



Bariéry a příležitosti při přechodu mezi mateřskou a základní školou pohledem učitelek

HELENA PICKOVÁ, RADKA HARAZINOVÁ

Abstrakt: Přechod z mateřské do základní školy představuje v českém prostředí významný mezník vzdělávací dráhy, který je často provázen bariérami. Studie realizovaná v Libereckém kraji zkoumá, jak učitelky mateřských a základních škol tento přechod vnímají, jaké překážky a příležitosti identifikují a v čem se jejich pohledy liší. Výsledky ukazují rozdílná profesní očekávání a omezené sdílení diagnostických informací, ale také příklady dobré praxe – přípravné třídy, osobní spolupráci a pozitivní postoje, které kontinuitu posilují. Tyto zkušenosti zároveň naznačují, že legislativní změny, včetně novely školského zákona z roku 2025, samy o sobě nestačí. Kontinuitu může zajistit pouze systematická komunikace mezi mateřskými a základními školami, zavedení mechanismů pro předávání informací a podpora regionální spolupráce. Překlenutí rozdílných profesních kultur obou stupňů se jeví jako klíčová podmínka, aby vstup dítěte do školy znamenal přirozené pokračování učení, nikoli náhlý zlom.

Klíčová slova: přechod z MŠ do ZŠ, kontinuita vzdělávání, sdílení diagnostických informací, učitelky mateřských škol, učitelky základních škol, vzdělávací politika

1. ÚVOD

Nástup dítěte do základní školy představuje významný krok v jeho vzdělávací dráze. Je spojen nejen s požadavky na kognitivní, emoční a sociální připravenost dítěte, ale také s institucionální odpovědností zajistit podmínky pro jeho plynulou adaptaci a dlouhodobě pozitivní vztah ke vzdělávání. Význam tohoto přechodu dokládají mezinárodní studie, které ukazují, že jeho kvalita ovlivňuje nejen bezprostřední školní úspěšnost, ale i motivaci

a vzdělávací trajektorii v delším časovém horizontu.

Zatímco zahraniční diskuse kladou důraz na koncept kontinuity vzdělávací dráhy, český kontext byl tradičně formován spíše pojetím školní zralosti a s ním spojenou praxí odkladů školní docházky. Tyto přístupy přenášejí odpovědnost převážně na dítě a jeho rodinu, zatímco role institucionálních faktorů a spolupráce mezi mateřskými a základními školami je akcentována méně. V posledním desetiletí se však začíná prosazovat debata o potřebě



posílení meziinstitucionální koordinace, sdílení informací a partnerství mezi oběma stupni vzdělávání.

Nicméně dosavadní empirické poznatky zůstávají neucelené. Většina studií se zaměřila na dílčí aspekty přechodu, zejména na diagnostiku školní připravenosti, vliv sociálních nerovností či rozhodování o odkladech. Jen výjimečně byly do výzkumů zahrnuty současně oba pohledy – učitelek a učitelů mateřských i základních škol. Přitom právě jejich zkušenosti a profesní perspektivy tvoří klíč k porozumění tomu, jak kontinuita v českém prostředí funguje.

Předložená studie se soustředí na regionální sondu v Libereckém kraji. Jejím cílem je zachytit, jak učitelky mateřských a základních škol vnímají přechod dítěte do základního vzdělávání, jaké bariéry a příležitosti spolupráce identifikují a v čem se jejich zkušenosti liší či shodují. Studie přináší nový pohled založený na paralelním sledování obou profesních skupin a usiluje o rozšíření odborné diskuse o kontinuitě mezi předškolním a primárním vzděláváním v českém kontextu.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Přechod dítěte z předškolního do základního vzdělávání je v současné pedagogické literatuře chápán jako klíčový mezník jeho vzdělávací dráhy, jenž ovlivňuje nejen okamžitou adaptaci dítěte, ale také jeho dlouhodobý vztah ke vzdělávání (Broström, 2002). Mezinárodní výzkumy ukazují, že úspěšnost tohoto přechodu je podmíněna souběhem kognitivních, so-

cio-emočních i institucionálních faktorů, a nelze jej proto redukovat pouze na vývojovou připravenost dítěte (Dunlop & Fabian, 2007; OECD, 2017).

Klíčovým pojmem je koncept „educational continuity“, který zdůrazňuje návaznost kurikula, koordinaci pedagogických strategií a partnerskou spolupráci mezi institucemi a rodinami (OECD, 2017; Council of the EU, 2019). V tomto pojetí je kontinuita chápána nejen jako hladký přechod mezi dvěma vzdělávacími stupni, ale také jako širší systémová strategie, která zahrnuje sdílení informací o dítěti, individualizovanou podporu i přizpůsobování školního prostředí různorodým potřebám dětí (Ackesjö, 2013).

V českém prostředí byl přechod mezi mateřskou a základní školou po desetiletí rámován zejména konceptem „školní zralosti“. Tento pojem, zakořeněný v psychologické a speciálněpedagogické tradici (Matějček & Langmeier, 1986; Mertin, 2015), vycházel z představy, že dítě musí dosáhnout určité vývojové úrovně, aby mohlo zahájit povinnou školní docházku. Posuzování školní zralosti se stalo dominantním mechanismem rozhodování o nástupu či odkladu povinné školní docházky.

Praxe odkladů školní docházky, v českém prostředí užívaná v nadprůměrné míře v evropském srovnání (Greger, Simonová & Straková, 2015), vedla k posunu odpovědnosti především na dítě a jeho rodinu. Škola byla v tomto modelu vnímána jako relativně neměnná instituce, k níž se dítě musí přizpůsobit. Kritické hlasy upozorňují, že takový přístup přehlíží struk-



turální a sociální faktory, zejména vliv socioekonomického zázemí, jazykového prostředí či podpůrných opatření (Simonová, 2015; PAQ Research, 2024).

Zavedení povinného posledního ročníku MŠ v roce 2017 přineslo do systému nový akcent na univerzální dostupnost předškolního vzdělávání. Přesto zůstává diskuse o kontinuitě mezi MŠ a ZŠ v odborném prostředí spíše marginální a veřejná debata se soustředí především na otázky odkladů a školní připravenosti (Nádvorníková et al., 2020).

Vedle individuální připravenosti dítěte je v odborné diskusi stále více akcentována kontinuita na úrovni kurikula a institucionální spolupráce. Teoretické analýzy poukazují na to, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) sice deklarují návaznost, avšak v praxi dochází k mezerám a rozdílům v akcentovaných cílech i v pedagogických strategiích (Píšová & Hanušová, 2016). Empirické studie potvrzují, že spolupráce mezi mateřskými a základními školami bývá často nesystematická, redukována na formální předávání informací či jednorázové aktivity typu „návštěva budoucí první třídy“ (Páchová et al., 2024). Významně méně je rozvinuta oblast kurikulární koordinace, sdíleného plánování nebo kontinuální komunikace mezi učitelkami obou stupňů.

České výzkumy přechodu mezi MŠ a ZŠ se dosud soustředily především na dílčí aspekty. Analýzy se týkají zejména rozhodování o odkladech (Majerčíková, 2017), hodnocení školní připravenosti

(Nádvorníková et al., 2020) či vlivu sociálních nerovností na vzdělávací dráhu (Simonová, 2015). Výzkumy zaměřené na institucionální dimenzi, tedy na spolupráci mateřských a základních škol, jsou spíše ojedinělé a často mapují jen jednotlivé projekty nebo pilotní programy (Píšová & Hanušová, 2016; Simonová, Potužníková & Straková, 2017).

Významnou mezerou zůstává absence studií, které by paralelně zkoumaly perspektivu obou profesních skupin, učitelek a učitelů mateřských i základních škol, a analyzovaly jejich zkušenosti s kontinuitou přechodu. Právě propojení těchto dvou úhlů pohledu je nezbytné pro komplexní porozumění tomu, jaké faktory kontinuitu podporují, a kde naopak vznikají bariéry.

3. METODOLOGIE

Výzkumný design vychází z přesvědčení, že kontinuita přechodu dítěte z mateřské do základní školy je komplexním jevem, který nelze postihnout jen kvantitativními ukazateli. Je třeba zachytit nejen frekvenční a strukturální charakteristiky (např. počty odkladů, podíl dětí v povinném předškolním vzdělávání), ale i zkušenosti, postoje a interpretace učitelek a učitelů, kteří tento proces každodenně realizují.

Proto byla zvolena strategie smíšeného výzkumu, jež kombinuje širší záběr dotazníkového šetření s hloubkou kvalitativních rozhovorů (Teddlie & Tashakkori, 2009; Gavora, 2010; Chráška, 2016; Creswell & Plano Clark, 2018). Tento po-



stup odpovídá současným doporučením pedagogické metodologie, podle nichž je vhodné při zkoumání vzdělávacích změn spojovat kvantitativní a kvalitativní data, aby bylo možné vystihnout jak strukturální, tak prožitkovou dimenzi (Švaříček & Šedová, 2014).

Smíšený design též umožňuje metodickou triangulaci a tím i vyšší validitu výsledků, které by při aplikaci jediného přístupu zůstaly omezené. Jak upozorňuje Průcha (2017), kvalita ve vzdělávání nemůže být posuzována pouze na základě dosažení standardů, ale také na základě reálného dopadu na dětské učení, pohodu a participaci. Při posuzování kvality vzdělávání je nutné kombinovat různé pohledy – nejen pohled inspekční a institucionální, ale i pohled dětí, rodičů a pedagogů.

Výzkum byl realizován v Libereckém kraji, neboť autorky článku v tomto regionu profesně působí, dobře znají jeho specifický kontext a v rámci přípravy budoucích učitelek a učitelů dlouhodobě spolupracují s mateřskými a základními školami. Regionální ukotvení umožnilo detailní vhléd do podmínek vzdělávací praxe v konkrétním prostředí, které může být inspirací i pro další regiony v ČR.

Cílovou skupinu tvořily dvě profesní skupiny: 1. učitelky a ředitelky mateřských škol a 2. učitelky prvního stupně základních škol. Výběr těchto skupin odpovídá odborné literatuře, která označuje přechod mezi MŠ a ZŠ za kritické období vzdělávací dráhy dítěte a zdůrazňuje riziko diskontinuity (Greger et al., 2015; OECD, 2017). Zkoumání zkušeností obou profesních skupin je proto klíčové

pro porozumění bariérám i příležitostem meziinstitucionální spolupráce.

Výzkum probíhal ve dvou fázích a využíval kombinaci dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů.

Dotazníkové šetření: Dotazníky byly administrovány ve dvou vlnách: v roce 2022 proběhlo šetření v mateřských školách, zaměřené na zavedení povinného předškolního vzdělávání a dopady pandemie COVID-19, v roce 2024 následoval sběr dat znovu v mateřských a nově i základních školách, který se soustředil na reflexi přechodu mezi mateřskou a základní školou a meziinstitucionální spolupráci.

Celkem bylo získáno 95 validních dotazníků z MŠ a 36 z 1. stupně ZŠ. Dotazníky obsahovaly likertovské položky (pětibodová škála, 1 = zcela nesouhlasím až 5 = zcela souhlasím), číselné položky (např. počty dětí s odkladem, účast v povinném předškolním vzdělávání, podíl dětí se znevýhodněním), otevřené otázky umožňující detailnější komentáře a zkušenosti respondentek.

Polostrukturované rozhovory: Na základě analýzy dotazníkových odpovědí byly realizovány rozhovory s učitelkami a ředitelkami z kvótně vybraných škol. Výběr respektoval velikost obce, typ zřizovatele i složení žákovské populace. Rozhovory probíhaly osobně nebo online, byly anonymizovány a tematicky se soustředily na zkušenosti s přechodem mezi MŠ a ZŠ.

Kvantitativní data byla zpracována pomocí deskriptivních statistických metod (četnosti, průměry, porovnání skupin), což je standardní přístup v pedagogickém



terénním výzkumu (Chráška, 2016). Otevřené odpovědi z dotazníků i rozhovorů byly analyzovány tematickou analýzou (Braun & Clarke, 2006). Postup zahrnoval identifikaci významových jednotek a jejich kódování, následnou kategorizaci a vymezení klíčových témat. V této fázi byla zohledněna doporučení české metodologické literatury k otevřenému kódování (Švaříček & Šedová, 2014).

Triangulace probíhala na dvou úrovních: metodická triangulace – propojení výsledků dotazníků a rozhovorů, datová triangulace – porovnání výpovědí učitelek MŠ a ZŠ. Tento přístup umožnil zvýšit validitu výsledků a současně postihnout profesní diskontinuitu i institucionální perspektivy obou stupňů vzdělávání.

Výzkum byl veden hlavní výzkumnou otázkou:

- *Jak učitelky mateřských a základních škol reflektují kontinuitu přechodu dítěte z MŠ do ZŠ z hlediska organizačních, kurikulárních a profesních aspektů?*

A byl doplněný dílčími výzkumnými otázkami:

- *Jaké bariéry a překážky spolupráce mezi MŠ a ZŠ učitelky identifikují?*
- *Jaké příležitosti a příklady dobré praxe učitelky vnímají?*
- *V čem se liší zkušenosti a očekávání učitelek mateřských a základních škol?*

Výzkum byl realizován v souladu se zásadami etiky pedagogického výzkumu formulovanými v dokumentu *Ethical Guidelines for Educational Research* (BERA, 2018) i v Etickém kodexu České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV, 2013). Účastnice byly informovány o účelu, prů-

běhu a anonymitě výzkumu a poskytly dobrovolný souhlas s účastí. Rozhovory i otevřené otázky v dotaznících neobsahovaly citlivé osobní údaje, data byla uchovávána v anonymizované podobě.

Hlavním omezením studie je regionální charakter a velikost vzorku, které neumožňují zobecnění výsledků. Dalšími limity jsou možné sociálně žádoucí odpovědi a skutečnost, že výzkum reflektuje především perspektivu učitelek, nikoli rodičů či dětí. Přesto poskytuje cennou sondu do každodenní pedagogické praxe a otevírá prostor pro širší diskusi o dopadech systémových změn v předškolním a primárním vzdělávání.

4. VÝSLEDKY

Výsledky výzkumu jsou členěny podle tří výzkumných otázek a kombinují kvantitativní data z dotazníků (95 respondentek z mateřských škol a 36 ze základních škol) s kvalitativními postřehy z polostrukturovaných rozhovorů. Tento přístup umožňuje zachytit, jak učitelky mateřských a základních škol reflektují přechod dítěte z MŠ do ZŠ, kde vnímají hlavní bariéry a příležitosti spolupráce a jak se liší jejich zkušenosti a očekávání.

4.1 Bariéry a překážky spolupráce mezi MŠ a ZŠ

Analýza dat odhalila řadu faktorů, které narušují kontinuitu mezi předškolním a primárním vzděláváním. Jednou z hlavních překážek je systémová diskontinuita – rozdílné pojetí vzdělávání na obou



stupních. Mateřské školy zdůrazňují hru a celostní rozvoj dítěte, zatímco základní školy chápou připravenost převážně jako adaptaci na formální školní režim. Tato rozdílná očekávání komplikují návaznost kurikula.

Další významnou překážkou je nedostatečná komunikace a předávání informací o dětech. Informace z MŠ se k ZŠ často dostávají až při zápisu a jejich kvalita je vnímána rozdílně: učitelky v MŠ považují diagnostiku za součást své práce, učitelky ZŠ ji často hodnotí jako příliš obecnou a málo prakticky využitelnou. To ukazuje na chybějící společný rámec pro sdílení.

K bariérám přispívá i nedostatek „společného jazyka“ a porozumění ohledně školní připravenosti. Učitelky v MŠ si často nejsou jisté, co přesně od nich základní školy očekávají. Podle nich v systému neexistují jasně sdílená kritéria nebo komunikované požadavky na dovednosti a znalosti dětí při vstupu do školy. Tento nesoulad ilustruje i výpověď jedné učitelky MŠ: *„Zdá se, že základní školy někdy očekávají děti, které se umí přizpůsobit školnímu režimu. Podle nás to ale není jediný ukazatel připravenosti.“* Tento citát ilustruje rozdílné chápání školní zralosti – zatímco ZŠ kladou důraz na kázeň a adaptaci dítěte na školní řád, MŠ vnímají zralost a připravenost komplexněji a zahrnují i socio-emoční a individuální aspekty. Nejednotné chápání pojmů a cílů přechodu pak znesnadňuje spolupráci: chybí sdílené porozumění tomu, co dítě při přechodu skutečně potřebuje.

Z perspektivy učitelek základních škol se jako problém ukazuje i nízká využitel-

nost informací předaných z MŠ. Některé učitelky 1. stupně v rozhovorech uvedly, že zprávy či posudky z mateřských škol jsou často příliš obecné a neumožňují cíleně pracovat s individuálními potřebami dítěte. Jedna z učitelek ZŠ to formulovala slovy: *„MŠ nám někdy napíšíou, že dítě potřebuje podporu, ale nevíme přesně jakou. Chybí konkrétnost.“* Tato výhrada naznačuje nesoulad v náhledu na diagnostiku a podporu. Mateřské školy mohou poskytnout určitá doporučení, ale základní školy postrádají detailnější instrukce či informace pro praxi. Důsledkem je, že i dobře míněné předávání informací nemusí naplnit svůj účel, pokud není doprovázeno konkrétní domluvou, jak s danými poznatky naložit.

Respondentky zároveň upozorňují na praktické a organizační bariéry, které ztěžují kontinuitu péče o dítě po nástupu do základní školy. Nejčastěji zmiňují vysoký počet žáků ve třídách a nedostatečné personální zajištění v prvních ročnících. Přestože jsou učitelky 1. tříd obvykle informovány o individuálních potřebách některých dětí, často nemají reálnou možnost na ně reagovat v potřebné míře. Jak uvedla jedna z učitelek ZŠ: *„Máme ve třídě 28 dětí a jednoho asistenta. I kdybych věděla, co dítě potřebuje, těžko to zvládnou.“* Takové podmínky významně omezují možnost základních škol navázat na individuální přístup škol mateřských. K bariérám dále patří nejen nedostatek asistentů či speciálních pedagogů, ale i časová zaneprázdněnost – učitelky obou stupňů mají jen omezený prostor pro vzájemné návštěvy, společné plánování a reflexi přechodu dětí.



Celkově je spolupráce mezi MŠ a ZŠ spíše nahodilá a závislá více na osobní iniciativě pedagogů než na systémově nastavených mechanismech.

4.2 Příležitosti a příklady dobré praxe ve spolupráci MŠ a ZŠ

Přes výše popsané obtíže naše sonda odhalila i příležitosti a inspirativní příklady praxe, které mohou přispět k posílení návaznosti mezi mateřskou a základní školou. Respondentky obecně vyjadřovaly ochotu ke spolupráci a mnohé oceňují opatření, jež by přechod dětí usnadnila. Kvantitativní část ukázala vysokou míru podpory napříč oběma skupinami učitelek pro kroky směřující k lepší kontinuitě, zejména včasnou diagnostiku v MŠ a systematické předávání informací do ZŠ, které pedagožky vnímají jako prakticky užitečné a smysluplné. Toto zjištění naznačuje, že v terénu existuje pozitivní naladění a potenciální hnací síla pro zlepšení spolupráce: učitelky jak v MŠ, tak v ZŠ chápou význam sdílení poznatků o dětech a vítají nástroje, které jim to umožní.

Kvalitativní data poskytla konkrétní příklady dobré praxe, které mohou sloužit jako inspirace pro ostatní školy. Jedním z nich jsou již zmíněná osobní setkávání pedagogů obou stupňů nad případy konkrétních dětí. Pokud základní škola například pozve učitelky z mateřských škol na poradu či konzultaci před nástupem dětí do 1. třídy, může to výrazně napomoci předání důležitých informací a vzájemnému porozumění potřebám budoucích prvňáčků. Takový postup byl některými

respondentkami z praxe popsán a hodnocen pozitivně, neboť umožňuje navázat osobní kontakt a sladit očekávání mezi pedagogy obou stupňů. Jak však bylo uvedeno, tyto aktivity jsou spíše individuální iniciativou škol a nejsou plošně rozšířené. Mnohdy ani technicky nejdou realizovat kvůli jiné spádovosti škol. Přesto představují důležitou příležitost. Tam, kde k nim dochází, jsou vnímány jako přínosné pro děti i učitelky a mohou tak posloužit jako model spolupráce pro další instituce.

Za významnou formu podpory pedagogické kontinuity učitelky obou stupňů shodně označují přípravné třídy a další opatření usnadňující přechod mezi mateřskou a základní školou. Kvantitativní zjištění zároveň ukazují, že návrhy na jejich rušení byly jednoznačně odmítnuty. Tyto mechanismy jsou učitelkami vnímány jako smysluplné zejména pro děti, které potřebují cílenou podporu. Osvědčenými formami jsou přípravné třídy a adaptační programy realizované v rámci základní školy.

Respondentky rovněž identifikovaly další příležitosti ke zlepšení spolupráce, často související s lepším propojením pedagogů a sdílením zkušeností. Bylo například zmiňováno, že by pomohlo vytvoření platformy pro pravidelný dialog mezi mateřskými a základními školami na regionální úrovni, kde by si učitelky mohly vyměňovat poznatky o připravenosti dětí, sladit pedagogické přístupy a společně plánovat návaznost kurikula. Taková iniciativa by formálně podpořila to, co zatím funguje spíše neformálně.

Celkově lze říci, že ačkoli systematická kontinuita zatím zaostává, v praxi



existují ostrůvky inovativních přístupů, na kterých lze stavět. Učitelky obou stupňů sdílejí řadu společných cílů: přejí si pro děti co nejplynulejší přechod a shodnou se na užitečnosti opatření, jež tomu napomáhají. Tyto shody a existující příklady dobré praxe mohou představovat východisko pro změnu – ukazují, že při vhodné podpoře a organizaci je možné pedagogickou kontinuitu významně posílit.

4.3 Odlišnosti ve zkušenostech a očekáváníích učitelek MŠ a ZŠ

Šetření rovněž odkrylo významné rozdíly ve zkušenostech a očekáváníích učitelek mateřských a základních škol, které vysvětlují některé výše popsané bariéry, ale zároveň poukazují na nutnost oboustranného porozumění. Tyto rozdíly se projevují jak v pedagogických přístupech, tak v postojích k systémovým opatřením a v každodenní praxi obou typů škol.

Z hlediska pedagogických zkušeností se učitelky mateřských škol a prvního stupně ZŠ pohybují v odlišných světech, což formuje jejich očekávání od dětí. Mateřské školy tradičně pracují v režimu, který klade důraz na hru, spontánní činnosti a individuální tempo dítěte, zatímco základní školy, i v prvních třídách, již operují zpravidla v rámci formálnějšího školního režimu s daným rozvrhem a cíli. Tyto odlišné podmínky vedou k rozdílnému vnímání toho, co znamená „být připraven na školu“. Učitelky MŠ ve výzkumu často zdůrazňovaly, že pro úspěšný start dítěte je klíčový celostní rozvoj a sociální zralost, nejen schopnost sedět v lavici a řídit

se pokyny. Naproti tomu některé učitelky ZŠ akcentují potřebu, aby dítě umělo přijmout školní režim a základní pravidla třídy od prvního dne. Tento rozdíl v přístupu shrnuje jedna z respondentek: „*Základní školy někdy očekávají děti, které se umí přizpůsobit školnímu režimu. Podle nás [v MŠ] to ale není jediný ukazatel připravenosti.*“ Z našich dat je tedy patrné, že očekávání od dětí se liší: zatímco učitelky v MŠ kladou důraz na celkovou osobnost dítěte a jeho individuální potřeby, učitelky v ZŠ vycházejí z požadavků školního prostředí a disciplíny. Tyto odlišné zkušenosti s dětmi předškolního a mladšího školního věku pak zřejmě formují to, co každá skupina považuje za ideální „výstup“ předškolního vzdělávání.

Rozdílné jsou také vzájemné představy obou skupin o roli té druhé v přechodu dítěte. Učitelky MŠ v rozhovorech opakovaně vyjadřovaly nejistotu, zda jejich úsilí a způsob práce odpovídá očekáváním základních škol. Některé mají pocit, že základní školy od nich čekají něco, co není explicitně komunikováno, například konkrétní úroveň dovedností či návyků, aniž by proběhla jasná domluva. Na druhé straně učitelky ZŠ někdy pohlížejí kriticky na výstupy z mateřských škol, zejména na informace předávané o dětech. Mají zkušenost, že tyto informace bývají příliš obecné a neodrážejí konkrétní návod, jak s dítětem dále pracovat. Učitelky ZŠ by například uvítaly detailnější popis různých stránek a slabín dítěte či doporučení metod, které se v MŠ osvědčily. Současná praxe jim však takový obrázek často nedává. Tak vzniká mezioborové neporozu-



mění: mateřské školy mohou mít pocit, že jejich práce není v základní škole doceněna a že na ni není dostatečně navazováno, zatímco základní školy někdy vnímají, že od mateřské školy nedostaly dost podkladů pro individuální práci s dítětem.

Rozdíly se neprojevují jen v očekávaních, ale i v každodenních podmínkách práce obou profesních skupin. Učitelky MŠ se denně pohybují v prostředí, kde je poměr dospělých na počet dětí relativně příznivý (často dvě učitelky na třídu, možnost průběžné asistence dětem při činnostech) a kde vzdělávání probíhá v rámci volnějšího režimu. Naproti tomu učitelky v ZŠ (zejména ve větších školách) často stojí samy před početnou třídou a musí

naplňovat požadavky školního vzdělávacího programu v daných časových dotacích. Zkušenosti ze ZŠ tak mnohdy zahrnují tlak na výkon a zvládnutí učiva v heterogenní třídě (z hlediska schopností a vědomostí žáků), zatímco zkušenosti z MŠ vykazují větší míru diferenciací podle potřeb dětí. Tento kontrast se promítá do očekávání od přechodu: zatímco mateřské školy mohou předpokládat, že dítě bude i v první třídě potřebovat určitou individuální pozornost a čas na adaptaci, učitelky v ZŠ očekávají, že děti přijdou co nejvíce připravené pro fungování ve velké skupině. Z jejich pohledu je problematické, pokud dítě vyžaduje nadstandardní péči, kterou – při nejlepším úmyslu – není

Tab. 1. Postoje učitelek MŠ a ZŠ k vybraným opatřením

Opatření	ZŠ – převažující postoj	MŠ – převažující postoj	Komentář
Diagnostika v MŠ poradnou	silný souhlas	převážně souhlas	shoda
Předání diagnostiky ZŠ	silný souhlas	převážně souhlas	vysoká shoda
Odklad jen s diagnózou odborníka	kritický	rozdělený	MŠ více rozdělené
Zákaz opakování 1. ročníku	kritický	kritický	jednotný odpor
Zrušení přípravných tříd	silně nesouhlasný	odmítavý	shoda v odmítnutí
Posun zápisů	kritický	nejednoznačný	MŠ rozdělené
Neklasifikace v 1.–3. třídě	polarizovaný	kritický	MŠ více odmítavé
Asistent nad 15 dětí	spíše souhlas	neutrální	MŠ opatrnější
IVP při odkladu	spíše souhlas	silný souhlas	MŠ více podpora
Revize RVP – snížení tlaku	smíšený	nejednoznačný	obě skupiny nejednoznačné
Rodiče chtějí odklady bez důvodu	polarizovaný	polarizovaný	shoda v rozdělení názorů

Pozn.: Postoje byly shrnuty na základě pětibodové Likertovy škály (1 = zcela nesouhlasím, 5 = zcela souhlasím). V tabulce je uveden převažující postoj v jednotlivých skupinách.



v reálných podmínkách možné zajistit. Tato rozdílná zkušenost s organizací výuky výrazně ovlivňuje, jak pedagogové obou skupin hodnotí připravenost dítěte a co od sebe navzájem očekávají v procesu předávání dítěte.

V datech se promítly i rozdíly v postojích k navrhovaným změnám a opatřením, které odrážejí odlišné profesní perspektivy. Hlavní shody i rozdíly v postojích obou skupin k těmto opatřením názorně shrnuje tabulka 1. Zatímco u některých návrhů panuje mezi oběma skupinami profesní shoda (např. podpora rozšíření diagnostiky v MŠ, podpora předávání informací mezi stupni vzdělávání, odmítnutí zákazu opakování 1. ročníku ZŠ či zrušení přípravných tříd), v jiných oblastech se postoje liší, a to zejména v otázce zpřísnění podmínek pro odklad školní docházky či v přístupu k slovnímu hodnocení.

Z uvedeného vyplývá, že učitelky ZŠ častěji podporují opatření směřující k posílení systému a větší standardizaci diagnostických a přechodových mechanismů. Naproti tomu učitelky MŠ jsou v některých oblastech obezřetnější, zejména pokud by změny mohly zasahovat do autonomie škol nebo narušovat flexibilitu při práci s různorodou populací dětí.

Shodný nesouhlas s návrhem na zrušení přípravných tříd i s absolutním zákazem opakování 1. ročníku poukazuje na to, že obě profesní skupiny vnímají důležitost mezistupňů a podpůrných opatření při přechodu mezi stupni vzdělávání. Stejně tak je patrná silná podpora pro zavedení individuálního vzdělávacího plánu (IVP) při odkladu, což lze chápat jako výraz

snahy o cílenější práci s dítětem v období mezi MŠ a ZŠ.

5. DISKUSE

Studie potvrdila, že kontinuita mezi MŠ a ZŠ je učitelkami obou stupňů vnímána jako důležitá, avšak v praxi naráží na řadu překážek. Nejvýraznějšími jsou rozdílné profesní pojetí připravenosti dítěte, nedostatečné sdílení diagnostických informací a vysoký počet odkladů školní docházky. Zároveň se ale objevují i příležitosti a příklady dobré praxe – zejména tam, kde se daří navazovat osobní spolupráci mezi učitelkami obou stupňů nebo využívat podpůrné mechanismy, jako jsou přípravné třídy. V následujících podkapitolách proto diskutujeme tři klíčové oblasti: rozdílná očekávání učitelek a učitelů, roli diagnostiky pro kontinuitu a problematiku odkladů školní docházky.

5.1 Rozdílná očekávání učitelek a učitelů MŠ a ZŠ

Výsledky našeho šetření potvrzují dlouhodobě popisovaný fenomén rozdílných profesních perspektiv mezi učitelkami a učiteli mateřských a základních škol. Učitelky a učitelé mateřských škol kladou hlavní důraz na individuální připravenost dítěte, jeho emoční pohodu a rozvoj prostřednictvím hry, která je v českém kurikulárním rámci (RVP PV) chápána jako klíčový prostředek učení a vzdělávání. Naproti tomu učitelky a učitelé základních škol akcentují především schopnost adaptace na režim, zvládání kurikulárních



nároků a rozvoj kognitivních i návykových dovedností. Tento profesní rozpor se odráží i v našich datech: zatímco učitelka ZŠ uvedla, že „*děti často přicházejí bez základních školních návyků*“, učitelka MŠ zdůraznila, že „*bra je základní nástroj učení a přípravy*“. Tematická zpráva ČŠI (2024) navíc ukazuje, že část učitelek a učitelů ZŠ chápe MŠ spíše jako prostor pro socializaci a „volnou hru“, což potvrzuje přetrvávající rozdílná očekávání.

Podobný rozpor je reflektován i v zahraničních studiích. Dunlopová a Fabianová (2007) či Broström (2002) upozorňují, že nedostatečné porozumění vzdělávací funkci hry může oslabovat kontinuitu přechodu a prodlužovat adaptační fázi dítěte. OECD (2017) ve zprávě *Starting Strong V* zdůrazňuje, že úspěšný přechod závisí na provázanosti kurikula, sdílení informací a systematické profesní spolupráci mezi oběma stupni. Zahraniční zkušenosti, zejména z Finska, Skotska a Nového Zélandu, ukazují, že plynulý přechod podporují opatření jako sdílení pedagogických plánů, společné návštěvy tříd či kontinuální profesní rozvoj učitelek a učitelů obou stupňů (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). Přestože institucionální kontext se liší, principy jako systematická výměna informací, společné plánování a zapojení rodičů jsou přenositelné i do českého prostředí.

Naše sonda z Libereckého kraje ukazuje, že tyto principy jsou naplňovány jen částečně. Profesní dialog mezi učitelkami a učiteli obou stupňů je spíše sporadický, sdílení informací probíhá nahodile a spo-

lupráce se často omezuje na formální úkony. Rozdílná očekávání proto nelze chápat pouze jako individuální pedagogické preference, ale jako strukturální problém, který zásadně determinuje kvalitu přechodu dítěte mezi MŠ a ZŠ.

5.2 Diagnostika a kontinuita

Významnou bariérou hladkého přechodu mezi MŠ a ZŠ je také nedostatečné systematické využívání diagnostických výstupů a absence mechanismů jejich efektivního sdílení. V českém prostředí se diagnostika v mateřské škole soustředí zejména na sledování vývoje dítěte v oblastech stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, přičemž výsledky jsou zpravidla určeny pro interní práci učitelky a učitele a komunikaci s rodiči (MŠMT, 2021). Při vstupu do základní školy však tyto poznatky nejsou systematicky předávány, učitelky a učitelé prvních tříd proto často vycházejí z vlastního pozorování dítěte na začátku školní docházky. To potvrzuje i naše regionální sonda: učitelky ZŠ opakovaně uváděly, že k nim „*žádná strukturovaná diagnostická informace z mateřských škol nepřichází*“, zatímco učitelky MŠ zdůrazňovaly, že diagnostiku provádějí pravidelně, avšak chybí jim nástroj pro její smysluplné sdílení. Jak popsala jedna z respondentek: „*My děti sledujeme a děláme si záznamy, ale není, kam je předat. Do školy se to většinou nedostane.*“

Tento stav oslabuje kontinuitu a vede k duplicitním procesům – děti jsou diagnostikovány znovu při nástupu do ZŠ,



což může snižovat efektivitu podpory a oddalovat cílené intervence. OECD (2017) upozorňuje, že sdílení informací mezi předškolní a primární úrovní patří k nejdůležitějším faktorům úspěšného přechodu, přičemž klíčové je nejen předávání formálních dokumentů, ale také vzájemná komunikace a interpretace výsledků. Podobně Broström (2002) i Dunlopová a Fabianová (2007) zdůrazňují, že kontinuita není jen otázkou kurikulární návaznosti, ale také sdíleného porozumění individuálním potřebám dítěte.

V českém kontextu byla sice novelou do školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., 2025) doplněna ustanovení posilující podpůrná opatření (např. individuální vzdělávací plán, spolupráce s poradenskými zařízeními), podle § 28 zákona jsou do školní matriky zapisovány například údaje o doporučeních školského poradenského zařízení. Legislativa však doposud neupravuje, jakým způsobem mají být diagnostické výstupy systematicky předávány mezi mateřskou a základní školou. Naše šetření ukazuje, že absence tohoto mechanismu je vnímána jako klíčový problém praxe. Učitelky obou stupňů se shodují, že by přivítaly jednotnou a přehlednou formu sdílení, která by chránila citlivá data, ale zároveň umožňovala cílenou pedagogickou práci.

Zahraniční praxe ukazuje, že existují funkční modely, kterými se lze inspirovat i v českém prostředí. Ve Skotsku například fungují tzv. transition records, jež shrnují pedagogické i diagnostické informace a jsou předávány rodičům i škole (Dunlop & Fabian, 2007). Podobné nástroje vy-

užívá i Nový Zéland prostřednictvím tzv. learning stories (Carr, 2001), které propojují vzdělávací cíle s konkrétními příklady dětského učení. Tyto příklady ukazují, že diagnostika se může stát prostředkem kontinuity, nikoli jen formálním záznamem.

V českém prostředí se diagnostika v mateřské škole soustředí zejména na sledování vývoje dítěte v oblastech stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021). Naše data z Libereckého kraje potvrzují, že v českém prostředí je kontinuita diagnostiky oslabena především institucionálně – nikoli proto, že by učitelky a učitelé MŠ diagnostiku neprováděli, ale proto, že výsledky nemají jasnou cestu k dalšímu využití v ZŠ. Pokud mají reformní opatření přinést skutečnou změnu, musí se vedle legislativního rámce zaměřit právě na systémové zajištění přenosu informací a profesní spolupráci mezi oběma stupni.

5.3 Odklady školní docházky v kontextu kontinuity přechodu

S kontinuitou přechodu podle našich zjištění souvisí odklady školní docházky, které představují v českém vzdělávacím systému dlouhodobě výrazný fenomén. Česká republika patří v mezinárodním srovnání k zemím s nadprůměrně vysokým podílem odložených nástupů do základní školy (Straková & Simonová, 2015; OECD, 2017). Zatímco v řadě evropských zemí je odklad výjimečným opatřením určeným pro děti s významnými obtížemi, v českém kontextu se stal do určité míry „normalizovaným“ řešením, které rodiče



i učitelky a učitelé vnímají jako relativně dostupnou možnost, jak dítěti poskytnout více času na dozrání (Greger et al., 2015).

Výsledky naší sondy ukazují, že pohled na odklady se mezi učitelkami a učiteli mateřských a základních škol liší. Učitelky a učitelé MŠ vnímají odklad primárně jako příležitost k individuálnímu posílení dítěte v bezpečném prostředí mateřské školy, zatímco učitelky a učitelé ZŠ je častěji reflektují jako problém, který oddaluje adaptaci na školní režim a přispívá k nerovnoměrnému věkovému složení tříd. Tento rozdílný akcent potvrzuje i zahraniční literatura: Broström (2002) upozorňuje, že rozhodnutí o odkladu bývá často motivováno kulturními představami o „školní připravenosti“, nikoli pouze objektivními diagnostickými zjištěními.

Novela školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., 2025) do problematiky odkladů zasáhla tím, že zavedla pevnější pravidla pro doporučení odkladu a posílila důraz na podpůrná opatření, která mají být alternativou k odkladu. Zavedení individuálních vzdělávacích plánů či možnosti využít asistenta pedagoga může v budoucnu přispět k tomu, že odklad nebude prvním ani hlavním nástrojem řešení nejistot spojených se školní připraveností. Nicméně naše šetření ukazuje, že v praxi je tento legislativní rámec vnímán spíše jako formální než funkční změna. Učitelky obou stupňů vyjadřují obavy, že bez dostatečné personální a institucionální podpory zůstane odklad i nadále často využívaným řešením.

Dopady odkladů je přitom třeba chápat nejen v rovině individuální, ale i systémové. Dlouhodobé studie ukazují, že odklad

může krátkodobě podpořit školní úspěšnost, avšak zároveň zvyšuje riziko sociálních nerovností, neboť častěji jej využívají rodiny se silnějším kulturním kapitálem (Straková & Simonová, 2015; Greger et al., 2015). Naše regionální data tento trend potvrzují: učitelky MŠ uváděly, že rodiče s vyšším vzděláním aktivně žádají o odklad, zatímco u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je odklad méně častý, byť by mohl být vzhledem k potřebám dítěte opodstatněný.

Z mezinárodních zkušeností vyplývá, že redukce odkladů vyžaduje komplexní přístup kombinující legislativní opatření, podporu učitelek a učitelů a cílené zapojení rodičů. Například ve Finsku je odklad považován za zcela výjimečný krok, přičemž systém poskytuje širokou paletu podpůrných opatření v rámci první třídy (Taguma et al., 2012). Podobné směry doporučuje i OECD (2017), která zdůrazňuje význam flexibilní podpory na začátku školní docházky před plošným odkládáním.

Z pohledu naší sondy se ukazuje, že v českém prostředí přetrvává napětí mezi legislativní úpravou a každodenní praxí. Legislativní opatření sice nastavují rámec pro posílení alternativ k odkladům, avšak bez reálného zajištění personální a metodické podpory učitelek a učitelů a bez systematické komunikace s rodiči zůstane odklad nadále běžným řešením. Diskuse o kontinuitě mezi MŠ a ZŠ proto nemůže odklady opominout – právě naopak, jejich rozsah i dopady jsou podle nás jedním z nejvýraznějších symptomů ne zcela funkčního propojení obou stupňů vzdělávání.



6. ZÁVĚR

Studie ukázala, že přechod mezi mateřskou a základní školou je učitelkami obou stupňů vnímán jako klíčový, avšak jeho realizace je zatížena několika bariérami. Patří k nim zejména rozdílná profesní očekávání, absence systematického sdílení diagnostických informací a vysoká četnost odkladů školní docházky. Zároveň se ale objevují i příležitosti a příklady dobré praxe – přípravné třídy, osobní spolupráce učitelek či pozitivní postoje obou skupin.

Hlavním předpokladem zlepšení je systematická komunikace mezi oběma stupni. Základní školy potřebují lépe porozumět metodám mateřských škol

a významu hry, zatímco mateřské školy by měly mít jasnější představu o požadavcích a limitech 1. ročníku základní školy. Klíčové je zavedení mechanismu pro sdílení diagnostických informací a vytvoření platformy pro profesní setkávání.

Legislativní změny samy o sobě nestačí – bez investic do personální podpory, metodického zázemí a regionální spolupráce zůstane kontinuita závislá spíše na iniciativě jednotlivců než na systémovém řešení. Budoucí vývoj by měl směřovat k modelu, v němž rozdílné profesní kultury obou stupňů vzdělávání nebudou překážkou, ale zdrojem vzájemného učení a především sdílené odpovědnosti za vzdělávací dráhu dítěte.

LITERATURA

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- BERA. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition*. British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (s. 52–63). London: Routledge.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Sage.
- Council of the European Union. (2019). Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union*, C 189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3. vyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ČAPV. (2013). *Etický kodex ČAPV*. <https://capv.cz/eticky-kodex-capv/>
- ČŠI. (2024, 12. září). *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy: Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Faktory-ovlivnujici-prechod-det>



- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (Eds.). (2007). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*, Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozšířené české vydání). Brno: Paido.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Karolinum.
- Chráška, M. (2016). *Základy kvantitativní metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 9–28.
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama.
- Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start?* (s. 52–60). Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (opatření ministra č.j. MSMT-44476/2020-6, účinné od 1. 9. 2021). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>
- Nádvoříčková, H., Kropáčková, J., Příkazská, I., Dandová, E., & Pravcová, D. (2020). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing.
- Páchová, A., Bílková, Z., Štefánková, Z., & Zemanová, L. (2024). Pod povrchem odkladů školní docházky. *Pedagogika*, 74(1), 67–86.
- PAQ Research. (2024). *Omezme nesystematické odklady. Ušetříme miliardy, musíme ale zároveň posílit podporu*. Praha: PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/omezme-nesystematicke-odklady-usetrime-miliardy-musime-ale-zaroven-posilit-podporu>
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.). (2014). *Transitions to school: International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (4., přepracované a aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Simonová, J. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů při přechodu do základní školy. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start?* (s. 89–105). Praha: Karolinum.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start?* (s. 106–120). Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.



- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Finland 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2025). In *Sbírka zákonů České republiky*.

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primární a preprimární pedagogiky;
e-mail: helena.pickova@tul.cz*

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primární a preprimární pedagogiky;
e-mail: radka.harazinova@tul.cz*

PICKOVÁ, H., HARAZINOVÁ, R. Barriers and Opportunities in the Preschool-to-Primary Transition: Teachers' Perspectives

The transition from preschool to primary school represents a significant milestone in the educational trajectory, which in the Czech context is often accompanied by various barriers. This study, conducted in the Liberec region, examines how preschool and primary school teachers perceive this transition, what barriers and opportunities they identify, and in what ways their perspectives differ. The findings point to divergent professional expectations and limited sharing of diagnostic information, but also highlight examples of good practice – preparatory classes, personal collaboration, and positive attitudes that strengthen continuity. These experiences further suggest that legislative changes, including the 2025 amendment to the Education Act, are not sufficient on their own. Ensuring continuity requires systematic communication between preschools and primary schools, the introduction of mechanisms for sharing diagnostic information, and support for regional cooperation. Bridging the differing professional cultures of both educational levels emerges as a key condition for making the child's entry into school a natural continuation of learning rather than a sudden disruption.

Keywords: *preschool-to-primary transition; educational continuity; sharing of diagnostic information; preschool teachers; primary school teachers; education policy*