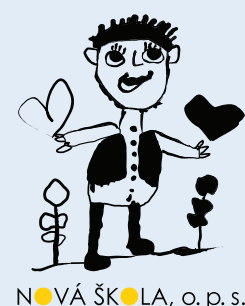


Děti s odlišným mateřským jazykem ve školních čtenářských klubech



Mgr. Karel Čada, Ph.D.
PhDr. Kateřina Ptáčková
Mgr. Irena Poláková
Mgr. Eva Bělinová



Závěrečná výzkumná zpráva k projektu „Školní čtenářský klub:
inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti“

Čtenářské kluby



www.ctenarskekluby.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000018

Tento projekt je financován z prostředků ESF v rámci
Operačního programu Praha – pól růstu a státního rozpočtu ČR.

Illustrations © Darja Čančíková, 2018

© Nová škola, o. p. s., 2018

Obsah

1. ÚVOD – PŘEHLED NÁSTROJŮ HODNOCENÍ EFEKTU ČTENÁŘSKÝCH KLUBŮ	5
2. SHRnutí HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	6
3. HODNOCENÍ EFEKTU ŠKOLNÍCH ČTENÁŘSKÝCH KLUBŮ	9
3.1 Dotazníkové šetření mezi žáky a učitelkami	9
A. Sběr dat	9
B. Členové a členky čtenářských klubů	11
C. Čtenářství	14
D. Inkluze	27
3.2 Reflexe fungování školního čtenářského klubu očima žáků s OMJ	32
3.3 Hodnocení pokroku dětí ze čtenářských klubů klubovými vedoucími	35
3.4 Hodnocení dovedností žáků s OMJ třídními učitelkami	41
3.5 Fungování čtenářských klubů očima jejich manažerek	42
A. Zkušenosti a praktiky vedoucích klubů v úvodu projektu	42
B. Přání vedoucích klubů spojená s projektem	44
C. Závěrečné hodnocení projektu	45
3.6 Sledování pokroku vedoucích ČK skrze plány klubového setkání	55
3.7 Vytváření společenství nad knihou	58



1. Úvod – přehled nástrojů hodnocení efektu čtenářských klubů

Závěrečná zpráva obsahuje základní informace o hlavních evaluačních aktivitách projektu. Vedle nezbytného popisu metodologie představuje hlavní poznatky o tom, jaké děti navštěvovaly čtenářské kluby (dále i jen ČK či kluby) a jak si stojí klubové děti v porovnání s dětmi z jejich kmenových tříd. Zpráva se dále zaměřuje na vliv čtenářských klubů na rozvoj dětské čtenářské gramotnosti a faktory vedoucí k úspěšnosti klubů. Diskutovány jsou především specifické výsledky žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen žáci s OMJ), dopady čtenářských klubů na tyto žáky a míra jejich inkluze do běžných tříd. V neposlední řadě je zhodnocen také vliv klubů na jejich vedoucí a ostatní členy pedagogického sboru.

V zájmu lepší čitelnosti nepoužíváme v textu zprávy zdvojené výrazy pro jednotlivé rody. U skupiny žáků a žáků jsme se rozhodli používat jednotné označení „žáci“, často tuto skupinu také označujeme společným – genderově neutrálním – pojmem „dětí“. V případě skupiny učitelek a učitelů jsme se naopak rozhodli používat pojem „učitelky“, protože ženy v této skupině výrazně dominují.

Zpráva je jedním ze závěrečných výstupů projektu „Školní čtenářské kluby: inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti“, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/00 000018, financovaného ze státního rozpočtu ČR a Evropského sociálního fondu v rámci Operačního programu Praha – pól růstu. Vycházíme v ní z celé řady kvalitativních a kvantitativních dat, která jsme průběžně shromažďovali po celou dobu trvání projektu. Stručný popis jednotlivých způsobů sběru dat a jejich analýzy přinášíme v jednotlivých kapitolách zprávy. Základní přehled datových zdrojů ukazuje tabulka 1.

Zprávu předkládáme s cílem shrnout efekt čtenářských klubů ve výše uvedených dvou oblastech a poskytnout tak zájemcům o tuto volnočasovou – a přitom silně vzdělávací – aktivitu plastičtější představu pro její případné zavedení. Upozorňujeme na přínosy i slabá místa čtenářských klubů. Děkujeme všem čtenářům za zájem o naši společnou práci a přejeme jim příjemné chvíle při čtení s dětmi.

Tab. 1 Základní přehled datových zdrojů

Perspektiva žáků	Dotazníkové šetření mezi žáky a učitelkami – dvě vlny, na začátku a na konci projektu (kapitola 3.1)
	Individuální rozhovory s žáky s OMJ – dvě vlny, na začátku a na konci projektu (kapitola 3.2)
Perspektiva vedoucích a neklubových učitelů	Hodnocení pokroku dětí ze školních čtenářských klubů vedoucími klubů ^a (kapitola 3.3)
	Hodnocení dovedností žáků s OMJ třídními učitelkami ^b (kapitola 3.4)
	Rozhovory s vedoucími (manažerkami) klubů – skupinové rozhovory na začátku projektu, záznamy přání vedoucích klubů spojených s realizací projektu, individuální rozhovory v průběhu a závěru projektu (kapitola 3.5)
Perspektiva metodického vedení projektu	Záznamy v plánech klubových setkání (kapitola 3.6)
	Arch sledování vytváření společenství nad knihou (kapitola 3.7)

^a Spolu se záznamy v plánech klubů jde o nástroj, ve kterém se v některých případech projeví i pohledy knihovnic coby klubových manažerek.

^b V některých případech mohlo jít o klubové manažerky, ale v řadě případů šlo o učitelky do projektu nezapojené.

2. Shrnutí hlavních zjištění

- Do čtenářských klubů se podařilo zapojit vysoké procento žáků, kteří byli hlavní cílovou skupinou projektu – tedy žáků s OMJ. Intenzivní bylo zejména zapojení žáků, v jejichž rodinách se hovoří pouze cizím jazykem. Zapojení ostatních jazykových skupin bylo výrazně nižší. Kluboví žáci byli svými učitelkami častěji hodnoceni jako ti, pro které by bylo vhodné doučování, rodiče klubových dětí mají v průměru nižší vzdělání než rodiče dětí neklubových.
- Během 14 měsíců, které uběhly mezi vstupním a výstupním měřením, zaznamenali zejména nejmladší žáci výrazný kognitivní posun. Změny v jejich odpovědích mohou proto vedle změny jejich postojů vyjadřovat také změnu v porozumění pokládaným otázkám, ve schopnosti formulovat odpovědi apod.
- Velkou většinu dětí zapojených do dotazníkového šetření čtení baví, naprostá většina dětí se také domnívá, že čtení je důležité. Valná většina dětí si čte sama doma i v případě, kdy to nemají za úkol, jen tak pro sebe. V tomto ohledu nejsou výrazné rozdíly mezi klubovými a neklubovými dětmi.
- Za jednoznačně snadné považuje čtení více než polovina dětí, jejichž odpovědi vstupovaly do analýzy. Pro další třetinu je čtení spíše snadné. Náročné připadá čtení častěji dětem klubovým – v tomto směru se tedy opět potvrzuje vhodné zvolené složení klubů. Vůbec nejčastěji dělá čtení potíže dětem s OMJ.
- Mezi klubovými a neklubovými dětmi nejsou z hlediska přítomnosti čtení v rodině zásadní rozdíly. Všechny děti častěji vidí rodiče či sourozence číst, než si s nimi o čtení povídají či s nimi čtou. Ke konci projektu čtou rodiče necelým dvěma třetinám dětí, v podstatě shodně dětem klubovým i neklubovým. Klubové děti mají doma v průměru méně knih než děti neklubové, a to zejména díky přítomnosti vyššího procenta dětí s OMJ. Ty totiž mají doma méně knih než všechny ostatní děti. Tato zjištění dále potvrzují správný výběr cílové skupiny klubů.
- Čtenářské kluby se u klubových dětí umísťují hned na druhém místě mezi oblíbenými místy četby. Nejoblíbenějším místem je u všech dotazovaných dětí domov. Klubové děti čtou častěji než ostatní v knihovnách. Zájem o navštěvování knihovny vzrostl zejména mezi dětmi s OMJ. V této skupině přibýlo od začátku do konce projektu nejvíce návštěvníků knihoven. Pro klubové děti je klub také nejčastějším zdrojem knih. Dokonce častějším, než jsou rodiče, které jednoznačně vedou u dětí neklubových.
- Klubové děti si se svými učitelkami povídají o knihách častěji než děti neklubové. Ke konci projektu jich alespoň někdy hovoří s učitelkami o čtení téměř tři čtvrtiny oproti pouhé polovině dětí neklubových. Relativně méně často si s učitelkami o knihách povídají děti s OMJ. Spíše než s učitelkami si děti o knížkách povídají s kamarády.
- Sociální klima ve třídách se postupem času mírně zlepšuje – klesá počet dětí, s nimiž se nikdo nekamarádí, jímž se někdo ve škole vysmívá a které se někoho ze třídy bojí. Navzdory pozitivním trendům však i v závěrečném měření pětina žáků uvedla, že je ve třídě někdo, koho se bojí, čtvrtina žáků zažívá někdy posmívání, téměř dvěma třetinám žáků se někdy stává, že je ostatní nechťejí do skupiny.
- Děti s OMJ mají ve třídě pravděpodobně méně kamarádů než ostatní. Na začátku i na konci projektu byly děti s OMJ častěji než ostatní vystaveny posmívání (byť právě u nich došlo v tomto ohledu k nejvýraznějšímu zlepšení). Častěji než jejich vrstevníkům se dětem

s OMJ stává, že je ostatní nechtějí do skupiny. V průběhu projektu ale poměrně výrazně poklesl počet dětí s OMJ, které se domnívají, že jsou ve třídě děti, s nimiž se nikdo nekamarádí, snížil se i počet dětí s OMJ, které se někoho ze třídy bojí.

- Žáci z rodin, kde se mluví česky i cizím jazykem, jsou ve svém začlenění do třídního kolektivu podobnější žákům z českojazyčného prostředí než žákům z rodin, kde rodiče nemluví česky. Zapojení do třídního kolektivu úzce souvisí s jazykovou kompetencí a vnímaná „jinakost“ dětí s OMJ je dána především jejich obtížemi s komunikací v češtině.
- Rozdíly mezi klubovými a neklubovými žáky v míře zapojení do třídního kolektivu nejsou až na výjimky výrazné a do značné míry se v nich odrážejí rozdílné výsledky jednotlivých jazykových skupin. Mezi neklubovými dětmi totiž v podstatě nejsou děti s OMJ (tvoří pouhých 2 %), zatímco mezi klubovými dětmi tvoří téměř třetinu.
- Z hodnocení vedoucích ČK vyplynulo, že děti v klubech se postupně zlepšovaly jak v čtenářských kompetencích, tak i v míře svého zapojení do kolektivu. V obou oblastech je patrný pozitivní vliv dlouhodobé docházky – děti, které do klubů docházely dva roky, se zlepšily v průměru dvojnásobně oproti dětem, které chodily jen jeden rok. Největší vliv dlouhodobé docházky je vidět konkrétně v technice čtení a přijetí ve společenství.
- Mezi dětmi, které chodily do klubů po celou dobu trvání projektu, výrazně poklesl počet těch, které nepřečetly žádnou knihu – z více než 20 % v úvodním období na pouhých 5 % v období posledním. Na začátku byly v počtu přečtených knih poměrně výrazné rozdíly mezi dětmi s OMJ a ostatními, na konci projektu jsou již rozdíly pouze nepatrné.
- Vedoucí klubů se domnívají, že ČK představují pro děti především příležitost mluvit, poslouchat a tvořit. Umožňují jim dělat chyby, mlčet a cítit se

bezpečně, což je specificky důležité zejména pro děti s OMJ. Kluby motivují žáky cizince k četbě v českém jazyce (ČJ) a povzbuzují je k aktivní komunikaci.

- Zlepšení jazykových kompetencí u všech klubových dětí, včetně dětí s OMJ, potvrdilo jak hodnocení jednotlivých žáků vedoucími a třídními učitelkami, tak i naše hodnocení jazykových kompetencí klubových dětí, které jsme provedli na základě vstupních a výstupních rozhovorů s žáky. I žáci, kteří se v průběhu prvního rozhovoru vyjadřovali v holých větách, jsou v druhém rozhovoru schopni popsat své čtenářské zážitky a své zkušenosti s knihou lépe a komplexněji.
- Čtenářské kluby poskytují dětem přístup ke knihám. Vyplývá to jak z hodnocení vedoucích klubů, tak z výpovědí samotných dětí. Specificky to pak platí zejména pro některé děti s OMJ, které, podobně jako např. sociálně znevýhodněné děti, mají přístup k českým knihám mimo klub velmi omezený.
- V knihách diskutovaných v klubech se často objevují slova, která jsou nová pro všechny děti, bez ohledu na to, jaký je jejich mateřský jazyk. Dochází tak ke stírání rozdílů a sblížování potřeb dětí s OMJ a ostatních dětí. Dětem s OMJ vyhovuje práce v kolektivu, na kterou se kluby zaměřují. Kolektiv dětí ke čtení motivuje.
- Vedoucí klubů oceňují, že se klubům daří vytvářet přátelskou atmosféru, ve které děti spolupracují, zapojují se, cítí se bezpečně. Zažívají pocity radosti, úspěchu, hrdosti, což jsou pocity, které řada dětí ze školy do té doby nezná.
- Zároveň se postupně přestávají bát češtiny, zlepšuje se jejich schopnost sebeprezentace, schopnost mluvit před ostatními. Toto opět potvrzují ve svých výpovědích i samy klubové děti.
- Dětem s OMJ přináší kluby specifické možnosti vyniknout. Díky klubu se dostávají k činnostem, ke kterým by se v běžném vyučování nedostaly

a v kterých je nemusí hendikepovat nedostatečná znalost jazyka. Žáky obecně práce v klubu baví. Oceňují zejména pestrost aktivit, které se zde realizují. Díky příslušnosti ke klubu získávají také novou identitu ve své kmenové třídě. Nejsou již jen těmi „cizinci“, ale jsou také „klubovými dětmi“. V běžné výuce tak ví či umí často něco navíc, právě díky své docházce do klubu.

- Děti s OMJ se prostřednictvím knih učí pronikat do českých kulturních realit. Zároveň přítomnost dětí s OMJ umožňuje vedoucím klubů zařazovat do činnosti klubu specifické aktivity, při nichž se děti učí pracovat s kulturní rozmanitostí.
- Díky zapojení dětí s OMJ si vedoucí uvědomily, jak důležité je neustále se ujišťovat o tom, že děti dobře rozumí tomu, o čem je řeč, co se čte, o čem se mluví. Děti mají tendenci vyjadřovat souhlasné stanovisko, i když přesně netuší, o co jde.
- U dětí s OMJ je naprosto klíčové věnovat velkou pozornost výběru knihy: jednak její přiměřené náročnosti, jednak žánru. Děti s OMJ mají často

tendenci sahat po náročnějších knihách, než odpovídá jejich schopnostem. Tato tendence je často posilována i ze strany jejich rodičů.

- Z analýzy plánů klubových setkání vyplynulo, že metodická podpora ovlivnila formulování cílů klubových manažerek. V průběhu klubové práce jsou cíle více konkrétní, zaměřují se i na formulaci úkolů, skrze které se pozná, co je důkazem o učení. Méně úspěšná byla práce s reflexemi. Formulace reflexí je v průběhu celého období pouze popisná bez jasného vyjádření toho, co lze příště udělat lépe.
- V rámci projektu se podařilo vyzkoušet celou řadu dílčích postupů práce se čtenářstvím u dětí s OMJ. Děti s OMJ mají z hlediska čtenářství velmi diferencované potřeby, založené nejen na odlišných charakterech a osobnostech dětí, ale také ve velmi různé úrovni znalosti jazyka, rodinném zázemí, vztahu k zemi původu, životní zkušenosti apod. Z těchto důvodů je obtížné mluvit o zaručeně osvědčených postupech a přístupech k této skupině dětí jako celku.

3. Hodnocení efektu školních čtenářských klubů

Základní metodologii zkoumání problematiky čtenářství v prostředí školních čtenářských klubů jsme záměrně převzali z projektu Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, CZ.1.07/1.2.00/27.0003¹, Nová škola, o. p. s., na který stávající projekt navazuje. Úvodní rešerši jsme zaměřili primárně na dvě oblasti, v nichž byl tento projekt oproti předchozímu specifický – (1) klima školy a třídy a (2) specifické otázky spojené se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem (dále děti s OMJ). Hlavním výstupem rešerše se staly tři výzkumné nástroje:

- Žákovský dotazník
- Dotazník pro třídní učitele
- Scénář rozhovoru s žáky s odlišným mateřským jazykem

3.1 Dotazníkové šetření mezi žáky a učitelkami

A. Sběr dat

Od listopadu 2016 do ledna 2017 proběhl sběr dotazníkových dat na deseti běžných státních základních školách (ZŠ) v Praze zapojených do projektu v pozici partnerů. Dotazníky vyplnili žáci z 37 tříd prvního stupně. Šetření probíhalo ve všech třídách, které navštěvovaly alespoň dvě klubové děti, a znamenalo poměrně značný zásah do chodu škol. Vzhledem k tomu, že složení jednotlivých ČK se během dvou let trvání projektu značně proměnilo (kluby navštěvují žáci z více různých tříd), rozhodli

jsme se na závěr projektu kontrolní skupinu částečně redukovat.

Druhá vlna sběru proběhla od března do května 2018. Vybrali jsme 2–3 třídy z každé školy, z nichž nejvyšší počet žáků navštěvoval klub po celou dobu konání projektu. Klubové děti vyplnily dotazníky buď spolu se svými spolužáky během sběru dat ve třídách, nebo v případě, že se v jejich třídách šetření neprovádělo, byly dotazovány později v klubech. Stejně tak tomu bylo i u klubových dětí, které v době dotazování ve svých třídách chyběly. Chybějící děti, které nenavštěvují klub, dotazník nevyplňovaly.

V obou vlnách sběru dat byli žáci na úvod hodiny krátce seznámeni s projektem, zejména ale s formou dotazníku. Dotazníky vyplňovali 20–40 minut, učitelé během této doby vyplňovali učitelské dotazníky. Administraci dotazníků prováděli spolupracovníci Nové školy, o. p. s.

Vstupní dotazník vyplnilo celkem 878 žáků, výstupní dotazník 623 žáků, učitelský dotazník se podařilo získat k celkem 849 žákům. Od 529 žáků máme k dispozici vyplněný dotazník jak vstupní, tak výstupní. Pro analýzu jsme z důvodu potřeby hodnocení vývoje v čase mohli využít pouze „párové dotazníky“, tedy ty vstupní a výstupní dotazníky, které jak na začátku, tak na konci projektu vyplnilo stejných 529 dětí. Ke všem těmto 529 „párovým dotazníkům“ máme k dispozici i vyplněné učitelské dotazníky. O těchto třikrát 529 dotaznících budeme nadále v analýze hovořit jako o „všech dotaznících“, o těchto 529 žácích pak jako o „všech žácích“.

¹ Výzkumná zpráva s bližšími informacemi o projektu je dostupná zde: <http://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/o-projektu>.

Žákovský dotazník

Jednotlivé otázky v dotazníku byly formulovány v souladu s cílem výzkumu. Využity byly ověřené položky z mezinárodních výzkumů čtenářských návyků a dovedností a také výsledky projektu „Brána ke vzdělávání: školní čtenářské kluby“. Dotazník byl vytvořen pro žáky 2.–5. ročníků. Žáci prvních tříd byli z šetření (až na výjimky) vyloučeni z důvodu nedostatečné čtenářské kompetence k vyplnění dotazníku. Dotazník byl navrhován tak, aby byl pro žáky vizuálně atraktivní a motivoval je k pečlivému vyplnění.

11. Baví Tě si číst?  ☐ Ano ☐ Někdy ☐ Ne	17. Dostáváš doma knihy jako dárky?  ☐ Ano ☐ Někdy ☐ Ne	32. Kdo Ti dává nebo půjčuje knížky? (i tady můžeš vybrat víc odpovědí)  ☐ někdo doma ☐ spolužáci nebo kamarádi ☐ paní učitelka/pan učitel ve škole ☐ vedoucí ve čtenářském klubu ☐ paní knihovnice v knihovně ☐ nikdo (nevím)
---	--	--

Žákovský dotazník sledoval několik aspektů čtenářství a inkluze – klima třídy a vztah k cizincům; – oblibu čtení; dostupnost knih a sdílení čtenářských zážitků; čtenářovo domácí prostředí. Žáci své odpovědi nejčastěji vybírali na škále ano-někdy-ne, nebo kroužkovali jednu či více odpovědí z výběru, kde poslední možnost vždy byla zcela záporná (knížky si nevybírám, nečtu si apod.). U dvou otázek volili žáci počet knih, u dalších dvou sami vypisovali název knížky. Na úvod i závěr projektu odpovídali žáci na stejné otázky. Dotazování bylo organizováno tak, aby žáci dotazníky nepodepisovali a dotazníky si neměli možnost prohlížet jejich učitelé.

Učitelský dotazník

Pomocí dotazníku, který vyplňovali třídní učitelky a učitelé o jednotlivých dětech, jsme získali informace o rodinném zázemí dítěte a jeho případném odlišném jazykovém prostředí. Učitelky a učitelé byli dotázáni na rok narození žáka, potřebu doučování, vzdělání rodičů, míru spolupráce s rodiči a na jazykové prostředí žáka (jakým jazykem doma mluví, jaká je úroveň znalosti českého jazyka u rodičů cizinců). V několika jednotlivých případech vyplnili učitelský dotazník vedoucí ČK (u žáků, kteří navštěvovali klub, ale v jejichž třídách neprobíhal sběr dat pro kontrolní skupinu).

B. Členové a členky čtenářských klubů

Z celkového počtu 529 žáků zahrnutých do analýzy jich 95, tzn. 18 % docházelo do čtenářského klubu jeden rok. Dalších 80 žáků, tzn. 15 %, pak dva roky.

V analýze tedy budeme pracovat s dotazníky 175 „klubových“ a 354 „neklubových“ dětí.

Nejvíce dotazníků vyplnili žáci, kteří v roce 2018 chodili do 3. a 4. ročníku ZŠ, tedy žáci narození v letech 2007, 2008 a 2009. V klubech jsou rovnoměrněji zastoupeni žáci vícero ročníků, než

v kontrolní neklubové skupině, kde více než polovinu všech tvoří žáci 3. tříd (ke konci projektu). **Průměrný věk žáků je nicméně obdobný v klubové i neklubové skupině.**

Rozdělení dívky vs. chlapci v celku v podstatě odpovídá rozdělení v populaci, **do klubů dochází častěji dívky.** Rozložení dětí mezi jednotlivými ZŠ ukazuje následující tabulka. Procento klubových dětí v jednotlivých ZŠ se pohybuje v rozmezí od 16 % do téměř 60 % všech dětí, které v dané škole vyplnily oba dotazníky. (Tab. 2, 3, 4, 5)

Tab. 2 Základní škola

	Klubové děti	Neklubové děti	Procento klubových dětí
ZŠ Angel (2 kluby)	21	41	34 %
ZŠ s RVJ Bronzová (2 kluby)	29	44	40 %
ZŠ Campanus (2 kluby)	29	56	34 %
ZŠ nám. Curieových	9	49	16 %
ZŠ O. Chlupa	8	43	16 %
ZŠ K. Čapka, Kodaňská	17	34	33 %
ZŠ Květnového vítězství	14	38	27 %
ZŠ Olešská	18	15	55 %
ZŠ P. Strozziho	14	10	58 %
ZŠ Šimanovská	16	24	40 %
Celkem	175	354	33 %

Tab. 3 Pohlaví žáka

	Klubové děti (175)	Neklubové děti (354)
Dívka	58 %	48 %
Chlapec	42 %	52 %

Tab. 4 Žáci podle ročníků

	Klubové děti		Neklubové děti	
Roč.	Školní rok 16/17	Školní rok 17/18	Školní rok 16/17	Školní rok 17/18
0. r.	2,3 %		0,0 %	
1. r.	4,6 %	2,3 %	0,0 %	0,0 %
2. r.	36,6 %	4,6 %	55,4 %	0,0 %
3. r.	30,3 %	36,6 %	31,1 %	55,4 %
4. r.	26,3 %	30,3 %	13,6 %	31,1 %
5. r.		26,3 %		13,6 %

Tab. 5 Rok narození

	Klubové děti	Neklubové děti
2004	0,6 %	0,0 %
2005	1,2 %	0,3 %
2006	14,0 %	4,2 %
2007	26,9 %	21,8 %
2008	33,9 %	49,6 %
2009	21,1 %	24,1 %
2010	1,8 %	0,0 %
2011	0,6 %	0,0 %

Nejčastější vzdělání rodičů je podle učitelů středoškolské, u otců se pak vysokoškoláci a středoškoláci téměř vyrovnávají. Ve zhruba čtvrtině případů nebyli učitelé schopni na otázku vzdělání rodičů odpovědět. Z hlediska vzdělání rodičů je patrný poměrně významný rozdíl mezi klubovými a neklubovými dětmi – rodiče klubových dětí mají nižší vzdělání než rodiče dětí neklubových. (Tab. 6)

Spolupráci čtyř pětin rodičů se školou hodnotí učitelé jako bezproblémovou, pouze 3 % z nich označili za „nespolupracující“, vyšší zastoupení má tato skupina u klubových dětí. Zhruba třetině žáků by učitelé doporučili doučování. Výrazně častěji by toto doporučení směřovali ke klubovým dětem – v jejich případech by podle učitelů potřebovalo doučování více než 60 % dětí, u neklubových dětí by ho učitelé doporučili pouze 20 %. (Tab. 7, 8)

Analýza dat týkajících se jazykových kompetencí a rodinného zázemí žáků ukázala, že do klubů se podařilo zapojit vysoké procento žáků, kteří byli hlavní cílovou skupinou projektu – tedy žáků s OMJ. Výhradně česky se podle názoru učitelů mluví v domácnostech 413 dětí, česky a zároveň i nějakým cizím jazykem se hovoří doma u 54 žáků, převážně či výlučně cizím jazykem se pak hovoří doma u 61 žáků (vycházíme z informací třídních učitelů). Do čtenářských klubů přitom nějakou dobu docházelo 85 % všech žáků, v jejichž rodinách se hovoří pouze cizím jazykem. Téměř polovina z těchto žáků chodila do klubů jeden rok, zbývajících 36 % pak celé dva roky. Žáci s OMJ tvořili téměř třetinu všech klubových dětí. Zapojení ostatních jazykových skupin bylo výrazně nižší – z žáků hovořících doma česky a dalším cizím jazykem se do ČK zapojila necelá polovina žáků, z čistě českého jazykového prostředí pak čtvrtina. (Tab. 9, 10)

Tab. 6 Vzdělání rodičů

	Vzdělání matky		Vzdělání otce	
	Klubové děti	Neklubové děti	Klubové děti	Neklubové děti
ZŠ	11,4 %	3,7 %	11,6 %	4,3 %
SŠ	48,0 %	44,9 %	46,2 %	32,8 %
VŠ	25,1 %	32,1 %	24,3 %	32,2 %
Nevím	15,4 %	19,3 %	17,9 %	30,8 %

Tab. 7 Spolupráce rodičů se školou

	Klubové děti	Neklubové děti
Ano	75,4 %	81,6 %
Jak kdy	20,0 %	16,4 %
Ne	4,6 %	2,0 %

Tab. 8 Doporučili byste žákovi doučování?

	Klubové děti	Neklubové děti
Ano	61,5 %	20,4 %
Ne	38,5 %	79,6 %

Tab. 9 Kterým jazykem žák doma mluví

	Klubové děti	Neklubové děti
Výhradně česky	99	314
Česky + cizí jazyk	24	30
Pouze cizí jazyk(y)	52	9

Tab. 10 Kterým jazykem žák doma mluví

	Klubové děti	Neklubové děti
Česky	121	344
Ukrajinsky	21	5
Rusky	14	9
Vietnamsky	12	4
Anglicky	8	5
Slovensky	4	6
Čínsky	2	1
jinak	17	9

U stovky žáků uznali učitelé za smysluplné hodnotit míru pokročilosti žáka v českém jazyce – považovali je za žáky, pro něž není čeština (jediným) mateřským jazykem. Většina z nich, cca 70 % je klubových. Většinu jich učitelé označili za středně až vysoce pokročilé (celkem více než 90 %), pouze naprosté minimum s českým jazykem teprve začíná². **Téměř všichni začátečníci, mírně pokročilí i středně**

pokročilí chodili do klubů, z vysoce pokročilých to byla zhruba polovina. Téměř 90 % z žáků, u nichž učitelé hodnotili úroveň znalosti českého jazyka, se v českém jazyce vzdělává již od MŠ či 1. třídy ZŠ. Zhruba polovina rodičů těchto žáků nemá výraznější problémy s českým jazykem, třetina se dorozumí omezeně, cca 10 % rodičů se v českém jazyce nedorozumí vůbec. (Tab. 11, 12)

Tab. 11 Míra znalosti českého jazyka u žáka

	Klubové děti		Neklubové děti	
	Četnost	Řádková procenta	Četnost	Řádková procenta
Úplný začátečník	1	33 %	2	67 %
Mírně pokročilý	1	14 %	6	86 %
Středně pokročilý	7	17 %	35	83 %
Vysoce pokročilý	20	42 %	28	58 %
Celkem	29	29 %	71	71 %

Tab. 12 Míra znalosti českého jazyka u rodičů žáka

	Klubové děti		Neklubové děti	
	Četnost	Řádková procenta	Četnost	Řádková procenta
Ani jeden z rodičů se v českém jazyce nedorozumí	2	18 %	9	82 %
Alespoň jeden z rodičů je schopen základní komunikace v českém jazyce	9	26 %	25	74 %
Alespoň jeden z rodičů nemá výraznější problémy s dorozuměním v českém jazyce	20	36 %	35	64 %
Vysoce pokročilý		42 %	28	58 %
Celkem	31	31 %	69	69 %

² Školní čtenářský klub není určen úplným začátečníkům v českém jazyce. Klubové manažerky jsme na počátku vyzvali, aby žáky bez základních znalostí češtiny nezapojovaly, protože čtenářský klub nenahrazuje výuku češtiny pro cizince. Přesto se několik málo jednotlivců s téměř nulovou znalostí zapojilo.

C. Čtenářství

Dopad čtenářských klubů na českojazyčné žáky byl již dostatečně prokázán v projektu Brána ke vzdělávání. V této analýze se proto vedle základního srovnání klubových a neklubových dětí zaměříme především na to, v čem byl tento projekt inovativní, tedy na žáky s OMJ.

Dosavadní výzkumy z oblasti vzdělávání dětí cizinců shodně naznačují, že nejdůležitějším faktorem pro adaptaci dětí do majoritní společnosti je znalost jazyka³. Proto se na úvod podíváme na to, jaká je úroveň znalosti českého jazyka u žáků, v jejichž domácnostech se hovoří (i) jiným než českým jazykem (vycházíme z údajů z učitelského dotazníku) – Tab. 13, 14.

Vzhledem k tomu, že úroveň znalosti českého jazyka je u těchto dvou skupin žáků značně odlišná, rozhodli jsme se pro potřeby další analýzy rozdělit žáky na tři základní jazykové skupiny a dvě skupiny z hlediska docházky do klubu. (Tab. 15)

U hodnocení všech změn v čase musíme mít vždy na paměti, že mezi prvním a druhým sběrem dat uběhlo pouze 14 měsíců. Během takto krátké doby

Tab. 13 Míra znalosti ČJ u žáka

	Pouze cizí jazyk(y)	ČJ + cizí jazyk(y)
Úplný začátečník	3,5 %	2,3 %
Mírně pokročilý	12,3 %	0,0 %
Středně pokročilý	52,6 %	27,9 %
Vysoce pokročilý	31,6 %	69,8 %

Tab. 14 Znalost ČJ v rodině žáka

	Pouze cizí jazyk(y)	ČJ + cizí jazyk(y)
Ani jeden se nedorozumí	18,2 %	2,2 %
Alespoň jeden trochu	45,5 %	20,0 %
Alespoň jeden dobře	36,4 %	77,8 %

není možné očekávat revoluční změny v postojích jednotlivých žáků. Zároveň je však třeba nezapomínat na to, že dotazníky vyplňovali prvostupňoví žáci. Zejména ti nejmladší tedy i za tuto poměrně krátkou dobu mohli zaznamenat výrazný kognitivní posun. Změny v jejich odpovědích mohou proto často odrážet spíše než změnu postoje, změnu v porozumění pokládaným otázkám, ve schopnosti formulovat odpovědi apod.

Tab. 15 Jakým jazykem žák doma mluví

	KLUB Žáci, kteří alespoň nějakou dobu navštěvovali ČK	NEKLUB Žáci, kteří ČK nenavštěvovali
„ČJ“ Žáci, v jejichž rodinách se mluví pouze českým jazykem	99 (57 % klubových dětí)	314 (89 % neklubových dětí)
„OMJ“ Žáci, v jejichž rodinách se mluví cizím jazykem	52 (30 % klubových dětí)	9 (2 % neklubových dětí)
„MIX“ Žáci, v jejichž rodinách se mluví jak českým jazykem, tak jazykem cizím	24 (14 % klubových dětí)	30 (9 % neklubových dětí)

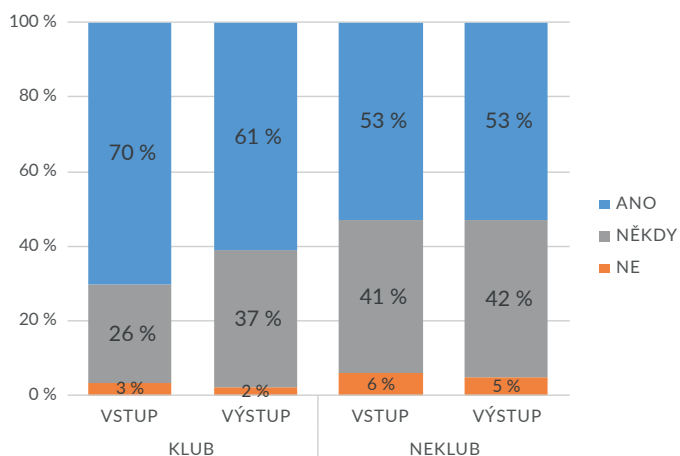
³ Cestou, jak úspěšně fungovat v české třídě, je budovat sociální kapitál, nevybočovat, neznít cize, mít bezchybnou češtinu apod. (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová. Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v rozmanitosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2015).

OBLIBA ČTENÍ

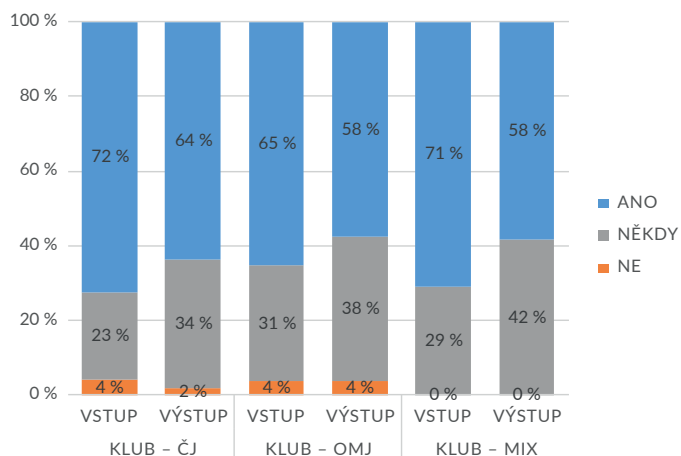
Velkou většinu dětí – podle jejich vlastních slov – **čtení baví**, klubové děti zřejmě ještě o něco víc než ty neklubové. Ve všech jazykových skupinách klubových dětí nicméně v čase narůstá počet těch, kteří volí odpověď „někdy“ na úkor odpovědi „ano“.

Naprostá většina dětí se také domnívá, že čtení je důležité. Opačný názor zastávají pouze jednotlivci. Shoda na důležitosti čtení panuje mezi všemi jazykovými skupinami dětí, klubových i neklubových. (Obr. 1, 2)

Obr. 1 Baví tě si číst?
(Klub vs. neklub)

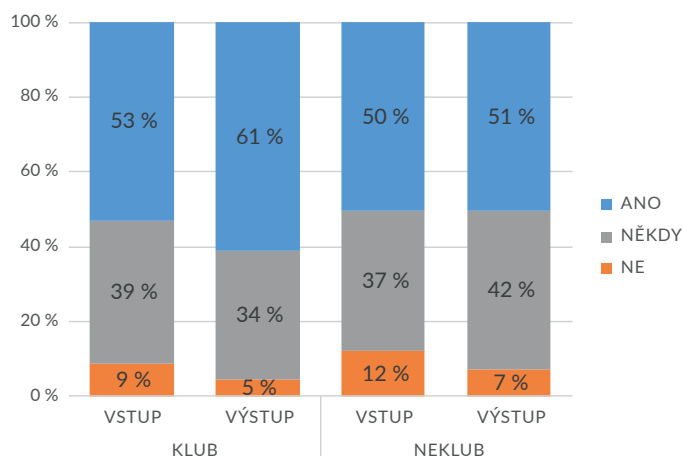


Obr. 2 Baví tě si číst?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)

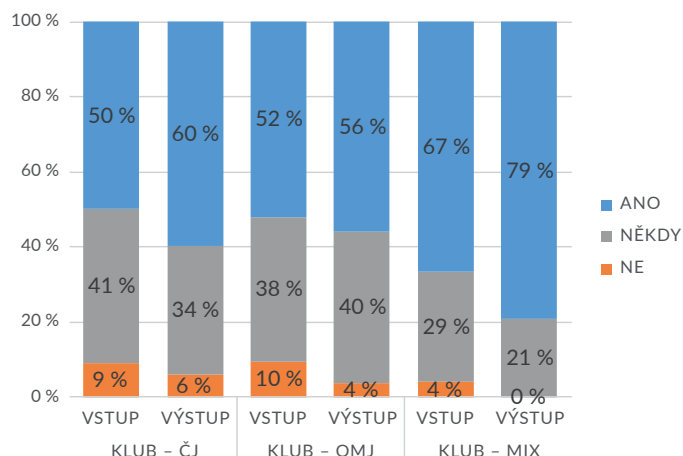


Valná většina dětí si čte sama doma i v případě, kdy to nemají za úkol, jen tak pro sebe. V tomto ohledu nejsou výrazné rozdíly mezi dětmi klubovými a neklubovými. Počet dětí, které si – podle vlastních slov – ve volném čase samy od sebe nečtou, v čase klesá a je ve všech případech ke konci projektu nižší než 10 % (drobnou výjimkou jsou klubové děti s OMJ, kterých na konci projektu nečte nad rámec úkolu 12 %). (Obr. 3, 4, 5, 6)

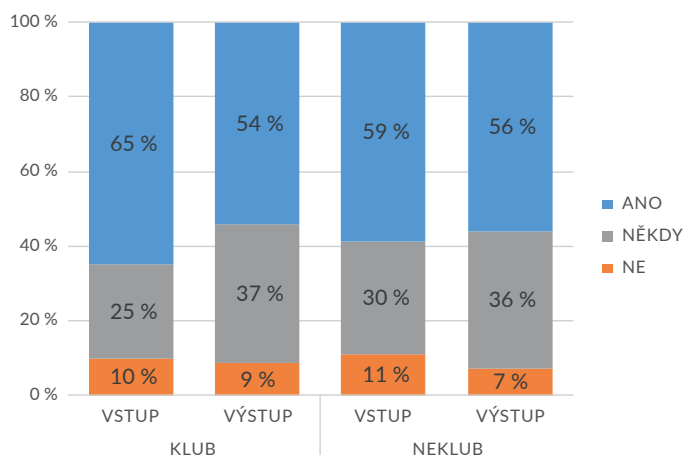
Obr. 3 Čteš si sám/sama jen tak?
(Klub vs. neklub)



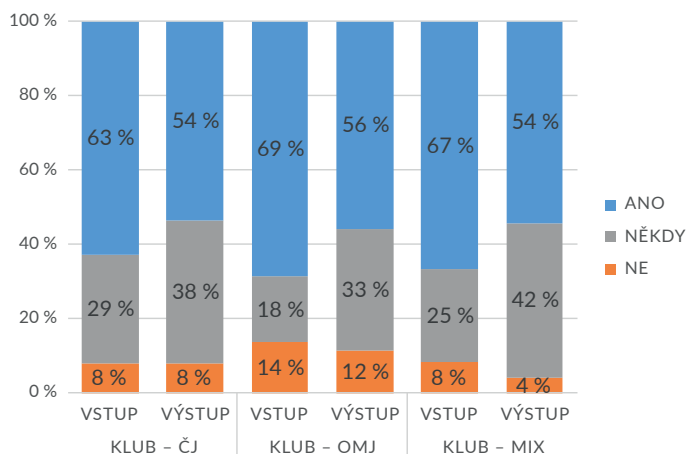
Obr. 4 Čteš si sám/sama jen tak?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



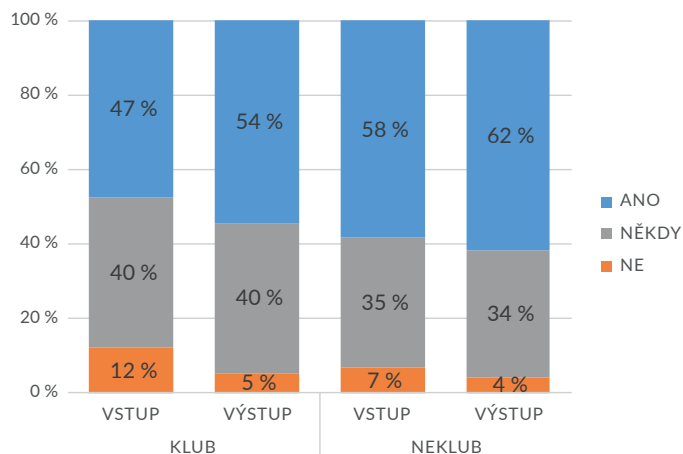
Obr. 5 Čteš si doma, i když to nemáte za úkol?
(Klub vs. neklub)



Obr. 6 Čteš si doma, i když to nemáte za úkol?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



Obr. 7 Je pro tebe čtení snadné?
(Klub vs. neklub)



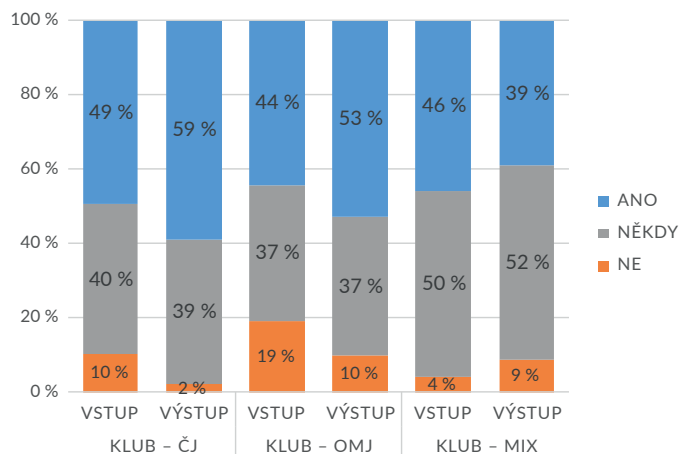
Za jednoznačně snadné považuje čtení více než polovina dětí. Pro další cca třetinu je čtení spíše snadné, nesnadné pak pro zbývajících cca 5 %.

Náročné připadá čtení častěji dětem klubovým – v tomto směru se tedy opět potvrzuje vhodné zvolené složení klubů. **Vůbec nejčastěji dělá čtení potíže dětem s OMJ.** Počet dětí, které označují čtení za nesnadné, v průběhu času klesá, a to u klubových i neklubových dětí. Výjimku tvoří děti, v jejichž rodinách se hovoří česky i cizím jazykem. (Obr. 7, 8)

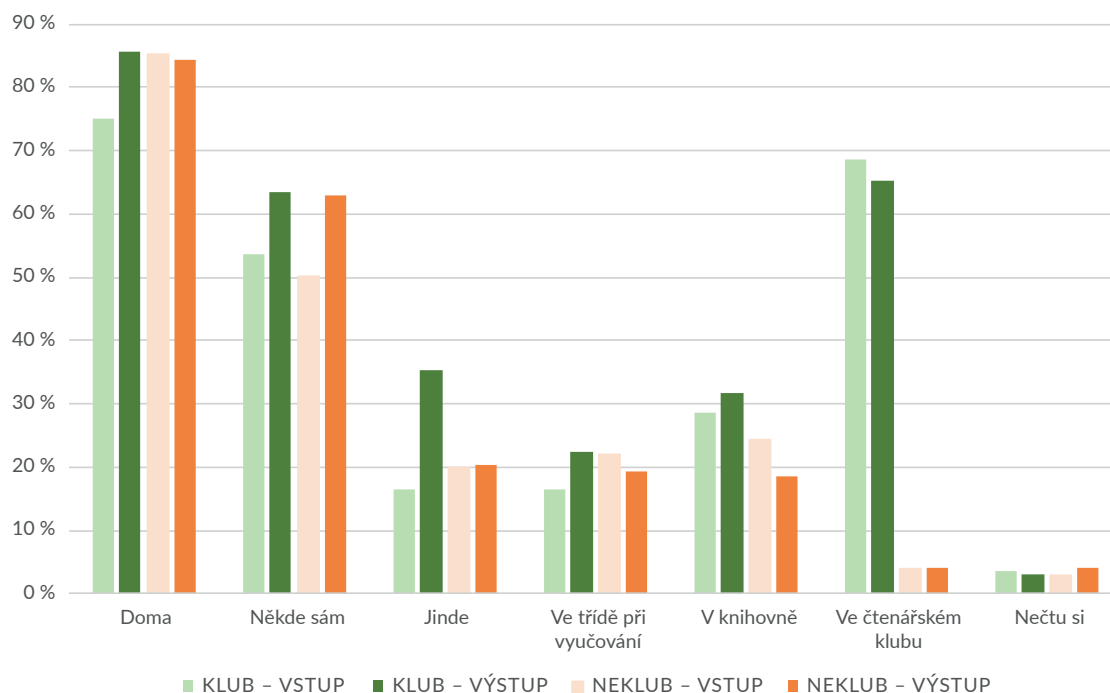
Zjednodušeně řečeno, **všechny děti si nejraději čtou doma**, případně někde samy, velmi pravděpodobně opět doma. To není nijak překvapivé. Potěšující je, že u klubových dětí se **čtenářské kluby umísťují mezi oblíbenými místy četby hned na druhém místě.**

Klubové děti také častěji než ostatní čtou v knihovnách. Většina dětí vybírala v podstatě všechny možnosti častěji v případě druhého dotazování než při dotazování vstupním. Můžeme se proto domnívat, že minimálně některé z dětí postupem času častěji – a na více místech – čtou. Změnu lze ale nejspíš z části přičíst i tomu, že děti při druhém dotazování častěji dočetly seznam nabízených možností až do konce. Velmi výrazný je také nárůst odpovědí „jinde“, kde bylo třeba vlastními slovy formulovat odpověď. To také mohlo jít dětem lépe na konci projektu než na jeho začátku. (Obr. 9, 10)

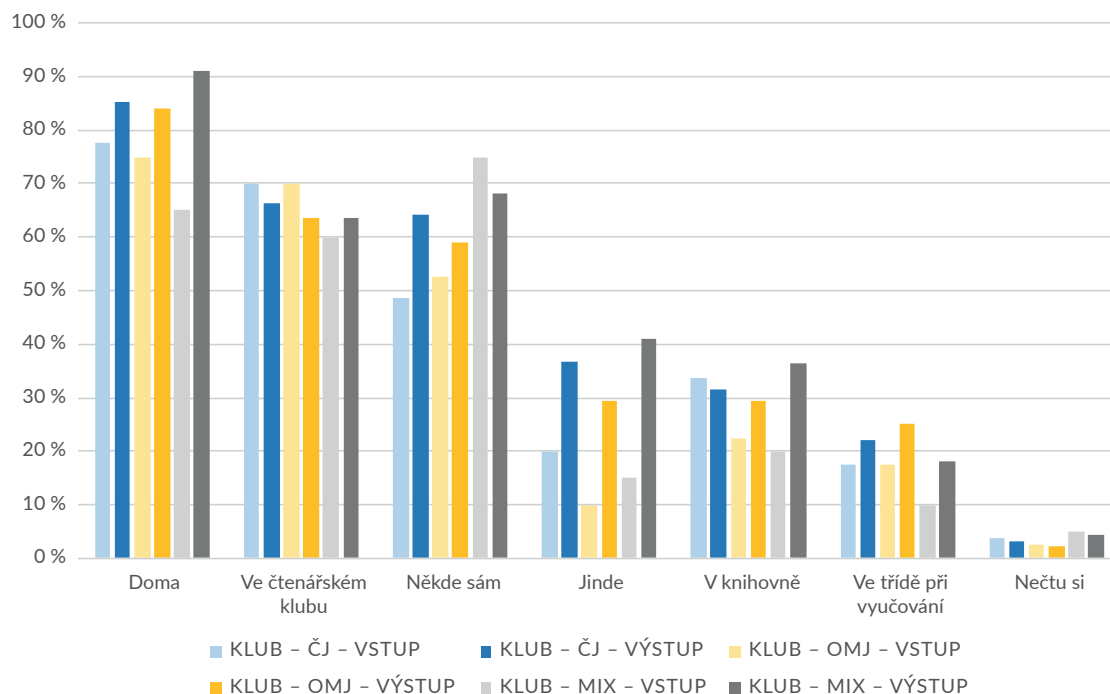
Obr. 8 Je pro tebe čtení snadné?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



Obr. 9 Kde si rád čteš? (Klub vs. neklub)



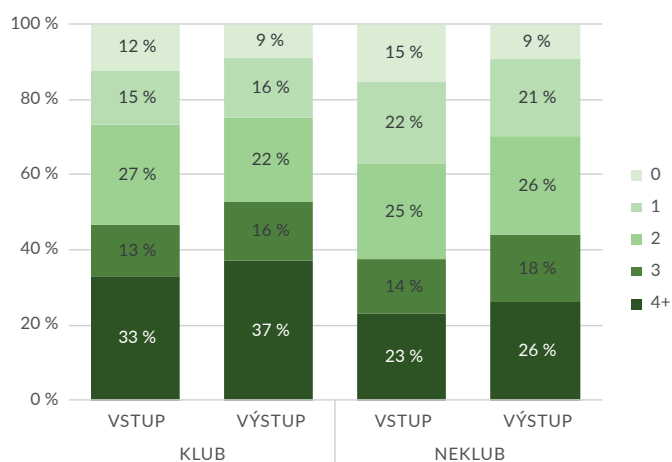
Obr. 10 Kde si rád čteš? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



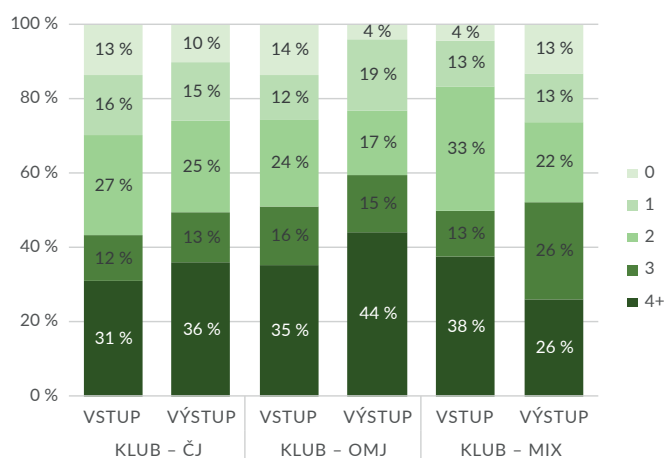
Děti podle vlastních slov přečetly v průměru o něco více než jednu knihu za měsíc. Klubové děti deklarují více přečtených knih než neklubové, z klubových pak největší počet přečtených knih uvádí děti

s OMJ. Počty přečtených knih na začátku a na konci projektu se příliš neliší, nicméně u všech skupin dětí, s výjimkou dětí KLUB – MIX, je možné zaznamenat mírný nárůst. Jak ukážeme dále, podle vedoucích

Obr. 11 Kolik knih jsi přečetl/a za poslední dva měsíce? (Klub vs. neklub)



Obr. 12 Kolik knih jsi přečetl/a za poslední dva měsíce? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



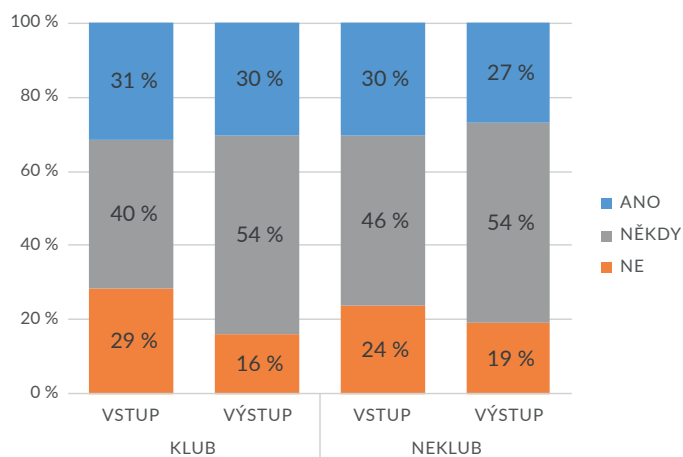
Tab. 16 Průměrný počet přečtených knih za poslední dva měsíce podle vyjádření žáků

	VSTUP	VÝSTUP
KLUB	2,7	2,9
– ČJ	2,6	2,9
– OMJ	2,8	3,2
– MIX	3,0	2,7
NEKLUB	2,3	2,6

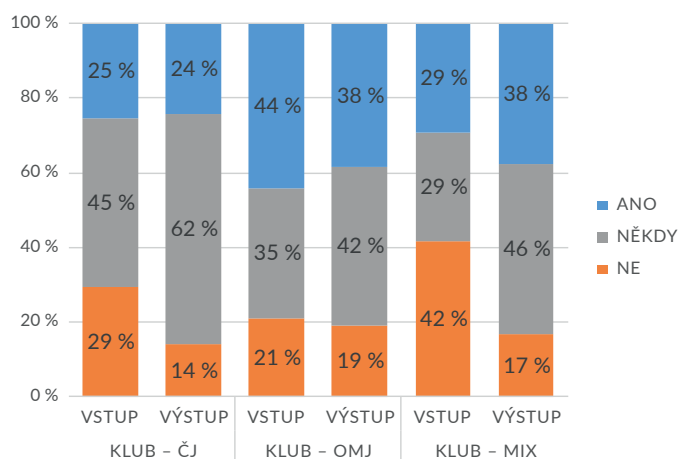
klubů množství přečtených knih u klubových dětí ale postupem času spíše klesá, zřejmě s tím, jak roste jejich složitost a náročnost. Je pravděpodobné, že děti tráví čtením více času, přestože – podle slov vedoucích klubů – přečtou méně knih. Možná i proto mají ony samy subjektivně pocit, že knih přečtou víc. **Celkové číslo průměrného počtu přečtených knih za poslední dva měsíce je u vedoucích i žáků víceméně shodné – vedoucí uvádí 2,3 knihy za poslední hodnocené dvouměsíční období, kluboví žáci uvádí ke konci projektu zhruba 2,9 knih za poslední dva měsíce⁴.** (Obr. 11, 12)

Většina dětí se domnívá, že díky čtení ví při vyučování někdy něco navíc. Mezi klubovými a neklubovými dětmi není v tomto ohledu výrazný rozdíl, nicméně u klubových dětí je vidět výraznější rozdíl

Obr. 13 Víš někdy ve škole něco navíc, protože sis o tom přečetl/a? (Klub vs. neklub)



Obr. 14 Víš někdy ve škole něco navíc, protože sis o tom přečetl/a? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



⁴ Položku 4 a více nahrazujeme pro potřeby výpočtu průměru hodnotou 5.

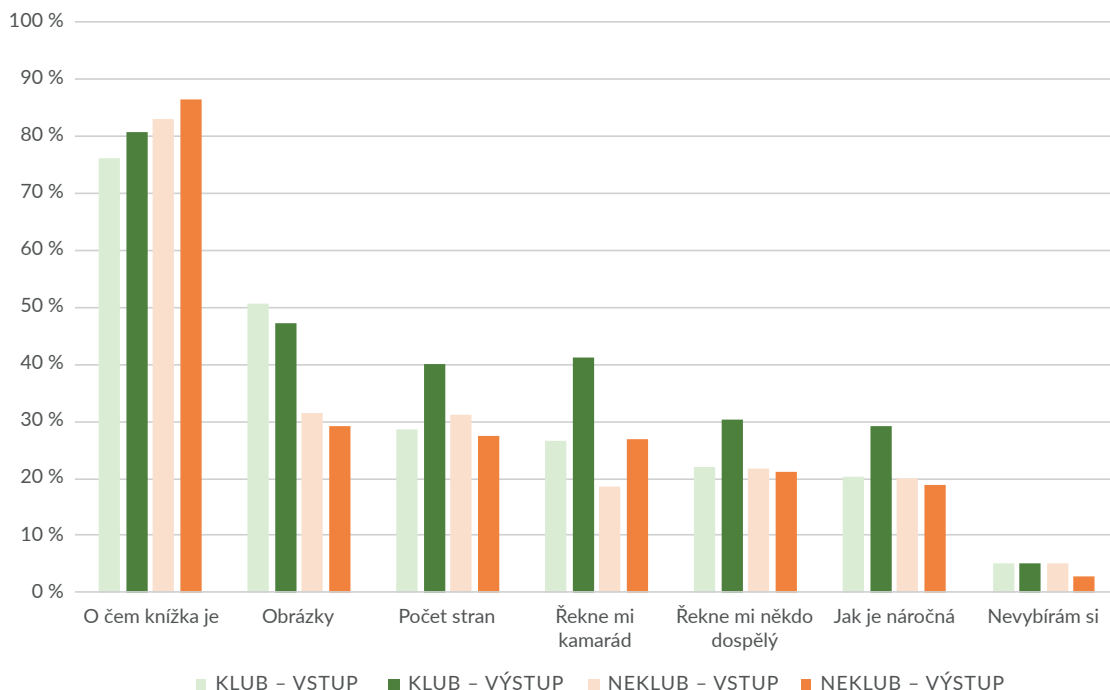
mezi výsledky na začátku a na konci projektu – došlo u nich k poměrně výraznému poklesu počtu dětí, které na tuto otázku odpovídají „ne“. (Obr. 13, 14)

Knížky si většina dětí vybírá podle obsahu.

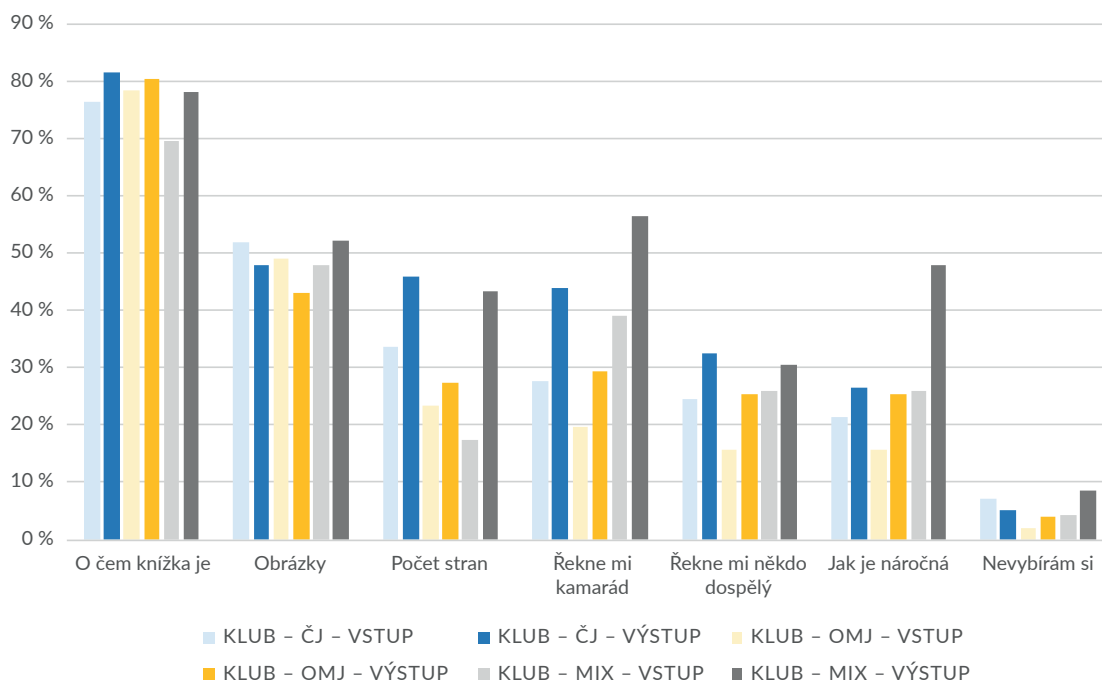
Postupem času narůstá význam také dalších

kritérií – obrázků, počtu stran, doporučení kamarádů i dospělých, náročnosti knížky. Vzhledem k délce této otázky je tu nicméně pravděpodobně opět na místě úvaha o tom, že v druhém měření mohlo mít více dětí kapacitu přečíst a hodnotit všechny nabízené možnosti. (Obr. 15, 16)

Obr. 15 Podle čeho si vybíráš knížky? (Klub vs. neklub)



Obr. 16 Podle čeho si vybíráš knížky? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



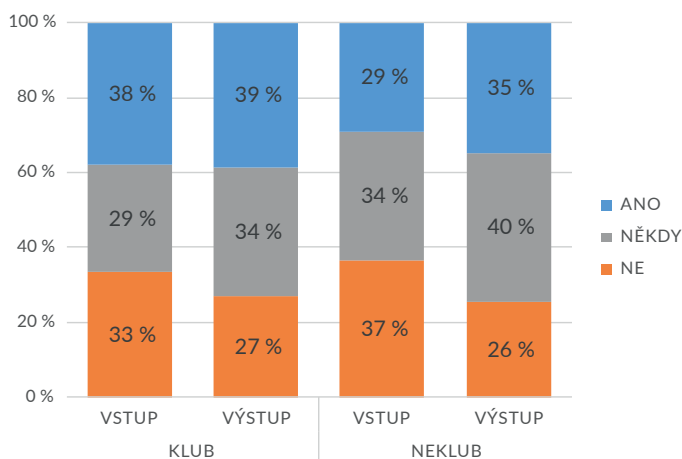
DOSTUPNOST KNIH A SDÍLENÍ ČTENÁŘSKÝCH ZÁŽITKŮ

Do veřejné knihovny chodí alespoň někdy zhruba tři čtvrtiny dětí. Mezi klubovými a neklubovými dětmi není v tomto ohledu velký rozdíl. **U dětí s OMJ můžeme pozorovat největší nárůst v počtu návštěvníků knihoven mezi začátkem a koncem projektu.** (Obr. 17, 18)

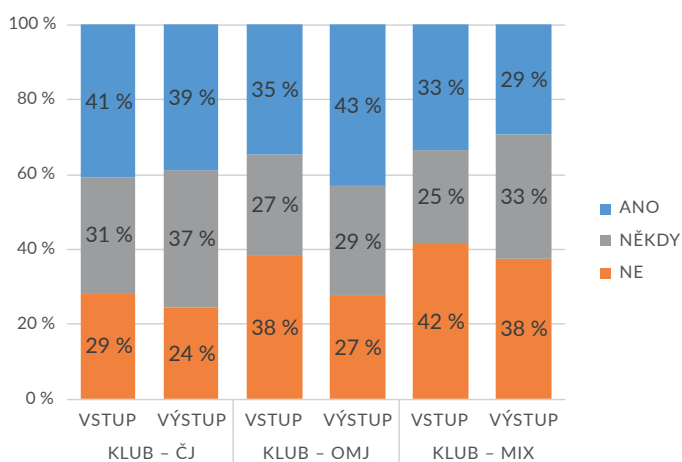
Více než 70 % dětí si alespoň někdy povídá o knihách se svými kamarády. Klubové děti na tuto otázku odpovídají negativně méně často než děti neklubové. Mezi jednotlivými jazykovými skupinami klubových dětí není v tomto ohledu výrazný rozdíl. **Děti si o knížkách povídají s kamarády častěji než s paní učitelkou – s tou si o knížkách nepovídá téměř polovina neklubových dětí.** Klubové děti si také s učitelkami povídají o knihách častěji. Ke konci projektu jich alespoň někdy s učitelkami o čtení hovoří téměř tři čtvrtiny. Relativně méně často to dělají děti s OMJ. (Obr. 19, 20, 21, 22)

Pro klubové děti je čtenářský klub nejčastějším zdrojem knih. Dokonce častějším, než jsou rodiče, které jednoznačně vedou u dětí neklubových. V průběhu projektu výrazně posilují kamarádi jakožto zdroj knih. U dětí s OMJ pak také sourozenci a knihovnice (což koresponduje s nárůstem počtu dětí s OMJ, které chodí do knihoven). **Vybírat knihy dětem nejčastěji pomáhají opět rodiče.** Druhou nejčastěji volenou odpovědí (a ke konci projektu dokonce vůbec nejčastější) je „nikdo“, „knihy si vybírám sám“. Tuto možnost volí ke konci projektu téměř 60 % dětí⁵. U klubových dětí jsou na třetím místě mezi pomocníky s výběrem knih pracovnice ČK. (Obr. 23, 24, 25, 26)

Obr. 17 Chodíš do veřejné knihovny?
(Klub vs. neklub)

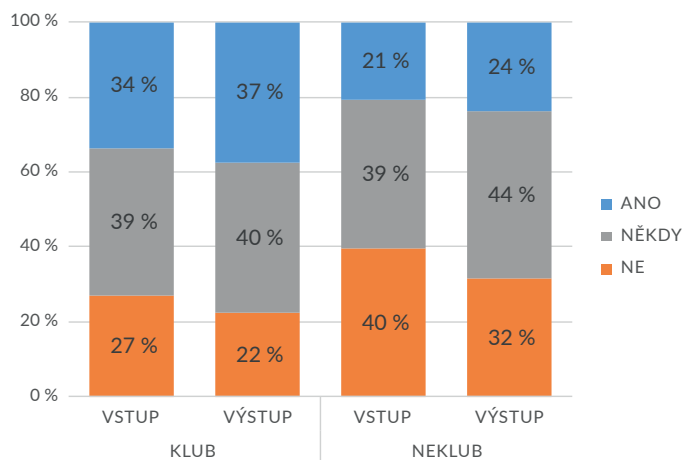


Obr. 18 Chodíš do veřejné knihovny?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)

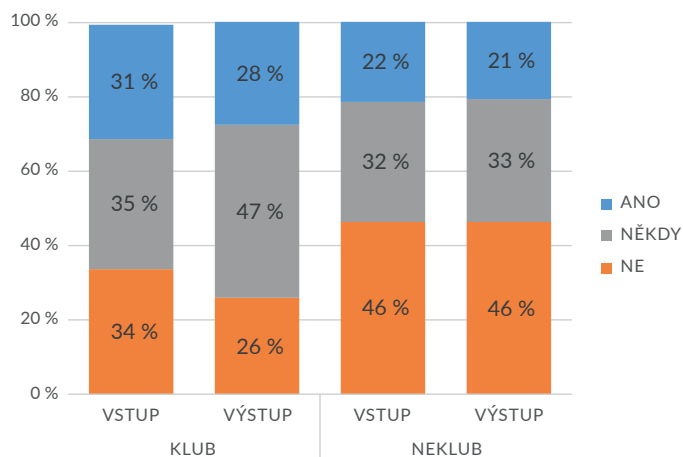


⁵ Je to pro nás potěšující zjištění, neboť schopnost vybrat si knížku ke čtení a vědět, proč si zrovna tuto konkrétní vybírám, je důležitou dovedností čtenáře. Klubové děti dostávají v klubu pravidelně prostor, aby se učily si knihu vybírat. Pro některé jde o náročnou činnost, s níž jim pomáhá manažerka klubu.

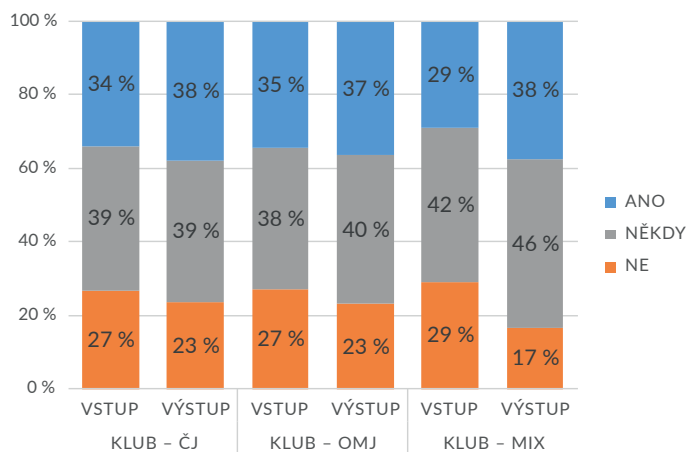
Obr. 19 Povídáš si o knížkách s kamarády?
(Klub vs. neklub)



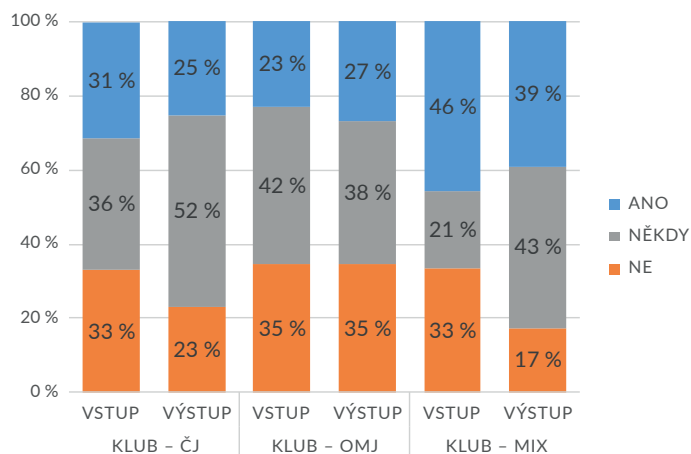
Obr. 21 Povídáš paní učitelce / panu učiteli, o tom, co jsi četl/a? (Klub vs. neklub)



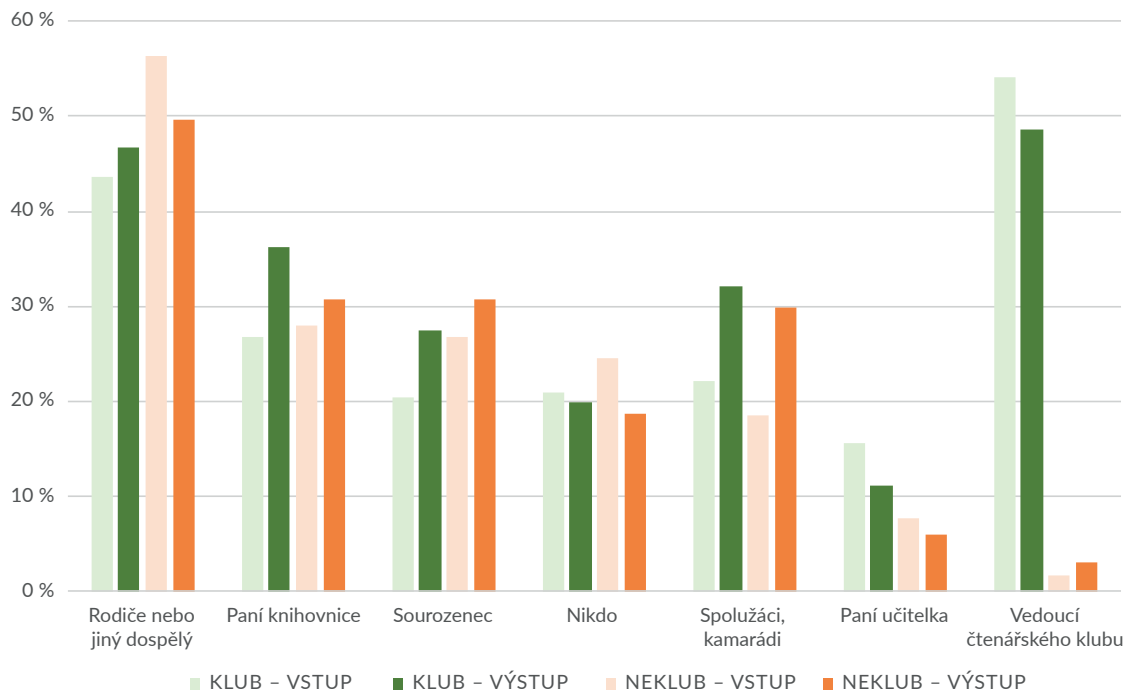
Obr. 20 Povídáš si o knížkách s kamarády?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



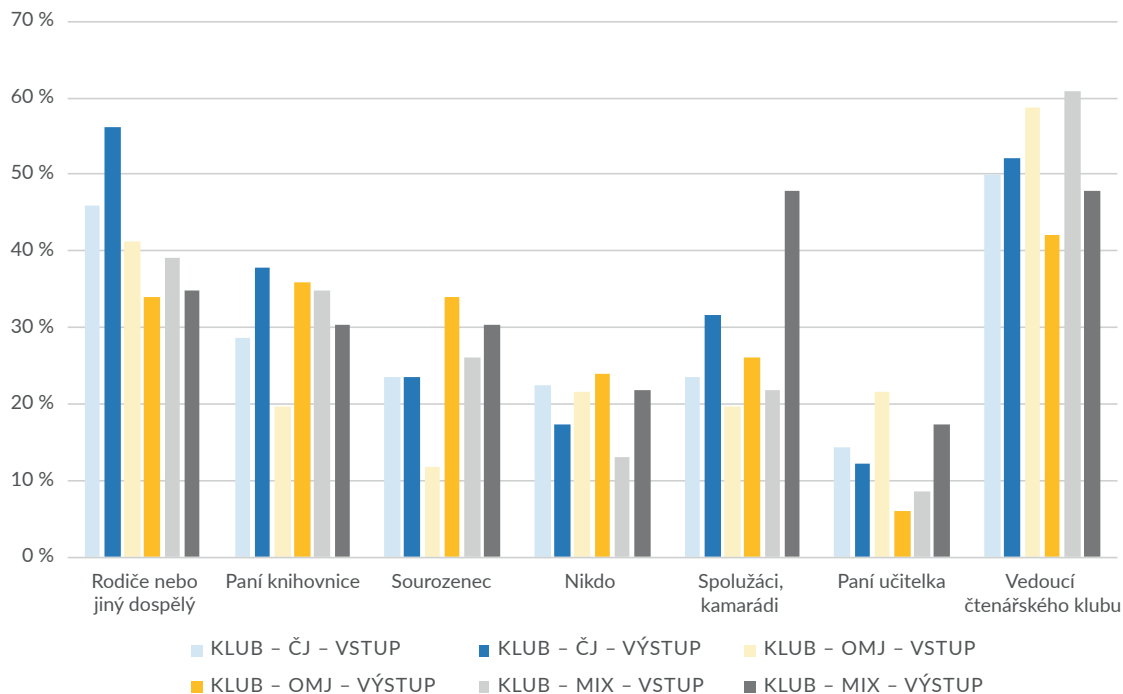
Obr. 22 Povídáš paní učitelce / panu učiteli, o tom, co jsi četl/a? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



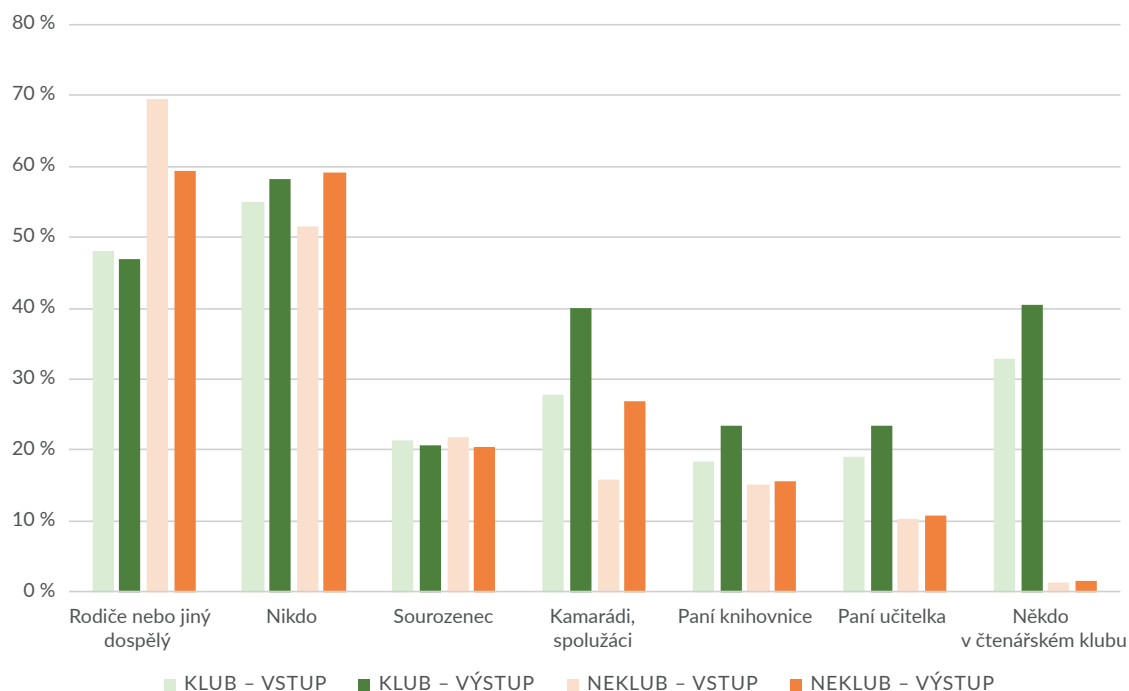
Obr. 23 Kdo ti dává nebo půjčuje knížky? (Klub vs. neklub)



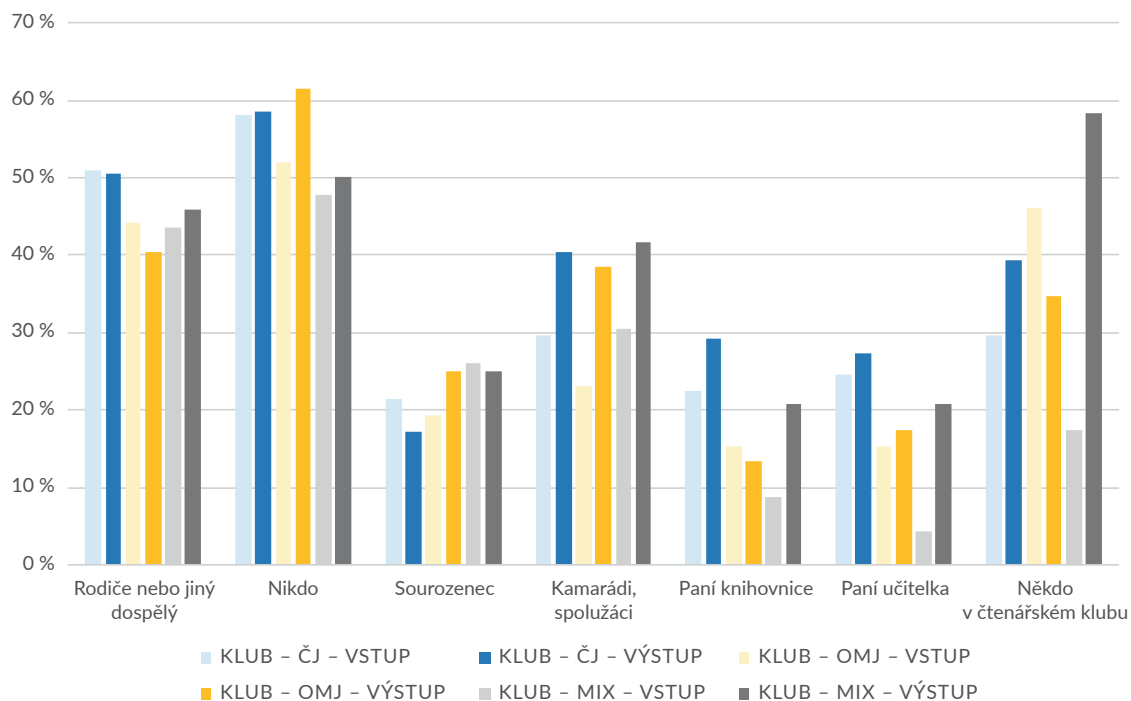
Obr. 24 Kdo ti dává nebo půjčuje knížky? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



Obr. 25 Kdo ti pomáhá vybírat knížky? (Klub vs. neklub)



Obr. 26 Kdo ti pomáhá vybírat knížky? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



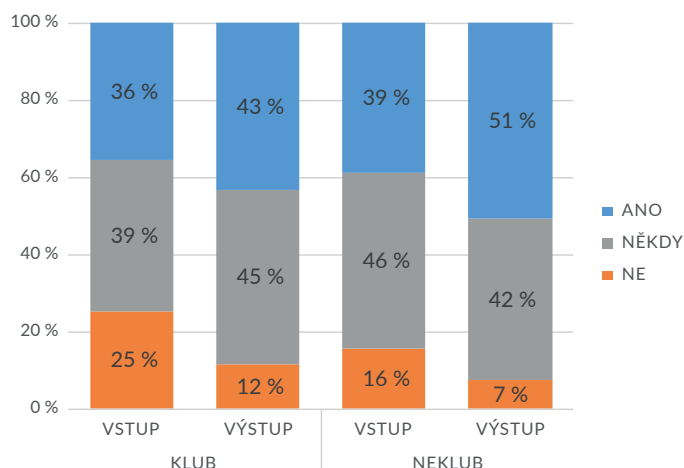
ČTENÁŘOVO PROSTŘEDÍ

Ke konci projektu uvádí více než 90 % dětí, že doma alespoň někdy dostávají knihy jako dárky. V průběhu projektu výrazně vzrostl počet těchto dětí zejména mezi ČJ a MIX klubovými žáky. Naopak u žáků s OMJ přetrvává relativně vysoké procento – 27 % – těch, kteří doma knihy nedostávají. (Obr. 27, 28)

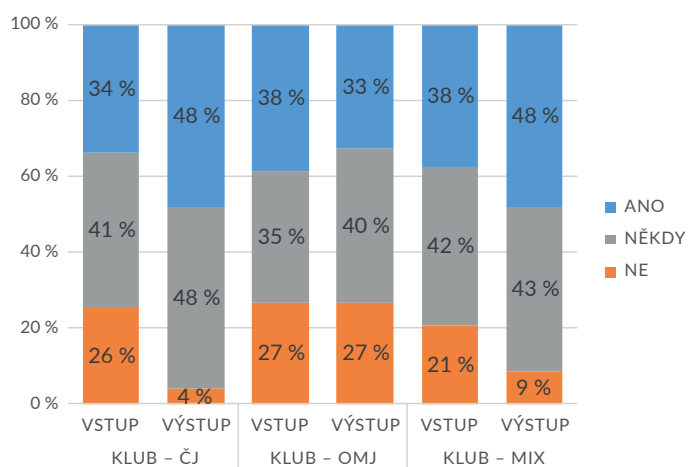
Přítomnost čtení v rodině jsme indikovali hned několika otázkami. Zajímalo nás, zda si děti s rodiči doma čtou, zda rodiče děti poslouchají, když čtou nahlas, jestli děti vidí, jak si čtou rodiče a sourozenci a zda si děti doma s rodiči o čtení a knížkách povídají.

Základní zjištění je, že mezi klubovými a neklubovými dětmi nejsou z hlediska přítomnosti čtení v rodině – až na výjimky – zásadní rozdíly. Všechny děti častěji vidí rodiče či sourozence číst, než si s nimi o čtení povídají či jim předčítají a než si s nimi čtou. Ke konci projektu čtou rodiče necelým dvěma třetinám dětí, v podstatě shodně dětem klubovým i neklubovým. Shodně u obou skupin nastal také v čase pokles žáků, kteří si s rodiči čtou. Tento pokles jde pravděpodobně zejména na vrub rostoucího věku žáků. Starší děti si totiž s rodiči čtou výrazně méně často, a to jak děti klubové, tak neklubové (Tab. 17). Podobný klesající trend v závislosti na věku je možné pozorovat i u dětského čtení nahlas. Starší děti čtou nahlas výrazně méně často než děti mladší. V otázce dětského čtení nahlas lze nicméně pozorovat poměrně významný rozdíl mezi klubovými a neklubovými dětmi. Zatímco počet neklubových dětí, které doma nahlas nečtou, stoupá během projektu z 10 % na 23 %, u klubových se počet dětí (navzdory stoupajícímu věku) v podstatě nemění – nahlas doma nečte 17 resp. 18 % klubových dětí. U dvou zbývajících otázek – tedy čtení

Obr. 27 Dostáváš doma knihy jako dárky? (Klub vs. neklub)



Obr. 28 Dostáváš doma knihy jako dárky? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)

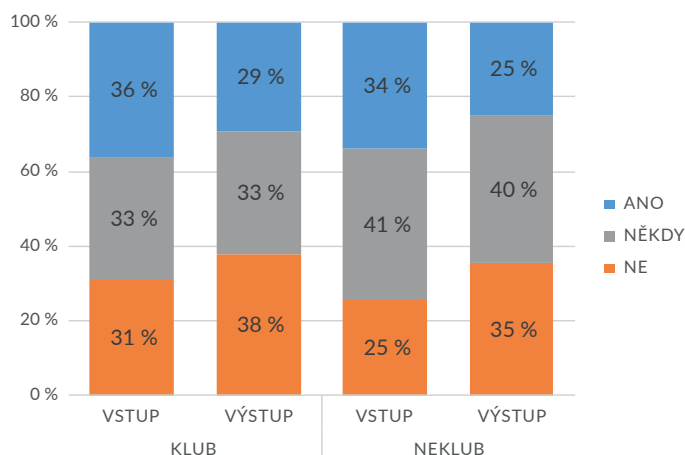


rodičů a povídání si o knížkách – je v průběhu času víceméně setrvalý stav u klubových i neklubových dětí. (Obr. 29, 30, 31, 32)

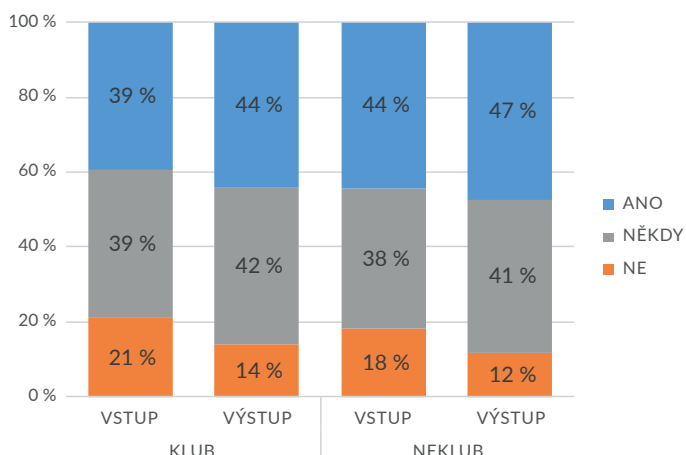
Tab. 17 Čtou ti doma rodiče nebo si spolu knihy prohlížíte? (Výstup)

	3. ročník		4. ročník		5. ročník	
	KLUB	NEKLUB	KLUB	NEKLUB	KLUB	NEKLUB
Ano	35,9 %	30,1 %	28,3 %	20,2 %	8,7 %	14,6 %
Někdy	39,1 %	42,3 %	37,7 %	40,4 %	23,9 %	27,1 %
Ne	25,0 %	27,6 %	34,0 %	39,4 %	67,4 %	58,3 %

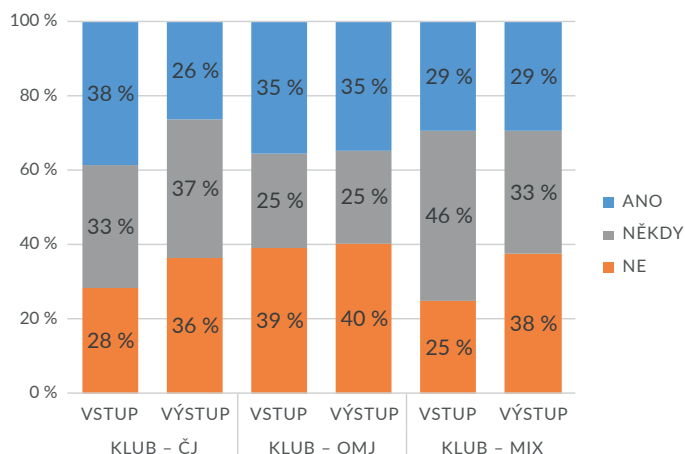
Obr. 29 Čtou ti doma rodiče nebo si spolu knihy prohlížíte? (Klub vs. neklub)



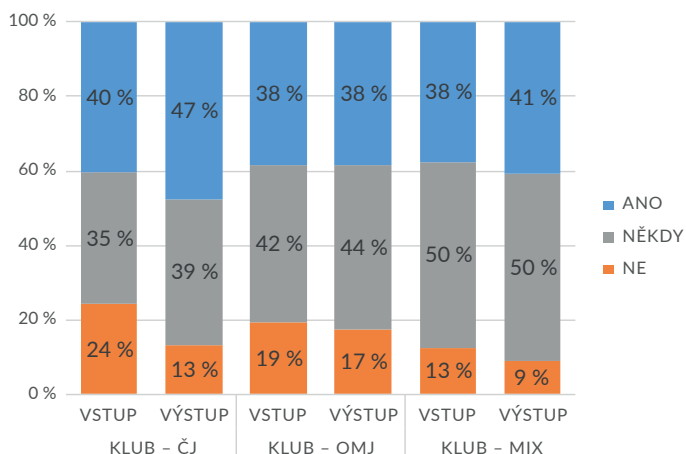
Obr. 31 Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (Klub vs. neklub)



Obr. 30 Čtou ti doma rodiče nebo si spolu knihy prohlížíte? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



Obr. 32 Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)

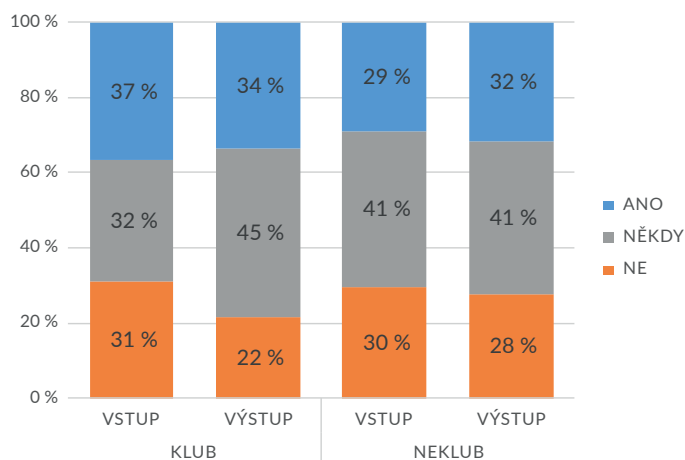


Pokud jde o jednotlivé jazykové skupiny klubových žáků, trendy v oblasti přítomnosti čtení v rodině jsou u všech víceméně obdobné. Na jedné straně setrvalý stav nebo mírný nárůst dětí, které vidají doma rodiče si číst a kteří si s rodiči povídají o čtení, na straně druhé mírný pokles počtu těch, kteří si s rodiči čtou. U čtení nahlas je u klubových dětí – jak již bylo uvedeno výše – víceméně setrvalý stav (na rozdíl od dětí neklubových, kde zaznamenáváme prudký pokles). Drobnou výjimku z jinak podobných výsledků všech skupin tvoří pouze děti s OMJ, u nichž nedochází k všeobecnému poklesu počtu těch, kteří si doma s rodiči čtou. Procento dětí

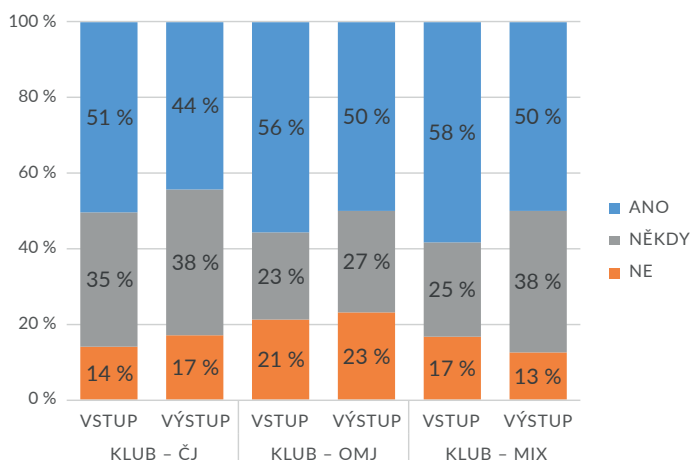
s OMJ, které si s rodiči nečtou, zůstává sice relativně vysoké, ale v čase dále neklesá. (Obr. 33, 34, 35, 36)

Zhruba polovina dětí odhaduje, že mají v domácnosti více než 100 knih, zbytek dětí uvádí nižší číslo. **Klubové děti mají doma pravděpodobně v průměru méně knih než děti neklubové, a to zejména díky přítomnosti vyššího procenta dětí s OMJ.** Ty totiž mají doma méně knih než všechny ostatní děti. Tato otázka byla zejména pro malé děti extrémně náročná a je proto potřeba brát odpovědi s ještě větší rezervou než ty ostatní. (Obr. 37, 38)

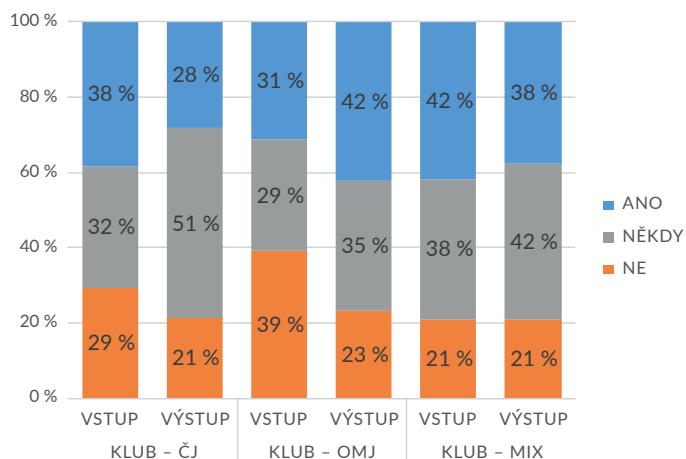
Obr. 33 Povídáš si o knížkách s někým doma?
(Klub vs. neklub)



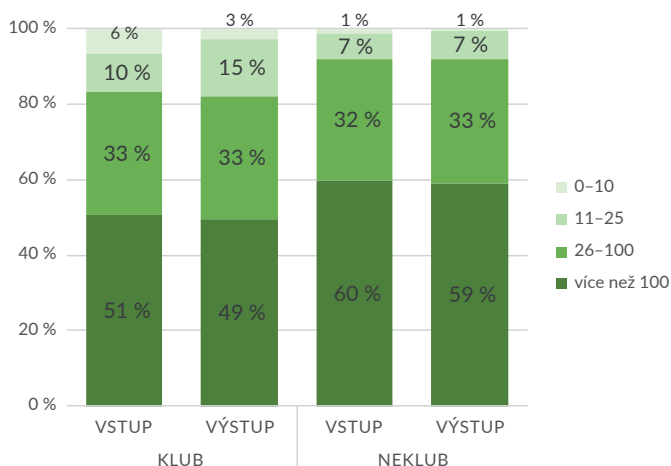
Obr. 36 Poslouchají tě rodiče, když doma čteš nahlas? (Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



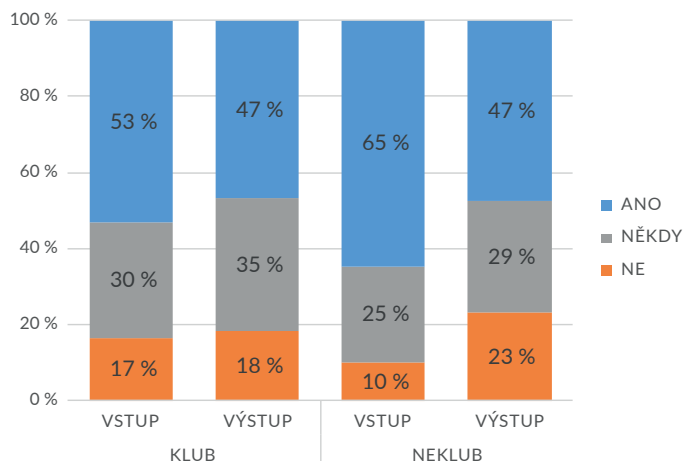
Obr. 34 Povídáš si o knížkách s někým doma?
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



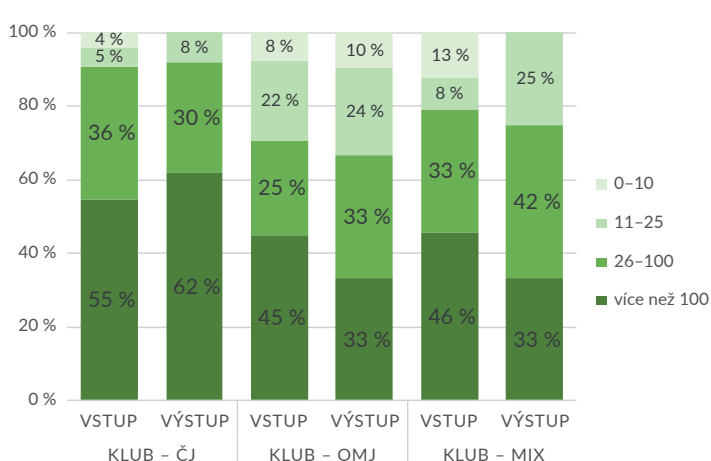
Obr. 37 Odhadni, kolik máte doma knih
(Klub vs. neklub)



Obr. 35 Poslouchají tě rodiče, když doma čteš nahlas? (Klub vs. neklub)



Obr. 38 Odhadni, kolik máte doma knih
(Klub ČJ vs. OMJ vs. MIX)



D. Inkluze

Vzhledem ke klíčové roli, kterou v oblasti inkluze sehrává znalost jazyka, se zaměříme v této kapitole především na srovnání jednotlivých jazykových skupin. Budeme sledovat **změny u jednotlivých jazykových skupin v čase** (rozdíly mezi vstupními a výstupními dotazníky) a **rozdíly mezi dětmi, v jejichž rodinách se mluví českým jazykem a dětmi, v jejichž rodinách se mluví jiným než českým jazykem**.

Z hlediska působení klubů nemáme bohužel možnost potenciálně nejzajímavějšího srovnání, tedy srovnání dětí s OMJ, které chodily a které nechodily do klubů. V důsledku intenzivního zapojení dětí s OMJ do klubů totiž nemáme dostatečně velkou kontrolní skupinu dětí s OMJ, které by do klubů nedocházely. Kluby prošla naprostá většina dětí s OMJ (což bylo cílem projektu). Provedeme tedy proto jen základní srovnání klubových a neklubových dětí.

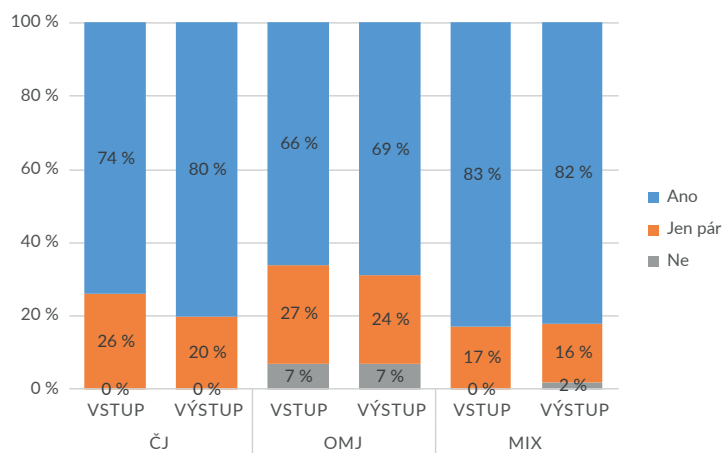
Na základě porovnání výsledků prvního a druhého kola sběru dat můžeme (s opatrností) konstatovat, že **sociální klima ve třídách se postupem času mírně zlepšuje**. Minimálně tedy v těch oblastech, které jsme na základě studia dostupné literatury zvolili jako vhodné indikátory třídního klimatu. Významnou roli pravděpodobně hraje zlepšující se znalost českého jazyka na straně dětí s OMJ i delší čas, který spolu již děti v jednotlivých třídách strávily. Výsledky ukazují, že **mírně klesá počet dětí, s nimiž se nikdo nekamarádí, mírně klesá počet dětí, jimž se někdo ve škole vysmívá, mírně klesá počet dětí, které se někoho ze třídy bojí**. Navzdory poměrně pozitivním trendům však nadále **pětina žáků uvádí, že je ve třídě někdo, koho se bojí, čtvrtina žáků zažívá někdy posmívání, téměř dvěma třetinám žáků se někdy stává, že je ostatní nechtějí do skupiny...** Změny v jednotlivých oblastech nejsou výrazné, což je vzhledem k délce trvání projektu logické. Mezi prvním a druhým sběrem dat uběhlo pouze o něco málo více než rok času a výraznější změny se nedaly očekávat.

Děti s OMJ mají ve třídě pravděpodobně méně kamarádů než ostatní. V úvodu projektu také častěji než ostatní uváděly, že jsou ve třídě děti, s kterými se nikdo nekamarádí. Právě u dětí s OMJ došlo ale v této oblasti k poměrně výraznému zlepšení v období mezi prvním a druhým kolem sběru dat. Zatímco v prvním kole dotazování uvedlo 52 % dětí s OMJ, že ve třídě jsou děti, s kterými se nikdo nekamarádí (odpověděly „ano“ nebo „jen pár“); ve druhém kole to bylo již pouze 39 % dětí s OMJ. V prvním kole dotazování uvedlo 15 % dětí s OMJ, že ano, v jejich třídě je někdo, koho se bojí; v druhém kole to bylo již pouze 5 %. Zároveň ale narostl počet těch, kteří odpovídají na tuto otázku „jen pár“ z 5 % na 10 %. Celkově však i přesto počet dětí s OMJ, které se někoho ze třídy bojí, klesl a v závěru projektu byl dokonce nižší než u žáků s mateřským českým jazykem. Zaznamatelné rozdíly se ukázaly v otázce posmívání – jemu byly na začátku i na konci projektu častěji vystaveny děti s OMJ, přestože právě u nich došlo v této oblasti v průběhu projektu k nejvýraznějšímu zlepšení. Žákům s OMJ i žákům MIX se také stále častěji stává, že je ostatní nechtějí do skupiny.

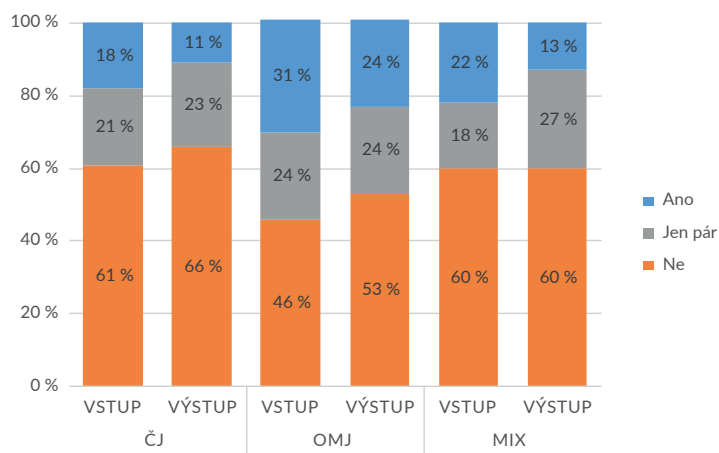
Dílčí výsledky naznačují, že odpovědi žáků MIX jsou ve většině případů podobnější odpovědím žáků českojazyčným než žákům s OMJ. Toto v podstatě odpovídá našim očekáváním. Znalost českého jazyka je totiž ve skupině žáků MIX výrazně lepší než u žáků s OMJ. Přitom „jinakost“ dětí s OMJ je dána především jejich jinakostí jazykovou. Pokud tedy děti dobře zvládají český jazyk, jejich spolužáci je obvykle nevnímají jako cizince (či je tak vnímají výrazně méně často) a tito žáci se pak méně často setkávají s negativy, které sebou status cizince může přinášet.

Rozdíly mezi klubovými a neklubovými žáky v oblasti inkluze nejsou až na výjimky výrazné a do značné míry se v nich odrážejí rozdílné výsledky jednotlivých jazykových skupin. Mezi neklubovými dětmi totiž v podstatě nejsou děti OMJ (tvoří pouhých 2 %), zatímco mezi klubovými dětmi tvoří téměř třetinu. (Obr. 39, 40, 41, 42, 43, 44)

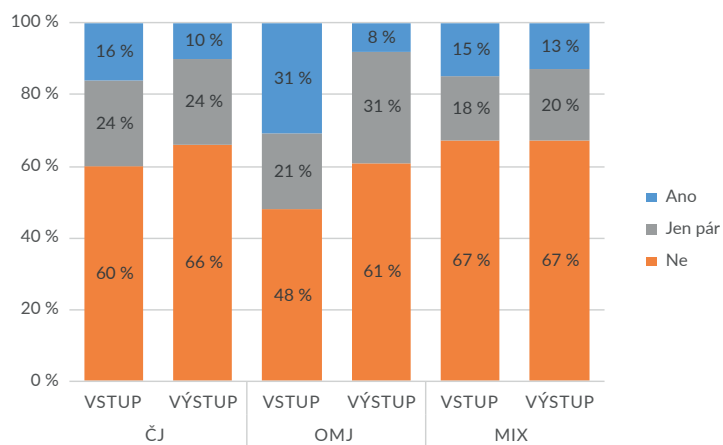
Obr. 39 Máš ve třídě kamarády?



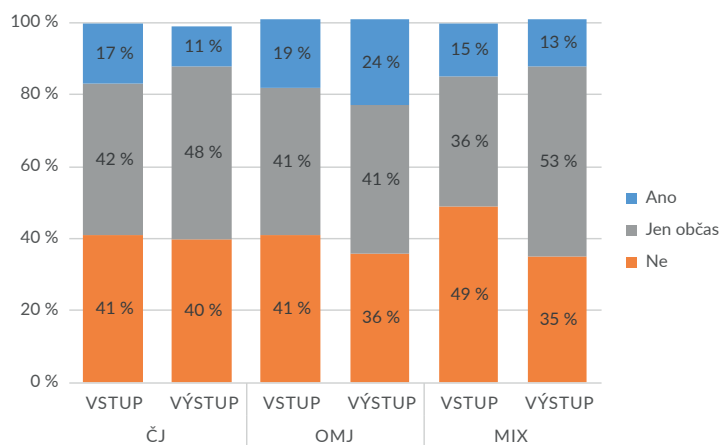
Obr. 42 Posmívají se ti někdy děti ve škole?



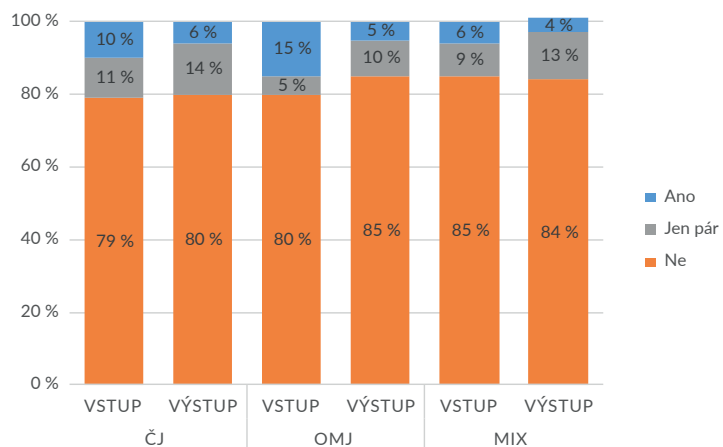
Obr. 40 Jsou ve vaší třídě děti, s kterými se nikdo nekamarádí?



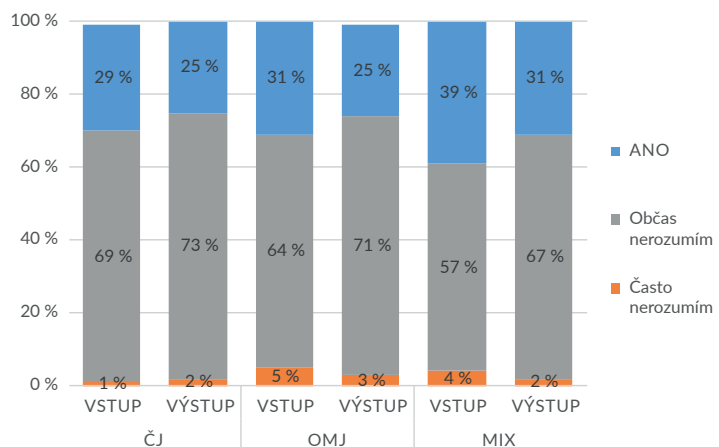
Obr. 43 Stává se ti, že tě děti nechtějí do dvojice nebo do skupinky?



Obr. 41 Jsou ve vaší třídě děti, kterých se bojíš?



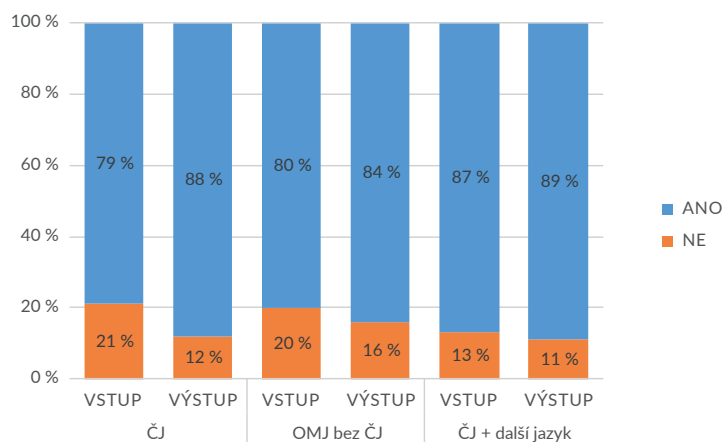
Obr. 44 Rozumíš všemu, co paní učitelka říká?



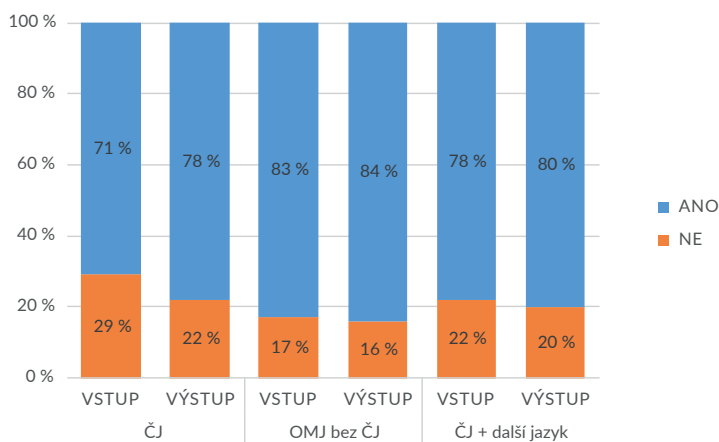
Tab. 18 Základní srovnání klubových a neklubových dětí

Máš ve vaší třídě kamarády?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano	Jen pár	Ne	Ano	Jen pár	Ne
KLUB	75,9 %	21,8 %	2,3 %	76,6 %	21,1 %	2,3 %
NEKLUB	72,9 %	26,6 %	6 %	79,9 %	19,3 %	8 %
Jsou ve vaší třídě děti, s kterými se nikdo nekamarádí?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano	Jen pár	Ne	Ano	Jen pár	Ne
KLUB	23,0 %	19,5 %	57,5 %	10,9 %	26,9 %	62,3 %
NEKLUB	15,0 %	24,4 %	60,6 %	9,7 %	23,1 %	67,2 %
Jsou ve vaší třídě děti, kterých se bojíš?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano	Jen pár	Ne	Ano	Jen pár	Ne
KLUB	12,1 %	12,1 %	75,7 %	7,5 %	14,5 %	78,0 %
NEKLUB	8,8 %	9,3 %	81,9 %	4,8 %	13,0 %	82,2 %
Posmívají se ti někdy děti ve škole?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano	Jen pár	Ne	Ano	Jen pár	Ne
KLUB	24,6 %	21,1 %	54,3 %	13,3 %	23,7 %	63,0 %
NEKLUB	17,6 %	20,4 %	62,0 %	12,4 %	23,4 %	63,8 %
Stává se ti, že tě děti nechtějí do dvojice nebo do skupinky?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano	Jen občas	Ne	Ano	Jen občas	Ne
KLUB	18,3 %	40,0 %	41,7 %	17,2 %	44,3 %	38,5 %
NEKLUB	16,4 %	42,1 %	41,5 %	10,8 %	49,9 %	39,4 %
Rozumíš všemu, co paní učitelka / pan učitel říká?						
	VSTUP			VÝSTUP		
	Ano, všemu rozumím	Občas něčemu nerozumím	Často vůbec nerozumím	Ano, všemu rozumím	Občas něčemu nerozumím	Často vůbec nerozumím
KLUB	30,6 %	67,1 %	2,3 %	24,1 %	73,6 %	2,3 %
NEKLUB	30,2 %	67,8 %	2,0 %	26,1 %	71,6 %	2,3 %

Obr. 45 Jsi rád/a, že do vaší třídy chodí i cizinci?



Obr. 46 Máš nějakého cizince i mezi kamarády?



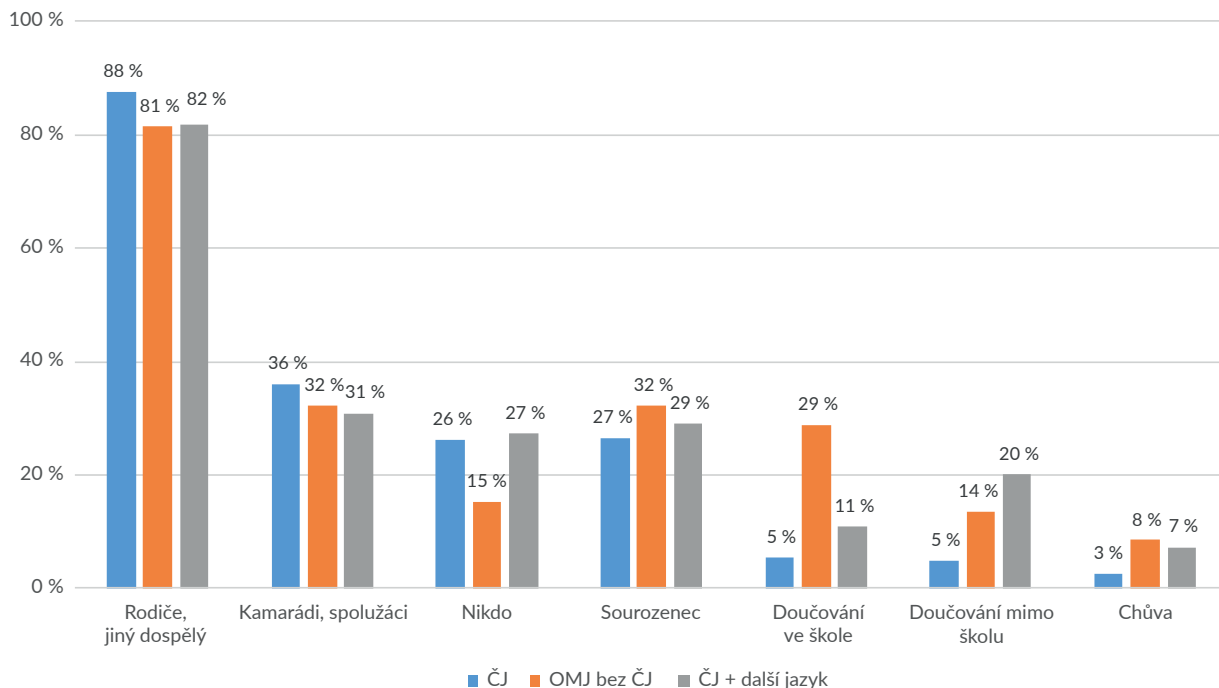
V období mezi úvodním a závěrečným sběrem dat **stoupl počet dětí, které jsou rády, že k nim do třídy chodí cizinci, stejně tak jako počet dětí, které mají cizince mezi svými kamarády.** Za pozitivní lze považovat to, že stoupající počet dětí, které jsou rády, že do jejich tříd chodí cizinci, je dán zejména tím, že obliba cizinců roste především u dětí s ČJ. Počet dětí s ČJ, které nejsou rády, že cizinci jsou v jejich třídě, klesl z 21 % na 12 %. Nejvíce kamarádů-cizinců (podle údajů, které děti přímo vypsaly) pochází z Ukrajiny, Vietnamu a Ruska. Tyto tři země výrazně dominují, s velkým odstupem za nimi jsou pak děti ze Slovenska, Číny, Koreje, následovány kamarády z Itálie, Polska, Kanady, USA, Anglie, Arménie, arabských států a řady dalších zemí. (Obr. 45, 46)

Z hlediska pomoci s přípravou do školy nedošlo k velkým změnám mezi prvním a druhým kolem sběru dat. **Všem dětem pomáhají s přípravou do školy jednoznačně nejčastěji rodiče** – uvedlo je téměř 90 % žáků v obou kolech dotazování. Následují kamarádi a spolužáci, kteří s přípravou pomáhají více než třetině žáků. Zhruba čtvrtina žáků pak uvádí, že se do školy připravuje sama, obdobně velké skupině pomáhají sourozenci. Na doučování, ať již ve škole nebo mimo ni, dochází necelá desetina dětí. Žáci s OMJ – poměrně logicky – docházejí na doučování častěji. U dětí s OMJ v čase mezi jednotlivými sběry dat výrazněji než u ostatních poklesl počet těch, kterým s učením pomáhají rodiče, naopak přibýlo těch, kterým pomáhají kamarádi. Možným vysvětlením této změny může být zvyšující se složitost věcí, které

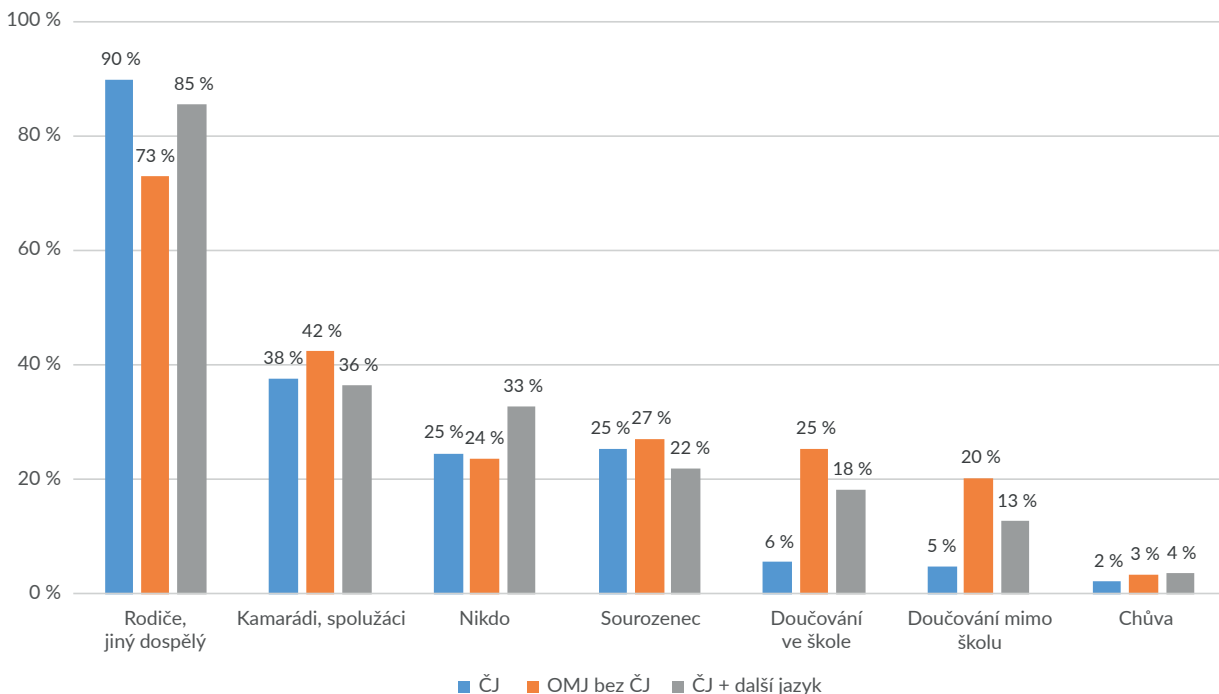
se děti ve škole učí, a na které již rodiče nemusí stačit. Pomoc s přípravou do školy ze strany rodičů je nicméně u všech žáků bez rozdílu vyšší v nižších ročnících. (Obr. 47, 48)

Pokud mají děti nějaký problém, jdou se nejčastěji poradit s kamarádem/kamarádkou nebo spolužákem/spolužačkou, na prvním místě je zmínila více než polovina žáků (na začátku i na konci projektu), na některém ze tří míst je zmínilo pak téměř 70 % dětí. Čtvrtina dětí by se v případě potřeby poradila v první řadě s **paní učitelkou/panem učitelem nebo asistentkou/asistentem** (na některém ze tří míst zmínilo paní učitelku téměř 40 % dětí). Třetím nejčastěji zmiňovaným byl **někdo dospělý z rodiny**, máma, táta, prarodiče apod. Ve stejném pořadí, tedy kamarád – učitel – rodič, se dětští důvěrníci seřadili v úvodu i v závěru projektu, a to u žáků s ČJ, OMJ i MIX. Upřednostnění učitelů před rodiči lze pravděpodobně přičítat „školnímu“ kontextu. Žáci dotazníky vyplňovali ve škole a většina z nich pravděpodobně i ony „problémy“, o jejichž řešení se měli s někým radit, vnímala jako problémy související se školou.

Obr. 47 Kdo ti pomáhá s učením? (Vstupní dotazníky)



Obr. 48 Kdo ti pomáhá s učením? (Výstupní dotazníky)



3.2 Reflexe fungování školního čtenářského klubu očima žáků s OMJ

Rozhovory s žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvovali kluby, byly provedeny ve dvou vlnách. V první vlně byli dotazováni žáci v prvních měsících jejich docházky do klubů. Celkem bylo dotazováno 64 žáků s OMJ. Nejčastěji šlo o děti rodičů z Ukrajiny (15), Ruska (10) a Vietnamu (8). Tyto tři národnosti tak pokrývají zhruba dvě třetiny zkoumaného vzorku. Vedle těchto zemí byli zastoupeni žáci z jiných asijských zemí (Čína, Korea, Filipíny, Irán, Saudská Arábie), zemí bývalé Jugoslávie či Sovětského svazu (Srbsko, Makedonie, Kosovo, Moldavsko, Arménie) a zemí EU (Velká Británie, Itálie, Řecko, Bulharsko, Německo).

Rozhovory byly prováděny zkušenou tazatelkou s praxí v kvalitativním výzkumu a prací s dětmi. Všechny byly nahrány a přepsány. Na základě přepisu byli žáci kategorizováni do tří skupin podle své jazykové kompetence v českém jazyce. Oproti původně plánovanému jednodimenzionálnímu přístupu založenému na frekvenční analýze slovní zásoby jsme se přiklonili k vícedimenzionálnímu, komplexnějšímu přístupu, kdy byla hodnocena nejen slovní zásoba, ale i vyjadřovací schopnosti a porozumění otázce.

V druhém kole se rozhovory uskutečnily opakovaně s celkovým počtem 20 žáků cizinců. Vybrána byla třetina účastníků první vlny, která skórovala nejnižše v hodnocení jazykových kompetencí v českém jazyce. Druhá vlna měla zhodnotit jazykový posun od prvního dotazování a zachytit reflexi docházky do klubu. I tyto rozhovory byly nahrány, přepsány a dále analyzovány. Opět výraznou většinu tvořili žáci-cizinci z Ukrajiny (5), Ruska (4) a Vietnamu (4). Vedle nich se účastnili druhé vlny dotazování i žáci s rodiči z Číny, Koreje, Saudské Arábie, Arménie, Moldavska, Srbska a Irska.

Rozhovory se zaměřovaly na (1) rodinné prostředí a biografii žáka; (2) hodnocení školy; (3) sociální vazby; (4) jazykovou komunikaci v rodinném i školním prostředí; (5) zkušenost s osvojováním českého

jazyka; (6) čtenářství a (7) trávení volného času. V případě druhé vlny byla část rozhovoru zaměřena na reflexi čtenářského klubu. Rozhovory trvaly v průměru přibližně 20 minut a probíhaly během klubového setkání, avšak v jiné místnosti.

a) Jazyková úroveň – rozdíly klubových dětí v jazykové kompetenci na počátku a konci sledování

V případě žáků cizinců nelze hovořit o homogenní skupině, ale o různých typech zapojených žáků s OMJ. **Liší se především v tom, jak ovládají češtinu při vstupu do základního vzdělávání.** Pro potřeby této zprávy jsme zpovídané žáky kategorizovali do pěti skupin, podle jejich jazykové úrovně: (1) bezproblémová komunikace; (2) komunikace s drobnými problémy; (3) žák či žákyně rozumí, ale vyjadřuje se s omezenou slovní zásobou; (4) žák rozumí s drobnými problémy a vyjadřuje se s omezenou slovní zásobou a (5) žák má problémy s porozuměním a vyjadřuje se stručně.

Logicky nejlepší jazykovou úroveň prokazují žáci, kteří mají jednoho rodiče Čecha – ať matku či otce. Na druhou stranu však ani u dětí, jejich rodič je Čech, **nelze automaticky předpokládat bezproblémovou komunikaci.** Mezi zpovídanými dětmi byl jeden žák s českým rodičem, jehož jazyková úroveň byla minimální, a čtyři žáci, kteří sice rozuměli, ale vyjadřovali se s obtížemi. Častěji jsou to děti, kde je primárním komunikačním jazykem jiný jazyk než čeština.

Tento fakt se projevuje i ve čtenářském chování, kdy **tyto děti mohou upřednostňovat knihy v druhém jazyce** – buď vzhledem k tomu, že v druhém jazyce čtou s menšími obtížemi, nebo že jsou k tomu motivovány svými rodiči, kteří v tom vidí vyvážení dominantního vzdělávání v českém jazyce. To platí zejména v těch případech, kdy druhý jazyk používá stejnou abecedu (viz dále).

Používání češtiny v rodině je klíčové pro rozvoj jazykových kompetencí. Nositelem češtiny v rodině ale nemusí být pouze rodiče. Zejména ve vietnamských

rodinách se ukazuje důležitý **vliv starších sourozenců**. Přestože rodiče česky neumí, tak si zpovídáné děti osvojily znalost jazyka komunikací se staršími sourozenci, pro které je čeština primárním komunikačním jazykem. Zatímco s rodiči hovoří vietnamsky, sourozenci mezi sebou používají češtinu. Tento vzorec se však neobjevuje pouze u vietnamských dětí: „[S]e sestrou jsem se hodně učila tu češtinu, protože rodiče ještě ani moc neuměli česky, když jsem byla v první třídě, ale pak už skoro, už se učili taky.“ (dívka – Ukrajina)

V případě rodin, kde se česky vůbec nemluví či jen minimálně, se objevuje celé spektrum osob a míst, kde si děti češtinu osvojují. Řada dětí v rozhovoru uvedla, že chodila i do **české mateřské školy**, nicméně lze mezi nimi nalézt mluvčí s nadprůměrnou i podprůměrnou kompetencí. Případný vliv školky na osvojení jazykových kompetencí zřejmě závisí na celé řadě dalších faktorů, které děti nejsou schopné v rozhovorech reflektovat.

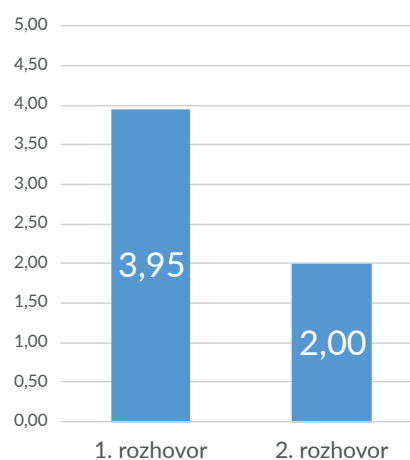
Objevují se i zmínky o **paních, které je hlídaly, když děti byly malé**: „Já jsem chodila k jedné babičce a prostě mě hlídala a tam se mluvilo jenom česky, takže jsem už zvyklá na češtinu.“ (dívka – Vietnam)

Nelze podceňovat ani vliv **televize**, většina dotazovaných žáků uvedla, že sledují televizi hlavně v českém jazyce. Výjimku představují vietnamští žáci – častěji referují o tom, že sledují programy ve vietnamštině.

Dalším významným zdrojem kontaktu s dětmi českých rodičů jsou i **zájmové kroužky**. Ty se týkají převážně dětí ve školním věku. Jejich vliv není v oblasti osvojení jazyka, ale jeho praktického užití v komunikaci s dětmi českých rodičů. Většina dětí z rodin, kde jsou oba rodiče cizinci a nemluví doma česky, také zmiňuje pravidelné **doučování mimo školu**.

Klíčovou roli pro osvojení češtiny hraje **základní škola**. V případě 20 dětí můžeme porovnávat, jak se jejich jazyková kompetence zlepšila po dobu školní docházky a spolupráce s klubem. V průměru se jejich jazyková kompetence zlepšila o 1,95 stupně. I žáci a žákyně, kteří se v průběhu prvního rozhovoru vyjadřovali spíše v holých větách, jsou v druhém

Obr. 49 Rozdíl v jazykové kompetenci (průměr; N = 20)



rozhovoru schopni popsat své čtenářské zážitky a své zkušenosti s knihou mnohem lépe a komplexněji. (Obr. 49) Zatímco děti v první a druhé třídě zmiňují, že někdy hůře rozumí paní učitelce, čtvrtáci a pátáci jsou v tom, co zmiňují jako největší problém v češtině, podobní běžným českým žákům. Svorně přiznávají, že jim největší problém dělá psaní měkkého a tvrdého i/y.

Tento posun je výsledkem řady faktorů, jako je pobyt v prostředí česky mluvících žáků, kdy se prokazatelně rozšiřuje spektrum česky mluvících přátel a intenzifikuje komunikace s nimi, i formálního vzdělávání v českém jazyce. Nicméně, i čtenářské kluby v tom mohou hrát svou roli.

Soudě podle výpovědí žáků a žákyň, **čtenářské kluby** motivují žáky cizince k četbě v českém jazyce a povzbuzují je k aktivní komunikaci: „Já se vždycky těším říct, co jsem se dozvěděla z té knížky.“ (dívka – Ukrajina)

Po dobu jejich navštěvování čtenářských klubů se zvýšily jejich jazykové kompetence, byť vliv klubů je v této oblasti spíše podpůrný – klíčovou roli sehrává formální vzdělávání v češtině a pobyt v českém žákovském kolektivu. Čtenářské kluby rovněž motivují žáky a žákyně s odlišným mateřským jazykem ke komunikaci komplexních témat.

b) Čtenářská zkušenost

Děti, které hovoří doma jazykem s odlišným způsobem písma od češtiny, se často dostávají do paradoxní situace. **Přestože mluví, podle svých slov, lépe mateřským jazykem než česky, tak je pro ně snadnější v češtině číst.**

Čtení v mateřském jazyce je někdy podporováno rodiči, návštěvami příbuzných ze země původu: „[Čtu] v češtině, ale mám nějaké ruské [knihy]. *Třeba když k nám přijede babička, tak mi nějaké přiveze.*“ (XXX – Rusko)

V případě asijských dětí (Vietnam, Čína, Korea) je četba v mateřském jazyce podporována pravidelným mimoškolním vzděláváním v mateřském jazyce.

Nicméně se ukazuje, a to zejména u starších žáků, že četba v mateřském jazyce ustupuje češtině. Žáci a žákyně se shodují, že je pro ně lehčí číst česky, a to logicky zejména v případě těch jazyků, které používají odlišnou abecedu (např. ukrajinština, ruština a čínština) či jsou výrazně strukturálně odlišné (např. vietnamština).

Z **oblíbených knih**, které žáci nejčastěji zmiňovali, v prvním dotazování nejvíce uspěl *Deník malého poseroutky*, z dalších knih, které děti četly v klubu, si spontánně vybavovaly *Babičku drsňačku*.

Obecně děti zmiňují, že rády čtou **knihy ze života**, kde jsou postavy, se kterými se mohou identifikovat. Možnost identifikace se ukazuje jako klíčová charakteristika při výběru knihy. Dalším důležitým kritériem je dobrodružnost či strašidelnost, další v pořadí je zábavnost či vtipnost. Významná skupina dětí zmiňovala i příběhy se zvířaty (často psi, mořští tvorové, specifickou kategorií zvířat jsou dinosauři). Velmi marginálně se objevují pohádkové motivy (princezny či rytíři).

Žáci se liší ve **frekvenci čtení**. Od těch, kteří říkají, že čtou každý den, až po takové, kteří tráví čas s knihou v zásadě pouze v klubu. Mladší žáci a žákyně zmiňují, že často raději než po knížce sáhnou po tabletu či počítači, u starších žáků je významnou konkurencí četbě volnočasová aktivita. Zatímco

mladší hovoří o jednom kroužku a nestrukturovaných aktivitách (tablet, počítač, hraní si, venčení psa apod.), tak u starších je jejich čas výrazně strukturován: „*No třeba ve středu mám pět kroužků a k tomu já mám dvě plavání, protože ve středu mám plavání ve škole na začátku, a pak plavání jako kroužek.*“ (dívka – Rusko)

Mezi zpovídanými dětmi není výjimečné, že každý den mají nějakou sportovní či jinou mimoškolní aktivitu a u většiny z nich se k časově nabitým pracovním dnům přidává i doučování z češtiny (někdy i dvakrát týdně) a sobota, kdy navštěvují školu zaměřenou na rozvoj svého mateřského jazyka. Doma příliš času natráví a **kluby tak představují jediné místo, kde mohou tyto děti trávit pravidelně čas s knihou a vytvářet si tak čtenářské návyky.**

c) Vztahy se spolužáky

Vztahy se spolužáky jsou do značné míry závislé na tom, jak žáci komunikují v češtině. Pokud se se spolužáky dorozumí, tak nezmiňují žádné zásadní problémy, které jim znesnadňují fungování v třídním kolektivu. Na druhou stranu žáci, kteří nekomunikují v češtině tak dobře česky, v rozhovorech říkají, že se, zejména na počátku první třídy, cítili v třídním kolektivu osaměle či kamarádili převážně s dětmi ze stejného cizineckého prostředí.

„*V první se mi to hodně stávalo, že kamarádky se chovaly hodně ke mně divně a furt jsem byla sama, ale ve druhé jsem si našla kamarádku.*“ (dívka – Vietnam)

Nicméně se občas žáci a žákyně s rodiči cizinci setkávají s posměšnými komentáři (např. kvůli barvě pleti). Posmívání či projevy šikany se objevují zejména tam, kde se k cizinectví přidává další potenciálně diskriminující znak: „*[Kamarádka] je z Vietnamu a je trošku tlustá. Posmívají se jí proto.*“ (chlapec – Vietnam)

Zejména v případě ruskojazyčných dětí se objevují tendence českých dětí **používat stereotypy z domova**. Ve vztahu k ruskojazyčným žákům se tak projevuje obecná hostilita k Rusku ovlivněná historickou pamětí a negativním obrazem země.

„Říkají, že Rusáci tam nesli sem tanky nějaký tam, nějakou armádu ruskou sem do Česka.“ (chlapec – Rusko)

„Jedna holka, která k nám měla chodit do družiny, kterou jsem ještě neznala, tak ona říkala: ‚Budeme se kamarádit.‘ Já jo a další den jí to někdo řekl a ona, ne že se tady budeš vychloubat, že jsi z největšího státu, a pak se se mnou nekamarádila.“ (dívka – Rusko)

Kluby také posilují vazbu na české spolužáky. Zpovídáné děti se shodují, že si zde našly nové kamarády, často děti českých rodičů. Učí se také nové dovednosti a jsou zdrojem určitého typu hrdosti. Jedna dívka (Ukrajina) například zmínila, jak se v klubu při diskusi jedné z nich naučili Braillovo písmo, které po tom mohla ukázat dalším spolužákům.

d) Hodnocení čtenářského klubu

Žáky obecně práce v klubu baví. Oceňují zejména **pestrost klubových aktivit**: čtení, kreslení, sledování filmů, hraní her, hraní se čtenářskými kostkami apod. Pozitivní vztah ke klubu mají jak děti, které rády čtou, tak i děti, které uvedly, že je čtení moc nebaví a doma si nečtou. Děti zmiňují zejména interaktivní činnosti, kdy popisují na lístečky postavu z knihy, hrají divadlo apod. Uvádějí, že je baví i činnost ve skupinkách. Děti také oceňují osobní setkání s autory či ilustrátory.

Děti také pozitivně hodnotí, že v klubu snadno získávají **přístup ke knihám** a nemusí chodit do knihovny. V tom se ukazuje jeho stěžejní role při ovlivňování volby knihy a snižování prahů k tomu se ke knize dostat.

Toto se ukazuje jako podstatné zejména u dětí velmi zaměstnaných rodičů: „*Máma moje asi moc čas nemá, takže ona tam nemůže dojít do knihovny, tak alespoň díky tomu mně čtenářský klub pomůže.*“ (dívka – Vietnam)

3.3 Hodnocení pokroku dětí ze čtenářských klubů klubovými vedoucími

V průběhu docházky dětí do klubů hodnotily vedoucí klubů, jak si děti vedou, a to ve dvou oblastech – ve čtenářství a v míře inkluze. Hodnoceny byly v obou případech čtyři aspekty dané oblasti. K hodnocení využívaly vedoucí čtyřbodovou škálu, kde platilo – zjednodušeně řečeno – čím více bodů, tím lepší hodnocení. Kromě těchto kritérií evidovaly vedoucí klubů také množství knih, které děti přečetly. (Tab. 19)

Hodnocení pokroku dětí proběhlo během projektu celkem 8krát:

12/2016	2/2017	4/2017	6/2017
10/2017	12/2017	2/2018	4/2018

Hodnocení za všech osm období se podařilo shromáždit u 98 dětí. 105 dětí bylo hodnoceno ve čtyřech po sobě jdoucích obdobích – u 65 dětí za období 12/2016 – 6/2017, u 40 dětí za období 10/2017 – 4/2018. U dalších 21 dětí byla hodnocení pouze dílčí či neúplná (děti chodily do klubu pouze krátce) a nebyla proto do analýzy zařazena.

Ve všech sledovaných aspektech lze pozorovat pozitivní vývoj, a to jak u dětí, které navštěvovaly kluby celé dva roky, tak u dětí, které chodily pouze rok. (Tab. 20, 21) Největší pokrok v hodnocení dětí je v oblasti výběru knih, hovoru o knihách a komunikaci ve společenství klubu. **Jak v oblasti čtenářství (zelené položky), tak u míry inkluze (modré oblasti) je shodně patrný pozitivní vliv dlouhodobé docházky.** V obou oblastech je vidět průměrně zhruba dvojnásobné zlepšení u dětí, které do klubů docházely dva roky, oproti dětem, které chodily rok. **Největší vliv dlouhodobé docházky je vidět konkrétně v technice čtení a přijetí ve společenství.** Naopak nejmenší rozdíl v procentuální změně hodnocení dětí „dvouletých“ a „ročních“ je v oblasti zapojení do klubové práce a domácí práce s knihou.

Tab. 19 Hodnotící tabulka

A) ČTENÁŘSTVÍ				
Co sledujeme?	Úroveň 4	Úroveň 3	Úroveň 2	Úroveň 1
Výběr knihy	Vybírá si knihy samostatně i mimo klubové schůzky.	Vybírá si knihu samostatně na schůzce (i na doporučení).	Knihy vybírá v klubu s dopomocí (je bezradný, rychle vybrané knihy vrací), projevuje ale chuť.	Knížky si vybírá až po vybídnutí, nejeví o zapůjčení zájem.
Domácí práce s knihou	Čte si doma samostatně.	Čte si doma s rodiči či sourozenci, kteří mu pomáhají.	Knihy si doma jen prohlíží, ale obvykle se do žádné nezačte.	Knihu si domů půjčí, ale nečte ji, ani si ji neprohlíží.
Hovor o knihách	Aktivně hovoří o tom, co doma četl/prohlížel.	S dopomocí (zčásti samostatně) hovoří o tom, co doma četl/prohlížel.	Odpovídá na otázky ohledně toho, co si doma četl/prohlížel.	O své domácí četbě nehovoří, knihy si doma nečte/neprohlíží.
Technika čtení	Čte plynule nahlas i potichu.	Nahlas čte s drobnými obtížemi, ale nebrání mu to porozumění.	Nahlas čte s velkými obtížemi, způsob čtení mu brání, aby porozuměl textu.	Neumí číst.

B) MÍRA INKLUZE				
Co sledujeme?	Úroveň 4	Úroveň 3	Úroveň 2	Úroveň 1
Přijetí ve společenství	Dítě je součástí společenství, je přijímané a vyhledávané ostatními.	Je většinou bez problémů přijímané.	Po vyzvání vezmou ostatní dítě mezi sebe, ale samy ho nevyhledávají.	Je odmítáno ostatními.
Zapojení do společenství	Dítě si je vědomo své příslušnosti ke společenství klubu. Cítí se dobře.	Většinou se bez problémů zapojuje mezi děti. Cítí se bezpečně.	Po vyzvání se přidá k ostatním, ale nekomunikuje s nimi.	Straní se ostatních.
Komunikace ve společenství klubu	Komunikuje z vlastní iniciativy, samostatně.	Komunikuje s ostatními většinou bez problémů.	S pomocí ostatních komunikuje, většinou jen na vyzvání manažerky.	Nechce mluvit, ale naslouchá ostatním.
Zapojení do klubové práce nad knihami	Z vlastní iniciativy samostatně hovoří o tom, co četl a co se mu líbilo.	Po vyzvání již hovoří o tom, co četl/prohlížel a co se mu líbilo.	Knihy si prohlíží a čte, zatím neumí říct, co se mu líbilo.	Nečte ani neprohlíží si knihy, nemůže je tedy doporučovat.

C) POČET PŘEČTENÝCH KNIH				
--------------------------	--	--	--	--

Tab. 20 Průměrná procentuální změna mezi hodnocením prvního a posledního období v klubu

	2 roky (N = 98)	1 rok (N = 103)
Výběr knihy	+ 61,7 %	+ 34,8 %
Hovor o knihách	+ 47,9 %	+ 24,4 %
Komunikace ve společenství klubu	+ 39,3 %	+ 19,7 %
Domácí práce s knihou	+ 32,9 %	+ 21,5 %
Zapojení do klubové práce nad knihami	+ 30,3 %	+ 21,2 %
Zapojení do společenství	+ 28,1 %	+ 15,1 %
Technika čtení	+ 28,0 %	+ 11,5 %
Přijetí ve společenství	+ 20,4 %	+ 8,3 %

Tab. 21 Změna podle skupin dětí

	2 roky		
	ČJ (52)	OMJ (31)	MIX (13)
Výběr knihy	59 %	61 %	72 %
Hovor o knihách	41 %	58 %	55 %
Komunikace ve společenství klubu	33 %	45 %	51 %
Domácí práce s knihou	26 %	38 %	51 %
Zapojení do klubové práce nad knihami	28 %	37 %	23 %
Zapojení do společenství	23 %	37 %	28 %
Technika čtení	28 %	19 %	37 %
Přijetí ve společenství	21 %	19 %	21 %

Ve čtenářské oblasti udělaly největší pokroky děti MIX, nejvíce se zlepšily ve třech ze čtyřech sledovaných aspektů. V oblasti inkluze zaznamenaly největší pokroky děti s OMJ.

K horšímu se až na naprosté výjimky nezměnilo hodnocení žádného dítěte v žádné oblasti. K poklesu došlo pouze u počtu přečtených knih, což je ovšem specifická kategorie, které se věnujeme samostatně v závěru této kapitoly. K poklesům nedošlo ani u dětí, které chodily do klubů pouze rok. V jejich případech jen výrazně častěji zůstala hodnocení v posledním období stejná jako v prvním. (Tab. 22, 23)

PRŮMĚRNÁ HODNOCENÍ VŠECH DĚTÍ V KLUBECH ZA JEDNOTLIVÁ OBDOBÍ

Zatímco doposud jsme se zabývali rozdílem v hodnocení dětí mezi prvním a posledním obdobím jejich docházky do klubu, následující grafy nám ukáží, jak se hodnocení měnila v průběhu celé docházky do klubu, tedy mezi prosincem 2016 a dubnem 2018. Trendy si můžeme ukázat jen na dětech, které do klubu docházely po celou dobu trvání projektu. Z dat vyplývá, že trendy v hodnocení jednotlivých oblastí jsou obdobné. Zřejmě je také, že v oblasti inkluze jsou si hodnocení jednotlivých aspektů vzájemně velmi podobná, zatímco v oblasti čtenářství jsou výraznější rozdíly. Pro vedoucí klubu bylo tedy pravděpodobně snazší diferencovat hodnocení jednotlivých aspektů čtenářství než míry začlenění dětí. (Obr. 50, 51)

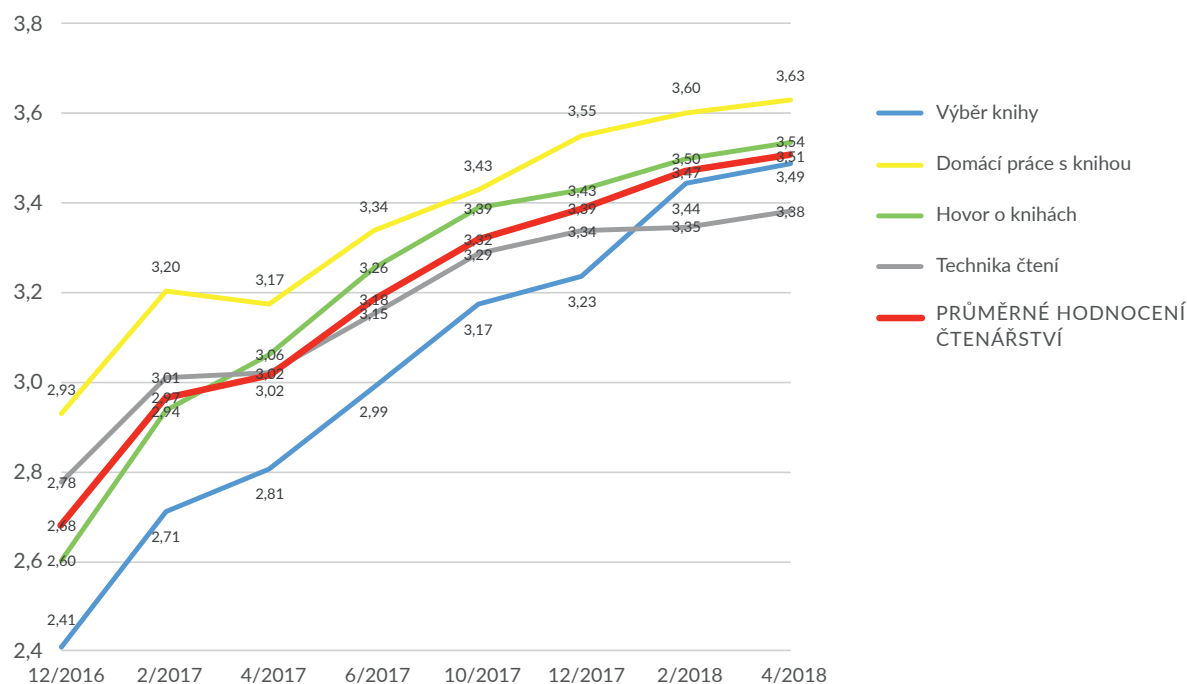
Tab. 22 Vývoj v hodnocení dětí, které chodily do klubu dva roky (rozdíl mezi prvním a posledním hodnoceným obdobím)

N = 98	Změna k lepšímu	Setrvalý stav	Změna k horšímu
Výběr knihy	78,6 %	20,4 %	1,0 %
Hovory o knihách	67,3 %	31,6 %	1,0 %
Komunikace ve společenství klubu	62,2 %	37,8 %	0,0 %
Zapojení do společenství	58,2 %	40,8 %	1,0 %
Zapojení do klubové práce nad knihami	57,1 %	42,9 %	0,0 %
Domácí práce s knihou	55,1 %	42,9 %	2,0 %
Přijetí ve společenství	48,0 %	52,0 %	0,0 %
Technika čtení	45,9 %	53,1 %	1,0 %

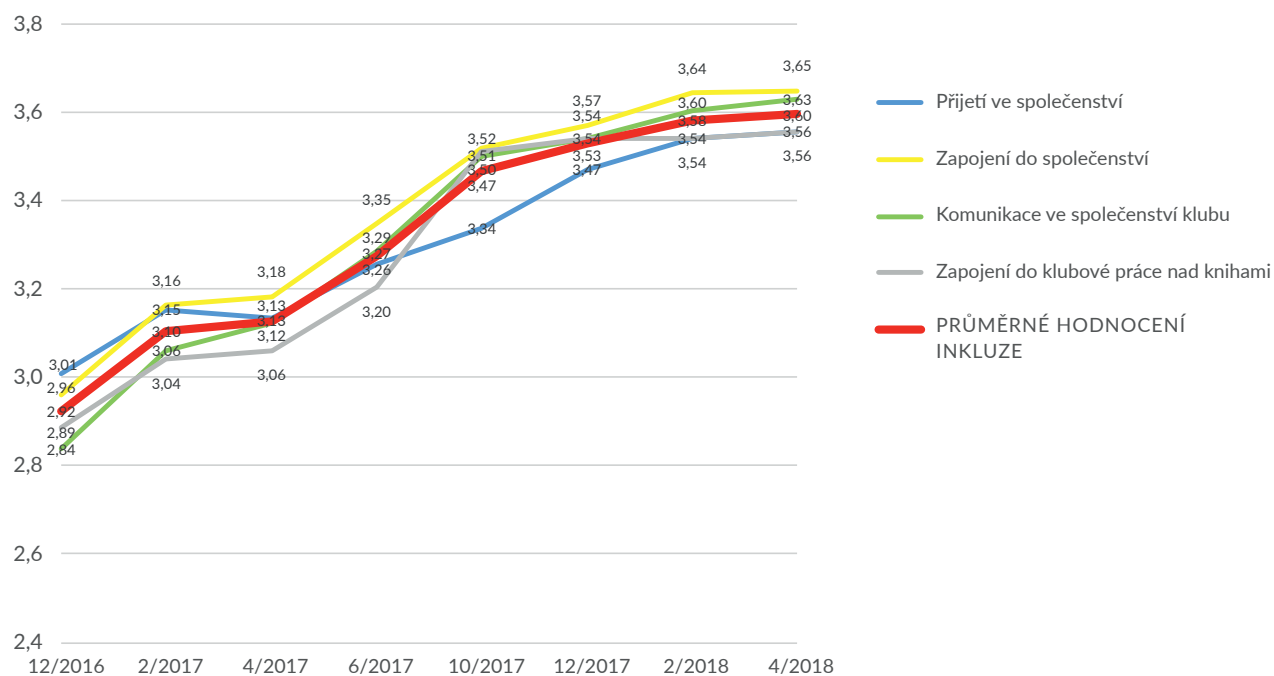
Tab. 23 Vývoj v hodnocení dětí, které chodily do klubu jeden rok (změna mezi prvním a posledním hodnoceným obdobím)

N = 103	Změna k lepšímu	Setrvalý stav	Změna k horšímu
Výběr knihy	51,5 %	48,5 %	0,0 %
Hovory o knihách	44,7 %	54,4 %	1,0 %
Komunikace ve společenství klubu	36,0 %	63,0 %	1,0 %
Zapojení do společenství	35,0 %	64,1 %	1,0 %
Zapojení do klubové práce nad knihami	36,9 %	63,1 %	0,0 %
Domácí práce s knihou	33,7 %	65,3 %	1,0 %
Přijetí ve společenství	20,4 %	79,6 %	0,0 %
Technika čtení	27,2 %	72,8 %	0,0 %

Obr. 50 Průměrná hodnocení v oblasti čtenářství (N = 98, děti chodící všech 8 období)



Obr. 51 Průměrná hodnocení v oblasti inkluze (N = 98, děti chodící všech 8 období)



POČET PŘEČTENÝCH KNIH

Průměrný počet přečtených knih u dětí, které chodily do klubů po celou dobu trvání projektu, postupně klesal – z úvodních 3,3 knih na konečné 2,3 knihy za hodnocené dvouměsíční období. Více knih než v prvním období, přečetlo na konci 28 % dětí, naopak méně knih přečetlo 60 % dětí. Zároveň přitom výrazně poklesl počet dětí, které nepřečetly žádnou knihu – z více než 20 % v úvodním období, na pouhých 5 % v období posledním. Z grafu je patrné, že zatímco na začátku byly v počtu přečtených

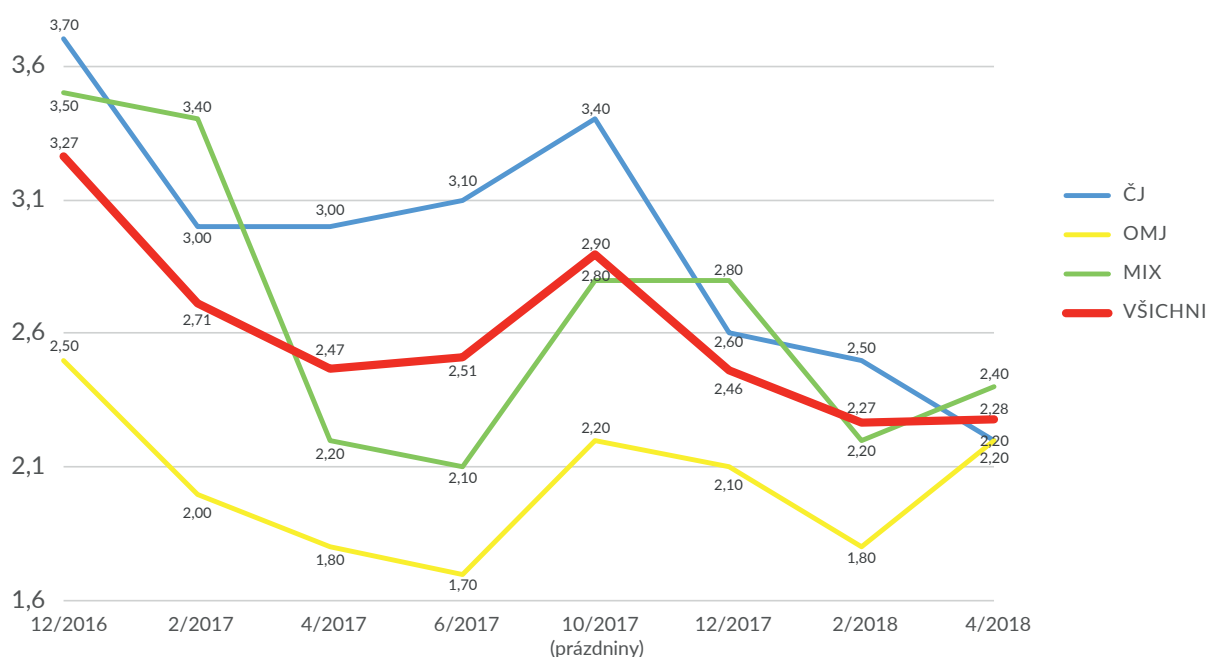
knih poměrně výrazné rozdíly mezi dětmi s OMJ a ostatními, na konci projektu jsou již rozdíly pouze nepatrné. Mezi dětmi s OMJ je nejnižší procento těch, které na konci projektu přečetly méně knih než na začátku. Zřejmé také je, že pokles počtu přečtených knih byl postupný (výjimkou je pouze výkyv v období 10/2017, kdy děti mluvily o čtení během letních prázdnin). (Tab. 24, Obr. 52)

U dětí, které docházely do klubu pouze rok, se během jejich docházky do klubu počet přečtených knih výrazně nezměnil. (Obr. 53, 54)

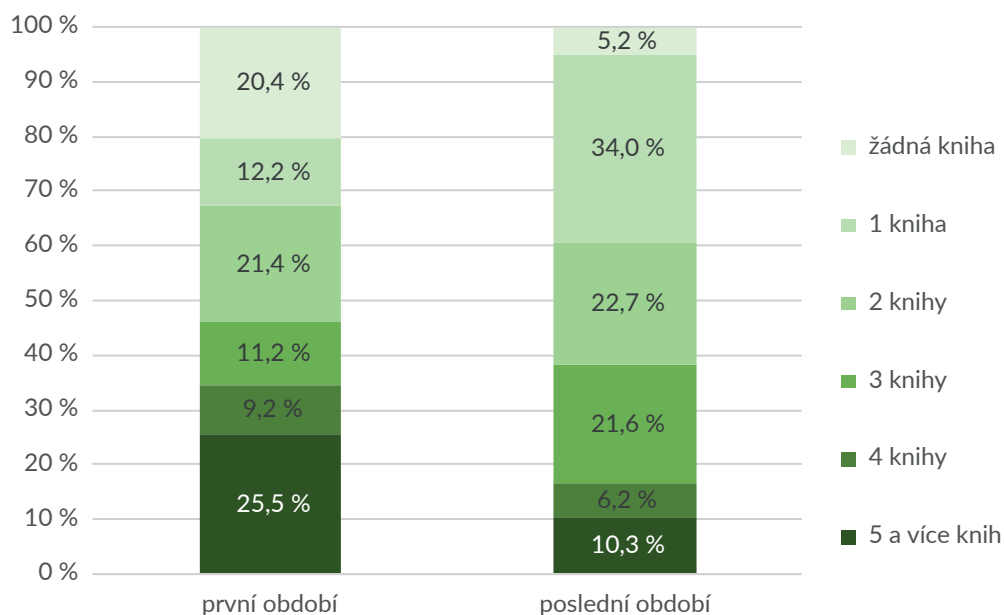
Tab. 24 Vývoj v počtu přečtených knih – změna mezi prvním a posledním hodnoceným obdobím

	Více přečtených knih	Stejný počet přečtených knih	Méně přečtených knih
Děti docházející do klubu všech 8 období (N = 98)	27,8 %	12,2 %	60,0 %
ČJ	20 %	10 %	69 %
OMJ	33 %	19 %	48 %
MIX	33 %	8 %	58 %
Děti docházející do klubu 4 období (N = 105)	36,5 %	21,9 %	41,7 %
ČJ	37 %	22 %	41 %
OMJ	39 %	27 %	33 %
MIX	33 %	11 %	56 %

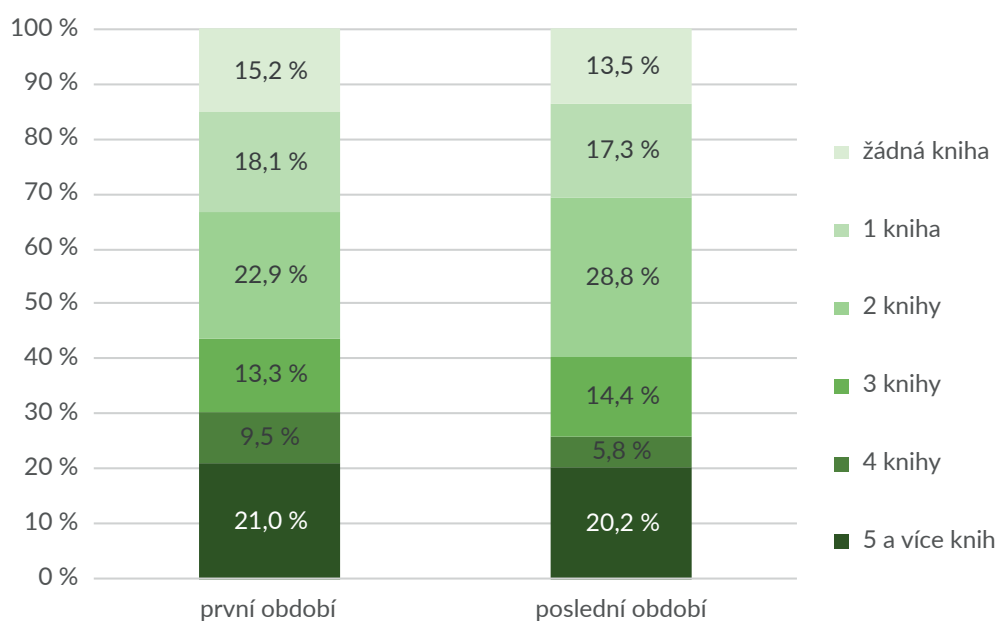
Obr. 52 Průměrný počet přečtených knih (N = 98, děti chodící všech 8 období)



Obr. 53 Počet přečtených knih (N = 98, děti, které chodily celých 8 období)



Obr. 54 Počet přečtených knih (N = 105, děti, které chodily 4 období)



3.4 Hodnocení dovedností žáků s OMJ třídními učitelkami

V průběhu celého projektu hodnotili třídní učitelky a učitelé dovednosti žáků s OMJ ve čtyřech oblastech. Hodnocení proběhlo celkem třikrát. K dispozici měli pětibodovou hodnotící škálu, kde 1 znamenala nejlepší, 5 nejhorší. Zároveň nám poskytli také informaci o známce z češtiny navrhované žákům na vysvědčení a také o navrhované průměrné známce z češtiny v kmenové třídě žáka.

HODNOCENÉ OBLASTI

- Mluvený projev, slovní zásoba
- Porozumění přiměřeně náročnému textu
- Aktivní zapojení do vyučování
- Zapojení do společenství třídy
- Navrhovaná známka z ČJ / průměrná známka z ČJ třídy

HODNOCENÁ OBDOBÍ

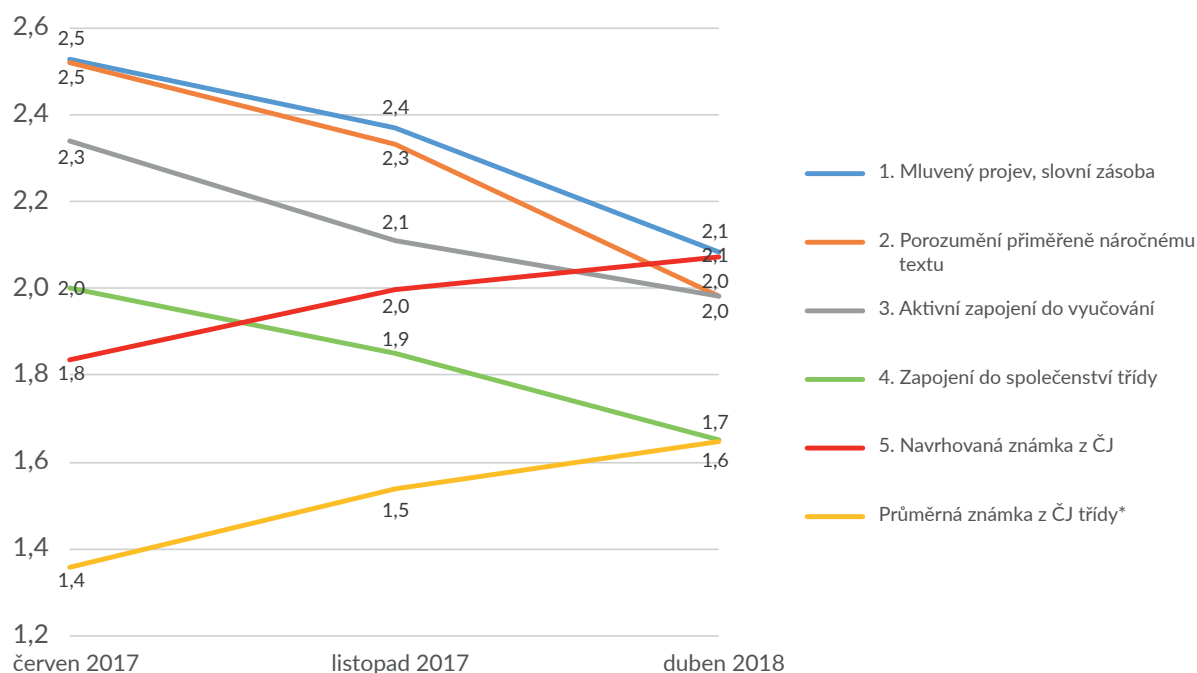
- červen 2017
- listopad 2017
- duben 2018

K závěrečnému zhodnocení máme k dispozici hodnocení 54 žáků z 11 klubů⁶. (Obr. 55)

Z grafu je patrné, že **ve všech čtyřech sledovaných oblastech dochází k postupnému mírnému zlepšování hodnocení**. Průměrné navrhované známky z ČJ jsou u žáků s OMJ – pochopitelně – horší, než je průměr tříd. V čase se průměrné navrhované známky mírně zhoršují. V podstatě identické zhoršování průměrné navrhované známky je možné pozorovat u žáků s OMJ i u tříd jako celků. Můžeme si samozřejmě klást otázku, do jaké míry tento vývoj ovlivňuje zvyšování náročnosti učiva ve vyšších ročnících.

⁶ Klubové manažerky ze dvou klubů nedokázaly z technických důvodů toto hodnocení zprostředkovat. Děti tedy nebyly do této části analýzy zahrnuty.

Obr. 55 Průměrná hodnocení dovedností OMJ žáků (N = 54)



3.5 Fungování čtenářských klubů očima jejich manažerek

Čtenářské kluby standardně vedou dvě klubové manažerky, které při práci spolupracují. Jedna je kmenovou učitelkou dané ZŠ, druhá je ideálně knihovnicí z veřejné knihovny. V prvním roce projektu se do práce zapojilo 14 paní učitelek⁷ a 6 knihovnic⁸. Ve druhém roce projektu se počet paní učitelek nezměnil, 10 klubů spoluedly knihovnice⁹, pokračovala spolupráce se dvěma pedagožkami volného času.

V úvodu i závěru projektu jsme se snažili zachytit postoje a hodnocení vedoucích klubů – v úvodu nám šlo zejména o porozumění motivacím, s nimiž vedoucí do projektu vstupují a také o informaci o stavu poznání a zkušeností s problematikou čtenářství a práce s dětmi s OMJ. Ke sběru dat jsme na začátku projektu využili skupinových rozhovorů (na základě předem připraveného scénáře, rozhovorů se účastnilo 18 vedoucích) a také individuálních písemných záznamů, to v případě přání spojených s projektem (svá přání vzhledem k práci v čtenářském klubu zpracovalo 15 vedoucích). V závěru projektu jsme se zaměřili především na reflexi práce klubů, zhodnocení jednotlivých funkcí klubů a také specifík práce s dětmi s OMJ. Data jsme v tomto případě sbírali pomocí individuálních rozhovorů (opět na základě předem připraveného scénáře rozhovoru). Rozhovorů se účastnilo celkem 24 manažerek školních čtenářských klubů.

⁷ V případě jednoho klubu jej vedly dvě paní učitelky, proto vyšší počet.

⁸ Ostatní kluby spoluedly pročtenářsky orientované pedagožky volného času.

⁹ Některé z nich vedly dva kluby.

A. Zkušenosti a praktiky vedoucích klubů v úvodu projektu

METODY ROZVOJE DĚTSKÉ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA ZAČÁTKU PROJEKTU

Nejčastěji zmiňovaným **zdrojem informací o nových knihách** byly na začátku projektu pro vedoucí klubů knihovny a knihovnice. Velmi často se v odpovědích objevoval také internet (facebook, e-shopy) či reklamní materiály a katalogy knihkupectví, nakladatelství a distributorů (Albatros, Fragment, MF). Informace o nových knihách získávaly vedoucí také od kolegů, od dětí, od přátel a známých, na seminářích, v knihkupectvích. Žádná z respondentek neuváděla, že by v této oblasti postupovala nějak systematicky. Pokud jde o informace k oblasti čtenářství, nejčastěji uváděným zdrojem bylo studium (semináře, školení), odborná literatura, metodiky. Zmíněny byly také Kritické listy (odborný časopis), internet (načteno.cz, Celé Česko čte dětem, e-škola, MKP) či zkušenosti kolegů a kolegyň.

Při **rozvíjení čtenářské gramotnosti** během práce s dětmi se vedoucím osvědčily nejrůznější **metody a postupy**. Nejčastěji byly zmiňovány metody kritického myšlení a návštěvy knihovny. Jmenována však byla i celá řada dalších, více či méně formalizovaných postupů:

- Kniha Čteme s porozuměním
- Dramatizace a improvizace
- Čtení ve skupinách
- Projekt Čtení pomáhá
- Být dětem vzorem, sdílet své nadšení ze čtení
- Čtenářská dílna
- Třídní knihovna / nošení knih do hodin
- Předčítání
- Ranní společné čtení
- Společné čtení jedné stejné knihy
- Čtení s předvídáním
- Výběr knihy dle zájmu dítěte

Pokud jde specificky o aktivity/postupy/metody RWCT¹⁰, je zřejmě nejvyžívanější metodou metoda předvídání, resp. čtení s předvídáním. Častěji než jednou je zmiňována také metoda řízeného čtení. Jednotlivě se pak vyskytuje¹¹ pětílístek, životabáseň, tabulka tvrzení, dílna čtení, storytelling, metoda čtyř rohů, VCHD (vím/chci vědět/dozvěděl jsem se), párové sdílení, podvojný/potrojný deník, portfolio, double bubble, vyvozování z ilustrace, diskusní pa- vučina. Tyto konkrétní příklady uvádí spíše menšina vedoucích. **Větší část buď neví, co jsou metody RWCT, nebo využívá pouze metodu předvídání.** Z uvedeného je patrné, že v žádném případě nešlo o formálně nějak výrazně pokročilé manažerky. Důležitým předpokladem pro klubovou práci (spíše než požadavek na absolvovaný kurz apod.) byl zájem hledat cesty k rozvoji dětského čtenářství se zamě- řením na děti s OMJ, ochota na sobě pracovat, učit se, zkoušet nové věci, spolupracovat.

Na začátku projektu **nevedla většina vedoucích dílny čtení.** Pravidelné dílny vedlo podle svých slov pouze 6 z nich¹². Ty, které dílny vedly, k tomu inspirovala buď kolegyně, nebo zkušenost s organizací Kritické myšlení. Tam, kde byly dílny zařazovány, se to dělo obvykle jednou týdně s tím, že na začátku se souvisle četlo cca 10 minut, později byl čas buď za- chován, nebo navýšen na dvojnásobek i více. Podle zkušeností vedoucích mívají žáci v dílnách největší problémy s výběrem knihy (často si volí knihu příliš obtížnou, mají problém porovnávat najednou více kritérií [obrázky, velikost písma...]) a se čtením potichu.

Většina vedoucích v době zahájení projektu přiznávala, že **pro oblast čtení nemá stanoveny žádné konkrétní cíle.** Ty, které si cíle stanovovaly, pak uváděly, že se jedná pouze o cíle krátkodobé, případně naopak zcela obecné („aby si dítě chtělo číst knihy“). Minimum vedoucích mělo také předem připravené nějaké konkrétní plány činnosti. Cíle zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou

podle vedoucích zřejmě zohledněny v jejich školním vzdělávacím programu (ŠVP), ony samy však nevědě- ly, jak přesně a do jaké hloubky.

MOTIVACE K ZAPOJENÍ DO PROJEKTU NA STRANĚ MANAŽEREK

Motivace k vedení klubů byla mezi jejich vedoucími na začátku projektu **značně různorodá.** Od víceméně náhodného seznámení se s tématem a vnějšího impulzu („není z mé iniciativy, oslovila mě paní ře- ditelka, беру to jako výzvu“, „přivedla mě kolegyně“, „hlouběji jsem s dětskými knihami doteď nepracovala“), přes zájem o téma čtení („baví mě to, mám pocit radosti, když čte dítě pod lavicí“, „sama ráda čtu a ráda pracuji s dětmi“, „sama jsem jako dítě nenašla lásku ke knihám – chci k tomu vést děti“), zájem o konkrétní zaměření projektu („velmi se mi líbí myšlenka projektu“, „dříve jsem chtěla na škole založit ČK“, „věděla jsem o minulém projektu, ale nebyl čas, má cenu dělat smysluplné věci, děti nejsou hodnoceny, najdou lásku ke knize“, „materiální podpora, cílení na starší děti, cílení na cizince“), zájem o rozvoj vlastních znalostí a dovedností („chtěla jsem se sama víc dozvědět a zabývat se čtením, používat naučené metody“, „chci více práce s dětmi, ale vedení mi ne vždy dá ideální prostor, chci metodickou podporu“), až po již předchozí zkušenosti s tématem („vedu školní knihovnu, snažím se děti motivovat, aby do knihovny přišly“). O motiva- cích vedoucích hodně vypovídají také vlastními slovy formulovaná přání související s projektem – o nich více uvedeme dále.

Vedoucí od projektu očekávaly v zásadě **tři typy metodické podpory** – možnost **vidět, jak to dělají jiní a sdílet zkušenosti** („vidět zkušeného manažera, jak vede klub v praxi“, „ukázky nových lekcí“, „metodik něco předvede“, „scházet se jednou za půl roku a sdílet zkušenosti“, „důležité sdílet, dobrý konferenční hovor“), mít možnost získat **zpětnou vazbu** na vlastní činnost („očekávám návštěvy, podporu a zpětnou vazbu“, „někdo se na mě přijde podívat, jsem ráda, když mou práci vidí někdo jiný“) a v neposlední řadě možnost dostávat **odpovědi na konkrétní otázky**, získat pomoc v nesnázích („čekám odpovědi na otázky, co zlepšit“, „když si nebudu vědět rady, očekávám pomoc“, „možnost konzultovat chyby, rady o knihách apod.“).

¹⁰ Program Reading and Writing to Critical Thinking.

¹¹ Záměrně pro ilustraci ponecháváme pojmy, které využily manažerky klubů ve svých výpovědích.

¹² 8 manažerek uvádělo, že dílny nevede, 4 uvedly, že částečně („zkouším“, „plánuji“, „nepravidelně“).

ZKUŠENOST VEDOUČÍCH S PRACÍ S ŽÁKY S OMJ A JEJICH RODIČI

Naprostá většina vedoucích měla na začátku projektu osobní zkušenost s dětmi s OMJ. Ve většině případů hodnotily tuto zkušenost jako dobrou, zmiňovaly přitom důležitost motivace a zájmu na straně rodičů. Nejčastěji měly vedoucí zkušenost s dětmi z Vietnamu a z Ukrajiny, poměrně častá byla také Čína. Jednotlivě se pak objevila i řada dalších zemí, a to jak evropských¹³, tak mimoevropských¹⁴. Jazykové zázemí dětí znaly vedoucí pouze částečně, nebo vůbec.

Pokud jde o specifické potřeby dětí s OMJ, zmiňovaly vedoucí zejména **potřebu intenzivní podpory ze strany učitele**, neustálé vysvětlování, nutnost zjednodušovat. Za klíčové označily některé z nich také připravenost učitele, fungování kroužku češtiny pro cizince (a zájem ze strany rodičů), potřebu prohlubovat slovní zásobu.

Speciální pomůcky pro práci s žáky s OMJ byly využívány velmi různorodě. Některé vedoucí nevyužívaly v podstatě žádné, některé naopak celou řadu. Často byla zmiňována např. leporela a obrázky pro rozvoj slovní zásoby, jednotlivě pak také slovník (obrázkový), dějové karty či pomůcky pro děti se specifickými poruchami učení (SPU). Využívána byla i metodická podpora, spolupráce s psycholožkou, s družinou (vrstevnické učení, hraní si s českými dětmi). Některé vedoucí si stěžovaly na nedostatek informací a pomůcek (pomohly by např. texty z daného kulturního prostředí).

S problémy mezi běžnými žáky a žáky s OMJ se učitelky setkaly spíše výjimečně. Řada z nich uváděla, že se snaží problémům předcházet (mimo jiné i např. v předmětu etika), děti podle nich vnímají spíše osobnost konkrétního dítěte než národnost. Tam, kde se vyskytly problémy (posmívání), řešilo se formou preventivních programů.

¹³ Slovensko, Polsko, Chorvatsko, Bulharsko, Velká Británie, Francie, Švédsko.

¹⁴ Indie, Kuba, Rusko, Kazachstán, Mongolsko, Korea, Japonsko, Moldavsko, Makedonie, Kanada, Austrálie, Uzbekistán, Pákistán, Ázerbájdžán, Turecko, africké státy.

B. Přání vedoucích klubů spojená s projektem

Klubových manažerek jsme se na úvod ptaly, co si přejí, aby jim po letech řeklo klubové dítě, když je potká. Většinovým přáním vedoucích klubů je **vybudovat u dětí ke knihám pevný, dlouhodobý, pozitivní vztah**, naučit je mít knihy rád, číst si pro radost, udělat ze čtení koníček („*Díky vám jsem našel celoživotní lásku, knihu.*“, „*Moc rád čtu.*“, „*Ráda ve volných chvílích sáhnu po knize.*“). Děti by v klubu měly také získat pocit, že **čtení může být pro ně užitečné**, že se díky knize mohou dozvědět nové věci, které např. využijí ve vyučování apod. Vedoucí klubů by také rády naučily děti **vyznat se v knihách**, umět si vybrat správnou knihu. Odnést by si děti měly také znalosti konkrétních nových autorů a zajímavých knih.

Druhá oblast přání vedoucích se pak týká vlastní **práce v klubu** – uvítaly by, kdyby **děti chodily do klubu rády, bavilo je to**, rády by tam po ukončení docházky zase někdy zašly, hodnotily by čtenářský klub jako nejlepší kroužek, do kterého kdy chodily, odnesly si pozitivní vzpomínky („*pohoda, klid, sranda, zážitek*“) apod. Vedoucí by si přály, aby se děti v klubu cítily spokojené. Tato oblast je zvláště akcentována v souvislosti s dětmi z **cizojazyčného rodinného prostředí**. Klub by měl v jejich případě, alespoň podle přání vedoucích klubů, plnit určitou **integrační funkci**. Umožnit dětem „*cítit se tu jako doma*“, „*zažít přijetí*“, „*najít nové kamarády*“, „*překonat strach z neznáma*“, „*usnadnit jim život v Česku*“. Druhou oblastí, akcentovanou v souvislosti s těmito dětmi, je pochopitelně snaha pomoci jim rozvíjet prostřednictvím práce v klubu **znalost českého jazyka**, porozumění, sebevědomí v cizím jazyce apod.

Sobě by vedoucí přály, aby je **práce v klubech bavila** (nové zážitky se čtením, s dětmi, radost z práce, nadšení apod.), aby jim šla (aby měly dobré nápady, aby byly schopné najít vždy dobré řešení, aby byly kluby pod jejich vedením pro děti přínosné apod.) a aby je **osobně dále rozvíjela** (přinášela jim nové znalosti, novou inspiraci, poznání nových knih, metodickou podporu apod.). V zásadě to stejné by přály i svým kolegyním. Byly by také rády, kdyby se jim dařila **spolupráce v týmu** – kdyby si s kolegyněmi

důvěřovaly, učily se od sebe navzájem nové věci, inspirovaly se navzájem, obohacovaly se, doplňovaly, aby je společná práce těšila.

Svým školám by vedoucí přály, aby práci čtenářských klubů hodnotily pozitivně. Činnost klubu by neměla skončit s koncem projektu, ale měla by pokračovat i v dalších letech¹⁵. Vychovávat další čtenáře by se pak školám mělo dařit nejen díky klubům, ale také díky návazným aktivitám a **podpoře čtenářství v hodinách**.

C. Závěrečné hodnocení projektu

JAZYKOVÉ KOMPETENCE

Vedoucí klubů se shodují¹⁶, že čtenářské kluby přinášejí dětem celou řadu příležitostí. Kluby jsou pro děti **příležitostí mluvit, poslouchat, tvořit**. Představují pro ně ale také příležitost **dělat chyby, mlčet a cítit se bezpečně**, což lze považovat za vlastnosti klubů specificky důležité zejména pro děti s OMJ.

„Trvalo jim půl roku, než se uvolnily, aby promluvily, ale zároveň nemusí každý mluvit povinně, ... každý má slovo dostat a vzít si ho. Já cítím, že je hlavně třeba dát dětem prostor, aby se projevíly, pokud chtějí, což kluby splňují, čehož si děti cení.“

„Děti oceňují a využívají právo nemluvit, neodpovědět. Oceňují příležitost poslouchat druhé, sdílet společně.“

Díky využití těchto příležitostí pak dochází u všech dětí, včetně dětí s OMJ, k **výraznému zlepšení jejich jazykových kompetencí**, a to v celé řadě oblastí – dětem se zlepšují vyjadřovací schopnosti; slovní zásoba; děti více mluví; lépe rozumí; lépe vyslovují; roste jim sebevědomí; mají lepší školní výsledky.

„Máme zpětnou vazbu od učitelek – všechny děti udělaly veliký pokrok; dyslektici čtou v průměru třídy

(dobré), bezproblémové děti jsou mezi nejlepšími čtenáři ve třídě.“

„Určitě se u všech těch dětí zlepšila pasivní slovní zásoba, porozumění textu a tomu, co tady děláme, se zlepšilo skokově, výrazným způsobem.“

„Učím v jedné ze tříd s klubovými dětmi, za necelé dva roky vidím ohromný posun.“

„Na klubové práci mě nadchlo, jak rozvoj slovní zásoby funguje: je protilehlým pólem k postupům speciální pedagogiky, kdy dítě se prokousává někdy pro všechny zúčastněné úmornými cvičeními, zatímco při čtení knížky, která ho baví, se ‚nekontrolovaně‘ a ne zcela měřitelně slovní zásoba rozvíjí přirozeným způsobem. Po delší době je ale skoková schopnost číst a rozumět nepřehlédnutelná.“

Se slovní zásobou samozřejmě souvisí i úroveň slovního projevu, schopnost vyjádřit se před ostatními. S těmito schopnostmi stoupá sebevědomí dítěte a jeho možnosti začleňování v dětském kolektivu. Takže zlepšení slovní zásoby není ‚jen‘ zlepšením slovní zásoby, a to na dětech vidíme.“

„Děti působí jistěji. Je na nich patrný celkový větší komfort při užití češtiny.“

Vedoucí klubů přitom zdůrazňují, že to **není jen samotné čtení**, při čem si děti v klubech rozvíjejí jazykové schopnosti, ale i **běžná komunikace** v klubu nebo „jiné“ činnosti, kterým se v klubu věnují, např. umělecké aktivity.

„Když si tady s námi děti čtou, prohlíží si knížku, tak je to další prostor, kde si můžou češtinu rozvíjet. Já mám třeba zkušenost, že mě často sdělují nějaké historky nebo se mě na něco ptají, živě komunikují a tam mají možnost ten jazyk neformálně rozvíjet.“

„Holčina – oba rodiče Srbové, přišli do ČR, když byla ve školce. Silné poruchy učení. Teď čte pěkně, rozečetla se, rozmluvila (svou roli sehrála síla malého kolektivu, ve třídě nemluví). Napojila se na vlnu Terezy Říčanové¹⁷,

¹⁵ Je potěšující, že v případě minimálně šesti z těchto základních škol se toto přání plní a čtenářské kluby zde budou žít i bez ohledu na projekt dál.

¹⁶ A my ve zprávě tato shrnutí dokumentujeme autentickými vyjádřeními klubových manažerek, která citujeme.

¹⁷ Spisovatelka a ilustrátorka, host v klubu – pozn. autorky zprávy.

rozuměly si. Skvěle zúročila to umělecké v sobě, píše ráda a má velkou fantazii. Ve třídě je to pro ni těžké – velký kolektiv, má pocit, že je nejhorší.“

Pozitivní dopady klubů na jazykové schopnosti dětí jsou podle vedoucích viditelné u všech dětí. Pro dosažení pozitivních výsledků u dětí s **OMJ je potřeba věnovat těmto dětem zvýšenou pozornost**, využívat některých specifických postupů apod. (této oblasti se podrobněji věnujeme dále ve zprávě).

„Myslím, že klub má zásadní vliv na rozvoj slovní zásoby cizinců – pokud se s nimi však opravdu pracuje a je jim věnována pozornost. Byli jsme na návštěvách v klubech, kde tomu ne vždy tak bylo. My se snažíme našim cizincům (i těm, kteří bohužel po roce chodit přestali) opravdu pomáhat, být jim nápomocní, nosit jim knihy i mimo, nejen ty klubové, vysvětlovat si s nimi pojmy, kterým nerozumí, žádali jsme i tlumočníka, který nakonec 3× přišel a opravdu nám to pomohlo...“

Je samozřejmě **obtížné odlišit dopad klubové činnosti od dopadů ostatních aktivit**, kterým se děti věnují a které je bezpochyby po jazykové stránce také rozvíjí. Zároveň je podobně obtížné odlišit pozitivní dopady **cíleného rozvoje dětského čtenářství**, kterému se kluby věnují, od pozitivního dopadu **intenzivní a dlouhodobé pozornosti, kterou vedoucí dětem v klubech věnují**, a která by jim mohla být obdobným způsobem věnována i v jiném typu volnočasových aktivit. Můžeme ale říci, že s největší pravděpodobností dochází díky působení klubu a dalších aktivit k velmi žádoucímu synergickému efektu:

„... je vidět zlepšení, ale nejde tvrdit, že je to jen klubem, chodí pravidelně, spíše je to tou soustavnou prací té rodiny, ale i její vlastní, protože ona je neskutečně cílevědomá, takže u ní by zlepšení asi bylo, i kdyby klub nebyl... ale má tady přístup ke knížkám, hodně vytváří a hodně u toho povídá, a tady na to ten prostor má, tedy je dobře, že tady je, jen nedokážu určit, jestli kdyby chodila do družiny nebo jiného zájmového kroužku, tak jestli by to nemělo podobný efekt.“

ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE

V oblasti vlastního dětského čtenářství se podobně jako v oblasti jazykových kompetencí potvrdily již z minulosti známé výsledky – u klubových dětí se zlepšují čtenářské kompetence, děti si v klubech budují vztah ke knížkám. Klubové děti chtějí číst, chtějí si číst samostatně, půjčují si knihy, většina z nich čte doma, čtou v klubu...

„Děti si knihy půjčují pravidelně... Většina dětí čte.“

„Děti oceňují prostor na vlastní četbu, chtějí si číst, vyžadují to. Z běžné výuky děti znají spíše společnou četbu, čtení dle vlastního výběru je pro ně nové.“

Vztah ke knihám je podle vedoucích potřeba v klubu **systematicky a záměrně budovat**. Klíčový je pro řadu dětí ale již samotný **přístup ke knihám**. Specificky to pak platí zejména pro některé děti s OMJ, které, podobně jako např. děti ze sociálně vyloučených skupin, mají přístup k českým knihám mimo klub často velmi omezený.

„Vztah dětí ke knihám může klub ovlivnit zásadně, ale opět jen pokud je jim věnována pozornost a hlavně pokud je klub koncipován a připravován tak, aby činnosti a jejich návaznost opravdu vedla ke stále většímu vztahu ke knihám.“

„Pro děti s OMJ, ale i ostatní, je velkým benefitem přístup ke knihám. Děti nebyly vůbec zvyklé nosit si knížky, teď už se naučily a zvládají i dvacet minut vlastního tichého čtení, což na začátku neexistovalo, max. 5–6 min. Člověk je ve vlastním čtení až nechce rušit.“

„Děti jsou hrdé, že dostávají knížky, že je mají k dispozici (řada dětí s OMJ ke knížkám nemá vůbec přístup, fungujeme i jako osvěta rodičů s OMJ, kteří české/západní autory/ knihy neznají, nevědí, co dětem koupit, jak je podpořit).“

Pro řadu dětí sehraává zásadní roli **zážitek z první dočtené knihy**. Pozornost je přitom potřeba věnovat rozdílu mezi schopností knihu přečíst a porozumět jí. Děti, speciálně s OMJ, jsou často schopny knihu „technicky“ přečíst, ale obsahu dobře neporozumí, nečtou s radostí. Na čtení se ukazuje, jak moc děti jazyk ovládly.

„Jeden chlapec nebyl schopen porozumět povinné školní četbě, ačkoli ‚technicky‘ celou knihu přečetl. Skoro na každém řádku narazil na něco, co si vysvětloval trošku jinak a neměl šanci, aby se mu celek smysluplně poskládal.“

„Myslím si, že získání kladného vztahu k ‚cizojazyčné‘ knize je u těchto dětí bez soustavné ‚měkké‘ péče obdobného druhu dost obtížné. Prakticky u všech prvostupňových dětí s OMJ, vč. těch, které se tu narodily, narážím na problém, že i když jejich slovní komunikace působí dojmem, že s jazykem mají problémy minimální, u čtení se provalí, jak jsou tyto problémy velké.“

„Přečtení první knihy je milníkem na jejich čtenářské cestě.“

„Chlapec ‚K‘ – dysfázie, je z intelektuální rodiny, kde si dávají knihy jako dárky – on nezvládal číst; veliký posun, začal číst, zážitek ‚dočtené knihy‘ pro něj byl velmi silný; snažíme se u něj sladit čtení tak, aby zvládl dočíst – má stejnou knihu ve třídě a stejnou v klubu.“

Díky knihám jsou děti v klubu „obklopeny“ jazykem. Jednotlivá slova jsou často nová pro všechny děti, bez ohledu na to, jaký je jejich mateřský jazyk. Dochází tak ke **stírání rozdílů a sbližování potřeb dětí s OMJ a ostatních dětí.**

„Děti s OMJ v tom nejsou samy, moje zkušenost je taková, že problémy se slovní zásobou má čím dál více dětí a že postupy vhodné pro děti s OMJ lze s úspěchem využívat pro všechny školně méně úspěšné děti. V jistém smyslu se dá říci, že potřeby dětí s OMJ a značné části ostatních dětí se sbližují.“

„Vidím, že děti se nebojí češtiny, nestydí se, nebojí se mluvit, jsou vystaveny přivalu krásných knih, což je k četbě vlastně přirozeně nutí. Jsou obklopeny jazykem, mají větší příležitost pracovat s neznámými slovy nebo pro české děti s cizími slovy, všem se rozšiřuje slovní zásoba.“

Děti se postupně ve čtení zlepšují tak, že si jsou schopné číst **složitější a složitější knihy. Znalost knih, autorů, konkrétních titulů podněcuje jejich zájem** o čtení a chuť po knížce sáhnout. Důležitá je v této souvislosti také možnost mluvit o knihách,

sdílet čtenářský zážitek. Kolektiv dětí ke čtení motivuje, pomáhá jim, když vidí, že ostatní děti čtou také, vidí, jaké si vybírají knihy, slyší je o knihách vyprávět. Zároveň se děti také díky práci s knihou učí pracovat v týmu, fungovat v kolektivu. Práce v kolektivu přitom podle vedoucích dětem s OMJ často hodně vyhovuje.

„Dívka (4. ročník, z Vietnamu), když v klubu začínala, tak si půjčovala knížky pro prvňáky, takové to první čtení, a teď si půjčí tady Zákon smečky, tedy v tom je velký rozdíl, dostala se na čtenářskou úroveň, která odpovídá jejímu věku.“

„Obecně se děti nebojí složitějších a složitějších knížek. Děti, které v klubu pokračují, čtou hodně a nepotřebují takovou oporu.“

„Děti s OMJ znají autory, znají tituly, znají knihy, mají mnohem větší chuť po nich sáhnout – otevírá se jim čtenářské prostředí.“

„Děti bez ohledu na OMJ či ČJ si dělají přehled o literárních tématech, o pojmech, rostou tu ‚čtenářsky gramotné děti‘ schopné bavit se na úrovni o knihách.“

„Díky klubu mají děti s OMJ příležitost vidět, že se knížka líbí i ostatním dětem – spíše to zkusí přečíst.“

„Dětem s OMJ vyhovuje práce ve skupině – cítí se asi bezpečněji, poslouchají, nasávají, ale původně to vůbec nefungovalo, nechtěly spolupracovat, seděly stranou, nezapojovaly se...“

„U dětí s OMJ dobře funguje, když dítě vidí, že je v kolektivu, děti ho lépe vtáhnou, dítě má větší zájem pracovat. Osvědčilo se mi, že když zadám skupinový úkol, zeptám se někoho ze skupiny, zda už mají hotovo, pokud ano, připomenu jim, že odpovídat budou všichni a že oni se musí ujistit, že i dítě s OMJ ví, o co jde, jak představit splnění úkolu.“

„Úplně největší pokrok je v tom, že ty děti se zapojily a že se naučily spolupracovat.“

Všechny vedoucí klubů se shodují, že zásadním principem fungování klubu musí být dobrovolnost. Děti nesmí být k ničemu tlačeny, protože jinak odmítají

spolupracovat a žádný ze žádoucích efektů klubu se nedostaví.

„Odpor k nedobrovolnému čtení knihy jsme zaznamenaly prakticky u všech dětí v klubu. Neodmítají všechny zadané knihy, ale nechtějí být nuceny číst knihy, které se jim nelíbí (např. kvůli stylu humoru).“

INTEGRAČNÍ FUNKCE KLUBU

Z hlediska dopadu klubové činnosti na míru inkluze dětí s OMJ do českého prostředí je klíčové, aby se v klubu podařilo vytvořit **přátelskou atmosféru**, ve které děti **spolupracují, zapojují se**, mají možnost být na místě, kde je jim hezky. To se, podle slov vedoucích, v naprosté většině klubů daří. Zásadním způsobem k tomu přispívá fakt, že děti jsou v klubu v **menším kolektivu** než ve třídě, mají pocit bezpečí a jistoty, nebojí se, že pokud udělají chybu, sklídí za to posměch, případně i trest např. v podobě špatné známky. **Cítí se v klubu bezpečně**. Zažívají pocity **radosti, úspěchu, hrdosti**, což jsou pocity, které řada dětí ze školy do té doby nezná.

„Hlavní výhody pro všechny bez rozdílu: přátelská atmosféra v klubu, příležitost především pro slabší děti zažít úspěch, mají prostor se zamyslet, neválcuje je zbytek třídy. Ostatní děti ty s OMJ poslouchají, zajímají se. Děti na jejich názory zpětně hezky reagují, děti si navzájem v dobrém vracejí hezké vzájemné vztahy.“

„Nebo i chlapec (2. ročník, z Číny), který je hodně vyčleněný, všichni ho mají za zlobivého kluka, tak tady má pocit bezpečí. A když se mu stala jedna taková situace na chodbě, kdy mu někdo něco ošklivého provedl, tak přiběhl sem do klubu, bylo to první místo, kam se přišel schovat.“

„Opět je to o práci klubových manažerek, zda klub vedou tak, aby v dětech vytvářely toleranci, úctu, pochopení atd. Je podle toho potřeba vybírat i vhodná témata a navozovat přátelskou atmosféru. Také si myslím, že je velmi pozitivní, že u nás děti vidí a cítí, že si spolu rozumíme, že se zasmějeme, že nám to jako ‚dvojici‘, která má spolupracovat, klape.“

„Oni vůbec necítí problémy mezi sebou, oni necítí, že jsou jiní, oni necítí, že jsou malí a velcí, nedělají rozdíly

v tom, že ta je z Kyrgyzstánu a ti z Číny... mám pocit, že oni tu jinakost tak, jak my jí bereme, vůbec nepocítují – tady v tom klubu, ale i na prvním stupni ve škole.“

„Nikdo se nesmí nikomu smát, v klubu panuje naprosto přátelská atmosféra, ať každý je, jaký je.“

Díky takovému prostředí si pak děti vytvářejí přátelské vazby mezi sebou, vznikají nová přátelství. **Klub přispívá k zapojení se do kolektivu dětem s OMJ i jejich společnými prožitky**, bližším vzájemným poznáváním, získanými zkušenostmi. Zároveň se postupně **přestávají bát češtiny**, zlepšuje se jejich schopnost sebe prezentace, schopnost mluvit před ostatními.

„Čím déle děti chodí, tím větší jsou parta – po roce a půl je to už krásně vidět, jak se podporují, jak jsou rády spolu bez ohledu na to, kdo je jaký. Děti si navýknou na pravidla fungování ve skupině a výborně to funguje.“

„Děti jsou parta, hrají si spolu, což vloni ještě takhle nebylo, hrají si spolu i mimo klub, na dvorku, dohromady z různých tříd. Zklidnila se kázeň po stěhování do nových prostor.“

„Určitě je přínosem pro děti to, že jsou v malé skupině a že se přestávají bát mluvit. My si tady povídáme o knížkách, ale i o tom, co děti zrovna prožily, co je baví, a ony díky tomu mají daleko větší možnost se tady vyjádřit, než by měly někde v družině nebo ve skupině, kde jich je pětadvacet nebo třicet.“

„V té sociální oblasti má klub neskutečný vliv. I u té naší skupiny, která je strašně rozházená, jsou každý z jiné třídy, z jiné skupiny, z jiného státu, je vidět, že tady mezi sebou navázali vztahy a je úplně jedno, jestli je to páták s druhákem nebo třeták se třetákem...“

„Třeba dívka (1. ročník, z Vietnamu) hodně kamarádí s dívkou, která dříve byla hodně sama, ale teď jsou tady hodně spolu, že vedle sebe zalehnou, spolu si čtou... a to jejich kamarádství je hodně přes tu knížku, ony přijdou a vybírají si tu knížku, kterou si společně budou číst...“

„Dívka (3. ročník, z Vietnamu) si díky klubu více zvykla na to, že jí lidé oslovují. ... Možná jen potřebovala

trochu času dozrát, ale myslím, že v tom i ten klub pomohl, že si zvykla na to, že se jí na něco ptáme a že se nemusí bát odpovědět.“

„Děti se tu mezi sebou baví. ... Na začátku spolu nechodily ani do družiny a teď už spolu chodí do družiny, čekají na sebe a fungují jako kolektiv, i když jsou každý z jiného ročníku a z jiné třídy, hodně je to semklo, potkávají se venku, dokonce se navštěvují i doma, o víkendu...“

Dětem s OMJ přináší klub specifické možnosti vyniknout. Díky klubu se dostávají k činnostem, ke kterým by se v běžném vyučování nedostaly a v kterých je nemusí hendikepovat nedostatečná znalost jazyka. Tuto příležitost může posílit i skutečnost, že s dětmi v klubu pracují nejen učitelky/vedoucí klubů, ale i hosté z nepedagogického prostředí, kteří mohou děti vidět v jiném světle.

„Já jako učitelka bych z podstaty sebe vybrala [pro profesionální natočení audioknihy]¹⁸ děti, se kterými budu mít menší práci, ale režisérka Maria Procházková se na to dívala úplně jinak – díky tomu chlapec dostal příležitost, kterou by nikdy jindy nedostal. A i ostatní děti viděly, čeho byl v závěru schopen. Zkušenost s tvorbou audioknihy nás opravdu všechny velmi silně poznamenala.“

„Při stávající podobě klubu může dětem pomoci setkání s jiným způsobem zacházení, než se kterým se do té doby potkaly. Každý bezpečný, chráněný prostor může být pro duši blahodárný.“

Další příležitost k vyniknutí přináší klub dětem s OMJ v tom, že díky příslušnosti ke klubu získávají **i ve své kmenové třídě novou identitu.** Nejsou již jen těmi „cizinci“, ale jsou také „klubovými dětmi“. V běžné výuce tak ví či umí často něco navíc, právě díky své docházce do klubu.

„Klubové děti mají příležitost ukázat se, předvést, že v klubu něco ‚už dělaly‘ – když na to narazíme ve třídě, neklubové děti se ptají, jak se to ‚v klubu dělalo‘. Klubové děti mohou ostatním leccos vysvětlit.“

„Děti dělaly čtenářskou lekci pro spolužáky – ukazovaly, jak si vybírat knihu, jak s ní pracovat. Bylo znát, že na jednu mají obdiv spolužáků a cítí se dobře. Díky tomu pak další děti chtěly chodit do ČK. Lákají se navzájem, vypráví si, co se jim v klubu líbí.“

„Dětem s OMJ pomáhá v běžné výuce skutečnost, že vědí něco navíc, co by normálně nevěděly. Např. jsme v klubu dělaly hlavní postavu a děti už byly ve škole v obraze, mohly vyniknout.“

Integrační funkce klubu je posilována také díky využití klubové činnosti k seznamování se dětí s OMJ s českým kulturním prostředím na straně jedné a dětí českých s kulturami odlišnými. Více si přečtěte v následující kapitole.

Specifika klubové práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem

RŮZNOST DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Děti mají z hlediska čtenářství pochopitelně velmi různé potřeby a preference, to samé platí i o dětech s OMJ. Ty na jedné straně spojuje často **horší znalost českého jazyka**, na druhé straně jsou však mezi nimi mnohdy až extrémní **rozdíly pokud jde o rodinné zázemí, vztah k zemi původu, životní zkušenosti** (např. zkušenost z válečného prostředí, zkušenost s šikanou apod.), míru sebevědomí... Zároveň jsou samozřejmě tyto děti různé, tak jako všechny děti, i pokud jde o charakter, osobnost atd. Z těchto důvodů je obtížné mluvit o zaručeně osvědčených postupech a přístupech k této skupině dětí jako celku. Co u jednoho dítěte výborně funguje, může druhého naopak spíše stresovat a blokovat. Někdo má např. radost, že se mluví o jeho zemi, jeho pohádkách, někdo se tomu záměrně vyhýbá. Proto je vždy potřeba promýšlet zařazování činností, které (byť v dobrém) zdůrazňují jinakost dítěte, s ohledem na potřeby konkrétního daného dítěte.

„Ani u XXX, ani u YYY se neprojevuje, že by si vybraly knížky, které by byly blízké té jejich mentalitě nebo tomu jejich jazyku. Naopak ta XXX si ty knížky

¹⁸ Poznámka autorky zprávy dosazená do vyjádření z důvodu lepšího porozumění.

s vietnamskými motivy nevybírám snad schválně – mezi pohádkami jsme třeba měli pohádky asijské a ona si je schválně nevybrala... Nebo jsme měli nějakou lekci zaměřenou na pozdravy, tak taky vůbec nechtěla mluvit, a když jsme hledali v mapách státy původu, tak se taky vůbec nechtěla zapojit. Ale myslím, že sehrálo roli i to, že je introvertní, i když v klubu se cítí dobře a ráda čte.“

„To ale třeba ti kluci Španělé, tak ty když jsme pracovali s mapami, tak nám horlivě ukazovali, kde je Peru a kde Brazílie, protože oni jsou z jižní Ameriky, jejich maminka je z Peru, a pak žili ve Španělsku a v Itálii. Ti se rádi pochlubili...“

POROZUMĚNÍ, FORMULACE ZADÁNÍ

Řada vedoucích uvádí, že právě díky dětem s OMJ si uvědomily, jak důležité je **neustále se ujišťovat** o tom, že děti (zejména tedy děti s OMJ, ale platí to pro děti obecně) **dobře rozumí tomu, o čem je řeč**, co se čte, o čem se mluví. Děti mají tendenci vyjadřovat souhlasné stanovisko „ano, rozumím“, i když přesně netuší, o co jde. Na druhé straně dospělí, vedoucí, učitelé, mají tendenci tuto jejich vyjádření přeceňovat a již dále nezjišťovat, zda děti opravdu rozumí. Přitom v případě, kdy děti nedostatečně rozumí, je jejich pozornost věnovaná probíranému tématu mnohem slabší.

„Děti s OMJ mají tendenci tvrdit, že rozumí, přitom to tak není – neustále se musíme ujišťovat a korigovat je čtenářsky. U dětí s OMJ je velmi těžké ověřit realitu – zatím jsme neobjevili, jak na to.“

S důležitostí správného porozumění a jeho neustálého ověřování úzce souvisí také potřeba jasného a **jednoznačného formulování zadání**. Vedoucím se podle jejich slov vyplácí předkládat dětem zadání krok po kroku, doptávat se, ověřovat, zda děti ví, co mají dělat. Děti se totiž často samy nezeptají, protože míra jejich neporozumění je tak vysoká, že vlastně nevědí, na co se zeptat, nebo se zkrátka zeptat neumí. Zejména s dětmi s OMJ je třeba trénovat nejen techniku čtení, ale právě i porozumění obsahu.

„Děti se původně nechtěly ptát a já si až posléze uvědomila, že mi vůbec nerozumí...“

„Je vidět, že se zlepšuje slovní zásoba, např. u chlapce je vidět, že se ptá, že už se naučil, že když něčemu nerozumí, tak se na to zeptá, což dříve nedělal a jen vařil z vody a jen zkoušel některá slova používat, aby zjistil, co to slovo udělá.“

VÝBĚR KNIHY

U dětí s OMJ je naprosto **klíčové věnovat velkou pozornost výběru knihy**, jednak její přiměřené náročnosti, jednak žánru. Pro děti, které mají problémy s porozuměním, mohou být vhodné obrázkové knihy s jednoduchými a přitom nebanálními texty, knihy, které znají z filmových verzí nebo ze svého mateřského jazyka, ale např. také encyklopedie. Děti s OMJ mají často tendenci sahat po náročnějších knihách, než by odpovídalo jejich schopnostem. Tato tendence je často posilována i ze strany jejich rodičů, u nichž se v některých případech kloubí pochopitelná nedostatečná znalost české literatury pro děti s ambiciózností a snahou „táhnout“ děti nahoru.

„Chlapec z Číny čte především encyklopedie – po dlouhé době jsme pochopily, proč – vyhledává si tam hesla s čínskou vlajkou, čte je a doufá, že díky znalosti země se bude v textu trochu orientovat, něco si domyslí.“

„Na začátku jsem do klubu nosila jednodušší knihy, než byly v klubové nabídce. Osvědčily se skvěle ilustrované knížky pro mladší děti, které mají zároveň příběh s přesahem.“

„Pan učitel upravil její povinnou četbu, aby knížky zvládla – ona by ráda náročnější knížky, ale nic by z nich neměla.“

„Děti s OMJ mají tendenci sahat po náročnějších knížkách, které neodpovídají jejich schopnostem.“

„Když musí slabší čtenář, který čte knihu několik měsíců, číst něco, co je mu protivné, možná by se bez klubu k žádné jiné další knížce dobrovolně neuchýlil.“

„Baví je obrazové knížky, třeba od Petra Síše nebo Pavla Čecha, možná jak mají malou slovní zásobu, ale bohatou fantazii, tak tohle je bavilo...“

ROZVOJ KULTURNÍCH DOVEDNOSTÍ

Klubová činnost umožňuje vedoucím **rozvíjet v dětech vnímavost ke kulturním odlišnostem**. Děti s OMJ se prostřednictvím knih učí pronikat do českých kulturních reálií, učí se např. znát české pohádky, přísloví. To jim dále umožňuje lépe rozumět a orientovat se v běžných každodenních konverzích. Zároveň přítomnost dětí s OMJ umožňuje vedoucím klubů zařazovat do činnosti klubu specifické aktivity, při nichž si děti uvědomí kulturní rozmanitost.

„Uvědomuji si díky klubu, že něco pro nás běžného – např. výraz ‚hloupý Honza‘ – je pro děti z jiné kultury zcela nepochopitelný, neznají to.“

„Obě ty vietnamské holčičky čtou strašně moc, čtou rády a čtou knížky, které jsou pro českou kulturu něčím specifické, až se mi zdálo, že některým nemůžou porozumět, jako například že si půjčily knížku o příslovích, to bych neřekla, že udělají, ...a k tomu ten klub rozhodně přispěl, protože sama od sebe by takovou knížku určitě neobjevila.“

„Na začátku, když děti přišly, tak jsme si udělali takový klub, kde děti vyprávěly, odkud jsou, jak se tam mluví, a zjišťovali jsme, nakolik ostatní děti mají povědomí o těch různých zemích, jestli je najdou na mapě... Totéž teď u olympijských her jsme si říkaly, že jsou v té Koreji, ukazovali jsme si, kde to je, a že chlapec je z Vietnamu, což je hned vedle...“

„Např. slaví-li svátky, hovoří o tom, jak slaví děti svátky u sebe doma. Např. Mikuláše, Vánoce.“

„Při cílených aktivitách jsme se zaměřili i na kulturní odlišnosti, třeba když byly Vánoce, tak žáci s OMJ představovali svoji kulturu ostatním...“

„Jeden klub jsme měli zaměřený na jídlo, tak jsme promítli i různé kuchyně, i ty jejich¹⁹.“

„U příležitosti Vánoc a Nového roku jsme si povídali o kulturních odlišnostech.“

Zdůrazňování kulturních odlišností, zajímavostí dětí s OMJ ale **není univerzálně funkční**, může přijít i negativní reakce ze strany ostatních dětí:

„Ze školy mám bohužel i takovou zkušenost, že ‚jeho‘ pohádka byla vyhodnocena jako ‚blbá‘ a dotýčný se dočkal posměchu. Zkoušela jsem také, aby si dítě přineslo knihu ve svém jazyce a něco z ní přečetlo. Jeden Čech čínské národnosti si přinesl Bibli. Měl ji podtrhanou a krásně z ní předčítal. Měl přitom výš posazený hlas, než když mluví česky, a některé děti se tomu začaly posmívat. Ranilo ho to a vícekrát v čínštině číst nechtěl.“

POUŽITÍ CIZÍHO JAZYKA V KLUBU

Jednoznačné stanovisko nepanuje mezi vedoucími ve věci **používání odlišného mateřského jazyka klubovými dětmi**. Zatímco některé vedoucí to podporují a považují za užitečné, v jiných klubech převažuje snaha o eliminaci a děti jsou od mluvení mateřštinou odrazovány.

„Díky klubu ti kluci táhnou více k sobě, na druhou stranu ale mají tendence se mezi sebou bavit rusko-ukrajinsky, takže někdy je potřeba jim říct, aby se snažili mluvit v češtině.“

„Problematické je, použijí-li děti svůj jazyk, jsou napomenuty, aby ho neužívaly.“

„Chlapec (5. ročník, z Ruska) se třeba neskutečně baví s těmi malými, třeba s dívkou (2. ročník, z Kyrgyzstánu) si hrají, povídají si, někdy i přecházejí do ruštiny, protože je to pro ně jedna z mála možností, jak si v tom svém jazyce popovídat, a mají hroznou srandu z toho, že já tomu nerozumím.“

RŮZNÁ ČTENÁŘSKÁ ÚROVEŇ DĚTÍ

Obdobně nejednoznačné je hodnocení ne/vhodnosti výrazně různé čtenářské vyspělosti klubových dětí, kterou přítomnost dětí s OMJ často prohlubuje. Zatímco podle některých vedoucích jim tento stav spíše komplikuje práci, omezuje možnosti využití některých metod, jiné považují přítomnost výrazně dobrých čtenářů na klubu za motivující pro ostatní děti.

¹⁹ [žáků s OMJ] – poznámka autorky zprávy.

„Do klubu teď přistoupila dívka, která krásně čte a pro děti je velkou motivací, když jim o četbě vypráví.“

„Obecně v klubu velmi pozitivně hodnotím příklad dětí – dobré příklady táhnou slabší děti.“

„Kdyby čtenářské kluby pro děti s OMJ standardně na školách existovaly, bylo by účelné, aby sdružovaly děti podobné dosažené úrovni češtiny. Potom by se pro začátečníky místo samostatného čtení daly zařazovat jazykové hry a cvičení – s kartičkami, obrázky – poslech, rytmizovaná recitace aj.“

PROPOJENÍ DO VYUČOVÁNÍ

Komunikace mezi klubovou prací a vyučováním může být velmi přínosná, a to samozřejmě zejména v souvislosti s dětmi s OMJ. Vedoucí klubů se o toto propojení většinou snaží, a to jednak na úrovni představování klubové práce jako takové a ovlivňování práce s knihou v hodinách (nabízení možností spolupráce, využití klubového knižního fondu, využití vyzkoušených metod práce s knihou v hodinách apod.), tak na úrovni konzultací postupů práce s jednotlivými dětmi. Odezva je různá, daří se zejména na úrovni konkrétních dětí.

„Kolegyně konzultuje pokroky s učitelkami a ukazuje jim, co přečetly – je vidět, že to může být hezky propojeno.“

„Snažím se u něj sladit čtení tak, aby zvládl dočíst – má stejnou knihu ve třídě a stejnou na klubu.“

„Není zájem od ostatních učitelů přijít se podívat na klub, kolegyně nabízela elementaristům, ale bez velké odezvy.“

„Mění se velmi polehoučku i přístup učitelů, starší, kteří preferovali hromadné čtení jednoho titulu, odcházejí do důchodu, už skoro nemusíme učitele přesvědčovat, že každé dítě může číst jinou vlastní knihu. Snažíme se kolegyně zvat do klubu, ale bohužel zatím spíše jen nakouknou, jsme malá škola, čas klubu jim koliduje s jinými aktivitami, řada učitelek vede i družinu, takže toto je opravdu velmi obtížné...“

Dílčí zkušenosti z práce s OMJ dětmi – co fungovalo, co nefungovalo (případně fungovalo obtížně)

(Nejedná se o obecně sdílené zkušenosti, ale spíše střípky a zajímavosti, které v rozhovorech zazněly pouze ojediněle.)

Návštěva tlumočnicka: „... návštěva tlumočnicka byla nesmírně důležitá nejen pro tlumočení samotné, ale pro zprostředkování ‚překladu‘ kulturních odlišností, které by nás naprosto ne- napadly (a které jsou v literatuře dohledatelné jen v hrubých obrysech). Tlumočnice nám pomohla porozumět situaci chlapce, o kterého se jednalo, nahlédnout na naši komunikaci směrem k němu – jak jinak jí může vnímat, a ne kvůli bariéře jazykové. Byla pro něj také ztělesněním, že nám na něm záleží, že se snažíme pro něj něco dělat. Jsme přesvědčené, že jeho celkové situaci to velice pomohlo, i když jazykově se v tu chvíli nezměnilo nic moc a i když napoprvé s ní nechtěl komunikovat. Po třetí návštěvě tlumočnice však už kolegyni zaklepal na rameno a požádal ji o vodu.“

Dílňky čtení (DČ): „Naše škola se na ně hodně orientuje, jsou pevnou částí rozvrhu, ale díky klubu vidím, že jsou pro děti, které nemají jazykový problém. Děti s OMJ potřebují především mluvit. Přitom sdílení není ‚správný‘ prvek DČ, tedy já vím, že v klubu neděláme metodologicky správně DČ, ale dětem jde hlavně o to sdílení – k DČ se dostáváme oklikou.“

Lekce: „Už jsme rezignovaly na lekce, protože to se nedařilo tak, jak jsme si představovaly. Dětem trvalo cca od října do Vánoc, než se u nich tento stav dostavil – ale je pravdou, že šlo o nové klubové děti, loni nechodily a dost z nich jsou prvňáci.“

Dramatizace, tvorba audioknihy: „My máme ne- uvěřitelnou výhodu, že jsme udělali díky projektu

zkušenost i s nahráváním – s přenesením psaného slova do mluveného – to byl pro všechny děti neuvěřitelný zážitek. Paní režisérka pro nás naprosto překvapivě a zcela nečekaně ‚vytáhla‘ chlapce s OMJ (Čína, je v klubu první rok, v celé skupině tolik nemluví, ale ve dvojici už se zcela osmělil) a v nahrávce má významnou úlohu. On sám to také nečekal, protože samozřejmě ve skupině byly lepší děti. Já jako učitelka bych z podstaty sebe vybrala děti, se kterými budu mít menší práci, ale Maria Procházková se na to dívala úplně jinak – díky tomu dostal příležitost, kterou by nikdy jindy nedostal. A i ostatní děti viděly, čeho byl v závěru schopen. Zkušenost s tvorbou audioknihy nás opravdu všechny velmi silně poznamenala. Vidíme, jak velkou sílu dramatizace má.“

Knižní dary: „Děti měly hroznou radost; jen jedna holčička dostala básničky (vybrány, že by se jí mohly líbit), ale byla hrozně smutná, že už zvládne číst příběhové knížky, toto brala, jako že ji podcenily.“

Den otevřeného klubu. „Děti mají velký zájem, přijdou se podívat, pak chtějí chodit do klubu...“

Souběžné činnosti: „Mě fascinuje, že oni dokážou dělat několik věcí najednou. Někdy mám pocit, že vůbec nevnímají, že my tady čteme, oni si u toho malují nebo něco hrají, dámu, šachy nebo jinou hru, a pak se vrátíme k nějaké aktivitě z minulého týdne, bavíme se o tom, co jsme si četli, a oni to vědí. Fakt mi připadá, že oni musí cíleně zaměstnávat sami sebe, aby byli vůbec schopní vnímat. To je třeba pro mě zážitek, kdy si říkám, že oni vůbec nemůžou dávat pozor, když tady kreslí, vyrábí, stříhají, ale oni to berou jako takovou tu činnost, která zaměstná ty ruce, aby tady nelítali, ale pak vlastně všechno vnímají a pamatují si to.“

Storytelling: „Pro děti s OMJ je to strašně náročné, bylo jasně vidět, že to vůbec nefungovalo, bylo

to příšerně abstraktní, byť samozřejmě pro nás krásné, dětem jsou vyprávěny obrazy, které si ony ale neumím v mysli představit, protože jim chybí slovní zásoba, chybí jim gesta, vizuální vjemy, z mluveného si děti s OMJ nevytvoří představu.“ (Názor podpořily všechny vedoucí, kde storytelling už byl.)

U dětí s OMJ nefungují ani **karty dixit**²⁰ – opět je to příliš těžké – je kladen obrovský nárok na pestrou slovní zásobu, kterou OMJ děti nemají.“

Čtenářské kostky: „K rozvoji slovní zásoby přirozeným způsobem přispívají mj. čtenářské kostky. Na začátku lze dítěti pomoci k tomu, aby s odpovědí vždycky uspělo, i když třeba jen odkýváním otázky lektora. Postupně jde dítě dál, kam až se ve svém projevu odváží, a přitom pro něj tato aktivita zůstává bezpečná.“

Poslech audio v začátcích klubu: „Na začátku projektu s dětmi poslech audio vůbec nefungoval, děti absolutně nezvládly se soustředit, jako by se kolem nic nedělo, teď už zvládají mnohem lépe, dostáváme se i k předčítání, trvalo to ale rok a půl.

Naopak nevydrží u audioknih, protože jim nestačí jenom poslech, nedokážou být chvíli v klidu... Baví je ty interaktivní věci, u nás nejvíc zabodovala paní Smolíková, protože měla takovéto stříhání, lepení a to je baví.“

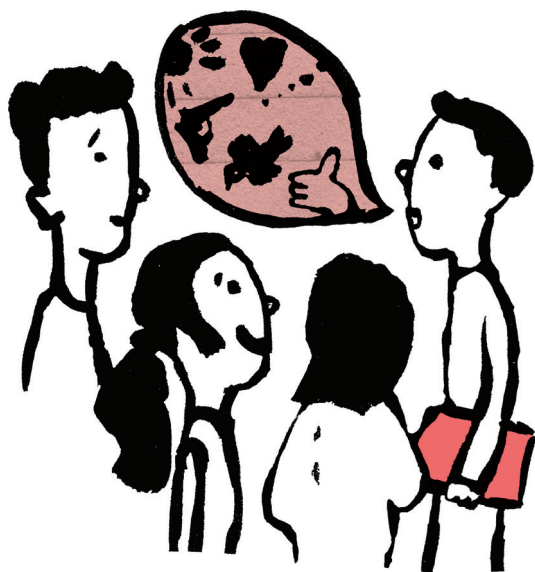
ALE, dá se s tím pracovat:

„... cíleně jsem je k tomu vedla: připravila jsem text, dopředu vypsala potenciálně náročná slova, udělala seznam, vysvětlili jsme si význam

²⁰ Karty Dixit: www.dixit.cz/, čtenářské kostky: www.ctenarskestranky.cz. Názor o přílišné abstraktnosti storytellingu podpořily všechny klubové manažerky, kde tento program v klubu zažily. Neznamená to však nekvalitní práci vypravěček, nýbrž nevhodnost jeho využití pro tuto specifickou skupinu dětí. I pro nás se jednalo o hodně nečekaný vývoj.

společně – kdo věděl, vysvětloval, ostatní poslouchali, pak slova na kartách rozmístěna na chodbě, děti je sbíraly a slova s významem si upevňovaly, pak jsem začala předčítat a děti měly za úkol zvednout svou kartičku, když jsem dané slovo přečetla – to je pro ně už tak náročné, ale vždy udělám významnou pauzu nebo je jinak upozorním...”

Poezie: „Stejně tak jsme ve vztahu k dětem s OMJ pochopili, jaký význam má poezie – musíte nás nutit²¹ s ní pracovat více – tohle určitě vzkazují ostatním. U dětí cizinců skvěle funguje, byť je pro ně velmi náročná. Poznaly jsme s kolegyní novou dimenzi práce s poezií. Děti s OMJ úplně jinak cítí rytmus, když to ale pochopí, hodně je to posune. Rytmus a verš jsou zajímavými aspekty mluveného jazyka, kterým se nevěnuje dost pozornosti, a už vůbec ne ve výuce. Děti práce s poezií nesmírně bavila, byť byla náročná.“



²¹ Těmi, kdo má „nutit“, je míněno metodické vedení projektu ☺.

Vlastní přínos pro vedoucí, jak jej zmínili při rozhovoru²²



- Lepší přehled o literatuře
- Bližší vztah k dětem, lepší poznání specifik dětí s OMJ, možnost využít ho ve výuce, naučit se mít „jiné“ děti rád(a)
- Zvládnutí nových metod práce s knihou, poznání velkého množství nových aktivit



- Obohacení výuky o metody naučené a vyzkoušené v klubu
- Radost z práce
- Chuť zkoušet nové věci
- Nová zkušenost s prací ve dvojici, v týmu, možnost učit se, inspirovat, ale také uvědomění si toho, kolik je ještě třeba se v této oblasti učit, že je potřeba si zvykat na spolupráci s druhým dospělým ve výuce (nárůst důležitosti v době rostoucího počtu asistentů ve výuce!)



- Uvědomění si nutnosti neustále ověřovat, zda děti rozumí
- Uvědomění si, jak odlišné mohou kultury být, jak obtížné je porozumění některým kulturně podmíněným zvykům a obrátům pro děti s OMJ
- Hlubší dohlédnutí míry potíží, které život v jiné zemi s ohledem na omezenou jazykovou výbavu přináší, chuť pro to dělat něco víc
- Možnost ovlivňovat praxi ostatních učitelů



- První moje skutečně adekvátně ohodnocená práce – neuvěřitelná zkušenost
- Nová zkušenost s evropským projektem
- Zrevidování vlastního čtenářství, nový přístup k výběru knih

²² Velikost hvězdičky vyjadřuje orientační počet výpovědí, v nichž dané sdělení zaznělo – sdělení uvozená největší hvězdičkou se objevila u většiny respondentek, naopak sdělení nejmenší jako podstatné vnímala jedna nebo dvě respondentky.

3.6 Sledování pokroku vedoucích ČK skrze plány klubového setkání

Dokument „Plán klubového setkání“ je **jedním ze základních nástrojů, jejichž prostřednictvím mohou obě manažerky ve vzájemné spolupráci připravovat klubový program** (protože spolupráce je velmi podstatným faktorem úspěchu klubové práce). Umožňuje v předstihu (i po klubu) jeho konzultování s metodičkou, která manažerky daného klubu podporuje. Zároveň je **nástrojem reflexe** proběhlého klubového setkání. Nad reflexí se manažerky mohou zamyslet, co se osvědčilo, co nikoliv, zda se podařilo naplnit dané cíle apod. Povinností obou manažerek bylo pracovat s Plánem klubového setkání před každým klubem i po něm.

Z pohledu realizátorů projektu jde o **klíčový zdroj poznání procesu klubové práce** – určité formy tzv. akčního výzkumu. Bezesporu platí, že poctivá práce nad plánem vyžaduje čas – ten měly manažerky honorovaný. I reflexe vyžaduje čas. Pochopení přínosů, které taková reflexe nabízí, vyžaduje navíc nemalé úsilí a jisté „smířování se“ s touto povinností. V momentě, kdy se však z povinnosti stane nezbytnost, dostaví se optimum podepřené skutečně promyšleným klubovým programem. Velmi pozitivně lze hodnotit fakt, že v případě některých manažerek toto optimum skutečně nastalo a nenáviděná činnost „aby se neřeklo, projekt to potřebuje“ se překloupila v **nástroj zkvalitňování vlastní pedagogické/knihovnické práce**, o kterou do velké míry šlo především.

Formulář „Plán klubového setkání“ obsahuje několik položek – cíl, samotné plánování aktivit, reflexi.

Hloubka činností (a pedagogická vyspělost v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti) se nejlépe ukáže při formulaci cílů a reflexe po skončení čtenářského klubu.

Pro ilustraci takového hodnocení uvádíme zde ve zprávě klub, který se schází na ZŠ Petra Strozziho. Náhodně jsme vybrali 20 zápisů – 5 z každého pololetí klubové práce (projekt trval dva školní roky). Právě na formulaci cílů a reflexi ukazujeme možný pokrok v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti.

1. pololetí 2016/2017

FORMULACE CÍLŮ

V prvním pololetí se střídá formulace konkrétních cílů (zaměřených na čtenářské dovednosti):

- děti předpovídají děj z názvu kapitoly
- děti předpovídají pokračování příběhu
- děti znázorní dramaticky vybranou scénku z příběhu
- sestavení příběhu na kartičkách, někdy s pomocí obrázků

s cíli, které jsou spíše popsáním tématu a náznakem činnosti:

- předčítání vánočních pohádek a vánočních básniček
- práce s tradicemi a zvyky Vánoc
- samostatné soustředěné čtení
- práce s čtenářskými kostkami

Přičemž v 1. pololetí převažuje „cíl“ coby náznak činností, často se opakují. Je zřejmé, že se manažerky snaží vytvořit pravidelnost klubové práce a na tu se zaměřují. Konkrétní cíle formulují s obtížemi.

FORMULACE REFLEXÍ

Reflexe jsou v tomto pololetí zachyceny relativně podrobně, po každé aktivitě, ale objevují se v nich formulace typu: *Aktivita se podařila.*

Nicméně už zpočátku následují podrobnější informace:

Vyprávěly, jak probíhají Vánoce u nich doma. V části, kdy jsme si připomínali již staré a zaniklé tradice, byly děti pozorné a zajímalo je, jak prožívaly Vánoce děti dříve.

Všechny skupiny vytvořily poměrně dlouhé básničky, které následně přednesly ostatním.

Poté si každé dítě našlo své místečko a postupně se začety do svých knih.

Děti byly při aktivitě velice soustředěné, bylo zřejmé, že je tato aktivita opravdu nadchla a bavila, jelikož se jednalo o klub, na kterém byly děti skutečně neklidnější a nejsoustředěnější, co zatím byly. Všichni četli a snažili se přijít na to, jak bude příběh pokračovat.

Při samostatném čtení si děti vzaly své rozečtené knihy (případně jsme vybrali s dětmi, které dočetly, nebo je nezaujala kniha vybraná na předchozím klubu) a každý si sám četl.

Za první pololetí se neobjevil v reflexi žádný zápis o tom, co by šlo změnit, udělat lépe. Reflexe sloužila spíše k upevnění dobré praxe, tj. popsání toho, co děti dělaly a jak pozitivně to na manažerky působilo, což následně manažerkám dodávalo odvahu v činnostech pokračovat.

2. pololetí 2016/2017

V 2. pololetí se stále používal formulář, kde se reflektovala každá aktivita zvlášť.

FORMULACE CÍLŮ

Cíle jsou nadále spíše formulovány nečinnostně, spíše tematicky, ale obsahují v sobě již větší konkretizaci, což jistě souvisí i s tím, že se zabýval pořad klubových schůzek.

- četba knihy *Jonáš spěchá domů* – Marka Míková
- psaní vlastní novinové zprávy
- samostatné tiché čtení

Např. u knihy *Jonáš spěchá domů* ale není uveden žádný čtenářský cíl. Jen činnost, kterou děti budou dělat.

I v tomto pololetí se objevují konkrétnější cíle, formálně nejsou formulovány činnostně (infinitiv vhodný není), nicméně jsou dostatečně konkrétní:

- uvědomit si, jak se cítí někdo v jiné (cizí) zemi, ve škole, kde musí mluvit cizím jazykem
- sestavení vlastního seznamu přečtených knih

FORMULACE REFLEXÍ

Reflexe nadále obsahují převážně popis praxe a reakcí dětí bez toho, že by bylo něco vyvozeno pro další práci manažerek. Náznak vyvození ale můžeme vidět níže:

Čtení proběhlo v pořádku. Zvolily jsme variantu, že kapitoly přečte jedna z vyučujících, jelikož byla na klubu přítomna návštěva – regionální metodička Kateřina Bártová. Děti (především děvčata) mají v těchto chvílích tendenci se předvádět a předhánět, takže jsme se tomu chtěly vyhnout. Po přečtení druhé kapitoly jsme si společně zkusili vytvořit zprávu, abychom si na ní ukázali, jak má novinová zpráva vypadat.

Např. ale u reflexe níže vyvození nějaké závěru chybí zvláště zřetelně. Pro další klubovou práci je důležitá odpověď na otázku, proč u některých dětí je text spíše vyprávěním než zprávou.

Zprávy se také víceméně povedly. U některých to bylo spíše vyprávění než zpráva, ale snaha vystihnout vše co nejstručněji a vybrat jen to podstatné se podařilo u všech.

Ačkoliv se v žádné reflexi neobjevuje formulace potenciálního problému, ze zápisu klubových činností je patrné, že manažerky problémy zohledňovaly a jim uzpůsobovaly činnosti:

Reflexe: Děti poměrně přesně a trefně vystihly některé momenty, které ruší dílny čtení. Také přesně vystihly, že neustále někdo chodí na záchod, pije, že to ostatní může rušit.

Následuje hlavní aktivita: formulace nových pravidel

Hlavní aktivita: Sepsání našich nových „vylepšených“ pravidel.

Dáme mezi děti velký arch papíru a fixy – každý napíše všechno, co ho napadne, že bychom mohli zavést jako nové pravidlo. Cokoliv, co si myslí, že bychom měli změnit a zavést, aby se ostatním lépe pracovalo a především lépe četlo při dílně čtení.

Reflexe manažerek: Byly jsme velmi překvapené, co všechno děti vymyslely. Opravdu zcela samy dokázaly přesně definovat, co všechno je ruší, co jim vadí, co bychom měli změnit, aby se jim četlo lépe.

I v druhém pololetí z formálního hlediska v reflexi chybí náznak plánování budoucích činností. Nicméně je zřejmé, že při setkání manažerek k němu docházelo. Viz popis vytváření nových klubových pravidel.

1. pololetí 2017/2018

FORMULACE CÍLŮ

Cíle jsou formulovány nadále spíše nečinnou formou, ale zachycují konkrétní činnosti, daleko více jsou obráceny na čtenářské dovednosti.

- seznámení se žánrem pověst
- poslech pověsti o založení některé z pražských čtvrtí
- psaní vlastní pověsti
- samostatná práce ve skupinkách (znaky pověsti a pohádek)
- porovnání pověsti a pohádky

Nicméně i zde se objevuje i nadále spíše obecná formulace cílů:

- práce s knihou „Jak Marta zkontrolovala draka“ – didaktický potenciál – chování se k ostatním, davové jednání
- dramatizace scén z knihy

FORMULACE REFLEXÍ

Reflexe nadále obsahují převážně popis praxe a reakcí dětí bez toho, že by bylo něco vyvozeno pro další práci manažerek. Náznak vyvození ale můžeme vidět níže, nicméně se stále jedná spíše o popis toho, co se v klubu dělo.

Následně jsme si na této pověsti ukázali společně všechny rysy typické pro pověst. Poté již dostal každý svůj papír a šel psát. Nečekali jsme, že se děti takto rozepíší, všichni se do psaní zabrali a napsali pověsti

na A4, a to opravdu moc hezké pověsti. Na malování erbu tím pádem již nezbyl čas.

Samozřejmě se nesmí diskuze strhnout ke „stěžování si“ toho, jak jim kdo kdy ukřivdil a jak je nějaká spolužačka pomlouvá, k čemuž mají především holčičky blízko. V tu chvíli je dobré diskuzi stopnout a přešli jsme ke čtení.

2. pololetí 2017/2018

FORMULACE CÍLŮ

Cíle jsou opět formulovány jen jako témata – práce s knihou *Pán a vrabec*:

- chování a mezilidské vztahy
- domyšlení příběhu do konce
- pokračování v tématu a knize *Hlava v hlavě*
- představení a vysvětlení českých přísloví, ve kterých se objevuje slovo *hlava*
- zamyslet se nad tím, co mám ve své hlavě – jak se vidím já?
- povídání o San Francisku – Ema Erlec
- samostatné tiché čtení

FORMULACE REFLEXÍ

V reflexi stále převažuje popis reakce dětí: „*Práce nás překvapila, nečekaly jsme takové věci, které o sobě napíší, budeme na ně reagovat osobními psanými odpověďmi.*“

„Aktivita byla výborná, některé děti ze začátku nechápaly, jak mají psát o sobě, některé měly stále tendenci psát na papír to, co jim říkají ostatní a co slyší od kamarádů/kamarádek, od rodičů... znovu jsme několikrát zopakovali, že mají psát, co si myslí oni sami. Pak už se rozepsali všichni a napsali o sobě úžasné věci.“

„Přečetli jsme závěry, děti jsme pochválily a ještě si navíc vysvětlily, co je červená knihovna, protože některé holky napsaly opravdu ryze červenou knihovnu 😊 láska a šťastný konec 😊.“

Zhodnocení

Z plánů klubového setkání je zřejmé, že metodická podpora ovlivnila formulování cílů manažerů čtenářských klubů. V průběhu klubové práce jsou cíle více konkrétní, zaměřují se i na formulaci úkolů, skrze které se pozná, co je důkazem o učení.

Méně úspěšná byla, usuzováno dle rozboru plánů klubových setkání, práce s reflexemi. Formulace reflexí je v průběhu celého období pouze popisná bez jasného vyjádření toho, co lze příště udělat lépe. Nicméně snaha zdokonalit klubovou práci se projevuje hlavně v širší řadě cílů (tj. v množství odlišných druhů), které se v plánech klubového setkání objevují. Je tedy zřejmé, že manažerky čtenářského klubu reflektovaly své úspěchy i neúspěchy. Na neúspěchy pak reagovaly formulováním dalších cílů. Např. lekce „*Jak Marta zkrotila draka*“ byla zařazena poté, co se v klubu dlouhodobě projevovaly problémy v chování dětí, ačkoliv se v žádné reflexi tato skutečnost neobjevuje. I z rozhovorů s metodičkou je ale zřejmé, že manažerky problematiku vnímaly, pojmenovaly ji, ale nezapsaly ji.

Pro případ našeho dalšího metodického vedení, i ve snaze zdůraznit podstatný aspekt zkvalitňování práce čtenářského klubu, **je nezbytné další intervenci soustředit na psaní reflexí.** Je nezbytné, aby zachycovaly skutečné přemýšlení o klubové práci. Proto musíme zbavit metodičky obav, že napíší-li skutečný stav (o němž vědí a zařizují se podle něj), mohou být nějak ohroženy. Naopak jen za předpokladu otevřeného pojmenování věcí je možné jim poskytnout adekvátní podporu.



3.7 Vytváření společenství nad knihou

Jedním z cílů projektu bylo podpořit pedagogy a knihovníky při vytváření přirozeného čtenářského prostředí, v němž se žáci mohou cítit dobře a bezpečně bez ohledu na svůj případný hendikep. V našem případě se jednalo převážně o děti s odlišným mateřským jazykem. Bezpečné prostředí má svůj význam i pro dospělé manažerky klubu, které se v něm spíše odhodlají vykročit ze zajetých kolejí, změnit styl své práce, ověřovat si nové metody, spolupracovat pravidelně s kolegyní a společně si definovat cíle. Pro tento účel vytvořený a níže popsáný záznamový arch *Vytváření společenství nad knihou* pravidelně vyplňovaly metodičky projektu, které se jako pozorovatelky účastnily klubových setkání a reflektovaly jejich průběh.

Smyslem záznamů bylo:

- a) zachytit aktuální klubovou situaci a následně případně zvolit nástroj intervence,
- b) sledovat vývoj v čase a vyhodnotit ho i s ohledem na používané intervenční postupy.

Ad a) – základními prostředky bylo pozorování přímo ve čtenářském klubu a následný rozhovor vedený v duchu „kolegiální podpory“, v němž byly manažerky čtenářského klubu podporovány, aby samostatně reflektovaly klubovou práci a následně vyvodily závěry obsahující možnou změnu. Zároveň metodičky na poznání reagovaly doporučením konkrétních postupů, případně žádostí o konzultaci experta.

Ad b) – vývoj v oblasti podporujícího čtenářského prostředí byl vyhodnocován průběžně. Spolu s manažerkami čtenářských klubů přímo na pravidelných čtvrtletních setkáních, dále spolu s ostatními metodičkami při jejich poradách. V případě plošného problému bylo následně zvoleno např. tematicky zaměřené setkání pro celou skupinu manažerek či vytvoření metodického oběžníku zaměřeného na určité téma, který jsme plošně rozeslaly. Většina zjištěných nedostatků (ve smyslu nenaplnění filozofie manažera čtenářského klubu) byla ale řešena individuálně.

Pro tento účel jsme vytvořili záznamový arch Vytváříme společenství nad knihou. Zaměřili jsme jej výlučně na práci metodiček, umožňoval její strukturované pozorování a záznam změny. Osobě metodičky byla uzpůsobena úroveň níže popsaných kategorií:

PROSTŘEDÍ KLUBU

- Knihy jsou volně přístupné všem dětem, jsou uspořádány tak, že na ně děti vidí, mohou s nimi manipulovat, orientují se v nabídce apod.
- Do klubového prostoru mají přístup i neklubovní žáci a učitelé. Vybavení včetně knih aktivně využívají.
- V klubu jsou nějakou formou vystaveny tipy na zajímavé knihy, na knihy, které děti v klubu čtou či přečetly.
- V klubu (v jeho blízkosti) je místo (nástenka, tabule), kde jsou základní informace o projektu a kam jsou pravidelně umísťovány a průběžně obměňovány např. práce dětí, akce klubu, aktuality apod.
- Klubový prostor svým uspořádáním a vybavením (např. místo pro společné setkávání, knihovna, různé pomůcky) navozuje příjemné, čtenářsky podnětné prostředí.

ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ

- Umožňuje dětem hovořit o tom, co četly.
- Hovoří s dětmi o tom, co četla, sdílí vlastní čtenářský zážitek.
- Poskytuje dětem pravidelně dostatek času na soustředěné čtení.
- Zařazuje dílnu čtení.
- Ve spolupráci s knihovníkem rozšiřuje nabídku knih.
- Při přípravě lekcí využívá klubové knihy.
- Při plánování lekcí vychází z klubových cílů a z cílů, které si pro určitá období stanovuje s přihlédnutím na potřeby dětí s OMJ.
- Doporučuje dětem knihy ke čtení dle jejich zájmu.
- Knihy na čtenářské lekce vybírá dle zájmu dětí a jejich čtenářské úrovně.
- Metody používá vhodně vzhledem k cíli.
- Při čtení využívá různá uspořádání – čtení s celou skupinou, ve dvojicích, samostatné čtení.
- Umožňuje dětem číst nahlas.

INDIVIDUÁLNÍ ROZVOJ DĚTÍ

- Chová se k dětem laskavě a partnersky.
- Poskytuje jim zpětnou vazbu.
- Dává dětem možnost volby.
- Úkoly diferencuje dle náročnosti vzhledem ke schopnostem a čtenářské úrovni dětí.
- Vede si záznamy o čtenářské úrovni dětí.
- Ve své práci využívá knihy různých žánrů, knihy a texty různé náročnosti, části textů, které dítě zvládne, různě velké písmo...
- Respektuje individuální tempo a potřeby všech dětí, včetně jejich SPU. Bere v úvahu také možnost vlivu rodinného prostředí a prostředí komunity, ve které děti žijí.

PROFESNÍ ROZVOJ MANAŽEREK KLUBU

- Spolupracuje při plánování, vedení a hodnocení lekce se svojí kolegyní.
- Při přímé práci s dětmi se manažerky klubů vzájemně doplňují, mají jasné vymezené role.
- Vzdělává se v oboru, cíleně si vybírá semináře, kurzy či individuální typy podpory, které nejlépe zohledňují její vzdělávací potřeby.
- Sleduje dětskou literaturu.
- Vlastní aktivní četba (tj. najde si čas na čtení).
- Klade si individuální profesní cíle, které vycházejí z klubových potřeb.
- Při čtvrtletním setkání vyhodnocuje, jak se jí dařilo naplnit cíl.
- Sepisuje své zkušenosti pro ostatní (např. čtenářské lekce, anotace knih...).
- Při výchovných či specifických vzdělávacích problémech dětí spolupracuje s kolegyní a s dalšími odborníky (speciální pedagog, školní psycholog, odborníci na práci s dětmi s OMJ apod.).

Pozorování byla v případě části „rozvoj čtenářství“ zapisována nikoliv za klub, ale za každou manažerku zvlášť, protože případná intervence měla mít osobní charakter. V průběhu trvání čtenářských klubů se ukazovaly rozdíly pojetí jednotlivých manažerek. Také bylo zřejmé, že pro výše uvedený cíl by stačilo méně sledovaných aktivit.

Závěrečná zjištění

PROSTŘEDÍ KLUBU. Zde se v naprosté většině dařilo již od počátku budovat čtenářsky podnětné prostředí, resp. nové možnosti, jak např. zpestřit uspořádání knih v knihovničce či nabídky různých organizérů a způsobů doporučování knih, se manažerky klubu dovídaly postupně v rámci metodické podpory a ve většině případů je i zařadily do klubové práce.

Zpočátku se ne vždy dařilo nabízet knihy neklubovým učitelům, ale postupně se ve všech klubech ustálila praxe, že učitelé školy jsou o klubové knihovně informováni, včetně možných postupů, jak ji využívat.

ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ. Důraz byl kladen na realizaci tzv. tří pilířů – zařazení dílny čtení, hovorů o četbě a půjčování si knih domů. V průběhu trvání klubové práce se ukázalo, že největším problémem je zařazení hovorů o domácí četbě. Velmi často se stávalo, že se manažerky klubu domnívaly, že hovory o četbě zaberou neúměrné množství času. V důsledku tohoto zjištění jsme věnovali celý Dopis v lahvi, tj. metodickou podporu, právě hovorům o četbě. Cílem bylo manažerky podpořit v zavádění této aktivity, což se ve většině případů podařilo.

Zpočátku některé z klubových manažerek nehovořily o své vlastní četbě, postupně ale všechny sdílely porozumění, že čtenářský klub má být budován na základě vzájemné důvěry a pokud možno podle principu „učíme se navzájem“. Velmi dobře zde fungovalo to, že klubové manažerky byly dvě. V případě, že se výrazně ve svém přístupu odlišovaly, bylo možné vyhodnocovat praxi kolegyně a na ní si přímo ukazovat, jaký dopad ten který přístup má.

Dílna čtení byla relativně brzy zařazena ve všech čtenářských klubech, a to ačkoliv ji žádná ze zapojených učitelek ve své dosavadní práci nevyužívala, některé metodu ani neznaly.

Jako problematické se ukázalo plánování čtenářských lekcí na základě čtenářských cílů. Výrazně ke zlepšení situace pomohl rozbor klubových plánů a reflexí. V části klubů se ale nepodařilo lekce s čtenářskými cíli pravidelně propojovat. Na druhou

stranu je nyní zřejmé, že toto je úkol velmi náročný, jehož benefit se projeví hlavně ve školním prostředí. V čtenářském klubu bylo jistě velmi prospěšné se s cíli seznámit, odkazovat na ně, nicméně hlavní hodnotou klubu bylo naplňování tří pilířů.

Věřme, že byť práce s cíli byla velmi náročná (nikoliv však pro manažerky nová), zkušenosti, které získaly, je budou motivovat, aby se pokoušely i v běžné výuce či programech v knihovnách orientovat své úlohy na zcela konkrétní cíle vzhledem k dětem, společenství dětské skupiny či v některých případech i k sobě osobně.

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K DĚTEM. Naplnění tohoto cíle bývá „běh na dlouhou trať“. K diferenciaci úkolů musela většina manažerek dospět až na základě nejrozumnějších problémů, které v klubech nastaly. Stejně tak byla v několika klubech nutná i odborná pomoc expertů (např. tlumočnicků, speciálního pedagoga...). Nešlo však o nic, s čím bychom dopředu nepočítali. Jako podstatné vidíme, že ve většině klubů došlo k pozitivnímu posunu, jak v rozmanitosti a frekvenci diferenciováných úkolů, tak i v přístupu k mateřské kultuře (i jazyku a rodinnému zázemí) žáků s OMJ. Jsme přesvědčeny, že je to mimo jiné tato oblast, která se „propsala“ do běžné práce manažerek, a z níž budou i v budoucnu čelit. V klubech měly příležitost si uvědomit, do jaké míry je pro děti nutné dobře porozumět zadání, které často nestačí sdělit jen jedním způsobem, ale často je třeba jej sdělit zcela jinak.

PROFESNÍ ROZVOJ MANAŽEREK KLUBU. V této oblasti se ukazovaly největší rozdíly, obvykle platilo, že manažerka, které na svém profesním rozvoji (tak, jak je definován výše) příliš nepracuje, obvykle hůře naplňuje klubové cíle, resp. naplňuje je formálně. Část výše uvedených kritérií byla součástí pravidelné práce (např. formulování sebezvojových cílů), část byla hůře zachytitelná (např. vlastní četba). Dobrá praxe byla zaznamenána ve čtenářských lekcích, na jejichž písemné podobě bylo nejvíce patrné, jak o problematice ta která manažerka smýšlí. Nepotvrdilo se ale to, že ten, kdo neseписuje lekce a anotace, není dobrý klubový vedoucí. Obvykle ale ty, které se rozhodly zapojit do této aktivity, vycházely z velmi kvalitní praxe.

Zvláštní kategorii by mohla tvořit schopnost spolupráce v tandemu – ve dvojici. Toto je pro české školství zatím stále poměrně netypický fenomén, který řada učitelek vnímá až ohrožujícím způsobem – tedy že druhý dospělý „v hodině“ má především kontrolovat. Učitelky jsou vždy zvyklé zvládat samostatně obrovské množství úkonů a úkolů, spoléhat se samy na sebe. Přibývá však příležitostí, kdy učitelka nemusí být ve třídě sama – ať už díky asistentovi pedagoga nebo možnosti párové výuky či spolupráci s aktivním rodičem. Čtenářský klub se snaží být prostředím, kdy manažerky zažijí možnost pravidelné spolupráce s kolegyní z tematicky podobného, ale odlišného oboru (knihovnice) – mohou se vzájemně učit, jak spolupracovat, jak si důvěřovat,

jak si rozdělit a úkoly. Ve většině klubů se manažerky na začátku potýkaly se sladováním představ obou. V jednom případě byl nesoulad tak veliký, že muselo dojít k výměně vedoucích. V naprosté většině (s výjimkou dvou až tří klubových dvojic) byla na konci projektového období spolupráce funkční a užitečná. Především v této oblasti je veliká škoda, že projekt nemůže trvat déle – končí akorát v momentě krásně rozečtené knížky, kdy děj se „rozjel“, čtenář má klid, je soustředěně začtený a ví, kam chce svou četbou směřovat. O to zajímavější bude sledovat oněch šest základních škol, kde bude čtenářský klub jako volnočasová aktivita dál fungovat, byť bez pravidelné metodické podpory Nové školy, o. p. s. Budeme však samozřejmě dál „přáteli na telefonu“.