte ve škole, aby se setkali s personálem školy, a návštěvách učitelů základní školy v mateřské škole, aby pozorovali dítě v jeho aktuálním běžném prostředí. Doporučuje se dále, aby škola přidělila dítěti kamaráda z vyšších ročníků, přičemž takto vybraní spolužáci procházejí „školením“ k tomu, jak děti seznámit s chodem a pravidly školy, jak je zapojit do společných her a činností o přestávkách, jak si všímat projevů u dítěte, o kterých by měl vědět zodpovědný dospělý. Po nástupu dítěte na základní školu je individuální plán vyhodnocen a předpokládá se pokračující komunikace mezi mateřskou i základní školou a rodinou k další podpoře dítěte.

Celkově je spolupráce mezi mateřskou a základní školou nezbytná pro zajištění hladkého přechodu dětí do školního života, podporu jejich individuálních potřeb a celkový rozvoj. Systematická spolupráce prohlubuje vztah mezi školami, rodiči a dětmi, což přispívá k úspěšnému vzdělávacímu procesu ve vstřícném klimatu školy.

4.3

Přechod z MŠ do ZŠ pohledem učitelů a studujících učitelství

Role učitele pro efektivní přechod je klíčová, protože dovednosti učitele a inkluzivní přístup k dětem s odlišnou úrovní schopností pro ně vytváří bezpečné prostředí. Učitel by si měl uvědomovat jedinečnost každého dítěte, které vždy disponuje schopností učit se, a na rozdíly mezi dětmi pohlíží jako na příležitost pro jejich rozvoj. Důležité je připravovat rozmanité činnosti založené na rozvoji „všech“ místo „některých“ nebo „většiny“ žáků. Podmínkou je sebedůvěra učitele v plánování takto nastavené výuky. Částečně toho lze dosáhnout nasloucháním dětem, kdy učitel v mateřské a posléze základní škole s dětmi mluví o tom, co se děje, co se stane a proč, a pomůže tak zorientovat děti ve školním prostředí, vztazích a interakcích, které je mohou potkat (Bridge of Hope NGO, 2017b). Učitelé v mateřských školách mají velký vliv na každodenní zkušenost dětí v roce (letech) před primárním vzděláváním, pomáhají dětem rozpoznávat jejich pokroky a silné stránky (Cuskelly & Detering, 2003).

Součástí výzkumných sond zaměřených na spolupráci mezi mateřskými a základními školami bývá komparace přístupu učitelů daných stupňů vzdělávání. Učitelé mateřských i základních škol shodně vnímají spolupráci jako důležitou

a přikládají zvláštní význam sdílení konkrétních informací o silných a slabých stránkách každého dítěte. Zatímco učitelé základních škol připisují nejvyšší hodnotu spolupráci mezi učiteli na profesní úrovni (např. společné vzdělávání učitelů), učitelé mateřských škol více poukazují na význam aktivit přímo pro děti, ovšem k jejich realizaci využívají méně vhodný formát návštěv dětí na základní škole, kdy jsou děti jen pasivními návštěvníky. Intenzita interakcí při spolupráci má vliv na to, jak děti zvládají přechod do školy, nestačí jen seznámení dětí s prostředím školy (Ahtola et al., 2011; LoCasale-Crouch et al., 2008). Meyer-Siever (2015) dochází k závěru, že pozitivní vliv na zájem učitelů mateřských a základních škol o spolupráci mají jejich profesní zkušenosti a především to, jak vnímají realizované kooperační aktivity pro děti.

Dle Rous et al. (2010) učitelé uváděli jako další rozšířené strategie podpory plynulého přechodu například distribuování letáků domů ještě před začátkem školní docházky, zpřístupnění písemných záznamů učitelům nebo aktivní zprostředkování kontaktů mezi rodiči dětí ve třídě. Naopak méně časté byly praktiky, které vyžadovaly přímý osobní kontakt s dítětem nebo rodinou před nástupem do vybrané základní školy – návštěvy učitelů v prostředí budoucích žáků, návštěvy dětí v nové třídě nebo zájem učitelů ze ZŠ ohledně potřeb dítěte. Tyto formy spolupráce signalizují určitou opatrnost či strukturální omezení při navazování intenzivnějšího kontaktu před formálním vstupem dítěte do předškolního vzdělávání. Učitelé ze ZŠ s větší pravděpodobností zaváděli postupy s nízkou intenzitou (ty, které zahrnují celou skupinu) než postupy s vysokou intenzitou (individuální nebo koordinované postupy). Je zřejmé, že některé přechodové postupy se jednoduše zavádějí snáze a vyžadují méně zdrojů.

Pedagogický výzkum se často zaměřuje na respondenty z řad budoucích učitelů, v tomto případě nacházíme řadu studií k pojetí připravenosti dítěte pohledem jak studujících učitelství 1. stupně, tak i pro mateřské školy. Studující učitelství nejsou zatíženi dlouholetou zaběhlou praxí, a mohou tak být nositeli změn v pojetí připravenosti školy na dítě, pokud budou kriticky hodnotit zkušenosti ze studií i pedagogické praxe. Altun (2018) zkoumal pojetí učitelů i budoucích učitelů ve vztahu ke školní připravenosti, jejím faktorům, problémům i možným opatřením pro efektivnější proces. Pojetí školní připravenosti obou skupin se shodně opírá hlavně o kognitivní dovednosti, výrazně méně se ve výpovědích participantů objevovalo vysvětlení zaměřené na sociální dovednosti, zcela minimálně zmínky o sebeobsluze dítěte. Studující v porovnání s učiteli vnímali jako méně důležitý faktor připravenosti sociální zázemí dítěte (stimuly a příležitosti k rozvoji, nápodoba v chování i učení dítěte), za nejdůležitější považují shodně matku dítěte. Studující i učitelé se shodli na tom, že děti v první třídě mají omezený čas na hru a činnosti jsou převážně akademické, s méně využívaným učením založeným na hře. Studující

nevnímali změny prostředí (lavice, školní pomůcky namísto hraček aj.) za takový problém jako učitelé v praxi. Pokud jde o opatření ke zlepšení plynulého přechodu do základní školy, studující učitelství by více edukovali rodiče, ve shodě s učiteli MŠ by začlenili více herních a pohybových činností do výuky na ZŠ, na rozdíl od učitelů z praxe neuvažovali nad sdílením diagnostických zpráv učitelům 1. třídy.

Australský výzkum perspektiv učitelů a studujících učitelství (Cuskelly & Detering, 2003) se zaměřil rovněž na koncept připravenosti a jeho zdroje u participantů, dovednosti dětí považované za nezbytné pro úspěšný vstup do základního vzdělávání i vhodné strategie pro přípravu dětí na školu. Zajímavé byly významné rozdíly v uvedených zdrojích k názorům obou skupin. Zatímco učitelé již těžili z vlastní praxe (ale i rodičovské zkušenosti), studující předškolní pedagogiky logicky uváděli zdroje z univerzitní výuky, ale pak především z povinné praxe, při níž mohli pozorovat děti v 1. ročníku základní školy. Tato zkušenost bohužel učitelům mateřských škol chyběla. Příprava dětí na školní „rutinu“ byla mezi strategiemi nejčastěji zmiňovanou odpovědí studujících, což podle autorů odráží jejich pohled na školní připravenost, který klade větší důraz na význam učebního prostředí než v případě učitelů. Žádný z participantů však nepřipojil návrh na změnu školního prostředí tak, aby se lépe přizpůsobilo potřebám jednotlivých dětí.

Ve shodě s těmito výzkumy považují studující učitelství za nejdůležitější oblast rozvoje dětí kognitivní dovednosti ve studii Şahin Sak (2015). Kvalitativní výzkum zahrnoval výpovědi budoucích učitelů předškolního i primárního vzdělávání a v těchto skupinách se ukázaly rozdíly vnímání některých faktorů procesu přechodu mezi MŠ a ZŠ. Budoucí učitelé 1. stupně ZŠ považovali povinné předškolní vzdělávání za významné pro připravenost dětí na školu, a to v rozporu se studujícími předškolní pedagogiky, kteří zároveň očekávali zásadní zapojení rodičů. Zajímavé je, že obě skupiny participantů neuvedly učitele na 1. stupni ZŠ mezi osobami důležitými pro podporu připravenosti a plynulého přechodu dětí.

Odborné zdroje teoretických východisek této publikace pocházejí z rozdílných kulturních prostředí. V problematice plynulého přechodu mezi mateřskou a základní školou panuje však shoda v řešených problémech – proměny pojetí připravenosti s důrazem na potřeby dítěte, hledání efektivních nástrojů spolupráce mezi školami, učiteli i rodinou, diskuse a zkušenosti k diagnostickému portfoliu dětí a jeho využití učiteli základní školy. Česká republika se reformou kurikula a navrženými legislativními opatřeními hlásí ke strategiím podpory dítěte a skutečně plynulého přechodu mezi mateřskou a základní školou. Znamená to výrazné změny nejen pro učitele, společným cílem musí být rozvoj dítěte v bezpečném prostředí. Jak uvádí Burns et al. (2012), předškolní vzdělávání musí být profesionální, učitelé jsou zodpovědní za přijímání nových změn ve vzdělávání i ve společnosti, které se dotýkají každého dítěte, třídy, školy a systému.

Spolupráce mateřských a základních škol je zásadní pro plynulý přechod dítěte do primárního vzdělávání, protože podporuje pocit bezpečí, jistoty a sounáležitosti a umožňuje reagovat na individuální potřeby dětí. V českém prostředí však tato spolupráce často probíhá neformálně, je závislá na iniciativě jednotlivých učitelů a chybí jí jednotný systémový rámec. Obvykle se realizuje formou jednorázových návštěv či společných akcí, které sice seznamují děti s novým prostředím, ale často postrádají hlubší adaptační nebo diagnostický účel. Přesto existují příklady intenzivnější spolupráce – například dlouhodobé projekty nebo kluby předškoláků –, které podporují kvalitnější adaptaci. Zahraniční inspirace ukazuje, že efektivní přechodové programy staví na systematické koordinaci mezi školami, zapojení rodičů, individuálních plánů a gradovaných adaptačních aktivitách, jako je buddy systém, návštěvy učitelů v MŠ nebo strukturované přechodové plány trvající několik měsíců.

5/ STRATEGIE VÝZKUMU

Přechod dítěte z mateřské do základní školy představuje významný milník v jeho vzdělávací dráze, který je ovlivněn řadou pedagogických, psychologických i institucionálních faktorů, které je vhodné sledovat v kontextu rostoucího důrazu na vzdělávací kontinuitu a spolupráci mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Výzkum a jeho strategie, představené v této kapitole, byly koncipovány jako dvoufázové, s využitím kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Cílem bylo nejen zmapovat názory učitelů, ředitelů a studujících učitelství k otázkám školní připravenosti, ale také identifikovat klíčové aspekty spolupráce mezi mateřskou a základní školou, které mohou významně ovlivnit proces přechodu dítěte mezi nimi. Východiskem pro formulaci výzkumných otázek a hypotéz byla snaha o komplexní uchopení tématu, které reflektuje jak teoretické poznatky, tak praktické zkušenosti aktérů vzdělávacího procesu.

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- jak učitelé nebo ředitelé vnímají význam spolupráce mezi mateřskou a základní školou v kontextu školní připravenosti dětí;
- jaké faktory vstupují do názorů učitelů a studujících o uvažování nad školní připraveností dítěte na vstup do základního vzdělávání.

Na základě výzkumných cílů jsme si stanovili výzkumné otázky:

- Jak učitelé a ředitelé mateřských a základních škol vnímají význam spolupráce mezi těmito institucemi v kontextu školní připravenosti dítěte?
- Jaké nástroje a postupy považují učitelé a ředitelé za klíčové při přechodu dítěte z mateřské do základní školy?

- Jaké faktory ovlivňují názory učitelů mateřských a základních škol na školní připravenost dítěte v kontextu spolupráce mezi těmito vzdělávacími stupni?

Tyto otázky považujeme za dostatečně otevřené pro kvalitativní i kvantitativní analýzu a zároveň reflektující klíčové aspekty výzkumu popisované v teoretických východiscích: školní připravenost, názory učitelů a studujících i vzdělávací kontinuitu. Stanovili jsme si také výzkumný předpoklad, že učitelé mateřských a základních škol vnímají školní připravenost dítěte jako komplexní soubor dovedností, znalostí a postojů, jehož rozvoj je podmíněn kvalitou spolupráce mezi oběma vzdělávacími stupni. Tento předpoklad očekává zjištění, že školní připravenost není chápána pouze jako akademická vybavenost, ale jako výsledek kontinuálního vzdělávacího procesu, který je ovlivněn kvalitou komunikace, sdílení informací a metodické návaznosti mezi mateřskou a základní školou. V kvantitativním přístupu jsme dále pracovali s hypotézami, které jsme statisticky ověřovali:

1. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi učiteli mateřských škol a učiteli základních škol (H1).
2. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi učiteli a studujícími učitelství (H2).
3. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi respondenty s různým nejvyšším dosaženým vzděláním (H3).
4. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi respondenty dle právní subjektivity školy (H4).
5. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi respondenty se zkušeností a bez zkušenosti se spoluprací se spádovou školou (H5).
6. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi respondenty se zkušeností a bez zkušenosti se zápisem do 1. třídy (H6).
7. Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení výroků mezi respondenty s různou délkou pedagogické praxe (H7).

Jelikož význam pedagogického výzkumu sílí a studující, učitelé i vzdělavatelé budoucích učitelů jsou spoluzodpovědní za změny, které mohou ovlivnit vzdělávání dětí, zacílili jsme právě na skupinu ředitelů, učitelů a studujících učitelství. Celkově se do kvalitativního výzkumného šetření zapojilo 24 učitelů a ředitelů základních a mateřských škol v České republice a do výzkumu s využitím Q metodologie se zapojilo celkem 173 respondentů zastoupených studujícími učitelství pro mateřské školy, učitelství pro 1. stupeň základní školy a praktikujícími učiteli mateřských a základních škol. Získali jsme tedy data od 197 zapojených studujících, učitelů a ředitelů.

Výzkum byl realizován v letech 2024 a 2025 v rámci projektu RVO/FHS/2023/002 Transdisciplinarita v kurikulu a výuce v preprimárním a primárním vzdělávání na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

5.1

Výzkumný postup 1. fáze výzkumu

V první fázi výzkumu jsme si kladli za cíl zjistit prostřednictvím polostrukturovaných interview, jak učitelé nebo ředitelé vnímají důležitost spolupráce mezi mateřskou a základní školou v kontextu školní připravenosti dětí. Hlavními tematickými oblastmi rozhovorů byly především způsoby a formy spolupráce mateřské školy se základní školou, využití diagnostického portfolia dětí při přechodu z mateřské do základní školy, specifikace školní připravenosti dítěte na vstup do základní školy, úloha učitelů a ředitelů ve spolupráci mateřské a základní školy nejen v jednom právním subjektu, problematika odkladů školní docházky a role jednotlivých akterů při rozhodování o odkladu.

Participantů 1. fáze výzkumu

Pro účely výzkumu byli osloveni učitelé a ředitelé z mateřských i základních škol z České republiky, zejména na základě kontaktů získaných spoluprací s praxí. Kromě zapojení participantů z běžných mateřských a základních škol bylo snahou výzkumníků zařadit i participanty z mateřské a základní školy v jednom právním subjektu, jelikož jsme předpokládali přirozeněji užší spolupráci než u učitelů ze škol, které nemají společné vedení školy, kurikulum aj. Jednalo se o dostupný výběr participantů tak, aby jejich účast na výzkumu byla podpořena zájmem podílet se na zkoumaném tématu. Výzkumného šetření se účastnilo v 1. fázi celkem 24 participantů, zastoupených 4 řediteli a 1 zástupcem ředitele z úplných základních škol, 9 řediteli z mateřské a základní školy v jednom právním subjektu, 5 řediteli z mateřských škol, 4 učitelkami mateřské školy a 1 učitelkou přípravné třídy ZŠ. Zastoupení mužů bylo pouze 2 řediteli, ostatními participanty byly ženy (Tabulka 1). V České republice je převládající procento žen v předškolním vzdělávání 99,6 %, na 1. stupni základní školy se jedná o 85 % žen (ČSÚ, 2016).

Tabulka 1: Přehled participantů interview

Participant	Pozice ve škole	Typ školy
P1	ředitel ZŠ	ZŠ
P2	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P3	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P4	ředitel ZŠ	MŠ
P5	ředitel ZŠ	ZŠ
P6	ředitel MŠ	MŠ
P7	učitel MŠ	ZŠ
P8	učitel MŠ	MŠ
P9	ředitel ZŠ	ZŠ
P10	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P11	učitel MŠ	MŠ
P12	ředitel MŠ	MŠ
P13	ředitel MŠ	MŠ
P14	učitel MŠ	ZŠ
P15	zástupce ředitele ZŠ	ZŠ
P16	ředitel MŠ	MŠ
P17	ředitel ZŠ	ZŠ
P18	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P19	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P20	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P21	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P22	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ
P23	ředitel ZŠ	ZŠ
P24	ředitel ZŠ	ZŠ a MŠ

Celkově bylo provedeno 24 polostrukturovaných rozhovorů. Po oslovení a vyslovení souhlasu participantů probíhalo individuální plánování rozhovorů na dobu, místo a čas podle potřeb participantů. Rozhovory probíhaly v prezenční nebo online formě. Připravený koncept rozhovorů poskytl úvodní vstup do tématu, ve kterém byla účastníkům položena obecná otázka o tom, co si představují pod pojmem plynulý přechod z mateřské do základní školy. S navazujícími tématy se spojovaly otázky týkající se aktérů přechodového procesu, zkušeností se spoluprací mezi vzdělávacími institucemi. Rozhovor dosáhl finální podoby tehdy, když bylo použito

kritérium nasycení obsahu (Bowen, 2008) v takové fázi, kdy jsme již dosáhli bodu klesajícího výnosu a nepřidávalo se nic nového, co by ještě obsah obohatilo.

Analýza dat z interview

V rámci první fáze výzkumu byly rozhovory pořizovány jako zvukový záznam a poté přepsány v plném znění. Citace účastníků byly označeny písmenem a číslem, aby byla zajištěna anonymita každého účastníka výzkumu. V počáteční fázi byly připraveny korpusy dokumentů jednotlivých přepsaných rozhovorů. Tento materiál byl poté studován, prozkoumán a rozdělen na segmenty dat, které byly dále definovány na základě tématu. Jednotlivé segmenty byly kódovány a seskupeny do specifických kategorií, které vyplynuly z výzkumných dat. V první fázi všichni výzkumníci analyzovali jednotlivé rozhovory samostatně a ve druhé fázi poté společně. Triangulační proces byl podpořen třetí závěrečnou fází, ve které byly porovnány kodifikace, neshody byly adekvátně řešeny a byl vytvořen systém kategorií. Klíčové kategorie vzniklé analýzou otevřeného kódování *Model (ne) spolupráce mezi institucemi*, *Diktát školy*, *Dítě až na posledním místě*, *Školní (ne) připravenost pohledem učitelů* se staly i s přímými citacemi výpovědí participantů východiskem pro metodologický postup druhé fáze výzkumu s využitím kvantitativního přístupu.

5.2

Výzkumný postup 2. fáze výzkumu

Cílem výzkumu pro druhou fázi bylo získat širší datovou základnu pro analýzu a popis zásadních aspektů vstupujících do názorů učitelů mateřských a základních škol při jejich uvažování o školní připravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání, a to v kontextu vzdělávacího kontinua realizovaného různými přístupy ke spolupráci mateřské a základní školy.

Tvorba výzkumného nástroje s využitím Q metodologie

Zvolenou výzkumnou metodou byla Q metodologie, používaná především v sociálních vědách ke zkoumání subjektivních názorů, postojů a přesvědčení lidí (Petit dit Dariel et al., 2010). Ačkoli je Q metodologie jako kvantitativní metoda výzkumu hojně využívána zejména v lékařství, sociologii či managementu

(Matošková et al., 2016), je vhodnou strategií i pro pedagogický výzkum (Chráška, 2016) a pro zkoumání subjektivně vnímaných jevů učiteli, žáky a dalšími aktéry vzdělávání (Lundberg, 2020). Její hlavní výhodou je, že umožňuje systematicky analyzovat, jak lidé chápou určité téma a jaké významy přiřkládají různým výročkům k tématu.

Postup tvorby výzkumného nástroje a analýzy dat koreluje s požadavky kladenými na tento typ výzkumného přístupu (Damio, 2016; Dieteren et al., 2023). Prvním krokem našeho výzkumného záměru byla příprava výroků na základě výsledků z 1. fáze výzkumu. Z více než 120 výroků jsme vyselektovali ve fázi konstrukce výroků (Q-set) výsledných 60 výroků (příloha 1), kdy jsme vytvořili mřížku pro jejich rozmístování (příloha 2). Výroky bylo možné zařadit do 3 kategorií podle míry nesouhlasu/souhlasu, přičemž nesouhlas vyjadřuje škála od *zcela nesouhlasím* -6 k *spíše nesouhlasím* -2; *neutrální/nevím* -1 až 1 a souhlas *spíše souhlasím* +2 k *zcela souhlasím* +6, vznikla tak 13stupňová škála.

Postup sběru dat

Participantů výzkumu obdrželi zalepenou obálku, která obsahovala informovaný souhlas, pokyny k vyplnění, sadu výroků a arch na nalepení nastříhaných výroků. Učitelé navíc vyplňovali dotazník demografických údajů, který cílil na získání základních dat k věku, délce praxe a nejvyššímu dosaženému vzdělání. U učitelů jsme se zajímali o typ a velikost školy a v jaké třídě v současnosti učitelé působí. Jednou z položek byla otázka na právní subjektivitu školy. Dále jsme se zajímali o to, zda se učitelé mateřských škol soustředí při práci s dětmi na zápis do 1. ročníku základní školy, a učitelů základních škol jsme se ptali, zda se zápisu do 1. ročníku účastní.

Do výzkumné analýzy byly zařazeny pouze archy s výroky rozloženými do mřížky podle pokynů, vyloučeny byly takové, kde byly výroky umístěny mimo mřížku nebo zcela chyběly.

V rámci listu s instrukcemi měli participantů možnost okomentovat práci s výroky, vyslovit názory k výzkumu i doplnit detailnější osobní pohled na předmětnou problematiku. Získané komentáře participantů byly dvojího charakteru. První skupinou byly názory k obsahu výroků, doplněné o zkušenosti participantů, například:

- *Výrok č. 19: Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky, záleží, v jaké míře a jak jsou vedená, kdyby bylo dáno, co v nich má být, tak ano, to by bylo pro učitele ZŠ přínosem, tak si myslím, že by byly k užítku, ale portfolio v naší mateřské škole jsou spíše pro rodiče, zakládáme výtvary, dopis pro dítě.*

- Výrok č. 4: *Společné akce MŠ a ZŠ jsou důležité pro rozvoj sociálních dovedností dětí, záleží u jakých dětí, přechod z MŠ do ZŠ dítě zvládne i bez spolupráce, ale možná hůře.*
- Výrok č. 40: *Diagnostika je zbytečné papírování – mnohdy ano, protože ji učitelé často odfláknou, avšak dobře zpracovaná diagnostika není zbytečné papírování.*

Tím, že jednotlivé škály mohly být obsazeny jen předem daným počtem výroků, museli participantů pečlivě uvažovat nad vnímanou mírou souhlasu či nesouhlasu, což bylo také záměrem při konstrukci tohoto výzkumného nástroje. Tento přístup k rozhodování se jevil u participantů jako náročný, což reflektovali nejčastěji takto:

- *zajímavá výzkumná metoda, která podněcuje k přemýšlení nad problematikou vstupu dětí do ZŠ, nejednalo se o pouhé odkliknutí odpovědí, tzv. přesouvání, přelepování, znovu odlepování vedlo k přehodnocování daných výroků;*
- *dle mého názoru by mělo být v tabulce více políček pro přesné vyjádření názoru na konkrétní problematiku;*
- *zajímavé zpracování, mně osobně se špatně zařazovaly výroky do sekce nesouhlasím, zbyly mi výroky, které bych dala spíše do souhlasím či neutrální a náročné na rozhodnutí;*
- *některé výroky bych zvolila nalepit na jiné místo, ale jelikož jsem měla tabulku již zaplněnou jinými štítky, musela jsem volit místo jiné, zbývající;*
- *výzkum byl pro mne inspirativní, ale chybělo mi více kolonek souhlasím;*
- *digitální forma by byla jednodušší a potřebnější.*

Participantů 2. fáze výzkumu

Do druhé fáze výzkumu bylo zapojeno celkem 173 participantů (Tabulka 2). Učitelů mateřských škol bylo celkem 79 a učitelů 1. stupně základní školy bylo 13. Všichni participantů byli ženy. U učitelů jsme se v dotazníku zajímali o demografické údaje (Tabulka 3). Disproporce mezi souborem učitelů mateřských a základních škol byla způsobena malým zájmem učitelů základních škol o zapojení se do výzkumu a také eliminací vysokého počtu nesprávně vyplněných archů s odpověďmi. Do výzkumného souboru jsme zařadili celkem 81 studujících, z toho 17 studujících studijní obor Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě ve 3. ročníku studia, 64 studujících v programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy, z toho 30 studujících 4. ročníku a 34 studujících 5. ročníku. Studující byli vyzváni k zapojení do výzkumu v rámci studijních předmětů spojených obsahově s problematikou školní připravenosti. Zapojení do výzkumu bylo dobrovolné, poskytnut byl kontakt na výzkumníky v případě dotazů či řešení problémů. Vyšší míra ochoty učitelů MŠ

v porovnání s učiteli ZŠ zapojit se do výzkumu odráží i vnímanou zodpovědnost učitelů MŠ připravit děti na přechod do ZŠ.

Tabulka 2: Přehled participantů Q-sort

	Počet
Participanti celkem, z toho:	173
Učitelé celkem	92
– Učitelé ZŠ	13
– Učitelé MŠ	79
Studující celkem	81
– Studující Učitelství pro MŠ	17
– Studující Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	64
– Studující 4. ročník	30
– Studující 5. ročník	34

Tabulka 3: Demografické údaje

Věk	Podíl (%)	Délka praxe	Podíl (%)		
20–25 let	19,77 %	0–3	30,23 %		
26–30 let	17,44 %	4–6	18,60 %		
31–35 let	6,98 %	7–15	22,09 %		
36–40 let	12,79 %	16 a více let	29,07 %		
41–55 let	29,07 %				
56+ let	13,95 %				
Vzdělání		Typ školy			
Vysokoškolské	50 %	Veřejná	89,56 %		
Středoškolské	48,84 %	Soukromá	10,47 %		
Jiné	1,16 %				
Škola v jednom právním subjektu MŠ a ZŠ		Spolupráce se spádovou školou		Příprava na zápis do 1. r. ZŠ	
Ano	50 %	Ano	65,1 %	Ano	80,23 %
Ne	50 %	Ne	31,4 %	Ne	19,77 %
		Nevím	3,49 %		

5.3

Analýza dat z Q metodologie

Po uzavření sady celkem 173 správně vyplněných archů s výroky a přepisu dat s využitím programu Excel vzniklo 5 základních skupin dle respondentů:

- Učitelé mateřských škol (n = 79)
- Učitelé základních škol (n = 13)
- Studující učitelství pro mateřské školy (n = 17)
- Studující 4. ročníku učitelství pro 1. stupeň základní školy (n = 30)
- Studující 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň základní školy (n = 34)

Analýza dat postupovala v následujících krocích:

1. Explorační faktorová analýza

Explorační faktorovou analýzou jsme se snažili zredukovat počet výroků použitých v Q metodologii (60) na menší počet proměnných „faktorů“ (Příloha 4 Výsledky analýzy hlavních komponent (PCA)). Z výsledků vidíme, že v případě zachování až 23 komponent dosahujeme úrovně 68,71 % vysvětlených dat. Další rozpracování faktorové analýzy proto byla nevyhovující, protože míra vysvětlení celkového objemu dat pomocí jednotlivých komponent byla velmi nízká.

2. Kosinová podobnost (cosine similarity)

Metrika kosinové podobnosti (cosine similarity) se využívá k porovnávání podobnosti nebo rozdílnosti vektorů. Kvantifikuje podobnost mezi dvěma vektory měřením kosinu úhlu mezi nimi.

V našem výzkumu si můžeme představit jednotlivé výroky (pole) jako vektory. Snažili jsme se zjistit, jak jsou tato pole 60 výroků navzájem podobná. Výsledky kosinové podobnosti jsme zobrazili pomocí vizualizace (heatmap) v jednotlivých výrocích (Obrázek 2).

3. Shluková analýza

Cílem shlukové analýzy bylo systematicky rozdělit výroky do skupin tak, aby výroky v rámci jednoho shluku byly navzájem co nejvíce podobné a mezi jednotlivými shluky co nejméně podobné. Shluková analýza umožnila identifikovat přirozené tematické nebo významové skupiny výroků.

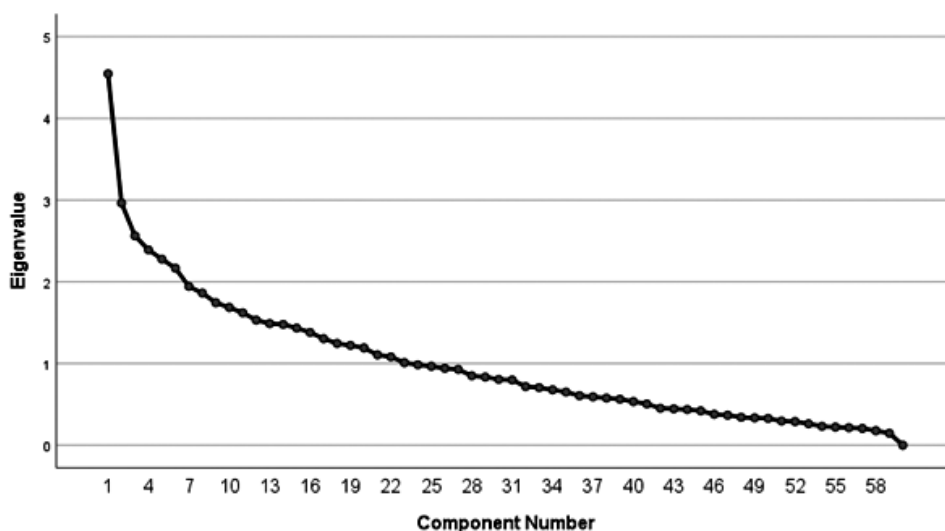
4. Porovnání skupin podle rozdílů průměrných hodnot

Ve vybraných skupinách respondentů jsme vyhodnotili rozdíly mezi průměrnými hodnotami, které byly uvedeny v jednotlivých výrocích. Identifikovali jsme největší rozdíly a následně jsme pokračovali ve vyhodnocení, zda tyto rozdíly v odpovědích jsou statisticky významné mezi vybranými.

5. Testování statistické významnosti mezi vybranými skupinami výroků
6. Analýza a interpretace statistické významnosti tvrzení z demografických údajů o učitelích.

V prvním kroku jsme použili faktorovou analýzu pro identifikaci menšího počtu nepozorovaných (latentních) proměnných s cílem snížit počet proměnných. Ke zjištění počtu faktorů jsme využili scree graf (Obrázek 1), který je používán ve faktorové analýze a analýze hlavních komponent (PCA – Principal Component Analysis) k určení optimálního počtu faktorů nebo komponent, které je třeba zachovat. Faktorovou analýzu lze do určité míry považovat za rozšíření metody hlavních komponent (PCA), protože faktorová analýza předpokládá, že pozorované proměnné jsou ovlivněny menším počtem nepozorovaných proměnných nazývaných faktory.

Obrázek 1: Scree plot

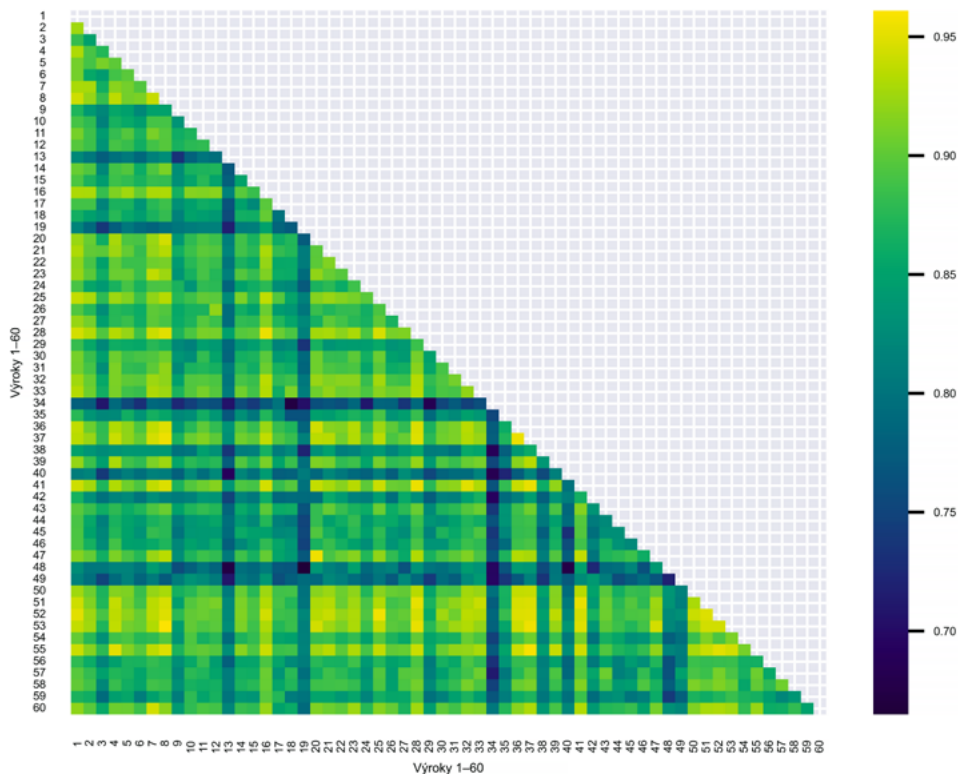


Z Obrázku 1 můžeme identifikovat počet faktorů, a to na místě, kde má graf plochý tvar. Plochost lze obvykle definovat jako část křivky následující po posledním velkém poklesu. Hodnota Eigenvalue je číslo, které hovoří o tom, kolik % dat daná komponenta vysvětluje.

Jelikož nám graf kontinuálně klesá a výrazný pokles nelze jednoznačně identifikovat, vyhodnotili jsme faktorovou analýzu jako nevhodný postup k identifikování proměnných.

Vzhledem k tomu, že provedená explorační faktorová analýza nepotvrdila žádné vztahy mezi proměnnými (výroky 1–60), přistoupili jsme k identifikování podobností jednotlivých výroků pomocí kosinové podobnosti (cosine similarity) (Obrázek 2) ke zjišťování míry podobnosti dvou vektorů. V našem případě vektory představují odpovědi na jednotlivé výroky.

Obrázek 2 Heat mapa kosinové podobnosti v jednotlivých výrocích



Na základě kosinové podobnosti jsme získali přesnější přehled podobností mezi odpověďmi výroků. Stanovili jsme si 3 intervaly:

1. interval do 0,70 včetně (minimální hodnota; $0,70 >$) – méně podobné
2. interval od 0,70 do 0,85 (včetně 0,70; $0,85 >$) – podobné výroky
3. interval od 0,85 a vyšší (0,85; maximální hodnota) – nejvíce podobné výroky.

Na základě vizualizované matice podobností jsme se rozhodli pokračovat shlukovou analýzou (cluster analysis), která formálně identifikuje struktury uvnitř dat a umožňuje rozdělit výroky do skupin, tzn. „rodin shluků“, tvořených výroky se společnými charakteristikami či tematickými sdílenými rysy.

Do jednotlivých intervalů spadají tyto výroky:

- 1. interval: [9 13 15 18 19 29 30 34 38 40 48 49]
- 2. interval: [1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60]
- 3. interval: [1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 35 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60].

Do 1. intervalu, což jsou už méně podobné výroky, se dostalo méně výroků a do kolonky nejvíce podobných se nedostaly výroky 13, 34. Pro zpřesnění podobností odpovědí na výroky jsme použili proces shlukové analýzy vyjádřené prostřednictvím hierarchického aglomerativního shlukování – dendrogramů. Základním krokem tohoto shlukování je výpočet podobností/vzdáleností mezi všemi dvojicemi datových bodů. V našem výzkumu datové body představovaly jednotlivé výroky (1–60). Použili jsme metodu průměrné vazby (average linkage), v níž se pracuje se vzdáleností mezi dvěma danými shluky C1 a C2 a průměrnou vzdáleností mezi všemi dvojicemi položek v těchto dvou shlucích:

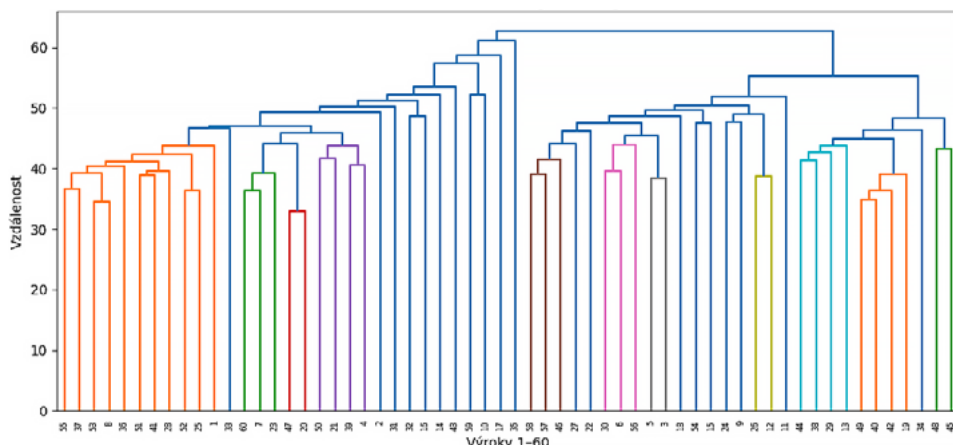
Vzdálenost (C1, C2) = Součet { $d(i, j)$ } / Celkový počet vzdáleností.

Poté se průměrné shlukování vazeb provádí následovně:

$d(a, j) + d(a, h) + d(a, n) + d(d, j) + d(d, h) + d(d, n)$, kde celkový počet vzdáleností = 6.

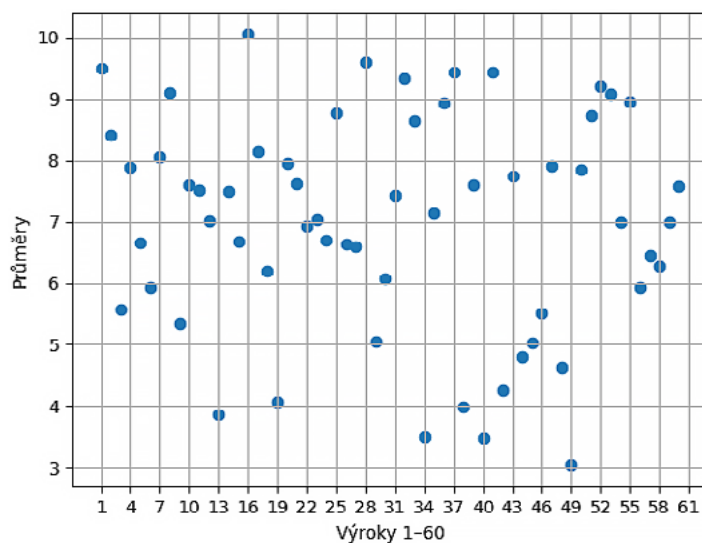
Uvádíme ukázkou vizualizace dendrogramu pro skupinu všech participantů (Obrázek 3).

Obrázek 3: Ukázka dendrogramu – Všichni účastníci



Po shlukové analýze jsme přistoupili ke srovnání rozdílů průměrných hodnot v jednotlivých výrocích. Při identifikaci rozdílů jsme se řídili grafickým znázorněním průměrných hodnot (Obrázek 4).

Obrázek 4: Průměrné hodnoty v jednotlivých výrocích



Následně jsme přistoupili k identifikaci výroků, na které respondenti odpovídali rozdílně a kde je tento rozdíl statisticky významný. V rámci testování statistické významnosti mezi vybranými skupinami výroků jsme vycházeli z průměrných hodnot pro jednotlivé výroky u těchto skupin:

- Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol
- Všichni učitelé a všichni studující

Před testováním statistické významnosti rozdílů mezi jednotlivými výroky jsme si potřebovali ověřit normalitu dat. Testovali jsme hypotézu H_0 , která ověřuje, že náhodný výběr pochází z normálního rozdělení. Použili jsme Shapiro-Wilkův test (Tabulka 4 – Příloha 3). Testovanou hypotézu o normálním rozložení hodnot v sledovaných výrocích zamítáme na hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Znamená to, že hodnoty nevycházejí z normálního rozložení, proto pro porovnání statistické významnosti rozdílů v odpovědích na výroky jsme použili neparametrický Mann-Whitney U test. Vycházeli jsme z rozdílů průměrných hodnot v jednotlivých skupinách (tabulky 4, 6, 8).

Tabulka 4: Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Číslo výroku	Rozdíl Studující MŠ	Rozdíl Studující ZŠ
1	0,00	0,38
2	1,18	1,32
3	2,18	0,84
4	1,24	0,03
5	0,38	0,15
6	0,72	0,45
7	0,65	0,16
8	0,00	0,94
9	0,00	0,70
10	1,30	1,56
11	0,00	0,53
12	0,00	1,91
13	0,19	0,25
14	0,53	0,54
15	2,07	0,59
16	1,41	2,42

Číslo výroku	Rozdíl Studující MŠ	Rozdíl Studující ZŠ
17	0,26	1,05
18	3,14	1,36
19	0,67	2,15
20	0,01	0,24
21	0,47	0,56
22	0,00	1,39
23	0,00	0,46
24	0,44	0,39
25	1,03	0,69
26	1,56	2,55
27	1,01	0,79
28	0,00	0,66
29	2,15	0,28
30	0,25	0,29
31	1,50	0,81
32	2,95	1,25
33	2,08	0,51
34	0,03	1,12
35	0,00	2,93
36	0,44	0,21
37	0,65	0,03
38	1,11	0,92
39	2,45	0,43
40	1,05	0,96
41	0,21	0,33
42	1,48	1,47
43	0,94	0,56
44	0,58	0,79
45	0,84	0,17
46	0,99	0,99
47	0,00	0,46
48	2,55	0,51
49	1,56	1,01
50	0,38	1,02

Číslo výroku	Rozdíl Studující MŠ	Rozdíl Studující ZŠ
51	1,09	0,01
52	0,00	0,62
53	0,00	0,49
54	0,15	0,15
55	1,79	0,51
56	0,00	1,19
57	2,34	1,79
58	1,24	1,19
59	0,00	2,42
60	0,21	0,94

Pro rozdíly jsme stanovili intervaly:

$\geq 2,5$

≥ 2 a $\leq 2,49$

$\geq 1,5$ a $\leq 1,99$.

Rozdíly mezi intervaly byly identifikovány napříč průměrnými hodnotami ve všech pozorovaných skupinách. Zjistili jsme maximální průměrnou hodnotu a rozdíly byly získány odečtem průměrné hodnoty od daného maxima výroku.

Z tabulky 6 vidíme značné rozdíly ve výrocih 3, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 29, 31, 32, 33, 35, 39, 48, 49, 55, 59.

V dalším kroku jsme ověřovali, zda v odpovědích na jednotlivé výroky existuje statisticky významný rozdíl.

Tabulka 5: Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupinu studujících učitelství pro mateřské a základní školy

variable	Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at p < 0,05000									
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N	Valid N	2*1sided
V3	541,0000	2780,000	388,0000	-1,80343	0,071321	-1,82124	0,068572	17	64	0,071092
V10	721,0000	2600,000	520,0000	0,27254	0,785204	0,27435	0,783818	17	64	0,787122
V12	928,5000	2392,500	312,5000	2,67905	0,007383	2,70041	0,006926	17	64	0,006461
V15	509,0000	2812,000	356,0000	-2,17456	0,029664	-2,19002	0,028524	17	64	0,028745
V16	806,5000	2514,500	434,5000	1,26414	0,206180	1,27258	0,203170	17	64	0,206114
V18	494,0000	2827,000	341,0000	-2,34852	0,018849	-2,37181	0,017702	17	64	0,017874
V19	847,0000	2474,000	394,0000	1,73385	0,082946	1,76772	0,077108	17	64	0,082942
V29	479,0000	2842,000	326,0000	-2,52248	0,011653	-2,54531	0,010919	17	64	0,010738
V31	612,5000	2708,500	459,5000	-0,97420	0,329958	-0,98036	0,326910	17	64	0,330215
V32	535,0000	2786,000	382,0000	-1,87302	0,061067	-1,89277	0,058389	17	64	0,060642
V33	505,0000	2816,000	352,0000	-2,22095	0,026355	-2,24201	0,024962	17	64	0,025407
V35	944,0000	2377,000	297,0000	2,85882	0,004253	2,87516	0,004038	17	64	0,003615
V39	435,5000	2885,500	282,5000	-3,02698	0,002470	-3,05972	0,002216	17	64	0,001944
V48	467,0000	2854,000	314,0000	-2,66166	0,007776	-2,67859	0,007394	17	64	0,006961
V49	609,5000	2711,500	456,5000	-1,00899	0,312978	-1,04627	0,295437	17	64	0,313231
V55	539,5000	2781,500	386,5000	-1,82083	0,068634	-1,84050	0,065696	17	64	0,067459
V59	906,5000	2414,500	334,5000	2,42390	0,015355	2,43516	0,014886	17	64	0,014153

Dalšími testovanými skupinami byli učitelé mateřských a učitelé základních škol (Tabulka 6).

Tabulka 6: Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol

Číslo výroku	Rozdíl Učitelé MŠ	Rozdíl Učitelé ZŠ
1	0,94	1,41
2	0,99	2,42
3	1,32	0,84
4	1,43	0,32
5	0,23	0,01
6	1,48	0,90
7	0,49	0,18
8	2,49	2,30
9	0,63	2,14
10	0,00	0,66
11	0,19	1,86
12	1,51	0,10
13	0,23	0,00
14	0,62	0,29
15	0,97	0,00
16	0,32	0,00
17	0,22	1,12
18	1,81	0,00
19	0,00	1,26
20	2,21	0,30
21	0,00	0,12
22	0,43	0,78
23	0,74	0,59
24	1,51	2,04
25	0,18	2,31
26	1,93	0,00
27	0,00	0,32
28	0,74	0,77
29	2,46	0,87
30	1,08	2,75

Číslo výroku	Rozdíl Učitelé MŠ	Rozdíl Učitelé ZŠ
31	1,45	1,08
32	1,49	0,00
33	0,69	1,05
34	0,00	1,26
35	1,20	3,83
36	1,68	0,55
37	0,49	0,46
38	1,43	1,09
39	1,15	0,64
40	0,00	0,53
41	0,39	0,49
42	0,00	0,94
43	0,07	2,00
44	0,66	0,00
45	0,97	0,59
46	1,55	0,00
47	2,09	1,12
48	1,67	0,75
49	0,00	0,70
50	0,77	0,00
51	0,88	1,17
52	0,54	1,15
53	1,35	1,02
54	0,00	0,24
55	1,03	0,85
56	0,60	1,53
57	0,77	0,00
58	0,33	0,00
59	1,05	1,32
60	0,00	0,44

Z tabulky 7 vidíme vyznačené rozdíly ve výrocih 2, 9, 11, 12, 18, 20, 25, 26, 29, 30, 35, 36, 43, 46, 47, 48, 56. V dalším kroku jsme ověřovali, zda v odpovědích na jednotlivé výroky existuje statisticky významný rozdíl (Tabulka 7).

Tabulka 7: Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupiny učitelů mateřských a základních škol

variable	Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at p < 0,05000									
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N	Valid N	2*1sided
V2	3830,500	447,5000	356,5000	1,75420	0,079398	1,76535	0,077505	79	13	0,078328
V9	3860,000	418,0000	327,0000	2,08486	0,037083	2,10083	0,035657	79	13	0,036021
V11	3850,000	428,0000	337,0000	1,97277	0,048523	1,98443	0,047209	79	13	0,047690
V12	3533,500	744,5000	373,5000	-1,56364	0,117902	-1,57282	0,115762	79	13	0,117406
V18	3487,000	791,0000	327,0000	-2,08486	0,037083	-2,10228	0,035529	79	13	0,036021
V20	3428,500	849,5000	268,5000	-2,74058	0,006133	-2,76220	0,005742	79	13	0,005081
V25	3894,000	384,0000	293,0000	2,46596	0,013665	2,48670	0,012894	79	13	0,012454
V26	3499,500	778,5000	339,5000	-1,94475	0,051806	-1,95880	0,050137	79	13	0,050361
V29	3445,500	832,5000	285,5000	-2,55003	0,010772	-2,58165	0,009833	79	13	0,009454
V30	3847,000	431,0000	340,0000	1,93914	0,052485	1,97152	0,048665	79	13	0,051741
V35	3887,000	391,0000	300,0000	2,38750	0,016964	2,39846	0,016465	79	13	0,015720
V36	3528,000	750,0000	368,0000	-1,62529	0,104101	-1,63984	0,101039	79	13	0,104619
V43	3873,000	405,0000	314,0000	2,23058	0,025710	2,24242	0,024935	79	13	0,024489
V46	3527,500	750,5000	367,5000	-1,63090	0,102913	-1,64294	0,100397	79	13	0,102196
V47	3565,000	713,0000	405,0000	-1,21056	0,226064	-1,21949	0,222660	79	13	0,228965
V48	3550,000	728,0000	390,0000	-1,37870	0,167989	-1,39177	0,163992	79	13	0,169907
V56	3783,000	495,0000	404,0000	1,22177	0,221794	1,22991	0,218731	79	13	0,224633

Na základě výsledků z tabulky 8 nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Znamená to, že učitelé mateřských a základních škol rozdílně odpovídali na výroky **9, 11, 18, 20, 25, 29, 35, 43**. Tento rozdíl je statisticky významný, což potvrzuje hypotézu H1.

Třetími testovanými skupinami byli všichni učitelé a všichni studující (Tabulka 8, 9).

Tabulka 8: Všichni učitelé a všichni studující

Číslo výroku	Rozdíl Studující	Rozdíl Učitelé
1	0,30	1,00
2	1,29	1,19
3	1,12	1,26
4	0,29	1,27
5	0,20	0,20
6	0,50	1,40
7	0,26	0,44
8	0,74	2,46
9	0,55	0,84
10	1,50	0,09
11	0,42	0,43
12	1,51	1,31
13	0,24	0,20
14	0,54	0,57
15	0,90	0,83
16	2,21	0,27
17	0,88	0,34
18	1,74	1,55
19	1,84	0,18
20	0,19	1,94
21	0,54	0,02
22	1,10	0,48
23	0,37	0,72
24	0,40	1,58
25	0,77	0,48
26	2,34	1,66
27	0,84	0,05
28	0,52	0,75
29	0,67	2,23
30	0,28	1,31

Číslo výroku	Rozdíl Studující	Rozdíl Učitelé
31	0,95	1,40
32	1,61	1,28
33	0,84	0,74
34	0,89	0,18
35	2,32	1,57
36	0,26	1,52
37	0,16	0,48
38	0,96	1,38
39	0,85	1,08
40	0,97	0,07
41	0,31	0,41
42	1,47	0,13
43	0,64	0,34
44	0,75	0,57
45	0,31	0,92
46	0,99	1,33
47	0,36	1,95
48	0,94	1,54
49	1,13	0,10
50	0,89	0,66
51	0,24	0,92
52	0,49	0,62
53	0,39	1,30
54	0,15	0,03
55	0,78	1,01
56	0,94	0,73
57	1,90	0,66
58	1,20	0,28
59	1,92	1,09
60	0,79	0,06

Tabulka 9: Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupiny všech učitelů a všech studujících

variable	Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at $p < 0,05000$								
	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N	Valid N
V8	6467,000	8584,000	2189,000	-4,67425	0,000003	-4,72352	0,000002	92	81
V10	8993,000	6058,000	2737,000	3,00716	0,002637	3,02210	0,002510	92	81
V12	8132,500	6918,500	3597,500	0,38939	0,696985	0,39191	0,695123	92	81
V16	9639,000	5412,000	2091,000	4,97238	0,000001	5,02731	0,000000	92	81
V19	9455,000	5596,000	2275,000	4,41263	0,000010	4,45833	0,000008	92	81
V20	6415,000	8636,000	2137,000	-4,83244	0,000001	-4,87207	0,000001	92	81
V24	7102,000	7949,000	2824,000	-2,74249	0,006098	-2,76127	0,005758	92	81
V29	6708,500	8342,500	2430,500	-3,93957	0,000082	-3,97391	0,000071	92	81
V32	8226,500	6824,500	3503,500	0,67536	0,499450	0,68097	0,495889	92	81
V36	6916,500	8134,500	2638,500	-3,30681	0,000944	-3,33537	0,000852	92	81
V43	8202,500	6848,500	3527,500	0,60234	0,546945	0,60526	0,545007	92	81
V46	7673,500	7377,500	3395,500	-1,00391	0,315424	-1,01156	0,311750	92	81
V47	6705,500	8345,500	2427,500	-3,94870	0,000079	-3,97399	0,000071	92	81
V48	7509,000	7542,000	3231,000	-1,50434	0,132495	-1,51504	0,129763	92	81
V57	9037,000	6014,000	2693,000	3,14101	0,001684	3,16151	0,001570	92	81
V59	8554,500	6496,500	3175,500	1,67318	0,094293	1,67961	0,093035	92	81

Na základě Tabulky 9 zamítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Znamená to, že učitelé a studující rozdílně odpovídali na výroky **8, 10, 16, 19, 20, 24, 29, 36, 47, 57** a tento rozdíl je statisticky významný s potvrzením hypotézy H2.

Při vícenásobném testování nulové hypotézy se můžeme dopustit chyby prvního druhu, tedy situace, kdy náhodně označíme výsledek za statisticky významný, přestože ve skutečnosti neexistuje žádný reálný efekt. Z tohoto důvodu jsme použili Bonferroniho korekci, která slouží k omezení vzniku chyby prvního druhu (Herzog et al., 2019). Jejím cílem je snížit riziko falešně pozitivních výsledků při vícenásobném testování. Bonferroniho korekce (García-Pérez, 2023) zamítá nulovou hypotézu ve chvíli, kdy je její p-hodnota menší nebo rovna hodnotě α/m , kde α je zvolená hladina významnosti testu (obvykle 0,05 nebo 0,01), a m je počet zároveň provedených testů. V tomto případě p-hodnota bude rovna $p = 0,05/16 = 0,003125$. Na základě výsledků při srovnání studujících a učitelů falešně pozitivní výsledek byl pouze v případě výroku 24 ($p=0,005758$) s minimálním rozdílem.¹

Posledním analytickým krokem bylo využití demografických údajů získaných od 86 respondentů, přičemž 6 dotazníků jsme z důvodu neúplného nebo nesprávného vyplnění museli vyřadit. Ve skupině učitelů jsme pracovali primárně s pěti kategoriemi: vzdělání učitelů, délka praxe učitelů, právní subjektivita školy, spolupráce se spádovou školou a podílení se na zápisu do 1. ročníku ZŠ. Použili jsme analýzu a vizualizaci jednotlivých průměrů ve výrocích, kde jsme identifikovali statisticky významné rozdíly. Zvolili jsme zobrazení jednotlivých průměrů z důvodu, abychom dokázali interpretovat jednotlivé rozdíly v rámci skupin. Pro vizualizaci jsme použili grafy typu Scatterplot, ve kterých jsme průměrné hodnoty dokázali přehledně zobrazit (více ve výsledkové části).

1 García-Pérez (2023) uvádí, že Bonferroniho korekce je obecně považována za velmi striktní (konzervativní), protože výrazně snižuje pravděpodobnost chyby I. druhu (falešně pozitivního výsledku). Zároveň však dochází ke snížení statistické síly testu, což vede ke zvýšenému riziku chyby II. druhu (falešně negativního výsledku). Jinými slovy, existuje vyšší pravděpodobnost, že skutečně existující efekt nebude detekován. Provedli jsme Bonferroniho korekci i v případě porovnání studujících mateřských a základních škol a u skupiny učitelů mateřských a základních škol. S výsledkem: $p = 0,002941176$, protože v obou případech jsme provedli 17 testů. Toto zpřísněné kritérium by nám významně snížilo všechny statisticky významné testy, kromě výroku 39 pro skupinu studujících mateřských a základních škol. Postupovali jsme proto vynecháním této korekce, což nám prokázalo rozdíly dále ve shlukové analýze a dendrogramech.

Etika výzkumu

Všechny výzkumné postupy provedené v této studii byly v souladu s etickými standardy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (UTB, 2025). Data Management Plan výzkumného projektu byl projednán a schválen univerzitní etickou komisí včetně informovaného souhlasu a souhlasu se zpracováním dat. Účast ve výzkumu byla dobrovolná a anonymní. V rámci zachování úplné anonymizace a z důvodu eliminace identifikace participanta v interpretační části interview není přiřazena citace interview k danému participantovi.

Limity výzkumu

Volba dvou navazujících metod výzkumu přinesla bohatší data, ale zároveň se ukázaly obvyklé problémy kvantitativního sběru dat. Zatímco v rozhovorech učitelé a ředitelé otevřeně poukazovali i na nedostatky ve spolupráci a systému pro přechod jako takový, během Q třídění se zřejmě projevilo řazení odpovědí na základě souhlasu/nesouhlasu podle společensky (i odborně) žádoucích odpovědí.

Výzkum byl ve fázi využití Q metodologie realizován mezi studujícími jedné univerzity, což sice umožňuje hlubší reflexi jejich odpovědí, avšak omezuje zobecnitelnost výsledků na širší populaci. Další limitací je nevyvážený vzorek respondentů z řad učitelů mateřských a základních škol – téma výzkumu bylo zřejmě atraktivnější pro učitele MŠ, důsledkem disproporce zastoupení učiteli ZŠ byla také eliminace více než poloviny nesprávně vyplněných archů učiteli ZŠ.

Představený metodologický rámec vytvořil předpoklady pro interpretaci empirických zjištění, která budou představena v následující části, kde se zaměříme na samotné výsledky výzkumu. Ukážeme, jak se zvolená metodologie promítla do konkrétních dat. Tato část tak představuje klíčový most mezi teoreticko-metodologickým rámcem a diskusí o významu zjištěných poznatků.

6/ VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHovorŮ S UČITELI A ŘEDITELI MŠ A ZŠ

Analýza polostrukturovaných rozhovorů s učiteli i řediteli mateřských a základních škol vyústila ve čtyři kategorie, které v této kapitole popisujeme s oporou o citace výpovědí participantů. Kategorie i kódy jsou zobrazeny v tabulce 10. Kategorie přibližují pohled participantů na vazbu mezi mateřskou a základní školou, kde spolupráce staví na tradičních, ale neefektivních nástrojích, jako jsou sportovní akce pro děti a rodiče z obou institucí. Odkrývá se tak i pohled na připravenost, kde naopak participanté hovoří o tom, co současným dětem podle nich ke školní připravenosti chybí. Za zásadní považujeme přetrvávající akcent na očekávanou úroveň dětí před nástupem na základní školu, což může způsobovat zátěž pro školu i rodinu a především pro dítě samotné.

Tabulka 10: Kategorie a subkategorie

Kategorie	Subkategorie
Diktát školy	• Končí období hry • Nachystáme to, jak ony v ZŠ chtějí • Hra na školu • Dobře děti připravit • Očekáváme pochvalu
Model (ne)spolupráce	• Pseudospolupráce • Různá kvalita spolupráce • V MŠ vyšší potřeba spolupracovat • Portfolio jako vzpomínka pro rodiče
Školní (ne)připravenost	• Děti to sociálně nezvládají • Musí být emočně stabilní • Zhoršuje se kvalita řeči u dětí • Trochu si hrát a hlavně pracovat • Dodržovat režim
Dítě až na posledním místě	• Začíná s čistým štítem • Potřebu sdílené diagnostiky máme velkou • Návaznost žádná nefunguje • Proč by měl učitel vědět o zádrhelech dítěte v MŠ?

Diktát školy

Učitelé z mateřských škol ve svých výpovědích často vyjadřovali očekávání, že iniciativa ke spolupráci v rámci přechodu dětí do základní školy by měla vycházet primárně od učitelů ze základní školy. Zároveň mezi těmito profesními skupinami rezonoval ambivalentní postoj k nerovně vnímané důležitosti jejich postavení. Ačkoli učitelé mateřských škol reflektují nižší sociální prestiž své profese, z výpovědí zároveň vyplývá očekávání uznání a ocenění ze strany základní školy, zejména v souvislosti s jejich dosavadní prací s dětmi: *„Učitelka v základní škole má významnější sociální status... ale očekáváme pochvalu a konstatování, že s dětmi v mateřské škole pracujeme dobře.“* Učitelé mateřských škol často vnímají svou roli jako zprostředkovatelé vstupu do institucionálně přísnějšího a výkonově orientovaného prostředí. Základní škola je přitom představována jako místo, kde pro dítě končí období hry a nastupují povinnosti, jež je třeba bez ohledu na vnitřní motivaci plnit. Tato perspektiva přináší pohled na představy o potřebě připravenosti dítěte ve smyslu disciplíny, schopnosti sedět a plnit úkoly: *„Základní školu popisují jako místo, kde dětem končí období hry, kde přicházejí ty povinnosti, na jaké se netěšíme, ale musíme je plnit.“*, *„Posadíme si dítě anebo si je dám k tabuli a řeknu, že si zahrajeme na školu.“*, *„Jsme zváni na ukázkové hodiny do školy.“* *„Děti si vyzkouší ukázkovou hodinu ve škole, aby věděly, co se od nich očekává.“*

Tyto přístupy a narativy jsou většinou přijímány bez kritické reflexe. Pouze malá část učitelů vyjadřuje pochybnosti o vhodnosti těchto strategií a o míře jejich přínosu pro dítě: „*No prostě připravit to dítě na ten vstup do té základní školy, hlavně.*“ Jejich výpovědi naznačují snahu o hlubší porozumění skutečným potřebám dítěte v období přechodu: „*Děti jsou připravované, že tam budou dělat úkoly, ale přijde mi to takové uměle nastavené a co z toho?*“

Podobný důraz na připravenost dítěte pro režim základní školy je možné sledovat také ve výpovědích učitelů ze základních škol. Ti často formulují nároky na školní zralost dětí ve smyslu schopnosti vydržet, soustředit se, ovládat jemnou motoriku a zvládat základní školní dovednosti: „*Hlavně, aby vydržely děti sedět, soustředit se.*“, „*Někdy nejde ani začít učit, jak jsou nezralé.*“, „*Musí přece umět držet tužku a podepsat se.*“

Učitelé základních škol zdůrazňují, že je nezbytné klást důraz na rozvoj pracovních návyků a dovedností dětí. Jak uvádí jeden z participantů: „*Skoro bych řekla, ruku v ruce s tím jde vytváření těch pracovních dovedností, návyků, jak to nazvat... prostě aby si děti daly věci do nějakého systému, klidného řádu, aby se opakovaly, aby se pro ně staly snazší, aby se v nich neztrácely.*“ Tento aspekt přípravy je často charakterizován jako rozvoj „pracovních návyků“, které by měly být v předškolním vzdělávání dominantnější, včetně určité formy disciplíny – třeba tak, že děti chápou, kdy „*se hlásí*“, kdy „*si nasloucháme*“ nebo kdy je „*přestávka*“. Tato disciplína je podle respondentek důležitější než předčasný tlak na výuku konkrétních kognitivních dovedností, například „*honem začít živou abecedou a učit hlásky*“. Důležitost disciplíny na straně dítěte uvádí také další z učitelů: „*Budeme si trochu hrát a pracovat!*“

Představy učitelů základních škol, jak vhodně vytvořit podmínky adaptace a usnadnění přechodu dítěte do školy, naplňují různé aktivity, kdy si předškoláci mohou „*zahrát na školu*“. Některé děti se těchto akcí účastní opakovaně, podle zájmu, a mezi nimi je i tzv. škola nanečisto. Tato iniciativa umožňuje nejen dětem, ale i jejich rodičům nahlédnout do školního prostředí. Rodiče mají možnost sledovat děti během „*hodiny*“, a získat tak autentickou představu o tom, jak dítě zvládá sociální kontakt, adaptaci bez rodičů, aktivitu, hraní a schopnost udržet pozornost. Jak popisuje jeden z učitelů: „*A dáváme tomu ten význam, že kromě toho, že si dítě tak lehce zahraje na školu a zvyká si na paní učitelku a vidí, co ta škola bude třeba obnášet, přímo v té učebně, v té lavici.*“ Základní školy rovněž často informují rodiče o oblastech, na které by měly děti být připraveny před zápisem do školy, například prostřednictvím informačních materiálů na svých webových stránkách. Řada učitelů mateřských škol tyto materiály využívá jako praktický návod, podle něhož připravují děti, aby vyhověli požadavkům základních škol. Pouze v jednom rozhovoru se objevilo zcela opačné stanovisko, kdy ředitel základní školy explicitně uvedl: „*Nechceme, aby takhle připravovali děti do školy. Nestojíme o to.*“ Někteří

učitelé také uváděli zkušenost s návštěvou učitelů z mateřské školy: „*Oni se zase na druhou stranu zajímají, jak jsou na tom děti ve škole, a přijdou se podívat, ohlásí se, chtěli by vidět, jak pracujeme. Takže z jejich strany, že některé dopoledne se přijdou učitelky podívat do vyučování.*“

Učitelé z mateřských škol cítí potřebu „dobře“ připravit děti, aby sami jako učitelé neselhali a na základní škole je učitelé za špatnou přípravu dětí nekritizovali: „*Co se týká zápisu do školy, tak my už víme, co mají předškoláci vědět a umět, takže už je to nachystané.*“ Na základě této zkušenosti učitelé z mateřských škol hojně využívají tzv. hry na školu nebo si sami zjišťují podmínky k zápisu dětí, které daná škola zveřejní.

Model (ne) spolupráce mezi institucemi

Z výpovědí účastníků výzkumu je patrné, že určitá spolupráce mezi školami probíhá, avšak je charakteristická rozdílnou formou, kvalitou i obsahovým zaměřením. Učitelé základních škol jsou učiteli a vedením mateřských škol označováni jako ti, kdo spolupráci nevyhledávají a nevnímají ji jako důležitou: „*Narazili jsme na to, že oni o tu spolupráci zájem nemají.*“, „*Iniciativa ke spolupráci bývá vždy na naší straně.*“, „*Nikdo nás mateřskou školu neoslovil s tím záměrem spolupracovat.*“ Zejména vedení základní školy projevuje zájem o spolupráci, mimo jiné z vlastní potřeby naplnit dostatečně kapacitu přijatých dětí a budovat dobré jméno školy: „*Pro mě to má marketingový význam, pro mě to je byznys přilákat děti.*“ Základní školy využívají zejména společných akcí nebo jednodenních návštěv dětí v prostorách základní školy: „*Základní škola nás pozve, když dělají nějaké vystoupení s dětmi.*“, „*Můžeme procházet s dětmi školu, jídelnu a děti si zkusí sedět v lavicích.*“

Z výpovědí učitelů je zjevný požadavek na ucelenou koncepci spolupráce s jasnými cíli: „*Děláme všechno, třeba zrovna tento týden máme společné divadlo – mateřská škola, prvňáci, druháci dohromady. Příští týden jdeme společně na exkurzi do kravína. Pak máme společnou drakiádu a odpoledne i s rodiči. Ještě teď v říjnu budeme mít evakuaci školy se záchrannými složkami. Takže toto všechno děláme společně.*“, „*A kromě těchto škol nanečisto ještě děláme potom, že děti ze školky přijdou k prvňáčkům do výuky a ti prvňáčci si pro ně připraví úkoly a oni je plní pod vedením samotných žáků. Nejdřív jim ukážou, co se už naučili, jak umí číst a počítat, a pak pracují na stanovištích.*“, „*Cílem je seznámit děti s novým prostředím, ukázat dětem, co je ve škole čeká. A jde i o nás učitele, protože se podíváme, jak jsou děti šikovné, a máme možnost poznat děti z mateřské školy. Jde tak o vzájemné seznámení.*“

Jinde se objevuje dokonce neochota informace z mateřské školy sdílet: „*Z mateřské školy k nám žádné informace nechodí. S naší spádovou MŠ žádná spolupráce*

neprobíhá. Nejsou nijak ochotni nám cokoli předávat.“ V ojedinělých výpovědích dalších respondentů se ale přece jen objevují pokusy o hlubší spolupráci. Například jedna z oslovených uvádí, že by si přála rozšířit spolupráci tak, aby se ZŠ o děti zajímala již od tří let, a tím podpořila jejich plynulý přechod do školy: „Spíš bych řekla, že chceme spolupráci prohloubit. Zajímat se o děti už od tří let, sledovat, jak se projevují v předškolním období, aby byl nástup do školy co nejpřirozenější. Spolupracujeme formou vzájemných setkávání a sdílení, ale ocenila bych intenzivnější kontakty mezi učitelkami MŠ a 1. tříd, aby se spolupráce opravdu prohloubila.“

Výkresy, pracovní listy a další výstupy dětí z mateřské školy mohou mít značnou výpovědní hodnotu. Přesto často končí jen jako vzpomínka pro rodiče a jejich potenciál pro základní školu zůstává nevyužit: *„Možnost předání tam je, ale dává se to spíše rodičům, jako vzpomínka na školku. Portfolia dětí nezůstávají v mateřské školce.“* V některých případech učitelé nevidí potřebu předávání těchto materiálů, protože se domnívají, že děti dostatečně znají z přímého kontaktu nebo díky společným aktivitám mezi MŠ a ZŠ: *„U nás jsme to prostě nezavedli, že by se portfolia převáděla do školy, protože my ty děti známe dobře – děláme společné akce dohromady, oni chodí do školy, takže my ty děti známe, ještě než přijdou k nám do školy.“* Dalším důvodem, proč portfolia nejsou vnímána jako užitečný nástroj, je obava z jejich formální nebo nekvalitní podoby – tedy že neposkytnou relevantní informace pro další práci učitele: *„Portfolio žáka by mohlo přinést pozitiva k nástupu do ZŠ, lze v něm vidět pokrok dítěte. Opět ale záleží na kvalitě portfolia.“*

Zaznamenali jsme také, že učitelé vnímají portfolio jako cenný nástroj pro přechod dítěte z mateřské do základní školy, pokud je správně uchopeno: *„Já bych byla jako i za to, aby to bylo jako v rámci diagnostiky povinné, protože vlastně ale to portfolio není nic složitého, to může být obrovská zábava pro ty učitelky, tak pro ty děti a je to vlastně jakoby to je to jediné někdy, čím se můžeme pro laickou veřejnost jakoby prokázat, že jsme něco dělali a nejsou to jenom ty hromady těch prostě okopírovaných pracovních listů.“* Učitelé vyjadřovali také obavy spojené s předáváním portfolia dítěte. Někteří upozorňují na nebezpečí nálepkování, pokud nejsou informace dobře zpracované a interpretované: *„Sdílení informací je sporné. Učitel může být lépe připraven, ale může dojít i k nálepkování. Portfolio by mohlo být přínosné, pokud v něm bude zachycen pokrok dítěte – záleží ale na jeho kvalitě. Ještě důležitější než portfolio by podle mě byla diagnostika, která by se mohla přenášet i do ZŠ. Jenže pro mnohé učitele je to zbytečné, kvůli nespoleupráci mezi MŠ a ZŠ.“*

Pozitivní reakce bylo možné sledovat ve výpovědích participantů, kteří mají zkušenost nebo působí v mateřské či základní škole v jednom právním subjektu: *„Naše organizace je jeden právní subjekt a má to velmi kladný dopad, především na vzdělávací funkci v obci. Do školy přichází 90 % dětí z naší mateřské školy.“* V některých školách je možné na základě dohody získat informace z MŠ na vyžádání a zároveň

mají učitelé možnost navštívit oddělení mateřské školy a pozorovat klima i vztahy mezi dětmi. Jak uvedla jedna z respondentek: *„Paní učitelky z 1. stupně mohou navštěvovat oddělení v MŠ, kde sledují vztahy a klima. Tyto návštěvy často vedou ke konzultacím s učitelkami z MŠ o individuálních projevech dětí.“*

Ředitelé škol, kteří nebyli aktivní v budování spolupráce s mateřskými školami, často ani nebyli schopni definovat, co by tato spolupráce měla obnášet a jaký by měl být její účel. Jeden z nich uvedl: *„Víte, já ani nevím, co přesně dělají prvostupňové učitelky.“* Jiní zcela odmítali potřebu spolupráce, například: *„My spolupracovat nepotřebujeme, nevidíme důvod.“* Nebo připouštěli zájem o spolupráci pouze za podmínky, že *„se mateřské školy samy nabídnou ke spolupráci a mohli bychom tak získat více dětí“*. Většina učitelů z mateřských i základních škol se vyjadřovala k různým aspektům spolupráce (návštěvy, aktivity, setkávání), jen výjimečně však sami od sebe zmiňovali potřeby dětí jako hlavní důvod spolupráce. Téma podpory dítěte a zajištění návaznosti bylo zmiňováno až na základě cíleného dotazování, kdy se ukázalo, že sice v principu vnímají význam předávání informací a nastavování podpory, ale nejsou to běžné, samozřejmé součásti jejich uvažování o spolupráci mezi institucemi nebo na úrovni samotných učitelů.

Spolupráce založená na komunikaci základní školy s mateřskou školou ohledně potřeb a připravenosti dítěte na školu je zmiňována jen výjimečně. Nespolupráce s mateřskými školami se projevuje neúčastí učitelů z mateřských škol na zápisech dětí do školy, přičemž zápis vnímají učitelé v mateřských školách jako důležitý mezník pro dítě.

Školní (ne)připravenost dítěte

V této kategorii se ukazuje, že učitelé základních škol často hodnotí děti především optikou přizpůsobení se školnímu režimu a požadavkům na chování. Za klíčový ukazatel připravenosti označují oblasti socializace, emoční stability a schopnosti dodržovat pravidla školy, přičemž se opakovaně objevilo zhodnocení spíše nedostatků dětí v těchto oblastech. V rozhovorech se odrazilo očekávání, že dítě by již při vstupu do školy mělo zvládat určité dovednosti potřebné pro hladký průběh výuky: *„Věci ze socializace těch dětí, že to úplně sociálně nezvládají.“*, *„Měli jsme tady žáka, který lezl a štěkal a museli jsme ho vrátit do mateřské školy.“*, *„Oni (dětí) často ani nejsou samostatné, neví, jak si nachystat věci na lavici, a zdržuje to.“* Dítě připravené na školu vnímají učitelé v obou institucích obdobně, tedy je to takové dítě, které bude splňovat povinnosti a podmínky školy.

Vedle sociálních a emočních dovedností dítěte dominují logopedické obtíže. Učitelé se ve výpovědích shodují na špatné výslovnosti, nedostatečných komunikačních

dovednostech a oslabené schopnosti vyjadřovat se v souvislých větách: „Vyjadřování se zhoršuje a také úroveň dovedností z hlediska komunikace, vyjadřování věty, povídání o něčem.“, „Děti neumí pořádně vyslovovat, dokonce přestože se věnujeme, mají logopedické kroužky tady, ve 3. třídě ještě neumí...“, „Říkala to i paní na logopedii, že má líný jazyk.“, „To je vyloženě špatná mluva... prostě poruchové, prostě nebyla vyzrálá ještě úplně pro tu školu.“, „V současné době, co je nejpálčivějším problémem, tak to je nedostatečná logopedická připravenost dětí na povinnou školní docházku.“

Nepřipravenost a nezralost dětí vnímala většina učitelů shodně jako prohlubující se problém současné generace. Učitelé převážně hodnotili a popisovali negativní stránky nepřipravenosti či nezralosti dětí a popisovali související projevy zejména v 1. třídě.

Dítě až na posledním místě?

Z rozhovorů s učiteli základních i mateřských škol vyplývá, že přechod dítěte z MŠ do ZŠ je velmi často popisován optikou dospělých s akcentem na organizační a systémové změny: „Hned v tom září jsem je nasměrovala a poprosila, aby tam šly udělat taková pozorování, aby si tam podchytily postřehy na začátku školní docházky, jak se jí děti jeví...“, „Už teď vidíme, že tam bude u některého dítěte problém s tempem...“, „To mi přineslo určitý obrázek, byla jsem v klidu...“, „Pak se s některými dětmi domluvili, že s nimi třeba pracovali individuálně...“ Ojediněle se učitelé vyjadřovali k samotným potřebám dětí: „Rozhodně jednak vytvoření bezpečného prostředí a taková ta sociální stránka, emoční přijetí, dobré navázání důvěry učitelka–dítě, aby se prostě odbouraly nějaké obavy a strachy u některých.“, „Že první třída, na začátku jednak adaptační období a tak dále, ale že je velmi šikovné a osvědčilo se mi, máme-li letos už i speciální pedagožku na plný úvazek a školní psycholožku na poloviční úvazek, tak já jsem je hned v tom září, neříkám, že první týden, ale brzy, nasměrovala a poprosila, aby tam šly udělat taková pozorování, aby si tam podchytily postřehy na začátku školní docházky, jak se jí děti jeví...“

Z výpovědí učitelů mateřských škol vyplývá, že se často cítí být svědky přetržení kontinuity, které může dítě znevýhodnit: „Vemte si, kolik to dá práce... a já to takhle sbalím, zařadím to prostě jako papíry i s tím dítětem, a zamáváme si a jde. A tam ta návaznost žádná nefunguje, není.“ Přitom učitelé by uvítali možnost sdílet tyto poznatky cíleně s těmi, kdo budou dítě dále provázet. Vyjadřují pocit nedocenění své práce a ztráty významu, který by tato dokumentace mohla pro školu mít: „Kdyby se s námi sešel ten člověk, který ty děti mít má, tak si myslím, že by mu to mnohonásobně ulehčilo práci, a ty děti by poznal během kratší doby.“ Zatímco oni dítě dobře znají, sledují jeho vývoj v čase a dokážou identifikovat jeho potřeby i silné

stránky, dítě vstupuje do základní školy jako „čistý list papíru“: *„Začíná s čistým štítem... ale kdyby se s námi sešel ten člověk, který ty děti mít má, tak si myslím, že by mu to mnohonásobně ulehčilo práci, a ty děti by poznal během kratší doby, věděl by.“* Tato absence sdílení přitom nejvíce dopadá právě na dítě, které je nuceno znovu a znovu dokazovat, co umí, adaptovat se bez podpůrného kontextu a může být vnímáno jako problémové, ačkoliv v MŠ se jeho potřeby dařilo zachytit a reagovat na ně: *„Říkala jsem, tu potřebu máme asi velkou, ale v praxi se to neděje.“*, *„Návaznost žádná nefunguje, vlastně není.“* Někteří učitelé ze základní školy navíc informace z mateřské školy buďto nevyhledávají, nebo je z různých důvodů zpochybňují. Portfolia dětí často zůstávají bez povšimnutí, předchozí pozorování jsou ignorována: *„Portfolio odsunuli, že je to nezajímá.“*, *„Jakoby to paní učitelky ze základní školy ani nechtěly slyšet.“* Vedle institucionálních překážek a obav z narušení obecné ochrany osobních údajů (dále GDPR) se objevují i otázky profesní etiky, tedy zda je bezpečné předávat informace, které mohou vést k předčasnému nálepkování dítěte, či zda je možné najít rovnováhu mezi respektem k novému začátku a potřebou kontinuity: *„To může být i nepříjemné, proč by měl učitel v základní škole vědět o zádrhelech z mateřské školy?“*, *„Samozřejmě má to i nějaká negativa, že třeba pokud ten člověk, který ty děti posílá, zase má nějaký ne úplně profesionální vztah k tomu dítěti, tak může předat věci, které třeba to dítě pak poškodí, protože takhle začíná s čistým štítem.“*

Učitelé obou institucí se shodovali nad nepropojením systému, neznalostí vzájemných kurikulárních dokumentů: *„Víte co, já jsem žádný ŠVP základní školy neviděla.“*, *„Asi bysme měli být navzájem obeznámeny.“*

Z rozhovorů je patrné, že podmínky pro spolupráci ovlivňuje také postoj vedení škol. Aktivní ředitelé, kteří vytvářejí prostor pro dialog mezi mateřskými a základními školami, napomáhají tomu, aby dítě skutečně nebylo až na posledním místě: *„Myslím si, že spolupracuje každá základní škola s mateřskou školou.“*, *„Do budoucna bysme rádi propracovali model spolupráce.“*

Zatímco zástupci základních škol v některých případech popsali propracovaný systém včasného screeningu, spolupráci se školskými poradenskými pracovníky a důraz na sociální adaptaci, jiné výpovědi ukazují, že učitelé nenabízí konkrétní kroky podpory při přechodu do školy. Důsledkem pak mohou být náročné, až přetěžující podmínky pro dítě. Někteří učitelé reflektují, že přístup školy je často orientován na výkon a srovnávání, což může být v rozporu s předchozí zkušeností dětí a očekáváním rodičů: *„Rodiče si stěžují, že hodnotíme to, co žák umí, ne to, co neumí, a to oni jsou z toho div živí.“* Není výjimkou, že nastavení školního prostředí stále odráží požadavky na přizpůsobení dítěte systému, namísto vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, které by respektovalo kontinuitu vývoje a individualitu dítěte.

V dalších výpovědích učitelé hovořili o rozdělování dětí do prvních tříd jako vhodném modelu inkluzivního přístupu. Snaha vytvořit „vyrovnané kolektivy“ může být na první pohled vstřícným opatřením. Ale za ním se někdy skrývají automatické a neuvědomělé soudy o dětech – kdo je „šikovný“, „hodný“ nebo „nadaný“ a kdo „problémový“. Tato kategorizace se může stát prvním krokem k nálepkování dětí na začátku jejich školní dráhy: *„Snažíme se rozdělit děti, i když se to nikdy nepodaří úplně stoprocentně, ale tak, aby prostě nebyly v jedné třídě samé hodné, šikovné a nadané děti a v druhé třídě opak.“* Důraz však není kladen pouze na prvotní rozdělení. Školy se dále snaží udržet kontakt mezi třídami, aby děti, které se znají z MŠ, nebyly po nástupu do školy zcela odděleny: *„I když jsou pak rozděleny do tříd, tak se snažíme mezi třídami udržovat kontakt, protože ty děti se znají.“* Z výpovědí bylo patrné, že učitelé z mateřských škol častěji a indikativně reflektují potřeby dětí. Učitelé z obou institucí se shodovali v tom, že systém není nastavený pokrýt potřeby dětí a oni často neví, jak děti podpořit, což hodnotili velmi negativně.

Předložené kategorie ukazují, že vazba mezi mateřskou a základní školou je vnímána spíše formálně a opírá se o tradiční formy spolupráce, které však jen omezeně přispívají k reálné kontinuitě vzdělávání. Současně se ukazuje, že přetrvávající důraz na očekávanou úroveň školní připravenosti může vést k nadměrné zátěži dítěte, rodiny i školy, aniž by byl dostatečně reflektován vývojový a individuální kontext dítěte.

7/ VÝSLEDKY Q METODOLOGIE

V této kapitole představujeme výsledky z 2. fáze výzkumu při využití Q třídění výroků na škále podle různé míry souhlasu a nesouhlasu respondentů. Vzhledem k tomu, že nás zajímaly nejen celkové výsledky, ale i možné rozdíly odpovědí k výrokům v zapojených skupinách respondentů, jsou výsledky strukturovány tak, že seznamují s celkovým dosaženým hodnocením výroků všemi respondenty (Tabulka 11) a následně s popisem a vyhodnocením statisticky významných rozdílů pro zvolené skupiny respondentů.

Tabulka 11: Průměrné hodnoty výroků všech respondentů

číslo výroku	dosažený průměr - všichni respondenti	znění výroku
16	10,05	Kvalita řečových schopností se u dětí v posledních letech zhoršila.
28	9,60	Spolupráce mezi MŠ a ZŠ u dětí s vážnou diagnózou může učitelům 1. třídy výrazně usnadnit přípravu.
1	9,50	Interaktivní a zábavný zápis dětí do prvního ročníku podporuje pozitivní zkušenost dětí se školou.
41	9,44	Kvalitní diagnostikování dětí učitelem přispívá k jejich lepší připravenosti do školy.
37	9,43	Spolupráce mezi MŠ a ZŠ má význam pro obě instituce.
32	9,34	Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.
52	9,20	Návštěva dětí v ZŠ je důležitá pro jejich seznámení s prostředím školy.
8	9,11	Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ usnadňuje práci učitele v 1. třídě.
53	9,07	Informace o žácích 1. ročníku by škola měla získat i od učitelů MŠ.
55	8,95	Dobrá ředitel školy vyhledává příležitosti ke spolupráci MŠ a ZŠ.
36	8,92	Spolupráce mezi MŠ a ZŠ má význam pro plynulý přechod dítěte do ZŠ.
25	8,77	Děti by měly mít možnost setkat se se svými budoucími učiteli před nástupem do školy.
51	8,72	Pravidelná komunikace mezi učiteli MŠ a ZŠ přispívá k lepší identifikaci potřeb dětí.
33	8,65	Příprava dětí na zápis do ZŠ musí zahrnovat rozvoj sebeobsluhy.
2	8,41	Škola by měla zajistit přechod dítěte se SVP spolu s asistentem pedagoga pro usnadnění jeho adaptace.
17	8,14	Odklad školní docházky je vhodný jen pro děti s opodstatněnou diagnózou.
7	8,05	Rámcové vzdělávací programy by měly být více propojeny mezi mateřskou a základní školou.
20	7,95	Portfolia dětí z MŠ jsou pro učitele 1. třídy ZŠ důležitá.
47	7,91	Portfolio dětí z MŠ je potřebné předávat učitelům ze ZŠ.
4	7,90	Společné akce MŠ a ZŠ jsou důležité pro rozvoj sociálních dovedností dětí.
50	7,85	Jasný a konkrétní adaptační plán pro děti v 1. třídě usnadní přijetí role žáka na ZŠ.
43	7,75	Portfolio dítěte/žáka je běžným diagnostickým nástrojem učitele.

číslo výroku	dosažený průměr – všichni respondenti	znění výroku
21	7,62	Programy typu „škola nanečisto“ podporují hladký přechod dětí z mateřské školy do 1. třídy.
10	7,60	Příprava dítěte na školu probíhá od nástupu do MŠ.
39	7,60	Společné sportovní a kulturní akce jsou základem dobré spolupráce mezi MŠ a ZŠ.
60	7,57	Chybějící propojení RVP PV a RVP ZV způsobuje odlišná očekávání MŠ a ZŠ k požadovaným dovednostem dětí.
11	7,51	Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ není běžná praxe.
14	7,50	Kvalitní spolupráce mezi MŠ a ZŠ se neobejde bez angažovaného ředitele.
31	7,43	Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.
35	7,14	Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.
23	7,03	Spolupráce mezi MŠ a ZŠ by měla být podpořena legislativními opatřeními.
12	7,01	Nezralost dětí se v 1. třídě projevuje zejména v sociální rovině.
54	7,00	Rodiče nerespektují doporučení učitele, která se týkají potřeb jejich dítěte.
59	6,99	Zápis do ZŠ postrádá smysl, když rodiče rozhodují sami o odkladu školní docházky.
22	6,94	Dětem by prospělo, kdyby se MŠ a ZŠ domluvily na aktivitách k zápisu do ZŠ.
24	6,71	Přechod z mateřské školy na základní školu je pro děti stresující.
15	6,68	Bariérou spolupráce mezi MŠ a ZŠ je náročnost na čas všech zúčastněných.
5	6,65	Děti s odkladem se cítí lépe v přípravné třídě než v mateřské škole.
26	6,64	Pro vstup do základní školy jsou nejdůležitější sociální dovednosti dětí.
27	6,60	Přechod mezi MŠ a ZŠ dítě zvládne i bez spolupráce mezi oběma institucemi.
57	6,45	Učitelé jsou v oblasti školní připravenosti dětí dostatečně vzdělávání.
58	6,29	Učitelé mají dostatek příležitostí ke vzdělávání v oblasti diagnostikování dětí/žáků.
18	6,21	Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.

číslo výroku	dosažený průměr – všichni respondenti	znění výroku
30	6,07	Po pandemii covid-19 byly zrušeny mnohé akce pro budoucí prvňáky, což oslabuje vazby mezi MŠ a ZŠ.
56	5,94	Škola získává informace o žácích pouze od jejich zákonných zástupců.
6	5,92	V přípravě dětí k zápisu musí MŠ postupovat podle kritérií stanovených ZŠ.
3	5,57	Přípravné třídy jsou nutnou součástí systému pro plynulý přechod dítěte z MŠ do ZŠ.
46	5,52	Poradenský systém poskytuje dostatečnou oporu učitelům při vzdělávání dětí/žáků se SVP.
9	5,35	Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ způsobuje nálepkování dítěte.
29	5,06	Mateřské školy často neprojevují zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.
45	5,03	Pro adaptaci dítěte v 1. třídě je nezbytná spolupráce se školním psychologem.
44	4,81	Děti z MŠ by neměly být vystaveny „hrám na školu“.
48	4,64	Kvalitnější přípravu dětí na ZŠ zajišťují učitelé MŠ s vysokoškolským vzděláním.
42	4,25	Učitel v ZŠ nepotřebuje předem znát informace o dítěti vstupujícím do 1. třídy.
19	4,07	Pedagogické diagnostikování je k ničemu, protože s tím stejně v ZŠ nepracují.
38	3,98	Úzce spolupracovat mohou jen MŠ a ZŠ v jednom právním subjektu.
13	3,86	Ředitel ZŠ nemusí přesně vědět, jak má být dítě připraveno na vstup do školy.
34	3,51	Odklady školní docházky jsou zbytečné.
40	3,49	Pedagogická diagnostika je zbytečné papírování.
49	3,04	Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ je ztráta času.

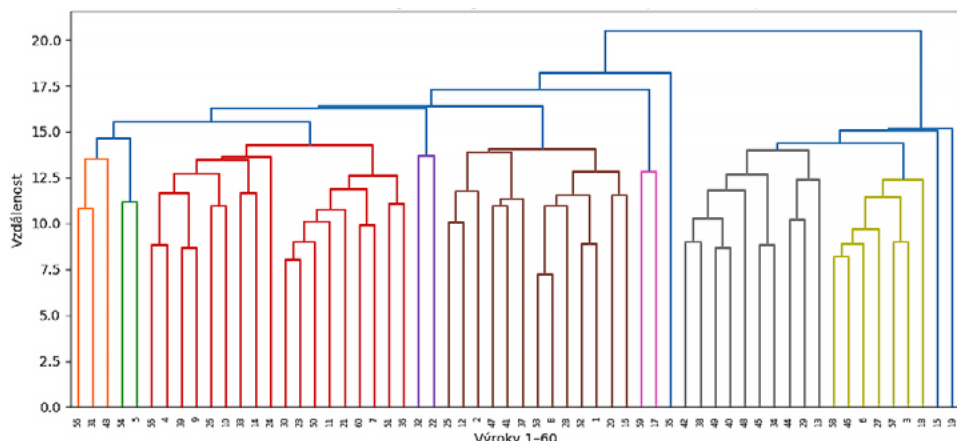
7.1

Popis dendrogramů shlukové analýzy

Na základě hodnot získaných analýzou dat prostřednictvím tvorby dendrogramů jsme vytvořili vizualizaci a popisy dendrogramů z pohledu jednotlivých výroků 1 až 60 u posuzovaných skupin:

- Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Obrázky 5, 6)
- Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol (Obrázky 7, 8)
- Všichni učitelé a všichni studující (Obrázky 9, 10).

Obrázek 5: Shluková analýza výroků – Studující učitelství pro mateřské školy



Jak je možné vidět v obrázku 5, výroky studujících MŠ jsou kompaktnější, většina formulací patří do některé ze čtyř hlavních skupin, pouze deset výroků zůstává izolovaných či s menší vazbou na odpovědi v ostatních případech.

Skupina výroků tematicky nazvaná *Spolupráce bez opory*: 3, 6, 18, 27, 46, 57 a 58 má společné zaměření participantů na význam spolupráce mezi institucemi, ovšem s nesouhlasným stanoviskem k fungování poradenského systému a nedostatečnému vzdělání a příležitostem v oblasti připravenosti dětí a jejich diagnostikování. Stejně jako učitelé mateřských škol nevidí studující učitelství pro MŠ nesprávnou výslovnost jako důvod k odkladu školní docházky, což se výrazně liší od dalších skupin respondentů.

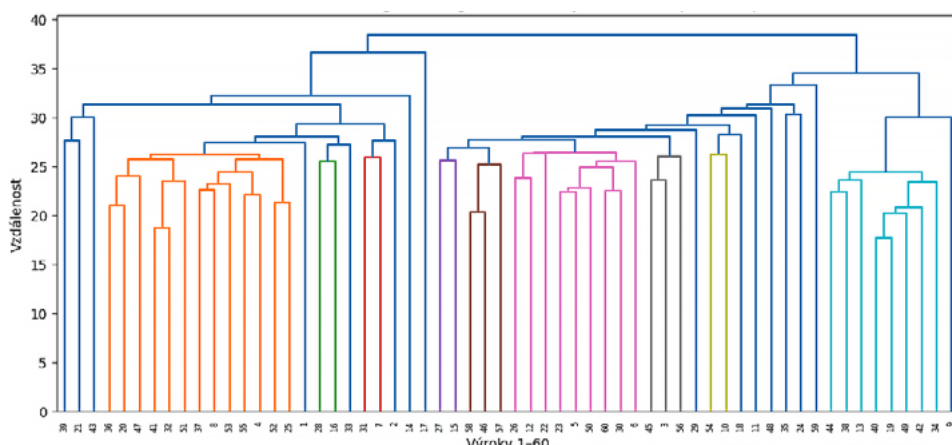
Skupina výroků *Spolupráce pro rozvoj dovedností*: 4, 7, 9, 10, 11, 14, 21, 23, 24, 26, 30, 33, 36, 39, 50, 51, 55, 60 se týká položek, které odkazují na význam

sdílení a celkově spolupráci mezi institucemi s podporou ředitele. Přidružují se však i výroky, které pojmenovávají konkrétní oblasti rozvoje dítěte v přípravě na školu – sebeobsluha či sociální dovednosti, a to prostřednictvím společných akcí MŠ a ZŠ.

Skupina výroků *Pohled na význam pro ZŠ*: 1, 2, 8, 12, 16, 20, 25, 28, 37, 41, 47, 52 a 53 sdružuje položky, s nimiž respondenti velmi výrazně souhlasili. Týkají se přitom práce učitele v 1. třídě (zápis, asistent pedagoga, význam portfolií a sdílení informací mezi učiteli MŠ a ZŠ), takže by z pohledu studujících MŠ bylo pravděpodobnější zařazení výroků mezi neutrální.

Skupina výroků *Zásadní námitky*: 13, 29, 34, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 48 a 49 se týká formulací, u nichž bylo možné předpokládat nesouhlas s danými stanovisky. Jedná se sice o výroky z rozhovorů s učiteli a řediteli, zařazeny byly ale právě proto, aby bylo možné lépe ověřit, zda s formulacemi typu „diagnostika jako zbytečné papírování“ nebo „sdílení informací o dítěti jako ztráta času“ respondenti budou, či nebudou souhlasit.

Obrázek 6: Shluková analýza výroků – Studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ

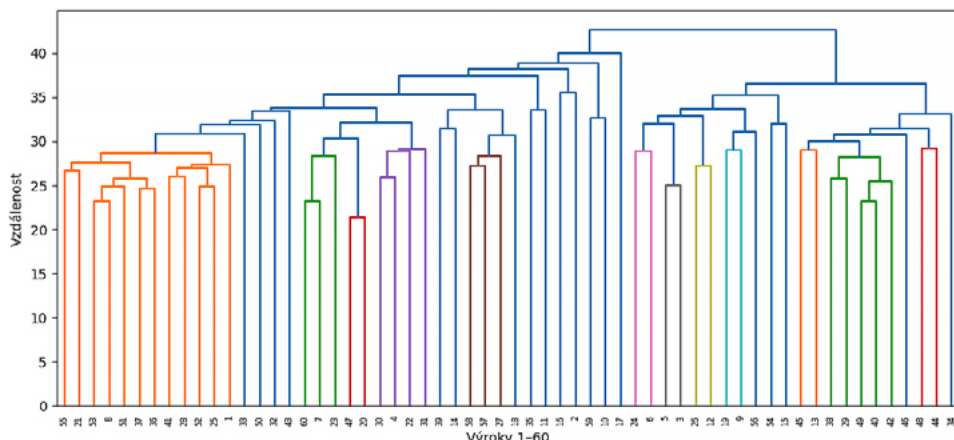


Skupina výroků tematicky nazvaná *Sdílení při spolupráci jako základ*: 4, 8, 20, 25, 32, 36, 37, 41, 47, 51, 52, 53 a 55 odkazuje na význam spolupráce celkově a specificky pak portfolia jako nástroje pro kvalitní diagnostikování dětí, potřebu jeho předávání z mateřské do základní školy, a to včetně dalších informací. Jedná se o výrazně souhlasná stanoviska respondentů, která zahrnují i důležitost setkání dětí s budoucími učiteli 1. třídy a roli ředitele pro vyhledávání příležitostí ke spolupráci mezi MŠ a ZŠ.

Skupina výroků *Zásadní námitky*: 9, 13, 19, 34, 38, 40, 42, 44 a 49 se týká formulací, u nichž bylo možné předpokládat nesouhlas s danými stanovisky. Položky jsou kromě dvou (9 a 19) totožné s takto sdruženými výroky ve výsledcích u respondentů z řad studujících učitelství pro MŠ.

Skupina *Výroky o ZŠ*: 5, 6, 12, 22, 23, 26, 30, 50 a 60 odkazuje na zaměření budoucích učitelů 1. stupně v rámci specifik spolupráce pohledem základní školy, ale i formulace vztahující se k legislativě a kurikulu. Míra souhlasu či nesouhlasu se pro jednotlivé položky liší, sdružuje je tematická vazba.

Obrázek 7: Shluková analýza výroků – Učitelé mateřských škol



Učitelé MŠ vyjádřili převážně soudržné názory k otázkám přechodu dítěte do ZŠ. Větvení v dendrogramu je méně dominantní, vznikají málo početné skupiny výroků, které jsou však vzájemně významně propojené. Postoje učitelů lze vnímat jako relativně vyrovnané. Dané výroky jsou vnímány s určitou názorovou variabilitou. V oblasti přechodu dítěte do ZŠ se učitelé shodují na jeho významu a potřebu podpory vnímají jako komplexní a mezioborovou záležitost. Tyto výroky spojuje jednotná orientace na potřeby dítěte.

Skupina výroků tematicky nazvaná *Spolupráce v zájmu dítěte*: 51, 52, 53, 55, 21, 28, 25, 1, 8, 36, 37, 41 odkazuje na přechod dítěte z MŠ do ZŠ s akcentem na potřeby dítěte. Tento postoj odhaluje odlišné profesní rámce a možnou asymetrii ve vnímání spolupráce mezi institucemi. Učitelé MŠ preferovali více emocionální a individuální přístup k dítěti.

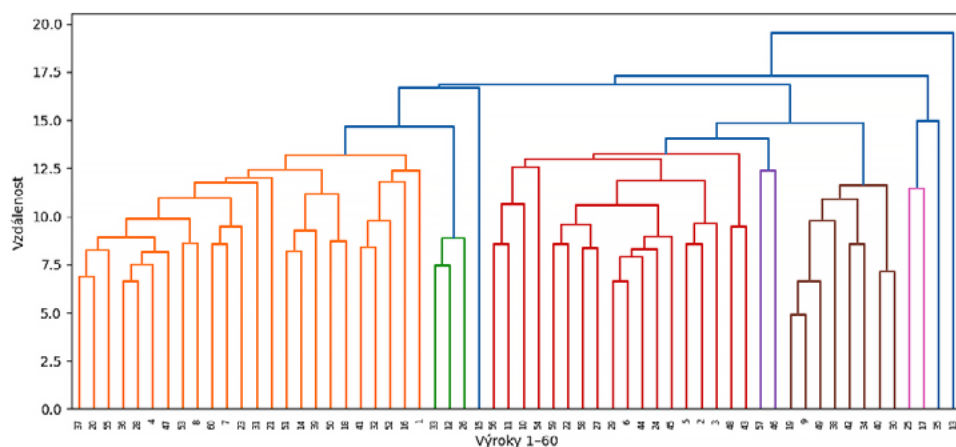
Skupina výroků *Hlas pro dítě*: 29, 38, 40, 42, 49 odkazuje na výroky s negativní konotací, se kterými ovšem učitelé nesouhlasí. Výroky se týkají neprojevené

spolupráce, zbytečné a nevyužité pedagogické diagnostiky, nepředávání informací mezi institucemi a kvality sdílených informací.

Čtyři malé skupiny výroků *Názorová nejednotnost*: (35, 11), (16, 2), (10, 59) odkazují na rozličnost úsudků učitelů MŠ. Učitelé přiřazovali výroky napříč skupinami. V postojích učitelů tyto výroky mohou označovat slabou vnitřní shodu postojů a jejich dominanci. Výroky mohou signalizovat individuální postoje učitelů k této problematice, neukotvené názory, nejednotné rámce a strategie. Výroky ovšem souvisí s velkými skupinami a nejsou od nich odděleny. Učitelé vnímají souvislost těchto výroků napříč problematikou.

Osamocené výroky 33, 50, 32, 43 odkazují na individuální potřeby dítěte během přechodu z MŠ do ZŠ a na vytvoření podpůrného systému, které by přechod dítěti zefektivnil. Výroky 18, 17, 56, 46, 34 odkazují zejména na nefunkčnost systému, zrušení odkladů školní docházky, kvalitu poradenského systému a zhoršující se logopedické obtíže u dětí.

Obrázek 8: Shluková analýza výroků – Učitelé 1. stupně základních škol



Učitelé ZŠ vyjádřili silný názorový konsenzus. Velké skupiny obsahující větší množství výroků vypovídají o shodě ve vnímání aspektů plynulého přechodu a komplexním pohledu na danou problematiku. Objevují se ale také menší skupiny nebo jen jedno- až dvouvýrokové, které zase odpovídají odlišným postojům či takovým, s jakými učitelé nesouzní, případně je kategorizují stranou od celkového pohledu na problematiku.

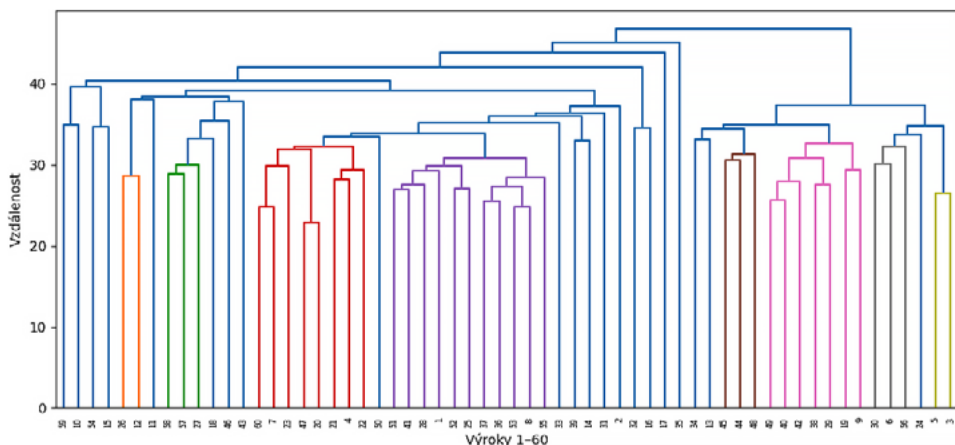
Skupina výroků tematicky nazvaná *Spolupráce ano, ale pod taktovkou ZŠ*: 1, 4, 7, 8, 14, 16, 18, 20, 50, 51, 52, 53, 55, 31, 32, 36, 37, 39, 41, 47, 21, 23, 28, 60 poukazuje na komplexní pohled učitelů ZŠ na problematiku spolupráce a vyzdvihuje nutnost a důležitost spolupráce mezi MŠ a ZŠ. Zároveň se zde objevují výroky kritické, které upozorňují na nedostatečnou kvalitu spolupráce. Ve skupině se nacházejí dále výroky, v nichž učitelé zpochybňují kvalitu připravenosti dítěte a hodnotí negativně současné problémy ve vývoji dětí, které se v populaci zvyšují. Lze pozorovat obavy z narůstající zodpovědnosti bez adekvátní podpory systému. Výroky týkající se zhoršující se výslovnosti a nedostatečné přípravy dětí signalizují nejistotu, jak v praxi adaptovat děti, které přicházejí nepřipravené. Učitelé ZŠ ve výrocích často reflektují potřebu funkční spolupráce a systémového ukotvení, ale dítě samotné zůstává v pozadí jako „předmět přípravy“.

Skupina výroků *Nestrukturované pojetí podpory přechodu dítěte*: 2, 3, 5, 6, 9, 10, 48, 43, 44, 45, 54, 56, 58, 59, 22, 27, 29, 24 odkazuje na různé aspekty školní připravenosti, přechodu dětí, roli přípravných tříd aj. Jedná se o velmi široký záběr, který ale nebyl ve výrocích u respondentů výrazně polarizován. Učitelé ZŠ neprojevovali jasné hodnotové preference, spíše uplatnili nevyhraněné postoje nebo nízkou diferenciaci. Lze sledovat neujasněné postoje ke struktuře přechodu dítěte a jeho pojetí. Absence hlubšího rozčlenění vypovídá o obecném nahlížení na dané téma.

Skupina výroků *Problematická místa systému podpory při vstupu do první třídy*: 19, 8, 49, 38, 34, 30 odkazuje na třetí nejsilnější skupinu výroků, která má zejména negativní konotaci vzhledem k výrokům v dané problematice. Ucelený pohled učitelů ZŠ směřuje k palčivým otázkám, které se vynořují v rámci kvality spolupráce mezi MŠ a ZŠ a také podpory plynulého přechodu dítěte do ZŠ v rámci vzdělávacího systému.

Osamocené výroky 15, 35, 13 se týkají povědomí ředitelů o připraveném dítěti na vstup do ZŠ, zrušení známkování a časové náročnosti aktérů spolupráce mezi MŠ a ZŠ.

Obrázek 9: Shluková analýza výroků – Všichni učitelé mateřských a základních škol



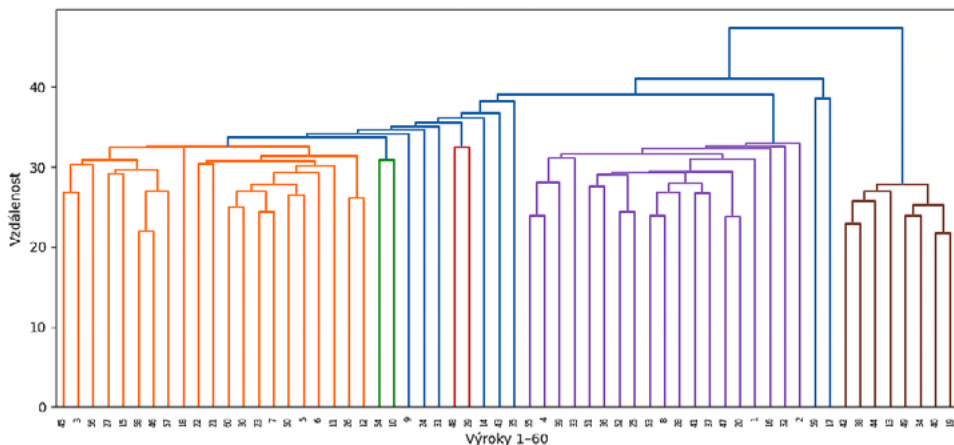
Skupina výroků tematicky nazvaná *Chybí systém*: 60, 7, 23, 47, 20, 21, 4, 22 poukazuje na nedostatek podpory ze strany vzdělávací politiky a systému jako takového, což dokládá absence propojenosti rámcových vzdělávacích programů a ukotvení spolupráce mezi MŠ a ZŠ legislativně. Dalším z tentokrát pozitivně vnímaných výroků je oblast portfolia jako nástroje pro sdílení informací a domluva k zápisu jako prostředku přechodu.

Skupina výroků *Spolupráce*: 51, 41, 28, 1, 52, 25, 37, 36, 53, 8, 55 je významově orientována na nutnost komunikace jako prostředku sdílení potřeb dítěte, spolupráce má pro učitele velký význam, současně se tu vyskytuje role ředitele, který se má zajímat o připravenost dětí, a podstatná je také komunikace mezi učiteli MŠ a ZŠ.

Skupina výroků *Sdílení je důležité!*: 49, 40, 42, 38, 29, 19, 9 směřuje k jádru tématu plynulého přechodu a skupinu zde významně reprezentuje výrok o sdílení informací, které učitelé nepovažují za možné nálepkování a rozhodně věří, že diagnostikování dětí má smysl.

Osamocené výroky 43, 50, 33, 2, 17, 35, 24 naznačují, že zřejmě učitelům není jasné, jak by měl vypadat adaptační plán v 1. třídě, přičemž výroky nejsou posuzovány negativně ani pozitivně například i ve vztahu k aktuálně řešenému neznámkování žáků v 1. a 2. ročníku. Osamocené výroky se vyskytují v neutrálním poli rozložení výroků.

Obrázek 10: Shluková analýza výroků – Všichni studující



Skupina výroků tematicky nazvaná *S čím nemám zkušenost*: 45, 3, 56, 27, 15, 58, 46, 57, 18, 22, 21, 60, 30, 23, 7, 50, 6, 5, 11, 26, 12 obsahově pokrývá výroky, ke kterým prozatím studující nemají hlubší zkušenost z každodenní praxe ve škole. Skupina výroků *Výroky o ZŠ*: 55, 4, 39, 33, 51, 36, 32, 25, 53, 8, 28, 41, 37, 47, 20, 1, 16, 32, 2 ukazuje, že studující lépe porozuměli výrokům a významově se shlukují k těm, které se týkají více základní školy (např. výroky týkající se zápisu do ZŠ, kvality diagnostikování, pořádání společných akcí ZŠ a MŠ), i proto je hodnotili studující pozitivněji než učitelé, zejména učitelé mateřských škol.

Skupina výroků *Podmínky pro přechod*: 42, 38, 44, 13, 49, 34, 40, 19. V této skupině výroků studující více souhlasí s tím, že by učitel ZŠ měl znát informace o dítěti před vstupem do 1. třídy, a rovněž se přiklání k tomu, aby si děti hrály na školu. Zároveň si myslí, že by ředitel měl vědět, jak má být dítě připraveno do 1. třídy. Nesouhlasili s výrokem, že diagnostikování je zbytečné papírování.

Osamocené výroky 9, 24, 31, 14, 43, 35 odkazují na shodu názoru studujících na neznámkování žáků v 1. a 2. ročníku, současně považují přechod z MŠ do ZŠ za stresující a souhlasí s tím, že portfolio je běžný nástroj diagnostikování učitelem.

Celkově se jen v některých skupinách projevila výrazná názorová kompaktnost a je zajímavé, že se jedná v jednom případě o posuzování z pohledu MŠ (studující) a v jiném o respondenty ze ZŠ (učitelé). I pro další skupiny respondentů ale platí, že bylo možné sledovat obsahovou podobnost výroků patřících do skupiny s podobnými výsledky jejich zařazení na škále podle míry souhlasu či nesouhlasu. Shodně ve smyslu nesouhlasu respondenti posuzovali napříč skupinami výroky, u jakých jsme nesouhlas předpokládali a chtěli jsme je takto ověřit (např. vnímání pedagogické diagnostiky jako zbytečného papírování či možnost užší spolupráce jen v MŠ a ZŠ).

ve společném právním subjektu). Ve shluku se objevovaly výroky zaměřené na potřebu sdílení informací jako základu spolupráce, bez níž není plynulý přechod dítěte možný. Tematicky soudržné byly i výsledky k výroků orientovaným na roli základní školy nebo vazbu obou institucí. Při posuzování dendrogramů studujících učitelství bylo patrné i to, že s některými aspekty plynulého přechodu dítěte nemají ještě dostatek praktických zkušeností.

7.2

Výsledky analýzy výroků se statisticky potvrzenou významností v jednotlivých skupinách

Navazující analýzou dat z třídění výroků respondenty byly statisticky potvrzeny shody a rozdíly v zařazování výroků výše popisovanými skupinami respondentů. Rozbor těchto výroků představujeme opět nejdříve po skupinách a následně souhrnně za všechny respondenty již ve vazbě na celkové výsledky výzkumu a jeho interpretaci v závěrech.

Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Z analýzy statisticky významných rozdílů mezi výroky 12, 15, 18, 29, 33, 35, 39, 48, 59 skupin studujících učitelství pro mateřské školy a studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ vyplývá následující:

Výroky s vyšší mírou souhlasu u studujících učitelství pro mateřské školy:

Výrok 12: *Nezralost dětí se projevuje zejména v sociální rovině.* Studující MŠ mohou být ovlivněni pozorováním dětí na praxi a zkušenostmi provázejících učitelů. Problémy v sociálních dovednostech jsou rovněž zmiňovány ve statistikách ČŠI nebo v odborných zdrojích (např. Simonová et al., 2017; Chvál & Kropáčková, 2017). Studující ZŠ se v rámci praxe setkávají i s pozorováním a činnostmi u starších ročníků, kde se problémy v sociálních dovednostech dětí již nemusí projevovat nebo nejsou spojeny s přechodovým obdobím, ale celkovými, dlouhodobými projev konkrétních dětí ve třídě.

Výrok 35: *Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.* Jedná se o položku s největším rozdílem mezi skupinami studujících. Studující MŠ vyjadřují souhlas s návrhem, ovšem opatření by se jich přímo netýkalo a ke známám nemají vztah na základě zkušeností z praxe a pohledu na budoucí působení. Studující ZŠ

s návrhem spíše nesouhlasí, známkování patří na rozdíl od slovního hodnocení k jejich zkušenosti i z vlastní role žáků.

Výrok 59: *Zápis do ZŠ postrádá smysl, když rodiče rozhodují sami o odkladu školní docházky.* Jedná se o téma, které se více dotýká situace mateřské školy, proto i budoucí učitelé MŠ s výrokem souhlasili. Studující ZŠ zařazovali výrok spíše mezi neutrálně vnímané položky, zápis do ZŠ mohou považovat za tradiční a ustálený akt přijímání dětí do základní školy.

Výroky s vyšší mírou souhlasu u studujících učitelství pro 1. stupeň základní školy:

Výrok 15: *Bariérou spolupráce je časová náročnost pro všechny zúčastněné.* Vzhledem k tomu, že budoucí učitelé jsou připravováni na to, že rozvíjí děti v mnoha oblastech, které jim pomohou v přípravě na celoživotní vzdělávání, počítají s tím, že se tomu budou neustále věnovat. Přípravu dětí a nastavení spolupráce mohou více chápat jako svůj úkol, který nevnímají jako „čas navíc“.

Výrok 18: *Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.* Studující ZŠ v tomto případě potvrzují očekávání základní školy, že řečový vývoj dětí by měl být na úrovni, při níž nebudou muset s dětmi řešit obtíže ve výslovnosti, s tím i ve výuce počátečního čtení.

Výrok 29: *Mateřské školy často neprojevují zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.* Rozdílný pohled na zájem jedné z institucí je očekávatelný v tom, že studující MŠ s výrokem nebudou příliš souhlasit. Nutno podotknout, že celkově je dosažený průměr položky spíše v kategorii mírného nesouhlasu.

Výrok 33: *Příprava dětí na zápis do ZŠ musí zahrnovat rozvoj sebeobsluhy.* Zatímco dosažený průměr u studujících MŠ se nachází spíše v neutrální poloze, studující ZŠ s výrokem spíše souhlasí. Podobně jako u výroku 18 se projevuje očekávání budoucích učitelů k potřebné úrovni dovedností dětí, s jejímž rozvojem počítají již v předchozím období.

Výrok 39: *Společné sportovní a kulturní akce jsou základem dobré spolupráce mezi MŠ a ZŠ.* Studující MŠ zaujali k výroku neutrální postoj, studující ZŠ spíše souhlasili s tím, že tato forma spolupráce má význam.

Výrok 48: *Kvalitnější přípravu dětí na ZŠ zajišťují učitelé MŠ s vysokoškolským vzděláním.* Nesouhlasně posuzovaly výrok obě skupiny, výraznější nesouhlas se objevil u budoucích učitelů MŠ. Výsledek je poněkud překvapivý vzhledem k tomu, že respondenty byli právě budoucí učitelé připravující se na vysoké škole.

Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol

Z analýzy statisticky významných rozdílů mezi výroky 9, 11, 18, 20, 25, 29, 35, 43 **učitelů mateřských škol a učitelů základních škol** vyplývá následující:

Výrok 9: *Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ způsobuje nálepkování dítěte.* Učitelé MŠ považují sdílení informací o dítěti mezi institucemi za více rizikové a způsobující nálepkování.

- Výrok 11: *Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ není běžná praxe.* Učitelé MŠ se více přiklání k výroku, že sdílení informací o dítěti mezi institucemi není běžnou praxí.
- Výrok 18: *Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.* Zejména učitelé ZŠ souhlasí s tím, že by nesprávná výslovnost měla být důvodem k odkladu školní docházky. Poměrně rozdílně reagují učitelé MŠ, kteří se více domnívají, že tato skutečnost není důvodem k odkladu školní docházky.
- Výrok 20: *Portfolia dětí z MŠ jsou pro učitele 1. třídy ZŠ důležitá.* Výrok prezentuje rozdílný postoj obou skupin. Učitelé MŠ zůstávají v odpovědích neutrální, spíše směrem k nesouhlasu. Zatímco učitelé ZŠ více souhlasí s tímto tvrzením.
- Výrok 29: *Mateřské školy často neprojevuji zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.* Obě skupiny hodnotily výrok nesouhlasně. I přesto se učitelé MŠ k nesouhlasu přiklání výrazně oproti učitelům ZŠ, kteří kvitují tvrzení, že by MŠ mohly více iniciovat zájem o spolupráci.
- Výrok 35: *Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.* U předkládaného výroku panuje výrazná názorová polarita u těchto skupin. Učitelé MŠ výrazně souhlasí, aby se v těchto ročnících neznámkovalo, ale učitelé ZŠ výrazně nesouhlasí s touto změnou.
- Výrok 43: *Portfolio dítěte/žáka je běžným diagnostickým nástrojem učitele.* Také u tohoto výroku panuje značná nejednotnost v postojích učitelů. Učitelé MŠ poměrně zásadně souhlasí s tímto tvrzením, avšak učitelé ZŠ výrazně nesouhlasí s tím, že by portfolio bylo běžným diagnostickým nástrojem učitele.
- Výrok 25: *Děti by měly mít možnost setkat se se svými budoucími učiteli před nástupem do školy.* Zejména učitelé MŠ souhlasí s tímto tvrzením, oproti učitelům ze ZŠ, kteří se k souhlasu přiklání mnohem méně výrazně.

Všichni učitelé a všichni studující

Z analýzy statisticky významných rozdílů mezi výroky 8, 10, 16, 19, 20, 24, 29, 36, 47, 57 **učitelů a studujících učitelství** vyplývá následující:

- Výrok 8: *Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ usnadňuje práci učitele v 1. třídě.* Ačkoli byl tento výrok hodnocen nekladněji oběma skupinami, studující učitelství přikládají větší význam sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ jako prostředku k usnadnění práce učitele v 1. třídě než učitelé.
- Výrok 10: *Příprava dítěte na školu probíhá od nástupu do MŠ.* Učitelé považují přípravu na školu, která začíná již nástupem do MŠ, za významnější než studující. Výsledek není překvapivý, jelikož zastoupení studujícími učitelství pro 1. st. ZŠ bylo větší, a tudíž jejich fokus je orientován spíše na žáka základní školy.
- Výrok 16: *Kvalita řečových schopností se u dětí v posledních letech zhoršila.* Učitelé častěji vnímají zhoršení kvality řečových dovedností dětí než studující. Učitelé považují řečové dovednosti za klíčové pro vstup do 1. třídy, což se potvrdilo i v rozhovorech s řediteli a učiteli.
- Výrok 19: *Pedagogické diagnostikování je k ničemu, protože s tím stejně v ZŠ nepracují.* Výrazný nesouhlas s tímto výrokem u studujících i učitelů. Obě skupiny se shodují na důležitosti pedagogické diagnostiky. Učitelé však častěji nesouhlasí s tvrzením, že se v ZŠ s diagnostikou nepracuje.
- Výrok 24: *Přechod z mateřské školy na základní školu je pro děti stresující.* Tento výrok zařazovaly obě skupiny spíše neutrálně, přesto učitelé považují přechod dítěte z MŠ do ZŠ za méně stresující než studující.
- Výrok 29: *Mateřské školy často neprojevují zájem o spolupráci při přípravě dítěte na přechod do základní školy.* Zejména učitelé mateřských škol nesouhlasí, že by mateřské školy neprojevovaly zájem o spolupráci. Studující také hodnotili negativně tento výrok.
- Výrok 36: *Spolupráce mezi MŠ a ZŠ má význam pro plynulý přechod dítěte do ZŠ.* Výrok reprezentuje vysokou míru souhlasu u studujících i učitelů, přesto studující přikládají větší význam spolupráci mezi MŠ a ZŠ pro zajištění plynulého přechodu dítěte.
- Výrok 47: *Portfolio dětí z MŠ je potřebné předávat učitelům ze ZŠ.* Obě skupiny považují předávání portfolia učiteli ZŠ za důležité, přičemž studující tento aspekt hodnotí ještě pozitivněji. Je možné, že učitelé MŠ nepoužívají portfolia dětí, tudíž nemají zkušenost a nevidí v portfoliích potenciál k předávání informací o dítěti učiteli v 1. ročníku ZŠ.

Při pohledu na výsledky napříč posuzovanými skupinami respondentů nacházíme výroky, které se v analýze opakují. Patří sem následující výroky:

- Výrok 18: *Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.* S touto formulací respondenti spíše nesouhlasili, nepovažují tedy nesprávnou výslovnost za zásadní důvod k odkladu školní docházky. Zároveň však respondenti nejvíce ze všech výroků souhlasí s tím, že se zhoršila kvalita řečových schopností

u dětí v posledních letech. Důvod pro určitý nesoulad ve stanoviscích může být ten, že data od učitelů jsou zastoupena především skupinou učitelů MŠ, kteří nekvalitu sledují, ale předpokládají vývoj či podporu následně na základní škole.

- Výrok 20: *Portfolia dětí z MŠ jsou pro učitele 1. třídy ZŠ důležitá.* Souhlas s výrokem potvrzují učitelé i studující, což vnímáme jako pozitivní výsledek. Portfolio je v současnosti považováno za důležitý nástroj pro učitele v MŠ i ZŠ, čemuž odpovídá i kladné hodnocení výroku 47 zaměřené na potřebu předávat informace z portfolia z mateřské školy na základní.
- Výrok 29: *Mateřské školy často neprojevují zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.* Studující ani učitelé s takovým prohlášením nesouhlasili, mateřskou školu tedy považují za prospěšný článek spolupráce mezi institucemi. Výrok byl však zařazen na základě analýzy rozhovorů s učiteli a řediteli ZŠ, kterých bylo celkově ve 2. fázi méně. V opačném případě by výsledky z hlediska míry nesouhlasu mohly být odlišné.
- Výrok 35: *Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.* Tvzení výroku považují učitelé za lepší návrh než studující. Výrok byl celkově umisťován spíše do neutrální části mřížky. Je však překvapivé, že studující jsou přesvědčeni méně než učitelé, že zrušení známek pro žáky v 1. a 2. ročníku ZŠ je vhodným opatřením. Lze se domnívat, že známkování je pro ně zatím zkušeností z pozice bývalých žáků, na které se adaptovali, a jako budoucí učitelé nad možnou změnou tolik ještě neuvažují.

7.3

Výsledky analýzy dat ve vztahu k demografickým údajům učitelů MŠ a ZŠ

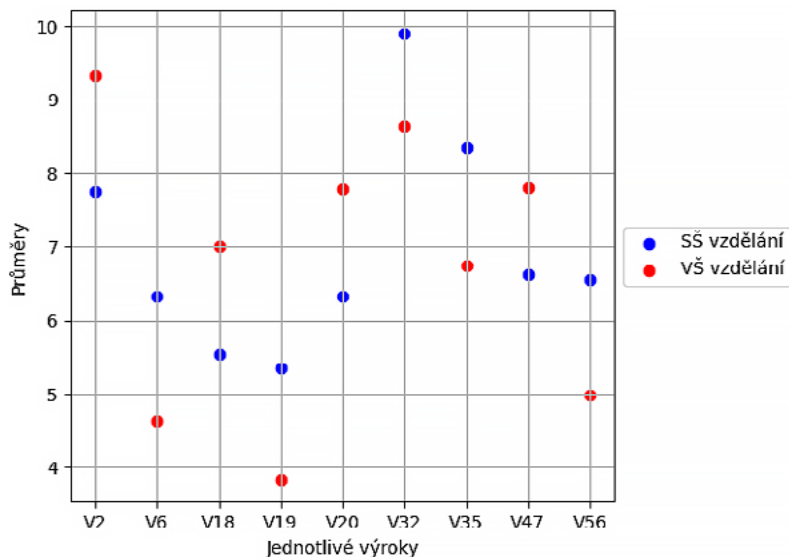
V rámci výzkumné analýzy jsme dále využili statistickou významnost mezi jednotlivými výroky z pohledu demografických údajů o respondentech, přičemž jsme se primárně zajímali o skupinu učitelů, od kterých jsme z dotazníku data získali. Demografické údaje byly zjišťovány ve vztahu k proměnným, u nichž předpokládáme, že zkušenost s podporou dětí přecházejících mezi MŠ a ZŠ mohou ovlivňovat:

- odpovědi na základě dosaženého vzdělání učitelů (týká se pouze učitelů MŠ, kteří získají kvalifikaci i na základě středoškolského vzdělání);
- odpovědi na základě právní subjektivity školy (učitelé MŠ i ZŠ);
- odpovědi na základě spolupráce se spádovou školou (učitelé MŠ i ZŠ);
- odpovědi na základě účasti učitelů na zápisu do 1. třídy (pouze učitelé ZŠ);
- odpovědi na základě délky praxe dle intervalů (0–3; 4–6; 7–15; 16 a více let praxe; učitelé MŠ i ZŠ).

Výsledky týkající se dosaženého vzdělání učitelů MŠ

Porovnávali jsme statistickou významnost odpovědí na jednotlivé výroky z pohledu vzdělání respondentů (Obrázek 11). Zaměřovali jsme se na analýzu rozdílnosti odpovědí mezi středoškolským a vysokoškolským vzděláním skupiny učitelů. Zjistili jsme, že statisticky významné odpovědi z hlediska vzdělání byly zaznamenány ve výrocih: 2, 6, 18, 19, 20, 32, 35, 47, 56. Tímto se potvrdila H3.

Obrázek 11: Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle vzdělání učitelů



Rozdílný dosažený stupeň vzdělání učitelů mateřských škol bývá předmětem výzkumu i pro potvrzení významu vysokoškolského studia (Loudová Stralczyńska, 2024; Syslová & Hornáčková, 2014). Naše zaměření nemá sice takovou ambici, ale zajímalo nás, zda výroky budou učitelé se středoškolským (SŠ) nebo vysokoškolským (VŠ) vzděláním posuzovat odlišně. U vysokoškolsky vzdělaných respondentů lze očekávat větší přehled z odborných zdrojů a aktuálních výzkumných studií zařazovaných i do výuky. V případě učitelů se středoškolským vzděláním se respondenti mohou opírat o zkušenost z terénu a kurzů dalšího vzdělávání. Středoškolské vzdělání je výrazně zacílené na praxi studujících, ale zároveň vnímáme, že téměř stejně dlouhá doba studia jako v případě bakalářského stupně (4 roky / 3 roky) je věnovaná všeobecně vzdělávacím předmětům (matematika, dějepis aj.). Navíc profesní kvalifikace získaná již ve věku dospívání může mít na budoucí reflektivní

schopnosti učitele odlišný vliv. Lze však předpokládat, že některé respondentky mohou mít jak středoškolské pedagogické vzdělání, tak i navazující vysokoškolské, což považujeme za optimální.

Výroky s dosaženou vyšší mírou souhlasu u učitelů s VŠ vzděláním:

- Výrok 20: *Portfolia dětí z MŠ jsou pro učitele 1. třídy ZŠ důležitá.*
- Výrok 47: *Portfolio dětí z MŠ je potřebné předávat učitelům ze ZŠ.*

Výsledek vnímáme jako pozitivní odraz rozvoje diagnostické kompetence v rámci vysokoškolského studia v učitelských programech. Portfolio je aktuálně zásadním nástrojem předání informací o dítěti mezi mateřskou a základní školou, ale pro učitele se středoškolským vzděláním (a případně i delší praxí) je portfolio méně zaužívanou možností výstupu pedagogické diagnostiky.

- Výrok 2: *Škola by měla zajistit přechod dítěte se SVP spolu s asistentem pedagoga pro usnadnění jeho adaptace.*

Se zajištěním asistenta pedagoga vysokoškolsky vzdělaní učitelé zcela souhlasili, u středoškolsky vzdělaných učitelů nebyla míra souhlasu tak vysoká. U první skupiny respondentů lze předpokládat hlubší znalosti z oblasti speciální pedagogiky, informovanost o důležitosti pozice a role asistenta ve třídě a porozumění významu adaptace a adaptačního období pro dítě.

- Výrok 18: *Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.*
- Výsledek zařazení výroku na škále vyjadřující souhlas odpovídá tomu, že všichni respondenti nejvíce souhlasili s výrokem, že se zhoršila kvalita řečového projevu dětí, což koresponduje i s údaji odborné literatury a názory učitelů a ředitelů MŠ (např. Simonová et al., 2017). Vyšší míra souhlasu k nesprávné výslovnosti jako možnému důvodu pro odklad u vysokoškolsky vzdělaných učitelů je však překvapivá. Odklad by měl být posuzován komplexně, špatná výslovnost sama o sobě nemusí mít vazbu na to, zda a jak se dítě naučí číst a psát.

Výroky s dosaženou vyšší mírou souhlasu u učitelů se SŠ vzděláním:

- Výrok 32: *Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.*

S výrokem souhlasili všichni učitelé MŠ, ale u středoškolsky vzdělaných respondentů byl souhlas jednoznačný, považují tedy přípravu dětí v mateřské škole za zásadní podmínku úspěšnosti na základní škole. Vysokoškolsky vzdělaní respondenti s menší mírou souhlasu a upřednostněním jiných výroků pro úplný souhlas možná více uvažovali o dalších faktorech, jako je rodina, role základní školy a učitele v 1. třídě, který by měl podpořit adaptaci a úspěšnost dětí i z méně podnětného prostředí.

- Výrok 6: *V přípravě dětí k zápisu musí MŠ postupovat podle kritérií stanovených ZŠ.*

- Výrok 19: *Pedagogické diagnostikování je k ničemu, protože s tím stejně v ZŠ nepracují.*

Výsledky naznačují spíše celkový nesouhlas učitelů mateřských škol s daným výrokem, ale ne tak jednoznačný jako u učitelů s vysokoškolským vzděláním. Na rozdíl od nich část respondentů se středoškolským vzděláním vyjadřovala mírný souhlas s uvedeným výrokem.

- Výrok 35: *Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.*

Učitelé se SŠ vzděláním s výrokem souhlasili, druhá skupina učitelů s VŠ vzděláním nevyjádřila souhlas tak jednoznačně, výrok se u nich vyskytoval spíše v neutrálních položkách. Lze se domnívat, že k výroku se tato skupina nechtěla vyjádřit tak silně, pro rozhodný souhlas volili jiné výroky z nabídky, které zřejmě považovali za důležitější.

- Výrok 56: *Škola získává informace o žácích pouze od jejich zákonných zástupců.*

Učitelé MŠ se středoškolským vzděláním se k položce stavěli spíše neutrálně, zatímco vysokoškolsky vzdělaní učitelé MŠ s výrokem nesouhlasili. Výsledek ukazuje na širší přehled učitelů druhé skupiny, kdy by do sdílení informací o dítěti zapojili i další aktéry.

Výsledky týkající se právní subjektivity školy

V demografickém dotazníku učitelé odpovídali podle skutečnosti, zda pracují ve škole, která je/není MŠ a ZŠ v jednom právním subjektu. Zjistili jsme, že statisticky významné odpovědi z hlediska právní subjektivity školy potvrzující hypotézu H4 byly zaznamenány ve výrocih: 12, 31, 35, 39, 40, 41, 55.

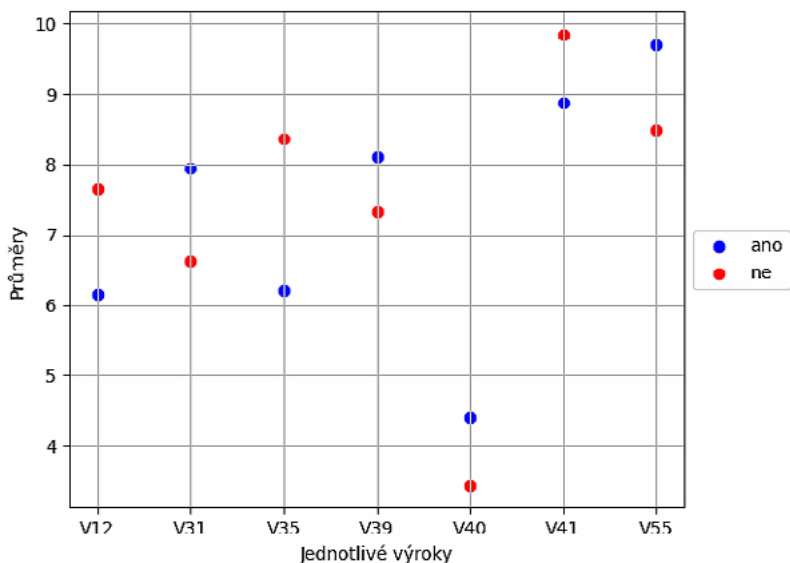
Jak ukazuje Obrázek 12, více pozitivních postojů ke spolupráci, diagnostikování a působení mateřské školy mají učitelé ze škol z jednoho právního subjektu.

- Výrok 39: *Společné sportovní a kulturní akce jsou základem dobré spolupráce mezi MŠ a ZŠ.*
- Výrok 40: *Pedagogická diagnostika je zbytečné papírování.*
- Výrok 31: *Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.*

Vyšší míru pozitivního hodnocení učitelů z jednoho právního subjektu zaznamenáváme také ve výroku 41: *Kvalitní diagnostikování dětí učitelem přispívá k jejich lepší připravenosti do školy.* Můžeme usuzovat, že tito učitelé mají více informací či příležitostí ke spolupráci, zejména ve sdílení informací, a to v kontextu velmi pozitivně vnímané role dobrého ředitele školy, což je v souladu s výrokem 55: *Dobrý ředitel školy vyhledává příležitosti ke spolupráci MŠ a ZŠ.*

Zajímavým zjištěním je hodnocení výroku 35: *Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.*, který podstatně kladněji hodnotili učitelé ze škol, jež nejsou v jednom právním subjektu, a současně více souhlasili s výrokem 12: *Nezralost dětí se v 1. třídě projevuje zejména v sociální rovině.* Mateřská škola a základní škola v jednom právním subjektu nemusí vždy být dokladem úspěšné spolupráce, přesto z výsledků vyplývá, že těmito učiteli jsou uvedené oblasti (kromě výroku 35) hodnoceny více pozitivně.

Obrázek 12: Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle právní subjektivity



Výsledky týkající se spolupráce se spádovou školou

Spádovou školu vymezujeme nejen podle školského zákona², ale rovněž jako možný nástroj spolupráce při přechodu dětí z mateřské školy do základní školy a vice versa. Statisticky významné rozdíly byly prokázány u výroků: 1, 17, 18, 46, 48, 50. Potvrdilo se dle hypotézy H5, že učitelé, kteří uvedli, že jejich škola spolupracuje se spádovou školou, vnímají pozitivněji význam zábavného zápisu ve výroku 1: *Interaktivní a zábavný zápis dětí do prvního ročníku podporuje pozitivní zkušenost*

2 <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=sp%C3%A1dov%C3%A1%20C5%A1kola>

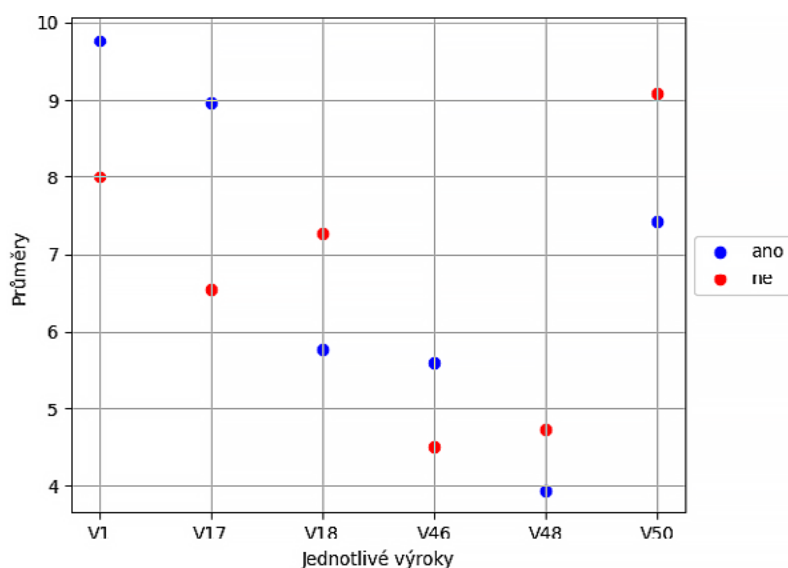
děti se školou. Stejně tak i problematika odkladů je těmito učiteli vnímána spíše ve smyslu eliminace odkladů, což dokladují hodnoty u výroků:

- Výrok 17: *Odklad školní docházky je vhodný jen pro děti s opodstatněnou diagnózou.*
- Výrok 18: *Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.*

Vysokou míru souhlasu sledujeme i u výroku 50: *Jasný a konkrétní adaptační plán pro děti v 1. třídě usnadní přijetí role žáka na ZŠ,* což může naznačovat, že deklarovaná spolupráce se spádovou školou je učiteli nahlížena i optikou významu adaptačního procesu dítěte.

Nižší míru souhlasu u obou skupin učitelů jsme zaznamenali ve výrocích 46 *Pora-
denský systém poskytuje dostatečnou oporu učitelům při vzdělávání dětí/žáků se SVP*
a 48 *Kvalitnější přípravu dětí na ZŠ zajišťují učitelé MŠ s vysokoškolským vzděláním.*

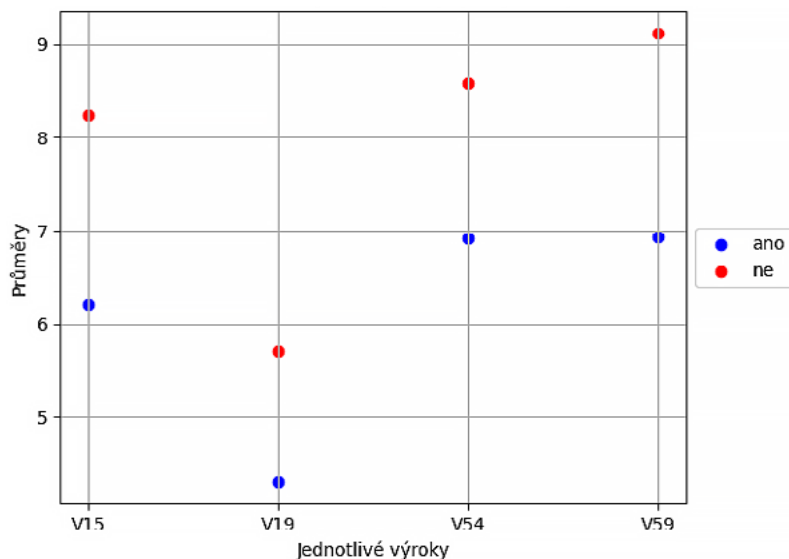
Obrázek 13: Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle spolupráce se spádovou školou



Výsledky týkající se účasti učitelů na zápisu do 1. ročníku ZŠ

Zjistili jsme, že statisticky významné odpovědi dle stanovené hypotézy H6 z hlediska účasti učitelů na zápisu do 1. třídy byly zaznamenány ve výrocích: 15, 19, 54, 59 (Obrázek 14).

Obrázek 14: Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle přípravy na zápis do 1. r. ZŠ



Opakovaně a napříč různými skupinami či otázkami se potvrdilo, že učitelé bez ohledu na participaci na přípravě či nepodílení se na přípravě zápisu do 1. ročníku nesouhlasí s výrokem 19: *Pedagogické diagnostikování je k ničemu, protože s tím stejně v ZŠ nepracují.*

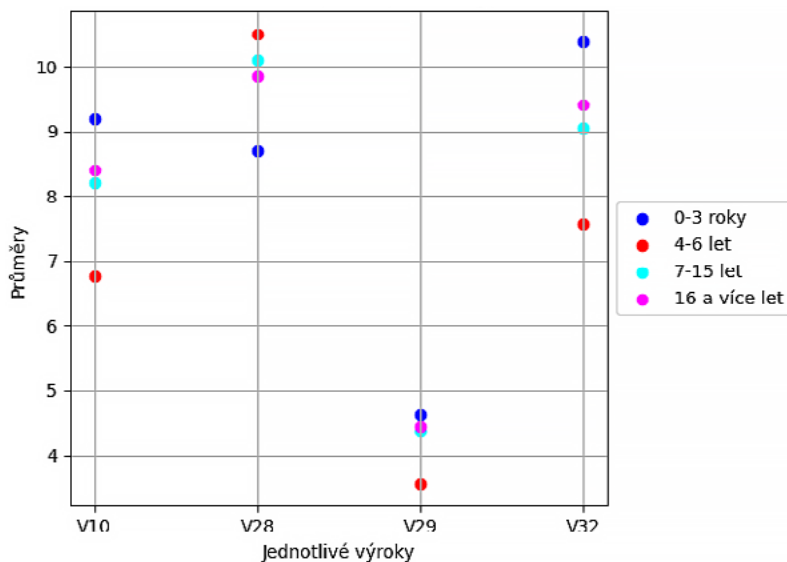
Ve všech výrocích potvrzených statisticky významným rozdílem byly souhlasněji hodnoceny výroky paradoxně u učitelů, kteří se nepodílejí na přípravě zápisu do 1. ročníku základní školy:

- Výrok 59: *Zápis do ZŠ postrádá smysl, když rodiče rozhodují sami o odkladu školní docházky.*
- Výrok 54: *Rodiče nerespektují doporučení učitele, která se týkají potřeb jejich dítěte.* Lze říci, že učitelům vadí systém rozhodování o odkladu školní docházky, především je-li hlavní slovo na zákonných zástupcích. Méně problematicky vidí učitelé participující na zápise do 1. ročníku časovou náročnost jako bariéru pro spolupráci mezi mateřskou a základní školou (výrok 15: *Bariérou spolupráce mezi MŠ a ZŠ je náročnost na čas všech zúčastněných.*).

Výsledky týkající se délky praxe učitelů mateřských i základních škol

Zjistili jsme, že statisticky významné odpovědi z hlediska délky praxe byly zaznamenány ve výrocih: 10, 28, 29, 32, jak ukazuje Obrázek 15. Tímto byla přijata i hypotéza H7.

Obrázek 15: Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle délky praxe učitelů



Délka pedagogické praxe je důležitý faktor, který ovlivňuje postoj a názory učitelů v obou institucích. Gavora et al. (2024) hovoří o délce praxe jako zásadní proměnné, která se promítá do kvality učitelské profese. Délka praxe učitelů ovlivňuje nejen způsob nahlížení na potřeby dítěte při vstupu do školního prostředí, ale i charakter spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Lze předpokládat, že zatímco učitelé s delší praxí bývají často spojováni s tradičním pojetím školní připravenosti, zaměřeným především na znalosti a disciplínu, méně zkušení učitelé nebo začínající absolventi učitelských studijních programů mají tendenci akcentovat současné diskutované problémy a změny.

- Výrok 10: *Příprava dítěte na školu probíhá od nástupu do MŠ.*
- Výrok 32: *Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.*

Výsledek vnímáme jako pozitivní odraz podpory modelu spolupráce mezi MŠ a ZŠ v rámci studia v učitelských programech. Učitelé s praxí 0–3 roky se nejvíce

přikláněli k pozitivní hodnotě tohoto výroku. Lze konstatovat, že čerství absolventi a nová generace učitelů si uvědomují potřebu vnímat přípravu dítěte proinkluzivně a v kontextu jeho potřeb. Učitelé s touto délkou praxe si také zřejmě uvědomují, že příprava dítěte v posledním předškolním roce je nedostačující a centralizovaná zejména na akademické dovednosti, což není žádoucí. Míra souhlasu klesá u učitelů s vyšší praxí, zejména učitelé s praxí 4–6 let se přiklánějí k nesouhlasu. Zároveň se spíše přiklánějí k tomu, že úspěšný start dítěte ve škole není negativně ovlivňován přípravou v mateřské škole.

- Výrok 28: *Spolupráce mezi MŠ a ZŠ u dětí s vážnou diagnózou může učitelům 1. třídy výrazně usnadnit přípravu.*

Důležitost zajištění podpory učitelům, kteří pracují s dětmi s vážnou diagnózou, si ve vyšší míře souhlasu uvědomují zejména učitelé s praxí 4–6 let, ale také učitelé s praxí od 7 let výše. Zkušenost se vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se prohlubuje s délkou praxe a získáváním zkušeností. Efektivní spolupráce mezi MŠ a ZŠ na vyšší úrovni by jistě přinesla zejména konkrétní kroky podpory pro učitele, kteří by tak mohli lépe pracovat s informacemi o dítěti a nastavit vhodné vzdělávací podmínky, což potvrzují odborné studie, např. Faust et al. (2012). Zejména v přechodovém období tyto informace učitelům chybí a musí pracně zjišťovat potřeby dítěte bez předchozí návaznosti.

- Výrok 29: *Mateřské školy často neprojevuji zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.*

Výsledek zařazení výroku na škále vyjadřuje zejména vyšší míru nesouhlasu učitelů napříč délkou praxe. Učitelé s praxí 4–6 let zásadně nesouhlasí s tím, že by mateřské školy neprojevovaly zájem o spolupráci. Tato skutečnost je pozitivním zjištěním a ukazuje, že spolupráce mezi oběma institucemi alespoň v nějaké formě probíhá a nezůstává bez odezvy.

7.4

Shrnutí výsledků

Význam spolupráce a potřebu sdílet informace o dítěti mezi učiteli MŠ a ZŠ, a to především pak pro práci učitele v 1. třídě základní školy, potvrzují výroky zařazené celkově mezi takové, s nimiž všichni respondenti jednoznačně souhlasili (viz Tabulka 11). Pozitivně hodnotíme i míru souhlasu s důležitostí kvalitního diagnostikování dětí a jeho předávání mezi MŠ a ZŠ, ačkoliv rozhovory s participanty ukázaly, že k přenosu výsledku diagnostikování dětí bohužel pak převážně nedochází. Pochopení významu intenzivnější spolupráce je však perspektivní a využití diagnostického portfolia jako vhodného nástroje potvrzovala skupina

učitelů MŠ s vysokoškolským vzděláním. Respondenti vnímají i oporu v řediteli, který může tedy podpořit efektivnější spolupráci mezi institucemi i samotnými učiteli a motivovat je k inovacím v podpoře dětí pro plynulý přechod na ZŠ.

Problematické může být ujasnění si sdílené zodpovědnosti, změna pohledu na připravenost dětí, a tedy vzájemných očekávání učitelů MŠ a ZŠ. Potřeba rozvoje sociálních dovedností dětí nepatřila k výrokům s jasným souhlasem respondentů, ačkoliv zároveň spíše souhlasili s tím, že nezralost dětí se projevuje právě v sociální rovině. V rozhovorech participantů popisovali přípravu dítěte ve vztahu ke kognitivním a řečovým dovednostem, poukazovali na „hru na školu“ ve smyslu zvládnutí nároků soustředění se na úkoly ve vyučování. Výrazně pak respondenti ve fázi Q třídění souhlasili s tím, že nedostatečná příprava dítěte v mateřské škole může negativně ovlivnit jeho úspěšnost na počátku školní docházky. Vnímají tak přechod dítěte perspektivou sledování určitého výsledku, s nímž budou mateřská i základní škola spokojeny.

Ve vztahu k současným legislativním opatřením je zajímavé ambivalentní stanovisko respondentů k odkladům školní docházky. Odklad nepovažují za zbytečný, s takovým stanoviskem významně nesouhlasili, část hodnotí výslovnost dětí jako možný důvod k odkladu, zároveň ale potvrzují souhlasem, že odklad je pouze pro děti s opodstatněnou diagnózou, což patří i k aktuálně schvalované strategii na státní úrovni. Společně s dalšími změnami v systému, jako je zrušení známkování v 1. a 2. třídě ZŠ, jde o výroky, kde se objevovaly rozdíly mezi postojem respondentů v různých skupinách, a zřejmě tedy rozdílná očekávání. Zásadní bude podpora učitelů v nadcházejících letech, přičemž poradenský systém hodnotili respondenti negativně a podle dosažených výsledků se necítí dobře připraveni v oblasti diagnostikování dítěte a v otázkách podpory jeho připravenosti na školu.

8/ PARADIGMA NEPŘIPRAVENÉHO DÍTĚTE ANEB PROČ VLASTNĚ POŘÁD ŘEŠÍME TEN PŘECHOD³?

Ekologický a dynamický model přechodu vysvětluje, že charakteristiky a výkon dítěte nejsou jediným faktorem, který přispívá k adaptaci dítěte ve škole. Tento model předpokládá, že přechody dětí jsou ovlivněny sociálními vztahy a vnějšími faktory. Daný teoretický rámec zdůrazňuje důležitost vrstevníků, rodiny, školy a spolupráci těchto aktérů, která přímo anebo nepřímo ovlivňuje dítě. Přechod do 1. třídy je složitý a dynamický proces, který je formován a podmíněn řadou zkušeností dítěte, jež se neustále vyvíjejí (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). V raném věku může být přechod do formálního vzdělávání pro děti náročný, protože se přesouvají z prostředí, kde je středem pozornosti hra, do prostředí zaměřeného spíše na akademickou úroveň (Cook et al., 2024). Současná situace z pohledu některých mateřských i základních škol stále odráží přetrvávající očekávání, že děti mají být na nástup do školy připraveny především v rovině výkonu a akademických dovedností. Nové legislativní a kurikulární změny přinášejí obecně příznivější podmínky a konkrétní strategie pro přechod dítěte z mateřské do základní školy.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že při pohledu na připravenost jako takovou je kladen důraz na to, co dítě může nebo by mělo umět. Pokud se tak dítě neprojeví, hledají učitelé deficity v oblastech rozvoje, přičemž konstatují, že dítě nesplňuje očekávanou normu. Ve shodě s naší analýzou s podobnými výsledky přichází také Rouse et al. (2020), kdy učitelé ze základních škol očekávají od učitelů z mateřských škol, že dítě dostatečně připraví pro vstup do školy tak, aby naplnili jejich představu o připraveném dítěti. Aktuálně podporovaný přístup, který klade důraz na širší souvislosti a podporu multifaktoriálního pohledu na přechod dítěte, se ve

3 3 citace výpovědi participanta výzkumu

výpovědích učitelů neobjevuje. Zajímavým zjištěním bylo, že učitelé z mateřských a učitelé ze základních škol se zásadně neshodovali na chápání školní připravenosti. Učitelé z mateřských škol více vnímají potřebu lépe a efektivněji komunikovat a nastavovat možnosti spolupráce, i když neměli představu o tom, jak by tedy mohla lépe fungovat. Učitelé ze základních škol si zřejmě méně uvědomují, že mohou existovat rozdíly v tom, co znamená být připraven na školu. Způsob, jakým může být efektivně plánován a řízen přechod dítěte do základní školy, může zajistit podmínky nejen pro školní úspěšnost dítěte, ale také je vybavit pozitivní zkušeností pro další vzdělávací přechody (Peters, 2003). Je škoda, že nedostatky u dětí, které učitelé hojně popisují, nepovažují za výzvu k plánování a realizaci strategických kroků spolupráce.

V otázce hodnocení úrovně školní připravenosti není konsenzus o tom, které dovednosti dítěte zaručí jeho úspěch ve škole (Alfonso et al., 2020). Dítě není z pohledu učitelů 1. stupně základní školy připravené na zvládnutí nároků školy, ale učitelé neví, nebo nedokážou přesně pojmenovat, jaké dítě je tedy skutečně připravené k základnímu vzdělávání. A učitelé mateřských škol se pak potřebám základní školy přizpůsobují, čímž ulpívají na drilování dětí v grafomotorice, znalostech základních geometrických tvarů a řady pojmů, méně pak cílí na rozvoj sociálních dovedností, komunikačních a řečových schopností dětí. Paradoxně na tyto oblasti nepřipravenosti ve výzkumu nejvíce poukazovali učitelé mateřských i základních škol, v přípravě či ve formách spolupráce je však nacházíme jen výjimečně. Učitelé dále u dětí požadují osvojení hygienických návyků, pracovní dovednosti, sebeobsluhu, pozornost, projevy snahy a vůle, včetně dostatečné slovní zásoby a aktivní komunikace (Tomášová, 2012, s. 82). Za zásadní opatření lze považovat systematické sledování vývoje dítěte prostřednictvím pedagogické dokumentace, což je klíčové pro pochopení kompetencí, dynamiky a způsobu učení dítěte a zároveň zkrácení počáteční doby adaptace dítěte na vzdělávací zájmy základní školy (Vukašinović & Matijašević, 2024).

Existuje názor, že nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky, protože řečové dovednosti dětí se zhoršily. Učitelé si často všímají problémů s výslovností, jelikož jsou nápadné a srozumitelné i bez odborného vzdělání a orientačního posouzení jazyka a řeči u dítěte. V posledních letech lze zaznamenat nárůst počtu dětí s narušeným jazykovým vývojem či opožděným vývojem řeči, který podle dostupných údajů (AKL, 2023) postihuje přibližně 15 % dětské populace. Také Česká školní inspekce (2024) uvádí, že jedním z nejvýraznějších problémů u žáků v rámci školní připravenosti jsou obtíže v řeči a výslovnosti. V rámci jejich výzkumného šetření se ukázalo, že v 93 % základních škol se nachází alespoň jedno dítě, které je vedeno v logopedické péči. Logopedické obtíže na celém spektru svého rozsahu ovlivňují dlouhodobě osobnostní i akademický profil dítěte.

Obtíže s výslovností jsou často jen jedním ze symptomů, které se projevují. Děti však mohou mít vedle řeči a výslovnosti narušenou úroveň jazykových schopností v různé závažnosti. Obtíže se projevují v pracovní paměti, pozornosti a motorické obratnosti. Oproti vrstevníkům bývají v těchto oblastech pozadu i o několik let. S využitím podpůrných opatření se vzdělávací potřeby dětí vyrovnávají a dosahují také kvalitních akademických výsledků. Pro učitele je velmi limitující diagnostická nejistota u dětí a nesystematičnost logopedické péče. Nejsou si stále jistí v kompetencích klinického logopeda a logopeda ze školského poradenského zařízení. Učitelé nedisponují dostatečným množstvím informací, aby rodiče včas a erudovaně poslali s dítětem k odborníkovi. Učitelé nejsou následně včas informováni o stanovené diagnóze. Vývojová dysfázie nebo opožděný vývoj řeči je termín pro učitele stále nejasný, zejména po obsahové a symptomatologické stránce směrem k výchovně-vzdělávacímu procesu. Výslovnost je jediná složka řeči, na kterou se často cítí být kompetentní vyjádřit svůj názor. Stále přetrvávající kurzy zaměřující se na primární logopedickou prevenci řeší převážně výslovnost a lze usuzovat, že nastavení prevence nenabízí možnosti, jak u dětí efektivně časově nebo obsahově posilovat oblasti, které podpoří správný vývoj jazyka a řeči, případně další rozvoj stávající narušené oblasti. Ve skutečnosti jde ale o mnohem komplexnější problém, který vyžaduje interdisciplinární přístup. Učitelům nepomáhá ani systémová nejednotnost, kdy nemají nástroje pro práci s těmito dětmi. Propojení mezi školstvím a zdravotnictvím má v České republice určité mezery.

(Ne)povědomí učitelů o projevech a dopadech různých logopedických obtíží se odráží také v připravenosti dítěte na školu. Přetrvává idea, že by děti měly mít osvojené všechny hlásky mateřského jazyka. Postrádáme však reflexi nad potřebami dětí, které se zjevně mění, nikoli jen konstatování, co všechno děti neumí a co se zhoršuje.

Pseudospolupráce aneb kdo za to může?

Výzkumná zjištění přinášejí informace, že spolupráce mezi mateřskou a základní školou probíhá spíše nesystematicky a nepravidelně. Deklarovaná spolupráce, která ovšem zůstává na základní informační úrovni, někdy nefunguje nebo není vůbec realizována. Zjištěné realizované formy spolupráce mezi mateřskými a základními školami jsou v souladu s existujícími výzkumnými závěry i v zahraničí (např. Hanke et al., 2013; Meyer-Siever, 2015). Převážně se praktikují méně intenzivní formy spolupráce, zejména jednorázové školní návštěvy dětí předškolního věku. Podle České školní inspekce (2024) převažují kulturně a sportovně zaměřené akce, případně společný výlet. Aktivita jsou nejčastěji organizovány jako schůzky

před zahájením školní docházky, besedy a edukativně stimulační skupiny pro děti a jejich rodiče. Obecně nefunguje spolupráce na úrovni mateřských škol a základních škol, které jsou samostatnými subjekty. Česká školní inspekce zůstává na úrovni doporučení, zejména v pravidelné komunikaci a spolupráci mezi mateřskou a základní školou se zaměřením na podporu dovedností a eliminaci nedostatků ve školní připravenosti dětí a logopedické prevenci a péči provázané se systematickou realizací pedagogické diagnostiky (ČŠI, 2024).

Na základě našich zjištění jsme byli schopni rozšířit stávající výzkum o identifikaci některých faktorů, které jsou zásadní pro utváření kolaborativních struktur. Jako jeden vlivný faktor se ukázaly například postoje učitelů mateřských a základních škol ke spolupráci. Učitelé v našem výzkumu se převážně shodují na faktu, že o spolupráci stojí a že má smysl ji realizovat, což se ukázalo v umístění výroků i výpovědích z rozhovorů. Mnozí učitelé se také shodli na tom, že sdílení informací o dítěti mezi mateřskou a základní školou není ztrátou času, naopak usnadňuje práci učiteli v 1. třídě, a také se domnívají, že by ředitelé měli mít dostatečnou představu o aspektech připravenosti dítěte na vstup do školy. Ve výpovědích učitelů jsme však zaznamenali nepřesnost a neznalost v definování sdílení informací a také často chyběla snaha realizovat takovou spolupráci. Uváděli, že není v jejich pracovních silách, aby mapovali veškerou problematiku na základní škole. Nutno podotknout, že tito ředitelé byli převážně orientovaní na druhý stupeň základního vzdělávání, což by však nemělo hrát roli. Ředitelům mateřských škol bylo téma připravenosti dítěte profesně bližší. Byli mnohem podrobněji seznámeni s problematikou přechodu dítěte do školy a také je více trápila systémová nepodpora a nespolupráce, kterou chtěli iniciovat. Pokud se však ředitel základní školy zajímal o problematiku na prvním stupni a sám inicioval spolupráci a rozvíjel model spolupráce, ukázalo se, že kvalita spolupráce měla vzrůstající tendenci. V ojedinělých případech se objevil model spolupráce založený na sdílení skutečně důležitých informací o dítěti. Za podnětný považujeme příklad organizace letního příměstského tábora základní školy s cílem seznámit se s budoucími prvňáky a jejich rodiči a zahájit systém podpory za asistence školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Dalším inspirativním, ale ojedinělým modelem byla strukturovaná spolupráce, které se učitelé věnovali celý rok a obsahovala konkrétní kroky typu plánované schůzky mezi učiteli z mateřské a základní školy, setkání s rodiči, přednáška s odborníkem. Současné studie naznačují existenci dalších faktorů ovlivňujících spolupráci mezi mateřskými a základními školami. Meyer-Siever (2015) dochází k závěru, že profesní zkušenosti učitelů mateřských a základních škol mají pozitivní vliv na jejich zájem o spolupráci; v případě učitelů základních škol má také pozitivní vliv to, jak vnímají skutečně proběhlé kooperační praktiky. Rimm-Kaufman a Pianta (2000)

uvádí ve své studii, že zajištění optimálního přechodu dítěte se vyznačuje častým kontaktem, dohodnutými cíli a zaměřením na podporu dítěte.

Vývojový model přechodu, který navrhli Pianta a Kraft-Sayre (2003), zdůrazňuje především propojené vztahy mezi aktéry, kterými jsou dítě, učitel, rodič a vrstevníci. Využití a implementace některých možností přechodových postupů se potvrdily u většiny dotazovaných stejně jako ve výzkumech (Einarsdóttir et al., 2008; Pianta et al., 1999; Rous et al., 2010). Kvalita a frekvence přechodových postupů byly obecně nízké a nedostačující, což nás vedlo k závěru, že se obě instituce orientují spíše na představu připravenosti na školu než na skutečnou tvorbu přechodových praktik (Dockett & Perry, 2021). Ahtola et al. (2011) popisují ve své studii, že čím všestranněji jsou využívány přechodové postupy, tím rychleji se děti adaptují a efektivněji si osvojují akademické dovednosti, které se dále vyvíjejí. Spolupráce mezi institucemi za účelem plynulého přechodu dítěte by měla vytvářet vztahovost a zároveň využívat strategie pro naplnění cílů, což také potvrzuje studie Petrakos a Lehrer (2011). Oblast, ve které panovala shoda ve výpovědích učitelů, se týkala především spolupráce za účelem podpořit dítě při přechodu do základní školy a zajistit bezpečné prostředí, kde může dítě projevit své potřeby. Tuto skutečnost však většina aktérů nedokáže promítnout do obsahu přechodových přístupů a jejich plánování. Selhává především obsahová rovina přechodových praktik a vytrácí se účel a funkce spolupráce na plynulém přechodu dětí do školy. Schulting et al. (2005) i Ahtola et al. (2011) uvádějí, že intenzita a frekvence přechodových postupů má také vliv na optimální přechod dítěte. Do kontrastu se dostávají odpovědi učitelů, které byly zaměřené na spolupráci mezi institucemi podporující plynulý přechod pro dítě. Učitelé z obou institucí se shodují nad využitím přechodových praktik zejména v povrchní formě společných akcí, jednorázových návštěv škol, dne otevřených dveří nebo hraní si na školu. Tento nedostatek vzájemných asociací ukazuje zaměření na akademické dovednosti spíše než na socioemocionální oblast dítěte a jeho rodiny (McClelland et al., 2006; McIntyre et al., 2006). Učitelé uvádějí tyto formy často jako jediné možnosti spolupráce a zároveň je považují za důležité pro následnou socializaci a emoční stabilitu dítěte v novém prostředí školy. Oblast socializace a emoční stability dětí však jednoznačně učitelé označují jako silný indikátor, který predikuje nepřípravené dítě (MacNeil et al., 2009; Perry a Weinstein, 1998). Problémy spojené s přechodem dítěte řeší v závěru samotné dítě, protože mu instituce nenabízejí strategie pro zvládání výjimečně náročné životní situace. Nevhodná kvalita spolupráce mezi institucemi odhaluje potíže, které mají učitelé v obou institucích zejména proto, že neznají vzájemné postupy při přechodu dítěte do základní školy a absentují znalosti z oblasti kurikulárních dokumentů (Dockett & Perry, 2003; Lin et al., 2003; Stephen & Cope, 2003).

Startovací pozice dětí na počátku školní docházky je popisována jako komplikovaná. Nový učitel děti vůbec nezná. Nezná jejich silné ani slabé stránky, neví, ve kterých kompetencích potřebují podat pomocnou ruku nebo ve kterých jsou napřed a potřebují v nich podpořit. Než se nový učitel k těmto informacím dostane, uběhnou první týdny a měsíce, během nichž může dítě zbytečně zažít své první školní neúspěchy (Vítová et al., 2022). V rozhovorech však učitelé překvapeně přiznávali, že by si dokázali představit spolupráci založenou na provázení dítěte učitelem mateřské školy i na počátku základního vzdělávání. Pro učitele v 1. ročníku by tak děti nemusely být velkou neznámou, pokud by i v rámci tripartity reflektovali s dítětem a rodiči portfolio z mateřské školy. Z výzkumných zjištění je zřejmé, že současná praxe sdílení informací je velmi různorodá. Zatímco některé školy pracují na rozvoji spolupráce a považují předávání informací za důležité, jiné postrádají motivaci nebo nástroje. Absence systematického rámce a metodické podpory způsobuje, že mnoho potenciálně důležitých informací o dítěti zůstává nevyužito, což může ovlivnit kvalitu podpory v období přechodu mezi vzdělávacími stupni.

Potenciál ukrytý v diagnostickém portfoliu dítěte

Na základě zjištěných zcela nesouhlasných názorů učitelů i studujících, že diagnostikování je zbytečné papírování, a potvrzení, že diagnostikování dětí vnímají jako důležité nejen v přechodu dítěte z mateřské do základní školy, se ukazuje, že pedagogická diagnostika má zásadní význam už v preprimárním vzdělávání. Zejména proto, že napomáhá poznávat dítě ve všech jeho vývojových složkách, podporuje rozvoj dítěte včasným a objektivním posouzením dosažené úrovně vývoje a současně jsou diagnostické informace klíčové pro další individualizované a diferencované plánování vzdělávací nabídky. V českém vzdělávacím prostředí není využíván oficiální přístup ani konkrétní normovaná metoda či nástroj pro diagnostikování dětí předškolního věku, školy se tak spíše orientují na hodnocení výsledků očekávaných výstupů z RVP PV a mezi školami se přístupy k diagnostikování a hodnocení dětí liší. Podle zjištění ČŠI (2024, s. 21–25) se v mateřských školách v rámci pedagogické diagnostiky nejčastěji využívají postupy inspirované různými diagnostickými nástroji. Velmi využívaným zdrojem je diagnostika dítěte předškolního věku autorem Bednářové a Šmardové, kterou si však více než třetina mateřských škol upravuje dle vlastních potřeb. Mezi další často používané diagnostické nástroje patří například iSophi, Predict, Správa MŠ, Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí, RoK v MŠ nebo publikace Diagnostika předškoláka autorem Klenkové a Kolbábkové. Výstupy vlastní pedagogické diagnostiky

zaznamenávají tři čtvrtiny pedagogů do diagnostických složek či portfolií dětí, spíše okrajově využívají další možnosti (ČŠI, 2024).

S ohledem na shodu učitelů a studujících ve výzkumu o potenciálu využívání portfolia podobně Vukašinović a Matijašević (2024) potvrzují důležitost pedagogické dokumentace sledující pokrok dítěte a informace o jeho vývoji. Jednalo by se tedy o jeden společný dokument, v našem případě doporučené portfolio dítěte, pro usnadnění přechodu dítěte v rovině sdílení objektivních informací o dítěti. Autorky rovněž zdůrazňují problém v právně nedefinovaných směrnících pro spolupráci, což je i námi vnímáno jako zásadní nedostatek. Přestože jsou přechodová portfolia prospěšná, někteří pedagogové mohou argumentovat, že jejich efektivní implementace vyžaduje značný čas a zdroje (Visković, 2019). Vyvážení požadavků na dokumentaci s potřebou přímé interakce a podpory během přechodu zůstává pro mnoho učitelů výzvou. Podobně Hajrullahu a Sylaj (2024) vyjadřují apel na systémové řešení přechodového procesu, a to nejen v kontextu nevyužívaného portfolia u zápisu do 1. ročníku základní školy.

V návrhu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2025 je vyzdvihován formativní přístup jako moderní a pedagogicky podložený způsob, jak efektivně podporovat učení žáků, a jako klíčový nástroj pro rozvoj žákova potenciálu. Významným nástrojem pro zachycení vzdělávacího i osobnostního rozvoje žáka je právě diagnostické portfolio. Portfolio umožňuje dlouhodobě sledovat individuální pokrok žáka nejen v oblasti znalostí a dovedností, ale také v oblasti postojů, hodnot a dalších klíčových kompetencí. Zároveň podporuje autonomii žáka a jeho odpovědnost za vlastní učení (NPI, 2025b).

Světlo v tunelu legislativních výzev

V roce 2025 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky představilo návrh zásadních legislativních změn, které byly následně přijaty a mají potenciál významně ovlivnit podobu předškolního a raného školního vzdělávání. Tyto změny reflektují potřebu sjednocení systému, posílení role mateřských škol, zefektivnění přechodu mezi vzdělávacími stupni a důraz na individuální potřeby dítěte.

Úpravy školské legislativy navržené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2025) předpokládají cestu k postupné inovaci vzdělávání na počátku školní docházky dítěte i k řešení problematického přechodu z mateřské do základní školy. Současně dochází k odstranění možnosti tzv. dodatečného odkladu během prvního pololetí prvního ročníku základní školy. Podstatnou změnou je zejména modifikace pravidel a zpřísnění podmínek pro odklad školní docházky, který bude

možný pouze ze zdravotních důvodů, jež dlouhodobě znemožňují účast dítěte ve vyučování. Tímto opatřením se budou rušit přípravné třídy, přičemž změna reflektuje snahu o sjednocení systému předškolní přípravy a posílení role mateřských škol a přípravných stupňů základních škol speciálních. Posilou do 1. třídy se stává zavedení systémové parametrizace nároku na podporu asistenta pedagoga v běžných třídách s více než 15 žáky 1. ročníku základní školy.

V souvislosti se zjištěními našeho výzkumu v oblasti nedostatečného předávání výsledků předškolního vzdělávání dětí je potěšující, že ředitelé základních škol budou moci požádat mateřské školy, v nichž dítě plnilo povinnou předškolní docházku, o předání výsledků pedagogického diagnostikování a vyhodnocení poskytovaných podpůrných opatření. Velkou příležitostí ke změně v přístupu k hodnocení žáků na 1. stupni základní školy je návrh zrušení klasifikace (známkování) v 1. a 2. ročníku základní školy. Od školního roku 2027/2028 dochází k zásadní změně v hodnocení žáků prvního a druhého ročníku základní školy. Klasifikační stupně budou nahrazeny slovním nebo kritériálním hodnocením, které lépe reflektuje individuální pokrok dítěte. Tento přístup si klade za cíl podpořit u žáků pozitivní motivaci, pocit úspěchu a sounáležitosti a zároveň umožňuje učitelům lépe sledovat vzdělávací proces. Návrh je doprovázen řadou diskusí, které odkrývají bohužel i to, že některé postupy jsou uplatňovány beze změn příliš dlouhou dobu, takže učitelé či rodiče reagují na modifikace s obavami. Ty však souvisí i se zjištěním, že se respondenti necítili na dané oblasti dobře připraveni a nehodnotili pozitivně podpůrný systém. Přestože změny vyvolávají diskusi a určitou míru nejistoty mezi učiteli i rodiči, jejich implementace může přinést kvalitativní posun v oblasti raného vzdělávání, pokud bude doprovázena adekvátní metodickou podporou a vzděláváním pedagogických pracovníků.

Jaké systémové výzvy mohou formovat budoucnost přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy?

Z výsledků předkládaného výzkumu vystupují konkrétní výzvy, které souvisejí s absencí jednotného rámce pro spolupráci mezi mateřskými a základními školami jak na národní, krajské, tak na institucionální úrovni. Spolupráce mezi oběma školními institucemi je v praxi často nesystematická, závislá na iniciativě jednotlivých učitelů či vedení školy a postrádá jasně definované cíle, nástroje i způsoby vyhodnocování. Chybí standardizovaný mechanismus pro sdílení informací o dítěti, což komplikuje bezpečný přechod do základní školy, zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jednou z klíčových výzev zůstává **absence jednotného metodického rámce**, který by na národní úrovni systematizoval a sjednocoval přístupy k přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Současná praxe se vyznačuje vysokou mírou variability v organizaci, obsahu i intenzitě spolupráce mezi jednotlivými školami. Tato roztržičnost ztěžuje zavedení dlouhodobě udržitelného a odborně ukotveného systému podpory, jenž by odpovídal požadavkům inkluzivního vzdělávání i nejnovějším vývojovým poznatkům. Navzdory tomu, že potřeba koordinované podpory přechodu je odbornou veřejností opakovaně diskutována, **chybí explicitní rámcová metodika** vycházející ze standardizovaných rolí a harmonogramů a ukotvená v legislativních či kurikulárních dokumentech. Významným rizikem zůstává redukce spolupráce na jednorázové aktivity bez kontinuity, evaluace či reflexe dopadů na vzdělávací dráhu dítěte.

Další zásadní výzvou je **nedostatečně rozvinuté plánování přechodu orientované na dítě**, které by reflektovalo jeho individuální potřeby, tempo vývoje a dosavadní zkušenosti z předškolního vzdělávání. V mnoha případech přetrvává normativní pojetí školní připravenosti, které staví na očekávání výkonu spíše než na respektování vývojové rozmanitosti. To vede k situacím, kdy děti s různými vzdělávacími potřebami nejsou systémově podchyceny včas a jejich adaptace probíhá s obtížemi. Absence mechanismů pro sdílení informací mezi učiteli MŠ a ZŠ, nízká míra koordinace poradenských služeb či nestandardizace evaluačních nástrojů dále znesnadňují individualizované plánování přechodu. Dítě se tak může ocitát v institucionálním „meziprostoru“, kde žádný z aktérů nepřebírá odpovědnost za komplexní uchopení jeho vzdělávací cesty v přechodovém období. Pozornost je tak dětem věnována až v následné fázi, kdy se začnou projevovat obtíže a problémy.

Jako výrazná systémová výzva se ukazuje **chybějící institucionální rámec pro vytváření modelů spolupráce mezi mateřskými a základními školami**, který by byl funkční bez ohledu na zřizovatelské, organizační či územní vazby. Z výzkumu vyplývá, že spolupráce, pokud probíhá, nepřesahuje nízkou efektivitu podpory. Vyšší stupně podpory spolupráce již pracují se strukturovaným rámcem, sdílením informací za konkrétním stanoveným cílem anebo také s budováním komunikační sítě s účastí všech aktérů, kterými jsou především děti, rodiče, učitelé obou institucí a poradenská pracovníci. V praxi chybí role koordinátora přechodu, který by byl odpovědný za plánování, řízení a vyhodnocování spolupráce mezi školami a dalšími zainteresovanými subjekty, včetně rodičů a poradenských zařízení. Tento deficit se promítá do nízké míry pravidelné komunikace mezi učiteli obou institucí, což brání vzniku sdíleného porozumění procesům, které dítě v adaptační fázi prožívá. Přestože existují ojedinělé příklady dobré praxe, ty nejsou systematicky analyzovány ani přenášeny do širšího profesního a institucionálního kontextu. Důsledkem je přetrvávající nevyváženost v míře připravenosti jednotlivých škol

na práci s heterogenní skupinou dětí přicházejících z různých mateřských škol, což oslabuje kontinuitu vzdělávání a zvyšuje riziko školního neúspěchu v počátečních fázích základní docházky.

Významnou výzvou v oblasti podpory přechodu dítěte z mateřské do základní školy zůstává **nejednotné a často neefektivní využívání výsledků pedagogické diagnostiky a portfolií**, která již mateřské školy v praxi vytvářejí. Přestože je tato dokumentace zaměřena na sledování vývoje dítěte, jeho silných stránek a oblastí, které vyžadují podporu, přenos těchto informací mezi institucemi je ve většině případů nahodilý, nesystematický nebo zcela schází. Chybí standardizovaný formát, který by sloužil jako klíčový nástroj pro zajištění plynulosti vzdělávací dráhy dítěte a umožnil učitelům prvních ročníků základních škol stavět na již realizované pedagogické diagnostice. Výzvou je nejen absence formálních mechanismů pro sdílení těchto údajů, ale rovněž nejasnosti ohledně právního rámce z hlediska ochrany osobních údajů (zejména dle požadavků obecného nařízení ochrany osobních údajů). V kontextu včasné prevence specifických poruch učení, narušení jazykového vývoje a dalších vývojových rizik je však právě tato informační kontinuita zásadní – nejen pro zachycení podpůrných potřeb v raném stádiu, ale i pro tvorbu relevantních adaptačních strategií v prvních dvou letech školní docházky.

Co ještě potřebujeme kromě legislativních a kurikulárních změn?

- Individualizaci přechodu, která bude představovat vymezení školní připravenosti v akcentu sociálních kompetencí a odklonu od výkonového modelu vzdělávání;
- zvýšení kvality pedagogického diagnostikování, které bude vycházet ze standardizovaných diagnostických baterií, a bude tak moci objektivizovat vzdělávací potřeby dítěte při přechodu do 1. třídy;
- konkrétní vymezení rovin spolupráce mezi mateřskou a základní školou v kontextu oblastí podporující rozvoj dítěte a jeho plynulý přechod z předškolního do základního vzdělávání;
- ředitele, kteří budou iniciátory změny a porozumění pojetí návaznosti předškolního a základního vzdělávání;
- učitele otevřené přijímat změny a pohledy na dítě jako aktéra vzdělávání;
- připravené absolventy učitelství v rámci nového pojetí vzdělávání;
- vyřešení otázky profesní přípravy učitelů mateřských škol s legislativním požadavkem pro kvalifikaci učitele mateřské školy minimálně na úrovni bakalářského stupně vzdělávání;
- zvýraznění posunu od integrace k inkluzivnímu přístupu, který pomůže zkvalitnit přístup ke vzdělávacím potřebám dětí.

Na závěr

Vstupujeme do období, které klade nové a náročné požadavky na profesi učitele mateřských i základních škol. Učitelé jsou dnes více než kdy dříve vnímáni jako klíčoví aktéři všech součástí vzdělávacího systému a mohou zásadně ovlivnit kvalitu a kontinuitu vzdělávací dráhy dítěte. Přechod dítěte do 1. třídy není pouze formálním a administrativním milníkem, ale komplexním a dynamickým procesem, který se odehrává na několika vzájemně propojených úrovních, ale především s důrazem na vývojové potřeby každého dítěte. Kvalita přechodu dítěte do školního prostředí není dána pouze jeho individuální připraveností, ale především připraveností prostředí, do něhož vstupuje a které ho přijímá. Perspektiva takového přístupu nás vybízí k přehodnocení stávajícího systému, profesního vidění, k hlubšímu vhledu a k porozumění změnám, s kterými se u dětí již setkáváme. Aktivně se zapojit do plánovaných systémových změn, které se již průběžně uskutečňují, a sledovat jejich dopad může zásadně ovlivnit kvalitu profesní praxe. Tyto změny ovšem také přinášejí příležitosti pro učitele spoluutvářet inkluzivní a podpůrné prostředí pro všechny aktéry, což bude mít pozitivní vliv na celou další budoucí generaci dětí a učitelů.

SEZNAM ZDROJŮ

- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International journal of transitions in childhood*, 7, 3–15. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795702&dswid=-9061>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Alfonso, V. C., Bracken, B. A., & Nagle, R. J. (Eds.). (2020). *Psychoeducational assessment of preschool children* (Fifth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Altun, D. (2018). A Paradigm Shift in School Readiness: A Comparison of Parents', Pre-service and In-service Preschool Teachers' Views. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37–56. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.4>
- Asociace klinických logopedů České republiky – AKL. (2025). Tisková zpráva. *Evropský den logopedie*. <https://www.klinickalogopedie.cz/res/file/2025/tiskova-zprava-edl-2025.pdf>
- Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596–1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová, L., Vítková, J., Zdrubecká, H., & Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace v mateřské škole*. Raabe.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of public Economics*, 92(5–6), 1416–1440. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.10.007>
- Bezoušková, J., & Havlínová, H. (2024). *Adaptační období v 1. ročníku základní školy jako příležitost k usnadnění plynulého přechodu z předškolního do základního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky.
- Bonell, C., Parry, W., Wells, H., Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Thomas, J., Campbell, R., Peticrew, M., Murphy, S., Whitehead, M., & Moore, L. (2013). The effects of the school environment on student health: a systematic review of multi-level studies. *Health & place*, 21, 180–191. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.12.001>
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137–152. <https://doi.org/10.1177/1468794107085301>
- Boylan, F., Barblett, L., Lavina, L., & Ruscoe, A. (2024). Transforming transitions to primary school: using children's funds of knowledge and identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 704–718. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2291354>
- Bridge of Hope NGO. (2017a). *Education transition for children with disabilities in Armenia. Research report*. https://miusa.globaldisabilityrightsnow.org/wp-content/uploads/2016/06/Armenia_transition_research_FINAL_Bridge_of_Hope_report-2.pdf
- Bridge of Hope NGO. (2017b). *Transition Guidance to Support Smooth Transition from Pre-school Institutions to Primary School*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Final-Transition-Guide_English-3.pdf
- Burns, M. S., Johnson, R. T., & Assaf, M. M. (2012). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Cook, K. D., Ehrlich Loewe, S., Kabourek, S., Francis, J., Schaper, A., Thomson, D., Halle, T., & Kauerz, K. (2024). How Do Combinations of Transition Activities Available to Children and Families Predict Successful Kindergarten Transitions? *Early Education and Development*, 35(4), 740–765. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2229715>

- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2006). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. Redleaf Press.
- Cuskelly, M., & Detering, N. (2003). Teacher and student teacher perspectives of school readiness. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(2), 39–46. <https://doi.org/10.1177/183693910302800208>
- Česká školní inspekce – ČŠI (2024). Odklady povinné školní docházky. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Odklady_povinne_skolni_dochazky.pdf
- Česká školní inspekce – ČŠI (2018). Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018: Tematická zpráva. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf
- Český statistický úřad – ČSU (2016). *Statistická ročenka České republiky – 2016*. <https://csu.gov.cz/produkty/statisticka-rocenka-ceske-republiky-2016>
- Damio, S. M. (2016). Q Methodology: An Overview and Steps to Implementation. *Asian Journal of University Education*, 12(1), 105–122. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207820>
- Dieteren, C. M., Patty, N. J. S., Reckers-Droog, V. T., & Exel, J. van (2023). Methodological choices in applications of Q methodology: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100404. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100404>
- Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration, and entitlement. In J. M. Iorio & W. Parnell (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice* (pp. 123–139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137485120_9
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). Research to policy: Transition to school position statement. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (pp. 277–294). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_20
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>

- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12–17. <https://doi.org/10.1177/183693910302800104>
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education. <https://www.education.gov.au/early-childhood/resources/continuity-learning-resource-support-effective-transition-school-and-school-age-care>
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, (90), 57–67. https://aifs.gov.au/sites/default/files/fm90e_0.pdf
- Doucet, F., & Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school. *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Brookes Publishing Company.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In *Transitions in the early years* (pp. 170–178). Routledge.
- Einarsdóttir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09575140801924689>
- The Empowered Educator. (červen, 2025). Child Portfolios in Early Childhood Settings – Are they Necessary? <https://www.theempowerededucatoronline.com/2014/06/child-portfolios-in-early-childhood.html/>
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. *Informing transitions in the early years*. Open University Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. The Hague, The Netherlands.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada Publishing.
- Francová, V., & Páchová, A. (2023). Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ. *Orbis Scholae*, 17(2), 31–58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.5>
- García-Pérez, M. A. (2023). Use and misuse of corrections for multiple testing. *Methods in Psychology*, 8(November). <https://doi.org/10.1016/j.metip.2023.100120>
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma.

- Gavora, P., Pacholík, V., Navrátilová, H., & Petrů Puhrová, B. (2024). Self-efficacy učitelů 1. stupně základní školy: zdroje jeho zlepšení. *Orbis Scholae*, 18(1), 25–47. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.13>
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J., & Parchmann, I. (2006b). Anregung zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2016). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Hajrullahu, A., & Sylaj, V. (2023). The importance of preschool children's portfolios in Kosovo and their meaning for elementary school teachers. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 50, 172–187. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2023.50.11>
- Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A., & Dogan, M. (2017). The transition to primary school as a challenge for parents. *Families and transition to school*, 225–242. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_15
- Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Lovatt, D. (2014). Transition portfolios: Another tool in the transition kete. *Early Childhood Folio*, 18(2), 3–7. <https://doi.org/10.18296/ecf.0105>
- Hegrová, I. (2014). Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský*, 138(4), 47–50.
- Herzog, M. H., Francis, G., & Clarke, A. (2019). The Multiple Testing Problem. In *Understanding Statistics and Experimental Design: How to Not Lie with Statistics* (pp. 63–66). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03499-3_5
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405–419. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>
- Choy, M. Y., & Karuppiah, N. (2016). Preparing kindergarten two children for primary one in Singapore: Perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453–465. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1040989>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

- Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.19>
- Kammermeyer, M. (2014). School readiness as a target dimension: subjective perspectives of parents, preschool and primary school teachers. In *Transitions to Primary School: School Entry Decisions, Parents' and Teachers' Ideas About School Readiness, and Cooperation Between Preschools, Primary Schools, and Parents* (kapitola 7). Springer VS.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2013). *Pedagogická diagnostika v teorii a aplikacích*. Belianum.
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Mladá fronta.
- Kratochvílová, J. (2014). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?*. https://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Grada Publishing a.s.
- Krejčířová, D., & Říčan, P. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Grada.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada publishing a.s.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early childhood research quarterly*, 18(2), 225–237. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Loudová Stralczynská, B. (2024). *Profesní příprava pedagoga jako cesta k dítěti*. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- Lundberg, A., Leeuw, R. de, & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Luo, S., & Yuan, S. (2024). Young children's perceptions and experiences of school readiness during the transition from preschool to primary school in China. *Children & Society*, 39. <https://doi.org/10.1111/chso.12910>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.) (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství.

- Matošková, J., Garczarzová, L., & Kovářík, M. (2016). Použití Q metodologie při tvorbě nástroje pro měření tacitních znalostí vysokoškolských studentů. *e-Pedagogium*, 16(1), 14–27. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.002>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early childhood research quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2006.09.003>
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- Mertin, V. (2015). Školní připravenost a nerovné šance v předškolním vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka*. Wolters Kluwer.
- Meyer-Siever, K. (2015). *Wunsch und Wirklichkeit: Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags. Eine repräsentative Untersuchung am Beispiel von zwei Bundesländern* [Dissertation]. Universität Bremen. <https://media-api.suub.uni-bremen.de/api/core/bitstreams/3417a825-0ed6-4314-9a08-17b814d13b47/content>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2025). Změny školské legislativy z pohledu tzv. odkladové novely. <https://edu.gov.cz/zmeny-skolske-legislativy-z-pohledu-tzv-odkladove-novely/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2024). Odkladů školní docházky má v budoucnu výrazně ubýt. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/odkladu-skolni-dochazky-ma-v-budoucnu-vyrazne-ubyt>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. <https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni-ramec-absolventa-2023-10.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2022). Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. <https://revize.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Národní pedagogický institut České republiky. (2025a). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. <https://prohlednout.rvp.cz/>

- Národní pedagogický institut České republiky. (2025b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV). <https://prohlednout.rvp.cz/>
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 21–32). Open University Press.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024. Výběr klíčových dat z Country Note pro ČR*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/10/EAG2024_Vyber_Country_Note_CZE-1.pdf
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- O’Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. National Council for Curriculum and Assessment.
- OMEP. (2008). *Spolupráce rodičů a učitelů při přechodu dětí z mateřské školy do základní školy* [brožura projektu Grundtvig]. Český výbor OMEP.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Páchová, A., Bílková, Z., Štefánková, Z., & Zemanová, L. (2024). Pod povrchem odkladů školní docházky. *Pedagogika*, 74(1), 67–86. <https://doi.org/10.14712/23362189.2023.3042>
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children’s school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177–194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Peters, S. (2003). Theoretical approaches to transition. *Set: Research Information for Teachers*, 3, 15–20. <https://doi.org/10.18296/set.0705>
- Peters, S. (2000). *Multiple Perspectives on Continuity in Early Learning and the Transition to School*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447916.pdf>
- Petit dit Dariel, O., Wharrad, H., & Windle, R. (2010). Developing Q-methodology to explore staff views toward the use of technology in nurse education. *Nurse researcher*, 18, 58–71. <https://doi.org/10.7748/nr2010.10.18.1.58.c8048>
- Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents’ and teachers’ perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality education international*, 21(2), 62–73 <https://doi.org/10.5206/eei.v21i2.7676>
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. In *Transitions to school – International research, policy and practice*, 201–215. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2011). Critical perspectives on transition to school: Reframing the debate. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Eds.), *Transitions to early care and education: International perspectives on making schools ready for young children* (pp. 75–86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9_7

- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. E. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86. <https://doi.org/10.1086/461944>
- Pohlmann-Rother, S., Wehner, F., & Kaiser-Kratzmann, J. (2024). Transitions to primary school: school entry decisions, parents' and teachers' ideas about school readiness, and cooperation between preschools, primary schools, and parents. In *Educational Processes, Decisions, and the Development of Competencies from Early Preschool Age to Adolescence: Findings from the BiKS Cohort Panel Studies* (pp. 191–217). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2013). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Wolters Kluwer.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5–14. https://earlylearningnetwork.unl.edu/wp-content/uploads/2020/06/Understanding-policies-and-practices-that-support-s_2020_Early-Childhood-Res.pdf
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217–251). Paul H. Brookes Publishing.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early childhood research quarterly*, 25(1), 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.001>
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2023). School readiness – what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Portál.

- Şahin Sak, İ. T. (2015). School readiness: the views of pre-service preschool teachers and pre-service primary teachers. *Early Child Development and Care*, 186(4), 509–525. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1040784>
- Seabra-Santos, M., Major, S., Patras, J., Pereira, M., Pimentel, M., Baptista, E., Cruz, F., Santos, M., Homem, T., Fernandes Azevedo, A., & Gaspar, M. F. (2022). Transition to primary school of children in economic disadvantage: Does a preschool teacher training program make a difference? *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 1071–1081. <https://dx.doi.org/10.1007/s10643-021-01240-y>
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer ČR.
- Shores, E. F., & Grace, C. (2012). *The portfolio book: a step-by-step guide for teachers*. Gryphon house.
- Schmitz, S. (2023). *Podpora rozvoje dětí v mateřské škole*. Portál.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://dx.doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis scholae*, 1, 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233–237. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000303>
- Splavcová, H., & Havlínová, H. (2025). *Plynulý přechod z mateřské do základní školy*. Portál.
- Splavcová, H., Mouchová, A., & Krejčová, N. (2023). *Pedagogické diagnostikování v mateřské škole s příklady inspirativní praxe*. Národní pedagogický institut České republiky. https://npi.cz/images/pedagogicke_diagnostikovani_v_materske_skole.pdf
- Stephen, C., & Cope, P. (2003). An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational Research Journal*, 2(2), 262–276. <https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.2.5>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606. <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelky mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>

- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018a). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, L. (2018b). *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Dr. Josef Raabe.
- Šmelová, E. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Masarykova univerzita.
- Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 51(3–4), 71–84. https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*, 8, 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304918>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Tomášová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostravská univerzita.
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – UTB. (2025). Etický kodex UTB ve Zlíně. In *Statut Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně* [Vnitřní předpis]. <https://www.utb.cz/univerzita/o-univerzite/socialni-bezpec/dokumenty-a-odkazy/>
- Valentová, M. (2001). *Základy pedagogiky*. Karolinum.
- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Howard, S. J. (2025). An early start to self-regulation: Evaluating the effects of an early childhood self-regulation intervention on educator beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 39(4), 643–663. <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2396907>
- Vernon-Feagans, L., & Blair, C. (2006). Measurement of school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 1–5. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_1
- Visković, I. (2019). Transition Processes from Kindergarten to Primary School / Postupci prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 20, 51–75. <https://doi.org/10.15516/CJE.V20I0.3326>
- Vítová, J., Maněnová, M., & Wolf, J. (2022). *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Nakladatelství Pavel Mervart.
- Vukašinović, A., & Matijašević, B. (2024). Educators' and teachers' perception of children's transition from kindergarten to school according to the child-centered competences for early childhood education and care (CCECC) conceptual framework. *Školski vjesnik*, 73(1), 156–169. <https://doi.org/10.38003/sv.73.1.11>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2025). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2008). *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Portál.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Sada výroků

1. Interaktivní a zábavný zápis dětí do prvního ročníku podporuje pozitivní zkušenost dětí se školou.
2. Škola by měla zajistit přechod dítěte se SVP spolu s asistentem pedagoga pro usnadnění jeho adaptace.
3. Přípravné třídy jsou nutnou součástí systému pro plynulý přechod dítěte z MŠ do ZŠ.
4. Společné akce MŠ a ZŠ jsou důležité pro rozvoj sociálních dovedností dětí.
5. Děti s odkladem se cítí lépe v přípravné třídě než v mateřské škole.
6. V přípravě dětí k zápisu musí MŠ postupovat podle kritérií stanovených ZŠ.
7. Rámcové vzdělávací programy by měly být více propojeny mezi mateřskou a základní školou.
8. Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ usnadňuje práci učitele v 1. třídě.
9. Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ způsobuje nálepkování dítěte.
10. Příprava dítěte na školu probíhá od nástupu do MŠ.
11. Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ není běžná praxe.
12. Nezralost dětí se v 1. třídě projevuje zejména v sociální rovině.
13. Ředitel ZŠ nemusí přesně vědět, jak má být dítě připraveno na vstup do školy.
14. Kvalitní spolupráce mezi MŠ a ZŠ se neobejde bez angažovaného ředitele.
15. Bariérou spolupráce mezi MŠ a ZŠ je náročnost na čas všech zúčastněných.
16. Kvalita řečových schopností se u dětí v posledních letech zhoršila.
17. Odklad školní docházky je vhodný jen pro děti s opodstatněnou diagnózou.
18. Nesprávná výslovnost by měla být důvodem k odkladu školní docházky.

19. Pedagogické diagnostikování je k ničemu, protože s tím stejně v ZŠ nepracují.
20. Portfolia dětí z MŠ jsou pro učitele 1. třídy ZŠ důležitá.
21. Programy typu „škola nanečisto“ podporují hladký přechod dětí z mateřské školy do 1. třídy.
22. Dětem by prospělo, kdyby se MŠ a ZŠ domluvily na aktivitách k zápisu do ZŠ.
23. Spolupráce mezi MŠ a ZŠ by měla být podpořena legislativními opatřeními.
24. Přechod z mateřské školy na základní školu je pro děti stresující.
25. Děti by měly mít možnost setkat se se svými budoucími učiteli před nástupem do školy.
26. Pro vstup do základní školy jsou nejdůležitější sociální dovednosti dětí.
27. Přechod mezi MŠ a ZŠ dítě zvládne i bez spolupráce mezi oběma institucemi.
28. Spolupráce mezi MŠ a ZŠ u dětí s vážnou diagnózou může učitelům 1. třídy výrazně usnadnit přípravu.
29. Mateřské školy často neprojevují zájem o spolupráci při přípravě dětí na přechod na základní školu.
30. Po pandemii covid-19 byly zrušeny mnohé akce pro budoucí prvňáky, což oslabuje vazby mezi MŠ a ZŠ.
31. Kvalitní spolupráce mezi MŠ a ZŠ se projevuje intenzivní výměnou informací.
32. Nedostatečná příprava dětí v MŠ může negativně ovlivnit jejich úspěšný start ve škole.
33. Příprava dětí na zápis do ZŠ musí zahrnovat rozvoj sebeobsluhy.
34. Odklady školní docházky jsou zbytečné.
35. Je dobrým návrhem, aby se žáci v 1. a 2. ročníku neznámkovali.
36. Spolupráce mezi MŠ a ZŠ má význam pro plynulý přechod dítěte do ZŠ.
37. Spolupráce mezi MŠ a ZŠ má význam pro obě instituce.
38. Úzce spolupracovat mohou jen MŠ a ZŠ v jednom právním subjektu.
39. Společné sportovní a kulturní akce jsou základem dobré spolupráce mezi MŠ a ZŠ.
40. Pedagogická diagnostika je zbytečné papírování.
41. Kvalitní diagnostikování dětí učitelem přispívá k jejich lepší připravenosti do školy.
42. Učitel v ZŠ nepotřebuje předem znát informace o dítěti vstupujícím do 1. třídy.
43. Portfolio dítěte/žáka je běžným diagnostickým nástrojem učitele.
44. Děti z MŠ by neměly být vystaveny „hram na školu“.
45. Pro adaptaci dítěte v 1. třídě je nezbytná spolupráce se školním psychologem.

46. Poradenský systém poskytuje dostatečnou oporu učitelům při vzdělávání dětí/žáků se SVP.
47. Portfolio dětí z MŠ je potřebné předávat učitelům ze ZŠ.
48. Kvalitnější přípravu dětí na ZŠ zajišťují učitelé MŠ s vysokoškolským vzděláním.
49. Sdílení informací o dítěti mezi MŠ a ZŠ je ztráta času.
50. Jasný a konkrétní adaptační plán pro děti v 1. třídě usnadní přijetí role žáka na ZŠ.
51. Pravidelná komunikace mezi učiteli MŠ a ZŠ přispívá k lepší identifikaci potřeb dětí.
52. Návštěva dětí v ZŠ je důležitá pro jejich seznámení s prostředím školy.
53. Informace o žácích 1. ročníku by škola měla získat i od učitelů MŠ.
54. Rodiče nerespektují doporučení učitele, která se týkají potřeb jejich dítěte.
55. Dobrý ředitel školy vyhledává příležitosti ke spolupráci MŠ a ZŠ.
56. Škola získává informace o žácích pouze od jejich zákonných zástupců.
57. Učitelé jsou v oblasti školní připravenosti dětí dostatečně vzděláváni.
58. Učitelé mají dostatek příležitostí ke vzdělávání v oblasti diagnostikování dětí/žáků.
59. Zápis do ZŠ postrádá smysl, když rodiče rozhodují sami o odkladu školní docházky.
60. Chybějící propojení RVP PV a RVP ZV způsobuje odlišná očekávání MŠ a ZŠ k požadovaným dovednostem dětí.

Příloha 2: Mřížka pro umístování výroků

NESOUHLASÍM						NEUTRÁLNÍ/NEVÍM						SOUHLASÍM					
-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6					
zcela nesouhlasím	zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím				spíše souhlasím	souhlasím	souhlasím	zcela souhlasím	zcela souhlasím					
zcela nesouhlasím	zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím				spíše souhlasím	souhlasím	souhlasím	zcela souhlasím	zcela souhlasím					
	zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím				spíše souhlasím	souhlasím	souhlasím	zcela souhlasím						
		nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím				spíše souhlasím	souhlasím	souhlasím							
			nesouhlasím	spíše nesouhlasím				spíše souhlasím	souhlasím								
				spíše nesouhlasím				spíše souhlasím									

Příloha 3: Test normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
V1	,134	173	,000	,945	173	,000
V2	,089	173	,002	,966	173	,000
V3	,140	173	,000	,956	173	,000
V4	,113	173	,000	,975	173	,003
V5	,174	173	,000	,962	173	,000
V6	,122	173	,000	,966	173	,000
V7	,123	173	,000	,973	173	,002
V8	,152	173	,000	,936	173	,000
V9	,149	173	,000	,942	173	,000
V10	,096	173	,000	,967	173	,000
V11	,114	173	,000	,974	173	,002
V12	,104	173	,000	,978	173	,008
V13	,150	173	,000	,911	173	,000
V14	,097	173	,000	,975	173	,003
V15	,128	173	,000	,956	173	,000
V16	,166	173	,000	,907	173	,000
V17	,110	173	,000	,936	173	,000
V18	,175	173	,000	,944	173	,000
V19	,176	173	,000	,911	173	,000
V20	,121	173	,000	,973	173	,002
V21	,132	173	,000	,976	173	,004
V22	,123	173	,000	,978	173	,007
V23	,159	173	,000	,966	173	,000
V24	,125	173	,000	,967	173	,000
V25	,100	173	,000	,967	173	,000
V26	,122	173	,000	,964	173	,000
V27	,106	173	,000	,975	173	,003
V28	,169	173	,000	,936	173	,000
V29	,118	173	,000	,955	173	,000
V30	,137	173	,000	,956	173	,000
V31	,106	173	,000	,977	173	,005
V32	,135	173	,000	,934	173	,000
V33	,143	173	,000	,963	173	,000
V34	,163	173	,000	,859	173	,000
V35	,104	173	,000	,949	173	,000
V36	,116	173	,000	,964	173	,000
V37	,150	173	,000	,951	173	,000
V38	,138	173	,000	,934	173	,000
V39	,133	173	,000	,959	173	,000
V40	,165	173	,000	,885	173	,000
V41	,116	173	,000	,961	173	,000
V42	,168	173	,000	,929	173	,000
V43	,112	173	,000	,958	173	,000
V44	,122	173	,000	,960	173	,000
V45	,107	173	,000	,953	173	,000
V46	,092	173	,001	,972	173	,002
V47	,094	173	,001	,974	173	,002
V48	,140	173	,000	,937	173	,000
V49	,196	173	,000	,875	173	,000
V50	,120	173	,000	,974	173	,002
V51	,116	173	,000	,970	173	,001
V52	,132	173	,000	,957	173	,000
V53	,129	173	,000	,957	173	,000
V54	,130	173	,000	,971	173	,001
V55	,102	173	,000	,964	173	,000
V56	,097	173	,000	,971	173	,001
V57	,120	173	,000	,976	173	,005
V58	,112	173	,000	,975	173	,003
V59	,087	173	,003	,963	173	,000
V60	,158	173	,000	,955	173	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Příloha 4: Výsledky analýzy hlavních komponent (PCA)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,516	7,576	7,576	4,516	7,576	7,576
2	2,964	4,939	12,515	2,964	4,939	12,515
3	2,562	4,270	16,786	2,562	4,270	16,786
4	2,391	3,985	20,770	2,391	3,985	20,770
5	2,277	3,765	24,565	2,277	3,765	24,565
6	2,166	3,610	28,175	2,166	3,610	28,175
7	1,943	3,238	31,413	1,943	3,238	31,413
8	1,862	3,103	34,516	1,862	3,103	34,516
9	1,744	2,908	37,422	1,744	2,908	37,422
10	1,686	2,809	40,231	1,686	2,809	40,231
11	1,620	2,701	42,932	1,620	2,701	42,932
12	1,531	2,552	45,484	1,531	2,552	45,484
13	1,488	2,480	47,964	1,488	2,480	47,964
14	1,478	2,463	50,427	1,478	2,463	50,427
15	1,434	2,390	52,817	1,434	2,390	52,817
16	1,380	2,299	55,115	1,380	2,299	55,115
17	1,304	2,173	57,289	1,304	2,173	57,289
18	1,246	2,076	59,365	1,246	2,076	59,365
19	1,221	2,035	61,400	1,221	2,035	61,400
20	1,190	1,984	63,384	1,190	1,984	63,384
21	1,105	1,842	65,227	1,105	1,842	65,227
22	1,081	1,801	67,028	1,081	1,801	67,028
23	1,010	1,683	68,711	1,010	1,683	68,711
24	,984	1,640	70,351			
25	,966	1,609	71,960			
26	,940	1,566	73,526			
27	,928	1,547	75,073			
28	,849	1,415	76,488			
29	,834	1,390	77,878			
30	,805	1,342	79,220			
31	,799	1,331	80,551			
32	,717	1,195	81,747			
33	,705	1,175	82,922			
34	,677	1,129	84,051			
35	,650	1,084	85,134			
36	,606	1,009	86,144			
37	,592	,986	87,130			
38	,576	,960	88,091			
39	,569	,938	89,029			
40	,533	,889	89,918			
41	,505	,841	90,759			
42	,463	,764	91,513			
43	,445	,742	92,255			
44	,437	,728	92,982			
45	,420	,701	93,683			
46	,378	,630	94,312			
47	,367	,611	94,923			
48	,342	,569	95,493			
49	,335	,559	96,051			
50	,327	,546	96,597			
51	,295	,492	97,089			
52	,290	,483	97,571			
53	,267	,437	98,008			
54	,231	,384	98,393			
55	,221	,369	98,762			
56	,214	,357	99,118			
57	,205	,342	99,460			
58	,177	,295	99,755			
59	,147	,245	100,000			
60	7,366E-17	1,233E-16	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1:	Přehled participantů interview	46
Tabulka 2:	Přehled participantů Q-sort.....	50
Tabulka 3:	Demografické údaje	50
Tabulka 4:	Studující učitelství pro mateřské školy a studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ	56
Tabulka 5:	Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupinu studujících učitelství pro mateřské a základní školy	58
Tabulka 6:	Učitelé mateřských škol a učitelé základních škol	59
Tabulka 7:	Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupiny učitelů mateřských a základních škol.....	60
Tabulka 8:	Všichni učitelé a všichni studující	61
Tabulka 9:	Výsledky Mann-Whitney U testu pro skupiny všech učitelů a všech studujících.....	62
Tabulka 10:	Kategorie a subkategorie	66
Tabulka 11:	Průměrné hodnoty výroků všech respondentů	76

Obrázek 1:	Scree plot.....	52
Obrázek 2	Heat mapa kosinové podobnosti v jednotlivých výrocích	53
Obrázek 3:	Ukázka dendrogramu – Všichni participanti	55
Obrázek 4:	Průměrné hodnoty v jednotlivých výrocích.....	55
Obrázek 5:	Shluková analýza výroků – Studující učitelství pro mateřské školy.....	79
Obrázek 6:	Shluková analýza výroků – Studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ	80
Obrázek 7:	Shluková analýza výroků – Učitelé mateřských škol.....	81
Obrázek 8:	Shluková analýza výroků – Učitelé 1. stupně základních škol.....	82
Obrázek 9:	Shluková analýza výroků – Všichni učitelé mateřských a základních škol.....	84
Obrázek 10:	Shluková analýza výroků – Všichni studující.....	85
Obrázek 11:	Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle vzdělání učitelů.....	91
Obrázek 12:	Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle právní subjektivity	94
Obrázek 13:	Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle spolupráce se spádovou školou	95
Obrázek 14:	Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle přípravy na zápis do 1. r. ZŠ	96
Obrázek 15:	Vizualizace rozdílů mezi skupinami podle délky praxe učitelů	97

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Sada výroků
Příloha 2: Mřížka pro umístování výroků
Příloha 3: Test normality
Příloha 4: Výsledky analýzy hlavních komponent (PCA)

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMEP	Světová organizace pro předškolní výchovu
PCA	Principal Component Analysis
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	Středoškolské vzdělání
ŠVP	Školní vzdělávací program
UMŠ	Učitelství pro mateřské školy
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
U1ZŠ	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
VŠ	Vysokoškolské vzdělání
ZŠ	Základní škola

RESUMÉ

Cílem publikace je předložit odborné veřejnosti výsledky výzkumu, který se zaměřuje na téma plynulého přechodu dítěte mezi mateřskou a základní školou. Cílovou skupinou jsou především učitelé a vedoucí pracovníci mateřských a základních škol, studující učitelských programů a jejich vzdělavatelé. Téma podpory dítěte při přechodu mezi uvedenými stupni vzdělávání je v současnosti aktuální z důvodu diskutovaných legislativních změn týkajících se odkladů školní docházky a souvisejícího konceptu školní připravenosti dítěte na vstup do základní školy. Diagnostikování školní připravenosti v prostředí mateřských škol je rovněž důležitým tématem se zájmem aktérů nejen v předškolním vzdělávání. Teoretická východiska nahlédíme perspektivou dítěte, jehož pocit bezpečí je klíčový při přípravě na nové prostředí a pro přijetí role školáka. K podpoře dítěte předškolního a mladšího školního věku patří i využívání vhodných diagnostických nástrojů a postupů učitelem.

Autoři pracují s výzkumnými daty získanými z rozhovorů s učiteli a řediteli mateřských a základních škol a následně s analýzou výroků s využitím Q metodologie. Analýza a diskuse byly rozšířeny o pohled budoucích učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol.

Výsledky výzkumu poukazují na nesoulad mezi přístupem mateřských a základních škol a jejich aktérů i dlouhodobě neefektivní spolupráci mezi oběma institucemi. Diskuse se zaměřuje na podněty pro odbornou diskusi a výzvy v legislativní oblasti směřující k možnostem zlepšení spolupráce mezi institucemi, na podporu dítěte v přechodovém období a na význam diagnostikování dětí v prostředí mateřských škol.

RESUMÉ

This publication presents to the professional public the results of research focusing on the topic of a child's smooth transition from kindergarten to primary school. The target group is primarily teachers and managers of kindergarten and primary schools, preservice teachers training programs, and their educators. Supporting children during the transition between the aforementioned levels of education is currently topical due to the legislative changes being prepared and discussed regarding school attendance deferrals and the related concept of a child's school readiness for entry into primary school. Diagnosing school readiness in kindergartens is also a current topic of interest to actors beyond preschool education. We view the theoretical foundations from the perspective of a child, whose sense of security is key in preparing for a new environment and for accepting the role of a schoolchild. Supporting preschool and younger school-age children also includes the use of appropriate diagnostic tools and procedures by the teacher. The authors work with research data obtained from interviews with teachers and principals of kindergartens and elementary schools, and subsequently with an analysis of statements using Q methodology. The conclusion and discussion were expanded to include the perspective of future kindergarten and 1st-grade elementary school teachers. The publication seeks to highlight the discrepancy between the approach of kindergartens and elementary schools and their actors to the long-term ineffective cooperation between the two institutions. The discussion focuses on incentives for professional discussion and challenges in the legislative area aimed at improving cooperation between institutions, supporting children in the transition period, and the importance of diagnosing children in the kindergarten environment.

Poděkování

Tato publikace vznikla díky podpoře projektu Ústavu školní pedagogiky FHS UTB ve Zlíně RVO/FHS/2023/002 Transdisciplinarita v kurikulu a výuce v preprimárním a primárním vzdělávání a díky nadšení autorů, kteří našli téma, jež je aktuální a otevírá prostor pro kritickou diskusi.

Děkujeme všem zapojeným participantům za ochotu sdílet své zkušenosti a vyjádřit svůj názor na zkoumanou problematiku. Poděkování patří všem, kteří se k této publikaci vyjadřovali. Velmi si vážíme vyjádření doc. PhDr. Barbory Loudové Stralczynské, Ph.D., doc. Mgr. Evy Zezulkové, Ph.D., a děkujeme oběma recenzentkám za odborný pohled a připomínky, které vedly ke zkvalitnění textu.

O AUTORECH

PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.

<https://fhs.utb.cz/contacts/mgr-barbora-petru-puhrova/>

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

<https://fhs.utb.cz/contacts/mgr-hana-navratilova/>

Mgr. Iva Žáková, Ph.D.

<https://fhs.utb.cz/contacts/mgr-iva-zakova/>

Mgr. Juraj Obonya, PhD.

<https://fhs.utb.cz/contacts/mgr-juraj-obonya-phd-3/>

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín



Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

Název: Škola (ne)připravená na dítě v kontextu spolupráce
mateřských a základních škol: Perspektivy učitelů a studujících učitelství

Autoři: PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Mgr. Iva Žáková, Ph.D.

Mgr. Juraj Obonya, Ph.D.

Recenzovaly: doc. PhDr. Barbora Loudová Stralczynská, Ph.D.

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Vědecký redaktor za Nakladatelství Univerzity Tomáše Bati (edice Pedagogika):

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Fotografie na obálce: Freepik.com

Grafická úprava a sazba: Nakladatelství UTB, www.nakladatelstvi.utb.cz

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2026

Vydáno elektronicky

ISBN 978-80-7678-401-7 [tisková verze]

ISBN 978-80-7678-402-4 [elektronická verze]

