

Mazáčová, Pavlína

Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti

ProInflow. 2017, vol. 9, iss. 1, pp. 23-31

ISSN 1804-2406

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/136984>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Kabinet informačních studií a knihovnictví

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Brno

pmazacov@phil.muni.cz

Abstrakt

Činnost učících knihovníků ve všech typech knihoven je zaměřena na nejrůznější cílové skupiny od předškolních dětí až po seniory. Typickou cílovou skupinou edukace, zaměřené na informační gramotnost ve veřejných knihovnách, jsou žáci počátečního vzdělávání ze základních škol. Edukační skupina je charakteristická heterogenitou, společně s intaktními žáky se vzdělávají také žáci s mnoha typy speciálních vzdělávacích potřeb. Edukace heterogenní třídy má pedagogická, didaktická i psychologická specifika, přičemž v prostředí veřejné knihovny interaguje s touto edukační skupinou v programech rozvíjejících informační gramotnost učící knihovník většinou bez dostatečné znalosti teorie a praxe speciálního vzdělávání. Předkládaný odborný příspěvek prezentuje vybrané pedagogické a didaktické koncepty, které je žádoucí v praxi inkluzivního vzdělávání směřujícího k rozvoji informační gramotnosti uplatňovat z perspektivy učícího knihovníka. Záměrem autorky je dílčím způsobem přispět k potřebné deskripci problematiky a sekundárně ke kvalitativnímu posunu edukace v informační gramotnosti heterogenních školních tříd v prostředí veřejných knihoven.

Klíčová slova: inkluze, heterogenní třída, učící knihovník, informační vzdělávání, informační gramotnost; pedagogika, speciální vzdělávání, vývojové poruchy učení

Úvod

S rozvojem informační a učící se společnosti se rozšiřují prostory vzdělávání a v kontextu aktuálních vládních strategií a koncepcí [Strategie digitálního vzdělávání, 2014, online; Koncepce rozvoje knihoven, 2016, online] se knihovny stále více stávají organizátorem a poskytovatelem programů neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Přestože si knihovny hledají cesty k různým cílovým skupinám, aktuálně především v rámci sociální inkluze [Komunitní činnost veřejných knihoven, 2015], přirozenou a tradiční cílovou skupinou i nadále zůstávají žáci v počátečním vzdělávání. Tak jako prochází proměnami funkce knihovna, stejně tak se proměňuje i prostředí školy, z níž uživatelé počínaje předčtenáři do knihoven chodí za službami, vzděláváním a zábavou. Jak plyne ze znění nové Koncepce rozvoje knihoven [Koncepce rozvoje knihoven, 2016, online], na změny probíhající v prostředí současného školství by knihovna měla relevantně reagovat a přizpůsobovat své služby individuálním potřebám uživatelů. Toto pojednání reaguje na aktuální situaci v tuzemském počátečním vzdělávání se záměrem prezentovat inkluzi především v přímé provazbě s aktivitami, které realizují učící knihovníci veřejných knihoven v programech rozvoje informační gramotnosti.

Príspevek reflektuje výzkumné i pedagogické zkušenosti autorky a přináší základní deskripci aktuálního stavu v oblasti inkluze. Pozornost je zaměřena na roli a činnost učícího knihovníka, na to, jaké didaktické a metodické prvky a přístupy používá ve vzdělávání žáků k informační gramotnosti. Pojednání směřuje ke dvěma cílům – tím stěžejním je přispět k porozumění problematice inkluze v počátečním vzdělávání v přímé návaznosti na práci učících knihovníků ve veřejných knihovnách, dílčím cílem je pomoci učícím knihovníkům eliminovat případné bariéry a nepochopení, k nimž může v praxi docházet vzhledem k absenci institucionalizovaného vzdělávání učících knihovníků.

Kontextualizace inkluze

Pojem **inkluze** vstoupil do povědomí především pedagogické veřejnosti od cca 90. let 20. století vedle pojmu integrace, a pokud je třeba srozumitelně definovat, co inkluze je, pak „*inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti*“ [BERBERICH, LANG, 1998, s. 28]. Pedagogický slovník [PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 49] formuluje pojem inkluze jako „*zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, v socializaci, enkulturaci i ergotizaci.*“ Inkluzivní přístup se v českém školství řeší intenzivněji od roku 2010, kdy vzniká Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [NAPIV, 2010, online]. V kontextu tohoto pojednání je inkluzivní vzdělávání široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání [STUBBS, 2008].

Klíčový kurikulární dokument formálního vzdělávání v ČR, školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), v aktuálním znění a s účinností od 1. 9. 2016, garantuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), vzdělávaným v hlavním vzdělávacím proudu, **podpůrná opatření** (PO). Jedná se o doporučení ke vzdělávání žáků na jednotlivých stupních škol, a to jak škol běžných (v rámci individuální integrace žáků s SVP či v případě skupinové integrace), tak škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrná opatření jsou vymezena jako kategorie prvků speciálněpedagogické a psychologické podpory, které byly definovány na základě konsenzuální empirie expertů v oblasti speciální pedagogiky a psychologie. Při strukturování podpůrných opatření bylo akceptováno také členění obecné didaktiky. Jednotlivé oblasti podpůrných opatření nejsou striktně oddělené, ale naopak vzájemně

prostupné a interaktivní, jak vyplývá z definovaných kategorií: Organizace výuky (PO1), Modifikace vyučovacích metod a forem (PO2), Intervence (PO3), Pomůcky (PO4), Úpravy obsahu vzdělávání (PO5), Hodnocení (PO6), Příprava na výuku (PO7), Sociální a zdravotní podpora (PO8), Práce s třídním kolektivem (PO9), Úprava prostředí (PO10). Základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory je úroveň dopadů zdravotního postižení (znevýhodnění) na vzdělávání [MICHALÍK, BASLEROVÁ, FELCMANOVÁ, 2015, online]. Existence podpůrných opatření umožňuje pedagogovi, a kontextově také učícímu knihovníkovi, získat více informací o tom, jak může se žákem pracovat (nepřináší tedy pouze popis příčin a případně projevů daného znevýhodnění, jak bylo dáno legislativou před aktualizací školského zákona).

Interakce učícího knihovníka s heterogenní třídou

V obsahově stěžejní části příspěvek pojednává o otázkách, které jsou relevantní pro vzdělávání k informační gramotnosti v prostředí knihovny – tedy především jak reflektovat inkluzivní přístup v didaktické činnosti učícího knihovníka s použitím náležitých forem, metod a přístupů zohledňujících heterogenitu školní třídy.

Nutným předpokladem a důležitou podmínkou kvalitní edukační praxe učícího knihovníka je aktivní a vzájemně fungující **spolupráce** mezi veřejnou knihovnou a institucí počátečního vzdělávání, tedy školou – význam této spolupráce je akcentován rovněž v aktuální Koncepci rozvoje knihoven, a to v opatřeních týkajících se rozvíjení „vzdělávací funkce knihoven zejména v oblasti celoživotního a občanského vzdělávání ve spolupráci se vzdělávacími institucemi a dalšími partnery na celostátní, regionální a lokální úrovni“ [Koncepce rozvoje knihoven, 2016, online]. Je žádoucí, aby vzájemná komunikace přinesla odpovědi na **klíčové otázky vzdělávacího procesu** vedeného učícím knihovníkem buď v prostoru školy, nebo, a to je častější jev, v prostředí veřejné knihovny.

K zásadním otázkám patří například to, jaké konkrétní znaky heterogenity vykazuje tříd přicházející absolvovat vzdělávací program, jak početná je třída, dále otázka včasné kategorizace speciálních vzdělávacích potřeb žáků dané třídy knihovníkem, účast asistenta pedagoga, případně osobního asistenta žáka při edukaci v knihovně. Komplexní soubor představují otázky související s využíváním aktivizačních metod výuky nebo s obeznámeností žáků s projektově vedenou nebo kooperativní výukou a kompetenčně zaměřeným vzděláváním, například v provazbě s využitím vzdělávacích technologií.

V edukační činnosti učícího knihovníka má většinové zastoupení cílová skupina typu **heterogenní třídy**, v níž se společně vzdělávají intaktní žáci (nemající žádné speciální potřeby, bez poruch) a žáci se SVP. Tato skutečnost predikuje učícímu knihovníkovi základní východisko pro přípravu lekce informační gramotnosti. V české školské legislativě definuje všechny kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami § 16 školského zákona, kontext tohoto pojednání zužuje zaměření pozornosti na kategorii žáků s vývojovými poruchami učení (VPU), která je v celém segmentu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zastoupena nejpočetněji [MŠMT, 2016, online, viz tabulka níže]. Vzhledem k uvedenému je pravděpodobnost přítomnosti žáka s vývojovými poruchami učení v lekci informační gramotnosti vyšší ve srovnání s ostatními kategoriemi speciálních vzdělávacích potřeb.

SVP v ČR	2007/2008	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Mentální postižení	26 241	18 475	17 231	6 489
Tělesné postižení	1 433	1 256	1 206	1 145
Zrakové postižení	740	632	631	701
Sluchové postižení	1 271	1 113	1 120	1 183
Poruchy autistického spektra	982	3 033	3 549	4 114
Poruchy komunikace	1 849	3 367	3 826	4 638
Vývojové poruchy chování	2 169	4 437	5 440	6 669
Vývojové poruchy učení	36 988	34 521	35 147	35 147
Celkem	76 294	72 110	73 629	75 848

Tabulka: Speciální vzdělávací potřeby v základním vzdělávání v ČR [MŠMT, 2016, online]. (<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>)

Vývojové poruchy učení (VPU)

V odborné literatuře týkající se speciálního vzdělávání nepanuje jednotnost v pojmenování tohoto druhu speciálních vzdělávacích potřeb – paralelně se jako synonyma používají pojmy specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení a vývojové poruchy učení a chování. Kurikulární dokumenty pracují s termínem vývojové poruchy učení. Nejednota je zjevná také v definicích vývojových poruch učení, pro potřeby tohoto pojednání je tedy relevantní to, co je všeobecně akceptováno a podporováno experty v této oblasti [např. BARTOŇOVÁ, 2014; ZELINKOVÁ, 2015]. Vývojové poruchy učení jsou souhrnným označením **skupiny poruch, způsobujících obtíže při učení** – jmenovitě je to dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu) a dyskalkulie (porucha počítání). Jejich podstatou je to, že dys- označuje dysfunkci neboli špatně vyvinutou funkci – žáci s diagnózou dys- tedy mají vrozené dispozice k problémům v učení.

Edukace žáků s VPU

Výše uvedená část pojednání predikuje v základních rysech problémy, které mohou nastat ve vzdělávání heterogenní třídy k informační gramotnosti. V konkretizaci má žák s VPU při edukačních aktivitách v knihovně **potíže** s orientací na mapě, není schopen náležitě pracovat například se slepou mapou, neorientuje se podle světových stran, s velkými potížemi zvládá práci s letopočty, s pohybem na časových osách. Problém mu činí percepce cizích výrazů, nezvládne číst dlouhé úseky textu v čase vymezeném pro lekci, nedokáže zpracovat rozsáhlejší zápisky.

Pro to, aby učící knihovník připravil lekci respektující speciální potřeby žáků a současně umožňující kvalitní práci heterogenní školní třídy jako celku, je nutné vzít v potaz některé relevantní podmínky. Učící knihovník by měl být s potížemi žáků předem seznámen pedagogem dané školní třídy, dále je nezbytné, aby měl relevantní znalosti v oblasti vývojových poruch učení a byl obeznámen s podpůrnými opatřeními a možnostmi jejich implementace do edukačního kontextu prostředí knihovny.

V interakci se žákem s diagnostikovanou **dyslexií** je třeba akceptovat jeho edukační potřeby v úpravě vzdělávacího obsahu i zadání učebních úloh – preferovat kratší **jednoduchá zadání** činností, významově jasná, vyjádřená jednou větou obsahující výstižné sloveso charakterizující potřebnou činnost. Pro žáky s vážnějšími dyslektickými obtížemi je funkční využít vzdělávacích technologií, například s převahou audio nástrojů. Je-li součástí lekce práce s textem – například v kontextu čtenářské nebo mediální či dokumentové gramotnosti, je žádoucí, aby učící knihovník preferoval při přípravě učebních úloh **krátké členité texty**, ať již pro skupinovou práci heterogenní třídy s textem, nebo pro potřeby předčítání

(knihovníkem či žáky). Velmi přínosné jsou předem připravené **šablony** pro tvorbu jednoduchých schémat, různé **prvky vizualizací** informací, **organizéry** informací [HANÁKOVÁ, RUTOVÁ, NĚMCOVÁ, DOLEŽALOVÁ, 2015, online], ale také vhodné typy metod kritického myšlení – pětilístek, Vennovy diagramy, T-graf apod. [Respekt neboli, 2016, online]. Zajímavým didaktickým prvkem, využívaným v současném českém vzdělávání a podporujícím kompetenční přístup ke vzdělávání, jsou myšlenkové mapy [ČERNÝ, CHYTKOVÁ, 2014]. Představují kreativní přístup k celoživotnímu učení (včetně online nástrojů pro jejich tvorbu) a jsou vhodné jak pro žáky s vývojovými poruchami učení, tak pro žáky s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, například i pro žáky s poruchami autistického spektra [HRAZDĚROVÁ, KRČMÁŘOVÁ, 2017].

Při přípravě učebních úloh zaměřených na hodnocení informací a aktivní interakci s textem je didakticky náležité tvořit pro žáky s VPU zadání zacílené na vyhledávání konkrétních slov, například také prvních a posledních v odstavci, na grafické doplnění čteného textu apod. Pro edukaci žáků s dyslexií, směřovanou k porozumění informacím v textu, je vhodné definovat cílenou činnost tak, že žáci po přečtení krátkého úseku **obsah reprodukuji** svými slovy, dokončují započatý příběh, koncipují vhodné nadpisy, názvy či titulky [ČERNÁ, STRNADOVÁ, 2011]. Obecně příhodnými pomůckami či aktivitami s ohledem na dyslexii žáků jsou ty, které využívají obrazových materiálů.

Pro žáky s diagnostikovanou **dysgrafií** a **dysortografií** jsou typické potíže s psaním a delším veřejným verbálním projevem. Proto je didakticky vhodné koncipovat učební úlohy jako **písemné činnosti menšího rozsahu**, při práci s otázkami, například při řízeném čtení, se zaměřit na zadání s očekávanými stručnými odpověďmi, případně nechávat žáky, aby volili správnou **odpověď z předem zadaných možností**. Již zmíněné myšlenkové mapy jsou funkční didaktickou pomůckou i pro žáky s dysgrafií, protože nevyžadují při práci s informacemi – například v reflektivních a evaluačních aktivitách – tvorbu souvislých textů, nýbrž jednodušší, a přitom edukativně vhodnou práci s pojmy, klíčovými slovy. U dětí s dysgrafií je přitom třeba respektovat sníženou kvalitu grafického projevu i pomalejší tempo psaní – a tyto skutečnosti promítat do kritérií individuálního hodnocení podporujícího motivaci žáků k rozvoji kognitivních činností a celoživotního kompetenčního učení.

Edukace nadaného žáka v prostředí knihovny

Žáci nadaní jsou podkategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť i nadané děti vyžadují speciální přístup jak v použití edukačních materiálů a metod, tak v uplatnění pedagogické komunikace. V edukační interakci s nadaným žákem je třeba, aby učící knihovnik akceptoval jedinečnou osobnost dítěte, odlišnost, kterou nadání může způsobovat v rámci heterogenní skupiny, rovněž aby zachovával nedirektivní způsob vedení a komunikace. Podpůrná opatření vhodná právě pro edukaci nadaných žáků spočívají ve volbě didaktických metod založených na **badatelsky orientované a maximálně samostatné práci**. Prostředí knihovny jakožto instituce disponující velkým množstvím rozmanitých zdrojů informací je v této perspektivě pro edukaci nadaných dětí zvláště podnětné. Je vhodné připravovat pro nadané dítě **projektové a heuristické úlohy** – úlohy vyžadující zkoumání a pozorování, k jejichž splnění tvoří žák vlastní postup řešení. Příhodné jsou **úkoly s nejednoznačným nebo originálním zadáním** (vtip, humor, nadsázka) týkající se například výjimek z pravidel nebo paradoxů, rovněž úlohy vyžadující argumentaci (při edukaci starších žáků) a úkoly založené na střídání činností.

V kontextu současného vzdělávání podporovaného technologiemi je pro nadané žáky přínosné využívat možností **mobilních vzdělávacích technologií** nabízených knihovnou (tabletů, počítačů a vhodných vzdělávacích aplikací), rovněž je žádoucí vést výuku tzv. metodou **BYOD** (Bring Our Own Device) – založenou na tom, že „*každý pracuje na svém zařízení, které si přinesl a nese za něj zodpovědnost*“ [RUMLER, 2014, s. online]. Při využití této metody je možné zadávat žákům problémové úlohy založené na komplexní práci s informacemi a rozvíjet jejich informační gramotnost kompetenčním přístupem.

Všechny aktivizační prvky edukace slouží na podporu „rozvoje tvořivosti, samostatného myšlení a aktivit“ a jejich podstatou je „nesdělování hotových poznatků, vedení k samostatnému osvojení poznatků vlastní myšlenkovou činností“ [ZORMANOVÁ, 2012, s. 77]. Pokud učící knihovník není didakticky kompetentní nebo dostatečně zkušený v používání náročnějších didaktických přístupů, může využít jednoduchou, ale funkční metodu kritické práce s informacemi – zadat nadanému dítěti samostatnou četbu podpořenou **otevřenými otázkami**, na něž žák hledá odpovědi s využitím například pokročilých vyhledávacích strategií při práci se vzdělávacími technologiemi.

Výukové strategie v edukaci žáků s VPU v prostředí knihovny

Inkluzivní přístupy k edukačním aktivitám v prostředí veřejných knihoven využívají strategií a metod, které podporují rovnost ve vzdělávání a začlenění žáků s vývojovými poruchami učení a chování do interaktivního kolektivu. Jedná se o strategie rozvíjející především **kompetenční pojetí učení**, v nichž se uplatňuje individuální aktivita a spolupráce žáků, a to v souladu s principy konstruktivismu založeného na tzv. prekonceptech (neboli předporozuměních), s nimiž každý žák vstupuje do procesu učení. Zkušenosti jsou přirozeně individuální a ovlivněné mnoha faktory bezprostředně spjatými s prostředím a osobností dítěte. Chce-li učící knihovník náležitě pracovat s heterogenní třídou, pak je vhodné, aby si patřičné výukové strategie osvojil.

Kooperativní učení v didaktice učícího knihovníka

Jednou z neúčinnějších a nejpoužívanějších forem výuky je kooperativní učení, založené na spolupráci žáků při řešení úloh. Tato strategie reflektuje podpůrná opatření v úrovni první kategorie, přičemž základním kritériem společných úloh (tvořících stavební prvek kooperativního učení) je srozumitelnost zadání pro všechny žáky heterogenní skupiny nebo třídy s přihlednutím ke všem typům speciálních vzdělávacích potřeb.

Znakem kooperativní výuky je, že „výsledky jedince jsou podporovány činností celé třídy a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce“ [ZORMANOVÁ, 2012, s. 93]. Učící knihovník se stává **facilitátorem**, manažerem procesu výuky. Aby tuto roli mohl přijmout a obst v ní, podmínkou je důsledná a **precizní příprava** edukačního procesu, výuka koncipovaná pro skupiny o dvou až šesti žácích, učební úlohy strukturované dle Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů a zadávané tak, aby žáci dosáhli cíle společnou činností. S tím souvisí také vedení každého jednotlivého žáka k náležité zodpovědnosti za proces učení, což může učící knihovník podpořit tak, že každému žákovi v rámci kooperativního učení nabídne konkrétní roli nezbytnou pro splnění společného cíle. Pro efektivní kompetenční učení kooperativní strategií je důležité předem určit jasn a čiteln pravidla průběhu edukace, mít dostatek pracovních materiálů rozvíjejících vzdělávací potenciál i kreativitu žáků a použít příhodnou vizualizaci ke zviditelnění výstupů či výsledků práce.

Samostatnou složkou funkčních prvků a didaktických pomůcek inkluzivního vzdělávání jsou **vzdělávací technologie** dostupné v prostředí knihoven. Dílčí výzkumy [Chalupník, Mazáčová, 2014] ukazují, že kompetence učících knihovníků pracovat se vzdělávacími technologiemi nejsou na optimální úrovni a je nutné vzdělávání k práci s ICT v prostředí knihovnické komunity posilovat. Trendem vzdělávacích technologií, dobře uplatnitelných v edukačních programech žáků ve veřejné knihovně, je **využívání dotykových zařzení**, především tabletů. Na úrovni technické je obliba tabletů dána jejich jednoduchým, intuitivním dotykovým ovládáním, malým rozměrem a vysokou mobilitou [WATTS, 2012]. Právě tablet má v edukačních aktivitách pro žáky se specifickými poruchami učení (a také například pro žáky s poruchami autistického spektra, s mentálním či zrakovým postižením, na straně druhé především pro žáky nadané) velký rozvojový potenciál [GAJZLEROVÁ, 2014, s. 208-216].

Dotykové zařízení umožňuje žákovi, s respektem k jeho vlastnímu učebnímu tempu, uplatnit individuální schopnosti. Děje se tak metodami, které využívají funkcionalit vzdělávacích technologií. Jedná se o pravidelné a většinou neomezené opakování, vnímání více smysly, využití sluchátek pro posílení koncentrace nebo možnost zpracování úloh v průběhu edukační lekce v digitální formě. K dispozici je široké **spektrum aplikací** zaměřených na edukaci konkrétního vzdělávacího tématu v rámci vzdělávací oblasti RVP včetně těch, které umožňují učícímu knihovníkovi individuálně upravit vzdělávací obsah. Tablet je tedy vhodným didaktickým nástrojem vzdělávání, současně s kompenzační, reedukační a rehabilitační funkcí [GAJZLEROVÁ, s. 168]. Výuka s funkčním didaktickým využíváním mobilních technologií v prostředí knihovny umožňuje akcentovat kompetenční přístup k celoživotnímu učení v rámci heterogenní třídy, mobilní ICT dávají příležitost různým sociálním interakcím při společné vzdělávací činnosti žáků uvnitř heterogenní skupiny i mimo ni [WONG, LOOCI, 2011].

Kategoriemi hodnými pozornosti v interakci učícího knihovníka s heterogenní třídou jsou **využívání digitálních učebních materiálů** a **tvorba digitálních vzdělávacích objektů** a práce s nimi, vše například s využitím konceptu blended learning výuky [TRAXLER, 2009, online]. Žáci se specifickými poruchami učení mohou v rámci aktivizačních učebních činností individuálním tempem a způsobem zpracovávat obrázky a fotografie, vytvářet online myšlenkové mapy, strukturovat učivo, editovat úlohy zaměřené na práci s chybou. Práce v digitálním prostředí žákům s dysgrafií umožňuje kompenzaci písemného projevu. Pro činnosti žáků s těžšími hendikepy je vhodné využít otevřených vzdělávacích zdrojů. Příkladem takového zdroje může být i-sen.cz, což je „*otevřená komunita rodičů, pedagogů, terapeutů nebo IT odborníků, sdílejících informace o využití operačního systému iOS k výuce, rozvoji a komunikaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*“ [i-sen, 2016, online].

Závěrem

Oblast speciálního vzdělávání představuje pro učící knihovníky nové výzvy a nároky na didaktickou přípravu i realizaci lekcí informační gramotnosti, z čehož plynou pro tuto skupinu vzdělavatelů v neformálním edukačním prostředí nové vzdělávací a informační potřeby. Nejsou-li tyto potřeby nepřekonatelnými bariérami, dokáže učící knihovník pracovat s heterogenní třídou kvalitně a efektivně. Je však nutné, aby byly splněny některé výše pojednané podmínky. Jedna z podmínek spočívá ve funkční komunikaci a spolupráci knihovníků s pedagogy s cílem mít optimální znalost klimatu třídy a povědomí o jednotlivých žácích s vývojovými poruchami učení a chování. Druhou podmínkou je oblast odborných kompetencí učícího knihovníka, spočívajících ve znalostech speciální pedagogiky, psychologie a pedagogické komunikace se zaměřením na práci s dětmi s vývojovými poruchami učení.

V kontextu podpůrných opatření má učící knihovník k dispozici různé formy a metody aktivizační edukace, například projektové či kooperativní učení, badatelské a problémové úkoly, díky jejichž využití má příležitost vést kvalitní edukaci k informační gramotnosti heterogenní třídu jako celek s respektem k širokému spektru individuálních potřeb žáků. Velmi přínosnými didaktickými prvky inkluzivního vzdělávání jsou například předem připravené šablony pro tvorbu jednoduchých schémat, různé prvky vizualizací informací či organizéry informací, ale i vhodné typy metod kritického myšlení. Aktuální otázkou kontextu inkluzivní didaktiky v edukaci k informační gramotnosti jsou vzdělávací potřeby učících knihovníků v oblasti práce s technologiemi. Při funkční didaktické implementaci především dotykových technologií nemusí být aktivní zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu pocíťováno jako problém [VAĐUROVÁ, PANČOCHA, 2001], nýbrž otevírá každému žákovi možnosti individuální učební cesty a současně spolupráce uvnitř heterogenní třídy v kontextu kompetenčního učení pro 21. století.

Použit zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezen součase problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

P, Petr., Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Milan HRUBEŠ. *Komunitní činnost veřejných knihoven v procesech integrace sociálně znevhodněch osob*. Vzkumn zpráva. Centrum občanského vzdělávání, FHS UK. Agentura ro sociln začleňování, Urad vlády ČR, 2015, 96 s.

ERN, Marie a Iva STRNADOVÁ. *Dyslexie: detektivní úkoly pro malé čtenre*. 2. vyd. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Fragment, 2011. ISBN 978-80-253-1278-0.

ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. *Mylenkove mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 9788026502678.

GAJZLEROVÁ, Lenka. *Multimediální technologie a jejich využití u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prosted školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7608-2.

HANÁKOVÁ, Adéla, Kateřina STEJSKALOV, Nina RUTOVÁ, Michaela NEMCOV a Olga DOLEŽALOVÁ. *Práce s třdnm kolektivem ve společnm vzdělávání: soubor pracovních listů*. Praha: Člověk v tisn, o.p.s., 2015. ISBN 978-80-87456-55-2. Dostupné z: http://inkluzie.upol.cz/ebooks/pracovni_listy_2/pracovni_listy_02.pdf

HRAZDEROV, Eva, KRMROV, Markéta. *Mylenkove mapy ve výuce. Konference Škola jako msto setkávání*. Praha, PdF UK, 31. 3. 2017. Dostupné z: https://kpskonference.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/87/2017/03/Program-konference2017_def.pdf

i-sen[online]. © 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.i-sen.cz/home>

Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2017 – 2010. *Ustredn knihovnick rada ČR*. 2016. Dostupné z: <http://ukr.knihovna.cz/koncepce-rozvoje-knihoven-cr-na-leta-2017-2020/>

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální prstup: vytvren integrovaných a inkluzivních třd*. Praha: Portál, 1998. Speciln pedagogika (Portál). ISBN 8071781444.

MAZÁČOVÁ, Pavĺina a Radim CHALUPNÍK. *Učící knihovník a vzdělávací technologie*. *IT lib*, Centrum vedecko-technických informci SR, 2016, roč. 20, č. 2, s. 18-24. ISSN 1335-793X. Dostupné z: http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/18_ucici%20knihovnik.pdf

MICHALÍK, Jan, Pavĺina BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevhodnn: obecn část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistické ročenky školství* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://bit.ly/1LMZcd2>

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 49

Respekt neboli [online]. 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod>

RUMLER, Jakub. Vlastní zařízení ve školní výuce – BYOD. *Moderní vyučování* [online]. 8. 6. 2014 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.modernivyucovani.cz/vlastni-zarizeni-ve-skolni-vyuce-byod/>

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování* [online]. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 127-132. [cit. 2017-04-05]. ISBN 978-80-247-3341-8. Dostupné z: <http://bit.ly/23NIMae>

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. *MŠMT* [online]. 2014 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

STUBS, S. *Inclusive Education*. Where there are few resource [online]. 2008 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

TRAXLER, J. Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile a of a Blended Learning*. 2009, 1(1), s. 1-12. ISSN 1941-8647.

VAĎUROVÁ, Helena, PANČOCHA, Karel. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MU. 2010, ISBN 978-80-210-5383-0.

WONG, J. H., LOOCI, C. K. What seams do we remove on mobile-assisted seamless leasing? A critical review of the literature. *Computers and Education*, 2011, 57(4). ISSN 2197-9987.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.