

# Pedagogické kompetence učícího knihovníka se zaměřením na dimenzi sebereflexe



**Příspěvek se teoreticky zabývá pojetím edukačních kompetencí učícího knihovníka jednak v kontextu (české) Konceptce rozvoje knihoven na léta 2017-2020, jednak v návaznosti na platný dokument ALA v sekci ACRL Roles and Strengths of Teaching Librarians z roku 2016. Stěžejní obsahovou částí článku je pojednání o sebereflexi jako jednom z pilířů úspěšnosti pedagogické práce učícího knihovníka. Cílem článku je fenomén pedagogické reflexe v oborovém diskursu teoreticky uchopit a zároveň otevřít možné tematické výzkumné pole, které transdisciplinárně směřuje z oblasti knihovnictví a informační vědy do pedagogiky a psychologie.**

Veřejné knihovny se na vzdělávání v českém prostředí již delší dobu podílejí jako prostory veřejného učení, interakcí s informacemi a věděním. Tuto roli formuluje v České republice aktuální Konceptce rozvoje knihoven na léta 2017 – 2020, jež reflektuje zahraniční vývoj v oboru, neboť „proměna knihoven z pouhých půjčoven knih na živá vzdělávací, kulturní, komunitní a kreativní centra je dlouhodobým celosvětovým trendem“ (Konceptce, 2017). V Konceptci má jako jedna z priorit pevné místo edukační role knihovny. „Knihovny mají značný potenciál rozvoje v oblasti neformálního a občanského vzdělávání a současně roste jejich význam při podpoře čtenářské, informační<sup>1</sup> a digitální gramotnosti jak u dětí a mládeže, tak i u dospělé populace. Významně roste také podíl aktivit orientovaných na specifické skupiny uživatelů, zejména příslušníků menšin a lidí ohrožených sociálním vyloučením. Knihovny jsou tradičním a přirozeným centrem sociální inkluze.“ (Konceptce, 2017, s. 13).

V realitě života knihovny se zrcadlí to, do jaké míry jsou její zaměstnanci schopni definovanou roli knihovny naplňovat svojí činností, aktivitami s uživateli a pro uživatele. Do centra pozornosti se tak stejně jako v této studii dostává **učící knihovník**. V prostředí českých knihoven nachází koncept učícího knihovníka své místo postupně od cca 70. let 20. století. Jeho rozvoj je podmíněn a zároveň ovlivněn potřebami a nároky jedinců žijících v informační (učící se) společnosti, ale především proměnou pojetí role, již knihovny ve veřejném prostoru v současné době zastávají.

V této souvislosti vyvstávají otázky vztahující se k naplňování role učícího knihovníka v současné knihovně i v učící se společnosti, jejíž nedílnou součástí je veřejná knihovna. Jaké je pojetí jeho edukační činnosti učícího knihovníka? Které kompetence jsou pro učícího knihovníka stěžejní? Jaké strategie má osvojeny pro zvládnání edukačních a komunikačních situací? Jakým způsobem dokáže vhodně interagovat s cílovou skupinou? Jaké nástroje má vytvořeny pro evaluaci svých edukačních aktivit? Uvědomuje si význam reflexe vlastní práce a provádí ji? Položené otázky se vztahují k celé šíři kompetencí tvořících profil učícího knihovníka a reflektují také oblast, jež je předmětem tohoto pojednání – reflexi či sebereflexi jako součást jeho pedagogické práce.

## Východiska a cíle

Teoretické zkoumání fenoménu učícího knihovníka s aplikačním potenciálem do prostředí knihoven mělo východisko v dotazníkovém šetření (Nejzchlebová, 2010), které proběhlo ve veřejných knihovnách v letech 2009 – 2010 a bylo zaměřeno široce na informační vzdělávání uživatelů. Jednalo se o aktivitu odborné sekce Informační vzdělávání uživatelů v rámci Sdružení knihoven ČR (SDRUK, 2010, online). Bylo osloveno 800 knihoven, přijato a zpracováno bylo 439 validních dotazníků. Dílčí výsledky šetření otevřely k řešení několik problematických oblastí práce učícího knihovníka – především absenci komplexního vzdělávání v metodice výuky k informační gramotnosti uživatelů, do něhož lze zahrnout kompetence ve znalostech edukačních forem a metod nebo znalost specifických cílových skupin edukace.

V odborném zájmu o učícího knihovníka lze sledovat kvalitativní posun, jak díky existující koncepci celoživotního vzdělávání knihovníků (Konceptce ČZV, 2016), tak díky realizovaným odborným seminářům, projektům OP VK či kurzům v rámci grantového schématu VISK Ministerstva kultury ČR. Problematice vzdělávání učícího knihovníka však nebyla věnována další cílená výzkumná pozornost,<sup>2</sup> což se týká rovněž fenoménu, na který se zaměřuje jedna z obsahových částí odborného článku – **reflexe či sebereflexe pedagogické práce učícího knihovníka**.

Zájem o tento fenomén je ovlivněn skutečností, že právě reflexe či sebereflexe jsou jedním z pilířů profesní úspěšnosti. Východisko k oborovému zkoumání reflektivních aktivit učících knihovníků je možné hledat v pedagogické vědě, cílem článku je tedy téma pedagogické reflexe v oborovém diskursu teoreticky uchopit a otevřít možné tematické výzkumné pole transdisciplinárně žádoucí a směřující z oblasti knihovnictví a informační vědy do pedagogiky a psychologie.

## Kompetenční profil učícího knihovníka

Kompetenční profil teaching librarian (učícího knihovníka) byl odborně vymezen a publikačně prezentován na přelomu 20. a 21. století (Peacock, 2001). V roce **2007** byla vytvořena konceptce **Standards for Proficiencies for Instruction**

<sup>1</sup> Obecnou otázkou edukační praxe v knihovnách je definování informační gramotnosti a pojetí edukace informační gramotnosti. Této otázce je věnována empirická pozornost v zahraničí, např. výzkum autorů DEMASSON, Andrew, Helen PARTRIDGE a Christine BRUCE. How do public librarians constitute information literacy? Journal of Librarianship and Information Science [online]. 2017, 096100061772612- [cit. 2018-05-25]. DOI: 10.1177/0961000617726126. ISSN 0961-0006. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000617726126>

<sup>2</sup> V tomto kontextu lze částečně navázat na kvalitativní empirický výstup P. Mazáčové se zaměřením na reflektované vzdělávací potřeby učících knihovníků (Mazáčová, 2016, s. 287-299) nebo text P. Mazáčové a R. Chalupníka věnující se kompetencím učících knihovníků v IT při přípravě lekcí informačního vzdělávání (Mazáčová, Chalupník, 2016, s. 18-24)

**Librarians and Coordinators** (Fowler et al., 2008) v sekci The Association of College and Research Libraries (ACRL) Americké asociace knihoven (ALA). Kompetence učícího knihovníka (primárně v akademickém prostředí) pro edukaci informační gramotnosti (Fowler et al., 2008) byly v této koncepci podrobně definovány ve dvanácti kategoriích: pedagogické dovednosti; administrativní dovednosti; schopnosti posuzovat a hodnotit; komunikační dovednosti; znalost kurikula; schopnost integrovat do edukace témata informační gramotnosti; dovednost designovat vzdělávací proces; dovednost leadershipu; dovednost plánovat; prezentační dovednosti; dovednosti v advocacy a oborová expertíza. Tato koncepce je dobře využitelná také pro zkoumání a koncipování kompetenčního profilu učícího knihovníka ve veřejné knihovně.

Každá kompetenční kategorie zahrnuje základní dovednosti a podkategorie dovedností knihovníka pro výuku informační gramotnosti, formulované kategorie a podkategorie tvoří ucelený a objektivní koncept.

Na tento profil navázala činnost odborné sekce ACRL v ALA a v r. 2016 byl předložen návrh revize standardu kompetencí soustředěných již úzce na profesní zakotvení učícího knihovníka. Obsahoval sedm nových rolí pro budoucí standard kompetencí učícího knihovníka, primárně v akademickém prostředí (Update, 2015). Tento návrh byl v r. 2017 publikován jako dokument *Roles and Strengths of Teaching Librarians, The Revision of the 2007 ACRL Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* (Standards, 2017, online). Standardy mají východisko ve standardech vytvořených pro učitele a svým obsahem napomáhají učícím knihovníkům optimálně plnit své profesní cíle (ASLA, 2012). Je v nich zřetelné posílení složky pedagogické, designové a kurátorské, učící knihovník je definován jako knihovník, který vyučuje v různých kontextech a pro něž může být učení hlavní nebo dílčí část jeho profesních povinností.

Dokument lze považovat za přemostění mezi teoretickým konceptem a praxí (reflektující změnu vzdělávacích potřeb především akademických knihovníků). Výrazným rysem standardu je odklon od dovedností směrem **k rolím** a překrývání původních kategorií kompetencí. Pro standard je příznačná identifikace silných stránek a každodenní práce v rámci těchto rolí. Učící knihovník pracuje se studenty jako trenér, průvodce a mentor, protože studenti procházejí komplexním informačním ekosystémem v různých fázích svého osobního a kognitivního vývoje.



Obrázek 1 – kompetenční role standardu ACRL (Standard, 2017)

V zrcadlení tohoto standardu platí pro prostředí českých akademických i veřejných knihoven skutečnost, že v nich pracuje učící knihovník typicky bez formálního pedagogického vzdělání a zčásti také bez vzdělání odborného, knihovnického (Analýza, 2017, 57 s.) přesto realizuje všechny složky pedagogického procesu, především s obsahem široce pojaté informační gramotnosti. Vede edukaci především ve formě face to face, přičemž uživatel očekává, že pracuje s vhodnými zdroji, které mu v edukaci pomáhají, jsou na něho kladeny požadavky adaptability a kontextové využívání různorodých (nejen vzdělávacích) technologií.<sup>3</sup> Usiluje o to, aby vedl uživatele svými edukačními činnostmi k posilování a rozvoji široce pojaté informační gramotnosti v rámci celoživotního učení.

Praxí takto formulovaný kompetenční rámec učícího knihovníka tedy přináší množství pedagogických i andragogických otázek týkajících se kompetencí vést pedagogický proces. Tím dochází v mnoha aspektech ke shodám s nahlížením na knihovnickovo pedagogické počínání s tím, jak jsou zkoumány a formulovány znalosti, dovednosti i postoje a emoce jakožto kompetence učitele (v instituci formálního vzdělávání).

## Pojetí činnosti učícího knihovníka

Zájem o reflektivní praxi a seberefexi v pedagogické práci učícího knihovníka vychází především ze skutečnosti, že pojetí práce učícího knihovníka se především v posledních dvou desetiletích významně a dynamicky mění, neboť se více stává faci-

<sup>3</sup> PEACOCK, Judith, 2001, online

litátorem v konstruktivistickém a konektivistickém (Downes, 2007; Černý, 2017, 119 s.) pedagogickém paradigmatu, preferujícím edukaci zaměřenou na učícího se jedince, řešenou propojováním různorodých zdrojů informací, pojmů i vzdělávacích obsahů. V takovém edukačním prostředí je také na učící knihovníky kladen požadavek „učit jinak než dříve“, vést aktivizující vzdělávací programy, vybírat aktuální témata vzdělávání k informační gramotnosti, znát digitální vzdělávací technologie (Mazáčová, Černý, 2015) a využívat jejich potenciál v lektorské praxi informačního vzdělávání.

## Pedagogické kompetence učícího knihovníka

V transdisciplinárním vnímání fenoménu reflexe či sebereflexe učícího knihovníka je třeba zaměřit pozornost k tomu, jak pohlíží na koncept kompetencí pedagogické vědy. V tomto kontextu je vhodné zmínit se krátce o pojmoslovném ukotvení. Pedagogická odborná komunita používá jako synonymum paralelně několik termínů,<sup>4</sup> nicméně v tomto odborném článku jsou zvoleny jako určující v kontextu učícího knihovníka pojmy „**pedagogické kompetence**“ a „**profesní kompetence učícího knihovníka**“ (vycházející z pojmu „profesní kompetence učitele“).

Vymezení pojmu pedagogické kompetence byla a je věnována v české pedagogické vědě pozornost už téměř dvě desetiletí, počínaje školskou reformou na přelomu tisíciletí provázenou vznikem nových kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů – a vstupem kompetenčního přístupu ke vzdělávání do edukačního prostředí napříč učící se společností (Kompetence, 2012, online).<sup>5</sup> Dle Vašutové (2004) zahrnuje pojem kompetence „znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti“, podle Švece (1999) představují kompetence „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány v pregraduální přípravě.“ Pojem **profesní kompetence** učícího knihovníka lze ve shodě s pojetím pedagogické vědy vnímat jako souhrn znalostí, dovedností, postojů, hodnot a osobnostních charakteristik, přičemž významnou složkou profesních kompetencí je jejich hodnotová dimenze a etická zodpovědnost za edukační proces.

Potřeba ovládnutí pedagogických kompetencí je pro učící knihovníky v současnosti žádoucí, neboť se učící knihovník při edukační činnosti setkává například se třídami či studijními skupinami, v nichž jsou seskupeni žáci lišící se z hlediska znalostí, osobnosti a osobní kultury. Cílí tedy výzvě kvalitně připravovat a realizovat programy rozvoje informační gramotnosti pro heterogenní třídy (Mazáčová, 2017), zároveň si je díky osvojeným pedagogickým kompetencím vědom skutečnosti, že jeho styl výuky nemá stejný dopad na všechny žáky a studenty a v závislosti na tom pozměňuje výukové metody (Pango, 2015). Rovněž musí být připraven na nové požadavky od vedení škol a samotných žáků a studentů týkající se například vzdělávacího obsahu včetně využití nových technologií.

## Zkušenost v pedagogické práci učícího knihovníka

Standardy, o nichž je pojednáno výše v článku, nepracují dostatečně s kompetencí sebereflexe či reflexe činnosti učícího knihovníka, což nekoresponduje s vývojem a trendy v pedagogických vědách a psychologii. Přitom je tato kompetenční oblast velmi významnou. V procesu poznávání okolního světa se uplatňuje jako stěžejní role myšlení (Dewey, 1932, s. 196), přičemž poznáním lze označit rovněž individuální poznávání své schopnosti pedagogicky působit (v roli učícího knihovníka). Myšlení tak umožňuje (učícímu knihovníkovi) interagovat s novými situacemi, do nichž vlivem výuky vstupuje s různými cílovými skupinami v proměnlivých podmínkách učící se společnosti.

Každá taková edukační situace se stává jedinečným problémem (Kolář, 2013, s. 30). Jeho řešení, má-li být účinné ve vztahu ke komplexnímu pedagogickému působení a rovněž ve vztahu ke kompetenčnímu profilu učícího knihovníka, vyžaduje schopnost jít všem novým situacím vstříc, byť jednáním pokus – omyl (Kolář, ibidem). Takto prožitá situace je žádoucí zpracovat prostřednictvím sebereflexe **zkušenosti** ve formě myšlenky, úvahy, souhrnu, závěru apod., na jejichž základě volí učící knihovník dle sebe nejvíce relevantní a užitečné řešení pro danou situaci a také v následném svém edukačním působení.

Odkazuje-li tato část článku na Deweye, pak je nutno zmínit ještě jeden fenomén související s tématem této studie. Jedná se o **dva aspekty tvořící zkušenost** – činný a trpný (Kolář, 2013, s. 30). Z hlediska sebereflexe je právě **aspekt trpný** velmi důležitý, neboť při zakoušení této následné fáze zkušenosti se významně zapojuje i myšlení na úrovni reflexe, jejímž prostřednictvím má učící knihovník snahu pojmout a individuálně zpracovat vztah mezi zažitou pedagogickou činností a jejími důsledky. Dewey přitom zkušenost chápe jako to, co se stalo, ale i to, co nastane v budoucnosti (In Kolář, ibidem). Kontextově je možné zmínit také přístup konstruktivistů a sociokognitivních paradigmat, která pojímají reflexi jako proces zpracování získaných zkušeností a jejich postupné přetváření do podoby nových nebo revidovaných významů užitečných v dalším životě (srov. Mezirow, 1990).

## Pedagogická reflexe a sebereflexe

Jak plyne z výše uvedených konotací, reflexe je systematicky a komplexně rozvíjena a zkoumána především v pedagogické vědě více než století a v novém tisíciletí se stává nástrojem rozvoje lidské osobnosti za využití **zkušenosti (experience) v procesu celoživotního učení sebe sama** i edukační činnosti v roli učitele, v učení druhých. Pro ucelené zachycení fenoménu reflexe či sebereflexe je vhodné uvést koncept, který v sebereflektivním přístupu k pedagogické práci zastával Schön (2003) a díky němuž směřoval k rozlišování reflexe při jednání (reflection in action) a reflexe po jednání (reflection on action).

V pedagogických vědách se můžeme setkat s obecně synonymně používanými pojmy reflexe, sebereflexe (příp. reflektivní praxe). Z různých přístupů k obsahu pojmů je v tomto článku preferováno spojení „pedagogická sebereflexe“, které formuloval Švec (2005, str. 78-79) jako pojetí učitelovy cesty za profesionální kvalitou s důrazem na to, že se sebereflexe učitele týká

<sup>4</sup> „Profesní kompetence učitele“, „učitelské kompetence“, „kompetence učitele“, „pedagogické kompetence“, „profesionální kompetence“, „kompetence pro učitele“

<sup>5</sup> Je třeba zmínit, že kompetenční přístup je v publikaci Metodika reflektován z hlediska neformálního vzdělávání.

také jeho vztahů s ostatními lidmi: „V sebereflexi si učitel uvědomuje vědomé prožitky, způsoby svého jednání, odezvy žáků na své jednání apod.“. Podle Švece, což lze uplatnit také v případě učících knihovníků, „k sebereflexi vedou zejména problémové výchovné situace, situace, s jejichž řešením není učitel spokojen, a situace, s nimiž si dost dobře neví rady“. Hovořili o reflexi, nelze jednoznačně říci, že jde jen o (meta)vědomý proces, ale podílejí se na něm i nevědomé procesy, které mnohdy jsou spjaty s „aha efekty“ či vynořením tacitních (Švec, 2012) pojmenování a významů.

Ve shodě s pedagogickými vědami je nutné zkoumat a rozvíjet sebereflektivní kompetence také v oblasti vnímání, prožívání, poznávání, rozhodování a jednání, neboť ty jsou považovány za jeden z určujících znaků profesionality učícího knihovníka. Pro sebereflektivní přístup učícího knihovníka z hlediska diskursu se jedná o reflexi (sebereflexi) jako **holistický proces** zahrnující celou osobnost jedince reflektujícího – tedy i včetně emocí (Ghay Lillyman, 2000). Není tedy možné vnímat reflexi jako čistě racionální proces, zároveň jako jsou nedělitelné emoční a rozumové procesy, které se jedinci dějí.

Navzdory hledisku sociálního konstruktivismu, pojmajícího utváření významů v interakci mezi dvěma jedinci – ve shodě s pojetím teorie sociokognitivního konfliktu – reflexe (sebereflexe) zůstává bytostně individuálním procesem, neboť je to v konečném důsledku individuum učícího knihovníka, který skutečně utváří významy určité zkušenosti (Day, 1993).

## Formy a úrovně reflexe

Reflektivní přístup k učební aktivitě má povahu **procesní**, což se odráží v odborných pracích věnujících se vymezení klíčových fází tohoto procesu. V kontextu zájmu o učícího knihovníka je příhodné pojetí Švece (1999, str. 73), který uvádí, že „každá sebereflexe obsahuje **popis prožité** (popř. prožívané) výchovné **situace**, její **kritickou analýzu** (která bere v potaz obsah) a **interpretaci** výsledků této analýzy“. Švec (ibidem, s. 73-77) tyto fáze dále rozebírá a jednotlivé klíčové fáze procesu sebereflexe doplňuje důležitou součástí – reflektivními otázkami.

Nezvalová (2003, str. 17) zastává mírně odlišné pojetí reflexe a formuluje ho tak, že (v případě činnosti učícího knihovníka) „reflexe zahrnuje zpětné reflektování událostí ve vyučovací hodině, analýzu obtíží a učiněných rozhodnutí“, přičemž obsahem učitelovy reflexe dle Nezvalové může být „výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování a sociální kontext vyučování“.

## Reflektivní praxe

V pedagogickém diskursu se pro aktivity, které jsou obsahem tohoto pojednání, používají také pojmy **reflexe praxe** či **reflektivní praxe**. Jejich uvedení do pedagogické vědy je spojeno s výzkumnými aktivitami Schöna (1983). Akceptace a realizace reflektivních praxí jsou provázány například se změnami kurikula pedagogických fakult ČR v pregraduální přípravě budoucích učitelů<sup>6</sup>.

Podstatou takto pojaté reflexe je to, že umožňuje zainteresovaným aktérům nejen v rámci pregraduální přípravy studentů pedagogiky, ale také například odborníkům při edukačních aktivitách pro učící knihovníky společně s knihovníky analyzovat jejich praxi, diskutovat o ní, hodnotit ji a měnit (Calderhead, 1993). Vztah reflexe a praxe je tedy zřetelný – jedná se o vztah cyklický, neboť skrze reflexi rozvíjí učitel či učící knihovník své poznání, to pomáhá zlepšovat jeho chování v edukační praxi, toto chování lze pak znovu reflektovat a tak dále. Reflektivní praxe je jedním z témat, která je vhodné řešit také v rámci kurikula oborových středních a vysokých škol v těch kurzech, jež cílí na získání pedagogických kompetencí učících knihovníků.

## Význam (rozvíjení) sebereflexe v pregraduální přípravě i praxi učícího knihovníka

Sebereflektivně přistupovat k prožité zkušenosti je důležitým základem nejen pro pedagogickou práci, ale jakoukoli aktivitu či činnost člověka, v níž se uplatňují principy osobního vzdělávacího prostředí (PLE – Personal Learning Environment), díky němuž člověk sebeurčujícím způsobem rozvíjí svou osobnost – jedná se o součást celoživotního učení. Významným úkolem vzdělavatelů ve formálním i neformálním prostředí, tedy také učících knihovníků, je vést nejen sebe, ale i cílovou skupinu uživatelů (především žáků a studentů) k tomu, aby se učila směřovat určitým způsobem vlastní rozvoj – a k dosažení tohoto cíle je reflexe nezbytným nástrojem. Pokud tedy učící knihovník sebereflexi pojme jako součást svých pedagogických kompetencí, lze očekávat, že při výuce bude vést k sebereflexi rovněž své žáky či studenty napříč cílovými skupinami.

V této souvislosti je třeba poukázat na dva aspekty. Jednak samotné edukační hry nebo techniky nemají ve výuce význam, nejsou-li následně zhodnoceny prostřednictvím reflexe (Nehyba a kol., 2014, s. 66). Za druhé pokud je reflexe prováděna s nedostatečnou znalostí ze strany vzdělavatelů, vede k tomu, že se stává nutnou až formální součástí vzdělávacích programů, aniž by byla doceněna jako dimenze profesionality učitele či učícího knihovníka.

## Závěrem

Prozatímni nedostatečný zájem o reflektivní přístup k pedagogické práci učícího knihovníka vyvolává otázky po potřebě zaměřit pozornost na tento fenomén pedagogické práce a nalézt pro reflexi a sebereflexi adekvátní místo jak v pregraduální přípravě (učících) knihovníků, tak ve vzdělávacích programech dalšího profesního rozvoje<sup>7</sup> v rámci oboru informačních studií a knihovnictví v prostředí odborné knihovnické komunity. Je nutné rozvíjet sebereflektivní kompetence učících knihovníků, „vést je vhodnými edukačními procesy a aktivitami k tomu, aby se myšlenkově vraceli k některým pedagogickým situacím (zejména k těm problémovým a nestandardním) a aby si dokázali náležitě klást sebereflektivní otázky typu: Jak a proč jsem takto jednal? S jakými výsledky? V čem byly problémy a hlavní kritické body? Jak by se to dalo dělat jinak? S jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?“ (Spilková, 2002, s. 48) a v aktivitách či přístupech zaměřených na rozvoj sebereflektivních kompetencí na ně nalézat odpovědi.

<sup>6</sup> Typicky se jedná o koncepci pedagogicko-psychologického základu v kurikulu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

<sup>7</sup> Typicky se jedná o grantové příležitosti v rámci programu Veřejné informační služby knihoven Ministerstva kultury, viz <http://visk.nkp.cz/>

Předložené pojednání je součástí dlouhodobého zájmu autorky o fenomén učícího knihovníka a předjímá výzkumné záměry v tomto kontextu, a to nejen v oblasti sebereflexe, ale také evaluace edukačního procesu, které jsou žádoucí pro kvalitativní posun činnosti učících knihovníků v dynamickém informačním věku.

### Seznam použité literatury

- AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION. Evidence guides for teacher-librarians. ASLA: Australian School Library Association [online]. Winston Hills: ASLA, ©2012 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <http://www.asla.org.au/publications/evidence-guides.aspx>.
- CALDERHEAD, J., P. GATES. Conceptualizing reflektion in teacher development. London: Falmer Press, 1993.
- ČERNÝ, Michal. *Digitální informační kurátorství jako univerzální edukační přístup*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 119 s. ISBN 978-80-210-8662-3.
- DAY, C. Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 1993, 19(1), s. 83-91.
- DEMASSON, Andrew, Helen PARTRIDGE a Christine BRUCE. *How do public librarians constitute information literacy?*. *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. 2017, 096100061772612- [cit. 2018-05-25]. DOI: 10.1177/0961000617726126. ISSN 0961-0006. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000617726126>
- DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichner, 1932.
- DOWNES, S. What connectivism is: Half an hour [online]. 2007 [cit. 2018-05-28]. Dostupné z: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- FOWLER, C. et al. The Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators [online]. Chicago: American Library Association, 2008 [cit. 2018-05-16]. Dostupné z: <http://www.ala.org/acrl/standards/profstandards>
- GHAYE, Tony, Sue LILLYMAN. *Reflection: Principles and Practice for Healthcare Professionals*. Dinton: Quay Books, 2000.
- KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-21062979.
- Koncepce celoživotního vzdělávání knihovníků [online]. © Národní knihovna ČR [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/celozivotni-vzdelavani/koncepce-czv/view>
- MAZÁČOVÁ, Pavlína. Vzdělávací potřeby učících knihovníků v kontextu celoživotního učení pro 21. století. In Hladý, Peter. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2016. s. 287-299, 13 s. ISBN 978-80-7509-426-1.
- MAZÁČOVÁ, Pavlína a Michal ČERNÝ. *Tablet ve školní praxi*. 1. vyd. Brno: Flow, 2015. 195 s. ISBN 978-80-88123-02-6.
- MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *Proinflow : časopis pro informační vědy*, Brno: Masarykova univerzita, 2017, roč. 9, č. 1, s. 23-31. ISSN 1804-2406.
- MAZÁČOVÁ, Pavlína a Radim CHALUPNÍK. Učící knihovník a vzdělávací technologie. *IT lib*, Bratislava: Centrum vedecko-technických informací SR, 2016, roč. 20, č. 2, s. 18-24. ISSN 1335-793X.
- MEZIRROW, J. et al. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: John Wiley and Sons, 1990.
- Ministerstvo kultury České republiky. *Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2017 –2020*. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2017, s. 13, ISBN 978-80-7050-690-5
- NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. Dotazník k informačnímu vzdělávání uživatelů v knihovnách ČR. *Duha* [online]. 2010, roč. 24, č. 2 [cit. 2018-05-25]. Dostupný z WWW: <http://duha.mzk.cz/clanky/dotaznik-k-informacnimu-vzdelavani-uzivatelu-v-knihovnach-cr>. ISSN 1804-4255.
- NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- PANGO, Anila. Heterogeneous Class and Teaching Practices within the French Course. *Journal of Educational and Social Research* [online]. 2015, Vol. 5, No. 2 [cit. 2018-04-28]. Dostupné z: <http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/6556/6282>.
- PEACOCK, Judith. Teaching Skills for Teaching Librarians: Postcards from the Edge of the Educational Paradigm. *Australian Academic and Research Libraries* [online]. Kingston (Australia): ALIA, 2001 [online]. Vol 32, No. 1 [cit. 2017-04-12]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2001.10755141>. ISSN 1839-471X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00048623.2001.10755141>.

- RICHTER, Vít a Vladana PILEROVÁ. Analýza věkové, vzdělanostní a mzdové struktury pracovníků knihoven v ČR 2016/2017 [online]. *Národní knihovna*: 2017, 57 s. [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: [https://ipk.nkp.cz/docs/copy3\\_of\\_Analza\\_Vzdla-vani\\_zprva\\_2017\\_DEF.pdf](https://ipk.nkp.cz/docs/copy3_of_Analza_Vzdla-vani_zprva_2017_DEF.pdf)
- SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner : how professionals think in action. [New York]: Basic Books, 1983.
- SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 44-54. ISSN 1211-4669.
- Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators [online]. ALA. ACRL: 2017 [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>
- ŠVEC, Vlastimil. Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31-43. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- ŠVEC, Vlastimil. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 2012, 22(3), 387-403. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>
- Update on the Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators [online] Association of College and Research Libraries, 2015, 24. 11. 2015 [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: <http://acrlog.org/2015/11/24/update-on-the-standards-for-proficiencies-for-instructionlibrarians-and-coordinators>
- V AŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

**Mgr. Pavlína Mazáčová Ph.D.**

pmazacov@phil.muni.cz

(Kabinet informačných štúdií a knihovníctva, Filozofická fakulta Masarykovej univerzity)

Článek je recenzovaný