

Irena Poláková
Adam Gajdoš
Tereza Nakládalová
Zbyněk Němec

S KNIHOU PO ŠKOLE II

Školní čtenářské kluby



NOVÁ ŠKOLA, o.p.s.





Irena Poláková
Adam Gajdoš
Tereza Nakládalová
Zbyněk Němec

**S KNIHOU
PO ŠKOLE II**

**ŠKOLNÍ
ČTENÁŘSKÉ
KLUBY**

Nová škola, o. p. s.
2019



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Projekt Školní čtenářské kluby na 2. stupni základní školy realizovaný Novou školou, o. p. s., byl financován z prostředků ESIF a státního rozpočtu ČR prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, registrační číslo: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000589.

Cílem projektu bylo ověřit fungování školních čtenářských klubů na 2. stupni základní školy. Spolupracovali jsme s dvaceti sedmi školami po celé České republice. Snažili jsme se představit přibližně 370 žákům z daných škol, kteří do klubu každý týden chodili, čtení jako zábavnou činnost. Manažerky a manažery klubů jsme vedli k tomu, aby žákům pomáhali dosáhnout v rozvoji čtenářství jejich osobního maxima. Součástí naší práce bylo i ustavení sedmi čtenářských center kolegiální podpory „Vytváříme společenství nad knihou“, kde zájemci získali příležitost sdílet své zkušenosti s rozvojem dětského čtenářství. Více informací o naší práci najdete na www.ctenarskekluby.cz.

S KNIHOU PO ŠKOLE II – ŠKOLNÍ ČTENÁŘSKÉ KLUBY

Autoři: Irena Poláková, Adam Gajdoš, Tereza Nakládalová, Zbyněk Němec
Kolektiv: Eva Bělinová, Kateřina Ptáčková a manažerky i manažeři školních čtenářských klubů

Nová škola, o. p. s., 2019
www.ctenarskekluby.cz



Publikace „S knihou po škole II – Školní čtenářské kluby“
podléhá licenci CC BY-NC-SA 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-80-907624-2-8

OBSAH

Předmluva / 7

Kudy vedla cesta do čtenářského klubu / 11

Co je školní čtenářský klub / 15

1 Co o klubech prozradil náš výzkum? / 19

1.1 Shrnutí hlavních zjištění / 20

1.2 Co víme o čtenářství žáků na 2. stupni? / 23

1.3 Metodologie: průběh výzkumu a zdroje dat / 36

1.4 Čtenářský klub a čtenářství žáků se sociálním znevýhodněním / 48

1.5 Pokrok dětí v klubech / 80

1.6 Shrnutí výzkumných zjištění / 94

2 Podpora speciálních pedagogů v realizaci čtenářských klubů / 111

2.1 Přínos speciálních pedagogů pro děti-žáky v klubech / 112

2.2 Přínos speciálních pedagogů pro klubové vedoucí / 113

2.3 Ostatní podpora speciálních pedagogů / 116

3 Vytváříme společenství nad knihou / 125

3.1 Jak chápeme akční výzkum? / 126

3.2 Složky akčního výzkumu v našem projektu / 129

3.3 Nově nabyté zkušenosti manažerek a manažerů
čtenářských klubů / 130

4 Učící se knihovník, čtoucí učitel / 151

4.1 Čtenářský klub očima jeho manažerek a manažerů / 152

5 Co s těmi všemi daty ve škole aneb jak naplnit potenciál školy v oblasti rozvoje dětského čtenářství / 167

Bibliografie / 171



PŘEDMLUVA

Čtenářský klub. Toto slovní spojení vyvolává různé asociace. Můžeme si představit staré elegantní dámy popíjející čaj a diskutující kromě Jane Austenové i o receptech na rebarborový koláč, výsledcích tenisu a vraždě souseda. Může to být ale i skupina živějších pubertáků – o kterých je známo, že o knihy běžně nezavadí – posedávajících porůznu ve školní knihovně a v tichu pohroužených do rozečtených knih, ať už jde o komiks či klasiku.

Obě představy jsou v pořádku a mimo aktérů na nich není nic rozporuplného, mají totiž stejný základ: čtení je paradoxně společenská činnost a knihy jsou tím, co nás – kromě všech ostatních pozitiv jejich čtení – také ukotvuje ve společnosti. Jsou malými sociálními světy,¹ kde se bezpečně učíme žít s druhými a zážitky z četby zase můžeme s ostatními sdílet. A na rozdíl od počasí, sportu a politiky nabízí knihy témata k hovoru, do kterých můžeme, chceme-li, vložit i niternější a mnohem osobnější vyjádření.

Předpoklad, že čtení je i sociální záležitost, dává školním čtenářským klubům pro dospívající děti naději na úspěch. Skupina v apoštolském počtu, kde se hledí na vztahy a pohodu, kde dospělí nehodnotí a nepoučují. Skupina, která má pravidelně vyhrazený čas, zázemí, program, co většinou a většinu baví, a něco malého k zakousnutí. To je tajemství, proč o klub jeví zájem i mladí lidé, kteří knihy a čtení dosud nevyhledávali, a jež se vám pokusíme představit na následujících řádcích.

Cíl projektu *Školní čtenářské kluby na 2. stupni základní školy* je ale vyšší: je jím dítě jako samostatný čtenář. Sociální pohoda je platformou, na

¹ ECO, U. 1997. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia.

kteře toto čtenářství budujeme. Cesta k našemu cíli určitě není snadná, ale kupodivu je velmi prostá. Čtenářské chování samostatných čtenářů totiž obsahuje tři klíčové, ale velmi jednoduché aktivity, které v klubech cíleně zavádíme, učíme a podporujeme. Tyto činnosti tvoří základ fungování klubů, a proto je nazýváme *tři pilíře klubové práce*.

Čtenář především čte. Jeho čtení se vyvíjí a zlepšuje jediným možným způsobem – čtením.² Základem každé klubové schůzky – a prvním z oněch pilířů – je proto dílna čtení³, čas, kdy každý člen (včetně dospělých) si v tichu čte knihu, kterou si sám vybral.

Druhým pilířem je samotný výběr knihy, což je opět zdánlivě prostá čtenářská činnost, ale právě v ní se ve velké míře odráží čtenářská samostatnost. Vybrat si tu správnou knihu je kompetence, kterou v klubech cíleně rozvíjíme. V podstatě už samo prostředí klubu – množství různorodých knih, co jsou na dosah – rozvoj dovednosti podporuje. Vrcholem tohoto pilíře je aktivita, kterou nazýváme *Odejdi s knihou*. Praxe nicméně ukázala, že je dobré spíše než s knihou odejít s knihami, protože i zkušený čtenář sebezprecizněji vybranou knihu občas po několika stránkách zklamaně odloží a zkusí něco nového. Čteme tedy knihy, které si umíme vybrat.

K uzavření kruhu čtenářského chování nám zbývá ještě třetí činnost a právě ta má nejsilnější sociální aspekt: mluvíme totiž spolu o tom, co jsme četli a co čteme. V klubech nejčastěji trávíme začátek každého setkání právě pravidelným sdílením, co kdo četl doma. Zde má prostor i upřímné sdělení, že nic. Naše hovory se více blíží otevřené diskusi, sdílení knižních tipů a poznávání se navzájem než referátům o četbě. Z těchto úvodních kroužků často vzejde pro jednotlivé čtenáře zajímavé doporučení k četbě, které, je-li přijato, uzavírá pomyslný čtenářský kruh: mluvíme o četbě – vybíráme si knihu – čteme ji – mluvíme... a roztáčíme tak koloběh čtenářského života.

Stabilní náplň každé klubové schůzky mohou samozřejmě doplnit i další smysluplné činnosti, které na jedné straně podporují budování čtenářského společenství a na straně druhé míří na konkrétní čtenářské

² Např. SEIDENBERG, M. S. 2017. *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It*. New York: Basic Books, an imprint of Perseus Books.

³ Metoda přenesená do České republiky programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

dovednosti. Nejčastěji jsou to čtenářské lekce. Společné čtení může řadu dětí motivovat, být zdrojem inspirace k vlastní četbě, je také jedinečnou příležitostí pro sdílení prožitků, který společně čtený text může poskytnout, a často je to velmi silný prožitek. Lekce jsou proto ideálním prostředkem, jak zlepšovat čtenářské dovednosti a zároveň posilovat sociální pohodu v klubu. Ač jsou u dětí v oblíbenosti, většina klubových členů preferuje dílnu čtení.

Přes všechny vyjmenované klubové aktivity stojí nakonec každý klub pouze na dvou základních kamenech. Jsou jimi lidé a knihy. Individuální péče o čtenáře, pečlivá práce s knihami a pěstování dobrých vztahů mezi všemi je základem úspěchu, který nemusí vypadat všude stejně. Ideální klub vede učitel/ka-čtenář/ka a knihovnice či knihovník (o jehož čtenářství nepochybujeme), který umí učit. Přítomnost těchto dvou rozdílných osobností a jejich vzájemná interakce přispívá k formování jedinečné identity a atmosféry každého klubu. Každý klub je pak v podstatě jiný, zůstávají-li ale v ohnisku jeho zájmu knihy a lidé, stává se tato variabilita důkazem, že k společnému cíli můžete mířit svou autentickou cestou. A být autentický – to do profilu samostatného čtenáře také patří.

Na závěr se možná ještě sluší odpovědět na otázku „proč“? Proč jsou čtenářské kluby? Dovednost číst, a to co nejlépe, je v naší kultuře nezpochybnitelným předpokladem školního i profesního úspěchu.⁴ V klubech se nám ale stále více potvrzuje naše intuitivní přesvědčení, že knihy a čtení dávají něco mnohem důležitějšího – dávají poznání, a to především sama sebe; budují vztahy – a nejen ke knižním hrdinům; poskytují zkušenosti a model chování; jsou prostředkem, jak komunikovat s druhými o sobě, jak komunikovat se světem. Cestou čtenářské identifikace a katarze v rámci společenství se děti z klubů často vyrovnávají s různými životními těžkostmi a díky knihám otevřeně komunikují o velmi osobních věcech, mezi dětmi sílí empatie a prosociální chování.⁵

Kluby jsou často prostorem, kde si děti nacházejí svoje místo ve světě, svobodu uplatnit svůj jedinečný pohled nejen na text, ale i na život. Jak píše Umberto Eco: „Číst fikci znamená hrát hru, jíž dáváme smysl množství

⁴ CUNNINGHAM, A. E., STANOVICH, K. E. (1998). What Reading Does For the Mind. *American Educator*, 22(1&2), s. 8-15.

⁵ ALSUP, J. 2015. *A Case For Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

*věcí, které se udály nebo se dějí či se stanou v reálném světě. Čtením vypravování unikáme úzkosti, která nás přepadne, když se snažíme sdělit něco pravdivého o tomto světě.*⁶

Publikace, kterou právě čtete, podrobně mapuje, jak jsme v rámci našeho tříletého projektu pracovali s tématem společného a pohodového čtení. Projekt čtenářských klubů – jak zjistíte hned vzápětí – nestojí na zelené louce. Historie rozvoje čtenářství v Nové škole, o. p. s., nám pak dává i oprávnění doufat v jeho budoucnost, a proto můžete hledat i nadále inspiraci a odpovědi na vaše případné otázky na webových stránkách www.ctenarskekluby.cz, v našem oběžníku *První strana*, ale i při osobních setkáních na akcích, které pořádáme. Doufáme, že obdobně jako jiné naše aktivity nebude závěrečná zpráva projektu pouhým jednostranným a uzavřeným sdělením, ale podnítí další a stálou diskusi a vzájemnou inspiraci nás všech, kteří jsme si propojování dětí a knih vzali za své.

Přeji vám hezké čtení!

*Tereza Nakládalová
metodička projektu
Nová škola, o. p. s.*

⁶ ECO, U. 1997. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, s. 117.

KUDY VEDLA CESTA DO ČTENÁŘSKÉHO KLUBU

Síla čtení – *The Power of Reading*⁷ – zdá se mi to být nesmírně trefné spojení, proto jsem si ho vypůjčila z titulu knihy Stephena D. Krashena. Byla to totiž právě síla čtení, která nás spolu s několika málo kolegyněmi v roce 2005 poprvé svedla na společnou cestu ke čtenáři⁸. Některé z nás měly jiná příjmení, neměly jsme děti, ale mnohem více volného času a nápadů, jak se čtenářství dětí pokusit v rámci výuky cíleně rozvíjet. Vracím se tím do doby, kdy byl pojem „čtenářská gramotnost“ ještě poměrně neznámý; priority základních škol i státu ležely pochopitelně jinde.

Tehdy v začátcích se k nám přidaly čtyři odvážné základní školy v Praze. Dnes, po 14 letech, jsou do projektu zapojeny stovky škol po celé České republice (ČR). Členství ČR v Evropské unii (EU) dle mého osobního názoru přineslo mnoho pozitivního, mimo jiné i finanční prostředky na systematické zkvalitňování výuky na základních školách, čtenářskou složku nevyjímaje. Hledání cesty k dětskému čtenáři jsme se tak díky finanční podpoře mohli věnovat dál.

Pokud bych měla zdůraznit jen jediný poznatek, který nám zprostředkoval onen úplně první pražský projekt, byla to naprostá nezbytnost radosti ze čtení. Jestliže dítě nezažívá radost ze čtení, nebude mu věnovat čas, a tudíž nebude ani rozvíjet své čtenářské dovednosti.

⁷ KRASHEN, S. D. 2004. *The Power of Reading Insights from the Research*, 2nd Edition, Heinemann. Skvělá kniha shrnující všemožné složky práce s dětským čtenářstvím. Poznatky jsou sice zformulovány na základě zkušeností amerického školství, převážná většina je však bez problémů přenositelná do českého prostředí.

⁸ VĚŘÍŠOVÁ, I., KRÜGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv GAC spol. s r. o., 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. Praha, CZ.04.3.07/3.1.01.3/3100

Od této rovnice vedla cesta k myšlence čtenářského klubu - volnočasové aktivity, kdy se děti věnují četbě. Mnohým z nás to může připadat zbytečné - na čtení si přece najdeme čas vždy. U dnešních dětí tomu ale tak není. Knížce konkurují jiné druhy zábavy. Čtení předpokládá úsilí, které ne každý chce vyvinout. A my jsme se rozhodli zkusit, jak děti ke čtení přilákat, ačkoliv by z vlastního rozhodnutí po knížce nesáhly. Po boku nám tentokrát stálo třináct základních škol napříč Českou republikou s dětmi na 1. stupni ZŠ⁹ a patří jim znovu opravdu nesmírný dík, neboť se za námi vydaly do neznáma - symbolicky do hlubokého černého lesa, za nímž byl palouk a na něm bílá knížka „S knihou po škole. Školní čtenářské kluby“¹⁰. Obsahovala naše veškeré tehdejší zkušenosti, chyby, jichž jsme se dopustili, opatrné úspěchy, které jsme sklidili při práci školních čtenářských klubů. Psaly jsme ji s velkou pokorou a obrovskou snahou ukázat následovníkům cestu, po které se mohou ve své škole zkusit vydat bez ohledu na to, jaké finanční prostředky mají k dispozici.

Knížka nám udělala radost, protože se líbila a četla, náklad byl po roce rozebrán. Zkušenosti ocenilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Začaly jsme proto promýšlet, jak z klubové práce vybrat to nejpodstatnější, aby se neztratila potenciální kvalita a aktivita se přitom školám zpřístupnila ve formě tzv. šablon pro základní školy¹¹. Proces „zhuštění“ klubové práce do šablon byl i pro nás velice zajímavý; klíčové pro nás bylo zachování kvality aktivit a smyslu klubu. Některé nutné zásahy nás nepotěšily, ale podstata zůstala zachována a školní čtenářské kluby se mohly šířit. My jakožto tvůrci jsme museli přijmout fakt, že nemůžeme „dohlížet“ na všechny čtenářské kluby a že závisí

⁹ A následně po skončení tohoto celorepublikového projektu deset škol pražských, kde jsme se více zaměřili na fungování klubu s dětmi s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni, a prohloubili tak naše poznání.

¹⁰ POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ, A. 2014. *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*, Nová škola, o. p. s., Praha. Publikace je volně ke stažení na adrese https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/projekt/sknihouposkole_final.pdf nebo si ji lze objednat v tištěné podobě na e-mailu jana.horovska@novaskolaops.cz.

¹¹ Jde o způsob získání finančních prostředků z evropských strukturálních fondů určený výhradně pro mateřské, základní a střední školy, charakteristický zjednodušeným procesem žádosti i následné realizace. Využívá se pro standardizovatelné aktivity, u kterých je pravděpodobné, že je zvolí vysoký počet škol. V případě čtenářských klubů šlo o školy základní a v průběhu obou dosavadních vln šablon si čtenářský klub vybralo přes 1500 škol.

na každé škole (resp. na každém manažerovi klubu), jak svůj čtenářský klub uchopí.

Debaty s některými zástupci ministerstva i škol však otevíraly téma, jak naložit se čtenářskými kluby na 2. stupni ZŠ. V mé hlavě převažovaly obavy – máme šanci motivovat ke čtení i pubertáky? K další aktivitě nás povzbudil mimo jiné nefalšovaný zájem škol pokračovat ve čtenářských klubech i na 2. stupni. Zároveň nás tříletá práce v klubech na 1. stupni ZŠ napojila na řadu skvělých lidí, kteří se nebáli akce a chtěli s námi jít dál. Opět je na místě velice poděkovat všem, kteří kluby znali a druhostupňových čtenářů se nezalekli, i těm, s nimiž jsme se do spolupráce pustili nově. Děkuji, že jsme se všichni takto propojili.

A to je možná další zajímavý moment klubové práce – kroužek sám o sobě je v zásadě jednoduchý na zavedení, mnoho se v něm ale naučí i dospělí vedoucí. Oproti prvním klubům jsme později už mnohem více chtěli využít potenciál, který práce má pro osobní rozvoj manažerů a manažerek klubů. Proto jsme se začali zaměřovat i na kolegiální podporu, která pro nás byla něčím velmi přirozeným již z minulosti a zároveň podstatným. Paní učitelky a paní knihovnice klub společně připravují, vedou a stojí před dětmi, čímž zároveň rozvíjejí párové učení, které se v českých školách objevuje (naštěstí) čím dál častěji, nebo šířící se zapojení asistenta pedagoga do výuky.

Celospolečenské uvažování se posunulo i v kontextu pravidelného zapojení knihovnic z veřejné knihovny. Při přípravě prvních klubů jsme museli s MŠMT vyjednávat, aby bylo možné odměnit knihovnice za přímou práci s dětmi. V roce 2015 už se nikdo nad touto myšlenkou nepozastavoval. V diskusích o změnách veřejných knihoven, jejichž síť je v České republice stále nejhustší na světě, i ve strategiích rozvoje čtenářské gramotnosti, začal figurovat pojem „učící knihovník“. Plná transformace této pozice bude ještě během na dlouhou trať, ale jsme pyšní na to, že jsme ke zcela konkrétní formě spolupráce knihovny a školy svou prací přispěli. A ještě více potěšující je, že i knihovny zakládají své čtenářské kluby – samozřejmě s určitými odlišnostmi, ale podstata zůstává.

Objevování různých příležitostí pro nenahodilou spolupráci školy a knihovny považujeme za jednu z nejpodstatnějších složek naší práce ve čtenářském programu Nové školy, o. p. s., a zatím nechyběla v žádném našem projektu. Lze říci, že s tím, jak taje dětského čtenářství hlouběji rozkrýváme, objevujeme další příležitosti pro práci. Pozornost nyní

upínáme k naratologii, a pokud naše snahy najdou naplnění, vstoupíme na území oborového čtení. To už je ale pohled do budoucna.

Nastává čas ponořit se do poznání klubové cesty na 2. stupni hlouběji. Snad tato publikace úspěšně doplní mozaiku inspirací. Děkuji jménem nás, kteří jsme fungování čtenářských klubů pro starší děti zkoumali, za poctivou a s radostí odvedenou práci všem klubovým vedoucím v projektu „Školní čtenářské kluby na 2. stupni základní školy“. Děkuje samozřejmě za nezbytné financování ze státního rozpočtu České republiky a Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Není vyloučeno, že vás při čtení knihy budou napadat mnohé otázky. Když uspokojivé informace nenaleznete na zmíněném webu www.ctenarskekluby.cz, omlouváme se, ale je na nás všech, abychom se dál snažili zjistit, kudy vede cesta ke čtenáři. Možná s knížkou po škole, možná úplně jinak.

Hodně zdaru v podobě řady dětí (které už často nejsou dětmi), jež poznají sílu čtení, upřímně přeje

Eva Bělinová
manažerka projektu
Nová škola, o. p. s.

Redakční poznámka

Z důvodu úspornosti a zachování přehlednosti textu pracujeme v publikaci převážně s označením rolí v mužském rodě, tj. např. „čtenář“, příp. „členové klubu“, přičemž tyto termíny v našem pojetí v této publikaci zahrnují i dívky, není-li uvedeno jinak. Obdobně výzkumné otázky zde (zejména v grafech) pro přehlednost uvádíme v mužském rodě, jakkoliv dětem jsme je kladli v genderově korektních podobách. Ze stejných výše uvedených důvodů ekvivalentně používáme pojmy „žák“ a „dítě“ – čtenářství je osobní aktivitou silně přesahující hranice školy – když jsme se na ně žáků dotazovali, bylo nezbytné oslovit je pojmem „dítě“, aby ve svých odpovědích reflektovali i svou mimoškolní činnost.

CO JE ŠKOLNÍ ČTENÁŘSKÝ KLUB

S knihou po škole zůstali mezi roky 2017 a 2019 tedy i žáci 2. stupně ZŠ. V publikaci se vám pokusíme představit naše zkušenosti s touto čtenářsky orientovanou volnočasovou aktivitou. Podrobně vás seznámíme s výsledky výzkumné části projektu, a to jak z dotazníkového šetření mezi žáky a jejich vyučujícími českého jazyka a literatury, tak s těmi, které jsme získali průběžným pozorováním žákovských pokroků. Jedna z kapitol je věnována i akčnímu výzkumu a spolupráci knihovníků a učitelů, resp. pohledu speciálních pedagogů na klubovou práci. Jednotlivé kapitoly prokládáme kazuistikami klubových dětí s čtenářsky zajímavým osudem i klubových manažerek¹² dokumentujících cestu, kterou vedoucí díky projektu ušli.

Tři roky fungování školních čtenářských klubů na 2. stupni ZŠ potvrdily, že mnoho principů relevantních pro 1. stupeň zůstává podstatných i pro druhostupňové čtenáře. Pokud nemáte zájem nebo možnost si kroky k založení čtenářského klubu přečíst v publikaci *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*¹³, zde si dovoluujeme vybrat ty z našeho pohledu nejdůležitější.

¹² Měli jsme tu velkou výhodou, že mezi vedoucími v klubech byli i muži. V naší publikaci ale shodou okolností promlouvají jen ženy.

¹³ POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ, A. 2014. *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola, o. p. s., s. 14–22.

- 1 **Čtenářský klub není doučováním.** Děti mají možnost číst zde knížky podle vlastního výběru, ačkoliv se my můžeme domnívat, že určitý titul je možná hloupý nebo nekvalitní. Když si dítě na knížce, kterou si samo vybere, uvědomí, jaký je to pocit začíst se a nevědět, co se kolem děje, spíše přistoupí na doporučení knihy mimo své běžné (dosavadní) čtenářské teritorium – a možná i na doporučení od dospělého.
- 2 **Čtenářský klub trvá 90 minut.** Ačkoliv se můžeme domnívat, že některé děti nevydrží věnovat se po tuto dobu čtenářským činnostem, nebojme se dát jim čas, aby to „natrénovaly“. Brzy sami zjistíte, že každá složka klubového setkání potřebuje svůj čas. Často delší, než jste plánovali. Hodina a půl dává prostor, aby děti mohly vyjádřit své myšlenky, aby klub mohly skutečně zažít. (A za nějakou dobu sami uvidíte, že tato doba dětem nestačí.)
- 3 **Klubové setkání stojí na třech pilířích, nemá nahodilý obsah.** Tyto pilíře jsme si definovali v závěru práce v rámci projektu prvostupňových klubů. Jde především o tzv. *dílnu čtení*¹⁴, tedy samostatné tiché čtení knihy podle vlastního výběru dětmi. Dále je nezbytné věnovat dostatečný prostor vzájemnému *doporučování knížek* mezi dětmi. A musíme dbát na to, aby *děti odcházely domů s knihou*, tedy aby si knížky ideálně půjčovaly a četly i doma. Snažíme se, aby byly obklopeny knihami.
- 4 **Velkou pozornost si zaslouží školní knihovna.** Řady stejných titulů vydaných v osmdesátých letech a obalených do neprůhledné (byť trvanlivé) folie děti ke čtenářství motivovat nebudou. Hleďte v životě školy příležitosti, jak knižní fond rozšiřovat o nové knihy (možností je řada, inspirujte se v okolních školách). Pokud to prostory umožní, choďte do knihovny i na výuku, ať si děti uvědomí, co knihovna nabízí. A udělejte vše pro to, aby nebyla otevřená jen jednou dvakrát v týdnu, ale opravdu každý den.
- 5 **Je velmi vhodné, aby každé klubové setkání vedla i knihovnice nebo knihovnicka veřejné knihovny.** Dobrý knihovník, nejlépe zaměřený na literaturu pro děti a mládež, sleduje knižní produkci a může doporučovat knihy podle zájmu čtenářů, což je pro úspěch klubové práce velmi podstatné. Zároveň do školního prostředí přináší neškolní

¹⁴ Pojmu „dílna čtení“ rozumíme ve smyslu programu Reading and Writing to Critical Thinking, který v ČR šíří organizace Kritické myšlení, viz úvodní text.

element fungování, což může být pro děti motivující. A mimo to umožňuje i osobní růst klubové vedoucí (či vedoucího), která se učí pravidelně spolupracovat s jiným dospělým¹⁵.

- 6 **Čtenářský klub se koná pravidelně jednou za týden, děti jsou motivovány, aby docházely pravidelně.** Plánujte čtenářský klub jako opravdu pravidelnou aktivitu (ať už ve škole nebo v knihovně). Frekvence jednou za dva týdny nebo jednou za měsíc nemá smysl. Nebude mít na děti takový dopad, nestane se součástí jejich školního týdne. Účastníci musí klub vnímat jako prvek svého denního rozvrhu, musí se vyznat v tom, kdy klub je, aby do něj opravdu chodili.
- 7 **Dejme důvěru žákům 2. stupně při spoluorganizaci klubových setkání** – už to skvěle zvládnou. Tato důvěra je bude dál motivovat a utvrzovat v tom, že jde o jejich vlastní aktivitu. Posílí jejich pocit, že se se čtením ztotožňují. Budou čtenářskému klubu dělat dobrou reklamu ve škole, posilovat „septandu“, a tím popularitu klubu a čtení.
- 8 **Kluboví vedoucí potřebují metodickou podporu.** Školní čtenářský klub je navýsost odborným kroužkem. Vedoucí nevystačí s „jednou přípravou“, potřebují neustále reagovat na podněty od čtenářů, musí si sami rozšiřovat své čtenářské obzory. K tomu se neobejdou bez sdílení s ostatními učiteli, knihovnicemi nebo jinými odborníky. Potřebují si vyměňovat zkušenosti, vypovídat se z pocitu, že se zrovna nedaří tak, jak si předsevzali. Musí dostávat prostor pro svůj další profesní růst.
- 9 **Vedení čtenářského klubu musí být honorováno.** Tento kroužek opravdu nelze vést kvalitně bez toho, aby člověk dostal adekvátní odměnu. Příprava programu je časově i intelektuálně náročná. Díky naší soustavné práci existuje sice řada inspirací, které je možné využít, nejsou ale „překlopitelné“ bez nutnosti adaptace. Příprava klubového programu je kontinuální. Vedoucí potřebují také pečlivě sledovat knižní produkci, což stojí čas.

¹⁵ Viz zmínka v úvodu, ale i dále v publikaci. Prvek spolupráce je totiž pro fungování čtenářského klubu jeden z nejpodstatnějších.



1

Co o klubech prozradil
naš výzkum?

Tato kapitola představuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zaznamenat účinek členství v čtenářském klubu na čtenářství žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí. Po stručném shrnutí hlavních zjištění tento text představuje poznatky o čtenářství žáků na 2. stupni ZŠ na základě odborné literatury, které doprovázejí přehledy dat sebraných v rámci vstupního dotazníkového šetření na začátku projektu v roce 2017. Po charakteristice výzkumných metod a výchozích dat představíme výsledky výzkumu ve dvou analytických částech.

První z nich sleduje efekt členství v klubu u cílové skupiny na základě kvaziexperimentu¹⁶ využívajícího dotazníkové šetření mezi žáky (členy i nečleny klubu), přičemž mapuje rozdíly v oblasti postojů ke čtení, čtenářské identity a čtenářských návyků. Druhá analytická část analyzuje data hodnocení pokroku žáků pořízená v rámci průběžného hodnocení manažerkami klubu a dvoukolového dotazování učitelů českého jazyka (ČJ), na jejichž základě odpovídá na otázku, do jaké míry a v jakých oblastech se práce klubových žáků změnila.

1.1 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Výzkum se skládá ze dvou částí, z nichž každá staví na jiném typu dat. První část má podobu tzv. kvaziexperimentu a vychází z opakovaného dotazníkového šetření čtenářských návyků a postojů mezi žáky škol zapojených do projektu. Žáci zapojení do klubů a jejich spolužáci byli dotazováni na začátku a na konci projektu (v roce 2017 a 2019), abychom mohli srovnat posun v jejich odpovědích v kontextu jejich případného členství.

První část zmíněného výzkumu se zaměřuje na srovnání vývoje čtenářství dlouhodobých členů klubu z cílové skupiny s těmi, kteří mají obdobné znevýhodnění, ale klub nenavštěvovali. Druhá část výzkumu se následně podrobněji věnuje analýze pokroku členů klubů bez ohledu na délku jejich členství, a to na základě průběžného hodnocení v předdefinovaných oblastech, jejichž výběr vycházel z náplně čtenářského klubu. Rozbor této časové řady o dvou až devíti záznamech, které vycházejí

¹⁶ V publikaci uvádíme slovo kvaziexperiment v podobě bez spojovníku, s vědomím, že v odborné literatuře se vyskytují obě formy zápisu.



z pozorování manažerek čtenářského klubu, pak doplňuje hodnocení učitelů českého jazyka, kteří ve dvou časových bodech hodnotili jimi vnímaný přínos klubu pro žákův pokrok ve výuce. Analýza dat od manažerek klubů a učitelů českého jazyka tak působí jako ověření a rozšíření nálezů části první. Výsledky obou těchto výzkumných modulů se navzájem podporují.

Tzv. kvaziexperimentu se zúčastnilo celkem 1 326 žáků 5.-9. tříd, z nichž dlouhodobých členů čtenářského klubu bylo 202; z toho 107 žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí. Kontrolní skupinu tvořilo 257 žáků, kteří jsou taktéž ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí, ale čtenářský klub nenavštěvovali.

Do analýzy průběžného hodnocení pokroku žáků - členů čtenářského klubu jsme zařadili všechny členy klubů, u nichž máme k dispozici dvě či více hodnocení. Takových dětí bylo celkem 519.

Za hlavní zjištění považujeme:

- 1 U žáků 2. stupně s věkem klesá počet těch, kteří mají pozitivní postoj ke čtení. Dlouhodobé (tedy více než jeden rok trvajících) **členství v čtenářském klubu tomuto poklesu brání**: u dlouhodobých členů z řad cílové skupiny projektu nedošlo na rozdíl od jejich spolužáků-nečlenů v průběhu dvou let trvání projektu k poklesu obliby čtení, nevzrostl počet žáků s negativním postojem ke čtení.
- 2 U žáků 2. stupně s věkem obecně klesá intenzita čtenářských aktivit. Ačkoli se tak děje u členů klubu i u nečlenů (bez ohledu na znevýhodnění), **pokles frekvence je u dlouhodobých členů z cílové skupiny výrazně mírnější než u nečlenů a u většiny z nich neznamená opuštění pravidelného čtení**. Kluby tedy fungují jako účinná brzda čtenářského úpadku.
- 3 Dlouhodobé členství v klubu se u žáků z cílové skupiny pojí s udržením a rozvojem čtenářského společenství. Mezi dlouhodobými členy z cílové skupiny znevýhodněných dětí **přetrvalo většinově pozitivní hodnocení rozhovorů o knihách s kamarády a vzrostl podíl těch, kteří si půjčují od kamarádů knihy**.
- 4 Členové klubu zaznamenali **zlepšení jak ve všech sledovaných oblastech klubové práce** (tj. *výběr knihy, dílny čtení, hovor o knize, technika čtení, komunikace*), **tak i z hlediska výuky českého jazyka** (hodnoceno učiteli). Platí přitom, že čím delší dobu děti do klubu docházejí, tím výraznějšího zlepšení ve sledovaných dovednostech v průměru dosáhly.
- 5 Zlepšení sledovaných oblastí klubové práce se u žáků bez sociálního znevýhodnění projevilo již při krátkodobé účasti v klubu, u žáků z cílové skupiny bylo většinou výrazné až při dlouhodobém členství. **Žáci se znevýhodněním tedy více než ostatní potřebují k dosažení čtenářských úspěchů dlouhodobější docházku do klubů**.

1.2 CO VÍME O ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ NA 2. STUPNI? VÝCHODISKA Z ODBORNÉ LITERATURY A DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Čtenářství a úspěch ve škole jdou ruku v ruce. Čtení, zejména čtení beletrie ve volném čase, se dle řady výzkumů pojí s vyšším skóre v testech čtenářské gramotnosti, která vyjadřuje schopnost porozumět textu a využít jej k dosažení cíle. [Kirsch et al. 2002; Clark a De Zoysa 2011; Sullivan 2015] Čím více žáci čtou, čím rozmanitější je jejich četba a čím pozitivnější mají ke čtení postoj, tím lépe rozumějí textu a umějí s ním zacházet. Přijetí identity čtenáře a nalezení potěšení ve čtení má přitom pro kvalitu čtenářských kompetencí klíčový význam: žáci, jejichž četba vychází z jejich vnitřní motivace, mají v průměru vyšší skóre než ti, kteří čtou ve stejném rozsahu, ale bez zanícení. [McGeown et al. 2014] Navíc má čtení kromě rozvoje kognitivních schopností [Cunningham a Stanovich 1998] přínos rovněž pro sociální a emoční život čtenáře: vnoření se do příběhu během čtení podporuje rozvoj empatie [Bal a Veltkamp 2013].

Čtenářský život žáků se ovšem do značné míry odvíjí od vzorů a možností, které jim poskytuje jejich domácí prostředí. S přibývajícím věkem navíc žáci z různých důvodů – ať už kvůli rozvoji jiných zájmů, zahlcení elektronickými médii nebo nárůstu nároků ze strany školy – stále méně čtou, což se ukázalo i v našem šetření: počet žáků, které baví číst, klesl mezi 5. a 8. ročníkem z 39 % na 25 % a pokud v 5. ročníku četlo alespoň hodinu týdně přes 80 % žáků, v 8. ročníku to bylo už méně než 60 %.

Naši základní otázkou je, zda (a jak) může čtenářský klub pomoci žákům ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí překonat vliv čtenářsky nepříznivých startovních podmínek a zároveň brzdit úpadek čtenářství související s věkem. Na následujících stránkách stručně přiblížíme kontext a míru znevýhodnění cílové skupiny našeho projektu a nastíníme věkem podmíněnou tendenci k opouštění čtenářství na základě poznatků odborné literatury. Výsledky vědeckých výzkumů publikovaných ve světové (i české) odborné literatuře zároveň pro větší názornost ilustrujeme a doplňujeme nálezy ze vstupního dotazníkového šetření uskutečněného na jaře 2017.¹⁷ V poslední ze tří podkapitol pak identifikujeme oblasti, v nichž může čtenářský klub důsledky obou zmíněných nepříznivých jevů zmírnit.

¹⁷ Pro bližší údaje o výzkumu, povaze dat a o tom, jak číst výsledky, viz oddíl 1.3 Metodologie: průběh výzkumu a sběr dat na s. 36.

1.2.1 Čtenářství a sociální znevýhodnění: podněty a návyky z domácího prostředí jako zdroj kulturního kapitálu

Rodinné prostředí a v něm pěstovaná čtenářská kultura je klíčovým faktorem ovlivňujícím čtenářské postoje a čtenářské aktivity žáků 2. stupně. Vzory, které žáci – byť podvědomě – následují (jak často vidí rodiče číst, navštěvovat knihovnu, mluvit o četbě), podněty, se kterými se setkávají (různé typy knih, předčítání v dětství, návštěvy čtenářských akcí), a zdroje, které mohou využívat (domácí knihovna, doporučení rodičů či peníze na nákup knih) – to vše jsou projevy rodinné „kultury“, která formuje dětského čtenáře. Zabývali jsme se tedy i tím, jak moc se v tomto ohledu typicky liší startovní pozice žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí od žáků bez tohoto znevýhodnění. Neboli nás zajímala tato otázka: pokud platí, že čtenářství pomáhá žákům k úspěchu ve škole a ten následně k úspěchu v životě, jak se do této kauzální linie promítají rodinné podmínky?

V sociologii vzdělání velice vlivná teorie Pierra Bourdieu využívá pro vysvětlení společenských nerovností pojem kulturní kapitál a coby ekonomická metafora nám může lépe uchopit, jak se vzdělání, kompetence a navyklé postoje stávají „zdrojem“, z něhož lze čerpat v jiných oblastech života. Kulturní kapitál představuje soubor návyků, hodnotových postojů a dovedností umožňujících společenský úspěch. Kulturní kapitál zahrnuje jednak formální vzdělání a s ním související tituly, ale také pěstovaný vkus a orientaci v uměleckém kánonu klasiků nebo osvojení si široké slovní zásoby, schopnosti zpracovávat informace, přesvědčovat druhé nebo dosahovat dohody. [Bourdieu 1998] Čtení knih jako způsob trávení volného času, schopnost ocenit literární kvality textu či rozvíjení domácí knihovny jsou podle této teorie oblastmi, pomocí nichž se vyšší společenské vrstvy odlišují od vrstev nižších. Bourdieu uvádí, že co je a co není z hlediska kulturního kapitálu hodnotné, určují ti vzdělanější, bohatší a mocnější, aby tím udržovali své postavení a dovedli je předat svým potomkům.

Otázku strategického udržování nerovnosti diktováním vkusu nebo nastavováním vstupních kritérií pro vstup do škol či povolání můžeme pro naše účely ponechat stranou. Konceptu kulturního kapitálu můžeme však využít jako příhodné zkratky pro souborný popis oněch rozmanitých znevýhodnění žáků vzdělaných, sečtělých a o vzdělání svých dětí pečujících rodičů oproti těm ostatním. Rodiče s vyšším kulturním

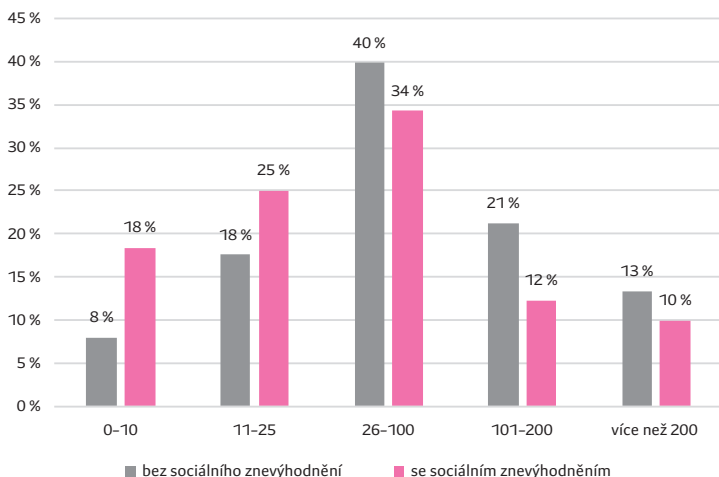
kapitálem svým dětem vytvářejí čtenářsky podnětější prostředí, a to jak aktivními pobídkami, tak nepřímou nastavováním vzorového chování. Čtenářství je zkrátka do značné míry otázkou návyku, který se u dítěte buduje jaksi mimovolně: vnímáním čtenářství rodičů, setkáváním se s knihami v rodinné knihovně a v různých situacích rodinného života [Sullivan 2007; Sikora et al. 2019].

Pokud se zaměříme na sociokulturně odlišné prostředí, představíme si v první řadě odlišný jazyk, co si ale představit - a co měřit - v případě socioekonomického znevýhodnění? Studie PISA, která socioekonomické zázemí žáků hodnotí na základě profesního statusu rodičů, opakovaně konstatovala, že skóre v testech čtenářské gramotnosti je u žáků tím vyšší, čím vyšší je socioekonomický status jejich rodiny [srov. např. Krisch 2002; Palečková et al. 2010]. Zatímco výše profesního statusu vyjadřuje jak vzdělání, tak předpokládaný příjem, Sullivan a Brown ve své analýze [2015] poukázali na to, že vzdělání rodičů vysvětluje odlišnosti v kognitivních schopnostech žáků mnohem lépe než materiální prostředky rodiny. Jedním z nejspolehlivějších ukazatelů, který napříč různými systémovými a kulturními kontexty nejsilněji vysvětluje rozdíly ve čtenářských návycích a kompetencích, je počet knih v žákově domácnosti [Palečková et al. 2010; Sikora et al. 2019]. Počet knih v domácí knihovně je zkratkou pro celou řadu čtenářských kontextuálních faktorů ovlivňujících žákovo čtenářství - odráží důležitost čtení pro rodiče, také ale představuje pro žáky nejdůležitější zdroj knih ke čtení, a je tak indikátorem dostupnosti knih pro dítě.¹⁸

Vzhledem k tomu, že profesní status rodičů jsme v našem výzkumu nezjišťovali a data o vzdělání rodičů kvůli neochotě značné části žáků odpovídat na tuto otázku nejsou použitelná, porovnejme teď situaci žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí cílové skupiny s jejich spolužáky z hlediska třetího zmiňovaného indikátoru kulturního kapitálu - počtu knih v domácnosti. Náš výzkum potvrdil, že žáci z cílové skupiny žijí častěji v domácnostech s minimem

¹⁸ Za zmínku stojí skutečnost, že v porovnání s ostatními zeměmi sledovanými v rámci studie PISA je pro Českou republiku druhým naprosto zásadním faktorem při určování skóre čtenářské gramotnosti nejvyšší status povolání rodičů. [Palečková et al. 2010: 29] I když jsou tedy čeští deváťáci v čtenářské gramotnosti obecně víceméně stabilní, českému školství se příliš nedaří překonat silný vliv domácího prostředí na školní úspěch či neúspěch žáků ZŠ [srov. Blažek a Přihodová 2015].

Kolik asi tak máte doma knih? (2017; n=2 189)



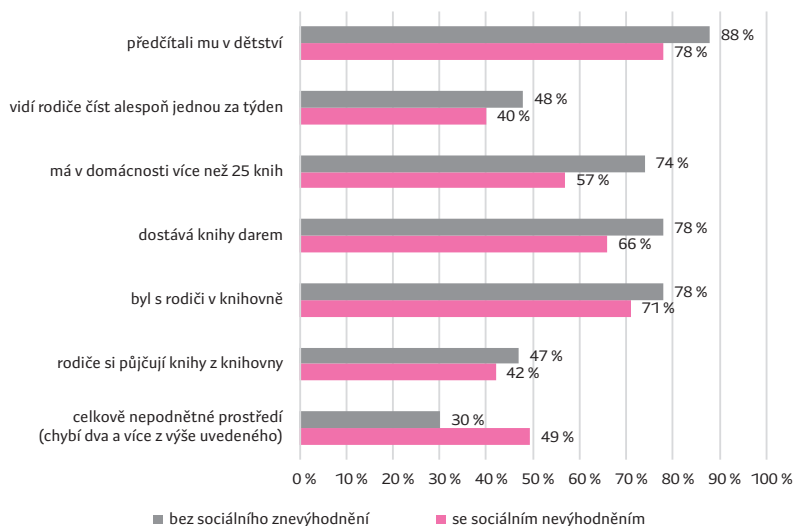
Graf 1 — Počet knih v domácnosti – srovnání žáků se sociálním znevýhodněním a bez něj

knih (viz graf 1). Téměř pětina žáků se sociálním znevýhodněním uvedla, že doma nemá více než desítku knih – což je přibližně stejný počet, jako bylo těch, kteří velikost knihovny doma odhadli na více než 100 knih.

Na grafu srovnávajícím rozložení žáků se znevýhodněním a bez něj (viz dále) ovšem stojí za pozornost, že ani žáci z běžných poměrů nejsou na tom s dostupností knih v domácnosti nijak výrazně lépe – maximálně 25 knih má (podle jejich vlastního zařazení do naší škály) až 26 % z nich.¹⁹ Důvodem pro tuto relativní blízkost cílové skupiny a zbytku dotazovaných žáků je pravděpodobně vychýlení našeho vzorku od průřezu populace českých žáků 2. stupně. Školy zapojené do projektu byly pro spolupráci osloveny právě pro vyšší podíl žáků se socioekonomickým nebo kulturním znevýhodněním. Řada těchto škol se nachází v periferní či sociálním vyloučením poznamenané lokalitě, v nichž ani žáci kategorizováni zde jako žáci „bez znevýhodnění“ neodpovídají nutně průměru české žákovské populace.

¹⁹ Všechny přehledy a grafy prezentované v této podkapitole jsou založeny na datech z první vlny našeho dotazníkového výzkumu v roce 2017 (viz oddíl 1.3 Metodologie: průběh výzkumu a sběr dat na s. 36).

Čtenářsky nepodnětné prostředí doma (2017; n=2 189)



Graf 2 — Čtenářské podněty doma - srovnání žáků se sociálním znevýhodněním a bez něj

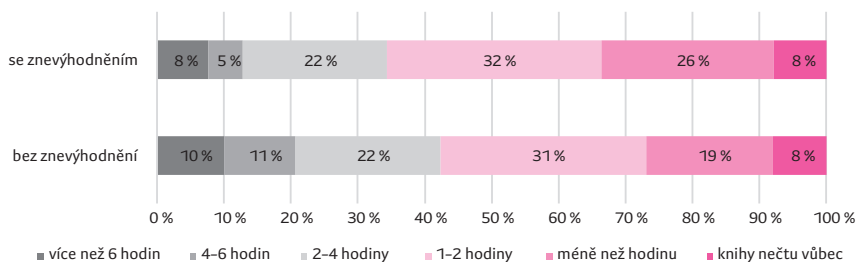
Pozastavit se u počtu knih v domácích knihovnách žáků bylo naším záměrem i proto, že obklopení dětí knihami považujeme za jeden z klíčových předpokladů pro to, aby se staly čtenáři. I Tematická zpráva České školní inspekce²⁰ (ČŠI) identifikuje dostatečné materiální vybavení školních knihoven, budování třídních knihovniček či čtenářských koutků jako nezbytný prvek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Pomáhá utvářet příležitosti ke čtení. S ohledem na skutečnost, že řada žáků nemá knihy doma a nemá je k dispozici ani ve škole, nelze od nich aktivní čtenářství očekávat. Naše zjištění z fungování čtenářských klubů jen potvrzují doporučení ČŠI, která apeluje na zlepšení prostorově-materiálních příležitostí žáků ke čtení²¹.

Jasně a statisticky významné, zároveň ovšem nikterak závratné rozdílly co do čtenářské podnětnosti domácího prostředí, jsme u žáků se

²⁰ Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, Tematická zpráva, ČŠI, Praha, 2/2019, s. 12.

²¹ Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, Tematická zpráva, ČŠI, Praha, 2/2019, s. 35.

Kolik přibližně času věnuješ čtení knížek (včetně komiksů) za jeden týden? (2017; n=2 189)



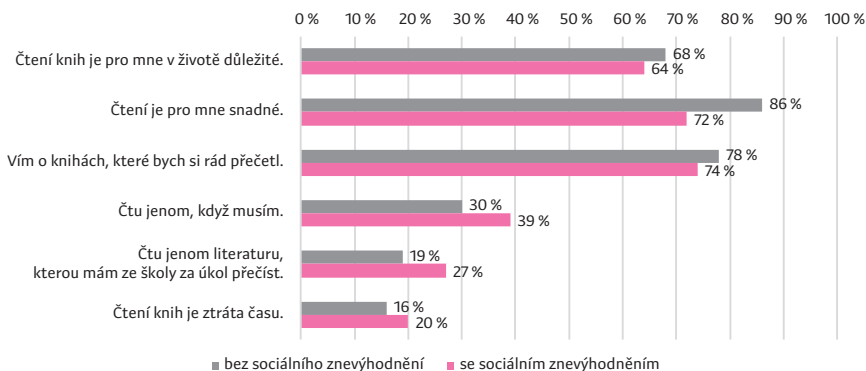
Graf 3 — Objem času věnovaný četbě za týden – srovnání žáků se sociálním znevýhodněním a bez něj

sociálním znevýhodněním a bez něho zachytili také v řadě jiných dílčích ukazatelů, z nichž část představuje graf 2. Největší rozdíl mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky bez něj je patrný u počtu knih v domácnosti, toho, zda dostávají knižní dary a zda mají zkušenost s předčítáním v dětství. Poslední dvojice sloupců (označená heslem „celkově nepodnětné prostředí“) pak naznačuje, že žákům se znevýhodněním se mnohem častěji nedostává zároveň nejméně dvou z výše uvedených aspektů, které považujeme za znak čtenářsky podnětného domácího prostředí.

Rozdíly v počtu těch, kteří se v jedné z prvních otázek našeho dotazníku označili za „čtenáře“, byly tak např. na úrovni 8 procentních bodů (20 % žáci se znevýhodněním, 28 % žáci bez něj). Stejný rozdíl jsme naměřili v otázce, zda žáky baví čtení (kladně odpovědělo 28 % žáků se znevýhodněním a 36 % žáků bez něj). Pohled na rozložení žáků do kategorií v otázce, kolik času věnují četbě knih za týden (graf 3), také prozrazuje, že rozdíly mezi cílovou skupinou a ostatními žáky existují, nejsou ale v našem případě propastné.

Jak sociální znevýhodnění souvisí s čtenářskými postoji a návyky můžeme vyčíst z grafu 4, na němž je největší patrný rozdíl mezi žáky se sociálním znevýhodněním a bez něj ve vnímání náročnosti čtení. I zde pozorujeme, že naměřené rozdíly mezi oběma skupinami jsou obecně nevýrazné, což, jak jsme již zmínili, připisujeme účelovému výběru spolupracujících škol. Ve světle tohoto zjištění se zároveň nelze ubránit otázce, zda by jiné formální vymezení cílové skupiny projektu mohlo přinést jednoznačnější identifikaci skutečně „potřebných“ žáků.

Podíl souhlasných odpovědí s výroky mapujícími čtenářské postoje a praxe (2017; n=2189)



Graf 4 — Čtenářské postoje a návyky – srovnání žáků se sociálním znevýhodněním a bez něj

Je možné, že zaměření čtenářských klubů na žáky podle počtu knih v domácnosti nebo vzdělání rodičů by zasáhlo jasněji definovanou kategorii žáků s nedostatkem čtenářských podnětů. Na druhé straně zjištění nevýrazných rozdílů v námi měřených ukazatelích kulturního kapitálu zároveň naznačuje, že pokud za stávající definice identifikujeme pozitivní dopady klubu, ty se pravděpodobně přelévají i na žáky bez sociálního znevýhodnění. Obecnějším závěrem pak může být potvrzení toho, jak moc zásadní je školní a mimoškolní (resp. mimo rodinu získaná) podpora čtenářství pro všechny žáky 2. stupně, bez ohledu na jejich rodinné zázemí.

1.2.2 Čtenářský propad: úpadek čtenářství s rostoucím věkem

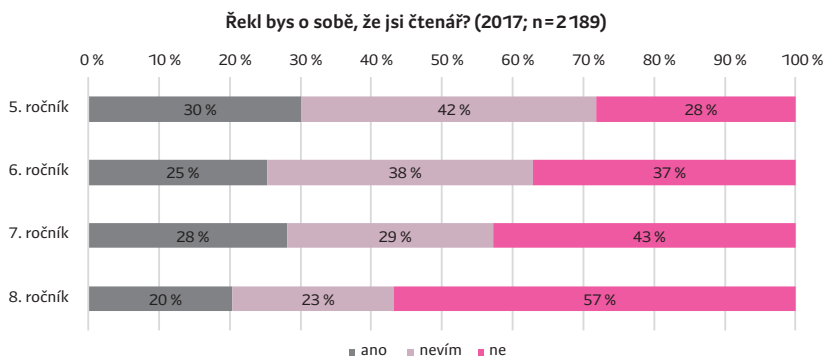
O vývoji čtenářské aktivity žáků lze zjednodušeně říct, že v průměru klesá s věkem. Někteří badatelé ve vývoji dětského čtenářství identifikovali kritická období, kdy je v důsledku zrání kognitivních kompetencí a emočních vazeb k okolnímu světu vztah dítěte ke knihám podrobován zkoušce. První takováto „krize“ zájmu o čtení přichází dle Oberta [2003] krátce po osvojení si základních čtenářských dovedností kolem devátého roku [viz také Lederbuchová 2004]. Dle výsledků nedávného kanadského výzkumu, který se zaměřoval na téma odklonu od slibné cesty čtenáře u žáků 1. stupně, klesá mezi 8. a 9. rokem věku počet žáků, kteří čtou

pro radost pět až sedm dnů v týdnu, o více než třetinu z 57 % na 35 % [Scholastic 2019: 11]. Zatímco Obert tuto ranou kritickou fází spojuje s frustrací z technických obtíží, která u některých žáků vede k úpadku zájmu o čtení, citovaný výzkum Scholastic poukazuje na úskalí volby vhodné knihy, která by námětem, žánrem, formátem i náročností vyhovovala potřebám konkrétního dětského čtenáře.

Slovenský teoretik Viliam Obert jmenuje dvě další kritická období – počínající adolescenci (mezi 13. a 15. rokem), kdy pokles intenzity čtenářského života spojuje s averzí vůči školní výuce literatury, a adolescenci pokročilou, kdy dospívající od čtení odvádí postupná specializace na jiné typy zájmů [Obert 2003]. Jak poznamenává Lederbuchová [2004], takto definovaná druhá a třetí „krize“ čtenářství dnes v důsledku rozšíření elektronických médií nastupují dříve a mají tendenci se prolínat. Knihy dnes, patnáct let po vydání stále citované knihy Lederbuchové, čelí ještě mnohem větší konkurenci ze strany obsahu nepřetržitě zpřístupňovaného internetem přímo do kapes žáků základních škol. Pokud v minulosti mělo smysl uvažovat o obdobích zlomu, propad zájmu o čtení je dnes spíše pozvolný.

Výrazný postupný pokles motivace ke čtení – a to té vnitřní, i té odvozené od očekávání okolí – zaznamenali ve svém výzkumu žáků 2. stupně např. Unrau a Schlackman [2006], kteří jej zarámovali s věkem obecně klesající motivací k aktivitám souvisejícím se školou. Zároveň zjistili odlišný vývoj obou složek motivace u žáků z odlišných kulturních zázemí (srovnávali potomky asijských a hispánských přistěhovalců). Vliv těchto odlišností ovšem kromě odlišných typických „rodinných“ hodnot (vyšší důraz na výkon u asijských žáků²²) viděli také v kulturních stereotypch

²² Toto zjištění můžeme jen potvrdit mnoha praktickými zkušenostmi s prací a postoji žáků z řad dětí s odlišným mateřským jazykem ve čtenářských klubech pro prvostupňové děti. Získali jsme je díky projektu „Školní čtenářský klub: inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti“. Silné kulturní odlišnosti u asijských žáků se projevovaly především v tom, jak objemné knihy si především čínské a korejské děti půjčovaly pro domácí četbu. V prvních třech čtvrtinách roku se jednalo vždy o rozsáhlé a obsahem náročné knihy, u kterých bylo evidentní, že je vzhledem k nedostatečně zvládnuté češtině děti nemohou číst a doma ani nečtou. Překonání tohoto kulturně podmíněného očekávání, že je „vhodné“ půjčovat si náročné knihy, představovalo opravdu intenzivní nasazení několika klubových manažerek. Více ke zjištěním z projektu viz https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/uploaded-files/vz_2.pdf a rovněž zde: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/cteni_mezi_radky_prolinky_web.pdf.



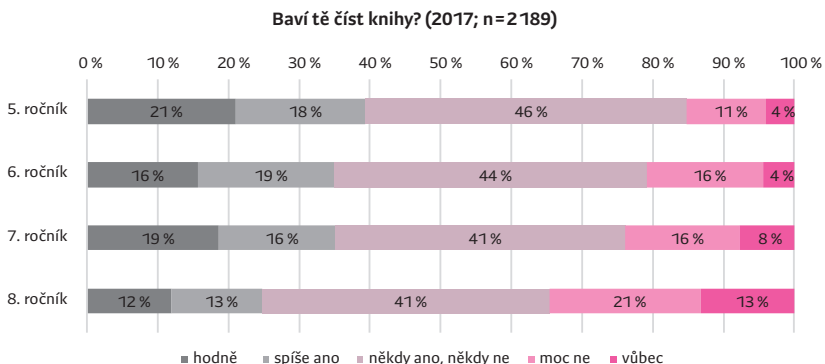
Graf 5 — Řekl bys o sobě, že jsi čtenář? - srovnání žáků podle věku

a obvyklých přístupech, s nimiž se představitelé v jejich důsledku ve vzdělávání setkávají. Nižší pokles vnitřní motivace u žáků s asijskými předky tak podle nich částečně vysvětluje také vyšší očekávání ze strany učitelů nebo pestřejší škála podnětů, které se jim nabízejí.

Pokles zájmu o čtení, úpadek čtenářských aktivit a nárůst negativních postojů ke čtenářství s přibývajícím věkem – tedy to, co zde označujeme zkratkou „čtenářský propad“ – můžeme na základě sesbíraných dat jednoduše ilustrovat na několika „signálních“ otázkách. První z dále uvedených grafů zobrazuje s věkem přibývajícím počet těch, kteří se odmítli identifikovat s označením „čtenář“: zatímco v 5. ročníku je těchto žáků jen zhruba čtvrtina, v 8. ročníku je jich již více než polovina. Jakkoli je pozitivní ztotožnění se s touto kategorií těžké interpretovat (viz kapitola Kdo je čtenář?), její odmítnutí lze chápat jako znak toho, že čtenářství nehraje pro život těchto žáků zásadní roli.

Rozložení odpovědí na otázku zjišťující, zda žáky baví číst (graf 6), vykazuje podobný trend, ovšem s tím rozdílem, že necelá polovina ambivalentních odpovědí se ve prospěch negativních postojů ke čtení v podstatě nezmenšuje. Výsledky grafu 6 bychom mohli volně interpretovat tak, že podíl žáků, které čtení baví, se mezi 5. a 8. ročníkem zmenší zhruba na polovinu, zatímco podíl těch, které čtení nebaví, se za tři roky přibližně zdvojnásobí.

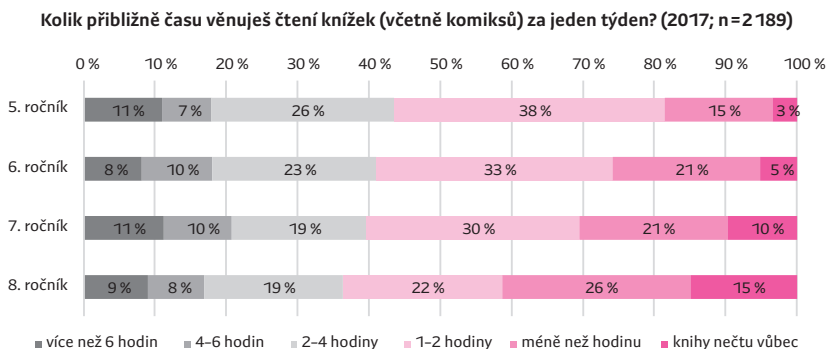
Pokud bychom za ukazatel čtenářského propadu považovali frekvenci čtení z vlastní vůle, teze o půlení čtenářsky příznivé části spektra (čtení) a zdvojnásobení části nepříznivé (nečtení) by platila úplně stejně: pokud v 5. ročníku čte vícekrát týdně 58 % žáků, v 8. ročníku je to už jenom



Graf 6 — Baví tě číst knihy? - srovnání žáků podle věku

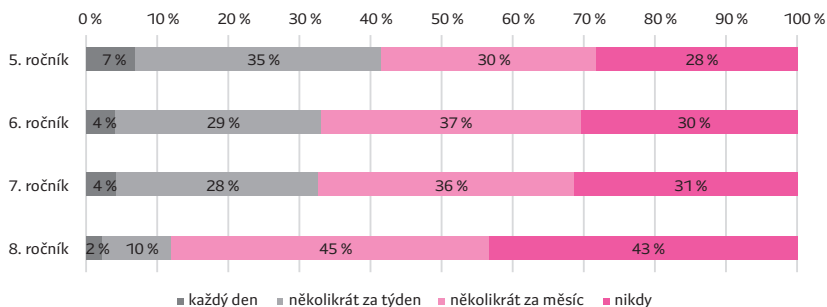
28 % - počet těch čtoucích méně často než jednou za týden naopak narostl z 29 % na 59 %. Zajímavější pro nás je ale podívat se na roztrídění žáků jednotlivých ročníků do kategorií podle objemu času věnovaného četbě. Na grafu 7 sledujeme, že zatímco střední kategorie (čtení od 1 do 4 hodin týdně) se mezi 5. a 8. ročníkem zmenší o třetinu (z 66 % na 42 %), kategorie pojímající nejvášnivější čtenáře (více než 4 hodiny týdně) se prakticky nemění. Graf 7 ukazuje, že čtenářský propad se týká především ne příliš horlivých nebo výkonných čtenářů, na které primárně by měla cílit podpurná opatření a metody výuky.

Dotazníková data bohužel naznačují, že paralelně s věkem podmíněným poklesem čtenářských aktivit u žáků klesá i podpora čtenářství



Graf 7 — Objem času věnovaného četbě za týden - srovnání žáků podle věku

Jak často si ve vyučování samostatně čtete knihy, které jste si sami vybrali? (2017; n=2189)



Graf 8 — Jak často si ve vyučování samostatně čtete knihy, které jste si sami vybrali? – srovnání žáků podle věku

ze strany učitelů češtiny. I když odpovědi žáků na otázku, jak často čtou ve výuce, nelze brát jako věrný odraz metod skutečně uplatňovaných učiteli, i tak můžeme z odpovědí tušit razantní pokles čtenářských aktivit ve výuce mezi 5. a 8. ročníkem (viz graf 8).

1.2.3 Jak může čtenářský klub pomoci žákům na 2. stupni více číst?

Položme si teď ve světle odborných výzkumů zaměřených na čtenářství žáků ve věku 11–16 let a námi zjištěných údajů o čtenářství žáků našich škol otázku, co může čtenářský klub žákům na 2. stupni ještě přinést.

Za prvé, důležitým poznatkem výzkumu faktorů úspěšnosti v testech čtenářské gramotnosti je to, že ačkoli má čtenářská kultura rodiny na čtenářství dětí naprosto zásadní formující vliv, zdaleka není faktorem jediným nebo nepřekonatelným. Studie vycházející z dat šetření PISA z roku 2000 např. konstatovala, že korelace mezi socioekonomickým statutem rodiny a skóre čtenářské gramotnosti u patnáctiletých dosahovala jen polovinu korelace naměřené mezi dosaženým skóre a mírou obliby čtení pro radost [Kirsch et al. 2002].²³ To, že na kvalitu čtenářských

²³ Čtenářstvím pro radost se zde myslí kompozitní proměnná „engagement in reading“, kterou výzkum PISA vytvořil na základě sady otázek mapujících čtenářské postoje a rozsah čtenářských aktivit realizovaných dítětem ve volném čase (frekvence, objem četby apod.). Měřítkem socioekonomického statusu ve studii PISA 2000 byl nejvyšší status povolání rodičů. Srovnatelnost s vymezením cílové skupiny v našem

kompetencí má mnohem vyšší vliv časté čtení pro radost než vzdělání rodičů, pro změnu konstatovali na základě longitudinálních dat z Velké Británie Alice Sullivan a Matt Brown [2015]. V návaznosti na tato zjištění vyslovili autoři přesvědčení, že správně zacílená podpora čtenářství u žáků v této věkové kategorii má potenciál překlenout rozšiřující se příkop mezi výkonností žáků ze znevýhodněného prostředí a běžnou žákovskou populací.

Za druhé, principy klubové práce reagují na potřeby, které ve vztahu k rozvoji čtenářství identifikují sami žáci. Ve své nedávné studii zaměřené na čtení pro radost u třinácti- až šestnáctiletých australských žáků si Margaret K. Merga položila otázku, co žáky na přechodu puberty a adolescence může přimět více číst. Na základě kvalitativních dat identifikovala šest oblastí, v nichž adolescentní čtení potřebuje podporu [Merga 2016]. Tyto oblasti zahrnují volbu vhodné a zajímavé knihy, dostupnost atraktivních a rozmanitých knih, dostatek času a schopnost si jej na čtení vyhradit, soustředění se na četbu - a povzbuzení. Čtenářský klub představuje rámec, v němž všechny tyto oblasti podpory nacházejí systematického a dlouhodobého naplnění.

Pro žáky se sociálním znevýhodněním je čtenářský klub naprosto zásadní jako zdroj zajímavých knih. Když jsme se žáků v roce 2017 ptali, odkud mají knihy, které čtou, u žáků z cílové skupiny se škola coby zdroj knih (tj. školní knihovna, třídní knihovna nebo knihovna čtenářského klubu) umístila na druhé příčce ještě před veřejnou knihovnou: ze školy mělo tehdy knihy 47 %, z knihovny jen 35 %. Pro žáky, jejichž domácí knihovna téměř v polovině případů neobsahuje více než 25 titulů, je tak klub příležitostí, jak získat doporučení vhodné četby, kterou si rovnou mohou odnést domů.

Pokud jde o podporu zájmu o knihy a motivace ke čtení, ta může být obtížná zejména u žáků, kteří i navzdory vyššímu ročníku pořád zápasí s technikou čtení. Zde ovšem skýtá povzbuzení teze Morgana a Fuchse [2007], kteří na základě metaanalýzy předchozích výzkumů tvrdí, že mezi čtenářskou motivací a čtenářskou technikou je vztah vzájemné podpory: neplatí jenom, že klíč ke zlepšení čtenářských dovedností vede

výzkumu, který do cílové skupiny zahrnoval žáky z chudých rodin, ale také příslušníky etnických menšin či děti v ústavní péči, je zde částečně omezená (pro srovnání, migrační minulost rodiny podle výsledků PISA ovlivňovala výsledky testů více než čtení pro radost). V obecné rovině ovšem můžeme považovat srovnání za platné.



přes povzbuzení chuti ke čtení, ale také to, že zvýšením kompetencí, komfortu a sebevědomí spojeného se čtením se zvyšuje motivace. Čtenářský klub jako místo, kde lze soustavně a bez vnějšího tlaku na výkon zlepšovat čtenářské dovednosti, včetně techniky čtení, pak zároveň povzbuzuje chuť více a více číst.

Čtenářský klub má ostatně kromě čtenářského obsahu a kýžených dopadů na vzdělávání žáků také svoji společenskou stránku - je to kroužek, v němž se ve volném čase setkávají žáci z různých sociálních poměrů a vzájemně se obohacují. Dle zjištění druhé vlny našeho kvantitativního šetření (v roce 2019) byl čtenářský klub pro téměř polovinu (41 %) svých členů ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí jediným zájmovým kroužkem; u žáků bez sociálního znevýhodnění byl tento podíl 27 %. Pro žáky z cílové skupiny může tedy čtenářský klub být významnějším a jedinečným nástrojem mimoškolní socializace, díky němuž se v neformálním a bezpečném prostředí učí rozumět většinovému pohledu na vzdělání (může se na vzdělání dívat „očima střední třídy“), lépe zvládat různé komunikační situace nebo nebát se projevat vlastní názor (nabývá „měkké dovednosti“).

1.3 METODOLOGIE: PRŮBĚH VÝZKUMU A ZDROJE DAT

1.3.1 Výzkumná otázka a základní pojmy

Základní otázka, kterou si v následujících analytických kapitolách kládeme, je, zda a jak přispívá dlouhodobé členství ve školním čtenářském klubu na 2. stupni k rozvoji čtenářství žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí.

Za žáka ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí jsme považovali takového žáka, který:

- je cizinec (tj. nemá české občanství);
- je z etnické nebo národnostní menšiny;
- žije v sociálně vyloučené (nebo sociálním vyloučením ohrožené) lokalitě;
- je v pěstounské péči nebo v ústavní výchově;
- má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka;
- má nedostatečnou podporu ve vzdělávání ze strany rodiny;
- má zákonné zástupce, kteří dlouhodobě nespolupracují se školou;
- je z rodiny, jejíž socioekonomická situace (chudoba) má dopady na jeho vzdělávání.

Posouzení a zaznamenání těchto životních okolností, které u žáků typicky vyvolávají speciální vzdělávací potřeby (SVP), jsme nechali na třídních učitelích s výslovnou instrukcí, aby se orientovali podle skutečné potřeby žáků, a ne oficiálně potvrzeným statutem „žák se SVP“. Jako formulační zkratku pro žáky s některou z těchto charakteristik, budeme v této zprávě střídavě používat také označení „cílová skupina“, „žáci se sociálním znevýhodněním“²⁴ nebo také pouze „žáci se znevýhodněním“.

²⁴ S novelou školského zákona z roku 2016 se způsob přidělování podpůrných opatření formálně odpoutal od systematické kategorizace postižení, resp. znevýhodnění, a pojem „sociální znevýhodnění“ z české legislativy vymizel. Tento termín, zavedený v roce 2004, byl terčem kritiky pro svoji obsahovou rozvolněnost, v jejímž důsledku se někdy stával zástupným znakem pro sociální vyloučení, jindy podle potřeby mluvčího zahrnoval i kulturní a etnické menšiny nebo netypické rodinné zázemí apod. Přes tuto nejednoznačnost považujeme „sociální znevýhodnění“ za použitelnou terminologickou zkratku pro všechny možné bariéry bránící v rozvoji žákova potenciálu, které nevycházejí ze zdravotního postižení či omezení.

V případě, že budeme potřebovat rozšířit perspektivu o jiné typy znevýhodnění, uděláme to explicitně.

Dlouhodobé členství jsme si pro účely naší analýzy definovali jako členství trvající déle než jeden školní rok. Indikátorem délky docházky se pro nás stal počet periodických čtvrtletních hodnocení, v nichž manažerky klubu zaznamenávaly vývoj čtenářských kompetencí u členů klubů (viz dále). Zatímco členy s pěti a více hodnoceními jsme považovali za dlouhodobé členy, za nečleny jsme naopak považovali i žáky s jedním (vstupním) hodnocením – tedy ty, kteří v klubu setrvali pouze několik týdnů až měsíců. Žáci, u kterých jsme evidovali dvě až čtyři hodnocení, pak vytvořili střední kategorii „krátkodobých členů“, která však pro svou nepočetnost v naší analýze sehrává spíše doplňkovou, ilustrační roli.

Ústřední, vzájemně propojené hypotézy našeho výzkumu tedy zní:

- 1 Dlouhodobé členství ve čtenářských klubech vede u cílové skupiny k posílení čtenářských postojů, čtenářských aktivit i sebepojetí coby čtenáře.
- 2 Dlouhodobé členství ve čtenářských klubech vede u cílové skupiny ke zmírnění dopadu „čtenářského propadu“, jak jej pozorujeme u žáků bez podpory čtenářského klubu.
- 3 Školy s výraznou podporou čtenářství vykazují větší rozvoj čtenářství u žáků z cílové skupiny, bez ohledu na jejich členství v klubu.

Zatímco pro třetí z hypotéz jsme v našich datech nenašli přesvědčivou oporu (viz oddíl 1.4.4), představení důkazů podporujících platnost prvních dvou představuje ústřední cíl následujícího textu.

1.3.2 Kvaziexperiment: Pragmatická metodologická volba pro výzkum v dynamickém prostředí

Vzorem pro výzkum ověřující kauzální vztahy se v přírodních vědách stal experiment. Pokus, který jednu skupinu lidí (nebo např. králíků) vystaví určitému podnětu a druhou ne, a následně srovná jejich parametry, se vžil jako typický a logicky srozumitelný způsob ověřování účinku různých intervencí – od léčiv až po pedagogické metody. Pokud se reakce skupiny, která požíla lék, zásadně neliší od reakce skupiny, která spolkla placebo, léčivo nefunguje – pokud se reakce ale liší, připisuje se účinek

(ať už blahodárny, nebo vedlejší) léku. Zásadní podmínkou experimentu – podmínkou, která jej ve většině případů činí mimořádně nákladným, až nerealizovatelným – je náhodný výběr členů intervenční a kontrolní skupiny. Ten má za cíl zaručit, že každý jedinec z cílové populace má stejnou pravděpodobnost být zařazen do kterékoli z nich. V pravém experimentu jsou pomocí náhodného výběru a souběžné fixace podmínek, v nichž experiment za kontrolované změny jediného faktoru probíhá, eliminovány nežádoucí vlivy prostředí, které by výsledky mohly zkreslovat.

Protože školy nenabízejí možnost kontrolovaného experimentálního prostředí a protože by bylo logisticky nesmírně obtížné provést náhodný výběr žáků 2. stupně ZŠ, rozhodli jsme se pro takzvaný kvaziexperimentální model výzkumu. Ten sice, podobně jako pravý experiment, srovnává měření skupin v různých časových bodech před a po intervenci, skupiny zkoumaných osob však vznikají výběrem nenáhodným – nejčastěji tak, že se sestaví skupiny co nejvíce si navzájem podobné, nebo se podobnost vezme jako předpoklad a srovnávají se skupiny již existující. Tento typ výzkumu se běžně využívá např. v medicíně v situaci, kdy je buď nerealistické provádět náhodný výběr z nositelů v populaci vzácných charakteristik, nebo je regulace účasti na výzkumu (zejména odmítnutí nového typu léčby z důvodu „čistoty výzkumného vzorku“) morálně problematická. V důsledku omezené kontroly nad nábořem účastníků je různorodost srovnávaných skupin z hlediska klíčových nezávislých proměnných (např. věk, pohlaví, apod.) typickým problémem kvaziexperimentálního pojetí výzkumu. Pokud se lze např. domnívat, že sledovaný jev má jiný průběh u žen a jiný u mužů, vnese případná vyšší reprezentace žen v „intervenční skupině“ (tedy té, která podstupuje intervenci, jejíž efekt se zkoumá) oproti skupině „kontrolní“ (tedy té, která má pro účely srovnání simulovat spontánní vývoj bez intervence) do hodnocení výsledků pochybnost o tom, zda odlišnosti v měření nejsou spíše důsledkem nestejného zastoupení pohlaví v obou skupinách. Přes tento deficit spolehlivosti může kvaziexperimentální výzkum využívající opakované měření vícero skupin osvětlit fungování jevů, které lze jen stěží zkoumat pravým experimentem.

Základní kontury našeho výzkumu tedy obsahují srovnání intervenční a kontrolní skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, přičemž obě podstoupily vstupní a výstupní dotazování, které nám osvětluje nejenom míru změny uvnitř těchto skupin, ale také míru jejich vzájemných odlišností na začátku a na konci projektu. Je důležité poznamenat,

že vzhledem k tomu, že nebylo možné předem určit, jak dlouho se bude který žák na činnosti klubu podílet, došlo k ohraničení intervenční skupiny (definované výslednou délkou členství) teprve po ukončení výzkumu. Fakt, že jsme nijak neomezovali, kdo a jak dlouho se má klubu zúčastnit, způsobil jisté nerovnoměrnosti v zastoupení pohlaví a věkových skupin v jednotlivých docházkových skupinách (dlouhodobí a krátkodobí členové a nečlenové), které zde srovnáváme.

Další důležitá poznámka se týká vstupního dotazování, které se z organizačních důvodů a logiky projektu uskutečnilo již v době po začátku fungování čtenářských klubů. U části žáků, kteří byli členy klubu v úvodní fázi projektu, tak odpovědi mohly být ovlivněny počátečním nadšením nebo čerstvým zcitlivěním k správným čtenářským postojům. Pokud byly tedy intervenční a kontrolní skupina již na počátku poměrně odlišné v míře čtenářské motivace a čtenářských návyků, lze tuto „nestejnost“ částečně vysvětlit tím, že členové klubů (intervenční skupina) již odpovídali z perspektivy uvědomělých čtenářů. Míru nestejnosti srovnávaných skupin a její možné důsledky pro výzkumná zjištění podrobněji diskutujeme v oddíle 1.3.3.2.

1.3.3 Dotazníkové šetření ve třídách

1.3.3.1 Průběh sběru dat

Do projektu bylo zapojeno 27 základních škol s nadprůměrným podílem žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí. Na všech jsme provedli celkem dvě vlny dotazníkového výzkumu - vstupní dotazování na jaře 2017 a výstupní dotazování na jaře 2019 -, které měly za cíl zmapovat postoje ke čtení a čtenářské návyky žáků zapojených do činnosti čtenářských klubů, ale také jejich spolužáků. Na školách byly nejčastěji dotazovány celé třídy, přičemž byly vybírány takové, jejichž žáci právě navštěvovali čtenářský klub. To nám umožnilo nejenom sbírat dotazníky od několika klubových dětí najednou, ale také vytvářet „kontrolní skupinu“ žáků (se znevýhodněním i bez něj). Navíc zde byla určitá pravděpodobnost (menší ve školách s několika paralelními třídami v ročníku), že do klubu později vstoupí další žáci třídy, u kterých tak budeme mít již vstupní dotazník. Do seznamu dotazovaných tříd jsme nezařazovali třídy, v nichž byl jenom jediný klubový žák - ti vyplnili dotazník nezávisle na své třídě, často během klubového

setkání. Kromě tříd členů klubu jsme v roce 2017 na každé škole dotazovali jednu osmou třídu (přestože osmáci již do klubů vstupovali jenom výjimečně) s cílem prodloužit řadu ročníků zastoupených v datech, což nám mělo umožnit zmapovat, jak se hodnoty sledovaných čtenářských charakteristik mění s věkem. Celkový počet dotazovaných tříd v první vlně byl 111, v druhé vlně pak 126.

Data jsme sbírali pomocí na míru vytvořeného elektronického dotazníku přístupného přes internet.²⁵ Vyplnění dotazníku zabralo nejmladším žákům (5. ročník) celou hodinu, devátáci byli s vyplněním nezřídká hotovi do 20 minut. Sběr dat byl organizován podle předem stanoveného harmonogramu a trval v každé z vln zhruba šest až osm týdnů, což bylo dáno jednak kapacitou serveru obsluhujícího datový přenos, jednak organizací školního roku a konkrétními akcemi v zapojených školách.

Vedle žákovských dotazníků vyplňovali elektronický dotazník také učitelé češtiny, kterých jsme se dotazovali, jak často využívají konkrétní postupy podporující rozvoj čtenářství ve výuce. Údaje o SVP žáků v dotazovaných třídách jsme rovněž sbírali od manažerek klubů pomocí online formuláře. Všechna tato data jsme následně propojili do jedné databáze, z níž jsme podle potřeby definovali příslušné podsoubory dat podle toho, na kterou dílčí otázku jsme hledali odpověď.

Je potřeba zdůraznit, že výsledky našeho šetření (a to ani při izolaci kontrolní skupiny bez sociálního znevýhodnění) nelze považovat za jakkoli reprezentativní pro populaci českých žáků 2. stupně základní školy. Školy zapojené do projektu byly ke spolupráci vyzvány právě proto, že se vyskytují v oblasti periferní nebo více zatížené sociálním vyloučením – pokud bychom se tedy měli pouštět do nějakého opatrného zobecnění, vypovídá náš vzorek výhradně o tomto typu škol.

²⁵ Každá z více než sta tříd do dotazníku vstupovala pomocí unikátního odkazu, na kterém se žáci před vstupem do dotazníku prokázali třímístným identifikačním kódem. Kódy na jedné straně zaručovaly žákům anonymitu (byly jim přiděleny učitelem přímo ve třídě, aniž bychom je znali my jako administrátoři dat), na druhé straně bylo možné opět je použít v druhé vlně výzkumu, což nám umožnilo spárovat vstupní a výstupní dotazníky dotyčného žáka bez znalosti jeho jména. Tak jsme byli schopni zajistit potřebnou ochranu osobních údajů dotazovaných žáků.

1.3.3.2 Použité podsoubory dat a jejich charakteristiky

V ústřední analytické části srovnávající dlouhodobé členy klubu s nečleny jsme použili data žáků, které se nám povedlo zachytit ve dvou časových bodech a kteří v době výstupního dotazování navštěvovali 7. až 9. třídu.²⁶ Jelikož z organizačních důvodů nebylo možné provést dotazování žáků před začátkem projektových aktivit, první vlna výzkumu, kterou nazýváme vstupní a se kterou coby „preintervenční“ srovnáváme měření výstupní, mohla být již ovlivněna začátkem činnosti klubů. Sběr dat v první vlně v březnu a dubnu roku 2017 probíhal cca tři měsíce po utvoření prvních klubů, u prvních členů (ze kterých se pak rekrutovala necelá polovina členů dlouhodobých) tak patrně data částečně odrážejí počáteční entuziasmus anebo momentálně zvýšenou čtenářskou aktivitu. Pokud dlouhodobí členové vykazují na počátku vyšší míru zájmu o čtení, svědčí to tedy nejenom o tom, že do klubu vstupovali a nejdéle v něm vydrželi právě nejvíce ke čtení motivovaní žáci – ale také částečně tom, že jejich zájem o čtení mohl být probuzen již počátečními klubovými aktivitami.

Složení skupiny dat, která vznikla spárováním odpovědí dětských respondentů zachycených v obou vlnách výzkumu, si zaslouží podrobnější komentář. Jak lze vidět v dále uvedené tabulce, vlastní intervenční skupinu dlouhodobých členů se znevýhodněním tvoří 107 žáků, kontrolní skupinu nečlenů se znevýhodněním 257 žáků. Pro plastičtější obraz dopadů znevýhodnění dále opakovaně pracujeme se skupinou 95 dlouhodobých členů bez znevýhodnění, ke kterým pak coby kontrastní doplněk patří skupina nečlenů bez znevýhodnění čítající 768 respondentů. Početně slabé skupiny krátkodobých členů využíváme jen sporadicky, jelikož je s ohledem na míru statistické chyby při této

²⁶ V 98 % z celkových 1 326 případů byl vstupní dotazník vyplněn v rámci první vlny dotazování v roce 2017 a výstupní dotazník ve vlně druhé na jaře 2019. Zbývá 2 % žáků podstoupila vstupní nebo výstupní dotazování v létě roku 2018, ať už z důvodu blízkého se odchodu ze školy, nebo pozdějšího vstupu do projektu (jako vstupní byly ovšem do úvahy brány jenom dotazníky vyplněné do cca jednoho měsíce od nástupu do klubu). Jelikož tyto necelé tři desítky žáků netvoří zásadní část žádné z analyzovaných podskupin, budeme pro zjednodušení tuto drobnou anomálii zanedbávat a mluvit o vstupu a výstupu z projektu jazykem dvou vln dotazování: na začátku projektu (2017) a na jeho konci (2019).

Tabulka 1 — Složení dat použitých pro účely kvaziexperimentu z hlediska délky členství v klubu a příslušnosti k cílové skupině

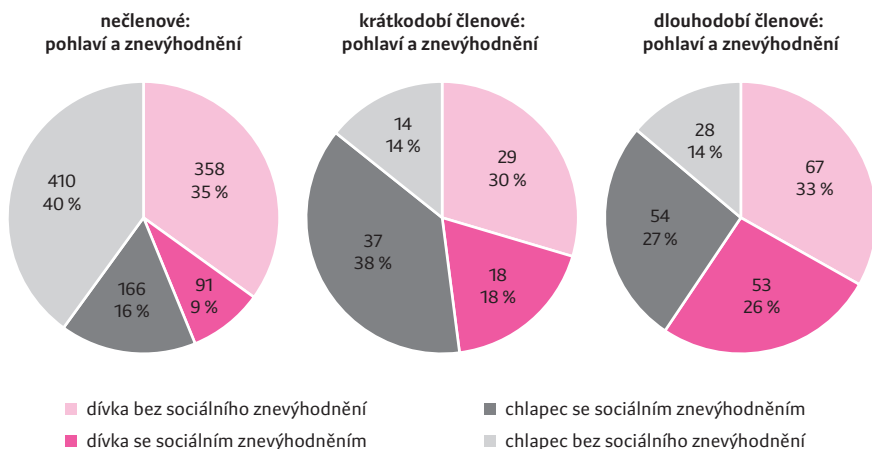
	Nečlenové	Krátkodobí členové	Dlouhodobí členové	Celkem
Bez sociálního znevýhodnění	768	43	95	906
	74,9 %	43,9 %	47,0 %	68,4 %
Se sociálním znevýhodněním	257	55	107	419
	25,1 %	56,1 %	53,0 %	31,6 %
Celkem	1025	98	202	1325
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

velikosti skupiny již obtížné spolehlivě skupinu dál třídit nebo provádět statistické testy.²⁷

Vysoký počet klubových žáků a obecně vysoký podíl žáků se znevýhodněním (32 %) v tomto datovém souboru odráží naši pragmatickou snahu zaměřit se při doplňování chybějících dotazníků na žáky zapojené do projektu. Pokud se podíváme na zastoupení chlapců a děvčat (které je jinak při základním srovnání ve všech kategoriích docházky srovnatelné), odhalíme mezi skupinami hlubší odlišnost. Při pohledu na následující koláčové grafy vidíme, že ve skupině dlouhodobých členů bylo na jedné straně více žáků se znevýhodněním (téměř dvojnásobek oproti skupině nečlenů), na druhé straně zde byl poměr děvčat a chlapců bez znevýhodnění vychýlen ve prospěch dívek, které by teoreticky mohly výsledky skupiny dlouhodobých členů táhnout nahoru. Zároveň je zde vyšší podíl chlapců se znevýhodněním, kteří mohou mít opačný efekt. Mírné odlišnosti bychom také našli z hlediska zastoupení jednotlivých ročníků ve třech docházkových kategoriích, což by opět mohlo zkreslovat výsledky.

Vzhledem k rozdílné struktuře žáků v jednotlivých docházkových kategoriích jsme zvažovali standardizaci souboru podle věku, pohlaví

²⁷ Zatímco 4 z 5 členů dlouhodobých jsme v dotazování zachytili, z krátkodobých členů jsme byli schopni zkompletovat jen 2 z 5. To je částečně dáno tím, že žáci vstupující do klubu po vstupním mapování byli často ze tříd, které jsme v roce 2017 nedotazovali, a chybí nám tak u nich vstupní dotazník. Další možností je, že se krátkodobé členství odehrálo mezi dvěma vlnami testování a my jsme nebyli schopni jej zachytit dotazníkem.



Graf 9 — Odlišnosti srovnávaných skupin z hlediska věku a příslušnosti k cílové skupině

a příslušností k cílové skupině. Nicméně mezi váženým souborem a výběrovým souborem bez vážení nebyly zjištěny žádné významné rozdíly, a tak jsme se rozhodli pro větší názornost i srozumitelnost pracovat s neváženým souborem.

Než se pustíme do přehledu výzkumných výsledků a usuzování na souvislosti členství v klubu a čtenářství žáků, je namístě věnovat se krátce otázce zastoupení „cílové skupiny“ v čtenářském klubu. Jak se lišila „intervenční“ skupina našeho kvaziexperimentu, tzn. skupina dlouhodobých členů se znevýhodněním, od zbytku cílové skupiny, tzn. od znevýhodněných žáků, kteří však do klubů nechodili? A jak se liší cílová skupina, tedy znevýhodnění žáci, od žáků bez znevýhodnění, z nichž část do klubů docházela, část nikoliv?

Pohled na tabulku 2 sice naznačuje, že skupiny srovnávané v našem výzkumu nebyly zcela shodné, rozdíly nejsou však statisticky významné. Nejzásadnějším rozdílem mezi intervenční a kontrolní skupinou je o něco menší počet starších chlapců a naopak o něco vyšší počet starších děvčat. Vzhledem k tomu, že čtenářství slábne s věkem a je v průměru méně rozvinuté u chlapců, mohl by relativně nižší podíl starších chlapců ve skupině způsobovat vychýlení výsledků směrem k naoko „lepšímu“, tzn. zdánlivě čtenářství nakloněnějším výsledkům. Mírně zvýšený podíl starších děvčat může tuto „výhodu“ naopak částečně vyvážit.

Tabulka 2 — Složení intervenční a kontrolní skupiny žáků se znevýhodněním z hlediska hlavních intervenujících znaků

Rok 2019	Nečlenové (kontrolní)		Dlouhodobí (intervenční)	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
7. ročník	23	9	8	7
	13,9%	9,9%	14,5%	12,7%
8. ročník	96	64	41	30
	57,8%	70,3%	74,5%	54,5%
9. ročník	47	18	5	16
	28,3%	19,8%	9,1%	29,1%
Celkem	166	91	54	53
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pro případná srovnání dlouhodobých členů se znevýhodněním a bez něho je důležité vědět, že dlouhodobí členové bez znevýhodnění mají mezi sebou o něco více mladších děvčat.

Celkově lze říct, že nestejnost srovnávaných skupin je na zanedbatelné úrovni, což jsme ověřili mimo jiné pokusným vyvážením těchto dat s minimálním dopadem na výsledky.

Za zvláštní pozornost zde stojí jiný aspekt složení klubů: míra překrývání se jednotlivých kategorií speciálních vzdělávacích potřeb.²⁸ Žáci se sociálním znevýhodněním tvoří sice mezi členy klubu v diskutovaném podsouboru 52 % (n = 1326), více než polovina z nich (28 % z celku) má ovšem zároveň zdravotní postižení – ať už postižení smyslové či tělesné, nebo různé specifické poruchy učení a chování. Výlučně zdravotní nebo jiná postižení mělo naopak pouze 6 % členů.

Míra překrývání se speciálních vzdělávacích potřeb způsobených sociálně znevýhodněním nebo kulturně odlišným prostředím na jedné straně a zdravotním postižením na straně druhé byla mezi nečleny dokonce ještě větší: z 28% podílu žáků se sociálním znevýhodněním

²⁸ MŠMT definuje jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ty žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebují poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jejich individuálních potřeb na základě jejich zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

Tabulka 3 — Složení kontrastních skupin žáků bez znevýhodnění z hlediska hlavních intervenujících znaků

Rok 2019	Nečlenové		Dlouhodobí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
7. ročník	48	54	3	16
	11,7%	15,1%	10,7%	23,9%
8. ročník	269	204	21	41
	65,6%	57,0%	75,0%	61,2%
9. ročník	93	100	4	10
	22,7%	27,9%	14,3%	14,9%
Celkem	410	358	28	67
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

měly až 2/3 (17% z celku) zároveň zdravotní postižení. Tato čísla sice na jedné straně dokreslují celkovou situaci žáků z cílové skupiny našeho projektu, zároveň však rozostřují hranici mezi jednotlivými kategoriemi znevýhodnění natolik, že se musíme ptát, nakolik je takto úzce vymezená skupina „znevýhodněných žáků“ sama o sobě analyticky nosná. I když se v následující analýze držíme omezení cílové skupiny na žáky se sociálním znevýhodněním, myslíme si, že by rozšíření perspektivy na inkluzivnější kategorii žáků se SVP mohlo vést ke komplexnějšímu poznání dopadů nových pedagogických postupů na životy žáků a na školní prostředí.

Kromě souboru spárovaných dat, složených z žáků zachycených vstupním i výstupním šetřením, jsme z dotazníkových dat využili také tři jinak definované podsoubory. Pro ilustraci rozdílů mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky bez tohoto znevýhodnění, resp. odlišnosti mezi jednotlivými ročníky, jsme použili všechna data z první, vstupní vlny výzkumu, sbíraná na jaře 2017. Ta oproti druhé, výstupní vlně z roku 2019, vykazovala minimum vnitřních nevyvážeností z hlediska pohlaví a zastoupení žáků se znevýhodněními v jednotlivých ročnících, a také v ní byly dostatečně zastoupeny mladší ročníky. Celkový počet jednotek v tomto podsouboru byl 2 189.

Při rozboru „klubové zkušenosti“ jsme pak využili část dat z výstupní vlny dotazování v roce 2019, která zahrnovala touto vlnou zachycené současné nebo bývalé členy klubu. Jelikož ne všichni námi evidovaní

Tabulka 4 — Věkové rozložení podskupin žáků se znevýhodněním a bez něj v kvaziexperimentálním datovém souboru

Ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	Celkem
Bez znevýhodnění	246	615	272	379	1 512
	71,3%	67,7%	67,7%	74,8%	69,9%
Se znevýhodněním	99	293	130	128	650
	28,7%	32,3%	32,3%	25,2%	30,1%
Celkem	345	908	402	507	2 162
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabulka 5 — Přehled použitých datových podsouborů

Typ analýzy	Popis dat	Počet respondentů
Kvaziexperiment	Spárovaná data 2017–2019	1 326
Rodinné prostředí žáků	Vstupní šetření 2017	2 189
Reflexe klubu	Členové klubu, data 2019	620
Otázky přidáné v roce 2019	Výstupní šetření 2019	3 424

bývalí nebo současní členové své členství přiznali v dotazníku, překrývá se tento soubor se skupinou členů v spárovaných datech na cca 90 %. Oproti spárovaným datům tento soubor naopak nevyklučuje z analýzy žáky, kteří klub navštěvovali jen velice krátce (méně než půl roku). Počet respondentů v tomto podsouboru byl 620.

Výjimečně v následujícím textu pracujeme také s celým souborem dat z výstupní vlny dotazování v roce 2019. Žáků 5. až 9. třídy jsme v této vlně zachytili celkem 3 424, přičemž zastoupení ročníků v těchto datech bylo značně nerovnoměrné; používáme jej tedy spíše ilustračně, a to zejména v případě otázek, které nebyly součástí dotazníku použitého v roce 2017.

1.3.4 Další zdroje dat

1.3.4.1 Průběžné hodnocení pokroku členů klubů

Dalším významným zdrojem dat se stala průběžná hodnocení pokroků, jichž členové klubů dosahovali během klubové docházky. Výsledky



představujeme dále v publikaci. Hodnocení pokroků prováděli manažeri čtenářských klubů zhruba každé tři měsíce, v průběhu projektu byli tedy žáci docházející do klubů po celou dobu jejich trvání hodnoceni celkem devětkrát. Hodnocen byl pokrok v šesti oblastech – *výběr knihy, dílna čtení, hovor o knize, technika čtení, zapojení, komunikace*. Do analýzy jsme zařadili všechny členy klubů, u nichž máme k dispozici dvě či více hodnocení. Takových dětí bylo celkem 519.

Průběžné hodnocení žáků vytvářelo sadu časových řad, které umožňovaly manažerkám sledovat a zpětně reflektovat žákovský vývoj. Jako součást akčního výzkumu v našem projektu sloužila hodnocení manažerkám také jako podklad pro cílenou práci s klubovými žáky.

1.3.4.2 Hodnocení efektu klubů ze strany učitelů ČJ

Hodnocení pokroků, jichž žáci v klubech dosáhli, prováděli – vedle průběžného hodnocení vedoucími – také jejich učitelé českého jazyka. Ty jsme k hodnocení oslovili v průběhu projektu dvakrát. Požádali jsme je, aby na pětibodové škále zhodnotili přínos členství v klubu pro vývoj kompetencí žáka v šesti oblastech výuky českého jazyka – *mluvení, psaní, gramatika, text, literatura, celkové hodnocení*. Pro potřeby analýzy jsme měli k dispozici celkem 166 hodnocení dlouhodobých členů klubů.

1.4 ČTENÁŘSKÝ KLUB A ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM: VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole představíme výsledky kvaziexperimentálního výzkumu, který měl za cíl zachytit případné odlišnosti ve vývoji žáků zapojených do činnosti klubů od vývoje žáků, kteří do klubů nechodili.

Výzkumná zjištění, která podrobněji rozvedeme dále, podporují tezi, že dlouhodobé členství v čtenářském klubu u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí pomáhá udržet pozitivní postoj ke čtení, tlumí úpadek intenzity a frekvence čtenářských aktivit a přispívá k udržení a rozvoji vrstevnické komunity čtenářů.

Klíčové nálezy výzkumu lze shrnout do následujících bodů:

- 1 Zatímco u nečlenů z cílové skupiny došlo ve sledovaném období k poklesu oblíbenosti čtení, dlouhodobé členy se znevýhodněním naproti tomu bavilo čtení na konci projektu přibližně stejně jako při vstupu do projektu.
- 2 Mezi dlouhodobými členy se znevýhodněním nevzrostl počet žáků s negativním postojem ke čtení. U znevýhodněných žáků, kteří do klubů nedocházeli nebo docházeli pouze krátkodobě, naopak počet negativně naladěných s věkem stoupá.
- 3 Mezi všemi žáky, klubovými i neklubovými, klesá s věkem frekvence četby. Mezi členy klubů k tomu však dochází ve výrazně menší míře a méně než u ostatních dochází k úplnému opuštění pravidelného čtení. Kluby tedy fungují jako účinná brzda čtenářského úpadku.
- 4 Ve skupině dlouhodobých členů výrazně méně ubývá tzv. knihomolů (neboli mimořádně nadšených čtenářů) než ve skupině nečlenů, kde s přibývajícím věkem tito žáci-knihomolové čtou méně.
- 5 Mezi dlouhodobými členy z cílové skupiny znevýhodněných dětí přetrvávalo většinou pozitivní hodnocení rozhovorů o knihách s kamarády a vzrostl podíl těch, kteří si půjčují knihy od kamarádů.

V následujícím textu nejdříve krátce osvětlíme složení čtenářských klubů a pak postupně představíme zjištěné odlišnosti mezi vývojem čtenářských postojů, návyků a sebeidentifikace žáků se sociálním znevýhodněním a bez sociálního znevýhodnění. Následně se krátce zaměříme na rozbor otázek, v nichž měli členové klubu možnost reflektovat svoji zkušenost a dopad klubu na své čtenářské životy.

1.4.1 Radost ze čtení, čtenářské postoje a identifikace s pojmem „čtenář“

1.4.1.1 „Baví tě číst knihy?“

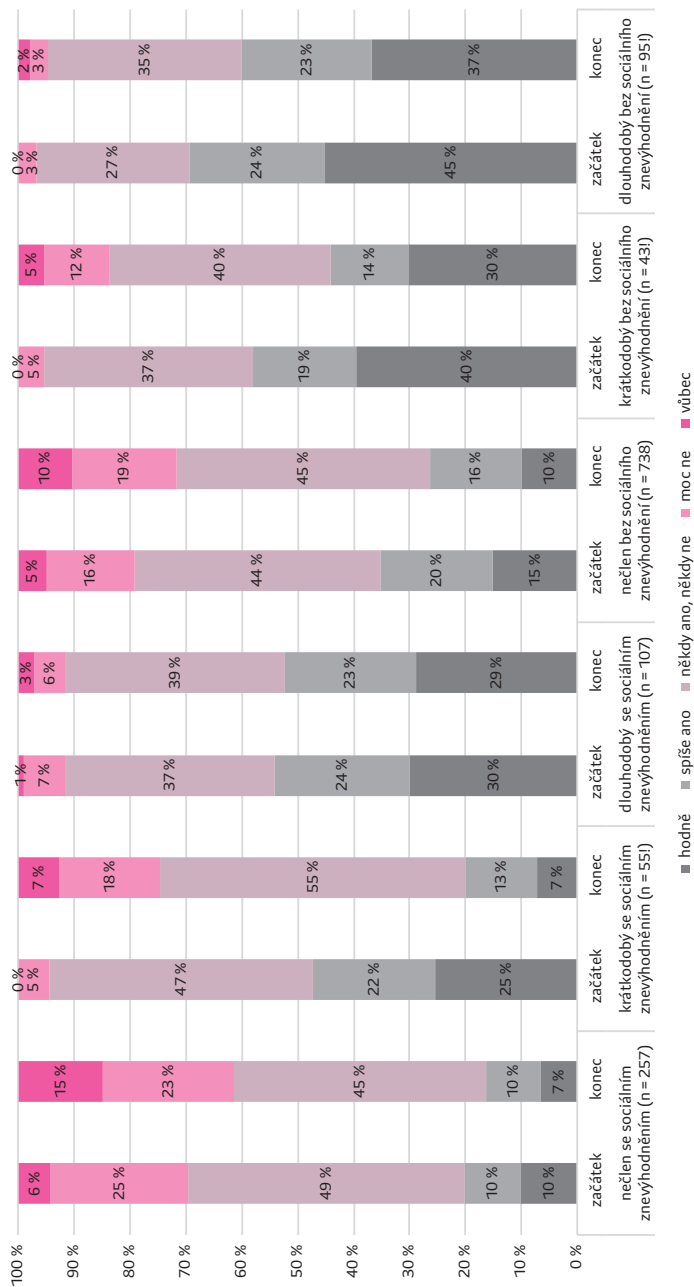
Jedna z prvních otázek, kterou jsme žákům v obou vlnách dotazování položili, se týkala radosti ze čtení. Na otázku „Baví tě číst knihy?“ mohli odpovídat na neformálně laděné pětibodové škále od „hodně“ po „vůbec“. Ve vstupním mapování v roce 2017 jsme u šestáků našli 35 % těch, které čtení bavilo („hodně“ nebo „spíše“), u osmáků to pak bylo 25 %.²⁹

Srovnání posunu, ke kterému v odpovědích došlo u žáků se sociálním znevýhodněním a bez něj, nabízí graf 10. Porovnání prvního sloupce (nečlen se znevýhodněním – začátek) a pátého sloupce (dlouhodobý člen se znevýhodněním – začátek) prozrazuje, jak moc se již v úvodní fázi projektu lišila naše intervenční skupina dlouhodobých členů od skupiny kontrolní: zatímco několik týdnů po startu klubu byl podíl pozdějších dlouhodobých členů, které čtení bavilo, přes 50 % (součet zelených polí sloupce – 54 %), u těch, kteří do klubu po dobu trvání projektu nevstoupili (nebo jej navštěvovali nanejvýš čtvrtletí), to bylo jenom 20 %. Pokud vstupní odpovědi srovnáme s odpověďmi žáků na konci projektu (druhý a šestý sloupec zleva), vidíme, že u obou skupin dochází jen k zanedbatelnému poklesu počtu těch, které čtení bavilo (17 % u nečlenů, 52 % u členů dlouhodobých). Zároveň ale konstatujeme nárůst negativního postoje k četbě (zejména toho extrémního – z 6 % na 15 %), který se u dlouhodobých členů v podstatě neprojevil.

Skupina krátkodobých členů se znevýhodněním, jejíž výsledky jsou umístěny mezi nečleny a členy dlouhodobými (třetí a čtvrtý sloupec), vykazuje nejvýraznější pokles oblíbenosti čtení knih – ze vstupních hodnot blízkých dlouhodobým členům (čtení bavilo 47 % žáků) klesá do konce projektu oblíbenost téměř na úroveň nečlenů. V grafu znázorňujícím

²⁹ Pro srovnání uvedme, že výzkum Národní knihovny ČR z roku 2017 zjistil, že čtení baví 54 % dětí mezi 9 a 14 lety věku [LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I., FRIEDLAENDEROVÁ, H., RICHTER, V. 2019]. Ještě dramatičtěji vynívá srovnání nejmladší kategorie našich respondentů s respondenty poslední vlny šetření PIRLS: zatímco mezi námi dotazovanými žáky 5. ročníku bylo těch, které čtení baví, 39 %, jen o rok mladší děti v reprezentativním vzorku PIRLS s výrokem „Čtení mě baví“ souhlasily „rozhodně“ nebo „spíše“ v až 80 % případů. [JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. 2017, s. 39]. Tyto rozdíly opět poukazují na specifickou naši kvaziexperimentální vzorku, jehož strukturu nebo výsledky nelze zobecňovat na populaci českých žáků.

Baví tě číst knihy?



Graf 10 — Baví tě číst knihy? - srovnání žáků podle délky členství a příslušnosti k cílové skupině

krátkodobé členy bez znevýhodnění (devátý a desátý sloupec zleva) ovšem stejný jev nepozorujeme – s počátečními 59 % žáků v pozitivní části spektra odpovědí se mnohem více podobají dlouhodobým členům (69 %) než nečlenům (35 %) a přes výrazný pokles (na koncových 44 % těch, které čtení baví) se úrovni nečlenů (26 %) nepřiblíží.

I když jde o poměrně malé skupiny žáků ($n = 55$, resp. 43, každý žák tedy tvoří cca 2–2,5 %), uvádíme zde tuto pomezni kategorii jako náznak jednoho z klíčových závěrů našeho výzkumu – totiž, že plody členství v klubu dozrávají u žáků se sociálním znevýhodněním o něco později, než je tomu u žáků z běžného prostředí. Ačkoli při vědomí odlišné míry motivace a existujících návyků v době nástupu do klubu u jednotlivých docházkových skupin nemůžeme odlišné koncové výsledky vysvětlovat jenom délkou členství v klubu, fakt, že se korelace mezi dlouhodobým členstvím a stabilním (nebo alespoň méně „ztrátovým“) vývojem potvrzuje i u dalších sledovaných otázek, naznačuje, že soustavné klubové aktivity k rozvoji čtenářství významně přispívají.

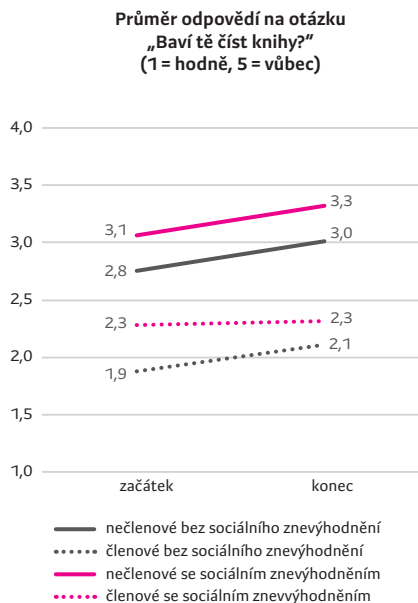
Porovnání průměrných odpovědí před klubovou intervencí a po ní potvrzuje, že celková obliba čtení klesla jak u nečlenů se znevýhodněním a bez něj, tak u dlouhodobých členů bez znevýhodnění. Jedinou skupinou, v níž zůstal průměr nezměněn, je intervenční skupina dlouhodobých členů se znevýhodněním³⁰. Nejvýraznější propad naopak zaznamenala skupina krátkodobých členů se znevýhodněním (graf 11 ji neukazuje), která z úrovně dlouhodobých členů klesla až k nečlenům bez znevýhodnění (průměrná odpověď na pětibodové škále, kde 1 je „hodně“ a 5 „vůbec“, se změnila z hodnoty 2,3 na 3,0).

Postoje ke čtení jsme u žáků dále měřili několika otázkami-výroky, k nimž měli žáci na čtyřbodové škále vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu. Následující tři výroky se zaměřovaly na různé odstíny vztahu ke čtení.

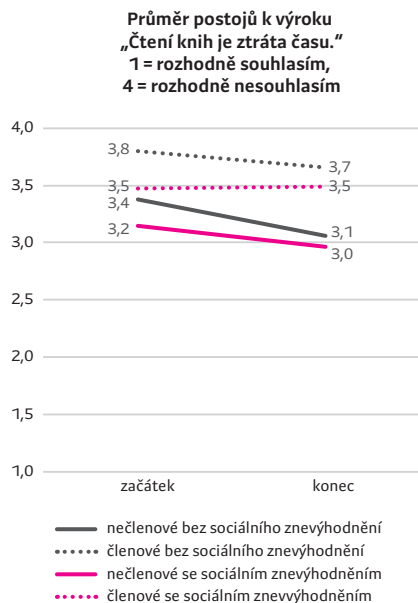
- Čtení knih je ztráta času.
- Čtení knih je pro mne v životě důležité.
- Čtu, jen když musím.

Posun průměru odpovědí směřoval obecně u všech výroků od čtenářsky přívětivější části spektra ke chladnějšímu vztahu ke čtení, a to zejména u obou skupin nečlenů. Za pozornost ovšem stojí fakt, že u intervenční

³⁰ Viz červená přerušovaná čára v grafu 11 u otázky „Baví tě číst knihy?“



Graf 11 — Baví tě číst knihy? – srovnání průměrů odpovědí z hlediska délky členství a příslušnosti k cílové skupině



Graf 12 — „Čtení knih je ztráta času.“ – srovnání průměrů odpovědí z hlediska délky členství a příslušnosti k cílové skupině

skupiny žáků se znevýhodněním bylo přibližování se průměrů k souhlasnému pólu škály mírné až zanedbatelné.

Nejjasněji se stabilita kladného postoje ke čtení u dlouhodobých členů se znevýhodněním ukazuje v případě výrazně polarizujícího výroku, který čtení hodnotí jako ztrátu času a se kterým naprostá většina respondentů nesouhlasila. Jedině u intervenční skupiny ovšem v průběhu dvou let nedošlo být jenom k jemnému zmírnění odmítnutí, které se u ostatních skupin projevilo poklesem průměrných hodnot (viz graf 12). Zatímco u všech ostatních kategorií členů průměrná odmítnutí oslabuje (hodnota 2,5 by znamenala střed mezi souhlasem a nesouhlasem), u intervenční skupiny (modrá čárkovaná linie) zůstává průměrná hodnota stejná.

Přestože ve zbylých dvou případech („Čtení je pro mne důležité.“ a „Čtu, jen když musím.“) doznaly průměrné odpovědi intervenční skupiny

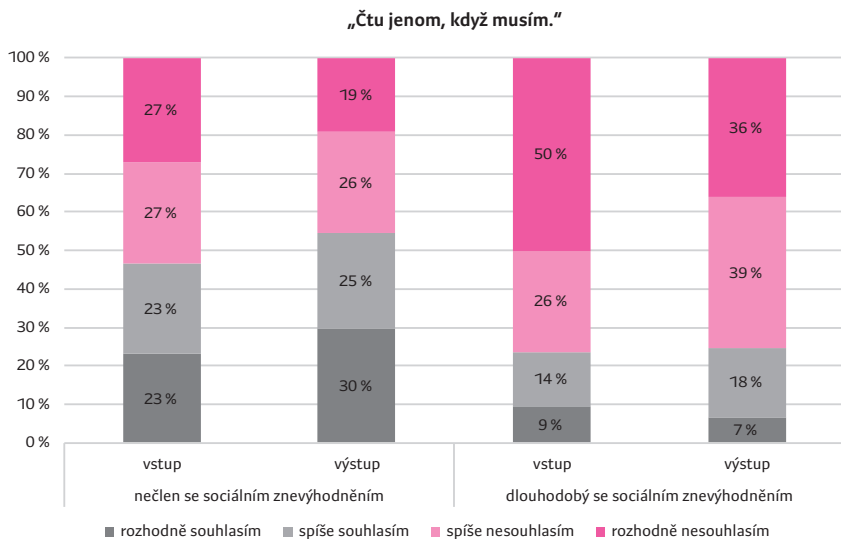
„Čtení knih je pro mne v životě důležité.“



Graf 13 — „Čtení knih je pro mne v životě důležité.“ – srovnání žáků z cílové skupiny podle délky členství

mírného posunu, bližší pohled na rozložení odpovědí naznačuje, jak může dlouhodobá účast v klubu bránit čtenářskému propadu. Na grafu 13 pozorujeme v kontrolní skupině nečlenů (první dvojice sloupců) razantní úbytek rozhodných souhlasů s důležitostí čtení pro život a naopak nárůst podílu těch, kteří důležitost čtení rezolutně odmítli. Ve skupině dlouhodobých členů klubu (druhá dvojice sloupců) se při výrazném úbytku rozhodného souhlasu celkový podíl souhlasů v podstatě nezměnil (tzn. souhlas s výrokem se spíše jen zmírnil) a celkový nárůst nesouhlasných odpovědí se projevil jen minimálně (4%) a i to jen v mírnější kategorii nesouhlasu. Pokud bychom pro výše popsany čtenářský propad použili metaforu klouzání, pak můžeme konstatovat, že zatímco žáci bez dlouhodobé podpory čtenářského klubu s věkem jako by „kloužou“ po škále hodnocení do čtenářství méně přívětivých odpovědí, skluz dlouhodobých členů klubu se směrem k negativní části spektra zpomaluje, až brzdí.

Tento efekt „brzdění“ ještě názorněji ukazuje graf 14 porovnávající intervenční a kontrolní skupinu v rozložení postojů k výroku „Čtu, jen když musím.“ U nečlenů vidíme nárůst pole reprezentujícího rozhodný souhlas a komplementární zkrácení (rozhodně nesouhlasného) konce

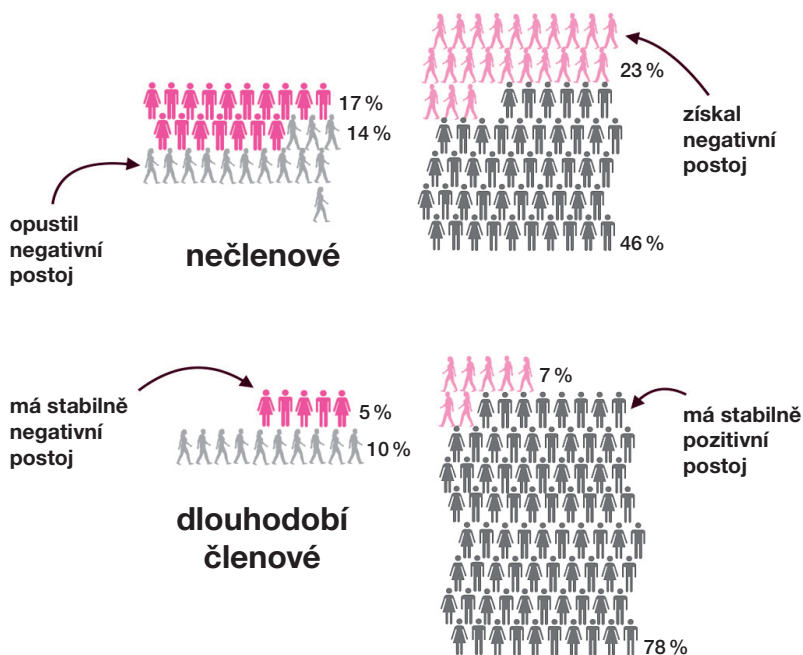


Graf 14 — „Čtu jenom, když musím.“ - srovnání žáků se znevýhodněním podle délky členství

grafu; střední, mírné odpovědi zůstávají v podstatě beze změny. Ve skupině dlouhodobých členů (dvojice sloupců napravo) zůstává naopak celkový podíl „čtenářsky nepříznivých“ souhlasných odpovědí takřka nezměněný, přičemž dochází k poklesu počtu rozhodných souhlasů ve prospěch mírnějšího „spíše nesouhlasím“.

Obecnější pohled na rozšiřování skupiny žáků s vysloveně negativním postojem ke čtení potvrzuje, že dlouhodobé členství v klubu působí proti směru této tendence. Pro tento účel jsme označili v každé vlně dotazování všechny respondenty, kteří v některé z vybraných otázek označili krajně „antičtenářskou“ možnost. Mezi ně patřila doznání, že respondent vůbec nebaví číst, nebo rozhodný souhlas s tím, že je čtení trapné, ztráta času nebo že čte, jen když musí. Vývoj podílu těchto žáků přibližuje dále uvedený speciální graf, v němž shluk panáčků vlevo označuje procenta původně negativně naladěných žáků a shluk vpravo žáky bez negativního postoje k četbě; barevně jsou pak odlišeny současné postoje žáků – šediví negativní postoj k četbě nemají, červení (resp. růžoví) ano.

Porovnání počtu těchto žáků v intervenční a kontrolní skupině žáků se znevýhodněním ukázalo, že mezi dlouhodobými členy nedošlo



Graf 15 — Negativní postoj ke čtení – srovnání vývoje žáků z cílové skupiny podle délky členství

k statisticky významnému nárůstu počtu „antičtenářů“. Dvě třetiny původně negativně naladěných dlouhodobých členů svůj postoj přehodnotily (10 % z 15 %) a pouze desetina těch, kteří původně negativní postoj neměli, ho nově nabyla (7 % z 85%). U nečlenů byl vývoj výrazně méně optimistický. Svůj původně negativní postoj přehodnotila a opustila pouze necelá polovina původně negativně naladěných nečlenů (14 % z 31%). Naopak negativní postoj ke čtení nově nabyla celá třetina z těch nečlenů, kteří původně negativně naladěni nebyli (23 % z 69%; viz speciální graf 15).

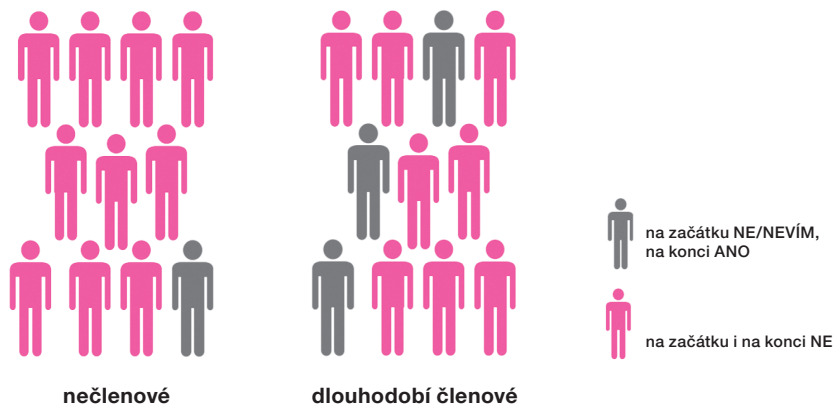
Na základě výše uvedených zjištění konstatujeme, že mezi dlouhodobými členy se znevýhodněním se na rozdíl od kontrolní skupiny udržela stabilní míra obliby čtení a zároveň zde nevzrostl počet žáků s negativními postoji ke čtení.

1.4.1.2 Kdo je čtenář? Identifikace s označením „čtenář“ jako dilema

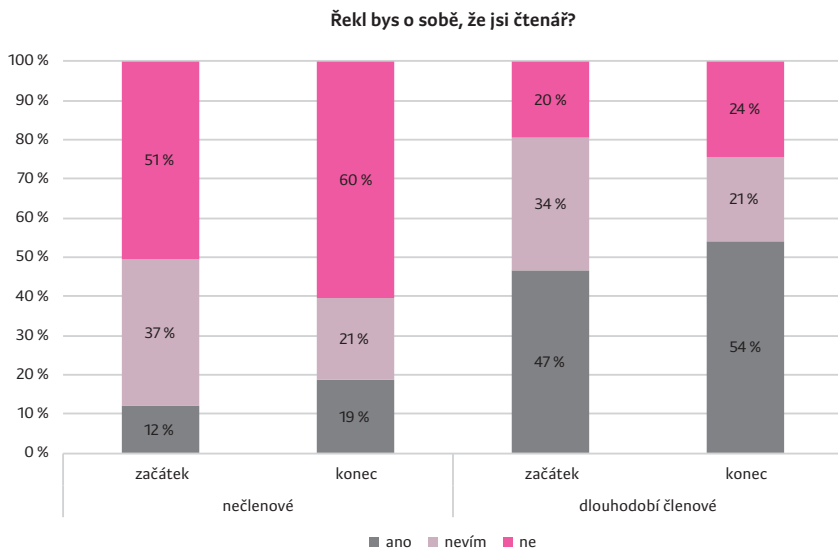
Celkový pohled na výsledky v oblasti sebeidentifikace dětí s označením „čtenář“ vypovídá o pozitivním vlivu klubů. Podíl žáků, kteří se původně označili za nečtenáře, ale na konci projektu se již přihlásili k označení „čtenář“, byl mezi dlouhodobými členy třikrát vyšší než mezi nečleny (viz speciální graf 16).

Předpoklad, že zkušenost členství v klubu posiluje sebeidentifikaci dětí jakožto čtenářů, se však potvrdil pouze u žáků bez znevýhodnění. Mezi dlouhodobými členy bez znevýhodnění vzrostl podíl dětí, které se označily za čtenáře (z 52 % na 65 %), a snížil se podíl nečtenářů (ze 14 % na 9 %). Naopak mezi nečleny bez znevýhodnění podíl těch, kteří se označili za čtenáře, stagnoval (na úrovni 27 %), podíl nečtenářů se u nečlenů dokonce zvýšil (z 39 % na 52 %). U žáků se znevýhodněním ovšem takovýto vývoj nenalzáme. Podíl těch, kteří se označili za čtenáře, vzrostl sice u dlouhodobých členů i u nečlenů o stejných 7 procentních bodů, relativní nárůst se však vzhledem k rozdílné výchozí situaci (mezi nečleny bylo v úvodu podstatně méně „čtenářů“) projevil výrazněji u skupiny kontrolní (nárůst o 50 % vs. o pouhých 10 % u skupiny intervenční). Podíl dětí, které se za čtenáře neoznačily, vzrostl obdobně u obou skupin – cca o pětinu.

Tento nálezná napovídá, že otázka sebeidentifikace s označením čtenář může znamenat něco jiného pro znevýhodněné a něco jiného pro



Graf 16 — Nečtenáři – srovnání vývoje žáků z cílové skupiny podle délky členství



Graf 17 — Řekl bys o sobě, že jsi čtenář? – srovnání vývoje žáků z cílové skupiny podle délky členství

neznevýhodněné žáky. Zatímco pro nečleny se znevýhodněním se může označení „čtenář“ pojit především se zvládnutím techniky čtení, u znevýhodněných žáků seznámených se čtenářstvím jako komplexní sadou dovedností a návyků může naopak označení „čtenář“ vyvolávat respekt. Po intenzivní konfrontaci se „skutečnými čtenáři“ v klubu se pak někteří z nich mohou ostýchat označit za čtenáře sebe sama („čtu sice rád, ale skutečným čtenářem je přece spíš Tonda, ten už umí i to a to a přečtetl to a to ...“).

1.4.1.3 Kdo je nečtenář? Deklarace nečtenářství a nečtenáři v klubu

Pokud lze aktivní ztotožnění se s označením „čtenář“ chápat jako přitakání čtení coby smysluplné činnosti, za signál jeho odmítání můžeme považovat extrémní odpovědi na dotazy ohledně samostatného čtení knih. Pokud žák uvedl, že sám od sebe nečte „vůbec“, že „nikdy“ nečte knihy pro prožitek z četby, nebo na otázku o objemu času věnovaného četbě týdně označil, že knihy nečte vůbec, můžeme jej považovat za „deklarativního nečtenáře“. Všechny tři typy odpovědí totiž kromě výpovědi



Graf 18 — Deklarativní nečtenář - srovnání vývoje žáků se sociálním znevýhodněním podle délky členství

o čtenářských zvyklostech dokládají negativní postoj k četbě - i když takoví žáci čtou, nedělají to z vlastní iniciativy, pro radost.

Ačkoli podíl deklarativních nečtenářů rostl u obou sledovaných skupin, u intervenční skupiny dlouhodobých členů se znevýhodněním byl výrazně nižší než u skupiny kontrolní. Intervenční skupina se vyznačovala nejenom nižším podílem nových deklarativních nečtenářů (14 % vs. 26 % z celku příslušné skupiny), ale také téměř úplným vymizením těch původních nečtenářů (z původních 10 % jich zůstala pouhá 2 %, u kontrolní skupiny naopak 17 % z původních 26 %).

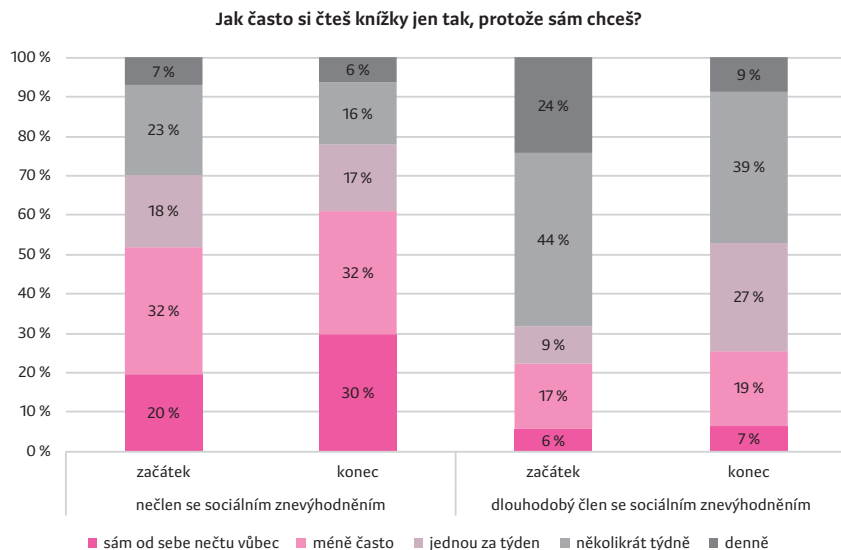
Při pohledu na výše uvedenou evidenci přítomnosti žáků s negativními postoji ke čtení mezi dlouhodobými členy klubu se nabízí otázka, jak je vůbec možné, že takoví žáci v klubu setrvávají. Jedním z důvodů může být bezpochyby bezpečné, přátelské prostředí, které kluby poskytují a které je jedním z klíčových principů vedení čtenářského klubu. Klub tedy může být dlouhodobě atraktivní i pro žáky, kteří to se čtením (zatím) „nemyslí úplně vážně“. I na tuto nepočtenou skupinu (z 202 dlouhodobých členů patří do této kategorie pouze 28 žáků, z nichž asi dvě třetiny jsou žáci z cílové skupiny) mohou mít přítom aktivita v klubu příznivý dopad - jak v oblasti motivace, tak v technice čtení (viz úvodní kapitola).

1.4.2 Čtenářské návyky

1.4.2.1 Čtení pro radost

Za základní kvantitativní ukazatel čtenářských zvyklostí lze považovat frekvenci čtení knih. Ve snaze izolovat samostatné čtení knih z vlastní iniciativy a pro vlastní potěšení od čtení zadaného nebo vynuceného potřebou shromáždit informace, jsme se žáků v dotazníku na frekvenci čtení ptali otázkou „Jak často si čteš knížky jen tak, protože sám chceš?“.

Obecně můžeme konstatovat, že všechny sledované skupiny žáků bez ohledu na členství v klubu nebo sociální znevýhodnění vykazují pokles frekvence čtení. Mezi budoucími dlouhodobými členy z řad žáků se znevýhodněním uváděl na začátku projektu denní samostatné čtení každý čtvrtý (24 %), na konci projektu to byl už jen každý dvanáctý (8,5 %). V kontrolní skupině se podíl každodenních čtenářů pohyboval na začátku i na konci projektu shodně mezi 6-7 %. Podíl těch, kteří četli více než jednou za týden, klesl mezi členy z přibližně dvou třetin pod polovinu, mezi nečleny z 30 % na 22 %.



Graf 19 — Frekvence čtení z vlastní vůle – srovnání vývoje žáků se znevýhodněním podle délky členství

Za pozitivní signál pro působení klubů můžeme považovat rozdílný vývoj na opačném konci frekvenčního spektra - zatímco mezi nečleny se znevýhodněním výrazně přibýlo dětí, které samy od sebe nečtou vůbec (nárůst o třetinu na konečných 30 %), a podíl sporadických čtenářů³¹ víceméně stagnuje, v intervenční skupině zůstává podíl nečtenářů i sporadických čtenářů beze změny. Naopak výrazně, až na trojnásobek původní velikosti, stoupá podíl dětí, které čtou zhruba jednou týdně (u nečlenů se velikost této skupiny nemění). Jinými slovy, děti z klubů čtou podobně jako nečlenové na konci projektu méně než na jeho začátku, nicméně čtou alespoň někdy, nepropadají se mezi nečtenáře. V intervenční skupině (na rozdíl od skupiny nečlenů) dochází k udržení minimálního pravidelného rytmu četby knih z vlastní motivace a ve vlastním volném čase. Čtenářský klub tedy působí jako brzda čtenářského úpadku.

1.4.2.2 Kolik času věnují žáci četbě?

Druhou základní kvantitativní dimenzí čtenářských zvyklostí je objem času věnovaný četbě za daný časový úsek - v našem případě týden. Dílčí hypotézou - předpokladem - našeho výzkumu bylo, že se dlouhodobé členství v klubu bude pojit se zvýšením, případně udržením, nebo alespoň mírnějším úbytkem objemu času stráveného čtením knih. Tento předpoklad se nepotvrdil. Ačkoli žáci z intervenční skupiny, dlouhodobí členové klubu se znevýhodněním, trávili čtením na konci projektu pořád výrazně více času než žáci z kontrolní skupiny znevýhodněných nečlenů, rozdíly mezi těmito skupinami v podstatě odpovídaly odlišným počátečním hodnotám, se kterými tyto skupiny do projektu vstupovaly.

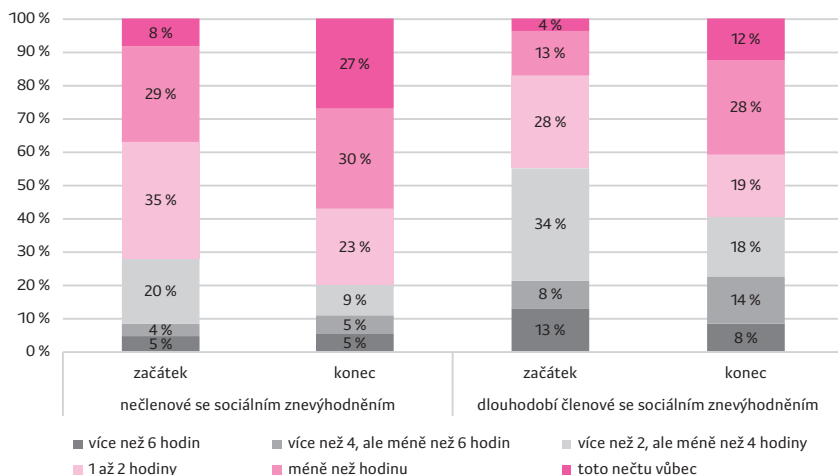
Rozložení jednotlivých odpovědí nabízí graf 20. Typický³² jedinec z kontrolní skupiny četl na začátku projektu týdně 1-2 hodiny a typický člen skupiny intervenční 2-4 hodiny. Na konci projektu se typický jedinec v obou skupinách posunul o stupeň níže: u dlouhodobých členů na hodnotu 1-2 hodiny, u nečlenů na „méně než hodinu“ za týden.

Z grafu dále vidíme, že v obou skupinách zůstal přibližně stejný podíl žáků, kteří četli více než 4 hodiny týdně - v kontrolní skupině to byla zhruba desetina, v intervenční skupině asi pětina. V obou skupinách se naopak ztrojnásobil podíl žáků, kteří knihy vůbec nečtou, a když se

³¹ Tedy dětí, které čtou méně než jednou týdně.

³² Tzv. mediánový neboli střední.

Kolik přibližně času věnuješ čtení knížek (včetně komiksů) za jeden týden?



Graf 20 — Objem času věnovaný četbě za týden – srovnání vývoje žáků se znevýhodněním podle délky členství

podíváme na nárůst podílu sporadických čtenářů (méně než hodinu týdně), ten byl v intervenční skupině dokonce markantnější. Výsledkem je 40 % žáků nečtoucích vůbec nebo méně než hodinu týdně (vs. 17 % na počátku) v intervenční skupině a 57 % takovýchto žáků u kontrolní skupiny (vs. původních 27%). Zde musíme mít na jedné straně na paměti, že dlouhodobí žáci do tohoto odhadu podle všeho nezahrnuli pravidelné čtení na týdenních setkáních klubu. Na druhé straně tato čísla naznačují, že i přes veškerou cílenou podporu prohrává čtení coby samostatná volnočasová aktivita u velké části žáků s rostoucím věkem zápas o pozornost s jinými aktivitami – ať už jde o školní povinnosti, elektronická média nebo jiné záliby. Zároveň toto zjištění podtrhává význam vytváření příležitostí pro volnou četbu vlastních knih – ať už v rámci čtenářského klubu (jehož aktivity žáci do této odpovědi s největší pravděpodobností nepočítali, viz 12 % „toto nečtu vůbec“), nebo v rámci běžné výuky češtiny.

Za částečně pozitivní výsledek bychom mohli považovat udržení počátečního vyššího podílu „velkoobjemových“ čtenářů. I zde je ovšem namísto poznámka, že se nejedná o udržení již existujících návyků u konkrétních žáků – až dvě třetiny z dlouhodobých členů, kteří se na

začátku projektu nacházeli v modrém nebo zeleném pásmu grafu výše (tzn. četli více než 4 hodiny týdně), sklouzly do nižších kategorií a byly nahrazeny žáky, kteří začali naopak číst výrazně více.³³

1.4.2.3 Vývoj mimořádných čtenářů

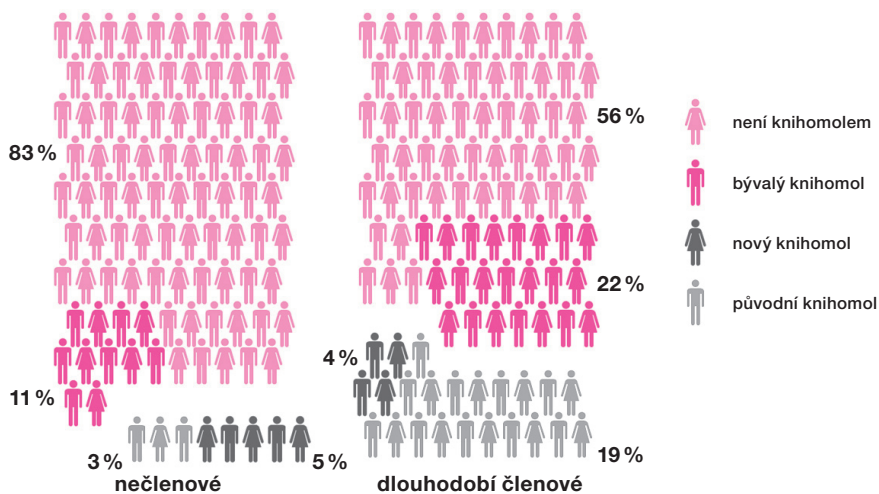
Přestože lze za prioritní cíl projektu čtenářských klubů považovat budování a upevnování čtenářství u žáků bez pravidelných čtenářských návyků, zajímavé je také podívat se na to, jak si v klubu vedli čtenáři stálí a výkonní.

Pro bližší prozkoumání těchto mimořádných čtenářů jsme použili dvě různá vymezení - v prvním jsme za „knihomoly“ intuitivně považovali ty žáky, kteří čtením stráví více než 4 hodiny týdně, čtou vícekrát za týden a zároveň přečtou v průměru alespoň jednu knihu měsíčně (tzn. pět knih za uplynulý půlrok). Podíl takto definovaných knihomolů mezi vstupním a výstupním dotazováním poklesl ve všech sledovaných skupinách. Vývoj u žáků se sociálním znevýhodněním přibližuje speciální graf 21, na němž odstíny šedivé ukazují podíl knihomolů na konci projektu. V obou skupinách podíl knihomolů během projektu poklesl, u nečlenů z 12 % na konečných 8 %, u dlouhodobých členů ze 41 % na konečných 23 %. Při pohledu na pohyby dětí mezi jednotlivými kategoriemi vidíme, že úbytek knihomolů byl v obou skupinách značný - z původní skupiny jich u členů odpadla zhruba polovina, u nečlenů dokonce tři čtvrtiny. Nově se objevivších knihomolů bylo pak z původních počtů neknihomolů relativně stejně v obou skupinách.

Jiné, poněkud přísnější vymezení mimořádného čtenářství, nabízí výzkum „Jak čtou české děti?“, který v roce 2003 zpracovali Ivan Gabal a Lenka Václavíková Helšusová³⁴. Tento výzkum za „pravidelné čtenáře“ považoval žáky, kteří četli alespoň jednou za týden, za měsíc přečetli

³³ Pro zajímavost ještě uvedme: u dlouhodobých členů bez znevýhodnění byl podíl stabilních čtenářů čtoucích na začátku i na konci projektu více než 4 hodiny týdně dvoutřetinový (a představoval 20 % z celku skupiny), u nečlenů se znevýhodněním pouze čtvrtinový (2,5 % z celku skupiny).

³⁴ Ve své době šlo o jediné existující výzkumné šetření dětského čtenářství v České republice (výzkumná zpráva dostupná zde: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf), které bylo jedním ze zdrojů, na které se odkazoval i současně aktuální výzkum Národní knihovny ČR



Graf 21 — Knihomolové se znevýhodněním – srovnání vývoje žáků podle délky členství

alespoň jednu knihu, čtení je bavilo a kromě doporučené školní četby četli také pro zábavu i poučení [Gabal a Václavíková Helšusová 2003]. V reprezentativním vzorku žáků ZŠ ve věku 10–14 let našel tento výzkum pravidelných čtenářů přibližně polovinu. V našem dotazovaném souboru, definovaném ekvivalentním věkovým rozsahem respondentů (5.–8. ročník), ovšem selektivně reprezentující spíše školy s vysokým podílem žáků se socioekonomickým znevýhodněním nebo z odlišného kulturního prostředí, jsme takovýchto žáků zaznamenali pouhých 13 % (z $n = 3\,199$).

Úbytek mimořádných čtenářů je i při tomto vymezení u intervenční skupiny mírnější: zatímco mezi dlouhodobými členy (bez ohledu na znevýhodnění) ubyly za dobu trvání projektu dvě pětiny pravidelných čtenářů (pokles z 32 % na 19 % z celku), u nečlenů to byly pětiny tři (z 13 % na 5 %).

„České děti a mládež jako čtenáři 2017“ s autorstvím Hany Friedlaenderové, Hany Landové, Ireny Prazové a Víta Richtera.

1.4.2.4 Čtenářské situace

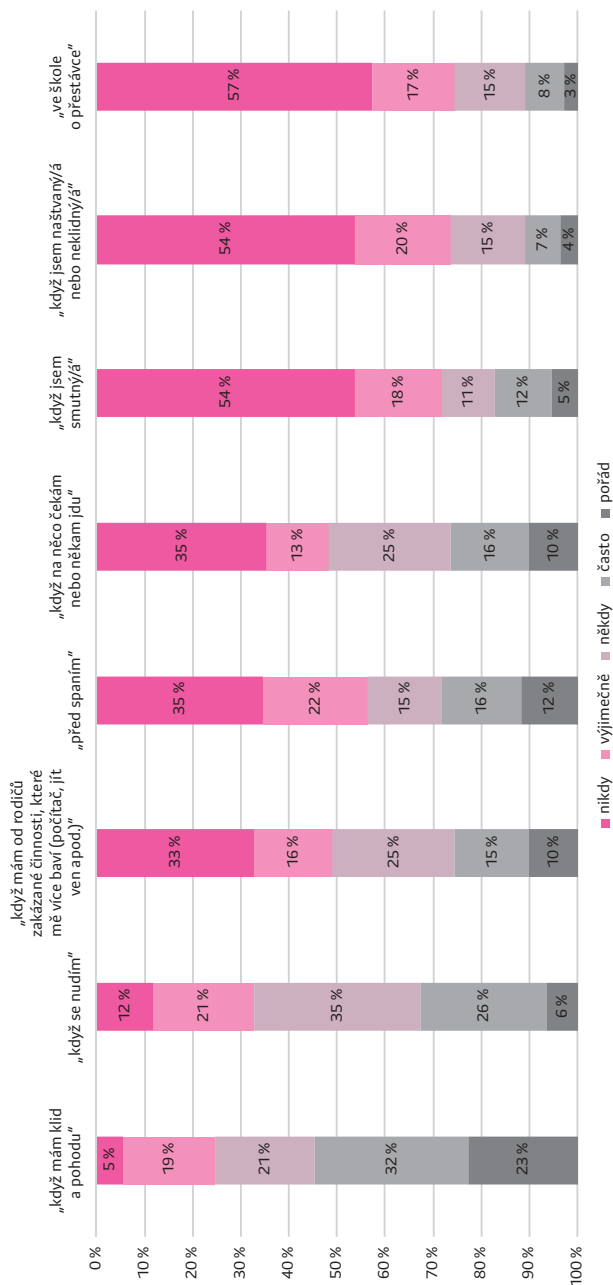
Jiný pohled na rozvoj čtenářských návyků nám nabízí otázka na situace, v nichž si žáci čtou. Otázku mapující čtenářské situace jsme v roce 2017 kladli žákům jako otevřenou a teprve na základě nejčastějších variant odpovědí jsme ve výstupním dotazování v roce 2019 dali respondentům možnost u každé z nich označit, jak často v dané situaci čtou. V důsledku absence srovnatelných vstupních dat nedovedeme zhodnotit, jak moc se srovnávané skupiny dlouhodobých členů a nečlenů se znevýhodněním, ve svých návycích lišily již na začátku, ani sledovat jejich vývoj. Přesto je pohled na odlišnost odpovědí na konci projektu zajímavým dokladem odlišných zvyklostí klubových a neklubových dětí.

Žáci dotazovaní v roce 2019 si obecně nejčastěji četli, když měli klid a pohodu. V hněvu nebo smutku naopak po knize sahá méně než polovina žáků, často se ke čtení v momentě emoční nerovnováhy uchyluje pouhá desetina. Mezi nejčastější čtenářské situace naopak patřily chvíle před spaním, chvíle nudy a chvíle, kdy měli od rodičů zakázané jiné činnosti. Pouhých 6 % uvedlo, že si často (nebo pořád) čte o přestávkách.

Grafy 22 a 23 ukazují rozložení odpovědí u dlouhodobých členů a u nečlenů se znevýhodněním dotazovaných v roce 2019. Při jejich srovnání si povšimneme obecně nižšího podílu odpovědi „nikdy“ ve všech situacích u dlouhodobých členů. Dále zde vidíme výrazně vyšší podíl těch, kteří si alespoň někdy čtou v situacích pohody (86 % vs. 49 % u nečlenů) a nudy (67 % vs. 47 %), ale také při čekání či cestě (52 % vs. 30 %), před spaním (43 % vs. 30 %) nebo v době zákazu jiných činností (51 % vs. 40 %). Pokud se zaměříme na ty, kteří v daných situacích čtou často (nebo pořád), rozdílly se zmírní, výrazné zůstávají ovšem u možností „klid a pohoda“ (55 % vs. 25 %), „nuda“ (32 % vs. 22 %), ale také „čekání“ (26 % vs. 15 %) nebo „před spaním“ (28 % vs. 17 %). Čtení jako odreagování od negativních emocí je častější u dlouhodobých členů ve chvílích smutku, ovšem ne již v situacích rozčilení. Rozdíly ve frekvenci čtení o přestávkách jsou rovněž zanedbatelné.

Jak již bylo řečeno, nelze s jistotou říct, jak moc jsou nalezené odlišnosti odrazem počáteční odlišnosti intervenční a kontrolní skupiny. I kdyby ovšem klub jenom pomáhal udržovat již existující náklonnost k četbě v daných situacích volného času (což naznačuje srovnání vstupních a výstupních dat u jiných sledovaných otázek), bylo by to vzhledem k obecnému úpadku čtenářských aktivit žáků možno považovat za dobrý

**Jak často se stává, že si čteš knihy v následujících situacích?
(dlouhodobí členové se znevýhodněním, 2019, n=110)**



Graf 22 — Čtenářské situace - dlouhodobí členové klubu se znevýhodněním

Jak často se stává, že si čtete knihy v následujících situacích? (nečlenové se znevýhodněním, 2019, n = 347)



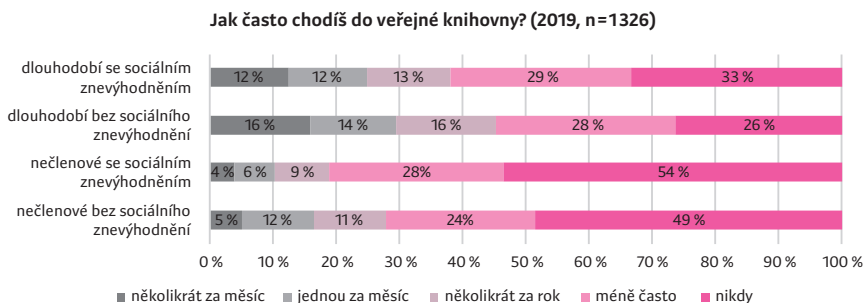
Graf 23 — Čtenářské situace – nečlenové se znevýhodněním

výsledek. Markantní rozdíl ve frekvenci čtení v situacích pohody a klidu mezi dlouhodobými členy a nečleny („často“, resp. „pořád“ uvedl mezi prvními zmiňovanými více než dvojnásobný počet respondentů) lze zároveň číst jako doklad, že čtenářský klub podporuje kultivaci samostatného čtenářství – spojovaného s požitkem z četby a možností vlastní volby způsobu trávení volného času.

1.4.2.5 Využívání veřejné knihovny

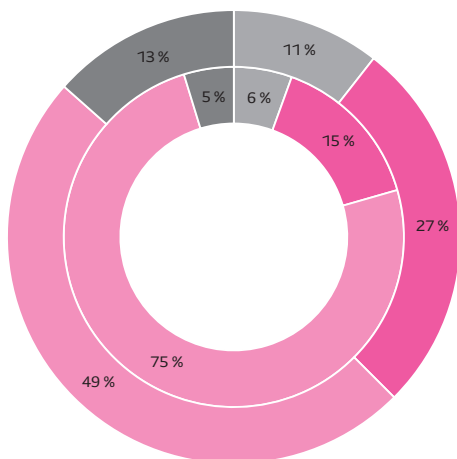
Ústup čtenářských aktivit, který jsme pozorovali u doposud diskutovaných ukazovatelů čtenářského života, se týká i frekvence návštěv veřejné knihovny. Stejně tak se ale i v případě návštěv knihovny potvrdila „brzdící“ funkce klubů. Na začátku projektu využívalo veřejnou knihovnu alespoň jednou měsíčně 20 % žáků z kontrolní skupiny žáků se sociálním znevýhodněním; mezi těmi, kteří následně více než dvě pololetí strávili ve čtenářském klubu, jich byl zhruba dvojnásobek (37 %) – téměř tolik co mezi budoucími dlouhodobými členy bez znevýhodnění (41 %). U kontrolní skupiny se znevýhodněním klesl v průběhu projektu podíl stálých návštěvníků knihovny na polovinu (10 %), pokles u dlouhodobých členů byl pouze třetinový (na 25 %). Jak ukazuje graf 24, z hlediska rozložení výsledné frekvence návštěv veřejné knihovny na konci projektu se dlouhodobí členové se znevýhodněním podobají více dlouhodobým členům bez znevýhodnění než ostatním znevýhodněným dětem.

Porovnání počtu těch, kteří začali do veřejné knihovny chodit alespoň jednou za měsíc, a těch, kteří naopak tuto zvyklost opustili, ukazuje

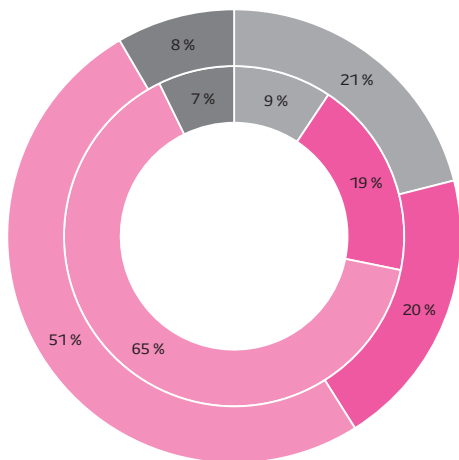


Graf 24 — Frekvence využívání veřejné knihovny na konci projektu – srovnání žáků podle délky členství a příslušnosti k cílové skupině

Srovnání přírůstku a úbytku stálých uživatelů knihovny u intervenční skupiny se sociálním znevýhodněním (vnější kruh) a kontrolní skupiny (vnitřní kruh)



Srovnání přírůstku a úbytku stálých uživatelů knihovny u dlouhodobých členů (vnější kruh) a nečlenů klubu (vnitřní kruh) bez sociálního znevýhodnění



- stabilní návštěvník (alespoň 1× měsíčně)
- zhoršení (z alespoň 1× měsíčně)
- stabilně několikrát/rok - nikdy
- zlepšení (na alespoň 1× měsíčně)

Graf 25 — Frekvence využívání veřejné knihovny - srovnání vývoje žáků podle délky členství a příslušnosti k cílové skupině

opět na preventivní funkci klubu. Jestli byl poměr prvních ke druhým u dlouhodobých členů 1 : 2 a u nečlenů 1 : 4, znamená to, že mezi nečleny od pravidelných návštěv knihovny upustilo dvakrát více původních pravidelných uživatelů než mezi dlouhodobými členy.

Předpoklad, že dlouhodobá účast v klubu zároveň podpoří časté užívání knihovny, se ovšem nepotvrdil: pohled na šedé výseče následujících kruhových grafů prozrazuje, že úbytek stabilních návštěvníků knihovny je u dlouhodobých členů značný, byť v poměru k velikosti této skupiny na začátku projektu (součet modré a šedivé části kruhu) relativně nižší než u nečlenů, kde u kontrolní skupiny se znevýhodněním dosáhl úrovně až 75 %. Zachování zhruba dvojnásobného počtu častých uživatelů knihovny mezi členy klubu oproti kontrolní skupině nemůžeme vzhledem k jejich výrazně vyššímu počtu na začátku projektu považovat za důsledek intervence. Co ovšem o účinku klubu vypovídá jasněji, je podíl „zlepšení“, tedy žáků, kteří od sporadického užívání knihovny přešli k jejímu užívání častému. Zde při porovnání oranžových výsečí grafu konstatujeme, že mezi dlouhodobými členy se sociálním znevýhodněním (venkovní kruh grafu vlevo) je těchto žáků téměř třikrát tolik než u kontrolní skupiny (vnitřní kruh tamtéž). Můžeme tedy říct, že ačkoli počet pravidelných návštěvníků knihoven v intervenční skupině se znevýhodněním poklesl, tento pokles byl výrazně nižší než u kontrolní skupiny.

1.4.2.6 Vrstevnické společenství čtenářů

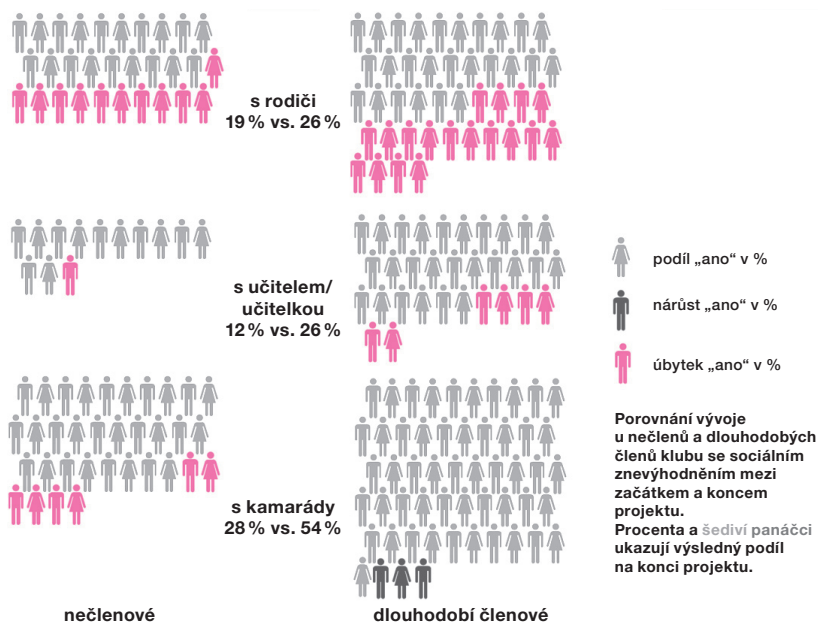
Náš výzkum dále naznačuje, že se klubu daří posilovat vrstevnická společenství čtenářů. Jak ukazuje tmavě modrá sada čar v grafu 26, podíl těch, kteří si rádi povídají o knihách s kamarády, mezi dlouhodobými členy na rozdíl od kontrolní skupiny i skupiny krátkodobých členů neklesá. Vývoj bleděmodrých čar na témže grafu ukazuje, jak se změnil podíl žáků, kteří si od kamarádů půjčují knihy na čtení. Vedle nezměněných podílů takových žáků u krátkodobých členů a nečlenů klubu³⁵ vidíme v této části grafu zdvojnásobení podílu žáků půjčujících si knihy od kamarádů u dlouhodobých členů, a to na konečnou úroveň 20 %. Pokud si na začátku projektu z dlouhodobých členů od kamarádů půjčoval knížku jen každý desátý, na konci projektu to už byl každý pátý.

³⁵ Vyjádřených plnou a tečkovanou čárou.

Procento žáků se znevýhodněním, které baví povídat si s kamarády o knihách (purpurová) a kteří čtou knížky půjčené od kamarádů.



Graf 26 — Rozhovory o knihách s kamarády a půjčování knížek od kamarádů – srovnání vývoje žáků z cílové skupiny podle délky členství



Graf 27 — S kým tě baví povídat si o knihách? – srovnání žáků se znevýhodněním podle délky členství v klubu

Pro celkový kontext se podívejme ještě na to, jak se vyvíjela obliba rozhovorů o knihách s různými typy partnerů u cílové skupiny. V grafu 27 u rozhovorů s rodiči si všímáme jednoznačného oslabení, které je dokonce výraznější u dlouhodobých členů. U rozhovorů s učiteli a učitelkami naopak vidíme mírnější úpadek oblíbenosti jenom u dlouhodobých členů, v důsledku kterého se u nich rodiče a učitelé dostávají na stejnou míru oblíbenosti. Ač rozhovory s kamarády u nečlenů oslabí relativně málo, u dlouhodobých členů z cílové skupiny pozorujeme naopak již zmiňované posílení skupiny těch, kteří s kamarády rádi sdílí své zážitky, názory či tipy související s knihami.

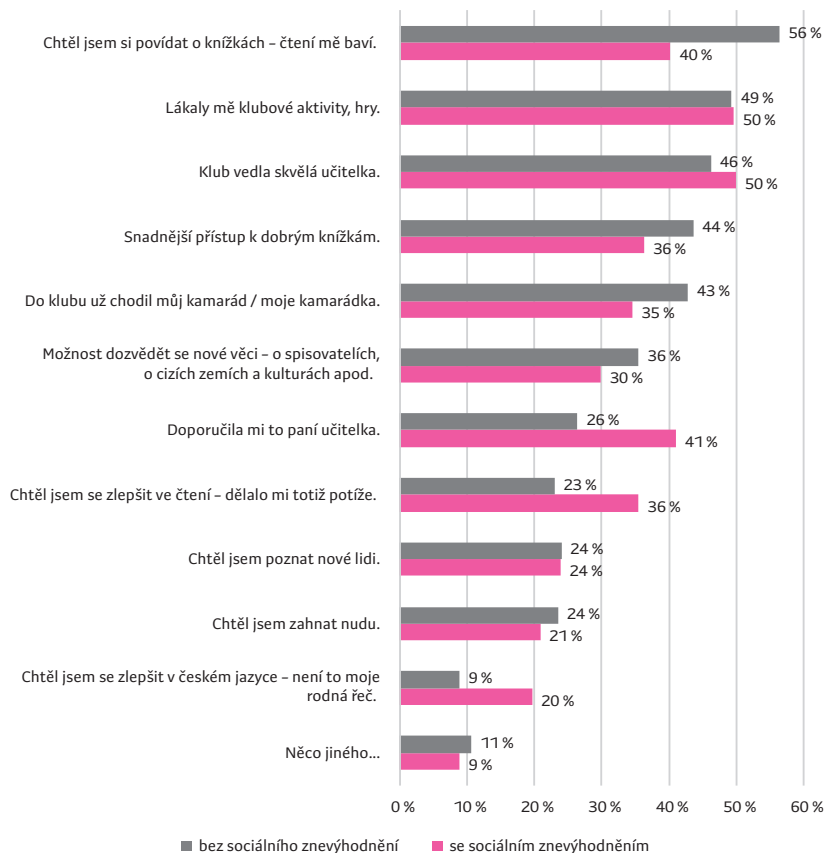
Úroveň oblíbenosti rozhovorů s kamarády zároveň přibližně odpovídá celkové oblíbenosti rozhovorů o knihách v obou srovnávaných skupinách, jak nám ji přibližuje postojová otázka položená respondentům ve druhé vlně dotazníkového šetření na jaře 2019. S výrokem „Rád si o knížkách povídám s kamarády, rodiči, učitelkami nebo s někým jiným.“ tehdy souhlasilo 56 % dlouhodobých členů klubu se znevýhodněním. V kontrolní skupině to bylo jen 32 %, z nichž jenom třetina souhlasila „rozhodně“.

1.4.3 Reflexe zkušeností z klubu

V dotazníku použitým v roce 2019 jsme dotazovaným členům klubu položili několik otázek, ve kterých měli svoji zkušenost členství ve čtenářském klubu zhodnotit. Současných nebo minulých členů jsme touto vlnou dotazování zachytili 620. Tento soubor nezahrnuje reflexi některých starších členů, zejména těch, kteří v roce 2018 ukončili povinnou školní docházku. Do úvahy naopak bere ty, kteří klub navštěvovali jen několik týdnů až měsíců a z většiny dosavadních srovnání byli vědomě vyřazeni (viz oddíl 1.3 Metodologie: průběh výzkumu a zdroje dat).

Na základě zjištění z otevřených otázek ze vstupního mapování typů motivací pro vstup do klubu z jara 2017 jsme v závěrečném dotazníku žáky vyzvali k reflexi toho, co je na klubu nejvíce lákalo. Pro žáky bez znevýhodnění bylo nejčastěji zmiňovaným lákadlem povídání o knihách, dále pak klubové aktivity a osobnost klubové vedoucí. Nejčastější motivy žáků se znevýhodněním také zahrnovaly klubové aktivity a osobnost vedoucí, povídání o knížkách ovšem bylo až na třetím místě. Když při pohledu na graf 28 pomineme obecně nižší úroveň modrých sloupců (žáci se sociálním znevýhodněním totiž označili v průměru méně odpovědí), pozornost upoutají tři faktory, které byly pro žáky se znevýhodněním

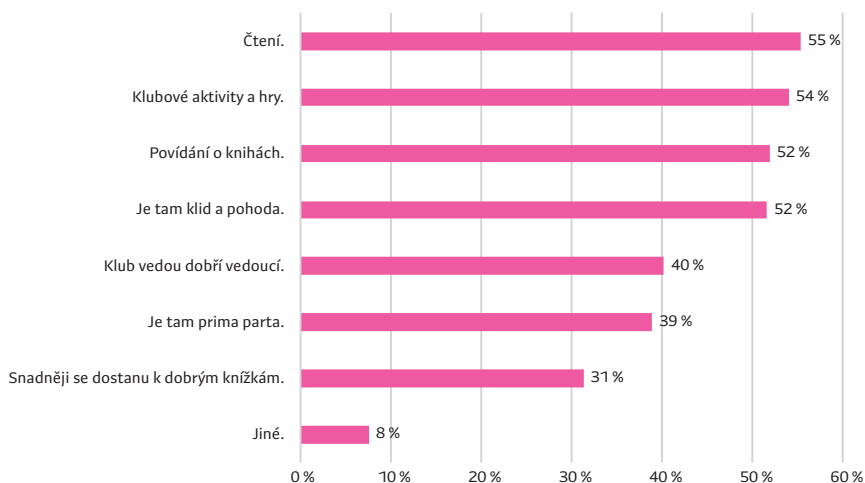
Když si vzpomeňš na svoje rozhodnutí stát se členem čtenářského klubu, co tě tehdy na klubu lákalo? (Můžeš označit více možností.)



Graf 28 — Motivace pro vstup do klubu – srovnání žáků podle příslušnosti k cílové skupině

viditelně důležitější než pro žáky bez něj: doporučení učitelky (které se o třetí příčku dělí s povídáním o knihách), výhled na zlepšení techniky čtení a zlepšení se v českém jazyce jako pro ně cizí řeči. Na jedné straně lze tedy říct, že žáci z cílové skupiny účast v klubu častěji vědomě chápali jako prostředek „vzdělávání“, na straně druhé u nich tyto vážné motivace nezastínily význam příslibu zábavy. Za povšimnutí pak stojí role doporučení ze strany učitelky, resp. učitele, které se pro téměř polovinu žáků z cílové skupiny stalo zásadní faktorem pro vstup do klubu.

Co se ti na klubu nejvíce líbí? Označ nanejvýš 3 možnosti. (2019; n=620)



Graf 29 — Co se ti na klubu nejvíce líbí?

Otázka, co se žákům na klubu nejvíce líbí, nepřinesla příliš mnoho překvapení: šlo o uzavřenou otázku opět postavenou na analýze volných odpovědí čerstvých členů klubů ze vstupního dotazování v roce 2017. V grafu 29 je přesto zajímavé, že žádná z možností jednoznačně nedominuje: ani hry, ani samostatné čtení, ani pohodová atmosféra, ani prima parta nezískaly výrazně vyšší podíl hlasů než ostatní možnosti - všechny čtyři nejfrekventovanější možnosti se pohybují těsně nad hranicí 50 %. Takovéto rovnoměrné rozložení prozrazuje, jak rozmanité jsou důrazy, priority, očekávání a zkušenosti jednotlivých členů klubu. Více než tři čtvrtiny (77 %) všech členů klubů zachycených dotazováním v roce 2019 ovšem mezi nejoblíbenější aspekty klubu zahrnuly ty zaměřené na knihy samotné: buď čtení, nebo povídání o knihách, nebo snadnější přístup k dobrým knihám. Ještě zajímavější je, že alespoň jednu z těchto „knížních“ aktivit mezi své oblíbené aspekty klubu zahrnula i celá polovina takových žáků, kteří je nezmínili mezi svými původními motivacemi pro vstup do klubu.

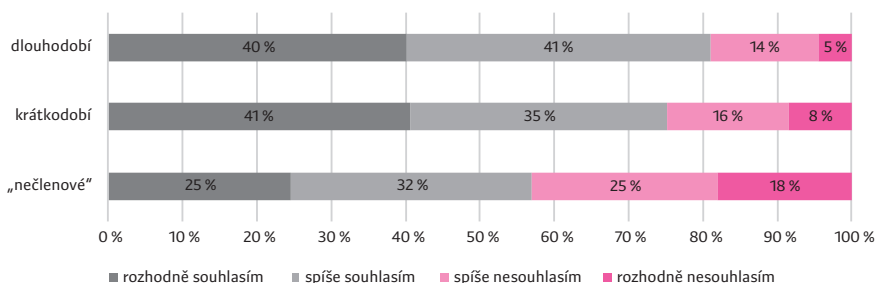
Na pořadí nejvíce oceňovaných stránek klubu neměla délka členství žádný patrný vliv. Žáci z cílové skupiny se od žáků bez sociálního znevýhodnění odlišovali jen mírně: jasnou prioritou pro ně byly klubové aktivity a pohoda, vše ostatní oceňovali o něco méně, než byl průměr

Jak vnímali pozitivní dopady klubu jeho členové? (bez ohledu na délku členství; n = 618)



Graf 30 — Reflexe pozitivních dopadů členství v klubu ze strany jeho členů

„Díky klubu mne čtení víc baví.“ (2019; n=620)



Graf 31 — „Díky klubu mne čtení víc baví.“ – srovnání žáků podle délky členství a příslušnosti k cílové skupině

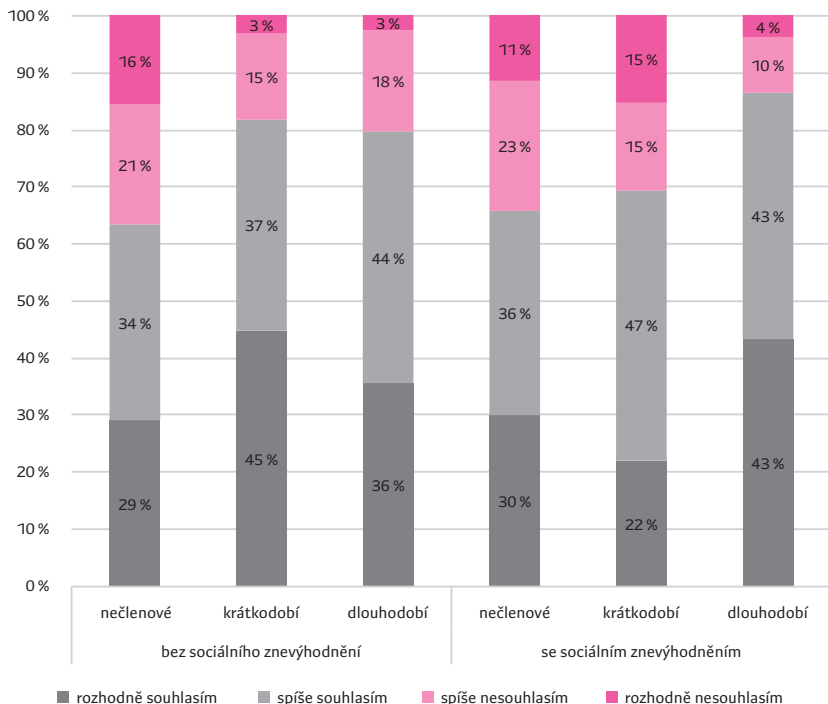
v klubu. Rozložení odpovědí podle věku respondentů odhalilo, že s věkem roste zejména význam snadnějšího přístupu k dobrým knihám: zatímco žáci 5. a 6. ročníku tuto možnost vyzdvihli jen v 22 %, mezi deváťáky to bylo 38 %.

V sadě výroků, které zjišťovaly žáky reflektované pozitivní dopady členství v klubu, jsme se následně zaměřili na tři oblasti: čtenářství, znalosti a pozici v kolektivu. Že je díky klubu pro ně čtení snadnější uvedly tři čtvrtiny respondentů, 70 % pak souhlasilo s výrokem, že je díky klubu čtení více baví. Nové informace ocenily opět tři čtvrtiny dotazovaných členů a 65 % zhodnotilo, že díky klubu věděli ve škole něco navíc. Více sebevědomí při vyjádření svého názoru připsalo klubu 55 %, více kamarádů díky klubu získalo 40 % žáků. Vyšší podíl souhlasu s výroky vztahujícími se k znalostem a čtenářství souvisí pravděpodobně s očekáváním tohoto efektu už při vstupu do klubu (viz otázka na motivace).

Při rozdělení členů podle délky členství v klubu ovšem zjišťujeme, že míra ztotožnění se s těmito výroky roste s délkou členství v klubu, a to prakticky ve všech otázkách. Zatímco v otázce získávání extra poznatků využitelných ve škole znamenalo delší členství jen malý nárůst souhlasných odpovědí (viz graf 31), ve zbylých případech se prokázala jasná souvislost poukazující na to, že žáky reflektované benefity klubu vzrůstají s dobou v něm strávenou.

V případě výroků tematizujících nové informace a poznatky využitelné ve škole se odlišný vliv délky členství ukázal jako o něco zásadnější: výraznější nárůst počtu souhlasných odpovědí se u žáků se

„Díky klubu je pro mne čtení snadnější.“ (2019; n=620)



Graf 32 — „Díky klubu je čtení pro mne snadnější.“ – srovnání žáků podle délky členství a příslušnosti k cílové skupině

znevýhodněním dostavuje až u dlouhodobých členů. Obdobný efekt můžeme pozorovat i na grafu 32: ač se čtení stává snadnějším pro žáky již po velmi krátké účasti v klubu, výrazný nárůst rozhodných souhlasů mezi skupinami krátkodobých a dlouhodobých členů se znevýhodněním naznačuje, že děti se znevýhodněním potřebují ještě více než děti bez znevýhodnění soustavnější, dlouhodobější docházku do klubu. Teprve pak jsou schopné plně rozvinout svůj potenciál v oblasti čtení.

Za povšimnutí stojí skutečnost, že zatímco u žáků bez znevýhodnění nemá délka členství v klubu jednoznačný vliv na to, jak hodnotí jeho dopad na své vztahy a sebevědomí, u žáků se znevýhodněním je tomu jinak: čím déle jsou v klubu, tím častěji se ztotožňují s tím, že jim klub dodává odvahu projevit názor a zprostředkuje nová přátelství.

Tabulka 6 — Reflexe pozitivních dopadů členství – srovnání žáků se znevýhodněním podle délky členství

Procento členů z cílové skupiny, které souhlasí s výroky:			
	max. 1 čtvrtletí	krátkodobí	dlouhodobí
„Díky klubu mám více kamarádů.“	30 %	41 %	45 %
„Díky klubu se nestydím říkat svůj názor.“	41 %	48 %	69 %

1.4.4 Vliv čtenářské kultury školy

Třetí hypotéza našeho výzkumu se týkala toho, zda školy s výraznou podporou čtenářství vykazují větší rozvoj čtenářství u žáků z cílové skupiny, bez ohledu na jejich členství v klubu. Na základě nám dostupných dat se tuto hypotézu potvrdit nepodařilo.

Míru podpory čtenářství na školách jsme stanovili na základě expertního odhadu metodiků projektu a informací z dotazníku, na nějž odpovídalo vedení školy na jaře roku 2019.³⁶ Po zevrubné diskusi kritérií jako čtenářské akce, úroveň rozpracování čtenářských cílů ve školním vzdělávacím programu nebo osvědčených formách vzdělávání pedagogů byly školy rozděleny do tří skupin podle toho, zda celková podpora čtenářství v nich byla podprůměrná, průměrná nebo mimořádná. Kategorizaci, která se opírala o důkladnou znalost škol nabytou během téměř tříleté spolupráce na projektu, jsme následně v rámci týmu znovu diskutovali a dospěli ke konsensuální verzi, která byla podložena výčtem charakteristik jednotlivých škol. Osm škol bylo z hlediska podpory čtenářství označeno za nadprůměrné, třináct za průměrné a šest za podprůměrné.

V rámci mapování rozdílů mezi těmito kategoriemi škol jsme se v prvním kroku rozhodli porovnat rozdíly mezi čtenářskými charakteristikami dětí na jednotlivých typech škol, tedy na školách podprůměrně, průměrně nebo mimořádně podporujících čtenářství. Nejprve jsme porovnali žáky 6. ročníku zachycené v rámci vstupního šetření v roce 2017 a žáky 8. ročníku z výstupního dotazování v roce 2019. Ačkoli se tyto skupiny překrývají jen částečně, počítali jsme s tím, že alespoň

³⁶ Dotazník obsahoval otázky mířící na celoškolskou strategii podpory čtenářství, resp. na to, zda taková celoškolská strategie vůbec existuje.



u dlouhodobých členů umožní takovéto srovnání sledovat podrobněji efekt školní čtenářské kultury a docházky do klubu. Již v této fázi jsme však narazili na nejednoznačný vztah mezi námi vytvořenou kategorií podpory čtenářství na školách a čtenářsky příznivými odpověďmi.

Tato nejednoznačnost se projevila hned v několika klíčových otázkách, které přitom v případě předešlých dvou hypotéz ukazovaly jasné vztahy mezi čtenářstvím, věkem a členstvím v klubu. Jednalo se např. o otázky, zda žáky baví číst, jak často čtou, protože sami chtějí, a kolik času četbě věnují týdně. Školy s nadprůměrně intenzivní podporou čtenářství nevykazovaly v 6. ročníku výrazně odlišné výsledky od těch průměrných. A pokud již v některých případech byly jejich výsledky v 6. ročníku mírně příznivější než u škol vysloveně podprůměrných, v 8. ročníku již tento „náskok“ nebyl znatelný vůbec. Podobně nejednoznačné výsledky pak přinesl pokus využít pro tuto analýzu data z 6. a 8. ročníků pouze z roku 2017 nebo 2019. Vzhledem k těmto nálezům jsme usoudili, že naše data rozdílné čtenářské charakteristiky dětí v závislosti na obecné míře podpory čtenářství na škole nepotvrzují a rozhodli jsme se tuto analytickou linii dále nesledovat.

Pokud se doplňková hypotéza o vlivu školní kultury na čtenářství žáků na základě našeho výzkumu nepotvrdila, neznamená to, že můžeme tento vliv zcela vyloučit. Sledování rozdílů mezi působením klubů na různých typech škol nám komplikovala již dříve naznačená nevyváženost pořízených dat z hlediska klíčových proměnných (zejména věk, pohlaví, znevýhodnění a ročník žáků). V případě této hypotézy bylo potřeba sledovat a porovnávat menší podskupiny respondentů a výsledky tak mohly být nevyvážeností dat ovlivněny výrazněji. Další omezení analytické práce představovalo také až v závěru projektu provedené kategorizování škol. Vzhledem k tomu, že minimálně některá intervenční opatření na podporu čtenářství byla na školách zavedena (relativně) nově, je možné, že jejich účinek se zatím nestihl projevit. Zkušenost, kterou jsme při ověřování naší třetí hypotézy učinili, zde uvádíme především jako podnět pro případné další badatele v této oblasti. Pro spolehlivé rozklíčování vztahu mezi celkovou podporou čtenářství na škole, působením čtenářských klubů a čtenářstvím žáků je v první řadě potřeba zajistit vyvážená, pokud možno reprezentativní data.

1.4.5 Co by dále nemělo ujít vaší pozornosti

Až 53 % dívek a 41 % chlapců v roce 2019 uvedlo, že si knížky kupuje samo. Po domově (63 %) je tak vlastní nákup (47 %) druhým nejdůležitějším zdrojem knih ke čtení. Na třetím místě se jako zdroj knih objevila škola (školní knihovny, čtenářské koutky a kluby) uvedená 31 % respondentů a veřejná knihovna (27 %) na těsném čtvrtém místě.

Celkem 77 % ze všech žáků dotazovaných v roce 2019 by si přálo více samostatně číst knihy dle vlastního výběru. U dlouhodobých členů klubu byl podíl žáků, kteří „rozhodně“ nebo „spíše“ souhlasili s výrokem „Líbilo by se mi o hodinách ČJ víc samostatně číst knížky, které si sám vyberu.“ dokonce 88 %. Pokud navíc pomíneme nadprůměrné nadšení pátáků (82 %), nepozorujeme mezi 6. a 9. ročníkem u nečlenů žádný výrazný pokles v míře souhlasu s tímto výrokem. Ať už je tedy touha po čtení motivovaná radostí z literatury, nebo snahou vyhnout se méně atraktivním součástem výuky, naše data naznačují, že vývoj zájmu o čtení knih podle vlastního výběru v hodinách ČJ nekopíruje obecný trend věkem podmíněného poklesu zájmu o čtení.

Předpoklad nárůstu vzdělanostních aspirací u dlouhodobých členů klubu se znevýhodněním se, k našemu překvapení, nepotvrdil.

1.5 POKROK DĚTÍ V KLUBECH

1.5.1 Úroveň pokroku v jednotlivých oblastech práce v klubu

Jak jsme uvedli již dříve, během docházky dětí do klubů hodnotily vedoucí klubů průběžně, jak si děti vedou. Hodnoceno bylo sedm oblastí – *výběr knihy, dílna čtení, hovor o knize, technika čtení, zapojení, komunikace a docházka*³⁷. K hodnocení využívali vedoucí čtyřbodovou škálu, přičemž více bodů znamenalo lepší hodnocení. Děti, které docházely do klubů po celou dobu jejich fungování, byly hodnoceny celkem devětkrát. Do analýzy pokroku dětí v klubech jsme zařadili výsledky všech dětí, které mají od vedoucích klubů zaznamenána minimálně dvě hodnocení. Takových dětí je celkem 519. Děti jsme podle počtu hodnocení, která získaly, zařadili do dvou skupin – krátkodobí členové, děti, které mají 2–4 hodnocení, a dlouhodobí členové, děti, které mají 5–9 hodnocení.

V analýze jsme se zaměřili především na to, jakého pokroku v jednotlivých hodnocených oblastech děti v průběhu docházky do klubu dosáhly a zda se míra jejich pokroku liší v závislosti na délce docházky a dalších významných charakteristikách, jako např. pohlaví či ne/znevýhodnění dítěte.

³⁷ Manažerky klubu si při hodnocení vybíraly z nabízených kritérií, konkrétně: Oblast: **Výběr knihy ke čtení**, úroveň 4: Vybírá si samostatně knihy, které je schopen přečíst, úroveň 3: Vybírá si knihy samostatně, ale leckdy jsou pro něho složité, úroveň 2: Knihy vybírá se zájmem, ale s dopomocí, úroveň 1: Sám o půjčování knih nejeví zájem. Oblast: **Dílna čtení**, úroveň 4: Čte celý vymezený čas, četbu samostatně reflektuje (např. plní zadané úkoly), úroveň 3: Čte celý vymezený čas, četbu reflektuje s dopomocí, úroveň 2: Čte si pouze po část vymezené doby, úroveň 1: Nemůže se do knihy začíst, vyhledává jiné činnosti. Oblast: **Hovor o četbě**, úroveň 4: Aktivně hovoří o tom, co doma četl, úroveň 3: S dopomocí (zčásti samostatně) hovoří o tom, co doma četl, úroveň 2: Odpovídá na otázky ohledně toho, co si doma četl, úroveň 1: Knihy si doma nečte, a proto nemůže o četbě hovořit. Oblast: **Technika čtení**, úroveň 4: Čte s porozuměním plynule nahlas, úroveň 3: Nahlas čte s drobnými obtížemi, úroveň 2: Nahlas čte s velkými obtížemi, úroveň 1: Nevládá hlasité čtení. Oblast: **Zapojení do společenství**, úroveň 4: Do klubu chodí rád, zapojuje se do jeho aktivit, úroveň 3: Do klubu chodí rád a většinou se zapojuje do jeho aktivit, úroveň 2: Do aktivit se většinou nezapojuje, není zřejmé, zda se cítí v klubu dobře, úroveň 1: V klubu se zjevně necítí dobře. Oblast: **Komunikace ve společenství klubu**, úroveň 4: Komunikuje z vlastní iniciativy a naslouchá ostatním, úroveň 3: Komunikuje z vlastní iniciativy, ale moc ho nezajímá, co říkají ostatní, úroveň 2: S pomocí ostatních komunikuje, většinou jen na vyzvání manažerky, úroveň 1: S komunikací má velké obtíže.

Tabulka 7 — Počet klubových členů podle délky docházky vzhledem k počtu hodnocení pokroku

Délka docházky	Počet dětí
Krátkodobí členové (2–4 hodnocení)	254
Dlouhodobí členové (5–9 hodnocení)	265
Celkem	519

Tabulka 8 — Úroveň pokroku ve sledovaných kritériích

POKROK (= průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením)	Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
Krátkodobí (2–4 hodnocení)	0,27	0,24	0,35	0,20	0,14	0,21
Dlouhodobí (5–9 hodnocení)	0,58	0,44	0,64	0,48	0,20	0,35
Všichni členové	0,43	0,34	0,5	0,34	0,17	0,28

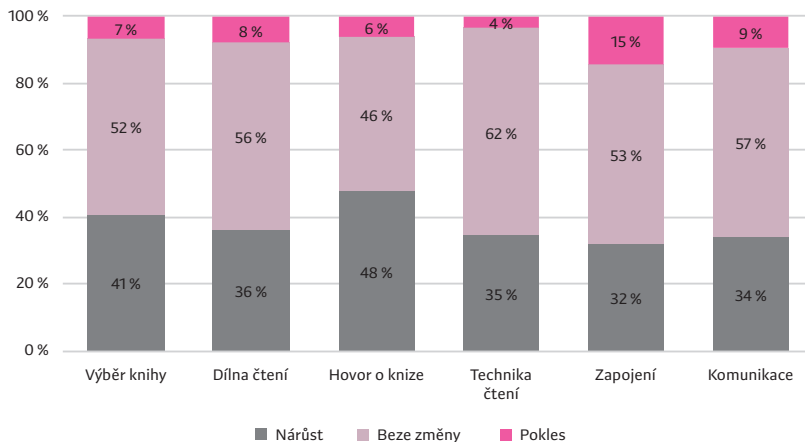
Ve všech sledovaných aspektech práce dětí v klubech lze podle vedoucích klubů pozorovat zlepšení, a to jak u krátkodobých, tak u dlouhodobých členů. Čísla POKROK v následujících tabulkách vždy udávají, o kolik v dané kategorii v průměru stoupla výstupní hodnocení oproti hodnocením vstupním čili čím vyšší číslo, tím vyššího bylo v dané kategorii dosaženo průměrného pokroku. V průměru největší pokrok je zaznamenán v oblasti *hovorů o knize* a *výběru knihy*. Naopak nejmenší v oblasti *zapojení*. V oblasti *docházky* nejsou zaznamenány žádné změny, proto se této oblasti dále ani nevěnujeme.

V oblasti *hovor o knize* se zlepšila téměř polovina všech dětí, které do klubů chodily. Ve všech sledovaných aspektech práce v klubu se zlepšila minimálně třetina všech dětí. Zhoršení bylo naopak zaznamenáno u minima dětí. Nejčastěji docházelo ke zhoršení (u 15 % dětí) v oblasti *zapojení*, pravděpodobně v důsledku opadnutí zájmu části dětí o práci v klubu v průběhu docházky.

1.5.1.1 Vliv vstupního hodnocení na úroveň pokroku žáka

Jak jsme předpokládali, dlouhodobí členové dosáhli ve všech sledovaných oblastech vyššího pokroku než členové krátkodobí. Největší efekt délky docházky do klubu, tedy největší rozdíl mezi pokroky krátkodobých

Změna hodnocení členů klubů (n=519)



Graf 33 — Procenta zlepšených a zhoršených žáků a žáků beze změny ve sledovaných kritériích

a dlouhodobých členů, je u *techniky čtení*, statisticky významná je souvislost mezi délkou docházky a pokrokem v dané oblasti také u *hovoru o knize*, *výběru knihy* a *dílny čtení*.

Děti, jejichž vstupní hodnocení bylo relativně špatné (byly hodnoceny 1 nebo 2), dosáhly poměrně logicky ve všech oblastech vyššího průměrného pokroku než děti, jejichž první hodnocení bylo relativně dobré (byly hodnoceny 3 nebo 4). Jinými slovy ti, kteří byli na začátku hodnoceni jako „(téměř) výborní“, neměli zkrátka již moc prostoru kam růst (děti hodnocené na začátku 3 mohly růst maximálně o 1, děti hodnocené 4 mohly zůstat maximálně na svém původním vysokém hodnocení).

Průměrná vstupní hodnocení jsou různá v jednotlivých hodnocených oblastech. Oblasti s nejvyšším průměrným vstupním hodnocením mají nejnižší nárůsty - *zapojení*, *komunikace* - a naopak, nejnižší vstupní hodnocení a nejvyšší nárůsty vidíme u *hovoru o knize*.

Nejvíce „absolutních“ hodnocení získaly děti hned v úvodu v oblasti *zapojení* a *komunikace*, nejvyšší počet bodů, 4, získala více než třetina z nich. Naopak nejméně nejvyšších hodnocení bylo v úvodu uděleno v oblasti *techniky čtení* a *hovoru o knize*. *Výběr knihy* má obdobné průměrné vstupní hodnocení jako *technika čtení* a *dílna čtení*, má však o něco vyšší

Tabulka 9 — Procentuální rozdíl mezi nárůstem hodnocení u krátkodobých a dlouhodobých členů

Technika čtení	+ 140 %
Výběr knihy	+ 115 %
Dílna čtení	+ 83 %
Hovor o knize	+ 83 %
Komunikace	+ 67 %
Zapojení	+ 43 %

Tabulka 10 — Průměrné první hodnocení

	Průměrné první hodnocení	Procento dětí hodnocených poprvé 1	Procento dětí hodnocených poprvé 2	Procento dětí hodnocených poprvé 3	Procento dětí hodnocených poprvé 4
Zapojení	3,07	4,6 %	20,3 %	39,2 %	35,9 %
Komunikace	2,94	5,2 %	29,9 %	30,3 %	34,7 %
Dílna čtení	2,79	9,8 %	26,2 %	39,0 %	25,0 %
Technika čtení	2,73	9,6 %	26,6 %	45,0 %	18,8 %
Výběr knihy	2,72	10,6 %	30,3 %	34,9 %	24,2 %
Hovor o knize	2,60	11,1 %	38,2 %	29,9 %	20,7 %

Tabulka 11 — Průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením

POKROK (= průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením)	Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
První hodnocení relativně špatné	0,81	0,76	0,84	0,64	0,70	0,69
První hodnocení relativně dobré	0,17	0,11	0,17	0,19	0,00	0,06
Všichni	0,43	0,34	0,50	0,34	0,17	0,28

průměrný nárůst (0,43 bodu oproti 0,34 bodům u oblastí *technika čtení* a *dílna čtení*).

Víme tedy, že dlouhodobí členové udělali v průměru větší pokrok než členové krátkodobí, a že děti hodnocené na začátku docházky do klubu relativně špatně vykazují větší pokroky než děti hodnocené v úvodu relativně dobře. Efekt délky docházky je přitom možné pozorovat jak u relativně dobře, tak u relativně špatně vstupně hodnocených dětí,

Tabulka 12 — Průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením podle délky členství

POKROK (= průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením)	Délka členství	Hovor o knize	Výběr knihy	Technika čtení	Dílna čtení	Komunikace	Zapojení
První hodnocení relativně ŠPATNÉ	Všichni	0,84	0,81	0,64	0,76	0,69	0,70
	Krátkodobí	0,59	0,50	0,38	0,57	0,47	0,55
	Dlouhodobí	1,11	1,08	0,88	0,98	0,98	0,94
První hodnocení relativně DOBRÉ	Všichni	0,17	0,17	0,19	0,11	0,06	0,00
	Krátkodobí	0,09	0,13	0,10	0,01	0,05	-0,05
	Dlouhodobí	0,24	0,21	0,28	0,18	0,08	0,03
VŠICHNI	Všichni	0,50	0,43	0,34	0,34	0,28	0,17
	Krátkodobí	0,36	0,27	0,20	0,24	0,21	0,14
	Dlouhodobí	0,64	0,58	0,50	0,44	0,35	0,20

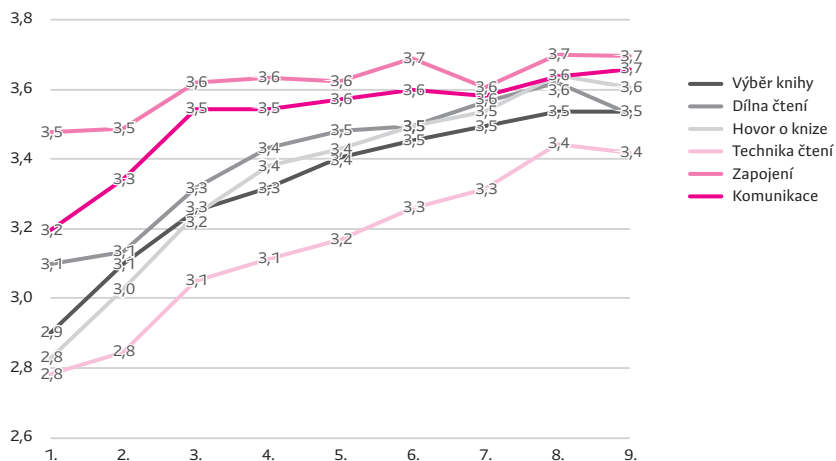
jinými slovy větší pokrok vykazují dlouhodobí členové oproti členům krátkodobým jak ve skupině lépe úvodně hodnocených dětí, tak ve skupině hůře úvodně hodnocených dětí.

Z grafu 34 je možné si udělat představu postupného vývoje hodnocení dlouhodobých členů v jednotlivých sledovaných oblastech (tedy nejen srovnání začátku a konce, z kterého vycházejí ostatní výpočty). Graf zobrazuje vývoj hodnocení dětí, které byly v klubech po celou dobu jejich fungování, mají tedy všech devět hodnocení. Tato skupina dětí měla v průměru vyšší vstupní hodnocení než ostatní členové. Je zřejmé, že se téměř ve všech případech jedná o postupný, víceméně kontinuální nárůst. Za jednu z mála výjimek lze považovat mírný pokles v hodnocení dílen čtení v posledním, devátém hodnoceném období.

1.5.1.2 Složení klubů

Data, na jejichž základě vznikla tato kapitola, nepochází tak jako data v předchozí kapitole z dotazníkového šetření prováděného mezi žáky, ale od vedoucích klubů. Hodnocení vedoucích máme v některých případech k dispozici i u žáků, jejichž dotazníky jsme z nějakého důvodu nemohli

Průměrná hodnocení u členů, kteří mají všech 9 hodnocení (n=82)



Graf 34 — Průměrná hodnocení členů s úplným počtem hodnocení

zařadit do předcházející kapitoly (nejčastěji proto, že nemáme k dispozici oba, vstupní i výstupní). Z tohoto důvodu nejsou čísla vypovídající o složení klubů zde a v předchozí kapitole identická.

Soudě na základě hodnocení vedoucích je v klubech obecně více dívek než chlapců. Dívky tvoří zhruba 60 % všech hodnocených členů. Pokud jde o délku docházky do klubů, není mezi chlapci a dívkami významný rozdíl - v obou případech je poměr krátkodobých a dlouhodobých členů v podstatě shodný, zhruba půl na půl. Mezi chlapci je v klubech více žáků se znevýhodněním, konkrétně 56 %, než mezi dívkami, těch se znevýhodněním je pouze třetina. Mezi dětmi se znevýhodněním převažují dlouhodobí členové, u dětí bez znevýhodnění převažují mírně členové krátkodobí. Mezi krátkodobými členy převažují výrazně žáci bez znevýhodnění, mezi dlouhodobými je poměr znevýhodněných

Tabulka 13 — Složení klubů podle délky členství, pohlaví a znevýhodnění

	Dívky	Chlapci	Se znevýhodněním	Bez znevýhodnění
Krátkodobí členové	147	107	91	162
Dlouhodobí členové	157	108	127	137

a neznevýhodněných žáků v podstatě vyrovnaný. Klub byl primárně určen právě pro děti se znevýhodněním, byly tedy vedeny k setrvání v klubu, zároveň byl program koncipován tak, aby v klubu našly své místo.

1.5.1.3 Rozdíly v pokrocích znevýhodněných žáků a žáků bez znevýhodnění

Dívky mají ve všech oblastech v průměru mírně lepší vstupní hodnocení než chlapci, a to ať již jde o krátkodobé či dlouhodobé členy, znevýhodněné i neznevýhodněné. Dívky také výrazně častěji než chlapci dosahují hned v úvodu na ta nejvyšší hodnocení, tedy hodnocení 4.

Znevýhodnění žáci mají obecně mírně horší vstupní hodnocení než žáci bez znevýhodnění, a to jak u dívek, tak u chlapců, u krátkodobých i u dlouhodobých členů. Výjimkou je oblast *zapojení*, kde mají všichni vstupní hodnocení stejná. Zároveň je zřejmé, že zatímco dlouhodobí členové bez znevýhodnění mají výrazně lepší vstupní hodnocení než krátkodobí členové bez znevýhodnění, mezi žáky se znevýhodněním nejsou tyto rozdíly ve vstupních hodnoceních vůbec patrné. Vstupní hodnocení krátkodobých i dlouhodobých členů se znevýhodněním jsou srovnatelná.

Rozdíly v pokrocích chlapců a dívek nejsou obecně výrazné. Víme však, že chlapci a dívky mají rozdílnou startovní pozici – dívky měly vstupní hodnocení v průměru vyšší než chlapci, častěji také získávaly v úvodu hodnocení nejvyšší a měly proto ve srovnání s chlapci menší prostor pro růst. Z tohoto důvodu je potřeba se na výsledky podívat zvláště pro ty, kteří začínali s relativně dobrým hodnocením, a pro ty, kteří měli na začátku hodnocení relativně horší. Když to uděláme, vidíme, že dívky mají ve všech oblastech nárůsty vyšší než chlapci, a to jak ty, které začínaly s horším, tak ty, co začínaly s lepším hodnocením. Výjimku tvoří oblast *zapojení* a *komunikace*, kde jsou pokroky dívek a chlapců stejné. Významně vyšších pokroků než chlapci dosáhly dívky zejména ve skupině těch, které měly na začátku relativně dobrá hodnocení. Na začátku relativně dobře hodnocení chlapci už nikam nerostou, zůstávají víceméně na svých vstupních hodnoceních, dívky, byť již v úvodu dobře hodnocené, se přece jen ještě o něco zlepšují.

V celkovém pohledu se zdá, že žáci se znevýhodněním i bez znevýhodnění se v klubech zlepšují v podstatě stejně. Výraznější rozdíl lze pozorovat pouze v oblasti *zapojení*, kde se více zlepšují žáci bez

Tabulka 14 — Průměrná první hodnocení podle délky členství a pohlaví

Průměrné první hodnocení		Výběr knihy	Dílka čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
DÍVKY	Se znevýhodněním	2,79	2,80	2,75	2,63	3,15	2,97
	Bez znevýhodnění	2,98	2,99	2,79	2,97	3,16	3,10
CHLAPCI	Se znevýhodněním	2,27	2,53	2,18	2,44	2,98	2,67
	Bez znevýhodnění	2,73	2,68	2,57	2,66	2,87	2,94
VŠICHNI	Se znevýhodněním	2,50	2,65	2,43	2,53	3,06	2,80
	Bez znevýhodnění	2,90	2,89	2,72	2,87	3,07	3,05

Tabulka 15 — Průměrná první hodnocení podle délky členství a znevýhodnění

Průměrné první hodnocení		Výběr knihy	Dílka čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
Krátkodobí členové	Se znevýhodněním	2,59	2,60	2,43	2,70	3,05	2,70
	Bez znevýhodnění	2,79	2,76	2,60	2,75	2,87	2,86
Dlouhodobí členové	Se znevýhodněním	2,43	2,66	2,43	2,39	3,07	2,87
	Bez znevýhodnění	3,03	3,05	2,87	3,02	3,30	3,26
VŠICHNI	Se znevýhodněním	2,50	2,65	2,43	2,53	3,06	2,80
	Bez znevýhodnění	2,90	2,89	2,72	2,87	3,07	3,05

znevýhodnění. Zajímavý je ovšem rozdíl mezi krátkodobými a dlouhodobými členy. Mezi krátkodobými členy se výrazně lépe vede členům bez znevýhodnění, mezi dlouhodobými zaznamenávají vyšší nárůsty ve všech oblastech naopak žáci se znevýhodněním. Jinými slovy, žáci bez znevýhodnění dosahují výraznějších pokroků již po kratší době docházky do klubu, zatímco znevýhodnění členové potřebují k dosažení významnějšího pokroku chodit do klubu delší dobu.

Rozdílný vývoj pokroku znevýhodněných a neznevýhodněných dlouhodobých členů ilustruje graf 35. Graf zobrazuje průběh hodnocení těch žáků, kteří do klubu docházeli po celou dobu jeho trvání, 30 z nich bylo bez znevýhodnění, 51 bylo znevýhodněných. Graf dokládá dříve prezentovaná zjištění. Postupný nárůst v hodnoceních lze pozorovat jak u znevýhodněných, tak neznevýhodněných dětí. Dlouhodobí neznevýhodnění členové (plné křivky) mají lepší vstupní hodnocení (a to nejen ve srovnání se svými znevýhodněnými kolegy, ale i ve srovnání

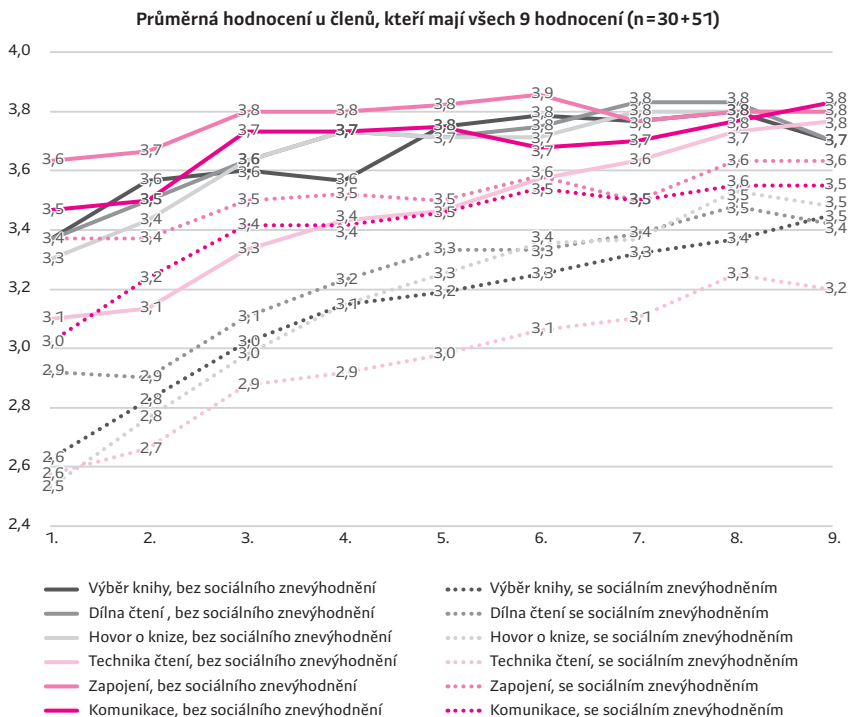
Tabulka 16 — Průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením podle pohlaví

POKROK (= průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením)		Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
DÍVKY	ŠPATNÉ	0,94	0,82	0,93	0,75	0,74	0,71
	DOBŘÉ	0,21	0,16	0,21	0,25	-0,01	0,06
	Všechny dívky	0,44	0,35	0,50	0,40	0,15	0,26
CHLAPCI	ŠPATNÉ	0,69	0,70	0,76	0,54	0,66	0,67
	DOBŘÉ	0,09	0,01	0,10	0,06	0,01	0,06
	Všichni chlapci	0,41	0,33	0,50	0,29	0,20	0,31
VŠICHNI	ŠPATNÉ	0,81	0,76	0,84	0,64	0,70	0,69
	DOBŘÉ	0,17	0,11	0,17	0,19	0,00	0,06
	Všichni členové	0,43	0,34	0,50	0,35	0,17	0,28

Tabulka 17 — Průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením podle délky členství a znevýhodnění

POKROK (= průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením)		Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
Krátkodobí členové	Se znevýhodněním	0,12	0,09	0,19	0,03	-0,16	0,01
	Bez znevýhodnění	0,36	0,33	0,45	0,29	0,31	0,33
Dlouhodobí členové	Se znevýhodněním	0,72	0,48	0,75	0,48	0,23	0,46
	Bez znevýhodnění	0,45	0,40	0,54	0,48	0,18	0,25
VŠICHNI	Se znevýhodněním	0,47	0,32	0,51	0,29	0,06	0,28
	Bez znevýhodnění	0,40	0,36	0,49	0,38	0,25	0,29

se všemi krátkodobými členy), dosahují pokroků již záhy po zahájení návštěv klubu a na tomto již téměř absolutním hodnocení pak setrvávají po celou dobu docházky. Naopak dlouhodobí členové se znevýhodněním (přerušované křivky) začínají z nižších úvodních hodnot a jejich hodnocení se postupně zlepšují v průběhu celé docházky do klubu. Přidaná hodnota dlouhodobého členství znevýhodněných dětí je tedy vyšší než v případě dětí neznevýhodněných, které brzy po zahájení docházky do klubu začnou svým způsobem „stagnovat“ na nejvyšších hodnoceních. Znevýhodněné děti mají při dlouhodobé systematické docházce výrazný potenciál postupného růstu.



Graf 35 — Průměrná hodnocení členů s úplným počtem hodnocení

Z grafu 35 je zřejmý také relativně výrazný pokrok, kterého znevýhodnění členové dosahují při dlouhodobé docházce v oblasti *hovoru o knize* a *výběru knihy*. Naopak v oblasti *techniky čtení*, kde mají znevýhodnění v úvodu obdobné hodnocení jako u *výběru knihy* a *hovoru o knize*, tak výrazného pokroku nedosahují a tato oblast je v závěru docházky u znevýhodněných dlouhodobých členů celkově nejhůře hodnocenou.

1.5.1.4 Pokroky žáků očima učitelů českého jazyka

Pokrok části dlouhodobých členů (konkrétně 166) hodnotili vedle vedoucích klubů také učitelé českého jazyka. Hodnocení proběhlo ve dvou časových bodech, v roce 2018 (zhruba rok po zahájení docházky do klubů) a v roce 2019. Učitelé českého jazyka hodnotili děti v šesti oblastech (*mluvení, psaní, gramatika, text, literatura* a *celkové hodnocení*), k dispozici

Tabulka 18 — Průměrné hodnocení učitelů českého jazyka, rok 2018

		Mluvení 2018	Psaní 2018	Gramatika 2018	Text 2018	Literatura 2018	Celkem 2018
DÍVKY	Se znevýhodněním	2,42	2,72	2,85	2,27	2,33	2,48
	Bez znevýhodnění	2,13	2,37	2,55	2,03	1,97	2,16
	Všechny dívky	2,27	2,53	2,69	2,14	2,14	2,31
CHLAPCI	Se znevýhodněním	2,20	2,90	2,97	2,20	2,23	2,37
	Bez znevýhodnění	2,28	2,83	2,83	2,17	2,17	2,50
	Všichni chlapci	2,23	2,88	2,92	2,19	2,21	2,42
VŠICHNI	Se znevýhodněním	2,32	2,81	2,90	2,24	2,29	2,43
	Bez znevýhodnění	2,18	2,52	2,64	2,07	2,04	2,27
	Všichni členové	2,25	2,67	2,78	2,16	2,17	2,35

Tabulka 19 — Průměrné hodnocení učitelů českého jazyka, rok 2019

		Mluvení 2019	Psaní 2019	Gramatika 2019	Text 2019	Literatura 2019	Celkem 2019
DÍVKY	Se znevýhodněním	2,00	2,39	2,85	2,06	2,12	2,06
	Bez znevýhodnění	1,97	2,00	2,32	1,89	1,92	1,79
	Všechny dívky	1,99	2,18	2,56	1,97	2,01	1,92
CHLAPCI	Se znevýhodněním	2,17	2,50	2,80	2,20	2,30	2,18
	Bez znevýhodnění	2,17	2,50	2,61	2,06	2,17	2,39
	Všichni chlapci	2,17	2,50	2,73	2,15	2,25	2,26
VŠICHNI	Se znevýhodněním	2,08	2,44	2,83	2,13	2,21	2,12
	Bez znevýhodnění	2,04	2,16	2,41	1,95	2,00	2,00
	Všichni členové	2,06	2,31	2,63	2,04	2,11	2,06

měli pětibodovou škálu - výrazné zlepšení (1), zlepšení (2), běžný vývoj (3), stagnace (4), zhoršení (5).

K největšímu pokroku došlo krátce po začátku docházky do klubů u dětí v oblasti *práce s textem, literatury a mluvením*, a to jak u chlapců, tak u dívek. Naopak nejmenší pokrok zaznamenali učitelé při prvním hodnocení v oblasti *gramatiky*. Většího pokroku zkrraje dosahovali členové bez znevýhodnění než členové se znevýhodněním. Výraznější rozdíl ve prospěch dětí bez znevýhodnění je u dívek. Dívky bez znevýhodnění udělaly podle učitelů ČJ ve všech oblastech větší pokrok než ostatní.

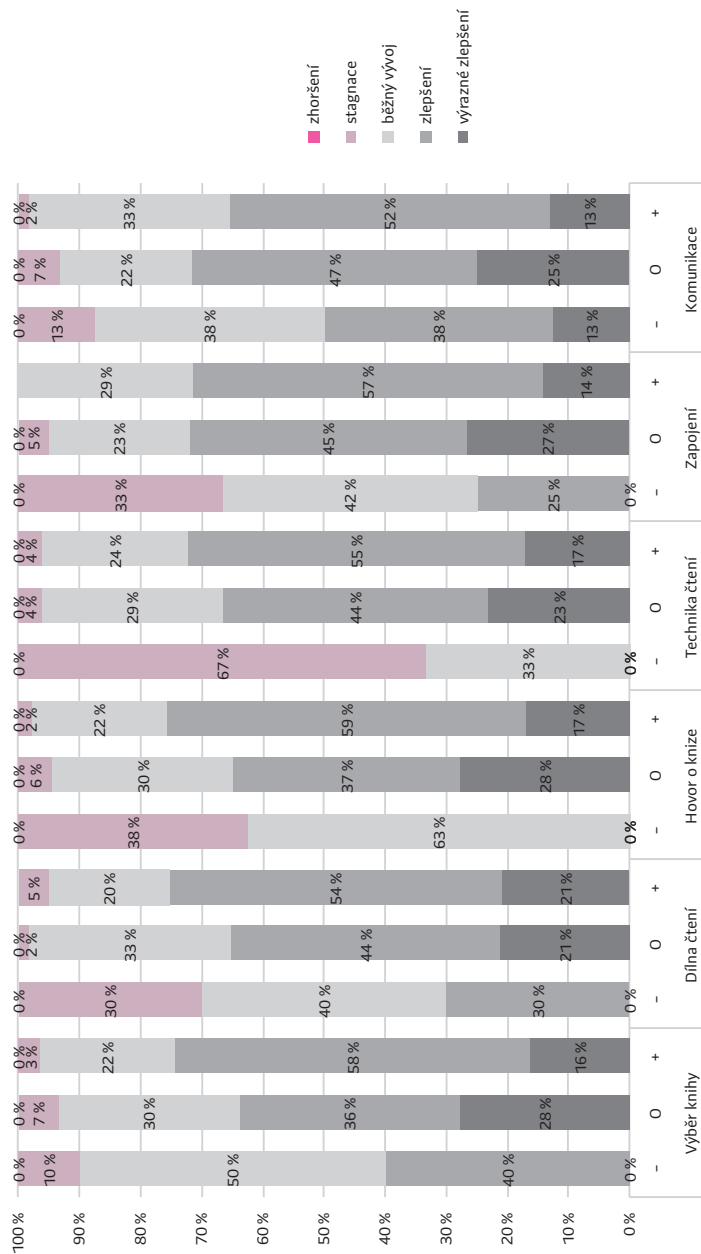


Po dlouhodobější práci v klubu došlo podle učitelů ČJ ve všech oblastech k výraznějšímu zlepšení než při hodnocení krátce po začátku docházky. Relativní pořadí hodnocených oblastí zůstává stejné - největší pokrok je stále patrný u práce s textem, *literatury* a *mluvení*, nejmenší pak v oblasti *gramatiky*. Efekt dlouhodobosti členství se nejvýrazněji projevilo v oblasti *psaní*, nejméně pak v oblasti *literatury* (v těchto oblastech je největší rozdíl mezi hodnocením z roku 2018 a z roku 2019).

U dívek došlo celkově k výraznějšímu posunu v čase než u chlapců, jejich **posun mezi prvním a druhým hodnocením je výraznější než u chlapců ve všech oblastech** (rozdíl v hodnoceních pokroku ve prospěch dívek se prohloubil). Rozdíl v hodnocení znevýhodněných a neznevýhodněných členů se v čase nemění - pokrok, kterého dosáhli žáci bez znevýhodnění, je ve srovnání s pokrokem žáků znevýhodněných hodnocen jako výraznější, nicméně rozdíly jsou srovnatelné v prvním i druhém hodnocení (neprohlubují se, ani nezmenšují).

Jak je patrné z grafu 36, **hodnocení učitelů a vedoucích klubů nejsou v zásadním rozporu**. Tam, kde vedoucí klubů vidí mírná zhoršení, vidí i češtináři nejčastěji stagnaci nebo pouze běžný vývoj. Naopak zlepšení

Souvislost mezi pokroky v klubu a hodnocením vyučujících českého jazyka (n = 157)



Graf 36 — Souvislost mezi pokroky v klubu a hodnocením vyučujících českého jazyka

či výrazné zlepšení je nejčastěji češtináři zaznamenáno u dětí, které i vedoucí klubů hodnotí jako zlepšující se.

1.5.1.5 Pokroky čtenářů a nečtenářů

Členové klubů, kteří sami sebe na začátku i na konci projektu označili za čtenáře (95 dětí), měli nejvyšší vstupní hodnocení a během činnosti v klubu se jejich hodnocení buď nezměnilo, nebo dosáhli pokroku. Suverénně největších pokroků dosáhli ve všech oblastech ti členové, kteří se z nečtenářů stali čtenáři (62 dětí). Hodnocení si ve všech oblastech zlepšila více než polovina z nich. Naopak ke zhoršení došlo nejčastěji u skupiny žáků, kteří se na počátku projektu označili za čtenáře, zatímco na konci za nečtenáře (41 dětí). Tyto dvě „změnové skupiny“ členů měly přitom v úvodu obdobná vstupní hodnocení. Noví čtenáři se ale výrazně více zlepšovali, zatímco noví nečtenáři udělali ze všech nejmenší pokroky. Relativně malé pokroky a také ze všech skupin nejhorší vstupní hodnocení měli pak stabilní nečtenáři (108 dětí). Nicméně i všichni nečtenáři (stabilní i „noví“) se v průběhu docházky do klubu ve všech oblastech s výjimkou zapojení zlepšovali.

Tabulka 20 — Průměrné první hodnocení

Řekl/a bys o sobě, že jsi čtenář?	Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
Stabilní čtenář	3,15	3,11	2,94	2,96	3,25	3,12
Z nečtenáře čtenářem	2,77	2,89	2,69	2,75	3,19	3,31
Ze čtenáře nečtenářem	2,71	2,80	2,85	2,83	3,37	3,00
Stabilní nečtenář	2,45	2,58	2,28	2,57	3,03	2,66

Tabulka 21 — Průměrný rozdíl mezi prvním a posledním hodnocením

Řekl/a bys o sobě, že jsi čtenář?	Výběr knihy	Dílna čtení	Hovor o knize	Technika čtení	Zapojení	Komunikace
Stabilní čtenář	0,35	0,33	0,46	0,39	0,24	0,29
Z nečtenáře čtenářem	0,77	0,58	0,79	0,53	0,31	0,39
Ze čtenáře nečtenářem	0,22	0,22	0,24	0,34	-0,12	0,22
Stabilní nečtenář	0,31	0,22	0,42	0,15	-0,09	0,28

1.6 SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Výzkum jsme uvedli trojicí hypotéz o působení čtenářských klubů na čtenářství cílové skupiny žáků ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí. **Předpokládali jsme, že členství v čtenářském klubu:**

- 1 **povede k posílení čtenářských postojů, čtenářských aktivit i sebe-pojetí coby čtenáře,**
- 2 **zmírní dopad „čtenářského propadu“ dostavujícího se s rostoucím věkem,**
- 3 **podpora čtenářství na úrovni školy bude mít na rozvoj čtenářství cílové skupiny větší vliv než účast v klubu.**

Zatímco třetí z předpokladů se nenaplnil, první dva se nám podařilo na základě shromážděných dat podpořit.

Jak jsme ukázali v první části této kapitoly, **dlouhodobí členové se znevýhodněním si uchovali pozitivní postoj ke čtenářství.** Podíl těch, které baví čtení, pro které je čtení důležité nebo těch, kteří nesouhlasili s výrokem hodnotícím čtení jako ztrátu času, poklesl jak u kontrolní skupiny a krátkodobých členů se znevýhodněním, tak u všech skupin žáků bez znevýhodnění bez ohledu na členství v klubu – konstantní zůstal jedině u dlouhodobých členů z cílové skupiny.

I když údaje o sebeidentifikaci s označením „čtenář“ není snadné interpretovat, přesto je povzbudivé, že **počet původních nečtenářů hlásících se po dvou letech k identitě „čtenářů“ byl v intervenční skupině třikrát vyšší** než ve skupině kontrolní. V intervenční skupině taktéž ubylo výrazně těch, kteří ke čtení projevili v dotazníku v něčem negativní postoj. Také v reflexi bývalých členů klubů se rýsuje jasně pozitivní vliv docházky do klubu na čtenářství: více než dvě třetiny bývalých členů uvedly, že je díky klubu čtení více baví.

V oblasti čtenářských činností jsme u dlouhodobých členů klubu z cílové skupiny přes viditelný pokles objemu nebo frekvence čtení pozorovali nejčastěji efekt „brzdění“. **Úpadek čtenářství v souvislosti s věkem,** který jsme na počátku zprávy konstatovali, tak **má u dlouhodobých členů výrazně slabší dopad.** I když se frekvence samostatného čtení pro radost snižuje, členové intervenční skupiny méně často pravidelné čtení opouští úplně a také u nich méně ubývá vášnivých čtenářů-knihomolů.



Výsledky našeho výzkumu dále naznačují, že se klubům daří posilovat vrstevnická společenství čtenářů. Mezi dlouhodobými členy z cílové skupiny **přetrvalo většinově pozitivní hodnocení rozhovorů o knihách s kamarády a vzrostl podíl těch, kteří si půjčují od kamarádů knihy. Dlouhodobí členové se znevýhodněním si častěji než jejich spolužáci mimo klub čtou, když mají „klid a pohodu“, což svědčí o tom, že se jim daří osvojit si čtení knih jako zálibu** rozvíjenou ve vlastním volném čase. Počet pravidelných uživatelů veřejné knihovny poklesl jak u intervenční skupiny, tak u skupiny kontrolní. Mezi dlouhodobými členy byl ovšem poměr těch, kteří pravidelných návštěv knihovny zanechali, a těch, kteří s nimi začali, příznivější.

Z pohledu samotných žáků z cílové skupiny souvisely nejdůležitější přínosy členství s upevněním dovedností (technika čtení) a přísunem informací, což odpovídá vyššímu významu těchto oblastí pro motivaci znevýhodněných žáků do klubu vůbec vstupovat. **Fakt, že klub častěji vědomě chápali jako prostředek „vzdělávání“ ovšem nezastínil význam příslibu zábavy** - posílení oblíbenosti čtení následně hodnotili jako jednoznačný přínos klubu jen o něco méně často než zjednodušení čtení nebo nové poznatky.



Reflexe žáků o dopadu klubu na jejich život ukazují, že zatímco žáci bez znevýhodnění referují pozitivní dopady již při krátkodobém členství, **žáci se znevýhodněním k zásadnějšimu zlepšení naopak dospívají až po delší docházce do klubu.** Členství v klubu pro žáky z cílové skupiny mělo kromě nových kompetencí a vědomostí navíc také sociální efekt: díky klubu **měli více kamarádů a méně se báli projevit vlastní názor.**

Manažeři a manažerky klubů, kteří klubové děti průběžně a systematicky hodnotili, shledali **ve všech aspektech práce dětí v klubu zlepšení.** Alespoň nějakého zlepšení dosáhla ve všech oblastech minimálně třetina všech dětí. Pokrok v čtenářských dovednostech zaznamenali u členů klubu i jejich učitelé českého jazyka. Určitého pokroku dosáhli podle vedoucích klubů jak krátkodobí, tak dlouhodobí členové, nicméně **dlouhodobí členové dosáhli ve všech sledovaných oblastech vyššího pokroku než členové krátkodobí.** Největší rozdíly v pokrocích ve prospěch dlouhodobých členů jsou patrné u techniky čtení. Mezi krátkodobými členy dosahují výraznějších pokroků žáci bez znevýhodnění, mezi dlouhodobými členy rostou naopak více hodnocení znevýhodněných žáků. **Žáci se znevýhodněním tedy více než ostatní potřebují k dosažení čtenářských úspěchů a zlepšení čtenářských dovedností dlouhodobější docházku do klubu.**

Co děti ve čtenářských klubech rády četly a které knihy nejčastěji nedočítaly?

Knihy jsou ve čtenářských klubech jádrem práce. Klubové manažerky a manažeři věří v jejich atraktivitu, přemýšlí spolu s dětmi o tom, proč se jim některá kniha líbí a jiná nikoliv. Klubové děti mají svobodu knihu nedočíst, měly by si však uvědomit, proč ji nedočetly. Ve výčtu uvádíme nejpopulárnější knihy (řada titulů v tomto žebříčku není překvapivá) i knihy, které byly po počátečním zájmu nejčastěji odkládány.

Tabulka 22 — Nejčtenější klubové tituly celkem

Autor	Nejčtenější klubové tituly	Počet
Kinney, Jeff	Deník malého poseroutky – souhrnně celá série 10 knih	339
Belton, Claire	Pusheen: Já, košička	73
Bořkovcová, Máša; Hajská, Markéta; Geislerová, Lela	Lili a dvě mámy	56
Benton, Jim	Můj milý deníčku (Řekni, jsem krásná?)	52
Griffiths, Andy; Denton, Terry	Ztřeštěný dům na stromě – souhrnně série dvou knih	50
Rusellová, Rachel Renée	Deník mimoňky – Příběhy nesnášený spolužačky	49
kolektiv	Zuby nehty	47
Walliams, David	Babička drsňačka	41
Groening, Matt	Komiksové šílenství: Simpsonovi	39
Rowlingová, J. K.	Harry Potter: Kámen mudrců	38
Mašek, Vojtěch; Bořkovcová, Marie; Hajská, Markéta	Nebuď jak gáďžo	38
Mašek, Vojtěch; Bořkovcová, Marie; Hajská, Markéta	Silnější než někdo	36
Erben, Karel Jaromír	Komiksová Kytice	36
Kishimoto, Masaši	Naruto Uzumaki	37
Walliams, David	Ďábelská zubařka	37

Tabulka 23 — Nejčtenější klubové tituly – dívky

Autor	Nejčtenější klubové tituly	Počet
Kinney, Jeff	Deník malého poseroutky – souhrnně série 10 knih	188
Belton, Claire	Pusheen: Já, košička	50
Bořkovcová, Marie; Hajská, Markéta; Geislerová, Lela	Lili a dvě mámy	50
Benton, Jim	Můj milý deníčku (Řekni, jsem krásná?)	50
Rusellová, Rachel Renée	Deník mimoňky – Příběhy nesnášený spolužačky	49
Griffiths, Andy; Denton, Terry	Ztřeštěný dům na stromě – souhrnně série dvou knih	32
Solbergová, A. Audhild	Válka proti superkrávám	32
Cooper, Rose	Drby z dívčích záchodků	31
Formanová, Gayle	Kam jsi odešla	31
Walliams, David	Babička drsňačka	30
Green, John	Hvězdy nám nepřály	30
Erben, Karel Jaromír	Komiksová Kytice	28
Walliams, David	Ďábelská zubařka	28
Walliams, David	Pan Smraďoch	28
Maas, Sarah J.	Skleněný trůn – souhrnně série 2 knih	28

Tabulka 24 — Nejčtenější klubové tituly – chlapani

Autor	Nejčtenější klubové tituly	Počet
Kinney, Jeff	Deník malého poseroutky – souhrnně celá série 10 knih	151
Belton, Claire	Pusheen: Já, košíšta	23
kolektiv	Zuby nehty	22
Groening, Matt	Komiksové šílenství: Simpsonovi	22
Bowden, Oliver	Assassin's Creed – souhrnně série dvou knih	22
Kishimoto, Masaši	Naruto Uzumaki	21
Kid Cube	Deník malého mincraftáka, 1. díl	20
Griffiths, Andy; Denton, Terry	Ztřeštěný dům na stromě – souhrnně série dvou knih	18
Mašek, Vojtěch; Bořkovcová, Marie; Hajská, Markéta	Nebuď jak gádžo	18
Mašek, Vojtěch; Bořkovcová, Marie; Hajská, Markéta	Silnější než někdo	18
Brooks, Max	Minecraft Ostrov	18
Walliams, David	Krysburger	14
Rowlingová, J. K.	Harry Potter: Kámen mudrců	13
Buckley, Michael	Ekzoti	13
Heteša, Petr	Zajatci Minecraftu	13

Tabulka 25 — Nejčtenější nedočtené klubové tituly celkem

Autor	Nedochtené klubové tituly celkem	Počet
Kinney, Jeff	Deník malého poseroutky – souhrnně celá série 10 knih	29
Riggs, Ransom	Sirotčinec slečny Pelegrinové pro podivné děti	15
Bowden, Oliver	Assassin's Creed – souhrnně série dvou knih	14
Solbergová, A. Audhild	Válka proti superkrávám	13
Cowellová, Cressida	Škyták – Jak vycvičit draka	12
Braunová, Petra	Borůvkové léto s Terezou	11
Dellaira, Ava	Dopisy na konec světa	11
Donogue, Emma	Pokoj	11
Walliams, David	Babička drsňačka	10
Webbová, Holly	Rose a stříbrný duch	10
Spiegelman, Art	Maus	9
Clareová, Cassandra	Město z kostí	9
Calonita, Jen	Léto na táboře	9
Walliams, David	Nejhorší děti na světě	8
Collinsová, Suzanne	Hunger games – Aréna smrti	8

M.

M. je cizinec, pochází z Ukrajiny. Do Česka se přestěhoval jen s matkou a sourozenci. Základní školu, v níž funguje čtenářský klub, navštěvoval v době začátku projektu už přes dva roky. Češtinu ovládá bez problémů. Nežije s matkou, ale spolu se třemi ze čtyř sourozenců v dětském domově. Starší sestra M. ukončila základní školu poblíž Písku s výbornými výsledky, v současnosti studuje střední školu. Navštívila nás v klubu při setkání s Mášou Bořkovcovou³⁸ a vypůjčila si u nás knihy pro vlastní čtení. Mladší sestra navštěvuje naši školu. Prospěch i chování má výborné. Mladší bratr je také žákem naší školy, škola ho ale nebaví. Nevíme, jaké vzdělání má otec dětí, matka je vysokoškolsky vzdělaná.

M. je velmi inteligentní. Známkový systém ve škole o tom ale nesevřel. Problémy má také s chováním. V době začátku projektu se stýkal se skupinou problematických žáků, některé jejich aktivity musela řešit i policie. Někteří z chlapců za sebou měli pobyt v diagnostickém ústavu, jiní na něj čekali. M. stál na okraji této skupinky - na jednu stranu by k nim rád patřil, na druhou se ale nechtěl podílet na všech činnostech. Spíše se zdálo, že by jen rád patřil ke skupince, která mu rozumí a přijímá ho. Pokud byli tito žáci ve škole, trávil čas s nimi a přizpůsoboval se jim.

Do hodin chodil M. nepřípravený, nevypracovával úkoly, nenosil si pomůcky, nepsal si zápisky. V hodinách dělal jiné činnosti než zbytek třídy. Zatímco ostatní žáci si zapisovali poznámky, M. skákal učiteli do řeči a vyptával se na otázky, které ho napadaly. Záleželo na učiteli, jestli ocení M. samostatné přemýšlení a pokusí se mu odpovědět, nebo jestli ho napomene za vyrušování. Pokud M. látka nezajímala nebo neměl důvěru k učiteli, nespolupracoval. Odmítal plnit úkoly a uzavřel se do sebe. Pokud ho téma zajímalo, měl nejlepší výsledky ze třídy a nové poznatky si dokázal propojovat. Spoustu informací získával vlastní četbou naučných knih.

M. měl v předchozích letech výrazné problémy s chováním. Byl vulgární k učitelům, bral spolužákům jídlo a pití, nezvládal v sobě zpracovávat negativní emoce - např. vyběhl našťavaně během hodiny ze třídy nebo přímo ze školy a už se nevrátil. Velmi ho ovlivňovaly problémové

³⁸ Marie Bořkovcová (Máša) je naše kolegyně, která v projektu zastávala pozici expertky pro vzdělávání romských žáků.

děti z dětského domova. V polovině roku před začátkem klubu začal navštěvovat psycholožku.

První rok v klubu

Při prvním náboru do klubu jsme myslely právě na něj. Věděly jsme, že přesně pro něj by mohl být klub místem, kde se může pokusit najít sám sebe a naučit se jednat sám za sebe. V jeho třídě jsme oslovily ještě další žáky – jednalo se o 6. třídu s vysokým počtem žáků z naší cílové skupiny – kromě jiných také kamarády M. z dětského domova. Byly jsme si sice vědomy nástrah, které by pro nás takto složená skupinka znamenala, ale přesto jsme děti pozvaly bez ohledu na jejich dosavadní chování. Ze začátku to vypadalo, že by o klub skutečně měly zájem. Později se ale ukázalo, že zájem o klub není silnější než touha po volném odpoledni s kamarády. Těšilo nás ale, že M. vytrval a do klubu pravidelně chodil.

Uvědomovaly jsme si, že pro M. musí být těžké odtrhnout se od party kamarádů z dětského domova a vrátit se po obědě v dětském domově zpátky do školy kvůli čtení. Kolikrát jsme ho viděly z okna knihovny odcházet s partou na skateboardech pryč od školy, dokonce směrem od dětského domova. Ostatní děti nám po příchodu do klubu taktéž hlásily, že M. asi dneska nedorazí, že ho viděly, jak jde pryč s onou pověstnou partou. O to větší a dojemnější překvapení pro nás bylo, když se po začátku klubu rozrazily dveře a M. na skateboardu vjel do knihovny se slovy: „Tak jsem tady!“ Vážily jsme si toho a v duchu si říkaly, že se mu u nás snad líbí, když mu stojí za to vrátit se za námi.

Častokrát jsme si po klubu kladly otázky, jestli práce M. v klubu baví. Jestli k nám chodí rád. Byla totiž setkání, na kterých zlobil, musely jsme ho hodně usměrňovat, aby nerušil ostatní členy. Sám nedával emoce příliš najevo. Nikdy nám přímo neřekl, že ho něco bavilo nebo zaujalo. Až koncem školního roku si začal vypůjčovat samostatně knihy a pak na nás na setkání ve škole křičel, že už je přečetl. Zpětnou vazbu jsme dostaly až náhodně od vychovatelek z dětského domova, se kterými jsme se ve škole setkaly. Podle nich je M. z klubu nadšený, ostatním dětem ukazuje klubové knížky a přes prázdniny jim z nich i předčítal. Po každé návštěvě klubu prý v domově líčil, co jsme dělali a jak to u nás chodí. Prvostupňové děti z dětského domova za námi už teď chodí s tím, že až budou na 2. stupni, chtěly by také navštěvovat náš klub.

Druhý rok v klubu

V tomto roce chodil M. do klubu spolu s o dva roky mladším kamarádem A. z dětského domova. Ten do školy moc rád nechodil, učení ho nebavilo, známky měl špatné. V hodinách vyrušoval, bavil se, nepracoval. Do klubu se ale těšil – zdálo se, že zásluhu na tom měl právě M. Ten svému kamarádovi vysvětloval, jak to u nás chodí, a dost často usměrňoval jeho chování za nás. Byly ale také chvíle, kdy M. zrovna neměl svůj den a vyrušovali s A. společně.

Co se chování a prospěchu týče, M. se v očích učitelů stále řadil k „problémovým“ žákům. Kvůli opakovanému nevhodnému chování o přestávkách i v hodinách a neplnění školních povinností měl pravidelně kázeňské postihy. Stále ale platilo, že je zvědavý a rád objevuje témata, která ho něčím zaujmou.

Z našeho pohledu ale v 1. pololetí ušel M. dlouhou cestu. Byl sice stále divoký, ale zlepšilo se jeho chování k dospělým i dětem, choval se férově. Pokud něco udělal, přiznal se. Nelhal. Dokázal ovládat své emoce. Doufaly jsme, že si vzal k srdci radu své mladší sestry: „Dělej to, co chceš ty, ne to, co ti říkají ostatní.“

Ve 2. pololetí se v klubu M. projevoval jinak. Pomáhal s přípravou občerstvení, se stěhováním věcí, zapojil se i do přípravy *Snídaně s knihou*, kterou jsme organizovali pro celou školu. Do čtenářských aktivit se zapojoval. Někdy neměl náladu sdílet myšlenky s ostatními. V tom případě jsme respektovaly jeho introvertní ladění a nenutily ho mluvit. Několikrát se také stalo, že přišel do klubu znatelně unavený a stěžoval si na bolest hlavy. V průběhu setkání nás požádal, jestli může odejít, protože mu není dobře. V klubu jsme ho nedržely. Zdálo se nám, že právě toto respektování jeho potřeb a důvěra, kterou jsme v něj skutečně měly, bylo cestou, jak s M. spolupracovat. V M. jsme měly v tuto dobu velkou oporu. Věděly jsme, že se s ním můžeme domluvit. A on věděl, že nám může věřit. Díky tomu nám také občas vyprávěl o své rodině nebo ukazoval fotky, ačkoli byl jinak velmi uzavřený.

Ne vždy byla ale v klubu poklidná atmosféra. V klubu přibyl nový člen – J. Než propadl, chodil s M. do stejné třídy. J. se léčil s psychickými problémy. S M. spolu vycházeli, i když měli každý jinou povahu. Při jednom setkání ale mezi nimi došlo k velmi ostré výměně názorů. Protože J. ještě s kamarádem L. neustále narušovali program a nereagovali na naše usměrňování, vložil se do toho sám M. Svým slovníkem jim poněkud

nevybíravě řekl, ať už toho nechají. J. reagoval velmi podrážděně a začal M. urážet kvůli jeho původu. Ačkoli jsme se všichni postavili na stranu M., ten se rozloučil a ze setkání odešel. Spolužačka za ním ještě vyběhla ven, ale zpátky ho už nedostala. Prý v šatně brečel. J. následně ze setkání také odešel. Měly jsme strach, jak se citlivý M. s touto situací vyrovná a jestli bude do klubu dále chodit. Velmi nás potěšilo, když na příští setkání opět dorazil. Nevíme, jestli si s J. konflikt vysvětlili, ale na dalších setkáních byli přítomni opět oba a už bez problémů.

Těšilo nás, že se M. u nás v klubu „zabydlel“ a že mu s námi bylo dobře. Snažily jsme se pracovat na tom, aby ho dokázali oceňovat i další učitelé a aby se zbavil své „nálepky“.

Třetí rok v klubu

Ve školním roce 2018/19 M. přestal klub navštěvovat. Na podzim jsme mu nechaly čas na rozmyšlenou. Myslely jsme si, že se pomalu vzpamataje z prázdninového režimu a že začne opět pravidelně chodit na naše schůzky. Bohužel se tak nestalo.

Podle informací ze školy a z dětského domova se chování M. změnilo. Zdá se, že po odchodu dvou jeho kamarádů do diagnostického ústavu, se kterými byl v partě, převzal v dětském domově vůdčí pozici. Učitelé ve škole si stěžovali, že je těžké vycházet s M. bez konfliktů. Byl vůči dospělým více uzavřený, stavěl se do opozice.

I nadále byl M. ujišťován o tom, že v klubu má dveře stále otevřené. V prosinci tuto možnost využil. Do klubu na chvíli přišel. Plynule se zapojil do probíhající aktivity, sdílel s ostatními své nápady, spolupracoval. Po dvaceti minutách ale odešel. Od té doby už klub znovu nenavštívil. V únoru jsem M. potkala ve městě. Byl s kamarádem A. z dětského domova nakupovat. Povíдали jsme si, oba kluci vyprávěli novinky. A. sliboval, že do klubu zase přijde. M. byl zdrženlivější. Říkal, že chce mít víc volného času.

M. nám v klubu chybí. S jeho upřímnou, živelnou, ale zároveň velmi citlivou povahou nám bylo dobře. Nevzdáme to a budeme M. i nadále „přemlouvát“, aby část svého volného času strávil s námi.

K.

Dívka K. je nejstarší ze třech sourozenců. Žije s oběma rodiči, ale o výchovu se stará převážně matka. Otec pracuje, kde se dá, často mimo město. Matka si stěžuje, že neví, co má s K. dělat. Je impulzivní, neuznává autority, mluví vulgárně – a to i s dospělými, pokud ji vyvedou z míry. Volný čas tráví nejraději venku s kamarády a navazuje první vztahy s chlapci.

Ve škole K. nemá dobré výsledky. Výuka ji nezajímá a často látce ani nerozumí. Pokud je pro ni zadán úkol příliš těžký, práci vzdá a nedokončí. Pokud ji práce zaujme, snaží se ji dokončit podle svých možností. Často při tom ale narazí na překážky nebo ji opustí odhodláním. Limitují ji zanedbané znalosti z nižších ročníků, nedostatečná slovní zásoba, mezery v pravopisu a ve čtení. Za špatné známky je doma trestána. Chybí jí ale motivace k učení. Za úspěch ona i rodiče považují postup do dalšího ročníku.

První rok v klubu

Pozvání do klubu K. přijala s radostí. Byla od začátku velmi angažovaná – pomáhala se zařizováním, vyptávala se na novinky, ujišťovala se několikrát týdně, zda se klub znovu koná. Na schůzky chodila pravidelně. Při setkáních ale bylo těžké naučit ji dodržovat základní pravidla klubu. Skákala ostatním do řeči, střídaly se u ní výbuchy smíchu s gejírem negativních emocí, pokřikovala z okna knihovny na kluky jdoucí ze školy, neudržela pozornost při společném programu ani při samostatném čtení. Ze setkání odcházela sice s radostí, ale bez knihy. Postupně se však dařilo K. vstřípit požadovaná pravidla a situace se setkání od setkání zlepšovala.

Pozitivní odezvu jsme zaznamenaly také od její třídní učitelky. K. se prý v hodinách zklidnila a začala lépe vycházet s učiteli. Ti tolerovali, když se jí najednou začaly na lavici objevovat knížky z klubu. Při hodinách, které jí nebavily, si začala číst.

Zprvu pro ni bylo těžké vybrat si tu správnou knihu. Řídila se obálkou a nepodívala se dovnitř – stalo se tak, že několikrát knihu vrátila s upřímným komentářem: „Paní učitelko, já to nechápu. Chci jinou!“ A opět se živelně pustila do četby nové knihy. Při výběru si nechtěla nechat poradit, vybírala si sama. Později dala na doporučení kamarádek





a našla knihy, které se jí četly dobře a líbily se jí. Knihy si vypůjčila i na letní prázdniny.

Druhý rok v klubu

Během zimy se K. opět zapojila do klubového dění a na setkání pravidelně chodila. Oproti minulému roku byla klidnější. Věděla už, jak to v klubu chodí, a všechna pravidla respektovala. Stala se z ní opora našeho klubu. Věděly jsme, že ji kdykoliv můžeme požádat o pomoc a že nám s upřímnou radostí pomůže. K. je vůbec velmi upřímná. Rychleji mluví, než myslí. A to ne všichni – nejen dospělí a nejen ve škole – oceňují.

Školní prospěch K. není příliš uspokojivý. Škola ji nebaví, nevidí smysl v tom, proč se „biflovat“ něco, čemu moc nerozumí. Narůstající zájem K. o knihy zaznamenala i její češtinářka a velmi kladně jej hodnotila a podpořila. S učiteli vychází K. jen tehdy, dopřejí-li jí trochu svobody a zodpovědnosti za vlastní chování. To je potom obětavá a snaží se spolupracovat. Jakmile ale cítí od dospělého nedůvěru, odmítá se podřídit a své názory a pocity dává bez váhání zřetelně najevo.

V klubu se cítí dobře, zvykla si půjčovat knihy i domů. Spolu s další členkou A. si je vzájemně doporučují. Má také cit pro spravedlnost. Nebojí se zastat se ostatních, pokud je to potřeba, a vyjádřit svůj postoj. Svou živostí, neutuchající energií a veselou povahou podporuje neformální a pozitivní atmosféru v klubu.

Třetí rok v klubu

Přes letní prázdniny si K. našla novou kamarádku. A., se kterou K. dosud nejvíc kamarádila a se kterou chodily od samého začátku i do klubu, je nyní upozaděna. Z informací od učitelů vyplynulo, že nová kamarádka S. je „problémová“ žákyně. A že K. je divočejší. To samé nám naznačovala i A.

K. se i letos zajímala o klub. Chtěla vědět, který den bude probíhat, kdo bude chodit. Ptala se, jestli může do klubu vzít i S. Nebyly jsme proti. Setkání, kterého se zúčastnila i její kamarádka, proběhlo ve velmi živelné a těžko ovladatelné atmosféře. Na další setkání už přišla K. sama. Po škole šla S. kousek doprovodit a pak se vrátila do školy na naše setkání. Takto to fungovalo do prosince. Na setkáních K. komunikovala, zajímala se o nové knihy, zapojovala se do aktivit, mluvila s námi o knihách, v klubu byla ráda. Občas nám vyprávěla i o rodinných problémech a např. o tom, jak utekla z domu ke svému klukovi.

V prosinci se jí stal úraz, se kterým musela ležet v nemocnici. Po návratu zpátky do školy se klubových schůzek zatím neúčastnila. Odpoledne tráví čas se S. a dalšími kamarády v okolí školy. Učitelé si opět stěžují na zhoršení v chování K., bezradná je i její matka, která neví, jak s ní nyní komunikovat.

Před námi leží i nadále výzva - pokusit se K. znovu otevřít svět knih a přizvat ji zpátky do klubu.

Jitka Bartošová, ZŠ J. K. Tyla v Písku

Když se teď, téměř na konci projektu, ohlížím zpátky, mám pocit, že jsme já i děti z klubu urazily obrovský kus cesty. Na začátku pro mě klub byl trochu stres, protože mi dělalo problém dětem něco vysvětlit, formulovat a hlavně vymyslet úkol do dílny čtení. Prošli jsme si i obdobím, kdy náplň klubu suplovala hodinu literatury, ale zjistili jsme, že to nefunguje. Na začátku trochu skřípala i spolupráce s kolegyní. Je těžké se sladit, dělat kompromisy, stanovit hranice, na všem se domlouvat... I v této oblasti jsme se ale sehrály.

Myslím, že náš klub měl smysl, protože nejméně dvěma konkrétním dětem jsme rozhodně pomohli. Asi těch dětí, kterým byl klub ku prospěchu, bylo víc, ale u těchto dvou je to naprosto nepopiratelné. Jsou to „čtenářka P.“ a „čtenář K.“, kteří chodí do klubu od úplného začátku a vynechali snad jen párkrát.

P., která je ve třídě outsiderem, je tu teď za hvězdu. Na začátku nemluvila, dívala se do země, neuměla si vůbec vybrat knihu. Teď je to největší čtenářka, která skvěle dokáže splnit jakýkoliv čtenářský úkol. Objevila kouzelný svět knih. Zjistila, že se do nich dá utéct před tím, co zažívá doma. Přesně tak jsem si na začátku představovala, že klub může někomu pomoci. Nabízela jsem jí vždycky hromadu knih, ale žádnou si nevybrala. Začala chodit i do městské knihovny, kde s ní taky trpělivě vybírali knihy, ale žádná se jí nelíbila. Vypadalo to beznadějně, ale pak si přečetla knížku s hrdinkou, která to má doma stejně těžké jako ona, a úplně se otevřela. Začala vyprávět o tom, co všechno musí řešit, co se doma děje. Neměla žádnou pořádnou kamarádku, které by se mohla svěřit, proto se vždycky těšila, až to ze sebe vychrlí. Dokonce jsme spolu trénovaly, co má říkat u soudu a sociální pracovníci, aby ji a její bratry mámě neodebrali a nedali je do dětského domova.

Její život by byl na samostatný román. Zjistila, že jí pomáhá číst o hrdinkách, které to mají také těžké. Teď už přesně ví, která knížka ji bude bavit, umí o knížkách hezky mluvit a splní, cokoliv si v dílně čtení vymyslíme. Také jsem si na ní ověřila, jak znalost zázemí dětí mění učitelův pohled na žáka. P. se musí starat o čtyři mladší sourozence a o sebe,

³⁹ Úryvky reflexí klubových manažerek a manažerů jsme redakčně krátili.

maminka chodí hodně do práce, aby všechny uživila, takže P. je dost unavená. Má často špatnou náladu, protože má hrozně ráda maminku, ale ta na ni nemá čas. Pohled učitelky je, že je drzá a „nafučená“. Když jsem učitelce trochu poodkryla její zázemí, „spadla“ jí doslova brada. Vůbec netušila, co se u P. děje. Z P. mám asi největší radost.

Autista K. se také neuvěřitelně zklidnil a z naučné literatury se přeorientoval na beletrii. Dokonce se přišel za mnou do školní knihovny pochlubit, že si za první vydělané peníze koupil dvě knížky (2. a 3. díl Adriana Molea). Může být větší odměna? Z několika holek, co chodí do klubu, se staly kamarádky. Bez klubu by se asi nikdy nedaly dohromady. Dokonce i tři kluci, co jsou samý průšvih, berou klub jako záchranu.

Další věc, která mi dělá radost, je fakt, že jsme během května s klubem udělaly dvě akce pro ostatní děti ze školy. První byla celoškolská hra s úkoly a druhou bylo čtení pro prvňáčky v rámci projektu *Celé Česko čte dětem*. Jsem ráda, že se konečně děti z klubu můžou předvést i ostatním, jak jsou skvělé.

Co se týká mého rozvoje, díky spolupráci s češtinářkou Martinou, díky projektovým seminářům, tipům od kolegyně z regionu atd. se mi rozšířil repertoár metod používaných při dílnách čtení. Nejvíc mě oslovila dramatická výchova a zážitková pedagogika, snažím se na těchto metodách stavět besedy pro třídy, které chodí do školní knihovny. Bez tohoto projektu by besedy vypadaly úplně jinak a rozhodně by nebyly tak zábavné. Zároveň jsem si v malé skupince klubu vyzkoušela (a odkoukala od kolegyně) způsob, jak mluvit s druhostupňovými dětmi. Tento „nový“ způsob komunikace se mi osvědčil i při práci v družině a výuce dějepisu. Jsem si teď před dětmi jistější, proto jsem se po letech osmělila a od září budu učit češtinu, kterou mám vystudovanou. Bez čtenářského klubu bych asi zůstala pořád vychovatelkou.

Další pozitivum klubu vidím v tom, že jsem se po mateřské dovolené byla nucena rychle zorientovat v novinkách dětské literatury. Stále ale ještě vidím rezervy v metodách kritického čtení, ráda bych se vypracovala tak, aby mě při čtení knížky rovnou napadaly úkoly do dílny čtení.



2

**Podpora speciálných
pedagogů v realizaci
čtenářských klubů**

Významnou roli ve čtenářských klubech hrají speciální pedagogové. Troufáme si však říct, že vliv je vzájemný, proto se zamyslíme nad tím, v čem speciální pedagogové pomáhají čtenářským klubům a v čem čtenářské kluby pomáhají speciálním pedagogům.

Už od prvopočátků práce čtenářských klubů jsou součástí jejich celkové činnosti⁴⁰ také speciální pedagogové. Na rozdíl od manažerů klubů nejsou speciální pedagogové přítomni na každém klubovém setkání, ale docházejí do klubu jen jednou za čas – frekvence je různá, podle potřeby, někde to může být každý měsíc nebo jednou za dva měsíce, jinde třeba jen dvakrát nebo třikrát do roka.

Role speciálních pedagogů je především poradenská, s cílem podpořit manažery klubů při vedení čtenářských klubů, zejména pak při jejich práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při vědomí toho, že podpora speciálních pedagogů může mít mnoho různých rovin, jsme sledovali během několika let práci skupiny speciálních pedagogů navštěvujících čtenářské kluby – na základě průběžných diskusí ve skupině speciálních pedagogů jsme pak došli k následujícím postřehům, které mají ilustrovat, proč je pozice speciálního pedagoga pro čtenářský klub důležitá a jaké nové prvky může speciální pedagog do práce klubů přinášet.

2.1 PŘÍNOS SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ PRO DĚTI-ŽÁKY V KLUBECH

Jako externí expert, který navštěvuje čtenářský klub v delších časových intervalech, může speciální pedagog dobře sledovat pokroky žáků. Všimá si i drobných posunů, které manažeři klubů při pravidelném setkávání s žáky nemají šanci zaregistrovat, a může žáky **ocenit i za nepatrná zlepšení**. Možnost evidovat průběžné pokroky žáků v klubech je zároveň přínosem i pro samotného speciálního pedagoga, který se tak zdokonaluje ve své schopnosti odhadnout možné oblasti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Speciální pedagog představuje při setkání čtenářského klubu také potenciální „pracovní sílu navíc“, může manažerům klubu **pomáhat při individuální práci s vybranými žáky**. V průběhu svého zúčastněného

⁴⁰ Vedle manažerek a manažerů klubů – učitelek a učitelů a knihovnic a knihovníků – a regionálních koordinátorek.

pozorování tak může částečně zastávat i roli asistenta klubových pracovníků a věnovat pozornost déle a s větší intenzitou i těm žákům, na které běžně manažerům klubu nezbývá dostatek času.

Prostřednictvím spolupráce s manažerským tandemem učitel + knihovník se speciální pedagog podílí na **vytváření vzoru optimální spolupráce** pro žáky v klubech. Žáci mají možnost sledovat, jak se jednotlivé profese dospělých doplňují, jak se respektují a jak sledují při práci klubu společný cíl; taková profesní spolupráce dospělých je pak vzorem pro spolupráci žáků v jejich vrstevnické skupině.

Společně s ostatními pracovníky klubu speciální pedagog **pomáhá žákům v klubech s přijetím jinakosti** jako obohacujícího prvku ve společnosti. Podporuje žáky v pochopení životní situace lidí se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, rozvíjí jejich schopnost empatie, mezilidského respektu a solidarity se slabšími.

Speciální pedagog také pomáhá vytvářet přátelskou atmosféru klubu, nekritizuje žáky ani pracovníky klubu, a naopak podporuje klubovou práci a oceňuje příklady dobré praxe – tímto pozitivním nastavením své role speciální pedagog **zlepšuje také vnímání své profese ze strany žáků**. Žáci vidí, že se speciálních pedagogů mohou ptát a žádat je o pomoc.

2.2 PŘÍNOS SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ PRO KLUBOVÉ VEDOUcí

Pro manažery v klubech – učitelky a učitele, knihovnice a knihovníky – speciální pedagog zajišťuje jiný odborný pohled na práci s klubovými žáky. Kromě toho, že speciální pedagog přináší v jistém smyslu nezávislejší pohled „z venku“, je také profesionálem, který je dobře vyškolený ve sledování potřeb dítěte.

Ve skupině pracovníků klubu se tak manažeři klubů mohou zaměřovat na čtenářství a techniky jeho rozvoje, zatímco speciální pedagog více **sleduje žáky a jejich specifické potřeby** – ve společné reflexi následující po průběhu každého klubového setkání tak mohou manažeři společně se speciálními pedagogy složit komplexní obrázek práce celého čtenářského klubu. V naší dosavadní praxi manažeři klubů nejčastěji konzultovali se speciálními pedagogy čtenářské posuny a celkové klubové zapojení u žáků sociálně znevýhodněných, u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, u žáků s poruchami pozornosti a u žáků pocházejících z cizojazyčného prostředí.

V rámci konzultací pomáhá speciální pedagog pracovníkům klubu **porozumět chování žáků v kontextu jejich speciálních vzdělávacích potřeb**, je schopen vysvětlit učitelům a knihovníkům příčiny a dopady postižení/znevýhodnění žáka a pomáhá jim hledat vhodné přístupy pro práci s žákem. Porozumění pro charakter znevýhodnění žáka přitom může být pro klubovou práci stěžejní – např. jinak bude vypadat čtenářská podpora žáka, jehož slabší čtenářský výkon je způsoben nedostatečnou předškolní a mimoškolní podporou v rodině, jinak bude vypadat práce s žákem, jehož slabší čtenářský výkon vyplývá z organicky podmíněné poruchy pozornosti, a jinak bude vypadat čtenářská intervence u žáka, jehož slabší čtenářský výkon je důsledkem celkově nižších intelektových dispozic.

Speciální pedagog se může také přímo v průběhu klubového setkání aktivně zapojit do práce s problematickým chováním žáků. Po předchozí dohodě může speciální pedagog pracovnícím klubu přímo během setkání **předvést modelové řešení vybrané problematické situace** – ukázat, jak se situace může odehrávat, jak se mohou v situaci chovat, jak mohou předcházet vzniku problémového chování žáka nebo jak takové chování řešit.

Důrazem na potřeby žáků speciální pedagog také podporuje zapojené učitele ve **vnímání klubu jako volnočasové aktivity**. Z dosavadní klubové zkušenosti vyplývá, že v některých případech mají učitelé tendenci do čtenářských klubů prosadit svou – jinak chvályhodnou – snahu soustředit se na výkon žáka; speciální pedagog zde může pomoci učitelům přeměřovat pozornost z výkonových charakteristik na hledisko celkové spokojenosti žáka. Speciální pedagog zde průběžně připomíná, že čtenářský klub je odpolední zájmová aktivita, a proto je nutné pojímat ho zajímavou a zábavnou formou (že nejde o další vyučovací hodinu).

Díky svému zapojení do práce více různých čtenářských klubů může speciální pedagog také **podpořit přenos dobré praxe** v oblasti práce s žáky mezi jednotlivými kluby – metody a postupy, které se osvědčují při práci s vybranými žáky v jednom klubu, může doporučovat pro práci s obdobnými žáky (žáky se srovnatelnými potřebami) v klubu jiném⁴¹.

V neposlední řadě se manažeři klubů z řad učitelů a knihovníků při konzultacích se speciálním pedagogem učí spolupracovat s další profesí.

⁴¹ Toto sdílení probíhalo v rámci čtvrtletních regionálních setkání, jichž se obvykle speciální pedagogové též účastnili.



Zejména ve školách, které nemají vlastního školního speciálního pedagoga, může být pro učitele důležité samotné **setkání s profesí speciálního pedagoga** - učí se pracovat s vnějším expertem, nebát se jeho názoru, vytvářet rovnocennou partnerskou spolupráci. Za tímto účelem je vhodné hned v počátcích spolupráce pozici speciálního pedagoga zapojeným učitelům a knihovníkům dobře vysvětlit - tak, aby uměli využít jeho podpory, a zároveň aby neměli přehnaná očekávání.

V širším (než jen klubovém) kontextu své poradenské práce pak speciální pedagog také učitelům a knihovníkům **pomáhá s obecnou orientací v oblasti inkluzivního vzdělávání** - posiluje své postavení tím, že odpovídá i na otázky související např. s různými přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, s interpretací diagnóz žáků podle zpráv školských poradenských zařízení, s nastavením spolupráce s asistenty pedagoga a podobně. V ideálním případě se speciální pedagog podílí i na budování více pozitivního přístupu k inkluzivnímu vzdělávání mezi učiteli, např. tím, že podporuje „klubové“ učitele v aktivní prezentaci úspěchů klubových žáků mezi ostatními pedagogy ve sbornících (ostatní učitelé tak mají na příkladech dobré praxe z klubu možnost vidět, že i žák se speciálními vzdělávacími potřebami může zažívat ve škole úspěch).

2.3 OSTATNÍ PODPORA SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

Kromě přímé práce s žáky a poradenské podpory manažerům klubů se speciální pedagog může zapojit také do **spolupráce s rodiči žáků**. Přínosná může být např. účast speciálního pedagoga na klubovém setkání s rodiči dětí (např. v otevřeném klubu), při kterém má možnost poznávat rodiče žáků, jejich osobnostní charakteristiky a chování, které mohou mít vliv na existenci znevýhodnění žáka. U dětí v náhradní rodinné péči může speciální pedagog pomoci i s komunikací s pěstouny dítěte.

V rámci své odbornosti speciální pedagog může také **podporovat spolupráci mezi čtenářským klubem a dalšími (externími) institucemi**, např. spolupráci s různými neziskovými organizacemi zaměřenými na podporu práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog může mimo jiné třeba doporučit manažerům klubů různé vzdělávací kurzy v oblasti práci s dětmi – kurzy, které tyto neziskové organizace často nabízejí. U dětí v ústavní výchově může speciální pedagog zprostředkovat informace o klubové práci s dítětem pro zaměstnance dětského domova.

Pro publicitu klubů ve vztahu k odborné veřejnosti může být přínosem, že speciální pedagog podrobně zná činnost klubů a je schopen **prezentovat čtenářské kluby v rámci síťování s dalšími institucemi**, např. směrem ke školským poradenským zařízením nebo na setkání regionálních učitelských center kolegiální podpory.



Ka.

Ka. je novou členkou klubu od září 2018. Vytipovali jsme si ji na doporučení její třídní učitelky. Dostala od nás pozvánku se slovy: „*Tebe v klubu rádi uvítáme, ta pozvánka je speciálně pro Tebe!*“ Hned druhý den jsme měli vyplněnou přihlášku a nadšenou Ka. stále „v zádech“. Její otázky nebraly konce: Proč jsme si vybrali právě jí? Kdy už ten klub začne? Co si vzít s sebou? Kde má trávit volnou hodinu předtím? Přijdeme si ji osobně vyzvednout? Byla doslova nadšená, že se o ni někdo zajímá, že ji osobně někdo pozval do klubu, že ji někdo poslouchá...

Ka. pochází z druhého partnerství maminky, z prvního maminčina vztahu má nevlastní starší sestru. Ta se o ni hezky stará, dokonce jsme si na počátku mysleli, že je to její maminka. Ka. trpí psychickými problémy (byl jí diagnostikován Tourettův syndrom) a občasným silným třesem rukou, užívá medikaci.

Ve třídě stojí Ka. na samém okraji kolektivu. Tato třída nemá celkově vstřícnou atmosféru, je tam 30 dětí a Ka. se v minulém školním roce dokonce potýkala se šikanou ze strany spolužáků, která byla školou rázně řešena.

První rok v klubu

Ka. začala doma číst hlavně kvůli klubu, aby měla o čem povídat. Ve svém povídání je občas nezadržitelná, je nadšená, když má kolem sebe tolik posluchačů. V prosinci 2018 se její psychický stav zhoršil natolik, že jí bylo ošetřující lékařkou doporučeno zůstat nějaký čas doma a do školy chodit pouze na přezkoušení.

Jaké bylo naše překvapení, když se Ka. objevila v klubu... Po telefonickém hovoru s její maminkou a rozhovoru s její třídní učitelkou jsme se dozvěděli, že Ka. doma maminku uprosila, aby mohla chodit alespoň každé úterý do čtenářského klubu, který si velmi oblíbila. Ve škole z toho nakonec byla více než měsíční absence, Ka. se učila doma, ale klub snad ani jednou nevynechala. Cítí se tam totiž výjimečně – hrozně ráda povídá (nejen o knihách) a v klubu ji vždy vyslechneme. Ostatní členy klubu zajímá její názor a máme přece společného koníčka – četbu a knihy.

Od března ale Ka. do klubu chodit přestala, resp. rodina se pro ni snaží nalézt školu s menším počtem žáků a s možností individuálního přístupu.

L.

L. je vedena v SPC pro děti s NKS⁴². Dále má diagnostikovanou dysfázii, suspektní sekundární specifické poruchy učení – dyslexii, dysgrafii a dysortografii. To vše doplňuje výrazně pomalé pracovní tempo.

L. žije s rodiči a mladší sestrou, v domě žije také babička, která se o ni příležitostně stará.

Ve škole je milá a velmi snaživá, je vcelku výřečná a komunikativní. V rámci své dysfázie mívá problémy najít správné slovo, vybavit si pojmy. Zároveň přijímá s obtížemi zadané pokyny, je nutné je zopakovat a zkontrolovat správnost pochopení. Svůj handicap vyrovnává vytrvalostí, snaží se práci dokončit, odvést co nejlépe. Když něčemu nerozumí, zeptá se. Neznámá slova si nechá vysvětlit. Celkově pracuje hodně pomalu. Její práce nebývá příliš obsáhlá. Často se hůř soustředí.

Při čtení často používá čtecí záložku, čtení je stále podprůměrné – v pomalém a hlavně monotónním tempu. Je nevýrazné, čte po slabikách, často si domýšlí konce slov, nerozlišuje věty. Při poslechu sleduje text, ale často se ztratí. Má problém reprodukovat text – potřebuje čas na promyšlení a správný výběr slov. Má spíš menší slovní zásobu.

Na hodiny českého jazyka se snaží připravovat, domácí úkoly nosí, učivo si spíš nepamatuje. Doma si čte denně chvíli, střídá se prý s maminkou. V listopadu měla přečíst tři pohádky z Fimfára, byl to pro ni velký problém. Bylo vidět, že ji to netěší, ale s maminkou to zvládly.

První rok v klubu

Na čtenářský klub docházela pravidelně. Při otázkách k textu jí trvalo déle, než odpověděla. Při čtenářských lekcích naslouchala a zapojovala se. Když byl zadaný nějaký text ke společnému tichému čtení, bylo potřeba jí kousek ubrat nebo pomoci, aby stíhala a nezaostávala za ostatními. Několikrát jsme to udělaly a bylo to dobře.

Zpočátku chodila na klub pouze jedna dívka z její třídy, a to se jí líbilo. Pracovaly spolu. Později začaly chodit další dvě a L. byla již spokojená méně. Původní kamarádka si jí již tolik nevšímala a L. se cítila odstrčená. Od té doby sedávala při čtení sama, nikdo ji však nerušil a mohla se soustředit.

⁴² Speciálně-pedagogické centrum pro děti s narušenou komunikační schopností.

I na konci prvního roku potřebovala L. stále dopomoc s formulováním zadaného úkolu. Základ věděla. Sama ale nezpracovala odpověď. Často si dopomáhala větičkou „Jak to říct.“. Rozhodně se snažila, nevzdávala se. Dostávala více prostoru k odpovědím, děti to respektovaly. Při některých aktivitách zažívala pocit úspěchu (např. luštění šifry).

Četla stále pomalu, vázaně, bez rytmu a pauz mezi slovy, a tudíž nerozlišovala ani věty. Záložku již nepoužívala.

Samostatně si četla doma a potom v klubu. Zdálo se ale, že četla, protože musela. Radost projevovala zpočátku jen zřídkakdy. O knihách si povídala hlavně s babičkou. Neměla žádné oblíbené téma, dávala přednost tenkým knihám.

Časem se přizpůsobila tomu, že do klubu chodilo víc dívek ze třídy, byla k nim vstřícná. Cítila se však stále trochu odstrčená (i v kolektivu třídy).

Ke konci roku si půjčila knihu *Tajemství jeskyně pokladů*, nosila si ji domů, ale četla velmi málo. Knihu si vzala na prázdniny a přibrala si další dva díly.

V hodinách českého jazyka stále mnohemu nerozuměla, nevybavovala si pojmy a potom se jí těžko plnily úkoly. Využívala proto různé návodné pomůcky. Její slovní zásoba byla průměrná, stále velmi těžko hledala slova.

Druhý rok v klubu

Za prázdniny L. dočetla dva díly o partě kamarádů – *Tajemství jeskyně pokladů* a *Ve staré cihelně se svítí*. Dokonce o knize krátce povídala v Křesle pro čtenáře.

V novém školním roce začala číst potichu, jen si občas pohybovala rty. Její technika se zlepšila, čtení bylo sice stále pomalejší, ale plynulejší. Dostávala zkrácené texty, aby stíhala jako ostatní.

V hodinách českého jazyka pomohlo, když věděla, z čeho bude zkoušená, na co se má připravit. Většinou bylo pro ni lepší ústní zkoušení. Při psaném projevu měla velké problémy. Psala krátce, stručně, jen to podstatné a často s dopomocí.

V průběhu podzimu L. pokračovala ve čtení 3. dílu o partě kamarádů. Ke knize se dokázala vyjádřit. Při sdílení o postavách zareagovala tím, že má v knize postavu jako objekt – mrtvý voják, o kterém se jenom mluví. Reagovala tak na proběhlou čtenářskou lekci.

V hodině českého jazyka udělala obrovský pokrok. Při psaní slohové práce – popis obrázku Josefa Lady – sama začala, pracovala pomalu, práci si odnesla domů, aby ji dokončila. Bylo zřejmé, že i doma pracovala sama. Vyjadřovala se spíše jednoduše, ale k věci.

Do klubu docházela pravidelně, většinou měla svoji knihu. Při lednové návštěvě knihovny se nadchla pro komiks. Našla svoje oblíbené *Stmívání*. Na knihu si vůbec netroufala, ale komiks si hned odnesla domů, oba díly. A bylo vidět, že se na četbu těšila.

Pozorně poslouchala ostatní, když hovořili o své četbě. Již několikrát se stalo, že doplňovala jejich informace. Doma často poslouchala audio-knihy a dobře si je pamatovala. Což bylo pozoruhodné, neboť vybavování pojmů a souvislostí byl pro ni stále problém.

Při společném klubovém čtení jí předčítala kamarádka, L. potom stihla svoji práci. Byla vytrvalá a ráda úkoly dokončovala.

Doma si četla i proto, že musela, dostávala i zadané texty v rámci reedukace, občas jí pomáhali rodiče. Četbu komiksu si oblíbila, protože jí těšilo, že přečte hodně stránek, chyběl jí zde ale popis.

V druhém pololetí L. pomalu, ale jistě nabývala jistotu ve vyjadřování a celkovém vystupování. Reagovala na všechny podněty, dokázala po svém odpovědět na všechny otázky, vždycky přišla s nějakým postřehem. Na rozdíl od ostatních se snažila reagovat opravdu na všechno.

Stále si pomáhala větičkou „Jak jen to říct...“, ale přijatelnou reakci našla. Spolupracovala s každým v naší skupině, dělila se o své nápady. Užila si vytváření příběhu ve dvojici.

Postupně ji opustilo nadšení z komiksu a vrátila ke klasické knize, půjčila si *Nový měsíc*, potřebovala mít podrobnější popis a celý příběh, víc jí to vyhovovalo pro představení si děje.

Využila nabídky a půjčila si domů několik audioknih. Zvukové knihy ráda poslouchala, zejména v autě a přitom sledovala míhání krajiny. Poslech se zavřenýma očima byl pro ni prý těžší než běžný poslech, vnímala, co se jí děje za očima, což ji rušilo.

Zlepšila se výrazně v mluveném projevu, stále je pomalejší, ale dokáže mluvit k tématu, aniž by potřebovala opěrné body jako na začátku. Dokonce se pouští do diskusí s ostatními dětmi, dokáže oponovat, obhajovat vlastní názor.

Určitého zlepšení si všimli i ostatní učitelé.

L. se snaží číst pravidelně a nejenom proto, že se to musí, ale četbu si už užívá.

DOPIS SPECIÁLNÍ PEDAGOŽKY NADĚŽDY DVOŘÁKOVÉ ŘEDITELŮM KLUBOVÝCH ŠKOL (ANEBO CO ČTENÁŘSKÝ KLUB DÁVÁ)

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
působím jako speciální pedagog ve čtenářském klubu pro žáky na 2. stupni ve Vaší škole. Chtěla bych vyjádřit potěšení, že mohu Vaši školu navštěvovat, zažívat příjemnou pracovní atmosféru v klubu, komunikovat s dětmi, paní učitelkou a knihovnicí-knihovníkem.

Projekt má před sebou poslední školní rok. Možná zvažujete, zda pokračovat ve čtenářských klubech např. pomocí Šablon 2. Dovolte mi, abych Vás informovala o pozitivních dopadech tohoto projektu na Vaše žáky a pedagogy.

- V projektu dostávají šanci **druhostupňoví** žáci, navíc cílovou skupinou jsou žáci „**ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí**“ a ti skutečně v klubu převažují. Ukazuje se, že čtenářský klub a dílny čtení rozvíjejí žáky, kteří překonávají problémy doma a ve škole. Vaši žáci se zlepšují ve čtení, v porozumění čtenému, ale i v písemném projevu; a dále:
- se učí formulovat svoje názory, vyjadřovat svoje pocity na základě četby a učí se naslouchat druhým;
- dělají velké pokroky v komunikaci a myšlení;
- učí se respektovat názory druhých a tolerovat odlišnost;
- zažívají momenty soustředění, když každý čte svoji knihu;
- osvojují si pravidla – pravidla klubu a dílny čtení;
- mají možnost vidět sladěnou spolupráci dvou dospělých – učitelky a knihovnice/knihovníka;
- zažívají zájem a pochopení od dospělých;
- zažívají respekt a přijetí od ostatních žáků;
- setkávají se a komunikují s dalšími žáky napříč ročníky;
- mohou se projevit a navázat vztahy bez stigmatizace, kterou někteří zažívají ve své kmenové třídě;
- spoluvytvářejí společenství lidí;
- setkávají se s novými knihami díky projektové knihovničce;
- chodí do knihovny;
- setkávají se s autory knih, s ilustrátory, s dalšími odborníky;
- učí se trávit volný čas četbou knih;
- mají možnost ukázat svoji práci v klubu rodičům, příbuzným, pozvat kamaráda do klubu.

Vaše učitelka:

- si osvojila roli vedoucího klubu, včetně administrativy s tím spojené;
- zvládá realizaci dílny čtení;
- pokročila v naplňování společného vzdělávání, protože klub a dílna čtení jsou proinkluzivní nástroje;
- efektivně spolupracuje ve dvojici s knihovnicí/knihovníkem, je tedy lépe připravena na spolupráci s asistentem pedagoga, s tandemovým učitelem;
- pracuje se žáky s potřebou podpůrných opatření a rozvíjí je;
- pracuje se žáky v pubertálním období a motivuje je k práci v klubu a k trávení volného času četbou knih;
- využívá zpětnou vazbu přizvaného odborníka, tj. speciálního pedagoga, regionální koordinátorky, manažerky projektu, je tak lépe připravena na zavedení mentoringu a koučinku do školství;
- pravidelně plánuje a vyhodnocuje svoji činnost v klubu;
- píše články do projektového oběžníku, je autorkou lekcí;
- pravidelně vede pedagogické pozorování a tvoří kazuistiky;
- pracuje v týmu, např. při regionálních setkáních;
- dlouhodobě se vzdělává v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti;
- je odborníkem na literaturu pro děti a mládež;
- navázala intenzivní spolupráci s místní knihovnou;
- je pro žáky vzorem v komunikaci a vztahu ke knihám;
- inspiruje další pedagogy, předává metodiku dílen čtení.

Vaše škola:

- si získala mimořádnou přízeň klubových dětí;
- posílila svoji prestiž, např. otevřenými klubovými setkáními pro rodiče.

S úctou
Mgr. Naděžda Dvořáková,
speciální pedagožka v projektu *Nové školy o. p. s.*,
zástupkyně ředitele ZŠ Hradební, Broumov,
listopad 2018



3

**Vytváříme
společenství
nad knihou**

V předchozích kapitolách jsme se zabývali tím, jaký měl klub dopad na své členy, žákyně a žáky 2. stupně základní školy. Cílovou skupinou ale nebyli jen oni. Velice podstatnou částí projektu byla podpora tzv. manažerů klubu, knihovníků a učitelů, resp. knihovnic a učitelek. Podpora nejen zacílená přímo na náplň klubové schůzky a práci s dětmi se sociálním a kulturním znevýhodněním, ale i na další vzdělávání manažerů klubů, které by mělo pozitivní dopad i na jejich praxi pedagogickou a knihovnickou. Naším cílem byl **učící knihovník** a **čtoucí učitel**.

Významným nástrojem se nám stal tzv. akční výzkum⁴³, provázaný s kolegiální podporou a možností konzultací s experty, nejčastěji s tzv. regionálními koordinátorkami (šlo o samé ženy), které klubové schůzky navštěvovaly přibližně jednou měsíčně a pravidelně se setkávaly s klubovými vedoucími.

Na následujících řádcích představíme strukturu akčního výzkumu, zmíníme benefity vzájemné spolupráce pro profesní život zapojených pedagogů a knihovníků, včetně přenosu do běžné praxe. Na závěr této kapitoly zmíníme i prostředky přenosu zkušeností na úroveň školy, případně regionu. Pro lepší ilustraci uvedených zjištění je kapitola provázána citacemi z reflexí klubových manažerek.

3.1 JAK CHÁPEME AKČNÍ VÝZKUM?

Akční výzkum jsme chápali jako prostředek profesního růstu aktérů – pedagogů a knihovníků, zkvalitnění jejich pedagogické činnosti, které se projeví jak při práci v čtenářských klubech, tak v jejich praxi, ve škole a v knihovně.

Jednalo se o pravidelný proces, při němž manažerky a manažeři čtenářských klubů plánovali náplň klubové schůzky a po jejím skončení refletovali účinnost využitých postupů a jejich dopad na žáky. Plány i reflexe si manažerky a manažeři vedli písemně a jejich důležitou

⁴³ Povinnost využít postupy akčního výzkumu v projektu vycházela zpočátku z nařízení MŠMT – akční výzkum byl povinnou součástí výzvy. Řada pedagogů z počátku hůře nesla nutnost pravidelného a poměrně pečlivého reflektování své práce písemnou formou. Postupy akčního výzkumu se však velice osvědčily. Manažeři a manažerky čtenářských klubů na ně zpětně nahlížejí jako na jeden z největších přínosů práce v projektu, jak se dále dočtete.



součástí bylo i vyhodnocení zjištění vzhledem k další činnosti ve čtenářských klubech. Na základě analyzovaných dat pak manažeři a manažerky klubu vytvořili plán, jehož cílem bylo zkvalitnit dosavadní praxi, poučit se z vlastní zkušenosti a nalézt způsob, jak činnost v klubu vést ke stanoveným cílům rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

Svá zjištění konzultovali s tzv. regionálními koordinátorkami, s nimiž spolupracovali v průběhu celého projektu, přičemž právě zápisy z pozorování regionálních koordinátorek, které klub pravidelně navštěvovaly, se staly podstatným zdrojem informací pro další plánování a změnu praxe.

Všechny shromážděné reflexe, zápisy pozorování, průběžná hodnocení dětí ve vybraných oblastech pak manažeři a manažerky konzultovali právě s regionální koordinátorkou a s týmem z další školy při tzv. čtvrtletním regionálním setkání. Cílem těchto pravidelných schůzek bylo kromě zhodnocení dat a sdílení zkušeností také vytvoření dlouhodobějšího plánu klubových setkání, resp. určení priorit pro další období a nástrojů jejich realizace. V praxi se to projevilo i tím, že si ve čtvrtletních intervalech každý ze zúčastněných formuloval vlastní cíl pro svou práci a ten sdílel s ostatními, přičemž při následujících setkáních



vyhodnotil, jak se mu podařilo cíl naplnit, resp. zda mělo jeho naplnění zamýšlený efekt.

Osvědčené postupy, tzv. příklady dobré praxe, pak aktéři sdíleli s ostatními čtenářskými kluby, a to prostřednictvím metodického klubového časopisu s názvem *První strana* nebo při setkáních s ostatními klubovými manažerky a manažerkami v rámci větších oblastních setkání, která se za dobu trvání projektu uskutečnila dvakrát.

Součástí akčního výzkumu bylo i průběžné pojmenování problémů, k jejichž řešení bylo třeba přizvat speciálního pedagoga, expertku na problematiku vzdělávání romských žáků, a pořizování následných záznamů o konzultaci. Z diskuse mezi externím specialistou a manažerem klubu vznikla doporučení, která manažeři a manažerky klubů následně implementovali do klubové práce (i své výuky), a poté opět vyhodnocovali jejich účinnost. V případě pozitivního hodnocení byla tato doporučení šířena do dalších zapojených škol, které jejich účinnost dále ověřovaly.

Akční výzkum pro mě měl smysl a zaujal mě v něm i vývoj, který nešel pořád jen kupředu a vzhůru. Je v něm vidět, že občas vývoj čtenářství u dětí stagnoval,

občas zájem trochu opadl, ale naštěstí se to pak zase lepšilo. → Michaela Sembolová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ M. Pujmanové v Havířově

Čtenářské kluby, hlavně spolupráce mezi kluby, mi v tomto umožnila nechat se inspirovat zkušenostmi dalších kolegů. Jako toho nejdůležitějšího si ale cením poznání a vyzkoušení si pro mě nových metod práce s textem, které vedou k jeho snadnému pochopení dětmi. Dlouho jsem se potýkal s nedostatkem metodického vedení pro knihovníky dětských oddělení, ale nyní již mám kde čerpat vyzkoušené a osvědčené způsoby práce s dětskými čtenáři. → Martin Slavík, knihovník, manažer čtenářského klubu v ZŠ Meziměstí

3.2 SLOŽKY AKČNÍHO VÝZKUMU V NAŠEM PROJEKTU

Spolu s dotazníkovým šetřením mezi žáky z cílové skupiny, včetně žáků z kontrolní skupiny – na začátku a na konci projektu, probíhal na řadě úrovní i akční výzkum tvořený následujícími zdroji poznatků:

- 1 Zjišťování obvyklých metod a postupů práce se čtenářstvím u manažerů čtenářských klubů a ostatních učitelů českého jazyka tříd, které navštěvují klubové děti – na začátku a na konci projektu.
- 2 Během celého projektu probíhající průběžné sledování vývoje předem definovaných čtenářských dovedností konkrétních žáků.
- 3 Záznamy o školní úspěšnosti žáka, které pravidelně připravují učitelé českého jazyka – několikrát za projekt.⁴⁴
- 4 Pravidelné plány klubových setkání, včetně reflexe a využití klubových zkušeností pro další plánování, které sepisovali klubové manažerky a manažeři.
- 5 Definování si osobních cílů manažerů a manažerek klubu při čtvrtletním setkání.
- 6 Formulování potřeb externí pomoci, kterou v případě potřeby manažerky a manažeři poptávali.
- 7 Průběžný sběr dat pro kazuistiky alespoň jednoho žáka z každého klubu.

⁴⁴ Body 1–3 jsou podrobně objasněny v kapitole 1 této publikace, kde jsou taktéž uvedeny výsledky těchto šetření.

Některé formální záležitosti mě občas obtěžovaly – sepisování plánu do předem dané struktury, reflexe a doplnění plánu po proběhlém setkání, ale někdy i domlouvání dalších lekcí s kolegyní/kolegyněmi, protože jsme se třeba nestíhaly setkat. Zpětně ale musím uznat, že i tyto formality byly přínosem, protože jsem si tak sepsala nápady na práci do konkrétního dokumentu, který mám uložený v počítači a mohu si ho kdykoliv dohledat. Také reflexe mají svůj význam, protože si sice reflektuji svoji práci jen tak mimochodem, ale cíleně se nad tím zamyslet už nezvládám. Navíc mi připadá užitečné posílat nápady a plány lekcí koordinátorce, od níž mohou putovat dál a mohou tak inspirovat někoho dalšího k zajímavé práci s knihou. → Jitka Polívková, učitelka, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Buzulucká v Teplicích

3.3 NOVĚ NABYTÉ ZKUŠENOSTI MANAŽEREK A MANAŽERŮ ČTENÁŘSKÝCH KLUBŮ

Základním prostředkem pro profesní růst byl výše uvedený akční výzkum, doprovázený nejrůznější další metodickou podporou, časopisem *První strana* počínaje, množstvím vyzkoušených čtenářských lekcí a anotací dětských knih konče.⁴⁵ Nyní se tedy soustředíme hlavně na zkušenosti, které pro manažerky a manažery byly nové a sami je považují za největší benefit projektu.

3.3.1. Znalost dětských knih

Nákup široké škály dětských knih velice usnadnil cestu k současné literární produkci knih pro děti a mládež nejen členům klubu, ale i zapojeným pedagogům. Je totiž zřejmé, že každé dítě (stejně jako dospělý) si potřebuje najít právě tu svou knihu, která ho zaujme, pobaví, osloví v situaci, kterou právě prožívá. Pokud ti, kteří se snaží podpořit dětské čtenářství, mají o knihách pro děti a mládež přehled, mohou je doporučovat cíleně. Nejen, že tím dítěti otevrou nový svět, ale navíc se pak na sdílenou znalost knihy mohou odvolávat při další výuce. To vše ale vyžaduje, aby takový dospělý, kromě knih, které zajímají jeho, četl i knihy, které by mohly zaujmout jeho svěřence. Naštěstí, jak se

⁴⁵ Všechny výstupy z projektu, které jsou použitelné přímo v praxi, jsou publikovány na www.ctenarskekluby.cz.

opakovaně ukázalo, dobré příběhy pro děti a mládež uspokojují i dospělé čtenáře.

Můj profesní růst obohatil projekt řadou nových skutečností. Začala jsem mnohem více číst dětské knihy. Díky spoustě nových titulů, které jsme získali pro školní knihovnu, mohu dětem dát tipy ke čtení a také využívat rozmanité knihy ve výuce, a to nejen českého jazyka, ale i občanské výchovy a dalších předmětů. → Dana Bednářová, učitelka, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Český Těšín – Kontešinec

Zjistila jsem, že od doby, kdy jsem skládala na vysoké škole zkoušku ze současné literatury pro mládež, uplynulo mnoho vody v pomyslné řece zvané literatura. Řeka se stala tak širokou, jak by mě vůbec nenapadlo, její hloubka a meandry tak nádherně spleťtí, že jsem čtenářskému klubu nesmírně vděčná, že jsem u jejich objevování mohla být. → Hana Richtermocová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ T. G. Masaryka v Náchodě

Mně nejvíce pomohlo načítání klubových knih. Najednou jsem intuitivně věděla, co bych s daným tématem mohla dělat za činnosti, začala jsem vymýšlet vlastní a na práci jsem se začala neskutečně těšit. Přes různé čtenářské lekce pak přišly nápady i na sdílení četby.

Nyní jsem ve fázi, kdy nápady přichází jakoby samy, většinou se trefíme do toho, co děti baví a skvěle se nám spolupracuje. → Nikola Hobrlantová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ a MŠ Březno

S dětmi ve škole jsem se vždy snažila číst literaturu, která by je oslovila, bavila, ale často jsem se musela (teď už vím, že nemusela) omezit pouze na tituly, které byly ve škole dostupné. Proto jsem velice ráda, že jsem se díky čtenářským klubům dostala k novým, moderním knižním titulům a seznámila se s novými postupy. Poprvé jsem slyšela o čtenářských strategiích a dostala se k nápadům, jak je zábavným způsobem rozvíjet. Všechny nové metody jsem vyzkoušela nejen v klubu, ale i v hodinách literární výchovy u svých žáků. Hodiny čtení se u nás staly těmi nejoblíbenějšími. Najednou pro nikoho nebyl problém přečíst knihu (v rámci svých čtenářských možností) a povyprávět o ní ostatním. → Marcela Vejmelková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Brno-Chrlice

Do pozice manažerky čtenářského klubu jsem se dostala v podstatě náhodou, když mě oslovila paní ředitelka na mateřské dovolené, a dodnes to považuji za jedno z nejlepších rozhodnutí ve svém životě. Postupně jsem se změnila z absolutního

neznalce současné dětské literatury (skončila jsem někde u Rudolfa a Foglara) v, troufnu si říct, odborníka, který neustále sleduje, co nového, co zajímavého lze dětem nabídnout a mezi svými „krváky“ má neustále otevřenou jednu klubovou i neklubovou dětskou knihu. Postupně také začínám pronikat do různých metod a strategií, jak rozvíjet dětskou čtenářskou gramotnost a objevuji množství aktivit, kterými se dá ozvláštnit i obyčejná knížka. V této oblasti mám ještě hodně co dohánět a moc se na to těším. → Michaela Sembolová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ M. Pujmanové v Havířově

Sám jsem čtenář „mlsoun“. Pečlivě si vybírám knížky, které čtu, často knihy odkládám nedočtené. V klubu jsem ale nucen číst i knihy, které bych si nevybral, a díky tomu jsem poznal mnohé, které bych jinak minul. To je dobrá zkušenost. Co mi ale trochu vadí, je to, že ztrácím postupně hloubku zážitku z četby. Při čtení nyní posuzuji texty z pohledu literárního teoretika amatéra, všímám si věcí, které jsem dříve nechával jen působit. Nehodnotím už knížky jen pohledem – líbí/nelíbí, ale hodnotím je i podle využitelnosti při rozvíjení čtenářských schopností. To je **zajisté velké plus, pro můj zážitek ale ne.** → Martin Slavík, knihovník, manažer čtenářského klubu v ZŠ Meziměstí

Jako přicházejí doby čtenářského útlumu beletrie u dětí, přicházejí takové fáze v životě i u nás dospělých, dosti často jdou ruku v ruce s významnou životní změnou, jako je nové studium, mateřství, náročné zaměstnání... Velmi cenným výstupem klubové práce je, že čtenářské kluby inspirovaly k obnovení vlastního čtenářství i některé klubové manažerky a manažery.

Účast na setkáních, přípravy na lekce i doporučování knih klubovými dětmi i kolegyněmi z klubu mě přivedlo zase k aktivnímu čtenářství. Od porodu syna jsem neměla moc příležitosti si číst, ale čtení knih mi chybělo, protože jsem vždy byla náruživá čtenářka. Uvítala jsem návrat k literatuře pro děti a mládež, která je pro mě o mnoho snazší (nyní s dítětem se na ní lépe soustředím), je to literatura na odlehčení. Zase mě čtení začalo bavit a s nadšením si doplňuji resty svého osobního čtenářského fondu. Objevila jsem např. pro mě novou, velmi zajímavou autorku, Louis Lowryovou (Dárce, Hledání modré, Spočítej hvězdy), přečetla si od Martina Vopěnky pro změnu knihu určenou přímo dětem (Spící město), vrátila se po hodně letech k žánru komiksu. Vzhledem k mé budoucí práci na dětském oddělení jsem za rozšíření seznamu přečtených knih pro mládež upřímně ráda. → Jitka Polůvková, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Buzulucká v Teplicích

3.3.2 Tandemové učení

Manažery čtenářského klubu byli vždy dva lidé, v ideálním případě učitel/ka a knihovník/knihovnice. Plánování klubové schůzky probíhalo ve většině případů společně, stejně tak jako reflexe proběhlého setkání. Jakkoliv se ukázalo, že tento model tandemového učení, navíc dvou blízkých a zároveň doplňujících se profesí, je nesmírně přínosný pro všechny zúčastněné, je zřejmé, že ideální spolupráce mezi lidmi, kteří ve většině případů byli zvyklí pracovat individuálně, se nenastavila hned. Často bylo zapotřebí úsilí a přesvědčení, že je dobré vytrvat. V závěru ale právě možnost učit ve dvojici byla manažerkami a manažery klubu vnímána jako jedna z nejhlubších zkušeností v rámci klubové práce.

Na pozici manažerky čtenářského klubu jsem vstupovala poměrně slušně vybavena teoretickými znalostmi v oblasti metod kritického myšlení, běžně jsem tvořila lekce v duchu tzv. třífázového cyklu učení, ovšem práce knihovnice mi neumožňovala pracovat se stejnou skupinou tak často, abych si mohla vytvořit osobní vztah k dětem a začít vnímat jejich individuální potřeby. Proto mne tato práce od začátku tak přitahovala.

Jediným negativem, které jsem na práci manažerky čtenářského klubu spatřovala, byl fakt, že budu pracovat ve dvojici s dalším člověkem. Jsem velký individualista, ráda si dělám věci podle svého. První setkání našeho klubu mne utvrzovalo v tom, že práce v tandemu není pro mne. Převládaly u mne rozpačité pocity, které pramenily hlavně z toho, že jsem měla odlišné představy o tom, jak klub vést. Vždycky jsem si myslela, že dokážu úzce spolupracovat pouze s lidmi, kteří „to vidí stejně“. Ve výsledku jsem ale nesmírně vděčná, že jsem měla možnost spolupracovat právě s Kamčou. Naše odlišnosti jsou tím, co dělá naše setkání pestřejší, našly jsme způsob, který vyhovuje oběma. Jako nejprínosnější na práci v tandemu vnímám to, že se na Kamču mohu kdykoliv v průběhu klubové schůzky obrátit a vyžádat si její názor. Vím, že její odpověď bude upřímná, neotřelá, vnímavá, osobní a poskytne nám impuls k další diskusi. → Hanka Hogenová, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Ruská v Litvínově

Tandem s mou kolegyní byl pro mě neskutečným přínosem a vždy bude. Přes počáteční a postupné vlny mé rezignace mě psychicky podržela a dala mi pocit, že jsem pro náš klub právě já důležitá. Když se sejdou dva lidé se stejnou vizí, zároveň však mnohdy diametrálně odlišně fungující, může to být problém nebo příležitost. Právě podobný způsob myšlení nám s Hankou umožnil najít společnou cestu

fungování klubu. Jedna doplnila druhou a vzniklo nejspíš nepřenositelné fungování klubu. Jedna s poctivě poskládaným plánem, druhá spolehlivě odhodlaná improvizovat a zapojit se „z pozice dítěte“ do všech činností. → Kamila Fridrichová, učitelka, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Ruská v Litvínově

Ze začátku může být obtížné pracovat v tandemu, být s dětmi spolu s dalším dospělým, který problematice rozumí, připustit si, že uvidí moje chyby, ale já vnímám tandemovou práci jako výhodu, a to jednoznačně také proto, že mám v kolegyni důvěru. → Vendula Bílková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ T. Šobra v Písku

Dvě klubové vedoucí přinášely zcela jistě dva naprosto odlišné přístupy. Má kolegyně aktivně seznamovala děti s různými možnostmi, jak pracovat s knihami, já s nimi zase raději o knihách diskutovala. Děti v nás také mohly vidět dva názorové protipóly. → Lucie Řeháková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ a MŠ Březno

Velkou výhodu vidím i v práci v tandemu. Na začátku projektu jsem tento názor neměla, naopak mi přišlo, že se s kolegyní spíše brzdíme. Přínos práce v tandemu vidím při reflexi klubových setkání i při hodnocení dětí (více očí více vidí, více hlav více ví), při vymýšlení nápadů na setkání, při práci ve skupinách (můžeme se rozdělit a pracovat každá s jednou skupinou) i jako fyzickou (může zastoupit) i psychickou podporu... → Vendula Koubková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Zborovská v Táboře

3.3.3 Vliv zkušeností z čtenářského klubu na pedagogickou a knihovnickou praxi

Jak jsme se již opakovaně zmínili, od samého začátku fungování čtenářských klubů jsme předpokládali, že se nově nabyté zkušenosti promítnou i do běžné praxe zapojených pedagogů a knihovníků. Většina používaných metod je úspěšně využitelná při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků v rámci školní výuky i vzdělávacích programů v knihovnách. Pedagogové využívali v hodinách jak to, co vyzkoušeli sami, tak to, o čem se dočetli v metodických materiálech či od kolegyně a kolegů z klubů.

Pro knihovníky bylo, kromě rozšíření spektra nových metod práce, užitečné vidět, jak vypadá dlouhodobá práce s dětmi, jak v nich postupně

může růst láska k četbě. Řada ze zapojených manažerů a manažerek využila možností dalšího vzdělávání a rozšířili si své profesní portfolio i o další kurzy, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost (ačkoliv nebyly projektem nabízeny ani vyžadovány).

Práce v klubu značně ovlivnila i mou práci ve škole. Už se nebojím vyhledávat smysluplnější texty, než jsou v čítankách, vím, po čem sáhnout, když mluvíme o nějakém tématu a umím děti nasměrovat na knížky, které by je mohly bavit. I když je to s některými dětmi a překvapivě i rodiči občas boj, snažím se o změnu ve výuce. Ukazuje se, že ne každá aktivita, kterou do tříd přinesu, má ohlas. Pořád neumím zaujmout všechny a strhnout je, ale už vidím první jiskřičky, knihy pod lavicí i na ní, a dokonce občas vidím, že odcházím ze třídy a někteří ještě dočítají stránku. → Michaela Sembolová, učitelka, čtenářský klub v Havířově

Řadu metod nyní využívám i v hodinách literatury či dějepisu. Více do hodin literatury zařazuji dílny čtení, které jsou velkým přínosem. Dále mě klub rozhodně posunul jako didaktičku. Nedám nyní dopustit na kartičky Dixit, se kterými ráda pracuji i v hodinách. Mám velmi dobré zkušenosti se čtenářskými kostkami, které děti baví. Velmi se mi osvědčila také tzv. čtenářská štěstíčka⁴⁶. → Adéla Hufová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Dubí I.

V poslední době dávám i v rámci vyučování přednost dílnám čtení, kdy si děti čtou knihy dle vlastního výběru. Úplně jsem odbourala převyprávění děje, při četbě zpracováváme knihu z různých stran, zejména přes postavy, prostředí, dobu a hlavně společné sdílení podle úkolů. → Olga Blažková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ U Soudu v Liberci

Mou práci ve škole velmi ovlivnila klubová práce v předchozích klubech⁴⁷. Tenkrát jsem se současně seznámila s metodami RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Obě zkušenosti velmi ovlivnily i moje působení ve formálním vyučování. Snažím se, aby děti myslely, aby slepě nepřejímaly názory druhých, zároveň je však respektovaly, aby diskutovaly, spolupracovaly atd., a to je vlastně velmi

⁴⁶ Jde o tzv. čínské koláčky štěstí, tedy jakési neplněné duté sušenky, do nichž se vkládá lidová moudrost či vzkaz. V klubu sloužily k vložení citátu z knihy, doporučení knihy apod.

⁴⁷ V. ZŠ Mnichovická v Kolíně patřila mezi školy, které ověřovaly fungování čtenářských klubů už na 1. stupni v minulém projektu Brána ke vzdělávání.

žádoucí ve všech vyučovacích předmětech, ve všem, co v životě děláme. → Šárka Fantová, učitelka a manažerka čtenářského klubu V. ZŠ Mnichovická v Kolíně

Ještě před dvěma lety by mě nenapadlo, že se začnu intenzivně vzdělávat v metodách RWCT. Tyto metody aktivně využívám při klubových činnostech a ve své výuce českého jazyka. Našla jsem se ve vytváření čtenářských lekcí a také jsem načetla obrovskou spoustu dětské literatury. → Marcela Rychtová, učitelka a manažerka čtenářského klubu ZŠ Janáčkovo náměstí v Krnově

Práce v klubu mě hodně naučila. Když jsem začala používat dílny čtení a čtenářské lekce ve třídách se třiceti dětmi, měla jsem obavy, jestli to utáhnu, jestli to bude děti bavit, jestli fakt budou dvacet minut číst. Některé kolegyně k tomu přistupovaly s despektem. Ale opravdu to funguje. Získala jsem jistotu. Natrvala v klubu, zkusila ve třídě. → Zdenka Modráčková, učitelka a manažerka čtenářského klubu ZŠ Chrast

Zpočátku, kdy jsme se v klubu setkali s dětmi, které začínaly spíš jako nečtenáři, doporučování titulů nebyl problém. Později, kdy se děti „rozečetly“ a začal se u nich zvyšovat zájem o knihy, jsem už ani já neměla šanci zanedbat literární produkci, protože nadšení dětí z knih bylo silně nakažlivé. Už kvůli jejich nadšení jsem proto často navštěvovala knihovnu, abych hlídala, jaké novinky vycházejí, a s čím bych děti, kromě klubové knihovničky, mohla ještě seznámit.

Klubová knihovnička byla ale také velmi bohatá, dostali jsme se k titulům, které byly opravdu velmi poutavé. Díky mé profesi jsem vždy četla větší kvantum literatury a měla více oblíbených žánrů a nemohu říci, že by klub mé čtenářské zájmy změnil. Snad jen rozšířil. → Tereza Jačmeníková, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v Havířově

Čtenářskému klubu vděčím také za to, že i na rodičovské dovolené čtu. Blížící se klubová schůzka mne ponouká k tomu, abych vzala do ruky knihu a mohla se poté s dětmi o ni podělit. Hodně motivující pro mne také bylo, že jsme si stanovovali společné čtenářské cíle, např. přečíst za školní rok dohromady 100 knih. Moje povědomí o knihách (dětských i pro dospělé) se díky klubu prohloubilo... → Hanka Hogenová, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v Litvínově

Největší přínos spatřuji v tom, že se dokážu dívat na každého čtenáře za naším knihovním pultem jako na výzvu, protože vím, že přede mnou nestojí „jen někdo“, komu je zapotřebí půjčit knihu. Ale „někdo“, jehož život může být ovlivněn faktory,



kteřé jej odlišují, a je tudíž důležité ho ke knihám a čtení přivést způsoby, které mu v jeho vývoji čtenářské gramotnosti budou nápomocny. Zkušenost ze čtenářských klubů mě tak velmi obohatila i při mé práci v knihovně. Během vedení klubů jsem absolvovala kurzy kritického myšlení, které mne naučily nové práci s dětmi, a které jsem následně využila i při vytváření výukových lekcí a besed pro školy. Zapojením těchto metod jsem pak i v práci mohla vytvářet lekce, které jsou pro děti i jejich učitele smysluplné a přínosné. → Tereza Jačmeníková, knihovnice, čtenářský klub v Havířově

Moje práce v klubu ovlivnila i můj pohled na oborové čtení v odborných předmětech, které učím na 2. stupni základní školy. Jako ředitelka školy jsem mohla doporučit kolegyním při hospitačních pohovorech, které metody a strategie mohou používat, aby lépe rozvíjely čtenářství u svých žáků. Věděla jsem, že lze pracovat i s nejslabšími čtenáři a že slova „Tyhle děti nečtou, tyhle děti se číst nenaučí...“ se nezakládají na pravdě, ale je za nimi leckdy jen pohodlnost učitele. → Lenka Budínská, ředitelka ZŠ Chrast a manažerka čtenářského klubu v Chrastru

3.3.4 Přenos příkladů dobré praxe do škol a regionu

Učitelé o své klubové činnosti informovali své kolegy na pedagogických radách, zvali je do tzv. otevřeného klubu, pro celou školu organizovali besedy. V některých školách byla díky klubové práci posílena čtenářská kultura.

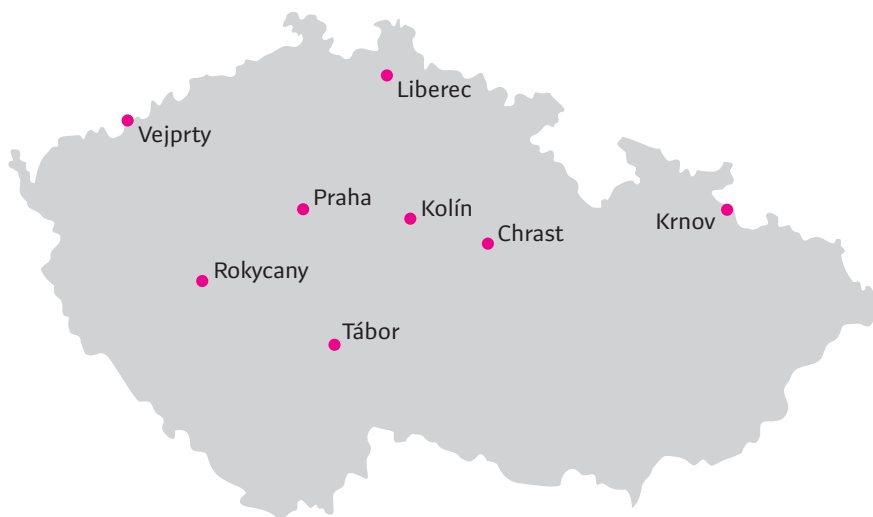
Nestavím se do role odborníka na čtenářství, ale potěšil mě zájem nastupující kolegyně, která přišla na hospitaci, má práce s dětmi ji zaujala a pokouší se získané poznatky aplikovat i ve svých hodinách. Její zájem nepolevil, za každou radu a nápad je vděčná. Ačkoliv i některé další kolegyně si otevřely čtenářský klub v rámci šablon, jejich přístup a způsob práce se nezměnily. Metodu dílny čtení neuplatnily, neustále u nich převládá obava, že by prvostupňové děti tuto aktivitu nezládly. Ke změně musí dozrát, zjistit, že i jiná forma práce přináší výsledky. Doufám, že jednou přijmou nabídku ukázkové hodiny nebo nás navštíví v klubu. Na druhou stranu mě nadchla spolupráce s metodičkou prevence, dílnu čtení jsme využily při prevenci, odhalily počínající zárodek šikany, pomocí textů donutily děti přemýšlet nad některými situacemi. → Lucie Frišová, učitelka a manažerka čtenářského klubu ZŠ Prosetín

3.3.5 Centra kolegiální podpory

Od března 2017 jsme v sedmi základních školách po České republice otevřeli tzv. centra kolegiální podpory (CKP) „Vytváříme společenství nad knihou“. Základním smyslem práce těchto center bylo dát pedagogům možnost sdílet a vzdělávat se neformálně v místě svého působiště a na zcela dobrovolné bázi. Program měla na starosti dvojice sestávající z manažerky čtenářského klubu a pedagožky/pedagoga školy, která sice v klubu přímo nepůsobila, ale s kluby úzce spolupracovala.

Zájemci o rozvoj čtenářství dětí a mládeže, tedy pedagogové různých stupňů škol, vychovatelé, knihovníci a rodiče se schází jednou měsíčně přímo ve škole a do dvouhodinového setkání formou workshopu se mohou zapojit i jako „lektoři“. Program každého CKP je totiž pestřejší, když se i návštěvníci odváží nabídnout své vlastní zkušenosti a pracovní postupy.

Náplň si každé z center vytváří podle zájmů účastníků. Na seznamu tak nechybí ukázky osvědčených postupů k rozvoji čtenářství, společné dílny čtení, různé formy doporučování knížek, setkání s autorem či



Mapa center kolegiální podpory (2019)

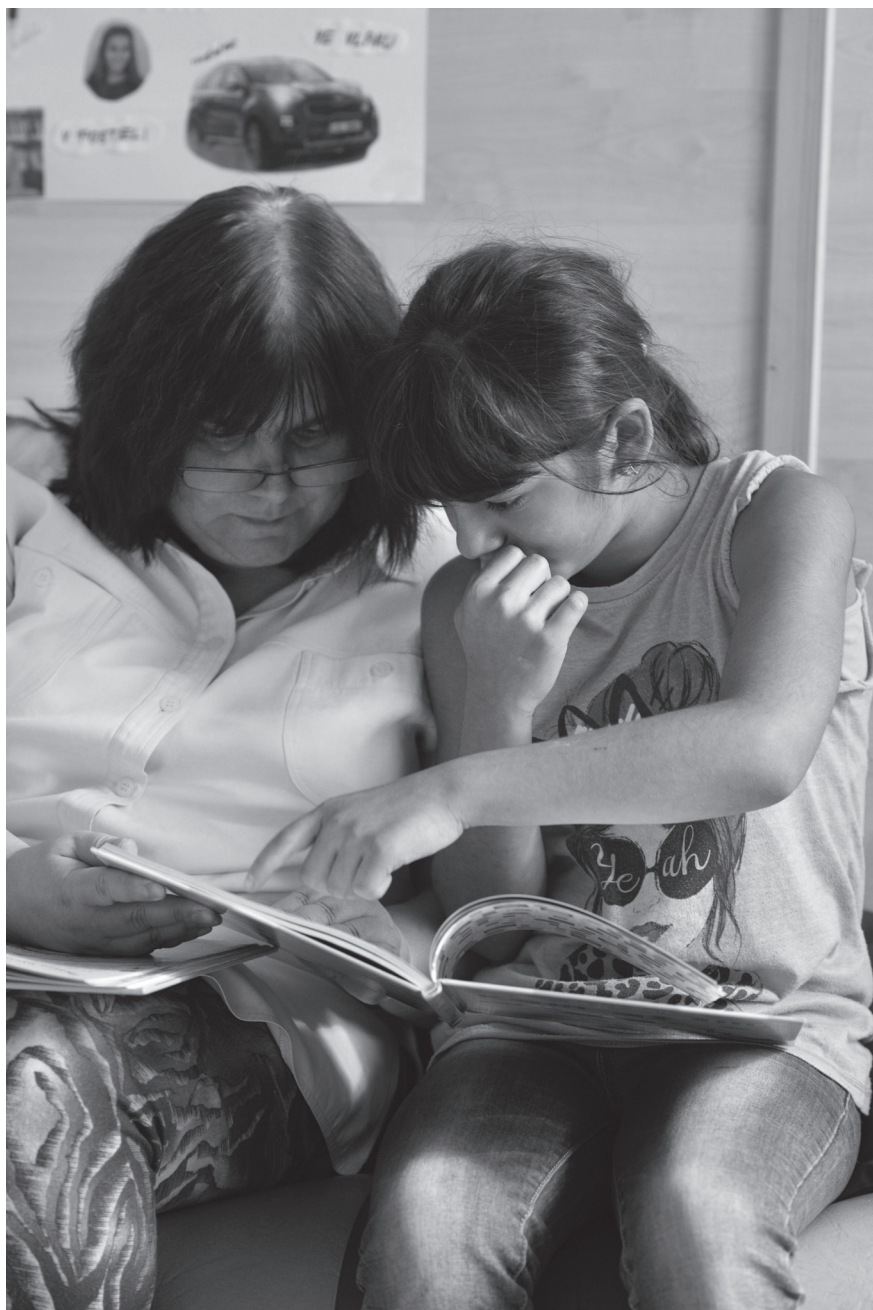
beseda s odborníkem na konkrétní čtenářské téma, příležitost vyzkoušet si různé čtenářské lekce, seznámení se s novými knihami⁴⁸. Konkrétnější představu si můžete udělat níže na příkladu programu centra v Chrasti na Chrudimsku z roku 2018.

Zapojení se do projektu, který podporuje čtenářství a kolegiální pomoc, považuji za jednu z nejsmysluplnějších aktivit v posledním období své pedagogické činnosti. Nápad navázat spolupráci s pedagogy, pokusit se je zaujmout, přilákat jednu za měsíc v odpoledním čase do školy, kde by se mohli blíže seznámit s metodami kritického myšlení, měli možnost si je ihned vyzkoušet na konkrétních textech literárních, ale i odborných, to byla výzva! Od prvního informativního setkání v Praze jsme věděly, že se pokusíme vytvořit pohodu s kávou, čajem a sladkým pokušením, podělíme se o všechny získané zkušenosti, vždy připravíme ukázky pro 1. i 2. stupeň a dodržíme praktičnost... Pokud nám kolegové dobrovolně věnují dvě hodiny svého času, pak my jim připravíme aktivity k přímému použití ve výuce. → Šárka Růžková, učitelka a vedoucí CKP v V. ZŠ Kolín

⁴⁸ Podrobnosti o centrech kolegiální podpory i program akcí minulých i budoucích najdete zde: <https://new.ctenarskekluby.cz/centra>.

Ukázka z programu CKP v Chrasti

- **Leden 2018: Současná literatura pro děti a mládež**
Burza nápadů na čtenářsky přitažlivé tituly pro děti od 12 let.
- **Únor 2018: Učíme se kriticky číst ve všech předmětech**
Seznámíme se a prakticky prožijeme metodu I.N.S.E.R.T. a budeme pracovat s tabulkou V-CH-D, procvičíme pětílístek a myšlenkovou mapu. A třeba přivezou účastníci i něco dalšího. Zrekapitulujeme, co je charakteristické pro výuku postavenou na principech RWCT.
- **Březen 2018: Čtenářské strategie, II. díl**
Pokračujeme v tom, co jsme začali...
- **Duben 2018: Poezie!**
Jak dětem přiblížit poezii? Co takhle zkusit ji s nimi tvořit? Aktivity „Najdi si báseň“, „Báseň z novinových titulků“ a „Skoro básníci“. A k tomu přidáme kolegiální sdílení, jaké básničky pro malé a jaké pro náctileté. Mrkneme také do našeho košíku poezie a Vy si přivezte košíky poezie své!
- **Květen 2018: Jak nemusí čtenářský deník být „hroznej vopruz“!**
Pojďme zkusit s dětmi tvořit záznamy do čtenářského deníku jinak!
- **Červen 2018: Současná literatura pro děti a mládež s autorským čtením Jiřího W. Procházky.**
Jiří W. Procházka umí pěkně pojmut téma tvůrčího psaní a žánrovou problematiku sci-fi a fantasy.
- **Září 2018: Výtvarné aktivity využitelné v rámci rozvoje čtenářství.**
Setkání s expertkou na využití výtvarného potenciálu knížky pro rozvoj dětského čtenářství a knihovnicí z Chocerad Lucíí Vrtalovou.



JÁ, MANAŽERKA ČTENÁŘSKÉHO KLUBU

Lucie Lazecká, ZŠ Záhoří

Mé účinkování v projektu *Školní čtenářské kluby na 2. stupni základních škol* začalo opravdu vcelku nenápadně. Jednoho jarního dopoledne roku 2016 mi zavolala paní zástupkyně Základní školy Záhoří, zda bych neměla chuť a čas vést na škole čtenářský klub. Díky psaní bakalářské práce, zaměřené na aspekty rozvoje čtenářství žáků této věkové kategorie, jsem jakési povědomí o čtenářských klubech - na 1. stupni - měla. Nicméně jsem netušila, jaký rozsah bude mít tato akce.

Za své nejmilejší zážitky považuji asi dva momenty. První zážitek s jedním klučinou je hned z počátku projektu. Chlapec byl ve škole vcelku problémový, v klubu s výkyvy v chování, ale dokázal pomoci s přípravou knihovny, doporučením knížky. Po jednom klubovém setkání - vedla jsem ho sama a měla jsem pocit, že to nemělo absolutně smysl - si v autobuse sedl a celou dobu na trase Záhoří-Písek, trvající sice jen 10 minut, se zaujetím a v naprostém klidu četl knížku *A co když jsem blázen?* Že jsem blázen, jsem měla pocit i ve chvíli, kdy jsem ho po jeho vystoupení z autobusu viděla, že je začtený i při chůzi po chodníku a čekání na přechodu. V tu chvíli mi došlo, že to rozhodně smysl mělo!

Druhým zážitkem je vcelku nová zkušenost s dívkou, šestačkou, která klub začala navštěvovat v tomto roce - na začátku měla problém najít knížku, kterou by dokázala přečíst. Nenechala si poradit, že bichle o pěti stech stranách nebo kniha s vážným tématem nebude to pravé ořechové. Nakonec si našla cestu sama a do ruky se jí díky doporučení Markétky dostala první díl série *Kočiččí válečníci*. To její srdíčko milovnice koček zajásalo a jásaly jsme i obě manažerky, protože tahle dívka se zaujetím první díl zhltila a žádala si okamžitě díl další. O přestávkách za mnou chodí a ukazuje mi, kde a o jakém klanu právě čte.

Dovedu si více představit, jak dítě čtení prožívá. Respektuji výběr dětí, i přes naše doporučení, že to asi není knížka pro toho daného čtenáře. Respektuji, že dítě knížku nedočte. A proč? Protože mně se to také stává. Mám doma dokonce několik titulů, které čekají na vhodnější chvíli. S pronikáním do dětské literatury, seznamováním se s novými metodami kritického myšlení a prohlubováním svých dosavadních znalostí a zkušeností se mi daří lépe odhadnout, jak danou knihu využít, jak ji dětem nabídnout, aby je nalákala k přečtení.

Klubová práce mě dostala z pozice knihovnice do pozice učitelky - a to nejen na poli klubu, ale i v pracovním životě. Našla jsem si práci ve škole, kam jsem na klub dojížděla. V obou rolích se mi ale dařilo práci propojovat se zkušenostmi z klubu. V knihovně při práci s dětmi, které se účastnily např. Noci s Andersenem. Ve škole docházelo k propojení samozřejmě při hodinách literatury, ale i s přesahem do slohové a komunikační výchovy.

Během projektu se mi vystřídal kolegyně. Z knihovny jsem na tandemový způsob spolupráce byla zvyklá a také navyklá na to, že s mou tehdejší kolegyní na dětském oddělení to byla přímo krasojízda v tandemu. Ale vím, že pro učitele je spolupráce ve dvojici obtížnější a i naše vzájemné domluvy nebyly vždy snadné.

Spolupráci v tandemu tedy mohu ocenit až v tomto školním roce (po zapojení nové klubové kolegyně). Se změnou mé role a příchodem nové kolegyně se vše změnilo. Najednou jsem cítila, že někdo na tom dvojkole šlape se mnou. A i když jednou sedí vpředu jedna a jindy zas ta druhá, řídítka držíme spolu. Asi tomu napomohl fakt, že jsme se s Markétou znaly již několik let a měly jsme možnost si společnou práci vyzkoušet.

V práci ve škole založené na dlouhodobé spolupráci se třídou jsem vždy spatřovala větší smysl než v hodinových návštěvách tříd, jež se účastnily knihovnických lekcí, na něž ne všechny učitelky navazovaly v další vyučovací hodině. Práce se čtenářským klubem, jehož složení se výrazněji měnilo pouze po letních prázdninách, mi konečně dala možnost soustředěně někam směřovat.

Požadavek projektu, abychom každou schůzku písemně reflektovali, pro mě byl zprvu trochu „děsivý“, ale s odstupem času jsem za tuto povinnost vděčná! Reflexe mě naučily trochu předvídat, ale především sledovat pokrok jednotlivých dětí, jak v chování, zapojení do klubu, tak ve čtenářství. Skrze plány a reflexe zpětně nesleduji jen pokrok dětí, ale i ten můj.

Jak vzdělávat děti z cílové skupiny definované pro tento projekt nelze jednoznačně popsat. Každé dítě, ať je z cílové skupiny či ne, je originál a je třeba k němu přistupovat individuálně. U dětí z cílové skupiny o to více proto, že jsou ovlivňovány nejrůznějšími negativními faktory. S těmito dětmi ale o to více prožívám jejich pokroky a úspěchy. První dočtená knížka? Sama si tu svoji nepamatuji a od té doby jsem jich přečetla možná tisíc dalších. Budu si ale pamatovat první dočtenou knížku mé jmenovkyně, která tuto událost měla potřebu sdílet i se mnou.

Na začátku roku jsme trochu bojovaly - především s některými děvčaty. Po zjištění, že jsem se dostala do role učitelky, si jeden z chlapců

potřeboval hned druhý školní den ujasnit, jak to tedy bude. Děti jsem hned při rozjezdu klubů seznámila i s mou obtížnou situací a ujištěním, že jsem to pořád já, Lucka, a jsme pořád stejný klub. Nabídla jsem jim i volnost při oslovování. Někomu se nechce přepínat a ve škole mi říkat „paní učitelko“ a v klubu „Lucko“. Někdo přepíná naprosto automaticky, ale všichni vědí, že kdyby jim toto soukromější oslovení ujelo při hodině, rozhodně se nic nestane.

Co se týče využívaných metod v našem klubu, osvědčilo se čtení s předvídáním - a to také díky kartičkám „černé history“, které se do klubu dostaly s novou klubovou vedoucí Markétou. Naše děti si také poměrně rychle navykly na to, že dostávají dostatek prostoru pro tiché čtení. Při každém setkání se ptají, zda si budou moct číst svoji knížku. Raději si čtou „jen tak“, bez konkrétního zadání. Protože jak se soustředit na jednu věc, když z jiné oblasti objeví něco mnohem zajímavějšího? Ale ani zde nemají omezení a mohou sdílet i informace mimo zadání dílny čtení.

Za inspirativní považují knihy Pavla Čecha - krásné ilustrace, text, který k nim absolutně sedí, ale i to, že u nich text vůbec není a dává tak čtenáři prostor pro text vlastní. Jeho knihy tak pomáhají rozvíjet fantazii. Na to hned mohu navázat další knihou, kterou je *Justýnka a asistenční jedno-rožec* Kateřiny Mařarkové, fantazii je přímo věnovaná. Obsahuje nádherné ilustrace Lény Brauner. Inspirující pro mě byla také kniha *14-14 Přátelství napříč staletími*, k níž jsem vytvořila asi svoji první čtenářskou lekci.

„A hrdý Budžes vytrval!“ Nejen Budžes, ale i já. A vytrvám i nadále. Přestože jsem se dostala tam, kam jsem toužila se dostat, vím, že nejsem v cíli. Vede k němu ještě dlouhá, náročná, ale o to bohatší cesta. A za tohle vděčím čtenářskému klubu. Nerada bych, aby následující slova byla považována za prázdná, ale věřím, že čtenářské kluby na 2. stupni daly zrození něčemu, co má velkou cenu si hýčkat a co se rozhodně dětem vyplatí. A jednou se třeba stanou se také čtenářským průvodcem svých dětí. Snad také vytrvají...

P. S.: Vždycky jsem si myslela, že závěrečná práce na vysoké škole je jen nutnost pro získání požadovaného vzdělání. Že se uloží do šuplíku, v lepším případě do knihovny univerzitní či knihovny v kanceláři vedoucího dané práce. V mém případě moje práce - třetí v pořadí (trojka je asi opravdu šťastné číslo) - toto smýšlení vyvrátila. Díky bakalářské práci na pedagogické fakultě jsem se dostala ke čtenářským klubům a díky čtenářským klubům jsem se skrz to, co mám ráda, dostala ke své vysněné práci. No není to jako z pohádky?

J.

J. je velmi tichý, vstřícný, téměř pořád usměvavý. Do čtenářského klubu chodí velmi rád a jak se jednou vyjádřil, z celého týdne se právě na čtvrtek těší nejvíce z důvodu konání čtenářského klubu. V jedné své reflexi označil manažerky jako „maminky“ a celý klub jako svou rodinu.

O své vlastní rodině se vyjadřuje tak, že jsou úplně jiní, a rozumí si hlavně s dědečkem. J. se totiž vymyká dnešnímu trendu mládeže a chodí oblečen jako pán ze starých filmů, v obleku, košili, kravatě. Taktéž používá archaismy.

Sám sebe rád prezentuje jako začínajícího spisovatele.

První rok v klubu

Doma si většinou chvílku na čtení našel, i když čtení náročnějších textů mu spíše dělalo problémy. Vybral si ke čtení knihu *Sírotčinec slečny Peregrinové* a bylo to pro něj čtení sice prý zajímavé, zato velmi náročné. I přesto, že knihu četl téměř rok, své úsilí nevzdal a knihu dočetl.

V klubu si nejvíce rozuměl se spolužačkou Karolínou, se kterou si připravil pro klub i pěvecké vystoupení. Rád zpíval písně Václava Neckáře a Karla Gotta. Připravil klub, který se konal u příležitosti Dne otevřeného klubu. Připravili spolu s Kájou program i zázemí, kde se toto klubové setkání konalo.

J. se rád zúčastňoval všech připravovaných aktivit, avšak sám nahlas hovořil většinou až na požádání manažerky. Přečetl pár knih spisovatele Walliamse a dával tomuto typu knih přednost.

Na novoročním setkání byl velmi tichý a pouze písemně se vyjádřil mnohem více a konstruktivněji. Sepsal návrhy, čím by se klub mohl zabývat, co mu v klubu chybí a s čím je spokojený. V té době dočítal knihu *Slunce zapadá už ráno*, která se zabývá romskou tematikou, tuto knihu hodnotil jako k zamýšlení a hodně smutnou. Nedoporučoval by ji číst všem lidem. Knihu četl pomalu, protože prý o ní hodně přemýšlel.

Na klubové setkání, které se konalo v knihovně, přišel jako jeden z mála kluků a postaral se sám o občerstvení - upek l bábovku.

J. začal chodit do knihovny a pomáhat v ní jako dobrovolník. Nadšeně si přečetl dvě knihy, které budou zpracovány jako scénické čtení pohádek pro nejmenší děti o prázdninách. Této akce se chce zúčastnit jako amatérský herec/předčítač. Po několika návštěvách si vyřídil čtenářský

průkaz a půjčil si první knihu z knihovny. Připravoval se na recitační soutěž a využil několik tipů na básně do této soutěže. Několikrát slíbil na popud paní učitelky, že odrecituje v knihovně básně, ovšem nikdy nepřišel.

J. si pravidelně chodil půjčovat knihy do knihovny. Na konci školního roku navštívil knihovnu, kde na počítači vypracoval slovní hodnocení manažerek klubu. Toto hodnocení bylo velmi milé a obě manažerky byly potěšeny a dojaty.

O letních prázdninách knihy spíše nečetl, protože neměl čas, věnoval se psaní vlastní knihy, která popisuje paní učitelku, která již odešla do důchodu, a také se staral o sourozence.

Jednou o letních prázdninách navštívil knihovnu, strávil v ní celé odpoledne a přečetl dvě knížky: *Medvěd, který nebyl* a *Vačice, která se nesmála*. U obou knížek si nebyl jistý, co si o nich má myslet, ale přečetl je prý jedním dechem a každopádně byly pro něj zajímavé.

V jednom z rozhovorů s manažerkou řekl, že se chce stát knězem.

Při vyprávění o aktivitách knihovny nám řekl, že navštěvoval v mladším věku knihovnu spolu se sociální pracovníci. Tehdy pobýval v Charitním domě pro matky v tísní. Ze slov sociální pracovnice vyplynulo, že jeho matka byla týraná žena a jeho biologický otec je ve vězení. Nyní je matka provdána za nevlastního otce J. a J. má tak dalšího sourozence, bydlí v městském bytě. Všichni jeho sourozenci jsou mladší.

Druhý rok v klubu

Od září J. opět pravidelně navštěvoval klub. Patřil spíše k tišším klubovým dětem, avšak vždy ochotně spolupracoval.

Při setkání s romskou spisovatelkou Ivetou Kokyovou simultánně překládal text z romštiny do češtiny, čímž si u klubáků vysloužil respekt a obdiv. Dokonce o něm spolužáci druhý den vyprávěli ostatním ve třídě. Byl také jediným z klubových dětí, které přečetlo autorčinu knížku, a to ještě v romštině. Tentokrát se živěji zúčastnil diskuse, a to zejména o víře ve vracející se duše zemřelých, kteří navštěvují pozůstalé. Vyjádřil také zájem o některé z projektů pro Romy a v příštím roce by se možná chtěl něčeho takového zúčastnit.

Aktivně se na začátku října zapojil do připravovaného scénického čtení v projektu „Čtenář na jevišti“ a požádal o jednu z hlavních rolí. Zúčastňoval se pravidelných zkoušek, které se konaly přímo v knihovně.



Svou roli bral naprosto vážně, text měl výborně připravený a četl plynu. Dokonce se snažil zapojovat výrazové prvky. Odpoledne toho dne si ještě přišel vypůjčit knihy na zpracování výtahu do českého jazyka.

J. pak ztvárnil jednu ze dvou hlavních postav z knihy Kláry Smolíkové - *Knihozrouti*. Jeho domácí příprava byla na zkouškách velmi znát. Samotné představení na finále v Praze, kde se klubáci dostali jako jeden z pěti vítězných souborů (celkem byli vybráni z 62 souborů z celé ČR), sama spisovatelka ocenila jako velmi podařené scénické čtení. A sama se na J. doptávala, zda je členem nějakého jiného divadelního souboru a zdali je hraní divadla jeho koníčkem.

Ve čtení J. pokračoval v knize *Siroťčinec slečny Peregrinové* - druhý díl.

J. se také zlepšil ve čtení nahlas a jeho projev je velmi příjemný.

V klubu se J. cítí dobře, sdílí s ostatními kamarády různé zážitky a dokáže si s nimi povídat o svých názorech a postojích. Zdá se, že mu členství v klubu zvýšilo sebevědomí a již se nejeví tak introvertně jako na začátku. Ke knihám má velmi kladný vztah. Nedávno přečetl povídkovou knihu, kterou obdržel na jednom ze čtenářských projektů navštívených se školou.

Práci v klubu zvládá dobře, zúčastňuje se všech aktivit, avšak při sdílení nechává slovo spíše extrovertnějším kamarádům. Na požádání manažerek však ochotně sdílí svou práci a dokáže své názory vysvětlit a obhájit.

Je.

Je. je členkou čtenářského klubu téměř od jeho začátku, tedy od konce ledna 2017. Mrzelo ji, že propásla první schůzky, ale od té doby prakticky nevynechala.

V době první návštěvy klubu chodila do 8. třídy. Jedná se o dívku s lehkou nadváhou a malým sebevědomím. Její slovní zásoba je spíše horší. Ve škole měla v té době špatný prospěch, což ji mrzelo, protože v nižších ročnících patřila spíše k lepšímu průměru. Je. říká, že důvodem jejího zhoršeného prospěchu bylo i to, že se ve třídě setkávala se šikanou. Také hodně řešila skutečnost, že ona a její bratr jsou adoptovaní.

První rok v klubu

Na klubu Je. opakovaně vracela do hry právě témata šikany a adopce. Protože tato témata zajímala i další členy klubu, věnovali jsme jim několik čtenářských lekcí. Vybírali jsme odpovídající knihy a vhodné ukázky. Je. si pak jednu z nich vzala domů a přečetla ji celou během týdne. Říkala, že se jí poprvé v životě stalo, že vůbec nemohla přestat číst. Je. přesvědčená, že jí kniha velmi pomohla srovnat si priority.

V prvním pololetí klubové docházky se Je. při výběru knížek dost spoléhala na naše doporučení, nebo na doporučení dvou svých čtenářsky zběhlejších spolužaček, N. a S. Obě hodně čtou pokročilou fantasy nebo post-apo literaturu (*Universita výjimečných, Stmívání*), na kterou Je. v té době ještě úplně nestačila. Nicméně i přesto knihy dočítala do konce, ale ptala se na věci, které nepochopila. Při vlastní četbě se dokázala soustředit po celou dobu, ale její nižší vyjadřovací schopnosti jí bránily o četbě souvisle hovořit. S případnou nápovědou vhodného výrazu ale své myšlenky formulovat dokázala. Čtení ukázek zvládala s drobnými zádržely, zvláště pak u delších slov. Schůzky navštěvovala vždy ráda a cítila se zde dobře, protože ji tu nikdo neposuzoval. Naopak, už na jaře začala pomáhat dívce z Vietnamu, když tápala v českých významech.

Druhý rok v klubu

V druhém školním roce Je. stále do klubu chodila, ačkoli někteří z jejích vrstevníků klub opustili, aby se věnovali přípravě na přijímací zkoušky na střední školy. Je. se stala tak trochu naší pomocnicí, spontánně se

ujímala nováčků a nadále pomáhala dívce původem z Vietnamu. Působila sebevědoměji, více dbala na svůj vzhled, začala se i jemně líčit.

Je. začala hodně číst a i její prospěch se výrazně zlepšil (sama říkala, že „mega“). Věděla ale, že má mezery ve znalostech, a když jsme během schůzky narazili na něco, co nevěděla, neměla strach se zeptat a nechat si věc vysvětlit. Začala uvažovat o studiu na střední škole.

Nadále si půjčovala i fantasy knihy. Příjemným překvapením pro nás bylo, když přinesla na klub knížku *Průvodce stresem pro náctileté* od Nicolý Morganové, což je naučná knížka, která pomáhá teenagerům orientovat se ve svých pocitech a prožívání různých zátěžových situací. Je. ostatním vyprávěla, jak kniha pomohla jí a její matce zlepšit vzájemnou komunikaci a půjčila knihu k nahlédnutí. Celkově v této době mnohem lépe formulovala své dojmy z četby.

V druhém pololetí Je. nečekaně bez omluvy vynechala tři schůzky, vyhýbala se i ostatním členům klubu ve škole. Poté se vrátila a sdělila nám, že někdo z klubu vynesl a rozšířil důvěrnou informaci, o kterou se na schůzce podělila. Potřebovala čas, aby se s tím vyrovnala. V klubu jsme následně důrazně upozornili všechny čtenáře, že to, co je na schůzkách řečeno osobně, se za žádných okolností nedává dál, že je to hrubé porušení pravidel klubu a závažná překážka vzájemné důvěry.

Je. nadále chodila pravidelně, při sdělování dojmů z četby doma hovořila podrobně, uváděla i detaily, pokud jsme se na ně zeptali. Aktivně se účastnila práce na klubových lekcích. Pokud někdy správně nepochopila zadání, rychle se opravila. Její slovní zásoba se nadále zlepšovala a rovněž tak čtení nahlas – četla s důrazem na odpovídající místa textu. Nepotřebovala se již soustředit na četbu samotnou, ale svou pozornost věnovala obsahu. Knihy, které se jí líbily, si následně kupovala domů, aby se k nim mohla vracet. Také znovu četla knížky, které v minulosti dočíst nedokázala. Pokud kniha, o kterou měla zájem, nebyla právě dostupná, četla ji v digitální verzi na telefonu. — Jen již tolik nepomáhala mladším čtenářkám, zřejmě v ní přeci jen zůstalo něco hořkosti z vyzrazení důvěrné informace. Dívce z Vietnamu ale byla nablízku i nadále.

Čas od času za ní na schůzku přišel i její o rok mladší bratr, odpolední vyučování mu totiž končilo dříve než čtenářský klub. Vzal si některou z klubových knížek a četl si. Pokud ho kniha zaujala, Je. si ji vypůjčila domů, aby si ji mohl přečíst celou.

Prospěch Je. ve škole se zlepšil natolik, že se dostala na střední školu podle svého výběru.



4

**Učíci se knihovník,
čtoucí učitel**

4.1 ČTENÁŘSKÝ KLUB OČIMA JEHO MANAŽEREK A MANAŽERŮ

Program čtenářských klubů, který se skládá ze tří pilířů a dalších čtenářských a socializačních aktivit, byl nastíněn hned v úvodu naší publikace. Velice podrobně je také popsán v knize *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*, která vznikla v rámci projektu *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby v roce 2014*⁴⁹.

Na následujících řádcích se na součásti klubové schůzky podíváme očima jejich realizátorů, tedy učitelek a knihovnic, resp. několika knihovníků. Jednotlivé reakce byly sepsány na konci projektu, tedy v době, kdy řada těžkostí, které nastaly, byla vyřešena, nebo přinejmenším neznemožňovala fungování klubů. Ačkoliv tedy příspěvky působí spíše motiválně a nedokladují celý proces, který nebyl vždy jednoduchý, naznačují, že pečlivá příprava, reflektování vlastní práce, vytrvalost, při níž překážky považujeme za přirozenou součást lidské činnosti, nikoliv za důvod ji opustit, a respekt k dospělým i dětem, přinesly řadu pozitivních výsledků.



⁴⁹ Projekt *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby* posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP byl financován z prostředků ESF a státního rozpočtu ČR prostřednictvím Operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*.

4.1.1 Začátek klubového setkání

Naším největším problémem bylo udržet některé děti z cílové skupiny ve škole, aby neodešly s vrstevníky domů. Problém byl s dětmi, které chodily domů na oběd, protože se někdy už do školy nevrátily. Když přišly, pracovaly a měly jsme dojem, že se jim tam líbí. Přestože jsem zpočátku měla obavy, vyzdvihuji věkově rozdílnou skupinu, kdy se starší učí toleranci k mladším a mladší se učí od starších. Také se mi moc líbí, že do klubu přijdou děti bez minulosti, bez předsudků, protože je jiné děti (ty, co nejsou z jejich třídy) neznají. Některé děti úplně pookřály a vyrostly. Děti též zmiňovaly, že ve třídě moc nezapadly, a teď někam konečně patří. → Monika Slavíková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v Meziměstí

4.1.2 Tři pilíře

Dílna čtení

Úplnou novinkou pro mne byla samotná dílna čtení. Možná to ale bylo spíše výhodou, protože jsem dokázala pochopit, co při prvních dílnách čtení mohou děti zažívat. Nejdůležitější roli v mém růstu klubové manažerky představovala osobní zkušenost s tím, co jsem chtěla po dětech. Plnění stejného úkolu, hledání odpovědi na stejnou otázku, které musely čelit i ony, bylo tím, co mi umožnilo vystoupit z nadřazené pozice a jednat s dětmi partnersky. Když vede klubové setkání Kamča, tak mám možnost oprostít se od své manažerské pozice a být najednou sama dítětem, které se zápallem a zájmem řeší předložený úkol. → Hanka Hogenová, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Ruská v Litvínově

Doporučování si knih

Osvědčená forma vzájemného sdílení přečtených knih u nás v klubu = Křeslo pro hosta. Člen klubu, který má Křeslo pro hosta, má pro všechny připravenou otázku k domácí četbě. Zapojují se všichni členové, i když se stane, že někdo nečetl. Ten mluví buď o četbě z týdne předešlého, nebo o filmu, který viděl. Začínalo se dost těžko, protože málo klubových dětí četlo, řada měla problémy s vyjadřováním nebo se styděly mluvit před ostatními. Postupem času se děti začaly na Křeslo pro hosta hlásit samy. Došli jsme tak daleko, že si samy vytvořily pořadník pro prezentaci svých knih a byly dost nešťastné, že jim vyšlo Křeslo pro hosta třeba jen třikrát. → Veronika Lacmanová, učitelka a manažerka čtenářského klubu ZŠ Švermova v Liberci



Celá situace se v klubu změnila, v současné době doporučují dětskou literaturu členové čtenářského klubu nám. Přečetla jsem na doporučení knihy pro náctileté. Hrozně dlouho jsem po takové literatuře nesáhla. Nenašla jsem vztah k žánru fantasy. A ten teď „opravdu frčí“. → Věra Lovecká, knihovnice, manažerka čtenářského klubu v ZŠ Výsluní v Uherském Brodě

Odejdí s knihou

Klub by nemohl fungovat bez knih. Děti žasly, kolik knih mají k dispozici, uvědomovaly si i jejich finanční hodnotu. Oceňovaly, že si můžou knížky v klidu prohlédnout, začít se, vzájemně si knížky doporučovat. Některé se až v klubu rozečetly, některé našly nové oblíbené knihy, některé jsou stále na cestě za hledáním té své první knihy... To je náš nekončící úkol – doprovázet děti na této cestě a být jim nápomocny, pokud budou potřebovat. → Radka Houšková, knihovnice a manažerka čtenářského klubu v ZŠ T. Šobra v Písku

Míra ochoty a vstřícnosti knihovnic mě přivedla na myšlenku, že si udržíme naši klubovou knihovnu oddělenou od školní. Školní knihovna je dětem méně přístupná než městská, a to z důvodu časového rozvržení otevírací doby (pouze v brzkých ranních hodinách). Naše děti si velice cení volného přístupu ke knihám

a možnosti prolistovat si knihu, chvílku se začíst. Zkušenosti mě inspirovaly k návrhu změny fungování školní knihovny. → Lucie Frišová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Prosetín

4.1.3 Další klubové aktivity

Nejnáročnější pro mě byla dílna s názvem S knihou na Špičák, která probíhala v průběhu dvou měsíců, kde se děti z čtenářského klubu připravovaly na závěrečnou cestu na čedičový kopec Špičák nedaleko Vejprty. Navštěvovaly místa spojená s legendami a regionálními pověstmi. Přímo na oněch místech námi utvořenou knihu četly, hrály v rolích, staly se součástí příběhu. Ukázalo se, že významnou roli pro úspěch našich schůzek zastávají samotní rodiče a rodáci, kteří spolupracují se čtenářským klubem.

A jakým způsobem posouváme zájem dětí, aby se staly jednou aktivním čtenářem? Myslím hlavně zajímavými besedami s knihovnicí, autorským čtením, listováním, prací s audioknihou, storytellingem nebo čtenářskými lekcemi a sdílením zkušeností nejčastějších čtenářských aktivit. → Denisa Vacková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Vejprty

Kromě dílny čtení, kterou se snažím zařadit téměř vždy, děti velice baví prvky dramatické výchovy – vžití se do hrdiny, tisková konference, ulička, horké křeslo, živé obrazy. Naši čtenáři dále rádi tvoří, doporučují, líbí se jim doporučující plakáty, čtenářské karty. → Lucie Frišová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Prosetín

4.1.4 Začlenění dětí ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí

Pro některé děti jde spíše o místo, kde je někdo vyslechne, poslouchá, všimá si jich... Tyto děti většinou nejsou tak zapálenými čtenáři, ale paradoxně jsou to právě ony, které do klubu dochází pravidelně a jen zřídka se stává, že vynechají. Je jim v klubu zkrátka dobře. Naučila jsem se, že děti ze sociálně méně podnětného prostředí je třeba opravdu vyslechnout, nechat vypovídat... třeba i na úkor některých naplánovaných čtenářských aktivit. → Marcela Vejmelková, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Brno-Chrlice

Ustoupily jsme tedy od „nahánění dětí“ se specifickými poruchami učení do klubu a nechaly jim volnost příchodu. Samy jsme pak byly překvapené, když jsme si

uvědomily – i díky různým šetřením potřebným k projektu –, že v podstatě máme skupinu složenou z dětí, které jsou ve svých třídách solitéry.

A co bylo ještě překvapivější, že jsme jako učitelky na těchto dětech mohly sledovat jejich vývoj nejen v klubu, ale především v učebním procesu. Ze zakřiknutých dětí se během roku vyklubali sebevědomí, diskutující žáci, některým se zlepšil i prospěch. Členy klubu jsme začaly vídat na chodbách, před školou, v parku i na koupališti, jak si spolu čtou nebo debatují. → Nikola Hobrlantová, učitelka a manažerka čtenářského klubu v ZŠ a MŠ Březno

I když se osazenstvo našeho klubu postupem času obměňuje, stále platí, že většina dětí splňuje podmínky cílové skupiny. Chodí k nám děti s velkými výchovnými problémy. Velkou oporou byla našemu klubu regionální koordinátorka Bohunka Jochová, a to především při stabilizaci vztahových problémů mezi dětmi, podpořovala nás, uklidňovala, když jsme byly s druhou manažerkou nejisté, oceňovala nejen naše pokroky, ale i pokroky dětí, které v klubu poznala. Stejně tak jsme využily možnost konzultovat naše „nesnáze“ se speciálním pedagogem. → Radka Houšková, knihovnice a manažerka čtenářského klubu v ZŠ T. Šobra v Písku

Náš čtenářský klub se stal pro děti natolik bezpečným prostředím, že se uzavřené děti začaly otevírat a bez ostychu projevovat své názory, výstřední děti zapadly, cizinci lépe ovládli češtinu, národnostní rozdíly přestaly hrát roli nebo naopak byly v určitých ohledech vyzdviženy jako výjimečné. Děti si našly nové přátele, ty skutečné i ty knižní. A kromě toho dostaly příležitost jednou týdně rozvíjet své názory na život, svět, společnost, srovnat si priority a vůbec si vytvořit žebříček hodnot, což je o mnoho víc, než mají mnozí jejich vrstevníci. → Jitka Polůvková, knihovnice a manažerka čtenářského klubu v ZŠ Buzulucká v Teplících

Intenzivní práce s malou skupinkou má velký význam. Bohužel naše cílová skupina se vždy po roce zčásti obměnila. Ale zůstaly nám kmenové romské děti, na které se po třech letech práce ve čtenářském klubu úplně změnil můj pohled. Tyto děti stojí za to rozvíjet, nabízet jim knihy, ale vedoucí čtenářského klubu se musí obrnit obrovskou trpělivostí, protože jejich čtenářské pokroky jsou maličké. Trpělivost je mojí dobrou vlastností, a tak jsem měla radost i z těch nejmenších krůčků. → Lenka Budínská, ředitelka ZŠ Chrast a manažerka čtenářského klubu tamtéž



V.

V. se narodil v roce 2003. V současné době žije s prarodiči, matkou a dvěma sourozenci. Dědeček tvoří hlavu rodiny, zajišťuje finanční zájem, které však není příliš uspokojivé. Bývá často agresivní, propadá návalům vzteku, mluví vulgárně. Toto vše negativně na V. působí. Tatínek od dětí několikrát odešel, občas se vrátil, ale pouze na chvíli.

V. patří mezi žáky s 2. stupněm podpůrných opatření, jedná se o dysortografii, dyslektické a dysgrafické obtíže na bázi narušené komunikační schopnosti. Je členem klubu od samého začátku. Do klubu chodí pravidelně a v letošním roce rád, žádnou schůzku nevynechal. Ve třídě se řadí k průměrným žákům s častými výkyvy v prospěchu. Úspěchy jsou limitovány vadou řeči.

První rok v klubu

V. v 7. třídě četl těžkopádně, hláskoval, zaměňoval písmena. Při četbě odhadoval význam slov, nedokázal je přečíst. Před třídou nechtěl číst nahlas, bál se zesměšnění. Svoje nedostatky tedy kompenzoval výsměchem, kritikou ostatních, byl tím pádem v kolektivu neoblíbený.

V „prvním pololetí“ klubové docházky s ním byla obtížná práce, často vyrušoval, upozorňoval na sebe, na práci se nesoustředil. Odmítal plnit některé zadané úkoly. Bál se, že neodpověděl správně. Styděl se, nevěřil si. Na klubová setkání nepřinesl žádnou knížku, o vlastní četbu neprojevil zájem. Při výběru knih při klubové práci nechtěl poradit ani nic doporučit, rychle vzal nějakou knížku, aby byla co nejslabší a měla velká písmena. Na čtení se příliš nesoustředil, pozoroval a sledoval, co právě dělají ostatní. Pomohlo pouze, když jsme jedna z nás seděly vedle něj. Při práci s textem potřeboval vždy pomoci, část textu se mu muselo předčítat, návodnými otázkami ho navést na jednoduchá řešení. Zpočátku jsme si obě myslely, že do klubu rád nechodí, ale jeho „zdržování se“ v závěru setkání a pomoc s úklidem nás přesvědčily o opaku.

Ve „druhém pololetí“ čtenářských klubů nás již tedy nepřekvapilo, že chtěl být V. členem. Přivedl k nám i dva spolužáky, kterým vše ukázal, ujal se jich. Rád s nimi spolupracoval, chtěl jim ukázat, že něco umí. Velikou radost nám udělala jeho první dočtená kniha, šlo o knižní dárek z klubu, *World of Warcraft Ashbringer*. Knihu představil velice stručně

a jednoduše, nemluvil s jistotou, zadržával se, dlouho přemýšlel, co má říct. Příběh ale přinesl ukázat, doufal, že si ho někdo zapůjčí.

Druhý rok klubu

V. se stal stálým, nejdéle a nejpravidelněji chodícím členem klubu. Při každém náboru první odevzdával přihlášku, několikrát přišel zkontrolovat, zda byl zařazen a počítáme s ním. Klubová setkání nikdy nevynechal. V. se rád zapojoval do všech aktivit v klubu, přejímal roli ochránce a průvodce nových členů. Seznamoval je s vybavením klubu, knihami, ale i všemi připravenými činnostmi. Zjistil, že tady nikdo neřeší jeho nedostatky v technice čtení, jeho školní neúspěchy, postupně se otevřel, každou práci se snaží dokončit, prezentovat ji a sdílet.

Objevil, že ho nejvíce zajímají komiksové příběhy, které si z klubové knihovny postupně půjčoval domů. Přál si, aby se do knihovny zakoupily další díly série *Živí mrtví*, navrhl i koupi komiksové řady *Zaklínač*. Svůj knižní dárek, *World of Warcraft Ashbringer*, střelil jako oko v hlavě, ale svým kamarádům jej s radostí nabídl k zapůjčení. Popsal, co se mu na příběhu líbilo.

Jeho pravidelná docházka, učení se četbě s porozuměním, čtenářským strategiím se projevily i v hodinách českého jazyka. V. rychleji četl, chápal smysl textu, rozuměl těžkým slovům (i cizím), dokázal vysvětlit jejich význam, zapsat je bez pravopisných chyb, vyskočovat je. Nadále však při četbě přetrvávala záměna písmen, odhadování dlouhých slov, pomalejší čtení vzhledem k věku.

V. dokázal překvapit velice originálními, neotřelými nápady při aktivitě předvídání, dokončování příběhů. Jeho texty se vyznačovaly stručností, avšak vtipnou pointou, nezvyklým rozuzlením (např. při dokončování pohádky se hrdina nevrátil ke své rodině, ale začal si užívat svého bohatství a úspěchu na Havaji). I když výsledné texty bývaly krátké, dokázal V. využít různá slovesa, slovní druhy se neopakovaly, pokoušel se i opravovat gramatické chyby.

V průběhu druhého klubového roku měl V. ze všech docházejících dětí nejnižší absenci. Vzhledem k tomu, že do klubu chodil od samého začátku, je úžasné, že chlapec v pubertálním věku v takové míře propadl kouzlu knih a práci s nimi. Jeho pravidelná docházka a samozřejmě činnosti při klubových schůzkách se v lednu projevily při novém vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V. vyšetření absolvoval 9. ledna



2019, byl zařazen do 1. stupně podpůrných opatření. Ve zprávě byla velice pozitivně hodnocena docházka do čtenářského klubu. Speciální pedagožka doslova napsala, že V. díky pravidelné práci s textem, čtení, aktivitám v klubu své obtíže kvalitně kompenzuje, ve všech oblastech speciálně-pedagogického vyšetření se vylepšil. Čtenářský klub jej pozitivně motivuje k další práci, již se nebojí své názory sdílet, tvořit texty. Rozumí přečtenému textu, dokáže z něj vybrat požadované informace, správně odpovídá na otázky, které se vztahují k textu. Nepřesně pouze zpracovává mluvenou řeč, nejistota přetrvává ve sluchovém rozlišování znělosti a sluchové analýze víceslabičných slov. Paní pedagožka v doporučení uvádí, aby V. dále navštěvoval klub.

V. nadále sepisoval zajímavé, nevšední a originální texty. Ve slohové výchově patřil ve třídě k nejlepším po stylistické stránce, jeho texty měly kontextovou návaznost a pestrou slovní zásobu. Byl pyšný, když se jeho dílo - charakteristika literární postavy (Bart Simpson) předčítalo před třídou, zažil úspěch a uznání.

Mezi jeho oblíbené knihy i nadále patří komiksy, po setkání s Mášou Bořkovcovou přečetl *Lily a dvě mámy*, *Nebuď jako gádžo*, *Silnější než někdo*.

Přemýšlel a rozvažoval, jakými obtížemi museli hrdinové projít. Snažil se sám najít souvislost se svým životem, neboť žije v neuspořádané rodině, hledal řešení pro hrdiny i pro sebe. V současné době si zapůjčil knihu *Medvěd, který nebyl*, zajímal se o sérii *Ztřeštěný dům o 13 patrech* a *Ztřeštěný dům o 26 patrech*.

F.

F. chodí do 8. třídy základní školy, je mu 15 let, neboť měl odklad školní docházky. Žije v úplné rodině, má jednoho mladšího bratra.

F. se ve škole potýká s velkými výukovými potížemi, rodiče se dlouho bránili tomu poslat jej na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. F. byl tedy vyšetřen až před nástupem do 7. třídy, a protože ve třídě byl velký počet dětí s výukovými obtížemi, byl třídě přidělen asistent pedagoga.

Ve třídě se prý projevuje jako pomalý, nezvládá tempo ostatních spolužáků, nezvládá učivo dané třídy, je pasivní a spoléhá velkou měrou na pomoc asistenta. Je spíše osamělý a mlčenlivý.

První rok v klubu

F. nechodil do čtenářského klubu od jeho založení. Klub započal v únoru roku 2017, F. začal do klubu chodit až během listopadu 2017, do klubu ho přivedl spolužák Martin a F. již v klubu zůstal. V té době byl žákem 7. třídy základní školy.

Zpočátku byl velice nesmělý, do činností se moc nezapojoval, pokud byl osloven, odpovídal větou: „Jako Martin⁵⁰.“ anebo „Já nevím.“ F. jsme ponechali prostor a čas pro jeho sžití se s klubem, nicméně jsme se mu snažili hodně věnovat tím, že jsme si s ním povídali. Vypadalo to, že mu projevený zájem působí velkou radost.

Postupně se osměloval a zapojoval se do činností čím dál více. Nejdříve komunikoval pouze se spolužákem a kamarádem Martinem, který mu pomáhal i ve třídě, poté s dospělými a nakonec s dětmi. Našel si kamarády mezi mnohem mladšími dětmi a vypadal spokojeně. Úkoly plnil, snažil se více pracovat samostatně. V té době četl *Deníky malého*

⁵⁰ Jméno z důvodu anonymizace změněno.

poseroutky a často opakoval to, co jsme již mockrát slyšeli. Prostě si vystačil se stejnou odpovědí. Někdy neodpovídal, ale když jsme mu sdělili, ať si odpověď promyslí, že se k němu ještě vrátíme, tak úkol většinou splnil. Zdálo se, že je v klubu spokojený, a vždy v závěrečné reflexi uváděl, že se mu v klubu líbilo a těší se na příště.

Druhý rok v klubu

F. chodil do 8. třídy základní školy. Do klubu se těšil, přes prázdniny téměř nečetl. F. se v klubu postupně uvolnil, dobře si rozuměl s jednou žákyní z 6. třídy, občas i něco nahlas komentoval. Úkoly již plnil bez problémů. Během klubového setkání měl často problémy se soustředěním. Někdy splnil úkol jinak, ale poznamenal, že nic není špatně, tak to nevadí. F. se postupně stával samostatným, formuloval věty, neopakoval předešlé, své názory vysvětloval a obhajoval. Při práci ve skupinkách již netrval na tom, že bude s Martinem, pracoval s různými dětmi a ve skupině byl aktivní, konal v souladu se zadáním, a dokonce chtěl být v roli mluvčího či zapisovatele. Prosazoval vlastní nápady. Častokrát se ptal, může-li začít.

Deníky malého poseroutky vyměnil za knihu *Z deníku kocoura Modroočka*, kterou měl rád, když byl malý. Stále si více rozuměl s mladšími dětmi. Doma četl málo, ale v klubu chtěl číst co nejvíce.

Zúčastnil se i klubového spaní ve škole, o kterém se vyjádřil, že se mu to líbilo a mohli bychom spát každý týden. I v této době se stávalo, že seděl sám stranou a pozoroval dění okolo sebe, ale vypadal u toho spokojeně. Přestože klub oficiálně končil, projevil zájem pokračovat dále.

V klubu F. pracoval aktivně, nicméně při školní práci jeho vyučující prohlašují, že je nesamostatný, s ničím si neporadí, je mlčenlivý. Považujeme za dobré informovat jeho vyučující o tom, jak pracuje v klubu. Je ale zřejmé, že v klubu je na vše mnohem více času a dítě sem přichází bez minulosti, bez předsudků a má novou šanci ukázat, co v něm je.



JÁ, MANAŽERKA ČTENÁŘSKÉHO KLUBU

Martina Pobřísllová, ZŠ J. K. Tyla v Písku

Na začátku našeho klubového konce mi v uších zní jedna myšlenka Leonarda da Vinciho:

„Ani jeden člověk není tak nešikovný, aby nedospěl k úspěchu aspoň v jedné věci, když je vytrvalý.“ A tam se dostali naši kluboví čtenáři. Na začátku přicházely děti, z nichž většina z nich obrazně řečeno nikdy v ruce nedržela knihu. Pomalu se začaly rozečítat. Přestávaly odkládat rozečtené knihy s výrazem „to mě nebaví“. Naopak dychtivě listovaly stránkami a brblaly, když klub končil. Začaly dočítat knihy až do konce, na poslední stranu. Dokázaly to!

My, manažerky, jsme si čím dál víc uvědomovaly, co všechno stojí před námi, co je v sázce. Začaly jsme se učit, jak na to. Promýšlely jsme zodpovědně všechna klubová setkání. Bedlivě jsme dbaly na střídání aktivit, na to, aby klub zábavnou a nejlépe i veselou formou odkrýval našim dětem svět literatury. Četly jsme dětské knihy ostošest, doporučovaly si je jedna druhé a pak z nich připravovaly lekce pro klubová setkání. Největším úspěchem bylo, když se po úvodní minilekci někdo (lépe víc) zeptal: A můžu si tu knížku půjčit? To pak naše srdce jásala a věděly jsme, že se zrodil další nový čtenář.

Tyhle cenné zkušenosti samozřejmě pak nezůstávaly za dveřmi školní knihovny, ale pronikaly dál, do hodin literatury. Pravidelně ve škole učujeme dílny čtení, při hodinách dětem nabízíme nové a nové knihy. Díky klubovým knihám mám teď opravdu široký záběr, nepůsobí mi problém nabídnout každému svému žákovi nějaký zajímavý titul ke čtení. Můžu přesně cílit na zájmy, schopnosti i čtenářské dovednosti každého jednotlivce.

Zkušenosti z tvorby metodických lekcí pro klubová setkání se lehce přenášejí do běžného vyučování, nevádí vyšší počet žáků, to se dá snadno upravit, důležitý je prvotní nápad, co s knihou a hlavně s jakou knihou.

Spolupráce ve dvou se ze začátku zdála složitá. Párové učení se u nás ve škole neuplatňuje, je to pro nás naprostá novinka. Jsem zvyklá být v hodině sama, maximálně s asistentkami, které pomáhají konkrétním dětem, jsem odkázaná sama na sebe. A najednou jsme tu byly dvě. Bylo třeba rozdělit si práci, v pravou chvíli mlčet a v pravou chvíli mluvit. Neuměla jsem to. Prošla jsem si opravdovým „kurzem sebeovládání“



nevstupovat mé kolegyni manažerce do toho, co a jak právě s dětmi dělá. Často byla moje představa úplně jiná. Držela jsem se za pusu (obrazně) a sváděla svůj vnitřní boj nechat to na ní.

Čtení bylo vždycky důležitou částí mého života. Čtenářské kluby rozšířily moje obzory o neuvěřitelné množství knih, vrátily mě k dětské literatuře a otevřely okénko *young adult*. Uprostřed pracovních povinností jsem často čtení knih odkládala. Čtenářské kluby mi ukázaly, že na čtení je čas vždycky. Při dílnách čtení se stávám jedním z mých žáků. S knihou na klíně sedávám mezi nimi, diskutuji s nimi, půjčujeme si knihy navzájem a přeme se o nejasnostech, které některé příběhy přinášejí. A to je to bohatství, které nám daly čtenářské kluby. Nám, dospělákům, i dětem.



5

**Co s těmi všemi daty
ve škole aneb jak naplnit
potenciál školy v oblasti
rozvoje dětského
čtenářství**

DOPORUČENÍ VZEŠLÁ Z VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ V LETECH 2017 A 2019⁵¹

V roce 2019 57 % všech dotazovaných žáků uvedlo, že mají problém najít knihu, která by je zaujala. Jednou z možných a velmi jednoduchých reakcí na tuto skutečnost může být pravidelné zařazení prostoru pro doporučování si knih. V ideálním případě s pedagogem, který také doporučuje a zároveň si nechává doporučovat a na doporučenou četbu reaguje při rozhovoru podobně jako ostatní žáci.

Téměř polovina žáků ze sociálně nepodnětného prostředí školu uvádí jako místo, odkud si může půjčit knihy (relativně velké množství takových žáků uvádí, že má doma méně než 25 knih). Jakkoliv by se mohlo zdát, že veřejné knihovny tuto funkci zastávají skvěle, je přeci jen škola místo, kam děti chodí pět dní v týdnu. Vybavená školní knihovna, resp. čtenářské koutky, s množstvím lákavých knih využívaných ve výuce i o přestávkách řadě žáků umožní pravidelný kontakt s knihou, který by jinak neměli. Rozvíjet spolu s dětmi jejich čtenářství nelze bez udržované školní knihovny a školních čtenářských koutků.

Čtení pro radost je u řady dětí komplikováno špatnou technikou čtení. V závěrech výzkumu Morgana a Fuchse [2007] se uvádí, že mezi čtenářskou motivací a čtenářskou technikou je vztah vzájemné podpory. Není tedy nutné nejprve děti učit technicky správně číst a pak jim až předkládat zajímavé tituly. Podle zmíněných výzkumníků a v souladu s našimi dlouhodobě potvrzovanými zkušenostmi klíč ke zlepšení čtenářských dovedností vede přes povzbuzení chuti ke čtení. A zároveň tak, že zvýšením kompetencí, komfortu a sebevědomí spojeného se čtením se zvyšuje motivace. Právě dílny čtení jsou ideálním nástrojem pro posilování techniky čtení (která se zlepšuje čtením) a motivování k četbě.

Výzkumná data potvrdila vstupní předpoklad, že mnozí žáci v průběhu 2. stupně prožívají tzv. čtenářský propad, čtou méně času, než četli v 5. a 6. třídě. Domníváme se, že právě v kontextu tohoto zjištění má velmi důležitou roli čtení přímo ve škole, tj. v rámci dílen čtení, čtenářských klubů či jiných systematických opatření. Může to v určitém období být jediný čas, kdy žáci vezmou knihu do ruky a mohou se začíst. Bohužel z výzkumu je patrné, že ruku v ruce s čtenářským propadem přichází i zmenšující se množství čtenářských aktivit, které

⁵¹ Pro kontext a bližší poznatky viz kapitola 1 této zprávy.

jsou žákům učiteli nabízeny. Příčiny mohou být různé, např. i to, že s rostoucím věkem žáků je těžší je zabavit. V každém případě je to ale indikace k analýze toho, jak konkrétně daná škola/třída podporuje dětské čtenářství. V první kapitole je citován výzkum Margaret K. Merga, která definovala oblasti, v nich adolescentní čtenáři potřebují podporu: volba vhodné a zajímavé knihy, dostupnost atraktivních a rozmanitých knih, dostatek času a schopnost si jej na čtení vyhradit, soustředění se na četbu - a povzbuzení.

Dílny čtení, při nichž žáci čtou přímo ve škole (v našem případě v klubu a v ideálním případě i v hodinách českého jazyka knihu dle svého výběru), zřejmě budou vyhovovat jako formát i těm 77 % ze všech dotázaných žáků, kteří uvedli, že by si přálo ve škole víc číst knihy dle vlastního výběru. Ti, kteří s formátem dílny čtení mají pravidelnou zkušenost z klubu, by si to přáli dokonce v 88 %, z čehož si dovoluujeme usuzovat, že je to aktivita, kterou využívají rádi a rádi by ji ve škole zažívali častěji.

Mnozí žáci z cílové skupiny (žáci ze socioekonomicky znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí) přišli do klubu na osobní doporučení paní učitelky. I v tomto případě se ukázalo, jak podstatný vliv má osobnost učitele a zároveň to, jaké se těší autoritě.

Z průběžného hodnocení dětí se znevýhodněním ve vybraných čtenářských oblastech vyšlo najevo, že ačkoliv tyto děti měly spíše horší vstupní hodnocení, dosáhly díky individuální podpoře a dlouhodobému členství nejvyššího pokroku. Potvrzují se tak již známé pomocné nástroje - zaměření se na jednotlivce a postupné zvyšování náročnosti cílů, k jejichž dosažení je nabízena podpora.

Z výsledků šetření je zřejmé, že u žáků se znevýhodněním je pozitivní efekt docházky do klubu patrný až po delším čase - dejme tedy žákům k proměně jejich návyků dostatek času.

Delší čas žáci se znevýhodněním potřebují pro ztotožnění se s pozitivními výroky o užitečnosti četby i pro zdokonalení techniky čtení. Efekt má na tuto oblast až dlouhodobé členství v klubu. Stejně tak delší čas potřebují proto, aby se cítili jistěji a sebevědoměji a našli si v klubu přátele.

Zjištění je to vlastně pozitivní a útěšné ve chvílích pedagogické beznaděje - výsledky nepřicházejí hned, ale je pravděpodobné, že při dostatečné trpělivosti a dlouhodobém vlivu se dostaví.



BIBLIOGRAFIE

- ALSUP, J. 2015. *A Case For Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- BAL, P. M., VELTKAMP, M. 2013. „How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation.“ *PLoS ONE* [online]. 8 (1): 1-12.
- BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. 2016. *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce.
- BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- CLARK, C., RUMBOLD, K. 2006. *Reading for Pleasure. A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- CLARK, C., DE ZOYSA, S. 2011. *Mapping the Interrelationships of Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment*. London: National Literacy Trust.
- CUNNINGHAM, A. E., STANOVICH, K. E. 1998. „What Reading Does For the Mind.“ *American Educator*. 22(1-2): 8-15.
- ECO, U. 1997. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia.
- GABAL, I., HELŠUSOVÁ, L. V. 2003. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting.
- JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce.
- KIRSH, I., DE JONG, J., LAFONTAINE, D., MCQUEEN, J., MONSEUR, C., MENDELOVITS, J. 2002. *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD.
- LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I., FRIEDLAENDEROVÁ, H., RICHTER, V. 2019. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- MCGEOWN, S. P., DUNCAN, L. G., GRIFFITHS, Y. M., STOTHARD, S. E. 2014. „Exploring the Relationship Between Adolescent’s Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits.“ *Reading and Writing* [online]. 28 (4): 545-569.
- MERGA, M. K. 2016. „What Would Make Them Read More? Insights From Western Australian Adolescents.“ *Asia Pacific Journal of Education* [online] 36 (3): 409-424.

- MORGAN, P. L., FUCHS, D. 2007. „Is There a Bidirectional Relationship Between Children’s Reading Skills and Reading Motivation?“ *Exceptional Children* [online]. 73 (2): 165–183.
- OBERT, V. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASIL, J. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ, A. 2014. *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby*, Praha: Nová škola, o. p. s.
- Česká školní inspekce. 2019. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha.
- Scholastic Inc. 2019. *Kids & Family Reading Report. 7th Edition: Finding Their Story* [online]. [cit. 31. 7. 2019] Dostupné z: <https://www.scholastic.com/readingreport/home.html>
- SEIDENBERG, M. S. 2017. *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many can’t, and What Can Be Done About It*. New York: Basic Books.
- SIKORA, J., EVANS, M. D. R., KELLEY, J. 2019. „Scholarly Culture: How Books in Adolescence Enhance Adult Literacy, Numeracy and Technology Skills in 31 Societies.“ *Social Science Research* [online]. 77: 1–15.
- SULLIVAN, A. 2007. „Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability.“ *Sociological Research Online* [online]. 12 (6): 1–14.
- SULLIVAN, A., BROWN, M. 2015. „Reading for Pleasure and Progress in Vocabulary and Mathematics.“ *British Educational Research Journal* [online]. 41 (6): 971–991.
- TRÁVNÍČEK, J. 2008. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- UNRAU, N., SCHLACKMAN, J. 2006. „Motivation and Its Relationship with Reading Achievement in an Urban Middle School.“ *The Journal of Educational Research* [online]. 100 (2): 81–101
- VĚŘÍŠOVÁ, I., KRÜGER, K., BĚLINOVÁ, E. a kolektiv GAC spol. s r. o., 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři. Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. Praha, CZ.04.3.07/3.1.01.3/3100



S KNIHOU
PO ŠKOLE II

ŠKOLNÍ
ČTENÁŘSKÉ
KLUBY

Irena Poláková, Adam Gajdoš, Tereza Nakládalová, Zbyněk Němec

Fotografie Ondřej Polák

Jazyková redakce Hana Valentová

Layout a zlom Karel Kupka (www.p3k.cz)

Vytiskla Tiskárna Broumov

Vydala Nová škola, o. p. s., v Praze v roce 2019

Vydání první

ISBN 978-80-907624-2-8

Co čtenářské kluby na 2. stupni základní školy ukázaly?

- 1 Členství ve čtenářském klubu brání poklesu oblíbenosti čtení, který nastává u žáků 2. stupně. U členů docházejících déle než jeden rok nedošlo na rozdíl od jejich spolužáků (nečlenů) ke snížení oblíbenosti čtení, nevzrostl počet žáků s negativním postojem ke čtení.
- 2 Kluby fungují jako účinná brzda čtenářského úpadku. U žáků 2. stupně klesá intenzita čtenářských aktivit. Pokles frekvence je u dlouhodobých členů klubu se znevýhodněním výrazně mírnější než u nečlenů a u většiny z nich neznamená opuštění pravidelného čtení.
- 3 Členové klubu zaznamenali zlepšení jak ve všech sledovaných oblastech klubové práce (tj. výběr knihy, dílna čtení, hovor o knize, technika čtení, komunikace), tak i z hlediska výuky českého jazyka.
- 4 Pro zlepšení sledovaných oblastí klubové práce žáci se znevýhodněním více než ostatní potřebují k dosažení čtenářských úspěchů dlouhodobou docházku do klubu.
- 5 Žáci a žákyně 2. stupně s klubovou zkušeností se napříč školami shodují, že si nejvíce cení samostatného tichého čtení knih podle vlastního výběru (dílny čtení). Volají po častějších příležitostech pro vlastní četbu v rámci běžné výuky.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY