

Učící knihovnice, učící knihovník

Od přípravy k evaluaci
vzdělávacího programu



Pavčina Mazáčová

Národní knihovna České republiky
Knihovnický institut

Učící knihovnice, učící knihovník

Od přípravy k evaluaci
vzdělávacího programu

Pavλίna Mazáčová
Praha 2025

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Mazáčová, Pavlína

Učící knihovnice, učící knihovník : od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu / Pavlína Mazáčová. -- 1. vydání. -- Praha : Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut, 2025. -- 1 online zdroj

Anglické resumé

Obsahuje bibliografie a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7050-825-1 (online; pdf)

* 023.5:37.011.3-051 * 028.6/.8 * 028.1 * 37.015.31:001.102 *
316.774:316.776.33/.34 * 374 * 024.5/.6 * 659.2 * (048.8) * (0.034.2:08)

- učící knihovníci
- práce se čtenářem
- čtenářská gramotnost
- informační gramotnost
- mediální gramotnost
- neformální vzdělávání
- knihovní služby
- informační služby
- monografie
- elektronické knihy

023 - Řízení knihoven [12]

Publikace vychází s podporou Ministerstva kultury ČR a Katedry informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Odborné lektorky:

Mgr. Zlata Houšková

Mgr. et Mgr. Dagmar Chytková

© Národní knihovna České republiky, 2025

ISBN 978-80-7050-825-1 (online; pdf)

Obsah

	Úvodem	5
1	Knihovna vzdělávající a vzdělanost podporující	7
	Přínos knihovny jako neformálního prostoru vzdělávání a učení	8
	Role učícího knihovníka v edukační praxi	9
	Použité a doporučené zdroje	11
2	Společné vzdělávání a heterogenita	12
	Interakce učícího knihovníka s heterogenní skupinou	13
	Desatero pro edukaci heterogenní skupiny	16
	Použité a doporučené zdroje	17
3	Aktivní učení v programech knihoven	19
	Principy a podpora aktivního učení v rozvoji gramotností a kompetencí	20
	Použité a doporučené zdroje	24
4	Pedagogická paradigmatata v knihovní edukaci	25
	Konstruktivismus	25
	Transmise	29
	Konstruktivismus, nebo transmise?	31
	Mezi transmisí a konstruktivismem v praxi učícího knihovníka	32
	Použité a doporučené zdroje	33
5	Výchovně-vzdělávací cíle	34
	Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	38
	Příklady formulace vzdělávacích cílů – rozvíjení gramotností	40
	Použité a doporučené zdroje	42
6	Aktivizující metody výuky a motivace žáků	43
	Formy a metody edukace v knihovnách	43
	Aktivizující metody výuky	44
	Motivace a pozornost žáků	48
	Použité a doporučené zdroje	51
7	Otázky ve výuce	52
	Strategie kladení otázek	53
	Otázky ve vztahu k cílům edukace	54
	Otázky ve vztahu k Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů	55
	Použité a doporučené zdroje	59

8	Plánování a příprava edukace v knihovně	60
	Aktivity učícího knihovníka při plánování a přípravě programu	63
	Příprava obsahu a struktury vzdělávacího programu	64
	V čem mít jasno, než začnu učit	64
	Použité a doporučené zdroje	66
9	Design a provedení vzdělávacího programu v knihovně	67
	Co je, a co není E-U-R	68
	Fáze třífázového modelu učení	69
	Metodická karta vzdělávacího programu	74
	Použité a doporučené zdroje	76
10	Evaluační nástroje a hodnocení v knihovní edukaci	77
	Hodnocení v rámci vzdělávacího programu	79
	Hodnocení sumativní a formativní, zpětná vazba	80
	Hodnocení dosažených kompetencí žáků ve vztahu k cílům edukace	81
	Evaluační nástroje dle fází edukace	83
	Příklady evaluačních aktivit a nástrojů – dobrá praxe	85
	Použité a doporučené zdroje	91
11	Učící knihovník a nástroje umělé inteligence	92
	Výzvy pro učícího knihovníka při práci s AI	94
	Náměty pro práci učícího knihovníka s AI	97
	ScioBot – nástroj generování příprav edukačních aktivit	97
	Použité a doporučené zdroje	98
12	Inkluzivní přístupy v knihovní edukaci (dodatek ke kapitole 2)	99
	Strategie a metody edukace žáků heterogenní třídy	101
	Nadaný žák ve vzdělávacím programu knihovny	102
	Použité a doporučené zdroje	103
	Závěrem	105
	Soupis použitých zdrojů	107
	Soupis doporučených zdrojů	110
	Summary	113

Úvodem

Učící knihovnice a knihovníci různorodými rolemi a činnostmi stále více vstupují do veřejného prostoru a stávají se klíčovou součástí fungování současné knihovny. Učící knihovník provází děti na cestě ke čtenářství, pomáhá jim v rozvoji čtenářské, informační nebo mediální gramotnosti, různé věkové skupiny podporuje v rozvoji celoživotního učení, v komunitním prostoru knihovny nabízí smysluplně a produktivně strávený čas. Se všemi činnostmi, které jsou mnohdy výzvami, se pojí změny či proměny kompetenčního profilu učících knihovníků a především funkční naplňování žádoucího kompetenčního rámce v každodenní praxi.

Nedávno vydaná publikace *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka. Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti* svým obsahem pomohla (pomáhá) učícím knihovníkům osvojit si znalost vzdělávacího prostředí, dokumentů, na nichž stojí české školství, v publikaci jsou kapitoly věnované také základním gramotnostem, klíčovým kompetencím a dalším podnětným aspektům vzdělávání v knihovnách.

V návaznosti na výše uvedenou publikaci vám, milé knihovnice, milí knihovníci, studentky a studenti, zájemci o vzdělávání v knihovnách, přináším vhled do vzdělávacího procesu, do tvorby vzdělávacích programů či lekcí. Záměrem tohoto textu je poskytnout teoretické i praktické informace, náměty a inspiraci pro vaši vlastní práci. Cílem je také nabídnout příležitost k úvahám, jak připravit, realizovat a evaluovat edukační aktivity různého typu pro různé cílové skupiny (být se publikace primárně zaměřuje na mladší věkové kategorie uživatelů).

Obsah této publikace vychází z odborné erudice i letitých praktických zkušeností autorky se vzděláváním a je výsledkem setkávání s vámi, učícími knihovnicemi a učícími knihovníky, na seminářích a workshopech věnovaných rozvoji vašich kompetencí pro edukační praxi v knihovnách.

Právě vám, účastnicím a účastníkům mnoha vzdělávacích setkání, je tato publikace věnována jako poděkování za aktivní přístup k naplňování koncepce rozvoje knihoven především v pilíři, který definuje knihovnu jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituci. Zároveň věřím, že kapitoly této knihy osloví také vás, začínající vzdělavatelky a vzdělavatele (nejen) v knihovnách, a poskytnou vám příležitost přemýšlet nad tím, jaké potřeby uživatelů lze díky edukačním aktivitám naplňovat a jakým způsobem je vhodné k tomu přistupovat.

Přeji vám všem, ať je vám publikace k užítku a ať se vám v rolích učících knihovnic a knihovníků daří aktivně se podílet na vzdělávacím procesu a pomáhat uživatelům plnit jejich informační a vzdělávací potřeby.

Ráda bych poděkovala také dalším spřízněným lidem, díky kterým tato publikace mohla vzniknout – kolegyním a kolegům z Katedry informačních studií a knihovnictví, z Ústřední knihovnické rady nebo Knihovnického institutu NK ČR.

Pavλίna Mazáčová
V Brně, říjen 2024





1 Knihovna vzdělávající a vzdělanost podporující

Činnost učícího knihovníka je spjata s prostorem knihovny, knihovník je tedy primárně jedním z aktérů neformálního vzdělávání. Vstupuje také do pozice participanta na formálním vzdělávání – to za podmínky, že se takové vzdělávání odehrává v čase rozvrhované školní výuky jako plánovaný vzdělávací program za doprovodu pedagoga, jako edukace, která je provázána s kurikulárními dokumenty daného stupně vzdělávání, tedy rámcovým a školním vzdělávacím programem (dále RVP, ŠVP).¹ Uživatelé knihovny, v perspektivě této publikace především žáci a studenti, se při vzdělávacích aktivitách v knihovně učí vnímat knihovnu jako podnětné, kreativní, bezpečné a neformální místo, prostředí podporující rozvoj schopnosti sebevzdělávat se zábavnou i efektivní formou. Právě vnímání toho, že proces učení není jen záležitostí školního prostoru a může probíhat i mimo školu, například v knihovně, je nezbytnou podmínkou pro motivaci žáků k celoživotnímu učení.

1 Problematice kurikula a jeho analýze se věnuje publikace P. Mazáčové *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: výzkumy – kurikulum – gramotnosti* (2023).

Přínos knihovny jako neformálního prostoru vzdělávání a učení

Knihovny hrají klíčovou vzdělávací roli v rámci školních a komunitních prostředí. Jsou důležitými zdroji informací, které podporují učení a rozvoj kritického myšlení. V knihovnách mají žáci a studující přístup k široké škále knih, časopisů, multimediálních materiálů a elektronických zdrojů, což obohacuje jejich znalosti a dovednosti. Knihovníci působí jako průvodci, kteří pomáhají žákům orientovat se ve světě informací, učí je, jak efektivně vyhledávat a hodnotit zdroje.

Dalším významným aspektem je organizace vzdělávacích programů a workshopů zaměřených na rozvoj čtenářských dovedností, informační gramotnosti a kritického myšlení. Knihovny často hostí autorská čtení, literární soutěže a tematické akce, které motivují děti a mládež k aktivnímu zapojení do čtení a učení. Kromě toho nabízejí prostor pro studium a spolupráci, což podporuje skupinové projekty a sdílení znalostí.

V digitální éře hrají knihovny také důležitou roli při zajišťování přístupu k technologiím a digitálním zdrojům. Umožňují uživatelům rozvíjet dovednosti potřebné pro orientaci v online světě díky používání digitálních nástrojů. Knihovny také podporují celoživotní vzdělávání tím, že nabízejí kurzy a školení pro různé věkové skupiny.

Knihovny se stávají komunitními centry, kde se (nejen děti a mladí) lidé scházejí, aby sdíleli znalosti a zkušenosti. Tím vytvářejí prostor pro dialog a výměnu názorů, což posiluje komunitní soudržnost. Vzdělávací role knihovny tedy zahrnuje nejen podporu individuálního učení, ale i rozvoj společenských vazeb a kultury čtení.

Způsob, jakým učící knihovníci designují vzdělávací program, a témata, která do prostoru edukace přinášejí, nabízí žákům příležitost setkat se s reálnými problémy, řešit je celistvě, z jiných než tradičně školních perspektiv. Zároveň bezpečné a otevřené knihovní prostředí umožňuje žákům rozvoj tzv. měkkých kompetencí (soft skills), knihovní programy jsou příležitostí pro skupinovou práci, diskuse, kooperaci s cílem podpořit budování zodpovědnosti každého žáka za sebe samého i za výsledek celku nebo skupiny. Knihovna je součástí žité reality, je institucí veřejného prostoru, přístupnou, komunitní, otevřenou, fungující takto díky pravidlům a jejich sdílenému dodržování ze strany všech, kteří sem přicházejí trávit svůj čas. Vzdělávání realizované v prostředí knihovny je tak součástí žákova rozvíjení schopnosti sebeřízení a sebereflexe.

Prostory knihovny a knihovní fond poskytují žákům a studentům příležitost pro setkání s kulturními hodnotami, příležitost budovat si pozitivní a celoživotní vztah ke kulturní instituci, jež v turbulentní informační době mění svůj tradiční charakter a získává nejen v digitálním prostoru nové funkce a role. Knihovní fond a různorodost informačních zdrojů, které jsou v knihovně přístupné, umožňují žákům osvojit si dovednosti kriticky pracovat s informacemi a zdroji, naučit se vyhledávat je, vyhodnocovat a funkčním způsobem dle účelu používat a sdílet. Díky knihovně tak žáci a studenti získávají kompetence přenositelné jak do školní výuky, tak do každodenního života.

Role učícího knihovníka v edukační praxi

Učící knihovník je koncept zdůrazňující roli knihovníka jako vzdělavatele a facilitátora učení, který pomáhá svým cílovým skupinám orientovat se v současném světě a aktivně vstupovat do veřejného prostoru jako informovaný a kritickým myšlením vybavený občan. V návaznosti na publikaci *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka. Výzkumy – Kurikulum – Gramotnosti*² je vhodné připomenout si, v jakých aktivitách učící knihovník obvykle vstupuje do vzdělávacího prostředí a s jakými nároky jsou tyto role spojovány.

Vzdělavatel a organizátor

Plánuje, realizuje a vyhodnocuje různé vzdělávací programy, jako jsou workshopy, semináře nebo přednášky. Vzdělávací aktivity realizuje offline i online, obrací se jak k uživatelům, tak dovnitř knihovny v rámci celoživotního vzdělávání. Snaží se saturovat vzdělávací potřeby uživatelů a designovat jim prostor celoživotního učení na míru. Pomocí různých metod a nástrojů učící knihovník jakožto kurátor vzdělávacího obsahu podporuje žáky a studenty v jejich samostatném učení, umožňuje jim rozvíjet dovednosti potřebné pro celoživotní vzdělávání.

Především (ale nejen) v akademickém prostředí se učící knihovník snaží integrovat knihovnické služby do každodenního učení a zajišťuje tak studujícím neustálý přístup k potřebným informacím. Tímto způsobem učící knihovník přispívá k celkovému rozvoji vzdělávacího prostředí a podporuje celoživotní učení.³

Podporovatel čtenářství a čtenářské kultury

Učící knihovník aktivně podporuje čtenářství a literární zájmy žáků a studentů. Organizuje čtenářské kluby, besedy s autory, tematické literární akce a soutěže, čímž posiluje zájem komunity o literaturu a podporuje diskusi. Učící knihovník také působí jako poradce či kurátor, který žákům pomáhá rozvíjet čtení a čtenářství pro radost a stimuluje čtenářské dovednosti a čtenářské strategie i na pokročilé úrovni.⁴

Aktér rozvoje informační gramotnosti

Stále častěji je stěžejní oblastí edukace učícího knihovníka informační a mediální gramotnost. Ve vzdělávacích programech napříč stupni školství vede učící knihovník žáky

2 Publikace je teoretickým východiskem pro jednotlivé kapitoly tohoto textu.

3 Kurátorství je v tomto kontextu vztaženo k práci knihovníka se vzdělávacím obsahem, cíli a metodami – k tomu více ve studii Cherrstrom, C. A. a Boden, C. J. (2020) *Expanding Role and Potential of Curation in Education: A Systematic Review of the Literature*.

4 Konkrétní náměty k rozvoji čtenářské kultury i oblastí gramotnosti a kritické práce s textem přináší kapitoly publikace *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021 z roku 2024*, dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/PIRLS-e-verze-finalni.pdf.

a studenty ke kompetencím, jak hledat, hodnotit a efektivně využívat informace, a to jak ve fyzických, tak v digitálních knihovnách. Mezi klíčová témata rozvoje informační gramotnosti patří také kritická analýza a interpretace zdrojů či publikační etika.

Aktér a podporovatel (sociální) inkluze

Učící knihovník reprezentuje knihovnu jako prostor s přístupem k různorodým informačním zdrojům. Je tedy žádoucí, aby v rámci svých vzdělávacích aktivit přístup k informačním zdrojům umožnil a vedl edukaci a osvětou cílové skupiny k tomu, aby informační zdroje knihovny samy používaly. Nejen skrze přístupnost informačních zdrojů může učící knihovník aktivně podporovat roli knihovny jako bezpečného inkluzivního vzdělávacího prostředí, které vítá všechny uživatele bez ohledu na jejich zázemí a individuální podmínky.

Partner pedagoga

Žádoucí, byť stále ne zcela akceptovanou rolí učícího knihovníka je být partnerem učitelům a pedagogickým pracovníkům, například asistentům pedagoga nebo osobním asistentům. Pokud v této roli je, pomáhá učící knihovník navrhnout témata i pojetí výukových aktivit, ale také kurátorsky zajišťuje odborné zdroje pro výuku ve škole nebo doporučuje četbu žákům. V knihovnách na úrovni univerzit je role učícího knihovníka vztažena k oborové oblasti dané fakulty a nárokům na straně studujících i akademiků.

Tvůrce, správce a kurátor informačních zdrojů

Učící knihovník aktivně spravuje a aktualizuje knihovní fond a další informační zdroje v rámci prezenčních i digitálních informačních služeb tak, aby odrážely aktuální trendy a potřeby uživatelů. Může také designovat a vytvářet tematické sbírky nebo online zdroje pro edukační nebo osvětové účely či PR knihovny. Učící knihovník také působí jako informační kurátor, který studujícím pomáhá nalézt vhodné zdroje pro jejich projekty a úkoly.

Digitálně kompetentní vzdělavatel

Vzhledem k tomu, jak významnou pozici má v každodennosti současného člověka digitální prostor, je žádoucí, aby byl učící knihovník obeznámen a byl zběhlý v různých digitálních nástrojích jak pro svoji potřebu, tak pro účely edukace. Ukazuje se jako nezbytné, aby dokázal dle svého zvážení a podmínek či potřeb dané cílové skupiny didakticky účelně implementovat vzdělávací technologie do obsahu vzdělávacího programu. Je to jeden z prostředků, jak pomáhat uživatelům digitální nástroje poznat a využívat – například v obraně před digitální chudobou, digitálním vyloučením, informační propastí nebo nástrahami dezinformací a fake news.

Použité a doporučené zdroje

BOOTH, Char. *Reflective Teaching, Effective Learning: Instructional Literacy for Library Educators*. Chicago: American Library Association, 2011. ISBN 978-0-8389-1052-8.

GREENWOOD, Alyce. Librarians as Teachers: A Reflection on Practice, Identity, and the TPACK Framework to Enhance Professional Practice. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 2023, 72(2), 178–188. [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/24750158.2023.2192893>.

CHERRSTROM, Catherine. A. a Carrie J. BODEN. Expanding Role and Potential of Curation in Education: A Systematic Review of the Literature. *The Reference Librarian*, 2020, 61(2), 113–132. [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02763877.2020.1776191>.

JANOTOVÁ, Zuzana, FIEDLEROVÁ, Veronika, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, POLÁKOVÁ, Irena a MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS: IEA PIRLS 2021*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-55-9. Dostupné také z: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PIRLS-2021-Inspirace-pro-rozvoj-ctenarskych-dovedn>.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: výzkumy – kurikulum – gramotnosti*. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2023. ISBN 978-80-7050-783-4.

PIHL, Joron, VAN DER KOOIJ, Kristin Skinstad a CARLSTEN, Tone Cecilie. *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. ISBN 978-94-6300-899-0.



2 Společné vzdělávání a heterogenita

Společné vzdělávání je pojem označující proces, v němž je cílem pomoci každému žákovi dosahovat co největšího pokroku v učení a zažít úspěch ve vzdělávání s ohledem na jeho specifické potřeby. Pro společné vzdělávání se používá synonymní označení *inkluze*. Jednou z profesních výzev učících knihovníků je práce s heterogenní skupinou uživatelů, typicky se školní třídou.

Heterogenost dané třídy vzniká tak, že společně s intaktními žáky se ve třídě vzdělávají také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Jedná se o žáky definované školským zákonem v paragrafu 16 jako žáky, kterým je garantováno vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu s podpůrnými opatřeními. Podpůrná opatření umožňují žákům s SVP rovnost ve vzdělávání. Vzdělávání žáků s SVP je opřeno také o vyhlášku č. 27/2016 Sb.,⁵ dle které do skupiny žáků s garantovanými podpůrnými opatřeními patří také žáci nadaní a mimořádně nadaní. V daných dokumentech je možné získat podrobnější informace jak o typologii podpůrných opatření, tak o podmínkách vzdělávání této skupiny žáků, cílech, hodnocení a podpoře, kterou dostávají ve školním prostředí.

5 Vyhláška č. 27/2016 Sb., dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Používáme-li termín *speciální vzdělávací potřeby*, je nutno uvést, že těchto potřeb je více typů. Co do četnosti jsou v celé kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejpočetněji zastoupeni žáci s vývojovými poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie) a chování, také žáci s poruchami autistického spektra nebo žáci z jazykově odlišného prostředí či žáci nadaní.

V heterogenní třídě se tedy setkávají a koexistují žáci (studenti) s různými schopnostmi, zájmy, vzdělávacími potřebami, ale také s odlišným jazykovým, kulturním či ekonomickým zázemím. Heterogenní učební skupina funguje dobře za předpokladu, že všichni žáci v ní mají příležitost učit se hodnotě rozmanitosti, respektu a spolupráci, v prostředí, kde se každý cítí vítán a může přispět k výuce a jejím výsledkům svým vlastním způsobem. Takto definované vzdělávací prostředí nabízí také příležitosti pro kreativní a inovativní přístupy k učení – a knihovna takovým prostředím je.

Interakce učícího knihovníka s heterogenní skupinou

Jak přistupovat k edukaci heterogenní skupiny uživatelů knihovny?

Odpověď je v rámci této publikace žádoucí hledat z pozice učícího knihovníka, který pracuje s dětmi a teenagery. Pro vzdělávání a rozvíjení kompetencí žáků s různými vzdělávacími potřebami lze uplatnit praktiky, přístupy či strategie, které učícímu knihovníkovi poskytují podněty či podporu v posilování role vzdělavatele. Ty zásadní jsou prezentovány níže.

Zjištění potřeb dané skupiny⁶

Pokud je to možné a učící knihovník je v kontaktu s pedagogem (průvodcem) dané skupiny žáků, je žádoucí zjišťovat v rozhovoru (e-mailovém kontaktu) s pedagogem již ve fázi přípravy vzdělávacího programu kompetence a potřeby této skupiny. Pro zdárný průběh edukace je příhodné mít alespoň základní informace vztahující se k jednotlivcům, kterým je ve škole poskytována nějaká forma podpůrných opatření.

Diferencovaná výuka

Praxe ukazuje, že běžná školní třída je heterogenním kolektivem. Z toho vyplývá, že učící knihovník připravuje učební aktivity, úkolové činnosti a materiály pro vzdělávací program tak, aby odpovídaly různým úrovním kompetencí žáků. Jedná se například o verze zadání aktivit pro dyslektiky nebo aktivity přizpůsobené žákům s různou kognitivní úrovní. Obecně je v gesci učícího knihovníka připravit různé verze zadání aktivit či průchodu aktivitami s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Pro ty je

6 Oblast potřeb cílové skupiny i níže pojednané aspekty heterogenního kolektivu třídy inspirativně navazují na tematickou studii P. Mazáčové *Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti* (2017).

dobré mít tzv. kotvící aktivity⁷ využitelné v situaci, kdy nadaní žáci jsou ve společných aktivitách rychlejší než ostatní nebo pracují samostatně.

Skupinová práce

Jedním z funkčních nástrojů při práci učícího knihovníka s heterogenní třídou je skupinová práce. Učící knihovník plánuje edukační aktivitu tak, aby žáci tvořili právě heterogenní neboli smíšené skupiny, v nichž budou spolupracovat žáci s různými dovednostmi a odlišnou kognitivní úrovní. Může se jednat i o skupiny tvořené věkově různými žáky. Cílem je díky skupinové práci podpořit společné vzdělávání a rozvíjet u žáků klíčové kompetence, jako jsou kompetence k učení, sociální a komunikativní kompetence nebo kompetence k řešení problémů.

Použití různorodých výukových metod

Pro funkční edukaci heterogenních skupin je vhodné kombinovat v průběhu vzdělávacího programu rozličné metody výuky. Je žádoucí střídat výklad učícího knihovníka, praktické činnosti žáků, diskuse, samostatnou práci žáků ve skupinách, ve dvojicích nebo individuálně. Metody výuky mohou být vedeny slovně, multimediálně, s důrazem na vizuální složku, auditivní nebo rukodělnou složku apod. tak, aby saturovaly různé styly učení žáků.

Aktivizující metody

V programech (informačního) vzdělávání v knihovnách je pro zajištění kvalitní edukace heterogenních skupin vhodné použít aktivizující metody. **Co se termínem aktivizující metody rozumí?** Jedná se například o využití her, hraní rolí (tzv. role-playing), simulaci, dramatizaci apod. Představení a významu aktivizujících metod výuky v knihovním prostředí je věnována šestá kapitola tohoto textu.

Individuální přístup

Také v prostředí knihovny se vyplatí zařazovat takové vzdělávací aktivity, které umožní individuální přístup k potřebám žáka či studujícího. *Jak to provést v praxi?* Nabízí se obsahově gradované⁸ úlohy, kdy učící knihovníci vytvoří heterogenní třídy k jednomu tématu různá zadání s předem nastavenými vzdělávacími cíli od nižších po vyšší kognitivní úrovně. Funkční je připravit aktivity s problémovými nebo badatelsky orientovanými metodami pro nadané žáky. Nelze zapomenout na aktivity s využitím vzdělávacích technologií, například pro žáky

7 Jedná se o aktivity primárně určené žákům nadaným nebo těm, kteří jsou s výukovými aktivitami hotoví dříve než ostatní žáci třídy. K problematice více viz <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-8-jak-pouzivat-pri-vyuce-kotvici-aktivity>.

8 Více informací o obsahově gradovaných úlohách přináší webové rozhraní *Zapojme všechny* – <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-4-pouzivejte-gradovane-slovni-ulohy>.

s hendikepy sluchu je vhodným digitálním edukačním prvkem webová aplikace Znakokniha.⁹ Individuální přístup k potřebám žáků podpoří jejich motivaci učit se a zapojit se aktivně do knihovního vzdělávacího programu, převzít za své učení zodpovědnost.

Pravidelná zpětná vazba

Má-li být práce s heterogenní skupinou žáků produktivní, je třeba v rámci vzdělávacího programu zařazovat průběžnou zpětnou vazbu, pokud možno každému žákovi. Jejím smyslem je dávat žákům jasnou informaci o tom, co se jim daří, kde mají mezery a na čem je třeba dále pracovat. Zpětná vazba by měla být konstruktivní, vyjadřovaná popisným jazykem. Příkladem a principům zpětné vazby je věnována desátá kapitola této publikace.

Flexibilní struktura vzdělávacího programu

Pracuje-li učící knihovník s heterogenní skupinou (třídou), je důležité již v přípravě programu vzít heterogenitu v potaz a designovat vzdělávací program jako pružnou, flexibilní aktivitu. Díky tomu může knihovník v průběhu edukace operativně a funkčně reagovat na individuální potřeby žáků, na nastalé podmínky a situace, které ne vždy dokáže do detailu předjímat. K prvkům flexibility patří volnější časová dotace pro jednotlivé fáze výuky nebo připravené varianty práce s obsahem učiva, který se upravuje dle podmínek konkrétní vzdělávané skupiny či třídy.

Využití vzdělávacích technologií

Digitální kompetence uživatelů mladších věkových kategorií se zvyšují a s tím rostou nároky na to, jak by mohly/měly být vedeny vzdělávací programy také v knihovně. Pro učící knihovníky z toho plynou výzvy, jak přemýšlet o zařazování vzdělávacích technologií jako didakticky účelných nástrojů učení¹⁰ při práci s heterogenní skupinou. Online nástroje a aplikace implementované funkčním způsobem do výuky podporují individualizované učení, nabízejí různé úrovně obtížnosti učiva či různé typy činností s učebním obsahem.¹¹ Jejich zařazování do programů v knihovně podporuje rozvoj některých klíčových kompetencí, například k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních nebo digitálních.

Reflexe a sebehodnocení

Ukazuje se, že také v knihovních programech je možné používat různé varianty reflexe a sebereflexe. Jejich zařazování do knihovního vzdělávání podporuje motivaci žáků heterogenní skupiny k učení, rozvíjí sociální a personální kompetence. Díky těmto evaluačním aktivitám

9 Více o projektu liberecké krajské knihovny *Znakokniha* najdete na <https://www.znakokniha.cz/>.

10 K této problematice se vyjadřuje M. Černý v publikaci z roku 2017 *Digitální informační kurátorství jako univerzální edukační přístup*.

11 Produktivní je v tomto kontextu využití technologií při rozvojových aktivitách nadaných a mimořádně nadaných dětí. O této skupině žáků pojednává více například text O. Šimoníka a B. Bazalové *School and Talented Pupil* (2010).

se žáci učí pohybovat se na vlastních mapách učebního pokroku, posilovat své sebevědomí a dosahovat osobních cílů.

Pracovat s heterogenní skupinou nebo třídou vyžaduje nejen erudici, ale také flexibilitu, kreativitu a ochotu měnit zaběhlé postupy a modely praxe. Knihovna a vnímavá učící knihovnice či knihovník poskytují takovému typu vzdělávání a učení bezpečné, respektující a podnětné podmínky. Umožňují tak každému žákovi zažít úspěch a radost z učení.

Desatero pro edukaci heterogenní skupiny

V návaznosti na výše uvedené pojednání lze sestavit stručné desatero, které nabízí učícím knihovnicím a knihovníkům základní principy pro smysluplnou, bezpečnou a efektivní výuku v heterogenních třídních kolektivech nebo studijních skupinách.

Desatero pro práci učícího knihovníka s heterogenní třídou či skupinou:

1. **Zmapujte** dovednosti a potřeby všech žáků pomocí rozhovorů, pozorování nebo testů. To vám pomůže přizpůsobit výuku konkrétním potřebám třídy.
2. **Přizpůsobte** úkoly, materiály a aktivity tak, aby odpovídaly různým úrovním schopností žáků. To může zahrnovat nabídku rozdílných úrovní úloh nebo výběr různorodých projektů.
3. **Vytvořte** smíšené skupiny, kde budou spolupracovat žáci s různými dovednostmi. Starší nebo zkušenější žáci mohou pomáhat méně zdatným spolužákům, což podporuje vzájemnou spolupráci a sociální kompetence.
4. **Kombinujte** různé formy výuky, jako jsou přednášky, praktické činnosti, diskuse, projekty a multimediální prezentace, aby oslovily žáky s různými styly učení.
5. **Zapojte** aktivizující metody, jako jsou hry, simulace a role-play, které mohou zaujmout různé žáky a učinit výuku více propojenou s žitou každodenností žáka.
6. **Umožněte** žákům pracovat individuálně na projektech a úkolech, které odpovídají jejich zájmům nebo schopnostem. Tím podporujete jejich motivaci a zodpovědnost za vlastní učení.
7. **Poskytujte** zpětnou vazbu každému žákovi tak, aby věděl, na čem může pracovat a co se mu daří. Zahrňte do výuky prostor pro reflexi a sebehodnocení, aby se žáci učili vnímat a verbalizovat své pokroky a cíle.
8. **Udržujte** strukturu programu flexibilní, abyste mohli reagovat na potřeby a zájmy žáků. To může zahrnovat úpravy časového plánu nebo obsahu vzdělávacího programu na základě aktuální situace.

9. **Využívejte** vzdělávací technologie, které umožňují individualizované učení. Online platformy a aplikace mohou nabídnout různé úrovně obtížnosti a typy činností.
10. **Ved'te** žáky k vnímání hodnoty rozmanitosti, respektu a spolupráce. Vytvářejte prostředí, kde se každý cítí vítán a může přispět k výuce svým vlastním způsobem.

Jeden bod je přidán navíc, jeho naplnění ještě posiluje význam a kvalitu vzdělávání v knihovnách.

11. **Komunikujte s rodiči** a zapojte je do procesu knihovního komunitního vzdělávání. Mohou poskytnout cenné informace o potřebách a zájmech svých dětí.

Je zřejmé, že reflektovat tento bod z perspektivy učících knihovníků není samozřejmostí, spíše výjimkou.

Tematika heterogenity učící se skupiny je velmi široká a multidisciplinární. Pokud jí má učící knihovník porozumět komplexně, vyžaduje to speciální vzdělávání a studium odborné literatury. V této publikaci je proto pro zájemce, které tato oblast zajímá, zařazena jedna informativně koncipovaná kapitola věnovaná vybraným aspektům práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (kapitola 12).

Použité a doporučené zdroje

ČERNÝ, Michal. *Digitální informační kurátorství jako univerzální edukační přístup*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8663-0. Dostupné také z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/962>.

Česko. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: *Zákony pro lidi*. © AION CS, s.r.o. 2010–2024 [cit. 2024-10-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

MAJČÍKOVÁ, Klára, JEŠÁTKOVÁ, Veronika a Renata VOTAVOVÁ. Úspěšná práce s heterogenní třídou 8: Jak používat při výuce kotvící aktivity? *Zapojme všechny*. Národní pedagogický institut [online]. 2024 [cit. 2024-10-23]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-8-jak-pouzivat-pri-vyuce-kotvici-aktivity>.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *ProInflow*. 2017, roč. 9, č. 1. DOI: 10.5817/ProIn2017-1-3. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/proinflow/article/view/2017-1-3>.

ŠIMONÍK, Oldřich a BAZALOVÁ, Barbora. *School and Talented Pupil*. Brno: Masaryk University, 2010. ISBN 978-80-210-5350-2. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:c631cfe0-6891-11e8-a583-005056827e51>.

EDUPLANET21. *Understanding Anchor Activities and How to Use Them* [online]. Blog. 23. 10. 2018. EDUPLANET21 LLC © 2024 [cit. 2024-10-25]. Dostupné z: <https://blog.eduplanet21.com/2018/10/23/understanding-anchor-activities-and-how-to-use-them>.

KASÍKOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: výzkumy – kurikulum – gramotnosti*. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2023. ISBN 978-80-7050-783-4.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Vzdělávací potřeby učících knihovníků v kontextu celoživotního učení pro 21. století. In: Hlad'o, Peter. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016, s. 287–299. ISBN 978-80-7509-426-1.

NAVRÁTILOVÁ, Jana. Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. [online]. *Studia paedagogica*. 2019, roč. 24, č. 1, s. [157]–186. ISSN 1803-7437 (print). Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/140895>.

NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.



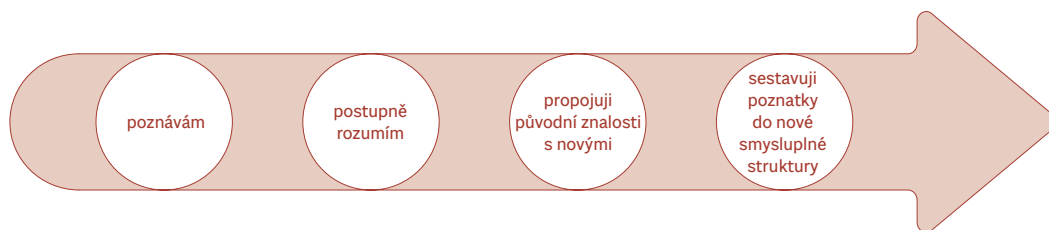
3 Aktivní učení v programech knihoven

Má-li knihovna plnit roli významného aktéra neformálního celoživotního vzdělávání a učení, je žádoucí, aby vzdělávací aktivity, které nabízí veřejnosti, naplňovaly předpoklady aktuálních nároků a vzdělávacích potřeb cílových skupin uživatelů knihoven. Funkčním formátem moderní edukace v knihovnách je koncept označovaný termínem *aktivní učení*.

Co je aktivní učení?

Jednoduše řečeno je to takový způsob poznávání světa, při němž **se žáci učí tak, že sami pracují**. Klade tedy důraz na aktivní zapojení žáků do procesu učení. Tento způsob výuky se opírá o interakci, spolupráci a praktické zkušenosti, což pomáhá žákům lépe porozumět učivu a aplikovat získané znalosti v praxi.

Aktivní učení reflektuje přirozený způsob učení a poznávání. Pokud je uplatňováno jako princip edukace, je možné nahlížet na aktivní učení jako na proces, který se děje ve čtyřech na sebe navazujících fázích. Těmito fázemi žák (učící se jedinec) prochází a osvojuje si nové poznatky, dovednosti nebo postoje, tedy kompetence, jak ukazuje následující schéma.



Obrázek 1: Fáze průběhu aktivního učení (zpracování: autorka)

Aktivní učení je v praxi rozvíjeno především tak, že učící knihovník používá tzv. aktivizující metody výuky (o nich je pojednáno v kapitole dále), prvky a nástroje, které jsou relevantní s ohledem na cílovou skupinu, s níž učící knihovník pracuje. Určující principy aktivního učení¹² jsou představeny v následující podkapitole.

Principy a podpora aktivního učení v rozvoji gramotností a kompetencí

V předchozí části kapitoly je aktivní učení v prostředí knihovny představeno jako takový přístup ke vzdělávání, v němž se žák zapojuje do procesu učení a poznávání svou aktivitou, tedy různorodou činností, namísto pasivního přijímání informací.

Pro potřeby této publikace je nabídnuto několik principů, které může učící knihovník rozvíjet. Jsou uplatnitelné nejen ve vzdělávacích programech realizovaných v knihovně jako součást rozvrhované výuky (programů informačního vzdělávání) se žakovskými třídními kolektivy, ale také v neformálních akcích knihovny pro její komunitu.

Na jakých pilířích stojí aktivní učení?

○ Sociální interakce

Ve vzdělávacích programech spolu žáci komunikují, vedou dialog, diskusi, v rámci individuálních podmínek heterogenní třídy spolupracují na plnění skupinových úloh. Dle zaměření programu jsou pro žáky staršího věku vhodné polemiky nebo tzv. argumentační uličky (edukační metoda, využitelná v tématu nabízejícím názorovou rozdílnost; žáci stojí proti sobě názorově i v prostoru, vytvoří argumentační uličku, tou prochází učící knihovník a faciliteje práci žáků s argumenty).

¹² Aktivním učením v kontextu formálního vzdělávání se zabývá například D. Sitná v publikaci *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách* (2009).

○ Prekoncepty

Prekoncepty jsou žákovy vstupní představy, předporozumění týkající se tématu vzdělávacího programu. Evokace prekonceptů je zásadní pro zdárný průběh učení, pro podnět motivace žáků učit se, pro podporu zvědavosti a angažovanosti v učení. V prostoru aktivního učení učící knihovník pracuje s prekoncepty žáků cíleně.¹³

Má-li být (informační) vzdělávání v knihovně efektivní, je třeba, aby nové učivo či zatím neznámá skutečnost, s níž se žák setkává, navazovaly přesně a smyslně na to, co má žák v danou chvíli k aktuálnímu tématu či řešenému problému „ve své hlavě, ve své mysli“. Žák by měl mít dostatek času a příležitost k tomu, aby si své předporozumění, prekoncepty o daném vzdělávacím tématu mohl vybavit.

○ Vybavování (aktivace) prekonceptů žáka

Aktivní učení může probíhat za podmínky, že si žák nejprve udělá „pořádek v tom, co už má v hlavě“, tedy dle svých individuálních schopností pojmenuje a strukturuje své dosavadní představy o tématu výuky. Pro aktivní učení je zásadní, aby se tato aktivizace žákových prekonceptů děla dříve, než s daným tématem bude žák interagovat v rámci vzdělávacího programu jako s učivem.

Cílem této fáze aktivního učení rozhodně není, aby žák prokázal, že má o tématu přesné, encyklopedické znalosti, že toho mnoho ví. Cílem je především, aby si žák vybavil své vlastní, i nepřesné či nesprávné, kognitivně zkreslené představy neboli předporozumění danému tématu a dokázal je vyjádřit slovy. **Fáze vybavování si prekonceptů tedy není totéž co opakování učiva.** V této fázi aktivního učení by měl být žák připraven i na to, že o svůj prekoncept, o své předporozumění přijde.

Žáci si v rámci třídy či skupiny vybavují své předporozumění individuálně, rozdílně. Vliv na to má jejich rodinné zázemí, intelekt, fantazie, ale také sečtělост, kvalita slovní zásoby či míra různých mediálních aktivit v digitálním prostoru. Různé vstupní představy o tématu výuky jsou zároveň projevem individualizace a odrážejí zkušenosti žáků. Pro podporu toho, aby pokud možno všichni žáci měli příležitost vybavit si své prekoncepty, volí a používá učící knihovník vhodné aktivizující metody. Současně poskytuje žákům pozitivní zpětnou vazbu a ocenění za to, jakou zkušenost s daným tématem sdílejí, co a jak jsou schopni (pokud možno verbálně) k tématu sdělit.

13 Porozumění fenoménu prekoncept je možné také díky studii S. Štěpáníka a J. Slavíka *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka* (2017).

○ **Strukturování prekonceptů aktivizací žáka**

Prekoncepty pomáhají žákům porozumět novým informacím – dát jim význam, zařadit je do kontextu, do dosavadních struktur poznatků v mozku. Prekoncepty zároveň mohou stát v rozporu s novými informacemi, jsou základem pro budování nových struktur poznatků, mění se.

Strukturování je chápáno jako **uspořádání (uovnání) vybavených nápadů**. K tomuto uovnání (uspořádání, úklidu) slouží aktivizační metody a přístupy, jako jsou myšlenkové, pojmové či mentální mapy, Vennovy diagramy, srovnávací tabulky, T-grafy a jiné typy tzv. organizérů informací. Jejich využití je v současném vzdělávání žádoucí také proto, že díky nim se aktivně učí a lépe zvládají práci s informacemi a učivem i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, například žáci s dyslexií, dysgrafií nebo poruchami autistického spektra.

○ **Zpracování nově získaných informací, zážitků či zkušeností**

Při aktivním učení dochází k reakci mozku na setkání s novými poznatky, následuje porovnání s dosavadní (mentální) strukturou – tedy s prekoncepty, jsou hledány shody, přichází reakce také na nové informace, které do starých struktur nezapadají. V této fázi aktivního učení je prostor pro různorodé učební aktivity zaměřené na dohledávání informací a souvislostí s cílem zařadit nové části struktury myšlení do stávající struktury. Aktivní učení je přirozeným **procesem spojování nového se starým**.

○ **Vnitřní motivace k učení**

Při aktivním učení je vybavování (prekonceptů) spojeno se zvědavostí a chutí zabývat se zkoumaným tématem. Žák je zvědavý, jestli jeho domněnky o tématu byly správné, chce slyšet odpovědi na své otázky, chce si potvrdit své znalosti ve chvíli, kdy je rozporují spolužáci. Žák se proto pouští do vyhledávání a zpracovávání nových zdrojů informací, získává tak nové učební zkušenosti. Je-li vnitřně motivován k učení, k aktivnímu poznávání světa, vyhledává sám příležitosti k učení – tedy čte knihy, sleduje naučná videa na YouTube a jiných digitálních platformách, chodí do knihovny trávit čas s deskovými hrami, učí se od starších členů rodiny apod.

○ **Aha-moment**

Aha-moment je jednoduše řečeno uspokojení jedince z učení. Je provázen pocity libosti, vyvolanými chemickými látkami v mozku. Aha-moment nastává při vybavování i následném zpracování nových informací. V edukaci je spojován s takovými situacemi aktivního učení, které jsou doprovázeny otevřenými otázkami nebo problémovými úlohami. Při jejich řešení má žák vnitřní motivaci dozvědět se, jak je to s tím tématem, přijít věcem na kloub. Pokud žák při vzdělávacích aktivitách zažívá aha-momenty často, má předpoklady pro úspěšné celoživotní učení, které mu bude dávat i v budoucnu smysl.

○ Závěrečný „úklid v hlavě“

V této fázi aktivního učení nastává uzavření procesu učení, inventura, ale také ohlédnutí se zpět a individuální shrnutí, tedy reflexe a sebereflexe. Tato fáze má dva důležité cíle a k nim by se měly vztahovat použité aktivity a metody výuky. Žák v ní řeší dvě kategorie otázek: **Co nového jsem získal, osvojil si, naučil se?** a také **Jakým způsobem jsem procesem učení procházel, jak se mi v něm dařilo, co nedařilo, kde musím přidat?**

Pro rozvoj žákových kompetencí je přínosné, když učící knihovník oba aspekty naplňující poslední fázi aktivního učení zařazuje do designu vzdělávacího programu. Je žádoucí vytvořit takovou edukační situaci, aby si žák sám mohl tyto otázky položit a měl příležitost najít na ně odpovědi. Níže v tabulce jsou otázky z pozice žáka konkrétněji formulovány.

Tabulka 1: Otázky žáka v závěrečné fázi aktivního učení (zpracování: autorka)

Zajímá mě výsledek učení	Zajímá mě průběh procesu učení
Co si nyní myslím o tématu?	Co přispělo k tomu, že jsem pochopil/a téma?
Co jsem si potvrdil/a?	Co mi v učení novému pomohlo?
Co jsem si opravil/a?	Co mi v učení novému bránilo?
Co je mi jasné, a co stále ještě ne? Jaké nové dovednosti jsem si osvojil/a?	Co bych udělal/a příště jinak, abych se naučil/a více nebo snáze? Jakou pomoc zvenčí bych potřeboval/a?

Používání metod aktivního učení vede k trvalému a hlubšímu **osvojení vzdělávacího obsahu neboli učiva**. Díky způsobu, jakým se žák přirozeně posouvá v poznání světa, je motivován učit se, ptát se, poznávat, může si v procesu aktivního učení osvojovat a rozvíjet **klíčové kompetence a kritické myšlení**.¹⁴ Přístup vzdělavatele založený na podpoře aktivního učení je účinný v různých vzdělávacích kontextech a prostředích, od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání nebo neformální celoživotní vzdělávání.

14 Základní informace k tématu aktivního učení a kritického myšlení podávají popularizačně koncipované příručky RWCT, např. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Překlad anglického originálu vydalo občanské sdružení Kritické myšlení (2007).

Použité a doporučené zdroje

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 2017, s. 58–80. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

HENDRICK, Carl. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-7617-335-4.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2533-3.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE, Charles a Scott WALTER. *Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Příručka 1. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Adaptace Hana Košťálová, Nina Ruthová, Irena Věříšková. © Kritické myšlení, o. s., Praha 2007.



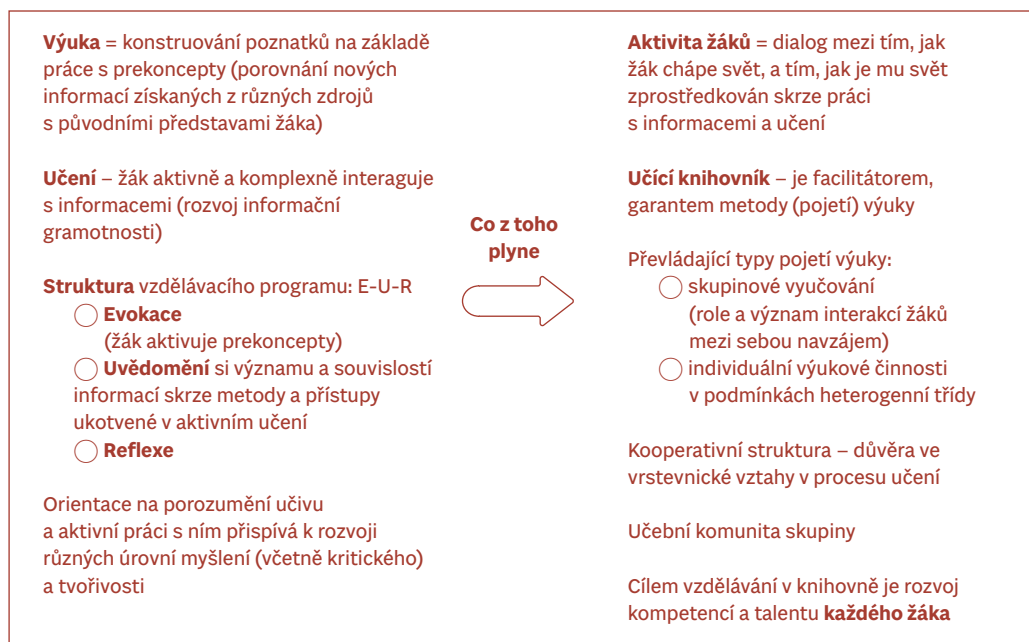
4 Pedagogická paradigmata v knihovní edukaci

Začínající učící knihovnice a knihovníci si pokládají mnoho otázek – jak učit, jak připravit a postavit vzdělávací program, jak vybrat metody výuky, ale také jak motivovat žáky, aby je téma zajímalo a spolupracovali. Všechny otázky jsou relevantní, a to nejen pro začínající učící knihovnice a knihovníky. Vedou k tomu podstatnému, tedy k paradigmátům v současné pedagogice a k principům, které spoluutvářejí moderní vzdělávání v knihovním prostředí. Následující kapitoly se jednotlivým didaktickým principům věnují.

Konstruktivismus

Konstruktivistické učení je pedagogický přístup, který se opírá o teorii konstruktivismu, jež předpokládá, že učení je aktivní proces, ve kterém si jedinci konstruují vlastní znalosti a porozumění světu na základě svých zkušeností a interakcí s prostředím. Z hlediska přirozeného procesu učení se člověk učí lépe a více si zapamatuje na delší dobu tak, že si poznání konstruuje sám ve své mysli, oproti učení, které je založeno na pasivním přijímání informací a mechanickém přebírání pojmů. Klíčové **aspekty konstruktivistického přístupu**¹⁵ jsou ukázány v následujícím schématu.

15 V této kapitole jsou výklady i aplikační rovina konstruktivismu inspirovány vedle autorčiných pedagogických zkušeností a odborné expertízy také např. publikací L. Zormanové *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami* (2012).



Obrázek 2: Principy konstruktivismu v edukační praxi (zpracování: autorka)

Konstruktivistické výukové strategie **aktivizují žákovy poznávací procesy**. Vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení, tvůrčích schopností. Pro praxi učícího knihovníka je žádoucí zmínit vedle konstruktivismu také **sociální konstruktivismus**. Jeho charakteristiky a uplatnění v prostoru učení vycházejí z většího akcentu na sociální interakci při učení. Poznání se tak utváří především v sociálním kontextu, významnou roli v učení má komunikace a spolupráce žáků. Znalosti jsou konstruovány společně a k tomu jsou uzpůsobeny také metody výuky – především ty, které se uplatňují ve formě skupinové práce a mají diskusní charakter. V procesu učení je jednou z klíčových podmínek sociální a kulturní prostředí, což knihovně dává pro rozvíjení sociálního konstruktivismu konkrétní možnosti.

Hlavní principy konstruktivistického učení (s průnikem do sociálního konstruktivismu) lze formulovat takto:

- **Aktivní zapojení žáka:** Učení by mělo být interaktivní a založené na angažovanosti žáků. Žáci se aktivně podílejí na vlastním učení skrze objevování, zkoumání a aplikaci znalostí.
- **Sociální interakce a kolaborace:** Učení se často odehrává v interakci s ostatními. Spolupráce ve skupinách, diskuse a sdílení názorů pomáhá rozvíjet kritické myšlení a porozumění.
- **Zkušenostní učení:** Konstruktivismus zdůrazňuje význam předchozích zkušeností. Nové informace by měly být spojeny s tím, co už žáci vědí, což usnadňuje proces učení.

- **Problémově orientované učení:** Žáci se učí řešit reálné problémy, což jim umožňuje aplikovat teoretické znalosti na praktické situace. Tím se podporuje hloubka porozumění a rozvoj dovedností.
- **Reflexe:** Učení zahrnuje čas pro (sebe)reflexi, kdy si žáci uvědomují, co se naučili, jak to mohou aplikovat a co by mohli vylepšit. Reflexe a sebereflexe podporuje hlubší porozumění a kognitivní rozvoj.
- **Individuální tempo a styl učení:** Každý žák má jiný styl učení a tempo, a proto by výuka měla být flexibilní a přizpůsobená potřebám jednotlivců.

Jakou roli nebo jaké role zastává v (sociálně) konstruktivistickém pojetí výuky učící knihovník?

Lze uvést tři oblasti, v nichž se profiluje:

- **Facilitátor učení a objevování**

Učící knihovník je průvodcem nebo moderátorem jednotlivých fází edukace a v nich zařazených aktivitách či úlohách; podporuje a usměrňuje žáky v jejich práci s různorodými zdroji a informacemi a motivačně působí na jejich učení; není tedy tradičním zdrojem znalostí, tím, kdo přináší hotový a neměnný vzdělávací obsah. Vytváří podnětné prostředí, v němž mají žáci možnost jít vstříc vzdělávacím výzvám, klást otázky, hledat odpovědi, experimentovat. Rolí učícího knihovníka je provést žáky obsahem učiva tak, aby získali nové poznatky, dovednosti a kompetence a aby se k cíli dobrali individuálně, dle svých možností, s dobře zacílenou a funkčně vedenou podporou.

- **Garant bezpečného prostředí**

Učící knihovník nabízí prostředí, které podporuje svobodné sdílení myšlenek a názorů, aniž by žáci měli obavy z hodnocení nebo kritiky. Umožňuje tedy to, aby žáci mohli vyjadřovat své postoje a myšlenky, a zároveň aby měli možnost reagovat na názory a myšlenky spolužáků.

- **Poskytovatel zpětné vazby**

Učící knihovník poskytuje konstruktivní průběžnou zpětnou vazbu, která žákům pomáhá reflektovat jejich pokrok a cíle. Zpětná vazba je vedena popisným jazykem ve snaze zachytit a pojmenovat, co se žákům daří, kde mají mezery a jak je žádoucí pracovat s chybou pro další sebezrovoj.

Jaké aplikační uplatnění může mít konstruktivistické pojetí výuky ve vzdělávacím prostředí knihovny?

- Konstruktivistický přístup¹⁶ je přítomen ve výuce tehdy, zařadí-li knihovník do struktury vzdělávacího programu například diskusi nebo debatu, debatní kruh. Umožní tak žákům sdílet a argumentovat názory k tématům, na něž je obsah programu zaměřen, stimulovat kritické myšlení a získávat hlubší porozumění světu (diskuse a debaty).
- Konstruktivistický přístup k učení si žádá využití moderních technologií. Je tedy vhodné, pokud učící knihovník implementuje do struktury vzdělávacího programu digitální nástroje a aplikace, vždy ale s didaktickým rozmyslem a účelně. Digitální nástroje podporují kreativitu, spolupráci, online komunikaci, zpětnou vazbu, také kompetenci k učení nebo řešení problémů (digitální technologie).
- Chce-li učící knihovník uplatnit ve své výuce některou z typických metod konstruktivistické didaktiky, jsou těmi nejvíce vhodnými metodami simulace reálných situací, v nichž žáci vstupují do nových, pro ně dosud neznámých rolí a osvojují si v nich nové dovednosti (role-playing).
- Žáci pracují na krátkodobých i dlouhodobých projektech, které integrují různé vzdělávací oblasti a obory kurikula, mohou vyžadovat výzkum a kreativní přístup k řešení projektových výzev (projektové učení).
- Učící knihovník zapojuje do edukace praktické činnosti, rukodělné činnosti, činnostní učení, které žákům pomáhá porozumět výukovému tématu a teorii přenést do své zkušenosti, do své praxe (experimentování).

Jak ukazují řádky této kapitoly, konstruktivistické a sociálně konstruktivistické učení má široké uplatnění v různých vzdělávacích kontextech¹⁷ a pomáhá rozvíjet dovednosti nezbytné pro život v dynamickém a rychle se měnícím světě. V kontextu vzdělávání nabízí rámec i náplň takové výuky, která žáky baví, vnitřně motivuje a je pro ně přínosná v perspektivě dalšího učení a vzdělávání.

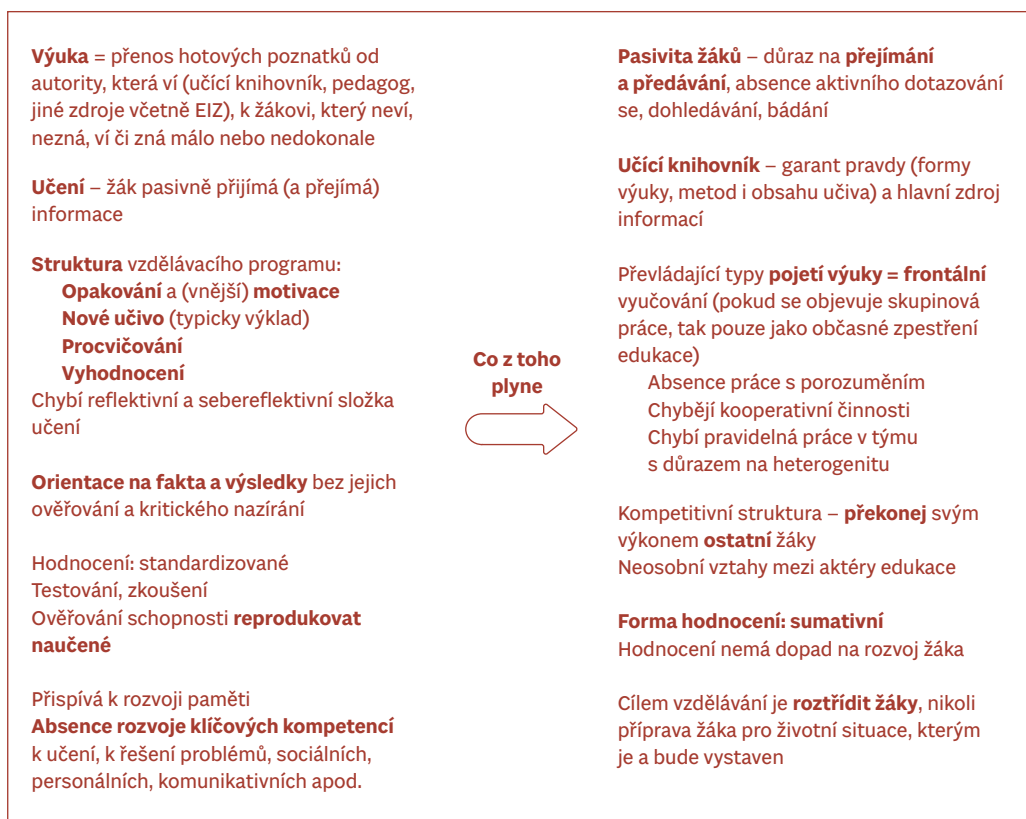
16 Inspirativní podněty k aplikaci konstruktivismu do prostředí primárně volnočasového přináší konkrétní kapitoly kolektivní publikace editované J. Němcem *Pedagogika volného času* (2023).

17 Jedním z příkladů aplikace aktivizujících přístupů k výuce a učení je studie S. Štěpánika *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka* (2020).

Transmise

Vedle paradigmat konstruktivismu a sociálního konstruktivismu, která jsou žádoucí v současném prostoru vzdělávání napříč cílovými skupinami i prostředími, je vhodné představit v této publikaci také druhé významné pedagogické paradigma, **paradigma transmisivní**.

Transmisivní paradigma – považované ve vztahu ke konstruktivistickému (inovativnímu) za paradigma tradiční – je ukotveno (na rozdíl od konstruktivistického) na myšlence, že vzdělávání je proces přenosu znalostí od vzdělavatele (učitele, učícího knihovníka) k žákovi. To znamená, že vzdělavatel je garantem informací, které jsou v dané výukové aktivitě učivem. Takové pojetí výuky samozřejmě definuje jak roli vzdělavatele, tak žáků, ale také metody a přístupy, které jsou ve výuce používány. Současně je zřejmé, že toto paradigma je vhodné a využitelné pouze v konkrétních výukových situacích a podmínkách. Hlavní **rysy transmisivního pedagogického přístupu** i jejich zrcadlení v praxi výuky jsou představeny níže.



Obrázek 3: Principy transmise v edukační praxi (zpracování: autorka)

V návaznosti na předchozí části kapitoly je relevantní položit si otázku, **zda vůbec a za jakých podmínek je žádoucí a přínosné použít transmisivní pojetí výuky v knihovním vzdělávání.** Jednoduše řečeno je transmisivní paradigma využitelné a vhodné v takové výukové situaci, v níž je nejužitečnějším a nejvíce produktivním principem výuky výklad. Výklad pomáhá žákům zvládnout, osvojit si vzdělávací obsah se supervizí učícího knihovníka jako nositele a garanta obsahu učiva.

Transmise se tedy uplatní v některé z níže uvedených podmínek výuky:

- ☐ Při **předávání základních faktů a pojmů** – jedná se o edukaci zaměřenou na vysvětlování klíčových termínů, pravidel, pouček, prezentaci principů, uvedení do náročné problematiky; v těchto situacích převažuje výklad učícího knihovníka.
- ☐ V **časově omezených podmínkách** – tato okolnost nastává například v úvodu vzdělávacího programu, kdy má učící knihovník omezený čas na předání úvodních organizačních informací a vysvětlení principů a průběhu výukové aktivity žákům; v tomto kontextu je transmise uplatňována například při přednáškách na VŠ s velkým objemem učiva.
- ☐ Při **práci s velkými skupinami** – je-li vzdělávací program určen pro více než 30členou studijní skupinu, učící knihovník často volí právě transmisivní přístup ve formě výkladu či prezentace informací, bez většího zapojení žáků; takto jsou vedeny některé z tradičnějších programů úvodních návštěv žáků v knihovně.
- ☐ V edukaci vyžadující **přesnost předaných informací** – jedná se o části programu, jejichž obsahem jsou například informace týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví žáků při práci; transmisivní přístup je vhodný také pro seznámení s pracovním postupem nebo technickým návodem.
- ☐ Pro **specifické skupiny uživatelů** – transmisivní přístup k učení a vzdělávání upřednostňují žáci s některými speciálními vzdělávacími potřebami; transmisivně je řešen strukturovaný výklad, který provede obsahem učiva žáky, kteří potřebují velmi jasné pokyny a návaznost.

V praxi je transmisivní přístup vhodné průběžně doplňovat aktivizačními metodami, ověřovat porozumění a poskytovat prostor pro dotazy.

Konstruktivismus, nebo transmise?

Konstruktivistické paradigma na straně jedné, **transmisivní paradigma** na straně druhé představují dva odlišné přístupy k učení a vzdělávání, které reflektují různé pohledy na to, jak si lidé osvojují znalosti a dovednosti. Pro potřeby rozvoje kompetencí učičích knihovníků je vhodné nabídnout **základní srovnání** dvou v praxi nejvíce využívaných pedagogických přístupů v zrcadle čtyř důležitých aspektů výuky – role vzdělavatele, postavení žáka, cílů a hodnocení výuky. Rozdíly mezi konstruktivistickým a transmisivním pojetím ukazuje tabulka níže.

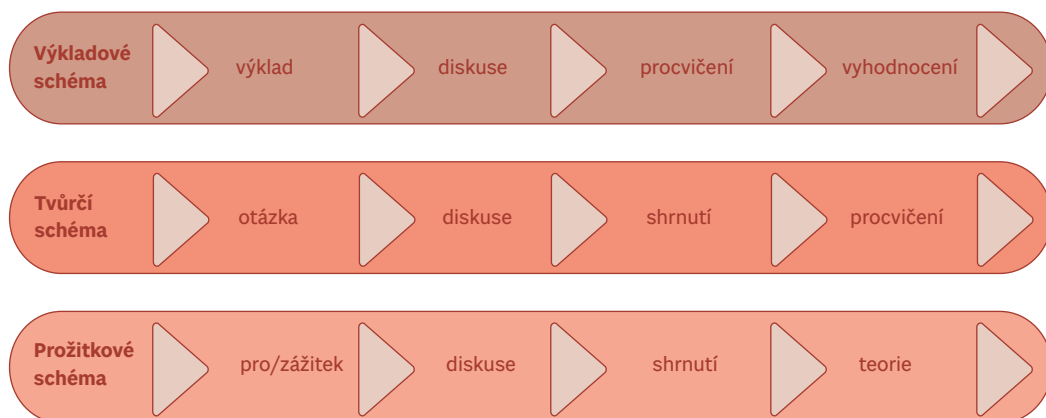
Tabulka 2: Konstruktivismus versus transmise (zpracování: autorka)

Konstruktivismus		Transmise
Učící knihovník funguje jako facilitátor, který podporuje a vede žáky k objevování a vytváření vlastních znalostí.	Vzdělavatel	Učící knihovník je hlavním zdrojem informací a autoritou, která předává znalosti žákům.
Učení jako aktivní proces: Žáci jsou považováni za aktivní účastníky, kteří interagují, získávají zkušenosti a smysl pro to, co se učí.	Žák v procesu učení	Učení jako pasivní proces: Žáci jsou v tomto modelu spíše pasivními příjemci informací, kteří mají snahu zapamatovat si a reprodukovat to, co se naučili.
Hluboké porozumění: Zaměřuje se na rozvoj kritického myšlení a schopnosti analyzovat a aplikovat znalosti v různých kontextech.	Cíle a povaha učení	Mechanické učení: Často zahrnuje memorování a opakované procvičování namísto hlubšího porozumění.
Formativní hodnocení: Hodnocení se zakládá na osobním pokroku a porozumění, nikoli pouze na testech, což umožňuje poskytovat zpětnou vazbu a podporovat učení.	Hodnocení	Sumativní (standardizované) hodnocení: Ověřování znalostí je často založeno na testech a zkouškách, které hodnotí schopnost reprodukovat naučený obsah.

Jak ukazuje schéma, obě paradigma mají své výhody a nevýhody. V praxi je funkční kombinovat je v různých vzdělávacích kontextech dle vzdělávacích cílů, obsahu učiva, podmínek cílové skupiny edukace, ale také dle zkušeností učičího knihovníka v roli vzdělavatele. Vyvážený přístup, který integruje prvky jak konstruktivistického, tak transmisivního paradigmatu edukace, vede ke kompetenčnímu a zároveň hodnotovému vzdělávání. Takto pojatý proces vzdělávání a učení umožňuje každému žákovi osvojit si základní znalosti, rozvinout kritické myšlení a aktivovat kreativitu.

Mezi transmisí a konstruktivismem v praxi učícího knihovníka

V návaznosti na předchozí části kapitoly zaměřené na pedagogická paradigmatata je závěr kapitoly věnován ukázkám výukových schémat, která může učící knihovník využít pro realizaci vzdělávacího programu.



Obrázek 4: Schémata výuky pro knihovní edukaci¹⁸

Výběr konkrétního typu schématu výuky by měl učící knihovník zvážit a definovat vždy tím, jaké vzdělávací cíle budou vzhledem k tématu edukace naplňovány a jakou didaktickou cestou k nim lze nejefektivněji dojít. V každém ze schémat se uplatňují jak transmisivní principy – výklad, teorie, případně shrnutí, tak principy konstruktivistické – diskuse, vyhodnocení, otázka, prožitek/zážitek. Rozdílná je míra akcentace prožitků, emocí, potřeby reprodukovat a zapamatovat si již sdělené poznatky.

¹⁸ Zpracováno dle studijních podkladů ke kurzu vedenému M. Širůčkovou.

Použité a doporučené zdroje

NĚMEC, Jiří a kol. *Pedagogika volného času*. [online]. Brno: Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, © 2023 Masarykova univerzita [cit. 2024-10-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps23/pvc/web/docs/pedagogika_volneho_casu_skripta.pdf.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. [online]. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 1, s. 5–28. [cit. 2024-10-03]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1646>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, Michal. *Informační gramotnost*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-7034-0.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200810/contents/nkc20081810539_1.pdf.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela a kol. *Efektivní vzdělávací proces jako cesta ke zvyšování studijní motivace a výkonu studentů*. Napsáno pro projekt: Vzdělávací programy pro učitele odborných předmětů na středních zdravotnických školách, reg. č. CZ.1.07/1.3.00/19.0020. S. 16.

ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7378-0.



5 Výchovně-vzdělávací cíle

Cíle jsou klíčovou didaktickou kategorií v procesu učení a vzdělávání, neboť definují, **čeho by měl učit se jedinec** (žák, studující) **dosáhnout a jakým postupem by to měl provést**.¹⁹ V edukačním prostředí se používá pojem výchovně-vzdělávací cíle, který poukazuje na to, že se cíle se nezaměřují pouze na kognitivní rovinu vzdělávání, ale také na oblast afektivní a psychomotorickou. Ukazuje to jasně na kompetenční a hodnotový přístup ke vzdělávání, jež nemůže být založeno pouze na znalostech, ale rovněž na dovednostech, schopnostech a postojích, tj. kompetencích. Výchovně-vzdělávací cíl je chápán jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učící knihovník či jiný vzdělavatel směřuje v součinnosti se žáky.²⁰

Vytyčit si cíle je tedy nezbytné pro úspěšný průběh procesu celoživotního učení. Názory na to, v jakém kontextu má cíle formulovat učící knihovník pro edukaci v knihovně, se mohou lišit. Cíle vyplývají z kurikula (RVP, ŠVP), z pojetí vzdělávacího programu, mohou být stanoveny na základě vzdělávacích potřeb cílové skupiny, také je lze formulovat na základě dohody s aktéry či organizátory vzdělávání, typicky například s pedagogem třídy, která do knihovny přichází vzdělávat se. Učící knihovník je ale vždy tím, kdo o výchovně-vzdělávacích cílech v přípravě i samotném průběhu edukace rozhoduje.

19 Vzdělávacím cílům je věnována významná pozornost v odborných didakticky zaměřených pracích, na některé z nich je odkázáno v seznamu zdrojů. Pro účely této publikace je žádoucí uvést především výklady a informace inspirované publikacemi L. Zormanové a G. Pettyho.

20 Pojmy výchovně-vzdělávací cíl, výukový cíl, vzdělávací cíl, cíl výuky, cíl edukace jsou používány jako synonyma.

Jaký význam má v praxi učícího knihovníka stanovení vzdělávacích cílů?

Vzdělávací cíle pomáhají knihovníkovi:

- ☐ Uvědomit si význam, funkčnost a dopad vzdělávacího programu na cílovou skupinu – vhodně nastavené cíle motivují žáky k zájmu o téma, o získávání nových dovedností či znalostí a přispívají tak k aktivnímu zapojení žáků do procesu učení;
- ☐ Strukturovat edukační proces ve fázi přípravy a následně v průběhu jeho realizace;
- ☐ Rozhodnout se a stanovit, jaké metody výuky použije v daném vzdělávacím programu pro práci s vybraným tématem.

Se vzdělávacími cíli je třeba počítat již při přípravě programu, mj. proto, že tato oblast je obsažena také v kurikulárních dokumentech formálního vzdělávání, tedy v rámcových vzdělávacích programech.

Z tohoto důvodu je nezbytné, aby si učící knihovník osvojil kompetenci formulovat vzdělávací cíle pro své programy a **rozuměl tomu, proč je tento didaktický prvek významný pro jeho pedagogickou práci.**

Jaké principy jsou zásadní při práci se vzdělávacími cíli?

Především je třeba zvolit takovou formu stanovování cílů, aby vyjadřovaly žádoucí činnost, chování, jednání, které má žák ve vzdělávacím procesu rozvíjet. Také je nutné, aby vzdělávací cíle určovaly, v jakém vzdělávacím obsahu (učivu) a kontextu se má žádoucí výsledná kompetence žáka projevit.²¹ Odpovědí na výše uvedenou otázku může být přehled formulovaný jako doporučení.

- ☐ Cíle definované konstruktivisticky, z pozice žáka: Formulujte cíle vždy tak, abyste si jako vzdělavatelé odpovídali na otázky: *Co by měli žáci v edukaci zvládnout? a Jaký postup zvolíme, abychom cíle společně dosáhli?*
- ☐ Analýza vzdělávacích potřeb: Identifikujte mezery ve znalostech nebo dovednostech žáků; zhodnoťte současný stav (a případně požadovaný budoucí stav).
- ☐ Cíle a styly učení: Formulujte cíle tak, aby odpovídaly různým učebním stylům žáků (vizuální, auditivní, kinestetické).

21 Dle textu R. J. Marzana a J. S. Kendala (2007, s. 17).

- Cíle formou SMART: Použijte kritéria Specific (konkrétní) – Measurable (měřitelné) – Achievable (dosažitelné) – Relevant (relevantní) – Time-bound (časově ohraničené).
- Hierarchie cílů: Určete nejdůležitější a doplňkové cíle v rámci vzdělávací jednotky, vždy s ohledem na podmínky, které pro edukaci máte k dispozici.
- Bloomova taxonomie: Využijte pro stanovení cílů různé úrovně kognitivních procesů (zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení, tvoření).
- Jasně a srozumitelné formulace: Používejte z Bloomovy taxonomie aktivní slovesa (např. *definovat, analyzovat, vytvořit*).
- Propojení cílů s obsahem a metodami: Zajistěte, aby cíle byly v souladu s obsahem vzdělávacího programu a výukovými metodami.
- Zapojení dalších aktérů edukace: Konzultujte s učiteli, je-li to možné, a zohledněte různé perspektivy a potřeby cílové skupiny, s níž pracujete.
- Cíle v kontextu vzdělávacího prostředí: Akceptujte dostupné zdroje, čas a omezení.
- Evaluace: Stanovte, jak budete dosažení cílů hodnotit pro své potřeby i pro potřeby pedagogů, vedení knihovny apod.
- Zpětná vazba: Průběžně ověřujte pokrok žáků, buďte připraveni cíle upravit, pokud je to nutné.

Je třeba zdůraznit, že dobře definované vzdělávací cíle jsou základem pro efektivní výuku, hodnocení a celkový úspěch vzdělávacího procesu. Platí to jak pro vzdělávání ve škole, tak pro aktivity realizované jako (informační) vzdělávání v knihovně.

Jak využít znalostí o cílové skupině pro definování cílů edukace?

Pracuje-li učící knihovník se vzdělávacími cíli, je třeba, aby zohlednil cílovou skupinu své edukace a měl o této cílové skupině, pokud možno, relevantní vstupní informace. Může využít rozhovoru s učitelem, ale také poznatků získaných z aktuálních výzkumů či strategií, které se dané cílové skupiny týkají.

Ve fázi definování cílů edukace je vhodné, aby si učící knihovník položil několik otázek ve vztahu k žákům, pro něž připravuje vzdělávací program. Otázky se týkají silných a slabých stránek žáků a vzdělávacích potřeb, které by měly být edukací naplněny.

Tabulka 3: Definování cílů edukace se znalostí cílové skupiny (zpracování: autorka)

V čem jsou žáci dobří? Co znají, umějí, dokážou?	V čem mají žáci mezery? Co neznají, neumějí, nedokážou?	Co by žáci měli znát a umět po absolvování programu?

Chceme-li do vzdělávání v knihovnách zavést takové strategie, které poskytnou cílovým skupinám maximální užitek a zážitek z učení, je žádoucí, aby si učící knihovník věděl rady s otázkou, jak probíhá přirozený proces učení. Psychologické a pedagogické výzkumy předchozích desetiletí i současné k tomu poskytují funkční odpovědi. V obecné rovině (pro účely této publikace si dovolím zjednodušení) vycházejí z přirozeného procesu učení také vzdělávací cíle.

Proč je důležité, aby se učící knihovník vzdělávacími cíli zabýval?

Má-li být edukační práce učícího knihovníka efektivní s ohledem na cílovou skupinu, jsou vzdělávací cíle nedílnou součástí celkového rámce výuky. Poté, co učící knihovník cíle výuky definuje, volí k jejich naplnění vhodný typ úkolu nebo aktivizující metody. Prostřednictvím aktivit či úkolů si knihovník až v průběhu samotného vzdělávacího procesu se žáky ověřuje a evaluuje, zda žáci dosáhli zamýšleného vzdělávacího cíle. Vzdělávací cíl by měl být pro žáky adekvátní výzvou.²² Dobře nastavené vzdělávací cíle tak dávají učícímu knihovníkovi vhodnou nápovědu, které metody výuky použít a jak účastníky a jejich práci hodnotit. Jsou-li ve výuce dobře stanoveny cíle, žáci vědí, co se mají učit a k čemu jim bude každá konkrétní znalost či dovednost.

Pokud učící knihovník dokáže stanovit vzdělávací cíle odpovídající náročnosti tématu, formě edukační aktivity i cílové skupině, je po skončení edukace schopen reflektovat, zda je jeho výuka dostatečně náročná, a nastavené cíle mu umožní vést vzdělávací aktivitu tak, aby umožnil žákům co nejvíce zlepšit patřičné kompetence. V kontextu současných pedagogických paradigmat je optimální formulovat vzdělávací cíle společně se žáky, protože takto nastavené cíle žáci lépe akceptují a ztotožní se s nimi. V knihovním prostředí však není vždy možné takto participativně na definování cílů pracovat.

22 Dle J. Hattieho (2012) nebo L. Zormanové (2014).

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Vhodným nástrojem pro práci s cíli je **Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů**. Jednoduše ji lze představit jako „hierarchický model“, který pomáhá vzdělavatelům klasifikovat vzdělávací cíle. Funguje na principu návaznosti jednotlivých vzdělávacích cílů na úroveň myšlenkových procesů žáka (nebo obecně učícího se jedince). Podle úrovně složitosti a specifčnosti se cíle vyskytují ve třech doménách:

- ①. **Kognitivní doména** – cíle v oblasti žákových znalostí a intelektuálních dovedností (porozumění tématu, schopnost vyhledat informace);
- ②. **Afektivní doména** – cíle v oblastech hodnot, postojů a emocí (žákův zájem, estetické cítění, pozornost, morální postoje, posílení empatie, zodpovědnost, názory);
- ③. **Psychomotorická doména** – cíle v oblasti senzomotorických a fyzických dovedností (smyslové vnímání, pohyb, fyzické dovednosti, vzájemná koordinace vjemů a pohybů).²³

Taxonomie zahrnuje **šest rovin vzdělávacích cílů**, postupovat při jejím používání v edukaci od těch jednodušších cílů, jako jsou znalosti žáků, po ty nejnáročnější, jako je schopnost žáků provádět hodnocení, argumentovat nebo vytvořit nový, originální výstup, je fakultativní otázkou prostředí a vzdělavatele, který s cíli pracuje. Vzdělávacích cílů může být velmi dobře dosahováno také implementací digitálních nástrojů do edukačního procesu. Je důležité, aby byly cíle měřitelné a realistické, což usnadňuje hodnocení pokroku žáků.



Obrázek 5: Schéma Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (zpracování: autorka)

²³ V pedagogice existují také další taxonomie, jak uvádí např. L. Zormanová v publikaci *Obecná didaktika* (2014).

Jak pracovat se vzdělávacími cíli dle Bloomovy taxonomie ve fázi přípravy edukace?

Klíčové je, aby knihovník dokázal cíl formulovat a k němu vybral odpovídající výukové činnosti žáků – tyto činnosti jsou ke každé z rovin Bloomovy taxonomie vyjádřeny aktivními slovesy. Úrovně cílů, jejich charakteristiky a aktivní slovesa užívaná pro vymezení cílů v dané taxonomické rovině ukazuje tabulka níže.

Tabulka 4: Aktivní slovesa v taxonomii kognitivních cílů podle B. Blooma²⁴

Úroveň cíle	Charakteristika / Výklad	Slovesa k vymezení cílů ve výuce
VYTVOŘ	Vytvoř nové originální dílo (slož prvky/části do předtím neexistujícího celku)	formuluj, domýšlej, navrhni, sestav, organizuj, rozvíjej, vytvoř jako autor, zkoumej, reorganizuj, předpovídej
HODNOŤ	Obhaj stanovisko nebo rozhodnutí	argumentuj, zdůvodni, posuzuj, vybírej, odhaduj, podporuj názorem, oceňuj, kriticky hodnot, zvažuj, srovněj s normou, obhaj
ANALYZUJ	Najdi souvislosti mezi myšlenkami	uvědom si rozdíly, proved' rozbor, porovnej a rozlišuj, zvažuj, vyjadřuj pochybnosti, prověřuj, tříd, hledej souvislosti a kontrasty, experimentuj
POUŽIJ	Použij informace v nových situacích (teorie, principy, zákony, metody pravidla postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	interpretuj, uved' vzájemné vztahy, prokaž, zaznamenej, používej, plánuj, názorně předváděj, načrtni, prováděj, (vy)řeš
POCHOP	Vysvětli myšlenky nebo pojmy (převed' z jedné formy komunikace do jiné, jednoduše interpretuj)	popiš, vysvětli, určuj, uved' příklad, předved', vyjádři vlastními slovy, přeformuluj, roztříd, vybírej, podávej zprávu, rozliš, diskutuj, překládej
ZAPAMATUJ SI	Vybav si fakta a základní pojmy (klasifikování, kategorizace)	opakuji, nauč se zpaměti, sestavuj seznam, definuj, konstatuj, podtrhni, zopakuj, zvýrazni, vzpomeň si, zapiš

24 Zpracování inspirováno kapitolou z *Obecné didaktiky* L. Zormanové (2014).

Proč je důležité používat při definování vzdělávacích cílů aktivní slovesa?

Použití aktivních sloves umožňuje učícímu knihovníkovi jednoznačně, pochopitelně a přesně formulovat cíl, k němuž jím připravený program směřuje v rozvoji učení a vzdělávání žáka. Slovesa reflektují žité zkušenosti žáků, činnosti, které jsou žákům srozumitelné, neboť se s nimi ve své každodennosti setkávají, mají s nimi osobní zkušenost, nebo činnosti vyjádřené slovesy teoreticky znají a umějí si je představit. Aktivní slovesa zároveň jednoznačně indikují, že aktivní učení a principy, které ho utvářejí, jsou zaměřeny na učícího se jedince, na rozvíjení právě jeho kompetencí. Bloomova taxonomie je **užitečným nástrojem** pro vytváření komplexních a vyvážených vzdělávacích programů, které rozvíjejí různé kompetence žáků v doméně kognitivní, afektivní i psychomotorické.

Příklady formulace vzdělávacích cílů – rozvíjení gramotností

Obecně se uvádí, že vzdělávací cíle je třeba formulovat jako SMART, jak již bylo prezentováno. V tomto rámci je žádoucí zaměřit se na různé aspekty vzdělávacího obsahu, který je na vzdělávací cíl navázán.

Jak mohou být formulovány cíle v rozvoji čtenářské gramotnosti?

- Pro mladší žáky (1.–3. třída): *Do konce školního roku budou žáci schopni samostatně přečíst krátký příběh, porozumět mu (100–200 slov) a správně odpovědět na 3–5 jednoduchých otázek týkajících se hlavních postav a děje.*
- Pro střední školní věk (4.–6. třída): *Po šesti měsících výuky budou žáci umět identifikovat hlavní myšlenku textu o délce 500–700 slov a vytvořit stručné shrnutí obsahující alespoň tři klíčové body.*
- Pro starší žáky (7.–9. třída): *Do konce pololetí budou žáci schopni analyzovat a porovnat dva různé texty na stejné téma (každý o délce 800–1000 slov), identifikovat rozdíly v autorském stylu a argumentaci a prezentovat své závěry v krátkém ústním projevu (3–5 minut).*

V případě rozvoje čtenářské gramotnosti by měly být cíle SMART: (1) specifické a konkrétní, (2) měřitelné (počet slov, počet otázek, délka prezentace), (3) dosažitelné pro danou věkovou skupinu, (4) relevantní pro rozvoj čtenářské gramotnosti, (5) se stanoveným časovým rámcem.

Rozvíjí-li učící knihovník ve svých programech čtenářskou gramotnost, je při formulaci cílů důležité postupně zvyšovat náročnost a komplexnost úkolů, zahrnout různé aspekty čtenářské gramotnosti (porozumění textu, analýza, interpretace, kritické myšlení), propojit čtení s jinými dovednostmi (psaní, mluvení, prezentace), zohlednit různé typy textů (beletrie,

naučné texty, online zdroje), podporovat samostatnost a aktivní přístup žáků k četbě. Cíle je třeba evaluovat a dle výsledků evaluace i reálného pokroku žáků upravovat.

Jak mohou být formulovány cíle při rozvíjení informační gramotnosti?

- Pro žáky na SŠ (začínající studující na VŠ): *Do konce pololetí (semestru) budou žáci (studenti) schopni samostatně vyhledat, kriticky zhodnotit a efektivně využít minimálně tři relevantní a důvěryhodné online zdroje pro svůj výzkumný projekt, přičemž správně citují použité informace podle citačního stylu APA.*

Také tento komplexní cíl splňuje kritéria SMART: (1) Jasně definuje, co studenti budou schopni udělat (vyhledat, zhodnotit a využít zdroje, citovat). (2) Stanovuje konkrétní počet zdrojů (minimálně tři) a specifický citační standard (APA). (3) Je realistický pro studenty během jednoho semestru. (4) Přímo se vztahuje k informační gramotnosti a výzkumným dovednostem. (5) Má jasný časový rámec (do konce pololetí či semestru).

Tento cíl také zahrnuje různé aspekty informační gramotnosti, je formulován jasně a srozumitelně s použitím aktivních sloves, což umožňuje snadné hodnocení dosažení cíle.

Proč je porozumění vzdělávacím cílům důležitou součástí didaktické výbavy učících knihovníků?

V předchozí části této kapitoly je odpovědí výklad věnovaný především významu vzdělávacích cílů v procesu učení. V případě, že knihovna zaměřuje pozornost na vzdělávání žáků a spoluprací se školami, má práce knihovníka se vzdělávacími cíli významnou roli a dopad na zájem škol o vzdělávací programy v knihovnách a na vnímání učících knihovníků jako relevantních a erudovaných partnerů učitelů v oblasti společného zájmu, jímž je celoživotní vzdělávání a učení žáků. Dobře formulovaný vzdělávací cíl obsažený již v anotaci nabízeného programu vnímá učitel jako významný aspekt smysluplnosti nabídky a dokáže s takto nabízeným programem pracovat v rámci plánování své školní výuky tak, aby program v knihovně naplňoval kritéria školního kurikula a byl s ním kompatibilní.

Dále je odpovědí to, že pouze jednoznačně formulované a měřitelné cíle umožní zjišťovat, zda a nakolik jich bylo v rámci vzdělávacího programu výukovými aktivitami dosaženo, jaká byla úspěšnost realizovaného programu včetně jeho dopadu na cílovou skupinu. Se vzdělávacími cíli se úzce pojí také vyhodnocování vzdělávacích aktivit knihoven a hledání cest ke zlepšování kvality neformálních edukačních aktivit realizovaných knihovnami. Vzdělávací cíle jsou tedy také nástrojem sledujícím kvalitu pedagogické práce učících knihovníků. Evaluaci bude věnována pozornost v následujících částech této publikace.

Použité a doporučené zdroje

HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-69015-7.

MARZANO, Robert J. a John S. KENDALL. *Designing & Assessing Educational Objectives. Applying the New Taxonomy*. 1. vydání. Thousand Oaks: Corwin Press. A SAGE Company, 2008. ISBN 978-1-4129-4035-1.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování. Šesté, rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031–3815.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložila Miroslava Kopicová. Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7152-1.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přeložil Milan Koldinský. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

STARÁ, Jana a STARÝ, Karel. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*, 68(2), 2018, 107–129. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11893&lang=cs>.



6 Aktivizující metody výuky a motivace žáků

Tato kapitola nemá ambice komplexně představit didaktické metody a postupy v knihovních vzdělávacích programech. Jejím cílem je nastínit učícím knihovnicím a knihovníkům to zásadní pro potřeby jednak jejich sebezvoje, jednak jejich edukační praxe. Zároveň nabízí úvahy nad tím, jaký dopad má proces aktivního učení na motivaci žáků a udržení jejich pozornosti. V předchozí části publikace jsme pojednali o vzdělávacích cílech a důležitosti jejich definování již v rámci přípravy edukačního programu. Jsou-li stanoveny cíle, k nimž by se měli žáci v průběhu a na konci vzdělávacího programu dostat, nastává další fáze přípravy vzdělávacího programu. Učící knihovník zaměřuje pozornost na to, aby zvolil formu a metody výuky i aktivity, jimiž budou stanovené vzdělávací cíle naplňovány. Adekvátní a funkční zvolená metoda je pro zdařilý průběh vzdělávacího programu stejně důležitou podmínkou jako odborné kompetence knihovníka při práci s obsahem učiva (tzv. didaktická znalost obsahu), při zvládnutí odborné transformace této látky a při výběru cílů a forem edukace. Důležitým hlediskem přípravné fáze vzdělávacího programu je provázanost jednotlivých didaktických prvků mezi sebou i ve vztahu k cílové skupině vzdělávání.

Formy a metody edukace v knihovnách

Způsobů, jak lze připravit a realizovat vzdělávací program, je v rámci formálního i neformálního vzdělávání velké množství. Knihovní prostředí se může v tomto směru opírat o principy obecné didaktiky a využít jejich poznatků. V této podkapitole je žádoucí věnovat se dané problematice souhrnně a ukázat zásadní přístupy k formám vzdělávání, které jsou pro knihovní prostředí vhodné, funkční a využitelné z hlediska moderní, aktivizující edukační práce knihovníků.

Jak rozumět termínům forma výuky, výuková metoda, aktivita?

Forma výuky je rámec vnějšího organizačního uspořádání výuky – jedná se o prezenční formu výuky, distanční výuku, individuální výuku, frontální (neboli hromadnou) výuku, výuku skupinovou či projektovou nebo o exkurze, semináře, webináře či lekce.

Výuková metoda je konkrétní postup, jakým žáci dosáhnou vzdělávacích cílů, je to způsob předávání obsahu učiva. Mezi metody výuky patří výklad, práce s textem, brainstorming, diskuse, simulace, didaktická hra apod. V jedné formě výuky může být uplatněno více metod – například v projektové výuce je využitelný brainstorming, simulace nebo diskuse.

Stručné objasnění významové rozdílnosti uvedených pojmů je namístě. Termíny *forma výuky*, *výuková metoda*, *výuková aktivita* jsou v odborných pedagogických publikacích a v teorii rozlišovány.²⁵ Pro potřebu edukační praxe je možné pojmy *výuková metoda* a *výuková aktivita* považovat za synonyma, neboť ve vzdělávacích programech knihoven často dochází k situacím, kdy pojmenovat danou oblast didaktiky může být pro učícího knihovníka obtížně rozlišitelné. V popularizačních publikacích, které reflektují aplikaci teorie do praxe, se tyto pojmy rovněž mohou zaměňovat.

Metody edukace v knihovně

Poté, co si knihovník v přípravné fázi vzdělávacího programu definuje vzdělávací cíle, je třeba zvolit vhodnou výukovou metodu či metody, jimiž budou cíle naplňovány. Pokud navážeme na předchozí části publikace a kapitolu věnovanou edukačním cílům, je zřejmé, že knihovní didaktika usiluje o uplatnění výukových metod rozvíjejících jak kognitivní, tak afektivní i psychomotorické cíle ve vzdělávání, to vše v rámci konstruktivistické a sociálně konstruktivistické pedagogiky. Tato publikace má za cíl, aby se konstruktivistický přístup ke vzdělávání stal v prostředí knihoven ještě více rozšířeným a funkčním didaktickým prvkem v kompetenčním profilu učících knihovníků.

Aktivizující metody výuky

Pro učícího knihovníka představují aktivizující metody výuky několik výzev. Tyto metody totiž oproti tradičním (transmisivním) metodám vyžadují soustředěnou knihovnickou pozornost a určité množství času stráveného přípravou podmínek pro jejich zařazení do edukace. Aktivizující metody mohou být náročnější na materiální zajištění jak didaktickými pomůckami, tak vzdělávacími technologiemi.

25 Inspirací v práci s pojmoslovím mohou být publikace G. Pettyho nebo L. Zormanové.

Jak rozumět termínu aktivizující metody učení?

Aktivizující metody učení jsou **didaktické strategie**, jejichž záměrem je zvýšit motivaci a osobní zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Učební aktivity s těmito metodami podporují aktivní učení, ale také kritické myšlení, spolupráci a jiné klíčové kompetence. Aktivizující metody nepodporují pasivní přejímání informací, nýbrž aktivní práci žáků s dopadem na lepší porozumění a zapamatování si učiva.

Aktivizující metody fungují na několika **základních principech**, díky kterým jsou pro žáky přínosem v jejich celoživotním učení:

- ☐ **Aktivní zapojení žáků** – žák projevuje vlastní iniciativu, je zodpovědný za učení, samostatně objevuje, konstruuje si poznání, spolupracuje s ostatními;
- ☐ **Spolupráce a komunikace** – žák pracuje v týmu, vzájemně se učí s ostatními (peer learning), rozvíjí své komunikační kompetence, sdílí zkušenosti, názory, postoje, poznatky;
- ☐ **Motivační aspekty** – žák má zájem o učení, má podporu k uplatnění vnitřní motivace, pracuje na smysluplných úkolech, je vnitřně motivován k novému poznání, má radost z objevování;
- ☐ **Problémové učení** – žák řeší reálné situace a problémy (například simulacemi), aplikuje znalosti v praktických činnostech, hledá různá řešení otázek či zadání;
- ☐ **Zkušenostní učení** – žák se učí vlastní činností, prakticky experimentuje, reflektuje získanou zkušenost i proces a výsledek učení;
- ☐ **Role učícího knihovníka** – je organizátorem a facilitátorem, vytváří respektující, bezpečné a podnětné prostředí výuky, poskytuje konstruktivní průběžnou zpětnou vazbu, zohledňuje individuální podmínky žáků, dává žákům možnost volby v rámci diferenciací výukových aktivit.

Aktivizující metody vyžadují, aby byl žák aktivním činitelem procesu učení. Může se (byť spíše výjimečně) stát, že učící knihovník vede program s třídou, která aktivizujícím způsobem pracovat nedokáže. Lze se na tuto okolnost výuky předem nějak připravit? Za určitých podmínek je to možné, předně tehdy, kdy učící knihovník má možnost komunikovat s pedagogem před zahájením svého vzdělávacího programu. Může žáky prostřednictvím pedagoga na aktivizující průběh edukace v knihovně rámcově připravit.

Pro potřeby učících knihovníků jsou níže uvedeny příklady aktivizujících metod²⁶ a přístupů využitelných v knihovním vzdělávacím prostředí.

Brainstorming – metoda brainstorming je funkční a osvědčenou metodou v knihovních programech (informačního) vzdělávání napříč různými věkovými skupinami uživatelů; je založena na generování individuálních nápadů, na respektu ke každému názoru a na týmové dynamice bez kritiky; tím se díky této metodě vytváří bezpečné učební prostředí a příležitosti pro nové nápady a neotřelá řešení.

Diskuse a debaty – funkčně řízené diskuse a debaty rozvíjejí u žáků schopnost vyjádřit svůj názor, schopnost argumentovat, kriticky myslet, ale také naslouchat druhému, respektovat odlišný názor, být vnímavý vůči jinému člověku.

Simulace a role-play – díky těmto aktivizujícím metodám se žáci ve výuce stávají součástí reálných situací, reflektují svoji žitou každodennost nebo pracují s individuální zkušeností někoho jiného; to vše jim pomáhá lépe porozumět světu a příčinám určitých situací či jevů; zároveň tyto metody rozvíjejí kreativitu a ukazují žákům jiné než obvyklé perspektivy nahlížení na téma, s nímž pracují.

Metoda narozeninové linie – tato jednoduchá metoda ukazuje, jak může učící knihovník využívat různých kritérií jako prostředku pro vytváření skupin nebo rozřazování žáků do konkrétních aktivit; toto kritérium umožňuje tvořit skupiny a v nich diskutovat o předem nastavených tématech nebo sdílet a vyjasňovat si svoje názory či myšlenky.

Výukové hry – metody, které využívají herních principů, jsou založeny na kombinaci učení a zábavy; použije-li učící knihovník takovou metodu, vytváří prostředí, v němž se žáci přirozeně učí, jsou motivováni k edukačním činnostem a pracují aktivně.

Případové studie – pokud to téma vzdělávacího programu umožňuje, je metoda, v níž žáci interagují s reálnými případy, vhodná pro rozvoj analytických schopností, kompetencí k řešení problému a k posilování schopnosti žáků aplikovat teoretické znalosti.

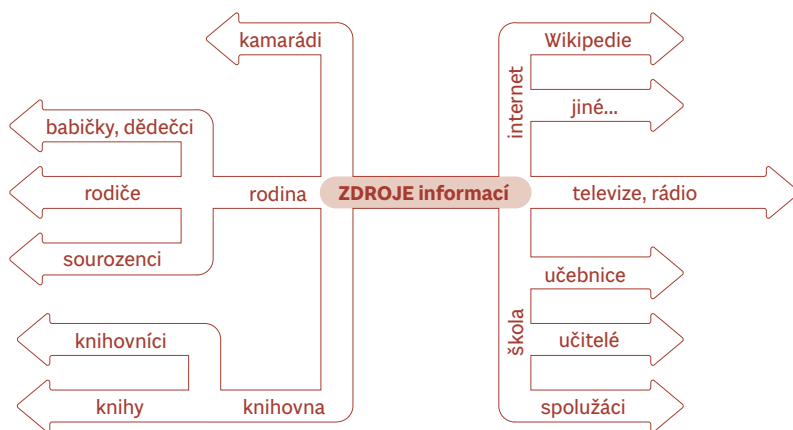
Heuristické metody – metody založené na řešení problému; žákům nejsou sdělovány či předávány hotové poznatky, nýbrž jsou vedeni tomu, aby samostatně (nebo s facilitací učícího knihovníka) odvodili nové poznatky vlastní kognitivní činností; učící knihovník navozuje problémovou situaci zadáním problémového úkolu nebo problémové otázky; problémové úlohy jsou uzavřené – s jedním správným řešením, nebo otevřené – s více správnými řešeními; heuristické metody jsou propojovány s badatelskou činností.

26 Aktivizující metody jsou definovány v mnoha odborných i popularizačních zdrojích. Tato kapitola se inspirovává metodickými materiály z kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a publikacemi R. Čapka, L. Zormanové nebo G. Pettyho. Pojednání o aktivizujících metodách vychází také z letité didaktické praxe autorky ve formálním i neformálním vzdělávacím prostředí.

Metoda místně zakotveného učení – jedná se o metodu nebo vzdělávací přístup propojující výuku s místním prostředím a komunitou. Funguje na několika stěžejních principech: využívání místních zdrojů a prostředí, práce v terénu, učení v reálném kontextu, řešení skutečných problémů místa, využití lokálních témat, zapojení aktérů místní komunity, spolupráce se školou. Metoda je přínosná, protože u žáků rozvíjí vztah k místu, kde žijí, porozumění lokálnímu kontextu nebo občanskou angažovanost. Pro uplatnění této metody v knihovních programech je vhodné využít aktivity založené na kritické práci s informacemi písemné či vizuální podoby, na řízeném čtení s otázkami nebo principech projektové výuky²⁷.

V knihovní praxi nabízí aktivizující metody také didaktický program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** neboli **RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking), jehož tvůrcem bylo v roce 1997 Consortium for Democratic Education a v České republice funguje od konce devadesátých let 20. století. V současnosti je program zaštitěn ideově i lektorsky organizací Kritické myšlení.

Program RWCT se etabloval především tím, že obsahuje skupinu aktivizujících výukových metod a přístupů s označením **metody kritického myšlení**.²⁸



Obrázek 6: Myšlenková mapa – jedna z metod kritického myšlení (zdroj: archiv autorky)

27 Metodický postup a principy projektové výuky představuje článek L. Zormanové – více na <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>.

28 Více informací k programu i ukázkám aktivizujících metod viz <https://kritickemysleni.cz/>.

Metody kritického myšlení se využívají jako nástroj, který vede žáky

- ☐ k porozumění učivu,
- ☐ k odhalování vztahů mezi osvojenými jevy a fakty,
- ☐ k utváření si vlastního názoru a hodnotového systému,
- ☐ k hloubkovému učení s dopadem na dlouhodobé zapamatování si nového.

Součástí strategie aktivizujících metod je také **reflexe a sebehodnocení**. Zařadí-li učící knihovník do edukačního programu reflektivní část nebo aktivity založené na sebehodnocení, výrazně tak posiluje schopnosti žáků zhodnotit si pokrok v učení, motivaci učit se, bezpečně pracovat s chybou, uvědomit si své silné i slabé stránky a posouvat se dál v seberozvoji. Zařazování těchto aktivizujících didaktických prvků je náročnější v interakci s žáky mladšího školního věku, pokud z prostředí školy na sebereflektivní přístup k učení nejsou zvyklí nebo nemají osvojen postup, jak se sebereflexí pracovat.

V pojednání o aktivizujících metodách výuky nelze opominout využívání vzdělávacích technologií²⁹ – interaktivních nástrojů, online platforem, kvízů a aplikací. Didakticky účelně implementované digitální technologie³⁰ mohou výrazně posílit motivaci k aktivnímu zapojení žáků do procesu učení a zároveň eliminovat některé bariéry v učení (introvertních žáků, žáků se SVP, nemotivovaných žáků apod.).

Motivace a pozornost žáků

V návaznosti na předchozí podkapitolu věnovanou aktivizujícím metodám výuky a učení tato část textu cílí na **motivaci k učení a pozornost žáků**. Motivovat žáky k aktivní účasti na vzdělávacím procesu a udržení jejich pozornosti může být jednou z nejnáročnějších edukačních výzev. Učící knihovníci se mohou obávat, že se jim tyto aspekty didaktiky nedaří, nemají je osvojeny, nemají dostatek erudice, aby byli schopni vést edukaci v knihovně s dostatečným porozuměním pro tyto součásti učebního procesu. Někteří učící knihovníci mohou považovat za slabinu, že nedokáží adekvátně pracovat s motivací a udržením pozornosti žáků. To má dopad na kvalitu vzdělávacího programu i na sebereflexi učícího knihovníka ve vztahu k úspěšnosti a smysluplnosti jeho edukační práce.

V rámci této publikace je žádoucí navrhnout učícím knihovníkům některé strategie nebo techniky na podporu motivace žáků a udržení jejich pozornosti. Tyto náměty pro ně mohou být inspirací a mohou jim pomoci získat více jistoty při vedení vzdělávacích programů.

29 Inspirativním zdrojem informací o vzdělávacích technologiích a aplikacích je také pro učící knihovníky webový rozcestník *Guru ve škole*, dostupný z: <https://www.guruveskole.cz/>.

30 K tématu digitálních kompetencí a jejich rozvoje pro edukační praxi lze doporučit publikaci M. Černého (KISK FF MUNI) *DigCompEdu: digitální kompetence od teorie k praxi*.

Motivace patří k významným faktorům úspěšného edukačního procesu. Chce-li vzdělavatel podporovat motivaci účastníků k aktivní účasti na vzdělávání, je dobré použít **motivační prvky především v úvodní a závěrečné fázi edukace**. V úvodní části pracuje učící knihovník s očekáváním účastníků, motivačními prvky ve vztahu k žákům jsou otázky typu: *Co od této lekce (od tohoto tématu) očekáváte? Co byste se mohli dozvědět? Co byste se mohli naučit?* V závěru programu žáci svoji aktivitu či angažovanost ve výuce sami hodnotí a odpovídají na otázky z úvodu. Vhodnou motivační otázkou v závěru programu, v jeho reflektivní části, je taková, která podnítlí žáky pojmenovat, co je žádoucí pro příště udělat jinak, lépe, aby byla výuka ještě přínosnější a odnesli si více poznání, dovedností a lépe si osvojili klíčové kompetence.

Zásadní fází pro podporu motivace žáka k učení je úvodní část vzdělávacího programu. Do ní by učící knihovník měl soustředit takové prvky aktivního učení, aby vnitřní motivaci žáků podpořil a získal je „na svou stranu“ pro další aktivní účast na vzdělávacím programu, který připravil.

Jaké didaktické prvky mohou motivovat žáky k učení v ÚVODNÍ FÁZI vzdělávacího procesu?

- ☐ **Aktivizující otázky a jednoduché úkoly** – například provokativní otázky k tématu, hádanky související s učivem, krátké kvízy s využitím digitálních nástrojů nebo aplikací typu Slido či Kahoot!, nedokončený příběh;
- ☐ **Využití multimédií** – krátké video, zajímavá fotografie vztažená k tématu programu, audio ukázka nebo aktuální mediální zpráva k tématu;
- ☐ **Praktická ukázka** – krátká simulace, ukázka předmětu souvisejícího s tématem programu, krátká dramatizace situace;
- ☐ **Propojení s realitou** – zprostředkování aktuální události, příklad ze života žáků, ukázka praktického využití učiva, verbalizovaná osobní zkušenost knihovníka, vyjádření názoru, propojení tématu se zájmy žáků (zná-li je knihovník);
- ☐ **Herní prvky** – pohybová aktivita, role-playing, krátká soutěž, didaktická hra;
- ☐ **Problémové situace** – prezentace neobvyklého jevu, konfliktní či společensky rezonující nebo kontroverzní téma, záhada hodná vyřešení, paradox;
- ☐ **Překvapivé momenty** – zajímavá statistika prezentovaná vizualizací, neočekávaná informace, fakt, který může šokovat, neobvyklá perspektiva souvislosti s tématem programu.

Učící knihovníci hledají odpovědi také na další otázku související s motivací žáků: **Jaké didaktické prostředky pomohou udržet žáky motivované PO CELOU DOBU trvání programu?** Inspiraci či návodné podněty nabízí tabulka níže.

Tabulka 5: Principy aktivního učení s dopadem na motivaci žáka (zpracování: autorka)

Princip aktivního učení	Vysvětlení + význam pro motivovanost žáka
Střídání aktivit	Změna typů činností každých cca 15 až 20 minut, kombinace individuální a skupinové práce, střídání náročnějších a odpočinkových aktivit, práce s různými smysly.
Průběžná aktivizace	Krátké úkoly či aktivity, v nichž žák zbystří, soustředí se – například minikvízy nebo krátké diskuse či pohybové aktivity, případně i zpěv nebo drobné praktické činnosti.
Zpětná vazba	Rychlá reakce učícího knihovníka na žákův výkon, konstruktivní komentáře, povzbuzení při neúspěchu a ocenění pokroku, vše verbalizované popisným jazykem.
Personalizace výuky	Zohlednění individuálních potřeb žáků včetně přizpůsobení tempa práce v programu, zohlednění různých učebních stylů žáků, žákova možnost volby aktivit edukace.
Využití technologií	Interaktivní aplikace na podporu komunikace, online nástroje pro rozvoj kompetencí k učení, vzdělávací hry, multimediální prvky k danému tématu.
Průběžné ověřování porozumění	Kontrolní otázky, shrnutí hlavních bodů na konci každé aktivity, žákova příležitost k sebehodnocení.

Aktivizující metody učení jsou významným nástrojem k posílení motivace žáků učit se, mít zájem o téma programu a posouvat se ve svých znalostech, dovednostech i postojích. Pro učící knihovníky to může být jedna z profesních didaktických výzev. Se znalostí principů aktivního učení lze motivaci a pozornost žáků podpořit nejen v úvodu edukačního procesu, ale udržet je bez ohledu na téma, kterého se daný vzdělávací program týká.

Použité a doporučené zdroje

ČERNÝ, Michal. *DigCompEdu: digitální kompetence učitelů od teorie k praxi*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2023. [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/images/publikace/DigCompEdu.pdf>.

Guru ve škole [online]. © 2024 Guru ve škole [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/>.

Lekce a texty. *Kritické myšlení* [online]. Kritické myšlení [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/>.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka [online]. Metodický portál RVP.cz. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7845-7.

FELDER, Richard M. a BRENT, Rebecca. *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. London: Jossey Bass, 2024. ISBN 9781394196340.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

McPHEAT, Sean. 15 Active Learning Strategies and Examples. Skillshub [online] ©2024 Skillshub [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.skillshub.com/blog/active-learning-strategies-examples/>.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.



7 Otázky ve výuce

Otázka je podobně jako vzdělávací cíl stěžejním didaktickým prvkem aktivního učení. Klást otázky, ale také na ně reagovat a podněcovat žáky k tomu, aby oni sami otázky dokázali formulovat a nacházeli na ně v dialogu³¹ odpovědi či je dále rozvíjeli, to vše patří k základním pilířům práce vzdělavatele, tedy také učícího knihovníka.

Otázky mohou motivovat žáky k aktivnímu vyhledávání informací a zvyšovat jejich zájem o dané téma. Používáním různých typů otázek mohou učící knihovníci podnítit hlubší a komplexní uvažování. Důležité je také to, aby knihovník uměl reagovat na odpovědi žáků na jím formulované otázky a tyto odpovědi dále rozvíjel. To je cesta, jak podporovat otevřenou a bezpečnou pedagogickou komunikaci a atmosféru ve vzdělávacím prostoru s třídou nebo studijní skupinou.

Jaká je funkce otázky v edukačním procesu?

Zajímat se o tuto oblast didaktiky patří k důležitým součástem přípravy vzdělávacího programu. Otázky je třeba formulovat pro správnou chvíli v rámci struktury edukace, smysluplně a v souladu se vzdělávacími cíli a cílovou skupinou.

31 Dialogu ve výuce se věnují v několika pracích akademičky a akademici z Ústavu pedagogických věd FF MUNI. V této publikaci odkazují na studii K. Šedové a Z. Šalamounové.

Ve výuce má **otázka** několik funkcí:

- **Aktivizuje** – probouzí zájem žáka o téma, stimuluje jeho myšlení, podporuje aktivní zapojení žáka do procesu učení, udržuje žákovu pozornost;
- **Diagnostikuje** – učící knihovník otázkou zjišťuje úroveň znalostí žáků, odhaluje kognitivní zkreslení, ověřuje porozumění tématu, otázka identifikuje žákovy mezery v předmětném učivu;
- **Motivuje** – vzbuzuje žákovu zvědavost, podporuje žákovu vnitřní motivaci, vytváří kognitivní konflikt typický pro aktivní učení, stimuluje žákovu potřebu poznávat, usměrňuje žákovu pozornost;
- **Vzdělává** – vhodně formulovaná otázka podporuje hlubší porozumění tématu, rozvíjí kritické myšlení, vede k vyšším kognitivním operacím, pomáhá řešit problém a vytvářet souvislosti; otázky, které vyžadují otevřenou odpověď, podporují diskusi a rozvoj kritického myšlení, zatímco uzavřené otázky mohou sloužit k rychlému ověření znalostí;
- **Rozvíjí komunikaci** – podporuje dialog, stimuluje interakce žáků, pomáhá v rozvoji vyjadřovacích schopností;
- **Evaluuje** – poskytuje žákovi i učícímu knihovníkovi průběžně informaci o porozumění učivu, je nástrojem zpětné vazby, umožňuje reflexi, indikuje potřebu změny nebo úpravy ve výuce.

Užitečnost otázky je v konkrétní rovině zřejmá také pro samotného učícího knihovníka – vhodně umístěná otázka v rámci vzdělávacího programu pomáhá strukturovat výuku, provází tzv. přechodové části výuky, je nástrojem organizace učebního procesu.

Strategie kladení otázek

Pro každý vzdělávací program je žádoucí mít předem připravenou sadu různých typů otázek vztahujících se k danému tématu edukace. V pedagogickém diskurzu existuje mnoho modelů a strategií, kdy a jak klást otázky. Obecně je vhodné klást otázky na začátku edukace jako součást evokace předporozumění (prekoncept) nebo znalostí, které žáci o dané problematice mají. Ptát se je žádoucí i v průběhu programu informačního vzdělávání – s využitím některé z výše popsaných funkcí otázky. V hlavní části edukace je žádoucí skrze otázky motivovat a hodnotit aktivitu žáků. Otázky lze klást i v závěru edukace, v tzv. reflektivní fázi, a jejich prostřednictvím zjišťovat, co žákům vzdělávací program dal, v čem byl přínosný či ne, jaké oblasti kompetencí a do jaké míry si ve výuce osvojili.

Otázky lze pokládat jednomu žákovi nebo celé skupině najednou, přičemž je třeba zvážit konkrétní edukační situaci závislou na počtu a heterogenitě žáků, na tématu programu i fázi výuky, v níž je otázka pokládána. Z hlediska rozvoje celoživotního učení je přínosné vést ke kladení otázek samotné žáky, což je jedna z žádoucích a současně náročných oblastí aktivního

učení. Kompetenci klást otázky může učící knihovník u žáků velmi funkčně podporovat tím, že v rámci výuky zařadí aktivitu, v níž si žáci kladou otázky peer to peer (sobě navzájem).

Otázky ve vztahu k cílům edukace

Znalost různých typů otázek je pro učícího knihovníka užitečným nástrojem, díky němuž může rozvíjet různé úrovně myšlení žáků a efektivně podporovat jejich aktivní učení.

Jak s otázkami v knihovní praxi zacházet?

Obecně lze uvést, že existují různé typologie otázek dle toho, jakou roli a funkci mají v daném didaktickém paradigmatu. V základní rovině je vhodné přemýšlet o otázkách v propojení s cíli edukace. Otázky by se tedy měly řídit tím, jak učící knihovník stanovil vzdělávací cíle pro daný program.

V prostoru aktivního učení lze identifikovat dva základní směry cílů, týkají se výsledku učení – vztahují se k učivu (vzdělávacímu obsahu), ale také procesu učení – vztahují se k žákovi (učícímu se jedinci). V obou směrech je vhodné, aby se vždy daným cílem řídily také otázky, které učící knihovník do struktury programu zařazuje.

Tabulka 6: Otázky pro reflektivní fázi učení – zaměřeno na výsledek (zpracování: autorka)

Cíle ve vztahu k VÝSLEDKU učení – CO	Otázky
Potřeby	<i>Co chcete znát o...?</i>
Prekoncepty	<i>Co víte o...?</i>
Nová kompetence	<i>Co nového nyní víte, umíte, dokážete cítit?</i>
Porozumění	<i>Jak vysvětlíte vztah mezi...?</i>
Postoje k učivu	<i>Co si myslíte o tématu...?</i>
Transfer do každodennosti	<i>Jak uplatníte nové poznatky (dovednosti, postoje) v životě?</i>
Problémy	<i>S čím si nyní nevíte rady?</i>

Tabulka 7: Otázky pro reflektivní fázi učení – zaměřeno na proces či postup (zpracování: autorka)

Cíle ve vztahu k PROCESU učení – JAK	Otázky
Osobní témata (pocity, zájmy aj.)	<i>Zaskočilo vás...?</i>
Skupina (vztahy, komunikace aj.)	<i>Jak probíhala spolupráce na aktivitách?</i>
Proces učení (vnímání, metody aj.)	<i>Postupujeme v programu adekvátním tempem?</i>
Učící knihovník (vztah k cílové skupině)	<i>Mohu pro vás něco udělat?</i>

Z perspektivy učícího knihovníka lze využít několik typů nebo skupin otázek podle toho, jakou formu odpovědi předpokládají. Dle toho na otázky knihovník pohlíží při designování svého vzdělávacího programu takto:

- **Uzavřené otázky (reproduktivní, tzv. nad hladinou):** Tyto otázky vyžadují krátkou, často jednoznačnou odpověď, jako „ano“ nebo „ne“. Jsou užitečné pro rychlé ověření znalostí.
- **Otevřené otázky (produktivní, tzv. pod hladinou):** Tyto otázky umožňují žákům vyjádřit své názory, myšlenky a porozumění, například „*Jaký máte názor na...?*“ nebo „*Proč si myslíte, že...?*“

Pedagogická teorie i praxe nabízejí další možné přístupy k typologii otázek.³² Pro učícího knihovníka může být užitečné rozdělení otázek na:

- **Hypotetické otázky** – kladou důraz na uvažování o alternativních scénářích nebo možnostech, např. „*Co by se stalo, kdyby...?*“
- **Problémové otázky** – zaměřují se na identifikaci a řešení konkrétních problémů, např. „*Jaké kroky bychom měli podniknout k vyřešení tohoto problému?*“
- **Interdisciplinární otázky** – propojují různé předměty nebo obory, čímž podporují myšlení žáků v širších souvislostech, např. „*Jak by se tato historická událost mohla vztahovat k dnešnímu dni?*“
- **Reflektivní otázky** – uplatňují se v rámci edukačního schématu (třífázový model učení) v poslední fázi edukace – reflexi. Pomáhají žákům zhodnotit vlastní učení a myšlení, např. „*Co jste si osvojili v tomto vzdělávacím programu?*“

Otázky ve vztahu k Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů

V návaznosti na kapitolu věnovanou vzdělávacím cílům lze vhodné typy a hierarchii otázek navázat právě na jednotlivé roviny Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Jedná se tedy o otázky analytické, hodnotící, syntetizující apod. Otázky se stávají díky provazbě s učivem srozumitelnějšími jak pro učícího knihovníka, tak pro žáky. Otázku navázanou na vzdělávací cíle dovedou žáci lépe chápat a zasadit do kontextu celého vzdělávacího programu.

32 Pro zpracování této části publikace je inspirativní především autorčina edukační praxe. Při rozvíjení kompetencí pracovat s otázkami ve výuce je možné vyjít také z textů publikovaných pedagogy nebo experty z praxe na portálu RVP.cz. Jedním z takových je text P. Hublové *Jak se dobře ptát žáků a jak rozproudit diskusi ve výuce?* (2020).

V oblasti otázek je možné formulovat například otázky z tzv. kognitivní domény Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. **Kognitivní otázky** se zaměřují na různé úrovně myšlení.

Pro názornost uveďme jeden příklad. Vzdělávacím cílem programu podle Bloomovy taxonomie je analýza (např. textu). Zjišťujeme tedy v daném programu analytické dovednosti žáků, a proto se na ně ptáme např. otázkami: *Jaké jsou typické znaky...? Jak lze rozložit...? Jaké jsou důkazy pro...?*

Tabulka 8: Kladení otázek v návaznosti na vzdělávací cíle (zpracování: autorka)

	Vzdělávací cíle dle Bloomovy taxonomie	Co otázkami zjišťuje či ověřuje učící knihovník	Jaké otázky učící knihovník klade
Vyšší kognice	Tvorba	Zda vybízejí žáky k tvorbě nových myšlenek nebo návrhů.	<i>Jak byste dospěli k novému...? Jak lze vyřešit...? Jak byste modely zkombinovali do nového...?</i>
	Hodnocení	Zda a nakolik jsou žáci schopni hodnotit, posuzovat nebo formulovat názory na určité téma.	<i>Co si myslíte o...? Podle čeho usuzujete...? Z jakého důvodu považujete...? Jaké důsledky má...?</i>
	Analýza	Žákovo hlubší porozumění významu informací a vztahů mezi nimi.	<i>Jaké jsou typické znaky...? Jak lze rozložit...? Jaké jsou výhody a nevýhody...?</i>
Nižší kognice	Aplikace	Žákovu schopnost použít naučené v praxi.	<i>Jaké jsou další příklady...?</i>
	Porozumění	Žákovu schopnost vyjádřit učivo vlastními slovy.	<i>Jak lze vysvětlit...? Proč...? Co znamená...?</i>
	Znalost	Žákovy (zapamatované) znalosti faktů.	<i>Kdo...? Co...? Kdy...? Kde...?</i>

Při rozvíjení konkrétních oblastí gramotností nebo kompetencí lze s Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů při formulaci otázek postupovat cíleněji, úžeji. Návodné tabulky dále jsou věnovány rozvoji mediální či informační gramotnosti a čtenářské gramotnosti.

Tabulka 9: Otázky a cíle výuky dle Bloomovy taxonomie – rozvíjení mediální gramotnosti (zpracování: autorka)

Vzdělávací cíle podle Bloomovy taxonomie	Jaké otázky může učící knihovník formulovat
Tvorba (tvořit)	<i>Přepíšete závěr reportáže? Jak by měl znít? Převедete zprávu do formy reklamního sdělení? Jaké znaky by mělo mít? Najdete mezi účastníky kurzu společníky k diskusi nad tímto tématem?</i>
Hodnocení (hodnotit)	<i>Proč je mediální sdělení působivé na emoce příjemců? Jedná se o manipulativní sdělení? (Dokažte argumenty.) Co si myslíte o tomto grafu/infografice? Posoudíte důvěryhodnost této zprávy na sociální síti/v e-mailu?</i>
Analýza (analyzovat)	<i>Proč aktéři jednali tak, jak jednali? Proč autor sdělení použil takové argumenty/výrazy/titulek...?</i>
Aplikace (aplikovat)	<i>Jak se téma týká vás osobně? Uděláte rozhovor s jedním z aktérů mediálního sdělení? Jak využijete téma k vytvoření nové mediální zprávy typu...? Převедete sdělení do grafu/infografiky/tabulky? Dokážete slovně vyjádřit grafické sdělení?</i>
Porozumění (porozumět)	<i>Co se stalo v závěru zprávy/příspěvku? Co se stane dále? (Předvídejte.) Přeformulujete téma svými slovy? Shrnete obsah sdělení?</i>
Znalost (zapamatovat si)	<i>Vysvětlíte, co to (slovo, symbol) znamená? Můžete popsat prostředí sdělení? Uspořádáte chronologicky důležitost událostí? Co se v mediálním sdělení odehrálo?</i>

Následující tabulka prezentuje další možný přístup k tomu, jak propojovat jednotlivé roviny Bloomovy taxonomie výukových cílů s otázkami. Směřují do rozvojové oblasti čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním.

Tabulka: 10 Otázky a cíle výuky dle Bloomovy taxonomie – rozvíjení čtenářské gramotnosti (zpracování: autorka)

Rovina cílů dle Bloomovy taxonomie	Příklady otázek naplňujících daný cíl
Tvorba	Slož píseň/báseň o tématu. Zorganizuj skupinu, která bude o tématu diskutovat. Naplánuj setkání. Co uděláš na místě hlavní postavy? (Předstírej, že jsi postavou.) Přepiš konec příběhu.
Hodnocení	Proč je zakončení příběhu působivé? (Posud.) Zhodnot autorovu práci v literární kritice. Ospravedlň rozhodnutí (hlavní) postavy. Je zakončení příběhu realistické? (Dokaž to.) Uspořádej postavy podle důležitosti. U každé z nich uveď, nakolik je realistická.
Analýza	Proč postavy jednaly tak, jak jednaly? (Rozeber.) Porovnej dvě (témata, situace, postavy apod.) Nakresli diagram vztahů mezi postavami. Uveď do souvislosti vlastnosti postav a děj příběhu. Proč je prostředí důležité? (Proveď výzkum.)
Aplikace	Jak se téma týká Tebe osobně? Jaké bude prostředí, když příběh převedeš do současnosti? Nakresli doprovodný obrázek. Udělej rozhovor s jednou z postav. Použij téma k napsání nového příběhu.
Porozumění	Co se stalo na konci příběhu? Diskutuj o úloze. Interpretuj následující citát. Co se stane dál? (Předvídej.) Přeformuluj téma svými slovy. Shrň příběh/kapitolu.
Znalost	Co to (slovo) znamená? (Vysvětli.) Můžeš popsat prostředí? Urči hlavní postavu/y. Uspořádej chronologicky důležité události. Uveď, co se v příběhu odehrálo.

Otázky nepředstavují jen nástroj pro hodnocení, ale i prostředek aktivního učení a podpory vnitřní motivace k celoživotnímu vzdělávání. Žáci se stávají aktivními účastníky vlastního vzdělávacího procesu, otázky je vedou k hlubšímu porozumění tématu výuky. Význam otázek je nepochybný také pro vytváření dynamického a interaktivního vzdělávacího prostředí. Jak bylo ukázáno výše, formulovat vzdělávací cíle a provázat je s dobře kladenými otázkami je jednou z podmínek funkčně designovaného vzdělávacího programu v knihovně.

Použité a doporučené zdroje

HUBLOVÁ, Pavlína. Jak se dobře ptát žáků a jak rozproudit diskusi ve výuce? [online]. *Metodický portál RVP.CZ*. Národní pedagogický institut České republiky, 2020 [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22317/JAK-SE-DOBRE-PTAT-ZA-KU-A-JAK-ROZPROUDIT-DISKUZI-VE-VYUCE.html>.

SUYATNO, Suyatno, URBAYATUN, Siti, MARYANI, Ika. Teacher Pedagogic Communication for Effective Learning. In: [s.l.]: Atlantis Press, 2019–05, s. 38–44. DOI 10.2991/iconpro-cs-19.2019.8.

ŠEĎOVÁ, Klára a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *ORBIS SCHOLAE*, Vol. 10, No. 2 (2016), 47–69. DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.2>.

ISRAEL, Susan E. (ed.) et al. *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. London: Routledge, 2005. ISBN 9780805852301.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.



8 Plánování a příprava edukace v knihovně

Předchozí kapitoly měly za cíl dát učícím knihovníkům vhled do krucálních didaktických prvků – věnovaly se vzdělávacím cílům, otázkám ve výuce a metodám výuky se zaměřením na aktivizující metody, dotkly se také motivovanosti a pozornosti žáků v procesu učení. Tyto prvky didaktiky lze vnímat jako pilíře, na nichž učící knihovník staví svoji expertízu i kompetence vytvořit skutečný a v praxi využitelný vzdělávací program. A právě tomu, **jak plánovat a připravit vzdělávací program**, je věnována tato kapitola.

Schopnost plánovat a připravit vzdělávací program je jednou ze stěžejních kompetencí učícího knihovníka. Tuto činnost by mělo doprovázet několik kontextových otázek, např.:

- ☐ *Jak plánovaný vzdělávací program navazuje na školní kurikulum dané třídy?*
- ☐ *Do jaké míry plánovaný program rezonuje s prioritami knihovny?*
- ☐ *Dokáže vzdělávací program relevantně prezentovat knihovnu a zároveň její význam pro současného žáka?*
- ☐ *S jakým zdrojovým zázemím knihovny bude program pracovat?*
- ☐ *Jaké vzdělávací potřeby na úrovni jednotlivých žáků má vzdělávací program naplňovat?*
- ☐ *Je plánovaný program první, kterého se daná třída zúčastní, nebo ne?*
- ☐ *Do jaké míry znám (jakožto učící knihovnice či knihovník) prostředí školy, z níž žáci do knihovny přijdou?*

Při přípravě vzdělávacího programu je tedy žádoucí znát **vzdělávací potřeby cílové skupiny**, pro niž je program plánován. Vzdělávací potřeby je vhodné **zjišťovat** pomocí výzkumných nástrojů k tomu určených, jakými jsou focus groups, dotazníky, ale také např. benchmarking a podobně. Lze využít také existujících výzkumných studií reflektujících chování, preference, gramotnosti a životní styl dané cílové skupiny.

Cílové skupiny vzdělávání v knihovně

Při přípravě vzdělávacího programu si učící knihovník jistě pokládá otázku, **pro kterou cílovou skupinu je plánovaný program určen**. Na typ cílové skupiny je totiž navázána volba výukových forem a především metod. Tak například děti v předškolním věku patrně nebudou pracovat ve skupině s přesně definovanými rolemi jako zapisovatel, organizátor nebo řešeršér a nebudou plnit problémové úlohy vyžadující rozvinuté vyšší kognitivní schopnosti. Je tedy třeba vždy respektovat a reflektovat při přípravě programu mentální, intelektové, sociální i duševní potřeby uživatelů, které jsou proměnlivé z hlediska jejich zdravotního stavu, sociálního začlenění, statutu nebo věku. V tomto kontextu se ukazuje jako žádoucí z hlediska kompetencí učících knihovníků také to, aby měli odborný vhled do oblasti vývojové psychologie a speciálně či sociálně pedagogických aspektů edukace.

Obecně platí, že je třeba uplatňovat při přípravě programu znalosti o cílové skupině. Ty knihovník získává jak při své každodenní práci s uživateli, tak například využitím některých evaluačních nástrojů. Pokud učící knihovník empaticky postupně poznává cílovou skupinu a její potřeby (v individuálních interakcích během profesní praxe, např. ve službách), neměla by nastat situace, že je žákům 2. stupně základní školy nabídnut statický přednáškový program o životě a díle neatraktivního autora 18. nebo 19. století či program s tématem bilancování a ohlédnutí za prožitými životními událostmi žáků základní školy. Kromě cílové skupiny programu učící knihovník při přípravě edukace zvažuje také prostorové podmínky v knihovně a technické zázemí.

Jak při plánování vzdělávacího programu v knihovně zohlednit potřeby školy a kurikula?

Odpovědí na tuto otázku může být jeden z výsledků celorepublikového dotazníkového průzkumu spolupráce knihoven a škol, který v roce 2019 provedla Národní knihovna ČR³³ a zúčastnilo se ho více než 900 knihoven různého typu. Z průzkumu vyplynulo několik doporučení vztahujících se také k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit učících knihovníků pro žáky a studenty:

- ☐ lépe a systematicky komunikovat se školami;
- ☐ zlepšit, rozšířit a zkvalitnit nabídku programů pro školy;

33 Podrobněji na <https://ipk.nkp.cz/statistika-pruzkumy-dokumenty/pruzkumy/spoluprace-knihoven-a-skol>.

- ☐ rozšířit aktivity na různé typy škol;
- ☐ více pracovat se žáky ze SOU – příležitost pro větší a velká města;
- ☐ témata programů více propojit s kurikulárními dokumenty (RVP);
- ☐ podporovat nové formy a metody výuky také v praxi učících knihovníků – učení ve dvojicích, metodu převrácené třídy, metody kritického myšlení;
- ☐ provádět hodnocení, shromažďovat zpětnou vazbu, evaluovat knihovní aktivity pro školy.

V kontextu výše uvedeného pojednání je žádoucí přemýšlet o plánovaném programu především tak, aby byl návazný na rámcové národní kurikulum (RVP) a aktuální potřeby školy, jejíž žáci vzdělávací programy v knihovně absolvují. Dosahovat cílů vzdělávání v knihovnách znamená ukotvit jednotlivá edukační témata pevněji v kurikulárních dokumentech konkrétních škol (ideálně na úrovni ŠVP) a pracovat s tématy didakticky tak, aby se dotýkala žité každodennosti žáků, aby navazovala na jejich zkušenosti, na realitu jejich života dle individuálních podmínek každého z nich.

V rámci přípravy programu pro žáky je žádoucí, aby učící knihovník komunikoval s pedagogem třídy, který se plánovaného programu zúčastní. Jedná se především o společnou domluvu na výběru vhodného tématu vzdělávacího programu, ve shodě s patřičnou oblastí školního vzdělávacího programu. Komunikace učícího knihovníka a učitele by měla zahrnovat několik zásadních aspektů a hledat odpovědi na otázky vztahující se k samotné následné realizaci vzdělávacího programu:

- ☐ *Kolik žáků se programu účastní?*
- ☐ *Jedná se o heterogenní třídu se žáky se ŠVP?*
- ☐ *Bude součástí skupiny také osobní asistent nebo asistent pedagoga?*
- ☐ *Je připravovaný vzdělávací program v souladu s RVP či ŠVP? Do které oblasti kurikula spadá?*
- ☐ *Je třeba pro vzdělávací program v knihovně připravit/upravit prostorové podmínky?*
- ☐ *Jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinách, aktivizačními metodami?*
- ☐ *Je ve třídě žák s nějakým podpůrným opatřením, o němž by knihovník měl být předem informován z hlediska didaktického upravení vzdělávacího programu?*

Pro práci v menších knihovnách mají nepochybný význam při plánování aktivit také strategie a dokumenty navázané na Místní akční skupiny (MAS), Místní akční plány (MAP) a jejich činnost – místní akční plánování. Právě lokální aktéři dokážou fundovaně a v potřebném

kontextu definovat vzdělávací potřeby cílových skupin a dle těch poté plánovat a realizovat vzdělávací aktivity – pokud možno se společným rámcem škol, knihoven, volnočasových center a dalších aktérů celoživotního učení.

Aktivity učícího knihovníka při plánování a přípravě programu

Základním principem současného přístupu k edukaci je **kompetenční přístup**. Soustředit se při edukaci na kompetence je v souladu s aktuálními vzdělávacími i strategickými dokumenty garantujícími pojetí i směřování kurikula českého formálního vzdělávání na všech úrovních. Z hlediska aktuálně probíhajících revizí českého kurikula základního školství je žádoucí při plánování edukace zohledňovat také **hodnotový přístup**³⁴ k učení.

Jak přemýšlet o tématu a obsahu vzdělávacího programu v knihovně pro současné žáky?

Před učícím knihovníkem stojí výzva či úkol plánovat vzdělávací program s obsahem a cíli tak, aby každý žák dle svého maxima rozvíjel kompetence a gramotnosti využitelné v každodenním životě – primárně čtenářskou gramotnost a čtenářské dovednosti, rozhodně také informační a mediální gramotnost a digitální kompetence. Důležité je vést žáky ke kritickému myšlení a k aktivnímu občanství, tedy k participaci na veřejném dění zájmem o místo, kde žák žije, například prostřednictvím tzv. místně zakotveného učení.

Kompetenční přístup k edukaci znamená, že učící knihovník plánuje vzdělávací program s ohledem na dvě cílové oblasti žákova učení:

- ① Prvním záměrem je, aby si žáci osvojili nové poznatky a dovednosti týkající se **tématu (vzdělávacího obsahu)**. Jako příklady lze uvést mezi zamýšlenými výsledky učení znalost pojmů informační chudoba, informační a digitální propast, znalost jmen a charakteristik postav pohádky Fimfárum, dovednost vytvořit v nástroji Mentimeter odpovědi, dovednost vytvořit v Canvě jednoduchou prezentaci tématu.
- ② Druhým hlediskem plánování je, aby učící knihovník dokázal do vzdělávacího programu zařadit také aktivity, v nichž žáci budou **rozvíjet klíčové kompetence**. Například ve skupinové práci budou posilovat kompetence komunikativní, řešit společně zadání úlohy, zodpovídat za společný výsledek. V závěrečné fázi programu budou zařazením řízené diskuse posilovat kompetence sociální a personální tím, že budou naslouchat jiným, budou používat popisný jazyk při hodnocení práce spolužáka, budou schopni sebevyjádření v bezpečném prostředí knihovny apod.

34 Kurikulum prochází zásadními revizemi, v nichž je akcentováno jeho hodnotové zaměření. Více informací k této problematice je na webu Národního pedagogického institutu ČR – <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>.

Příprava obsahu a struktury vzdělávacího programu

Ve fázi přípravy programu je klíčová tzv. didaktická znalost obsahu učiva a obeznámenost s cílovou skupinou a jejími potřebami. V případě spolupráce knihovny a školy knihovník v rámci přípravy vzdělávacího programu reflektuje poznatky získané z komunikace s pedagogem (je-li to možné). Je tedy připraven didakticky zpracovat strukturu vzdělávacího programu a připravit program na míru potřebám cílové skupiny.

Klíčovou fází přípravy je **práce učícího knihovníka s tématem**. Je třeba ukotvit **téma jako vzdělávací obsah** tak, aby bylo pro žáky pochopitelné, přiměřeně náročné, didakticky funkčně zasazené v patřičných metodách a přístupech. Každé téma, které lze jako vzdělávací obsah v knihovně realizovat, obsahuje několik rovin sdělení a množství informací. Z nich je třeba vybrat účelně a smysluplně tak, aby vzdělávací program cílovou skupinu oslovil a naplnil zvolené edukační cíle.

Téma je třeba zúžit, vybrat z něho do edukace klíčové aspekty vzhledem k potřebám cílové skupiny. Uvedme si příklad: dezinformace – pokud na toto téma učící knihovník připravuje program pro seniory, bude pracovat s jiným obsahem učiva než knihovník, který chystá program pro žáky 5. třídy ZŠ nebo pro středoškoláky z gymnázia. Je proto třeba vždy provést redukci, úpravu tématu, a poté didaktickou analýzu učiva – tedy zpracování tématu do formy vyučovacího obsahu s ohledem na cílovou skupinu, edukační zkušenosti a dovednosti učícího knihovníka. Jakmile je tato fáze přípravy hotova, učící knihovník může provést samotnou přípravu na vyučování.³⁵

Volba tématu umožňuje učícímu knihovníkovi využívat knihovní fond a uplatňovat vedle didaktických kompetencí také odbornou expertízu a digitální kompetence pro práci se vzdělávacími technologiemi. Pokud má být vzdělávací program aktivizující, neměl by být postaven didakticky tak, že půjde o pouhý statický popis života spisovatele nebo faktografický výčet informací o jeho životě, tvorbě a kontextových historických událostech.

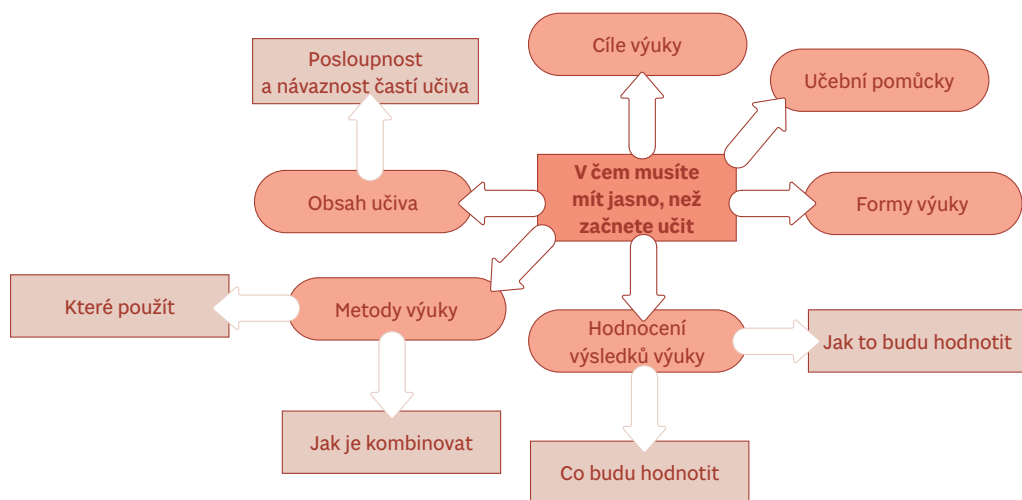
V čem mít jasno, než začnu učit

Přípravná fáze vzdělávacího procesu je funkční a efektivní tehdy, zaznamenává-li ji učící knihovník dle předem připravené struktury do šablony nebo jinak zpracované formy přípravy a pak dle potřeby dále využívá, například při samotné realizaci edukace.

35 Více se tématům přípravy výuky a didaktické analýzy učiva věnuje L. Zormanová v publikaci *Obecná didaktika*.

Jaké strukturní prvky by měla obsahovat metodická příprava učícího knihovníka?

Aby byla fáze metodické přípravy produktivní, měl by v přípravě učící knihovník ukotvit klíčové didaktické principy plánovaného vzdělávacího programu. Jsou zachyceny schématem níže.



Obrázek 7 Přípravná fáze edukace z pozice učícího knihovníka (zpracování: autorka)

Schéma vybízí k zamyšlení mj. nad tím, jak významnou roli i v této fázi edukační činnosti učícího knihovníka mají reflektivní otázky. Současně schéma ukazuje, jak komplexní didaktické kompetence jsou od učícího knihovníka očekávány pro vedení vzdělávacího programu již v jeho přípravě.

Použité a doporučené zdroje

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. 2024-10-16]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf.

Velké revize RVP základního vzdělávání [online]. MŠMT ČR & NPI ČR, 2023 [cit. 2024-10-16]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.



9 Design a provedení vzdělávacího programu v knihovně

V předchozích kapitolách této publikace je věnována pozornost takovým přístupům k učení a vzdělávání, které se zaměřují na žáka, na rozvoj jeho znalostí, dovedností, postojů, na hodnotový přístup k učení. Byly zmiňovány a vysvětlovány pojmy jako konstruktivistické pojetí výuky, aktivní učení apod. To vše tvoří kontext, v němž učící knihovník uvažuje o tom, jak vystaví svůj vzdělávací program, lekci, seminář či workshop. Jako funkční nástroj designování a vedení vzdělávacích programů představíme v této kapitole **rámec výuky** (vzdělávacího programu, lekce, workshopu, semináře apod.) nazývaný **třífázový model učení**, v obecném vzdělávacím povědomí rozšířený pod zkratkou **E-U-R**.

Rámec třífázového modelu učení se ukazuje jako vhodný (a praxí učících knihovníků osvědčený) právě pro rozvíjení aktivního učení v knihovním prostředí. Popisuje, jakým procesem se člověk přirozeně učí a osvojuje si nové kompetence na úrovni znalostí, dovedností i postojů. Jeho důležitou charakteristikou je, že podporuje proces učení prostřednictvím prožitkových a reflektivních výukových aktivit. Rámec E-U-R vychází z více než 100leté tradice psychologických výzkumů učení a fungování mozku. Do České republiky byl rozšířen v devadesátých letech 20. století prostřednictvím programu *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*.³⁶

36 Publikace a metodické materiály tohoto programu jsou inspirativními podporami této části publikace. Jedná se především o text J. Steelové a kol. *Příručky I–VIII. Čtením a psáním ke kritickému myšlení* (2007).

Co je, a co není E-U-R

V prostředí knihoven se s rámcem E-U-R edukačně pracuje už více než deset let. Ne vždy je však jeho význam správně chápán, stejně tak jeho použití. Je tedy namístě vyjasnit, upřesnit, co je, ale i není – odpověď nabízí schéma níže.

Co E-U-R je	Co E-U-R není
☐ rámec edukace naplněný metodami ☐ zachycení průběhu přirozeného procesu učení ☐ schéma toho, co a v jakém pořadí žák individuálně dělá, když se skutečně učí = chápe a umí to použít ☐ pomůcka učícího knihovníka pro plánování a vedení aktivní výuky	☐ metoda výuky ☐ předpis nebo zaručeně fungující pravidlo ☐ závazný vzor s předepsaným obsahem ☐ jednotný plán pro celou třídu shodně a najednou ☐ model vhodný pouze pro zážitkové učení

Obrázek 8: Co je/není rámec E-U-R (zpracování: autorka)

Za jakých podmínek a proč rámec E-U-R používat?

Rámec je využitelný především v takových učebních situacích, v nichž si žáci osvojují nové poznatky, mají je uspořádat do nových souvislostí, propojit se svými stávajícími zkušenostmi a prožitky. Zároveň rámec funguje při trénování sociálních a kognitivních dovedností a kompetencí. Hodí se tedy také pro hodnotově zaměřené učení.

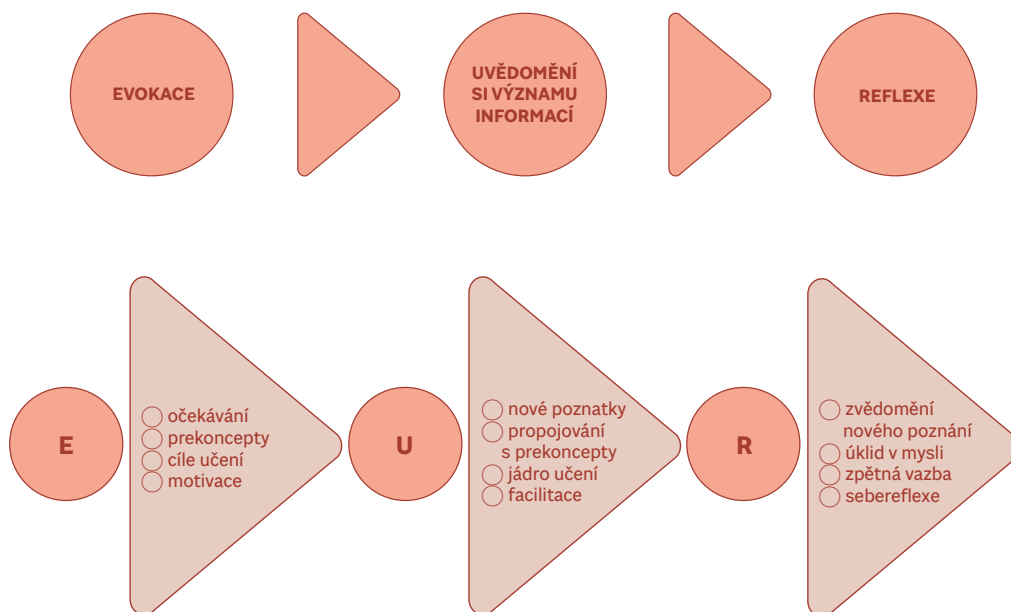
Umožňuje individualizovat žákovo učení i v prostředí početnější třídy či studijní skupiny. Je to možné proto, že u každého jednotlivce pokračuje jeho učení přirozeně právě v tom bodě, v němž se žák zrovna nachází se svými vědomostmi, dovednostmi a postoji. Díky tomu, že je rámec E-U-R navázán na přirozené procesy učení, ukazuje i při shodných činnostech žáků a interakcích se stejnými zdroji různé cesty k porozumění informacím a pochopení učiva.

Fáze třífázového modelu učení

Rámec je vystaven tak, že zrcadlí tři fáze žákova přirozeného (aktivního) procesu učení, jsou jimi:

- **E (evokace)** – vybavování a strukturování nápadů;
- **U (uvědomění si významu a souvislostí informací)** – setkání připravené (a motivované) mysli s novými informacemi, zážitky, zkušenostmi;
- **R (reflexe)** – individuální shrnutí, inventura, ohlédnutí.

Právě fázování pomáhá učícímu knihovníkovi **funkčně** a návazně zařadit do struktury vzdělávacího programu klíčové didaktické prvky – vzdělávací cíle, výstupy z učení, evaluaci, aktivizující metody učení nebo motivaci.



Obrázek 9: Rámec aktivního učení z perspektivy žáka (zpracování: autorka)

V následující části této kapitoly jsou jednotlivé fáze rámce představeny podrobněji.

Fáze 1 – EVOKACE

Jedná se o první fázi přirozeného učení, a tedy první část vzdělávacího programu vedeného učícím knihovníkem na konkrétní téma. Smyslem této fáze je, aby si žák **vyvolal (evokoval) a přivedl do povědomí předchozí zkušenosti a znalosti**, tedy předporozumění (neboli prekoncepty) tématu. Evokace také tvoří základ pro rozvoj nových myšlenek a poznatků. Cílem učícího knihovníka je povzbudit žáky k tomu, aby si uvědomili, co už vědí a jaké mají související zkušenosti.

Tabulka 11: Rámec aktivního učení, fáze 1 – Evokace (zpracování: autorka)

Žák	EVOKACE	Učící knihovník
☐ Je vyzván k zamyšlení nad tím, co o tématu ví, co si myslí, že ví, a co by se chtěl během vzdělávacího programu dozvědět. ☐ Pracuje se strukturami svých dosavadních vědomostí (prekoncepty či předporozuměním), které si uvědomuje a verbalizuje. ☐ Prezentuje svoji zkušenost, názor. ☐ Formuluje, co neví a vědět potřebuje, aby mohl zaujmout stanovisko nebo nalézt řešení.		☐ Motivuje žáky k tomu, aby prezentovali prekoncepty. ☐ Vede žáky k tomu, aby hledali v obsahu učiva, kterého se bude týkat vzdělávací program, návaznost na svoji každodennost. ☐ Formuluje cíle výuky (ve spolupráci se žáky).

Pro naplnění cílů fáze evokace se uplatňují aktivizující metody, v nichž žák se svým předporozuměním interaguje. Jsou to např. brainstorming, myšlenková mapa, diskuse, metoda Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se a jiné, které pomáhají aktivovat mysl a prezentovat žákovu individuální zkušenost, žákův názor či postoj. Osvědčují se také různé typy otázek vyvolávajících žákovy prekoncepty.

Fáze 2 – UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU A SOUVISLOSTÍ INFORMACÍ

V této fázi se žák **setkává s novými informacemi a prozkoumává je**, teoreticky chápe dané téma, prakticky si je osvojuje, nabývá postojů nebo názorů. UVědomění je taková fáze procesu učení, kdy se žák snaží porozumět novým poznatkům a analyzovat je v kontextu svých předchozích znalostí či zkušeností. Zahrnuje tak praktické aktivity, studium zdrojů, interakci s učícím knihovníkem i spolužáky s cílem získat hlubší porozumění tématu.

Fáze uvědomění má jeden zásadní cíl – **žák se aktivně zapojuje do procesu učení**, díky čemuž zažívá přímou zkušenost, prožívá novou situaci. V této fázi se individuální dovednosti jednotlivých žáků heterogenní skupiny začínají zdokonalovat prostřednictvím praktických úkolů a činností. Žák se snaží porozumět základním principům a konceptům. K aktivizaci žáka dochází tak, že učící knihovník využívá relevantní formy výuky a naplňuje je metodami, které obsahují simulace reálných situací a problémů, cvičení, hru apod.

Tabulka 12: Rámec aktivního učení, fáze 2 – Uvědomění si významu a souvislostí informací (zpracování: autorka)

Žák	UVĚDOMĚNÍ SI	Učící knihovník
☐ Získává nové poznatky. ☐ Ověřuje si své původní prekoncepty o daném tématu a na jejich základě si uvědomuje význam a souvislosti nově získaného poznání. ☐ Na strukturu prekonceptů napojuje nové informace a nachází pro ně v dané struktuře správné místo. ☐ Dospívá k porozumění, pochopení učiva a k jeho trvalejšímu zapamatování.		☐ Výrazně ovlivňuje to, jakými tématy, fakty, problémy či dilematy se žáci v učebních aktivitách zabírají. ☐ Předkládá podnětné výukové materiály směřující ke vzdělávacímu cíli. ☐ Facilituje propojování nových informací s poznatky shromážděnými ve fázi evokace – napomáhá, podporuje, usnadňuje žákům dosahování pokroku v učení a cílů. ☐ Usměrnjuje diskusi, zdůvodňuje vhodné postupy či řešení (ale nevnučuje). ☐ Udržuje žáky motivované pro další fázi učení. ☐ Provází žáky skupinovou i individuální činností. ☐ Zařazuje didakticky účelně vzdělávací technologie s ohledem na věk a podmínky cílové skupiny. ☐ Umožňuje individuální práci a dosahování cílů každému žákovi heterogenní skupiny.

Aktivizující metody pomáhají žákovi ve fázi uvědomění stabilizovat, upevnit získané informace a poznatky. Jsou prostředkem k dosažení cílů různé úrovně kognitivní náročnosti (dle Bloomovy taxonomie). Učící knihovník uplatňuje výukové formy skupinové práce, práce ve dvojicích i práce individuální. Volí aktivizující metody jako řízené čtení s otázkami, různé typy diskuse (včetně výše popsané argumentační uličky), metodu Poslední slovo patří mně, dvojitý zápisník nebo metodu Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se.³⁷ Ve fázi uvědomění lze využít také problémové úlohy, badatelsky orientované úlohy, principy projektového vyučování (práce s problémem a jeho řešení) nebo komplexní práci s informačními organizéry.

Fáze 3 – REFLEXE

Poslední fáze rámce E-U-R se zaměřuje na to, aby **žák aktivně kognitivně pracoval s právě získanou zkušeností nebo pochopením** jakožto výsledky přirozeného učení. Fáze reflexe tedy završuje aktivizující přístup žáka k procesu učení. Žák se zamýšlí nad událostmi z předchozích fází edukace a nad tím, co díky nim získal, osvojil si. Dostává **příležitost k sebereflexi**, v níž si klade otázky týkající se toho, co se naučil, jaké byly jeho pocity při učení, jak nové poznatky

37 Uvedené metody jsou funkčně popsány a vysvětleny například v *Katalogu podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, dostupném z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-5-metody-aktivniho-uceni/>.

může aplikovat ve své každodennosti, jak se může ze získané zkušenosti poučit pro budoucnost. Reflexe podporuje aktivnější učení s hlubším ponořením se do dané problematiky a integraci nových informací do stávajících znalostí (struktur).

Tabulka 13: Rámec aktivního učení, fáze 3 – Reflexe (zpracování: autorka)

Žák	REFLEXE	Učící knihovník
☐ Uvědomuje si, jaké poznatky získal, čemu porozuměl, jaké nové postoje nabyt či změnil. ☐ Připomene si významy, které si uvědomil, myšlenky, s nimiž aktivně interagoval. ☐ Interpretuje významy vlastními vyjádřeními, diskutuje, klade otázky ke sporným bodům práce s tématem, kontextuje významy také k jiným oblastem své každodennosti a zájmů. ☐ Přemýšlí o procesu učení, tedy jak k novému poznání dospěl.		☐ Klade jasně a srozumitelně formulované otázky, které motivují žáky k vyjádření i diskusi. ☐ Získává zpětnou vazbu o tom, čemu žáci rozuměli, čemu nikoli. ☐ Dává žákům prostor k individuální sebereflexi.

Pro dosažení cílů této fáze učení využívá učící knihovník aktivizující metody a přístupy jako pětilístek, myšlenkovou mapu, řízenou diskusi, prezentaci, metodu Víť – Chci vědět – Dozvěděl jsem se, volné psaní a další metody kritického myšlení.³⁸ Pro reflexi je vhodná také diskuse v menších skupinách.

Fáze reflexe je zásadní v kontextu přirozeného procesu učení. Rámují ji **reflektivní a sebe-reflektivní otázky**, na které by si žák měl hledat odpověď. Také učící knihovník by měl být schopen tyto otázky formulovat a vést žáky k jejich použití.

- ☐ *Co jsem se naučil/dozvěděl? Kam jsem se ve svém poznání (tématu) posunul?*
- ☐ *Co se mi podařilo/nepodařilo a proč?*
- ☐ *Jak můj proces učení probíhal?*
- ☐ *Které metody či přístupy byly pro mě přínosné, které naopak ne?*

³⁸ Aplikace metod kritického myšlení v různých tematických lekcích je možné najít například v sekci lekcí na webu Kritické myšlení v archivu *Kritických listů* – <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/>.

- ☐ Do jaké míry/Jak mohu získané znalosti a dovednosti využít při dalším vzdělávání, ve svém každodenním životě?
- ☐ Co mohlo být uděláno lépe? (Toto je otázka i pro učícího knihovníka.)

Rámec třífázového modelu E-U-R respektuje principy přirozeného učení založeného na objevování. V souhrnu lze stručně uvést, že rámec E-U-R svým pojetím podporuje aktivní a holistický přístup k učení. Žák se učí nejen z teorie, ale především z praktických zkušeností a reflexe. Tím vším se obohacuje žákův celkový proces učení a osobní rozvoj.

Tabulka 14: Rámec E-U-R v souhrnu (zpracování: autorka)

EVOKACE	UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU A SOUVISLOSTÍ INFORMACÍ	REFLEXE
Učící knihovník zjišťuje prekoncepty žáků. CÍL: ☐ Aktivizovat žáka pro učení tématu. ☐ Podpořit žákovu vnitřní motivaci. ☐ Žák pracuje se svými prekoncepty, podrobuje je revizi, rekonstrukci.	Učení, expozice a fixace učiva. Žák získává nové informace, porovnává je s původními znalostními strukturami. CÍL: ☐ Udržet žákův zájem o téma, motivaci. ☐ Podpořit vnímání a porozumění. ☐ Podpořit budování kognitivních mostů mezi starými a novými vědomostmi.	Trvalý proces učení. Žák třídí, upevňuje, systematizuje nové vědomosti. Žák přetváří původní vědomostní schémata. Nové informace zasazuje do stávajících struktur. CÍL: ☐ Žák se učí vyjadřovat vlastními slovy (zapamatovat si naučené, osvojené poznání). ☐ Korekce vědomostního schématu.

Pro učící knihovníky je E-U-R především metodickou pomůckou. Díky ní mohou designovat a vést jakoukoli vzdělávací jednotku tak, aby se v podmínkách řízeného učení co nejvíce blížila učení spontánnímu. Právě pro takové pojetí učení a vzdělávání je prostředí knihovny příhodné.

Metodická karta vzdělávacího programu

Metodická karta se postupně stává osvědčenou didaktickou pomůckou učícího knihovníka, zachycující všechny zásadní informace potřebné pro vedení vzdělávacího procesu. Jednoduše řečeno je **metodická karta** písemně a strukturovaně **zachyceným (a také reflektovaným) scénářem výuky**.

Příprava metodické karty (scénáře) vzdělávacího programu je vhodná ve třech krocích:

- ① Předběžný scénář – plánování průběhu výuky;
- ② Reálný scénář – ten, který proběhl, tedy výsledek realizace programu;
- ③ Finální (ideální) scénář – výsledek evaluace realizovaného programu a jeho reflexe ze strany učícího knihovníka i účastníků se zapracováním změn.

Má-li být metodická karta užitečným didaktickým pomocníkem učícího knihovníka, měla by obsahovat všechny zásadní prvky plánovaného vzdělávacího programu. Vyjdeme-li ze schématu E-U-R výše a z kapitoly 8, metodickou kartu obvykle tvoří následně uvedené části zamýšlené struktury vzdělávacího programu. Metodická karta v této publikaci je prezentována v šabloně, kterou vytvořili a využili účastníci Cyklu mediálního vzdělávání v knihovnách, pořádaného v letech 2023 a 2024 Nadací OSF pro učící knihovníky.³⁹

Strukturu do šablony je vhodné zpracovat v některém z online nástrojů, aby do ní mohl učící knihovník doplňovat své podněty, reflexe, aby bylo možné upravovat ji na míru vždy dané cílové skupině a konkrétnímu vzdělávacímu programu. Metodická karta by měla být živou didaktickou a metodickou pomůckou učícího knihovníka a také nástrojem reflektování realizovaného vzdělávacího programu.

39 Dostupné z: <https://docs.google.com/document/d/1hFKW03HPZ4CzcXG6cRG4tiEPZaFBOI25/edit#heading=h.gjdgxs>.

METODICKÁ KARTA			
PŘÍPRAVA, REALIZACE A EVALUACE vzdělávacího programu v knihovně			
PROGRAM:			
VYPRACOVAL/A:			
DNE:			
A) SPECIFIKACE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU			
NÁZEV:			
ANOTACE:			
DĚLKA:			
CÍLOVÁ SKUPINA:			
POČET ÚČASTNÍKŮ:			
EDUKAČNÍ CÍLE AKTIVITY:			
VAZBA AKTIVITY NA VZDĚLÁVACÍ OBLAST RVP:			
VAZBA AKTIVITY NA KONKRÉTNÍ ČÁST ŠVP ŠKOLY, pro jejíž žáky je aktivita připravována:			
KLÍČOVÉ KOMPETENCE, které budou během aktivity rozvíjeny:			
PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI, DOVEDNOSTI A ZKUŠENOSTI ÚČASTNÍKŮ:			
PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI, DOVEDNOSTI A ZKUŠENOSTI UČÍČÍHO KNIHOVNÍKA ČI LEKTORA:			
ORGANIZAČNÍ FORMA VÝUKY (přednáška, workshop, exkurze vzdělávacího charakteru, improvizální hra aj.):			
POUŽITÉ VÝUKOVÉ METODY A AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY (využití E-U-R, metody kritického myšlení, jiné typy aktivní edukační práce účastníků):			
HODNOCENÍ NEBO SEBEHODNOCENÍ, ZPĚTNÁ VAZBA – ÚČASTNÍKŮ ČI LEKTORA (typ, způsob, zařazení v rámci vzdělávací aktivity):			
TYP UČEBNY:			
POMŮCKY, TEXTY, MATERIÁL (lektor i účastníci):			
VÝSTUPY ÚČASTNÍKŮ (prezentace, texty, videa, ilustrace aj.):			
B) PRŮBĚH VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU			
(Obsahuje v časovém rozkladu po úsecích v minutách a s využitím E-U-R zadání, popis aktivizačních činností, otázky kladené nebo připravené do aktivit, výstupy a přílohy, odkazy na použité zdroje. Obsahuje též ukázky evaluačního nástroje, dále případné zapojení pedagoga třídy nebo asistenta pedagoga do průběhu programu.)			
NÁZEV AKTIVITY	ODHADOVANÝ ČAS	OBSAH AKTIVITY	FÁZE E-U-R
C) EVALUACE A REFLEXE JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU			

Obrázek 10: Ukázka návrhu metodické karty vzdělávacího programu

Použité a doporučené zdroje

Lekce. *Kritické myšlení* [online]. 2024 [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://kritickemy-sleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/lekce/>.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis, TEMPLE, Charles a SCOTT Walter. *Příručky I-VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Adaptace: Hana Košťálová, Nina Ruthová, Irena Věříšová. © Kritické myšlení, o. s., 2007.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Metody aktivního učení. Sociální znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. © 2015–2024 Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-5-metody-aktivniho-uceni/>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2020. ISBN 978-80-11-00123-0.



10 Evaluace a hodnocení v knihovní edukaci

V kontextu výuky a vzdělávání se používají různé hodnoticí postupy, pro které existují pojmy jako evaluace, hodnocení, sebehodnocení, reflexe, sebereflexe. Některé mohou fungovat v edukační praxi jako synonyma. V prostředí neformálního vzdělávání v knihovně má oblast evaluace či hodnocení několik perspektiv, kterým je věnována pozornost v této kapitole, předně v reakci na vzdělávací potřeby a praxi učících knihovníků.

Jak a co lze v knihovním vzdělávání evaluovat?

Evaluace je vztažena k několika různým perspektivám vzdělávacího programu a jeho aktérů, např.:

- ☐ z pohledu účastníků – hodnocení posunu v úrovni vlastních kompetencí a celkové úspěšnosti dosažení cílů vzdělávací akce;
- ☐ z pohledu účastníků – hodnocení obsahu (vhodnost konkrétních cílů, výběr a struktura metod) a realizace (školitelé, organizační stránka atd.) vzdělávací akce;
- ☐ z pohledu učícího knihovníka – hodnocení posunu účastníků v úrovni kompetencí a celkové úspěšnosti dosažení cílů vzdělávací akce;
- ☐ z pohledu učícího knihovníka – hodnocení vlastního působení v roli vzdělavatele v kontextu obsahu, designu struktury, aktivit účastníků, dynamiky skupiny – reflexe, rovněž sebereflexe;

- z pohledu učících knihovníků, externích lektorů a zadavatele – hodnocení obsahu (hlavní cíl a naplnění potřeb organizace, konkrétní cíle, cílová skupina a profil účastníka, formy a metody atd.) a realizace (proces realizace, organizační a technické zabezpečení – místo konání, didaktická technika, ekonomická náročnost, komunikace v týmu i s účastníky, propagace aj.) vzdělávací akce.

Evaluace v knihovnách – co ukázal průzkum Národní knihovny ČR

Pro hodnocení vzdělávacího procesu jako celku, tedy například vzdělávacího programu, lekce, workshopu apod., se používá pojem evaluace. Jakými metodami probíhá evaluace vzdělávacích aktivit v knihovnách dle velikosti obcí?

Tabulka 15 Pohled na problematiku evaluace edukačních aktivit knihoven pro školy⁴⁰

	Nepro- vádíme	Rozhovor pedagog	Skupinový rozhovor žáci	Tištěný dotazník pedagog	Online dotazník pedagog	Tištěný dotazník žáci	Online dotazník žáci	Jiné	Nevím
do 500 obyvatel	36 %	15 %	19 %	0 %	0 %	2 %	0 %	0 %	9 %
501–1 000 obyv.	39 %	39 %	29 %	0 %	0 %	4 %	0 %	3 %	4 %
1 001–3 000 obyv.	27 %	60 %	37 %	3 %	0 %	9 %	1 %	1 %	3 %
3 001–5 000 obyv.	19 %	66 %	37 %	1 %	0 %	7 %	1 %	1 %	4 %
5 001– 10 000 obyv.	22 %	71 %	49 %	2 %	0 %	6 %	1 %	1 %	1 %
10 001– 20 000 obyv.	23 %	70 %	57 %	9 %	0 %	14 %	0 %	0 %	2 %
20 001– 40 000 obyv.	6 %	92 %	75 %	6 %	6 %	6 %	6 %	3 %	0 %
nad 40 000 obyv.	0 %	100 %	70 %	17 %	4 %	17 %	0 %	9 %	0 %

40 Jedná se o jednu ze zkoumaných oblastí celostátního průzkumu NK ČR o spolupráci knihoven a škol (2019).



Obrázek 11 Formy evaluace edukačních aktivit knihoven⁴¹

Celostátní průzkum Národní knihovny ČR z roku 2019 zaměřený na oblasti spolupráce knihoven a škol⁴² ukázal, že evaluace aktivit pro potřeby dalšího rozvoje strategie knihovny a kvality vzdělávání se zdaleka netýká většiny knihoven, probíhá pouze v části z nich. Průzkumu se zúčastnilo více než 900 knihoven a jednou z otázek, na něž knihovníci odpovídali, byla otázka na formy vyhodnocování vzdělávacích akcí knihoven konaných pro školy. Průzkumné šetření ukázalo, že evaluace přínosu vzdělávacích programů pro žáky či pro knihovnu je prováděna nesystematicky a různými metodami sběru dat. Oblasti evaluace by tedy mělo být v knihovním prostředí věnováno více pozornosti, jak metodické a vzdělávací, tak výzkumné.

Hodnocení v rámci vzdělávacího programu

Evaluační rovinu vzdělávacího programu je žádoucí **zahrnout již do přípravy** vzdělávacího programu, a to s ohledem na heterogenní cílovou skupinu a individuální podmínky žáků v ní. ***Jaké otázky by si měli učící knihovnice a knihovníci klást již ve fázi přípravy vzdělávacího programu, aby jeho hodnocení v průběhu edukace bylo efektivní?***

Lze využít například níže uvedených reflektivních otázek:

- ☐ *Mám jako učící knihovnice/knihovník stanovena kritéria hodnocení?*
- ☐ *Znají žáci/studenti mé požadavky?*
- ☐ *Používám různé formy hodnocení?*

41 Konkretizace problematiky evaluace sledované v průzkumu NK ČR (2019).

42 Komplexní zpráva z celostátního průzkumu NK ČR je dostupná na https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf.

- ☐ Používám hodnocení k různým účelům?
- ☐ Je moje hodnocení komplexní (sleduje různé stránky rozvoje osobnosti, reflektuje všechny cíle)?
- ☐ Hodnotím a poskytuji zpětnou vazbu konstruktivně a s použitím popisného jazyka?
- ☐ Pomáhám dostatečně, aby se žáci připravili na činnosti, které hodnotím?
- ☐ Jsou moje kritéria a formy hodnocení přiměřené kompetencím heterogenní třídy/skupiny?
- ☐ Rozvívám u žáků dovednost sebehodnocení?
- ☐ Jsem v hodnocení objektivní?

Hodnocení sumativní a formativní, zpětná vazba

Vydeme-li z obecné didaktiky, hodnocení má dvě základní formy: sumativní a formativní. Sumativní hodnocení je zaměřeno na výsledek žákova učení a je konečnou zprávou především pro žákovo okolí (rodiče). Formativní hodnocení je zaměřeno na proces žákova učení a na jeho průběžnou korekci v rámci edukace ukotvené v konstruktivistickém paradigmatu aktivního učení.

Formativní hodnocení učící knihovník provádí v různých situacích a různými způsoby v průběhu vzdělávacího programu proto, aby poskytl žákům takovou informaci, s níž mohou pracovat ve svém dalším učení. A právě formativnímu⁴³ hodnocení a jeho nástrojům je vhodné věnovat pozornost v knihovní edukaci.

Průběžné hodnocení a zpětná vazba

Pro hodnocení rozvoje žáka v dané oblasti je funkčním nástrojem **průběžné hodnocení**. Jeho cílem je podpora motivace žáka k další práci. Průběžné hodnocení je funkční tehdy, když učící knihovník dokáže žákům zprostředkovat informaci o tom, co se jim daří a jaké jejich postupy vedou ke kýženému cíli (splnění úkolu, vyřešení otázky, dokončení projektu apod.).

Není žádoucí používat pro průběžné hodnocení školní známkovací škálu ani výrazy jako „výborně“, „skvěle“, „to se nepodařilo“ apod. Jsou příliš obecné a žákovi nedávají informaci o tom, co má dělat i nadále stejně, co jinak pro to, aby se zlepšil, aby se poučil z chyb, co má změnit.

43 Oblast formativního hodnocení je představena mj. v publikaci K. Starého a V. Laufkové *Formativní hodnocení ve výuce* (dotisk 2023).

Základním prostředkem průběžného hodnocení je **poskytování zpětné vazby žákům** k jejich „výkonu“, výsledku i k průběhu snažení dle toho, jak byly formulovány cíle pro danou fázi edukačního procesu. Zpětná vazba je tedy informace, díky níž učící knihovník sděluje žákovi, jak se mu podařila jeho činnost vzhledem k cílům, které daná činnost sledovala. Zpětná vazba se může týkat jak výstupu (produktu učení), tak průběhu procesu učení.

Jak (ne)poskytovat zpětnou vazbu

Zpětná vazba je funkční tehdy, je-li **formulována popisným jazykem** a je-li převážně pozitivní. To znamená, že knihovník se v hodnocení soustředí na žákův průběžný výstup, na výsledek jeho aktivity. Nepromítá do žákova hodnocení posuzování jeho oděvu, účesu nebo rodinného zázemí. Nejprve pojmenuje to, co se žákovi podařilo, co udělal správně, v čem se zlepšil, posunul oproti předchozímu stavu. To, co se žákovi nepodařilo, formuluje knihovník nikoli jako přímou kritiku, ale jako podnět ke změně, ke zlepšení, k nápravě. Efektivní zpětná vazba obsahuje také podporu pro to, aby se žák poučil z chyb. Lze k tomu použít otázky typu *Co uděláš příště, aby ses takové situaci vyhnul/a? Jak se tohle řešení dá napravit?* Žák by měl dostat ve zpětné vazbě informaci, že *errare humanum est*, chyby jsou zdrojem poučení, většina chyb se dá napravit a chyba může sloužit jako výzva, jako šance.

Součástí efektivní zpětné vazby učícího knihovníka je také příležitost dodávat žákům odvalu, posílit jejich sebevědomí, sebehodnotu, vědomí místa ve společnosti. Právě takto designovaná **podpůrná zpětná vazba** vede žáky k samostatnosti, odpovědnosti a sebeúctě.

Neefektivní je zpětná vazba tehdy, upozorňuje-li knihovník často a převážně na žákovy chyby, hledá-li nedostatky v žákově průběžné práci a výsledcích. Taková zpětná vazba žáky demotivuje. Ve zpětné vazbě je žádoucí vyvarovat se (zraňujícího) srovnávání žáků, nerealistického očekávání, ale i přehnané podpory či přebírání iniciativy za žáky. Nepomáhá ani knihovníkův perfekcionismus. Jedná se například o takto nevhodně znějící pochvaly: „Očekávám, že i v další aktivitě budeš tak skvěle odpovídat!“, „Vezměte si příklad z Rity, která jako jediná odpověděla!“, „No konečně jste si to, vy dva, opravili.“⁴⁴

Hodnocení dosažených kompetencí žáků ve vztahu k cílům edukace

Pokud jde o hodnocení posunu, pokroku účastníků knihovního vzdělávacího programu, lze nabídnout několik hodnoticích postupů či nástrojů, vždy s ohledem na to, kterou rozvojovou oblast cílové skupiny chce učící knihovník hodnotit. Dle tohoto hlediska lze rozlišit tři směry evaluace:

⁴⁴ Inspirativní výklad i ukázky formativní zpětné vazby nabízí v překladu publikace D. Wiliama a S. Leahy *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (2016).

- **zaměření na znalosti** – k hodnocení lze použít ústní dotazování, znalostní test, případně písemnou práci (tu v knihovním programu běžně ne);
- **zaměření na dovednosti** – hodnotit dosažené či rozvinuté dovednosti znamená, že je cílová skupina prakticky předvádí; žáci např. tvoří výstup ze skupinové či individuální práce, hodnocené je praktické předvedení aktivity či dovednosti s komentářem;
- **zaměření na klíčové kompetence a soft skills** – osvojení si této skupiny kompetencí lze hodnotit tak, že knihovník ve fázi reflexe zařadí simulace či hraní rolí a doplní je svým pozorováním; vhodným hodnoticím nástrojem je také sebehodnoticí dotazník.⁴⁵

V reálné situaci výuky v knihovně dochází obvykle k tomu, že žáci při hodnoticích aktivitách a prezentování výstupů prokazují současně znalosti (např. pojmů či pravidel) i klíčové kompetence (komunikativní, k řešení problémů, sociální, personální aj.) ve shodě s procesem přirozeného učení. Chce-li učící knihovník hodnotit různé úrovně kognitivní náročnosti výstupů či výsledků žáků, je vhodné použít jako východisko Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Tabulku níže může knihovník využít jako návodnou metodickou oporu.

Tabulka 16: Formy a způsoby hodnocení v návaznosti na vzdělávací cíle (zpracování: autorka)

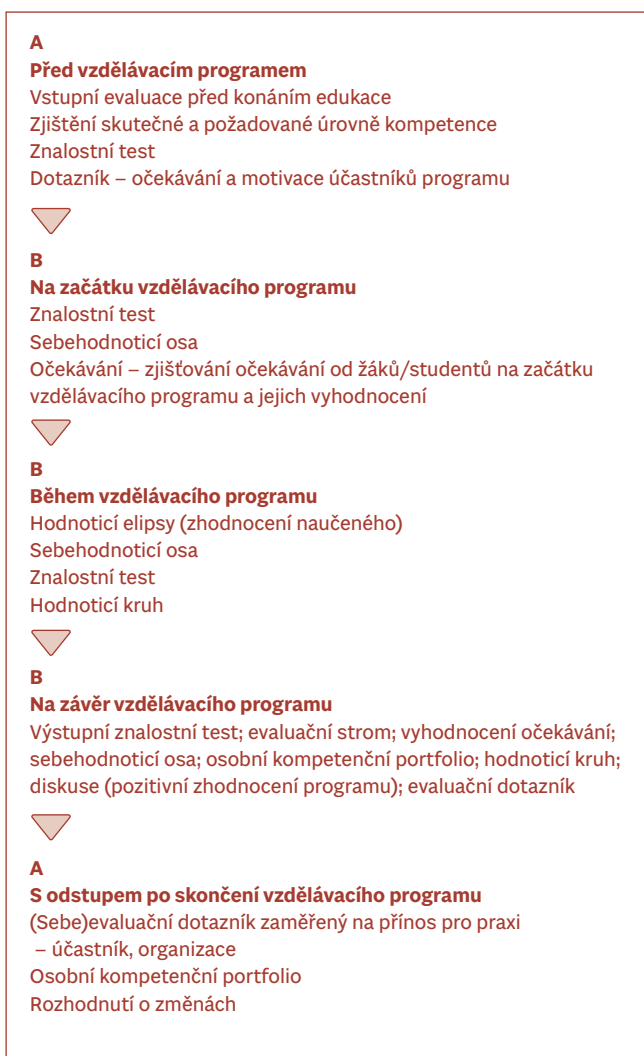
CÍLE dle Bloomovy taxonomie	CO KNIHOVNÍK HODNOTÍ	JAK KNIHOVNÍK HODNOTÍ
Tvorba	Žák vytvořil kombinaci (nebo vymyslel) něco nového díky zvládnutí předchozího poznání.	Učící knihovník v diskusi hodnotí schopnost žáků obhájit své řešení, žáci hodnotí navzájem své výstupy (peer to peer).
Hodnocení	Žák porovnává, kriticky hodnotí, popisuje jev v širších souvislostech, formuluje obecnější závěry, vybírá a vyhodnocuje nejlepší řešení, vyjadřuje osobní názor.	Učící knihovník hodnotí to, že obecné poznatky se shodují, použije formativní zpětnou vazbu, společně se žáky provádí korekturu.
Analýza	Žák rozkládá či rozebírá na prvky s vymezením jejich významů a vztahů, odvozuje zákonitosti.	Učící knihovník oceňuje přesnost rozboru i zachování posloupnosti a vztahů.
Aplikace	Žák navrhuje řešení podle vzoru.	Učící knihovník diskutuje se žáky o postupu při řešení nové situace, ocení volbu nové situace pro řešení, pochválí, správně a přesně demonstruje řešení.
Pochopení, porozumění	Žák (se) vyjadřuje vlastními slovy, ilustruje, opravuje, vypočítá.	Učící knihovník diskutuje se žáky o správnosti a přesnosti slov, ilustruje, požaduje zdůvodnění řešení, výpočtu, smyslně žáky opravuje.
Zapamatování si informací	Žák reprodukuje, určuje, seřazuje, vybírá.	Učící knihovník ocení úplnost, vyzve k doplnění, vyzve žáka k lepšímu seřazení, ocení výběr toho důležitého.

45 Více informací nabízí publikace D. Wiliama a S. Leahy *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy* (2016).

Evaluační nástroje dle fází edukace

Učící knihovník může volit evaluační nástroje a přístupy dle toho, **v které fázi vzdělávacího programu** je bude využívat vzhledem k jejich účelu. Schéma níže, prezentující evaluační metodiku ABBBA, je pro to vhodnou inspirací.

- ☐ Evaluace před zahájením programu (A):
Je zaměřena na získání potřebných vstupních údajů o cílové skupině, na zjištění podstatnějších rozdílů ve vstupních znalostech či kompetencích, zjištění prekonceptů a motivace.
- ☐ Evaluace na začátku programu (B):
Hodnocení je zaměřeno na vstupní úroveň vědomostí ve vztahu k tématu programu, zjišťují se také očekávání účastníků.
- ☐ Evaluace v průběhu programu (B):
Hodnocení probíhá především formou poskytování zpětné vazby účastníkům, ale také učícímu knihovníkovi, týká se učebního pokroku či úsilí cílové skupiny.
- ☐ Evaluace v závěru programu (B):
Vyhodnocení je zaměřeno na komplexní evaluaci vzdělávacího programu ze strany účastníků, také z pozice učícího knihovníka (reflexe, sebereflexe).
- ☐ Evaluace s odstupem po skončení programu (A):
Vyhodnocení je zaměřeno na získání informací a poznatků o tom, v jaké kvalitě a kvantitě zůstaly zachovány získané znalosti, dovednosti či postoje účastníků a do jaké míry jsou trvale uplatňovány v jejich každodenní praxi.



Obrázek 12: Evaluační schéma ABBBA⁴⁶

Hodnocení jako jeden ze zásadních didaktických principů je komplexní problematika. Pro knihovní prostředí existuje *Metodika evaluace akcí v knihovně*,⁴⁷ materiál využitelný v různých

46 Zpracováno dle publikace *Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání* (2015).

47 Metodika je dostupná z https://kisk.phil.muni.cz/media/3239050/metodika_evaluace_knihovny_fin.pdf?file=/media/3237148/metodika_evaluace.pdf.

ných formátech a typech vzdělávacích aktivit, který vznikl na Katedře informačních studií a knihovnictví FF MUNI. V metodice jsou ukázky přístupů k evaluaci a také návody na tvorbu evaluačních nástrojů pro různé fáze vzdělávání dle cíle, cílových skupin i formy edukace. Lze tu také nalézt odpovědi na otázky *Proč provádíme evaluaci? Kdy s evaluací začít? Co dělat v průběhu konání akce? Jak získat rychlou zpětnou vazbu na konci akce?* apod.

Příklady evaluačních aktivit a nástrojů – dobrá praxe

Ve výstupech, které vznikají ze vzdělávacích aktivit i projektů realizovaných (nejen) v knihovnách, je možné najít příklady funkčních evaluačních prvků a nástrojů. Protože tato publikace je určena učícím knihovníkům jako metodická či studijní podpora, je žádoucí inspirovat se ukázkami či příklady dobré praxe a některé představit. Jedná se o evaluační nástroje, jež reflektují aktivní učení a vycházejí z konstruktivistického paradigmatu vzdělávání.

Portfolio

Portfolio se stává vítaným a funkčním evaluačním nástrojem, navíc pro jeho tvorbu mohou žáci využít množství digitálních prvků nebo online aplikací a vzdělávacích technologií. **Kompetenční portfolio žáka** obsahuje osobní údaje a přehled výstupů ve formě profilu, který zachycuje úroveň rozvoje klíčových kompetencí. **Prezentační portfolio žáka** obsahuje přehled individuálních shromážděných výstupů (prezentace, pracovní listy, evaluační záznamy, výrobky, exponáty, písemné práce, umělecká díla, poznámky k aktivitám apod.).

Jedinečným příkladem portfolia je tzv. **knihomolí průkaz**⁴⁸. Žáci toto portfolio postupně naplňují jednoduchými motivačními razítky, samolepkami, ale také tematickými znalostními i kreativními výstupy, které si ze vzdělávacího programu (nebo cyklu programů) v knihovně odnášejí. Portfolio typu knihomolí průkaz slouží pro podporu motivace i jako funkční nástroj formativní zpětné vazby, kterou učící knihovník poskytuje žákům v průběhu práce s jakýmkoli tématem programu. Cílem zpětné vazby je v tomto případě, aby žáci porozuměli smyslu jednotlivých činností uvnitř programu a aby chápali význam těchto činností pro celoživotní učení.

Lapbook

Variantou portfolia a zároveň funkčním nástrojem zpětné vazby v knihovních programech je lapbook. Tato „knih do klína“ je založena na shromažďování různorodých výstupů, které obsahově či myšlenkou spojuje společné téma, typicky téma vzdělávacího programu. Jedná se o řešení úkolů, kvízů, organizéry informací, ale také reflexe nebo kreativní výstupy spojené s tématem programu. Lapbook je výsledkem komplexní práce žáků s informačními zdroji a informacemi. Žák si tyto různorodé výstupy lepí nebo jinak pevně přidává do desek, zaplňuje pokud možno celou vnitřní stranu desek tak, aby měl o výstupech přehled.

48 Jako evaluační nástroj byl využit ve vzdělávacím programu pro nejmladší školáky *Na cestě od autora ke čtenáři v knihovně* v projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*.



Obrázek 13: Ukázky rozpracovaného evaluačního nástroje lapbooku (archiv G. Ivánkové⁴⁹)

Formát lapbooku napomáhá žákovi, aby dokázal výsledky svých aktivit s různorodými informačními zdroji a informacemi prezentovat v reflektivní fázi vzdělávacího programu jak v knihovně, tak například po skončení knihovního programu v následné školní výuce.



Obrázek 14: Individuální žákovská tvorba lapbooků (archiv G. Ivánkové⁵⁰)

Lapbook tedy slouží jednak k individuální či skupinové reflexi, jednak je vhodným nástrojem sebereflexe žáků počínaje mladším školním věkem.

49 Obrazový materiál byl pořízen jako součást doprovodné dokumentace k diplomové práci G. Ivánkové věnované knihovní edukaci a kompetencím učícího knihovníka.

50 Tamtéž.

Kreativní kniha

Také kreativní činnosti mohou být předmětem zpětné vazby. Příkladem je výstup z učení prezentující dovednosti, které si žáci mladšího školního věku osvojují při tvorbě kreativní knihy. Výsledné individuální kreativní knihy mohou být předmětem evaluace v několika rovinách. Jednak žák slovně reflektuje průběh své kreativní činnosti, zároveň se může vyjádřit k výsledku své práce. Hodnotí svůj kreativní výstup, tedy kreativní knihu, dále reflektuje svoji práci s informačními zdroji a informacemi. Oba typy aktivit je třeba zvládnout pro dosažení kýženého výsledku – individuálního kreativního knižního výstupu. Takto koncipovaný evaluační nástroj lze použít ve vzdělávacím programu zaměřeném na rozvoj čtenářství, čtení s porozuměním a informační gramotnosti.⁵¹

Simulace jako forma i nástroj reflektivní zpětné vazby

Příkladem výsledků aktivního učení, které je možné podrobit zpětné vazbě, je kreativní práce žáků mladšího školního věku při simulovaném „vaření polévky“. Žáci řeší znalostní a současně kreativní zadání vycházející z vizualizovaných informací – receptu, jejich cílem je postupnými kroky pomyslně uvařit polévku. Aktivní učení je vztaženo k cílům jak kognitivní, tak psychomotorické domény – žáci jednak vystřihují a ilustrují suroviny, jednak v simulované aktivitě z různých surovin „vaří“. Hotová polévka obsahující ingredience dle receptu je poté prezentována, žák dostává na výsledný výtvar zpětnou vazbu jak od učícího knihovníka, tak od spolužáků (peer to peer).⁵²

Reflektivní otázky pro vrstevnickou zpětnou vazbu

Hledá-li učící knihovník možnosti, jak provést hodnocení kompetencí, které si žáci v průběhu vzdělávacího programu osvojili, může využít evaluační metodu peer to peer neboli vzájemné vrstevnické zpětné vazby. Pro její realizaci je žádoucí implementovat do průběhu edukace aktivitu obsahující právě peer to peer hodnocení.

Příkladem takové aktivity je **prezentace výsledků skupinové práce** starších žáků v edukační fázi reflexe. Pro její zdárný průběh je žádoucí připravit podklady pro formát prezentace, např. doplňovací komiks představený v následující ukázce.

51 Zkušenost s kreativními knihami pochází například z aktivit projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*.

52 Příklad této simulační kreativní aktivity byl inspirován žákovskými výstupy projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*.



Obrázek 15: Doplnovací komiks na rozvoj prezentačních dovedností (archiv autorky)

Dále je vhodné dát žákům **sadu reflektivně zaměřených otázek**. Otázkami učící knihovník prověřuje, jak žáci hodnotí průběh aktivity, míru svého aktivního zapojení, ale také skupinovou dynamiku, nově získané poznatky. Ověřuje také osvojené klíčové kompetence – například kompetence k řešení problémů, k učení, kompetence komunikativní, sociální a personální.

Variantou této evaluační aktivity je, že si reflektivní otázky formulují samotní žáci s facilitací učícího knihovníka jako součást prezentace výsledků žákovské skupinové práce.

Příklad znění otázek pro žákovské peer to peer hodnocení skupinových prezentací

- a) Pracoval aktivně každý člen skupiny?
- b) Vyskytly se při práci nějaké obtíže? Jaké? Jak je skupina vyřešila?
- c) Dospěli všichni členové skupiny ke správnému vyřešení skládačky?
- d) Pokud se vyskytly při řešení nějaké chyby, opravila je skupina bez nápovědy? Opravila je až s nápovědou?
- e) Co vás dnešní program naučil?

Pretest a posttest

Pomocí pretestů a posttestů lze provádět dvoufázové hodnocení vstupních a výstupních kompetencí dle cílů a záměrů, které učící knihovník plánuje a u cílové skupiny očekává dosahovat. Obvykle se tento typ testování provádí u vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj nebo osvojení si znalostí, případně dovedností (vyhledávám, vysvětluji, zařazuji, přiřazuji apod.).

Příklad níže ukazuje, jak netypicky je jeden formát zadání použit jednak v evokační fázi výuky pro pretest, jednak pro posttest⁵³ (v reflektivní fázi výuky pro sebehodnocení jednotlivých žáků).

Zadání pro fázi evokace – pretest týkající se znalostí jazykových vrstev

- 1. Umím vysvětlit pojem spisovná čeština.
- 2. Umím vyhledat nespisovné české výrazy.
- 3. Chápu význam pojmu nářečí.
- 4. Umím podle určitých znaků přiřadit text ke konkrétnímu nářečí.
- 5. Zasadím chodské nářečí do mapy.

V reflektivní fázi edukace učící knihovník v evaluační aktivitě (*Rozumím, chápu, znám*) kombinuje kognitivní a psychomotorickou doménu vzdělávacích cílů Bloomovy taxonomie. Zadání pretestu použije pro posttest, který je rozšířen o volitelný pohybový prvek. Tím umožňuje individuálně každému žákovi komplexněji pracovat se sebehodnocením a aktivním učením. Žák si (nejen pomyslným) pohybem na číselné ose uvědomí míru svého posunu ve znalostech právě probraného tématu.

Závěrečná reflektivní pohybová aktivita je také pro učícího knihovníka prostředkem k tomu, aby ověřil, jaké znalosti si žáci ze vzdělávacího programu odnášejí, a zhodnotil přínos programu pro žáky.

53 Evaluační nástroj je součástí výstupů projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*.

Aktivita Rozumím, chápu, znám

Zadání pro žáky: Ke každé otázce zaznamenej, jaké jsi zaujal(a) postavení na (pomyslné) číselné ose od nuly do deseti. Nula představuje neznalost pojmu, absenci schopnosti; desítka představuje jasné chápání a dovednost vysvětlit daný pojem.

1. Umím vysvětlit pojem **spisovná čeština**. Postavil(a) jsem se na číslo...
2. Umím vyhledat **nespisovné české výrazy**. Postavil(a) jsem se na číslo...
3. Chápu význam pojmu **nářečí**. Postavil(a) jsem se na číslo...
4. Umím podle určitých znaků **přiřadit text** ke konkrétnímu nářečí. Postavil(a) jsem se na číslo...
5. Zasadím chodské nářečí **do mapy**. Postavil(a) jsem se na číslo...

Kufr – Pračka – Odpadkový koš

Tento evaluační nástroj se používá tehdy, zařadí-li knihovník jako závěrečnou reflektivní aktivitu zpětnou vazbu žáků na vzdělávací program. Jedná se o aktivitu spočívající v interakci žáků se třemi výrazy, které je žádoucí vizualizovat jako ilustrované symboly – viz obrázek níže. Jaký význam mají jednotlivé symboly právě pro potřeby reflektivní zpětné vazby žáka?

KUFR	Co si definitivně z celého vzdělávacího programu odnáším/odnášíte?	
PRAČKA	Kterou oblast tématu potřebuji/potřebujete ještě dále rozvést, zjistit si k ní více informací, získat o ní více znalostí?	
ODPADKOVÝ KOŠ	Která metoda, postup nebo část tématu mně/vám nevyhovovaly? Co z obsahu programu pro mě/vás bylo už známé, jednoduché nebo nepotřebné?	

Obrázek 16: Evaluace metodou Kufr – Pračka – Odpadkový koš (archiv autorky)⁵⁴

Učící knihovník může tuto evaluační aktivitu zařadit buď jako reflexi programu provedenou společně se všemi žáky, nebo jako žákovskou individuální hodnotící aktivitu.

⁵⁴ Tato metoda reflektivně pojaté zpětné vazby žáků je také součástí výstupů, které vznikly v rámci projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*.

Pokud mají žáci provést hodnocení individuálně, je vhodné připravit každému tři malé „evaluační“ obálky popsané slovy *Kufr – Pračka – Odpadkový koš*, nebo místo slov polepené ilustracemi nebo razítky s danými symboly. Dále dostává každý žák k dispozici psací potřeby a papíry menšího formátu (post-ity). Na pokyn učícího knihovníka hodnotit si každý žák uvědomuje, jaký byl jeho individuální průchod vzdělávacím programem, a do jednotlivých obálek pak vkládá stručně zachycené myšlenky (ve formě jednotlivých slov, sousloví, klíčových slov). Možnou další variantou práce s tímto nástrojem je formát papíru A4 rozčleněný na tři sloupce nadepsané pojmy *Kufr – Pračka – Odpadkový koš* nebo opatřené obrázky symbolů. V závěru reflektivní fáze programu žáci společně s učícím knihovníkem prezentují, co a proč si do jednotlivých obálek nebo evaluačních listů vložili.

Použité a doporučené zdroje

HAVLÍČKOVÁ, Daniela. *MetodiKa – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015. ISBN 978-80-87449-50-9.

Metodiky FNV. Metodiky projektu Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového. *Národní pedagogický institut České republiky*. [online]. 2024 [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/5787-metodiky-fnv>.

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. 2024-10-16]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 2. vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

Hodnocení žáků v heterogenní třídě. *Zapojme všechny* [online]. Národní pedagogický institut České republiky 2024 [cit. 2024-10-24]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/117-hodnoceni-zaku-v-heterogenni-tride>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200810/contents/nkc20081810539_1.pdf.

Vzdělávací programy 1–9 projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici*. Aktuálně jsou jako metodiky dostupné v knihovnách ČR, které měly své zástupce mezi aktivními účastníky a tvůrci vzdělávacích programů projektu.



11 Učící knihovník a nástroje umělé inteligence

V kontextu turbulentního rozvoje digitálního prostředí se jedna kapitola této publikace krátce věnuje umělé inteligenci (AI), konkrétně odpovědi na otázku, **zda a nakolik mohou být učícímu knihovníkovi nástroje AI užitečné**.⁵⁵

Umělá inteligence vstoupila do mnoha profesí a postupně se stává součástí každodenních interakcí a činností člověka. Jedná se o velmi aktuální téma, zároveň je zřejmé, že nástroje AI se stále rozvíjejí, precizují, a tak informace týkající se této problematiky mají trochu jepičí život(nost). Zařazení této kapitoly na závěr publikace má jeden kruciální důvod – jak je dále ukázáno, nástroje AI mohou být učícímu knihovníkovi funkčním pomocníkem a kurátorem. Zároveň platí, že mají-li v této roli obstát, neobejdou se bez knihovníka, který je expertem ve svém oboru, v tématu, jímž vstupuje do vzdělávacího prostoru, a také má dovednosti v didaktice. Pokud tedy učící knihovnice či knihovník vnímavě a soustředěně dočte tuto publikaci až na stránky věnované AI, je připravena a připraven didakticky účelně interagovat s nástroji AI ve své edukační praxi. Pro učícího knihovníka jsou nástroje umělé inteligence využitelné v několika rovinách jeho profese:

⁵⁵ Otázka směřuje do prostředí knihovní edukace, inspirací k odpovědi na ni může být publikace B. Brdičky *Pedagogika nejistoty v éře AI* (2024).

● **Příprava vzdělávacích materiálů**

Nástroje AI dokážou designovat plán a vytvářet strukturu vzdělávacího programu včetně metodických návodů, prezentací či edukačních infografik. Učícímu knihovníkovi pomohou generovat návrhy výukových aktivit v různých formách výuky offline i online dle trendů současné didaktiky – vytvoří interaktivní cvičení, formulují otázky, cíle výuky, připraví pracovní listy či handouty pro cílovou skupinu. V online výuce nástroje AI navrhnou interaktivní prvky, připraví scénáře pro webinář, generují diskusní otázky. Učícímu knihovníkovi připraví také evaluační aktivity jako kvízy nebo testy.

● **Personalizace výuky – heterogenita cílové skupiny edukace**

Umělá inteligence je schopna reagovat na různé úrovně kompetencí studijní skupiny, která přichází na vzdělávací program do knihovny. Pro daný program navrhne obsahově adaptabilní výukové a vzdělávací materiály podle potřeb jednotlivých účastníků vzdělávání včetně doporučení pro další studijní či učební cestu. Její nástroje tvoří individualizované vzdělávací či učební plány a sylaby.

Díky množství dat, s nimiž AI pracuje, dokáže připravit odpovědi na časté otázky k tématu, které definuje učící knihovník pro vzdělávací program. AI funguje také kurátorský a dokáže navrhnout zdroje pro samostudium dle individuálních podmínek žáků. V tomto smyslu tedy nástroje AI pomáhají učícímu knihovníkovi připravit a realizovat edukaci v heterogenní studijní skupině žáků.

● **Administrativní podpora**

Je-li to třeba, může učící knihovník využít AI k sestavení harmonogramu kurzů či vzdělávacích nabídek knihovny. AI pomáhá při správě dokumentace, dokáže zpracovat zpětnou vazbu od účastníků do přehledného výstupu, s pomocí AI má knihovník k dispozici různé varianty výstupních certifikátů pro účastníky edukace. AI tedy pomáhá automatizovat nebo automatizuje rutinní úkoly.

● **Rozvoj informační gramotnosti**

Jednou ze zásadních rovin obsahu vzdělávání v knihovnách je rozvoj informační gramotnosti. Také v tomto směru má učící knihovník možnost využít nástroje AI – pomáhají při vzdělávacích aktivitách cílených na schopnost žáků vyhledávat informace, na kompetence kriticky hodnotit zdroje informací. Mohou demonstrovat práci s různými digitálními nástroji, učící knihovník díky AI nabídne žákům ukázky jejího využití v knihovní praxi.

● Jazyková podpora

Postupně se nástroje AI stávají žádoucím pomocníkem při redigování textů různého typu, zastávají funkci korektora gramatiky a stylistiky výstupů. Učícímu knihovníkovi může AI pomoci také v překládání výukových materiálů do jazyků, v nichž hovoří jeho cílová skupina – týká se to nejen angličtiny, jejíž znalost je již rozšířena, ale také například tzv. malých jazyků. Nástroje AI mohou vytvářet i vícejazyčné překlady, umí zjednodušit odborné texty pro různé úrovně vzdělávacích cílů a potřeb. To vše umožňuje nebo kvalitativně zlepšuje práci knihovníka s heterogenní cílovou skupinou.

● Evaluace a hodnocení

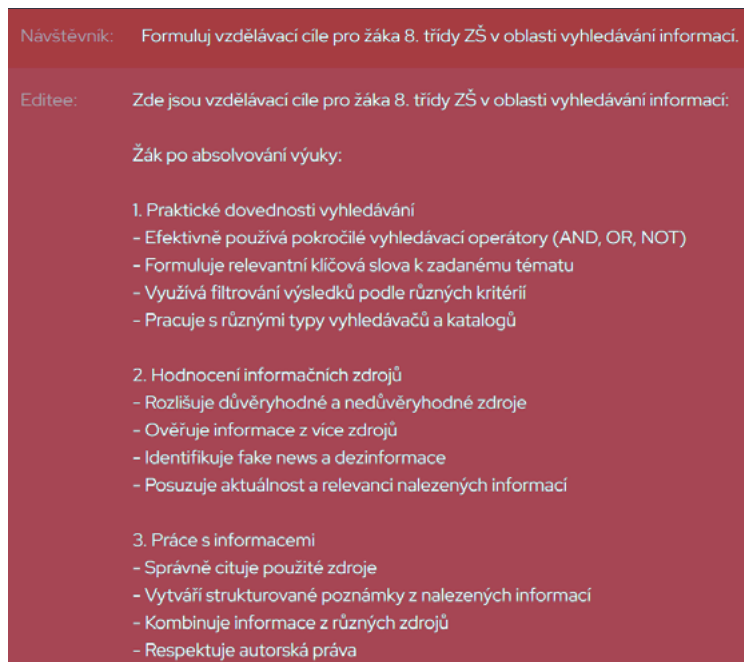
V oblasti evaluace a hodnocení mohou nástroje AI pomoci učícímu knihovníkovi s analýzou výukových výsledků, dokáží sledovat pokrok žáků v definovaných učebních procesech, jsou schopny identifikovat také slabá místa v učení žáků.

● Profesní rozvoj

V turbulentní době plné změn a nových technologií a s nimi spojených výzev je celoživotní vzdělávání a učení také nezbytnou součástí profesního rozvoje učících knihovníků. Nástroje AI mohou kurátorsky přinášet informace o novinkách a trendech v problematice, které se učící knihovník věnuje. Díky tomu knihovník získá aktuální znalosti, dovednosti i postoje k nově etablovaným vzdělávacím tématům a může je zařadit do své edukační nabídky – příkladem je oblast etiky práce s AI a s tím spojená role tvůrce a jeho autorské zodpovědnosti v informačním prostoru. AI je nástrojem, jak sledovat trendy v oboru, přispívá k networkingu a sdílení zkušeností.

Výzvy pro učícího knihovníka při práci s AI

Výše byly představeny principy AI, které mohou být prospěšné učícím knihovnicím a knihovníkům v jejich praxi. V této části publikace je nabídnuta ukázka konkrétní práce vzdělavatele s nástrojem umělé inteligence – byl vybrán nástroj Chat GPT 4. V rozhraní aplikace byl zadán prompt *Formuluj vzdělávací cíle pro žáka 8. třídy ZŠ v oblasti vyhledávání informací*. Výsledky práce Chatu GPT 4 jsou prezentovány dále v textu.



Obrázek 17: Ukázka práce Chatu GPT 4 při designování návrhu struktury edukace⁵⁶

V návaznosti na uvedené informace je rozhodně žádoucí, aby učící knihovník byl vždy tím, kdo práci umělé inteligence a obsah, který vygenerovala, podrobí kontrole a kritickému vyhodnocení. Pro to, aby mohl učící knihovník **funkčně využívat AI ve své profesi**, je třeba naplnit několik zásadních předpokladů či podmínek, především:

- ☐ má kompetence využívat patřičné nástroje AI produktivně;
- ☐ je obeznámen s charakteristikou i specifiky cílové skupiny, s níž pedagogicky pracuje;
- ☐ má odborné kompetence týkající se didaktických a pedagogických principů, které disponují učícího knihovníka k didakticky účelnému využití AI;
- ☐ je expertem v tématu, v kterém mu AI připravuje podklady pro výukovou činnost;
- ☐ je obeznámen s kurikulem daného stupně školství (RVP) i s kurikulem školy, jejíž žáci se v knihovně vzdělávají (ŠVP).

⁵⁶ Citováno 20. 10. 2024, více k nástroji viz <https://editee.com/chat-gpt>.

Především znalost kurikula a pedagogických i didaktických principů se ukazuje jako velmi podstatná podmínka pro účelné využití AI. Jako **příklad** je možné uvést **práci učícího knihovníka s definováním edukačních cílů** pro konkrétní vzdělávací program.

Výše bylo ukázáno, jak AI generuje cíle výuky pro žáka 8. třídy ZŠ v oblasti vyhledávání informací. Cílů je velké množství, ne všechny se primárně vztahují k vyhledávání informací. Některé z formulovaných cílů jsou navázány na téma citační gramotnosti – *žák správně cituje použité zdroje, respektuje autorská práva*. Jiné cíle jsou ukotveny v široce pojatém tématu hodnocení zdrojů a informací z nich – *žák identifikuje fake news a dezinformace*.

V případě, že učící knihovník využije AI ke generování cílů vzdělávacího programu, je žádoucí, aby z mnoha cílů, které AI navrhne, zvolil právě ty, které jsou pro danou skupinu žáků relevantní.

Co v rozhodnutí o výběru cílů pomůže?

- Důležitou podmínkou je **znalost Školního vzdělávacího programu (ŠVP)**, konkrétně těch částí vzdělávacího obsahu, které se vztahují k tématu vyhledávání informací. Díky znalosti ŠVP je učící knihovník schopen vybrat cíle výuky vztažené k obsahu učiva právě v dané škole.

Co pomůže při využití AI produktivně vzhledem k cílům, které AI nabídla?

- Učící knihovník by měl **znát cílovou skupinu**, případně by měl mít informace o specifických charakteristikách třídy, která se má programu zúčastnit. Díky těmto informacím (od pedagoga) je schopen vybrat z vygenerovaných cílů právě ty, které budou žáci schopni naplnit, například vzhledem k úrovni heterogenity dané cílové skupiny. Ukáže se tak třeba, že žáci nejsou schopni naplnit cíle typu *pracuje s různými typy vyhledávačů a katalogů, využívá filtrování výsledků podle různých kritérií, vytváří strukturované poznámky z nalezených informací*.

Náměty pro práci učícího knihovníka s AI

V oblasti vzdělávání existuje množství nástrojů, které AI využívá a jsou pro edukaci vhodné. Většina z nich je funkční právě v prostředí knihovních vzdělávacích programů. Významným partnerem pro rozvoj práce s AI je v ČR nezisková organizace AI dětem⁵⁷, která se snaží prezentovat aktuální nástroje AI a ukazovat jejich zařazení do edukační praxe. Rozvíjí vzdělávání pro uživatele AI, kteří nejsou učiteli nebo učícími knihovníky, ale chtěli by umělé inteligenci porozumět a naučit se s ní pracovat.

Důležitou cílovou skupinou AI dětem jsou ale právě vzdělavatelé (nejen učitelé). Jim poskytuje jednak vzdělávací programy do sboroven i individuálně, jednak náměty a tipy do výuky, a ukazuje, jak nástroje AI prospívají vzdělávání současných žáků a jejich seberozvoji. Témata připravených edukačních aktivit jsou provázána se současným českým kurikulem a zaměřují se na rozvoj kompetenčního přístupu ke vzdělávání. Připravená výuková schémata jsou využitelná v aktivitách informačního vzdělávání a rozvoje gramotností v knihovnách pro žáky ZŠ i SŠ.

ScioBot– nástroj generování příprav edukačních aktivit

Inspirativním zdrojem užitečných informací, tipů i konkrétních návrhů aktivit při tvorbě scénářů vzdělávacích programů v knihovnách je pro učící knihovníky aplikace ScioBot⁵⁸ společnosti SCIO. Generované přípravy vzdělávacích aktivit (lekci, seminářů, programů, cyklů) vycházejí z aktuálních principů pedagogiky, didaktiky a psychologie učení. ScioBot navrhuje edukaci tak, aby byla konstruktivistická, obsahovala výukové metody a přístupy rozvíjející aktivní učení, cíle formuluje z pozice žáka a využívá principů Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.

Přes uživatelsky přívětivé rozhraní lze vstoupit přímo do samotné aplikace a tvořit na míru cílové skupině a jejím potřebám vzdělávací program tak, aby naplňoval principy konstruktivismu a zároveň respektoval individuální potřeby každého žáka. ScioBot může učícímu knihovníkovi pomoci připravit edukaci pro skupinu z různých hledisek heterogenní. Součástí webového rozhraní je také tutoriál pro toho, kdo se ScioBotem hodlá pracovat a využívat nástroje AI k didakticky účelně vedené výukové aktivitě.

Jak bylo uvedeno výše, nástroje umělé inteligence jsou dobrým sluhou, ale špatným pánem⁵⁹ – tím především v rukou uživatelů, kteří nedokáží s těmito nástroji pracovat kriticky a uvážlivě. Platí to také pro učící knihovníky a jejich edukační praxi.

57 Více o organizaci a jejích aktivitách na <https://aidetem.cz/ai-nastroje-pro-pedagogickou-praxi/>.

58 Více na <https://sciobot.cz/>.

59 Jeden z (kritických) pohledů na reálné fungování AI jako nástroje přípravy výuky poskytuje ve své recenzi R. Čapek, více na <https://robertcapek.cz/sciobot-priprava-na-hodinu-od-ai-recenze/>.

Nástroje AI se stále učí, a tedy jsou chybní. Je na učícím knihovníkovi, aby tyto chyby na základě své erudice a odborné expertízy odhalil. V kterých aspektech edukace mohou být v didaktických přípravách, jež generuje ScioBot, zatím nedostatky? ScioBot vybírá vhodné aktivizující metody, ne vždy ale s přiměřeným a reálně zvládnutelným časovým rozložením pro danou edukační jednotku (typicky 45minutovou). Aktivitu, které navrhuje, často postrádají konečnou fázi (například navrhne-li reflektivní esej, chybí návazné informace, zda bude probíhat zpětná vazba, od koho a jakou formou). Někdy jsou navržené přípravy naddimenzované množstvím aktivit žáků i množstvím či typy cílů, které nelze splnit.

Pokud se učící knihovník rozhodne nástroje AI, konkrétně ScioBota, využívat, je žádoucí, aby byl v požadavcích na ScioBota přesný, formuloval je jednoznačně, konkrétně, vždy co nejtěsněji vzhledem k charakteristice cílové skupiny a k obsahu výuky navázanému na kurikulum. Výsledné návrhy příprav výuky je třeba redukovat především v obsahu i úkolových aktivitách, přizpůsobit konkrétnímu vzdělávacímu prostředí i situaci, v níž bude vzdělávací program probíhat.

Použité a doporučené zdroje

AI dětem. Lídr vzdělávání v oblasti umělé inteligence [online]. © AI dětem, z. s. [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://aidetem.cz/>.

BRDIČKA, Bořivoj. Pedagogika nejistoty v éře AI [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2024 [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/files/pedagogika-nejistoty-v-ere-ai-11.pdf>.

Doporučení pro využívání umělé inteligence na základních a středních školách. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 © MŠMT ČR & NPI ČR [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/ke-stazeni#ai>.

ScioBot. SCIO [online]. © 2024 SCIO [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://sciobot.cz/>.

Učím s AI. SCIO [online]. © 2024 SCIO [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://www.ucimsai.cz/>.



12 Inkluzivní přístupy v knihovní edukaci

Dodatek ke kapitole 2

Cílem této kapitoly je přiblížit učícím knihovnicím a knihovníkům inkluzi v přímé provazbě s aktivitami, které se týkají rozvoje gramotností pro 21. století. Informace pomáhají eliminovat případné bariéry a nepochopení, k nimž může v praxi učících knihovníků docházet vlivem absence systematického vzdělávání v této problematice.⁶⁰

Jaké přístupy v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) lze uplatňovat v rámci heterogenní třídy?

Odpovědí na otázku jsou v první části této kapitoly podněty k zamyšlení či doporučení obecnější povahy, bez vazby na téma vzdělávacího programu nebo typ speciální vzdělávací potřeby.

Důležité zásady pro práci s heterogenní třídou se týkají didaktických prvků – výkladu i aktivizačních činností. Pokud vzdělávací program obsahuje výkladovou, vysvětlující část (u většiny témat týkajících se rozvoje gramotností je v minimálním rozsahu součástí edukace), doporučení zní

60 Obsahem je kapitola provázaná s odbornou studií P. Mazáčové *Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti*. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/proinflow/article/view/2017-1-3>.

používat při výkladu krátké a jednoduché věty, volit srozumitelná slova přiměřeně k věku žáků. Totéž platí pro ústní i písemné zadání aktivit, například v rámci skupinové práce. Jednoduchost, srozumitelnost a čitelnost patří také do interaktivních prezentací, které učící knihovník využívá v průběhu programu. Mají důležitou devizu pro využití v heterogenní třídě – přizpůsobivost prezentovaného textu například dyslektikům nebo žákům s nemocemi zraku.

V interakci se žáky s SVP je doporučována ústní forma vyjadřování, je žádoucí vyvarovat se zadávání úkolů a činností, které jsou založeny na četbě delších textů nebo písemném zpracování informací do tvaru lineárního textu. Žádoucí je mít na vzdělávací program předem připraveny šablony pro tvorbu jednoduchých schémat, do nichž žáci vpisují pouze jednotlivá slova, hesla, případně kombinují text s obrázky. K tomuto účelu slouží organizéry informací, vizualizace, také některé z metod kritického myšlení – pětilístek, Vennovy diagramy nebo T-graf.⁶¹

Pro **žáka s dyslexií** připravuje učící knihovník edukaci tak, že zadání nebo výklady neobsahují větvené vedlejší věty, vše je významově formulováno co nejvíce jednoznačně. Pro žáky s vážnějšími dyslektickými obtížemi je vhodné využít vzdělávacích technologií a aplikací k tomu určených. U úloh zaměřených na porozumění textu, interakci s textem je žádoucí, aby učící knihovník zadával takové, které obsahují vyhledávání konkrétních slov (například prvních a posledních slov v odstavci) a doplnění čteného textu infografikou. Žáky s dyslexií je možné vést k porozumění textu i tak, že po přečtení krátkého úseku obsah převyprávějí svými slovy, dokončí započatý příběh, vymýšlejí vhodné nadpisy, názvy, titulky. Příhodnou a zábavnou pomůckou či aktivitou pro mladší žáky jsou například obrázkové slovníky (žáci si losují určitý počet obrázků a sestavují z nich příběh apod.).

Žáci s dysgrafií a dysortografií mohou mít potíže s psaním a veřejným verbálním projevem delšího rozsahu. Proto je vhodné zadávat písemné činnosti menšího rozsahu. Při práci s otázkami, například při řízeném čtení nebo badatelsky orientovaných úlohách, je žádoucí nechávat žáka zpracovat pouze stručné (jednoslovné) odpovědi, případně v zadání odpovědi rovnou nabízet tak, aby žák správnou odpověď vybíral z předem formulovaných možností. Také u této skupiny žáků s SVP jsou vítány didaktickými pomůckami grafické organizéry, ať zpracované tištěnou formou, nebo v rámci vzdělávacích aplikací. U žáků s dysgrafií je rovněž třeba vnímat sníženou kvalitu grafického projevu a pomalejší tempo psaní a při hodnocení ocenit, co žák s SVP zvládl, i když to nebude shodné s intaktním žákem.

Zastoupení žáků s různými SVP v heterogenní třídě predikuje nároky na učícího knihovníka z pohledu psychodidaktiky a speciální pedagogiky. S tím je spojena také úvaha nad otázkou, ***jaké typy úkolů či aktivit nejsou pro žáky s SVP vhodné.***

61 Vítané náměty pro práci s organizéry informací napříč vzdělávacími oblastmi a obory přináší pro inkluzivní edukaci publikace nakladatelství Šafrán. Více na <https://www.nakladatelstvi-safran.cz/>.

Nedoporučené jsou úlohy limitované krátkým časem zpracování. Učící knihovník tedy dává přednost časově nelimitovaným činnostem, u nichž hodnotí a posuzuje pouze to, co žáci individuálně stačili vypracovat. Popisným jazykem oceňuje všechny žáky heterogenní třídy.⁶²

Dále není žádoucí používat metody či aktivity založené na soutěžení a poměřování, srovnávání žáků mezi sebou. Porovnávání nepodporuje motivaci žáků v učení. Žáci s SVPU⁶³ mohou mít potíže s orientací na (slepé) mapě, s rozpoznáním světových stran. S obtížemi mohou řešit úlohy zaměřené na letopočty, orientaci na časových osách. Některé typy SVPU brání v zapamatování cizích výrazů, žák nezvládá číst dlouhé úseky textu ve vymezeném čase, nedokáže zpracovat rozsáhlejší zápisky. Se znalostí této problematiky a erudicí v didaktice je učící knihovník schopen reflektovat individuální podmínky žáků a připravit vzdělávací program smysluplně, funkčně a pro radost z učení všem žákům heterogenní skupiny.

Strategie a metody edukace žáků heterogenní třídy

Inkluzivní didaktické přístupy využívají **strategie a metody**, které podporují rovnost ve vzdělávání a začlenění žáků se specifickými poruchami učení a chování i jinak inkludovaných žáků do prostoru společného vzdělávání. Obecně se doporučují strategie, v nichž žák sám uplatňuje vlastní aktivitu, žáci spolupracují, vše v souladu s principy konstruktivismu a sociálního konstruktivismu.

Výukových strategií pro edukační práci s heterogenní skupinou je mnoho, pro potřeby tohoto pojednání uvádíme **kooperativní učení**⁶⁴. Je založeno na spolupráci žáků mezi sebou při řešení více nebo méně náročných úloh. Společné úkoly (tvořící stavební prvek kooperativního učení) by měly splňovat dvě základní kritéria – měly by být pro skupinovou práci vhodné a jejich zadání by mělo být srozumitelné všem žákům heterogenní skupiny nebo třídy.

Pro **kooperativní učení** platí pravidlo, že výsledky jednotlivého žáka vznikají v participaci a aktivní podpoře činnostmi celé studijní skupiny či třídy, zároveň má celá studijní skupina z individuální aktivity jednotlivce užitek. Z hlediska didaktiky je učící knihovník v kooperativní výuce facilitátorem, který díky fundované přípravě programu usměrňuje kooperativní práci heterogenních skupin. Skupiny pro heterogenní výuku jsou dvou až šestičlenné, zadání úloh je strukturované tak, že každý žák má pokud možno určenu (nebo si zvolí) předem definovanou roli. Dělbou činností skrze tyto role dosahuje celá skupina cíle, ovšem jen tehdy, směřuje-li ke společnému cíli. V kooperativním způsobu výuky vzrůstá potřeba zodpovědnosti každého

62 Konkrétní přístupy k inkluzi také v prostředí propojování formálního a neformálního vzdělávání obsahují metodiky Národního pedagogického institutu, například metodika *Inkluze v neformálním vzdělávání*, dostupná z: https://www.npi.cz/images/FNV/inkluze_v_neformalnim_vzdelavani.pdf.

63 Jedná se o zkratku pro termín *specifické vývojové poruchy učení*, mezi něž se řadí například dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.

64 Konkrétní typy na edukační aktivity splňující nároky kooperativního učení přináší publikace H. Kasíkové *Kooperativní učení, kooperativní škola* (2016).

žáka za proces i výsledek učení. Podmínkou efektivního kooperativního učení jsou jasně daná pravidla a dostatek pracovních materiálů a vzdělávacích technologií pro rozvoj kreativity dětí. Pro reflektivní fázi edukace v rámci kooperativního učení je také žádoucí, aby mohli žáci zviditelnit, prezentovat své výstupy nebo výsledky práce, ať verbálně, skrze vizualizace nebo jinak definované nástroje vhodné pro reflexi a zpětnou vazbu.

Nadaný žák ve vzdělávacím programu knihovny

Podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků garantuje v českém vzdělávacím systému školský zákon společně s vyhláškou č. 27/2016 Sb. **Nadaní a mimořádně nadaní** žáci mají speciální potřeby nejen z hlediska edukačních materiálů a metod, ale také v oblasti pedagogické komunikace. Pracuje-li učící knihovník s nadaným žákem, je třeba, aby akceptoval takové potřeby osobnosti dítěte, které nemusejí být vždy kompatibilní s knihovnickovým záměrem podporovat skupinovou formu výuky nebo kooperativní činnosti žáků v rámci heterogenosti kolektivu. V ČR se postupně etabluje systémové řešení podpory nadání.⁶⁵ Jeho významným pilířem je také monitoring prostředí mimo školu, v němž může žák získat impulsy a motivaci pro svůj sebezvoj. Takovým prostředím je rovněž knihovna.

Jaké přístupy je žádoucí uplatnit při edukační práci s nadaným a mimořádně nadaným žákem?

Pro práci s nadaným dítětem je významné zachovávat nedirektivní způsob vedení a komunikace. Co se týká metod vhodných právě pro edukaci nadaných žáků, obecně jsou to metody či přístupy založené na více podnětné, objevující a maximálně samostatné práci.⁶⁶ Tyto přístupy jsou v prostředí knihoven jakožto míst s velkým množstvím nejrůznějších zdrojů informací pro edukaci nadaných dětí zvláště příhodné. V kontextu současného vzdělávání podporovaného technologiemi je žádoucí při práci s nadanými žáky využívat jak digitálních technologií knihovny (vhodných vzdělávacích aplikací, tabletů, počítačů), tak smartphonů, které si žáci nosí s sebou – jedná se o tzv. metodu BYOD. Při využití této metody je možné zadávat žákům problémové nebo badatelsky orientované úlohy založené na komplexní práci s informacemi.

Pro nadané dítě je vhodné připravovat heuristické úlohy s uzavřenými i otevřenými otázkami, k jejichž vyřešení tvoří žák vlastní postup. Tyto metody umožňují nadaným a výjimečně nadaným žákům rozvíjet tvořivost, samostatné myšlení a aktivní učení, neboť podstatou těchto konstruktivisticky formovaných metod a přístupů je, že v zadání nesdělují hotové poznatky,

65 Systém podpory nadání je součástí aktivit Národního pedagogického institutu ČR. Jeho aktivity a výstupy je možné sledovat na <https://www.npi.cz/projekty/4599-system-podpory-nadani> nebo přes rozhraní <https://www.talentovani.cz/>. Tradičním zdrojem informací a podnětů pro práci s nadanými žáky je společnost Mensa – více na <https://deti.mensa.cz/index.php>.

66 Zdrojem tipů pro edukaci v knihovně a podnětných příspěvků je portál NPI ČR *Zapojme všechny*, dostupný na <https://zapojmevsechny.cz/>.

ale vedou žáka k objevování, k osvojování si poznání světa vlastní kognitivní činností vyšší náročnosti (v oblasti analýzy, hodnocení i tvorby z hlediska Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů⁶⁷). Vhodné jsou také aktivity vyžadující uplatnění více kroků či pravidel. Nadaný žák ocení originální zadání (vtip, humor, nadsázka) týkající se například výjimek z pravidel nebo paradoxů, rovněž úkol vyžadující zkoumání, pozorování a manipulaci. Žádoucími aktivitami jsou také ty, které rozvíjejí argumentaci (pro starší žáky), jsou založeny na střídání činností. Pokud si učící knihovník není jist použitím náročnějších didaktických strategií, je možné uplatnit tradiční metodu – připravit žákovi samostatnou kritickou četbu a k ní nachystat otázky, které ho budou směřovat například k rozšiřující části knihovního fondu nebo originálním či méně známým digitálním zdrojům.

Speciální vzdělávací potřeby žáků představují pro učící knihovníky nové výzvy a kladou na didaktickou přípravu i realizaci edukačních programů určité nároky. Výhodou je znalost klimatu třídy, předchozí spolupráce s pedagogem, přítomnost asistenta pedagoga nebo povědomí o heterogenitě třídy z hlediska podpůrných opatření. Oblast inkluzivního vzdělávání se může jevit pro knihovní prostředí složitou. S podporou odborné literatury, informačních zdrojů, tematických kurzů dalšího vzdělávání a sdílení dobré praxe je také v knihovních programech možné pracovat se žáky s podpůrnými opatřeními v rámci heterogenních studijních skupin kvalitně a prospěšně.

Použité a doporučené zdroje

BASLEROVÁ, Pavlína, Lenka FELCMANOVÁ a Jan MICHALÍK. Univerzita Palackého v Olomouci. *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. Praha: UPOL, 2015, s. 11. [cit. 2024-09-10]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *ProInflow*. 2017, roč. 9, č. 1. DOI: 10.5817/ProIn2017-1-3. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/proinflow/article/view/2017-1-3>.

Zapojme všechny. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/>.

67 Více k tématu je uvedeno v předchozích kapitolách této publikace včetně rozšiřujících zdrojů informací.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 127–132. ISBN 978-80-247-3341-8.

Talentovani.cz. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/>.

ŠINDELKOVÁ, Klára a kol. *Inkluze v neformálním vzdělávání*. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/FNV/inkluz_v_neformalnim_vzdelavani.pdf.

Závěrem

Publikace *Učící knihovník, učící knihovnice. Od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu* vstupuje do knihovní praxe v kontextu rychle se měnícího informačního prostředí, nových výzev, příležitostí a změn, které se dějí nejen na pozadí stále více aktivních nástrojů umělé inteligence.

Text ve dvanácti kapitolách přináší odborného průvodce pro knihovnice a knihovníky se zájmem o tematiku vzdělávání a učení (především žáků). Jednotlivé kapitoly rozhodně nejsou a nemají být komplexním a sofistikovaným výkladem dané problematiky. Jsou především produktivní syntézou odborných poznatků i profesních zkušeností, které autorka publikace shromáždila a stále získává výzkumnou a pedagogickou prací na univerzitě, ale také interakcemi s oborovou komunitou v programech celoživotního vzdělávání a sdílení dobré i méně dobré praxe.

Publikace je také výsledkem naslouchání potřebám těch knihovnic a knihovníků, které a kteří se s rolí své knihovny jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituce teprve sžívají. Sbírají první lektorské zkušenosti, budují více nebo méně úspěšná partnerství se školami a jinými institucemi, spoluutvářejí prostor každodennosti žáků a studujících, pro něž na míru připravují vzdělávací programy.

Právě propojení teoretických základů, které jsou v takto zaměřené odborné publikaci opodstatněné, s praktickými doporučeními a návody je hodnotou předloženého syntetického textu. Konkretizace témat pro práci učícího knihovníka je žádoucí zvláště proto, že většina odborných zdrojů věnujících se didaktice míří k cílové skupině pedagogů, nikoli učících knihovníků.

S respektem ke specifickým pozicím učících knihovnic a knihovníků jsou zpracovány kapitoly věnované klíčovým didaktickým principům edukace – aktivnímu učení, výchovně-vzdělávacím cílům, otázkám a dialogu ve výuce, ale také rámcům konstruktivistické výuky a aktivizujícím metodám. Klíčovým aspektem je důraz na profesionální a didakticky funkční přípravu vzdělávacích programů od počáteční analýzy potřeb žáků přes stanovení cílů až po evaluaci. Praktickým přínosem jsou uváděné příklady a ukázky evaluačních nástrojů, které pomáhají kontinuálně zlepšovat kvalitu vzdělávacích programů.

Pozornost si vyžádalo také aktuální (v knihovnictví odborně v podstatě nereflektované) téma vzdělávání napříč heterogenitou cílových skupin žáků a studujících. Kniha nabízí náměty pro plánování a vedení výuky na principech společného vzdělávání. Zdůrazňuje význam diferenciací výuky a poskytuje ukázky strategií pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných.

Vážené kolegyně, vážení kolegové, učící knihovnice a učící knihovníci,

přeji vám, aby se publikace stala průvodcem vašeho profesního růstu a poskytla vám potřebnou metodickou oporu pro kvalitní, smysluplnou a radostnou edukační praxi. Pokud se kniha stane využívanou součástí vaší příruční knihovničky, jsem tomu ráda.

Pavλίna Mazáčová



Soupis použitých zdrojů

AI dětem. Lídr vzdělávání v oblasti umělé inteligence [online]. © AI dětem, z. s. [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://aidetem.cz/>.

BASLEROVÁ, Pavlína, Lenka FELCMANOVÁ a Jan MICHALÍK. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *Podpůrná opatření ve vzdělávání* [online]. Praha: UPOL, 2015, s. 11. [cit. 2024-09-10]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>.

BRDIČKA, Bořivoj. Pedagogika nejistoty v éře AI [online]. *Národní pedagogický institut České republiky*, 2024 [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/files/pedagogika-nejistoty-v-ere-ai-11.pdf>.

ČERNÝ, Michal. *DigCompEdu: digitální kompetence učitelů od teorie k praxi* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2023. [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/images/publikace/DigCompEdu.pdf>.

ČERNÝ, Michal. *Digitální informační kurátorství jako univerzální edukační přístup*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8663-0. Dostupné také z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/962>.

Česko. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: *Zákony pro lidi*. © AION CS, s.r.o. 2010–2024. [cit. 2024-10-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Doporučení pro využívání umělé inteligence na základních a středních školách. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 © MŠMT ČR & NPI ČR [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://digitalizace.rvp.cz/ke-stazeni#ai>.

Guru ve škole [online]. © 2024 Guru ve škole [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/>.

HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-69015-7.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela. *MetodiKa – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015. Praha, 2014. ISBN 978-80-87449-50-9.

HUBLOVÁ, P. Jak se dobře ptát žáků a jak rozproudit diskusi ve výuce? [online]. *Metodický portál RVP.CZ*. Národní pedagogický institut České republiky, 2020 [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22317/JAK-SE-DOBRE-PTAT-ZAKU-A-JAK-ROZPROUDIT-DISKUZI-VE-VYUCE.html>.

CHERRSTROM, Catherine. A. a Carrie J. BODEN. Expanding Role and Potential of Curation in Education: A Systematic Review of the Literature. *The Reference Librarian*, 2020, 61(2), 113–132. [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02763877.2020.1776191>.

JANOTOVÁ, Zuzana, FIEDLEROVÁ, Veronika, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, POLÁKOVÁ, Irena a MAZÁČOVÁ, Pavlína. *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS: IEA PIRLS 2021*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-55-9. Dostupné také z: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PIRLS-2021-Inspirace-pro-rozvoj-ctenarskych-dovedn>.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

Lekce a texty. *Kritické myšlení* [online]. Kritické myšlení 2024 [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/>.

MAJČÍKOVÁ, Klára, JEŠÁTKOVÁ, Veronika a Renata VOTAVOVÁ. Úspěšná práce s heterogenní třídou 8: Jak používat při výuce kotvící aktivity? *Zapojme všechny*. Národní pedagogický institut [online]. 2024 [cit. 2024-10-23]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uspesna-prace-s-heterogenni-tridou-8-jak-pouzivat-pri-vyuce-kotvici-aktivity>.

MARZANO, Robert J. a John S. KENDALL. *Designing & Assessing Educational Objectives. Applying the New Taxonomy*. 1. vydání. Thousand Oaks: Corwin Press. A SAGE Company, 2008. ISBN 978-1-4129-4035-1.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Rozvoj kompetencí učícího knihovníka: výzkumy – kurikulum – gramotnosti. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2023. ISBN 978-80-7050-783-4.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *ProInflow*. 2017, roč. 9, č. 1. DOI: 10.5817/ProIn2017-1-3. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/proinflow/article/view/2017-1-3>.

Metodiky FNV. Metodiky projektu Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového. *Národní pedagogický institut České republiky*. [online]. 2024 [cit. 2024-10-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/5787-metodiky-fnv>.

NĚMEC, Jiří a kol. *Pedagogika volného času*. [online]. Brno: Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, © 2023 Masarykova univerzita [cit. 2024-10-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps23/pvc/web/docs/pedagogika_volneho_casu_skripta.pdf.

PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šesté, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

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. 2024-10-16]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf.

ScioBot. SCIO [online]. © 2024 SCIO [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://sciobot.cz/>.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis, TEMPLE, Charles a Walter SCOTT. *Příručky I-VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Adaptace: Hana Košťálová, Nina Ruthová, Irena Věříšová. © Kritické myšlení, o. s., 2007.

SUYATNO, Suyatno, URBAYATUN, Siti, MARYANI, Ika. *Teacher Pedagogic Communication for Effective Learning*. In: [s.l.]: Atlantis Press, 2019–05, s. 38–44. DOI 10.2991/iconprocs-19.2019.8.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metody aktivního učení. Sociální zveřejňování. Katalog podpůrných opatření* [online]. © 2015–2024 UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-5-metody-aktivniho-uceni/>.

ŠEĐOVÁ, Klára a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu*. ORBIS SCHOLAE, Vol. 10, No. 2 (2016), 47–69. DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.2>.

ŠIMONÍK, Oldřich a BAZALOVÁ, Barbora. *School and Talented Pupil*. Brno: Masaryk University, 2010. ISBN 978-80-210-5350-2. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:c631cfe0-6891-11e8-a583-005056827e51>.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela a kol. *Efektivní vzdělávací proces jako cesta ke zvyšování studijní motivace a výkonu studentů*. Napsáno pro projekt: Vzdělávací programy pro učitele odborných předmětů na středních zdravotnických školách, reg. č. CZ.1.07/1.3.00/19.0020. S. 16.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 1, s. 5–28. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1646>.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 2017, s. 58–80. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>.

Učím s AI. SCIO [online]. © 2024 SCIO [cit. 2024-10-1]. Dostupné z: <https://www.ucimsai.cz/>.

Velké revize RVP základního vzdělávání [online]. MŠMT ČR & NPI ČR, 2023 [cit. 2024-10-16]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>.

WILLIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 2. vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

Zapojme všechny. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka [online]. Metodický portál RVP.cz. *Národní pedagogický institut České republiky* [cit. 2024-10-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7845-7.

Soupis doporučených zdrojů

BOOTH, Char. *Reflective Teaching, Effective Learning: Instructional Literacy for Library Educators*. Chicago: American Library Association, 2011. ISBN 978-0-8389-1052-8.

BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031–3815.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, Michal. *Informační gramotnost*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-7034-0.

GREENWOOD, Alyce. Librarians as Teachers: A Reflection on Practice, Identity, and the TPACK Framework to Enhance Professional Practice. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 2023, 72(2), 178–188. [cit. 2024-10-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/24750158.2023.2192893>.

EDUPLANET21. *Understanding Anchor Activities and How to Use Them*. [online]. Blog. 23. 10. 2018. EDUPLANET21 LLC © 2024 [cit. 2024-10-25]. Dostupné z: <https://blog.eduplanet21.com/2018/10/23/understanding-anchor-activities-and-how-to-use-them>.

FELDER, Richard M. a Rebecca BRENT. *Teaching and Learning STEM. A Practical Guide*. London: Jossey Bass, 2024. ISBN 9781394196340.

FLETCHER-WOOD, Harry. *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Přeložila Miroslava Kopicová. Praha: Euromedia Group, 2021.

HENDRICK, Carl. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-7617-335-4.

Hodnocení žáků v heterogenní třídě. *Zapojme všechny* [online]. Národní pedagogický institut České republiky 2024 [cit. 2024-10-24]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/117-hodnoceni-zaku-v-heterogenni-tride>.

ISRAEL, Susan E. (ed.) et al. *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. London: Routledge, 2005. ISBN 9780805852301.

KASÍKOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200810/contents/nkc20081810539_1.pdf.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Vzdělávací potřeby učících knihovníků v kontextu celoživotního učení pro 21. století. In: Hlad'o, Peter. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016. s. 287–299. ISBN 978-80-7509-426-1.

McPHEAT, Sean. 15 Active Learning Strategies and Examples. *Skillshub* [online] ©2024 Skillshub [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.skillshub.com/blog/active-learning-strategies-examples/>.

NAVRÁTILOVÁ, Jana. Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. [online]. *Studia pedagogica*. 2019, roč. 24, č. 1, s. [157]–186. ISSN 1803-7437 (print). Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/140895>. [cit. 2024-11-03].

NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přeložil Milan Koldinský. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PIHL, Joron, VAN DER KOOIJ, Kristin Skinstad a CARLSTEN, Tone Cecilie. *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. ISBN 978-94-6300-899-0.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2533-3.

STARÁ, Jana a Karel STARÝ. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*, 68(2), 2018, 107–129. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11893&lang=cs>.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE, Charles a Scott WALTER. *Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Příručka 1. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Adaptace Hana Košťálová, Nina Ruthová, Irena Věříšková. © Kritické myšlení, o. s., Praha 2007.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Sborník lekcí: program RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2020. ISBN 978-80-11-00123-0.

ŠINDELKOVÁ, Klára a kol. Inkluze v neformálním vzdělávání. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/FNV/inkluzev_neformalnim_vzdelavani.pdf.

ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7378-0.

Talentovani.cz. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2024 [cit. 2024-09-10]. Dostupné z: <https://www.talentovani.cz/>.

Summary

Publication *Teaching librarian. From preparation to evaluation of the educational program*, enters library practice in a rapidly changing information environment, in a time of new challenges, opportunities and changes caused by AI. The twelve-chapter text is a professional guide for librarians interested in education and learning. The individual chapters are not and should not be a comprehensive and sophisticated interpretation of the issue. They are primarily a synthesis of professional knowledge and experience that the author of the publication has collected and is still gaining through research and teaching at the university, but also through interactions with the librarian community during lifelong learning and sharing of good and less good practice.

The publication is also the result of listening to the needs of librarians. The value of the presented synthetic text is precisely in the connection of theoretical foundations, which are justified in such a focused professional text, with practical recommendations and instructions. The concretization of topics at the level of the work of a teaching librarian is desirable. Most professional resources devoted to didactics are aimed at the target group of teachers, not teaching librarians.

The chapters are devoted to the key didactic principles of education – active learning, educational goals, questions and dialogue in teaching, but also the frameworks of constructivist teaching and activating methods. Emphasis is placed on the professional and didactically functional preparation of educational programs, from the initial analysis of pupils' needs through the setting of goals to evaluation.

Attention was also given to the current topic of joint education across the heterogeneity of the target groups of pupils and students. It emphasizes the importance of differentiating teaching and provides examples of strategies for working with students with special educational needs.

The publication provides professional support to teaching librarians in their professional growth and brings inspiration to innovations in the design of educational programs.

Pavλίna Mazáčová
Učící knihovnice, učící knihovník
Od přípravy k evaluaci vzdělávacího programu

Ilustrace: Inka Mazáčová
Grafická úprava a sazba: Zuzana Stollar Didová
Vydala Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut
1. vydání
Praha 2025

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na Katedře informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, přednáší také na Univerzitě Karlově. Je členkou Ústřední knihovnické rady a Meziresortní pracovní skupiny MK a MŠMT. Výzkumně i pedagogicky se věnuje informační, mediální a čtenářské gramotnosti a jejich transdisciplinárním přesahům, knihovnické didaktice, kompetencím učících knihovníků, propojování formálního a neformálního vzdělávání a kulturní paměti v edukační perspektivě 21. století. 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