

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Filozofická fakulta**

**Ústav informačních studií a knihovnictví**

Informační studia a knihovnictví – Knihovnická specializace

*Diplomová práce*

Bc. Martin Ouřada

**Kompetence učícího knihovníka**

Teaching Librarian Competencies

Plzeň 2021

Vedoucí práce: PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni, dne 26. 7. 2021

.....*vlastnoruční podpis*

Rád bych poděkoval PhDr. Haně Landové, Ph.D. za cenné rady a konzultace při vedení práce, respondentům za ochotu být součástí výzkumu, Mgr. Pavlíně Mazáčové, Ph.D. za poskytnutí podnětného rozhovoru a Zdeňce Ouřadové za každodenní podporu.

## **Abstrakt:**

Teoretická část práce poskytuje přehled zahraničních dokumentů definujících roli učícího knihovníka a jeho kompetence. Následně sumarizuje jejich sdílené rysy. Teoretická část dále podává přehled dokumentů a aktivit na území ČR, které ovlivňují možnosti této profesní profilace na území ČR.

Výzkumná část kvalitativní formou zkoumá praxi několika učících knihovníků v ČR. Snaží se zmapovat obsah a formu jejich vzdělávacích aktivit, jejich kompetence, cesty rozvoje těchto kompetencí a faktory, které do tohoto rozvoje vstupují.

Výstupem výzkumu je komparace případových studií učících knihovníků na území ČR. Zjištění ilustruje také strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka vycházející z poznatků teoretické i výzkumné části práce.

## **Klíčová slova:**

učící knihovník, školní knihovník, kompetence učícího knihovníka, role učícího knihovníka

## **Abstract in English:**

Theoretical part of the thesis provides overview of foreign documents defining the role and competencies of teaching librarian. Then it summarizes their shared features. Afterwards, the theoretical part presents overview of documents and activities affecting the professional profilation of teaching librarian in Czech Republic.

The research part of the thesis investigates a small sample of czech professionals of this specialization. It aims to analyze forms, subjects and target audience of their teaching activities. It further analyzes their skills, the ways these skills have been developed and factors affecting this developement.

Research assessment provides comparison of case studies of teaching librarians in Czech republic. Comparison is complemented by structured summary of competencies of teaching librarian which includes findings from both theoretical and research part of the thesis.

## **Key words:**

Teaching Librarian, Teacher-librarian, Instruction Librarian, School Librarian, Competencies of Teaching Librarian, Role of Teaching Librarian

Úvod.....	8
<b>1. Vymezení role učícího knihovníka a jeho kompetencí.....</b>	<b>9</b>
1.1. Učící knihovník v zahraničních dokumentech.....	10
1.1.1. IFLA/UNESCO - Manifesty knihoven (1994, 1999).....	10
1.1.2. ALA - Popis profese školního knihovníka (2010) .....	11
1.1.3. CLA - Standardy pro vzdělávání ve školních knihovnách v Kanadě (2014) .....	12
1.1.4. ALSC - Kompetence knihovníků pracujících v knihovnách pro děti (2015) .....	13
1.1.5. Gudrun Marci-Boehncke - Spolupráce z očí do očí (2016) .....	14
1.1.6. ACRL - Role a kompetence učících knihovníků (2017).....	16
1.1.7. AASL - Národní standardy pro školní knihovny a školní knihovníky (2018) .....	17
1.1.8. IFLA - Globální postup pro vzdělávání a profesní přípravu zaměstnanců školních knihoven (2018) .....	18
1.1.9. NILPPA (2019).....	19
1.2. Sdílené rysy profesní role v zahraničních dokumentech .....	21
1.2.1. Výukové obsahy.....	21
1.2.2. Výukové formy, metody, techniky.....	22
1.2.3. Cílová skupina výukové činnosti .....	23
1.2.4. Učící knihovník jako organizátor, manažer a partner ve vzdělávání .....	24
1.2.5. Přidaná hodnota vybraných dokumentů.....	24
<b>2. Stav profilace učícího knihovníka v ČR.....</b>	<b>26</b>
2.1. Formální ukotvení pozice učícího knihovníka v ČR .....	26
2.1.1. Zákon č. 257/2001 Sb. (Knihovní zákon) .....	26
2.1.2. Metodický pokyn MK (2020) .....	27
2.1.3. Národní soustava povolání.....	27
2.1.4. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR (2008) .....	28
2.1.5. Koncepce celoživotního vzdělávání knihovníků (2016) .....	29
2.1.6. Koncepce rozvoje knihoven (2020) .....	30
2.2. Další příspěvky k profilaci učícího knihovníka v ČR.....	32
2.2.1. Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe (2018) .....	32
2.2.2. Stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami (2019).....	33
2.3. Současná profesní příprava učících knihovníků v ČR .....	34

2.3.1.	Studijní programy UISK .....	34
2.3.2.	Studijní programy KISK .....	35
2.3.3.	Mimoškolní vzdělávání knihovníků v letech 2020–2021 .....	36
2.3.4.	Kurz Kompetence učícího knihovníka (Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.) .....	39
<b>3.</b>	<b>Výzkumná část práce</b> .....	<b>40</b>
3.1.	Výzkumný problém .....	40
3.2.	Přístup případové studie .....	42
3.3.	Výzkumné otázky .....	43
3.3.1.	Struktura případu a formulace otázek .....	43
3.3.2.	Výzkumné otázky a podotázky .....	45
3.4.	Volba množiny případů .....	48
3.4.1.	Kombinované vzorkování .....	48
3.4.2.	Výzkumný vzorek .....	51
3.5.	Metoda sběru dat .....	52
3.5.1.	Kvalitativní dotazování .....	52
3.5.2.	Rozhovor dle návodu .....	53
3.6.	Etické ošetření výzkumu .....	55
3.6.1.	Postup anonymizace.....	56
3.7.	Vyhodnocení výzkumu.....	57
3.7.1.	Zodpovězení výzkumných otázek.....	57
3.7.2.	Komparace případových studií .....	75
3.7.3.	Strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka.....	87
<b>4.</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>88</b>
<b>5.</b>	<b>Diskuze</b> .....	<b>92</b>
5.1.	diskuze k teoretické části práce .....	92
5.2.	diskuze k výzkumné části práce .....	92
<b>6.</b>	<b>Zdroje</b> .....	<b>94</b>
<b>7.</b>	<b>Přílohy</b> .....	<b>99</b>
7.1.	Rozhovor dle návodu.....	99
7.2.	Přehled oblastí odbornosti k výběru během dotazování .....	105
7.3.	Zjednodušený přehled oblastí.....	107

7.4.	Strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka .....	108
7.5.	Rozhovor s Mgr. Pavlínou Mazáčovou, Ph.D. ....	111
7.6.	Rozhovory v rámci výzkumu .....	117
7.6.1.	Θ MK. A .....	117
7.6.2.	Θ MK. B .....	124
7.6.3.	Θ MK. C .....	128
7.6.4.	Θ VŠ. A.....	134
7.6.5.	Θ VŠ. B.....	142
7.6.6.	Θ VŠ. C.....	149



# Úvod

Sousloví *učící knihovník* se v prostředí ČR v poslední dekádě nezdávka objevuje coby pojem odkazující na možnou profesní roli a další oblast působnosti knihovníků. Téma je adresováno oborovou článkovou tvorbou a místy i v rámci nabídky dalšího vzdělávání informačních pracovníků. Tuto roli knihovníka, související se vzdělávací funkcí knihovny, nelze v české knihovnické praxi vnímat jako věc zcela novou, ačkoli její formální akceptace byla v ČR až doposud spíše vlažná a nepřímá. Právě nejednoznačné oficiální ukotvení role *učícího knihovníka* však dosavadní praxi ovlivnilo. Ať už v nastavených podmínkách pro výkon této role na jednotlivých pracovištích, příležitostech formální profesní přípravy k tomuto zaměření či v povaze samotné výukové činnosti realizované jednotlivými knihovnami. Ve všech těchto oblastech nacházíme nejednoznačné chápání role učícího knihovníka. Jednou z neznámých je pak rámec kompetencí potřebných pro výkon této specializované profesní role, z něhož by bylo možné vyvodit nároky na odpovídající přípravu. Jiná je situace v zahraničí, kde je role tzv. *teaching librarian* vymezena koncepčními dokumenty národní i mezinárodní povahy. V nich nezdávka nacházíme i zobecněný standard potřebné kompetenční výbavy. Jedním ze záměrů této práce je poskytnout stručný přehled dosavadních zahraničních rámců vymezujících tuto roli a kompetence k ní potřebné. S touto znalostí se práce dále zaměří na ČR, popíše současný stav profilování profese v domácím prostředí a možné současné formy profesní přípravy. Praktická část práce má ambici být sondou do praxe několika takto zaměřených českých knihovníků. Pomocí kvalitativních metod se pokusí zmapovat požadavky praxe i představu knihovníků o vhodných kompetencích pro výkon této profesní role a rovněž faktory, které rozvoj těchto kompetencí ovlivnily či ovlivňují. Vzhledem k rozsahu problému je výzkumná část zamýšlena jako hloubková sonda, jejíž výstupy stěží objektivně popíší situaci všech specialistů daného zaměření. Přesto však může být iniciačním podnětem pro další výzkumnou činnost v této oblasti.

# 1. Vymezení role učícího knihovníka a jeho kompetencí

Na počátku snahy o definování role *učícího knihovníka* je vhodné přesunout pozornost do zahraničí. Ani v mezinárodním kontextu není tato role chápána zcela jednotně. Drobné odlišnosti nacházíme už v terminologickém vymezení. Zatímco např. v příspěvcích *Association of College & Research Libraries* (dále ACRL) zaměřených na situaci akademických knihoven se objevovalo obvyklé označení *teaching librarian* (ACRL 2017), popř. *instruction librarian* (ACRL 2008), o dva roky později *American Library Association* (dále ALA), pod níž výše zmíněná asociace spadá, ve své zprávě k činnosti *veřejných knihoven* užila pojem *programming librarian* (Sheppard 2019). Toto označení nese také web *Programminglibrarian.org* zaměřený na oborově komunitní podporu knihovníků tvořících a realizujících vlastní výukové formáty (ALA 2021), který organizace ALA spravuje již od roku 2008. V německém příspěvku (2016) profesorky *Technické univerzity v Dortmundu*, kde mimo jiné probíhá i další vzdělávání knihovníků, se dokonce setkáváme s označením *Lehr-Mediothekar*, které už svým zněním vznáší na *učícího knihovníka* požadavek silné mediálně-technické orientace (Marci-Boehncke 2016, s. 464). V celé řadě textů se role *učícího knihovníka* obsahově prolíná s označením *school librarian* a přestože není jeho ekvivalentem, jde v mnohých aspektech o pojem obsahově blízký. Jako takový jej práce sleduje a o vztahu mezi pojmy šířeji informuje dále v textu práce. Role akademického knihovníka není spojována s označením *school librarian* ale s termínem *teaching librarian* (ACRL 2017). Jak je patrné, napříč existujícími přístupy ke zkoumané profesní roli můžeme sledovat mírné obsahové odlišnosti. Místy jde o specializaci ve směru výraznější pedagogické orientace (ALSC 2015) blízké např. charakteristice v ČR existující pozice *knihovnik v knihovně pro děti* (MPSV, 2021a), místy ve směru silnější orientace na plánování a advokacii vzdělávacích programů, jakým je pojetí ACRL (2017), případně orientaci mediálně či informačně technickou. Výjimkou není akcent jednotlivých rámců na rozvoj specifických gramotností, využití konkrétních výukových postupů (např. *inquiry based learning*) či zaměření na specifické cílové skupiny. O analýzu sdílených rysů existujících přístupů se pokouší následující část práce.

## 1.1. Učící knihovník v zahraničních dokumentech

Níže předkládáme přehled dokumentů, které přímo či nepřímo vymezují profesní náplň *učícího knihovníka* (popř. *školního knihovníka*), a často i těch, které přímo předkládají přehled takových kompetencí. Protože téma kompetencí *učícího knihovníka* je řešeno v oblasti akademických i veřejných knihoven po celém světě, je definováno nejen lokálními institucemi a odborníky, ale častěji národními či mezinárodními oborovými organizacemi. Níže jsou tak zahrnuty především koncepční dokumenty, doporučení a standardy. Přehled reflektuje především ty části dokumentů relevantní pro učící roli knihovníka, ačkoli řada materiálů ji svým obsahem přesahuje. Závěrem přehledu poskytne práce souhrn sdílených rysů jednotlivých koncepcí a tím i jasnější vymezení role *učícího knihovníka* jako takové.

### 1.1.1. IFLA/UNESCO - Manifesty knihoven (1994, 1999)

Indicie k vymezení profese lze velmi nepřímo pozorovat již v mezinárodních manifestech z 90. let, které navzdory době svého vzniku stále ovlivňují směřování současných knihoven. U manifestu *IFLA/UNESCO Public Library Manifesto (1994)* může být dokladem jeho přetrvávající relevance metodický pokyn Ministerstva kultury *Standard pro dobrou knihovnu* (aktualizován 2020), který z něj i ve své aktualizované podobě beze změny přebírá oblast *poslání knihoven* a aplikuje ji pro knihovny ČR. Právě zmíněné *poslání (mission)* jmenuje činnosti, které jsou slovy dokumentu „*jádrem služeb*” knihovny. Zde je mimo jiné zmíněno rozvíjení informační a počítačové gramotnosti, podpora školního i samostatného vzdělávání, povzbuzování dětské imaginace a kreativity, budování čtenářských návyků či podpora interkulturního dialogu (IFLA/UNESCO 2021a). I přes absenci přímé zmínky o knihovníkovi v roli lektora se nabízí úvaha, že na naplnění podobných ambic je potřeba více než jen zpřístupnění odpovídajícího fondu.

Dalším mezníkem je dokument *IFLA/UNESCO School Library Manifesto (1999)*. V něm je dle očekávání důsledně popsána podpůrná funkce knihovny coby součásti vzdělávací instituce. Za pozornost zde stojí několik bodů z článku *Goals of the school library*. Jádrem služeb by i zde měly být činnosti vedoucí k rozvoji informační gramotnosti (dále IG), ale rovněž také ty vedoucí k rozvoji výuky a učení. Knihovna by v návaznosti na školní cíle měla pracovat se studenty i pedagogy, u dětí rozvíjet čtenářské a studijní návyky a studentům poskytovat prostor pro procvičování tvorby, evaluace a užití informace v jejích libovolných formátech. (IFLA/UNESCO 2021b)

I zde se nabízí úvaha o nárocích, které tyto cíle přenáší na schopnosti knihovníka, a manifest tuto otázku zodpovídá. Článek *Staff* informuje, že požadavky na zaměstnance se mohou lišit s kurikulárním zaměřením a metodami školy, ale čtyři znalostní oblasti identifikuje jako zásadní pro chod knihovny. Jsou jimi znalosti: (informačních) zdrojů, prostředí knihovny, managementu informací a učení (v textu *teaching*). Tuto myšlenku text dále rozvíjí: „*school librarians must be competent in planning and teaching different information-handling skills*“, k čemuž dodává, že pro plnění tohoto úkolu je potřeba, aby se knihovník celoživotně vzdělával. (IFLA/UNESCO 2021b)

### 1.1.2. ALA - Popis profese školního knihovníka (2010)

ALA se podrobnějšímu vymezení profese školního knihovníka věnovala i dokumentem *School librarian ALA job description* z roku 2010. Tento stručný prakticky orientovaný text vznikl v provázání na soudobou americkou magisterskou akreditaci ALA, kterou organizace vnímala jako nutný předpoklad pro dostatečnou kompetenční vybavenost knihovníka. Dokument v úvodu dále informuje, že nad její rámec je u kandidáta ideální i *pedagogické vzdělání*. (ALA 2010)

Mezi cíli profesního působení knihovníka v části *Job goals* se objevuje záměr posilovat u studentů kritické myšlení, rešeršní dovednosti a schopnost etické práce s informací. Předpokládán je také vstup knihovníka do výuky, pro niž navrhuje a ve spolupráci s kantorem implementuje vlastní „*lessons and units of instruction*“. Poprvé v tomto přehledu se rovněž objevuje myšlenka, že tyto vstupy jsou součástí dlouhodobého programu knihovny, v textu označeného SLP (*school library program*). (ALA 2010)

Zajímavý je koncept rolí, k nemuž dokument přistupuje a který se objevuje i v dalších materiálech. Knihovník je představen jako jednotlivec vstupující podle situace do pěti rozmanitých profesních rolí, které se liší svou náplní i vyžadovanými dovednostmi. Pro záměr přehledu dokumentace jsou nejpodstatnější role *Instructional partner* a *Teacher*. Přesto by bylo zavádějící tvrdit, že zbývající role s výukovou činností nesouvisí. Role *Information specialist* uvádí nutnost oborové expertízy v oblastech IG, technologií i souvisejícího právního rámce. Role *Leader* jmenuje mimo jiné schopnost advokacie SLP v prostředí instituce či rozhodnost a aktivní přístup v jednání s kolegy. Role *Program administrator* předpokládá u knihovníka také organizační schopnosti s nimiž plánuje, udržuje a vylepšuje vzdělávací programy knihovny i další její agendu. (ALA 2010)

Role *Teacher* se soustředí především na nástin výukových obsahů, které by měl knihovník předávat svým posluchačům. Vyjma rozvoje čtenářství a IG je nastíněno, že

knihovník by měl u studentů rozvíjet také schopnost samostudia i kolaborativního učení. Role *Instructional partner* pak ilustruje i méně přímé cesty, jimiž knihovník může ovlivnit výuku: Na základě úzké spolupráce s pedagogy knihovník uplatňuje svůj vliv, aby do kurikula vnesl rozvoj rozmanitých typů gramotnosti, případně navrhuje nové výukové zkušenosti. Vzdělávací činnost v této roli není limitována na studenty a úkolem knihovníka je i rozvoj kolegů a dalších zaměstnanců univerzity. (ALA, 2010)

Od publikace popsaného dokumentu uplynulo již více než 10 let. Jeho nástupce můžeme vidět ve stejnojmenném dokumentu *School librarian job description (2018)*, jehož původcem je *American Association of School Libraries* (dále AASL), tedy opět součást ALA. Aktuální text je stručnější a opouští koncept rolí. Věnuje se méně strukturovanému, ale podrobnému výčtu aktivit školního knihovníka. Mezi nimi, vedle stávajících, nacházíme také nová pedagogická témata, jakými je využití výukových postupů tzv. *inquiry based learning*, rozvoj tzv. *digitálního občanství* a respektování autorských práv. Opět se zde objevuje nutnost spolupracovat s pedagogy v rámci plnění strategických cílů školy, ale také potřeba diskutovat s nimi dílčí výukové problémy. (AASL 2018a)

### **1.1.3. CLA - Standardy pro vzdělávání ve školních knihovnách v Kanadě (2014)**

Dokument **Leading Learning: Standards of Practice for School Library Learning Commons in Canada (2014)**, jehož původcem je *Canadian Library Association* (dále CLA), je komplexní metodikou usilující o standardizaci kroků, jimiž bude možné v kanadských školách cíleně budovat tzv. *learning commons* či *library learning commons* (dále LLC). LLC lze definovat jako jakýsi výukový rámec vznikající na poli rozšířené spolupráce školy a knihovny. Ideální vize popisovaná standardem je vznik učící se komunity v prostředí školy, a to jak ve fyzickém, tak virtuálním smyslu. Klíčovou roli má pro tuto komunitu zázemí školní knihovny a osoba knihovníka. V rámci LLC jsou za pomoci rozmanitých výukových přístupů a technologií rozvíjeny gramotnosti, projektové a kritické myšlení a učení skrze řešení problémů. (CLA 2014, s. 5)

Text nepřímou implikuje myšlenku, že za spolupráce všech stakeholderů se téměř vytrácí hranice mezi výukovými aktivitami školy a knihovny. Je zde reprezentován přístup, který participaci knihovny v procesu formálního vzdělávání popisuje jako dlouhodobý a komplexní program. Celý proces zahrnuje vedení školy, personál, učitele a knihovníky v roli zodpovědných stakeholderů a určuje jejich úkoly a kolaborativní vztahy. Role učícího

knihovníka, v textu označovaného *teacher-librarian*, má v metodice značný prostor napříč zmíněnými oblastmi. Pro účely přehledu zde postačí zaměřit se na explicitní odkazy k úkolům učícího knihovníka (CLA, 2014).

Program popisuje nemalou strategickou úlohu knihovníka: Na *Teacher-librarian* jsou kladeny úkoly plánování, správy a dokumentace programu LLC. To s sebou nese nutnost úzce komunikovat s vedením školy ve věci návaznosti mezi edukativními cíli školy a knihovny a jednat o potřebných zdrojích. Průběh a přínos LLC pro výuku knihovník navíc vyhodnocuje v rámci vlastního akčního výzkumu a o výsledcích informuje průběžnými zprávami (CLA 2014, s. 13-14). *Teacher-librarian* má plánovací roli i v přípravě konkrétních výukových zkušeností. Usiluje, aby byl součástí výuky pedagogů rozvoj gramotností a užívání rozmanitých technologií. Rozvíjena by měla být základní schopnost učit se („*learning to learn skills and strategies*“) a vlastní zájem studentů o látku („*inquiry learning*“) (tamtéž, s. 14). V oblasti rozvoje technologických dovedností a digitální gramotnosti obecně je úkolem knihovníka podporovat nejen studenty, ale i pedagoga (tamtéž, s. 15). I v tomto dokumentu je důraz kladen na využívání kolaborativních aktivit, které u studentů budují schopnost a návyk spolupracovat. Studenti by měli být výukou postaveni před výzvy, které povedou k tomu, že na konci procesu budou spolupráci se spolužáky sami iniciovat a udržovat. (CLA 2014, s. 11).

*Teacher-librarian* má i roli samostatného lektora a to předně v oblasti rozvoje gramotností. U studentů podporuje schopnost řešit vlastní výzkumné projekty a snaží se prvky IG (a tím i hlubší porozumění informačním obsahům) vnášet do předmětů napříč kurikulem (CLA 2014, s. 17). Jako kýžena je opět zmíněna výchova k digitálnímu občanství a s ní související témata bezpečného chování na internetu, etické práce s informacemi a základů souvisejícího právního rámce (CLA 2014, s. 18).

#### **1.1.4. ALSC - Kompetence knihovníků pracujících v knihovnách pro děti (2015)**

*Association for Library Service to Children* je dílčí sekci ALA a soustředí se na podporu a inovace služeb knihoven zaměřených na dětské uživatele. Velmi relevantním příspěvkem k tématu přehledu je doporučení ***Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015)***, kterým tato organizace vymezila kompetence *knihovníka působícího v knihovně pro děti*. Lze namítnout, že s podobným profesním vymezením se setkáváme i v rámci *Národní soustavy povolání ČR* a v obou případech jde o profesní vymezení přesahující stanovený záměr práce. Přesto se tento dokument ve své dílčí části

*programming skills* učící roli knihovníka konkrétně věnuje. I v dalších ze sedmi kompetenčních oblastí doporučení nacházíme související dovednosti. (ALSC 2015)

Oblast *Programming skills* zahrnuje schopnost navrhovat, ale rovněž propagovat a prezentovat programy pro děti v souladu s jejich rozvojem, potřebami a zájmy. Průběh těchto programů by měl být profesionál schopen také zpětně ohodnotit. Pro výkon profese je důležité povědomí o důležitosti pouta mezi dítětem a jeho pečující osobou, jejichž společnou účast by měl ve svých programech knihovník podporovat. Je u něj rovněž předpokládána znalost technik rozvoje gramotnosti a k péči o tento rozvoj by měl v rámci možností povzbuzovat i pečující osoby dětí. Do škály rozvíjených gramotností je dle doporučení vhodné zahrnout tzv. *pregramotnost, rannou gramotnost, mediální a technologickou gramotnost* a oproti dosud popsaným se zde nově objevují oblasti „*family literacy, computational thinking, maker-centered learning*” a vzdělávací koncept „*STEM*” (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). V přípravě i realizaci programů je knihovníkovi doporučeno integrovat technologie a to v míře a formě odpovídající cílové skupině účastníků programu. Vítána je jeho spolupráce s kolegy a jejich vzájemná inspirace v tématech programů i technikách jejich vedení. Knihovník by měl zahrnovat také akce určené pro cílovou skupinu osob pracujících s dětmi či o děti pečujících. Aby mohl uspokojit potřeby uživatelů, pro něž jsou služby jinak hůře dostupné, měl by být schopen fyzicky i digitálně zprostředkovávat své programy i mimo knihovnu. (ALSC 2015)

Souvislost se zkoumanými kompetencemi nacházíme také v části *commitment to client group*, která zahrnuje nezanedbatelný požadavek základních znalostí knihovníka o vývojové psychologii dětských i dospělých uživatelů. Oblast *professionalism and professional development* pak v jednom z bodů zdůrazňuje důležitost celoživotní informovanosti knihovníka v oblastech technologií, knihovnictví, rozvoje dětí, rozvoje rodinné a rané gramotnosti a vzdělávání obecně. (ALSC 2015)

### **1.1.5. Gudrun Marci-Boehncke - Spolupráce z očí do očí (2016)**

Německy psaný příspěvek *Kooperation auf Augenhöhe* byl v roce 2016 publikován oborovým periodikem *Bibliotheksdienst*. Jeho autorkou je profesorka G. Marci-Boehncke, která se na *Technische Universität Dortmund* (dále *TU Dortmund*) podílí na vysokoškolské přípravě budoucích knihovníků i na dalším vzdělávání knihovníků z praxe. Článek je výjimkou a zpestřením dosavadního přehledu, který dosud mapoval především americké příspěvky.

Jedná se opět o dokument zaměřený na školní knihovny, tentokrát s důrazem na jejich ukotvení a advokacii jejich vzdělávací role v rámci školy. Důležitou linií článku je snaha popsat kroky nutné pro to, aby knihovna byla nejen volnočasovým centrem, ale také respektovaným vzdělávacím partnerem školy. Jako jeden z hlavních předpokladů zde vnímá existenci kompetentních školních knihovníků, jejichž potřebné kvality podrobně popisuje v kapitole *Zum Kompetenzprofil von Schulbibliothekaren oder Lehr-Mediothekaren: Ein Hybridberuf mit Kreativitätsbedarf und Führungsqualitäten*. (Marci-Boehecke 2016, s. 464)

Jak poukazuje název kapitoly, pozici autorka vnímá jako hybridní kombinaci několika rolí, mezi nimiž zdůrazňuje role *leadera* a vzdělavatele. Výčet žádaných kompetencí je zde pestrý a vyjma samozřejmé *orientace knihovníka v kurikulárních cílech školy* a schopnosti spolupráce s pedagogy zahrnuje také schopnost vytvářet doprovodnou alternativní nabídku ke školní výuce. Žádána je organizace akcí mimo fyzický prostor třídy, jakými jsou např. *slampoetry* či vzdělávací soutěže a výlety využívající online aplikací. Důraz je kladen na *mediálně-technické znalosti knihovníka*, který do programů zapojuje mediálních zařízení a užívá rozmanité výukových platformy. Pedagogický charakter má doporučení, aby knihovník programy zprostředkoval v adekvátní formě různým cílovým skupinám a chápal specifickou vzdělávací situaci např. u dětí z cizojazyčného prostředí. V souladu s celkovým zaměřením článku pak autorka akcentuje schopnost knihovníka *sebevědomě prosazovat ambice knihovny* v jednání s vedením školy a případnými dalšími stakeholdery. (Marci-Boehecke 2016, s. 465)

Vzhledem k záměru diplomové práce je rovněž zajímavá část článku, která popisuje aktuální nabídku profesní přípravy školních knihovníků v rámci *TU Dortmund*. Zdejší situaci autorka vyhodnocuje jako slibný začátek a nad její rámec nabízí vlastní vizi magisterského programu, který by na tuto oblast zacílil ještě přesněji. Jeho studijní plán by měl kombinovat *pedagogickou, knihovnickou a informačně-technickou* náplň a mimo to rozvíjet i *manažerské dovednosti*. (Marci-Boehecke 2016, s. 471 - 473)

V rámci přesahu napříč předměty kurikula poukazuje text na společné cíle výuky předmětu němčiny (coby národního jazyka) a rozvoje čtenářství a mediální gramotnosti: Věcné porozumění (digitálnímu) textu je přínosem ve všech těchto disciplínách. Autorka rovněž zdůrazňuje *důležitost praxe* a případných *stáží*, které by oboustranně přispívaly ke vzniku dobré praxe ve spolupráci mezi institucí školy a knihovny. (Marci-Boehecke 2016, s. 468 - 469)



### 1.1.6. ACRL - Role a kompetence učících knihovníků (2017)

Již zmíněná sekce ACRL zajišťující v rámci ALA podporu akademických knihoven je původcem dokumentu *Roles and strengths of teaching librarians (2017)*. Dokument je oficiální revizí standardu *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators (2008)*. Jedním z východisek tvorby dokumentu bylo studium reálných aktivit „*academic instruction or information literacy librarians*” na území USA. Text přímo poukazuje na vědomou změnu terminologie z původního *instruction librarian* na *teaching librarian*, ale zároveň se pohybuje v kontextu školních (tentokrát akademických) knihoven. I zde se objevuje model několika profesních rolí, do nichž učící knihovník v různé míře vstupuje, ale svým zaměřením na akademické prostředí je standard v dosavadním přehledu výjimečný. Má holistické pojetí a soustředí se na obecné situace sdílené napříč knihovnami. (ACRL 2017)

Dokument je dalším z příspěvků zdůrazňujících existenci koncepčně uchopeného vzdělávacího programu knihovny. V tomto případě jde o *information literacy program* (dále ILP). Rámec zahrnující 7 rolí, které s tímto programem souvisí:

V roli *Advocate* knihovník prosazuje a komunikuje důležitost rozvoje IG u rozmanitých cílových skupin: Usiluje o její zařazení do profesního rozvoje kolegů i kurikula výuky studentů. Komunikuje za tímto účelem jak s vedením a administrativou knihovny, tak i univerzity. Coby *Coordinator* pak knihovník realizuje ILP, což vyžaduje správu celé řady jeho rozmanitých aspektů na bázi projektového managementu. Tato role vyžaduje plánování, práci s finančními i lidskými zdroji a především diplomacii v komunikaci s kolegy a vedením při začleňování ILP do cílů a agendy univerzity. (ACRL 2017)

Pro koncepci samotné výuky je klíčovou rolí *Instructional designer*. V ní využívá knihovník svých znalostí pedagogiky, výukových metod a teorie učení obecně. S ohledem na prostředí a cílovou skupinu definuje cíle a formu výuky, pro něž volí vhodné materiály. Je dobře informován o trendech v oblasti výuky a je schopen při ní využívat inovativní technologie. V roli *Lifelong learner* knihovník udržuje a rozvíjí své lektorské i jiné odborné znalosti a dovednosti, angažuje se v oborových organizacích, diskutuje s kolegy a je otevřen novým přístupům. (ACRL 2017)

Role *Teacher* úzce navazuje na roli *Instructional designer*, ale odráží již přímou interakci se vzdělávanými. Vyžaduje pochopení pro vzdělávací potřeby cílové skupiny a schopnost stanovit realistické výstupy výuky. Vyjma znalostí pedagogiky a stanovených konceptuálních rámců by podle doporučení měl knihovník mít osobní zaujetí, pozitivní

přístup a entuziasmus, kterým vtahuje zúčastněné do výuky. Související role *Teaching partner* neoznačuje pouhou asistenci ve výuce, ale spíše schopnost knihovníka vytvářet a udržovat spolupráci s dalšími vzdělavateli a sdílet s nimi zkušenosti dobré praxe. (ACRL 2017)

Pro iniciaci změn souvisejících s agendou ILP vstupuje knihovník do role *Leader*. Cíleně vytváří v instituci prostředí a vztahy pro potřebnou změnu a je schopen přinášet do diskuze svou expertízu a popř. také vyjednávat o prostředcích. (ACRL, 2017)

### **1.1.7. AASL - Národní standardy pro školní knihovny a školní knihovníky (2018)**

Publikační činnost AASL nabízí k tématu školních knihoven a souvisejícímu podtématu vzdělávacího procesu v nich bohatý soubor textů, které lze souhrnně označit jako *National School Library Standards*. V rámci těchto standardů docházelo k četným revizím a aktualizacím, jejichž příkladem je standard *National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018)*. Jde o aktualizovaný standard sjednocující tři standardy vydané touto organizací v minulosti. V ohledu šíře témat tento dokument přirozeně přesahuje zaměření tohoto přehledu. Formou jej lze přirovnat k výše popsané kanadské metodice, s níž sdílí modelové a fázové pojetí procesu transformace vzdělávání ve školních knihovnách. Spektrum aktivit v tomto procesu dělí do oblastí: *Inquire, Include, Collaborate, Curate, Explore* a *Engage*. Postup v každé z těchto oblastí pak do fází: *Think, Create, Share, Grown*. (AASL, 2018b)

I v tomto případě se soustředíme výběrově na explicitní odkazy na roli *učícího knihovníka* v tomto procesu. Přehlednou sumarizaci standardů poskytuje propojující dokument (*crosswalks*) dostupný na webu AASL. Ten mimo jiné uvádí do vztahu standardy AASL a doporučení neziskové organizace *International Society for Technology in Education* (dále ISTE), která se rovněž zabývá vzděláváním a jeho podporou (ISTE 2021). Úkoly stanovené standardem jsou formulovány v obecných tezích. (AASL, 2018b)

Tzv. *school librarian competencies* zahrnují v oblasti *inquire* podporu tzv. *inquiry-based learning* aktivit: povzbuzování vlastních zájmů, dotazů a výzkumných aktivit studujících a asistence při jejich řešení. Knihovník napomáhá sdílení nástrojů i výsledků těchto procesů mezi studujícími a ve finále je povzbuzuje k tvorbě nových znalostí. Pojem studující (*learner*) zde i v dalších fázích zastupuje nejen studenty, ale podle situace také další zaměstnance školy. V oblasti *include* jde o to, aby knihovník vytvářel příležitosti, při nichž se studující setkávají s rozmanitými postoji k tématům a zvažují jejich relevanci. Nadto

podporuje informovanou výměnu názorů napříč názorovým spektrem, což vyžaduje navození bezpečné atmosféry akcí. V *kolaborativní* oblasti knihovník podporuje formy skupinového učení, vytváří elektronické platformy pro tvorbu a sdílení znalostí a je moderátorem zpětné vazby mezi studujícími. V oblasti *curate* se dotýkáme správy zdrojů knihovny, ale standard ji v několika bodech vztahuje také k práci s uživateli, která nese instruktážní rozměr: Knihovník u uživatelů podporuje kritický výběr zdrojů a seznamuje je s možnými postupy vyhodnocení jejich relevance a náležitým zohledněním etických principů ve věci autorství. V oblasti *explore* knihovník povzbuzuje uživatele v práci s rozmanitými formáty informace, využívá formy výuky založené na řešení problémů (*problem-based, challenge-response procesess*) a participaci studujících. Podporuje samostatnou práci v těchto disciplínách a tím osobní rozvoj zúčastněných. Závěrečná oblast *engage* knihovníkovi ukládá podporu a mentorství uživatele při užití informace a to v mnoha rovinách. Součástí je etická uvědomělost a zodpovědnost, zohlednění práva a pravidel (*policies*) platných pro toto užití a tvorba prostředí, v němž dochází k bezpečné inovativní práci s informacemi a technologiemi. (AASL, 2018b)

### **1.1.8. IFLA - Globální postup pro vzdělávání a profesní přípravu zaměstnanců školních knihoven (2018)**

Dokument *Global Action on School Library Education and Training (2018)*, jehož původcem je *International Federation of Library Associations and Institutions* (dále IFLA), vnáší do dosavadní převážně americké dokumentace mezinárodní rozměr. Dle anotace na webu organizace jde o zmapování existujících rámců profesní přípravy „*school librarian and teacher librarian*”. Cílem těchto rámců je připravit tyto studenty na celou agendu činnosti knihovny. Ta je přirozeně široká, ale podpora výuky a výuka samotná je její součástí. Jednou z otázek, které má rámec za cíl zodpovědět, je: „*What attitudes, skills and knowledge are required to inspire students and support teaching and learning effectively?*”. (IFLA 2018)

Tento téměř 170stránkový dokument mj. analyzuje výše popsání národní standardy AASL a další tematické příspěvky, případové studie a existující vzdělávací programy přípravy školních knihovníků ve světě. Některé z programů dokument zkoumá formou případové studie a vyvozuje z nich zkušenosti dobré praxe (*lessons learned*). Dokument si zaslouží pozornost, kterou mu v této přehledové formě není možné poskytnout. Oblast role učícího knihovníka a jeho kompetencí zkoumá s velkou pečlivostí především kapitola *From teacher to teacher-librarian: Building knowledge, skills and attitudes for school leadership* (Schultz-Jones 2019, s. 45 - 53).

Jádrem kapitoly je přesvědčení, že role školního knihovníka je s oblastí vzdělávání natolik spjatá, že je nezbytné, aby měl knihovník odborné pedagogické vzdělání (Schultz-Jones 2019, s. 45). Současné terminologické vymezení *school librarian* podle autorů nutně nezaručuje, že v této pozici je *teacher-librarian* s odpovídající vzděláním (tamtéž, s. 46). Kapitola separátně analyzuje soubor kompetencí učitele na základě existujících standardů (tamtéž, s. 46 - 47) a obdobným způsobem pak odborné kompetence knihovníka (tamtéž, s. 48 - 49). Na tomto základě nově vymezuje profesi *teacher-librarian*, v níž pedagogickou roli a praxi vnímá jako natolik podstatnou, že ji klade jako primární expertízu odborníka, která vyžaduje další formální vzdělání v knihovnických disciplínách (tamtéž, s. 51).

Kombinaci obou rolí definuje IFLA vlastním rámcem kompetencí *školního knihovníka*. Ty zahrnují jak schopnost připravovat a realizovat výuku, tak dlouhodobě plánovat vzdělávací programy, řídit je a následně evaluovat. Samozřejmostí je znalost cílové skupiny dětí a handicapů, které mohou vstoupit do procesu učení. Vyžadována je znalost gramotností (informační, digitální) a vhled do problematiky informačního chování. Důležitá je rovněž podpora čtenářství a znalost dětské literatury. Knihovník musí být mediálně zdatný, komunikativní a schopný spolupracovat. Profese vyžaduje ochotu k celoživotnímu vzdělávání a odpovědný přístup k jejímu výkonu, coby službě společnosti. (Schultz-Jones 2019, s. 51)

Kapitola krátce představuje výzkumy, které poukázaly na rizika situace, kdy knihovník je solitérem izolujícím tradiční knihovnickou roli v neformálním vzdělání od formálního vzdělávání školy. Zdůrazňuje užitečnost knihovníka v roli *leadra*, který jedná s kolegy a ovlivňuje vzdělávací politiku školy. Podle zjištění výzkumu zmiňovaného v závěru kapitoly se knihovníci pro tuto roli necítí být formálním vzděláváním připraveni. (Schultz-Jones 2019, s. 53)

### **1.1.9. NILPPA (2019)**

*National Impact of Library Public Programs Assessment* (dále NILPPA) je kooperativním výzkumným projektem ALA a *Institute of Museum and Library Services* (dále IMLS). V letech 2017–2019 spočívala činnost NILPPA v průzkumu veřejných programových aktivit amerických knihoven. Zpráva *NILPPA: A White Paper on the Dimensions of Library Programs and the Skills and Training for Library Program Professionals (2019)*, která je výstupem výzkumu, přináší informace o povaze veřejných programů knihoven, ale také cenné zaměření na oblast tzv. *programming competencies* potřebných u profesionálů, kteří se přípravě a realizaci akcí věnují. (Sheppard 2019, s. 2)

Pojem *program* je chápán široce coby: „*intentional service or event in a group setting developed proactively to meet the needs or interests of an anticipated target audience*“. Tedy záměrně vytvořený formát, který oslovuje jasně vymezenou skupinu posluchačů s cílem naplnit její potřeby. Slovo *public* se neváže v kontextu zprávy ke knihovně, ale právě k programu. Myšleno je jím, že účastník program absolvuje z vlastní svobodné vůle. Na základě tohoto vymezení se zpráva věnuje nejen veřejným, ale rovněž akademickým a školním knihovnám, u nichž ale nereflexuje aktivity spojené s povinnou výukou. (Sheppard 2019, s. 7)

Zajímavým výstupem zprávy je model, který na základě zjištěných dat obecně definuje *knihovní program* a jednotlivé jeho proměnné. Mezi nimi nacházíme škálu možných zacílení akce. Ta zahrnuje cíle vzdělávat či rozvíjet schopnosti posluchače, ale i řadu dalších možných záměrů, jako např. pobavit, inspirovat či dovést ke změně chování (Sheppard 2019, s. 9). Je tedy možné uvažovat o limitech překryvu adjektiv *programming* a *teaching*.

Pro záměr přehledu je nejpřínosnější oblastí výzkum kompetencí. U něj byl zvolen velmi podobný přístup, jakým se chce ubírat tato práce, avšak se vzorkem čítajícím 721 respondentů. Analyzovány byly koncepční dokumenty a formální kompetenční profily absolventů oborového knihovnického vzdělání v USA, ale také data od zmíněných respondentů, tedy knihovníků z praxe. Ti poskytli vlastní představu o potřebných kompetencích a mimo to hodnotili, nakolik je jimi vybavilo studium. Zajímavým zjištěním bylo, že knihovníci podle svých slov dovednosti získali zkušenostmi z praxe (93%), od kolegů (62%) či v rámci neformálního vzdělávání (74%). (Sheppard 2019, s. 10 - 11)

Finálním výstupem této části výzkumu je model *9 Core Library Programming Competencies*. Jde o holistický a silně zobecněný přístup, který však roli dokumentuje ve všech jejích aspektech. Zahrnuje *organizační dovednosti* pro tvorbu a řízení projektu na všech jeho úrovních, dovednost *plánovat* (jednotlivé) *akce* a dovednosti z oblasti *marketingu a komunikace*, díky nimž informace o programové nabídce dosáhne k potenciálním účastníkům. Klíčová je dále *znalost* (lokální) *komunity*, která je v tomto případě cílovou skupinou programů. Ta zahrnuje chápání potřeb komunity, budování důvěry a vztahů a snahu, aby programy byly maximálně dostupné všem bez rozdílu. Potřebné jsou dále *interpersonální dovednosti* pro komunikaci se všemi partnery a stakeholdery, *kreativita* uplatňovaná v přípravě a realizaci programů a *znalost obsahů*, které jsou v programu přenášeny. Nezanedbatelné jsou *finanční dovednosti* potřebné pro tvorbu rozpočtu akce a schopnost *evaluovat úspěšnost programu*, a to jak dlouhodobého projektu, tak dílčí akce. (Sheppard 2019, s. 12)

## 1.2. Sdílené rysy profesní role v zahraničních dokumentech

Jádrem představy o *učícím knihovníkovi* je figura lektora, učitele či osoby řídící aktivity cíleně vedoucí k rozvoji a vzdělávání zúčastněných. Na místě je hned několik otázek, o jejichž zodpovězení se v této části pokusíme:

*Co by mělo být přenášeným obsahem těchto aktivit?*

*Jaké formy by měla „výuka“ mít a jaké techniky by měla užívat?*

*Kdo by měl být cílovou skupinou těchto vzdělávacích aktivit?*

### 1.2.1. Výukové obsahy

Jako jádro obsahu, který knihovník zprostředkovává, je v naprosté většině popsaných dokumentů vnímána **informační gramotnost** a **podpora čtenářství**, místy formulovaná jako rozvoj *čtenářské gramotnosti*.

Dokumenty zaměřené na akademické a školní instituce často vymezení IG rozvádějí a zdůrazňují knihovníkovu způsobilost k tomu, nabídnout žákům a studentům prostor a instrukci pro trénink ve všestranné práci s informací. Zmiňovány jsou aktivity spojené s vytvářením, shromažďováním a sdílením znalosti (AASLa 2018), tvorba *research experiences* (CLA 2014, s. 15), rozvoj *research skills* (ACRL 2017) či rozvoj dovednosti užít informaci pro vlastní zájmy a potřeby (ALA 2010, CLA 2014, AASL 2018a). I doporučení ALSC adresované ke knihovníkům veřejných knihoven doporučuje rozvíjet u dětí *research skills* (2015). Ve spojitosti s rozvojem schopnosti použít informaci se objevuje oblast etiky a práva zahrnující téma autorství (ALA 2010, AASLa 2018, CLA 2014). Některé dokumenty jako jeden z cílových oblastí rozvoje uvádí *kritického myšlení* (tamtéž). Etický aspekt nese i související oblast *digitálního občanství*, tedy odpovědné a bezpečné zapojení jedince v online komunikaci (AASL 2018a, CLA 2014).

*Podpora čtenářství* je všudypřítomnou položkou všech zmíněných přehledů jak u veřejných, tak školních knihoven. I u školních knihoven je zdůrazněna důležitost čtení nejen pro věcné chápání textů napříč školními předměty (Marci-Boehecke 2016, s. 459), ale také pro vlastní potěšení a naplnění osobních zájmů (AALS 2018a). Oproti rozvinutějším popisům dílčích kompetencí IG však pro oblast čtenářské gramotnosti nacházíme v dokumentech méně podrobností. V článku Marci-Boehncke však nacházíme zajímavé postřehy o vzájemných souvislostech a specifičích *digitálního* a *analogového čtení*, které vyžadují pozornost vzdělavatele. (tamtéž, s. 459-460).

Také téma práce s médii a výpočetními zařízeními je popisována jako vhodný předmět rozvoje uživatelů jak veřejných, tak školních knihoven: IFLA/UNESCO hovoří o rozvoji **počítačové gramotnosti** (1994), CLA o *technology competencies* (2014, s. 5) a ALSC mimo jiné o tzv. *komputativním myšlení* (2015). Německý článek skloňuje opakovaně sousloví „*digital-medialen Kompetenz*“ (Marci-Boehecke 2016, s. 457) a zdůrazňuje prostor knihovny jako ideální cvičebnu těchto dovedností (tamtéž, s. 466).

Četně se vyskytuje také zacílení na podporu kreativity a seberealizace uživatelů. Ty nacházíme jak v příspěvcích ke školním, tak i veřejným knihovnám. U druhé zmíněné skupiny je uchopení svobodnější, což aktuálně nejlépe ilustruje zpráva NILPPA, která zmiňuje mimo jiné i záměr *bavit a inspirovat* účastníky programů (Sheppard 2019, s. 9). Již manifest IFLA/UNESCO (1994) ukládá veřejné knihovně úkol rozvíjet *osobní kreativitu* uživatelů, a specificky pak také *kreativitu a imaginaci dětí*. Ani dokumentace CLA (2015) či AASL (2018a) oblasti podpory kreativity a naplňování vlastních zájmů ve školních knihovnách neopomíjí, ale vztahují je především k užití informačních zdrojů a nástrojů. Oproti tomu zpráva NIPPLA (2019) jako tzv. (*public*) *program* považuje v podstatě jakýkoli formát uspokojující *potřeby a zájmy uživatelů*, potažmo lokální komunity (Sheppard 2019, s. 7).

Tímto krokem se otevírá v rámci aktivit knihovníka veřejné knihovny možnost pracovat s téměř libovolným poptávaným obsahem a nabízí se úvaha, zda právě zde nedochází k překročení hranice mezi termíny *teaching a programming librarian*.

### 1.2.2. Výukové formy, metody, techniky

V přehledu jsou rovněž zmiňovány formy, techniky a metody výuky, které by měl knihovník ovládat. Napříč přehledem můžeme sledovat, že jednou z těchto forem je *kolaborativní učení* (ALA 2010, AASL 2018a, AASL 2018b, CLA 2014). Kanadská metodika toto téma identifikuje dokonce jako něco, co má knihovník vnášet nejen do vlastních formátů ale i do vyučovacích hodin napříč kurikulem, popř. aktivit na projektové bázi (CLA 2014, s. 11-12).

Ve více případech je rovněž zmíněno *inquiry based learning* (ALA 2010, AASL 2018a, AASL 2018b, CLA 2014), které ovšem ani jeden ze zdrojů dále nerozvíjí. Jiří Dostál z *Univerzity Palackého v Olomouci* jej popisuje jako modelování výukových situací, během nichž studenti řeší problém, který vyžaduje zodpovězení (popř. samostatnou formulaci) otázek a volbu adekvátní metody jejich řešení (Dostál 2015, s. 34-35).

Četně se vyskytuje také apel na *informačně či mediálně technickou orientaci* knihovníků. Ta je vyžadována pro tvorbu a správu online výukových platforem (ALSC 2015,

Boehncke 2016, s. 465). ACRL formuluje v souvislosti s rolí *Instructional designer* také předpoklad, že bude knihovník vytvářet výukové materiály (2017), což sice souvisí především s didaktickou kompetencí, ale vyžaduje i jisté technické dovednosti. Pozornost je věnována také zapojení médií a technologií do výuky. Marci-Boehncke upozorňuje, že v Německu je toto využití v běžné výuce podceňováno, a vzniká tak potenciál pro partnerskou spolupráci školy s knihovnou, která má být v tomto poli expertem (2016, s. 461-462 ; 464). Kanadská metodika zachází ještě dál a ukládá knihovníkovi, aby v otázkách technologických kompetencí rozvíjel nejen žáky, ale i pedagogy a podporoval zapojení rozmanitých technologií napříč předměty kurikula (CLA 2014, s. 15).

### 1.2.3. Cílová skupina výukové činnosti

V přehledu zahraničních dokumentů je otázka cílové kategorie vzdělávacích aktivit knihovníků jednou z mála proměnných, u níž se školní/akademické knihovny a knihovny veřejné mírně rozcházejí. *Manifest veřejných knihoven* sice již v roce 1994 jako jeden z bodů svého poslání stanovil „*supporting [...] formal education at all levels*” (IFLA/UNESCO), ale po tomto obecném vymezení jsou to především dokumenty věnované školním a akademickým knihovnám, které detailně popisují participaci knihovny na procesu formálního vzdělání. Často zmiňovaná spolupráce obou institucí na úrovni formulace kurikulárních cílů i realizace konkrétních výukových aktivit (např. ALA 2010, ACRL 2017, CLA 2014) opodstatňuje předpoklad, že cílovou skupinou vzdělávání jsou vždy studenti, žáci a popř. také vyučující zřizující vzdělávací instituce. Pro ně může školní knihovna vytvářet i doprovodnou programovou nabídku mimo rámec povinné výuky, což však na vymezení adresátů programů nic nemění.

U knihovníků zaměřených na poskytování služeb *dětským uživatelům* či knihovníků vytvářejících *programy pro veřejnost* se s podobným limitem nesetkáváme (ALSC 2015, Sheppard 2019). Především v americkém prostředí je jejich úloha vnímána spíše jako služba jednotlivcům či lokální komunitě s rozmanitými zájmy a potřebami. (Sheppard 2019, s. 7).

V tomto bodě není bez zajímavosti upozornit na specifikum českého prostředí, v němž je naopak spolupráce veřejné knihovny a školy dlouhodobě zažitou praxí. To dokumentuje především výzkum *Národní knihovny ČR*, jemuž se práce věnuje v části popisující domácí situaci. (Pillerová, 2019)

Shodným rysem příspěvků nehledě na typ knihoven je apel na knihovníkovu znalost cílové skupiny, jejímuž vzdělání se věnuje.



#### **1.2.4. Učící knihovník jako organizátor, manažer a partner ve vzdělávání**

Z celého přehledu je patrné, že jakkoli jádro činnosti *učícího knihovníka* spočívá ve výuce, existuje široké spektrum jiných činností, které existenci příznivých výukových situací podmiňují. U školních a akademických knihoven jde o strategické plánování vzdělávacího programu, komunikaci a propagaci vzdělávací nabídky knihovny ve směru ke studentům i pedagogům či jednání o kurikulárních cílech a prostředcích s vedením školy. V souvislosti s tímto se objevují např. role *leadera*, *organizátora*, *vzdělávacího partnera* a související požadavky na kompetence knihovníka. Opakovaně skloňovaný *vzdělávací program* školní/akademické knihovny (např. ALA 2010, CLA 2014, ACRL 2017) sestává z rozmanitých částí a typicky vede k rozvoji IG či další gramotnosti. Jeho realizace zahrnuje řadu stakeholderů a nese rysy kooperativního projektu. Jako takový vyžaduje *manažerské, komunikační a plánovací dovednosti* knihovníka, který je za jeho úspěšnost zodpovědný. ACRL rovněž předpokládá, že má akademický knihovník „*knowledge of scholarly communication models*” (2017).

Obdobnou situaci lze sledovat u veřejných knihoven a role *programming librarian*. V případě, že je cílovou skupinou vzdělávacích programů veřejnost, sice odpadá otázka kurikula, ale setrvává nutnost *marketingu*, *plánování* (vč. *práce s finančními parametry* programů) a rovněž schopnost *evaluovat úspěšnost programu*, jak je popisuje NILPPA (Sheppard 2019, s. 12).

Celkově lze také konstatovat, že samotnou *učící roli* knihovníka dokumenty často popisují jako jednu z několika rolí zaměstnance. Ačkoli se tato práce soustředí právě na ty části textů, které se jí věnují, při kompletním studiu dokumentace ALA, AASL, ALSC či CLA zjišťujeme, že školní či akademický *učící knihovník* (popř. *knihovník dětské knihovny*) vedle svých lektorských povinností nadále spravuje fond a fyzický prostor knihovny a mj. zajišťuje další knihovní služby.

#### **1.2.5. Přidaná hodnota vybraných dokumentů**

Nad rámec zkoumání *agendy a kompetencí učícího knihovníka* přináší některé z dokumentů vzhled do dalších témat. U kompetenčních modelů ACRL (2017) a NILPPA (2019) je důležitým rysem jejich opodstatnění předcházejícími výzkumy soudobé praxe učících knihovníků akademických i veřejných knihoven. Tyto výzkumy však samotné dokumenty prezentují jen v omezené míře.

Popis pracovní pozice *školního knihovníka* (ALA 2010, AASLa 2018) v úvodu věnovanému potřebné kvalifikaci výslovně odkazuje na provázání se soudobou akreditací oborového vysokoškolského vzdělání v USA. Důležitost tohoto vztahu v německém prostředí popisuje G. Marci-Boehecke na příkladu spolupráce *TU Dortmund* a lokálních knihoven. Podrobněji se zde věnuje přínosu praxí a stáží, které připravují knihovníky na spolupráci se školami a naopak (2016, s. 472-473). I výzkum NILPPA jako jeden ze zdrojů dat využívá kompetence z „*websites for ALA-accredited graduate programs*“, byť ve výsledku spíše poukazuje na nedostatky americké formální profesní přípravy (Sheppard 2019 s. 10).

## 2. Stav profilace učícího knihovníka v ČR

Oproti situaci v zahraničí se v českém prostředí s cíleným popisem role a aktivit *učícího knihovníka* setkáváme mnohem spíše v člancích jednotlivých odborníků než koncepčních dokumentech a doporučeních s širší působností. Nedostatek formálního uchopení je jeden z impulsů pro vznik této práce. Následující část mapuje podmínky, které pro profilaci tuto profilaci vytváří tzv. *Knihovní zákon (č. 257/2001 Sb.)*, *Koncepce rozvoje knihoven ČR (2020)* či doporučení MK (2020). V návaznosti na to práce zkoumá možné cesty profesní přípravy *učícího knihovníka* v rámci současné nabídky formálního i neformálního vzdělávání v ČR. Jako doplněk jsou výběrově shrnuty i nečetné domácí publikované příspěvky a výzkumy relevantní k této problematice.

### 2.1. Formální ukotvení pozice učícího knihovníka v ČR

#### 2.1.1. Zákon č. 257/2001 Sb. (Knihovní zákon)

Jedním z rysů v současnosti platného *Zákona o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (2001)*, který je pro zkoumanou oblast determinující, je jeho vymezení *systemu knihoven* v § 3. Do něj jsou výslovně zahrnuty *základní, krajské* a několik konkrétních významných knihoven *zřízených Ministerstvem kultury (dále MK)*, ale neexistuje zde přímá zmínka o knihovnách školních či akademických. Tyto lze chápat jako knihovny tzv. *specializované* (tamtéž, § 3 (1) d).

Tzv. *Školský zákon (č. 561/2004 Sb.)* upravující předškolní, základní, střední a vyšší odborné vzdělání ve své 10. části jmenuje tzv. *školská zařízení a školské služby*. Zde jsou coby *školská účelová zařízení* (§ 120) zmíněna zařízení, která „*poskytují odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro žáky, studenty, popřípadě zaměstnance, zajišťují praktické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo vytvářejí podmínky pro praktické vyučování žáků a jejich zájmovou činnost.*” Celé znění citace prokazuje silnou podobnost s charakteristikou *školní knihovny* a její vzdělávací role v zahraniční dokumentaci. Přesto jde však v rámci zákona o zmínku jedinou. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Pokud jde o vzdělávací aktivity knihoven obecně, *Knihovní zákon (č. 257/2001 Sb.)* se krátce a obecně zmiňuje o „*kulturní, výchovné a vzdělávací činnosti*” coby jedné z dalších služeb, které provozovatel knihovny „*může*” poskytovat (tamtéž, § 4 (3) b). Tímto

dosavadní právní úprava roli knihovny jakožto vzdělavatele či partnera ve vzdělávání neupevňuje.

### 2.1.2. Metodický pokyn MK (2020)

Přínos tzv. **Standardu pro dobrou knihovnu** neboli *Metodického pokynu Ministerstva kultury k vymezení standardu veřejných knihovnických a informačních služeb poskytovaných knihovnami zřizovanými a/nebo provozovanými obcemi a kraji na území České republiky* (revidovaný v roce 2020) byl v určité míře pokryt v části věnované Manifestu veřejných knihoven (1994). (IFLA/UNESCO 2021a)

Nad rámec 1. článku věnovaného *poslání knihoven* zde nacházíme nově článek 14., který nebyl součástí původního vydání z roku 2013. Jde o článek *Vzdělávací, kulturní a komunitní aktivity knihoven*. Zde je v obecném krátkém úvodu zdůrazněn význam knihovny pro lokální komunitu, z jejíž potřeb by programová činnost knihovny měla vycházet. Knihovna je popsána obecně jako místo „*neformálního celoživotního vzdělávání a učení, místo setkávání, podpory kreativity a spolupráce komunit*“. Dále stanoven doporučený počet ročně realizovaných akcí s ohledem na velikost obce, kde knihovna sídlí. (MK 2020, čl. 14)

V článku 12. věnovaném kvalifikaci knihovníků nacházíme požadavek na odbornou způsobilost knihovníků. Tou se rozumí „*souhrn teoretických vědomostí, znalostí odborných standardů, procesů a právních předpisů upravujících činnost knihovny*“ (MK 2020, čl. 12). Lektorský rozměr profese vycházející ze závazků čl. 14 zde spíše není reflektován.

### 2.1.3. Národní soustava povolání

V rámci databáze profesí *Národní soustavy povolání* (dále NSP) spravované *Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR* (dále MPSV) nacházíme popis několika knihovnických typových pozic, jejich pracovní náplně a rozsah vyžadovaných kompetencí. Pro profilaci typové pozice *učícího knihovníka* nepřináší NSP mnoho. V profilu *knihovníka* ani většině jeho možných specializací jakými jsou *k. referenční, k. katalogizátor, k. specialista, k. akvizitér* či *referenční knihovník* nenacházíme v pracovní náplni přípravu a realizaci vzdělávacích programů a přirozeně ani požadavek na související kompetence. (MPSV 2021b)

Výjimkou jsou referenční knihovník specialista a knihovník v knihovně pro děti. U prvního ze zmíněných je vzdělávací činnost limitována na výuku „*v kurzech celoživotního vzdělávání pro oblast knihovnických informačních služeb*“ (MPSV 2021c).

Tedy na neveřejné vzdělávání uvnitř oborové komunity. Pozice knihovník v knihovně pro děti zahrnuje realizaci „lekci informační výchovy, aktivit k podpoře čtenářství a dalších volnočasových aktivit v knihovně pro děti“ a jako vhodnou kvalifikaci udává mimo oborového vzdělání také „střední vzdělání s maturitní zkouškou [...] ve skupině oborů pedagogika, učitelství a sociální péče“. V oblasti požadavků na kompetence, která čerpá z Centrální databáze kompetencí (CDK) se dále objevuje nutnost přinejmenším průměrné schopnosti v oblastech realizace aktivit k podpoře dětského čtenářství a realizace lekcí informační výchovy a dále vhodnost obdobné míry kompetence pro oblast organizace volnočasových aktivit pro děti. (MPSV 2021a) Toto zohlednění částečně odpovídá požadavkům, které jsou na knihovníka kladeny např. metodickým pokynem MK (2020), ale pole působnosti učícího knihovníka je zde limitováno zaměřením na cílovou skupinu dětí, kterou požadavky pokynu MK přesahují.

#### **2.1.4. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR (2008)**

Dosud jen málo pokrytou oblastí vzdělávací role akademických knihovníků v ČR se zabývá *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR*, kterou v roce 2008 publikovala *Asociace knihoven vysokých škol ČR* (dále AKVŠ), přesněji její *Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost* (dále IVIG). Ta s relativně velkou podrobností mapuje vzdělávací obsahy, které by měla vysokoškolská knihovna zprostředkovávat studentům své domovské VŠ. V tomto bodě se opírá o vlastní *Standard informační gramotnosti vysokoškolského studenta* (2004) coby své primární cílové skupiny. Přirozeně jde o oblast IG, do níž je zde zahrnuta *literární, dokumentová, jazyková, numerická a ICT gramotnost* společně s aspekty souvisejícího práva a etické práce s informacemi. (IVIG 2008, s. 6)

Koncepce adresuje problém široce: jmenuje soudobé koncepční dokumenty a zákony, které měly vliv na tuto oblast, a stakeholdery napříč resorty. Identifikuje bariéry informačního vzdělávání na VŠ, mezi něž mj. řadí „nedocení významu začlenění informačního vzdělávání do učebních osnov ze strany managementu“. V pozitivních trendech mapovaných průzkumy praxe ve VŠ knihovnách se naproti tomu objevují body: „postupná implementace prvků informačního vzdělávání do výuky“ a „vytvoření nových pracovních pozic specialistů na vzdělávací aktivity knihoven“. (IVIG 2008, s. 10)

Jednou z hlavních ambic koncepce je posilování zmíněného trendu vnášení IG do kurikula, které je vnímáno jako spolupráce pedagoga, coby specialisty daného oboru, a knihovníků „jako odborníků na informační zdroje a práci s nimi” (IVIG 2008, s. 12). Mezi jmenovanými opatřeními zahrnujícími roli *učícího knihovníka* je *tvorba vzdělávacích projektů* (tamtéž, s. 14). Typy a povahu těchto projektů objasňuje příloha modelového plánu jejich přípravy. V něm jsou jmenovány dílčí (popř. i jednorázové) akce typu *instruktáže, exkurze* či *školení* (povinné i nepovinné), ale také *přednáškové cykly* a dlouhodobé projekty, v nichž je toto vzdělání součástí pevného *studijního programu*. Variantou je rovněž vstup knihovníka do odborného předmětu pedagoga, kam přináší expertízu v oblasti zdrojů jako doplnění oborového tématu. (tamtéž, s. 21)

Model plánu dále jmenuje varianty *prezenční* a *online* formy těchto výukových útvarů, a možné cílové skupiny vzdělávání, mezi než vyjma studentů bakalářských a magisterských programů zahrnuje také vědecké pracovníky a pedagogy (IVIG 2008, s. 22). Plán dále jmenuje partnery v rámci instituce, s nimiž knihovník v přípravě a realizaci projektu spolupracuje, popisuje postup rozvahy zdrojů a cesty jak program evaluovat (tamtéž, s. 22 - 25). Oblast kompetencí knihovníka sice není popsána explicitně, ale tak jako v zahraniční dokumentaci můžeme sledovat, že *učící* role zde není náročná jen na znalost přenášených obsahů (IG), popř. technologickou zdatnost (tvorba online forem), ale i organizační a komunikační schopnosti knihovníků.

### **2.1.5. Koncepce celoživotního vzdělávání knihovníků (2016)**

V roce 2016 schválila *Ústřední knihovnická rada ČR* stručný dokument *Koncepce celoživotního vzdělávání knihovníků*. Ten se věnuje problému nedostatečné oborové kvalifikace zaměstnanců knihoven. Jde o věcný harmonogram stanovující opatření zacílená na *doplnění, změny, obnovení, prohloubení* či *zvýšení kvalifikace* zaměstnanců knihoven. Koncepce svá opatření formuluje obecně, ale s daty předpokládaného plnění a zodpovědnými organizace, jakými jsou oborová sdružení (SKIP, SDRUK) či konkrétní knihovny (NK ČR, MZK). Nezmiňuje konkrétní knihovnické specializace a tedy ani profilaci *učícího knihovníka*. (UKR 2016) Důvodem může být, že koncepce volí cesty vzdělávání knihovníků ke specializacím stávající NSP (UKR 2016, s. 4-5), která tuto pozici nepokrývá.

Přesto v několika opatřeních dokumentu nacházíme souvislost s tématem této práce. Oblast *prohlubování a rozšiřování kvalifikace* ličí nutnost rozšíření kompetenčního záběru knihovníků, ale konkrétně jmenuje oblast ICT. Do roku 2018 ukládá NK ČR, MZK, SKIP,

SDRUK úkol „aktualizovat strukturu akreditovaných specializačních kurzů pro jednotlivé knihovnické pozice/specializace“. (tamtéž, s. 6)

V oblasti zvyšování kvalifikace se objevuje úkol „iniciovat změny oborových kurikul dle požadavků praxe“ v garanci ÚKR, SKIP, SDRUK, NK ČR. Za souvisejí cíl v této sekci lze považovat „iniciovat vznik kurzů CŽV, zejména specializačních, na oborových školách“, který garantují ÚKR, SKIP, SDRUK. U obou zmíněných cílů není pevné časové určení a plnění by mělo být průběžné. (UKR 2016, s. 7)

### **2.1.6. Koncepce rozvoje knihoven (2020)**

Aktuální **Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030 (2020)** si uvědomuje výše popsané nedostatky Knihovního zákona a jejich důsledky. Upozorňuje na neukotvenou „vzdělávací roli knihoven, zejména v oblasti podpory jednotlivých typů gramotností (čtenářská, digitální, mediální)“ i nedostatečnou akceptaci role knihoven v koncepcích MŠMT, do jehož působnosti oblast vzdělávání spadá (s. 3). Koncepce také upozorňuje na nedostatečné uchopení gramotností v rámci základního a středního vzdělávání, které lze sledovat jak na úrovni kurikula, tak na úrovni kompetencí pedagogů v této oblasti. I zde vnímá potenciál pro vzdělávací roli knihoven (Koncepce 2020, s. 7). Potřebnému popisu tohoto problému a jeho souvislostí se koncepce věnuje obsáhleji, ale s ohledem na zaměření práce je možné ji dále citovat jen výběrově.

Relevantní je např. postřeh, že „kompetence knihovníků v oblasti vzdělávání veřejnosti se liší“ a jsou získávány především praxí. Ve formální přípravě zaměstnanců hrají spíše okrajovou roli a není výjimkou, aby v knihovnách do role vzdělavatele vstupovali zaměstnanci „s primárně pedagogickým vzděláním“. Zmíněna je rovněž NSP a typová pozice *lektora dalšího vzdělávání*. Ta kompetencemi odpovídá požadavkům vzdělavatelské praxe v knihovnách, ale není zahrnuta do oborové přípravy knihovníků. (Koncepce 2020, s. 10)

Koncepce upozorňuje, že na popsané situaci se podílí i nedostatečná sebe prezentace knihoven coby vzdělávací instituce. Nedostatečnost komunikace vede mimo jiné k nepochopení informačních potřeb konkrétních škol, žáků a pedagogů, s nimiž by jinak mohla být navázána spolupráce (Koncepce 2020, s. 15).

V návaznosti na přehled zahraničních příspěvků k tématu je zřejmé, že si *Koncepce rozvoje knihoven* uvědomuje výše popsanou širší působnost role knihovníka. Tedy nejen jeho roli lektorskou, ale roli organizátora a vzdělávacího partnera, který aktivně komunikuje vzdělávací program a přizpůsobuje ho potřebám cílové skupiny. V tomto srovnání je také podstatné, že v ČR je spolupráce *základních a středních škol* s knihovnami, tedy participace

veřejných knihoven ve formálním vzdělávání tohoto stupně, vnímána jako kýžená. Oproti tomu zde školní knihovny, tak jako v zákoně, absentují.

K problematice vzdělání volí koncepce konstruktivní opatření v podobě tzv. pilíře *Knihovny jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituce* (Koncepce 2020, s. 23 - 25). Pilíř je věnován vzdělávací roli knihoven v celé její šíři; otázce profilace *učícího knihovníka* a jeho kompetencím pak jen některými body. Součástí pilíře je *vize pro rok 2030*, která vyjma jasného zacílení vzdělávací činnosti na *rozvoj gramotností a podporu čtenářství* zahrnuje i podnět, aby knihovny v úzké spolupráci s pedagogy a školami nabízely „*vzdělávací příležitosti do kurikula napříč všemi obory RVP.*” V konkrétních *tezích* strategie nacházíme ambici vylepšit meziresortní spolupráci s MŠMT a rovněž bod: „*Knihovny systematicky rozvíjejí své kompetence v oblasti neformálního občanského a celoživotního vzdělávání uživatelů*”. Na něm se dle vize podílí profesní vzdělávání s metodickou podporou Národní knihovny ČR. (tamtéž, s. 24)

Ve strategických cílech pro období 2021–2027 se objevuje stručný ale zásadní cíl: „*v knihovnách zřídit pracovní pozice specialistů na vzdělávání*” a do jisté míry související cíl: „*vybudovat efektivní systém vzdělávání knihovníků včetně managementu knihoven*”. (Koncepce 2020, s. 25.)

Tyto cíle konkretizuje část koncepce věnovaná implementaci opatření *vzdělávání pracovníků knihoven*. Realizace opatření by měla vycházet ze spolupráce celé řady stakeholderů a to nejen z oblasti knihovnictví (UKR, NK, MZK a další), ale také z řad vyšších odborných a vysokých škol. Cílem je zde mimo jiné zapojení knihovníků do vzdělávacího procesu, a tím i větší sepjetí profesní přípravy s oborovou praxí. Aktualizací by měly projít také typové pozice NSP a související rekvalifikační kurzy. Ke stanoveným cílům by měla přispět i nabídka kurzů zaštitěná programem VISK 2. (Koncepce 2020, s. 43–44)



## 2.2. Další příspěvky k profilaci učícího knihovníka v ČR

### 2.2.1. Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe (2018)

V prostředí ČR se advokacii a vymezení role učícího knihovníka (a ve velké míře také rozvoji kompetencí knihovníků s tímto zaměřením) dlouhodobě věnuje Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. působící na *Katedře informačních studií* (dále KISK) *Masarykovy univerzity v Brně*. Jedním z jejích příspěvků adresným k tématu je článek ***Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe*** publikovaný v roce 2018 v oborovém periodiku *ITlib*. (Mazáčová 2018, s. 12 - 17)

Autorka v úvodu článku stručně mapuje dosavadní kroky, které byly k profilaci profese učiněny v domácím prostředí. Zmiňuje výzkum odborné sekce SDRUK pro *Informační vzdělávání uživatelů* z r. 2010, jehož výsledky mimo jiné otevřely problém absence komplexního vzdělávání knihovníků „v metodice výuky k informační gramotnosti uživatelů, do něhož lze zahrnout kompetence ve znalostech edukačních forem a metod nebo znalost specifík cílových skupin edukace.” (Mazáčová 2018, s. 12)

Jmenována je dále *Koncepce ČŽV knihovníků* (2016) a také standard ACRL z r. 2007 s modelem rolí učícího knihovníka, který je velmi podobný aktualizované verzi z r. 2017 popsané výše v teoretické části (ACRL). Tento model autorka vztahuje k českému prostředí a upozorňuje, že ačkoli knihovníci v praxi do pedagogické role vstupují, nemají typicky formální pedagogické vzdělání. Zmíněn je také fakt, že nejde jen o otázku pedagogickou, ale také andragogickou. (Mazáčová 2018, s. 13)

K popsanému modelu ACRL autorka dodává, že nepracuje s kompetencí sebereflexe učícího knihovníka a reflexe jeho aktivit. Autorka poukazuje, že jde o důležitý mechanismus v pedagogické vědě, který zajišťuje myšlenkové zpracování prožité zkušenosti (např. ze vzdělávací situace). Toto zpracování knihovníka vybaví znalostmi pro další novou vzdělávací situaci. Jde např. o reflexi vlastního jednání v dané situaci a odezvy žáků na toto jednání. (Mazáčová 2018, s. 14)

Článek dále rozlišuje formy a úrovně reflexe a akcentuje vhodnost tzv. *reflexivní praxe* jako součásti aktivit učícího knihovníka. Závěr článku pak zdůrazňuje nutnost najít pro rozvoj reflexivního přístupu místo „v *pregraduální přípravě (učících) knihovníků, tak ve vzdělávacích programech dalšího profesního rozvoje v rámci oboru informačních studií a knihovnictví v prostředí odborné knihovnické komunity*”. (tamtéž, s. 15)

## 2.2.2. Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami (2019)

V roce 2019 realizovala Národní knihovna ČR celostátní šetření *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami* s cílem „zmapovat současný stav spolupráce knihoven a škol“. Jedním z východisek výzkumu je dlouhodobý cíl knihoven o „intenzivnější zapojení do procesu vzdělávání a učení“. O tomto partnerství však doposud chyběly konkrétní data, která tento výzkum přináší (IPK 2021). Šetření zahrnující 841 veřejných knihoven (Pillerová 2019, s. 4) ve svém výstupu přináší řadu poznatků úzce souvisejících s rolí učícího knihovníka, jejími kompetencemi a kvalifikací. Termín *učící knihovnick* je v textu i několikrát přímo užit. (Pillerová 2019)

Výsledky jako hlavní obsah vzdělávacích obsahů akcí ve vztahu k cílům RVP zúčastněných škol udávají oblasti *seznámení se službami knihovny, jazyk a jazyková komunikace a člověk a jeho svět*. Spolupráce je nejčastěji navazována s 1. stupněm ZŠ a mateřskými školami. Knihovny jako didaktickou pomůcku nejčastěji využívají materiály, které sami vytváří, a z výpočetních zařízení nejčastěji do programů zapojují počítač připojený k internetu. U 85 % knihoven je v lekcích využívána frontální výuka, ale v 62 % také „*učební činnosti ve skupinách*“. *Projektové učení* či *metody kritického myšlení* nejsou dosud příliš rozšířeny (19 %). (Pillerová 2019, s. 4)

Nejpodstatnějším příspěvkem k tématu kompetencí je část výzkumu věnovaná mapování stávající odbornosti zaměstnanců vykonávajících akce pro školy (Pillerová 2019, s. 37–38) a také mapování ideální představy o této odbornosti (tamtéž, s. 40). Těmto konkrétním otázkám se na mnohem menším vzorku, ale v kvalitativní formě, věnuje i tato diplomová práce. Z učících knihovníků působících v praxi má 32 % jiné oborové vzdělání s oborovým (knihovnickým) kurzem, 22 % oborové vzdělání na úrovni SŠ, 12 % oborové VŠ vzdělání a 9 % pedagogické VŠ vzdělání. V kategorii *jiné* čítající 6 % absolvovalo 10 % respondentů kurz „*Učící knihovnick*“ a 17 % pedagogické minimum, k čemuž se vrátíme v části věnované profesní přípravě. (tamtéž, s. 37)

*Ideální představa* knihovníků o potřebné kvalifikaci je v 31 % kombinace knihovnického a pedagogického vzdělání, ve 27 % pedagogické vzdělání, ve 12 % osobní kvality jedince a 10 % vzdělání knihovnické (Pillerová 2019, s. 40).

Podobné zjištění mimo jiné informuje o nízké míře důvěry, kterou mají knihovníci v ohledu rozvoje lektorských kompetencí v odborné knihovnické vzdělání.

## 2.3. Současná profesní příprava učících knihovníků v ČR

Uvedené domácí koncepce opakovaně reflektují nutnost návaznosti profesní přípravy knihovníků na požadavky praxe, popř. na trendy vedoucí k naplnění potenciálu knihoven. Pro oblast učící role knihovníků a rozvoje souvisejících kompetencí je nejadresnějším a velmi aktuálním příspěvkem současná *Koncepce rozvoje knihoven* (2020). I další koncepce, které toto téma přímo nezahrnují, jmenují cesty možného rozšiřování oborové specializace. Jimi jsou studijní programy oborových vysokých škol a kurzy celoživotního vzdělání z oborové nabídky mimoškolního vzdělávání. Následující část práce reflektuje aktuální stav této nabídky ve vztahu k rozvoji kompetencí nutných pro výkon profesní role *učícího knihovníka*.

V nabídce kurzů mimoškolního vzdělávání (VISK2) i vybraných studijních programech KISK má v rozvoji pedagogických a lektorských kompetencí knihovníků nezanedbatelnou roli Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. V rámci této kapitoly teoretické části vycházíme mimo jiné z údajů, které sama Mazáčová poskytla řešiteli práce v krátkém rozhovoru zaměřeném na oblast profesní přípravy (Mazáčová 2021). Rozhovor má informativní povahu a není součástí výzkumné části. Ta využívá metodu rozhovorů pro sběr dat kolektivní případové studie, jejíž součástí Mazáčová není.

**Transkripce rozhovoru, z níž tato část cituje, je přílohou práce (7.5.).**

### 2.3.1. Studijní programy UISK

*Ústav informačních studií a knihovnictví* (dále UISK), který je součástí *Univerzity Karlovy*, vypisuje ve své aktuální akreditaci bakalářský studijní program *Informační studia a knihovnictví* (dále INSK) a návazné magisterské studijní programy *Informace, média a knižní kultura* a *Studia nových médií*. (UISK 2021a)

Kompetence z oblasti učící role knihovníka v aktuálním **povinném kurikulu bakalářského studia** nacházíme v souvislosti s podporou čtenářství. Podle anotace je obsahem nového předmětu *Informační společnost a čtenářství* aktuální poznání v oblasti čtenářství v multimediálním kontextu zachycené zahraničními i domácími výzkumy. (UISK 2021b)

V rámci povinně volitelných předmětů nacházíme související zaměření u zápočtového předmětu *Informační a mediální gramotnost I*. Ten zahrnuje např. okruhy „*pozice knihovny ve vzdělávacím procesu, knihovník jako učitel/lektor*“. V rámci předmětu je mj. řešen

psychologicko-fyziologický rozměr čtenářství a průzkumy, standardy a projekty spjaté s rozvojem informační a mediální gramotnosti. (Landová 2021) Návazný prakticky orientovaný kurz **Informační a mediální gramotnost II.** zahrnuje přednášky odborníků z praxe a přináší „informace o tom, jakým způsobem probíhá v ČR mediální výchova, jaké otázky řeší hlavní neziskové organizace“. Studenti jsou mimo teorie „přizváni do velice praktických interakcí a diskuzí k tématu.“ (Slussareff 2021)

S rolí nesou souvislost i další nepovinné zápočtové předměty **Nácvik komunikačních dovedností** a **Techniky efektivního učení**. Druhý ze zmíněných je třídením kurzem, který seznamuje studenta „s metodami racionálního čtení zejména v souvislosti s poznatky z psychologie, fyziologie v kontextu informační vědy.“ Forma je tréninková a cílem je zde rozvoj schopnosti studenta učit se pomocí efektivního čtení, nikoli učit coby lektor. (Jarolímková 2021) Přesto mohou být tyto techniky přenosné.

Povinné kurikulum navazujícího magisterského programu *Nová média* zahrnuje předmět **Prezentační a lektorské dovednosti**, který se soustředí na techniky prezentace krátkých dynamických formátů pro využití v komerčním i neziskovém sektoru (Fiala 2021). Nejde o disciplínu pedagogickou, ale získané dovednosti případný absolvent v roli *učícího knihovníka* využije (např. v oblasti advokacie). Ta se objevuje až v povinně volitelné nabídce obou navazujících magisterských programů. Ty sice nemají vlastní akreditaci učitelství, ale studentům je umožněn zápis předmětů *Katedry psychologie* a *Katedry pedagogiky*. Mohou tak plnit předměty spadající do tzv. **pedagogicko-psychologického minima** odpovídající aprobaci učitelů středních škol. Za dílčí plnění získávají studenti kredity i bez nutnosti dokončit celé minimum, nicméně i to je v rámci čtyřsemestrálního magisterského studijního plánu možné. *Katedra psychologie* nabízí plnění pedagogického minima (resp. *Učitelství pro SŠ*) i v rámci CŽV. (UISK 2021c)

### 2.3.2. Studijní programy KISK

Oborovou přípravu nabízí také studijní programy KISK *Masarykovy univerzity* v Brně. V rámci bakalářského studijního programu je zahrnut povinný předmět **Informační vzdělávání**, který studentům předává základní kompetence nutné pro roli knihovníka vzdělavatele, aby i v případě, že nepokračují navazujícím studiem, mohli do této role vstoupit. (Mazáčová 2021)

Další možnosti rozvoje těchto kompetencí nabízí volitelné předměty v rámci navazujícího magisterského studia. Ty jsou zorganizovány do tzv. profilací, z nichž roli

vzdělavatele nejsilněji akcentují profilace *Knihovnictví a literatura v kulturním kontextu a Technologie ve vzdělávání*. (KISK 2021)

První ze zmíněných profilací je nová a zahrnuje předmět *Literatura pro děti a mládež*, ten není orientován čistě na literaturu, ale na didaktický pohled na ni. Role knihovníka je pojímána jako role toho, kdo při práci s literaturou rozvíjí čtenářskou a informační gramotnost cílové skupiny. (Mazáčová 2021)

Profilace *Technologie ve vzdělávání* zahrnuje předmět *Design vzdělávacího procesu* orientovaný obecně na vzdělávání, ale mimo knihovnický kontext. Tento předmět vede k získání schopnosti být lektorem, navrhovat vlastní edukaci. Pro rozvoj kompetenční výbavy učícího knihovníka by student měl ideálně absolvovat oba zmíněné předměty (Mazáčová, 2021). Mimo rámce profilací s rolí souvisí předmět *Pedagogická psychologie pro informační pracovníky*, který absolventy mj. připravuje na modelové situace vznikající v informačním vzdělávání, kontakt s rozmanitými účastníky programů. (Mazáčová 2021)

Dalším souvisejícím volitelným předmětem nabídky KISK je *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka*. Jde o nízkokapacitní výběrový předmět, v rámci něhož mohou zapsaní studenti participovat ve vzdělávacích aktivitách univerzitní knihovny, účastnit se náslechlů, porad a později si vyzkoušet vlastní výuku. Předmět zahrnuje spolupráci s učícím knihovníkem a vzájemnou reflexi. (Mazáčová 2021)

Přímo v rámci KISK existuje také možnost plnění *pedagogického minima* zaměřeného na oblast informačního vzdělávání. Postupné plnění předmětů, z nichž se minimum skládá, je možné již v rámci studia (zahrnuty jsou některé z předmětů výše) či jeho kompletní absolvování v rámci CŽV. Tak jako v případě plnění minima u jiných poskytovatelů tohoto typu vzdělání je zde podmínkou získání této aprobační magisterský stupeň vzdělání. (Mazáčová 2021)

### **2.3.3. Mimoškolní vzdělávání knihovníků v letech 2020–2021**

Během roku 2020 bylo z dotačního programu VISK 2 zaměřeného na mimoškolní vzdělávání knihovníků financováno několik akcí s úzkou vazbou na roli *učícího knihovníka*. Následující výběrový přehled čerpá z výsledků činnosti VISK 2, které na svém webu pro rok 2020 zveřejnil program VISK. (VISK2 2021)

Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě realizovala cyklus pěti tematických přednášek *Pedagogického minima pro knihovníky pro děti a mládež* sestávající. Ten „se postupně věnoval specifikům vývoje dětí a mládeže se zaměřením na utváření jejich vztahu ke kulturním a literárním hodnotám a měl za úkol posílit komunikační dovednosti knihovníků při

*pořádání knihovnických lekcí a besed pro žáky*”. Kurz absolvovalo deset účastníků, částečně kvůli pandemické situaci proběhl online v prostředí Google Meet a Microsoft Teams. (VISK2 2021)

Také Městská knihovna Havířov pořádala **Kurz pedagogických kompetencí**. U účastníků bylo cílem *„získání pedagogických dovedností a zároveň prohloubení odborné kompetence knihovníků v pedagogické práci tak, aby tito zaměstnanci mohli být také mentory nebo lektory pro zaměstnance svých knihoven.*” Čtyřicet hodin kurzu rozděleného do čtyř modulů absolvovalo patnáct účastníků. Lektorkou byla již výše zmíněná Pavlína Mazáčová. (VISK2 2021)

Ta byla lektorem i v kurzu pedagogického minima **Kompetence učícího knihovníka** (dále KUK) pořádaného *Severočeskou vědeckou knihovnou* v Ústí nad Labem. Kurz s dotací 40 hodin absolvovalo třináct účastníků. Ti získali *„základy orientace v pedagogice, informace o vzdělávání v knihovnách, schopnost přípravy lekce (vzdělávacího programu)*”. (VISK2 2021)

Kurz **Pedagogické minimum pro knihovníky** pořádala také *Krajská knihovna Františka Bartoše* ve Zlíně. Kurz v rozsahu 30 hodin absolvovalo 38 účastníků v online prostředí Google Meet, kam byl přesunut kvůli pandemické situaci. Kratší kurz podobného zaměření proběhl také ve *Studijní a vědecké knihovně Královéhradeckého kraje*. (VISK2 2021)

Pandemická situace ovlivnila i plánovanou konferenci **Národní seminář informačního vzdělávání** (dále NASIV), jejíž rozsah byl ve finále omezen na jeden den. Jejím hlavním organizátorem byla KISK a akce nesla téma *Knihovna jako vzdělávací prostředí*. (VISK2 2021)

Informace o aktivitách tohoto druhu realizovaných v roce 2021 přináší web oborového *Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR* (dále SKIP). V sekci akce informuje o akcích, seminářích, školeních a konferencích pořádaných *„profesními sdruženími (SKIP, SDRUK), školami, spolupracujícími firmami, ale i dalšími pořadateli.*” V roce 2021 byly tyto aktivity ve značné míře ovlivněny pandemickou situací a v mnoha případech se odehrávaly v online prostoru. (SKIP, 2021) Šlo např. o dvoudenní akci **Vzdělávání dětí** realizovanou v *Knihovně Jiřího Mahena* v Brně. Ta zahrnovala přednášky a workshopy lektorů ze vzdělávací praxe a široké spektrum témat aktuálních pro vzdělávání v knihovnách (např. spolupráce se školami, rozvoj čtenářství v době distanční výuky, rozvoj technických kompetencí dětí). (SKIP 2021a)

V Národní technické knihovně v Praze byl realizován jednodenní kurz **Lektor nového tisíciletí** zahrnující témata: „*nastavení cílů vzdělávacích aktivit, struktura vzdělávacích aktivit, efektivní využití vhodných didaktických prostředků, metod a technik, etapy vzdělávací aktivity, poskytování rozvojové zpětné vazby, zhodnocení úspěšnosti vzdělávací aktivity.*” (SKIP 2021b)

*Krajská knihovna Vysočiny* v Havlíčkově Brodě nabídla dvoudenní akci **Učící knihovník** zahrnující např. témata didaktiky informačního vzdělávání, spolupráce knihoven a škol (RVP, ŠVP), oblast vzdělávacích cílů, využití otázek ve výuce, rozvoj informační a čtenářské gramotnosti (jeho modely, strategie, implementace), aktivizační metody výuky, práce ve skupinách, metody kritického myšlení, zaměření na různé cílové skupiny v informačním vzdělávání či reflektivní a evaluační přístupy k obsahu vzdělávání (nástroje, jejich struktura, využívání). (SKIP 2021c)

Zajímavý rozměr přinesla v roce 2021 do vzdělávání knihovníků AKVŠ se svým programem **Knihovník lektorem – informační vzdělávání v praxi**. V současnosti jde o záměr vytvořit příležitost pro absolvování stáží v knihovnách s důrazem na lektorský rozměr profese. Téma je na webu AKVŠ specifikováno jako: *Učíš, učím a učíme se navzájem a* aktuálně probíhá registrace pro 15 zájemců, kteří tvoří kapacitní limit programu. (AKVŠ 2021)

Popsaná nabídka mimoškolního vzdělání evidentně reflektuje současnou potřebu pedagogické kvalifikace knihovníků na vybraných pozicích a je mimo jiné v souladu se závěry *Koncepce rozvoje knihoven* (2020) i dalšími trendy nastíněnými výše popsanou zahraniční dokumentací. Pozitivním jevem je, že v kurzech nejde vždy jen o akcent na práci s dětmi zachycený stávající pozicí NSP *knihovník v knihovně pro děti*, ale objevuje se (např. v KUK) i ambice rozvíjet obecně lektorské dovednosti.

### 2.3.4. Kurz Kompetence učícího knihovníka (Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.)

Kurz *Kompetence učícího knihovníka* vyskytující se ve více variantách napříč přehledem mimoškolního vzdělávání knihovníků (VISK 2) výše je velmi adresně zacíleným vzděláváním, které úzce souvisí se zaměřením této práce. Jako takový je hlouběji zkoumán v této části. Na jeho rámcový obsah a kompetenční rozměr byla řešitelkou dotazována lektorka kurzu (Mazáčová 2021).

Ve své ideální podobě kurz zahrnuje 40 hodin výuky. S ohledem na potřeby knihovníků, kteří jsou limitováni svou pozicí ve službách, či knihovny, která akci realizuje, je místy operativně zkracován na minimálních 25 hodin výuky. V rámci těchto časových dotací je slovy lektorky účastníkům předán „*potřebný balíček kompetencí, které potřebuje knihovník, který chystá, realizuje a evaluuje informační vzdělávání, v jakémkoli typu, který si dokážeme definovat ve vztahu ke knihovně.*” V období pandemie tento původně prezenční kurz probíhal také v online prostředí, což kladlo nárok na digitální kompetence zúčastněných knihovníků. Kurz je realizován již přibližně šest let a prodělal určitý vývoj v ohledu zahrnutých okruhů podle aktuálních potřeb knihovnické komunity. Klíčovým tématem kurzu je didaktika zahrnující stanovování výukových cílů a tvorbu výuky v návaznosti na širší edukační rámce (ŠVP, RVP). Vzhledem k současné praxi (zdokumentované např. výzkumem NK ČR z roku 2019) je v tomto zacílení předpokládána spolupráce knihovny se školami. Didaktické téma dále obsahuje „*aktivní učení, třífázový model učení [později upřesněn na EUR], aktivizující metody. [...] řešíme především Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů*”. Jako velké téma vnímá lektorka kompetenční učení, které v praxi knihovníků dosud nebylo příliš zažito. Zahrnuto je téma práce s heterogenní skupinou a částečně také speciální pedagogika. (Mazáčová 2021)

Vedle didaktického pilíře má kurz pilíř obsahový. Jako obsah vzdělávání, které absolventy bude v knihovnách realizováno, je zamýšlen především rozvoj informační gramotnosti. Výuka kurzu vychází v pojetí IG z existujících kompetenčních modelů. Z českého školského prostředí je využíván model NIQES (*Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v ČR*), využívány jsou i starší modely z knihovnického prostředí. (Mazáčová 2021)

Třetím pilířem jsou „*soft skills vybrané pro prostředí knihoven*”. Nad rámec zmíněného jsou v kurzu řešeny i prezentační a komunikační dovednosti. (Mazáčová 2021)



## 3. Výzkumná část práce

### 3.1. Výzkumný problém

V teoretické části práce narážíme mimo jiné na fakt, že v české odborné knihovnické literatuře je místy referováno k profesi *učícího knihovníka*, jejíž podrobnější popis však nacházíme spíše v literatuře zahraniční. V praxi jednotlivých knihoven v ČR existují zaměstnanci, jejichž profesní zaměření odpovídá tomu, jak je v zahraničí popisována profese *učícího knihovníka (teaching librarian)*, a přesto ve výčtu možných knihovnických specializací na území ČR (např. v Národní soustavě povolání) zatím neexistuje formální definice této profese ani doporučení, jakými kompetencemi by měl být profesionál tohoto zaměření vybaven. Lepší představa o souboru těchto kompetencí by přitom mohla být přínosem pro vhodnou profesní přípravu a celoživotní rozvoj těchto knihovníků. Tento nesoulad nabízí v kontextu knihovnictví v ČR následující otázky:

- *Jaká specifika má pracovní náplň učícího knihovníka?*
- *Jakými dovednostmi a znalostmi by měl být učící knihovník vybaven?*
- *Kde a jak je možné tyto znalosti a dovednosti získat a rozvíjet?*
- *Jaké faktory podporují tento rozvoj a jaké mu brání?*

Tyto otázky jsou provázány a pro pochopení výše popsaného problému v souvislostech je nutné zodpovědět každou z nich. Současně s ohledem na rozmanité podoby profese, jak je popisuje teoretická část práce, vyžaduje jejich zodpovězení hlubší ponor do individuálních situací jednotlivých knihovníků zkoumaného zaměření. Lze předpokládat komplexní a výrazně individualizované odpovědi, které nabízí možnosti zachytit shody, ale také rozmanitosti napříč různými výskyty profese. K výše uvedeným se tak připojuje ještě otázka:

- *Jaké rozdíly v této oblasti panují napříč knihovníky různých typů knihoven?*

Cílem této práce není tvorba přehledu kompetencí učícího knihovníka, který by mohl být univerzálně zobecněn. Takovému účelu by pravděpodobně nejlépe posloužilo rozsáhlé šetření kvantitativní povahy, ale v situaci, kdy i základní vymezení této profese a její náplně chybí, by touto cestou mohly být opomenuty důležité vnitřní vztahy a souvislosti problému. V

této práci budou kompetence učícího knihovníka podrobněji zkoumány a definovány individuálně na případech několika knihovníků různých typů knihoven. Sběr dat bude probíhat s cílem získat pro každý případ nejen informace o daném profesionálovi, ale současně i o daném pracovišti a dalším kontextu v míře, v níž souvisí s problémem. Rozmanitost či shoda napříč případy bude reflektována **komparativní složkou výzkumu**.

Zatímco teoretická část práce představila obecné náhledy, které na tuto oblast nabízí zahraniční i domácí koncepční dokumenty, v části výzkumné máme díky zvolenému přístupu možnost zjistit, jak je nahlížena jednotlivými učícími knihovníky pohybujícími se v rozmanitých prostředích.

Z výše zmíněných důvodů volí výzkumná část práce přístup **kvalitativního výzkumu** v podobě **případové studie**. Ačkoli volba této cesty značně omezuje možnosti zobecnění, jeví se být vhodným vstupem umožňujícím exploraci problému. Přesto se výzkum možnosti zobecnění zcela nezříká: jak o příp. studii poukazuje v publikaci *Kvalitativní výzkum* (2016) Jan Hendl: „*Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*” (Hendl 2016, s. 102)

Kromě zmíněné přehledové publikace Jana Hendla volíme jako metodologickou oporu pro realizaci studie také knihu *Art of the Case Study Research* (1995), jejímž autorem je Robert E. Stake. Tato kniha je Hendlem v souvislosti s přístupem případové studie hojně citována. (Stake 1995)

## 3.2. Přístup případové studie

Hlavním zájmem práce jsou kompetence učícího knihovníka, ale je samotné lze stěží vnímat jako vhodný předmět případové studie. Jde o abstraktní fenomén obecné povahy, zatímco studie zkoumá unikátní případy v jejich specifičnosti (Stake, 1995, s. 2). O těchto konkrétních případech sbírá větší objem dat zachycující jejich vztahy a související kontext. Usiluje tak o celistvé uchopení jich či jejich vybraných vlastností (Hendl, 2016, s. 102).

V případě této práce by bylo kontraproduktivní kompetence oddělovat od osoby jejich nositele a kontextu konkrétního pracoviště, a proto role případu, tedy zájmu studie, připadá učícímu knihovníkovi jako takovému. V tomto bodě je nutné upřesnit, že případ knihovníka zde slouží jako reprezentace obecnějšího jevu. Stake tento typ studie označuje jako tzv. **instrumentální** (1995, s. 3). V tomto případě zkoumáme na příkladu jednotlivce určitou pracovní náplň, osvojené či chybějící profesní kompetence, faktory spojené s jejich rozvojem a také související kontext dané knihovní instituce, nicméně náš zájem o konkrétního jedince je tímto vyčerpán. Nejde tak o studii **intrinšitní**, která zkoumá konkrétní případ kvůli němu samému. (Hendl, 2016, s. 105)

Jako příklad instrumentální studie uvádí Hendl situaci, kdy: „*Výzkumník volí jev (např. stres), pak vyhledá případ nebo několik případů, které tento jev reprezentují, a podrobně je zkoumá. Případem může být jedinec, ale také skupina.*” (2016, s. 106)

Právě pro instrumentální typ studie se zahrnutí většího počtu případů jeví vhodnou cestou, protože umožňuje alespoň omezenou míru zobecnění a také komparaci napříč případy. Studii zahrnující vícero instrumentálních případů označuje Stake jako **studii kolektivní** (Hendl 2016, s. 106) a právě tu volíme pro záměr této práce.

### 3.3. Výzkumné otázky

Jednou z charakteristických vlastností kvalitativního výzkumu je jeho tvárnost. Formulace výchozích otázek je nutností, ale pokud je pro porozumění případu nutná jejich modifikace či doplnění, mohou být provedeny i v průběhu šetření. (Stake 1995, s. 9)

Na řádcích níže usilujeme o formulaci otázek, které se nyní počáteční fázi výzkumu jeví jako nosné pro řešení výzkumného problému.

#### 3.3.1. Struktura případu a formulace otázek

Stake popisuje nutnost vycházet při položení výzkumných otázek z konceptuální struktury případu. Představuje její návrh, v němž rozlišuje entity dvou typů: *případ samotný*, označovaný řeckým písmenem théta  $\Theta$ , a dále pak „*issues*“, tedy nejasnosti či problémy případu označované řeckým písmenem ióta  $\iota$ . (Stake 1995, s. 16)

Uvádí, že  $\Theta$  existuje ve vztazích, může sestávat z více částí a tvoří unikátní systém. Vhodným příkladem  $\Theta$  může být jedinec (Stake 1995, s. 2).  $\iota$  reprezentují vazby tohoto systému na okolí a to v rozmanitých kontextech (např. osobních, kulturních, sociálních apod.). Povaha  $\iota$  je zpravidla nejasná a komplexní, neboť už ze své podstaty jde o „*problémy*“ spojené s případem. Jasné vymezení  $\iota$  zajišťujeme formulací tzv. „*issue questions*“. (tamtéž, s. 17)

Snahou o jejich zodpovězení získáváme nové informace o  $\Theta$ , které mohou například pomoci odhalovat příčinné souvislosti napříč jevy, které jsou součástí problému. Případová studie obvykle vyžaduje také doplnění „*issue questions*“ o tzv. *informační otázky*, které nemíří nutně jen na podstatu problémů, ale objasňují souvislosti a přispívají k celistvosti struktury studie. (Stake 1995, s. 18)

Tento strukturální model si zapůjčíme jako metodickou oporu pro formulaci otázek diplomové práce. Uvedená řecká označení dále užíváme jen v situacích, kdy zdůraznění popsaných rolí přispívá přehlednosti textu.

Roli  $\Theta$  zaujímá v daném případě fyzická osoba konkrétního knihovníka. Z povahy instrumentální studie identifikujeme  $\iota$  (dále  $\iota_1$   $\iota_2$   $\iota_3$   $\iota_4$  atd.) jako nejasnosti ve vztahu mezi  $\Theta$  a zvoleným obecným abstraktním problémem: *kompetencemi učícího knihovníka*. Už v počátku úvahy o těchto vztazích se objevují tyto vzájemně související problémy:

- 1) Samotná povaha kompetencí pro výkon profese a jejich rozsah jsou nejasné. To vyplývá především z unikátních vlastností každého případu: pracovní náplň

daného knihovníka, specifika daného pracoviště, zaměření organizace apod. Znakem **u1** označujeme problém této nejasnosti:

**u1** *Které kompetence jsou pro výkon profese daného učícího knihovníka potřebné?*

- 2) Neznámá je také míra, v níž jsou tyto kompetence (**u1**) knihovníkem osvojeny. Problém neznámé míry osvojení kompetencí nese označení **u2**. Možnosti získávání, vyhodnocování a interpretace dat v této otázce se jeví problematická, ale přesto jde z hlediska integrity studie o problém, který je nutné pojmenovat a pokusit se o jeho zodpovězení:

**u2** *Je knihovník těmito kompetencemi vybaven? Je v práci omezen jejich deficitem?*

- 3) Další neznámou je, jakými cestami byly v daném případě kompetence (**u1**) rozvíjeny. Zde předpokládáme široké spektrum možných vlivů: vlohy a zájmy zaměstnance, absolvované formální i neformální vzdělávání, profesní i mimoprofesionální zkušenosti apod.

**u3** *Jakými cestami byly či jsou tyto kompetence rozvíjeny?*

- 4) Poslední z problematických oblastí, kterou pro daný případ definujeme, jsou faktory, které rozvoj kompetencí pozitivně či negativně ovlivňují. Nejde o samotné vzdělávací procesy mapované otázkou výše. Jde o vnější či vnitřní činitele, které tyto procesy podporovaly či problematizovaly ať už na pracovišti, ve vzdělávacím procesu či jinde:

**u4** *Jaké faktory ovlivňují rozvoj těchto kompetencí?*

Obecná povaha každé z těchto čtyř výzkumných otázek přirozeně vyžaduje hlubší zpracování. Každá z nich je níže rozvedena do dílčích otázek. Některé výzkumnou otázku rozvíjí přímo, jiné mají spíše doplňující informační povahu.

Výzkumné otázky (označované i nadále **u1 u2 u3 u4**) následují v kompletní podobě níže. Jejich formulace je předně věcná a nereflektuje citlivost některých témat (*např. otázky vztahu zaměstnavatel-zaměstnanec, otázky ve vztahu k dostatečnosti vlastních kompetencí*). Tato

citlivost bude zohledněna předně v metodách sběru dat a v ošetření etických aspektů výzkumu.

### **3.3.2. Výzkumné otázky a podotázky**

**(u1) Které kompetence jsou pro výkon profese daného učícího knihovníka potřebné?**

1. Jaká je pracovní náplň učícího knihovníka?
  - 1.1. Jaký čas je věnován lektorským aktivitám?
  - 1.2. Na jakou cílovou skupinu jsou tyto aktivity zaměřeny?
  - 1.3. Jakou formu a obsah (témata) mají tyto aktivity?
  - 1.4. Jak často a jakou formou probíhá příprava těchto aktivit?
  
2. Jaké aktivity knihovník nabízí a jaké jsou poptávány?
  - 2.1. Jaké lektorské aktivity (či témata) lektor sám nabízí?
  - 2.2. Existuje ze strany veřejnosti či jiných vzdělávacích institucí vnější poptávka po lektorských službách knihovníka?
    - 2.2.1. Pokud ano, jaká forma a jaký obsah (témata) jsou poptávány?
  
3. Jaké kompetence vnímá sám knihovník jako potřebné pro výkon profese?

**(u2) Je knihovník potřebnými kompetencemi vybaven? Je v práci omezen jejich deficitem?**

4. Jaké vzdělávací oblasti jsou knihovněm doporučeny k realizaci koncepčními dokumenty pro oblast knihovnictví v ČR?
  - 4.1. Ve kterých z těchto oblastí se knihovník cítí být kompetentní?
  
5. Pokud existuje vnější poptávka po lektorských službách knihovníka (u2.2.), může ji uspokojit?
  - 5.1. Pokud ne, je problém v deficitu určitých kompetencí?
  
6. Přál by si knihovník realizovat / nabízet akce, které v tuto chvíli nerealizuje / nenabízí?
  - 6.1. Pokud ano, spočívá problém s realizací těchto v deficitu určitých kompetencí?

7. Realizuje knihovník akce zaměřené na témata doporučená koncepčními dokumenty pro oblast knihovnictví v ČR?
  - 7.1. Pokud ne, spočívá problém s realizací těchto v deficitu určitých kompetencí?
8. Má knihovník sám v některých situacích pocit deficitu vlastních kompetencí?
  - 8.1. Pokud ano, o jaké situace (popříp. kompetence) jde?

**(13) Jakými cestami byly či jsou kompetence rozvíjeny?**

9. Jaké formální vzdělání knihovník absolvoval před nástupem do profese?
  - 9.1. Jaké části formálního vzdělání měly podle něj největší přínos pro výkon současné profese?
10. Jaké neformální vzdělání se podílelo na rozvoji kompetencích knihovníka?
  - 10.1. Jaké ze zmíněných měly podle něj největší přínos pro výkon současné profese?
11. Jaké osobní zájmy či zkušenosti se podílely na rozvoji kompetencích knihovníka?
  - 11.1. Jaké ze zmíněných měly podle něj největší přínos pro výkon současné profese?
12. Jaké příležitosti pro rozvoj kompetencí má knihovník v současnosti?
  - 12.1. Vyskytují se tyto příležitosti v jeho volném čase?
  - 12.2. Vyskytují se tyto příležitosti v rámci zaměstnání?
  - 12.3. Uspokojují tyto příležitosti potřeby knihovníka?
    - 12.3.1. Pokud ne, v jakém směru?

**(14) Jaké faktory ovlivňují rozvoj těchto kompetencí?**

13. Jaké faktory v prostředí zaměstnání ovlivňují možnosti vzdělání knihovníka?
  - 13.1. Vnímá knihovník na pracovišti bariéry komplikující jeho (celoživotní) vzdělávání?
    - 13.1.1. Pokud ano, jaké?
  - 13.2. Má knihovník v zaměstnání podmínky, které mu umožňují (celoživotní) vzdělávání?
    - 13.2.1. Pokud ne, co postrádá?

13.2.2. Pokud ano, jaké podmínky to jsou?

14. Jaké mimoprofesionální faktory ovlivňují možnosti vzdělání knihovníka?

14.1. Vnímá knihovník v mimoprofesionální oblasti, tedy v osobním a rodinném životě, bariéry komplikující jeho (celoživotní) vzdělávání?

14.1.1. Pokud ano, jaké?

Výše formulované výzkumné otázky se vztahují vždy na jednotlivý případ. V okamžiku vyčerpání možností pro prozkoumání jednotlivých případů můžeme pokročit ke komparativní rovině výzkumu. I pro ni je pro úplnost nutné formulovat otázky. Ty v počáteční fázi výzkumu (bez znalosti výsledků jednotlivých studií) formulujeme jen obecně:

***Jak se zjištěné skutečnosti ( $t_1$   $t_2$   $t_3$   $t_4$ ) liší napříč případy z prostředí veřejných a vysokoškolských knihoven? V čem je možné sledovat podobnosti?***

15. V jakých problémech lze sledovat shody a podobnosti mezi knihovníky napříč těmito dvěma typy knihoven?

16. V jakých problémech pozorujeme odlišnosti mezi knihovníky těchto dvou typů knihoven?



### 3.4. Volba množiny případů

Při výběru vhodné množiny případů pro kolektivní studii je nutné zohlednit řadu faktorů. Volíme předně s vědomím jejich instrumentální úlohy, tedy na základě toho, nakolik nás mohou informovat o studovaném jevu. Stake současně připomíná, že zatímco některé případy jsou raritní, jiné jsou vhodnějšími reprezentanty dalších případů svého druhu, jinými slovy tzv. „*typické*“ (Stake 1995, s. 4).

Zatímco v kvantitativním výzkumu může výzkumník vycházet při výběru ze statistických dat a usilovat např. o to, aby v daném vzorku byla zachycena určitá frekvence předem známých proměnných, v kvalitativním výzkumu podobný postup není vhodný. Pracujeme v něm s malým vzorkem, u něhož však očekáváme velké množství rozmanitých proměnných. (Hendl 2016, s. 152)

Přesto výběr v tomto případě nemůže být ani nahodilý a je nutné uplatnit **účelové vzorkování**. Z typů kvalitativního vzorkování, které nabízí Hendl, volíme pro tuto práci **kombinované vzorkování**, v němž volíme kombinaci tří hledisek výběru. (Stake 1995, s. 156)

#### 3.4.1. Kombinované vzorkování

**Typické případy:** Na základě teoretických poznatků o stavu profese učícího knihovníka v prostředí ČR a také s ohledem na komparační záměr studie usilujeme o to, aby případy pocházely ze dvou typizovaných skupin:

- **Učící knihovníci veřejných knihoven**, tedy knihoven základních případně krajských
- **Učící knihovníci knihoven vysokých škol**, které v kontextu zákona spadají do kategorie knihoven specializovaných

Vzhledem k zamýšlené komparativní rovině je množina volena tak, aby byly případy z obou těchto skupin zastoupeny ve vyrovnaném poměru a tvořily tak v tomto ohledu poloviny.

- **Intenzivní vzorkování:** Vybrané případy by měly intenzivně manifestovat zkoumaný fenomén. Nejde však o výběr případů extrémních či raritních (Hendl 2016, s. 156).

Vybráni jsou knihovníci, u nichž lektorské aktivity tvoří nezanedbatelnou část jejich pracovní náplně. Při plném úvazku 40 hodin týdně je pro nás spodní hranicí pro výběr přibližně **10 hodin týdně**. Do tohoto času počítáme nejen samotnou výuku, ale i její přípravu, evaluaci a případná jednání, která knihovník vede uvnitř instituce při tvorbě širší koncepce vzdělávání uživatelů.

- **Vzorkování o variaci:** Hendl zmiňuje „maximální“ variaci výběru, která by měla zaručit zdokumentování možné variety fenoménu v rozmanitém vzorku (2016, s. 156). Naší snahou je získat představu o zkoumaném jevu napříč případy, které se ve vybraných aspektech liší. V případě této práce jsou těmito aspekty:
  
- **Velikost knihovny:** Jednou z výrazných vlastností případu, o jejíž variaci usilujeme, je velikost knihovny, v níž učící knihovník působí. Východiskem je předpoklad, že tato vlastnost ovlivňuje zdroje, které má knihovna k dispozici (např. finance, počet pracovních úvazků apod.). Cílem tohoto kroku je zachytit kromě rozdílů mezi knihovnami veřejného a vysokoškolského prostředí také ty, které vyplývají z jejich materiální situace a hierarchické role v systému knihovení, protože i tyto práci knihovníka ovlivňují.
  
- **vzdělání knihovníků:** Dalším pro tuto práci podstatným faktorem je otázka knihovnickova dosavadního vzdělání. Výzkumné šetření *Spolupráce knihoven a škol* (2019) realizované Národní knihovnou ČR na vzorku více než 700 knihoven mimo jiné ukázalo, že profesní příprava knihovníků připravujících vzdělávací akce je velmi rozmanitá a zahrnuje absolventy odborného knihovnického vzdělání na vysokoškolské (12 %) i středoškolské úrovni (22 %). Nejvíce zastoupenou skupinu ve vzorku představovali absolventi jiného odborného vzdělání doplněného oborovým kurzem (33 %) a ani tím nebyla škála vyčerpána. (Pillerová 2019)

S ohledem na dostupnost případů, malý rozsah vzorku a také s přihlédnutím k rozdílům mezi prostředím veřejných a vysokoškolských knihoven neusilujeme o zahrnutí vyrovnaného poměru všech zmíněných variant. Přesto se varietu vzorku snažíme zajistit i zahrnutím knihovníků s různým stupněm vzdělání.

Zkoumané případy mají pochopitelně také řadu další výrazných vlastností jako je věk a praxe knihovníka, specifická demografická situace veřejné knihovny nebo oborové zaměření knihovny vysokoškolské. I tyto faktory mohou mít na předmět zkoumání určitý vliv a získaná data o nich budou zaznamenána jako kontext případu, ale netvoří nutně kritéria výběru. Malý výzkumný vzorek, s nímž pracujeme, nemůže zastoupit celou škálu myslitelných případů a ani o to neusiluje.

Pro účely studie, byť kolektivní, je vhodné volit jen několik málo případů, aby bylo možné zachytit jejich složitost (Hendl 2016, s. 102). Do této studie zahrnujeme z každé z typizovaných skupin, popsaných výše, **tři zástupce**. Tím celkový vzorek nabývá počtu **šest případů**.

### 3.4.2. Výzkumný vzorek

zástupci veřejných knihoven	zástupci vysokoškolských knihoven
<p style="text-align: center;">           ⊖ MK. A            žena            Městská knihovna            (obec nad 300 000 obyvatel)            oborový knihovnický kurz            pedagogické minimum         </p>	<p style="text-align: center;">           ⊖ VŠ. A            žena            Univerzitní knihovna            (univerzita: přibližně 20 000 studentů)            VŠ oborové vzdělání            další kurzy pro vzdělavatele         </p>
<p style="text-align: center;">           ⊖ MK. B            žena            Městská knihovna            (obec do 10 000 obyvatel)            VŠ oborové vzdělání         </p>	<p style="text-align: center;">           ⊖ VŠ. B            žena            Fakultní knihovna            (fakulta: přibližně 9 000 studentů)            VŠ oborové vzdělání         </p>
<p style="text-align: center;">           ⊖ MK. C            žena            Městská knihovna            (obec nad 100 000 obyvatel)            VŠ pedagogické vzdělání            oborový knihovnický kurz         </p>	<p style="text-align: center;">           ⊖ VŠ. C            žena            Univerzitní knihovna            (univerzita: přibližně 18 000 studentů)            VŠ neoborové vzdělání            další kurzy pro vzdělavatele         </p>

### 3.5. Metoda sběru dat

Při výběru vhodné metody nezbytně vycházíme z následujících potřeb výzkumu: Usilujeme o získání dat, která nám pomohou řešit výzkumný problém, čímž je míněn nejen obsah dat ale také jejich vhodný typ. Dále je také nutné se ptát, z jakého zdroje a za jakých okolností bude sběr probíhat. (Hendl 1995, s. 165)

V případové studii, v níž je středem zájmu jedinec, se přirozeně jako vhodný zdroj informací jeví on sám a jako použitelná metoda některý ze způsobů **dotazování**. V této práci má jedinec roli instrumentální a zajímá nás především coby zaměstnanec vyhraněné specializace. Jako další zdroj informací se proto nabízí také výkon (či místo a čas výkonu) jeho profese. Zde je možné uvažovat možnosti **pozorování** (tamtéž, s. 166).

Informačně přínosné může být také **studium dokumentů**, které ve větší míře proběhlo v teoretické části a které mj. vstoupilo i do formulace výzkumných otázek. Vybraní jedinci jsou zaměstnáni ve státních institucích, o jejichž úloze existuje jednotná představa formulovaná koncepčními dokumenty jako je *Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030 (2020)* či *Metodický pokyn Ministerstva kultury k vymezení standardu veřejných knihovnických a informačních služeb poskytovaných knihovnami zřizovanými a/nebo provozovanými obcemi a kraji na území České republiky (2019)*. Už teoretická část této práce zkoumá úkoly, které tyto dokumenty delegují na vzdělávací funkci knihoven. Ačkoli jsou předmětem studie osoby knihovníků a nikoli celé instituce, jsou to právě učící knihovníci, kteří vzdělávání v knihovnách realizují. Zmíněné dokumenty tak mohou mimo jiné vytvářet požadavky, které jsou na odbornost těchto knihovníků kladeny.

Předmětem zájmu výzkumu jsou předně přístupy, postoje či zkušenosti jednotlivých knihovníků, nikoli přístupy popsané dokumenty, nicméně studium těchto dokumentů může poskytnout vhodný informační základ pro dotazování.

#### 3.5.1. Kvalitativní dotazování

V souladu s kvalitativní podstatou výzkumu není v jeho zájmu získávat data příliš formalizovaná a stručná, ale usilovat naopak o vyčerpání možností získat celkový náhled každého případu. V dotazování usilujeme o to, aby respondent sám a spontánně vyjádřil své subjektivní názory a nastínil možné vztahy, aniž by k nim byl veden omezujícími formulacemi. (Hendl 2016, s. 170)

Tato svoboda je v začátku dotazování nezbytná také pro duševní pohodu respondenta a budování důvěry. Je pravděpodobné, že iniciační otázka jdoucí k jádru problému by hned v úvodu rozhovoru tuto důvěru ohrozila. Pracujeme tedy s pořadím otázek od bezproblémových po náročnější a počítáme přitom s možností pozdějších prohlubujících *sondází*, kterými se lze pokusit o nenásilné doplnění chybějících faktů a souvislostí. (Hendl 2016, s. 173) Tato práce využívá kombinaci více typů dotazování.

V první fázi usilujeme o prolomení potenciálních bloků a zajišťujeme si souhlas pořídit záznam rozhovoru (Hendl 2016, s. 171). Dotazování bylo původně plánováno tváří v tvář na místě výkonu profese daného knihovníka, které je v tomto případě přirozeným prostředím (tamtéž, s. 173).

#### **Aktualizace během výzkumu:**

*Vzhledem k pandemické situaci trvající ve dnech, kdy se řešitel věnoval výzkumné části práce, musely být některé rozhovory realizovány v online prostředí Google Meet. V obou variantách byl dodržován stejný postup a měly přibližně stejné trvání. Online platforma nebyla ve finále limitující pro informativnost rozhovorů.*

Čistě identifikační otázky ohledně instituce či knihovníka samotného se pokusíme v co největší míře objasnit samostatně či v pozdější části rozhovoru (Hendl 2016, s. 173). Ve snaze zachovat plynulý tok hovoru a současně také strukturu umožňující pozdější srovnání případů, postupujeme technikou **rozhovoru s pomocí návodu** (tamtéž).

### **3.5.2. Rozhovor dle návodu**

Předpokladem účelného využití této techniky je příprava přehledu témat, který bude výzkumníkem bez úprav využit jako opora při dotazování všech respondentů. Volnost, kterou tento postup umožňuje, spočívá v možnosti operativně volit pořadí i formulaci dotazů. Návod zajišťuje, že rozhovor zůstane zaměřen na potřebná témata a vyčerpá celý jejich soubor. Tato volnost nutně vychází z důkladné přípravy: V návodu níže kromě tematického rámce navrhujeme také pořadí témat, formulace iniciačních otázek i formulace některých dodatečných sondází. (Hendl 2016, s. 178–179)

Návod je uzpůsoben pro potřeby vedení plynulého hovoru, a přestože hledá odpovědi na výzkumné otázky, není organizován ani členěn podle jejich pořadí (výše). V souladu se základními postupy dotazování formulujeme otázky otevřené, srozumitelné, neutrální a v co největší míře respektující citlivost témat (Hendl 2016, s. 173).

Otázky spojené s mírou osvojení kompetencí potřebných pro výkon profese je nejcitlivější částí rozhovoru. Formalizované testování dovedností a znalostí respondentů by pravděpodobně poskytlo zdaleka nejpřehlednější data o této oblasti. Přesto tato metoda nebude použita z následujících důvodů: Unikátní situace každého knihovníka předpokládá unikátní nároky, které jsou na něj kladeny. Soubor potřebných dovedností je sám předmětem výzkumu každého jednotlivého případu a neexistuje tak univerzálně použitelný test. Společný základ přesto nacházíme ve využití výše zmíněných doporučení koncepčních dokumentů pro knihovnictví ČR. Tento potenciál bude využit v procesu dotazování.

Respondentům bude v určené fázi předložen zjednodušený přehled témat, které současné koncepční dokumenty určují jako prioritu ve vzdělávací činnosti knihoven. Budou požádáni o výběr pro ně nejbližších témat a také pro výběr témat, v nichž se necítí jako lektori „jistí“. Tato cesta, kdy přiznání nejistoty budou moci být vyvážena zdůrazněním vlastních silných stránek, snad odlehčí citlivost tématu. Snaha o reflexi této citlivosti je také dalším důvodem pro absenci testování v procesu sběru dat, které by mohlo narušit pohodu a v horší případě i důvěru a sdílnost respondenta, který by se cítil „zkoušen“.

Citlivost se snaží reflektovat i otázky zkoumající, na jaké problémy knihovník při lektorské činnosti naráží. Jsou formulovány tak, aby nepředpokládaly ani nevylučovaly původ problému v nedostatečných kompetencích knihovníka. Klíčové proto bude vybudování důvěry, díky níž respondent bude moci tuto možnost přiznat a pojmenovat, pokud ji takto vnímá.

**Návod pro vedení rozhovoru** následuje níže. Iniciační otázky mají místy narativní povahu (Hendl 2016, s. 180), hrají ale jen dílčí roli v postupu dle návodu a výzkumník následně užívá navržených sondáží k rozvíjení a zkoumání myšlenek a témat, které respondent do rozhovoru přinese. Z tohoto důvodu jsou zmíněné sondáže navrženy místy velmi obecně. Přehled oblastí odbornosti k výběru během dotazování.

**Návod pro vedení rozhovoru je přílohou práce (č. 7.1.).**

Respondentům z řad knihovníků veřejných knihoven bude předložen přehled, jehož položky jsou vyňaty z Metodického pokynu Ministerstva kultury k vymezení standardu veřejných knihovnických a informačních služeb poskytovaných knihovnami zřizovanými a/nebo provozovanými obcemi a kraji na území České republiky (aktualizován 2019). Nejinspirativnější částí metodického pokynu je v tomto ohledu již zmiňovaný první článek posláni knihovny vycházející z Manifestu IFLA/UNESCO o veřejných knihovnách (1994).

Položky přehledu budou inspirovány také velmi aktuální *Koncepcí rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030* (2020), u níž je oblast vzdělávání uživatelů pokryta především druhým pilířem koncepce s názvem *Knihovny jako vzdělávací a vzdělanost podporující instituce*.

U knihovníků z akademického sektoru je nerelevantní předkládat přehled oblastí z metodického pokynu zaměřeného na knihovny veřejné. V odpovídající části rozhovoru bude aktivita nahrazena citlivou formulací dotazu na silné / slabé stránky knihovníka v rámci učící role.

**Přehled oblastí odbornosti k výběru během dotazování je přílohou práce (č. 7.2.).**

**Přehled byl vyhotoven i v zjednodušené variantě pro použití v rozhovorech (č. 7.3.).**

### **3.6. Etické ošetření výzkumu**

Respondenti jsou vždy v úvodu samotného rozhovoru informováni o tom, že je pro účel výzkumu a zpracování dat pořizován audiozáznam rozhovoru, v rámci rozhovoru poskytují informovaný souhlas se záznamem rozhovoru pro účel výzkumu. Při veškeré další práci s daty poskytnutými respondenty je kladen důraz na anonymizaci. Z přepisů rozhovorů jsou vypuštěny osobní jména a komunikační situace nesouvisející s tématem práce. Složitější otázku představují jména instituční a geografická. Někdy je účelné jmenovat kurzy, knihovny či vzdělavatele, ale často jde o instituce, v nichž je knihovník zaměstnán nebo jsou s jeho pracovištěm spojeny. Instituční a geografická jména spojená s působištěm respondenta jsou rovněž předmětem anonymizace.

Jednotlivé výpovědi jsou z podstaty kvalitativního výzkumu posuzovány jako rovnocenně relevantní bez ohledu na velikost knihovny, obce či četnost lektorských aktivit knihovníka. Všechny jsou autentickými příspěvky k tématu současné praxe výkonu profesní role *učícího knihovníka* na rozmanitých pracovištích a za působení rozmanitých individuálních faktorů.



### **3.6.1. Postup anonymizace**

V transkripčních rozhovorů, které jsou přílohou práce, anonymizace probíhá následujícím způsobem. Nesrozumitelné části nahrávky, komunikační situace (popř. ruchy), které nejsou relevantní k výzkumné otázce, jsou v textu transkripce nahrazeny symbolem:

[...]

Osobní, geografická popřípadě instituční jména, která mají úzkou souvislost s pracovištěm respondenta, jsou v transkripčních anonymizována podle posouzení řešitele a nahrazena:

[anonym.]

### 3.7. Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení výzkumu sestává ze tří částí. Výzkumné otázky jsou v první fázi zodpovězeny individuálně na základě dat každého jednotlivého případu. V další fázi jsou otázky zodpovězeny znovu s akcentem na komparaci napříč případy a typizovanými skupinami. Jsou vyhledávány opakovaně se vyskytující shody či rozdíly napříč případy. Ve třetí fázi je prezentován zobecněný strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka, který vychází ze všech poznatků shromážděných v této práci.

#### 3.7.1. Zodpovězení výzkumných otázek

Prvním krokem vyhodnocení výzkumu je snaha zodpovědět výzkumné otázky (u1 u2 u3 u4) pro jednotlivé případy kolektivní studie. Daty jsou v tomto případě transkripcie rozhovorů v příloze této práce. Za využití těchto dat jsou postupně zodpovězeny výzkumné otázky a podotázky v míře, v níž se podařilo při rozhovorech získat potřebné odpovědi. Odpovědi jsou v této části mírně zobecněny, formulovány slovy výzkumníka, protože formulace otázek v přirozeném rozhovoru nebyla vždy totožná s přesnou formulací výzkumných otázek. To především vzhledem k polostrukturované formě, narativním otázkám a nepřímým sondážím do jednotlivých oblastí. Informace relevantní k jednotlivým otázkám se mimo to vyskytují v úryvcích napříč příloženými transkripcemi. V částech, kde jsou přínosným zpřesněním, jsou užity citace z textu. Komparativní rovině a souvislostem napříč případy se věnuje až následující část vyhodnocení.

#### **(u1) Které kompetence jsou pro výkon profese daného učícího knihovníka potřebné?**

V souladu s podotázkami otázka zahrnuje pracovní náplň knihovníka se zaměřením na typ vzdělávacích aktivit, jejich přípravu, formy, četnost a cílovou skupinu. Zabývá se otázkou poptávky po akcích ze strany univerzity, škol či veřejnosti a také subjektivní představou knihovníka o ideálním souboru kompetencí učícího knihovníka (či knihovníka-lektora).

#### ***Zástupci veřejných knihoven:***

⊕ **MK. A:** Respondentka se podílí na běžném provozu knihovny a výpůjčních službách. Školy reagují na nabídku na webu a poptávají programy, které respondentka realizuje. V termínech těchto akcí ji ve službách nahradí kolegové, aby se mohla věnovat programům. Respondentka v tomto bodě říká: „*Takže buď ukonávám akci, nebo jsem ve*

*službách.*” Věnuje se programům, které využívají aktivizaci, názornost, interaktivitu, dramaturgii s rekvizitami, dramaturgované čtení, improvizaci, např. hru se známými pohádkami s užitím výše zmíněných forem. Ze strany dětí jsou např. parafrázovány známé dialogy, četba je u malých posluchačů doplňována vydáváním zvuků apod. Respondentka se snaží povzbudit posluchače k dobrovolnému zapojení a vyvést je z komfortní zóny. Její cílová skupina se pohybuje od dvouletých dětí z řad veřejnosti, kteří přichází na čtení s rodiči, přes žáky prvního stupně po žáky druhého stupně. Zmíněnou interaktivitu respondentka zapojuje do akcí s malými dětmi, ale také do akcí se zmíněnými staršími školáky, např. ve formě skupinových aktivit, při nichž spolupracují. U nich jsou témata programů spojena s literárními či kulturními tématy (sci-fi, fantasy, národní obrození, romantismus, epos o Gilgamešovi, židovské pověsti, golem), z nichž některá jsou nabízena knihovnou a v reakci na to poptávána školami. Během pandemické situace v souladu s tehdejšími nastavenými opatřeními realizovala programy i přímo ve školách. Příprava vzdělávacích programů je časově náročná a respondentka si vymezila pravidlo nepřenášet si ji domů, musí ji zvládnout v rámci pracovní doby. Vlastní představa respondentky o vhodných kompetencích učícího knihovníka zahrnuje: pozitivní přístup ke světu a účastníkům programu, vstřícnost, lásku ke knihám i lidem. Součástí je ochota se vzdělávat, protože není nutné, aby měl knihovník už na počátku všechny znalosti, když si je může doplňovat dle potřeby časem. Knihovník by měl mít smysl pro systematickosti, udržení linie programu, utřídění si znalostí ale i kreativitu a schopnost improvizovat. Měl by mít k účastníkům vztah jako ke spoluúčastníkům situace, umět přiznat chybu, udělat si ze sebe legraci, ale také nastavovat hranice. Tím si účastníky dokáže získat.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.1.)**

**⊗ MK. B:** Respondentka působí v knihovně menšího města (do 10 000 obyv.), ve svém oddělení poskytuje služby knihovny (vč. služeb u výpůjčního pultu) a zároveň se věnuje vzdělávacím aktivitám. Její cílovou skupinou jsou primárně žáci druhého stupně ZŠ a případně také studenti SŠ. Realizuje tzv. informační vzdělávání, v němž má knihovna vytvořenou dlouhodobou spolupráci s lokálními školami. Tyto lekce u každé třídy ZŠ probíhají dvakrát ročně vždy s obsahem přizpůsobeným dané cílové skupině. Lekce jsou dvouhodinové (dvakrát 45 minut) a jsou pravidelnou součástí výuky škol, kdy ale v daný den lekce vždy nahradí jiný předmět. Respondentka se potřebám škol snaží vyjít vstříc, takže některé z těchto lekcí jsou výrazně individualizované podle potřeb třídy a pedagoga. Mimo to se věnuje učení práce s databázemi (SŠ), ale někdy i práci s předškoláky s rodiči. Spolupracuje také se zvláštní školou. Respondentka ráda využívá diskuze, myšlenkové mapy.

Dále zmiňuje např. paměťové techniky, techniky „vizualizace“, „T-graf“, „argumentační uličku“. Zapojuje také výtvarno, někdy ve spolupráci se ZUŠ. Nabídka většinou směřuje od knihovny ke školám. Na dotaz ohledně času na přípravu reaguje respondentka slovy, že je místy velmi unavená, je problematické přípravu stíhat, ale nebere si ji již domů, tak jako dříve. Pokud se současně věnuje více projektům, cítí se občas „na vyhoření“, i když ji práce baví. Přípravu vyžadují nové programy, ale i u opakovaných programů provádí respondentka revizi a aktualizuje je. Snaží se u lekcí obměňovat výukové techniky, aby tytéž děti neměly opakovaně podobné aktivity. Jako ideální kompetence učícího knihovníka vnímá respondentka to, že má do programů „vnést jiný úhel pohledu, ne ten školský. Knihovník by měl být otevřenější a spojující přes témata, má tu možnost překlenout jednotlivé předměty. Musí být otevřený a musí chtít. Zkusit to, nebát se jít do toho jiným způsobem. Chtít to dělat.“

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.2.)**

⊕ **MK. C:** Respondentka se ve svých aktivitách zaměřuje posledních několik let až na výjimky na cílovou skupinu předškoláků a žáků prvního stupně. Některými z lekcí navazuje na ŠVP dané školy, jinými (opět nejčastěji ve spolupráci se ZŠ, MŠ) reflektuje aktuální témata (*sto let republiky, Karel IV. 400. výročí*) či autorská výročí. V rámci výročí apod. se však nezaměřuje primárně na historická fakta. S tématy či knihami pracuje především zážitkovou formou: „Často dělám dramatické lekce, kdy dělám prožitkové metody s dětmi“. Respondentka dále rozvádí: „hrajeme pantomimy, živé obrazy nebo vymýšlí - píšou dopis, co by se dalo napsat té hlavní postavě. Hodně pracuji s emocemi. Co se týče komiksů - z pohádek si píšou do bublin, pak udělají živý obraz, dají si ty bubliny podle toho. To mám vyzkoušené, že to děti baví. Interaktivně.“ V této souvislosti zmiňuje, že dramatické aktivity jsou někdy „na hraně“ a dodává „otevíráš ty city, je to práce s emocemi.“ Stalo se jí, že některé techniky mají tak i neplánovaný přesah do (biblio)terapeutické roviny, kterou už neshledává jako knihovnickou disciplínu. Pro dospělé v online podobě během pandemie realizovala akce biblioterapeutického charakteru, ale ve spolupráci s psycholožkou. Lekce realizuje respondentka v knihovně, ale v době pandemie se věnovala také online akcím či osobním návštěvám školek. Online činnost byla výzvou: „přes ten počítač to šlo hůř. Zjistila jsem, že to není jednoduché, učit online.“ Touto formou realizovala čtenářský trénink pro děti z řad veřejnosti. Zájemci byly u této akce často děti cizinců. Výzvou pro respondentku byla práce s dětmi s různou úrovní čtenářství. Příprava respondentce u nové akce může zabrat i týden času. Reflektuje, že zvláště náročná je na přípravu výuka online. Připravenou akci pak používá pro danou cílovou skupinu opakovaně. V období pandemie respondentka ocenila možnost home

office, kdy se mohla přípravám věnovat více. Říká, že jde o to „něco si načíst, přemýšlet, co použiju nebo tak. Vlastně je to ta kreativní, intelektuální činnost. Ale člověk by i užil víc času, že by měl vyhraněný ten čas. Samozřejmě, že si to děláte u pultu”. K tomu však dodává, že ne vždy je možné se při práci u pultu soustředit, když v tu dobu primárně poskytuje služby. Mimo to, podle slov respondentky, kreativní činnost jde někdy obtížně zvládnout v konkrétním vymezeném čase. V minulosti respondentka hůře oddělovala svůj osobní čas a profesní aktivity a připravovala se i doma, ale již to nedělá: „když to dělá pro lidi a s lidma, tak člověk když si nepostaví tu hranici, já bych se byla vysála”. Jako ideální kompetence/předpoklady pro profesi učícího knihovníka vnímá respondentka: dobrý projev v češtině, zájem o literaturu o děti a jejich zájmy a potřeby. Dodává, že knihovník by měl vnímat nejen, co posluchačům chce předat, ale co oni potřebují. Neměl by podle respondentky suplovat učitele, ale zajímavou formou děti přivádět ke čtení. Jako součást ideálního profilu učícího knihovníka vnímá i didaktické dovednosti a předně pak znalost vývojové psychologie, díky níž lze lépe zacílit a přizpůsobit programy. Jindy během rozhovoru mimo otázku ideálního rámce respondenta také uvádí: „Myslím, že k tomu lektorování musí mít člověk vlohy. Hlasové a osobnostní, někomu to prostě jde lépe.”

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.3.)**

### ***Zástupci knihoven VŠ:***

⊕ **VŠ. A:** Respondentka působí ve vedoucí funkci, její aktivity jsou primárně zaměřeny na oblast vzdělávání, věnuje se lektorským aktivitám, ale současně aktivně komunikuje „s těmi prostředníky, kteří nám umožňují výuku“. Část jejích aktivit spočívá kromě samotné výuky také v přípravě výukových materiálů popř. návodů a také realizaci akcí sloužících k „aktivizaci výuky“. V minulosti se věnovala i propagaci programové nabídky knihovny skrze sociální sítě. Některé výukové jednotky jsou součástí studijních programů vyučovaných jinými pedagogy, s nimiž respondentka komunikuje. Obsah výuky se vždy pohybuje „okolo práce s vědeckou informací“ a týká se jejího cyklu. Respondentka jmenuje oblasti „vyhledávání vědeckých informací, citování vědeckých informací, základy akademického psaní, publikování, Open Access, vědecká etika.“ Přenášena je schopnost informaci vyhledat a vyhodnotit její relevanci. Formy akcí respondentky (a jejích kolegů) jsou velmi různorodé. Jde o online a offline akce. „Některé jsou ve formě patnácti minutových vstupů do hodin“, ale existují i dlouhodobější akce „cykly offline přednášek“ i „online cykly, nebo e-learning v moodle nebo výuková videa“. „Některé akce jsou povinné, některé nepovinné.“ Jsou míšeny frontální postupy výuky, ale v rámci některých akcí si lidé dovednosti prakticky zkouší. Užíváno je „blended learningu“. Četnost akcí vychází z akademického roku, v aktivním měsíci letního semestru oddělení, které respondentka vede, realizuje deset akcí: „at' už je to hodina povinné výuky nebo webinář“. Ona sama se jako vedoucí podílí na výuce méně než dříve. Cílovou skupinou vzdělávání jsou bakaláři, magistři i doktorandi. Knihovníci vyučují vlastní metodologický předmět sestávající z osmi setkání. Ten je pro studenty některých akreditací povinný, pro jiné volitelný tak jako další volitelné předměty a webináře. Univerzita v minulosti tolik vzdělávací aktivity knihovny nepoptávala a byly spíše nepovinné, ale časem se tento poměr změnil a je více povinných, na ostatní zbývá méně času a prostoru. Respondentka má vyhrazen čas výlučně na přípravu akcí, příprava nové akce je náročnější: „když se otevírá nové téma výuky nebo nový předmět, předchází tomu dlouhý prostor na přípravu.“ Opakované akce už vyžadují méně času. Vize ideálního souboru kompetencí učícího knihovníka podle respondentky zahrnuje absolvování pedagogického minima. V případě působení knihovníka v akademické knihovně by absolvovaná didaktická příprava měla být zaměřena na CŽV. Důležitá je dle respondentky dobrá znalost angličtiny, která je v akademickém prostředí nutná už od počátku nástupu na pozici, a také určitá zkušenost s výukou a vystupováním před lidmi. Znalosti určitého typu respondentka spíše nepovažuje za nutnou podmínku, protože oblast, v níž působí je proměnlivá a je třeba se

neustále učit. Důležitá je ochota se učit a to, že knihovník ví, že „*chce učit, což znamená, má s tím zkušenost a ví, že ho to baví*“. Důležitá je sebedůvěra, která je mimo jiné i předpokladem, aby mohl knihovník v klidu přiznat vlastní neznalost a doplnit si ji.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.4.)**

⊕ **VŠ. B:** Respondentka v rámci univerzity působí jako jeden z několika učících knihovníků, ti působí napříč různými odděleními s různou časovou dotací na vzdělávací činnost. Kromě toho je zodpovědná za další odbornou agendu knihovny mimo vzdělávací činnosti. Nejde výlučně o vzdělávací pracoviště. Vzdělávací aktivity realizuje vždy v semestru v návaznosti na akademický rok, ve zkouškovém období probíhají jen konzultace. Její specializací jsou citace APA, myšlenkové mapy a kritické čtení, kterému se chce do budoucna více věnovat. Dále vzdělává v tématu efektivního čtení, s nímž chce dále experimentovat. Výukové formáty za běžného režimu mají dvakrát 45 minut (online formy během pandemie byly kratší). Na akce se připravuje vždy s předstihem, nejen v daném týdnu, provádí však vždy revizi stávající prezentace „*jestli to má smysl, co tam ubrat*“. Čas na přípravu místy může být limitován potřebami provozu: „*Nechci si stěžovat, máme velký prostor řídit si práci sami v rámci oddělení, to oceňuju. Ale ano. Času je málo, není to jediná agenda. Za mě je to prioritní agenda, ale někdy se hlásí o pozornost ostatní věci.*“ Na vzdělávací aktivity získává zpětnou vazbu: častý je moment, kdy studenti poptávají větší ponor do tématu, který se v lekci nestihl. Respondentka chce pracovat na to konto s jiným formátem akcí, výuku více rozdělit, rozfázovat. Některé vzdělávací formáty existují samostatně, volitelně a jsou dostupné studentům všech fakult, jiné jsou navázány na spolupráci s vyučujícími konkrétních předmětů. Formy výuky v praxi respondentky jsou „*pořád dost frontální, což je věc, která mně dlouhodobě celkem vadí. V novém formátu výuky by chtěla zapojit více „týmovou práci a následně s lektorem vyhodnocování komunikace*“. V rámci plnění volitelného předmětu, který je součástí studijního plánu knihovnického oborového studia, vstupovali do výukových lekcí respondentky studenti a vstupovali do role vzdělavatele. To pro ni bylo velmi přínosné i díky vzájemné reflexi, která je součástí předmětu. V období pandemie byl díky online podobě výuky zvýšený zájem o tyto akce a byly místy zdvojeny. Respondentka říká, že poptávka ze strany univerzity po vzdělávacích aktivitách knihovny spíše neexistuje, a dodává, že tato situace vychází z toho, že ve strategických dokumentech není role knihovny ukotvena. Dobrým krokem byl podle respondentky vznik *Národního klastru informačního vzdělávání* (dále NAKLIV), který měl ambici „*navázat vznikem celouniverzitního centra pro informační vzdělávání*“, ale to se

nepodařilo prosadit. Vyjma studentů jsou cílovou kategorií vzdělávání respondentky také doktorandi. Zde vnímá respondentka potenciál pro posílení role knihovny coby vzdělavatele, protože nabízí pro doktorandy užitečný obsah. Ambici nabízet vzdělávání akademikům vnímá respondentka „*je to poměrně odvážný počin*“. Jde podle jejích slov o výrazně individualizovanou skupinu, u které je třeba nejdříve důsledně zmapovat vzdělávací potřeby. Do ideálního souboru kompetencí učícího knihovníka respondentka zahrnuje znalosti v oblasti, jíž se věnuje. Zde respondentka dodává, že ty se mohou napříč typy knihoven lišit: „*Ten rozptýl je obrovský, esence by měla být: práce s informacemi, kritické myšlení, vyhledávání.*“ Respondentka dále uvádí schopnost advokacie knihovny a její reprezentace ve vztahu se zřizovatelem. Uvádí, že role knihovny coby vzdělavatele není plně akceptována a u knihovníka je tak potřeba nejen „*odučit tu látku, ale i komunikovat o své práci na tuto stranu. Musí být schopný vysvětlit to, co dělá.*“

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.5.)**

⊕ **VŠ. C:** Respondentka se v rámci univerzitní knihovny věnuje téměř výlučně vzdělávací činnosti: „*skoro celá moje činnost je vzdělávací aktivita*“. Cílovou skupinou vzdělávání jsou studenti bakalářských i magisterských programů a v případě respondentky také doktorandi, které připravuje na jejich vlastní výuku diplomových seminářů pro studenty a vedení závěrečných prací. Jako obsahy vzdělávání (především těchto kurzů pro doktorandy) respondentka jmenuje oblasti: „*citování, vyhledávání literatury, citační manažery*“, „*vědecké publikování*“ a dále také škálu oblastí: „*obecně od výběru tématu, přes vyhledávání literatury, přes citování, práci s citačními manažery, tvorbu abstraktu, základy tvorby textu, citační analýzy, vědecké identifikátory, vědecké sítě. Průřez od toho, kdy se píše článek, kdy se s tím začíná, do fáze, kdy je článek hotový.*“ Respondentka má v rámci výkonu profese dostatečný čas na přípravu vzdělávacích aktivit, který si organizuje dle své potřeby. Vzdělávání realizuje v semestru, „*komplexnější příprava, předělávání kurzů*“ probíhá mimo semestry. Vzdělávání má formu e-learningu a nepovinných přednášek. Přednášky ve velké míře zahrnují diskuzi, ta je jednou z oblíbených výukových aktivit respondentky. Praktickou povahu mají úkoly (psaní abstraktu, vyhledávání literatury). Poptávka po vzdělávacích aktivitách knihovny ze strany univerzity spíše není, i když knihovna se je snaží nabízet. Respondentka dodává, že úspěšnost se různí na různých fakultách. Ohledně absence poptávky říká: „*řekla bych spíš, že je tam ze strany vedení nepochopení důležitosti těch věcí*“ a dále „*studenti nevnímají tu důležitost, protože se to po nich nikde nevyžaduje.*“ To se podle respondentky týká spíše studentů než doktorandů, na které se ona specializuje. Z online kurzů probíhá zpětná vazba na vzdělávací



aktivity knihovny, „u těch jednotlivých přednášek - tam zpětná vazba úplně neprobíhá.” V rámci kurzů evaluuje knihovna úspěšnost programů testováním, které zahrnuje „vstupní a výstupní test, abychom zhodnotili, jestli se ti studenti, kteří kurzem prošli, posunuli v zásadních věcech”. Ke kurzům existují také evaluační dotazníky pro studenty zahrnující škálové i otevřené otázky. Jako důležité kompetence učícího knihovníka vnímá znalosti obsahů, které učí, dále by to „měl být člověk, který se hodí na to, aby učil, tudíž neměl by to být stydlín, měl by být komunikativní, dostatečně sebevědomý, měl by předávat pozitivní energii.” Zdůrazňuje, že tuto energii a sebevědomí by si měl knihovník uchovat navzdory okolnostem a reakcím studentů. Knihovník by měl být motivován a motivovat studenty. Dále dodává další body: „měl by umět vyjadřovat svoje myšlenky”, „měl by vědět, co je cíl jeho předmětu, co je cíl té které hodiny, směřovat k tomu, nejen to pinkat, mít tam tu strukturu, měl by umět přijímat zpětnou vazbu, být pořád ochotný se rozvíjet a učit se, měl by si tu zpětnou vazbu brát k srdci a zlepšovat se na základě toho.” Na dotaz, zda vnímá jako důležité i didaktické kompetence, respondentka uvádí, že mohou být plusem a lze získat nejen vzděláním ale i praxí: „didaktické vzdělání na začátku může pomoci. Nemusí to být nic formálního, nemusí to být certifikát, nic takového, ale aspoň si něco k tomu nastudovat.” Respondentku osobně motivuje pomáhat studentům v naplnění jejich potřeb, výměna názorů a výměna myšlenek s nimi.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.6.)**

**(12) Je knihovník potřebnými kompetencemi vybaven? Je v práci omezen jejich deficitem?**

V souladu s podotázkami otázka zahrnuje knihovnickovu profilaci směrem k určitým oblastem doporučených koncepčními dokumenty a osobní pocity jistoty v určitých oblastech, tématech či formách, potažmo pocity nejistoty v jiných. Knihovník je dotazován na modelové problematické situace při vzdělávací činnosti, vlastní schopnost vyhovět poptávce po jeho aktivitách a vlastních dalších ambicích v roli vzdělavatele.

***Zástupci veřejných knihoven:***

⊕ **MK. A:** Nejsilnější stránkou respondentky je dramatika, popsána již v úvodu. Většinou se jí daří aktivizovat i starší dětské posluchače, kteří zpočátku odolávají a pak přistoupí na pravidla aktivity. Pokud jsou poptávána témata, která jsou pro respondentku nová, vnímá to jako výzvu a přistoupí na ně. Zpracovává je pak ve stylu, který je jí blízký. Respondentka jako svou slabou stránku vnímá frontální přednes, ale vzhledem ke svému zaměření to nutně nevnímá jako deficit. Podle vlastních slov neumí „*hodinu přednášet, vystačit si s tím textem, s těmi myšlenkami, formulovat*” bez reakce posluchačů. Cílem respondentky je při akcích aktivizace, vstupuje do role průvodce, ale existuje riziko, že pokud je tlačena pasivitou účastníků k frontální výuce, je pro ni náročné držet se pevné osnovy a přesně formulovat, ačkoli nejde o to, že by v této roli vyloženě chybovala. Respondentce jsou z nabízených témat přehledu nejbližší oblasti podpory čtenářství, rozvoje čtenářské gramotnosti, podpory školského vzdělávání, povzbuzování imaginace a kreativity, podpora tradic a lidové slovesnosti a podpora osobního rozvoje a sebevzdělávání. Oproti tomu se nevěnuje oblastem rozvoje počítačové gramotnosti a mediální gramotnosti a doplňuje, že téma MG bude pokrývat její kolegyně.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.1.)**

⊕ **MK. B:** Jako vlastní slabou stránku hodnotí respondentka, že je „*rozkecaná*” a u diskuzních aktivit, které ráda realizuje, musí hlídat čas. Sleduje pozornost žáků a zpětně si lekci vyhodnocuje z hlediska fázování činnosti, vkládá aktivizační prvky, aby pozornost udržela. Jako svou silnou stránku vnímá respondentka, že je upřímná, autentická, nemá problém přiznat chyby. Je otevřena „*novým nápadů a přístupům. Vím, že se pořád musí stavět dál, nutnost celoživotního vzdělávání je v naší profesi nutností.*” Vnímá, že je-li po ní

požadována nějaká nová akce a je to výzva, „obvykle (jsem) byla schopná se s tím vypořádat.“ Modelový problém, s nímž se setkává, je žák, který se snaží získat pozornost a lekci narušit. Respondentka umí účastníka usadit, udržet klid a kontinuitu lekce: „Snažím se s vtipem a ne tak, že bych se rozčilovala a vztekala [...] Ne abych je ponižovala nebo ztrapňovala, usadím je takovým způsobem, jakým oni si na mě dovolují, ale v tu chvíli od toho jdu pryč a jedeme dál.“ Respondentce se daří tím, že s tématy pracuje v kontextu a v souvislostech, vtáhnout k tématům i méně aktivní žáky, kteří jinak váhají se zapojit. Výzvou pro ni byla online výuka, kterou dosud neovládala, ale během pandemie se s touto formou více sblížila. V rámci aktivity má z oblastí přehledu respondentka blíže k *rozvoji informační gramotnosti, povzbuzování imaginace a kreativity* (zmiňuje např. tvůrčí psaní pro studenty SŠ), *podpora čtenářství, podpora tradic a lidové slovesnosti* (např. lokální akce spojené se svátky), *rozvoj mediální gramotnosti* (např. akce na dezinformace). Oblasti *podpora mezikulturního dialogu a rozmanitosti* se nevěnuje cíleně, ale místy nepřímou (jako vedlejších produkt akce jiného zaměření), oblasti *počítačové gramotnosti* se věnuje jen v souvislosti s databázemi (to má souvislost také s omezenou dostupností počítačové místnosti v knihovně).

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.2.)**

⊕ **MK. C:** Respondentka jako svou slabou stránku vnímá nespisovnou češtinu, rozvláčné vyjadřování, zacházení do detailů, tyto věci vnímá a pracuje s nimi. Dále uvádí: „mám silné začátky. Ty mi jdou. [...] Já jsem nadšená, já to jako udělám a teď to předvedu a když už to předvádím po šestnácté, tak už mě to nebaví. Už to znám. Musím se tlačit do toho dotahování.“ Dodává, že je schopna rozjet projekt, namotivovat zúčastněné, ale časem potřebuje „dotahovače“. Mezi své silné stránky respondentka řadí zmíněnou práci s emocemi. Do budoucna by se ráda více zaměřila na práci s dospělými účastníky programů. Z nabízeného přehledu v rámci aktivity jsou respondentce blízké oblasti: *Podpora čtenářství, rozvoj čtenářské gramotnosti, podpora osobního rozvoje a sebevzdělávání, podpora školského vzdělávání* (v návaznosti na ŠVP), *povzbuzování image a kreativity, podpora tradic a lidové slovesnosti* (v tematických akcích). Rozvoji informační gramotnosti se věnuje v kontextu popisu katalogu. V posledních letech respondentka spíše nerealizuje mediální gramotnost. Spíše se nevěnuje *rozvoji počítačové gramotnosti*.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.3.)**

### ***Zástupci knihoven VŠ:***

⊕ **VŠ. A:** Respondentka cítí jistotu v oblastech „vyhledávání, citování, práce s vybraným citačním manažerem, práce s grafy, obecně základy akademického psaní“. Dále také v „zapojování principů právě transakční analýzy, dohod na začátku, skupinové dynamiky, prokládání [...] otázek, cvičení“ a nemá problém „s vedením výuky pro deset lidí stejně jako pro 400.“ V hodinách se snaží, aby pracovali studenti a aktivně se podíleli (např. si zkoušeli vyhledávací systém) na výuce. Respondentka je pak v roli průvodce. Jako silnou stránku vnímá tvorbu komplexních domácích úkolů pro studenty (např. na tvorbu malých projektů). Nejistotu cítí respondentka v oblastech vzdělávání doktorandů a to konkrétně u témat „vykazování vědeckých článků, [...] pokročilá práce s citačním manažerem, publikování“ ale zároveň dodává, „když už jsem postavená před tu výzvu, tak jsem schopná se s tím vypořádat“, pokud má dostatek času na přípravu. Když respondentka mluví o problémech v naplňování výukových cílů zmiňuje systémový problém, že oblasti, které knihovna vnímá jako klíčové, nejsou vnímány „od těch jednotlivých proděkanů nebo od vedení jako tak primární téma“ a nejsou součástí strategického plánu univerzity a povinné výuky. Ke studentům se nutně nemusí dostat informace o potřebnosti některých volitelných programů. Respondentka jako vedoucí pracovník má šanci věci ovlivnit. Účastní se porad, představuje projekty knihovny.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.4.)**

⊕ **VŠ. B:** Respondentka jako svou silnou stránku vnímá, že se nebojí dělat chyby, pokud v nějaké oblasti něco neví, nemá problém nechat se poučit. Ráda při výuce experimentuje, improvizuje. Místy to může vést k tomu, že akce „*nevyšla*“. Respondentka má pocit, že nemá dobrý mluvený projev (např. v oddělování vět, pauzách), sama se s tímto snaží pracovat, poslouchá zpětně nahrávky svého projevu. Respondentka vnímá handicap v souvislosti s tím, že „*máme knihovnické vzdělání bez pedagogického minima*“. Nemá problém v oblasti odbornosti ani lektorských dovedností, ale zmiňuje, že „*máme problém s tím, jak dlouhodobě nastavovat cíle vzdělávání a vyhodnocovat jeho dopady*“ v didaktickém a pedagogickém ohledu, zde jmenuje také „*vystavení lekce, cíle*“. Tyto dovednosti vnímá jako podmínku, „*pokud chceme dosáhnout toho, že vzděl. aktivity knihovny budou vnímány nejen jako běžné, ale že budou vnímané i jako nutné a potřebné, pokud chceme být opravdu rovnocennými partnery, těm akademikům.*“ Jako modelový problém respondentka vnímá zpětnou vazbu: „*doted' jsme ji měli prostřednictvím formulářů od účastníků, tu sbíráme*

*systematicky, jsme schopní porovnávat, roky, lekce, semestry, ale je to jednostranné*”, dále také to, že ona i jiní kolegové se často během projevu sami shazují: „*Nejsem expert, někdo vám tohle vysvětlí lépe*”, popř. otevírají témata, aby v zápětí řekli, že není čas se jim věnovat. Při zvládnuté lekci, by podle respondentky mělo být možné pokrýt témata, která si lektor předsevzal. Toto vyzpozovali s kolegy během náslechlů, které si vzájemně v lekcích poskytli.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.5.)**

⊕ **VŠ. C:** Respondentka vnímá jako svou silnou stránku především: „schopnost navodit nějakou příjemnou atmosféru v té výuce, nějak se naladit se studenty na stejnou strunu, motivovat je, předávat to.” Jako slabší stránku pak vnímá „vedení diskuzí tak, aby byly efektivní.” Zmiňuje, že jí schází oborové znalosti v některých oblastech, které učí. Respondentka doplňuje: „je to částečně způsobeno tím, že to nedělám tak dlouho a přišla jsem z úplně jiného oboru”. Konkrétně zmiňuje bibliometrii. Dále jako slabou stránku udává: „udržování přehledu, co je aktuální, to je jedno z mých témat, kde bych se chtěla zlepšit, abych měla přehled o tom, co je nového, abych to mohla předávat dál.” Na dotaz, zda je problém s časem nebo osobnostním nastavením, respondentka říká, že času má dostatek, ale je i hodně možností v čem se vzdělávat. Zatím se vzdělávala „spíš v těch didaktických věcech, kde to možná není tak akutní jako se vzdělávat v těch odborných věcech”. Respondentka jako modelový problém vnímá problém, který přesahuje rámec výuky, ale souvisí s ní: „informační vzdělávání prostě není chápáno jako něco, co je důležité. Nevnímá se to jako standard vysokoškolského studenta, že by měl být na nějaké úrovni v informačním vzdělávání”. Dále dodává, že to platí i pro vedení její univerzity. Kurzy z oblasti informačního vzdělávání, které byly povinné už např. povinné nejsou. Respondentka vnímá také, že po studentech nejsou tyto dovednosti ostatními vyučujícími vyžadovány a oni tak nevnímají jejich důležitost. Toto respondentka považuje za celostátní až globální problém. Sama má jen omezenou možnost komunikovat o těchto věcech s vedením univerzity. Jednou z možností je propagovat důležitost tohoto vzdělání v rámci rad, ale dodává: „Nicméně to je shrnutí toho, co mi děláme, jazykem, kterému ti lidi nerozumí, takže tohle úplně nefunguje.”

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.6.)**

### **(13) Jakými cestami byly či jsou kompetence rozvíjeny?**

V souladu s podotázkami otázka zahrnuje knihovnickovu dosavadní formální i neformální profesní přípravu, a další zkušenosti, které formovaly jeho lektorské kompetence, hodnocení přínosnosti absolvované přípravy a jmenování nejpřínosnějších zkušeností. Současně je knihovník dotazován na dostatečnost současné vzdělávací nabídky vzhledem ke svým potřebám.

#### ***Zástupci veřejných knihoven:***

⊕ **MK. A:** Respondentka absolvovala neoborové SŠ vzdělání s oborovým knihovnickým kurzem a pedagogickým minimem doplněné o další mimoškolní vzdělávání. Z něho pro ni byl velmi hodnotný seminář dramatické výchovy. S profesí korespondoval zájem respondentky o četbu a dětskou literaturu, formovala ji vlastní zkušenost rodičovství a ve velké míře zkušenosti, které získala ve spolupráci s kolegy, od níž získala první metody a techniky v práci s interaktivitou, improvizací. Postupně absolvovala další kurzy mimoškolního vzdělávání, z nichž jmenuje „*setkání dětských knihovníků v rámci naší knihovny i mimo, různé dramatické výchovy, lektorské dovednosti*“. Ohledně pedagogického minima respondentka uvádí, že jeho absolvování pro ni mělo určitý přínos, ale je obtížné posoudit jak velký. Respondentka dostává nabídky možného mimoškolního vzdělávání od své knihovny a podle svých slov si z nabídky vybere „*pár věcí*“.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.1.)**

⊕ **MK. B:** V dětství respondentka navštěvovala turistický oddíl, kde získala zkušenost z přípravy etapových her. Navštěvovala střední knihovnickou školu „*kde jsme se v té době o tomhle neučili*“. Na vysoké škole už „*ta pedagogika nějakým způsobem obsažená byla*“. Respondentka zmiňuje jako přínosný předmět bibliopedagogiky a praxi, kterou musela v rámci studijního plánu mít, zároveň dodává, že vyučující samotní nebyli vždy na praxi napojeni a neměli o ní vždy přesnou představu. Na vysoké škole se naučila využívat také myšlenkové mapy, které používá dodnes. Na mateřské dovolené se věnovala přípravě aktivit v mateřském centru (např. divadla), na programy získávala i granty. Tato zkušenost ji také jako lektorku ovlivnila. Z nabídky současných aktivit jí přišel přínosný kurz „*kritické čtení a psaní, v rozsahu asi 40 hodin*“. Oceňuje, když je výuka na kurzech praktická: „*Když vidím ty metody práce, že mi je někdo ukáže, napasuje na nějaký konkrétní příklad, tak je to pro mě*

*dost dobré.*” Ráda navštěvuje přehlídku OKNA (O knihovnických aktivitách), kde se může inspirovat programy kolegů.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.2.)**

⊗ **MK. C:** Respondentka absolvovala gymnázium a odborný knihovnický kurz. Mimo to krátce pracovala i v mateřské škole a zvláštní škole. Později absolvovala vysokoškolské pedagogické vzdělání, které si vybrala proto, že se již profilovala spíše k lektorské roli. Knihovnické VŠ studium ji vzhledem k jejím zájmům nepřipadalo tak přínosné. Během studia pro ni byly nejpřínosnější *„didaktika, pak ateliér dramatické výchovy”* a jiné prakticky orientované předměty. Zde zmiňuje také vývojovou psychologii, speciální pedagogiku a praxi. V rámci mimoškolního vzdělávání vnímala respondentka jako přínosné kurzy dramatické výchovy od DAMU organizované Národní knihovnou. Důležitá pro ni zde byla *„hlasová výchova”* (*„také čtení nahlas, jak se správně čte s prožitkem”*). Přínosný byl pro respondentku také kurz *storytellingu*. V nabídce současného vzdělávání v lektorských oblastech postrádá respondentka především kontinuitu: *„že se odněkud někam ubírám v tom vzdělávání, že tam je nějaký pokrok.”* Opakují se základní témata vždy od začátku. Respondentka především postrádá formy zpětné vazby na vlastní výkon, kterými by se ověřil přínos vzdělání.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.3.)**

### ***Zástupci knihoven VŠ:***

⊗ **VŠ. A:** Respondentka absolvovala oborové VŠ vzdělání a další mimoškolní vzdělání, z něhož jako nejpřínosnější pro lektorskou roli považuje zahraniční rozsáhlý kurz transakční analýzy v pedagogice, ze kterého dodnes čerpá při své výuce. Inspirují ji také účasti na konferencích (např. *European Conference on Information Literacy* - dále ECILS) a to především *„forma těch přednášek, jak to tam lidé vedli a inspirace od nich.”* Respondentka se vzdělávala s pomocí *„osobního kouče v pedagogice, se kterým jsem měla asi šest sezení, který mě vlastně se snažil vést v tom, jak zlepšit svoji výuku a svoji práci se skupinou, se skupinovou, se skupinovou dynamikou v té výuce”*, což pro ni bylo také přínosné. Vzpomíná, že při studiu na VŠ absolvovala předmět věnující se metodám prezentování, ale má pocit, že za jejího studia *„se na to důraz nekladl a neměla jsem pocit, že by mě to nějak víc připravilo.”* V nabídce současných akcí věnujících se vzdělavatelské roli si respondentka dokáže vybrat spíše z kurzů, které nejsou pořádány knihovníky pro knihovníky, spokojená je v tomto směru

spíše se zahraniční nabídkou kurzů, které jsou ale náročnější na účast. V domácí nabídce kurzů z nabídky oborových organizací se pro respondentku opakují stále stejná témata, vše se točí „*kolem začátků lektorky*“, při hledání pokročilejších kurzů musí hledat mimo tuto nabídku. V nabídce se podle ní objevují spíše témata „*Jak používat Moodle, Jak použít Kahoot! ve výuce nebo Slido*“, která se podle ní věnují spíše technické stránce práce s podobnými platformami, ale méně dovednostem typu „*jak třeba správně nastavit výukový cíl, tak aby ho pak šlo dosáhnout [...] tu pedagogickou metodiku, jak to využít, aby to bylo efektivní a jak to zjistit, že to je efektivní*“. Tyto kurzy podle ní ale musí být delší a intenzivnější než hodinu a půl dlouhý seminář. Respondentka zmiňuje kurz aktivizačních technik a říká, že „*každý ta věc musí mít výukový cíl*“ a např. mají být učeny nejen tyto techniky, ale také jak je smysluplně užít. Respondentka dodává, že přínosné je podle ní zapojení stáží a praxí v knihovnách do studijních programů oborové VŠ. Jako příklad zmiňuje Masarykovu univerzitu.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.4.)**

⊕ **VŠ. B:** Respondentka má absolvované oborové VŠ vzdělání. Když nastupovala na pozici učícího knihovníka „*nebyly nároky na nějaké moje kompetence didaktické a lektorské*“, předpokladem bylo, že je schopná vystupovat před lidmi. Z kurikula VŠ zmiňuje předmět „*komunikační dovednosti*“, popř. „*kreativní workshopy a výjezdní semináře, kde se třeba řešily [...] hry. Ale byly to aktivity, které rozvíjely komunikační dovednosti.*“ Mimo to však respondentka nevnímá, že by ji VŠ studium na roli lektorky připravilo. Přínos pro ni měly semináře NAKLIV, které navštěvovala zhruba dva roky. A zpočátku také akce IVIG. Mrzí ji, že materiály IVIG se od té doby příliš nezměnily, ale udává, že chápe, že v oblasti informačního vzdělávání v knihovnách je problém v tom, že „*nikde to není samostatné pracoviště, nikde to nemá prioritu*“. Snahy materiály tvořit se tak objevují roztržitě. V oblasti formálního vzdělávání respondentka nemá pocit, že by ji pro lektorskou roli vybavilo. „*Informační vzdělávání jsme rozhodně neměli. Na bakaláři jsme měli komunikační dovednosti*“. Respondentka se sama hlásila na „*různá béčka - kreativní workshopy a výjezdní semináře*“, která vedla spíše k rozvoji komunikačních dovedností.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.5.)**



⊗ VŠ. C: Respondentka nemá oborové vzdělání, má VŠ jazykového zaměření. Má za sebou delší pedagogickou praxi ve výuce jazyků: doučování i vedení kurzů. Jako lektor působila i v rámci neoborového doktorandského studia. Zde také získala zkušenosti a absolvovala semináře a kurzy didaktické povahy, ačkoli formální didaktické vzdělání neabsolvovala. Je spokojena s nabídkou vzdělávání, kterou má k dispozici (mimo jiné i s interní nabídkou vzdělávání na univerzitě). Kurzy spojené s didaktickými dovednostmi považuje za přínosné a charakterizuje slovy: „*V poslední době je to hodně zaměřené na tu osobnost učitele, jak si najít to svoje, jak si najít správné metody, které jemu sedí, jak vlastně pracovat s pozornost posluchačů. Obecně platné věci napříč předměty a myslím si, že je to fajn pro zamyšlení*”. Oceňuje kurzy poskytované na *FutureLearn*, dále zmiňuje jako přínosný kurz prezentačních dovedností. Zmiňuje, že některé kurzy byly méně o předání vědomostí a více o diskuzi: „*vědomostí tam člověk nenačerpá tolik, ale odnese si pár tipů, které může přenést do praxe. Takže to byl celodenní seminář, otázka je nakolik potřeboval být celodenní*.” Zajímavá pro ni byla idea práce s pozorností posluchačů: „*posluchač má omezenou pozornost. Bylo to zaměřené na to, abychom z té pozornosti neubírali jinými věcmi*.” V rámci nabídky postrádá respondentka spíše možnost „*se vzdělávat více ve věcech, které učím. Nicméně to mi asi nemůže nabídnout moje univerzita. Do určité míry tohle zajišťuje IVIG, ale jenom v omezené míře. Čili tohle asi chybí*”.

(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.6.)

#### **(14) Jaké faktory ovlivňují rozvoj těchto kompetencí?**

V souladu s podotázkami otázka zahrnuje faktory na pracovišti i v osobním životě, které ovlivňují knihovnickovu možnost či motivaci se vzdělávat. Snahou je identifikovat případné bariéry v rozvoji kompetencí učícího knihovníka.

#### ***Zástupci veřejných knihoven:***

⊗ MK. A: Respondentka říká, že „*v rámci naší knihovny máme tu možnost se vzdělávat neustále*”, ale zároveň také, že je problematické skloubit toto vzdělávání s požadavkem být k dispozici ve službách pro veřejnost i s realizací častých programů. V souvislosti s tím dodává, že ačkoli nemá pocit že vše „*ví a zná*” je menší i její ochota se programů účastnit. V situaci, kdy kvůli pandemii probíhaly programy online, mohla

respondentka absolvovat více kurzů, díky tomu, že nemusela cestovat na místo konání. Přesto dodává, že by nerada opomenula že „*osobní setkání nejde nahradit*”.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.1.)**

⊕ **MK. B:** Respondentka vnímá podporu knihovny v oblasti vzdělávání a pokud má o něco zájem: „*nemusím obhajovat, že se chci vzdělávat.*” Přesto u akcí, se kterými je spojeno cestování by potřebovala „*den předtím volno nebo den potom volno, ale to u nás neexistuje*“. Pokud se po vícedenním školení vrací večer, nastupuje druhý den často na dlouhou službu, což je limitující a cestování je tak bariérou. Zároveň se cítí velmi vyčerpána velkým množstvím aktivit, které knihovna realizuje a které chce nabízet vedení knihovny. vnímá, že tento problém se objevuje u více knihoven. V období pandemie absolvovala respondentka díky těmto okolnostem mnohem více mimoškolního vzdělávání skrze online formu.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.2.)**

⊕ **MK. C:** Respondentka uvádí, že zaměstnavatel ji ve vzdělání podporuje, ale je problematické spojit vlastní vzdělávání se službami a zodpovědností za provoz, které jsou na její pozici vnímány jako priorita. To nepřeje delším akcím, ale jen např. dvouhodinovým seminářům. Respondentka zmiňuje že „*ne na všechno můžu jít, když se zrovna otevře, zrovna třeba časově na to prostor není*”. V souvislosti s limity také dodává: “*A to nemluvím o tom, že člověk má také nějaký osobní život, že nežije jen knihovnou a prací.*”

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.3.)**

### ***Zástupci knihoven VŠ:***

⊕ **VŠ. A:** Pokud vzdělávání zahrnuje cestování na více dní, je to pro respondentku aktuálně bariérou, protože je na rodičovské dovolené. Pokud si toto odmyslí, vnímá „*že ty možnosti jsou velmi široké. A ty bariéry vlastně nejsou, že jsou i možnosti na financování cest do zahraničí.*“ Dodává, že jde o výhodu akademické sféry, kde pro vzdělávání a cestovné existuje financování a jsou zřízeny programy jako Erasmus Plus, Erasmus Week. Problém na konkrétním pracovišti respondentky není ani s časem, je vždy možné se uvolnit přibližně v limitu „*tak, že jedna akce měsíčně není problém.*” Vnímá ale ze své zkušenosti, že na jiných pracovištích akademických knihoven problém s časem existuje.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.4.)**

⊕ **VŠ. B:** „Já mám pořád [...] možnost toho pedagogického minima přímo na [anonym.]. Ale mám velký respekt z času, protože mám malé děti, moc nemám volný čas, ne že bych ho nechtěla obětovat, ale v podstatě ho nemám.” Respondentka na vlastním pracovišti vnímá prostor pro vzdělávání jako limitovaný, na konto toho, že nejde primárně o vzdělávací oddělení: „jsme referenční knihovnice, takže jsme na pultech ve službách.” Během pandemie byl díky online výuce větší prostor. „Člověk nemusel vyjednávat, jestli může jet, kolik to bude stát, kdo za něj bude dělat zástup.” Respondentka by hybridní formu výuky uvítala i dále za běžného provozu. Pociťuje, že i když je ráda, že v knihovně má prostor řídit si práci sama, vzhledem k další agendě se vlastnímu vzdělávání nemůže vždy věnovat naplno. Respondentka také dodává, že v rámci skupiny IVIG má spíše pasivní roli a postrádá možnost pravidelného setkávání a sdílení, které by ujednotovalo aktivity jednotlivých pracovišť učících knihovníků.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.5.)**

⊕ **VŠ. C:** Respondentka je velmi spokojená s podmínkami, které jí pracoviště poskytuje pro další vzdělávání: „*časově máme obrovskou volnost, my dvě s kolegyní, co zajišťujeme vzdělávání [...] Je to o té naší vlastní iniciativě.*” Problém díky vstřícnosti vedení není ani s prostředky.

**(celý rozhovor přílohou práce - č. 7.6.6.)**

Zodpovězení na počátku stanovené komparativní výzkumné otázky: „*Jak se zjištěné skutečnosti (11 12 13 14) liší napříč případy z prostředí veřejných a vysokoškolských knihoven? V čem je možné sledovat podobnosti?*” nabízí následující podkapitola.

### 3.7.2. Komparace případových studií

Komparaci případových studií realizujeme se zohledněním více rovin. Jde o komparaci uvnitř skupin  $\Theta$  z prostředí veřejných knihoven a  $\Theta$  z prostředí knihoven akademických a dále srovnání napříč těmito typizovanými skupinami, které bylo původním záměrem práce. V řadě aspektů jsou případy natolik unikátní, že lze vzájemně porovnávat jen jednotlivé  $\Theta$ . Tyto roviny nelze zcela oddělit. Jakkoli v typizovaných skupinách přirozeně existují a sdílené („typické“) vlastnosti, každý případ nese také vlastnosti unikátní a vlastnosti, které sdílí s druhou typizovanou skupinou. Skupiny se zdaleka ne vždy v otázkách profilují jako jednotné a v několika bodech níže se komparace dvou skupin tříští na komparaci jednotlivých případů. Z povahy kvalitativní orientace výzkumu data zachycují rozmanitou škálu vlastností každého případu, které s výzkumným problémem souvisí ve větší či menší míře. Komparace postupuje po ose zodpovězení výzkumných otázek (u<sub>1</sub> u<sub>2</sub> u<sub>3</sub> u<sub>4</sub>) obdobně jako předchozí část. Zde jsou při zodpovězení otázek zdůrazněny rozdíly, shody a souvislosti mezi typizovanými skupinami, potažmo jednotlivými případy. Nad rámec mapování rozdílů a shod z perspektivy výzkumných otázek přináší vyhodnocení výzkumu také informace o dalších vztazích a souvislostech napříč případy. Ty jsou zahrnuty také v této části a to vždy u otázek, s nimiž jeví alespoň nepřímou souvislost.

#### (u<sub>1</sub>) Které kompetence jsou pro výkon profese daného učícího knihovníka potřebné?

*Zástupci veřejných knihoven:*

*cílové skupiny (problém ve spolupráci):*

Ve skupině knihovníků veřejných knihoven se jako cílová skupina vzdělávání často objevují žáci škol, s nimiž je navázána spolupráce. Zde jsou zahrnuty i mateřské školy ( $\Theta$  MK. A, C), a zmíněna je také SŠ a zvláštní škola ( $\Theta$  MK. B). Objevuje se spolupráce se školou na úrovni vedení obou institucí ( $\Theta$  MK. B) či domluva knihovníka s konkrétním vyučujícím ( $\Theta$  MK. A, C, B), v rámci ní je buď přímo v návaznosti na ŠVP nebo aktuální potřeby třídy stanoveno téma ( $\Theta$  MK. A, B, C). Výjimkou není ani cílová skupina předškoláků z řad veřejnosti ( $\Theta$  MK. A, B). Respondentky nevnímají spolupráci se školami jako problematickou s výjimkou toho, když někteří pedagogové sledují lekci s představou, že výuka by měla jít vždy po ose toho, co studenti již probrali v rámci formální výuky ( $\Theta$  MK.

B, C). Jedna z respondentek (⊖ MK. C) jmenuje i cílové skupiny z řad veřejnosti, na něž v některých akcích zacílila. Popisuje mimoškolní rozvoj dětí školního věku a online akce pro dospělé čtenáře. Má ambici v práci s dospělými uživateli pokračovat.

*Zástupci knihoven VŠ:*

*cílové skupiny vzdělávání (problém ve spolupráci):*

Ve skupině knihovníků akademických knihoven se jako cílová skupina objevují studenti magisterských a bakalářských programů dané VŠ, ale také doktorandi. Ohledně skupiny vyučujících respondentka (⊖ VŠ. B) dodává, že k jejich vzdělávání by bylo potřeba nejprve zmapovat potřeby této cílové skupiny. Jako v případě veřejných knihoven i zde vzdělávání v knihovně funguje ve spolupráci se vzdělávací institucí a v souvislostech s jejím kurikulem. V tomto případě jde o instituci, které je knihovna součástí. Spolupráce má různé podoby a různou míru problematičnosti. Ta podle všech respondentů souvisí s nedostatečným pochopením vzdělávací role knihovny ze strany univerzity (⊖ VŠ. A, B, C). Respondentky (⊖ VŠ. A, B) zmiňují nedostatečné zanesení role knihovny do strategických dokumentů univerzity. Poptávka univerzity po službách knihovny se projevuje mimo jiné v tom, zda jsou předměty spojené s informačním vzděláváním vyučované knihovníky zařazené coby povinné či nepovinné (⊖ VŠ. A, C). Na pracovišti respondentky ⊖ VŠ. A je toto zmíněno, coby částečně překonaný problém minulosti, u ostatních dvou jde o problém aktuální. Dvě respondentky (⊖ VŠ. A, C) zmiňují, že tento problém se přelévá i do zájmu studentů o zápis do předmětů tohoto typu. Že jsou potřebné, zjišťují pozdě, informace se k nim nedostává (⊖ VŠ. A).

*Zástupci veřejných knihoven:*

*formáty výuky:*

Ve skupině knihovníků veřejných knihoven je nejobvyklejším formátem příchod třídy do knihovny v době vyučování, někteří (⊖ MK. A, C) v období pandemie zmiňují osobní návštěvy škol. Dvě respondentky (⊖ MK. B, C) ve spíše výjimečných případech realizovaly také online výuku, která pro ně byla výzvou.

*Zástupci knihoven VŠ:*

*formáty výuky:*

Akademičtí knihovníci vstupují do výuky jiných pedagogů s kratšími formáty (⊖ VŠ. A, B) popř. mají vlastní, častěji nepovinné, předměty spojené s informačním vzděláváním (⊖ VŠ. A, B, C). Všechny respondentky této skupiny jsou zvyklé na práci v online platformách výuky (e-learningu). Jedna z respondentek (⊖ VŠ. A) zmiňuje i vlastní nepřímou výuku skrze tvorbu výukových a instruktážních materiálů, jiná (⊖ VŠ. B) má ambici pracovat do budoucna s větší mírou rozfázování výuky. Aktuální lekce se podle ní snaží vtěsnat příliš mnoho informací do jednoho formátu.

*Zástupci veřejných knihoven:*

*obsahy výuky:*

Skupina knihovníků veřejných knihoven pokrývá spíše širší a málo limitované spektrum obsahů. Většina respondentek (⊖ MK. A, C a v určitém poměru své práce také ⊖ MK. B) realizuje akce související s literárními díly a žánry, popř. kulturně historickými tématy vycházející z témat poptávaných pedagogy. Na tato témata a díla navazují respondentky (⊖ MK. A, C) zážitkové formáty a prožitek je často cílempíše než předání informace (více níže). ⊖ MK. B s velkou četností realizuje systematický rozvoj informační gramotnosti, instruktáž v práci s databázemi a pokrývá částečně také oblast mediální gramotnosti, čímž vnáší zajímavý překryv mezi vyučovanými obsahy napříč typizovanými skupinami. Jedna z respondentek (⊖ MK. C) realizovala čtenářský trénink pro děti a bibliotereapeuticky orientovanou akci pro dospělé (ve spolupráci s psychologem).

*Zástupci knihoven VŠ:*

*obsahy výuky:*

Akademičtí knihovníci mají obsahy, v nichž vzdělávají, velmi ujednocené. Jde typicky o témata související s prací s vědeckou informací: vyhledáváním, citacemi (cit. manažery), tvorbou textu v akademickém stylu, publikováním. ⊖ VŠ. A zdůrazňuje jako téma *Open Access*, ⊖ VŠ. B se věnuje konkrétně citacím *APA* a dále kritickému a efektivnímu čtení a myšlenkovým mapám. Vyjadřuje přání do budoucna více experimentovat v oblasti výuky těchto čtení.

*Zástupci veřejných knihoven:  
metody a techniky výuky:*

V ohledu užitých technik dvě respondentky (⊖ MK. A, C) vykazují mnoho shod v orientaci na zážitkovou pedagogiku. ⊖ MK. A zmiňuje ve velké míře prvky dramatizace, ⊖ MK. C pak dramatizaci a práci s emocemi. Obě užívají často knih coby rámce a shodují se jednoznačně na interaktivní povaze lekcí, zacílení na vtažení účastníků a rozvoj jejich imaginace (domýšlení, dotváření, prožívání obsahu lekcí). ⊖ MK. B s interaktivitou pracuje také ve velké míře, nezmiňuje dramatizaci, ale např. myšlenkové mapy, paměťové či vizualizační techniky a především pak diskuzi. ⊖ MK. A explicitně hovoří o zapojení aktivit spolupráce, u ostatních respondentek se dá zapojení této techniky předpokládat z kontextu dalších technik. ⊖ MK. A ve svých programech působí dle svých slov jako průvodce spíše než vyučující, čímž se téměř doslovně shoduje s respondentkou (⊖ VŠ. A) druhé typizované skupiny.

*Zástupci knihoven VŠ:  
metody a techniky výuky:*

V otázce užitých technik a metod je skupina akademických učících knihovníků rozmanitá. ⊖ VŠ. B zmiňuje informační nabitost lekcí a jejich převažující frontální povahu, zároveň vyjadřuje ambici změnit tento přístup a zařadit týmovou práci, komunikační situace vzniklé v těchto hodinách by ráda se studenty evaluovala. ⊖ VŠ. A užívá technik *blended learningu* (kombinování více technik), v rámci praktických aktivit ráda vtahuje studenty do dění a nechává je pracovat a obdobně jako ⊖ MK. A o sobě smýšlí jako o průvodci. Respondentka ⊖ VŠ. C v hodinách předá určité penzum znalostí a většinu hodiny směřuje k diskuzi (obdobně jako ⊖ MK. B), praktický aspekt u ní mají domácí úkoly. S domácími úkoly pracuje také ⊖ VŠ. A., přičemž tyto úkoly jsou na projektové bázi (byť nejde o velké projekty).

*Zástupci veřejných knihoven:  
příprava a reflexe výuky:*

Opakujícím se motivem je pro skupinu knihovníků veřejných knihoven skloubení knihovního provozu se vzdělavatelskou rolí. Jedna z respondentek (Θ MK. A) uvádí, že pokud nevzdělává, je ve službách. Další (Θ MK. C) uvádí, že čas na přípravu je obtížné vymezit, protože jde o tvůrčí proces, ale ocenila by více času na tuto přípravu. Akce někdy připravuje během služeb na pultě, kde při poskytování služeb není možná potřebná koncentrace. V rámci *home office* během pandemie tento prostor měla a dokázala využít. Respondentka Θ MK. B opakovaně zmiňuje, že je velmi zaměstnaná a místy vytížená, což platí i ohledně přípravy. Situace u ní souvisí mimo jiné s individualizovanými požadavky na obsah lekcí ze strany tříd a ambicí obměňovat techniky, které v nich užívá. Aktivity jsou dílem iniciovány nejen respondentkou, ale i vedením knihovny, což k této situaci může přispívat. Všechny respondentky shodně hovoří o tom, že dříve si přípravu besed brali domů, ale bylo to neudržitelné a vyčerpávající. Napříč výpověďmi (Θ MK. B, C) se také objevuje fakt, že příprava akcí je náročná u nové lekce a ta je dále realizována pro danou cílovou skupinu s nutností drobných revizí. V tom se shodují s respondentkami druhé skupiny.

Údaje o reflexi vlastní práce či reflexi programů nebyly původně součástí výzkumného záměru a nebyly proto bohužel systematicky získávány od všech respondentů. Respondentky ze skupiny knihovníků veřejných knihoven se k této věci spontánně vyjadřovaly méně a nebyly na ni přímo dotazovány. Absence těchto poznatků zde nevypovídá o tom, zda reflexe je či není prováděna. Θ MK. B zmínila, že sama sleduje svůj výkon a pozornost žáků a provádí zpětně revize programů především v ohledu fázování aktivit.

*Zástupci knihoven VŠ:  
příprava a reflexe výuky:*

Ve skupině akademických knihovníků se v oblasti času na přípravu objevuje důležitý faktor toho, zda knihovník působí primárně vzdělávací sekci knihovny. Respondentky, které jsou v této pozici (Θ VŠ. A, C), uvádí, že čas vyhraněný výhradně na přípravu, je zcela dostatečný. Θ VŠ. B nepůsobí na výlučně vzdělávacím pracovišti: Neuvádí, že by pro ni čas byl nedostatečný, ale zmiňuje, že navzdory tomu, že podmínky pro práci má obecně dobré, může do agendy související se vzděláváním vstoupit nutnost řešit povinnosti jiného druhu. Ohledně příprav výuky uvádějí respondentky (Θ VŠ. A, B), že probíhají s předstihem a větší



časovou náročností stejně jako ve druhé skupině. ⊕ VŠ. C uvádí, že komplexní přípravy typicky probíhají mimo semestr. U všech respondentek této skupiny je určující rytmus akademického roku.

Reflexe aktivit respondentek akademického sektoru funguje na systematické bázi (⊕ VŠ. B, C). Respondentka ⊕ VŠ. C uvádí, že testují výkony studentů před a po absolvenci některých kurzů. Zpětná vazba ze strany studentů probíhá skrze dotazníky (škálové i otevřené). ⊕ VŠ. B a její kolegyně získávají zpětnou vazbu skrze formuláře, ale respondentka udává, že jde o proces jednostranný a chtějí na něm zapracovat. Jako forma zpětné vazby vlastního výkonu jí slouží následky, které si s kolegy vzájemně poskytují. Obdobně pro ni posloužila vzájemná zpětná vazba se studenty praxí, kteří s ní vstupovali do (tandemové) výuky. Vlastní reflexí i na základě reakcí studentů došla k potřebě změn ve fázování výuky. Respondentka ⊕ VŠ. A v rozhovoru zmiňuje existenci zpětné vazby, na jejíž povahu nebyla více dotazována. Obecně je ve výpovědích patrné, že reflexe se v praxi akademických učících knihovníků v určité podobě objevuje.

*Představa respondentů o ideálním souboru kompetencí učícího knihovníka je oblastí ve značné míře průřezovou, a to natolik, že v tomto bodě je vhodné prolnout typizované skupiny:*

V oblasti ideálních vlastností či kompetencí učícího knihovníka se u respondentek (⊕ MK. B, C) z veřejných knihoven objevuje shoda ve vnímání role knihovníka coby neformální postavy odlišné od školního pedagoga. Zdůrazňují nutnost, aby volil přístupy neformálního vzdělávání, byl otevřený jiným přístupům. Všechny respondentky z veřejných knihoven a také další z akademického prostředí (⊕ VŠ. A, C) vedle konkrétních kompetencí (znalostí, dovedností) vyjadřují charakteristiky osobnostní a postoje: objevuje se důležitost pozitivního vztahu k lidem/dětem (⊕ MK. A, C), dospělost a znalost vlastních schopností (⊕ VŠ. A), chuť učit (⊕ MK. B, ⊕ VŠ. A), pozitivní energie, komunikativnost, sebevědomí (⊕ VŠ. C). Různými slovy je formulována schopnost členit svůj mluvený projev, vyjadřovat myšlenky, dobře hovořit (⊕ MK. C, ⊕ VŠ. C). Respondentky napříč skupinami (⊕ MK. A, ⊕ VŠ. B, C) jmenují systematicčnost. ⊕ VŠ. C ji doplňuje o schopnost přijímat a využívat zpětnou vazbu. ⊕ MK. A pak jako protiklad dodává nárok na improvizaci během realizace programu. Současně se (⊕ MK. A) shoduje s ⊕ VŠ. A na tom, že znalosti, lze získat vzděláváním a nejsou takovou nutností jako dovednosti a vlastnosti. Jako nutnou znalost vnímá ⊕ VŠ. A v akademické oblasti znalost anglického jazyka. Oproti tomu ⊕ VŠ. B zmiňuje nutnost znalosti obsahů z oblasti, v níž knihovník působí. Opakovaně a napříč

odpověďmi z různých částí rozhovoru se objevuje důležitost schopnosti *přiznat chybu* (⊖ MK. A, B, ⊖ VŠ. C), která vzbuzuje důvěru posluchačů. Důležitý je bod didaktických dovedností (explicitně jmenován ⊖ MK. C, ⊖ VŠ. A, ⊖ VŠ. B). ⊖ VŠ. A vnímá jako hodný předpoklad získané pedagogické minimum či určitou praxi v roli vzdělavatele. Respondentka s pedagogickou praxí (⊖ VŠ. C) toto vnímá jako dobrý vstupní předpoklad, ale nikoli jako nutnost. Respondentka, která spolupracovala s psycholožkou při práci s biblioterapeutickými obsahy programů (⊖ MK. C), práci s těmito obsahy spíše nevnímá jako součást kompetencí knihovníka, ale řadí mezi ně didaktiku, obzvláště s důrazem na vývojovou psychologii, která lektorovi umožní vhodně nastavené cíle lekce. ⊖ VŠ. B mezi ideálními vlastnostmi akcentuje schopnost advokacie a prezentace knihovny v akademickém prostředí. Respondentkami (⊖ MK. A, B, ⊖ VŠ. A, C) je jmenována ochota k celoživotnímu učení. ⊖ MK. C hovoří o tom, že učící knihovník by neměl smýšlet primárně o obsahu, který chce vyučovat, ale o potřebách cílové skupiny.

**(12) Je knihovník potřebnými kompetencemi vybaven? Je v práci omezen jejich deficitem?**

*Hodnocení blízkých a vzdálených oblastí v rámci AKTIVITY u zástupců veřejných knihoven:*

Knihovníci vyjádřili svou „**blížkost**“ k tématu (či realizaci takto orientovaných programů) u následujících oblastí doporučených koncepčními dokumenty:

podpora čtenářství (⊖ MK. A, B, C)

podpora osobního rozvoje a sebevzdělávání (⊖ MK. A, C)

podpora školského vzdělávání (⊖ MK. A, C, *také B ji zahrnuje ve výčtu svých aktivit v jiné části rozhovoru*)

podpora imaginace a kreativity (⊖ MK. A, B, C)

rozvoj mediální gramotnosti (⊖ MK. B)

rozvoj informační gramotnosti (⊖ MK. B, C - *v souvislosti s katalogem*)

podpora tradic a lidové slovesnosti (⊖ MK. A, B, C)

Knihovníci vyjádřili svou „**vzdálenost**“ k tématu (či nerealizaci takto orientovaných programů) u následujících oblastí doporučených koncepčními dokumenty:

rozvoj mediální gramotnosti (⊖ MK. A, C)

rozvoj počítačové gramotnosti (⊖ MK. A, B, C)

podpora mezikulturního dialogu a kulturní rozmanitosti (⊖ MK. C, *B jen nepřímo, jako vedlejší efekt jiných aktivit*)

### *Hodnocení vlastních silných stránek průřezově napříč typizovanými skupinami:*

Důležitým bodem napříč výpověďmi respondentů je zkušenost, že jsou-li postaveni před nové téma (novou poptávkou po vzdělávací činnosti), zpravidla ji vnímají jako výzvu a s dostatečným časem na přípravu ji dobře zvládnou (⊖ MK. A, B VŠ. A). Spektrum silných stránek lektorů je dále pestré a průřezové. Jmenována je autentičnost a sebedůvěra (⊖ MK. B), schopnost přiznat chybu (⊖ VŠ. B, ⊖ MK. B), silné začátky a nadšení (⊖ MK. C), schopnost ustát rušivé faktory (⊖ MK. B), schopnost aktivizovat posluchače a přivést je ke spolupráci (⊖ VŠ. A, ⊖ MK. A), využití technik dramatizace (⊖ MK. A) a zážitkové pedagogiky (práce s emocemi) (⊖ MK. C). ⊖ VŠ. B ve výuce experimentuje a improvizuje (obdobně jako ⊖ MK. A). ⊖ VŠ. A se cítí jistá ve znalosti předávaných obsahů z oblasti výše jmenovaných akademických témat, v užití technik vycházejících z transakční analýzy, využití dohod se studenty, prokládání cvičení. Fázování zmiňuje i ⊖ MK. B, která jej zařazuje z perspektivy práce s pozorností. ⊖ VŠ. A je uvyklá mluvit před menším i velkým publikem a dále vnímá jako svou silnou stránku zadávání komplexních úkolů na projektové bázi. ⊖ VŠ. C se studenty daří motivovat, vytvářet v lekcích příjemnou atmosféru, naladit se s nimi „na stejnou strunu”.

### *Hodnocení vlastních slabých stránek průřezově napříč typizovanými skupinami:*

Respondentky z oblasti veřejných knihoven společně s jednou z akademických respondentek identifikují občasnou náročnost řízení lekce spojenou s mluveným projevem. Slovy respondentek jde o „rozkecanost” spojenou s nutností hlídat si čas (⊖ MK. B), rozvláčnost a ulpívání na detailech (⊖ MK. C), oddělování vět, pauzy (⊖ VŠ. B), popř. také nejistotu při vedení frontální lekce bez interakce s nutností „vystačit si s tím textem, s těmi myšlenkami, formulovat” (⊖ MK. A), vzhledem k interaktivní povaze vlastních aktivit toto ⊖ MK. A nutně nevnímá jako handicap. ⊖ MK. B uvádí, že se do všech nových projektů pouští s nadšením a potřebuje kolegu „dotahovače”, který jí pomůže vše dokončit. V dlouhodobých projektech ztrácí nadšení a motivaci. Motivem, který propojuje respondenty skupiny veřejných knihoven je to, že online výuka pro ně představuje výzvu, ale v období pandemie se jí dvě respondentky přesto věnovaly (⊖ MK. B, C). Respondentka z akademické knihovny s odborným vzděláním, ale bez didaktické přípravy (⊖ VŠ. B) zmiňuje, že didaktické dovednosti postrádá a uvažuje o studiu pedagogického minima. Zmiňuje oblast nastavování cílů vzdělání, evaluaci jeho dopadů. Vnímá tento nedostatek jako limit v tom, aby byla

respektována v rámci univerzity coby vzdělavatel. U sebe i u kolegů vnímá problém související se sebezprezentací (užívání frázi „nejsem expert“ na dané téma apod). Vnímá, že její výukové jednotky jsou v současné době navrženy velmi obsažné a je problém stihnout témata prezentovat s potřebnou hloubkou. Další akademická respondentka (⊖ VŠ. A) zmiňuje nejistotu v obsahové rovině při vzdělávání doktorandů (pokročilá témata související s citačními manažery, vědeckým publikováním). Jako problém v naplnění vlastních cílů nevnímá vlastní schopnost vyučovat, ale pozici knihovny na univerzitě (jak bylo podrobněji uvedeno v komparaci 13). Obsahovou odbornou rovinu zmiňuje také akademická respondentka, která neabsolvovala formální oborové vzdělání (⊖ VŠ. C). Toto pro ni řeší vzdělání mimoškolní. Mimo to má pocit, že by potřebovala více sledovat aktuality v oborové oblasti.

### **(13) Jakými cestami byly či jsou kompetence rozvíjeny?**

*Zástupci veřejných knihoven:*

*absolvované formální i neformální vzdělání, hodnocení přínosnosti:*

Cesty formální profesní přípravy jsou ve skupině respondentů z veřejných knihoven pestré. Jednou z respondentek bylo absolvováno VŠ oborové vzdělání (⊖ MK. B), u dvou respondentek nacházíme kombinaci gymnázia a odborného oborového kurzu (⊖ MK. A, C), z něj respondentky navazovaly pedagogickým minimem (⊖ MK. A) či pedagogickým VŠ studiem (⊖ MK. C). V okamžiku rozhodování o dalším studiu ⊖ MK. C zvolila pedagogiku, kvůli lektorské profilaci, která jí v rámci oborového VŠ studia přišla nepodchycená. Z přínosnosti si v tomto vzdělání vysoce hodnotí didaktiku a ateliér dramatické výchovy. Dramatickým kurzů se respondentka věnovala i v rámci mimoškolního vzdělávání a oceňuje kurzy dramatické výchovy pořádané ve spolupráci DAMU a NK ČR, v nich zvláště zdůrazňuje hlasovou výchovu. V rámci kurzů mimoškolního vzdělávání jmenuje dramatickou výchovu i respondentka ⊖ MK. A. Respondentka (⊖ MK. A) dále jmenuje kurzy lektorských dovedností a také to, že se ve velké míře učila zkušeností od své kolegyně, s níž spolupracovaly v technikách improvizace a interaktivity. U zkušeností pedagogického minima vnímá určitý přínos, ale více jej nerozvádí. ⊖ MK. B hodnotí určitý přínos VŠ studia v oblasti lektorské role, zmiňuje předmět bibliopedagogiky a praxi, ale současně má pocit, že v době jejího studia nebyly světy praxe a výuky příliš propojeny. Z neformální oblasti pro ni byla přínosná zkušenost programové činnosti v mateřském centru. ⊖ MK. C v minulosti krátce

pracovala v MŠ a zvláštní škole. Když jsou respondentky tázány na nedávnou pro ně přínosnou zkušenost z oblasti mimoškolního vzdělávání, je jmenován kurz *storytellingu* (⊖ MK. C), intenzivní kurz kritického čtení a psaní a přehlídka OKNA, coby zdroj inspirace (⊖ MK. B).

#### *Zástupci knihoven VŠ:*

##### *absolvované formální i neformální vzdělání, hodnocení přínosnosti:*

Dvě respondentky z akademické skupiny absolvovaly oborové VŠ vzdělání (⊖ VŠ. A, B), jedna z respondentek VŠ studium jiného zaměření (⊖ VŠ. C). ⊖ VŠ. A nemá pocit, že by během studia byl na lektorskou roli kladen důraz, ale zmiňuje předmět *metody prezentování*. Pocit, že studium ji na roli vzdělavatele spíše nepřipravilo, vyjadřuje i další respondentka (⊖ VŠ. B), která z kurikula zmiňuje předměty a aktivity zaměřené na komunikační dovednosti. V rámci dalšího neformálního vzdělávání byl pro respondentku (⊖ VŠ. A) klíčový intenzivní kurz transakční analýzy a dále osobní koučink v oblasti lektorské činnosti. ⊖ VŠ. C má delší pedagogickou praxi z výuky jazyků, které se věnovala v rámci studia i soukromě. Také v rámci neoborového doktorandského studia vstupovala do role vzdělavatele a učila se zkušeností. Respondentka ⊖ VŠ. B zmiňuje v oblasti dalšího vzdělávání přínosnost dříve probíhajících aktivit NAKLIV a vybraných aktivit IVIG, ale postrádá pracoviště, které by se tímto vzděláváním zabývalo kontinuálně a uceleně. Když jsou respondentky tázány na nedávnou pro ně přínosnou zkušenost z oblasti mimoškolního vzdělávání, je jmenován kurz *FutureLearn* (⊖ VŠ. C), účast na konferencích (např. ECILS), kde vystoupení odborníků respondentka (⊖ VŠ. A) vnímá jako zdroj inspirace pro vlastní výuku.

##### *Průřezová oblast - postoj k aktuální nabídce celoživotního vzdělávání v oblasti role učícího knihovníka:*

Ohledně současné oborové nabídky mimoškolního vzdělávání vyjadřují dvě respondentky napříč skupinami (⊖ VŠ. A, ⊖ MK. C) přesvědčení, že v současné nabídce se opakují témata úvodu do lektorství. ⊖ VŠ. A z tohoto důvodu sleduje i zahraniční nabídku, upřesňuje, že v domácím prostředí postrádá rovinu, kdy není učeno jen užití určité techniky, ale také správné nastavení cíle pro toto užití (ať už jde o software či aktivizační techniku). ⊖ MK. C jmenovitě postrádá kontinuitu, možnost pokračování v dalším lektorském rozvoji. Kontinuitu zmiňuje i respondentka ⊖ VŠ. B a to v oblasti vzdělávání knihovníků

akademického sektoru v ČR. Chápe, že to může být důsledkem toho, že tomuto vzdělávání se věnují knihovny odděleně a neexistuje garant, který by zajišťoval jen tuto agendu. Respondentka Θ VŠ. C je s nabídkou v rámci akademického prostředí i vlastní univerzity spokojena. Θ MK. A výběrově nachází v oborové nabídce přínosné věci. Dvě respondentky z oblasti veřejných knihoven zmiňují, že nejprínosnější jsou zkušenosti a vzdělávání praktického, názorného charakteru (Θ MK. B, C).

#### **(14) Jaké faktory ovlivňují rozvoj těchto kompetencí?**

*Zástupci veřejných knihoven:*

*podmínky na pracovišti pro další vzdělávání respondenta:*

V oblasti veřejných knihoven je jako limitující poměrně jednotně jmenován faktor nutnosti zajistit služby v rámci provozu knihovny, kde respondentky pracují. Jednotně je zmiňováno i to, že zaměstnavatel je ve vzdělávání podporuje, ale nárok na jejich přítomnost ve službách trvá. Θ MK. B jmenuje prožitou situaci, kdy odjíždí na vícedenní školení, vrací se a následující den nastupuje do služby, což její motivaci k cestování snižuje. V tomto kontextu nižší motivaci zmiňuje i Θ MK. A. Respondentkami této skupiny je bez rozdílu vyjádřeno, že v době pandemických opatření absolvovaly výrazně více mimoškolního vzdělávání. Dvě z respondentek napříč typizovanými skupinami (Θ MK. A, Θ VŠ. B) doplňují, že osobní setkání nelze zcela nahradit.

*Zástupci knihoven VŠ:*

*podmínky na pracovišti pro další vzdělávání respondenta:*

Respondentkami této skupiny je obecně vyjadřována spokojenost s podmínkami nastavenými na pracovišti pro jejich další vzdělávání. U respondentek, které jsou součástí pracovišť zaměřených výhradně na vzdělávání (Θ VŠ. A, C), je tato odpověď bezpodmínečná, u respondentky Θ VŠ. B převažuje spokojenost, ale zmiňuje, že je primárně referenční knihovnicí a určité pro ni limity existují, v tomto směru by do budoucna uvítala více výuky v hybridní formě.

*Průřezová oblast - faktory z osobního života ovlivňující vzdělávání respondenta:*

Respondenti na tuto otázku nebyli přímo dotazováni, ale dvě respondentky akademického sektoru (⊕ VŠ. A, B) zmínily, že v ohledu cestování na případná školení je limitujícím faktorem rodičovství.

### **3.7.3. Strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka**

Tato část nabízí sumarizaci dosavadních poznatků teoretické i výzkumné části ve věci *kompetencí učícího knihovníka*. Čerpá jak z kompetenčních rámců dokumentů, tak z představ respondentů o ideálním souboru kompetencí učícího knihovníka. Výjimečně jsou zohledněny i kompetence z dalších částí rozhovoru, pokud se vyskytnou častěji (v takovém případě je připojen komentář). Z teoretických pramenů i výstupů výzkumu vzniká kombinovaný přehled kompetencí. Ten se práce pro přehlednost pokouší intuitivně kategorizovat do zastřešujících oblastí. Každá jednotlivá kompetence pak nese odkaz na svůj zdroj, ať už je jím dokument nebo konkrétní respondent. Snahou je zařadit do přehledu primárně ty kompetence, které se ve zmíněných zdrojích či výpovědích opakují. Zdroje jsou velmi rozmanité a tak mají mezi sebou položky jednotlivých kompetencí rozmanité hierarchické vztahy či překryvy. Tabulková forma přehledu naráží na problémy obtížné kategorizace kvalitativních dat. Má ambici ilustrovat vybraná zjištění kvalitativního výzkumu a není jeho primárním výstupem.

**Strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka je přílohou práce (č. 7.4.).**



## 4. Závěr

Zahraniční dokumenty (standarty, doporučení) roli učícího knihovníka (*teaching librarian*) vymezují a vytváří pro ni rámce potřebných kompetencí či rámce uvádějící jejich úkoly a cíle jejich činnosti. Jde z velké části (ale nikoliv výlučně) o dokumenty z amerického prostředí, jejichž původcem je ALA či její specializované sekce. Mimo ni se touto profilací šířeji zabývá také IFLA a samostatní odborníci napříč státy. V zahraniční dokumentaci je učící role výrazně spjatá s rolí školního a akademického knihovníka, přičemž *school librarian* je spojován s působností v zahraničních ekvivalentech ZŠ, SŠ. Akademický knihovník působící v knihovně VŠ je v učící roli označován jako *teaching librarian*. V obou případech učící knihovník nejčastěji doplňuje procesy formálního vzdělávání o rovinu gramotností. Roli učícího knihovníka veřejné knihovny či knihovníka v oddělení služeb pro děti zahraniční dokumenty neopomíjí. Místy jí také přisuzují úkol rozvoje gramotností a podpory čtenářství, ale zvláště aktuální zpráva NILPPA (2019) její vzdělávací roli vymezuje obecněji a pro knihovníka užívá termínu *programming librarian*. Cíle aktivit tohoto knihovníka vymezuje zpráva s důrazem na službu lokální komunitě s rozmanitými potřebami. Dokumenty obecně usazují roli vzdělavatele do širšího kontextu a mimo čistě didaktické orientace zmiňují manažerské a organizační kompetence. V případě školních a akademických knihoven pak zdůrazňují potřebu knihovnickovy schopnosti advokacie knihovny. Důležité formální zdroje ČR vzdělávací roli knihoven a tím i knihovníků příliš neukotvují. *Knihovní zákon* (2001) se soustředí především na definování základních služeb a mimo to opomíjí existenci školních knihoven, NSP ve své současné podobě učící roli knihovníka zmiňuje jen ve vztahu k cílové skupině dětí, a nejde tak o obecně lektorské zaměření. Nevyhovující situaci v této oblasti vnímá a popisuje aktuální *Koncepce rozvoje knihoven* (2020) a definuje cíle pro zlepšení v oblasti adresného vzdělávání i formální profilace pozice. Navzdory formálním limitům profilace jsou v nabídce školního i mimoškolního vzdělávání knihovníků vytvářeny příležitosti k rozvoji kompetencí této profilace. V rámci formálního vzdělání je jednou z cest propojení knihovnického vysokoškolského studia s možností získání pedagogického minima. V případě UISK je tato potřeba řešena spoluprací s *Katedrou psychologie* v rámci FF UK, v případě KISK je pedagogické minimum poskytováno přímo danou katedrou, a to se zaměřením na oblast informačního vzdělávání. V obou případech jsou takto orientované předměty z větší části nepovinné a v rámci studia je mohou plnit studenti, kteří se tímto směrem chtějí profilovat. Oborová nabídka mimoškolního vzdělávání (především VISK 2) se snaží pokrývat potřebu

profilace učícího knihovníka řadou rozmanitých formátů. Nejintenzivnější je 40hodinový kurz Pavliny Mazáčové *Kompetence učícího knihovníka*, který zahrnuje didaktickou rovinu, dále také rovinu obsahovou (zaměřenou na téma informační gramotnosti) a další témata relevantní pro roli vzdělavatele v knihovnickém prostředí.

Skrze výzkumnou sondáž do praxe učících knihovníků získáváme určitou představu o nárocích na kompetence těchto odborníků, byť na malém vzorku šesti respondentů. Napříč skupinami knihovníků akademických knihoven a knihovníků z knihoven veřejných pozorujeme odlišnosti i sdílený základ v těchto nárocích. Sdíleným základem jsou respondentkami rozmanitě pojmenované didaktické dovednosti, jež některé respondentky získaly cestou formálního vzdělání, jiné praxí, jiné zmiňují aktuální potřebu jejich rozvoje. Respondentky nejsou jednotné v tom, zda je tyto kompetence potřeba získat cestou formálního vzdělání a některé jmenují rozmanité kurzy mimoškolního vzdělávání, jež je v tomto rozvinuly. Napříč množinou dotazovaných z obou typů knihoven se objevuje názor, že je potřeba určité osobnostní nastavení: sebevědomí, schopnost, chuť učit/vystupovat před lidmi. Četně je zmiňována schopnost *přiznat chybu* a ochota se vzdělávat. V mnoha dalších oblastech je zřejmé, že se respondentky typizovaných skupin svým zaměřením odchyľují. V otázce cílové skupiny je specifíkem ČR zavedená spolupráce veřejných knihoven s MŠ, ZŠ, SŠ, čímž je (nikoliv výlučně) definována cílová skupina vzdělávání. To potvrzují i data výzkumu. Respondentky z prostředí veřejných knihoven často vnímají jako svůj úkol neformální výuku a dvě zmiňují, že je pro ně nepříjemné, pokud učitelé očekávají, že jejich program půjde bez přesahů po učebních osnovách škol. Respondentky z akademického prostředí se téměř výhradně věnují vzdělávání studentů bakalářských, magisterských a doktorandských programů zřizovaných VŠ. Obsahový rámec předávané látky je jednotnější v akademickém prostředí, kde výuka téměř vždy souvisí s vědeckou informací, vyhledáváním, citacemi a publikováním. V obsazích akcí respondentů z veřejných knihoven není téma informační gramotnosti opomíjeno, ale častěji jsou respondenty této skupiny zmiňována témata spojená s rozvojem čtenářství, techniky zacílené na rozvoj imaginace a seberozvoj jsou často navázány na témata spojená s literaturou, literárními žánry, kulturou, historií, tradicemi a slovesností. Jde nejčastěji o témata vycházející z návaznosti na potřeby spolupracujících tříd a škol. Respondentky z prostředí veřejných knihoven jednotně vyjadřují, že se v programové činnosti neorientují na rozvoj počítačové gramotnosti. V oblasti výukových forem respondentky z akademického prostředí s četností a jistotou užívají online platformy výuky, zatímco pro respondentky z veřejných knihoven je tento krok spíše výzvou. Jí ve větší či menší míře čelily především během pandemické situace. Obě skupiny jsou uvyklé prezenční

formě výuky. V oblasti užitých technik a metod je škála pestrá a propojuje obě skupiny. Respondentky z obou skupin jmenují diskuzi, vtažení žáků do práce. Respondentky z prostředí veřejných knihoven častěji volí prvky zážitkové pedagogiky a dramatizace, ve skupině akademických respondentek se více objevuje kombinace e-learningu a frontální výuky s úkoly a samostatnou prací studentů. U většiny respondentů se v jisté míře objevuje kontakt s oblastí pedagogiky, ten byl získán praxí, absolvováním pedagogického minima či pedagogického VŠ vzdělání. Respondentky odborné knihovnické vzdělání často v ohledu rozvoje lektorských (či didaktických) kompetencí nevnímají jako vyloženě přínosné, ačkoli některé výběrově jmenují předměty kurikula, které oblast řešily. Respondentka, u níž pedagogická příprava není, ji postrádá. Naproti tomu respondentka, které má tuto zkušenost a nemá oborové vzdělání, naopak postrádá odbornou znalost určitých oblastí. Dvě respondentky napříč typizovanými skupinami vyjadřují shodně, že znalosti je možné získat a důležitější jsou na pozici učícího knihovníka dovednosti a osobní nastavení. Při hodnocení vlastních silných kompetencí se opakovaně objevuje motiv toho, že pokud má respondentka čas na přípravu je schopná se přizpůsobit novým a náročným tématům. U dvou respondentek z prostředí veřejných knihoven a jedné respondentky akademické je jmenován nedostatek v oblasti čistě rétorických dovedností a v jednom případě udržení tematické linie programu při frontální výuce. U obou těchto situací je důsledkem problém ve vtěsnání zamýšleného obsahu do času lekce. Ve vlastním vzdělávání jsou pracovištěm obecně méně limitovány respondentky skupiny akademických knihovníků, obzvláště pak pracovišť se specializací na vzdělávání. Respondentky veřejných knihoven vnímají podporu zaměstnavatele, ale často zmiňují limity, které souvisí s pokrytím knihovnických služeb. To se přelévá i do oblasti přípravy programů a knihovníci v tomto bodě zmiňují vyčerpání a prožitou zkušenost s přípravou lekcí doma mimo dobu zaměstnání. Specifickým problémem, s nímž se setkávají respondentky akademického prostředí, je nedostatečné ukotvení informačního vzdělání ve strategickém plánu VŠ a s ním související nepovinnost či nedostatečná propagace předmětů tohoto zaměření směrem ke studentům. Schopnost advokacie pak jedna z respondentek z akademického sektoru jmenuje i jako součást vhodné kompetenční výbavy učícího knihovníka, v čemž se shoduje i řadou zahraničních modelů a doporučení. Náhled na současnou nabídku mimoškolního vzdělávání se napříč respondenty liší. Někteří z akademických respondentů sledují vzdělávací nabídku v oblasti lektorství i mimo oborové organizace a sdružení. Dvě z respondentek z veřejných knihoven zmiňují přínosnost prakticky a názorně vyučovaných kurzů. Dvakrát napříč skupinami se objevuje názor, že současná oborová nabídka pokrývá opakovaně základy lektorství a neumožňuje pokračovat kontinuálně

dál v rozvoji této odbornosti. Jedna z respondentek akademického sektoru postrádá vzdělávací pracoviště zaměřené výhradně na vzdělávání knihovníků. Respondentky napříč skupinami výběrově jmenují akce, které je v nedávném období oslovily a shodují se v tom, že online výuka během pandemie jim umožnila se vzdělávat více než doposud. Dvě respondentky zmiňují, že lidský kontakt nelze nahradit, ale nevymezují se tím proti online výuce obecně. Jedna z respondentek v tomto směru vyjadřuje přání, aby hybridní formy (zahrnující online) mimoškolního vzdělání byly k dispozici i nadále.

## 5. Diskuze

### 5.1. diskuze k teoretické části práce

Úvodní teoretická část nabízí výběrový přehled aktivit a potřebných kompetencí knihovníků, kteří se dílem své činnosti zabývají přípravou, realizací vzdělávací činnosti rozmanitého typu. Diplomová práce při tomto výběru nemá za cíl redukovat roli těchto knihovníků jen na tyto aktivity, ačkoli i takto profilovaní jedinci mezi knihovníky působí. Učící role je důležitou součástí profese vybraných knihovníků na specifických pozicích a tak by měla být vnímána i v kontextu této práce.

Přehled zahraničních dokumentů v teoretické části práce zahrnuje ve valné většině dokumenty ALA a jejích dílčích organizací, tedy dokumenty z amerického prostředí. V určité míře má snahu zaznamenat i zdroje jiné provenience a nezpochybňuje existenci takových zdrojů. Vybrané americké dokumenty jsou zajímavé především formálním ukotvením v národním prostředí a s tím související rozšířenou platností a závazností. Důležitá je také míra podrobnosti a přesnosti, s níž se věnují tématům, která jsou pro diplomovou práci klíčová. I mezinárodně zaměřený dokument IFLA (2018) se velkým dílem věnuje právě americkým národním standardům AASL (2018b). V případě výzkumu zaměřeného na mezinárodní kontext či srovnání napříč státy by s vyvážeností provenience dokumentů mohlo být pracováno více.

### 5.2. diskuze k výzkumné části práce

Mezi vybranými respondenty nacházíme bez výjimky ženy. Tento krok není záměrný, ale do značné míry odráží situaci, kterou na základě výsledků sektorové analýzy popisuje i současná *Koncepce rozvoje knihoven* (2020). Ženy mezi pracovníky knihoven tvoří podle těchto závěrů 87%. (s. 18)

Při zodpovězení výzkumných podotázek ohledně “*slabých stránek*” knihovníka v roli vzdělavatele (a obecně celé otázky 12) metody rozhovoru přirozeně narážejí na limity související s citlivostí tématu. Respondenti v tomto směru nebyli nuceni do rozsáhlejšího popisu řadou doplňujících otázek. I když respondenti na toto téma reagují vstřícně, zůstává často u jednoho pro ně stěžejního tématu či oblasti. Je možné že při užití méně osobní metody sběru dat by tato oblast mohla být prozkoumána do větší hloubky.

Rozhovory opakovaně otevírají zajímavá témata, které zaměření výzkumu odpovídají jen z části a nemohla být zpracována s přílišnou hloubkou. Výzkum má snahu tato téma v komparaci zachytit, ale v některých částech v souladu se svou povahou sondáže spíše naznačuje. Zajímavými tématy dalšího zkoumání by mohla být např.: téma advokacie knihovny v prostředí vysoké školy, téma postojů knihovníků k celostátní nabídce vzdělávání, téma pracovních podmínek pro výkon role vzdělavatele u knihovníků veřejných knihoven.

## 6. Zdroje

AASL. School librarian ALA job description. *Standards.aasl.org* [online]. 2018a [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: [https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2020/04/SL-Job-Description\\_3-30-2020.pdf](https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2020/04/SL-Job-Description_3-30-2020.pdf)

AASL. National School Library Standards crosswalk with ISTE Standards for Students and Educators. In: *Standards.aasl.org* [online] 2018b [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2018/08/180828-aasl-standards-crosswalk-iste.pdf>

ALA. School librarian ALA job description. In: *Ala.org* [online]. 2010 [cit. 11.4.2020]. Dostupné z: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learning4life/resources/sample\\_job\\_description\\_L4L.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learning4life/resources/sample_job_description_L4L.pdf)

ALA. Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators. In: *Ala.org* [online]. 2008 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>

ALA. *Programminglibrarian*. A website of the American Library Association Public Programs Office [online]. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://programminglibrarian.org/>

ACRL. *Roles and strengths of teaching librarians* [online]. 2017 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>

AKVŠ. Stáž pod křídly AKVŠ. Knihovník lektorem - informační vzdělávání v praxi. In: *Akvs.cz* [online]. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.akvs.cz/event/staz-pod-kridly-akvs-cr-knihovnik-lektorem-informacni-vzdelavani-v-praxi/>

ALSC. Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries. In: *Ala.org* [online]. 2015 [cit. 5.4.2020]. Dostupné z: <https://www.ala.org/alsc/edcareers/alsccorecomps>

CLA. *Leading Learning: Standards of Practice for School Library Learning Commons in Canada* [online]. Ottawa: CLA, 2014 [cit. 15.7.2021]. 37 stran. ISBN 978-0-88802-344-5.

Dostupné z:

<https://apsds.org/wp-content/uploads/Standards-of-Practice-for-SchoolLibrary-Learning-Commons-in-Canada-2014.pdf>

DOSTÁL, Jiří. *Inquiry-based instruction: concept, essence, importance and contribution*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 149 stran. ISBN 978-80-244-4507-6.

FIALA, J. Předmět: Prezentační a lektorské dovednosti (ANM50588). In: *Is.cuni.cz* [online]. [cit. 25.7.2021]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=3ff91d40e4cb0a3966125f3553ef31de&tid=&do=predmet&kod=ANM50588>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

IFLA/UNESCO. Public Library Manifesto. In: *Ifla.org* [online]. [cit. 15.7.2021a]. Dostupné z: <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-public-library-manifesto-1994>

IFLA/UNESCO. Public Library Manifesto. In: *Ifla.org* [online]. [cit. 15.7.2021b]. Dostupné z: <https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>

IFLA. Global Action on School Library Education and Training. In: *Ifla.org* [online]. 2018 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.ifla.org/publications/ifla-publications-series-178>

ISTE. *Iste.org* [online]. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.iste.org/>

IVIG. Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice. In: *Akvs.cz* [online]. 2008 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-koncepce.pdf>

JAROLÍMKOVÁ, A. Předmět: Techniky efektivního učení (AISPV2002). In: *Is.cuni.cz* [online]. [cit. 25.7.2021]. Dostupné z:



<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=3ff91d40e4cb0a3966125f3553ef31de&tid=&do=predmet&kod=AISPV2002>

KISK. Knihovnictví a literatura v kulturním kontextu. In: *Kisk.phil.muni.cz* [online]. [cit. 20.7.2021]. Dostupné z:

<https://kisk.phil.muni.cz/profilace/knihovnictvi-a-literatura-v-kulturnim-kontextu>

Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030. In: *Nkp.cz* [online]. 2020 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z:

<https://www.nkp.cz/ipk/ipk/docs/koncepce-rozvoje-2021-2027/koncepce-rozvoje-knihoven-2021-2027/view>

LANDOVÁ, H. Předmět: Informační a mediální gramotnost I (AISP52004). In: *Is.cuni.cz* [online]. [cit. 20.7.2021]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=3ff91d40e4cb0a3966125f3553ef31de&tid=&do=predmet&kod=AISP52004>

MARCI-BOEHNCKE, Gudrun. *Kooperation auf Augenhöhe*. Bibliotheksdienst. 2016. **50**(5), s. 456-473. ISSN 2194-9646. Dostupné také z:

[https://www.researchgate.net/publication/301248392\\_Kooperation\\_auf\\_Augenhöhe](https://www.researchgate.net/publication/301248392_Kooperation_auf_Augenhöhe)

MAZÁČOVÁ, P. Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe. *ITlib. Informacne Technologie a Kniznice*. 2018, (2), s. 12–17. ISSN 1335793X. Dostupné také z:

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid,url&db=lls&AN=131750997&lang=cs&site=ehost-live>

MAZÁČOVÁ, P. Lektorka kurzu Kompetence učícího knihovníka a zástupkyně vedoucího katedry KISK. *Rozhovor v prostředí GoogleMeet* konaný 21. 7. 2021.

MK. Standard pro dobrou knihovnu. In: *Ipk.nkp.cz* [online]. 2020 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/VKIS/standard-pro-dobrou-knihovnu-2020>

MPSV. Knihovník v knihovně pro děti. In: *Nsp.cz* [online]. [cit. 15.7.2021a]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/knihovnik-v-knihovne-pro->

MPSV. Knihovník. In: *Nsp.cz* [online]. [cit. 15.7.2021b]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/hledat?type=workUnit&q=KNIHOVN%C3%8DK>

MPSV. Referenční knihovník specialista. In: *Nsp.cz* [online]. [cit. 15.7.2021c]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/referencni-knihovnik-spec>

PILLEROVÁ, V., a MAZÁČOVÁ P., a RICHTER, V. *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2019. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: [https://ipk.nkp.cz/docs/copy\\_of\\_ZPRAVA\\_PRZKUM\\_KOLY\\_2019.pdf](https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf)

SHEPPARD, B., FLINNER, K., NORLANDER, R. J., FOUNIER, M. D. *NILPPA: A White Paper on the Dimensions of Library Programs and the Skills and Training for Library Program Professionals* [online]. Chicago: ALA, 2019 [cit. 15.7.2021]. 14 stran. Dostupné z: [https://nilppa.org/wp-content/uploads/2019/06/NILPPA\\_Phase-1-white-paper.pdf](https://nilppa.org/wp-content/uploads/2019/06/NILPPA_Phase-1-white-paper.pdf)

SCHULTZ-JONES, B. A., ed. a OBERG, Dianne, ed. *Global action on school library education and training*. Berlin: De Gruyter Saur, 2019. 178 stran. IFLA Publications. ISBN 978-3-11-061312-4. Dostupné také z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=5625145>

SKIP. Vzdělávání dětí. In: *Skipcr.cz* [online]. [cit. 15.7.2021a]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/knihovnicke-akce/vzdelavani-deti-2>

SKIP. Lektor nového tisíciletí. In: *Skipcr.cz* [online]. [cit. 15.7.2021b]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/knihovnicke-akce/lektor-noveho-tisicileti>

SKIP. Učící knihovník. In: *Skipcr.cz* [online]. [cit. 15.7.2021c]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/knihovnicke-akce/ucici-knihovnik>

SLUSSAREFF, M. Předmět: Informační a mediální gramotnost II (AISP52005). In: *Is.cuni.cz* [online]. [cit. 20.7.2021]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=3ff91d40e4cb0a3966125f3553ef31de&tid=&do=predmet&kod=AISP52005>

STAKE, Robert E. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 175 stran. ISBN 978-0-8039-5767-1.

UISK. Studium. In: *Uisk.ff.cuni.cz* [online]. [cit. 20.7.2021a]. Dostupné z:

<https://uisk.ff.cuni.cz/cs/studium/>

UISK. Studijní plán akreditace Informační studia a knihovnictví (studující nastupující do akademického roku 2020/2021). In: *Uisk.ff.cuni.cz* [online]. [cit. 20.7.2021b]. Dostupné z:

<https://uisk.ff.cuni.cz/cs/studium/bakalarske-studium/>

UISK. Pedagogické minimum. In: *Uisk.ff.cuni.cz* [online]. [cit. 25.7.2021c]. Dstupné z:

<https://uisk.ff.cuni.cz/cs/studium/pedagogicke-minimum/>

UKR. Koncepce celoživotního vzdělávání knihovníků. In: *Ipk.nkp.cz* [online]. 2016 [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/celozivotni-vzdelavani/koncepce-czv-pdf>

VISK2. Stručný přehled výsledků projektů VISK 2 za rok 2020. In: *Visk.nkp.cz* [online]. 2021 [cit. 20.7.2021]. Dostupné z: <https://visk.nkp.cz/visk-2>

Zákon č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (knihovní zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-257?text=knihovn%C3%AD+z%C3%A1kon>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## 7. Přílohy

### 7.1. Rozhovor dle návodu

témata v navrženém pořadí	podtémata	návrhy formulací pro iniciační otázky	návrhy formulací pro vybrané sondáže
<b>Úvod</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>konverzace pro uvolnění (<i>ice breaker</i>)</li> <li>stručné nastínění oblasti zájmu výzkumu</li> <li>Seznámení s praktickými aspekty etiky výzkumu (anonymita, pořizování nahrávky, zpracování dat za účelem výzkumu apod.)</li> <li>Zajištění souhlasu se záznamem rozhovoru pro účel výzkumu</li> </ul>		
<b>Profese učícího knihovníka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pracovní náplň (obecně)</li> <li>lektorské aktivity (příprava, obsah, forma, četnost, cílové skupiny, reflexe)</li> <li>nabídka lektora (knihovny)</li> <li>Poptávka (nároky na lektora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Čemu se v práci věnujete?</i></li> <li><i>Jak vypadá váš pracovní týden?</i></li> <li><i>Kdy vstupujete do role lektora?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Popište mi prosím, jak taková akce probíhá?</i></li> <li><i>Jakou formou s takovým tématem pracujete?</i></li> <li><i>Jak dlouho to přibližně trvá?</i></li> <li><i>Pro koho je akce určena?</i></li> <li><i>Odkud přichází nápady na takové akce?</i></li> <li><i>Věnujete se nějakým dalším tématům?</i></li> <li><i>Je to tak obvykle?</i></li> </ul>

			<p>(univerzální otázka)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jak často se to děje?</i> (univerzální otázka)</li> <li>• <i>Co si školy obvykle přejí?</i></li> <li>• <i>Je možné jim vyhovět?</i> <b>(cit.* pokud ne:)</b> <i>V čem je problém?</i></li> <li>• <i>Trvá tato spolupráce celoročně?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem lekce obvykle připravujete?</i></li> <li>• <b>(cit.*)</b> <i>Co je pro vás signálem, že se lekce povedla?</i></li> <li>• <i>Máte nějaké nápady na nové akce?</i></li> </ul>
<b>Profesní příprava v minulosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivace ke vzdělávání (minulost)</li> <li>• původ osvojených kompetencí v rámci form. vzdělávání</li> <li>• původ osvojených kompetencí v rámci neform. vzdělávání</li> <li>• subjektivní hodnocení dosavadní profesní přípravy (formální i neformální)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Povězte mi, co Vás nasměrovalo k Vaší profesi.</i></li> <li>• <i>Kdy se u vás objevila náklonnost ke knihovnictví?</i></li> <li>• <i>Co vás ke vzdělávání motivovalo?</i></li> <li>• <i>Kdy jste poprvé vstoupil/a do role lektora?</i></li> <li>• <i>Jakou roli hrála škola v</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Na jakém stupni školy to bylo?</i></li> <li>• <i>Přispěla k tomu volba střední/vysoké školy?</i></li> <li>• <i>Jaké předměty byly podle vás v tom směru nejužitečnější?</i></li> <li>• <i>Měl/a jste motivaci pokračovat? Proč ano/proč ne?</i></li> <li>• <i>Získával/al jste zkušenosti i někde jinde?</i></li> </ul>

		<p>tom, čemu se dnes věnujete?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakou roli hrály vaše koníčky v tom, čemu se dnes věnujete?</li> <li>• Měl/a jste příležitost se dál vzdělávat i při práci?</li> <li>• Co vás připravilo na roli lektora v knihovně (učícího knihovníka)?</li> <li>• Je něco, o čem si dnes říkáte, že vás měli naučit ve škole?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co byla podle vás ta nejvíce určující zkušenost?</li> <li>• Co pro vás bylo nejužitečným podnětem?</li> <li>• Lákalo vás to? Proč ano/proč ne?</li> <li>• Splnilo to vaše očekávání?</li> <li>• Co vám scházelo?</li> </ul>
<p><b>Faktory, které v minulosti ovlivnily rozvoj kompetencí</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faktory na pracovišti, které ovlivnily rozvoj kompetencí</li> <li>• jiné (mimoprofesní) faktory, které ovlivnily rozvoj kompetencí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak se vám tehdy studovalo?</li> <li>• či</li> <li>• Jak se vám studovalo při práci?</li> <li>• Jak šly kurzy skloubit s prací?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Šlo to dobře? Či</li> <li>• <b>(cit. *)</b> Měl/a jste v té době příznivé podmínky pro studium?</li> <li>• <b>(cit. *)</b> (Pokud se vzdělával/a při práci:) Cítil/a jste podporu zaměstnavatele?</li> <li>• <b>(cit. *)</b> Co bylo největší bariérou? (prof. rovina)</li> <li>• <b>(cit. *)</b> Co bylo největší bariérou? (osobní rovina)</li> <li>• Měl/a jste chuť se tomu věnovat i hlouběji/dál?</li> </ul>

			(proč ano/ne)
<p>Mezi otázkami faktorů, které rozvoj kompetencí ovlivnily v minulosti a současnosti, pracuje řešitel s možností přemostění v jednotlivých dílčích tématech. Např. po srozumění tazatele s vybranou situací z minulosti rozvíjíme např. otázkami:</p> <p><i>A máte to tak i na současném pracovišti? Změnilo se v tomto směru něco?</i> apod.</p> <p>V některých oblastech by tento postup mohl redukovat kladení repetitivních otázek. Oproti tomu se lze ze stejného důvodu vracet retrospektivními otázkami k minulosti:</p> <p><i>Měl/a jste to tak i na minulém pracovišti? Setkával/a jste se s tímhle problémem i v minulosti?</i> apod.</p>			
<b>Profesní příprava v současnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktuální motivace ke vzdělávání</li> <li>• aktuální stav ve vzdělávání respondenta</li> <li>• dostatečnost / nedostatečnost aktuální nabídky vzdělávání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cítíte i v současnosti motivaci se vzdělávat?</i></li> <li>• <i>Máte v současnosti příležitost se (profesně) vzdělávat?</i></li> <li>• <i>Jste s touto nabídkou spokojená/ý?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Využíváte to? (např. příležitost zúčastnit se kurzu)</i></li> <li>• <i>Jak často si na to najdete čas?</i></li> <li>• <i>Lákalo by vás to častěji?</i></li> <li>• <i>Jste s tím (četnost) takto spokojená/ý?</i></li> <li>• <i>Vyhovuje vám to obsahem?</i></li> <li>• <i>Je to pro vás přínosné?</i></li> <li>• <i>Co vám schází?</i></li> </ul>
<b>Faktory, které v současnosti ovlivňují rozvoj kompetencí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• faktory na pracovišti, které ovlivňují rozvoj kompetencí</li> <li>• jiné (mimoprofesní) faktory, které ovlivňují rozvoj kompetencí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(cit. *)</b> (pokud se nevzdělává:) <i>Je něco, co vás od vzdělávání / kurzů / studia odrazuje?</i></li> <li>• <i>Řekl/a byste, že máte pro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jak to jde skloubit s prací?</i></li> <li>• <b>(cit. *)</b> <i>Cítíte podporu zaměstnavatele?</i> či</li> <li>• <b>(cit. *)</b> <i>Máte pro to v práci příznivé podmínky?</i></li> </ul>

		<p>vzdělávání příznivé podmínky?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(cit.*)</b> Co je největší bariérou? (prof. rovina)</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Máte pro to příznivé podmínky i mimo práci?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Co je největší bariérou? (osobní rovina)</li> </ul>
<p><b>Kompetenční výbava respondenta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zkoumání hranic vlastních lektorských kompetencí</li> <li>• pocity dostatečnosti kompetencí</li> <li>• pocity deficitu kompetencí</li> <li>• vlastní zkoumání příčin problémů při lektorské činnosti</li> <li>• vlastní návrhy možných řešení problémů při lektorské činnosti</li> <li>• míra uchopení témat doporučených koncepčními dokumenty pro knihovnictví v ČR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co vnímáte v lektorství jako svou silnou stránku?</li> <li>• V jakých tématech jste si jako lektor nejistější?</li> <li>• S jakou skupinou uživatelů se vám nejlépe pracuje?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Co je pro vás v lektorské činnosti největší výzvou?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Vzpomenete si, kdy jste jako lektor "narazil/a"?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Je něco, co při lektorování vnímáte jako problematické?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Je předložen přehled témat, které</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(cit.*)</b> Daří se vám takto se všemi skupinami uživatelů?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Daří se vám takto dobře pracovat i s dalšími tématy?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Čím je to náročné?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Proč je to složité?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Co je na tom nejnáročnější?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Napadá vás, v čem je problém?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> V čem byl tehdy problém?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Cítil/a jste se na to připravená/ý?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Šla/šel byste do toho znovu? Proč ano / proč ne?</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Zlepšilo se to? Opakovalo se to?</li> </ul>



		<p>současné koncepční dokumenty určují jako prioritu ve vzdělávací činnosti knihoven.):  <i>Jaká z těchto témat jsou vám blízká, jaká ne?</i>  +  prosba o volný komentář</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(cit.*)</b> <i>Napadlo by Vás něco, co jste si z té situace odnesl/a?</i></li> <li>• <b>(cit.*)</b> <i>Co by vám (tehdy) pomohlo?</i></li> </ul>
<b>Kompetence respondenta ve vztahu k oblastem doporučeným ke vzdělávací činnosti koncepčními dokumenty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondentovi je předložen zestručněný přehled, který vyjmenovává jednotlivé oblasti, které jsou knihovnám doporučeny ke vzdělávací činnosti koncepčními dokumenty pro oblast knihovnictví na území ČR.</li> <li>• <b>(cit.*)</b> Respondent je požádán, aby si označil v nabízeném přehledu ty oblasti, v nichž si je (coby lektor) nejjistější a ty, které jsou mu nejvzdálenější. Při této volbě je respondent požádán, aby ji podle svého uvážení okomentoval (např. uvedl příklad akce, která se vybrané oblasti věnuje, uvedl proč je mu téma blízké a naopak)</li> </ul>		
<b>kompetence učícího knihovníka</b> (subjektivní ideál respondenta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pokud byste měl/a za sebe osobně jmenovat několik dovedností či znalostí, které by měl mít učící knihovník, jaké by to byly?</i></li> </ul>		
<b>Závěr dotazování</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poděkování za čas a energii respondenta</li> <li>• Prostor pro doplnění ze strany respondenta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Moc Vám děkuji za čas a energii, které jste rozhovoru věnoval/a.</i></li> <li>• <i>Rád bych Vám dal nyní prostor pro doplnění čehokoliv, čemu jsme se věnovali. Nebo čemukoli dalšímu, co vás k tématu napadá.</i></li> </ul>	

**\*(cit.)** je označením pro citlivé otázky. Jejich položení je podmíněno dosavadním plynulým a bezproblémovým průběhem rozhovoru. V opačném případě se výzkumník pokusí otázky položit později v příznivějším okamžiku.

## 7.2. Přehled oblastí odbornosti k výběru během dotazování

Zdrojový dokument:	Originální znění v dokumentu: →	Znění formulované pro přehled předložený při dotazování:
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<i>“vytváření a posilování čtenářských návyků od raného dětství”</i> (článek 1., bod 1.)	1. podpora čtenářství (rozvoj čtenářské gramotnosti)
Koncepce rozvoje knihoven v ČR na léta 2021 - 2027	Knihovny jsou institucí první volby v posilování kompetencí a rozvoji gramotností společnosti, zejména v oblasti podpory čtenářství a práce s informacemi. <i>(str. 31)</i>	
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<i>“poskytování příležitosti pro osobní tvůrčí rozvoj”</i> (článek 1., bod 3.)	2. podpora osobního rozvoje a sebevzdělávání
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<i>“podpora samostatného sebevzdělávání i všech stupňů školského vzdělávání”</i> (článek 1., bod 4.)	
Koncepce rozvoje knihoven v ČR na léta 2021 - 2027	<i>“[knihovny] nabízejí vzdělávací příležitosti do kurikula napříč všemi obory RVP”</i> <i>(str. 31)</i>	3. podpora školského vzdělávání
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<i>“povzbuzování imaginace a kreativity dětí a mládeže”</i> (článek 1., bod 4.)	4. povzbuzování imaginace a kreativity
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<i>“podpora uvědomělého přístupu ke kulturnímu dědictví a k hodnotám umění a pokroku vědy”</i> (článek 1., bod 5.)	5. podpora vztahu ke kulturnímu dědictví, umění, vědě

Koncepce rozvoje knihoven v ČR na léta 2021 - 2027	<p><i>“Knihovny jsou odpovědné za systematický rozvoj kompetencí souvisejících s vyhledáváním, hodnocením a používáním informací [...]. Knihovny navigují uživatele v globalizovaném, vysoce nepřehledném informačním a mediálním prostředí.”</i></p> <p>(str. 31)</p>	6. rozvoj mediální gramotnosti
		7. rozvoj informační gramotnosti
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<p><i>“podpora rozvoje informační a počítačové gramotnosti”</i></p> <p>(článek 1., bod 11.)</p>	8. rozvoj počítačové gramotnosti
		9. podpora mezikulturního dialogu a kulturní rozmanitosti
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<p><i>“podpora dialogu mezi kulturami a kulturní rozmanitosti”</i></p> <p>(článek 1., bod 7.)</p>	10. podpora tradic a lidové slovesnosti
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<p><i>“podpora tradice lidové slovesnosti”</i></p> <p>(článek 1., bod 8.)</p>	11. odstraňování negramotnosti
Metodický pokyn MK (aktualizován 2019)	<p><i>“podpora a podíl na všech akcích a programech zabývajících se odstraňováním negramotnosti, resp. - je-li to třeba - podněcování takových aktivit“</i></p> <p>(článek 1., bod 12.)</p>	

### 7.3. Zjednodušený přehled oblastí



## 7.4. Strukturovaný přehled kompetencí učícího knihovníka

Kategorie	kompetence	zdroj
obsahy, které by měl knihovník v rámci vzdělávání předávat (popř. co by měl rozvíjet)	<b>digitální občanství</b>	CLA - Leading Learning (2014) AASL - School librarian job description (2018)
	<b>informační gramotnost</b> (zahrnující široké spektrum kompetencí, které se napříč zdroji objevuje v různých variacích od základních po kompetence spojené s vědeckou prací - publikováním)	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015) ACRL - Roles and Strengths of Teaching Librarian (2017) G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) AASL - School librarian job description (2018) AASL - National standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018) AASL - School librarian job description (2018) IFLA - Global Action on School Library Education and Training (2018) Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021)
	<b>čtenářská gramotnost,</b> motivace ke čtenářství (čtení s porozuměním i pro potěšení / zájmově)	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015) G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) AASL - School librarian job description (2018) AASL - National standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018) AASL - School librarian job description (2018) IFLA - Global Action on School Library Education and Training (2018) Ø MK. C
	<b>mediálně technické dovednosti</b> (práce s médii, různými formáty informace)	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015) G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) AASL - School librarian job description (2018) AASL - National standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018) AASL - School librarian job description (2018) IFLA - Global Action on School Library Education and Training (2018)
	<b>různorodé obsahy</b> vycházející z potřeb komunity	ALA - NILPPA (2019)

znalosti a dovednosti knihovníka pedagogické a didaktické	model E-U-R	Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021)
	znalosti z oblasti speciální pedagogiky	Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021)
	Bloomova taxonomie cílů	Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021)
	znalost vývojové psychologie	ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015) Θ MK. C
	znalosti o procesu učení (psycho-didaktický kontext)	ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015)
	pedagogická praxe / zkušenost	Θ VŠ. A
	obecně formulováno v rozhovorech coby "didaktika"	Θ VŠ. A Θ VŠ. B Θ MK. C
	navazovat vzdělávací nabídkou na jiné vzděl. rámce / kurikula / RVP	Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021)
	tvorba / navrhování výukových materiálů	ACRL - Roles and Strengths of Teaching Librarian (2017)
	práce s celými rodinami (během lekce)	ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015)
	schopnost přizpůsobit výklad formou cílové skupině	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016)
organizační schopnosti knihovníka (a leadership)	schopnost plánování, řízení a evaluace vzděl. programu (důraz na projektový rozměr programu)	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) ACRL - Roles and Strengths of Teaching Librarian (2017) AASL - School librarian job description (2018)
	schopnost advokacie knihovny (jednání se stakeholdery)	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) ACRL - Roles and Strengths of Teaching Librarian (2017) IFLA - Global Action on School Library Education and Training (2018) Θ VŠ. B
Informačně a mediálně technické dovednosti knihovníka	schopnost vytvářet, spravovat a užívat online výukové platformy	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016)

rétorické dovednosti práce s mluveným slovem	schopnost přizpůsobit výklad formou cílové skupině	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016)
	udržet linii / systematičnost výkladu	Θ MK. A
	prezentační, komunikační dovednosti	Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D. - kurz Kompetence učícího knihovníka (2021) Θ VŠ. C
Zvládnuté techniky a metody, které knihovník užívá ve výuce	inquiry-based learning	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) AASL - School librarian job description (2018) AASL - National standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018)
	kolaborativní učení	ALA - School librarian job description (2010) CLA - Leading Learning (2014) AASL - National standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (2018)
marketingové dovednosti knihovníka	propagace vlastních aktivit (informování cílové skupiny)	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) ALA - NILPPA (2019)
osobnostní předpoklady	schopnost přiznat chybu / znát a přijímat své chyby	Θ MK. A Θ VŠ. A Θ MK. B ( <i>zmiňuje v jiné části než v profilu ideálního uč. knihovníka</i> ) Θ VŠ. B ( <i>zmiňuje v jiné části než v profilu ideálního uč. knihovníka</i> )
	dobrá vztah k lidem / dětem / posluchačům	Θ MK. A Θ MK. C
	ochota velozivotního učení	Θ MK. A Θ VŠ. A Θ MK. B ( <i>zmiňuje v jiné části než v profilu ideálního uč. knihovníka</i> )
	tvořivost	Θ MK. A
další znalosti a dovednosti knihovníka	Znalost cílové skupiny a jejích potřeb	ALA - NILPPA (2019) Θ MK. C
	dobrá znalost a ovládání českého jazyka	Θ MK. C
	ovládání anglického jazyka	Θ VŠ. A
	vytvářet nabídku neformálního ("jiného") vzdělávání	G. Marci-Boehncke - Kooperation auf Augenhöhe (2016) Θ MK. B Θ MK. C

	znalost dětské literatury / zájem o ni	ALSC - Competencies for Librarians Serving Children in Public Libraries (2015) Θ MK. A Θ MK. C
	schopnost improvizace	Θ MK. A

## 7.5. Rozhovor s Mgr. Pavlínou Mazáčovou, Ph.D.

**V přehledu vzdělávacích akcích jste jmenovaná na mnoha místech v souvislosti s kurzy pedagogického minima pro knihovníky nebo s kompetencemi učícího knihovníka. Jaká je nabídka těchto kurzů? Jsou tam nějaké varianty nebo je to jeden typ kurzu? Jaké jsou obsahy kurzů?**

Ten základní kurz, který funguje jako nabídka nejvíc v rámci programu VIKS 2, což jsou vlastně kurzy ČŽV knihovníků, tak ta základní varianta toho kurzu by měla mít 40 hodin. Snažím se, aby to těch 40 hodin bylo, pokud to knihovna nemůže akceptovat, samozřejmě je to navázáno na peníze, propočet, množství času, který tomu jsou jednotliví knihovníci schopní věnovat, protože se toho účastní i knihovníci z menších knihoven, kde často nemají nějakého zástupce, takže ten čas je pro ně limitující. Čili těch 40 hodin je za mě, i z mých zkušeností - ideální rozsah, který by mohl nabídnout ten potřebný balíček kompetencí, které potřebuje knihovník, který chystá, realizuje a evaluuje informační vzdělávání, v jakémkoli typu, který si dokážeme definovat ve vztahu ke knihovně. Takže to je 40 hodin. Pokud to má být méně, snažím se aby to bylo alespoň 25 hodin, ale opravdu přímé výuky, abychom spolu trávili těch 25 hodin přímé výuky. S tím, že ten kurz bývá většinou variabilně rozprostřen, jsou to třeba dvakrát po sobě jdoucí dvoudenní kurzy - dvoudenní části a jedna část je potom samostatná nebo je to třeba 5 samostatných dnů, opravdu záleží na tom, jak si to ta kam knihovna, která si ten kurz objedná, chce ho zařadit do toho vzdělávání pro ty své knihovníky nadizajnuje. V tomhleto já jsem, bych řekla, operativní. Covid nám taky ukázal, že i tento rozsáhlý kurz lze vést online, jeden takový celý běh nebo skoro celý jsem vedla, bylo to ve Zlíně na podzim roku 2020 a ukázalo se, že pokud nejsou technické potíže nebo knihovníci mají nějaké digitální kompetence aspoň tak nastavené, aby mohli být účastni takhle řešeného kurzu, tak i takhle to lze. Což pro mě byla docela výzva, ale ukázalo se, že zkrátka tohle téma lze velmi dobře zvládnout i v tom online režimu. Co se týká těch témat, těch okruhů, které by měly být součástí takhle nastaveného vzdělávání, tak trochu se to za dobu, kdy ten kurz vedu, a to už je nějakých třeba 6 let, trochu se to proměňuje, protože se snažím i já reagovat na potřeby knihovníků, které vyvstávají v té definici, jak ten kurz má vypadat, co by si představovali a tak. Čili z mé strany ty zásadní témata jsou samozřejmě didaktika, to znamená, jak vést informační vzdělávání, jak vést lekce a s tím souvisí nejenom to nastavení toho vztahu, ale samozřejmě vzdělávacích cílů, zarámování témat do širších edukačních rámců, čili především samozřejmě těch rámcových vzdělávacích programů, pokud se bavíme o školách, protože většina těch vzdělávacích aktivit je zaměřených na to, aby knihovník mohl vzdělávat žáky, takže primárně je vždycky věnována pozornost tomu prostředí, propojení toho prostředí knihovny a školy. A když mluvíme o školách, tak jsou to tedy základní a střední školy, v menšině to bývají školy vysoké. Takže didaktika je ten základ, to znamená: najít nějaký rámec, jak vést tu lekci, ukotvit to do konstruktivistické výuky, najít si nějaké základně didaktické principy, tzn. aktivní učení, třířákový model učení, aktivizující metody atd. Postupovat podle nějakých taxonomií cílů, řešíme především Bloomovu



taxonomii vzdělávacích cílů, protože je dobře nastavená i do současného prostoru vzdělávání pro mladého člověka. Snažíme se tam nastavovat nějaké propojení toho kompetenčního přístupu. To znamená, v té didaktice, dát prostor i rozvíjení kompetencí. To je to, co si myslím, že ze začátku byl docela problém, protože knihovníci byli hodně ukotvení třeba v tom čtenářství a v tom, že: *já vedu lekci proto, abych dětem četl a dal nějaké otázky k nějaké knížce a pracovali jsme s tím*. Už se to hodně posouvá díky tomu, že hodně akcentuju v rámci toho kurzu, aby tím druhým pilířem kromě didaktiky byl taky ten obsah. A tím obsahem je informační gramotnost. To znamená naučit ty knihovníky přemýšlet o tom, že když já vedu lekci, která je zaměřená třeba i na nějakou literaturu, můžu pracovat s dětmi s nějakou knihou, tak abych tam dostal zásadně problematiku informační gramotnosti, aby jen ty čtenářské [...], ale i o práci s tou informací. A teď samozřejmě se můžeme bavit o tom, jaké dimenze té informační gramotnosti zase jsou určeny pro kterou cílovou skupinu. Takže informační gramotnost jako téma obsahu jako kompetence je něco, co určitě je velmi zásadní a zase se snažím vycházet z nějakých rámců, které jsou ukotvené v knihovnictví, tzn. jsou to nějaké modely informační gramotnosti mezinárodní. V českém prostředí jich moc nemáme, máme tady metodiku NIKES, což je vlastně metodika rozvoj informační gramotnosti, která vznikla v projektu NIKES, to byl projekt české školní inspekce v roce 2015 myslím. Od té doby vlastně nic nemáme. Ale to české školství [...] opravdu toto je jediný zdroj, ta metodika NIKES. Musím teda říct, že se s ní velmi málo ve školách pracuje, takže není to etablovaný zdroj a v knihovnách už vůbec ne. Takže do těch knihoven se já snažím jít tou té cestou, z toho směru knihovnického, takže užíváme [...] starší modely, mladší, ale není to zase, co by mělo převážet tu didaktiku. Jo, je to zkrátka takové komplementární systém. Takže to jsou dvě takové důležité oblasti a potom dalšími tématy jsou ta, která vyplývají z těch aktuálních potřeb škol a knihoven. Z toho, co knihovníci vidí ze své strany jako handicap nebo nedostatečnost, čili bavíme se třeba o speciální pedagogice. Ale zase, je to obrovské téma, o tom, co potřebuje taková heterogenní školní třída, kdy přijde do knihovny opravdu 30 dětí a polovina z nich má speciální potřeby, co to vlastně znamená pro toho knihovníka, co to jsou ty speciální vzdělávací potřeby, jak se s tím pracuje, jestli má knihovník nějakou možnost i při těch velmi málo frekventovaných vzdělávacích aktivitách s tou heterogenní skupinou nějak individuálněji pracovat. Takže to je jedna z oblastí, opravdu ta speciální pedagogika, která se promítá do té didaktiky, samozřejmě. Další věci, které řešíme, občas řešíme nejen tu čistou didaktiku, ale prezentační, komunikační dovednosti. Tzn. jak mám pracovat s tou cílovou skupinou, kterou třeba zatím moc neznám, potřebuji se k ní dostat, takže dovednosti komunikační, prezentační, s tím souvisí i nějaká práce s tělem, trémou, čili to jsou takové přesahové věci, ale ono to do té práce vzdělavatele patří. Takže to je takový třetí pilíř, ty soft skills. Ale hodně zaměřené do té didaktické, pedagogické práce. To by byly takové tři, si myslím, pilíře. Jednak ta didaktika, nebo čtyři. Didaktika obecná, pak teda ta speciální pedagogika se zaměřením na to prostředí knihoven samozřejmě, obsahový rámec a doplňující záležitosti - to jsou ty soft skills vybrané pro prostředí knihoven. Jednak ten didaktický rámec pro tu konstruktivistickou výuku, to je ten rámec E-U-R, trojfázového učení. Ale obecně je to teda konstruktivistický zářmování v tom pojetí vlastně aktivního učení.

**Přesunul bych se na další témata. Prohlížel jsem si studijní témata KISKU, snažil jsem se soustředit na to, co souvisí s učitelskými rolmi knihovníka. Víím, že vy se aktivně podílíte na studijním programu *Knihovnictví a literatura v kulturním kontextu*. Chtěl jsem se vás zeptat na tento studijní program. Jde o standardní Bc. nebo Mgr. program? Jednak jsem se chtěl zeptat na kurikulum z perspektivy učícího knihovníka, jestli tam objevíme něco, co s tím souvisí.**

Co se týká kurikula KISKU, tak já to asi trochu zarámuju. Stejně jako jiné naše knihovnické školy my vlastně máme akreditovaný základní program, ten se jmenuje *Informační studia a knihovnictví*. Vlastně v tom Mgr. stupni studia si studenti volí, ale je to opravdu dobrovolně, tzv. profilace. Jsou čtyři a každá ta profilace je definovaná běčkovými předměty, které máme záměrně shromážděny do takových hnízd, která tvoří dohromady tu profilaci. Ale pokud ten student nechce tu profilaci, tak si nevybírání ta hnízda, ale vykousává si ty předměty běčkové tak, jak jemu se to hodí. Ale student, který má nějaké směřování a chtěl by získat tzv. diploma supplement, což je vlastně takový malý diplom, který potom mu řekne *ano, tys tady absolvoval tuto profilaci*, pokud ji student chce, záměrně si vybírá nějaké běčkové předměty, které tu profilaci tvoří, je jich třeba čtyři pět, v rámci toho Mgr. studia, a potom by měl napsat profilační diplomku. Tam jsou nějaké povinnosti, které s tou danou profilací souvisí. Ty profilace jsou teda 4 a já garantuju tady tuto, tu literaturu a knihovnictví v kulturním kontextu, což je profilace nejnovější, funguje vlastně dva roky, poté co jsme získali akreditaci novou na KISKU pro Mgr. studium. Další profilací je třeba ETECH - technologie ve vzdělávání, další je design služeb, čtvrtá je potom datová, datový management. Takže v téhleto profilaci máme předměty, v té naší, v té literárně-kulturní, které by měly pomoci, chce-li se etablovat v knihovně profesně, což by měl, pokud si tu profilaci vybere, aby mohl zároveň jít nějakým způsobem [...] té oblasti učícího knihovníka. Proto jsou tam předměty, které vedou k tomuto. A to jsou běčkové předměty, jo. Jedním z nich je např. *Literatura pro děti a mládež*. Což je předmět, který není literární, jak by se dalo z názvu vyčíst, není čistě literární, čistě literárněvědný, ale je to právě předmět, který má v sobě hodně z obsahu toho knihovnicko-didaktického. Tzn. my se určitě bavíme o literatuře pro děti a mládež, díváme se na ni z pohledu synchronního, diachronního, tak té jedné důležité části toho semestru je to, aby se studenti snažili nad tou výběrovou literaturou vždycky přemýšlet jako didaktikové. Jako knihovníci, kteří s tou literaturou prostě pracují s určitou cílovou skupinou a práce má obsahovat právě ten kompetenční záměr, o kterém jsem mluvila předtím, takže rozvíjí čtenářskou a informační gramotnost např. při práci s literaturou pro děti. To je jeden z takových předmětů. Pak jsou tam další takové předměty, které jsou spíše méně profilující se, ale tady, když se teď budeme bavit o tom učícím knihovníkově, tak to je zvláštní situace, protože učícího knihovníka nejlépe definuje kombinace dvou Mgr. profilací. A to je EDTECH, technologie ve vzdělávání, a literatura a kultura. V té další profilaci, v té edtechové, tam jsou předměty, které jsou víc zaměřené na vzdělávání, ale zase ne v knihovnách, víc do toho prostoru různorodého i formálního. Takže kdybych to měla shrnout, tak chce-li student být učícím knihovníkem po absolvování Mgr. studia na KISKU, mělyby mít kombinaci, nebo [...] může si vybrat tu profilaci literárně-kulturní nebo literárně-knihovnickou, ale k ní by měl mít absolvovaný alespoň jeden předmět z té edtechové profilace a to je předmět *Design vzdělávacího procesu*. To je běčkový předmět, který vedu. To je předmět, jak už z názvu vyplývá, tak vlastně vede k tomu, aby člověk získal schopnosti být vzdělavatelem, být lektorem. Umět nadesignovat edukaci. V tom EDTECHU je to zaměřené na designování edukačních rámců, hlavně v online prostoru, ale ten předmět v online prostoru úplně zase není dislokován, byť se tam o tom bavíme. Je to obecně zaměřený předmět, takový základní předmět pro lidi, kteří se v tom vzdělávání chtějí nějak pohybovat. Takže [...] když se bavíme o Mgr. studiu, je to nějak dáno, ale asi bych ještě měla říct jednu důležitou věc. Ještě máme jeden předmět na KISKU a to je *Pedagogická psychologie pro informační pracovníky*. To je nový předmět, zhruba dva roky, který taky vedu, který jsme vymysleli s dr. Černým. A tenhle předmět tak trochu doplňuje nebo vlastně rámuje to, o čem jsem mluvila na začátku, když dělám ty kurzy pro ČŽV, tak ta psychologie pedagogická, speciální pedagogika tam je. Já jsem o té psychologii vlastně nemluvila, ale je tam jako součást toho pedagogického rámce, když teda

se bavíme o těch speciálních potřebách, tak se tam snažím řešit i takové nitky té pedagogické psychologie. Na KISKU máme předmět, který tu psychologii se zaměřením na učební prostředí více reflektuje. A to je vlastně *Pedagogická psychologie pro informační pracovníky*. A zase tam řešíme otázky týkající se toho, když knihovník někoho učí, do jakých situací se dostává, s jakými lidmi přichází do kontaktu, řešíme tam hodně takové modelové situace, které třeba nastávají v lekcích informačního vzdělávání, kde se děje spousta věcí: nespolupracující žáci, práce s motivací atd. Takže tenhle předmět tady máme a ten posiluje tu kompetenci toho budoucího absolventa. Ono totiž, předměty, které já učím na KISKU, tak ono se to hodně prolíná s tím, co dělám pro to CŽV, protože to tak dává smysl. Protože ve chvíli, kdy učím budoucí absolventy, kteří do těch knihoven půjdou, tak stejné kompetence by měli získat i ti již praktikující knihovníci, aby to zkrátka fungovalo, aby to bylo komplementární, aby v té konkrétní knihovně, kde se třeba setká ten dlouhodobý praktik s tím studentem-absolventem, tak aby věděl *ano, my máme něco společného, protože jsme něčím prošli a stavíme na tom*. Takže hodně se to prolíná. A jestli můžu, ještě poslední věc. Co máme na KISKU, což je ještě důležité, tak to vlastně máme akreditované kvalifikační studium pedagogiky. Tzn., že studenti, kteří u nás končí Mgr. studium a chtěli by se věnovat vzdělávání, ale opravdu profesně, že by chtěli být učiteli, tak můžou získat kvalifikaci učitelkou. Být učitelem na SŠ se zaměřením na informační služby, na tu informační gramotnost, na technologie ve vzdělávání. Takže ve chvíli, kdy student u nás končí Mgr. studium, může si zapsat CŽV, čtyřsemestrální kvalifikační studium pedagogické způsobilosti a po jeho ukončení se může stát opravdu regulérně učitelem, profesí učitelem. Takže to zase už nějaký třetí stupeň, je to ta nástavba, nad všemi těmi postupnými kroky, které třeba potom toho studenta zavedou k té myšlence, že chce tím učitelem být, nebo chce to pedagogické vzdělání získat. V tom studiu se pak vlastně ukazují všechny tyhle předměty, o kterých já mluvím, se tam vlastně stávají součástí toho vzdělávacího obsahu.

Ohledně toho posledního bodu, řekněme, je to ekvivalent pedagogického minima, tzn. jako učitelství pro SŠ tak, jak je poskytované v rámci CŽV třeba i jinými garanty CŽV?

My jsme v tomhle vlastně takoví průkopníci, protože knihovnické školy to zatím nemají, vysokoškolská pracoviště, ale je to opravdu ekvivalent třeba celoživotního vzdělávání pedagogického, které běžně nabízí pedagogické nebo některé další fakulty nebo univerzity třeba. U nás třeba v Brně, Mendelova univerzita, což je zemědělská univerzita původně, tak má vlastně takové centrum CŽV a oni tam takové pedagogické studium vlastně taky nabízejí, takže jsme šli tady touto cestou. A máme ho vlastně akreditované. Právě proto, že máme dostatek předmětů a vlastně i oborově jsme disponovaní tím, že můžeme tadyto studium mít, protože tam je velká zátěž na ty lektory, že tam musí být pedagogické vzdělání, praxe. A ve chvíli, kdy toto člověk má, tak pak může akreditaci získat. Tak jsme to zkusili a máme ji teď, tuhleto pedagogiku, v rámci KISKU.

**Vy jste jmenovala různé předměty, které souvisí s tou didaktikou. Spadají některé předměty ze studijního plánu do tohoto “minima”?**

Máme to postavené tak, aby student, který už je v Mgr. studiu a přemýšlí o tom, že si chce tu pedagogiku vystudovat, tak aby měl tu možnost, takže už studentům v průběhu KISKU nabízíme předměty, které jsou obsahem toho pedagogického minima. A právě to jsou ty předměty, jako je *Design vzdělávacího procesu*, jsou to čtyři předměty celkem. Jeden je ten design, druhý je ta psychologie a pak tam jsou ještě dva předměty, které jsou více zaměřené na ten EDTECH, na to zaměření toho pedagogického studia, toho pedagogického minima. My ho máme zaměřené právě tak, aby tam byl akcent té kompetence digitální, tzn. ty edtechové předměty tam musí být zastoupeny. Ale student si to může už v průběhu studia magisterského

absolvovat, něco z části, ale potom, až je vystudovaný, tak teprve s tím magisterským titulem může dělat řízenou pedagogickou praxí. Samozřejmě že tady to studium pedagogiky nabízíme i lidem mimo KISK, jhe to pro absolventy kteří mají magisterský nebo inženýrský titul v některých asi spíš společenskovědě zaměřených oborech.

**Děkuji. Já jsem během své práce narazil na jednu zajímavou zmínku ohledně toho, že na Masarykově univerzitě existuje předmět, který zprostředkovává studentům knihovnictví praxi nebo participaci na vzdělávacích akcích univerzitní knihovny. Pochopil jsem to správně?**

To jste pochopil skvěle. Bavíme se o předmětu *Rozvoj kompetencí učícího knihovníka*, což je nový předmět KISKu, který běží druhý semestr. Ten předmět je pro mě dost významnou součástí toho, jak funguje propojení oborového knihovnického studia s oborovou praxí. Ten předmět řeší ten cíl, ke kterému má to studium do značné míry vést. Zatím je ten předmět zaměřen hodně individuálně, tzn. není v něm pozornost věnována kvantitě studentů ale kvalitě. Každý semestr se snažíme, aby se dobrovolně etabloval jeden až dva studenti ideálně prvního ročníku prvního semestru magisterského studia. Tento student jde do naší ústřední knihovny FF za učícími knihovníky, kteří tam tvoří ucelený, řekla bych kvalitní, tým. A jedna z členek týmu fakultní knihovny se mnou vede ten předmět. Předmět je personálně zajištěn tak, aby jedna ta osoba učitelská byla z KISKu a jedna z ústřední knihovny FF. Designujeme to vždy tak, aby student, který se účastní tohoto předmětu měl od počátku jasno, co bude dělat. Ten předmět je zaměřen na to, aby student vstoupil do prostoru knihovny, do prostředí učících knihovníků, byl součástí přípravy semestru, účastnil se porad, potom ten student jde dělat nějaké následky, předem daný počet, do kativit inf. vzdělávání, které knihovna realizuje. A potom student učí nějaké své vlastní dílčí aktivity v hodinách a završuje se to tím, že by sá m měl vést jednu lekci, aby si vyzkoušel jaké to je v prostředí knihovny inf. vzdělávání realizovat pro tak široké spektrum studentů jako má např. FF. Ten předmět má významně reflektivní charakter, student si vede reflexivní deník podle šablony, která je odborně postavená. Tzn. co se děje, k čemu dochází, co prožívá, jaké úspěchy a jaké kritické situace vnímá. S tím reflexivním deníkem se průběžně pracuje na setkáních v semestru, která s tím studentem mám vždy já, společně s tou garantkou za univerzitní knihovnu. Zaměřili jsme pozornost i na tandemovou výuku, je to něco, o čem si myslíme, že by v knihovnách mohlo výrazně pomoci, nejen vysokoškolských, ale knihoven obecně. Zde vždy pracuje nějaký etablovanější knihovník se začátečníkem. Zatím se to osvědčuje jako princip, který i v prostředí knihovny může být nečím, co bude dobře fungovat. Je to tedy opravdu předmět, který má pomoci rozvinout kompetence učících knihovníků a myslím si, že by to také mělo znamenat to, že by i ze strany knihovny měla být učícímu knihovníkovi věnována větší pozornost, tím že je součástí toho předmětu, ten již etablovaný profesní knihovník, a že se ten předmět didaktiky a pedagogiky takto významně dotýká.

**To je nepovinný předmět...**

Je to nepovinný předmět. Je to předmět, který zase má nějaké prerekvizity, nemůže do toho předmětu vstupovat každý student. Je předem dáno, že je to pro studenty, kteří si chtějí roli vzdělavatele vyzkoušet v reálném prostředí. Ten student se stává součástí nějaké již etablované fungující části knihovny, což si myslíme, že je cenná zkušenost i pro jeho budoucí praxi.

**Já mám pocit, že mám opravdu pokryto vše, co jsem potřeboval. Moc vám děkuji. Na druhou stranu, nechci to utínat, pokud byste chtěla k tomu tématu ještě něco říct, protože ten prostor máme.**

To je důležité, že jste dostal odpovědi na otázky, které řešíte. Ještě možná poslední jedna věc, o které jsme se nebavili, když jste se mě ptal na to kurikulum KISKu. Ještě bych měla říct, že máme zaměření

pozornosti na tu problematiku učícího knihovníka je u nás už v té části bakalářského studia, protože počítáme i s tím, že studenti, většinou studentky, po bakaláři skončí a chtějí být už těmi knihovnicemi a chtějí se v té knihovně už nějak etablovat. Takže, proto aby získaly tyto základní kompetence být vzdělavatelem, máme áčkový předmět, který se jmenuje Informační vzdělávání, je to profilující předmět celého toho studia a je zaměřen také na to propojení tématu informační gramotnosti s tím, jak ji učit, jak ji proměnit ve vzdělávací obsah. Už tam se studenti učí, jak s tím tématem pracovat v kontextu knihovna 21.století. Ta linie toho zájmu o edukační rovinu toho knihovnického povolání je už od toho bakalářského studia velmi silná. Zase se to pojí s minulými zkušenostmi, hlavně velkými projekty, které na KISKU byly a byly zaměřeny na CŽV vzdělání knihovníků a na to zaměření být učícím knihovníkem. Ty projekty tady byly před deseti dvaceti lety a ta zkušenost se propisuje i do toho kurikula.

[rozlozloučení]

## 7.6. Rozhovory v rámci výzkumu

V následujících transkripcích se symbol [...] mimo situací popsaných přímo v anonymizaci výzkumu (3.6.1) objevuje také v situacích, kdy respondentka ukončila větu předčasně, odmlčela se a začala větu novou. Tento jev je zdaleka nejčastějším důvodem zařazení [...].

### 7.6.1. Θ MK. A

#### **Jak vypadá váš pracovní týden, kdy máte lekce nebo besedy.**

To je různorodé, různé. Já v podstatě sice tvořím lekce a akce pro děti a mládež, ale funguju i v rámci knihovnického provozu, tak jak je běžné asi i na ostatních pobočkách. To znamená, že v podstatě každé ráno se podívám, jak sedíme, jaký je rozpis. Z větší části sedím na dětském infu, ale dost pravděpodobné, že v případě nedostatku ostatních kolegů jsem umístěna třeba i na pokladnu nebo dospělé informace, na vracení nebo na zakládání. Z větší části je to ale tak, že sedím na dětských informacích. A v případě, že mám domluvenou nějakou jinou aktivitu, tak jsou kolegové, kteří mě v tu chvíli zastoupí a já se věnuji těm jiným aktivitám. No a samotné objednávání funguje tak, že visí nějaká nabídka na webu knihovny, a ti, kteří mají zájem, učitelé většinou to bývají, tak mě kontaktují mailem nebo telefonicky, domlouváme se na konkrétním čase, třeba i půl roku dopředu, potom vlastně vedoucí pobočky má ode mě informace, které ty dny jsou vlastně blokováné těmito aktivitami a podle toho vytváří ten rozpis. Teď se nacházíme v situaci, kdy je to pořád mimo normál, jedeme na jednosměnný provoz, tzn. dva dny v týdnu máme až od čtvrt na dvanáct do večera, takže v tuto chvíli konec května a celý červen už vlastně jedu akce, s tím, že je ukonávám ne v knihovně, ale mám souhlas vedení, že jezdím vlastně na školy, kde jsme buď na školních pozemcích, na zahradě na dvoře, anebo i v třídách. Některé školy s tím nemají problém po předložení certifikátu o očkování. Takže třeba minulý týden jsem byla víc ve škole než tady, protože jsme měli dvoje pasování prvňáčků v dopoledních hodinách, dva čtenářské kluby v odpoledních hodinách, jeden den jsem měla dopoledne besedu. Takže buď ukonávám akci, nebo jsem ve službách.

S tím, že teda na přípravu aktivit mám vyhrazený jen čas v pondělí dopoledne nebo během provozu na tom dětském infu. Když není ten provoz tak silný, tak vlastně využiju ten prostor.

#### **Jaká témata pokrýváte?**

Ještě koncem května jsme byly dvě dětské knihovnice, takže  $\frac{2}{3}$  šly ode mě a  $\frac{1}{3}$  od ní. Kolegyně v tuto chvíli přestoupila na jinou pracovní pozici na komunitního pracovníka nebo organizátora komunitních aktivit, s tím, že by ty besedy měla ukonávat stále. Ale  $\frac{2}{3}$  jsou za mnou.

#### **Takže jste tím v sezóně relativně zaměstnaná?**

Hm.

#### **Je to dostatečný čas na přípravu pro vás?**

Musí. Já se přiznám, že je to hodně dlouho, kdy jsem si nastavila, že doma nechci nic tvořit, samozřejmě existují výjimky, teď přes lockdown jsme dělali jenom z domova, takže to nešlo jinak. Ale za běžného normálního stavu [...] Ono vlastně je to takové samopožírací, protože v okamžiku, kdybych si to

povolila, tak vlastně nebudu dělat nic jiného. Takže vlastně jsem si nastavila, že až na opravdu výjimečný věci to chci připravovat v rámci té pracovní doby, protože si myslím, že je to tak správné.

**Ještě co se týče té nabídky, dovedla byste říct témata nebo oblasti - vy jste jmenovala to pasování, ty čtenářské kluby, tak jestli jsou tématická zarámování těch akcí, které v té nabídce jsou?**

Nabídka je strukturovaná podle věku dětí, tzn. je tam nabídka pro MŠ, 1. stupeň a 2. stupeň ZŠ a SŠ. MŠ nabízíme pohádky, s tím, že je to pod takovým tematickým začleněním *ilustrované čtení*, což je možná trošku zvláštní. Prvotní nápad vznikl od kolegy, který přišel s tím, že uděláme pomocí loutkového divadla pohádku pro družiny, kreslily se k tomu kulisy a on to nazval ilustrované čtení. Potom odešel do metodického oddělení a mně se ten název líbil. Já se přiznám, že ty první nápady - a ono to v knihovně ani jinak nejde, že se inspirujeme navzájem - takže jsem to vzala jako inspiraci a zpracovala jsem to podle sebe s tím, že jsem si položila otázku: Co je to ilustrované čtení? A vlastně jsem si odpověděla, že je to všechno, co nějakým názorným způsobem zprostředkovává ten zážitek těm dětem. Takže to může být to loutkové divadlo, může to být kreslené obrázky, může to být čtený text, může to být parafrázování textu a může to být do jisté míry nějaká dramatizace. A od toho se člověk dostal k improvizovaným kulisám, a pak najednou jsme byli v tom, že ty děti hrajou taky. Najednou z toho vznikla série lidových pohádek, které ty děti znají - Červená Karkulka, Perníková chaloupka, Sněhurka, Popelka, Zvířátka a loupežníci. Najednou z toho vznikla milá tradice, že ty školkové děti, občas i první, druhá třída, přijdou právě na takovýhle dramatizovaný čtení. My si na začátku povíme, parafrázujeme ten text, o čem ta pohádka je, když jsou menší, tak ho přečteme, jsou různé varianty. Ve vztahu k tomu věku dětí se dá velmi dobře improvizovat - vzít tu zjednodušenější verzi, přehodit něco složitějšího.

**Ale cílová skupina dětí se může pohybovat od předškoláků po první stupeň?**

Přesně. No a vlastně povíme si, o co v tom příběhu jde, jak to dopadne, jak si myslí, že by to mohlo dopadnout jinak, zase podle věku dětí. Rozdáme role a v těch improvizovaných kulisách ten příběh odehrajeme. S tím, že nejsou pevné dialogy, není to potřeby, děti vlastně ten text znají, ten příběh znají. Akorát musí přijmout tu skutečnost, že opustí tu svou komfortní zónu, najednou mluví nahlas, probíhají tam nějaké dialogy, které jsou improvizované a je to neuvěřitelná věc. Je to moc pěkné.

A vlastně na to dost "slyšej" i třídy neslyšících dětí, které to zároveň mají podpořené znakováním. Mají to moc rády. Takže v nabídce pro MŠ je tahleto tematika, pak tam jsou také věci jako Včelí medvídci, jako klasické besedy jako lekce, Pohádky z pařezové chaloupky. S tím, že se snažím, aby to bylo co možná nejvíc interaktivní, tzn. že třeba u té Pařezové pohádky máme příběh O hodinách s jednou ručičkou, takže děláme jaro, léto, podzim, zima, máme určité vystihující pohyby, které vystihují roční období. (Jaro, že rozkvetou květiny, léto, že svítí slunce, na podzim sbíráme listí, zima - padá sníh. A v tom textu také - oni reagují. Křemílek dostane rýmu, děláme pšíknutí. Jsou zapojené co možná největším způsobem a tím pádem si ten zážitek umocňují. Ony přijdou a jsou posazené. Sedí a čekají, co bude. My se přivítáme, vytáhnu knížku, povídáme si o té knížce, prohlížíme obrázky, teď jim představím, že bude ta jedna konkrétní pohádka. A my začneme číst. Do toho čteného textu vlastně postupně je vybídnu, aby se zapojily. Ale ono vlastně je paradoxně vybízet člověk ani moc nemusí, protože ten text si o to říká sám. (Takže když hodiny Křemílek vyhodí z okna, zakutálejí se někam, jde je hledat. V tom textu je, že hodiny se mu tiše ozvaly *tik tak*, tak ony začnou samovolně [...]. To je škoda, že mě to nenapadlo s sebou vzít. S tím pšíkáním je to velice návodné. Prostě Křemílek kýchne, první pšíknutí udělám já, a oni při tom dalším se spontánně zapoujují. Nebo ta sova, ten výr, tam dělá *hú, hú, jako co mně chceš, proč já bych měl chodit dolů, pojd' ty nahoru* [...]. A ony spontánně před každou odpovědí začnou houkat.

Já to dělám samozřejmě s nimi, tak je v tom podpořím. Ale v tu chvíli ony nejenže poslouchají text, ale jsou součástí toho textu.

### **Pracujete vy osobně i se staršími dětmi?**

Hm. Já v podstatě začínám s dvouletýma. Já jsem asi takový exot - co slyším od kolegů, tak buď jsou na malý děti, nebo mají radši práci s těmi staršími. Možná je to tím, že já se snažím naroubovat i na ty velký, kteří se tomu ze začátku bráněj nebo jsou překvapený nebo zaskočený, ale je jim to houby platný, protože já to jinak neumím. A oni posléze vlastně zjistěj že to není zas až tak blbý, že je sice vytahuju z té komfortní zóny trochu drsnějc, protože voni přišli se vyspat, že jo, něco jim tam nějaká ženská bude vykládat, ale pak zjistí, že to není tak od věci. A možná je to tím. Takže já začínám od těch dvouletých, což je interaktivní setkání pro rodiče s dětmi. Něco, co se děje v mateřských centrech, ale prostě v knihovně. Pak to jde přes tu MŠ, první stupeň, druhý stupeň. Než nastoupila vlastně kolegyně, která má SŠ, tak mi chodily i nižší ročníky gymnázií.

### **Můžu se zeptat na témata, která jste dělala s těmi gymnazisty? Nebo se studenty SŠ?**

Jojojo, já už jsem to dlouho nedělala, ale měli jsme třeba sci-fi, fantasy, balady, Epos o Gilgamešovi, národní obrození.

### **Je tady - třeba právě v tomto případě - nějaká poptávka od škol, třeba na podporu nějakého tématu z osnov nebo z probíraných témat ze škol?**

Vlastně všechna tahleta témata kromě eposu, ale ty balady, romantismus, sci-fi, fantasy, [...] tak to bylo vyloženeň na objednávku. [anonym.]

### **Co vás v minulosti jako lektorku formovalo? Jaké zkušenosti vás ovlivnily v tom, jak lektorujete?**

Já to vnímám hodně spontánně všechno. I když si mě někam pozvou, když za mnou chodí - třeba za mnou chodí paní doktorka z pedagogické fakulty se studenty, předávám jim nějaké zkušenosti, chodí ke mně studenti z pedagogické fakulty na praxi. Já si připadám hrozně nepatričně, že zas toho tolik nevím. Ale zřejmě asi ty zkušenosti, nebo ty způsoby, které používám, jsou pro ně zajímavé. Tak asi proto. Ale to slovo lektorování mě vždycky vyděsí. Nepřipadám si jako lektor.

Já vlastně knihovnické vzdělání nemám. Sice jsem se hlásila na knihovnickou školu, ale tam mě nechtěli, takže knihovnické vzdělání nemám. Mám gymnázium a nedokončené studium psychologie. Na pedagogickou fakultu mě taky nevzali. Ale stejně tu činnost dělám. Takže mám dvě děti, tzn. dětská literatura [...]. Vždycky jsem měla ráda knížky, hodně jsem četla, mám dvě děti, už odrostlé, dětské knížky mě vždycky zajímaly. Ke knihovnictví jsem se dostala úplnou náhodou, prostě jsem šla okolo dětské knihovny a tam hledali dětského knihovníka. Tak jsem tam vlezla a zeptala se. A posléze jsem byla přijata. Setkání s výbornou kolegyní, která v té době, kdy jsem byla přijata, tady působila, setkání, to, jak jsme si sedly, spolupráce s ní, první techniky a metody a způsoby jsem vlastně načerpala od ní. Tak to byl neskutečně dobřej odraz. Snažím se na to nezapomenout, snažím se ze svých skromných znalostí, dovedností, možností předávat dál, protože největší část jsem přijala od ní. I tu chuť do toho a radost z té práce. To bylo neskutečné setkání a myslím, že bylo osudové. Potom různé semináře, pedagogické minimum bylo hned na začátku, nějaké knihovnické minimum. Pak série různých seminářů, setkání. Setkání dětských knihovníků v rámci naší knihovny i mimo, různé dramatické výchovy, lektorské dovednosti.

### **V rámci toho pedagogického minima - bylo to pro vás užitečné pro lektorování? Mělo to pro vás přínos?**



Já jsem to vnímala všechno jako přínos. Znáte to z vlastní zkušenosti: strávíte čas na nějakém semináři, dvě třetiny vám odplavou, protože těch informací je spousta, čím sympatičtější lektor a kreativnější způsob vedení, tím si toho odnesete víc. Ale prostě to tak je. Ale myslím, že z každého setkání jednu dvě tři věci používám. Už ani nevím odkud, ale člověku to nějakým způsobem utkví, nějak ho to osloví. Spoustu věcí i zkusí, ale zjistí, že to třeba konkrétně pro něj nefunguje, tak to vypustí a odchytne si něco jiného. Takže určitě. Neřeknu vám teď konkrétně co, ale každé to setkání mělo nějaký význam. Větší, menší.

**A kdybychom jmenovali nějakou důležitou zkušenost, vy jste mluvila o tom, že vás inspirovala kolegyně, napadne vás něco, co je pro vás významné?**

Schopnost improvizace.

**Myslel jsem teď akci, událost, seminář, předmět v rámci vzdělávání nebo něco, co bylo významné?**

Fakt je, že seminář dramatické výchovy mě ovlivnil, protože díky tomu já s těmi dětmi - jako my nehrajeme divadlo, ale dramatizujeme. Používáme prvky dramatizovaného konání. Ta improvizace s kolegyní, to bylo významné, protože člověk má na každou lekci přípravu, mám obrovskou skříň a na každou lekci prostě mám přípravu a pomůcky, takže vyloženě tu názornost. My jsme spolu vlastně začaly dělat to [anonym.]. To interaktivní setkání pro rodiče s dvouletými dětmi, to jsme začaly z čistý vody my spolu, dvě. A spolu jsme to setkání formovaly. A to setkání formovalo nás. Paradoxně nás to i posouvalo ve volbě technik. A přispívalo to i k té sebranosti. Takže když potom odešla, bylo to hrozně [...]

**Máte v současné době nějakou nabídku vzdělávání?**

Máme. Naše vzdělávací oddělení *hází* možnosti, metodické oddělení přiřazuje nějakou nabídku. Přes konferenci Andersen, kde jsem přihlášená, chodí nabídky. V tom normálním provozu je to obtížnější, ale jestli existuje nějaké pozitivum covidové situace, tak to byla právě ta online možnost, protože se člověk zúčastňoval seminářů, které organizovali kolegové z třinecké, liberecké knihovny. Z různých koutů, kam by člověk nejel, protože by buď byl ohrožený provoz, nebo by měl naobjednané ty lekce, ale takhle se mohl zúčastnit. Tím to nechci přivolávat, ale bylo to i někde zmiňované, že vlastně v rámci toho normálního života některé ty věci, které jdou napříč republikou, uspořádat online, protože by to umožňovalo větší účast.

**To znamená, cestování je faktor, který trochu limituje tu možnost?**

Jojojo. I když osobní setkání nejde nahradit, to bych nerada opomenula.

**A co se týče té nabídky, jsou ta témata, co k vám přichází, pro vás a pro to, co chcete dělat, zajímavá?**

Ne všechna. Já si vždy z té nabídky *vyzobu* pár věcí.

**Je jich tam dost? Nepostrádáte něco?**

Já musím říct, že v poslední době mám právě tu covidovou situaci, a v tom případě bylo těch nabídek velmi. Nechci, aby to vyznělo, že si nepamatuju, co bylo předtím, ale myslím si, že ta nabídka je jakoby menší, ale vlastně je i menší moje ochota - ne, že by si člověk připadal, že už všechno ví a zná a všude byl a tak, to v žádném případě, to si myslím, že je dobře, že má člověk možnost (a myslím, že v rámci naší knihovny máme tu možnost se vzdělávat neustále, je to potřeba). Ale v rámci toho provozu je ten prostor prostě menší.

**V jakých věcech jste si jako lektor nejjistější?**

Já myslím, že mi to jde ve všem - jako skromně musím poznamenat. Ne, samozřejmě. Ta dramatika, já myslím, že ta dramatika mi jde. Ale je zase úplně jedno, jestli to jsou malé nebo velké děti. Já vím že s druhým

stupněm máme téma golema nebo - jak ono se to jmenuje? ono se to možná jmenuje jinak - židovské pověsti nebo [...] Tím že - já už jsem zmiňovala, že i s těmi velkými se snažím dělat věci interaktivně a kreativně - tak tady dramaturgujeme taky. Má to jinou šňávu, energii, protože [...] prostě tak. Nebo pražské pověsti - ve skupince si vytáhnou konkrétní pověst, na kterou se musí dohodnout. Mají k tomu text, mají k tomu nějaké pomůcky, rekvizity, pruhy látek, ze kterých si dělají improvizované oděvy. A pro ostatní sehraje ten příběh. A buď ho prozradí, co to je za příběh - mají vypravěče a oznámí, co to je. Nebo nemají vypravěče, mají jen nějaké improvizované dialogy a nechají ostatní hádat. To je hodně divoké, no. Ale dost si to užívají. Takže asi ta dramatika.

**Rozumím. Máte naopak nějaké *problematické* situace? Nebo nějaký modelový problém?**

Neumím přednášet. Neumím vést.

**Jako ve smyslu frontální výuky?**

Jo. Já vlastně se od začátku stylizuji do toho průvodce, že vlastně ty lidi vnímám jako součást toho setkání. A ne že bych předala všechno od začátku jim, aby mluvili, ale vlastně v tom vidím cíl toho mého snažení, že v okamžiku, kdy je aktivizuji, tak oni si to víc pamatují. Takže já třeba když mi přijdou ti studenti z té pedagogické fakulty, tak se ode mě očekává frontální *něco*, a z toho jsem hrozně nervózní. To mi nejde. A po několika - po deseti minutách zjistím, že mluví oni a že už jsou zataženi. Jako toto je vítané, protože oni na to přišli. Oni přišli na ty techniky, jak vtáhnout to dítě, jak je zapojit, takže to nevádí.

**Rozumím tomu, že to vy ani nevnímáte jako deficit.**

Nevnímám to jako deficit. Nevnímám. Ale kdyby to bylo ode mě očekáváno, tak to neumím. Neumím hodinu přednášet, vystačit si s tím textem, s těmi myšlenkami, formulovat. Já potřebuji tu reakci. A v okamžiku, kdy ti starší se nenechají vytáhnout z té komfortní zóny a tlačí mě do tohoto modu, kdy já přednáším, tak je to nepříjemné.

**Že nereagují a vlastně na to nepřistoupí.**

A stane se to, samozřejmě. Jsou i takové případy, tak v tom případě je to takové hodně nepříjemné. Necítím se v tom dobře - protože vím, že to neumím. A tím, že znervózním, ne že bych vyloženě dělala chyby, ale musím se hrozně hlídat, abych správně formulovala, abych se držela osnovy, kterou mám v hlavě a na papíře u ruky, abych držela nějakou logickou posloupnost. Což je zvláštní, protože když ty děti nebo studenti do toho vstupují, vlastně mi tu osnovu rozhazují víc a funguje to. Pokaždé to setkání vypadá jinak, protože já se to snažím stavět na těch reakcích, takže kdybych srovnala tři Epsy o Gilgamešovi vedle sebe v jednom týdnu, tak každý z nich bude vypadat malinko jinak, i když ta výchozí pozice je podobná - nebo stejná - ale podle těch reakcí to vypadá pak jinak.

**Máte nějaký trik, jak byste to rozbila? Abyste je třeba víc vtáhla? Myslím z té frontální výuky, aby lépe reagovali?**

Jojojo, jsou tam takové metody. Něco třeba používám hned, jak přijdou. Hned po přivítání, úvodu, představení se, vysvětlení, co tady vlastně budeme dělat. Tak jedna z těch technik je *ANO-NE* tvrzení, co se mi tak jako vybaví. A dá se to použít i na začátku, na zjištění, co vlastně o tom vědí - hlavně u těch velkých. Pro zjištění, jestli se orientují v tom tématu, aby je člověk trochu probudil, protože někteří z nich přijdou a už se uhníždějí a už si malují, jak si to tady hezky prospí. Nebo se to dá použít v průběhu pro probrání, pro aktivizaci nebo pro zopakování, připomenutí. Anebo úplně nakonec, že se udělá shrnutí. A je to na tom principu, že mám připravených pár vět a oni mají reagovat, jestli souhlasí, nebo nesouhlasí. A uvedu to tak, že by si měli něco

myslet. Je to jejich myšlenka, jejich názor, já nejsem ten, kdo to hodnotí. Oni by si měli něco myslet a je to jedno, jestli ANO - NE, akorát musí reagovat, nemělo by to být *Nevím.*, pokud skutečně neví, mohou si tipnout. Pro mě není směrodatné, jestli se trefí, netrefí, ale aby reagovali. A pak tam vyskočí třeba takové zajímavé věci. Jo, a domluvíme se, že na ANO třeba vstanou nebo zvednou ruku - vztyk je lepší, protože to se víc proberou - když nesouhlasí, zůstanou sedět. A pak tam třeba vyvstanou i takové sociálně skupinové zajímavosti, že všichni vstanou, jeden zůstane sedět a teď tak zmateně kouká a tak jako taky vstává. Já říkám: *Odolej skupinovému tlaku, pokud si to myslíš. Byť je to špatně, to mě vůbec nezajímá, ale zkus tomu odolat.* Takže tam vystupují i takovéhle věci. A je to fajn. Oni se většinou chytanou, i když ze začátku remcají, nakonec to přijmou. Takto je jedna z těch věcí, co mě napadá, že používám.

**Setkáváte se s tím, že je na vás nějaká poptávka na něco, co nechcete dělat? Na něco, co vám není vlastní, nebo máte pocit, že to neumíte?**

Většinou jsme se nějak dohodli. Přiznám se, že když na mě začali hrnout ty věci z gymnázia, tak jsem si říkala, jestli to zvládnou. Ale zkusila jsem to v sobě zpracovat, vzala jsem to jako výzvu, a pak jsem zjistila, že to není zas až tak hrozné. Trošku jsem měla vítr z národního obrození - říkala jsem si: *Mají to ve škole. Spí u toho.* Ale myslím, že se mi to docela povedlo. S inspirací od kolegů - už nevím od koho jsem to přebrala, asi od našeho zmiňovaného metodika, od něj teda mám to národní obrození a Brezinu. S tím že to neumím převzít tak, jak to leží. Většinou to vezmu jako inspiraci a přepracuju si to podle sebe. U některých věcí jsem si říkala, že by to nefungovalo, tak jsem si to udělala podle sebe, ale tu inspiraci mám od něj. Takže se vlastně snažím do toho vložit tu interaktivitu, aby něco tvořili, aby pracovali ve skupinách.

---

## AKTIVITA

- **blíže:** podpora čtenářství, rozvoj čtenářské gramotnosti, podpora školského vzdělávání, povzbuzování imaginace a kreativity, podpora tradic a lidové slovesnosti, podpora osobního vzdělávání a seberozvoje,
- **dále:** rozvoj počítačové gramotnosti, mediální gramotnost, informační gramotnost, podpora mezikulturního dialogu, podpora vztahu ke kulturnímu dědictví, umění a vědě - nespécializují se

---

**Zaujal mě ještě váš komentář, že vás čeká to téma mediální gramotnost. To je poptávka?**

Ano. Ale nemyslím, že je to jen poptávka. Jde to ruku v ruce.

**Rozhodla se knihovna, že chce aktuálně reagovat na situaci?**

Taky. Myslím, že se to vzájemně potkalo.

**Co by podle vás neměl postrádat učící knihovník?**

Myslím, že by měl mít radost ze života, měl by věci okolo sebe vnímat pozitivně, vnímat tak i ty, co mu na besedy přijdou. I negativní projevy by měl, neměl by si nechat skákat po hlavě, jak to říct, měl by být vstřícný. Měl by mít rád knihy, lidi a děti. Co se týče znalostí, neměl by se bránit sebevzdělávání, ale sebechytřejší člověk, který nebude mít rád lidi kolem sebe, nebude na správném místě. Informace, vzdělání - určitě. Ale nikde není psáno, že to musí mít v daný okamžik, kdy se na tu práci člověk chystá. Zkušenosti získává průběžně. Kreativitu, nějaký smysl pro systém - měl by mít nějakou schopnost utřídit si ty věci a znalosti tak, aby je zvládnul použít. Schopnost improvizace - ale zároveň mít v sobě schopnost držet se myšlenkové linie. Umět začít, držet se tématu, umět skončit. Umět skončit včas. Schopnost systémového postupu nebo něčeho takového, ale zároveň je tam prostor pro improvizaci. Nenechat se zaskočit, nenechat se rozhodit, umět se

zasmát, umět přiznat chybu - to ve vztahu s těmi staršími dělá hrozně moc. Umět nastavit hranice. Umět si legraci udělat sám ze sebe. Vnímat ty lidi naproti sobě - a to zase mluvím spíš o těch starších (2. stupeň, SŠ) - vnímat je jako ne sobě rovný, ale jako spoluúčastníky. Oni vlastně spoluvytváří to setkání. Takže přistupovat k nim jako k partákům, kteří to spolutvoří. Ono to jde ruku v ruce s těmi hranicemi, ale v okamžiku, kdy ten dětský knihovník nebo lektor dá najevo, že je vidí, vnímá, bere, zahrne do toho setkání, zvládne si je získat, přitáhnout, začlenit, má vlastně 50 % úspěchu v kapse. A ještě když k tomu třeba přizná, že se přešel nebo se vyjádřil nepřesně, když jim dá prostor pro to, aby se vyjádřili, dá prostor, aby si i něco vyříkali - vznikne tam třeba nějaký prostor k diskuzi, tak je neokřikne, ale nechá jim tu chvilku. Stihneme toho méně, ale proběhne tam dialog mezi nimi.

## 7.6.2. Θ MK. B

**Zkusila byste mi prosím popsat, jak vypadá váš pracovní týden, když máte lekce?**

Pracovní den a to, kdy mám lekce, jsou dvě různé věci. Naše pracovní doba je s provozní dobou. Jak jsme malá knihovna tak my to máme víceméně všechny stejně. Tam není tak velký prostor pro nějakou klouzavou pracovní dobu. Jsme tam třikrát týdně od osmi do šesti do večera, z toho jednou za tři týdny jsem tam pátky od deseti i do osmi, plus jednou za měsíc sobota. Tam to tedy není variabilní. Když lekce dělám pro školy, dělám je dopoledne v době vyučování. Je to v době, kdy knihovna je relativně prázdná. Odpoledne bychom rušili nějaký další provoz a odpoledne, když sem děti přijdou, než jdou třeba do ZUŠky nebo když jim jedou autobusy, tak kdybych tam měla k tomu školu, je to na pendrek. Výjimkou je gympl, kteří když přijdou na databáze, tak my nemáme počítačovou učebnu nebo místnost, která by byla oddělená, takže musím využít studovnu. A tam to můžu dělat jen ve čtvrtek, kdy je zavírací den knihovny a jim se to nehodí dopoledne. Já se tedy přizpůsobuji jak potřebám knihovny, tak školy, když to jde a někdy to znamená, že jsem tam prostě imrvére a mám toho nad hlavu.

**Vy jste tu jmenovala dvě cílové skupiny a to byl Gympl s těmi databázemi a škola, mohla byste mi to trochu přiblížit s tou školou?**

Můžu. Je tu několik základních škol, zvláštní škola, učiliště, gympl a se všemi školami my spolupracujeme. My máme postavený systém informačního vzdělávání, ten se týká základních škol, děti chodí od první třídy do deváté třídy, a gymplu, protože pro zvláštní školu máme samostatný projekt, tam má čtyři setkání a je také vzdělávací na úrovni těch dětí, ale nezahrnujeme to do té klasiky. Učiliště chodí vždy v prváku, jednou za rok a někdy se podaří i něco navíc. Ten systém s ostatními je domluvený na mezi řediteli knihovny a škol. Není to tedy o dohodě s učitelem, je to navázáno tak, že učitelé vědí že v určitou dobu půjdou do knihovny a to nejen češtináři. Jsou to vždy dvouhodinovky, někdy i místo matiky, fyziky. První třída přichází šestkrát za rok, což je projekt [anonym.], což je ještě něco trochu jiného. Já mám především na starost druhý stupeň a střední školy, mě to s nimi asi jde víc a i mě to s nimi víc baví. Mě baví diskuze. Od druhé třídy k nám chodí třídy dvakrát ročně v každém pololetí a to jsou čistě lekce informačního vzdělávání a do toho nepočítám další akce, autorská čtení a projekty, které se školami máme. Máme stanoveny, co je v akcích v kterém ročníku. Je v tom pořádek, na prvním stupni je to předvídatelnější, já s tím druhým stupněm. Tam už mají školy někdy rozdílné pojetí učiva i předmětů. Jedna škola chce např. lekci informace a dezinformace, druhá má sama mediální výchovu a tohle nepotřebuje, ale potřebuje k exkurzi na zámku legendu. Takže já už mám potom variabilní lekce a mám trochu starost, abych pak uhlídala co, kdy a pro koho dělám. Původně to tak nebylo, ale jak se snažíme školám vyhovět musím si hlídat u toho druhého stupně, abych se neztratila. Gympl mi chodí až do třetí třídy, ti jsou nejstarší, co mám. Tam se bojím, abych moc neplkala, tam je řada studentů chytřejší než já [smích]. Je to ale hrozně fajn, o diskuzích a když nevím, tak přiznám. Ta zvláštní škola, to je úžasná práce s těmi dětmi, to mě opravdu hodně naplňuje, tam máte pocit, že to opravdu ten smysl má. Učitelky nám pak ještě říkaly, že kdybychom to s těmi dětmi nemysleli vážně, že to okamžitě poznají. Když z nás cítí, že v tom jedeme s nimi, tak s námi i blbnou.

**A oni asi ocení, když jste autentická...**

Asi jo, tím, že mě to baví mě zatím nikdo neodradil. Ale jasně, že někdy se mi lekce povede líp, mám lekci nějak postavenou, funguje mi to a pak přijde další třída a erupce na slunci, jsou nevyspalí, po písence nebo nevím, co vše tam hraje roli, s jakým učitelem přijdou, jaké jsou vztahy ve třídě, jestli já sama nejsem už také

rozhozená, to beru v potaz že i já můžu nějak působit. A tu lekci mi rozbijou. A já si říkám, to je průser, to se mi nepovedlo, ale když vím, že už se mi to párkrát povedlo, tak si říkám holt prostě.

**Máte představu o nějakém problému, který se vám opakuje? Takovém typickém nebo modelovém, na který narážíte?**

Učící knihovník je v pozici, že přijdou děti do knihovny, oni opustí svou komfortní zónu a já jsem ve své komfortní zóně, byla jsem i párkrát ve škole a vnímám ten rozdíl. Na druhou stranu, berou to jako něco na víc a já nemám žádnou páku na ně. Jediný, co já můžu, je, aby je to bavilo, zapůsobit na ně, aby se mnou spolupracovali. Občas se najde někdo, kdo na sebe potřebuje nutně upozornit a dokázat si svoji pozici ve třídě tím, že mi to dá sežrat. A to je asi normální. Pak je to o tom, jak já se s tím vyrovnám. Já se přiznám, já se s ním pak zas tak nepáru, já je občas utřu. Snažím se v vtipem a ne tak, že bych se rozčilovala a vztekala, to bych byla za blbou v tu chvíli. Ne abych je ponižovala nebo ztrapňovala, usadím je takovým způsobem, jakým oni si na mě dovolují, ale v tu chvíli od toho jdu pryč a jedeme dál. Někdy to funguje ale někteří se mi to pak snaží ještě nějak zpestřit. Záleží pak i na učitelích, kteří tam s nimi jsou, a to je někdy i horší než lepší. Když oni se to pak pokouší napravovat. Mám chuť říct, kašlete na to, já si to umím srovnat sama. Ještě mě pak rozčilují tím, že když někdy se děti zeptám na nějakou obecnou znalost, kterou nutně nemusí získat ve škole, třeba, že židé nosili žlutou hvězdu, učitelé mají tendenci mi říkat: To oni ještě nebrali. Ale oni děti občas jenom přemýšlí, jestli to mají říct nebo nemají. Často se mi potom stává, že učitelé za mnou přijdou a řeknou, *hele oni s tebou povídali ti, do kterých bych to vůbec neřekla*. No, se mnou si pokecají i trojkaři, já jdu mimo učebnice, jsem v jiných sférách. Někteří to mají naučené z učebnic, ale já předpokládám, že třeba vědí i něco okolo umí si to srovnat v hlavě. A to umí ti, do kterých by to učitelé neřekli.

**Vy jste zmínila mediální vzdělávání, pak informační vzdělávání je tam ještě něco, co poptávají školy nebo družiny?**

Většinou je to asi tak, že nabídka směřuje od nás k nim. My se jich ptáme i na to, co by chtěli, ale mám pocit, že je uzurpujeme projekty, soutěžemi, takže mám pocit, že z jejich strany poptávka úplně není i když také, ale spíš u prvního stupně než přímo na mě. Třeba ale za mnou jedna škola přijde *regionální pověsti fajn, ale já nevím, jak učit slovanskou mytologii, udělej mi na to lekci*. Já se s tím pak nějak prala, a další věc je, že já se nechci opakovat v aktivitách, nebo aktivitu nebo metodu pokaždé použít trochu jiným způsobem, aby pořád nedělali to samé. I mě samotnou to baví pojímat pokaždé trošku jinak. Protože jsem prošla kurzem trénování paměti, tak třeba u té slovanské mytologie, tak jsem si tam dala jednu paměťovou techniku. A je to bavilo, zas to byl jiný způsob. Aby si zapamatovali bohy a aby si z toho udělali příběh a pak zkusili, jestli si ho pamatují, zaujalo to i učitele.

**Napadnou vás nějaké další typy aktivit nebo nějaké metody, techniky, co využíváte během těch lekcí?**

Využívám toho hodně, ale nevím, jestli to zvládnou pojmenovat. Já jsem absolvovala ještě pár hodin hodin kritického psaní a čtení s [anonym.] přes MAP. Já si sice ty metody umím najít na internetu, ale je fajn, když mi to někdo ukáže, jak je použít. Hodně mě bavila vizualizace, že jim dám obrázek a co slyšíte za zvuky, co byste tam ještě viděli, co vám to připomíná? Dělam metodu rychlý výběr, kterou znám od kolegyně. Hodně mi baví diskuze, dělám argumentační uličku, na Bílou nemoc Karla Čapka jsem psala T graf, ale takový hodně diskuzní, Tam jsme si hráli na reportéry, kteří nějak představují tu Čapkovu knihu. Kreslili jsme třeba postavy na

Holky na vodítku od Březinové, co si myslí ona, co si myslí lidi okolo. Nebaví mě metody pětílístek, diamant, insert a tím pádem je nepoužívám. Buď jsem k tomu ještě nedospěla nebo nevím, jak s tím naložit.

**Děláte hodně věcí, čas na přípravu máte dostatečný?**

Jak kdy, dělám to v pracovní době, pryč jsou časy, kdy jsem to dělala doma. Práci už si domů tolik tahat nechci. Vedení má pocit, že přes některé věci nejede vlak, takže mají občas pocit, že nás musí vydrtit jak olivy a že ze sebe pak dáme to nejlepší, ale my jsme občas na vyhoření. Ten covid mě zbrzdil, ale předcovidová doba byla taková, že jsem si říkala tady sebou seknu a už se nezvednu, ale to bylo dáno ještě tím, že jsem byla v projektu [anonym.] a to bylo dost náročné a bylo to ještě o víkendech. A v pondělí jdeš zase do práce a jedete celý ten týden. To bylo opravdu náročné a byl to ještě projekt, který jsem neměla dělat v práci, protože byl placený. [...] Takže teď jsem si odpočinula, jako mě ta práce se školami hrozně baví, akorát někdy je toho nad hlavu, když k tomu děláš nejrůznější besedy a věci okolo.

**Jak moc času vám týdně zabere ta příprava i ta lektorská činnost, kdybychom vzali nějaký průměrný vzorek?**

Když ty lekce připravené mám, tak na ty já už čas nepotřebuju, já si to tedy vždycky znovu projdu a zjišťuju si k tomu nějaké nové věci, reviduju, jestli bych to nedělala jinak, ale v zásadě je mám připravené a zas tak často novou lekci nemusím stavět. [...]

**Co byste řekla, že vás ovlivnilo v minulosti jako lektora? Co vás na to připravilo, něco vám dalo nebo vás k tomu směřovalo?**

Tam bude víc faktorů. Jako holka jsem chodila do pionýra, což byl spíš takový turisták, který pod nečím musel být zastřešený, ale řekla bych, že to spíš víc bylo ke skautům. Jezdila jsem na tábory, tam byly hry: etapové, celotáborovka a tak. Naučila jsem se tam spoustu věcí i ten způsob třeba těch etapovek, to mi utkvělo do dneška. Pak mě bavila práce s dětmi, svého času jsem chtěla jít i na učitelku do mateřské školy, [...]. Šla jsem na knihovnickou střední školu, kde jsme se v té době o tomhle neučili. Bylo to tehdy hodně o bibliografii, katalogizaci, vědecké informace. Nebylo tam nic o té pedagogice a podle mě se s tím spíš začínalo. Pak jsem šla na vejšku, tedy ne napoprvé, takže jsem šla pracovat do [anonym.] a to mě vlastně také zformovalo, protože jsem si tam čichla k práci s databázemi, průběžnými rešeršemi. Pak jsem se dostala na vejšku ale pořád jsem při tom v [anonym.] pracovala. Tam už byly vlastně tři obory, archivnictví, informatika a knihovnictví a já jsem šla na knihovnictví, kde už ta pedagogika nějakým způsobem obsažená byla, takže jsem musela mít i nějakou praxi v knihovně. Takže jsem si to trochu zkusila a bavilo mě to. Pak jsem byla na mateřské, ale ani na té jsem na zadku neseseděla, byla jsem v mateřském centru, kde jsme se sešli jako parta, kteří jsme byli hodně aktivní. Dělal se spousta programů pro děti, vymýšleli jsme besedy, psali jsme si granty na kraj. Tam jsem si hodně zkusila tvůrčí práci s malými dětmi. Takže spousta říkadel, propojení těch programů, divadýlka a já jsem asi všechny ty věci zúročila potom i v knihovně.

**V rámci toho formálního vzdělávání vzpomenete si na nějaký předmět, který byl pro vás přínosný v tomhle směru?**

Asi spíš to, že jsem musela mít nějakou praxi, myslím, že se ten předmět jmenoval bibliopedagogika. Ale měla jsem pocit, že ti učitelé nebyli úplně propojení s praxí, jak to v knihovnách vypadá a neuměli nás na to tak dobře připravit. [anonym.] A ještě myšlenkové mapy, ty jsem se naučila v prváku na vejšce a používám to dodneška a hrozně mě to baví.

**Vy jste studovala vlastně při práci to bakalářské studium.**

Já jsem měla částečný úvazek ve [anonym.], ale byla jsem na denním studiu. [...] pak jsem přecházela na externí studium a magisterské už jsem potom dělala dálkově. Ale šlo to, já jsem chodila do [anonym.] jako na brigádu, měla jsem klouzavou pracovní dobu.

### **Takže ta práce vás nijak neomezovala ve vzdělávání?**

Neomezovala a to bude také tím, že tam byl jiný způsob práce než tady v knihovně a mám pocit, že to v těch knihovnách je, v těch veřejných je to ještě trochu jinak. Jak pořád musíme dokazovat, jak jsme dobrý a akční, tak mi přijde že přehlcojeme a méně je někdy více. To ale nejsem vedení schopná vysvětlit. Když jsem pak viděla během corony jak jsme vnímání veřejností a politiky, jak na nás zapomínají, tak jsem si říkala, jestli nejsme trochu blbí. Ta prestiž naší profese není velká, ač jsme velmi kreativní a flexibilní, tak to veřejnost stejně nevidí, i když se můžeme přetrhout. Nevím, jestli je to tím, že my sami si tohle nedokážeme vykomunikovat nebo jestli ten kdo za nás lobuje, jestli není tak silný. Mám pocit, že to v tom covidu hodně vyšlo najevo a hodně mě to mrzelo.

### **Pokud bych to vztáhl k současnosti, máte teď nějakou vzdělávací nabídku se rozvíjet lektorsky a máte na to prostor?**

Mám, to jo. Ve chvíli, kdy je někde nějaké vzdělávání tak nás vedení posílá bez problémů, nebo stačí říct: já bych chtěla jet tam. Obvykle, když to trošku jde, tak nás pošlou. Teď bylo hodně onlinů, tak jsem toho absolvovala mnohem víc než kdykoli předtím, protože se nemuselo jezdit as stačilo si zapnout notebook. S tímhle problém není. To si nemusím obhajovat, že se chci vzdělávat.

### **Vzpomenete si na nějaké vzdělávání z té současné nabídky, které pro vás bylo přínosné?**

To kritické čtení a psaní, v rozsahu asi 40 hodin, pak mě baví, když lektorka předvedla jednu ze svých akcí na nás, my jsme prostě byli účastníci, jakoby ti žáci, tím že jsem si to mohla zažít sama na sobě tak to mi hodně dalo. OKNA, přehlídka OKNA, kde vidím ostatní, jak se kterým tématem pasují. Z toho hodně čerpám a je to hodně inspirativní. Když vidím ty metody práce, že mi je někdo ukáže, napasuje na nějaký konkrétní příklad, tak je to pro mě dost dobré. Některé ty online vzdělávání v poslední době, jak uchopit online nástroje a pracovat s nimi. Naučila jsem se Kahoot.

### **Vy jste zmínila, že jste se víc vzdělávala v covidovém období. Je pro vás bariéra cestování?**

Není. Akorát je to o tom, že já bych potřebovala den předtím volno nebo den potom volno, ale to u nás neexistuje. Takže já odjedu, jsem tam v sedm ráno, přijedu druhý den večer v pět, šest, druhý den jdu do práce a jsem tam do šesti do večera.

### **Teď bych se rád přesunul do takové víc subjektivní roviny, co vy jako lektorka vnímáte jako své silné stránky? Co vám jde, v čem se cítíte sebejistě?**

Tohle jsem nikdy neuměla sebe posuzovat, to by měli ti, kteří musí absolvovat nějaké moje pořady.

### **Když třeba usuzujete, že se ten program povedl, když nějakou aktivitu máte za sebou. Tak co jsou ty věci, u kterých máte pocit, že byly dobré?**

Já mám problém většinou s časem, protože jak jsem rozkecaná, tak když diskutujeme, tak sama nad sebou musím držet bič, abych uhlídala čas. Ale v tom, že se něco nepovede to vidím spíš, o tam pak rozseknout nějakou aktivitou nebo ji předělat, abych tu pozornost neztratila. Mám pocit, že je to spíš fázováním činností než úplně mnou, takže to je něco, co si potom vyhodnocuju. Silný stránky? Asi se snažím být otevřená a upřímná a to na mě musí vidět, když mi nebudou věřit, nemám šanci udržet si jejich pozornost. Když budu něco pípat, koukat do země, tak ani nebude fungovat ani dohoda s učiteli, protože budou mít pocit, že na něco takového



nemá smysl chodit. Silná stránka může být i otevřenost novým nápadům a přístupům. Víím, že se pořád musí stavět dál, nutnost celoživotního vzdělávání je v naší profesi nutností. Umím si postavit i program pro první stupeň, nedělá mi problém připravit program pro maminky s dětmi. Občas to dělám, takže já jsem ani o tuhle tvůrčí práci nepřišla ale vzdělávání mě baví s druhým stupněm a středoškoláky

**Máte pocit, že jste tohle získala vzděláváním nebo spíš zkušeností?**

Zkušeností a osobnostním nastavením.

**Narážíte na nějakou situaci, kdy si uvědomíte tohle není úplně moje parketa, tady si nejsem jistá, ale chtěla bych to umět?**

Já jsem trošku bojovala třeba s online hodinama. Nicméně pak jsem se do toho dala a ty lekce jsem si udělala a úspěch měly, ale nechtělo se mi původně do toho. Al zjistila jsem, že i tuhle laťku bych uměla nějak přelézt.

**Poptává se po vás lektorování v nějaké oblasti, která je vám v tuhle chvíli cizí nebo o ní tolik nevíte?**

V podstatě mám pocit, že pokud někdo přede mě dal výzvu, tak jsem obvykle byla schopná se s tím vypořádat. Výzvy často dostávám ze [anonym.], tam mi řeknou my bysme potřebovali akci na [...] nebo úvod akce, a já připravím úvod, vtažení do tématu nějakými aktivitami.

---

#### **AKTIVITA:**

**Blíže:** *Rozvoj informační gramotnosti, Povzbuzování imaginace a kreativity* (resp. zmiňuje např. tvůrčí psaní pro SŠ), *podpora čtenářství, podpora tradic a lidové slovesnosti* (např. lokální akce spojené se svátky), *rozvoj mediální gramotnosti* (např. akce na dezinformace),

**Dále:** *odstraňování negramotnosti, podpora mezikulturního dialogu a rozmanitosti* (jen nepřímě, jako vedlejších produkt jiné akce), *počítačová gramotnost* (ta jen pokud jde o databáze, to má souvislost také s omezenou dostupností počítačové místnosti v knihovně)

---

**Co vy osobně si představujete jako dovednosti, které by učící knihovník neměl postrádat?**

Kdysi [anonym.] řekla, že by nepřijala učícího knihovníka, že přijímá jenom pedagogy a mě to přijde, že to není úplně dobře. Knihovník do toho má vnést jiný úhel pohledu, ne ten školský. Knihovník by měl být otevřenější a spojující přes témata, má tu možnost překlenout jednotlivé předměty. Musí být otevřený a musí chtít. Zkusit to, nebát se jít do toho jiným způsobem. Chtít to dělat.

**Já jsem teď u konce, ale mám pocit, že jsem vás možná v několika bodech utnul, nebo vám do toho skočil, takže bych vám teď rád dal prostor, kdybyste chtěla cokoli doplnit.**

To je asi spíš na vás.

**Děkuji moc za váš čas, já bych tedy v téhle fázi to nahrávání ukončil.**

### **7.6.3. Θ MK. C**

**Jak vypadá váš standardní týden, kdy máte akce.**

To je různé. Teď jsem třeba měla čtyři školy, čtyři třídy a měla jsem to dodělat - byla jsem tam vázaná šablonama, jak byl covid, tak jsme nechodili mezi děti. A tím, že jsme byly vázaný šablonama, chtěli to všechno

najednou dodělat. Takže já jsem měla 600 dětí za květen. To byla síla. Když je to v průběhu roku, není to takhle gigantický. Covid tomu dal. Online lektorování jsem dělala i v době covidu.

### **Kdybyste se měla podívat na typy akcí, co děláte. Jaké jsou?**

Posledních šest let jsem dělala předškoláky a první stupeň. Starší ne, to vycházelo z knihovny. Jednou ročně mám postavenou lekci na jejich ŠVP a druhou lekci mám postavenou na aktuální téma: sto let republiky, Karel IV. 400 let nebo k tomu tématu, co si vyberu. Chci, aby se třída ze ZŠ minimálně 2x do roka dostala do knihovny. Se školkama to bylo [...] tam jsem si víc dávala, co jsem chtěla nebo co si učitelky vyžádaly. Tam jsme dělali klasické výročí: Müllera, Čtvrťka, Karafiáta. Učitelky chtěly spíš skřítky, podzim, taková témata, co ony zpracovávaly.

### **Bylo to takto obecně, nebo navázané na knížky, na čtenářství?**

Vždycky to bylo vázané na knížky, akorát trošku nepřímě. Často dělám dramatické lekce, kdy dělám prožitkové metody s dětmi. To se snažím. Já říkám výročí Čtvrťka, ale já řeknu *pan spisovatel Čtvrtek* a tím to hasne. Vezmu si jednu knížku, jeden příběh a s tím pracuju. Spíš s tím tématem knížky. Jen si vyberu tu knížku od Čtvrťka, protože má výročí. Probíhá to spíš takhle. Nezaměřuju se na fakta, ale snažím se nějaký příběh, když byl Karel IV., byly to pověsti o tom, že u Karlových Varů ulovil jelena, postavil Karlův most a my jsme to hráli jako scénky. Nesnažím se do dětí *cpát* fakta. Od toho je škola, můj úkol v tom je vtáhnout děti do příběhu.

### **Poptávají školy něco? Mají nějaká přání?**

Já se jim nabízím, ale ne. U mě ne.

### **Když jste jmenovala ty metody - co tedy používáte při těch akcích?**

Hodně používám - protože děti jsou hodně haptické, tak my hodně hrajeme pantomimy, živé obrazy nebo vymýšlí - píšou dopis, co by se dalo napsat té hlavní postavě. Hodně pracuji s emocemi. Co se týče komiksů - z pohádek si píšou do bublin, pak udělají živý obraz, dají si ty bubliny podle toho. To mám vyzkoušené, že to děti baví. Interaktivně. Přečte se nějaká ukázka z té knížky a prožitkově se k tomu zkusíme přiblížit, co se tam odehrálo.

### **V online lekcích jste se věnovala i čtenářství, je to tak?**

Ano, já jsem četla s dětmi, byl to čtenářský trénink. Měla jsem připravené úkoly. Musím říct, že ty přípravy byly pro mě složitější než přípravy na lekce. Za ta léta, navíc, když tam ty děti mám poruce, tak si je můžu korigovat, ale přes ten počítač to šlo hůř. Zjistila jsem, že to není jednoduché, učit online. Ty děti měly různou úroveň, měly o to zájem hlavně děti cizinců, 2. - 4. třída. 8 - 10 let. Ty děti to bavilo, což mě překvapilo. Měly za úkol nám představit nějakou knížku, střídali jsme se. Když se to pak uvolnilo (lockdown), někteří odpadli - nebyla to jejich priorita, už na to neměli čas. Vždycky si kousek přečetli, představili tu knížku, to je bavilo, že si mohli vzájemně ukazovat a doporučovat knížky.

### **Přijde mi zajímavé, že tady byla cílovkou veřejnost.**

Byla veřejnost, ano. Největší zájem měly děti cizinců - cizinci jak cítí handicap v té češtině, chtěli, aby jejich děti tu češtinu. Měla jsem tam Bělorusku, Afričany, Vietnamce. Pak měly zájem děti učitelek - ony spíš jako učitelky, jak jsou ambiciózní, tak do toho chtěly ty své děti *nacpat*. A potom to byly děti, co mají dyslexii nebo tak. Bylo to těžké zkloubit, já jsem těch dětí měla, když jich bylo nejvíc, dvě skupiny po 12. Ta úroveň byla různá, všichni kousek četly, ale ty, co byly dopředu, nebavilo je tolik dávat pozor.

### **Kolik vám tak zabere příprava na lekce? Kolik na to máte času během práce?**

Času to zabere hodně. Ty lekce, co jsem dělala přes počítač, zabraly mi hodně. Když dělám lekci k výročí, jak jsem o tom mluvila, to já vlastně udělám jednu přípravu, což mi zabere - řeknu týden. Ale použiju to na všechny ročníky. Tam mám třeba 4 druhé třídy, 4 třetí. Tam si tu úroveň trochu koriguju a někdy ani nemusím protože jsou to prožitkové věci. A ony ty děti ví víc. Nemusí to znát, aby musely spolupracovat. Takže to zúročím hodněkrát. Přípravu to zabere.

### **Máte pro to dost prostoru v rámci pracovní doby?**

Snesla bych i více času. To se třeba špatně vykazuje. Já jsem si dala nějaký homeoffice, i když jako teď byl covid, bylo řečeno, že my nemáme náplň na homeoffice. Já jí mám. Příprava lekce, když si chce postavit dobrou lekci, já si na to musím vyčlenit, něco si načíst, přemýšlet, co použiju nebo tak. Vlastně je to ta kreativní, intelektuální činnost. Ale člověk by i užil víc času, že by měl vyhraněný ten čas. Samozřejmě, že si to děláte u pultu, ale záleží na tom, jak chodí lidi, kdo po vás co chce. Když tam něco rozděláte, někdo vás ruší. Děláte to tak, ale nejde to tak dobře. Otázka je, jestli si pak sednete a řeknete si: *Já tady mám dvě hodiny a teď tady potřebuji udělat tohle*. A teď do toho koukáte a zjistíte, že za dvě hodiny jste toho moc nevymyslel, protože se na to najednou nesoustředíte. Ta kreativní činnost nejde úplně tak časově. Někdy se to dělá líp, když je člověk pod tlakem. Ví, že to příští týden budu mít a musím si to připravit. Je to různé, nedá se to specifikovat. Ale mít na to víc času by bylo fajn, mohla bych udělat i víc věcí, které bych ráda udělala, a nemám na ně čas.

### **Co vás jako lektora ovlivnilo - buď z formálního vzdělávání, nebo z dalších zkušeností mimoškolních, osobních? Co vás vybavilo pro to lektorování?**

Já mám za sebou spoustu kurzů, udělala jsem si potom - když jsem přemýšlela, že si dodělám VŠ, studovala jsem češtinu - dějepis, to jsem nedodělala, pak jsem šla na mateřskou - takže když mi děti odrostly, chtěla jsem si něco dodělat a už jsem byla v knihovně, uvažovala jsem o tom, že bych si dodělala knihovnictví. Tady bylo otevřené na *filďe*. Ale vzhledem k tomu, že jsem tam půl roku dopředu navštěvovala ten kurz, zjistila jsem, že náplň výuky není to, co bych využila k té své práci. Nakonec jsem šla na *pajdu* a mám učitelství neučitelských předmětů. My jsme měli pedagogiku, psychologii, didaktiku. Studovali to se mnou hodně mistři odborné výuky. Tohle studium jsem si dodělala kvůli tomu, že jsem chtěla co nejvíc těch praktických, lektorských kompetencí získat. To je to, kudy já jsem věděla, že se budu ubírat. Už jsem věděla, že bych to vzdělání sice měla, ale že bych ho ve veřejné knihovně neužila. Musím ještě říct, že jsem dělala ve [anonym.]. Pak jsem učila rok ve školce a rok ve zvláštní škole. Já jsem vždycky měla tuhle průpravu, že jsem začínala jako učitelka, pak jsem šla do knihovny. A to se mi v životě točí.

### **Vy jste tedy měla knihovnické středoškolské vzdělání?**

Já mám gympl, nedostala jsem se na VŠ, šla jsem do knihovny, pak jsem se dostala na češtinu - dějepis a učila jsem u toho. Ale nedostudovala jsem to. Pak jsem znovu šla na učitelství, když jsem byla tady v knihovně. Dělala jsem knihovnický půlroční kurz, z toho mám nějakou akreditaci. Dodalo mi to tu odbornost knihovnickou, to pořádala univerzita pro ty, co dělali v knihovně a neměli knihovnické vzdělání.

### **Které předměty vám v rámci pedagogického vzdělání byly nejužitečnější?**

Určitě to byla didaktika, pak byla ateliér dramatické výchovy, tyhle praktické předměty. Samozřejmě jsme tam český jazyk, měli spoustu psychologií, vývojovou pedagogiku, speciální pedagogiku.

Měla jsem praxi ve školce. Myslím, že k tomu lektorování musí mít člověk vlohy. Hlasové a osobnostní, někomu to prostě jde lépe. Jako k jiným činnostem.

### **Jaké kurzy byly v tomhle smyslu přínosné?**

Mně se hodně líbily kurzy dramatické výchovy, to dělali lektori z DAMU a pořádala to Národní knihovna. Pak jsem byla u pana Valenty právě na kurzu lektorování, pak to byly kurzy technik dramatické výchovy. Pak jsem tam byla na umění prezentovat, to byly další obdobné kurzy. Na DAMU je oddělení dramatické výchovy a to se dá studovat.

#### **Oni pracují bibliopedagogicky?**

Tak, tak. Tam je přímo obor, akorát že oni to nikdy neotevřeli dálkově, když jsem potřebovala. Jinak já bych se tam hlásila do toho ateliéru.

#### **Kdybychom se podívali na současnou nabídku vzdělávání pro vás. Najdete tam věci, které vás zajímají nebo by mohly být užitečné pro to lektorování?**

Abych řekla pravdu, nenacházím. Ještě jsem byla na zajímavém školení *Slovo jako klíč*, dělaly to také holky napojené na DAMU v [anonym.]. To jsem také absolvovala. Tam byl [anonym.], jak má katedru umělecké tvorby, měli tam techniky čtení, jak vystupovat před lidmi, odbourat trému. To bylo zajímavé. Také čtení nahlas, jak se správně čte s prožitkem, aby to správně vyznělo. To mi hodně dalo. Byla tam hlasová výchova. Z knihovnické praxe jsem byla na *Story tellingu* u Háka. To je taky zajímavá technika, měl tam různé pomůcky, metody, když něco lidem vyprávíte, aby je člověk uměl zaujmout.

#### **Je něco, co v nabídce postrádáte?**

Já celkově postrádám, že to nemá žádnou kontinuitu. Že to tak je, něco si najdu, buď se tam dostanu. Nebo přijde něco, co by mě zajímalo, ale buď se dostanu, mám na to čas, ještě záleží - ne na všechno můžu jít, když se zrovna otevře, zrovna třeba časově na to prostor není. A já bych potřebovala spíš nějakou kontinuitu, aby bylo vidět, že se odněkud někam ubírám v tom vzdělávání, že tam je nějaký pokrok. Já třeba o něm vím, protože si dělám nějaké reflexe. Ale pravda je, že spousta věcí [...] mi přijdou jako zbytečné, jako ztráta času.

#### **A zbytečné v tom smyslu, že už jsou moc základní?**

Ano, přesně. Člověk je zná, slyšel to už několikrát nebo že se všechno z toho nedá použít. Že je to furt od začátku.

#### **Dalo by se říct, že postrádáte pokročilejší vzdělávání?**

Tak. Postrádám návaznost a nějakou zpětnou vazbu, aby ten člověk viděl, že to, co a jak dělá, dělá dobře. Že mu to vzdělávání pomohlo se posunout.

#### **Máte příznivé podmínky pro toto další vzdělávání?**

Jestli mě zaměstnavatel podporuje, tak to mě podporuje. Nemyslím si, že ne. kdybych si něco našla a bylo by to rozumné, tak by mě podpořil. Problém je spíš to, že se to potom nedá skloubit s tou prací a zodpovědností v práci, to, co musíš být ve službách a pořád se bere, že to je priorita. Takže pro ně - pro zaměstnavatele - je jednodušší, když vám předepíšou dvě hodiny, udělají si čárku, že jste tam byl, napíšete velkovou zprávu, co se tam dělo, ale už to není o vašem osobním rozvoji.

#### **Takže ta běžná knihovnická práce a čas jsou limity?**

Jasně, ano. A to nemluvím o tom, že člověk má také nějaký osobní život, že nežije jen knihovnou a prací.

#### **Připravujete si něco i mimo práci, doma?**

Ted' jsem samozřejmě dělala mimo práci, doma, protože jsem měla home office. Ze začátku třeba, co jsem nastoupila do knihovny, tak jsem si hodně připravovala doma nebo dělala jsem hodně věcí pro knihovnu doma a z domova. Myslím si, že to dělají ještě hodně všechny knihovnice. Ale neuměla jsem tak oddělovat svůj

osobní čas od toho profesního a to jsem se teda naučila. Protože člověk, když to dělá pro lidi a s lidma, tak člověk když si nepostaví tu hranici, já bych se byla vysála. To prostě nešlo a pokud jsem nechtěla skončit jako vysátá, musela jsem si říct tady dost, udržet to v určitém limitu. Teď k tomu přistupuji víc pragmaticky i reálně. Dvakrát do roka. Ono by šlo udělat ještě to a to, jé, to by bylo hezké, ale člověk si musí říct, že na to nemá kapacitu, že to bude takhle. To jsem se musela naučit.

**Chci se zeptat na vaše silné a slabé stránky jako vzdělavatele, může se to týkat konkrétních obsahů, témat, i forem.**

Slabou stránkou je třeba nespisovná čeština. Občas se mi pomaleji nebo když chci něco říct a ty myšlenky formuluji, tak mluvím rozvláčně. Potřebuju mít jasně daný prostor, chci, aby mi ti lidé rozuměli. Jsem vložena až moc do detailů. To jsou slabé stránky, na kterých pracuju.

Pak je to - mám silné začátky. Ty mi jdou. Ale potom takové to dotahování, konce. Já jsem nadšená, já to jako udělám a teď to předvedu a když už to předvádím pošestnácté, tak už mě to nebaví. Už to znám. Musím se tlačit do toho dotahování.

**A myslíte silné začátky - když začínáte s novou besedou? A ty silné začátky v zahájení té dané dílčí lekce?**

Ano, ale i to tvoření. Že si to postavím, že to bude takhle a takhle, že to bude skvělé. Dělali jsme třeba tu čtenářskou čítárnu, to bylo takové [...] Bylo to i na práci dobrovolníků, bylo to takový úžasný, houpací sítě a knihobudky, prostě co tam všechno bude. To já jsem vyběhla ten grand. A teď to začlo a je to o lidech, takže se mělo přijít a mělo se okopávat. A přišla jsem okopávat já, můj partner a tři čtenáři. [...] A ta motivace mě potom opouští. Začátky mi jdou, já to rozjedu, jsem schopná ty lidi namotivovat, ale potom potřebuju dotahovače. Musím se na to soustředit, abych myšlenkama nebyl někde. Už to znám tu lekci, a není to pro mě inspirativní.

**Podpořilo by vás v tom třeba to, že byste to nedělala sama?**

Ano, to je pro mě lepší. To jsou ale další otázky - jak se ten druhý dokáže přizpůsobit? Ta realizace, to dotahování té práce, do toho se musím nutit a dělat si na to čas. Už to není to, co mě baví.

**Řadíte mezi své silné stránky zážitkové lekce?**

Jo, to jo, ta práce s emocema. Dělala jsem třeba náboženství, teď už se tomu vyhýbám. Dělala jsem to hlavně se staršími dětmi. Nebylo to úplně diskuzní, já jsem představila knížky z různého [...] Bibli, Korán, pak jsme tam měli hinduisty, malovali si mandalu. Já jsem jim o každém tom náboženství něco řekla - jaké jsou hlavní symboly, jestli uznávají jednoho Boha, více bohů, z čeho mají kořeny. Dělala jsem lekci na symboly, používala jsem hodně intuitivní metody, ono je to hodně oblíbený, řeknete dětem, aby si vzaly jakoukoli knížku, beletrii, a aby si položili nějakou otázku. A teď ta otázka musí být kladná, nesmí tam být zápor a musí být co nejpřesnější. Pak zavřeš oči, prodýcháš se, otevřeš tu knížku, zabodneš prst. A někdo dostane odpověď na svou otázku. Přestala jsem to používat, protože se mi stávalo [...] ono to zavánělo terapií. Mohla jsem otevřít něco, co jsem úplně nechtěla, že se mi tam potom ptalo dítě na babičku, která mu umřela a ono mu tam vyšlo, že spí na palandě. Nebo tam potom vylezlo, že dítě doma bijou. Ty metody volím teď opatrněji.

**Vnímáte to jako něco, co je součástí kompetencí knihovníka? Je ta biblioterapie součástí lektorské disciplíny?**

Ta biblioterapie je [...] byla jsem mladá, neměla jsem s tím zkušenost, bylo to zajímavé, ve většině tříd se nic nestalo. Ale dvakrát jsem narazila. Nejsem přesvědčená o tom, že by měl knihovník říkat lidem, co mají číst. Samozřejmě, že když se zeptají [...] Natož dětem. Knihovníci si často myslí, že ví, co by ty děti měly. Já si

to nemyslím. Myslím, že by ty děti si měly vybrat samy, podle sebe. A můžete jim nabídnout. Úplně nevím, jestli to ještě shledávám jako knihovnickou činnost, myslím, že ne. Někdy ty techniky jsou na hraně, ty dramatické. Otevíráte ty city, je to práce s emocemi. To se ale stává i při té hlasové výchově. Když prodýchnete, máte někde nějaký blok a ono vás tam hlasem nepustí. Vyto neřešíte psychicky, ale dá se to různými technikami. Ale to už není práce knihovníka.

**Když jsme se teď dotkli těch silných a slabých stránek, je něco, v čem máte ambici, v čem byste se chtěla posunout?**

Je to tak, že dnes své slabé stránky neřeším. Přestala jsem se trápit tím, co mi nejde, zaměřuji se na to, co mi jde a v tom se chci rozvíjet. To je zkušeností. Naučila jsem se to kompenzovat, prostě si toho moc nevšímát. Nechci tomu dávat pozornost. Chtěla bych se víc zaměřit zpátky k dospělým. Dělali jsme teď s [anonym.] online pořady, kdy já jsem četla, byla to spíš biblioterapeutická činnost, protože ona (kolegyně) byla psycholožka, měla nějaký podklad, co se s člověkem děje, že to, jak se cítí je naprosto normální. Pak tam měla relaxační metodu, já jsem to doplňovala knížkami. Četla jsem jednu naučnou, jednu beletristickou. Muž, který sázel stromy a k tomu jsme měly, jak mluví stromy. A ona na to měla relaxačku strom, uzemnění. To jsme měly online přes počítač, přes Zoom. Měly jsme šest tématických věcí. Jednou jsme to proflákly přes univerzitu třetího věku, ti o to taky měli zájem, jednou přes knihovnu. Měli by zájem potom i pokračovat s něčím, ale to téma se vyčerpalo a když nechcete jít do té náboženské roviny, to jsme moc necítily, těžko půjdete dál, hloub. Ale uděláme něco příští rok, něco víc s knihami. Líbilo se nám to a líbilo se to i lidem.

---

**AKTIVITA:**

- **blízké:** Podpora čtenářství, rozvoj čtenářské gramotnosti, podpora osobního rozvoje a sebevzdělávání, podpora školského vzdělávání - snažím se najít nějaké téma, co oni probírají, povzbuzování image, kreativity, podpora vztahu ke kulturnímu umění a vědě. Rozvoj mediální gramotnosti jsem poslední léta nedělala, měla jsem jednu lekci, což byla spíš informační gramotnost. Informační gramotnost ano, to dělám, dělala jsem rozdíl mezi katalogem a databází, to bylo pro starší. Mediální rozvoj jsme dělali jako PR, že byli žurnalisti, napsali zprávu, anotaci. Podpora tradic a lidové slovesnosti. (v tématických akcích)
- **vzdálené:** Rozvoj počítačové gramotnosti.

Spíš jsem měla problém s tím, že ty učitelky si myslely, že to těm dětem dělám těžké.

Podpora mezikulturního dialogu a kulturní rozmanitosti - to je takové téma, co já mám. Jestli člověk jako knihovník může přenášet svoje postoje k různým politickým nebo kulturním. Mám vyhraněný názor na nějakého politika, všímám si, že se od toho lidé neumí odprostit a říkají svůj názor dětem, co by si měly myslet, jak to chodí. S tím mám problém. Moralizují, ale jsou to jejich názory, není to objektivní. Nemusí to být úplně politické, zažila jsem neobjektivní lekci na tetování. S tím mám problém. Nedělají to jen knihovníci, dělají to i učitelé.

---

**Co by učící knihovník měl umět, mít za kompetence, předpoklady, znalosti?**

Měl by umět hezky česky, zajímat se o literaturu, o děti, co chtějí, co je baví, co potřebují. Ne to, co on jim chce předat, ale co potřebují. Když jsem dětem něco chtěla předat, vzaly si z té lekce třeba něco jiného, než co jsem zamýšlela. Ale to svým způsobem není důležité. Ono jim to utkví a formuje je to, samo, nenásilně. A to

by knihovník měl umět. Neměl by si hrát na učitele, nesuplujeme učitele. Měl by děti zajímavou formou přivést ke čtení. Možná, že si bereme moc velkou zodpovědnost za to, co předáváme. Možná k tomu přistupovat s větším nadhledem, lekce.

**Vy máte znalosti z pedagogické oblasti, je to podle vás součástí toho ideálního knihovnického profilu?**

Určitě, když člověk zná vývojovou psychologii, mě to posunulo, ty psychologie, pedagogiky, že děti do 6 let nemají abstraktní myšlení. Nebo jsem nechala děti namalovat nejkrásnější zámek a pak to měly roztrhat, ale to jde dělat se staršími dětmi. Hodně se musí zvažovat ta hranice, jak jsou děti na tom vývojově. Vývojová psychologie. To mi hodně pomohlo a to mám sama děti. Spíš jsem měla tu vizi, jakou udělat lekci, měla jsem i věděla, co si mají odnést, ale vývojově jsem se netrefila. Opravdu některé věci zvažovat věkově, na to je dobrá vývojovka. Potom zkušenost je nepřenosná. Na některé věci si člověk musí přijít sám. Je to obor, ve kterém se dokážu realizovat.

#### 7.6.4. Θ VŠ. A

**Jaké aktivity děláte, když vstupujete do lektorské role?**

V jakém slova smyslu? Když předstupuji před třídu? Obecně, když jsem v lektorské roli? Kdykoli?

**Myslel jsem to obecně. Co děláte a souvisí to s tímto tématem.**

OK. Pokud tomu rozumím, jako lektor mám několik povinností. Jednak udržovat kontakt s těmi prostředníky, kteří nám umožňují výuku, u nás na univerzitě, jako jsou učitelé, kam my vstupujeme do výuky, nebo nějací garanti předmětů apod. Pak je to samotná výuka, ať už přímá, nepřímá, offline, online, a pak je to rozvoj všech výukových materiálů, což už je samostatná práce. Ono se mi to kryje s tou oblastí klasické knihovnické práce, vytváření všech návodů, materiálů apod., stejně jako pořádání různých akcí, nejen přímo výukových, ale takových, které případně můžou vést k nějaké aktivizaci výuky, správa nějakých facebookových příspěvků, což jsem dělala dřív, teďka už ne. A jediné, co z toho vypadává, kde já nejsem lektor, tak to je vedoucí oddělení, takže to jsou povinnosti, které nejsou lektorské.

**Jaké jsou obsahy akcí?**

V základu se pořád pohybuje okolo práce s vědeckou informací. Ať už je to postup: člověk si ji vyhledá, pak ji zhodnotí, jestli je dobrá, nebo není, pak ji použije, sepíše ten vědecký text, následně ji ocituje. Plus k tomu patří, i když to má celé sepsané, jak tu vědeckou informaci publikovat dál ven, vědecký článek, Open Acces apod. Celý cyklus vědecké informace, dalo by se shrnout.

**To je to primární téma? Napadne vás ještě nějaké, nebo tohle je to jádro?**

Tohle je jádro. Kdybych měla říct názvy jednotlivých přednášek, tak se jmenují třeba: *Vyhledávání vědeckých informací, Citování vědeckých informací, Základy akademického psaní, Publikování, Open Acces, Vědecká etika*. Když to tak jako vezmu, tak mám nějakou vědeckou informaci a s tou můžu dělat různé věci. Nějak ji vyhledám, nějak ji ocituju, nějak ji publikuju a předávám dál. Nějak s ní pracuju - vědecky, eticky. Takže všechno se to týká toho cyklu vědecké informace.

**Můžu se zeptat na formu těch akcí?**

Ta je velmi různorodá. Máme online a off-line akce. Pokud je běžný, ne pandemický, rok, je spousta těch akcí off-line. Některé jsou ve formě 15minutových vstupů do hodin, ale to se spíš snažíme utlumovat, protože to nemá tak velkou výtežnost, není to tak efektivní pro ty lidi. A pak jsou to delší vstupy. A pak jsou to i

cykly off-line přednášek, kdy máme za sebou 6 hodin, celý předmět. A to by bylo, co se týče ohledně těch off-line akcí. Co se týče online, máme i jednorázové přednášky nebo i nějaké online cykly, nebo e-learning v moodle nebo výuková videa, která je možné shlédnout. Některé akce jsou povinné, některé nepovinné. A pak co se týče toho, co je uvnitř, něco je víc přednáška, někde si ti lidé zkouší víc sami ty věci, někdy je to spíš ve formě blended learningu, pokud víte. Co jsme tak ještě [...]? Takhle asi.

**Jakou to má četnost? Kdybych se zeptal přímo směrem k vám, jak často se těmto věcem věnujete?**

Vzhledem k tomu, že se mi poslední dobou změnila povinnost a pracuji jen na částečný úvazek, vedu oddělení, jsem spíš doma a spousta těch výukových povinností padla na mé kolegy v mém oddělení. Takže - jak často já? Já osobně třeba jednou měsíčně. Ale celkově u mě v oddělení během vytížených měsíců - což je říjen, listopad, začátek prosince a pak chvilku ten letní semestr (ted'ka už samozřejmě nic moc) - tak je to třeba deset akcí měsíčně. Deset nějakých výukových akcí - ať už je to hodina povinné výuky nebo webinář. O prázdninách počítáme třeba s šesti akcemi webináře.

**Vy máte nějaké akce, které se vážou na kurikulum té instituce, ve které ta knihovna působí - myslím tím univerzity - respektive to jsem vyvodil z toho, že vy jste mluvila o těch povinných věcech. A pak jste mluvila o existenci nějakých nepovinných věcí. A to by mě jen zajímalo, jaké jsou tam rozdíly, nebo nějaké věci, které nespadají do těch povinných. Co to je?**

Ono je to víceméně to samé, až na [...] Možná ještě jinak. Nevím, jestli se na to budete ptát potom, ale cílovka těch našich aktivit. My máme několik těch povinných předmětů a některé se zaměřují na studenty bakalářského studia, některé na doktorandy. Každý ten povinných předmět trochu koncipovaný - když jsou doktorandi, tam je právě přidána ta část toho publikování, Open Acces a pokročilá práce s tou informací. Pro magistry nebo bakaláře je to spíš hodně o těch základech. A někde se nám podařilo přesvědčit garanty předmětů, že nám ten předmět přenechali. Takže ono je to *Základy metodologie práce* a my ho učíme. Máme tam [...] Je to třeba osm setkání, my z toho vedeme šest a začátek a konec jsou vlastně jako oborové speciality, které učí ten člověk z oboru. A to je povinná záležitost, pro někoho.

A zároveň když bychom měli vzít to, jak vypadá to nepovinné, tak tam se to velmi podobá. To je téměř stejné, akorát my to takhle povinně, protože máme 20 000 studentů, 3 000 studentů jenom v prváku v různých oborech. Tak my takhle povinně probereme dejme tomu 100 studentů to má od nás povinný. Pro všechny ostatní nabízíme volitelné webináře jako setkání nebo semináře apod. A ty jsou velmi podobné tím obsahem, protože my vnímáme, že když už to někteří mají šanci projít tím povinně a opravdu jim to pomůže, tak ostatní to mají aspoň nepovinně, když už se nám to nepovedlo dostat přímo do toho předmětu.

**Existuje nějaká poptávka ze strany univerzity po akcích?**

Ano, existuje. Dřív to bylo horší, ale postupnou prací jsme se dostali tam, že teď musíme zájemce, třeba od nějaké poptávky, odmítat, pokud si neřeknou dostatečně předem, protože máme naplněnou kapacitu. Když si to představíte tak, že na začátku jsme měli výrazně víc těch nepovinných seminářů, které jsme vypisovali sami, a pak tady nějaké povinné nebo vstupy do hodin, tak teď se to už obrátilo a vypadá to takhle. A my víceméně ty nepovinné semináře vypisujeme, když máme zrovna volno, ale toho volna je čím dál tím méně.

**A jsou poptávána nějaká konkrétní témata? Nebo trénink nějakých konkrétních dovedností?**

Ta je to klasika. Vyhledávání informací, citování informací je nejčastější, protože v tom se nejvíc chybuje a nejvíc učitelé vnímají, že tam to my umíme vysvětlit dobře. A zároveň my nabízíme třeba dlouho



*Základy vědeckého psaní* nebo *Etiku vědecké práce* jako obecně, tam je to zase v začátcích, tam se to spíš snažíme dostat, ale poptávka je po tom základním - jako vyhledávání a citování.

**Přesunul bych se k tématu profesní přípravy. To jak přípravy formální, tak neformální, a chtěl bych se vás zeptat, co vás osobně jako lektora nebo jako někoho, kdo připravuje akce, realizuje je, ovlivnilo? Z oblastí buď formálního, nebo neformálního vzdělávání. Nebo i z osobních zkušeností, hobby.**

Tak co se týče formálního vzdělávání nebo nějakých těch oficiálních kurzů, tak mě asi nejvíc ovlivnil kurz transakční analýzy v pedagogice, což je směr psychoanalytiky, a prošla jsem tím velkým osmdesátihodinovým kurzem, který vedl člověk z Anglie, který se zabývá specificky transakční analýzou v pedagogice. A to velmi pomohlo a velmi to nastartovalo můj přístup k výuce. Co se týče neformálního vzdělávání nebo takových těch malých věcí, tak mi asi nejvíc pomohly návštěvy různých konferencí a ne ani tak obsah těch přednášek, ale forma těch přednášek, jak to tam lidé vedli a inspirace od nich.

**Dokázala byste jmenovat některé z těchto kurzů, které jste absolvovala, a přišly vám zajímavé ať už v tomhle nebo v jiném smyslu?**

No, tak klasicky velké konference jako jsou ECILS. [...] které se zabývají informačním vzděláváním. A nedokážu jmenovat už jednotlivé přednášky.

**Chtěl jsem se zeptat na nějakou zkušenost, kterou vyhodnocujete jako hodně hodnotnou nebo přínosnou. Vy jste jmenovala ten transakční přístup nebo ten kurz.**

Tak. A pak ještě druhak, co pomohlo. Dokázala jsem - měla jsem i osobního kouče v pedagogice, se kterým jsem měla asi šest sezení, který mě vlastně se snažil vést v tom, jak zlepšit svoji výuku a svoji práci se skupinou, se skupinovou, se skupinovou dynamikou v té výuce. Takže tam to bylo jeden na jednoho. Nebyl to kurz, byl to vyloženě pedagogický koučink.

**Když si vzpomenete vyloženě na to formální vzdělávání, třeba - vy jste absolventka také UISKU. Jak hodnotíte přínos absolvovaného vzdělání vzhledem k té lektorské roli?**

Jako asi nejvýraznější místo, kde jsem se toho dotkla nejvíc, tak byl volitelný předmět, já nevím, to byly nějaké *Metody prezentování*.

**Ano, ano.**

Byla to bloková výuka, kde jsme se učili pár dní jenom tohle. Takže to jako pomohlo. A obecně mi přijde, že se zatím v těch hlavních předmětech, pokud se člověk nezapíše na tento jeden kurz, tak se tomu za mě - tehdy - ten čas nevěnoval. Tam to spíš bylo [...] já jsem prošla kurzem základy, tam to bylo pedagogické minimum, ale nebylo to oficiální pedagogické minimum, byl to taky volitelný předmět, ten už tam učil člověk, který teďka dávno neučí, takže to už tam dávno není, ale ten naopak byl čistě teoretický a nebylo tam nic, co by člověka dál někam posunulo. To bylo zapisování si pouček, které pak stejně nejsou přenositelné, v téhle formě do praxe. Takže za mě se na to důraz nekladl a neměla jsem pocit, že by mě to nějak víc připravilo.

**Kdybyste se podívala na současnou nabídku, která se vám v ohledu vzdělávání nabízí. Jsou tam - právě pro tu lektorskou roli - pro vás zajímavé věci v té nabídce?**

Pokud vím, kam se koukat - jakože teď už mám pocit, že vím, kam se koukat, ale je to silně mimo knihovnictví, nejsou to ty knihovnické akce nebo od knihovníků pro knihovníky, tak ano, je těch akcí hodně. Spousta z nich jsou bohužel i v zahraničí, kde je to složitější se dostat, a pak je toho dost. Pokud bych se měla věnovat jenom těm akcím pro knihovníky, akce SKIPu, akce, které se dostanou do toho knihovnického kalendáře, tak tam toho moc není a přijde mi, že se to točí kolem téhož. Kolem začátků lektoriiny, kde to má i

třeba pro někoho potenciál, ale pro mě, když už se vnímám na nějaké úrovni, tak už ty akce, musím se koukat jinak.

**Máte i v okamžiku, kdy vás něco zaujme, bariéru jakéhokoli druhu bránící v účasti? Že to nemůžete absolvovat? Může to být časová ...**

V tuto chvíli ano. Já jsem na rodičovské dovolené. Takže pokud je to delší doba pryč a tak, tak ano. V tuto chvíli ano. Pokud bych si odmyslela tuhle životní okolnost, tak si myslím, že ty možnosti jsou velmi široké. A ty bariéry vlastně nejsou, že jsou i možnosti na financování cest do zahraničí.

Pokud člověk ovládá aspoň trochu angličtinu, tak není problém s jazykovou bariérou a ty možnosti jsou široké.

**Tzn. že v rámci zaměstnání, pracoviště, pro vás je to schůdné?**

Tak, výhoda akademické sféry je, že fondy na cestovné jsou relativně hluboké, stáže týdenní, měsíční, výjezdy na konference, Erasmus+ program pro zaměstnance, různé Erasmus weeky, těch bylo hodně. Stejně možnosti financování různých dalších kurzů, není to jako problém. Na to se peníze najdou. A není ani problém umět [...] Víím, že to někde je jiné, já jak mám vhledy i do těch dalších pracovišť, tak víím, že jinde je problém s tím časem, ale u nás není nikdy problém uvolnit toho člověka nebo mě. A je to tak, že jedna akce měsíčně není problém.

**Vy jste se zmínila o nabídce těch oborových organizací. Dalo by se nějak sumarizovat, jaké téma vám schází? Vy jste jmenovala, že vám chybí pokročilá oblast lektorování. Je to ještě specifitější něčím?**

To si musím trochu promyslet. Možná je to specificky oblast toho, když [...] Jinak. Jsou kurzy typu *Jak používat třeba moodle, Jak použít Kahoot! ve výuce nebo Slido* apod. Ale je málo kurzů, kde se člověk naučí, jak to správně použít. Ona se učí práce s tím, to je jedna věc, ale jak třeba správně nastavit výukový cíl, tak aby ho pak šlo dosáhnout, jak správně opravdu [...] nejde o technickou stránku věci - jak se naučit s moodlem nebo něčím, ale o tu pedagogickou metodiku, jak to využít, aby to bylo efektivní a jak to zjistit, že to je efektivní.

**Což vlastně v tuto chvíli je vztažené k digitální platformě, ale je to něco, co bychom mohli vztáhnout k výuce obecně.**

Vlastně k čemukoli. To byl spíš příklad. Protože pak stejně se dá říct, tak já vás tady můžu naučit, a na to jsou kurzy, třeba se udělá kurz *Aktivizační techniky na začátku hodiny, icebreakery*, [...] A tam s vámi projedou deset tipů různých aktivizačních her, ale jak to použít, aby to bylo efektivní? Aby to nebyla jenom blbá hra na začátek? Každý ta věc musí mít výukový cíl a musí mít smysl a pokud je tam jen tak vsunutá, aby to ty studenty bavilo, tak je to špatně. Každá věc. A teďka - jak to udělat je pro mě už někdy "vyšší dívčí" a tam si myslím, že to schází. Ale to trvá dlouho. To se neudělá za hodinu a půl, webinářem. Tohle je třídní kurz třeba.

**Já jsem původně přeskočil, když jsme se bavili vyložene o té práci vaší, jednu věc. A chtěl jsem se vás zeptat na přípravu. Jaká je náročnost přípravy, nejen jejich realizace, ale i to, co předchází. Pro vás osobně.**

Pokud už je to opakovaná akce, kterou už mám nacvičenou, tak dejme tomu, že na hodinu a půl výuky, mi stačí půl hodiny přípravy. Pokud už je to něco opakovaného.

Pokud je to nová akce, tak se to může stát třeba [...] šesti hodinama přípravy. S tím, že já to vnímám tak, že je to investice ne do té jedné, ale investice i do těch dalších, opakovaných. Pokud tomu na začátku věnuji třeba těch šest hodin celkově, čistého času, tak mi pak právě bude stačit na každou další právě půlhodina, kdy si

akorát projdu prezentaci a aktualizuji pár věcí. Pokud to neudělám, bude to třeba dvě hodiny před každou akcí. A furt to nebude dobré.

**Máte tenhle čas na přípravu - jenom na tu přípravu - k dispozici?**

Ano, u nás v oddělení, počítám, že když se otevírá nové téma výuky nebo nový předmět, předchází tomu dlouhý prostor na přípravu.

**Rád bych se přesunul k jinému tématu. Úplně se vrátím k vám jako k lektorovi. V okamžiku, kdy vy vlastně at' už připravujete, nebo realizujete tu výuku nebo akci tohohle typu, co vy vnímáte jako věci, ve kterých jste si jistá a ve kterých se cítíte být kompetentní. Co jsou buďto témata, nebo formy, ve kterých pocítujete největší jistotu?**

Chápu, chcete znát mé silné stránky vlastně. Co se týče témat, cítím jistotu v těch základních tématech jako vyhledávání, citování, práce s vybraným citačním manažerem, práce s grafy, obecně základy akademického psaní, když se nejde moc hluboko. V čem se necítím jistá - tak to je jiná otázka, ale je to oblast vzdělávání doktorandů, vykazování vědeckých článků, kvartily, pokročilá práce s citačním manažerem, publikování. Zároveň se cítím velmi jistá v tom, že když už jsem postavená před tu výzvu, tak jsem schopná se s tím vypořádat, prostě nějak se s tím vypořádám. Stojí to víc času, přípravy, ale jsem schopná se s tím vypořádat. Cítím se jistá - ted' aby to neznělo, jak jsem jako sebejistá - že to v ČR dělám na velmi vysoké úrovni, tu svoji výuku, co se týče metodiky výuky. Co se týče zapojování principů právě transakční analýzy, dohod na začátku, skupinové dynamiky, prokládání těch otázek, cvičení apod. Myslím si, že v českém prostředí to dělám dost dobře. A nemám problém s vedením výuky pro deset lidí stejně jako pro 400. Prostě když na to mám čas se připravit, tak je to dobré.

**My jsme se vlastně dotkli těch obsahů i té formy. Vy jste to popsala tím způsobem, že jste schopná si to metodicky a organizačně naplánovat tu výuku. Dokázala byste jít ještě konkrétněji k technikám nebo metodám toho přenosu.**

Chcete podrobně rozebrat, jak vnímám tu jednu hodinu třeba?

**Nenene. Spíš se pořád pohybuji u těch silných stránek a zajímalo by mě, které metody nebo konkrétní techniky, vám jdou, nebo se cítíte, že je umíte používat.**

Součástí té transakční analýzy jsou dohody, které se tvoří na začátku hodiny, kdy si s lidmi dohodnete průběh všeho, aby to vyhovovalo vám i nám, existuje tam takový trojúhelník - vlastně dohodový trojúhelník - já mám nějaké povinnosti, vy je máte a jak si to nastavit, aby to fungovalo. A když se to pak nastaví, tak to dobře funguje, protože všichni ví, co bylo dohodnuté. Takže dohody na začátku hodiny. Myslím si, že jsem showman, takže to dokážu rozbít - Kahoot, nějaké hry, které ale mají nějaký výukový cíl, dává to smysl. A co se mi dařilo zapojovat, tak je myšlenka, že v hodině pracují studenti, ne já. A nemá to být o tom, že já všechno udělám, celá ta práce je na mě, proto já musím mít takovou obrovskou přípravu. Ne, já jí mám velmi obecnou a oni ji pak naplní, oni pak musí pracovat v té hodině. Takže třeba využití bezdrátové myši a klávesnice - já jim neukazuji systém, oni to hledají, předávají si klávesnici a myš. A oni s tím pracují a radí si navzájem přímo v té hodině, protože já jsem jenom průvodce.

Tenhle prvek je podstatně jiná [...] oni jinak vnímají ti studenti, když ví, že není nikdy jistota, že zrovna před nimi přistane ta klávesnice a myš a oni nebudou muset udělat další krok. Takže to není jako že by vyplí, když já se otočím k počítači a začnu jim něco ukazovat. Oni to dělají, takže to funguje úplně jinak. Co pak vnímám, že mi jde, tak jsou nějaké komplexní úkoly, které ty studenti musí vytvořit na doma. Něco, co se naučí,

ať už [...] jakoukoli formou. A pak je nějaký úkol, který oni musí zpracovat, který má ověřit ty jednotlivé aspekty toho, co se naučili. A pak si o tom podebatíme. Tak vymyslet tohle, jako ten velký úkol, teď trochu jako projektově - nemusí to být nutně jako velký projekt, který to právě ověří. To většinou bylo na mě teď a docela se mi to povedlo.

**Napadne vás nějaký modelový problém, se kterým se setkáváte? V úspěšnosti, o co vám jde -toho přenosu třeba? Nebo té lekce?**

Překážku, která mi brání naplnit výukový cíl? Protože problém může být všeho druhu - od neochoty studentů, vyučujících jiných, managementu [...]

**Mě to zajímá relativně široce, takže ta témata, co jste jmenovala pro mě nejsou rozhodně mimo. Jde o jakýkoli problém, na který narážíte.**

Dejme tomu, že z hlediska systému výuky u nás na škole, tam je třeba nepochopení důležitosti Open Acces a tohoto principu a devalvování myšlenky něčeho okrajového, co není potřeba učit. A zároveň my dostáváme zpětnou vazbu od studentů, že oni se setkávají s tím jako s naprostou nutností - umět pracovat s těmi otevřenými daty, třeba, jako příklad. A zároveň my vlastně nemáme prostor, nemáme mandát od toho vedení, abychom to učili všechny, není to dané jako povinné u všech studentů. Není to zatím vnímáno od těch jednotlivých proděkanů nebo od vedení jako tak primární téma. To by se dalo říct jako že je jeden typ problému, systémového, od vedení.

**Mohl bych doplňující otázku - myslíte si, když o tom mluvíme jako o systémovém problému, že je to problém v komunikaci mezi knihovníkem, který má výukový záměr, a vedením školy, která vytváří ten systém?**

Ani ne takhle, je to spíš o [...] Tam totiž jde o komunikaci mezi školou a okolím, která vytváří nějakou strategii. A která zatím vnímá, že tohle jí tolik nepálí. A ono to až teprve ve chvíli, kdy to [...] My ji jako v tomhle směru nemáme moc šanci to ovlivnit, teprve když ona to zanesou do své strategie, jako vysoká škola, pak se začne něco dít na té vysoké škole, ohledně toho. Protože je to ve strategickém plánu. Ono to tam dlouho nebylo, teprve teď se to chystá. Dokud to tam není, nevyvíjí se aktivita, aby tam něco bylo. Takže když my zespoda vyvíjíme aktivitu, že se to tam snažíme dostat, tak je to: *Hmm, tak si to tam dejte*, ale nikoho to moc nezajímá, protože to není ve strategickém plánu. A je to spíš o nějakém vnímání, že se nás to jako netýká, třeba nás na univerzitě, i když se to [...] a je to nepochopení toho jakoby směřování vědy jako takové. Ale to není náš problém.

Co se týče problémů "níž", třeba ohledně těch našich volitelných seminářů, tak vždycky je na velkých vysokých školách problém s propagací. A to pokud se zeptáte někde na vysokých školách, tak to vždycky bude problém. Protože těch studentů je moc, informačních kanálů je hodně a jak to k nim jako dostat, aby to pochopili. A vždycky se řeší otázka - je určitá doba, kdy my víme, že studenti budou tuhle věc potřebovat - třeba příští semestr. Ale v tuhle chvíli, kdy my jim to nabídneme, tak do toho nepůjdou, protože to ještě nepotřebují. Budou to potřebovat za tři měsíce, ale teď to neví, takže o to nemají zájem. Pak přijde doba, kdy oni pocítí tu potřebu, ale už je to vlastně pozdě, protože si na spoustu těch věcí museli přijít. A když my tam přijdeme, nabídneme jim to, oni do toho jdou, ale pak dostaneme zpětnou vazbu: *Ale proč jste nám to nedali před rokem a půl, protože jsme to potřebovali předtím?* A my: *No, protože byste do toho nešli, taková je zkušenost. Protože jste nebyli motivováni, abyste do toho šli.* Což je taková klasika. A zároveň - jak jim vysvětlit, lidsky, co z toho našeho kurzu dostanou? Protože vyhledávání vědeckých informací a citování, když člověk přijde v prvéku, tak

ho tohle nebere. On dostane skripta a naučí se, nic víc ho nezajímá. My víme, že pak dostane napsat seminárku, která přijde za pět měsíců, takže pak to bude potřebovat, ale teď ta motivace tam není. A jak to komunikovat. S tím, že těch komunikačních kanálů existuje takové množství a každý je sleduje tak nějak trochu, že je těžké zaujmout tu pozornost. Takže to je propagace obecně.

**Doplňující otázka k tomu - kdybych více rozkryl svůj výzkumný záměr, tak mě toto přijde velmi zajímavé, ale hraniční s tím, co mě zajímá. Když se ptám na toto, ptám se na problém, který se týká přímo toho lektorujícího knihovníka, který nejen učí, ale třeba si ten program i připravuje. Přemýšlím, nakolik je toto v jeho moci. Jestli toto je řešitelné pro toho učícího knihovníka, ta propagace.**

Na mé pozici ano. Já jsem ta, která připravuje infomail, já jsem ta, která si připravuje post na Facebook, nepřipravuji si ho graficky, ale schvaluji ho a připravuji, co tam má být napsáno. Já připravuji plakátky, já sedím v radě proděkanů pro vědu a výzkum a já jim představuji naše nové projekty, stejně jako sedí od nás člověk v radě proděkanů pro studium, který připravuje zase další projekty pro bakaláře a magistry. Na jiných univerzitách to tak být nemusí. My jsme zapojeni tak, že to ovlivnit přímo můžeme, ale někde to tak nemusí být.

**Rozumím. Asi to souvisí i s tou vaší vedoucí funkcí?**

Ano, ale tohle jsme dělali i tak. My to prostě řešíme takto přímo u nás v knihovně, jsme sice součástí, ale jak jsme rektorátní pracoviště, tak máme vliv a jsme zapojeni do všech těch větších [...] poradních orgánů. Takže si myslím, že to bych řešila i tak. Co se týče těch menších problémů - já jsem šla od těch velkých - tam s číms e člověk potkává, tak je správné zacílení té výuky, co studenti už umí, neumí a najít nějaký mezistupeň.

**Můžu, prosím? Bavíme se teď o vás? Chci říct - je to problém, se kterým se setkáváte, nebo mluvíte o zkušenosti, kterou mají kolegové na oddělení?**

O mně. Teď se snažím čerpat ze svých zkušeností, i když [...] já jsem dřív učila hodně, takže čerpám spíš z toho, co bylo dřív, než že teďka během tohoto roku jsem se jako [...].

Představte si to tak, že na našich webinářích se nám sejde 40 lidí a jsou od prváku do třetíáku s velmi různorodými zkušenostmi. A příprava té výuky tak, aby to bylo pro každého nosné, když mi nevíme, kdo tam bude sedět předem, a musí to být pořád efektivní pro všechny. Každý si z toho něco musí odnést. Tohle nastavit je těžké a někdy se nám to pořádně nastavit nepodaří a prostě se mineme tou cílovkou.

**Když si představíte obecně figuru knihovníka-lektora. Co by měl umět?**

V ideálním případě by měl mít za sebou dobře koncipované pedagogické minimum, ideálně asi zaměřené na celoživotní vzdělávání - pro moji sféru, pro akademické prostředí. Určitě by měl umět kvalitně anglicky, protože se dobrá polovina výuky už odehrává v angličtině. Spousta věcí se dá shrnout do toho pedagogického minima - což je práce se skupinou, pedagogické metody by se do toho shrnuly. Ideální učící knihovník by měl mít už nějaké zkušenosti s výukou, ne nutně velkou, ale měl by mít zkušenosti s vystupováním před lidmi, protože teprve - jak to vnímám já - když si to člověk vyzkouší, zažije, pochopí, jestli je to pro něj, nebo ne. I když si předtím myslel něco jiného.

**Kdyby to byly nějaké znalosti, obsahy?**

Já jsem chtěla dodat, že si myslím, že není úplně důležité, aby ten ideální knihovník toho věděl moc, protože to jsou věci, které se člověk strašně snadno naučí, kdykoli. Pokud bych tam měla něco říct, tak ano - schopnost se neustále učit a chuť se neustále učit. Což je klišé, které se píše všude, ale v tuhle chvíli to platí. Protože není možné se naučit: *Hoho, umíme s citačním manažerem, je to ZOTERO a prostě si s tím vystačím.*

Protože se něco stane a já se musím naučit s novým manažerem a musím ho zvládat na jiné úrovni. Ale ten základ - není tak důležité, co ten člověk umí.

Kdybych si já měla do svého týmu přijmout učícího knihovníka, tak je pro mě důležitější, jestli ví, že chce učit, což znamená, má s tím zkušenost a ví, že ho to baví, má už nějaké zažitě koncepty, takže já ho nebudu učit jak učit, ale to že si tady zažije ty znalosti, tak si přečte skripta a to je hned. To je tak jednoduché, načíst si ty znalosti, že to není důležité.

### **Vnímáte nějaké osobnostní předpoklady?**

Tak, ideálně člověk dospělý v tom pravém slova smyslu, srovnaný sám se sebou a se svými chybami a se svými plasy. Nějakým způsobem pokorný před tím, co neumí ale zároveň tam je důležitá velká míra sebedůvěry, protože ta nám pak - nebo mně - umožňuje jít do toho v pohodě, s čistou hlavou, so jakékoli výuky. S tím, že se to prostě zvládne. A v té sebedůvěře není problém přiznat: *Tohle nevím, neumím. A to je OK. Zjistím, později napíšu, hotovo.* Kde se láme chleba, je angličtina. Protože jsou věci, které je člověk schopen se naučit, ale to je jediná znalostní věc, kterou vnímám, že ten člověk už musí mít základy. Protože kdybych měla do svého týmu přijmout někoho, kdo neumí anglicky, tak není realistické, aby se v dohledné době naučil angličtinu na takové úrovni, jako potřebuje pro výuku. Všechno ostatní jde, ale tam to nejde.

**Tímto se dostávám k závěru, mám pokryté oblasti, které mě zajímaly. Chtěl jsem vám dát prostor pro doplnění, pokud jsem vás v nějakém bodě moc směřoval.**

Co si myslím, že je dobrý systém, tak je na *Masaryčce*, že tam je předmět, kde si ti studenti zkusí výuku během studia. Dostanou mentora od nějakého učícího knihovníka a tím si projdou tou první zkušeností ještě ve škole a spousta z nich si to právě může rozhodnout, jestli to pro ně je, nebo není. Protože mě to třeba dlouho trvalo, než jsem se našla v tom, že mě to baví. Protože jsem dlouho dělala katalogizaci a myslela jsem, že učit mě nebude bavit a že postavit se před lidi mi přijde jako děsivé. A nebylo. Ale tu zkušenost jsem získala jako úplně jinde než v knihovnictví, a pak jsem šla úplně oklikou. Přednášela jsem na jiných akcích, o úplně jiných tématech, ale pochopila jsem tam, že je to dobré. Co si myslím, že je ještě problém, knihovníci nejsou - obecně v knihovnictví - nejsme zvyklí, zaplatit kvalitní lektory - nás - kvalitní vzdělávání. Protože jsme si zvykli, že to dlouho probíhalo *knihovnik učí knihovníka*, necháváme si zato platit naprosto minimálně a nebo vůbec. Ale kvalitní výuka stojí hodně peněz. A je to normální. Takže za nějaký kurz není divné zaplatit desítky tisíc, protože to prostě stojí hodně peněz, ale je to zase takhle dobré. A to je třeba příklad i té mojí transakční analýzy, protože ta stála několik desítek tisíc, a jenom díky tomu, že to máme u nás nastavené dobře, u nás na univerzitě, u nás v oddělení, že tam ty peníze prostě jako věnujeme, tak toho můžeme dosáhnout. Ale obecně co vnímám, tohle by si spousta knihovníků nemohla dovolit a nikdo by jim to nezaplatil. Je problém, že se pak všichni posílají na akce, kde učí - já to vnímám na sobě [...] velmi často zbyde nějaká přednáška na mě, takže já pak někde učím a někde něco vedu pro knihovníky, ale vnímám, že já musím být pro ně už jako kolovrátek, a těm lidem to dá mnohem méně, když já přednáším o té transakční analýze, o tom, jak já učím. Já bych to vlastně neměla přednášet, měl by to přednášet můj lektor z Anglie, který je v tom kovaný a věnuje se tomu dvacet let. Ale ten by si to nechal tak zaplatit, že na to nejsou peníze. Nejsme zvyklí tam dávat to ohodnocení. To je problém toho obecného vzdělávání.

**Děkuji za váš čas.**

## 7.6.5. Θ VŠ. B

**Chtěl bych se zeptat, jak vypadá váš typický pracovní týden v období, když probíhají aktivity, besedy, lekce apod.?**

U nás útlum v době pandemie nenastal, respektive zhrounutí bylo loňské jaro (2020) - březen, lockdown a okamžitě se to muselo nějak předělat, ale v podstatě ještě v tom semestru jsme dojeli zbytek těch akcí online a ten loňský podzim a letošní jaro jsme jeli kompletně online, takže útlum, že bychom toho dělali méně, nenastal. Naopak jsme zaznamenali zvýšený počet účastníků, protože nás nelimitovaly rozměr učeben, takže jsme si mohli dovolit mít lekce s osmdesáti účastníky, což v normálním režimu nemůžeme.

No, jak vypadá můj standardní týden - určitě je důležité bavit se o tom, že je to standardní týden v semestru, protože drtivá většina nebo všechny aktivity, co děláme, děláme v semestru. Potom v rámci zkuškového období jsme k dispozici pro nějaké konzultace a takové věci, ale vyloženě vzdělávací akce máme jenom v semestru. Pokud je to ten standardní týden v semestru, nás je učících knihovníků v knihovně víc, je nás 5, co se podílí na tom vzdělávání. Jsme z různých oddělení a máme to s různou časovou dotací. Teď právě jsme na poradě skončili trochu vypjatě, možná bychom potřebovali nějaké to vzdělávací oddělení, které to bude mít na fulltime. Ale to asi není úplně reálné.

Rozhodně nemám lekce každý týden, v uplynulém semestru jsme některé ty lekce zdvojovali, protože ten počet účastníků byl tak velký, že jsme nabízeli další termíny. Jednotlivých lekcí jsem měla 6, přičemž dvě byly zdvojené: mapy, obhajoba, kritické myšlení, efektivní čtení a citace. Pět témat jsem měla na starosti. Vždy se snažím, abych se na lekci nepřipravovala jen v týdnu, kdy ji mám. Snažím se to řešit průběžně, přestože témata pro mě nejsou nijak nová. Když někdo potřebuje APA citace, vždycky to skončí u mě. Jsem ten jediný člověk, který to učí. Samozřejmě vždycky nastává revize stávající prezentace, zamýšlení se nad tím, jestli to má smysl, co tam ubrat. My máme za sebou dva semestry nového předmětu [anonym.]. V podstatě ro probíhalo tak, že jsme vždycky jednu studentku, která se s námi na tom vzdělávání podílela chodila na náslechy, dělala rešerše a následně se do té výuky aktivně zapojila. Pro mě za ty uplynulé dva semestry toto byla větší změna než online vzdělávání, které jsme vstřebali *plynule*. Největší vstup do mé přípravy byly vstupy těchto studentek zvenku - byl to člověk, který měl možnost dát mi jiný druh zpětné vazby, jednak tím, jak se ptaly, připravovaly na ty společné lekce, dělaly kvalitní rešerše, jak se to učí v jiných - i zahraničních - knihovnách. Zatím v tom plynule pokračujeme. Už teď jsme v kontaktu se studentkou, která má předmět zapsaný. A budeme v téhle spolupráci pokračovat.

**Tento předmět je součástí akreditace nebo studijního programu?**

Ano. Nabízíme to druhý semestr jako běčkový předmět. Původně tam měla [anonym.] i spolupráci s knihovnou [anonym.], pro ty, kteří jsou víc na ty městské knihovny a děti, seniory, ale to mám dojem, že jí do toho hodil vidle covid, že to ani neproběhlo. Ale záměr byl takový, že to budou moct studenti absolvovat v rámci semestru, že si budou moct vybrat působiště, buďto knihovnu [anonym.], nebo nás jako Ústřední knihovnu. A vím, že [anonym.] má velké plány, aby se tyhle mentorské programy rozšířily tak nějak obecně v učícím knihovnictví.

**Vy jste nastínila obsahy toho, co učíme. Mohla byste to trošku rozvést?**

Citace - dělám ten APA styl, na ISO mám ještě jednu kolegyni a pak ještě máme jednu kolegyni, která řeší citační manažery a tak. Potom mám svoje dlouhodobě srdcové téma, to jsou myšlenkové mapy, takže to tak stojí a padá se mnou v té naší nabídce, zatím mi to pořád dává smysl. Potom mám za sebou asi tři semestry

kritického myšlení, což mně dává velmi hluboce smysl, chci se tím zabývat i do budoucna. Po kolegyni jsme přebrala efektivní čtení a chci s tím experimentovat - s těmito dvěma tématy. V podzimním semestru plánuji mikrokurz - chci zkusit sérii navazujících kratších seminářů, kde by se spojila témata kritické myšlení a efektivní čtení. My máme standardní model - teď v on-linu jsme se snažili, aby ta lekce trvala maximálně 60 minut a zůstalo třeba 30 minut na nějaké dotazy, diskuzi a komunikaci s účastníky, protože v online se pozornost drží hůř. V běžném režimu máme tu klasickou dvakrát 45 minut - hodinu a půl, co se učí na VŠ. Většinou se snažíme, aby tam byl prostor pro dotazy. Sbíráme zpětnou vazbu od účastníků, hodně často narážíme na to, že si stěžují, že v některých případech by chtěli jít víc do hloubky, ale nebyl na to prostor. Takže chceme zkusit trochu jiný formát těch lekcí a vyzkoušet, co se stane. Ale je to hodně experimentální v tuto chvíli. A pak ještě k těm tématům - v tuhle chvíli to nedělám, ale standardně jsem to dělala. Dřív jsme tomu říkali *Kurzy informačního vzdělávání*, to jsou ty lekce, které nabízíme na webu knihovny, může se tam přihlásit kdokoli z fakulty i mimo fakultu, míváme účastníky i z jiných fakult [anonym.] celkem běžně, semtam nám tam zabloudí i *celoživoták*. Kromě těchto lekcí děláme i vzdělávání na katedrách, máme navázanou spolupráci s některými vyučujícími, chodíme jim přímo do konkrétního předmětu, typicky jsou to databáze a citace. Takže v rámci těchhle *oborovek* - já jsem je dlouho nedělala, protože já jsem dva roky zpátky z mateřské a mezitím se to tam celé přeskládalo, ale než jsem šla na mateřskou, tak jsem ty databáze a citace chodila učit. A teď skončila na mateřské jiná kolegyně, očekávám, že se mi to zase začne vracet, tahleta agenda, takže do toho musím počítat i nějaké to vyhledávání informací a tak.

**Vy jste zmínila nějaká ta úskalí té online formy výuky. Já jsem se chtěl zeptat na formy výuky jako takové. Předpokládám, že v online převažuje frontální výklad? Kdybyste se vrátila k tomu období, kdy to nebylo bezpodmínečně online, máte nějaké jiné formy nebo formáty?**

Já se bojím, že jsme pořád dost frontální, což je věc, která mě dlouhodobě celkem vadí. Osobně vidím konflikt v tom, že máme ty lekce jednorázové, tak nemáme moc prostor toho s těmi účastníky podniknout, pokud jim chceme předat nějaké penzum znalostí, tak prostě [...] Pokud zkusíme ten mikrokurz a zkusíme to rozfázovat do kratších výukových jednotek, tak třeba te prostor na nějakou aktivitu, ani ne tak samostatnou práci, spíš bych si představovala týmovou práci a následně s lektorem vyhodnocování komunikace. Tak to doufám, že nastane. Svého času byly workshopové ty *Myšlenkové mapy*, ale vyvinulo se to také takhle *nálevkovitě*, protože jsem zjistila, že ti účastníci nemají takovou potřebu si to na místě zkusit, ale spíš se toho chtějí dozvědět co nejvíc, když už tam přišli. Zároveň nás to dostává k tématu, mně teda intenzivně a myslím si, že i kolegy [...] Vlastně máme jednoho kolegu, který má absolvovaný *pajdák*, ale jinak všechny ostatní máme knihovnické vzdělání bez pedagogického minima nebo čehokoli, což si myslím, že začínáme pociťovat jako handicap. Já třeba jsem už o tom přemýšlela, že bych do toho šla, do pedagogického minima, ale bojím se časové tísně. Současní studenti si mohou zapsat přímo předmět *Informační vzdělávání*, mají ho jako áčkový, povinný, což my jsme neměli. Přijde mi to takové vzájemné, pedagogika se tváří od nejvyšších stupňů, že ji knihovníci moc učit nemají, knihovníci mají pocit, že když se ti pedagogové na ně tváří tak jako škaředě, tak se radši vůbec nebudeme ozývat, že existujeme [...] Ale myslím si, že to je škoda. Na zítra máme naplánovanou schůzku s profesorem z pedagogiky, od nás z fakulty - my máme jednak Pedagogickou fakultu a ještě na fildě máme Pedagogický ústav jako katedru samostatnou. My jsme teď narazili, v rámci toho, co rozvíjíme, na to, že máme problém s tím, jak dlouhodobě nastavovat cíle vzdělávání a vyhodnocovat jeho dopady. Ve většině jsou to právě jednorázové vstupy, takže ty běžné pedagogické metodiky na to nejde uplatnit. Chceme to s ním zkonzultovat. My tak jako doufáme, že nám



nabídne nějakého diplomanta, který by v tomhle směru zkusil zabádat, ale máme teprve sjednanou schůzku, uvidíme, jak se to vyvine.

Ale didaktika, pedagogika a vůbec tyhle kompetence a učící knihovníci je za mě velké téma. Nemáme problém s odbornou stránkou té věci, máme znalosti, myslím si, že nemáme problém s lektorskými dovednostmi, to se také dá vypěstovat, navštívit semináře. Ale to hlubší ukotvení, bojím se, že bez těch patřičných znalostí je problém. A v tuto chvíli to asi vadí jenom nám, ale pokud chceme dosáhnout toho, že vzděl. aktivity knihovny budou vnímány nejen jako běžné, ale že budou vnímané i jako nutné a potřebné, pokud chceme být opravdu rovnocennými partnery, těm akademikům, tak někudy tudy budeme muset jít, nezbytně, nakonec. Spousta akademiků má pořád knihovny jako: *Tyjo, to jste se teď měli, že jste měli tři čtvrtě roku zavřeno, to byla pohoda.*

**Existuje ze strany univerzity poptávka po vzdělávacích programech knihovny, nebo je to o nabídce, která se tlačí tím druhým směrem?**

To je výborná otázka a bolavé místo. Poptávka neexistuje, aspoň o tom nevím. My jsme v rámci těch porad studovali strategické dokumenty fakulty a univerzity, že by tam někde bylo explicitně napsané, že knihovníci zajišťují úroveň informační gramotnosti členů akademické obce, to ani omylem. Ani v tom dlouhodobém. Svého času [anonym.] přes projekt NAKLIV *Národní klastr informačního vzdělávání*, který já jsem měla to štěstí zažít jako účastník, kdy intenzivně, nevím, jestli to byly dva nebo tři roky, se ti učící knihovníci napříč univerzitami potkávali, sdíleli ty znalosti a chtěli na to tehdy kolegové navázat vznikem celouniverzitního centra pro informační vzdělávání, a absolutně se jim to nepodařilo prosadit. Pokud vím, tak je v nějakém strategickém záměru, protože pro nás strašně zajímavou cílvkou pro vzdělávací aktivity, jsou doktorandi, kterým se teď začínáme poměrně intenzivně věnovat. Tak jednak vzniká centralizované pracoviště na fakultě a jednak je ve strategickém záměru centralizované pracoviště celouniverzitní - ale ještě to nemá žádný konkrétní postup. Tak se snažíme zůstat alespoň v kontaktu s těmi ostatními patřičnými lidmi, říkat: *Jsme tady, je tady knihovna*, my pro ty doktorandy můžeme mít nějaké specifické a znalosti, které oni budou potřebovat pro zvládnutí svého studia. A můžeme to dělat pravidelně, systematicky a můžeme spolupracovat na aktivitách toho centra a tak. Ale jde to zesponu. Nevím, jestli se některým kolegům a kolegyním už podařilo - já bych si představovala třeba [anonym.], kde mají ti učící knihovníci mají třeba lepší pozici, ale nevím, jak to je v realu.

**Vy jste zmiňovala cílovou skupinu doktorandů, předpokládám, že pak jsou tam studenti bakalářských, magisterských programů. Je tím cílová skupina vyčerpaná?**

Potom tady máme akademiky, kde vnímám intenzivní pocit, že [...] já osobně to mám tak, že za akademikem můžu přijít s nabídkou služby, ale když za ním přicházím s nabídkou vzdělávání, je to poměrně odvážný počin. Zažila jsem jednou, ale už to bude tak pět sedm let, co jsem zažila, že jsem vedla školení *Práce s databázemi* pro vyučující z katedry Filozofie. Bylo to zajímavé, protože jeden z těch účastníků byl významná osobnost u nás na fakultě a není rozhodně z těch, kteří by nějaké školení potřebovali, takže to bylo poměrně náročné, ale zajímavé.

U těch akademiků - oni jsou opravdu rozříštění, individualizovaná, jiná historie, osobnostní. Někteří jsou absolutní suveréni, teď jsem byla v kontaktu s panem docentem, což je expert na středověké církve, poutě [...] To je člověk, který by mohl spíš školit mě - co se týká práce se zdroji i práce s citačními manažery. Na druhou stranu jsou akademici, kteří [...] mají svoje rybníčky. Ale nevím. Myslím, že je to cílvka, se kterou by se potenciálně pracovat dalo a kde bychom mohli najít styčné body, kde bychom jim mohli něco nabídnout a oni by to mohli ocenit, ale myslím, že je tam ještě velký prostor pro mapování situace a jejich potřeb a tak. Máme

relativně nové pracoviště specializovaných akademických služeb, kde teda s nimi začali kolegové řešit RIVY, bibliometrii, predátory, open science, tam mně přijde, že si můžou dovolit komunikovat napřímo, většinou se na ně akademici obrací s konkrétními problémy, jakmile má člověk konkrétní potřebu, hned se ta spolupráce navazuje lépe. My jim říkáme [anonym.]. Možná tady přes sasaniky se nám rýsuje možnost, jak zvýšit ten svůj dosah a nějaké to působení prostě naplánovat. Zatím je to takové hodně neuchopitelné.

**Co vás ovlivnilo jako vzdělavatele - ať už z oblasti formálního vzdělávání nebo zkušeností, neformálního vzdělávání, tak co vás vybavilo pro tu roli.**

To je výborná otázka, protože se zároveň u ní cítím dost amatérsky. Když jsem do té knihovny nastupovala, tehdy končil kolega, který tam vůbec to informační vzdělávání zavedl, zahájil u nás v knihovně, někdy v letech 2006, 2007, něco takového, a vyloženě to *výběrko* bylo dělané na člověka, který to po něm převezme. Takže byla podmínka [...] a tehdy, to je vtipné, to byl rok 2008, když jsem tam nastoupila, a tehdy vlastně nebyly nároky na nějaké moje kompetence didaktické a lektorské, nevím co [...] Ale tehdy ta vedoucí byla zoufalá z toho, co měla k dispozici z těch životopisů a říkala: *Hlavně, prosím vás, nebudete se bát mluvit před lidmi?*

Měla takové dost introvertní složení týmu a měla problém sehnat někoho, kdo bude ochotný jít s kůží na trh, před lidi. Takže to byla moje hlavní kompetence, když jsem nastoupila do knihovny, že mi nevadilo jít před lidi a mluvit. Pak mi přijde, že asi největším znalostním skokem byly ty *NAKLIVÁcké* semináře, to fakt byly rok dva. Já jsem byla prvoligový šprt a dostala jsem i certifikát za nejaktivnějšího účastníka, já jsem se tehdy zúčastnila všeho, co šlo tehdy a rozhodně, když jsem začínala, tak byly takovým světýlkem ve tmě semináře IHIK, ty vlastně tehdy začínaly a to bylo jednoznačně místo, kde měl člověk možnost potkat klíčové lidi. A tehdy vůbec IVIG. Trošku mě mrzí, že většina těch materiálů je tam stejná od té doby, ale chápu, že. To je podle mě obrovský problém informačního vzdělávání v knihovnách: Nikde to není samostatné pracoviště, nikde to nemá prioritu a všichni to dělají, protože je to baví a protože chtějí. Což je strašně fajn, ale strašně to tím trpí všechno.

**Jmenovala jste jednak mimoškolní vzdělávání, které jste absolvovala už jako zaměstnanec, jmenovala jste zkušenosti, že jste do nějaké míry byla zaučovaná z praxe. Kdybychom se vrátili k tomu formálnímu vzdělávání, rozvinul vás přímo nějaký předmět?**

To je výborná otázka, já jsem státnicovala v roce [anonym.]. Informační vzdělávání jsme rozhodně neměli. Na bakaláři jsme měli *komunikační dovednosti* nebo něco podobného jako předmět. Já jsem byla taková aktivní, že jsem se hodně hlásila na různá běčka - kreativní workshopy a výjezdní semináře, kde se třeba řešily, tehdy co byly, nevím jak to nazvat vůbec. V podstatě jako hry. Ale byly to aktivity, které rozvíjely komunikační dovednosti. No ale jinak, že bych si vyloženě pamatovala něco, co by mě v tom formálním vzdělávání na tohle připravilo, tak to se obávám, že fakt ne.

**Co byste vyhodnotila jako nejhodnotnější zkušenost pro tu vzdělavatelskou roli? Z jakékoli dosud absolvované oblasti.**

No tak tu samotnou praxi asi. Za mě třeba vynikající zkušenost teďka s rozvojem kompetencí učícího knihovníka, to že člověk dostane do tandemu toho studenta, který mu nastavuje zrcadlo, ptá se, zároveň už má nějaké kompetence a znalosti, tím, že to s ním sdílím, tak to sdílím zase na jiné úrovni než třeba s kolegy. Učit někoho, z toho mám radost, že jsme se do toho pustili.

**Kdybychom se podívali na nějakou současnou nabídku, která je pro vás ve vzdělávání k dispozici, specificky ve vzdělávání vzhledem k té vzdělavatelské roli. Vnímáte existenci takové nabídky,**

Já mám pořád latentně, na pozadí možnost toho pedagogického minima přímo na [anonym.]. Ale mám velký respekt z času, protože mám malé děti, moc nemám volný čas, ne že bych ho nechtěla obětovat, ale v podstatě ho nemám. Tak to je taková velká výzva. Potom taková méně bolestivá - my máme na fakultě projekt [anonym.], což je centrum rozvoje pedagogických kompetencí, je to primárně určené doktorandům, já vám zkusím někam poslat odkaz. To je primárně určené doktorandům, ale oni ty přednášky mají nahrané a dá se k tomu dostat, takže to si tak jako představuju, že pokud nezvládnou přihlášku do pedagogického minima, což je myslím do konce srpna, ještě mám nějaký čas na rozmyšlenou, tak se vrhnu do těch [anonym.] přednášek. Svého času jsme se účastnili nějakých předmětů na [anonym.], i když jsme byli vystudovaní knihovníci, mám v plánu si příští rok, pokud mě pustí do předmětu, zkusit si s ní projít ten předmět *Informační vzdělávání*, protože by mě zajímalo, co ti studenti dostávají v tom předmětu. Nějakou představu mám, ale zajímalo by mě to. Co se týká odborných akcí, které pořádají knihovny, tak pořád zůstává seminář IVIG, to je jasné, mrzí mě, že ta konference výchova je taková [...] Já jsem se do IVIGU zapojila před rokem, pořád tam zůstávám pasivní, protože pokud člověk není v tom jádrovém týmu, aby mohl tvořit ty dokumenty, tak dobře, dostala jsem možnost to okomentovat, ale umím si představit, že zase jednou za 14 dní, jednou za měsíc bychom se setkávali nějak pravidelně, pokaždé měli nastolené téma, opravdu se bavili o těch svých zkušenostech. Přijde mi, že to sdílení [...] my vynalézáme v každé té knihovně svoje, vlastní kolo. Přijde mi to zbytečné, ztráta času.

**Co vám v té nabídce schází? Je to příležitost k výměně dobré praxe, sdílení?**

Rozhodně je. Bylo to součástí toho předmětu NAKLIV, tam se daly absolvovat v propojených knihovnách i stáže, což jsem taky využila. Víím, že teď rozjíždí AKVŠ také stáže v knihovnách, akorát začali katalogizací. Proč zrovna katalogizací? Doufám, že se k tomu časem prokoušu, k těm stážím a k tomu sdílení zkušeností v rámci těch učících knihovníků, ale mně přijde, že to je všechno těžkopádné. Je to tím, že to nemáme zaštitěné shora. Nemáme lidi, metodiky, pracoviště.

**Když jste mluvila o bariérách ve vzdělávání, o limitovaném čase. Kdybychom mluvili o pracovišti, je pro vás situace tam příznivá?**

To také s kolegy často řešíme. Rozhodně není ideální, ale v rámci možností si nestěžuju. Nejsme pracoviště informačního vzdělávání, to jádro týmu jsme referenční knihovnice, takže jsme na pultech ve službách. Teď v pandemii máme spoustu času, protože těch 5 uživatelů nás od práce nevytrhne. Ale nestěžuju si, mám prostor pro další věci. Spoustu akcí se přesunula do online, takže člověk nemusel vyjednávat, jestli může jet, kolik to bude stát, kdo za něj bude dělat zástup, ale prostě si zašel do kanclu a poslechl si tu přednášku, kterou potřeboval. Dávala jsem teď zpětnou vazbu [...] že by hybridní forma měla být standard. To osobní setkávání se nahradit nedá a určitě se s ním rozvíjejí věci, které se v onlinu rozvíjet nedají, ale pokud já jsem v situaci, že na konferenci jet nemůžu z personálních důvodů, ale poslechnout si ty klíčové přednášky můžu, je to za mě ideální forma, jak by tahle akce měly probíhat. Snažím se teď číst dokumenty ke koncepční práci, k evaluaci vzdělávání, metodám výuky na VŠ. Mám rozečtené tři věci půl roku a nestíhám.

**Přetlačuje se tam běžná knihovnická agenta s tím, co byste chtěla věnovat přípravě na učení?**

Určitě. Nechci si stěžovat, máme velký prostor řídit si práci sami v rámci oddělení, to oceňuju. Ale ano. Času je málo, není to jediná agenda. Za mě je to prioritní agenda, ale někdy se hlásí o pozornost ostatní věci.

**Ted' se ptám na vás - jako lektora, ptám se na vaše silné, případně slabé stránky coby vzdělavatele.**

Můj velký benefit je to, že se nebojím dělat chyby. Mně nevadí se ztrapnit, nebýt suverén, nevědět všechno. To mi rozvazuje ruce. Ráda improvizuju a experimentuju. Ne vždycky to končí dobře. Účastníci konkrétní akce, aktivity pak dojedou na to, že ta improvizace nevyšla, ale to je riziko, které s tím jde ruku v ruce. Co se týká tvrdých znalostí, umím si představit, že tam nějaké rezervy mám, obecně se nebojím, že bych vůbec nevěděla. Ale samozřejmě se stane, že bych měla účastníka, kterého mám na lekci, a je v dané oblasti znalý, poučí mě a já s tím nemám problém, mám z toho radost. Myslím, že *blbě* mluvím, to jsou negativa, daří se mi to zlepšovat, ale sekané věty a pauzy, to je katastrofa. Nahrála jsem si své lekce, co jsem měla v online a když mám sebemrskáčské chvílky, zkusím si to pouštět, většinou to nevydržím víc než pět deset minut, to nejde. Ale snažím se. Vím o tom a vím o tom i v tu chvíli, kdy to dělám. Rozhodně obrovská díra jsou ty didaktické věci - vystavění lekce, cíle. Řešíme to teď s kolegy. Jsme posedlí sdělit toho co nejvíc. Je to pochopitelné, ale není to dobře. Není prostor na to, co bylo důležitější [...] Plynule střídat aktivity v rámci lekcí.

#### **Máte modelový problém, který se objevuje při nějaké výukové činnosti?**

Od podzimního semestru jsme si zavedli s kolegy vzájemné náslechy. Chceme pracovat na zpětné vazbě - doteď jsme ji měli prostřednictvím formulářů od účastníků, tu sbíráme systematicky, jsme schopní porovnávat, roky, lekce, semestry, ale je to jednostranné. Tak teď si chodíme na náslechy, což je také zajímavá zkušenost. Když tam má člověk kolegu, pracuje s trémou víc, než když tam má 40 cizích lidí. Shodli jsme se, že se hodně *shazujeme* zbytečně (*Nejsem expert, někdo vám tohle vysvětlí lépe*), máme problém, že toho chceme sdělit co nejvíc, pak jsou tam hlášky *Tímhle se teď zabývat nebudeme z časových důvodů* [...] Na mě to nepůsobí, že je to v pořádku. Měla bych mít tu lekci vystavěnou tak abych jim vše podstatné řekla. Neměla bych mít potřebu zdůrazňovat, že na to teď není čas. Myslím, že když o tom víme a pojmenujeme si to, můžeme s tím pracovat. **Představme si ideálního učícího knihovníka. Co by měl zvládat?**

Měl by mít rád lidi, bez toho to nedává smysl. Měl by mít know-how. Musí mít znalosti, musí mít co předat - jinak to nemá smysl. Jde o to, čemu se bude věnovat v tom vzdělávání, je to široké, zvlášť kolegové z veřejných knihoven, kteří dělají lekce pro děti, školáky, středoškoláky [...] My jsme měli jednou do roka návštěvu gymnazistů, kterým jsme ukázali, jak funguje VŠ knihovna, základy databáze atd. Je důležité to know-how, k tomu, co učí. Budujeme makerspace, kolega měl online lekci na 3D tisk, ale myslím si, že to zvládnul v rámci možností výborně. Ten rozptyl je obrovský, esence by měla být: práce s informacemi, kritické myšlení, vyhledávání.

Myslím, že by ten člověk si měl uvědomovat, že vším, co dělá, pracuje na pověsti své profese. Zvlášť směrem ke zřizovatelům. My máme odstrašující zkušenost, kolegové měli roky výborně našláplé vzdělávání, chodili do výuky, měli to nastavené, my jsme jim záviděli. Pak se změnilo vedení fakulty, rozhodlo, že knihovníci nemají učit, mají půjčovat knížky, dokonce tam nastala situace, že se ozvali vyučující *Ale my je tam potřebujeme, jsou pro nás užiteční*. Ale vedení řeklo, že *pokud neumíte učit tyto věci sami, nejste dostatečně kompetentní. A žádné knihovníky nepotřebujete*. Žijeme s tímto vedením, že to si to všechno budujeme, nastavujeme, ale může to kdykoli skončit, pokud to nebude zakotvené v koncepčních dokumentech a nebude to obecně přijímané institucemi.

#### **Přemýšlím, jak to nazvat ...**

Asi nějaká advokacie? Musí být schopný odučit tu látku, ale i komunikovat o své práci na tuto stranu. Musí být schopný vysvětlit to, co dělá. I v knihovně pracují lidi, co si myslí, že v knihovnách se mají půjčovat knížky, proč my ztrácíme čas s těmi studenty.

**Já jsem tím pádem na konci toho, co jsem potřeboval probrat. Rád bych vám dal teď prostor, doufám, že jsem vás nikde neutnul.**

Nemyslím si.

**Moc vám děkuji za váš čas.**

## 7.6.6. Θ VŠ. C

**Když si představíte pracovní týden, kdy se věnujete vzdělávacím aktivitám, co pro vás zahrnuje?**

Teď je otázka, jestli se vzdělávacími aktivitami myslí přímo ta výuka, nebo i příprava?

**Všechno, prosím.**

V tom případě skoro celá moje činnost je vzdělávací aktivita. Liší se to podle toho, která část akademického roku je. V semestru je to hlavně výuka plus příprava na výuku, opravy úkolů v e-learningu. Mimo semestr jsou to hlavně opravy, komplexnější příprava, předělávání kurzů apod.

**Máte specificky vyhraněný čas na přípravu?**

Já to mám spíš naopak, sem tam mi do toho vejde něco jiného, což většinou jsou jednotlivé úkoly od šéfa, projekt apod., v rámci mé pracovní doby je ta výuka to hlavní, ten čas si rozdělují podle sebe. Někdy si já sama dělám takový plán, že si stanovuju ten čas na tu přípravu, ale obecně dané to nemám. Je to tak, jak si to já sama nastavím.

**Jaká je četnost aktivit v tom týdnu, kdy ty akce jsou?**

Mám pravidelné kurzy, kdy v zimním semestru učím myslím tři a v letním asi také tři, což znamená, že potom vlastně v každém tom kurzu mám víceméně jednu výuku plus zhruba jednou měsíčně mám školení externí pro nějakého vyučujícího.

**Vy jste jmenovala teď nějaké cílové skupiny, máte tam studenty bakaláře, magistry, jmenovala jste i pedagogy?**

Je to tak - ty moje pravidelné kurzy jsou pro doktorandy a potom si mě volají vyučující do jejich předmětů právě k bakalářům a magistrům do nějakých diplomových seminářů. Tak tam potom většinou nějaká přednáška na citování nebo něco takového, jednorázového.

**Jaké jsou obsahy toho, co přenášíte?**

V rámci mých pravidelných kurzů je to vědecké publikování pro ty doktorandy tak nějak obecně od výběru tématu, přes vyhledávání literatury, přes citování, práci s citačními manažery, tvorbu abstraktu, základy tvorby textu, citační analýzy, vědecké identifikátory, vědecké sítě. Průřez od toho, kdy se píše článek, kdy se s tím začíná, do fáze, kdy je článek hotový. To je ten jeden kurz, který má několik variací.

A potom druhý kurz je víc zaměřený na to citování, částečně se opakuje náplň toho prvního kurzu, je to rozšířenější třeba na tu práci s textem, jak správně parafrázovat. Hodně se tam zdůrazňují věci s tím ohledem, že ti doktorandi také povedou nějaké závěrečné práce, nejen pro ně, ale na co mají upozornit ty své studenty, protože by je to nemuselo napadnout, že to ti studenti neví.

**Je to tedy tak, že vzděláváte vzdělavatele potenciálního.**

Jo, ale není to hlavní náplň, je to sekundární.

A potom v těch jednotlivých přednáškách je to citování, vyhledávání literatury, citační manažery.

**Převažuje frontální výuka, nebo jak byste charakterizovala formy výuky?**

Ty jednotlivé přednášky jsou formální a ty moje kurzy, tam se to vyvíjelo, momentálně se to vyvinulo do formy, že je to e-learning, který je doplněný nepovinnými přednáškami, víceméně každý týden. V přednáškách je to spíš takové diskuzní, shrnu hlavní penzum informací, je to spíš diskuze.

**Vzhledem k tomu, že práce se zdroji, tvorba abstraktu jsou takové praktické dovednosti. Probíhá i nějaký trénink?**

V rámci e-learningu plní ke každé kapitole studenti úkol. Praktický nácvik probíhá v rámci úkolů, píšou abstrakt, mají vyhledat literaturu, takže to je v rámci nějakých domácích úkolů.

### **Existuje poptávka ze strany univerzity na nějaké konkrétní aktivity?**

Příliš ne, je to spíš o tom, že my se snažíme vnucovat a ne vždy úplně úspěšně. Řekla bych, že jak na které fakultě. Někde si to vyžádali a spolupracují, někde učíme a plyne to, někde to nefunguje vůbec. řekla bych spíš, že je tam ze strany vedení nepochopení důležitosti těch věcí. Já se tedy zaměřuji na doktorandy, ale kolegyně se zaměřuje na bakaláře a magistry, potýkáme se s tím, že to je takové odtržené. My to těm fakultám nabízíme, učí se to tam, ale ti studentni nevnímají tu důležitost, protože se to po nich nikde nevyžaduje.

### **Přesunu se k dalšímu okruhu. Chci se zeptat na vás - na vzdělavatele - co z vaší minulosti, ať už formální přípravy, neformálních zkušeností vás vybavilo pro tu lektorskou roli?**

Já nejsem úplně typický knihovnik, nemám vystudované knihovnictví žádným způsobem. Mám praxi poměrně dlouhou, doučovala jsem jazyky od asi sedmnácti, tím začala taková moje výuka. To jsem dělala dlouhodobě, pak jsem učila i nějaké kurzy. Byly to ty jazyky. Já jsem vlastně vystudovala německou a latinskou filologii a pokračovala jsem na doktorát, musela jsem dál učit a v rámci toho doktorátu přímo plus jsme měli takové doučování pro studenty, co jsme zajišťovali jakožto doktorandi. Asi nejvíc ta praxe, i když to bylo učení jiného předmětu. Zároveň jsem se učila učit předměty, které tam sama neovládám, protože to tak na tom doktorátu bývá, to vlastně na tom doktorátu tak bývá, že doktorandi musí učit něco, co vlastně sami až tak neumí. Takže jednak ty zkušenosti, potom didaktické vzdělání, sice nemám didaktické vzdělání, ale absolvovala jsem nějaké semináře, kurzy. Ať už zaměřené na jazyky, nebo online kurzy.

### **Můžu se zeptat na konkrétní kurz s pedagogickou náplní, který pro vás byl přínosný?**

Neřeknu vám jméno, ale hodně mi daly kurzy na [...] *FutureLearn*, ty byly hodně přínosné. I teď nám [anonym.] nabízí interních kurzů pro zaměstnance. V rámci toho jsou zajímavé věci.

### **Ta současná nabídka, co je vám k dispozici - jsou tam pro vás přínosné věci?**

Určitě pro mě jo, některé jsou přínosnější, některé méně. V poslední době je to hodně zaměřené na tu osobnost učitele, jak si najít to svoje, jak si najít správné metody, které jemu sedí, jak vlastně pracovat s pozornost posluchačů. Obecně platné věci napříč předměty a myslím si, že je to fajn pro zamyšlení.

### **Tyhle dovednosti, co jste zmínila, že jsou v nabídce, dalo by se říct, že jsou to didaktické kompetence, nebo je to příliš specifické.**

Bylo to tak prezentováno, tak se to tak dá asi shrnout.

### **Vzpomenete si, na nějaký konkrétní kurz současný, co jste třeba absolvovala, a v tomhle smyslu byl dobrý?**

Např. prezentační dovednosti a paní [anonym.], to bylo moc zajímavé, ony ty poslední kurzy byly takové [...] Možná je to nový trend, že jsou to dlouhé semináře, které jsou hodně diskuzní, těch vědomostí tam člověk nenačerpá tolik, ale odnese si pár tipů, které může přenést do praxe. Takže to byl celodenní seminář, otázka je nakolik potřeboval být celodenní. Ale byly tam zajímavé věci. Zaměřilo se to na ty prezentační dovednosti z pohledu pozornosti posluchače, posluchač má omezenou pozornost. Bylo to zaměřené na to, abychom z té pozornosti neubírali jinými věcmi. Když se pohybujeme po třídě, z hlediska posluchače to může být nepříjemné, když mu třeba stojíme za zády a je mu to nepříjemné, může se soustředit na to, že je to nepříjemné a neposlouchá nás, co říkáme. Takovéhle zajímavé věci tam byly.

### **Je něco, co nemáte v nabídce, ale ocenila byste to?**

Pro mě možná by bylo fajn se vzdělávat více ve věcech, které učím. Nicméně to mi asi nemůže nabídnout moje univerzita. Do určité míry tohle zajišťuje IVIG, ale jenom v omezené míře. Čili tohle asi chybí. To asi by se hodilo vzdělávání v tom samotném, co my předáváme.

#### **Máte příznivé podmínky pro to, abyste se mohla vzdělávat?**

Za mě určitě ano, nemůžu si vynachválit tady u nás knihovnu, protože jednak časově máme obrovskou volnost, my dvě s kolegyní, co zajišťujeme vzdělávání, my si z toho děláme srandu, že si tady děláme, co chceme, protože máme pracovní dobu, ale nikdo nás v té pracovní době nehlídá, co přesně děláme. Je to o té naší vlastní iniciativě. Náš ředitel je hodně vstřícný pokud chceme na školení, konferenci vyjet - což se teď kvůli covidu úplně nekonalo, ale je ochotný, když na to jsou ty prostředky, což na tyhle věci se prostředky najdou, nemá vůbec problém nám zaplatit, ať někam jedem. My máme podmínky na to super.

#### **Ptám se teď na kompetence učícího knihovníka, na vaše silné stránky, ať už jde o formy učení samotného, i obsahy. Co vás napadne.**

Myslím si, že co je moje velká deviza, to je schopnost navodit nějakou příjemnou atmosféru v té výuce, nějak se naladit se studenty na stejnou strunu, motivovat je, předávat to.

Co je slabší stránka, tak vedení diskuzí tak, aby byly efektivní. To je něco, co mi chybí. Zároveň mi chybí kompetence v některých tématech, která učím, je to částečně způsobeno tím, že to nedělám tak dlouho a přišla jsem z úplně jiného oboru. Někde se to zlepšilo, ale jsou témata - jako třeba bibliometrie - tam se moc neorientuju, protože v době, kdy mě to zajímalo, to fungovalo jinak, než to funguje teď. A je to něco, do čeho s těmi studenty nezabředávám, ačkoli vím, že by to potřebovali vědět víc. Co mi určitě chybí, je udržování přehledu, co je aktuální, to je jedno z mých témat, kde bych se chtěla zlepšit, abych měla přehled o tom, co je nového, abych to mohla předávat dál.

#### **Máte pocit, že takhle konkrétní věc je o osobním nastavení, nebo i o podmínkách na pracovišti?**

Spíš o těch časových podmínkách, ono je toho spoustu, co může člověk dělat, jak se může vzdělávat. Možná je to v mé nesystematičnosti, protože se vzdělávám spíš v těch didaktických věcech, kde to možná není tak akutní jako se vzdělávat v těch odborných věcech, ale je to pro mě jednodušší. Tak možná proto si to nenastavuju správně, je mi to jednodušeji naservírované, na to hledají snáz semináře, kdežto to, co já potřebuju, to si musím hledat sama. Určitě, kdybych si to zařídila líp, mohla bych to udělat.

#### **Potkáváte se s nějakým typickým nebo modelovým problémem?**

No, problém, ten si myslím, že je typický a celostátní, informační vzdělávání prostě není chápáno jako něco, co je důležité. Nevnímá se to jako standard vysokoškolského studenta, že by měl být na nějaké úrovni v informačním vzdělávání. Neklade se na to důraz v tom pohledu, hlavně v kurzech pro Bc. a Mgr., se něco učí, jak mají hledat tu literaturu, jak mají citovat, oni potom nepišou žádné práce, takže to nemají kde uplatnit. Když pak nějakou práci píší, jejich vyučující to potom neřeší, jestli tam správně citují, jestli vyhledávají relevantní literaturu, oni nabydou pocit, že my jim tvrdíme, že to je důležité, ale v praxi se jim ukazuje, že to důležité není. Ani u těch bakalářských, magisterských pracích se tahle stránka velmi často neřeší. I ze stran vedení, kurzy, které byly povinné, jsou už jen volitelné - ty kurzy toho informačního vzdělávání na některých fakultách, takže chybí chápání té důležitosti. Někdy máme pocit, že si to tak děláme, abysme to dělali a že to vlastně nemá žádný efekt. U těch doktorandů je to samozřejmě lepší, protože oni vidí, že to potřebují. A i když je člověk učí, jak by to mělo vypadat, když zasílají něco do časopisu, že by měli nějaká formální kritéria dodržovat, pak když se



člověk podívá na weby těch časopisů a co oni vydávají a stejně ta kritéria vlastně vůbec nedodržují, tak je to takové, že si potom člověk říká, jestli to má vlastně vůbec smysl.

**Máte pocit, že to je oborová věc?**

Ne, to si myslím, že naprosto globální. Možná je na to v humanitních oborech kladen větší výraz, ale když to třeba vezmu ze svého studia, v rámci svého studia jsem neměla žádné informační vzdělávání, od bakaláře až po doktorát, v podstatě ne. Tam se možná dbá na to, aby se to víc používalo, i když se nedbá na tu výuku. Ale myslím, že je to globální problém, že se to moc neřeší.

**Napadá mě otázka, která vychází z toho, o čem mluvíte. Existují pro vás příležitosti k jednání s vedením univerzity, se zaměstnanci o těch návaznostech univerzitního kurikula na ty věci, co nabízíte? Je tam možná spolupráce, komunikace?**

V hodně omezené míře. Existuje knihovní rada, která podle mého názoru by měla sloužit jako nějaká reklama na ty naše služby a debata o tom, co je potřeba. Nicméně to je shrnutí toho, co mi děláme jazykem, kterému ti lidi nerozumí, takže tohle úplně nefunguje. Jinak ty návaznosti tam nejsou. Možná kdybych já za svou osobu si domluvila nějakou schůzku s nějakým proděkanem, možná se o něčem pobavíme, ale nevím, jestli by to mělo nějaký efekt.

**Vrátil bych se k tomu, o čem jsme se bavili na začátku o té vaší lektorské náplni. Máte možnost nebo nějaký způsob získávat zpětnou vazbu? Jakým způsobem vyhodnocujete, jestli se daří ten vzdělávací záměr?**

To vlastně děláme v rámci těch online kurzů, u těch jednotlivých přednášek - tam zpětná vazba úplně neprobíhá. Tam mi možná vyučující napíše *Jo, studentům se to líbilo*. Anebo jemu že se to líbilo. Ale v rámci těch kurzů máme vstupní a výstupní test, abychom zhodnotili, jestli se ti studenti, kteří kurzem prošli, posunuli v zásadních věcech, to je nějaká sekundární evaluace, toho, jestli to mělo význam. Potom ta máme vyložene evaluční dotazník, kde máme otázky jak otevřené, tak škály apod., aby se ti studenti mohli vyjádřit k tomu.

**Kdybyste si představila ideálního učícího knihovníka. Co by měl umět? Může se jednat o osobnosti předpoklady, formální, cokoli, co vás napadne.**

Měl by být kompetentní v těch věcech, které učí, měl by být [...] těžko se to popisuje. Měl by to být člověk, který se hodí na to, aby učil, tudíž neměl by to být stydlín, měl by být komunikativní, dostatečně sebevědomý, měl by předávat pozitivní energii, nenechat si sprdnout tu energii těmi studenty. To se blbě popisuje, ale když dám příklad, kdy přijde učitel do hodiny, tam všichni jsou unavení a všichni se k té výuce staví negativně a ten vyučující si řekne *Panebože, tady se všichni na mě koukají, to bude hrozná hodina* a je z toho špatný [...] To je špatná vlastnost pro učitele. Ten učitel by si měl zachovávat tu svou energii a spíš ji předávat studentům, rozhodně by si ji neměl nechat ubrat od těch studentů. To je podle mě hrozně důležité. Měl by být motivovaný, mělo by ho to bavit, měl by umět motivovat studenty, měl by umět vyjadřovat svoje myšlenky. To je strašná spousta věcí, co by měl ten učící knihovník mít [...] Měl by vědět, co je cíl jeho předmětu, co je cíl té které hodiny, směřovat k tomu, nejen to pinkat, mít tam tu strukturu, měl by umět přijímat zpětnou vazbu, být pořád ochotný se rozvíjet a učit se, měl by si tu zpětnou vazbu brát k srdci a zlepšovat se na základě toho.

**Vy za sebou vlastně máte zkušenost pedagogickou, ale to není samozřejmost u řady knihovníků. Považujete zkušenost nebo i formální přípravu, byť ve formě kurzů didaktických dovednost, jako nutný předpoklad?**

To je dobrý bod, protože je fakt, že tím, že jsem učila dlouho, na některé věci jsem si sama přišla, ty které se učí v didaktických kurzech. A je fakt, že knihovník, který má učit a nemá za sebou žádné, asi k tomu časem dospěje, ale samozřejmě by bylo mnohem jednodušší, kdyby aspoň to teoretické penzum na začátku dostal, aby už od začátku to bylo kvalitnější. Záleží hodně i na té osobnosti. Někdo se na to hodí, někdo ne, ale někdo mu to nakáže, aby to dělal. Ale ten, kdo se na to hodí, v tom asi bude líp umět nějak chodit. Nicméně to rozhodně ničemu neuškodí a didaktické vzdělání na začátku může pomoci. Nemusí to být nic formálního, nemusí to být certifikát, nic takového, ale aspoň si něco k tomu nastudovat.

**Zmiňovala jste tu motivaci. Co třeba vás motivuje, abyste měla ten přístup?**

Těžko se to specifikuje, mě motivuje pomáhat těm studentům, v tom, co potřebují, nebo v tom, co já vím, že potřebují a oni to ještě neví, ale prostě mě navíc baví i znát ty názory těch studentů. Taková nějaká vzájemnost a to poznávání, nejen ten učitel by měl být nejchytřejší v místnosti. Proto já ráda se studenty diskutuju, ale u těch doktorandů je to o něčem jiném než u těch mladších. Taková nějaká ta debata, vyměňování myšlenek.

**Děkuju za váš čas, doufám, že jsem vás nikde neutnul, pokud byste ještě chtěla něco doplnit.**