

Rozvoj kompetencí učícího knihovníka

Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti

Pavlína Mazáčová



Národní knihovna České republiky
Knihovnický institut

Rozvoj kompetencí učícího knihovníka

Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti

Pavλίna Mazáčová

Praha 2024

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Mazáčová, Pavlína

Rozvoj kompetencí učícího knihovníka : výzkumy - kurikulum - gramotnosti / Pavlína Mazáčová. -- 1. vydání. -- Praha : Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut, 2024.

-- 1 online zdroj

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7050-803-9 (online ; pdf)

* 023.5 * 377.6:023.4/.5 * [373.5+378]:02 * 37.0-022.324 * 331.546 * 316.774:316.776.33/.34 * 37.015.31:001.102 * 028.1 * 024.5/.6 * 024.5/.6 * (048.8)

- knihovníci
- vzdělávání knihovníků
- knihovnické vzdělávání
- celoživotní vzdělávání
- profesní kompetence
- mediální gramotnost
- informační gramotnost
- čtenářská gramotnost
- informační služby
- učící knihovníci
- monografie
- elektronické knihy

023 - Řízení knihoven [12]

Publikace vychází s podporou Katedry informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Odborné lektorky:

Mgr. Zlata Houšková

Mgr. et Mgr. Dagmar Chytková

© Národní knihovna České republiky, 2024

ISBN 978-80-7050-803-9

Obsah

Úvodem	5
Principy vzdělávání a učení pro 21. století	7
Specifika edukace v knihovně	11
Informační vzdělávání	11
Učící knihovník	12
Kompetenční profil učícího knihovníka	13
Propojování neformálního a formálního vzdělávání	17
Spolupráce knihoven a škol z perspektivy výzkumu	18
<i>Výsledky výzkumu NK ČR jako reflexe stavu informačního vzdělávání</i>	18
Využití výzkumných zjištění v praxi učícího knihovníka	20
Memoranda o spolupráci a strategie rozvoje vzdělávání	22
<i>Memorandum o spolupráci ministerstva školství a ministerstva kultury</i>	22
<i>Memorandum o spolupráci mezi NPI a SDRUK</i>	23
<i>Strategie vzdělávání 2030+</i>	23
Znalost školního kurikula v praxi učícího knihovníka	26
Rámcový vzdělávací program (RVP)	26
<i>Význam a role rámcových vzdělávacích programů</i>	27
Pojetí předškolního vzdělávání	29
<i>Vzdělávací oblasti předškolního kurikula</i>	30
<i>Vzdělávací cíle</i>	31
<i>Edukační nástroje pro práci s cíli</i>	31
<i>Očekávané výstupy u předškolního vzdělávání</i>	32
<i>Příklady rozvíjení kompetencí ve vzdělávacích oblastech předškolního kurikula</i>	32
Pojetí základního vzdělávání	35
<i>Jak pracovat s kurikulem základního vzdělávání</i>	35
<i>Průřezová témata RVP ZV</i>	36
<i>Vzdělávací obsah RVP ZV</i>	37
<i>Vzdělávací cíle RVP ZV</i>	38
<i>Očekávané výstupy RVP ZV</i>	38
<i>Klíčové kompetence v RVP ZV</i>	41

Aktuální revize kurikula pro základní vzdělávání v ČR.....	44
Kurikulum gymnaziálního vzdělávání	45
<i>Vzdělávací oblasti dle RVP G</i>	45
<i>Klíčové kompetence v kurikulu gymnázia</i>	47
<i>Praxe učícího knihovníka se vzdělávacím obsahem RVP G.....</i>	48
<i>Digitální kompetence napříč RVP G – výzva pro učící knihovníky</i>	49
Kurikulum středního odborného vzdělávání	51
<i>Praxe učícího knihovníka s kurikulem středního odborného vzdělávání</i>	51
<i>Cíle vzdělávání ve středoškolském kurikulu</i>	51
<i>Klíčové kompetence v RVP SOV s příkladem.....</i>	52
Perspektivy celoživotního učení	54
Neformální vzdělávání	54
Klíčové kompetence pro celoživotní učení	55
Gramotnosti	56
Čtenářská gramotnost – jak ji rozvíjet	56
<i>Pilíře čtenářské gramotnosti</i>	57
<i>Předčtenářská gramotnost</i>	58
<i>Nejmladší školní věk a čtenářská gramotnost.....</i>	60
<i>„Střední“ školní věk (9–11 let) a čtenářská gramotnost</i>	62
<i>Žák 2. stupně ZŠ nebo mladší gymnazista (do 13 let) a čtenářská gramotnost</i>	65
<i>Teenager na konci povinné školní docházky a čtenářská gramotnost</i>	67
<i>Středoškolák a čtenářská gramotnost</i>	70
Informační a mediální gramotnost – výzvy pro 21. století.....	71
<i>Didaktické přístupy k rozvoji gramotností v knihovní praxi</i>	72
<i>Metodika rozvoje informační gramotnosti (ČŠI) – inspirace pro knihovní praxi.....</i>	72
<i>Jak didakticky pracovat s Metodikou rozvoje informační gramotnosti</i>	74
<i>Media and Information Literacy dle UNESCO – inspirace pro knihovní edukaci</i>	85
<i>Gramotnosti pro 21. století v edukační a publikační praxi.....</i>	86
<i>Mediální gramotnost v prostoru celoživotního učení</i>	86
Závěr	89
Literatura.....	90
Summary.....	92

Úvodem

Knihovna 21. století je instituce, která nabízí příležitosti k celoživotnímu učení, k prožitkům a zážitkům, ale také k setkání s informační autoritou a vědou. Uprostřed všech těchto aktivit najdeme knihovníka, který je tak trochu učitel, lektor, sociální pracovník, ale rovněž, a především informační specialista. Koncepce rozvoje knihoven tomuto knihovníkovi přisuzuje jednu důležitou roli – roli vzdělavatele, průvodce celoživotním učením uživatelů. Knihovník, který se věnuje vzdělávání, v publikaci nese označení *učící knihovník*, je často spolupracovníkem učitele, vstupuje do školního prostoru, ať tématy svých vzdělávacích programů, nebo skutečnou fyzickou přítomností ve školním prostředí. Je tedy žádoucí, aby poznal kontext toho, co tvoří vzdělávací prostor českých škol, aby dokázal své jedinečné aktivity provázat se vzdělávacími nároky a záměry učitelů, s nimiž spolupracuje, aby byl pro děti a mládež vítaným průvodcem na jejich cestě celoživotním učením, rozuměl jejich otázkám a vnímal jejich jedinečné potřeby, spjaté v současnosti stále více s virtuálním prostorem a možnostmi, které nabízí a do nichž láká nahlédnout čím dál mladší děti.

Tato publikace vznikla v návaznosti na výsledky průzkumu Národní knihovny ČR, který proběhl v roce 2019 a mapoval spolupráci knihoven a škol ve vzdělávání dětí a mládeže z pozice knihovníků. Ukázal mj. potřebu věnovat pozornost odborným publikacím pro rozvoj kompetencí učících knihovníků. Předkládaný text je také navázán na edukační aktivity autorky s učícími knihovnicí v rámci jejich celoživotního profesního vzdělávání. Učící knihovníci vnímají jako nedostatečné znalosti školského terénu z hlediska aktuálních vzdělávacích vizí, kurikula, strategických dokumentů, gramotností a kompetencí, tedy témat, která rezonují v prostředích, kde probíhá vzdělávání a celoživotní učení. Tato témata jsou jádrem předkládaného textu, obeznámenost s nimi může učícím knihovnicím přinést nové poznatky a podněty pro jejich vzdělávací aktivity, pro formování strategií vzdělávání v knihovnách i pro odborný posun v konkrétních aspektech profesního směřování těch, kteří se v knihovnách věnují vzdělávání dětí a dospívajících.

Předkládaný text je první částí zamýšlené série odborných publikací, které postupně přinesou odpovědi na otázky, jaké kompetence by měl mít a co by měl ve svém profesním směřování zvládat učící knihovník pro to, aby dokázal svým uživatelům pomoci řešit nejrůznější situace každodenního života ve 21. století. Věřím, že publikace podpoří nebo doplní také další profesní vzdělávání probíhající v seminářích a kurzech zaměřených na rozvíjení pedagogických a didaktických kompetencí knihovníků.

Ráda bych poděkovala vám, učící knihovnice a knihovníci, za příležitost setkávat se s vámi a věnovat společný čas otázkám, které si při praxi informačního vzdělávání a dalších edukačních aktivitách ve svých knihovnách kladete a na společných seminářích na ně hledáme odpovědi. Setkávání s vámi je pro mě jedinečnou inspirací a otevírá množství témat a myšlenek.

S vděčností za čas a pozornost, které věnovaly průběžné četbě a odbornému posouzení textu, patří mé velké díky váženým a milým dámám Zlatě Houškové a Dagmar Chytkové. Jejich podnětná zpětná vazba a cenné připomínky posouvaly text publikace k finální podobě.

Mé poděkování míří také do Národní knihovny ČR, předně řediteli Knihovnického institutu Národní knihovny PhDr. Vítu Richterovi za důvěru, neutuchající podporu a finanční zabezpečení publikování tohoto textu.

Pavλίna Mazáčová
Brno, říjen 2023



1

Principy vzdělávání a učení pro 21. století

Nároky informační společnosti formují potřebu nových kompetencí a gramotností. Jejich rozvíjení se od raného dětství stále více děje mimo tradiční školní prostředí, například při neformálním vzdělávání v knihovně anebo informálním učení v každodenních životních situacích. Vzdělávání už nevede vždy pouze ke konkrétnímu povolání, spíše posiluje význam rozvoje schopností a dovedností, které umožní mladému člověku adaptovat se v rychle se měnících podmínkách, být motivován stále se učit a díky tomu se uplatnit v profesích budoucnosti, o nichž toho zatím víme jen velmi málo.

V úvodní části publikace je žádoucí ukotvit několik pojmů, které s tématem učení a vzdělávání v knihovnách souvisejí. Do popředí edukačního rámce tak vstupují pojmy jako celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení.

Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání (*lifelong education*) označuje takové vzdělávání, které se odehrává ve vzdělávacích institucích a je zakončeno získáním diplomu nebo certifikátu. V českém prostředí je termín celoživotní vzdělávání užíván déle než pojem celoživotní učení, ten však nyní převažuje.

Celoživotní učení

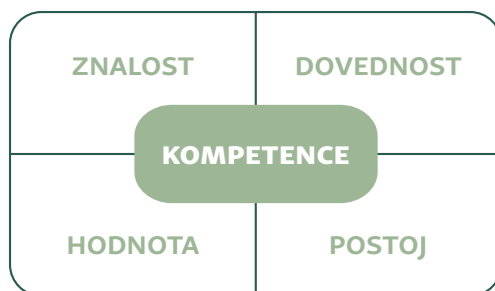
Celoživotní učení (*lifelong learning*) představuje zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení jedince – ve formalizovaném rámci, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v dalších společenských diskurzech – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přesahy mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti se ale nejedná o neustálé studium, nýbrž spíše o neustálou připravenost a motivovanost člověka po celý život se učit. Schopnost učit se je považována za cennější než samotné získané znalosti či dovednosti. Pojem celoživotní učení ve svém významu zdůrazňuje takové učební aktivity jedince, jako jsou samostatné učení, učení při práci apod., které nejsou komplexně organizovány (jako je tomu v instituci typu školy).

Učící se společnost

Celoživotní učení je úzce svázáno se způsobem života ve vyspělé civilizaci, pro něž se užívá označení *učící se společnost*¹. Její rozvoj nespočívá v akumulaci kapitálu či množství zdrojů nebo produktů, nýbrž ve schopnosti jedinců učit se a získané znalosti efektivně sdílet. Významným aktérem celoživotního učení v podmínkách učící se společnosti je také knihovna, jak ve své fyzické podobě, tak virtuální.

Kompetence a kompetenční přístup ke vzdělávání

Má-li být společným záměrem vzdělavatelů rozvíjení kompetenčního přístupu ke vzdělávání a celoživotnímu učení, je třeba rozumět pojetí kompetencí a relevantně pojem kompetence v souvislosti se vzděláváním používat. Pojem kompetence zahrnuje soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou zásadní pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní participaci na dění ve společnosti, pro jeho budoucí kvalitní osobní i profesní život.



Aby kompetenční vzdělávání a učení bylo efektivní, je nutné ve vzdělávacích aktivitách funkčně propojit všechny kompetenční složky. Tak dokáže učit se jedinec (dítě, dospívající i dospělý) adekvátně jednat v konkrétních situacích své každodennosti.

V každodenním životě ve 21. století i v koncepcích vzdělávání se ukazuje, že je třeba přesunout stěžejní vzdělávací obsah od encyklopedických znalostí k dovednostem a schopnostem, od memorování k práci s informacemi, schopnosti neustále se učit a aplikovat poznání do běžných praktických situací, od analogového k digitálnímu – mimo jiné i proto, že od jistých povolání v minulosti se současné děti a mladí lidé vzdělávají k nejistým, neznámým profesím budoucnosti.

Do popředí pozornosti učitelů i učících knihovníků se dostávají pojmy jako informační a mediální gramotnost, vizuální gramotnost, digitální

1 K tématu aktuálně např. TIGLITZ, Joseph E. a Bruce C. GREENWALD. *Formování učící se společnosti: nový pohled na růst, rozvoj a společenský pokrok*. Přeložil Leo HANUŠ. Praha: Academia, 2021. ISBN 978-80-200-3094-8.

kompetence, kompetence pro 21. století apod. Jak připravovat a plánovat vzdělávání současné mladé generace? Jak designovat vzdělávací programy a projektové aktivity, jak formulovat strategii vzdělávání cílových skupin se zaměřením na děti a dospívající, kteří se narodili do prostředí technologií a velké míry informací? K odpovědím na otázky potřebuje vzdělavatel, v knihovně tedy učící knihovník, nejen dobrou praxi a reference, ale také znalosti edukačních metod, přístupů a rámců, které v moderním vzdělávání funkčním způsobem reagují na potřeby a cíle informační společnosti i na měnící se podmínky života a učení různých cílových skupin.

Žák-digitální domorodec jako aktér vzdělávání

Informační společnost je díky všudypřítomným technologiím plná výzev, které se promítají do každodennosti člověka a ovlivňují jeho rozhodování v nejrůznějších situacích. Vzdělávání je jednou z klíčových oblastí, v nichž se impakt technologií projevuje překotně, ostatně pandemie covidu-19 a dlouhotrvající distanční výuka obnažily stav digitálních kompetencí žáků, učitelů i rodičů a akcelerovaly proměny edukační reality. Východiskem všech úvah didaktiků a edukačních designérů, včetně učících knihovníků, je tedy otázka: **Jaké je současné dítě školou povinné, jaký je současný dospívající?**

Aktuální výzkumy² ukazují, že děti a dospívající, kteří se vzdělávají v primárních a sekundárních stupních vzdělávání, jsou velmi aktivní v online světě, používají řadu aplikací a sociálních sítí. Sociální sítě aktivně využívá více než polovina (51,75 %) dětí už ve věku 7–12 let. Online chování dětí není právě vzorné, chovají se důvěřivě, bez patřičné znalosti nebo dodržování zásad kyberbezpečnosti, a jsou tak vystavovány nebezpečím a nástrahám kyberprostoru a dlouhodobým potížím. Významným problémem je především kybernetická agrese (například více než polovina respondentů výzkumu autorů Kopeckého a Szotkowského z roku 2019³ přiznala, že zažila kybernetickou agresi prostřednictvím Facebooku, 43 % respondentů má zkušenost s kybernetickou agresí přes Facebook Messenger). České děti mají průměrné digitální dovednosti (srovnatelné s dětmi v Německu nebo na Slovensku – jak ukázal mezinárodní výzkumný projekt ySKILLS – Youth SKILLS⁴). Digitální dovednosti přitom hrají klíčovou

2 Výzkum České děti v kybersvětě – KOPECKÝ, SZOTKOWSKI, dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>.

3 Tamtéž.

4 Výstupem projektu ySKILLS – Youth SKILLS je mezinárodní výzkum Digital skills, risks and wellbeing among European children, více viz <https://zenodo.org/record/4274602#.X7GZA2j0IPZ>.

roli při učení online i offline, lepší digitální dovednosti mohou děti lépe chránit před riziky v online prostoru. Až přílišné množství času tráveného na sociálních sítích má na děti a mladé lidi negativní dopady, narušuje se jejich digitální rovnováha a negativními důsledky tohoto stavu jsou duševní onemocnění. Vzrůstá potřeba rodičovské mediace ve vztahu k dětským interakcím v kyberprostoru.

Jaké vzdělávací a informační potřeby v daném kontextu tedy mají současní žáci? A které z nich může dobře saturovat knihovna? Dokáže učící knihovník (také společně s učitelem) nabízet žákům vzdělávání pro život, vzdělávání, v němž si žáci osvojí schopnost pracovat s informacemi, s digitálními nástroji, a kvalifikovaně se tedy rozhodovat v běžných i obtížných životních situacích?

Z výše uvedeného plyne jako žádoucí, aby učící knihovníci v koncepcích a strategiích informačního vzdělávání směřovali svoji pozornost ke kompetenčním přístupům ve vzdělávání. Jedná se o to, **aby vzdělávacím obsahem lekcí či jiných formátů informačního vzdělávání bylo nejen učivo, ale také dovednosti, schopnosti i rovina hodnot a postojů**, které souhrnně nazýváme

klíčovými kompetencemi pro 21. století. Ostatně v mnoha knihovnách takové vzdělávání probíhá. K tvorbě kompetenčně zaměřených edukačních programů mohou dobře sloužit také kurikulární dokumenty formálního vzdělávání (typicky rámcové vzdělávací programy) i rámce pro vzdělávání neformální (např. kompetence pro celoživotní učení v gesci Rady Evropy), jež jsou obecně formulovány na základě zjišťování vzdělávacích potřeb, nároků a výzev učící se společnosti a napříč cílovými skupinami vzdělávání a celoživotního učení.



2

Specifika edukace v knihovně

Veřejné knihovny nesly jako svou významnou charakteristiku zájem o vzdělávání a kultivaci hodnot obyvatel už v období velkých starověkých civilizací (o čemž svědčí písemné i hmotné prameny dochované z dané epochy). Překleneme-li se staletími, v České republice patří knihovny – také díky své husté institucionální síti – mezi klíčové aktéry neformálního vzdělávání.

Knihovna není pouze úložištěm tištěných a elektronických informačních a poznávacích zdrojů. Je stále více prostorem, který nabízí příležitosti k setkávání, zážitku, seberozvoji, k přípravě na další vzdělávací cestu, mezigeneračnímu učení, k užitečnému a smysluplnému trávení volného času, k rozvoji poznání a zájmu o svět kolem nás.

Knihovny poskytují jedinečnou příležitost k celoživotnímu učení prostřednictvím informačních zdrojů, které v unikátním množství a formě shromažďují a uchovávají, garantují jejich aktuálnost i relevanci a zpřístupňují je uživatelům. Současná knihovna nabízí prostor a podmínky k volnočasovým aktivitám i učení všem bez rozdílu, mnoha formami, s respektem k individualitě člověka a jeho vzdělávacím a informačním potřebám a možnostem. Knihovna je tzv. třetím místem podporujícím a naplňujícím principy sociální inkluze.

Informační vzdělávání

Pro vzdělávací aktivity v knihovnách se v českém prostředí etabloval specifický termín **informační vzdělávání**. Zastřešuje aktivity různorodé jak formou, tak obsahem, jejichž společným znakem je to, že jsou zacíleny na rozvíjení komplexní a vrstevnaté práce s informacemi, ať z perspektivy četby či interpretace literárního textu, zhlédnutí naukového videa, zkoumání pramene v digitální knihovně nebo poslechu audioknihy. Lze tedy uvést, že pod pojmem informační vzdělávání je zahrnut rozvoj mnoha znalostí, dovedností a postojů potřebných pro kvalitní život v prostoru znalostní společnosti 21. století.

Oblastmi, které se v knihovní praxi rozvíjejí díky edukaci největší měrou, jsou **gramotnosti** – tradičně čtenářská gramotnost a čtenářství, aktuálně informační gramotnost, mediální gramotnost nebo digitální gramotnost (nejnověji digitální kompetence). Jejich osvojování v úzkém propojení s žitou praxí se označuje zastřešujícím pojmem **funkční gramotnost**.

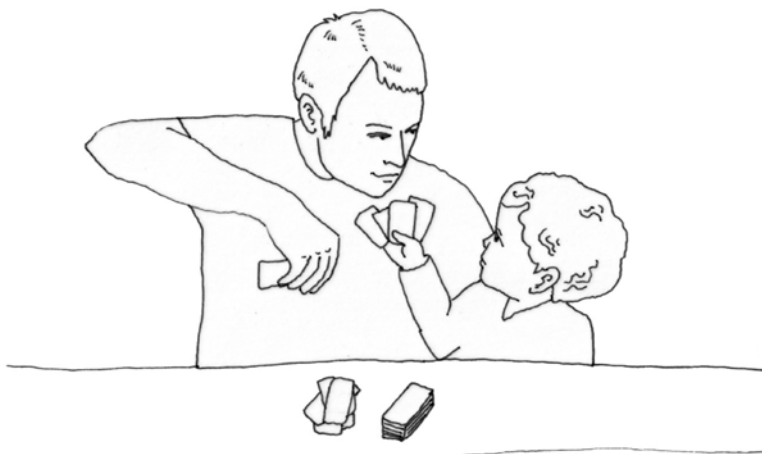
Významnou oblastí knihovní edukace je kompetenční učení, a to jak na úrovni **klíčových kompetencí pro formální vzdělávání** (ve školách a jejich kurikulu), tak na úrovni **kompetencí pro celoživotní učení**. Ty byly formulovány v roce 2006 jako Evropský referenční rámec klíčových

schopností pro celoživotní učení (a také jako součást doporučení Rady Evropy z roku 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení⁵).

Učící knihovník

Termín **učící knihovník** v českém prostředí „zakotvuje“ postupně posledních cca 10 let a je spojen s jasným důrazem na roli knihovny jako vzdělávací instituce – ostatně knihovna jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituce je definována jakožto jeden ze tří pilířů aktuální Koncepce rozvoje knihoven v ČR⁶. Tuzemské profesní směřování učícího knihovníka reflektuje v zahraničí již etablované koncepty *teaching librarian*, *teacher librarian* nebo *school librarian* a také dlouholetou tuzemskou knihovní praxi. Pozice učícího knihovníka si postupně hledá a definuje kompetenční rámec, knihovní praxe i teoretické publikace především zahraniční provenience formují odborné roviny a oblasti, které by si měl učící knihovník osvojit pro svoji vzdělávací misi v knihovně 21. století.

Pro praxi v konkrétní knihovně je zásadní, aby knihovník zvládal všechny činnosti, které spadají do jeho gesce. Je zřejmé, že kompetence učícího knihovníka v krajské knihovně, jež „obsluhuje“ několik mateřských, základních i středních škol, budou odlišné od těch, které jsou žádoucí u učícího knihovníka v menší městské knihovně či knihovně v obci s jednou základní a mateřskou školou. V následující kapitole jsou představeny konkrétní rámce profilu učícího knihovníka jako inspirační podněty pro formování profesní pozice také na úrovni legislativy kvalifikací a povolání⁷.



- 5 Celé znění dokumentu je dostupné z:
[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1 & format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF).
- 6 Text koncepce je k dispozici na:
<https://www.nkp.cz/ipk/ipk/docs/koncepce-rozvoje-2021-2027/koncepce-rozvoje-knihoven-2021-2027/view>.
- 7 Národní soustava kvalifikací obsahuje několik profesních knihovních kvalifikací, učící knihovník v ní zatím chybí. Více informací je možné získat z <https://www.narodnikvalifikace.cz/>.

3 Kompetenční profil učícího knihovníka

Pro definování kompetenčního profilu učícího knihovníka byly do této publikace vybrány dva výchozí **zahraniční dokumenty**. Prvním je dokument s názvem *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators: A Practical Guide*⁸ z roku 2007. **Pro učícího knihovníka je tu definován rámec dvanácti kompetencí:**

- 1 administrativní schopnosti (časté prověřování cílů instruktažích, sdílení informací s kolegy, plánování lekcí a jejich dokumentace);
- 2 hodnoticích a evaluačních schopností (hodnocení instruktorů a určení faktorů, které efektivně hodnotí dopad instruktažích na služby knihovny, učení studentů, na obory a předměty);
- 3 komunikačních schopností (neutrální stanovisko v kontroverzních záležitostech, schopnost být facilitátorem debaty, přizpůsobování komunikace, nutný feedback pro zlepšení do budoucna);
- 4 znalost kurikula (analýza kurikula a podle něj vytváření metodik výuky, komunikace s lidmi zodpovědnými za tvorbu kurikula);
- 5 implementace informační gramotnosti (zařazení informační gramotnosti do vzdělávacích programů – ve vysokoškolském prostředí snaha o implementaci informační gramotnosti napříč celou univerzitou);
- 6 design vzdělávání (domluva s konkrétním vyučujícím, vyjasnění si kladených výstupů, návrh lekcí na míru);
- 7 vůdčích schopností (proaktivní přístup k vytváření lekcí, spolupráce s řediteli, mentorování, poskytování zpětné vazby, propagace vzdělávacích aktivit);

8 Celé znění dokumentu je k dispozici na stránkách Americké knihovnické asociace (ALA): <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>.

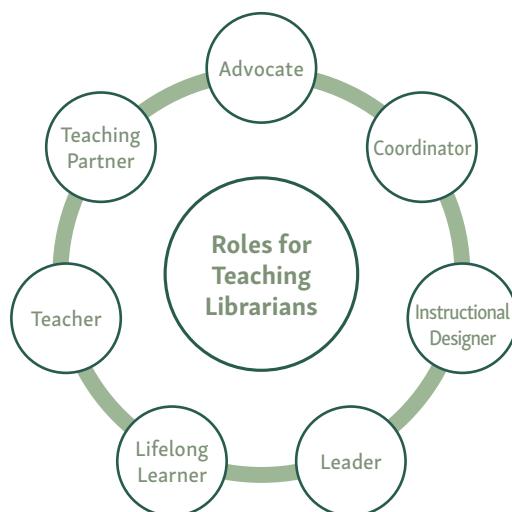
- 8 plánovací schopnosti (plánování prezentace a jejího obsahu s předstihem, rozplánování časové dotace, vyhledání kolegů ke spolupráci při přípravě výuky, vytváření a realizaci vzdělávacích programů apod.);
- 9 prezentační dovednosti (oční kontakt, práce s hlasem, gesta, prezentace působící na více smyslů, využívání různých technologií, snaha o ozřejmování terminologie, vyhýbání se žargonu, nabádání ke sdílení zkušeností z vyučování a zkoušení nových technologií);
- 10 propagační dovednosti (propagace programů napříč uživatelským prostředím);
- 11 expertíza v oboru (schopnost neustále mít aktuální informace o daném oboru, znalost primárních a sekundárních zdrojů);
- 12 **schopnost vyučovat** (užívání kolaborativních metod, adaptace na různé jazyky, na věk studentů, na způsoby výuky; snaha modifikovat styl učení podle toho, kdo je právě vzděláván, opakování otázek, snaha o vyvolání a podporu debaty, reflektování vlastní praxe a sdílení osobních poznatků s ostatními kolegy).

Standard byl primárně koncipován tak, že se tvůrci snažili aplikovat všechny role na jakéhokoli akademického knihovníka. Je funkčně využitelný a odpovídá kompetenčnímu balíčku, který by si měl osvojit učící knihovník také ve veřejné knihovně, ať v menší obci nebo ve městech různé velikosti.

Nejnovějším standardem je dokument *Roles and Strengths of Teaching Librarians*⁹ z roku 2017. Tento standard v sobě obsahuje právě **termín teaching librarian**, tedy **učící knihovník**. Zásadními změnami oproti předchozímu standardu jsou změny pojmů *dovednosti (proficiencies)* na *role (roles)* a *instruktážní knihovník (instruction librarian)* na *učící knihovník (teaching librarian)*. **Učící knihovník** je ve standardu z roku 2017 definován jako „**knihovník vyučující v různých kontextech, přičemž je výuka součástí nebo úplnou náplní jeho pracovních povinností.**“¹⁰

9 Dokument je přístupný z <https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>.

10 Tamtéž.



Obrázek 1: Kompetenční profil učícího knihovníka dle standardu ALA z roku 2017¹¹

Nároky, které na učícího knihovníka klade prostředí současného neformálního i formálního vzdělávání, předpokládají to, že si osvojí dle potřeb konkrétní z výše uvedených kompetencí a bude schopen připravovat, vést i evaluovat vzdělávací programy v knihovně. Co tato komplexní činnost obnáší? **Učící knihovník**, který edukační aktivity realizuje sám nebo ve spolupráci s jiným pedagogickým pracovníkem (učitelem, volnočasovým pedagogem apod.) v tzv. společenství praxe, by měl mít níže uvedené **kompetence**:

- znalosti, dovednosti a postoje či hodnoty ve vybraných oblastech pedagogických věd, konkrétně v didaktice (aktivní učení, metody, cíle, formy výuky, evaluace aj.), v pedagogické psychologii (komunikace, klima skupiny, spolupracující a nespupracující žáci apod.), ve speciální pedagogice (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a nadání), v sociální pedagogice (komunitní práce s žáky z nepodnětného prostředí, v sociálně vyloučených lokalitách);
- kompetence v andragogice a gerontagogice, pokud se ve své profesi věnuje cílovým skupinám dospělých a seniorů v rámci celoživotního občanského vzdělávání;
- digitální kompetence primárně pro didakticky účelnou práci se vzdělávacími technologiemi ve všech fázích edukačního procesu (offline i online edukační schémata);

11 Schéma je dostupné z <https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>.

- teoretické znalosti i aplikační dovednosti rozvíjet a prohlubovat čtenářskou, informační, mediální a digitální gramotnost cílové skupiny, jejíž edukaci se věnuje;
- znalosti školské legislativy, a především kurikulárních dokumentů, spolupracuje-li v edukačních aktivitách na rozvoji kompetencí žáků a studentů (RVP, strategie, kurikula VŠ apod.);
- schopnost uplatňovat reflektivní a sebereflektivní¹² přístup, ale také sdílení v rámci rozvoje profesní identity;
- organizační a komunikační kompetence pro jednání s institucemi, pro něž edukační programy realizuje;
- motivaci (a také příležitosti) absolvovat reflektivní výukovou praxi v knihovně autorizované osoby nebo v jiné než domovské knihovně, například s využitím tandemové výuky, mentoringového programu apod.

Z uvedeného ideálního kompetenčního profilu je zjevné, že pozice učícího knihovníka vyžaduje zvládnání mnoha různorodých činností a náročných aktivit, jejichž cílem je v obecném smyslu slova naplánovat, realizovat a vyhodnotit vzdělávací program, který proběhl s danou cílovou skupinou uživatelů buď prezenčně, nebo online, případně v tzv. hybridní formě, která propojuje fyzické a virtuální vzdělávací prostředí.



12 Tuto kompetenční oblast je žádoucí rozvíjet v teorii i praxi učících knihovníků. Více k tomu MAZÁČOVÁ, Pavlína. Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe. *ITlib. Informačné technológie a knižnice*. Centrum vedecko-technických informácií SR, 2018, roč. 22, č. 2, s. 12–17. ISSN 1335-793X.

4 Propojování neformálního a formálního vzdělávání

Neformální vzdělávání plní významnou úlohu při podpoře rozvoje základních mezilidských, komunikačních a kognitivních dovedností, jako jsou například kritické myšlení, analytické dovednosti, kreativita, řešení problémů a odolnost. Tyto dovednosti usnadňují jedinci jak přechod z dětství do dospělosti, tak naplňování aktivního občanství a kvalitní pracovní život. Spolupráce mezi různými vzdělávacími strukturami formálního i neformálního charakteru napomáhá podpořit různé přístupy k učení a různé kontexty učení.

Knihovny jsou institucemi významně se podílejícími na vzdělávání a kultivaci hodnot žáků všech typů škol v ČR, posilují pozici **vzdělávací instituce v neformálním vzdělávání a celoživotním učení**. Zároveň knihovny dlouhodobě participují na posilování své pozice v tom, že jako neformální vzdělávací instituce školám poskytují **vzdělávací programy využitelné v kurikulu škol**, tedy programy zapadající do rámcových a školních vzdělávacích programů.

Propojování neformálního a formálního vzdělávání v rovině **spolupráce knihoven a škol** různého typu má v českém vzdělávacím prostoru významnou funkci. Společné aktivity – vzdělávací i publikační – naplňují požadavky moderní funkční didaktiky informačního vzdělávání. Jsou dokladem toho, že ve fungujícím **společenství praxe** se dokáží **učící knihovníci s učiteli** navzájem inspirovat, respektují se a jsou schopni designovat vzdělávací programy pro současné žáky napříč stupni vzdělávání. Jedním z příkladů úspěšného společenství praxe učících knihovníků a učitelů je soubor devíti vzdělávacích programů celorepublikového projektu *Co nebylo v učebnici*. Vytvořené vzdělávací programy jsou ukotveny v aktuálních tematických modulech rozvíjejících čtenářskou, informační a mediální gramotnost.¹³

Spolupráce knihoven a škol má v českém prostředí letité ukotvení a tradici, v posledních cca 15 letech se rozvíjejí programy a projekty velmi intenzivně. Přesto tuto spolupráci dosud nelze opřít o relevantní dlouhodobě shromažďovaná výzkumná data. Autoritativním zdrojem informací je v tomto kontextu především výzkum z roku 2019, který byl proveden z podnětu Národní knihovny ČR (více v následující kapitole).

13 Výstupy z projektu jsou dostupné jako otevřený vzdělávací zdroj na <http://www.conebyloucebnici.cz/vzdelavaci-programy.html>.

Spolupráce knihoven a škol z perspektivy výzkumu

Má-li knihovna plnit roli aktéra vzdělávání a celoživotního učení pro své lokální i širší regionální komunity, je žádoucí znát potřeby, které daná cílová skupina z hlediska vzdělávání a učení má. V ČR nejsou pravidelně shromažďována data o informačním vzdělávání v knihovnách a o spolupráci knihoven s jinými aktéry vzdělávání. Určitým přelomem se tak stal výzkum, který byl v roce 2019 proveden pro potřeby zjištění aktuálního stavu a dalšího rozvoje informačního vzdělávání. Výzkumné šetření celorepublikového charakteru bylo realizováno **Národní knihovnou ČR** v participaci s Katedrou informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.¹⁴ Jeho cílem bylo zjistit, jak probíhá **spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání dětí a dospívajících z pohledu knihoven**.¹⁵ Průzkumu se zúčastnilo celkem 841 knihoven a jejich poboček, většinu tvořily veřejné obecní, městské a krajské knihovny, pouze 20 knihoven bylo specializovaných (převážně muzejní a vysokoškolské).

Výsledky výzkumu NK ČR jako reflexe stavu informačního vzdělávání

Ukázalo se, že **více než polovina knihoven a poboček (56 %)** pořádá vzdělávací **aktivity pro školy pravidelně** – týdně a měsíčně. Většina knihoven a poboček (94 %) zvládá kapacitně vyhovět poptávce škol po vzdělávacích aktivitách v knihovně.

Výzkum také prokázal, že **nejčastější odbornost** pracovníků knihoven, kteří realizují vzdělávací aktivity se školami, tedy **učících knihovníků, není knihovnické ani pedagogické vzdělání**, ale jiné odborné vzdělání v kombinaci s kurzem zaměřeným na vzdělávání (32 %), téměř čtvrtina (22 %) má střední knihovnické vzdělání. Nejvíce by knihovny ocenily, kdyby pracovníci na pozicích učících knihovníků měli kombinaci knihovnického a pedagogického vzdělání (31 %), případně pedagogické vzdělání (27 %).

Z výzkumu vyplynula řada zajímavých a pro rozvíjení vzdělávacích aktivit knihoven důležitých zjištění. Je žádoucí aplikovat je do strategií rozvoje knihoven a projektů na lokální úrovni, ale také do vzdělávacích programů učících knihovníků v jednotlivých knihovnách.

14 Masarykovu univerzitu v autorském týmu zastupovala Mgr. Pavlína Mazáčková, Ph.D., Národní knihovnu Mgr. Vladana Pillerová a PhDr. Vít Richter.

15 Komplexní zpráva z výzkumu je dostupná z: <https://ipk.nkp.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/pruzkumy/spoluprace-knihoven-a-skol>.

Jaké výsledky a zjištění pro praxi informačního vzdělávání plynou z výzkumu z roku 2019?¹⁶

- Co se týče **témat** vzdělávacích akcí dle obsahu rámcových vzdělávacích programů, nejčastěji se knihovny zaměřují na **seznámení se službami knihoven** (84 % knihoven), dále na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (72 %) a Člověk a jeho svět (47 %).
- **Nejčastěji** knihovny **spolupracují s 1. stupněm** základních škol (86 % knihoven) a mateřskými školami (82 %).
- **Nejméně** se rozvíjí spolupráce **se středními odbornými učiteli** (12 % knihoven).
- Didaktickými pomůckami, které při vzdělávacích aktivitách používají knihovny nejčastěji, jsou **vlastní pracovní listy** (83 % knihoven), online katalog (55 %) a vlastní prezentace v PowerPointu (41 %); spíše větší knihovny používají audiovizuální pomůcky apod.
- **Nejčastěji** používanými **formami a metodami výuky** v knihovnách jsou **výklad** (85 % knihoven), učební činnosti **ve skupinách** (62 %) a **předčítání lektora** (53 %).
- **Aktivizační metody**, jako je projektová výuka, metody kritického myšlení atd., v didaktické praxi **využívá 19 % učících knihovníků**.
- Co se týče informačních technologií používaných při vzdělávacích aktivitách, nejvíce knihoven (77 %) používá **počítač** s připojením na internet, případně dataprojektor (47 %), 15 % knihoven uvedlo, že nepoužívá žádné IT.
- Pokud knihovny **vyhodnocují průběh a efektivitu** vzdělávacích aktivit se školami, používají především formu **rozhovoru s pedagogem** (60 % knihoven), případně **skupinový rozhovor se žáky** (41 %).
- **Čtvrtina knihoven neprovádí žádnou evaluaci** vzdělávacích aktivit; formy evaluace jako např. dotazníky jsou využívány minimálně.

Výzkum ukázal také limity spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání:

- Největší překážky ve spolupráci knihovny a školy vidí knihovny na své straně v oblasti personálních kapacit, prostorových možností, kompetencí a kvalifikace.
- Na straně škol knihovny vnímají jako omezující časové možnosti, nezáměr o spolupráci, špatnou komunikaci, také neukotvenost knihoven v oblasti školních vzdělávacích programů.
- Na straně zřizovatele jde především o nedostatečnou finanční podporu.
- Jako legislativní překážky knihovny nejčastěji uvádějí fakt, že lekce v knihovnách nemají oporu v rámcových a školních vzdělávacích programech.

16 Zpracováno dle <https://ipk.nkp.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/pruzkumy/spoluprace-knihoven-a-skol>.

Jaké příležitosti pro spolupráci knihoven a škol z výzkumu plynou?

- Příležitosti pro spolupráci se školami vidí knihovny na své straně ve **zlepšení nabídky vzdělávacích aktivit, personálního zajištění** apod.
- Na straně škol by se podle knihoven měl zlepšit zájem o spolupráci a zařazování témat souvisejících s činností knihovny do školní výuky.
- Zřizovatel by měl dbát na zlepšení prostor knihoven a jejich vybavení.
- **Zařazení informačního vzdělávání v knihovnách do klíčových kurikulárních dokumentů českého školství** – rámcových vzdělávacích programů – je logicky vnímáno jako příležitost ke zlepšení spolupráce škol a knihoven na straně legislativní.

Knihovny si tedy uvědomují své rezervy v oblasti vzdělávání nabízeného školám, ať jde o nedostatečné využívání moderních technologií ve vzdělávacích programech, nebo o nedostatky v nabídce témat a výukových metod vzdělávacích aktivit pro školy. Nedostatky v mnohém souvisejí s chybějícími nebo nedostačujícími odbornými kompetencemi knihovníků realizujících vzdělávací aktivity se žáky.

Využití výzkumných zjištění v praxi učícího knihovníka

Výsledky průzkumu Národní knihovny jsou příležitostí ke kvalitativnímu posunu spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání dětí a dospívajících. Je žádoucí mít na zřeteli také aktuální Konceptci rozvoje knihoven, kontext Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+ i probíhající velké revize kurikula základního vzdělávání v ČR. **Potenciál pro rozvoj edukace v knihovnách** existuje především v těchto oblastech:¹⁷

- velký prostor pro další rozvíjení spolupráce knihoven a škol je **prostředí středních, vyšších odborných škol** (a vysokých škol), zvláště ve městech nad 40 000 obyvatel;
- **rezervy** ve spolupráci na informačním vzdělávání jsou v **kapacitě knihoven** (nelze nabídnout aktivity a spolupráci všem školám), ale také v **kvalitě nabídky** knihoven pro různé typy škol;
- **témata** vzdělávacích programů knihoven je třeba **více propojit s obsahy vzdělávacích programů** spolupracujících škol a s aktuálními **vzdělávacími potřebami žáků 21. století** (informační a mediální gramotnost, digitální kompetence apod.);

17 Pro management knihoven a zřizovatele jsou důležité ty výsledky výzkumu, které ukazují potřebu zlepšit prostorové a technické vybavení knihoven, ale také personální zajištění pro realizaci vzdělávání – ať jde o počet pracovníků, nebo o vhodnou kombinaci kompetencí, o finanční motivaci apod.

- je žádoucí **zařadit** do vzdělávacích programů **inovativní** (aktivizující) **formy a metody výuky** – práci ve dvojicích a ve skupinách, prvky projektové výuky, badatelskou výuku, metody kritického myšlení apod., s didakticky účelným využíváním moderních technologií;
- aby byly vzdělávací aktivity nabízeny na míru, je nutné **provádět** funkční a metodologicky optimální **evaluaci průběhu a výsledků vzdělávacích aktivit** pro školy a tímto způsobem získávat nástroje pro optimalizaci vzdělávací činnosti a nabídek školám;
- při plánování i realizaci vzdělávání je třeba **systematicky a metodicky komunikovat s aktéry ve školách** (s konkrétním učitelem, s vedoucím předmětové sekce či s ředitelem) **a zřizovatelem**; vhodnou advokací posilovat pozitivní vnímání knihovny jako partnera edukace;
- součástí praxe i odborného růstu učícího knihovníka by měla být **snaha o spolupráci mezi knihovnami navzájem, sdílení** dobré praxe nejen neformálně, ale také jejím **publikováním a prezentováním** na odborných akcích, příležitosti učit se vzájemným vedením výuky, tandemovým učením, mentoringem.¹⁸

V návaznosti na výzvy a příležitosti plynoucí z výzkumu Národní knihovny z roku 2019 je možné formulovat obecné principy toho, jak by měla být koncipována **metodika informačního vzdělávání** pro učícího knihovníka. Měla by reflektovat **nároky a výzvy informační společnosti**, naslouchat **vzdělávacím potřebám současného dítěte a mladého člověka**. V kontextu strategií a koncepcí knihovnictví a vzdělávání by měla obsahovat prvky konstruktivistické pedagogiky, výrazný reflektivní přístup, pracovat s žitou zkušeností žáka, rozvíjet principy problémové či badatelské výuky, situačního a místně zakotveného učení, tedy aktivizující edukační rovinu. Ve vzdělávacím obsahu by měl být věnován klíčový prostor rozvoji gramotností a kompetencí pro život s účelným využitím informačních a komunikačních technologií.¹⁹

18 Zpracováno dle zprávy z průzkumu, dostupné z <https://ipk.nkp.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/pruzkumy/spoluprace-knihoven-a-skol>.

19 Metodické a didaktické oblasti kompetencí učícího knihovníka bude věnována cílená pozornost v návazné publikaci autorky tohoto textu.

Memoranda o spolupráci a strategii rozvoje vzdělávání

Kam se upíná a v blízké budoucnosti bude směřovat vzdělávání v ČR?

Tuto otázku je vhodné vnést také do prostředí knihoven a vnímat ji v kontextu aktuálních dokumentů a strategií vzdělávací politiky. Odpověď je možné vyčíst z klíčových strategických dokumentů vzdělávacích politik ČR, především z *Memoranda o spolupráci mezi MŠMT a MK*, *Memoranda o spolupráci NPI a SDRUK*, rovněž z vládou schválené *Strategie vzdělávání v ČR do roku 2030+*.

Memorandum o spolupráci ministerstva školství a ministerstva kultury

Memorandum jakožto významný dokument posilující **spolupráci knihoven a škol** podepsali ministři obou resortů v září 2021. Vzniklo z potřeby konsenzu a podpory obou resortů v oblasti spolupráce knihoven a dalších kulturních a paměťových institucí se školami a školskými zařízeními. Smyslem Memoranda je společné rozvíjení již existujících, ale zatím nekoordinované a nesystémové podpory čtenářství a celoživotního učení dětí, kompetencí pro 21. století a složek funkční gramotnosti každého dítěte a teenagera, především v oblasti čtenářské, informační a mediální gramotnosti.

Předmětem Memoranda je jednoznačný důraz na vzájemnou systémovou spolupráci obou resortů při řešení provázanosti škol se všemi druhy knihoven ve vzdělávacích aktivitách. Ty povedou k naplňování cílů vycházejících jak z kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP), tak z principů celoživotního učení, které je rozvíjeno také v knihovnách a díky jejich službám – typicky například přístupností mnoha zdrojů v elektronické podobě přes rozhraní digitálních knihoven.

Pro rozvíjení spolupráce resortů kultury a školství byly v Memorandu stanoveny **konkrétní oblasti**, například:

- a. Podpora role knihoven jako vzdělávacích institucí participujících na rozvíjení čtenářské, informační a mediální gramotnosti dětí a mladých lidí;
- b. Využívání digitálních technologií v knihovnách pro zpřístupnění služeb co nejširšímu spektru žáků, studujících i učitelů;
- c. Ve spolupráci knihoven a škol vytvoření systému, který umožní kvalitní edukaci i na konkrétní lokální úrovni;
- d. Podpora a rozvoj odbornosti učících knihovníků ve shodě se vzdělávacími potřebami dětí a mladých lidí;
- e. Vytvoření podmínek pro dostupné využívání programové nabídky kulturních a paměťových institucí žáky i učiteli;
- f. Důraznější argumentace k nutnosti využívat vzdělávací nabídku i informační zdroje knihoven a kulturních institucí všech typů v kurikulárních dokumentech;
- g. Didakticky účelná práce s digitálními technologiemi ve vzdělávacích programech knihoven;

- h. Tvorba systému podpory aktivit mezirezortního charakteru, zejména celostátních projektů k rozvoji čtenářství;
- i. Větší akcent významu kultury pro rozvoj osobnosti dětí, žáků a studentů v kurikulárních dokumentech a s tím související cílená participace kulturních institucí a jejich potenciálu pro naplňování cílů vzdělávacího obsahu rámcových vzdělávacích programů.

Význam Memoranda spočívá v několika rovinách. V obecné (politické) rovině jde o deklaraci konkrétních potřeb, směřování a cílů v oblasti meziresortní spolupráce. Memorandum je však důležité také pro **advokacii spolupráce knihoven a škol** na úrovni lokální, při tvorbě strategií a také například v rámci projektových aktivit financovaných EU, v nichž je žádoucí posilovat argumentaci participace knihoven a škol na celoživotním učení dětí a dospívajících.

Naplňování klíčových témat Memoranda konkrétními aktivitami a vyhodnocování plnění Memoranda má v gesci **meziresortní pracovní skupina**, která byla v návaznosti na podepsání dokumentu vytvořena. Své expertní zástupce v ní mají jak obě ministerstva, tak také knihovny, další paměťové i kulturní platformy a akademická pracoviště pregraduálně připravující učící knihovníky a pedagogy.²⁰

Memorandum o spolupráci mezi NPI a SDRUK

V roce 2023 bylo v rámci rozvoje spolupráce neformálního a formálního vzdělávání podepsáno důležité memorandum mezi **Národním pedagogickým institutem ČR** (NPI, zastoupeným jeho ředitelem Mgr. Ivoem Jupou) a **Sdružením knihoven ČR** (SDRUK, zastoupeným jeho předsedou RNDr. Tomášem Řehákem, Ph.D.). Význam Memoranda je klíčový především v naplňování strategie **spolupráce knihoven a škol na krajské a lokální úrovni**, a to díky tomu, že jak knihovny, tak Národní pedagogický institut mají svá krajská pracoviště. Jejich úzká spolupráce je tedy funkčním východiskem rozvíjení aktivit na úrovni krajů a reflektování různorodých a jedinečných potřeb jednotlivých krajů v oblasti **propojování neformálního a formálního vzdělávání**, aktivit knihoven a škol a rozvoje celoživotního učení dětí a mládeže.²¹

Strategie vzdělávání 2030+

Strategie vzdělávání 2030+ je určena předně formálním institucím edukace, tedy školám na úrovni primárního a sekundárního stupně. Pro všechny aktéry, kteří se na vzdělávání podílejí, tedy také pro knihovny, formuluje potřebu vytvořit a rozvíjet otevřený vzdělávací systém, který reaguje na měnící se vnější prostředí informační společnosti 21. století a **poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě**. Ze Strategie 2030+ plyne, že cílem vzdělávání

20 Obsah textu, z něhož čerpá tato podkapitola, je dostupný z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministri-kultury-a-skolstvi-podepsali-memorandum-o>.

21 Text memoranda je dostupný z <https://press.npi.cz/files/memorandum-sken.pdf>.

v následující dekádě je jedinec vybavený základními a nepostradatelnými kompetencemi, který s patřičnou motivací dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.²²

Z hlediska činnosti knihovny a učícího knihovníka je důležité zaměřit se na to, jak Strategie vzdělávání 2030+ směřuje k naplnění vzdělávacích záměrů. Obsahuje **dva strategické cíle**, které je třeba vnímat jako cíle také v prostředí knihovny jakožto neformální vzdělávací instituce.

STRATEGICKÝ CÍL 1	STRATEGICKÝ CÍL 2
<p>Zaměřit vdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.</p>	<p>Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.</p>

Obrázek 2 Strategie vzdělávání 2030+ a její strategické cíle²³

Oba strategické cíle, byť se jejich formulace může zdát jen obecná, výrazně zasahují do poslání a současného směřování knihoven, zcela ve shodě s aktuální Konceptí rozvoje knihoven ČR na léta 2021–2027. Vedle dvou stěžejních strategických cílů jsou v implementační linii tohoto dokumentu (určené především do škol) definovány oblasti či indikátory, jimiž bude strategie či cíle dosahováno. Pro aplikaci v prostoru knihovní edukační praxe je relevantní to, že Strategie 2030+ cílí konkrétně na „proměnu obsahu, metod a forem vzdělávání“ a také na „neformální vzdělávání a celoživotní učení“, zároveň také na „inovace ve vzdělávání a digitální vzdělávání“.²⁴

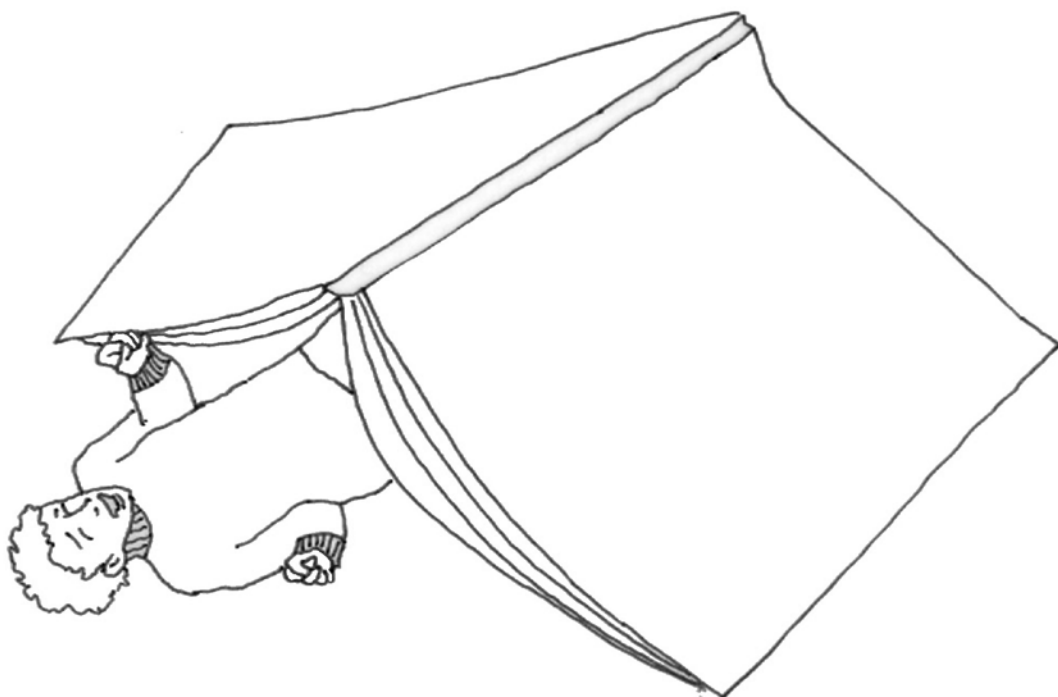
- Linie s názvem **Proměna obsahu, metod a forem vzdělávání** ukazuje jako cíl strategie posílit kompetenční přístup a také individualizaci vzdělávání s ohledem na rozdílné potřeby každého jednotlivého dítěte. Jedná se o cíl úzce provázaný s aktuálně probíhajícími revizemi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.
- Linie **Digitální vzdělávání** se týká také knihoven a jejich vzdělávacích podmínek a nabídky. Je zřejmé, že knihovny mohou pomoci školám zajistit podporu digitální gramotnosti všech žáků a vhodně nastavenou spoluprací se školami podpořit digitální kompetence pedagogů. Knihovny mají potenciál participovat na snižování nerovností a na prevenci digitální propasti, protože mají zdarma dostupný internet a moderní technologie pro potřeby edukačních programů.

22 Úplné znění Strategie 2030+ je dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

23 Tamtéž.

24 Tamtéž.

- K oblastem Strategie 2030+, které jsou v hledáčku knihoven, patří také linie **Občanské vzdělávání**. Knihovny již mají zkušenost s tím, jak do vzdělávacích aktivit promítnout principy udržitelného rozvoje, podstatou fungování a svým pojetím jsou připraveny (a dělají to) podpořit rozvoj občanských kompetencí všech věkových skupin uživatelů.
- Pro knihovny a učící knihovníky je ze Strategie vzdělávání 2030+ zásadním východiskem linie **neformálního vzdělávání a celoživotního učení**. Knihovny jsou nepochybně připraveny na organizování i řešení programů zaměřených na rozvoj kompetencí pro celoživotní učení napříč generacemi uživatelů knihoven (a už se tak v knihovním terénu děje).
- Za pozornost stojí i další linie vycházející ze strategických cílů, například **Propojování různých forem vzdělávání, Case management a meziresortní spolupráce** – v tomto směru je v knihovnách dobře aplikovatelný cíl posílit case management a meziresortní spolupráci v práci s rizikovými rodinami a znevýhodněnými dětmi. Dalšími cíli, kde knihovny mají svoje místo při participaci na rozvoji celoživotního vzdělávání a učení, jsou oblasti informovanosti, komunikace a spolupráce mezi aktéry napříč všemi úrovněmi vzdělávání.



5

Znalost školního kurikula v praxi učícího knihovníka

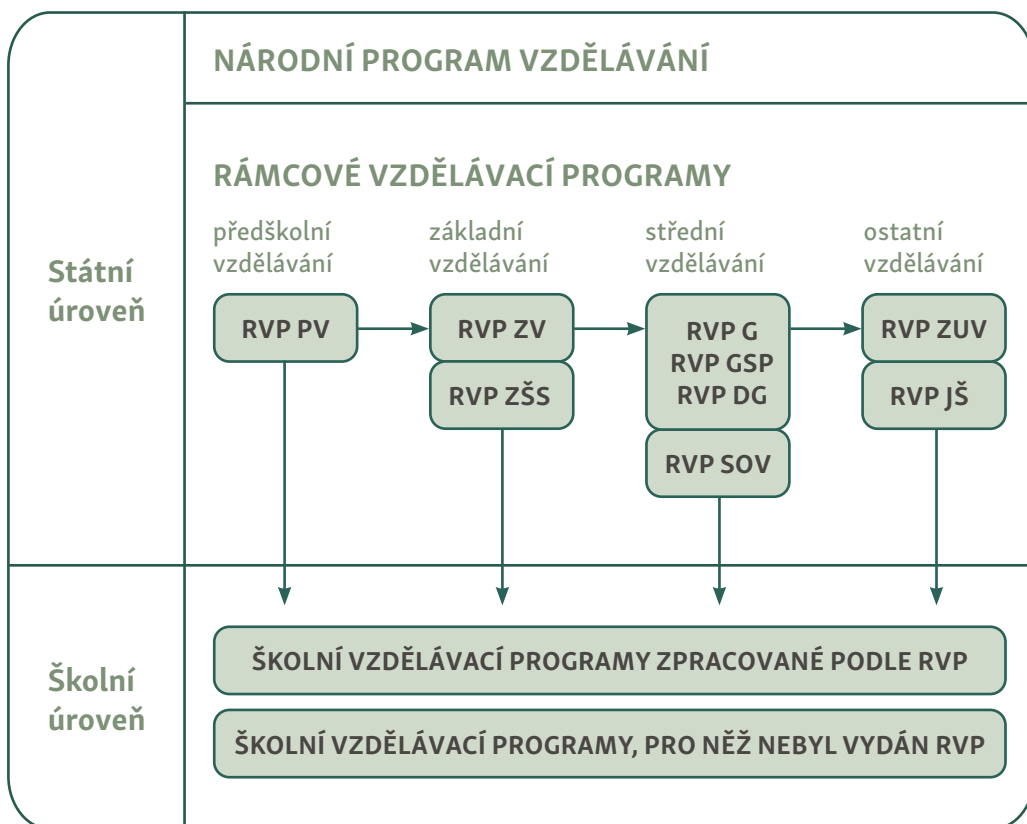
Pro úspěšnost vzdělávací aktivity je obecně platnou podmínkou, aby daná aktivita byla tvořena vždy s ohledem na vzdělávací potřeby cílové skupiny. **Jaké možnosti má pro zjišťování vzdělávacích potřeb svých cílových skupin učící knihovník?** Může využít různé výzkumné nástroje (dotazník, pozorování, pretest, posttest apod.). Další oblastí, jak se vzdělávacími potřebami pracovat, je knihovnickova obeznámenost s kurikulárními dokumenty formálního vzdělávání, v nichž jsou vzdělávací potřeby dětí a dospívajících definovány. Takovými dokumenty jsou především **rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP)**. V následující části publikace je pozornost věnována aktuálnímu stavu i zásadním změnám probíhajícím na úrovni rámcových vzdělávacích programů především z hlediska let 2023–2024.

Rámcový vzdělávací program (RVP)

Jedná se o **kurikulární dokumenty na úrovni státu**, které **normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání**. Jsou **závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů** všech oborů vzdělání²⁵ v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Legislativně jsou RVP vázány na školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Rámcové vzdělávací programy jsou vytvořeny pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání, gymnázia, dále pro všechny typy středních odborných škol a např. i pro základní umělecké školy nebo základní školy speciální (viz schéma na obrázku 3).

25 Přehled všech RVP v platném znění je dostupný z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.



Obrázek 3 Systém kurikulárních dokumentů v ČR, provázanost rámcových a školních vzdělávacích programů²⁶

Význam a role rámcových vzdělávacích programů

Rámcové vzdělávací programy **vymezují cílové zaměření vzdělávání** na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a **očekávané výstupy** – nejčastěji **na úrovni kompetencí žáků**. V praxi spolupráce knihovny se školou jsou rámcové vzdělávací programy důležitými a užitečnými dokumenty.

26 Schéma je převzato z RVP_ZV_2021_word.docx (live.com). Pro doplnění uvádím legendu k jednotlivým zkratkám: RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Které části RVP jsou pro učícího knihovníka informačně stěžejní a proč?

- a) Vzdělávací obsah** Přináší informace o tom, které učivo a v jaké struktuře je pro daný stupeň vzdělávání stanoveno jako povinné. Se znalostí vzdělávacího obsahu RVP může učící knihovník stavět základní myšlenkové i obsahové pojetí svého vzdělávacího programu pro danou cílovou skupinu.

- b) Požadované výstupy z učení** Tato část RVP definuje, jaké znalosti, dovednosti či postoje v rámci konkrétních vzdělávacích oblastí a oborů (předmětů) má mít žák z daného stupně vzdělávání jako výstupní a využitelné pro další fázi vzdělávání a celoživotního učení.

- c) Osvojené klíčové kompetence** Oblast klíčových kompetencí je velmi důležitá, protože ukazuje to, že kromě osvojené konkrétní učební látky by měl žák odcházet z daného stupně vzdělávání vybaven souborem znalostí, dovedností a postojů napříč učivem, žádoucích pro jeho každodenní život i budoucí profesní adaptabilitu. Typové a obsahové složení klíčových kompetencí se různí nejen v průběhu docházky dítěte od mateřské školy po školu střední, ale i v jednom konkrétním vzdělávacím období – např. na gymnáziu nebo střední odborné škole.

Rámcové vzdělávací programy postupně procházejí výraznými revizemi, od roku 2021 se jedná o **revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. Smyslem revizí je silnější **akcent na kompetenční vzdělávání** a těsnější **propojení učiva s žitou praxí žáků** a s jejich každodenními potřebami v učící se společnosti. V RVP je – byť spíše nesystematicky – ukotven také edukační potenciál knihoven. Významnějšímu akcentu a podpoře vnímání knihovny v celoživotním učení dětí napomáhá také výše zmíněné Memorandum o meziresortní spolupráci MK a MŠMT.

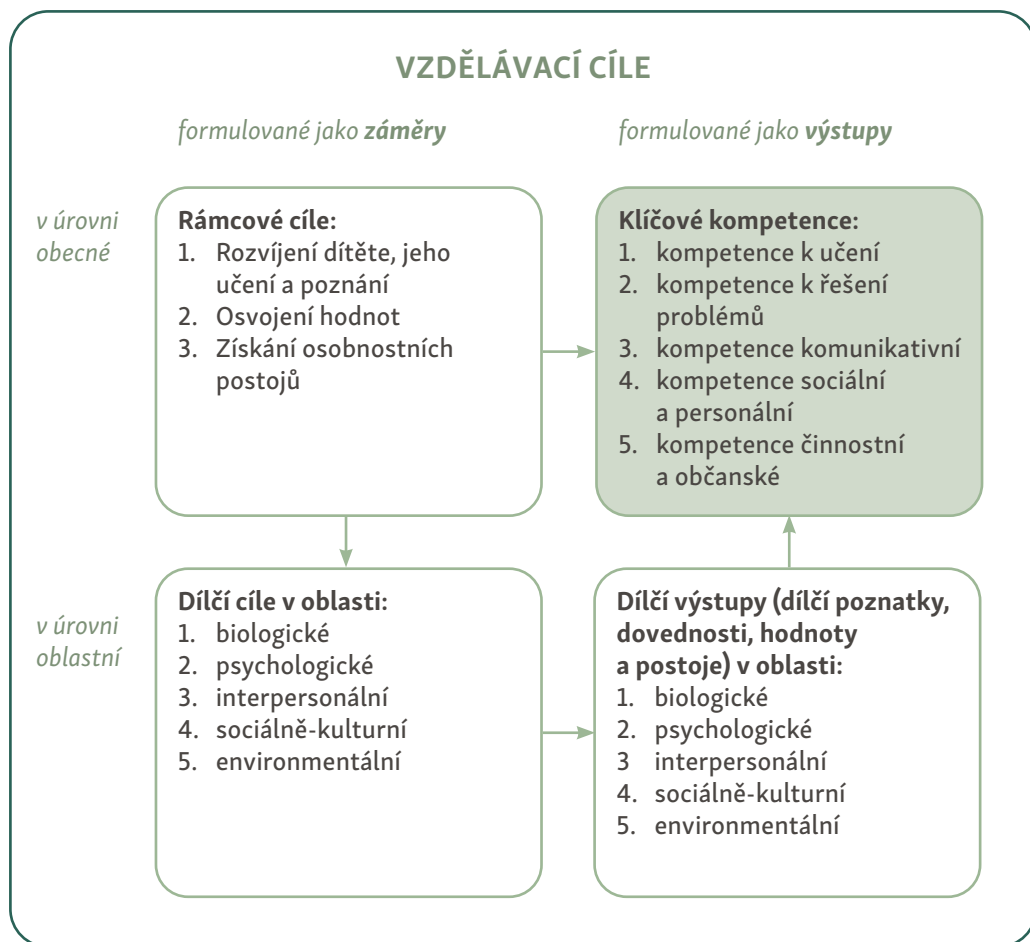
V čem spočívá přínos dokumentu RVP pro učícího knihovníka?

Připravuje-li učící knihovník vzdělávací aktivitu pro školní třídu, jedná se typicky o aktivitu, která je provázána s konkrétním učivem. Pro efektivitu informačního vzdělávání je žádoucí, aby učící knihovník rozuměl kurikulárním dokumentům a dokázal je využít ve prospěch kvality svých edukačních programů. Učící knihovník by měl být obeznámen především se třemi stěžejními okruhy RVP pro cílovou skupinu žáků, s nimiž pracuje. Jedná se o **vzdělávací obsah**, požadované **výstupy z učení** a **klíčové kompetence** (viz výše). Se znalostí těchto částí RVP může knihovník designovat vzdělávací programy tak, aby odpovídaly potřebám školy a staly se kompatibilní vzdělávací nabídkou, která učitelé zapadá do jeho vzdělávacího plánu v daném předmětu. Tím je naplněn jeden z cílů edukační práce knihovny při spolupráci se školou.

V další části publikace budou krátce představeny rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a střední vzdělávání v ČR v těch oblastech, které jsou relevantní pro práci učícího knihovníka a pro designování vzdělávacích programů v knihovně.

Pojetí předškolního vzdělávání

Vycházíme-li ze systému českého vzdělávání, jeho první součástí je předškolní vzdělávání. Pro tuto fázi edukace je závazným kurikulárním dokumentem **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**²⁷ (RVP PV). Lze ho představit shrnujícím schématem, které ukazuje rámcové a dílčí **cíle**, **klíčové kompetence**, jež by si děti v předškolním věku měly s pomocí předškolního zařízení osvojit, rovněž dílčí **výstupy** na úrovni poznatků, dovedností, hodnot a postojů.



Obrázek 4 Vzdělávací cíle dle RVP PV²⁸

27 Úplné znění dokumentu je dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

28 Tamtéž.

V předškolním vzdělávání (především mateřské škole) jsou formulovány **tři stěžejní cíle výchovy a vzdělávání** dítěte v předškolním věku:

1. **rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;**
2. **osvojení základů hodnot**, na nichž je založena naše společnost;
3. **získání osobní samostatnosti** a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

S těmito stěžejními cíli je propojen jak vzdělávací obsah, tak cíle a výstupy z učení na úrovni kompetencí.

Vzdělávací oblasti předškolního kurikula

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do **pěti vzdělávacích oblastí**: (1) *Dítě a jeho tělo*; (2) *Dítě a jeho psychika*; (3) *Dítě a ten druhý*; (4) *Dítě a společnost* a (5) *Dítě a svět*. Jedná se o obsahy učiva zahrnující témata týkající se problematiky biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Vzdělávací oblasti reflektují vztahy, které si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu, resp. přirozené interakce, do kterých dítě v rámci těchto vztahů vstupuje.

Jak pracovat s kurikulem předškolního vzdělávání v praxi učícího knihovníka?

Z hlediska knihovni praxe a rozvoje spolupráce knihovny s mateřskou školou je přínosné, pokud je učící knihovník obeznámen s těmi oblastmi obsahu RVP, do jejichž rozvíjení může knihovna implementovat své aktivity.

Na příkladu lze uvést vzdělávací oblast ***Dítě a jeho psychika***. Tato oblast totiž zahrnuje tři „podoblasti“: (a) Jazyk a řeč, (b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, (c) Sebepojetí, city a vůle.

Pokud učící knihovník pracuje s předškolními dětmi a tvoří vzdělávací programy v oblasti RVP *Dítě a jeho psychika*, naplňuje tyto stěžejní cíle: podporuje duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření. Také u dětí stimuluje osvojování a rozvoj jejich vzdělávacích dovedností a povzbuzuje je v dalším rozvoji, poznávání a učení.²⁹

29 Úplné znění dokumentu je dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

Vzdělávací cíle

Obecně formulované cíle jsou v RVP ZV konkretizovány do tzv. **dílčích vzdělávacích cílů**,³⁰ které může učící knihovník formulovat ve své metodice k danému vzdělávacímu programu a naplňovat je patřičnými edukačními aktivitami. Pro **příklad** uvedme některé z konkretizovaných dílčích cílů vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu – osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení, verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

Edukační nástroje pro práci s cíli

Pro naplnění cílů má učící knihovník v rámci své didaktiky a metodiky k dispozici **edukační nástroje**. Jedná se o metody, přístupy, techniky, jež učící knihovník zařazuje do vzdělávacích programů a s nimiž interagují děti. Knihovník si tyto edukační prvky osvojuje v rámci profesního vzdělávání, sdílení dobré praxe, používá je na základě profesní zkušenosti jako osvědčené a „fungující“ při vzdělávacích aktivitách ve vztahu k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů. Konkrétně **ve vzdělávání předškolních dětí** se jedná o tyto **typy edukačních nástrojů**:³¹

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky;
- vokální činnosti – společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma, vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo;
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen;
- prohlížení a „čtení“ knížek;
- hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými médii (tištěnými i online).

30 Úplné znění dokumentu je dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

31 Zpracováno dle znění dokumentu RVP PV, <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

Očekávané výstupy u předškolního vzdělávání

Pracuje-li učící knihovník s kurikulem pro předškolní vzdělávání, je důležitá také **oblast očekávaných výstupů**³². Jedná se o **dovednosti, znalosti, postoje, které si dítě** na konci předškolního období **zpravidla osvojí**. Rozvíjení zásadních očekávaných výstupů je velmi dobře zvládnutelné v knihovních vzdělávacích programech. Jako **inspirativní příklad** mohou posloužit **výstupy** ze vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika**:

- schopnost dítěte **pojmenovat** většinu toho, čím je obklopeno – vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách;
- schopnost domluvit se slovy i gesty, improvizovat – **porozumět** slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách);
- schopnost **učit se** zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky apod.);
- schopnost **sledovat a vyprávět** příběh, pohádku – popsat situaci (skutečnou, podle obrázku);
- schopnost **utvořit** jednoduchý rým – poznat a **vymyslet** jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma – **rozlišovat** některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky), porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci;
- kompetence **projevovat zájem** o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon apod.

Příklady rozvíjení kompetencí ve vzdělávacích oblastech předškolního kurikula

Učící knihovník má se znalostí předškolního kurikula, tedy RVP PV, možnost **posouvat rozvoj takových kompetencí** dětí, jako jsou předčtenářská gramotnost, základy práce s informacemi nebo schopnost spolupracovat a být vnímavý k jinému člověku. Knihovník se tedy se znalostí kurikulárních dokumentů může cíleněji a s větší provázaností s potřebou předškolního zařízení podílet na rozvíjení kompetenčně a hodnotově orientovaného celoživotního učení předškolních dětí.

Jakým způsobem může učící knihovník se znalostí RVP ZV rozvíjet kompetence žáků?

- a. **Vzdělávací oblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

Vyjdeme-li z pojmů, které tvoří název této vzdělávací oblasti, je patrné, že v předškolním věku by si děti měly rozvíjet a posilovat takové principy celoživotního učení, jakými

32 Zpracováno dle znění dokumentu RVP PV, <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

jsou mj. tvořivost a tvořivé myšlení k řešení problémů, paměť a pozornost, přirozené poznávací city jako zvědavost, zájem a radost z objevování nového. Měly by si postupně vytvářet pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení a osvojovat si základní kompetence pro práci s informacemi.

K rozvíjení těchto kompetencí má **učící knihovník** opět **množství didaktických nástrojů**, například spontánní nebo smyslové hry a experimenty s materiálem a předměty, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod., hry podporující tvořivost, představivost a fantazii, řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant apod.

Výraznou didaktickou součástí vzdělávacích programů pro nejmenší děti by měly být – a osvědčuje se to již v praxi – činnosti zaměřené na vytváření (a chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.), činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce), aktivity zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů, přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod.

V prostoru knihovny je k dosahování takových vzdělávacích cílů a výstupů z učení vhodně uzpůsoben jak pestrý a **aktuální knihovní fond i fond speciální** (deskové hry, nástroje), tak **podnětné prostředí**. Knihovník může všech nabízených podmínek využít a v rámci vzdělávacích programů stanovovat odpovídající vzdělávací cíle a vést předškolní děti k zájmu o knihovnu jako místo s intelektuálním bohatstvím, dobrou četbou a vstřícným a inkluzivním zázemím.

b. Vzdělávací oblast *Dítě a společnost*

Pro aktivity knihoven, také v rámci spolupráce s mateřskými školami, je užitečné věnovat pozornost oblasti RVP ZV *Dítě a společnost*. Tato vzdělávací oblast cílí na uvedení dítěte do **společenství ostatních lidí**, do prostředí **hodnot**, do světa **kultury a umění**. V rámci této vzdělávací oblasti lze pracovat s takovými tématy, která se týkají vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností, základů aktivních **postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění**.

Učící knihovník může pro naplňování cílů v takto zaměřených programech zařazovat do svých metodik takové aktivity, které přibližují dítěti svět kultury a umění a umožňují mu poznat rozmanitost kultur. Jedná se o **slovesné, literární, dramatické** a další činnosti, podněcující **tvořivost** a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování, dále tzv. **receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti** (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének). Program koncipovaný právě v podnětném prostředí knihovny umožňuje dítěti setkat se s literárním (také dalším) **uměním a kulturními hodnotami** v lokalitě, v níž žije, což podporuje **koncept místně zakotveného učení**.

c. **Vzdělávací oblast Dítě a svět**

Z hlediska rozvíjení gramotností pro 21. století je žádoucí upozornit na vzdělávací oblast *Dítě a svět*. Právě v ní jsou v RVP ZV zakotveny **environmentální obsahy** učiva umožňující dítěti získat elementární **povědomí** o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvořit základy pro **otevřený a odpovědný postoj** k místu, kde žije.

Učící knihovník může pro koncipování vzdělávacích aktivit s touto tematikou využít **zdroje a nástroje**, které mu knihovna poskytuje, a na nich postavit aktivity programu pro děti. Jedná se o oblast s velkou mírou poznávání, objevování, a tudíž je žádoucí zařazovat do vzdělávacích programů práci s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívat encyklopedie a další média. K tomu je vhodné dávat dětem kognitivní činnostní podněty, jako jsou **kladení otázek a hledání odpovědí**, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech nebo objevování. V takových aktivitách si dítě přirozeným způsobem učení osvojuje **elementární prvky gramotností** (předčtenářské, informační, vizuální apod.) **a kompetencí** (k učení, k řešení problémů aj.), na nichž lze stavět cílenější rozvojové aktivity v období školního věku.³³



33 Zpracováno dle konkrétních částí RVP PV, více na <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání je jedinou etapou, kterou v edukaci povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Na **1. stupni** je ukotveno na principech poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Jeho cílem je prostřednictvím činnostního a prakticky zaměřeného učení především motivovat děti k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné a zábavné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů.

Základní vzdělávání na **2. stupni** je koncipováno návazně na stupeň první, ale jeho směřování a pojetí se již posouvá k náročnějším kognitivním cílům. Umožňuje starším školákům získat vědomosti, dovednosti a návyky pro samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana. V pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je uložen zájem o individuální životní cestu žáka, je založeno na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. V takto pojatém kurikulu je žádoucí formulovat knihovně pevnou pozici především na úrovni konkrétního místa, lokality, regionu.

Knihovna jako aktér podílející se na vzdělávací cestě žáka nabízí fyzické i virtuální prostředí s novými zdroji a způsoby poznávání a učení, umožňuje učitelům v participaci s knihovníky uplatnit náročnější metody práce, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty propojené se získáváním a upevňováním informačních dovedností a návyků (informační gramotnosti) a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání a celoživotním učení.

Jak pracovat s kurikulem základního vzdělávání

Klíčový kurikulární dokument pro základní (neboli primární) vzdělávání (a nižší stupeň gymnaziálního vzdělávání) se nazývá **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**³⁴ (RVP ZV). Navazuje v obsahu i pojetí na RVP PV a zároveň funguje jako východisko pro kurikulární dokumenty řešící oblast středního (sekundárního) vzdělávání. Pojetí rámcového vzdělávacího programu podporuje různorodou práci se vzdělávacím obsahem, jeho vhodné propojování s prvky celoživotního učení, tedy také například s prostředím knihovny, volbu různých vzdělávacích postupů, metod, forem výuky a využití podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

Učící knihovník se ve své běžné praxi setkává při vzdělávání s heterogenními třídami i neformálními skupinami žáků (i dospělých uživatelů). V této souvislosti je třeba uvést, že RVP ZV umožňuje uzpůsobení vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce

34 Celé znění RVP ZV ve verzi z roku 2021 je dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

a zařazení dalších **podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných**³⁵. Tedy také z hlediska proinkluzivních přístupů k informačnímu vzdělávání dává rámcový vzdělávací program učícím knihovníkům vhodná metodická vodítka. V takto koncipovaném dokumentu se otevírá prostor pro propojování formálního (školního) a neformálního, konkrétně knihovního, prostředí vzdělávání. Pro učící knihovníky je tedy RVP příležitostí provázat aktivity a cíle fungování knihoven v dané lokalitě s cíli a prioritami škol ve prospěch rozvoje osobnosti každého jednotlivého žáka a uživatele knihovny.

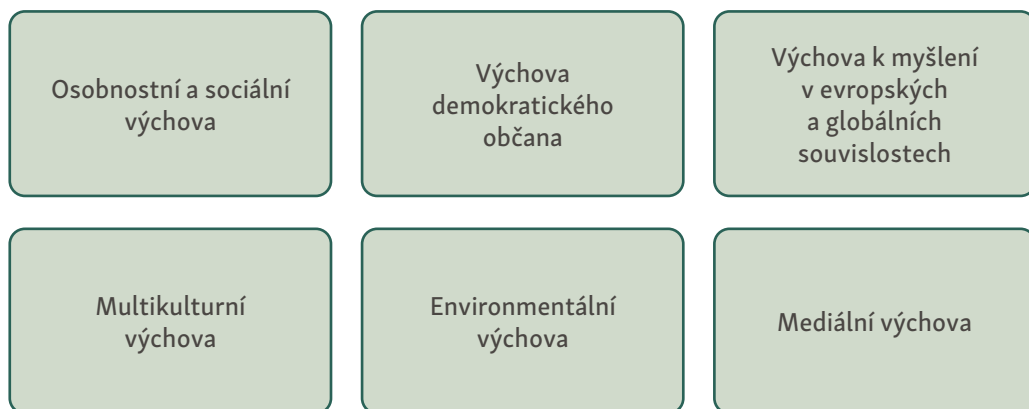
RVP ZV vymezuje vše, co je nezbytné a týká se povinného základního vzdělávání žáků. Pro knihovní programy informačního vzdělávání jsou důležitou oblastí RVP ZV **klíčové kompetence**, které RVP definuje jako žádané výstupní znalosti, dovednosti a postoje v závěru povinné školní docházky dítěte. Dále jsou důležitou součástí RVP ZV (stejně jako v případě ostatních RVP) **vzdělávací obsah, konkrétně učivo, a očekávané výstupy** z něho.

Průřezová témata RVP ZV

Jak porozumět pojmu průřezová témata?

Oproti kurikulu pro předškolní vzdělávání jsou průřezová témata v základním vzdělávání závaznou součástí RVP. Jedná se o **reprezentaci aktuálních problémů současného světa**, práce s průřezovými tématy vytváří příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci. Průřezová témata také pomáhají **rozvíjet osobnost žáka** především v oblasti **postojů a hodnot**.

Pro základní vzdělávání je v RVP ZV formulováno **šest průřezových témat**:³⁶



Obrázek 5 Průřezová témata v RVP ZV (zpracování: autorka)

35 Podmínky vzdělávání těchto skupin žáků upravuje vyhláška č. 27/2019 Sb., viz <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

36 Informace jsou platné pro stávající znění RVP ZV. V rámci velkých revizí jsou v pojetí průřezových témat plánovány změny.

Z hlediska spolupráce knihoven a škol mají průřezová témata v RVP zajímavou pozici – jsou sice povinnou součástí základního vzdělávání, ale netvoří vzdělávací obsah konkrétních předmětů. Stojí samostatně jako edukační oblasti, které škola integruje povinně do výuky, ale dle aktuálních potřeb a hodnotového směřování a ve formě takových aktivit, jakými jsou například projektové dny, bloková výuka, semináře, kurzy, exkurze, spolupráce školy s jinými aktéry vzdělávání apod. Rozsah a způsob realizace průřezových témat vždy stanovuje Školní vzdělávací program.

Právě průřezová témata dávají učícím knihovníkům příležitosti pro práci s různorodým knihovním fondem a pro vzdělávací programy a aktivity zaměřené na **aktuální globální a společenské problémy** (udržitelnost, stav planety, veganství, LGBTQ+, wellbeing neboli rovnováha, duševní zdraví, moderní dějiny v kontextu aktuální politické situace, svoboda, odpovědnost jedince, předsudky a jejich eliminace, multikulturní společnost, sociální inkluze apod.).

Například průřezové téma **Mediální výchova** je pro knihovny vítanou příležitostí pro zařazování takových témat informačního vzdělávání, jakými jsou konkrétní aspekty práce s informacemi, dezinformace, mediální manipulace, propaganda, ověřování informací, ale i digitální a informační propast, reklama, práce s mapami mediální scény, digitální wellbeing apod.

Vzdělávací obsah RVP ZV

RVP ZV zahrnuje ve vzdělávacím obsahu **devět vzdělávacích oblastí** (čímž rozvíjí pět vzdělávacích oblastí pro předškolní vzdělávání, o nichž je pojednáno v předchozí části publikace). Každá z oblastí je tvořena buď jedním, nebo více obsahově blízkými **vzdělávacími obory**.

Tabulka 1 Vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory v RVP ZV³⁷

	VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBOR
1	Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
2	Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
3	Informatika	Informatika
4	Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
5	Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
6	Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
7	Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
8	Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
9	Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

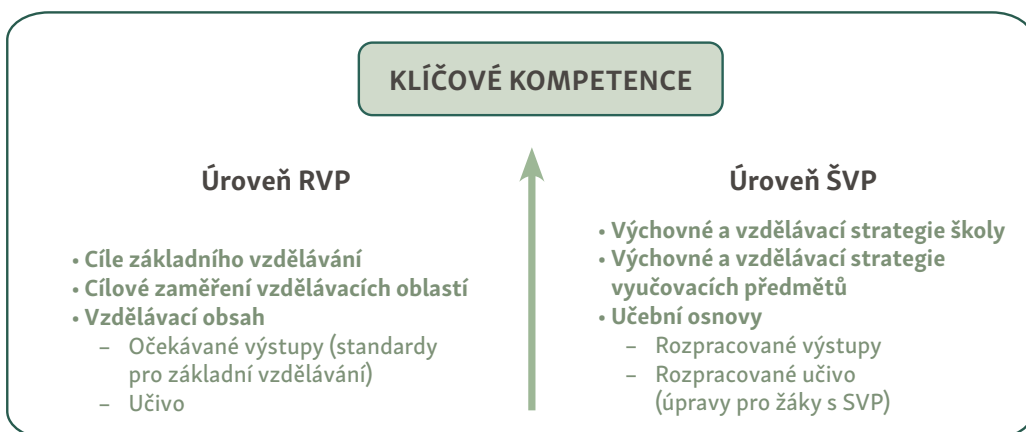
Vzdělávací cíle RVP ZV

Cílové zaměření každé vzdělávací oblasti vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že si škola na základě cílového zaměření každé z devíti výše uvedených vzdělávacích oblastí stanovuje ve svém Školním vzdělávacím programu **výchovné a vzdělávací strategie**. Tyto strategie se poté rozvíjejí ve výuce konkrétních vyučovacích předmětů (vzdělávacích oborů – viz předchozí tabulka).

Očekávané výstupy RVP ZV

Vzdělávací obsah **vzdělávacích oborů** tvoří **očekávané výstupy a učivo**. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit rozvrstvení vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. **Očekávané výstupy** mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku. Pro usnadnění identifikace jsou **očekávané výstupy označeny kódy**, které obsahují zkratku vzdělávacího oboru, označení ročníku, číselné označení tematického okruhu a číslo určující pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu nebo v rámci vzdělávacího oboru.

37 Zpracováno dle dokumentu RVP ZV, který je dostupný z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, s. 14–123.



Obrázek 6 Postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků dle RVP ZV (zpracování: autorka)

Příklady vymezení očekávaných výstupů

Jako první návodný příklad toho, jak kurikulum základního vzdělávání pracuje s očekávanými výstupy žáků, slouží část vzdělávacího obsahu **oblasti Informatika** na úrovni vyučovacích předmětů (v tomto případě nazvaného také *Informatika*). Jedná se o výstupy z učiva *Data, informace a modelování* definovaného v RVP ZV pro **vyšší ročníky 1. stupně** (tzv. 2. období).

DATA, INFORMACE A MODELOVÁNÍ	
Očekávané výstupy – 2. období	
žák	
I-5-1-01	<i>uveďte příklady dat, která ho obklopují a která mu mohou pomoci lépe se rozhodnout; vyslovuje odpovědi na základě dat</i>
I-5-1-02	<i>popíše konkrétní situaci, určí, co k ní již ví, a znázorní ji</i>
I-5-1-03	<i>vyčte informace z daného modelu</i>
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření pro žáky s SVP:	
žák	
I-5-1-01p	<i>uveďte příklady dat, která ho obklopují a která mu mohou pomoci lépe se rozhodnout; vyslovuje odpovědi na otázky, které se týkají jeho osoby na základě dat</i>
I-5-1-02p	<i>popíše konkrétní situaci, která vychází z jeho opakované zkušenosti, určí, co k ní již ví</i>

Obrázek 7 Ukázka definovaných očekávaných výstupů: Informatika v RVP ZV³⁸

Z ukázky je patrné, že rámcový vzdělávací program definuje také doporučení pro **úpravy očekávaných výstupů** z hlediska **podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané**.

38 Výňatek je součástí RVP ZV, konkrétně na str. 40. Plné znění je k dispozici na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Jako druhý příklad uvádím výseč z očekávaných výstupů ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Konkrétně se jedná o vzdělávací obor **Český jazyk a literatura**. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je komplexní, ale pro přehlednost je v RVP rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Obsah učiva jednotlivých složek se však v praxi výuky prolíná. Ukázka výstupů z učiva se týká složky **Komunikační a slohová výchova na 2. stupni**. Očekávané výstupy jsou definovány k závěru povinné školní docházky (proto mají kódy označení ČJL-9-XXX).

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- ČJL-9-1-01 *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*
- ČJL-9-1-02 *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- ČJL-9-1-03 *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*
- ČJL-9-1-04 *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- ČJL-9-1-05 *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*
- ČJL-9-1-06 *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči*
- ČJL-9-1-07 *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*
- ČJL-9-1-08 *využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*
- ČJL-9-1-09 *uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování*
- ČJL-9-1-10 *využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*

Obrázek 8 Ukázka definovaných očekávaných výstupů: Český jazyk v RVP ZV³⁹

Také pro tuto část učebního obsahu jsou definována **doporučení úprav pro očekávané výstupy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** v rámci **podpůrných opatření**.

39 Výňatek je součástí RVP ZV, konkrétně na str. 23. Plné znění je k dispozici na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření pro žáky s SVP:

žák

ČJL-9-1-01p, ČJL-9-1-08p čte plynule s porozuměním; reprodukuje text

ČJL-9-1-04p, ČJL-9-1-05p komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk

ČJL-9-1-09p, ČJL-9-1-10p píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma

Obrázek 9 Ukázka definovaných očekávaných výstupů pro žáky s SVP: Český jazyk v RVP ZV⁴⁰**Klíčové kompetence v RVP ZV**

Základní vzdělávání svým pojetím a obsahem kurikula směřuje k tomu, aby si žák v průběhu povinné školní docházky postupně osvojoval a rozvíjel **klíčové kompetence (KK)**. Termínem klíčové kompetence se označuje souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů zásadních pro osobní rozvoj, vzdělávání a uplatnění jedince jako aktivního občana ve společnosti. Výběr i pojetí klíčových kompetencí reprezentuje hodnoty, které jsou ve společnosti obecně přijímané. Klíčové kompetence osvojené v základním vzdělávání se stávají nepochybným fundamentem pro žákovo celoživotní učení a vstup do profesního života.

V etapě základního vzdělávání je definováno **sedm oblastí klíčových kompetencí**⁴¹, jejichž dosažení rámcový vzdělávací program formuluje ke konci povinné školní docházky, tedy k závěru základního vzdělávání žáka. Sedmou oblastí klíčových kompetencí se v roce 2021 staly **digitální kompetence**, jejichž ukotvení mezi klíčovými kompetencemi bylo ovlivněno dílčí změnou v kurikulu na úrovni vzdělávacího obsahu.



Obrázek 10 Schéma klíčových kompetencí v RVP ZV (zpracování: autorka)

40 Výňatek je součástí RVP ZV, konkrétně na str. 23. Plné znění je k dispozici na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

41 Definování klíčových kompetencí vychází ze znění RVP ZV dostupného na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

- 1) Kompetence k učení** Žák má rozvinuté kompetence k učení, pokud si umí zvolit a poté využít pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a nástroje, pokud umí plánovat a řídit své učení a je ochoten věnovat se učení celoživotně. Kompetence k učení znamená také to, že žák relevantně pracuje s informacemi – vyhledává je a třídí na základě porozumění a propojení, dokáže informace využít v procesu učení, tvůrčích aktivitách i ve své každodennosti. Relevantně používá slovní zásobu, propojuje poznatky do souvislostí a celků a získává všeobecný rozhled o světě a různých oborech lidského vědění. Kompetence k učení jsou reprezentovány také schopností kriticky myslet, posuzovat a vyvozovat závěry z vnímaných informací a poznatků. Žák vnímá své učení pozitivně, je schopen posuzovat vlastní pokroky i překážky a v sebereflexi zhodnotit výsledky svého učení.
- 2) Kompetence k řešení problémů** Žák si osvojil kompetence k řešení problémů, pokud je schopen vnímat a rozpoznat problémovou situaci, přemýšlí o příčinách problému a dokáže najít způsob řešení díky kritickému myšlení a svému úsudku. Rozvoj klíčových kompetencí k řešení problému je úzce provázán s tím, co v knihovní praxi nese označení informační gramotnost. Žák komplexně pracuje s informacemi, je schopen vyhledat si informace relevantní pro řešení daného problému. Získané vědomosti a dovednosti aplikuje při hledání variant řešení, kriticky je posuzuje s cílem problém vyřešit. K řešení problému využívá při práci s informacemi různé empirické i logické postupy, ověřuje jejich správnost. Provádí kvalifikovaná rozhodnutí, která je schopen obhájit s vědomím vlastní zodpovědnosti za svá rozhodnutí i počínání.
- 3) Kompetence komunikativní** Žák dokáže formulovat v logickém sledu své myšlenky, výstižně, souvisle a kultivovaně se vyjadřovat jak ústně, tak písemně. Dokáže naslouchat jiným lidem, porozumí jim a funkčně se zapojuje do diskusí, v nichž je schopen obhájit svůj názor a relevantně argumentovat. Žák rozumí různým typům informací a sdělení (text tištěný i elektronický, audio, video, obrazový materiál), reaguje na ně a tvořivě je užívá pro svůj osobní rozvoj i jako aktivní participant ve společnosti. V kontextu informační společnosti žák ke komunikaci s okolním světem využívá digitálních technologií účelně a s ohledem na svůj wellbeing. Osvojenými kompetencemi směřuje k vytváření kvalitních mezilidských vztahů s cílem plnohodnotně žít a spolupracovat s jinými lidmi.
- 4) Kompetence sociální a personální** Žák je schopen funkčně pracovat v týmu, přijmout týmovou roli a spoluutvářet kvalitu společné práce. Je ohleduplný a uctívá při mezilidské interakci, přispívá k dobrému klimatu týmu a v případě potřeby dokáže poskytnout pomoc nebo o ni požádat. Je aktivním, ale také efektivním

článkem diskuse, vnímá jako důležitou efektivní spolupráci s jinými lidmi při řešení úkolu, naslouchá a ze zkušeností druhých si odnáší poučení pro své vlastní jednání. Je schopen pozitivního sebepřijetí, které podporuje jeho sebedůvěru, sebeúctu a samostatnost, ovládá své jednání a chování, je schopen sebereflexe.

5) **Kompetence občanské**

Žák si váží vnitřních hodnot jiných lidí a respektuje je, je empatický, odmítá útlak a hrubé zacházení, zároveň si je vědom povinnosti postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Chápe základní principy fungování právního státu, společenské normy, uvědomuje si svá práva i povinnosti. Je schopen zodpovědně se rozhodovat s ohledem na danou situaci (včetně situací krizových pro život a zdraví). S respektem přistupuje k tradicím a kulturnímu i historickému dědictví, chrání je a vyjadřuje k umění pozitivní postoj. Projevuje smysl pro kreativitu, aktivně participuje na dění v místě svého bydliště i v širším kontextu. Chápe environmentální problémy, s respektem přistupuje k životnímu prostředí, svá rozhodnutí činí s ohledem na ochranu zdraví a trvale udržitelný rozvoj společnosti.

6) **Kompetence pracovní**

Žák zodpovědně a bezpečně používá materiály a nástroje, v pracovních podmínkách dodržuje pravidla a povinnosti, je schopen adaptovat se na změny. Pracuje efektivně, hospodárně, s ohledem na zdraví své i svého okolí i na životní prostředí a kulturní a společenské hodnoty. Získané znalosti a zkušenosti dokáže kvalifikovaně využít k vlastnímu seberozvoji a přípravě na budoucí život. Dokáže se orientovat v základních aspektech podnikání a tržního hospodářství, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

7) **Kompetence digitální**

Žák má osvojeny a rozvinuty digitální kompetence, pokud ovládá běžně používané digitální technologie, aplikace a služby a dokáže je využít při učení i při aktivním zapojování se do občanského života. Přitom se kvalifikovaně samostatně rozhoduje o účelu činnosti prováděné v interakci s technologiemi. V rámci digitálních kompetencí se opět ukazuje jako důležité rozvíjet informační gramotnost, práci s daty a s digitálním obsahem – a to při získávání, vyhledávání, kritickém posuzování, správě, sdílení i novém vytváření a úpravě, vždy s jasným záměrem a v konkrétní situaci. Žák se dokáže za pomoci digitálních nástrojů vyjadřovat, využívá technologií k automatizaci rutinních činností a k tomu, aby si usnadnil a efektivně řešil pracovní postupy. Chápe význam digitálních technologií pro rozvoj lidstva, kriticky k nim přistupuje a reflektuje rizika jejich užívání pro sebe i společnost. Při interakci s technologiemi uplatňuje digitální wellbeing, předchází situacím ohrožujícím kyberbezpečnost, v digitálním prostoru jedná eticky.⁴²

42 Zpracováno dle dokumentu RVP ZV.

Klíčové kompetence nejsou pevnou součástí vzdělávacího obsahu jednotlivých oblastí RVP, nýbrž mají **nadpředmětovou podobu** a jejich získání a rozvoj souvisí s celkovým procesem žákovy vzdělávání. Pro rozvíjení klíčových kompetencí jsou podmínkou především takové výstupy z učení, které mají činnostní povahu, reflektují propojování učiva RVP s žitou zkušeností žáka. Proto k jejich utváření a rozvíjení směřují i takové aktivity, které se dějí při práci žáka například v prostředí knihovny v programech informačního vzdělávání vedených učícím knihovníkem.

Aktuální revize kurikula pro základní vzdělávání v ČR

Protože Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je otevřený dokument, prochází v určitých časových etapách inovacemi na základě měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se podmínek života a učení žáků. Aktuálně se jedná o revizi, která probíhá v letech 2021–2024 s implementačními kroky do praxe základních škol (a víceletých gymnázií) v ČR v roce 2025.⁴³

Jaké změny revize RVP ZV přináší s ohledem na jejich implementaci v informačním vzdělávání?

V průběhu roku 2023 byly postupně zveřejňovány výstupy pracovních skupin revidujících stávající RVP ZV. Zamýšlené změny klíčového kurikulárního dokumentu se týkají také propojování formálního a neformálního vzdělávání, tedy i role knihoven na vzdělávací cestě každého žáka v průběhu povinné školní docházky. Je žádoucí, aby knihovníci tyto změny vnímali a postupně je implementovali do metodik informačního vzdělávání.

Revize se dotkne **zásadních obsahových částí RVP ZV**. Aktuálně se jedná o níže uvedené **návrhy** pracovní komise s oponenturami expertních konzultantů v gesci Národního pedagogického institutu:

- Nově definovat základní gramotnosti tak, že v RVP ZV bude mít zásadní roli **čtenářská gramotnost úzce propojená s pisatelskou gramotností jako komplementární celek**;
- **Rozšířit nabídku klíčových kompetencí o kompetence kulturní**;
- Upravit znění průřezových témat;
- **Rozprostit rozvíjení digitálních kompetencí** napříč všemi vzdělávacími oblastmi (obory) RVP ZV, tedy také do výuky jazyků, matematiky, společenskovědních předmětů, do oblastí umění nebo tělesné výchovy.

Konkretizace i průběžné aktualizace změn RVP ZV jsou veřejně dostupné na webu Národního pedagogického institutu České republiky (NPI)⁴⁴, který revize RVP ZV řídí.

43 K revizím RVP ZV je více informací k dispozici na <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>.

44 Tamtéž.

Kurikulum gymnaziálního vzdělávání

Pokud učící knihovník vede vzdělávací aktivity se středoškoláky, je žádoucí, aby měl vzhled do kurikulárních dokumentů, které se vzdělávání středoškoláků týkají. Co se týká spolupráce knihoven a škol, tak v kategorii středních škol jsou spolupracujícími především gymnázia (dle průzkumu NK z roku 2019).⁴⁵

Výuka na gymnáziích se řídí **Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia**⁴⁶, který stanovuje obecný rámec a je koncipován podobně jako rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Zohledňuje však cíle a výstupy ve vyšším stupni vzdělávání i specifika týkající se vzdělávání jedince, který se v průběhu studia na gymnáziu stává dospělým a měl by být připraven jak na vstup a adaptabilitu do rychle se měnícího pracovního trhu, tak na vysokoškolské studium.

Gymnázia s rámcovým kurikulem pracují při tvorbě svých **jedinečných** školních vzdělávacích programů, v nichž tento rámec mohou obohacovat dle filozofie školy, dle potřeb a zájmů žáků i regionálních specifík. Profil absolventa gymnázia je tak utvářen jednak rámcovým kurikulem a jednak školním kurikulem zohledňujícím profilaci i zaměření školy.

Jak definuje kurikulum gymnaziálního vzdělávání v RVP rámcové vzdělávací cíle?

Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií míří ke **třem oblastem cílů**⁴⁷:

1. Vybavit žáky **klíčovými kompetencemi** na úrovni, kterou předpokládá RVP G;
2. Vybavit žáky **širokým základem vzdělání** na úrovni, která je popsána v RVP G;
3. **Připravit žáky k celoživotnímu učení a k uplatnění** v profesní, občanské i osobní rovině.

Které části RVP G by neměly uniknout pozornosti učícího knihovníka?

Vzdělávací oblasti dle RVP G

Pro gymnaziální vzdělávání (čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň osmiletých gymnázií) definuje RVP orientačně osm vzdělávacích oblastí. Jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově relevantními vzdělávacími obory (podobně jako v RVP ZV), jak ukazuje následující tabulka.

45 Jedná se o celorepublikový výzkum spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků, dostupný z: <https://ipk.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/pruzkumy/spoluprace-knihoven-a-skol>.

46 Aktuální znění dokumentu RVP G je dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

47 Tamtéž.

Tabulka 2 Vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory v RVP G (zpracování: autorka)

	VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBOR
1	Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
2	Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
3	Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie
4	Člověk a společnost	Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie
5	Člověk a svět práce	Člověk a svět práce
6	Umění a kultura	Hudební obor, Výtvarný obor
7	Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
8	Informatika	Informatika

Od roku 2021 je v RVP G nově definována vzdělávací oblast **Informatika**, která nahrazuje stávající vzdělávací oblast *Informatika a informační a komunikační technologie*⁴⁸ (stejně tak **nově** pojmenovaný **vzdělávací obor Informatika** nahrazuje a upravuje původní vzdělávací obor RVP G *Informatika a informační a komunikační technologie*). Tato vzdělávací oblast pokrývá aktuální témata a přístupy založené na interakci žáků s digitálními technologiemi a nástroji, které mají své místo také v knihovnách. Právě oblast *Informatika* může být jedním z důležitých principů rozvíjení spolupráce mezi knihovnami a školami v propojování neformálního a formálního vzdělávání.

Jaké zásadní obsahy⁴⁹ nová *Informatika* přináší?

Tato vzdělávací oblast **navazuje** na stejnojmennou nově definovanou vzdělávací oblast ***Informatika v kurikulu základního vzdělávání***. Dále rozvíjí inforatické myšlení žáků a prohlubuje jejich porozumění principům digitálních technologií. Je výrazně zaměřena na efektivní (automatizované) zpracování informací. Pro učící knihovníky je nový obsah učiva v RVP G **inspirací k větší akcentaci problematiky digitálních kompetencí a informační gramotnosti** především v aktivitách informačního vzdělávání. Tato nová vzdělávací oblast zrcadlí potřeby současného mladého člověka i jeho reálný žitý kontext v následujících rovinách:

48 Změny v RVP G jsou platné na základě opatření ministra školství, které nabylo účinnosti dnem 1. 9. 2022. Gymnázia jsou povinna začít dle nového RVP učit nejpozději 1. 9. 2025. Více viz <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

49 Tato část textu vychází z aktuálního znění RVP G, konkrétně z kapitoly 5.8 Informatika (s. 64–67).

- Žáci si prostřednictvím infortatických nástrojů zautomatizují rutinní a opakující se činnosti, a tak získají čas pro jiné aktivity;
- Osvojené postupy a postoje v práci s technologiemi si přenášejí do jiných oblastí vzdělávání;
- Učí se řešení konkrétního problému zobecnit;
- Učí se chápat principy fungování všudypřítomných digitálních technologií a díky tomu mohou lépe porozumět světu kolem nich, rozpoznávat problémy, nalézat řešení problémů, předcházet problémům, inovovat a aktivně se zapojovat do života společnosti a jeho změn;
- Při řešení problémů žáci uplatňují algoritmicový přístup, shromažďují relevantní informace, učí se analyzovat, vzájemně porovnávat a posuzovat různá řešení, kvalifikovaně se rozhodují;
- Učí se posuzovat problémy podle významu pro cílovou skupinu a také přímé i nepřímé dopady na další členy společnosti a životní prostředí;
- Pomocí digitálních technologií získávají a zpracovávají data, učí se rozumět strukturaci velkého množství dat;
- Řeší způsob jejich zabezpečení;
- Díky datům žáci také dokážou přicházet s novými informacemi a zároveň snadno nepodléhají dezinformacím;
- Důraz je kladen na aktivní přístup žáků k řešení praktických problémů, úloh s nejasným zadáním, několika postupy řešení a otevřeným koncem;
- Roste ochota žáků experimentovat a pozitivně pracovat s chybou.

Klíčové kompetence v kurikulu gymnázia

V roce 2021 došlo k úpravám RVP G, které zohlednily především **důraz na digitalizaci výuky a využívání digitálních technologií napříč kurikulem**. Ke stávajícím šesti klíčovým kompetencím byla **v roce 2021 nově přidána** digitální kompetence (v návaznosti na změny **v RVP ZV – viz výše**). Pro gymnaziální vzdělávání je aktuálně definováno **sedm klíčových kompetencí**:

- Kompetence k učení;
- Kompetence k řešení problémů;
- Kompetence sociální a personální;
- Kompetence komunikativní;
- Kompetence občanská;
- Kompetence k podnikavosti;
- Kompetence digitální.

Jaký potenciál má rozvíjení digitální kompetence v perspektivě vzdělávání v knihovně?

Žák při rozvoji digitální kompetence⁵⁰

- ovládá potřebnou sadu digitálních zařízení, aplikací a služeb, využívá je při školní práci i při zapojení do veřejného života;
- digitální technologie a způsob jejich použití nastavuje a mění podle toho, jak se vyvíjejí dostupné možnosti a jak se mění jeho vlastní potřeby;
- získává, posuzuje, spravuje, sdílí a sděluje data, informace a digitální obsah v různých formátech; k tomu volí efektivní postupy, strategie a způsoby, které odpovídají konkrétní situaci a účelu;
- vytváří, vylepšuje a propojuje digitální obsah v různých formátech;
- vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků;
- navrhuje prostřednictvím digitálních technologií taková řešení, která mu pomohou vylepšit postupy či technologie;
- dokáže si poradit s technickými problémy;
- vyrovnává se s proměnlivostí digitálních technologií a posuzuje, jak vývoj technologií ovlivňuje různé aspekty života jedince a společnosti a životní prostředí, zvažuje rizika a přínosy;
- předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím ohrožujícím jeho tělesné a duševní zdraví;
- při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky, s ohleduplností a respektem k druhým.

Praxe učícího knihovníka se vzdělávacím obsahem RVP G

Protože v současném kurikulu gymnázia je nejvíce změn a pozornosti věnováno vzdělávací oblasti **Informatika**, nabízí se otázka, jak metodicky pracovat se vzdělávacím obsahem *Informatiky* dle RVP G například v programech informačního vzdělávání. Vzdělávací obsah *Informatiky* zpřístupňuje žákům pojmy, nástroje a metody pro efektivní, pokud možno automatizované zpracování informací. Žáci si osvojují jako rutinu činnosti, které jsou spojeny se **zpracováním dat a s řešením problémových situací v informačním prostředí**.

Nosnou součástí vzdělávacího obsahu *Informatiky* je část nazvaná *Data, informace a modelování*. V této části vzdělávacího obsahu jsou definovány **očekávané výstupy na úrovni kompetencí**, které si gymnazista osvojuje a odnáší do další fáze celoživotního učení. Právě s očekávanými výstupy může učící knihovník pracovat při přípravě a metodickém vedení vzdělávacího programu pro gymnázia.

50 Znění definované kompetence vychází z verze RVP G platné v roce 2023, více viz <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

Příklady očekávaných výstupů v *Informatice* (v části *Data, informace a modelování*):

- Žák interpretuje získané výsledky a závěry, vyslovuje předpovědi na základě dat, přitom uvažuje o omezeních použitých modelů;
- Posuzuje množství informace podle počtu možností, které jsou díky informacím vyloučeny; odhaluje chyby a manipulace v cizích interpretacích a závěrech;
- Rozlišuje a používá různé datové typy; navrhuje a porovnává různé způsoby kódování z různých hledisek a vysvětlí proces a úskalí digitalizace;
- Formuluje problém a požadavky na jeho řešení; získává potřebné informace, posuzuje jejich využitelnost a dostatek (úplnost) vzhledem k řešenému problému; používá systémový přístup k řešení problémů; pro řešení problému sestaví model, simulaci;
- Převéde data z jednoho modelu do jiného; najde chyby daného modelu a odstraní je; porovná různé modely s ohledem na užitečnost pro řešení daného problému.⁵¹

Jak využít obsah učiva *Informatiky* v metodice vzdělávacích programů v knihovnách?

Z obsahové části učiva dle RVP G může učící knihovník vybírat takové části, které mohou být navázány při vzdělávacích aktivitách například na technologické zázemí knihovny. Jedná se o témata jako získávání, vyhledávání a ukládání dat, data a jejich význam, pojem informace, o vliv množství informace (počtu bitů) na možný rozsah a dostupnou přesnost, kódování textů, kódování obrazu, zvuku, videa, přenos dat, kódování a dekodování zpráv, grafy, interpretace dat, kvalitu informačního zdroje, dále o chyby a manipulace v interpretacích dat, kritické myšlení a kognitivní zkreslení.

Digitální kompetence napříč RVP G – výzva pro učící knihovníky

Pro učící knihovníky a přípravu metodik rozvoje gramotností a kompetencí je v rámci informačního vzdělávání zásadní sledovat ty změny, které se propojují činnosti knihoven a škol dotýkají. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se jedná o **změny** předně na úrovni **vzdělávacích cílů** jednotlivých vzdělávacích oborů. Obecně platí, že do změn v pojetí RVP G vstoupila **potřeba digitalizace a akcent na digitální kompetence a jejich rozvíjení napříč vzdělávacím obsahem** na gymnáziu. Dílčí změny obsahují vedle *Informatiky* také další vzdělávací oblasti RVP G. Pro učící knihovníky je důležité rozumět obsahu kurikula tak, aby bylo možné aktualizovat vzdělávací nabídku lekcí a programů informačního vzdělávání.

51 Zpracováno dle aktuálního znění RVP G.

Příklady rozvoje digitálních kompetencí žáků napříč kurikulem pro gymnázia

1. Na příkladu vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**⁵² je ukázáno, jak rozvoj digitálních kompetencí prostupuje vzdělávacím obsahem i vzdělávacími cíli. Konkrétně je příklon k **většímu zapojení rozvoje digitálních kompetencí viditelný ve formulaci cílů**. Vzdělávání v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (dle RVP G) směřuje k utváření a rozvíjení **klíčových kompetencí** tím, že vede žáka
 - ke zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace v daném kulturním prostředí, **i v digitálním**, a jejich respektování;
 - k rozvíjení kompetencí, znalostí, dovedností a postojů v prostředí digitálních technologií, **v online komunikaci na sociálních sítích**.
2. **Změny ve formulování cílů vzdělávání** existují také ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**⁵³. K **utváření a rozvíjení klíčových kompetencí** dochází například tím, že žák:
 - Chápe vývoj společnosti jako proměnu sociálních projevů života v čase, posuzuje společenské jevy v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami; **posuzuje vliv digitalizace na život jedince a proměnu společnosti**;
 - Zvládá základy společenskovední analýzy a historické kritiky při současném využívání digitálních technologií, rozlišuje mezi reálnými a fiktivními ději, chápe proměnlivost interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti;
 - Upevňuje si pocit odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého fyzického **a digitálního společenství**, rozvíjí zralé formy soužití s druhými lidmi a je ochoten podílet se na veřejném životě své obce, regionu, státu a **zapojovat se prostřednictvím digitálních technologií**; uplatňuje partnerské přístupy při spolupráci;
 - Využívá právního povědomí v praktickém životě, dodržuje **právní ustanovení** i normy **pro digitální prostředí**, které se na něj vztahují;
 - Osvojuje si demokratické principy v osobní **a elektronické** mezilidské komunikaci, rozvíjí schopnost diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznává manipulativní a **dezinformační** strategie, zaujímá vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským záležitostem, věcně argumentuje, využívá historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů;
 - Rozvíjí a kultivuje vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity a **zodpovědný přístup k budování a spravování digitálních identit**.

52 Zpracováno dle RVP G, <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>, s. 11–15.

53 Zpracováno dle RVP G, <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>, s. 38–45.

Kurikulum středního odborného vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV) jsou definovány pro maturitní i nematuritní (učňovské) obory. Kurikulární dokumenty se v těchto oborech z pocho-pitelných důvodů liší od RVP G, a to jak v obsahu učiva, tak ve způsobu, jak vzdělávání rozvíjet.

Pro potřeby metodiky a strategie informačního vzdělávání pro žáky z odborných škol je relevantní především oblast **cílů vzdělávání a klíčových kompetencí**. Je tedy žádoucí, aby učící knihovník, který připravuje koncepci nebo jednotlivé programy informačního vzdělávání pro žáky střední odborné školy, byl patřičně obeznámen se zněním daného rámcového a také školního vzdělávacího programu, který z rámcového programu vychází. Školní vzdělávací program je rovněž ve středním vzdělávání stěžejním pedagogickým dokumentem školy, na jehož základě škola realizuje edukaci v daném oboru vzdělání.

Praxe učícího knihovníka s kurikulem středního odborného vzdělávání

Jako **příklad zpracování** rámcových vzdělávacích programů pro obory odborného vzdělávání lze uvést část **RVP SOV pro obor Informační služby**.⁵⁴ Dle tohoto RVP se vzdělávají žáci také pro profesi knihovníka s ukončeným středoškolským vzděláním.

Cíle vzdělávání ve středoškolském kurikulu

Jako teoretické východisko pro koncipování struktury cílů středního vzdělávání byl použit koncept **čtyř cílů vzdělávání pro 21. století**⁵⁵:

1. **Učit se poznávat;**
2. **Učit se pracovat a jednat;**
3. **Učit se být;**
4. **Učit se žít společně.**

V souladu s tím je obecným záměrem středního odborného vzdělávání připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa. Vzdělávací cíle jsou v RVP středních odborných škol vyjádřeny strukturovaně na třech úrovních:

- a. jako **obecné cíle** středního vzdělávání,
- b. jako **kompetence absolventa** oboru vzdělání,
- c. jako **výukové cíle** (výsledky vzdělávání) jednotlivých vzdělávacích oblastí (kurikulárních rámců).

54 RVP SOV pro obor *Informační služby*, viz <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>.

55 Zpracováno dle publikace *Učení je skryté bohatství: zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha, 1997.

Klíčové kompetence v RVP SOV s příkladem

Klíčové kompetence odborného vzdělávání se odvíjejí od Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání z roku 2006 a zčásti navazují na klíčové kompetence definované pro kurikulum základního školství.

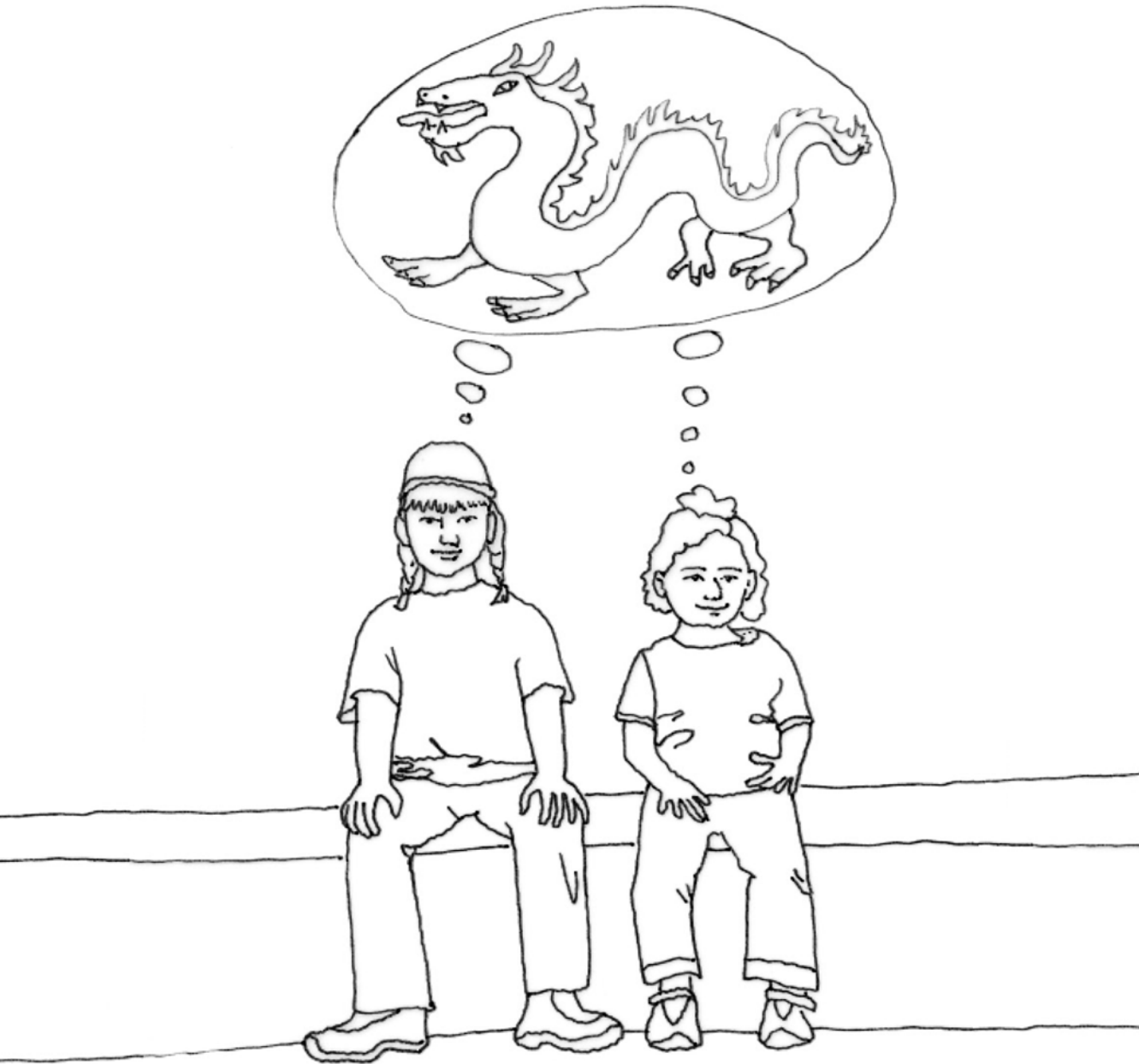
Konkrétně v **RVP pro obor Informační služby** se jedná o níže definovaný soubor klíčových kompetencí:



Obrázek 11 Klíčové kompetence oboru Informační služby dle RVP pro střední odborné vzdělávání (zpracování: autorka)⁵⁶

Na klíčové kompetence navazují **odborné kompetence** reflektující daný obor vzdělávání. Vztahují se k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání.

⁵⁶ Zpracováno dle dokumentu RVP SOV pro obor *Informační služby*, dostupného z <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7241M01.pdf>.



6 Perspektivy celoživotního učení

Předchozí kapitoly této publikace se zaměřily na témata, která jsou spojena s formálním vzděláváním – ať se jednalo o rámcové vzdělávací programy, jejich vzdělávací oblasti, obory a výstupy z učení, nebo o strategické dokumenty ovlivňující vize a fungování českého školství. V rámcovém kurikulu jsou definovány dvě zásadní oblasti edukačních cílů – oblast výuková a oblast rozvojová. V kurikulu formálního vzdělávání je ve větší míře rozpracována oblast výukových cílů, neboť formální vzdělání má jedinci poskytnout určitý vzdělanostní základ, na němž může stavět ve svém dalším studiu i profesním uplatnění. V aktuálních revizích RVP ZV je však patrný výrazný příklon také k rovině rozvojových cílů, a ukazuje se, že pro funkční vzdělávání je třeba, aby se výukové i rozvojové cíle prolínaly a navzájem doplňovaly.

Neformální vzdělávání

Právě **neformální vzdělávací** prostředí je z hlediska edukace více zaměřeno **na rozvojovou rovinu cílů**, a proto se s neformálním vzděláváním spojují dva stěžejní fenomény – **kompetence a gramotnosti pro 21. století**. V následujících kapitolách je tedy pozornost soustředěna více do prostoru neformálního vzdělávání, kterým je také knihovna, a učícím knihovníkům je nabídnut vhled do vybraných kompetencí a gramotností, jejichž rozvíjení se může vhodně dít právě v knihovně. Zároveň jsou tyto kapitoly nabídnuty také jako inspirace či argumentace k tomu, proč je výhodné koncipovat programy informačního vzdělávání s akcentem na **propojování formálního a neformálního vzdělávání**, s akcentem na **prolínání výukových a rozvojových cílů** edukace.

Klíčové kompetence pro celoživotní učení

Předchozí kapitoly se věnovaly mj. klíčovým kompetencím v rámci českého formálního kurikula pro základní a střední vzdělávání, zastoupeného RVP ZV nebo RVP G. V této kapitole je žádoucí připomenout, že také pro neformální vzdělávání a celoživotní učení byl definován soubor klíčových kompetencí – jedná se o **Evropský referenční rámec klíčových schopností pro celoživotní učení**. Návazně na klíčové kompetence pro základní a střední vzdělávání se jedná o znalosti, dovednosti a postoje potřebné pro osobní rozvoj, pro sociální začlenění, aktivní občanství i pro pracovní život. Referenční rámec roku 2006 vymezil osm klíčových schopností, jsou jimi:

1. **Komunikace v mateřském jazyce;**
2. **Komunikace v cizích jazycích;**
3. **Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií;**
4. **Schopnost práce s digitálními technologiemi;**
5. **Schopnost učit se;**
6. **Sociální a občanské schopnosti;**
7. **Smysl pro iniciativu a podnikavost;**
8. **Kulturní povědomí a vyjádření.⁵⁷**

V souvislosti s tématem této publikace je patrné, že v souboru klíčových schopností dle evropského rámce lze vnímat významnou podporu oblastem, které jsou součástí tzv. funkční gramotnosti. Jejím vybraným složkám bude věnována následující kapitola o gramotnostech.

57 Úplné znění dokumentu je dostupné v aktuální verzi rámce z roku 2018 na https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1 & format=PDF.

7 Gramotnosti

Pro účely této publikace se výběrově zaměříme na tři oblasti gramotností, které jsou vnímány jako stěžejní jak v mezinárodních srovnávacích výzkumech typu PISA nebo PIRLS, tak ve výzkumných šetřeních na úrovni ČR, také ve strategiích vzdělávacích politik i v edukační praxi škol a knihoven. Jedná se o **čtenářskou gramotnost, informační gramotnost a mediální gramotnost**. V oblasti vzdělávání a celoživotního učení se samozřejmě rozvíjejí také další gramotnosti – vizuální, matematická, přírodovědná, vědecká, historická apod., těch se v této publikaci dotkneme okrajově. Podporu rozvíjení gramotností se zaměřením na takové, které je žádoucí osvojit si a rozvíjet pro aktuální každodennost, deklaruje také Koncepce rozvoje knihoven na léta 2021–2027.

Pro aktuální praxi učícího knihovníka je dobré upozornit na to, že v rámci právě probíhajících **revizí kurikula základního vzdělávání v ČR** se plánuje ukotvit gramotnostní základ ve formálním vzdělávání ve dvou stěžejních gramotnostech – čtenářské a matematické. Klíčovou zvažovanou změnou oproti předchozím kurikulárním dokumentům je to, že komplementární **součástí čtenářské gramotnosti** by se měla stát také **pisatelská gramotnost**.⁵⁸

Čtenářská gramotnost – jak ji rozvíjet

Rozvoj čtenářské gramotnosti je jedním z klíčových cílů vzdělávání a celoživotního učení. Osvojit si dovednosti čtenářské gramotnosti je podmínkou pro to, aby byl člověk schopen žít v informační společnosti a interagovat s informacemi ve svých každodenních osobních i profesních aktivitách. Aktuální pojetí čtenářské gramotnosti zahrnuje také **nové formy čtení v internetovém prostředí** a s tím spojené nové potřeby čtenáře z hlediska **práce s textem v různých formátech a médiích**.

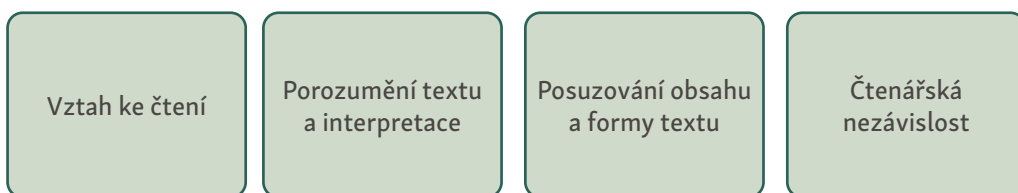
*„Čtenářskou gramotností se rozumí schopnost uplatnit vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při práci s texty v různorodých každodenních situacích. Utváří se a rozvíjí průběžně v rámci celoživotního učení. Čtenářskou gramotnost lze vnímat ve dvou liniích, jako základní a kritickou. **Základní čtenářská gramotnost** zahrnuje jednak znalosti, dovednosti a postoje uplatňované při výběru textu podle potřeby, jednak vlastní čtení s porozuměním celku nebo části textu, včetně vyhledání konkrétní informace. **Kritická čtenářská gramotnost**, v níž jsou*

58 Podrobnější informace k tématu revizí RVP Z jsou k dispozici na webových stránkách Národního pedagogického institutu ČR, <https://www.napi.cz/>.

výrazně ukotveny dílčí oblasti mediální a informační gramotnosti, zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje využitelné při hodnocení informací v textu s ohledem na jeho obsahovou a formální stránku (např. argumentace). Dále obsahuje posuzování textů v jejich kontextu a porovnávání s vlastní zkušeností, rovněž způsoby čtení, čtenářské strategie s ohledem na situaci, účel čtení a charakter textu, odolnost při čtení atp.⁵⁹

Pilíře čtenářské gramotnosti

Sledujeme-li v knihovním prostředí při rozvíjení čtenářské gramotnosti také perspektivu školního (formálního) vzdělávání, je vhodné vnímat koncept čtenářské gramotnosti spočívající na čtyřech pilířích⁶⁰:



Obrázek 12 Pilíře čtenářské gramotnosti (zpracování: autorka)

Vztah ke čtení – je vnímán jako klíčový předpoklad pro další rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. V jeho budování má vedle sociálního prostředí rodiny a školy významnou roli především knihovna. Pokud u dítěte vznikne zaujetí četbou a vytvoří se také návyk pravidelného čtení, které mu přináší zážitek z četby, zvyšuje se šance, že se jeho čtenářské dovednosti a znalosti budou rozšiřovat.

Porozumění textu – rozumí se jím především příležitost vyhledávat informace a určovat hlavní myšlenky textu. Této oblasti čtenářské gramotnosti se věnuje tradičně formální vzdělávací prostředí, tedy škola. Rovněž v knihovnách jsou některé programy čtenářské a informační gramotnosti na tuto oblast zaměřeny. Při interpretaci se čtenář snaží o přesnější nebo ucelené porozumění smyslu textu, také díky jeho propojení s vlastními žitými zkušenostmi a různými kognitivními dovednostmi.

Posuzování textu z hlediska jeho účelu, hledat odpověď na otázku, jakou úlohu hraje jeho forma – patří k náročnějším složkám rozvíjení čtenářské gramotnosti. Je tedy třeba také v knihovních programech věnovat této složce v rámci rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti cílenější pozornost. Kompetence posoudit text se stává stále významnější s ohledem na to, jak se neustále zvyšuje množství a rozmanitost textů i v elektronickém prostředí.

59 Definice reflektuje komplexitu informačního prostoru, v němž se čtenářská gramotnost rozvíjí a uplatňuje, www.gramotnosti.pro/.

60 Komplexní zpracování aktuálního pojetí čtenářské gramotnosti v českém vzdělávacím prostoru je dostupné z www.gramotnosti.pro/ a na www.gramotnosti.pro/ovu-souhrn.

Čtenářská nezávislost – je třeba vnímat ji jako jeden z klíčových cílů činnosti učících knihovníků. Měli by vést děti a mladé lidi k tomu, aby byli nezávislími a přemýšlivými čtenáři, kteří jsou schopni rozvíjet a uplatňovat strategie a postupy při práci s texty.

Předčtenářská gramotnost

Rozvíjet **gramotnosti již v předškolním věku** dítěte je nepochybně žádoucí. Máme-li na mysli rodinné prostředí, předškolní zařízení nebo zájmové skupiny, i zde můžeme vycházet z kurikulárních dokumentů, které k porozumění problematice dávají příhodné vodítko.

Pro předškolní věk dítěte se užívá jednak pojem **gramotnost**, ale také pojem **pregramotnost** – hovoříme tedy o předčtenářské gramotnosti, nebo o **čtenářské pregramotnosti**. Pro účely této publikace bude používán termín **předčtenářská gramotnost**.

Níže zpracovaná tabulka nabízí učícímu knihovníkovi odpověď na otázku, jak lze jednotlivé pilíře předčtenářské gramotnosti metodicky a didakticky rozvíjet v knihovních vzdělávacích aktivitách.

Tabulka 3 Rozvoj předčtenářské gramotnosti dle čtyř pilířů (zpracování: autorka)⁶¹

1 Vztah ke čtení		
1.1 Výběr textů pro zážitek z četby	1.2 Rozšiřování čtenářských teritorií	1.3 Důvěra ve čtení
<i>Dítě si začíná vybírat knihy podle ilustrací, podle obalu, podle svého zájmu a s pomocí dospělého.</i>	<i>Vybírá si knihy z různých oblastí podle vzoru svých vrstevníků a svého zájmu.</i>	<i>Těší se na čtenářské chvílky, soustředěně naslouchá čtenému textu, podle své volby se zapojuje do vyprávění nebo do diskuse o přečteném.</i>

61 Zpracováno dle publikace *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* (www.gramotnosti.pro/).

2 Porozumění textu a interpretace		
2.1 Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení	2.2 Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí, budování celkového porozumění textu	2.3 Propojování textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, interpretace
<i>Dítě vyhledá informaci v obrázku, vybaví si informaci ze čteného textu a porovná je.</i>	<i>Porozumí významu piktogramů; odhadne obsah podle ilustrace nebo obálky knihy; sdělí, o čem je čtený text.</i>	<i>Předvídá pokračování příběhu; odhadne význam neznámého slova; na základě vlastních zkušeností se vcítí do pocitů postavy, všímá si atmosféry čteného.</i>
3 Posuzování obsahu a formy		
3.1 Forma a uspořádání textu, také multimodální texty v digitálním prostředí	3.2 Autor a adresát včetně prostředků, kterými autor podporuje svůj záměr a ovlivňuje čtenáře (čím konkrétně zasáhl emoce čtenářů a zvýšil jejich prožitek, čím konkrétně může manipulovat...)	3.3 Okolnosti, ve kterých funguje text (kontext)
<i>Dítě rozpozná různé typy textů (báseň, pohádku, příběh, naučný text); rozpozná nadpis, podle určitých konvencí a znaků (graficky výrazně odlišené první písmeno, iniciála) rozpozná začátek textu.</i>	<i>S dopomocí učitele odhalí v přiměřeném textu autorský záměr. S dopomocí si všímá toho, koho by mohl jednoduchý text zaujmout a proč.</i>	<i>Porovnává sebe a své zkušenosti s postavami, hledá shody a rozdíly mezi tím, co čte, a mezi vlastními zkušenostmi, znalostmi a světem. Jednoduše při tom odkazuje na konkrétní místa v textu nebo ilustraci.</i>
4 Čtenářská nezávislost		
4.1 Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování o jeho užití	4.2 Metakognice – čtenářské strategie	4.3 Metakognice – reflexe čtení a čtenářství
<i>Dítě si vybírá druh textu podle potřeby (encyklopedii, když se chce něco dozvědět...).</i>	<i>Doptává se, pokud něčemu nerozumí. K lepšímu porozumění textu používá ilustraci.</i>	<i>Reflektuje svůj čtenářský zážitek; rozhodne, co se ještě potřebuje dozvědět; co chce dál číst.</i>

Nejmladší školní věk a čtenářská gramotnost

Děti nejmladšího školního věku (6–8 let) jsou pro učící knihovníky velmi důležitou cílovou skupinou edukace. V tomto období přicházejí již jako žáci často poprvé do knihovny, seznamují se s knihovním prostředím, s knihovníkem, nacházejí nové možnosti trávení volného času a společně s učícím knihovníkem objevují svět literatury, imaginace, prožitků a krásného slova. Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti, ale také celoživotního čtenářství se jedná o klíčové období života dítěte, neboť ve věku cca 8 let už většina dětí čte a dokáže čtený text vnímat a prožívat při četbě různorodé emoce. V tomto věku přicházejí do knihoven děti motivované k četbě a k poznávání světa prostřednictvím knih.

Jak rozvíjet v knihovnách čtenářskou gramotnost nejmladších školních dětí?

Učící knihovník má pro rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí mladšího školního věku množství zdrojů a přístupů. Jejich smyslem by mělo být především to, aby si nejmladší školáci osvojovali čtení s porozuměním, schopnost rozlišovat a také pozitivní vztah ke knize a k četbě. Vyjdeme-li ze základního schématu čtyř pilířů čtenářské gramotnosti (viz výše), lze s tímto konceptem pracovat i v případech dětí ve věku 6–8 let.

Tabulka 4 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve věku 6–8 let dle čtyř pilířů (zpracování: autorka)⁶²

1 Vztah ke čtení		
1.1 Výběr textů pro zážitek z četby	1.2 Rozšiřování čtenářských teritorií	1.3 Důvěra ve čtení
<i>Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem, využívá pomoc při výběru knih pro svůj čtenářský zážitek.</i>	<i>Čte své oblíbené knihy textů uměleckých i věcných.</i>	<i>Začíná si číst v duchu po krátkou dobu. Při hlasitém čtení respektuje základní interpunkci.</i>

62 Zpracováno dle publikace *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* (www.gramotnosti.pro/).

2 Porozumění textu a interpretace		
2.1 Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení	2.2 Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí, budování celkového porozumění textu	2.3 Propojování textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, interpretace
<i>Najde v jednoduchém textu přímo vyjádřenou informaci.</i>	<i>S dopomocí najde v textu místa, která sdělují důležitou myšlenku. Najde jednotlivé důležité momenty v textu (např. co se stalo hlavní postavě). S dopomocí shrne, o čem text hlavně je a co se v něm tvrdí.</i>	<i>Porovnává sebe a své zkušenosti s postavami, hledá shody a rozdíly mezi tím, co čte, a svou zkušeností, znalostmi a světem. Jednoduše přitom odkazuje na místa v textu nebo ilustraci. S dopomocí najde vyjádření názorů či pocitů, vyvodí jednoduché informace či závěry.</i>
3 Posuzování obsahu a formy		
3.1 Forma a uspořádání textu, také multimodální texty v digitálním prostředí	3.2 Autor a adresát včetně prostředků, kterými autor podporuje svůj záměr a ovlivňuje čtenáře (čím konkrétně zasáhl emoce čtenářů a zvýšil jejich prožitek, čím konkrétně může manipulovat...)	3.3 Okolnosti, ve kterých funguje text (kontext)
<i>Vysvětlí hlavní rozdíly mezi knihami, které vyprávějí příběhy, a knihami, které informují, vyvozuje to z četby různých typů textů. Zná a využívá různé rysy textů (nadpis, obsah, poznámky, elektronické menu) k tomu, aby našel v textu místa, která obsahují potřebné informace.</i>	<i>S dopomocí odhalí v přiměřeném textu autorský záměr. S dopomocí si všímá toho, koho by mohl jednoduchý text zaujmout a proč.</i>	<i>Porovnává sebe a své zkušenosti s postavami, hledá shody a rozdíly mezi tím, co čte, a mezi vlastními zkušenostmi, znalostmi a světem. Jednoduše při tom odkazuje na konkrétní místa v textu nebo ilustraci.</i>

4 Čtenářská nezávislost		
4.1 Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování o jeho užití	4.2 Metakognice – čtenářské strategie	4.3 Metakognice – reflexe čtení a čtenářství
Vyhledává text buď pro pobavení, nebo k získání informací, případně k osvěžení znalostí.	Vědomě používá základní strategie pro porozumění textu, např. předvídání, vizualizace, propojování s vlastní zkušeností, vyjasňování neznámých slov.	Začíná o sobě uvažovat jako o čtenáři. Rád sdílí své čtenářské zkušenosti a zážitky v komunitě čtenářů, cení si návštěvy v knihovně.

„Střední“ školní věk (9–11 let) a čtenářská gramotnost

Na konci 1. stupně základní školy, tedy na počátku druhé dekády života, se u nemalé části dětí začíná projevovat menší motivace číst, část dětí opouští knihovnu a také své čtenářské ambice.⁶³ Pro učící knihovníky je hraniční teenager jako cílová skupina vzdělávání výzvou také proto, že se různí osobní zájmy dětí v tomto věku, postupně se děti přesouvají do kyberprostoru, a právě mediální prostředí se stává silným konkurentem knihovny jako místa poznávání a vzdělávání.

Které oblasti čtenářské gramotnosti může učící knihovník podporovat u 9–11letých školáků?

Vzhledem k měnícím se informačním a vzdělávacím potřebám i nárokům, které jsou na školáky kladeny v jejich každodennosti, je žádoucí i nadále podporovat rozvoj čtení s porozuměním, nově se zaměřit na kritické čtení, starší školáci by si měli osvojovat schopnosti rozlišování a také vyhodnocování informací a zdrojů, které v rámci četby využívají. Významnou součástí praxe učícího knihovníka je u této cílové skupiny podpora vztahu dítěte ke knize a k četbě, k motivaci číst a také hledání příležitostí pro rozvíjení online čtení. Pro cílenější strategii rozvíjení čtenářské gramotnosti školáků ve věku 9–11 let opět slouží přehledná tabulka níže.

63 Dle výzkumu *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021* (NK a HOST, 2022, s. 61–62) je v kategorii dětí 9–14 let 65 % těch, které nečtou, protože je číst nebaví, 58 % dětí nečte víc proto, že dle nich existuje spousta zábavnějších věcí, než je čtení knih.

Tabulka 5 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve věku 9–11 let dle čtyř pilířů (zpracování: autorka)⁶⁴

1 Vztah ke čtení		
1.1 Výběr textů pro zážitek z četby	1.2 Rozšiřování čtenářských teritorií	1.3 Důvěra ve čtení
<i>Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek. Jeho čtenářské preference se často řídí doporučením od spolužáků, tématem nebo žánrem knihy.</i>	<i>Zkouší zajímavost různých žánrů. Začíná číst knihy s menším počtem ilustrací.</i>	<i>Čte soustředěně v duchu vlastním tempem alespoň 20 minut. Při hlasitém čtení čte plynule, s výrazem a jistotou.</i>
2 Porozumění textu a interpretace		
2.1 Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení	2.2 Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí, budování celkového porozumění textu	2.3 Propojování textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, interpretace
<i>Najde v textu potřebné jednoduché informace, které nejsou vyjádřeny přímo (včetně popisů postav).</i>	<i>Najde a zformuluje bez většího zkreslení některé důležité myšlenky textu a podpoří důkazy z textu. S pomocí porovná nalezené myšlenky s vlastními myšlenkami a zkušenostmi. S pomocí se dobere toho, kterou myšlenku lze považovat za hlavní. Samostatně shrne, o čem text je.</i>	<i>S pomocí a později samostatně vyjadřuje osobní pohled na jednání postavy a spekuluje o tom, jak by se zachoval on sám. Hledá příčiny toho, proč dané postavy jednají, jak jednají. Samostatně vyvodí spojením několika jednoduchých, přímo vyjádřených informací z textu jednu další, vyvodí prostý závěr. S pomocí vyvodí, jaký názor, postoj nebo záměr či myšlenku může mít postava.</i>

64 Zpracováno dle publikace *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* (www.gramotnosti.pro/).

3 Posuzování obsahu a formy		
3.1 Forma a uspořádání textu, také multimodální texty v digitálním prostředí	3.2 Autor a adresát včetně prostředků, kterými autor podporuje svůj záměr a ovlivňuje čtenáře (čím konkrétně zasáhl emoce čtenářů a zvýšil jejich prožitek, čím konkrétně může manipulovat...)	3.3 Okolnosti, ve kterých funguje text (kontext)
<i>S dopomocí si všímá rozdílů mezi básněmi, dramaty, prózou a mezi základními žánry (např. mezi pohádkou a bajkou). Popíše, jaké má umělecký či informační text stavební prvky (kapitoly, verše, odstavce). Odhaluje uspořádání událostí a informací v textu (např. posloupnost, porovnání, příčina/následek, problém/řešení). Zná a využívá různé typy textů (např. tučné písmo, rejstřík) a vyhledávací nástroje (klíčové slovo, lišty, hypertextové odkazy) k tomu, aby efektivně našel potřebné informace.</i>	<i>Odhalí v přiměřeném textu autorský záměr. Pátrá v textu po tom, pro jaké čtenáře (věk, potřeby, zájmy, životní situace) je text zamýšlen, jednoduše dokládá svoje závěry textem.</i>	<i>S dopomocí a později samostatně vyjadřuje osobní pohled na jednání postavy a spekuluje o tom, jak by se zachoval on sám, postupně si všímá toho, že jedná jinak než postava v knize proto, že žije v jiných souvislostech (kontextu) než postava nebo autor, který postavu vytvořil.</i>
4 Čtenářská nezávislost		
4.1 Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování o jeho užití	4.2 Metakognice – čtenářské strategie	4.3 Metakognice – reflexe čtení a čtenářství
<i>Ujasňuje si, k jakému účelu má jeho četba v danou chvíli vést, a podle toho hledá a vybírá odpovídající text, přihlíží při výběru k dalším podmínkám a okolnostem (např. k času na četbu, informacím).</i>	<i>Vědomě používá základní strategie pro porozumění textu, např. předvídání, vizualizace, propojování s vlastní zkušeností, vyjasňování neznámých slov.</i>	<i>S dopomocí reflektuje své čtenářství. Reflexi svého čtenářství opírá o sdílení s ostatními, stanovuje si čtenářské cíle. Zajímá se, zdali druzí mají jiné, nebo stejné čtenářské záliby, své vlastní záliby komentuje také vzhledem k tomu, co čtou rádi druzí).</i>

Žák 2. stupně ZŠ nebo mladší gymnazista (do 13 let) a čtenářská gramotnost

Teenageři se ve velké míře přesunuli do online prostoru a jejich každodennost **balancuje mezi offline a online**, žijí tedy v podstatě **onlife**⁶⁵. Tyto okolnosti se propisují také do praxe učičích knihovníků, kteří s teenagery v aktivitách informačního vzdělávání pracují.

Jak podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti teenagerů-digitálních domorodců?

Významnou součástí praxe učičího knihovníka je u této cílové skupiny podpora vztahu teenagera ke knize, upevňování vztahu k četbě, motivace ke čtenářství a také hledání příležitostí pro rozvíjení digitálního čtení. Dle výsledků výzkumu čtenářství českých dětí a mládeže (NK a HOST, 2022)⁶⁶ se žáci ve věku 9–14 let stále více pohybují i při čtení v digitálním prostředí, cca 43 % teenagerů čte informativní a blogové příspěvky v online prostoru alespoň jedenkrát týdně. Pro inspiraci a cílenější metodickou podporu rozvíjení čtenářské gramotnosti teenagerů do 13 let opět slouží přehledný koncept čtyř pilířů čtenářské gramotnosti a očekávaných kompetencí žáků.

Tabulka 6 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků 11–13 let dle čtyř pilířů (zpracování: autorka)⁶⁷

1 Vztah ke čtení		
1.1 Výběr textů pro zážitek z četby	1.2 Rozšiřování čtenářských teritorií	1.3 Důvěra ve čtení
Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek. Při výběru se často řídí svou zkušeností s autorem, zařazením knihy do série nebo žánru i momentálním trendem (filmy, móda, reklama).	Vědomě si rozšiřuje žánrové rozpětí své četby, vyhledává nová zajímavá témata a problematiku. Čte i knihy bez ilustrací.	Čte v duchu po stále delší dobu. Výrazně s prožitkem čte před publikem přiměřeně náročné umělecké i věcné texty.

65 Hybridní povahu života a stírání hranic mezi online a offline zpracovává mj. Michal ČERNÝ v publikaci *Život onlife: lekce z informační vědy*, 2020.

66 Podrobněji jsou výsledky výzkumu k tomuto tématu dostupné v publikaci *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*, str. 61.

67 Zpracováno dle publikace *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*, dostupné z: www.gramotnosti.pro/.

2 Porozumění textu a interpretace		
2.1 Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení	2.2 Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí, budování celkového porozumění textu	2.3 Propojování textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, interpretace
<i>Najde a navzájem propojuje informace, které nejsou v textu vyjádřeny přímo (včetně pocitů, názorů, postojů a myšlenek postav).</i>	<i>Najde a výstižně zformuluje některé důležité myšlenky v náročnějším textu a podpoří je důkazy v textu, porovná je s vlastními myšlenkami nebo zkušenostmi a s oporou textu navrhne, kterou myšlenku považovat za hlavní. Stručně a přehledně shrne, o čem text je.</i>	<i>S dopomocí vyvozuje z nalezených informací další souvislosti nebo závěry, mj. též o autorském záměru adresáta.</i>
3 Posuzování obsahu a formy		
3.1 Forma a uspořádání textu, také multimodální texty v digitálním prostředí	3.2 Autor a adresát včetně prostředků, kterými autor podporuje svůj záměr a ovlivňuje čtenáře (čím konkrétně zasáhl emoce čtenářů a zvýšil jejich prožitek, čím konkrétně může manipulovat...)	3.3 Okolnosti, ve kterých funguje text (kontext)
<i>Samostatně rozpoznává básně, dramata a prózu a základní žánry. Analyzuje, jak se jednotlivé stavební prvky (např. epizoda, refrén, citát, podtitulek) hodí do celku textu. Hledá shody a rozdíly v uspořádání událostí, myšlenek nebo informací ve dvou a více textech.</i>	<i>Odhálí v přiměřeném textu literárním, publicistickém či prostě sdělovacím autorský záměr. Přemýšlí o tom, proč různí čtenáři (adresáti), které zná, mohou na stejný text reagovat různě.</i>	<i>Všímá si, jak jsou v textu podávány postavy, jak fakta a události, a uvažuje o příčinách, které plynou z dobových, místních, kulturních aj. okolností a kontextů.</i>

4 Čtenářská nezávislost		
4.1 Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování o jeho užití	4.2 Metakognice – čtenářské strategie	4.3 Metakognice – reflexe čtení a čtenářství
<i>Rozpozná znaky, které mu umožní lépe se rozhodnout, zda je text vhodný k jeho účelu čtení. Podle toho se rozhoduje, jak s textem naloží. Mezi jeho účely čtení vstupuje i potřeba skrze četbu pochopit něco ze svého života a světa kolem sebe.</i>	<i>Vědomě používá základní strategie pro porozumění textu, např. předvídání, vizualizace, propojování s vlastní zkušeností, vyjasňování neznámých slov. Všimá si, když je text složitý, když něčemu v textu nerozumí; s pomocí volí strategie vedoucí k porozumění.</i>	<i>Začíná samostatně reflektovat své čtenářství a rozšiřovat čtenářské cíle.</i>

Teenager na konci povinné školní docházky a čtenářská gramotnost

Cílová skupina teenagerů ve věku, kdy jsou ještě žáky základní školy, nebo už žáky střední školy (např. gymnazisty na víceletých gymnáziích), je velmi heterogenní a pro učící knihovníky to znamená několik klíčových aspektů týkajících se přípravy edukačních programů či programů podpory čtenářské gramotnosti. V této věkové skupině je již poměrně různorodá kompetence čtení s porozuměním, žáci mají velmi různé čtenářské strategie, dovednosti v oblasti kritického čtení, zároveň jsou mezi nimi rozdíly také v tom, které typy textů čtou, v jakých formátech a na jakých platformách. Pro určitou skupinu této části populace je čtení nutná povinnost⁶⁸, kterou řeší pouze ve vztahu ke školním úlohám. Různorodost se projevuje také v tom, s jakými tématy interagují, co je zajímavé, jaké životní hodnoty a názory zastávají. Všechny uvedené okolnosti znát a vědomě s nimi pracovat, to jsou pro učícího knihovníka důležité podmínky pro úspěšné koncipování a realizování edukačních aktivit s touto cílovou skupinou.

Jako podpůrný metodický materiál pro koncepci strategií rozvoje čtenářské gramotnosti mladých lidí může posloužit opět návodná tabulka dále, postavená na čtyřech pilířích čtenářské gramotnosti.

68 Ve věku 9–14 let čte 36 % žáků pouze z povinnosti, dle výzkumné publikace *České děti a mládež v době pandemie 2021*, s. 56.

Tabulka 7 Rozvoj čtenářské gramotnosti teenagerů do 15 let dle čtyř pilířů (zpracování: autorka)⁶⁹

1 Vztah ke čtení		
1.1 Výběr textů pro zážitek z četby	1.2 Rozšiřování čtenářských teritorií	1.3 Důvěra ve čtení
<i>Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od tematiky a žánrů dětské četby, vyhledává složitější náměty.</i>	<i>Čte texty nejrůznějších žánrů, vyhledává i stylovou rozmanitost textů, zaplňuje čtenářská teritoria. Vybírá si i knihy pro dospělé.</i>	<i>Nahlas čte plynule, výrazně, s prožitkem a s porozuměním přiměřeně náročné texty všech žánrů.</i>
2 Porozumění textu a interpretace		
2.1 Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení	2.2 Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí, budování celkového porozumění textu	2.3 Propojování textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, interpretace
<i>Samostatně (průběžně a podle potřeby) hledá a propojuje výslovné i skryté informace v textu.</i>	<i>Najde a výstižně zformuluje důležité myšlenky v náročném textu. Stručně a přehledně shrne, o čem text je, a zahrne i patrný autorský záměr, případně adresáta textu.</i>	<i>Propojuje myšlenky, názory, postoje z četby náročných textů s vlastními znalostmi, zkušenostmi, názory. Tvoří a formuluje podložené interpretace textu, interpretace porovnává s jinými; vyslovuje závěry, domněnky a hypotézy; dokládá je textem. S pomocí činí u náročných textů závěry ohledně pocitů a povahy postav, motivace, důsledků jejich činů, autorského záměru, adresáta.</i>

69 Zpracováno dle publikace *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*, dostupné z: www.gramotnosti.pro/.

3 Posuzování obsahu a formy		
3.1 Forma a uspořádání textu, také multimodální texty v digitálním prostředí	3.2 Autor, adresát a prostředky, kterými autor svůj záměr podporuje a ovlivňuje čtenáře (čím konkrétně zasáhl emoce čtenářů a zvýšil jejich prožitek, čím konkrétně může manipulovat...)	3.3 Okolnosti, ve kterých funguje text (kontext)
<i>Analyzuje, jak celkové uspořádání textu (např. druh, žánr, kompozice informačního textu) přispívá k jeho významu; detailně analyzuje, jak konkrétní část textu (např. odstavec, sloka, název) rozvíjí a vyjasňuje hlavní myšlenku a posiluje účinek textu; hledá shody a rozdíly v uspořádání různých textů a analyzuje, jaký účinek takové rozdíly přinášejí. Zná a využívá různé rysy textů (např. poznámkový aparát), používá pokročilé vyhledávací nástroje k tomu, aby efektivně našel potřebné informace, vyhodnotil a ověřil kvalitu informace/ zdroje.</i>	<i>Odhálí v přiměřeném textu literárním, publicistickém či prostě sdělovacím autorský záměr a diskutuje o něm.</i>	<i>Pátrá, zda jsou v textu určité společenské skupiny podává(vá)ny se (skrytými) stereotypy, které slouží zájmům jiných skupin, všímá si, jak jsou v důsledku toho prezentována fakta a události a předkládány názory, a dovede uvažovat o příčinách vyplývajících z dobových, geografických, místních, kulturních souvislostí a okolností.</i>
4 Čtenářská nezávislost		
4.1 Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování o jeho užití	4.2 Metakognice – čtenářské strategie	4.3 Metakognice – reflexe čtení a čtenářství
<i>Volí vhodný text v souladu s účelem/záměrem čtení, volbu zdůvodňuje, vhodnost textu vyhodnocuje; opustí text, který nevyhovuje jeho záměru/účelu.</i>	<i>Volí vhodné strategie čtení (způsob čtení) v souladu se záměrem/účelem čtení, vyhodnocuje jejich účinnost, podle potřeby je mění. Monitoruje průběžně své porozumění čtenému textu, volí strategie překonávající neporozumění.</i>	<i>Stanovuje si čtenářské cíle, vyhodnocuje jejich dosažení, cíle upravuje nebo stanovuje nové.</i>

Středoškolák a čtenářská gramotnost

Vymezení **čtenářské gramotnosti u středoškoláků zdůrazňuje dovednostní rovinu**, tj. aplikování již získaných znalostí, a také potřebu mezipředmětového pojetí čtenářské gramotnosti. Má-li v tradičním pojetí čtenářské gramotnosti silnou váhu výraz „text“ jako tištěný informační zdroj umělecké povahy, v informačním prostoru 21. století je za text považována jednak složka krásné literatury (umělecké), jednak **různé typy informativních textů a sdělení jak tištěné, tak digitální formy**⁷⁰ – například tabulky, grafy, mediální vyjádření na sociálních sítích, blogy, tweety a jiné aktuální formáty prezentovaných a také vytvářených sdělení. Čtenářská gramotnost představuje čtení s akcentem elektronických textů, porozumění různým typům sdělení, jejich využívání a posuzování. Zahrnuje také aktivní tvorbu psaného textu nebo multimediálního sdělení či obsahu.

Úroveň čtenářských dovedností středoškoláků je třeba dát do souvislosti se **strategiemi**, které žáci využívají při různých čtenářských (informačních) interakcích v online prostředí (např. při procházení webových rozhraní nebo na sociálních sítích). Součástí čtenářské gramotnosti je v širším kontextu také **otázka bezpečného chování na internetu**, duševní vlastnictví a **kritické myšlení**. Rozvoj čtenářské gramotnosti u středoškoláků na individuální úrovni cílí na rozšíření znalostí a potenciálu a také na aktivní participaci na společenském dění.

Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost a čtenářství středoškoláků při informačním vzdělávání?

Zásadní otázkou je, jakým způsobem motivovat žáky ke čtení v situaci, kdy jejich čtenářská praxe je často nízká, více než třetina žáků ve volném čase nečte knihy ani dle vlastního výběru, další třetina věnuje čas čtení méně než hodinu týdně, a navíc část středoškoláků tento stav považuje za normální. Jaké cíle by tedy měly mít aktivity podporující rozvíjení čtenářských dovedností mladých lidí na úrovni středoškolského studia?

Je žádoucí nabízet k četbě individuálně velmi různorodé a náročné texty, podporovat a rozvíjet kritické čtení, učící knihovník by měl dát prostor **čtenářským aktivitám**, které jsou **tematicky, motivy i formou spjatý s žitou každodenností** mladého čtenáře. Rozvíjení čtenářské gramotnosti je vhodné propojovat s dokumentovou, vizuální a mediální gramotností, komplementárně využívat v edukačních programech aktivity offline a online. Výzkum čtenářství ve 21. století⁷¹ ukázal, že žáci, kteří při čtení preferují kombinaci tištěných a elektronických formátů, tráví četbou o 7 hodin týdně více času než žáci, kteří čtou výjimečně nebo vůbec.

70 Souhlasné stanovisko s potřebou vnímat čtenáře 21. století ve velké míře jako čtenáře internetového uvádějí dvě aktuální výzkumné publikace. Jsou jimi jednak publikace *Covidočtení* z roku 2022 autorů Friedlaenderové, Richtera a Trávníčka, jednak publikovaný výzkum *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021* z roku 2022 autorů Friedlaenderové, Landové, Mazáčové, Prázové a Richtera.

71 Jedná se o sekundární analýzu PISA z roku 2018 uveřejněnou v publikaci *Čtenářství ve 21. století*, kterou zpracoval tým České školní inspekce a vydal v roce 2021. Více informací k tématu je v uvedené publikaci na straně 28.

Informační a mediální gramotnost – výzvy pro 21. století

Neformální vzdělávání má významnou roli v podpoře rozvoje mnoha kompetencí, které člověk uplatní v každodenních životních situacích. Jedná se o sociální dovednosti, komunikační a kognitivní dovednosti, jako jsou např. kritické myšlení, analytické dovednosti, tvořivost, ale i řešení problémů a odolnost. Osvojit si takové kompetence znamená snazší přechod z dětství do dospělosti, zvládnání výzev současného světa i možnost participovat na dění v občanské společnosti. Neformální edukační prostředí může pro rozvíjení celoživotního učení přispět žádoucími výukovými přístupy a podporovat různorodé způsoby a kontexty učení.

Informační prostředí, v němž žijeme svoji každodennost, je významně definováno univerzální dostupností informací a s tím spojenou **informační, a především publikační explozí**. Jejich průvodními jevy jsou mnohé výzvy i negativní dopady na život jednotlivců, jakými jsou informační přetížení, informační smog, informační stres. Zároveň se v prostoru 21. století objevuje **fenomén informační chudoby**, který souvisí s dalšími jevy, jako jsou informační či digitální propast, informační a digitální exkluze apod.

Všechny tyto fenomény významným způsobem proměňují vztah člověka již od raného dětství k poznání, schopnost člověka pracovat s informacemi a technologiemi a využívat informační prostředí pro svůj osobní život i k profesnímu uplatnění. Vzniká tlak na nové kompetence, které souvisejí se schopností řešit informační problémy, reagovat na nadměrné množství informací různých formátů a kvalifikovaně se rozhodovat o výběru informace i jejím použití v konkrétní situaci a k danému účelu.

Děti dnes prožívají **medializované dětství**, každodennost mladé generace naplňuje výrazný příklon k internetovému prostředí a jeho lákavým nabídkám, mezi nejčastější mediální aktivity patří hraní elektronických her, sledování internetových seriálů, filmů a sociálních sítí. Sociální sítě již neposkytují jen zábavu a prostor pro vrstevnickou komunikaci, jsou i pro děti a dospívající zpravodajským informačním zdrojem o aktuálním dění. Teenageři objevili podcasty. Samozřejmě součástí života dětí a mládeže jsou digitální technologie, rozvíjení digitálních kompetencí je v současnosti směřováno tak, aby děti a mládež byly schopny digitální technologie více využívat k rozvoji poznání, jako nástroj celoživotního učení. Proměňuje se vztah dětí a teenagerů k textu nebo dokumentu, výrazně více jich preferuje čtení kratších textů v internetovém prostředí, ustupuje (byť to nelze považovat za plošný jev) záliba v tradičních žánrech.⁷²

72 Aktuální stav každodennosti dětí a mládeže v ČR z perspektivy čtení, čtenářství a informačního chování reflektuje výzkumná publikace *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021* autorů Friedlaenderové, Landové, Mazáčové, Prázové a Richtera z roku 2022.

Informační prostředí, v němž se mladí lidé pohybují, přináší nové nároky na kompetence pracovat s informacemi, a ukazuje se, že určitá část mladé generace nemá dostatečnou funkční gramotnost pro bezpečný pohyb v informačním (kyber)prostoru. Dle aktuálních výzkumů pouze jedna třetina 15letých dokáže rozlišit fakta od názorů autora předloženého textu (průměr zemí OECD je 47 %), stejně tak třetina teenagerů nepovažuje za vhodné smazat podvodný e-mail vybízející ke kliknutí na odkaz, a dokonce nemálo mladých lidí by na takový email odpovědělo. V kompetencích pracovat s informacemi (především na úrovni ověřování věrohodnosti zdrojů) jsou evidentní rozdíly mezi dětmi a mládeží ze sociálně saturovaného a znevýhodněného prostředí.⁷³

Didaktické přístupy k rozvoji gramotností v knihovní praxi

Výše uvedené informace jsou relevantním argumentem pro to, aby byla při vzdělávacích programech knihoven jak ve spolupráci se školami, tak v rámci dalších aktivit s komunitami věnována pozornost právě rozvíjení mediální a informační gramotnosti. Je žádoucí jejich účelná provázanost s gramotností čtenářskou, vizuální, digitální⁷⁴ a dalšími za tím cílem, který vede k podpoře a rozvoji funkční gramotnosti – s ohledem na individuální potřeby každého, kdo se vzdělávacích aktivit účastní.

Metodika rozvoje informační gramotnosti (ČŠI) – inspirace pro knihovní praxi⁷⁵

Při koncipování programů a rozvíjení informační a mediální gramotnosti je možné vycházet z různých zahraničních i tuzemských modelů a metodicko-didaktických rámců a metodik, které pomáhají učícím knihovníkům najít témata pro vzdělávací programy, v nichž se oblasti informační gramotnosti ukazují jako důležitý a funkční učební obsah.

Jednu z možných funkčních cest pro knihovní praxi ukazuje **Metodika rozvoje informační gramotnosti**. Vznikla v roce 2014 jako jediný původní metodický dokument týkající se informační gramotnosti v českém školním prostředí díky projektu České školní inspekce. Dále prezentovaný souhrnný materiál je koncipován podle uvedené metodiky jako příklad funkční praxe. Také v současné době totiž nabízí aktuální **vhodné tematické oblasti vzdělávacích programů** rozvoje informační, mediální a digitální gramotnosti pro cílové skupiny žáků základních i středních škol.

73 Zjištění přinesla v roce 2021 sekundární analýza PISA, provedená také z výzkumu České školní inspekce zaměřeného na čtenářskou gramotnost 15letých s akcentem na elektronické čtení. Více na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Ctenarstvi-ve-21-stol>.

74 V některých edukačních rámcích je informační gramotnost definována jako jeden z pilířů digitální gramotnosti – jedná se například o Evropský rámec digitálních kompetencí 2.0.

75 Jedná se o metodiku koncipovanou na platformě projektu NIQES České školní inspekce z roku 2014. Je dostupná z: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GMHmh3K_5ec8MRdsLm9HYCvfRlZ8LChUeqiKtuHc8t/edit#gid=82386514.

OBLAST ROZVOJE INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI	KONKRETIZACE – TÉMA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU V KNIHOVNĚ
Identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci	Formulace problému
	Určení typu informace
Najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu	Získání informací
	Posouzení relevance a úplnosti informací
	Posouzení pravdivosti informací
	Spravování informací
Zpracovat informace a využít je ke znázornění (modelování) problému	Zpracování textu
	Zpracování tabulek a grafů
	Zpracování grafiky
	Zpracování zvuku a videa
Používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů	Analýza získaných informací
	Identifikace a nasazení vhodných prostředků pro řešení
	Modelování a simulace
	Nalezení a formulace algoritmu pro řešení problému
	Plánování postupu řešení
	Hodnocení získaného řešení a použitého postupu
Účinně spolupracovat s ostatními v procesu získávání a zpracování informací	Volba vhodné formy sdělení
	Vytváření originálního díla
	Komunikace
	Online spolupráce a sdílení informací
Vhodným způsobem prezentovat a sdílet informace i výsledky práce	Publikování
	Prezentace
	Vytváření digitální identity
	Budování osobního vzdělávacího prostředí

OBLAST ROZVOJE INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI	KONKRETIZACE – TÉMA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU V KNIHOVNĚ
Při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy	Bezpečnost
	Ochrana zdraví
	Uplatňování právních norem
	Etika zacházení s informacemi a netiketa
Využívat potenciálu digitálních technologií	Hardware
	Software
	Sítě
	Automatizace
	Každodenní život s technologiemi
	Vývoj technologií a společnosti

Obrázek 13 Metodický návrh tematického rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi (zpracování: autorka)⁷⁶

Jak didakticky pracovat s Metodikou rozvoje informační gramotnosti

Pro rozvíjení gramotností 21. století existuje množství různých metodických i modelových materiálů především zahraniční provenience. Níže je nabídnut příklad toho, jak může učící knihovník v programech informačního vzdělávání použít jako **didakticky vhodný materiál** již existující teoretický rámec **informační gramotnosti**. Výchozí zdroj (česká metodika) **zahrnuje 8 oblastí informační gramotnosti (IG)**. Tyto oblasti může učící knihovník naplnit vzdělávacím obsahem dle formátu a věkové skupiny účastníků informačního vzdělávání, a to v designu lekce, workshopu, semináře, projektu apod.

Základní metodický materiál pro učící knihovníky obsahuje:

- stručný **název rozvojové oblasti** informační gramotnosti (Oblast IG);
- označení konkrétní rozvíjené **kompetence (indikátoru)** v dané oblasti informační gramotnosti;
- podrobný **popis** toho, co daná oblast rozvoje informační gramotnosti znamená, jak o ní má učící knihovník uvažovat ve vztahu k dané cílové skupině;
- konkrétní pojmenování předpokládaného **edukačního cíle** na úrovni osvojené **kompetence v mediální a informační gramotnosti**, k níž vzdělávací program s daným tématem vede.

⁷⁶ Zpracováno dle materiálu dostupného z: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GMHmh3K_5ec8MRdsL-m9HYCvfRIZ8LChUeqiKtuHc8tI/edit#gid=82386514.

Níže je v komplexní tabulce uveden **příklad metodického materiálu** vycházejícího z metodiky zpracované Českou školní inspekcí. Je ověřený praxí a využitelný při tvorbě vzdělávacího programu **rozvoje informační gramotnosti pro žáky ve věku 9–12 let**.

Tabulka 8 Komplexní metodický materiál pro rozvoj osmi oblastí informační gramotnosti žáků (zpracování: autorka)⁷⁷

OBLAST IG 1: Identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Formulace problému	Jedná se o postoj žáka k problematice nastolené výukou, žák chápe problém jako vlastní a snaží se ho vyřešit.	<i>Žák je schopen si všimnout dění a problémů ve svém okolí, formulovat vlastní otázky a na příslušné úrovni hledat odpovědi.</i>
Určení typu informace	Žák je schopen již před začátkem práce si uvědomit, s jakým typem informací bude pracovat, jaké nástroje na zpracování bude potřebovat a co bude výstupem. Za nedostatečnou lze považovat např. situaci, kdy žák hledá pouze videa, protože se mu nechce studovat textové informace.	<i>Žák na příslušné úrovni rozpoznává, jak řešení problému ovlivňuje charakter a kvalita použitých informací.</i>

OBLAST IG 2: Najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Získání informací	Problematiku získávání informací nelze omezit jen na vyhledávání prostřednictvím internetu. Je třeba zahrnout sem též získávání informací od uživatelů sítě (soc. sítě), kde hraje roli kvalita osobního vzdělávacího prostředí žáka. Patří sem i tradiční způsoby získávání informací (od učitelů), z učebnic či jiných publikací uložených např. v knihovně. Získávání informací je velmi často ve výuce spojeno s pozorováním, zaznamenáváním, měřením atd.	<i>Žák použije předem vybrané zdroje, které nabízejí hledanou informaci, a zároveň určí vazbu k hledanému problému (otázce).</i>

77 Zpracováno dle indikátorů metodiky dostupných z: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GMHmh3K_5ec8MRdsLm9HYCvfRlZ8LChUeqiKtuHc8tl/edit#gid=82386514.

Posouzení relevance a úplnosti informací	Jedná se o odpověď na otázku, zda žák vnímá vztah získané informace k řešenému problému a rozpozná-li, zda má k vyřešení problému dostatek potřebných informací, nebo mu nějaké informace dosud chybí.	<i>Žák rozpozná souvislost získaných informací s řešeným problémem a snaží se problém na příslušné úrovni řešit.</i>
Posouzení pravdivosti informací	Technologie umožňují publikovat takřka komukoliv, čímž exponenciálně roste objem informací a klesá jejich spolehlivost. Tuto informační nejistotu je třeba umět zvládat, k čemuž vede schopnost kriticky zhodnotit obsah i zdroj informace (ověřit jej, nebo odmítnout).	<i>Žák pravdivost nalezených informací ověřuje u důvěryhodných osob (zdrojů) ve svém okolí.</i>
Spravování informací	Žák získává schopnost ukládat informace, dlouhodobě budovat vlastní archiv a orientovat se v něm. S tím souvisí např. též pochopení ztrátové (třeba grafické formáty nebo výpisky) a bezztrátové (např. ZIP) komprese, pochopení praxe, v níž spolu s obsahem je vždy ukládán i zdroj pro případnou budoucí citaci, zpracování informací pomocí různých online služeb včetně publikování výstupů apod.	<i>Žák ukládá získané informace i všechny své digitální výstupy tak, že je schopen se k nim později vrátit.</i>

OBLAST IG 3: Zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému

Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Zpracování textu	Jde o schopnost žáka přetvářet stávající informace (primárně textového charakteru) a přizpůsobovat je daným účelům. Základem je porozumění struktuře textového dokumentu, využití dostupných funkcí textového editoru, integrace obrázků, grafů, tabulek apod., včetně práce online.	<i>Žák tvoří text dle základních typografických pravidel, vhodně ho formátuje a ukládá. Dokáže vložit běžné objekty, např. vlastní fotky.</i>

Zpracování tabulek a grafů	Žák má schopnost vnímat a zpracovávat vzájemně závislé informace, provádět nad nimi výpočty a výsledky vizualizovat s cílem snazšího pochopení a vyřešení problému. To vše s využitím vhodného dostupného (i cloudového) nástroje.	Žák chápe rozdíl mezi textem a tabulkou. Dokáže shromažďovat data a provést nejjednodušší výpočty.
Zpracování grafiky	Jedná se o znalosti digitálních grafických informací a o schopnost s využitím dostupných nástrojů je zpracovávat.	Žák kreslí v grafickém editoru, umí vyhledávat obrázky, pořizovat fotografie a provádět s nimi základní operace.
Zpracování zvuku a videa	Jedná se o porozumění principům převodu zvuku a videa do digitální podoby, komprimace a s ní spojených formátů i nástrojů použitelných k převodu, editaci, vložení do dokumentu či publikování online.	Žák zaznamená zvuk i video a ovládá základní funkce související s jejich přehráváním (např. výběr stopy; pauza vs. stop; ovládání hlasitosti).

OBLAST IG 4: Používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů

Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Analýza získaných informací	Jedná se o situaci, kdy žák již získal a přehledně zpracoval potřebné informace (texty, tabulky, obrázky, multimédia, mapy apod.). Je třeba prozkoumat je a nalézt řešení problému. Žák získává kompetenci pochopit souvislosti a význam čili funkční gramotnost.	Žák nachází mezi informacemi souvislosti a vyvozuje z nich logicky platné závěry.

<p>Identifikace a nasazení vhodných prostředků pro řešení</p>	<p>Schopnost na základě aktuální potřeby zvolit nejvhodnější formu zpracování informací, podle toho pak vybrat vhodný nástroj a dospět k řešení problému. Na různé úrovni se bude obsah tohoto indikátoru dost lišit – počínaje rozhodováním, zda v dané situaci použít textový editor či tabulkový kalkulátor, konče úvahou, který programovací jazyk je pro danou úlohu nejvhodnější. Velmi blízkou je úvaha nad tím, zda je pro řešení daného problému vhodnější nasazení stroje, nebo zda daný problém dokáže lépe vyřešit člověk.</p>	<p><i>Žák zná běžně používané nástroje pro zpracování základních typů dokumentů (text, obrázek, tabulka, konceptuální mapa...) a umí je vybrat a v nejjednodušší formě použít.</i></p>
<p>Modelování a simulace</p>	<p>Cílem tohoto indikátoru je zjistit, do jaké míry je žák schopen rozpoznat klíčové aspekty problémové situace a jejich souvislosti, odhlédnout od toho, co je nepodstatné, a vzniklý model použít k vyřešení problému. Na vyšší úrovni pak žáci modely použijí k simulacím umožňujícím zodpovědět i složité otázky. K tomu je samozřejmě potřeba ovládat příslušné nástroje.</p>	<p><i>S modely, simulacemi pracuje typicky prostřednictvím vhodných aplikací a her. Je schopen v rámci řešení problému vytvořit jednoduchý model a použít ho.</i></p>

<p>Nalezení a formulace algoritmu pro řešení problému</p>	<p>Algoritmizaci je vhodné vyučovat s pomocí nástrojů typu Scratch, Logo a s výukovými roboty. Žáci by měli chápat, co jsou to algoritmy a jaké mají výhody a nevýhody. Použití algoritmů se totiž neomezuje pouze na svět technologií. Algoritmické (tedy spolehlivé, rutinní, předvídatelné, nikoliv tvůrčí) postupy jsou žádoucí např. v administrativě, zdravotnictví či právu. Žáci by proto měli pracovat i s algoritmy pro běžný život zapsanými přirozeným jazykem. Použití algoritmů žákům umožňuje osvobodit se od řešení rutinních problémů a uplatnit svůj tvůrčí potenciál jinde. Algoritmické myšlení je základní podmínkou funkční gramotnosti.</p>	<p><i>Žák hledá a aplikuje postup řešení problému příslušné úrovně. Postup umí v případě potřeby zaznamenat a zopakovat.</i></p>
<p>Plánování postupu řešení</p>	<p>Plánování realizace nejhodnějšího postupu na pokročilé úrovni vyžaduje rozpoznání, která kritéria jsou v dané situaci relevantní a která rozhodující. (Je žádoucí, aby byl postup algoritmický? Spolehlivý? Úsporný co do času, úsilí, materiálu, nákladů? Snadno sdělitelný někomu dalšímu?) Možné postupy je třeba z hlediska daných kritérií hodnotit.</p>	<p><i>Žák z nabízených postupů vybírá ten, který je podle něj nejhodnější. Svůj výběr zdůvodní.</i></p>
<p>Hodnocení získaného řešení a použitého postupu</p>	<p>Žák se má ptát: Vyřešil jsem, co jsem měl? Odpověděl jsem opravdu na položenou otázku? Není řešení zjevný nesmysl? Odpovídá mému očekávání? Odpovídají např. typ odpovědi, jednotky, přibližná velikost, předchozí výsledky a zkušenosti? Mohl jsem postupovat lépe, efektivněji? Jak budu postupovat příště?</p>	<p><i>Žák po nalezení řešení posoudí, jestli odpovídá řešenému problému a dané situaci. Když neodpovídá, hledá chybu.</i></p>

OBLAST IG 5: Účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Volba vhodné formy sdělení	Cílem indikátoru je zjistit, zda žák dokáže na základě předchozí analýzy řešeného problému volit vhodný způsob vyjádření zjištěných výsledků včetně nástrojů.	<i>Žák s podporou volí vhodnou formu sdělení odpovídající jeho schopnostem. Dle typu dokumentu dodržuje základní pravidla kompozice.</i>
Vytváření originálního díla	Indikátor zjišťuje schopnost kreativně tvořit vlastní díla a využívat k tomu legálně získané výtvořiny jiných (tzv. remix).	<i>Žák tvoří vlastní dílo podle zadání s využitím daných či osobně vytvořených materiálů. Autorská práva nepotřebuje řešit, ale uvědomuje si, že každé dílo má svou hodnotu a autora.</i>
Komunikace	Žák volí vhodné komunikační nástroje (zařízení, aplikace) a způsob komunikace přizpůsobuje účelu a druhé straně. To předpokládá, že ona zařízení a aplikace zná a dovede je ovládat a využívat.	<i>Žák ve svém vzdělávacím prostředí komunikuje hlavně se svými spolužáky a učiteli, a to pomocí doporučených komunikačních prostředků.</i>
Online spolupráce a sdílení informací	Indikátor ověřuje schopnost využívat digitální technologie a online prostředí pro týmovou spolupráci na dálku.	<i>Žák pracuje s online dokumenty, které mu někdo nasdílí, a vnímá přístupová práva k nim (čtení, zápis).</i>

OBLAST IG 6: Vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Publikování	Indikátor sleduje schopnost žáka uvědomovat si, čeho chce publikováním svých produktů online dosáhnout.	<i>Žák tvoří výstupy svých aktivit s vědomím, že mohou být (či budou) veřejně publikovány.</i>
Prezentace	Indikátor postihuje nejen samotnou tvorbu prezentace s využitím technologií, ale zároveň též jednu z důležitých nekognitivních kompetencí – schopnost prezentovat výsledky práce.	<i>Žák vytvoří jednoduchou lineární prezentaci s dodržáním zásad pro tvorbu prezentací a předvede ji.</i>
Vytváření digitální identity	Indikátor postihuje pochopení skutečnosti, že vše, co člověk dělá online (v cloudu), je třeba vnímat jako zaznamenané. Týká se to i těch případů, kdy provozovatel služby umožňuje nastavit práva omezující přístup k dokumentu. S touto skutečností je třeba pracovat tak, že si plně uvědomujeme důsledky své online činnosti. Cílem není bát se cokoli online dělat, ale vše dělat s rozmyslem.	<i>Žák si uvědomuje, že v online světě existuje záznam o tom, co v něm dělal, i o tom, co o něm publikují ostatní. Rozeznává rozdíl mezi fyzickým a online světem.</i>
Budování osobního vzdělávacího prostředí	Indikátor postihuje pochopení významu přijímání poznatků i zkušeností prostřednictvím online spojení s lidmi i informačními zdroji. Je důležité celoživotně na kvalitě tohoto prostředí pracovat a zdokonalovat ho. K tomu patří i uvědomění si existence odlišných názorů a snaha o jejich pochopení.	<i>Žák pro své neformální poznávání využívá komunitu svých známých (hlavně rodičů a učitelů) a pouze doporučené vzdělávací zdroje online.</i>

OBLAST IG 7: Při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Bezpečnost	Indikátor popisuje schopnost minimalizovat rizika a hrozby s používáním digitálních zařízení spojená. Patří sem nejen technické zabezpečení všech zařízení, ale i ochrana vlastní identity v online prostředí (antivir, bezpečná hesla atd.) a eliminace rizikových činností.	<i>Žák ví, které formy chování na internetu jsou nejrizikovější, a umí se jim vyhnout. Na příkladech ukazuje porovnatelná rizika v reálném a online světě.</i>
Ochrana zdraví	Indikátor popisuje schopnost identifikovat možné problémy spojené s nadměrným využíváním technologií, a to nejen fyzické, ale též psychické (související např. s možným vznikem závislosti na hraní či sociálních sítích). Kromě toho mají žáci aplikovat příslušná protipatření. Hodnotí se tedy nejen znalost opatření a dovednost jej uplatnit, ale také návyk jej opravdu disciplinovaně naplňovat.	<i>Žák největší zdravotní rizika spojená s využitím technologií zná a snaží se jim předcházet.</i>
Uplatňování právních norem	Indikátor postihuje míru znalosti a akceptace právních norem týkajících se internetu, především pak často porušovaných autorských práv.	<i>Žák vnímá hranici trestného jednání na internetu, a pokud používá materiály z internetu, dodržuje základní principy autorského práva.</i>
Etika zacházení s informacemi a netiketa	Indikátor postihuje znalost etických pravidel při zacházení s informacemi a jejich dodržování. To je velmi důležitá schopnost pro další vývoj využití technologií, nejen ve vzdělávání. Je proto nezbytné, aby se tomuto tématu ve výuce věnovalo dost času, aby bylo chápáno jako průřezové a aby byly etické principy vnímány celou školou (včetně učitelů) jako závazné.	<i>Žák je obeznámen se základními pravidly netikety a uplatňuje je.</i>

OBLAST IG 8: Využívat potenciálu digitálních technologií		
Indikátor	Popis	Výstupní úroveň IG
Hardware	Tento indikátor sleduje porozumění teoretickým principům funkce hardwaru. Chce-li žák efektivně využívat technologie, musí mít představu o tom, co se uvnitř digitálního zařízení děje. Znalost principů mu usnadní řešení problémů, sledování vývoje i každodenní práci. Hlubší porozumění pak umožní rozeznat a uplatnit některé principy i mimo oblast technologií.	<i>Žák rozlišuje zařízení podle toho, jakou činnost provádějí (počítač, rádio, TV) a co je zdrojem energie (el. síť, baterie, benzín, lidská síla...).</i>
Software	Indikátor sleduje porozumění teoretickým principům funkce softwaru. Chce-li žák efektivně využívat technologie, musí mít představu o tom, co se uvnitř digitálního zařízení děje. Znalost principů mu usnadní řešení problémů, sledování vývoje i každodenní práci. Hlubší porozumění pak umožní rozeznat a uplatnit některé principy i mimo oblast technologií.	<i>Žák ví, že informace (tedy i programy) se uvnitř digitálních zařízení ukládají v podobě nul a jedniček. S některými programy umí pracovat.</i>
Sítě	Porozumění principům fungování sítí je dnes nedílnou součástí schopnosti technologie využívat a má vliv na každodenní život v síťově propojeném světě. Souvislosti lze vysledovat směrem k bezpečnosti, sociálním sítím a k osobnímu vzdělávacímu prostředí.	<i>Žák dokáže odhadnout, jestli je k vykonání dané činnosti či ke splnění daného úkolu potřeba propojení různých zařízení v síti.</i>

Automatizace	Automatizace má velmi blízko k algoritmizaci. V tomto indikátoru se jedná o schopnost využití technických prostředků k úspoře rutinní práce. Taková řešení jsou často předpřipravena, nejde tedy o tvorbu algoritmů v pravém slova smyslu. Žák nicméně musí umět rozpoznat, že daný úkol nevyžaduje účast člověka, nalézt a použít vhodný nástroj k jeho automatizaci.	<i>Žák rozpoznává opakující se rutinní činnosti a hledá cesty, jak jejich provádění zjednodušit.</i>
Každodenní život s technologiemi	Indikátor se zaměřuje na vnitřní aspekty využití technologií – na schopnost efektivně je uplatnit při realizaci osobních cílů. Sem patří jak řešení pracovních problémů, správa vlastnictví, společenský život online i kvalita osobního vzdělávacího prostředí.	<i>Žák pravidelně používá některá zařízení, za která nese zodpovědnost a spravuje je (např. mobil).</i>
Vývoj technologií a společnosti	Indikátor řeší vnější aspekty využití technologií. Čím lépe žáci porozumí příčinám a charakteru probíhajících změn, tím lépe se mohou rozhodnout. Jedná se o porozumění jak změnám technickým (proč a jak se technika vyvíjí), tak společenským (jak společnost technologické novinky přijímá, jak se mění jejich dostupnost, jak se mění život i uznávané hodnoty společnosti).	<i>Žák si uvědomuje souvislost technického pokroku s rozvojem civilizace a zná příklady vynálezů, které zcela změnilly fungování společnosti.</i>

Jak rozvíjet gramotnosti pro 21. století (především informační a mediální) u žáků staršího školního věku a středoškoláků?

Pokud se tyto cílové skupiny účastní programů rozvoje informační gramotnosti v knihovně, mohou v základu rozvíjet shodné tematické a kompetenční oblasti této gramotnosti jako žáci mladší. Je žádoucí, aby učící knihovník definoval náročnější úkoly a aktivity vedoucí ke kognitivně vyšším cílům jak na úrovni znalostí, tak dovedností, hodnot i postojů v oblasti mediální a informační gramotnosti.

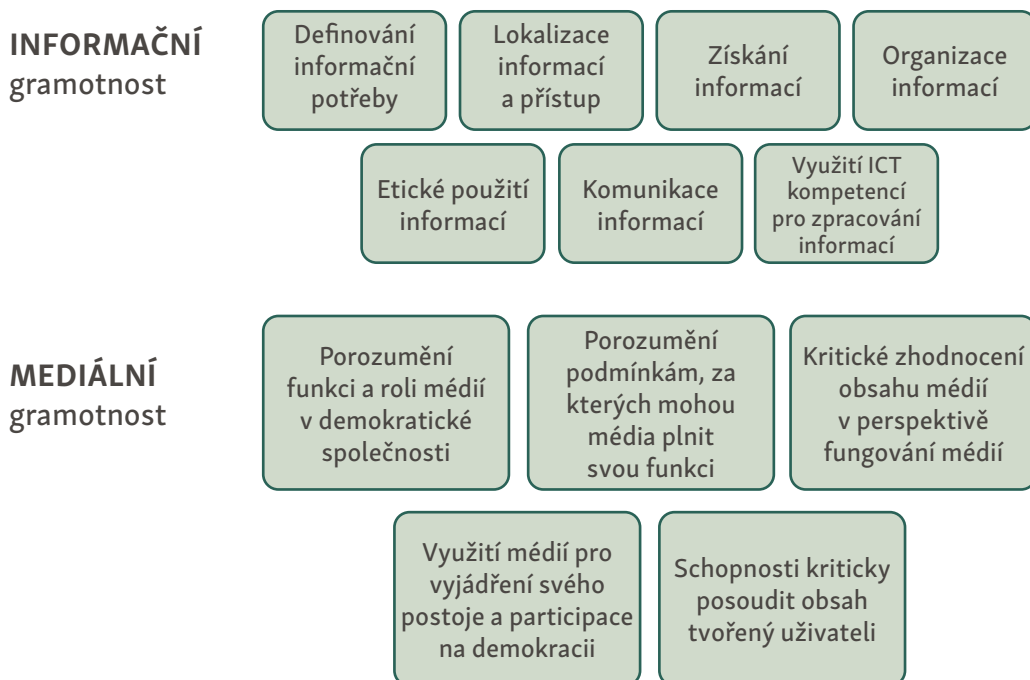
Pro edukaci středoškoláků z různých typů škol nabízí *Metodika rozvoje informační gramotnosti dle ČŠI* učícímu knihovníkovi opět základní vodítka. Podrobný metodický materiál zpracovaný

ČŠI navíc reflektuje různou míru vstupních kompetencí i předpokládaných výstupů z učení tak, jak s nimi pracují kurikulární dokumenty, konkrétně rámcové vzdělávací programy. Zohledňuje tedy i heterogenitu studijní skupiny směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k žákům nadaným a mimořádně nadaným.

Media and Information Literacy dle UNESCO – inspirace pro knihovní edukaci

Při rozvíjení informační gramotnosti v knihovních programech se uplatňují také zahraniční rámce a metodiky. Jedním ze stěžejních a etablovaných je framework **Media and Information Literacy dle UNESCO (MIL)**⁷⁸. Vznikl v roce 2013 a je vnímán jako fundament nového pojetí mediální a informační gramotnosti. V tomto frameworku se **propojuje informační gramotnost s gramotností mediální** v jeden komplementární kompetenční celek a jeho rozvíjení staví na obsahových pilířích znázorněných schématem níže.

Obrázek 14 Framework Media and Information Literacy – zjednodušené schéma⁷⁹ (zpracování: autorka)



78 Edukační rámec MIL dle UNESCO je k dispozici online jako otevřený vzdělávací zdroj na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655?posInSet=7 & queryId=N-e0de142e-9f9c-4457-9f65-f63783cd7d9d>.

79 Tamtéž.

Rámec mediální a informační gramotnosti dle UNESCO poskytuje **obecné tematické vodítko** pro **designování učebního obsahu** vzdělávacích programů zaměřených na rozvoj funkční gramotnosti v jejích konkrétních složkách. Z uvedeného schématu je patrné, že témata rozvíjení **informační gramotnosti** se vztahují k řešení informačního problému, ale také k otázce etické práce s informacemi a digitálních kompetencí, které jsou pro rozvoj informační gramotnosti nezbytné. Složka **mediální gramotnosti** ve frameworku reflektuje potřebu porozumět mediálnímu prostoru, v němž se informační chování a praktiky odehrávají. Akcent je kladen na kritickou práci s mediálními sděleními, aktivní participaci v mediálním prostoru a také kritické vyhodnocování a kvalifikované rozhodování v rámci sdílení a participaci na demokratických principech společnosti.

Ke zjišťování vzdělávacích i informačních potřeb uživatelů knihoven a designování knihovních vzdělávacích programů je vhodné využívat různých forem výzkumů a průzkumů založených na kvalitativní i kvantitativní metodologii. Inspirativní poznatky přinášejí prezentační výstupy z konferencí, konferenční sborníky, empirické studie v oborových časopisech nebo odborné publikace oborových autorit či výzkumné sondy v kvalifikačních pracích na univerzitách (např. v diplomových pracích obhájených na Katedře informačních studií a knihovnictví na FF Masarykovy univerzity).

Gramotnosti pro 21. století v edukační a publikační praxi

V sekci věnované v UNESCO mediální a informační gramotnosti vznikají aktualizované metodiky a rámce různého typu. Jsou koncipované jako vzdělávací materiál, v jehož základu jsou vždy ukotveny oblasti rozvoje mediální a informační gramotnosti. Na ně jsou navazovány fenomény, které se ukazují jako žádoucí pro vzdělávací a osvětovou práci učicích knihovníků.

Jako příklady aktuálních publikací lze uvést **Media and information literate citizens: think critically, click wisely!** (2021) nebo **Survey on privacy in media and information literacy with youth perspectives** (2017). Aktivity UNESCO rozvíjející mediální a informační gramotnost jako klíčové kompetence pro život ve 21. století je vhodné sledovat a inspirovat se jimi.⁸⁰ Pomáhají také učicím knihovníkům profesně růst právě v oblasti zmíněných gramotností a přispívají tak k optimalizaci gramotnostní základny v rámci sociální inkluze napříč společnostmi i v mezinárodním kontextu.

Mediální gramotnost v prostoru celoživotního učení

Pro aktivity mediálního vzdělávání uživatelů knihoven je jedním z aktuálních metodických materiálů příručka **Media Literacy in the Library: a Guide for Library Practitioners**⁸¹. Vznikla v jedné ze sekcí American Library Association (ALA) v roce 2020. Metodický materiál obsahuje

80 Rozcestník k edukačním i informačním zdrojům k tematice Media and Information Literacy dle UNESCO je dostupný z <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>.

81 Publikace je dostupná z: https://www.ala.org/tools/sites/ala.org.tools/files/content/%21%20Media-Lit_Pract-Guide_FINALWEB_112020_0.pdf.

zdroje a nápady pro plánování vzdělávacích programů a dalších aktivit mediálního vzdělávání především pro dospělé uživatele knihoven. Protože autorský tým metodiky tvořili jednak zástupci různých typů knihoven, jednak pedagogové napříč spektrem vzdělávacích institucí, a také mediální experti, jsou aktivity a metodické postupy v příručce **využitelné také pro práci učícího knihovníka** s heterogenní školní třídou. České knihovnické komunitě a dalším vzdělavatelům je metodika v českém překladu Daniela Bechného k dispozici od roku 2022 s názvem **Mediální gramotnost v knihovně: průvodce pro knihovnickou praxi**⁸².

Dle pojetí průvodce je **mediální gramotnost**:

- „schopnost přistupovat ke všem formám komunikace, tyto formy analyzovat, vytvářet a používat,
- schopnost přistupovat k médiím, sdílet je a vytvářet je v různých formátech a platformách a zároveň využívat dovednosti kritického myšlení k vyhodnocení jejich účelu a kvality a jejich potenciálního dopadu,
- porozumění tomu, jak jsou různé skupiny reprezentovány v médiích, včetně rozpoznání toho, čí příběhy jsou vyzdvihovány nebo naopak marginalizovány,
- pochopení vlastnických struktur na pozadí médií a jejich vlivu na to, co jejich prostřednictvím přijímáme za informace.“⁸³

Skupina expertních knihovníků definovala pět klíčových tematických oblastí, které reflektují potřebu rozvoje mediální gramotnosti v každodennosti běžného člověka. Smyslem metodického průvodce je to, aby díky edukačním aktivitám v knihovně získal jedinec – ať už je jím dítě školou povinné, nebo dospělý v produktivním věku – vhled do těch oblastí, které mu pomohou uplatnit informovaný a kritický pohled na složitou a komplexní současnost, které čelíme, na rostoucí závislost lidí na sociálních médiích a stále se prohlubující polarizaci ve společnosti.

Jak může pracovat s průvodcem mediální gramotnosti učící knihovník?

Pokud je cílem vzdělávacího programu rozvíjení nebo posilování mediální (a informační) gramotnosti, průvodce koncipovaný v ALA nabízí učícímu knihovníkovi níže uvedených pět tematických oblastí⁸⁴, na nichž lze postavit buď jednotlivé aktivity a akce, nebo ucelený cyklus.

1. **Fungování internetu** – téma odhaluje, jak funguje digitální prostředí a jaký vliv má na své uživatele. Tato tematická oblast zahrnuje dílčí oblasti jako personalizovaná média a jejich algoritmy ovlivňující přístup ke zhlédnutému

82 Příručka je v českém překladu dostupná z webového rozhraní koncepce.knihovna.cz, konkrétně z: <https://konceptce.knihovna.cz/medialni-gramotnost-v-knihovne-pruvodce-pro-knihovnickou-praxi/>.

83 *Mediální gramotnost v knihovně: průvodce pro knihovnickou praxi*, str. 8. Dostupné z: <https://konceptce.knihovna.cz/medialni-gramotnost-v-knihovne-pruvodce-pro-knihovnickou-praxi/>.

84 Tamtéž, str. 9–26.

obsahu, roli médií v polarizaci společnosti a ve formování sociálních bublin, obchodní modely médií a jejich vliv na chápání a porozumění uživatelů obsahu. Porozumění chování internetu je prvním krokem k tomu, abychom mohli informovaným způsobem rozhodovat o našem pohybu v digitálním prostoru.

2. **Občanství** – tato tematická oblast je vnímána jako souvislost s aktivitou či neaktivitou člověka v demokratické společnosti. Aby mohl být jedinec dobře informován a stát se aktivním občanem, je třeba, aby pochopil, jak média ovlivňují jeho chápání politického systému a účast v jeho dění.
3. **Mediální krajina a ekonomika** – tematická oblast se týká historické, současné a v blízké budoucnosti fungující podoby tradičních a sociálních médií v kontextu ekonomických vztahů, které v dané mediální krajině panují. Pracuje se s otázkou chápání mediální krajiny a ekonomických motivací jedinců v ní pro to, abychom byli médii ovlivňováni.
4. **Misinformace a dezinformace** – východiskem tematické oblasti je znepokojivý dopad misinformací a dezinformací na veřejné mínění, na naši důvěru v důvěryhodnost médií a na naše chápání demokracie. Součástí tohoto tématu je pochopení toho, co jsou misinformace a dezinformace, jak se liší a jak je rozpoznat, abychom se mohli funkčně orientovat například ve zpravodajství.
5. **Tvorba a aktivní zapojení se do médií** – v tematické oblasti jsou ukotveny otázky vývoje a šíření médií v digitální i tištěné formě. Nabízí zamyšlení se nad tím, jak zvládnutí tvorby a sdílení mediálního obsahu významně posílilo možnosti a schopnosti jedince vyjadřovat svůj názor a šířit jej. Součástí tematické oblasti je také přemýšlení o rychlosti a (ne)kvalitě laicky vytvořeného obsahu, což může mít za následek nedůvěru v tradiční média a ve sdílené informace.

Každý z pěti tematických okruhů je v příručce rozpracován tak, že obsahuje sekce **Základní výklad**, **Hlavní myšlenky** se zaměřením na klíčové pojmy, **Tipy na programy** a **Další informace** nebo **Zjistit více** s kurátorský zpracovaným výčtem několika zdrojů na tematický okruh navázaných. Poslední částí metodického materiálu jsou **Otázky k diskusi** u každého z pěti okruhů.

Jako příklad lze uvést otázky k diskusi v rámci tématu Mediální krajina a ekonomika. Otázky jsou soustředěny kolem *Hunger Games (Hladových her)*:

- „Jakým způsobem jsou v *Hunger Games* využívána média?
- Jak by se hry mohly lišit, kdyby byly vysílány prostřednictvím jiné platformy? Jak by je mohla ovlivnit sociální média? Jak by tato sdělení mohla vypadat?
- Jakými dalšími způsoby mohou být média využívána k ovlivňování názorů velkého množství lidí, podobně jako tomu bylo v *Hladových hrách*?“⁸⁵

85 *Mediální gramotnost v knihovně: průvodce pro knihovnickou praxi*, str. 20. Dostupné z: <https://koncepte.knihovna.cz/medialni-gramotnost-v-knihovne-pruvodce-pro-knihovnickou-praxi/>.

Závěr

Knihovna jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituce – tak zní název jednoho ze tří pilířů současné Koncepce rozvoje knihoven v ČR na léta 2021–2027. Vzdělávací role není pro knihovny novinkou, knihovny se vzdělávání a rozvoji gramotností a kompetencí napříč cílovými skupinami dlouhodobě věnují. Vzhledem k sílící potřebě celoživotního učení jsou i nadále hledáni aktéři veřejného prostoru, kteří by roli vzdělavatelů funkčně plnili. Knihovna prostorem celoživotního vzdělávání a učení rozhodně je a může nabízet jak vhodné prostředí, tak zdrojovou základnu na úrovni znalostí i digitálních nástrojů a řešení.

Základní podmínkou pro úspěšné vzdělávací aktivity v knihovnách jsou kompetentní učící knihovníci, jimž nechybí odborné znalosti, komunikační dovednosti, ale ani metodické a pedagogické kompetence. Má-li učící knihovník reagovat na aktuální vzdělávací a informační potřeby svých uživatelů, je důležité, aby měl relevantní znalosti kontextů, v nichž se vzdělávání a učení v rychle se měnící informační společnosti odehrává, a základních pilířů, na nichž vzdělanost a učení stojí. Takovými kontexty a pilíři jsou v případě interakce s dětmi a mladými lidmi strategické a kurikulární dokumenty pro různé stupně formálního vzdělávání, ale také rámce a metodiky potřebné pro koncepci a vedení vzdělávacích programů souhrnně označovaných pojmem informační vzdělávání.

Problematika rozvíjení kompetencí učících knihovníků je široká a její zpracování na úrovni České republiky je díky této publikaci v počáteční fázi. Cílem předloženého textu je to, aby učící knihovníci získali základní informační, inspirační a znalostní zdroj pro následnou metodickou práci i pro úvahy nad strategiemi a koncepcemi rozvoje informačního vzdělávání pro cílové skupiny dětí a mládeže. Konkretizaci edukačních a didaktických přístupů k rozvíjení kompetencí a gramotností v knihovnách může být věnována pozornost v dalších metodických publikacích (této autorky), určených učícím knihovníkům.

Literatura

BOUDOVOÁ, Simona, Zuzana JANOTOVÁ, Josef BASL, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-67-0. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Ctenarstvi-ve-21-stol>

Co nebylo v učebnici – Spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. století [online]. Vzdělávací programy. *Centrum rozvojových aktivit UZS ČR* [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <http://www.conebylovuebnici.cz/vzdelavaciprogramy.html>

ČERNÝ, Michal. *Život online: lekce z informační vědy*. Ilustrovala Nikola KALINOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2020. Munique. ISBN 978-80-210-9586-1.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Hana LANDOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ, Irena PRÁZOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies [online]. UNESCO. Digital Library. © UNESCO 2013 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030. Knihovny – pilíře občanské společnosti, vzdělanosti a kultury. 1. vydání. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2020.

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *České děti v kybersvětě. Jak se chovají online a co jim hrozí*. Výzkumná zpráva [online]. O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci. Centrum prevence rizikové virtuální komunikace © 2019 (v 2.1.). [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.e-bezpecni.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>

MASCHERONI, Giovanna, CINO, Davide, MIKUŠKA, Jakub, LACKO, David a David ŠMAHEL. *Digital skills, risks and wellbeing among European children: Report on (f)actors that explain online acquisition, cognitive, physical, psychological and social wellbeing, and the online resilience of children and young people* [online]. Zenodo, 2020. [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://zenodo.org/record/4274602#.X7GZA2j0IPZ>

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe (Pedagogical competences of a teaching librarian focusing on self-reflection). *ITlib. Informačné technológie a knižnice*. Centrum vedecko-technických informací SR, 2018, vol. 22, No 2, p. 12–17. ISSN 1335-793X.

Media Literacy in the Library: A Guide for Library Practitioners [online]. American Library Association 2020 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: https://www.ala.org/tools/sites/ala.org.tools/files/content/%21%20Media-Lit-Prac-Guide_FLINALWEB_112020_0.pdf

Mediální gramotnost v knihovně: průvodce pro knihovnickou praxi [online]. Překlad: Daniel Bechný. Městská knihovna v Praze, 2022 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://koncepte.knihovna.cz/medialni-gramotnost-v-knihovne-pruvodce-pro-knihovnickou-praxi/>

Memorandum o spolupráci mezi Národním pedagogickým institutem ČR a Sdružením knihoven ČR [online]. Národní pedagogický institut České republiky 2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://press.npi.cz/files/memorandum-sken.pdf>

Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti [online]. Česká školní inspekce, Praha, červen 2015 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/27663656-Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-informacni-gramotnosti.html>

Ministři kultury a školství podepsali Memorandum o meziresortní spolupráci [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, © 2013–2023 MŠMT [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministri-kultury-a-skolstvi-podepsali-memorandum-o>

Národní soustava kvalifikací [online]. *Národní pedagogický institut České republiky* [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>

Návrh DOPORUČENÍ RADY o klíčových kompetencích pro celoživotní učení [online]. *Evropská komise*. Brusel, 17. 1. 2018 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF

PILLEROVÁ, Vladana, MAZÁČOVÁ, Pavlína a Vít RICHTER. *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami*. Výsledky celostátního průzkumu [online]. Praha, Národní knihovna České republiky, 2019 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf

PPUC-ČG-OVU-tým. *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* [online]. NPI ČR 2020 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <http://www.gramotnosti.pro>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2013–2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2013–2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2013–2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Roles and Strengths of Teaching Librarians [online]. *Association of College and Research Libraries*. A Division of the American Library Association, © 1996-2023 American Library Association, April 28, 2017 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>

Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva [online]. Praha, © 2019 Česká školní inspekce [cit. 2023-10-04]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-na>

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2013–2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/72-publicistika-knihovnictvi-a-informatika/>

The Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators. A Practical Guide [online]. *Association of College and Research Libraries*, © American Library Association, 2008 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>

TIGLITZ, Joseph E. a Bruce C. GREENWALD. *Formování učící se společnosti: nový pohled na růst, rozvoj a společenský pokrok*. Přeložil Leo HANUŠ. Praha: Academia, 2021. ISBN 978-80-200-3094-8.

Učení je skryté bohatství: zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Přel. Michal JON. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

Velké revize RVP základního vzdělávání [online]. MŠMT ČR & NPI ČR, 2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2013–2023 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Summary

The library as an educational and education-supporting institution – that is the name of one of the three pillars of the current Library Development Concept in the Czech Republic for the years 2021–2027. The educational role is not new for libraries, libraries have long been dedicated to education and the development of literacy and competence across target groups. Due to the growing need for lifelong learning, actors in the public space who would functionally fulfil the role of educators are still being sought. The library is definitely a space for lifelong education and learning and can offer both a suitable environment and a resource base at the level of knowledge and digital tools and solutions.

The basic condition for successful educational activities in libraries is competent teaching librarians, who do not lack professional knowledge, communication skills, but also methodological and pedagogical competence. If the teaching librarian is to respond to the current educational and information needs of their users, it is important that they have relevant knowledge of the contexts in which education and learning take place in the rapidly changing information society and the fundamental pillars on which education and learning stand. In the case of interaction with children and young people, such contexts and pillars are strategic and curricular documents for various levels of formal education, but also frameworks and methodologies needed for the conception and management of educational programs collectively referred to as information education.

The issue of developing the competences of teaching librarians is broad, and thanks to this publication, its processing is in the initial phase. The aim of the presented text is for teaching librarians to obtain a basic informational, inspirational and knowledge source for subsequent methodological work as well as for thinking about strategies and concepts for the development of information education for target groups of children and youth. The concretization of educational and didactic approaches to the development of competences and literacy in libraries can be given attention in other methodological publications (by this author) intended for teaching librarians.

Pavλίna Mazáčová

Rozvoj kompetencí učícího knihovníka

Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti

Ilustrace: Inka Mazáčová

Návrh obálky, grafická úprava a sazba: Tereza Eliášová

Vydala Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut

1. vydání

Praha 2024

e-mail: vydavatelstvi@nkp.cz



Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na Katedře informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Je členkou Ústřední knihovnické rady a Meziřesortní pracovní skupiny MK a MŠMT (zejména v oblasti spolupráce knihoven a škol). Výzkumně i pedagogicky se věnuje informační a čtenářské gramotnosti a jejím transdisciplinárním přesahům, knihovnické didaktice, kompetencím učících knihovníků, propojování formálního a neformálního vzdělávání a digitalizované kulturní paměti v edukační perspektivě. Důležitá témata přenáší do praxe v dalším vzdělávání knihovníků a učitelů. Je úspěšnou řešitelkou grantů zaměřených mj. na rozvoj gramotností, kompetencí a společenství praxe akademiků, učících knihovníků, učitelů a studentů.



Národní knihovna
České republiky
National Library
of the Czech Republic



MINISTERSTVO
KULTURY

ISBN 978-80-7050-783-4



9 788070 507834