

# Cjeloživotne kompetencije školskoga knjižničara

---

**Krmpotić, Tijana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2017**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:900194>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-13**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**Tijana Krmpotić**

**Cjeloživotne kompetencije školskoga knjižničara  
(DIPLOMSKI RAD)**

**Rijeka, 2017.**

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET  
Odsjek za kroatistiku

Tijana Krmpotić  
Matični broj: 19182

Cjeloživotne kompetencije školskoga knjižničara

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Hrvatski jezik i književnost – smjer knjižničarstvo  
Mentorica: dr. sc. Dejana Golenko

Rijeka, 20. veljače 2017.

Sažetak.....	3
1. Uvod .....	4
1.1. Općenito o problemu.....	5
2. Knjižnice i Google generacija .....	6
2.1. Studirati kako studirati, učiti kako učiti .....	8
3. Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje .....	13
4. Pojam knjižničar.....	20
4.1. Školski knjižničar i školska knjižnica .....	22
4.2. Kompetencije školskoga knjižničara .....	25
4.3. Cjeloživotno obrazovanje knjižničara kao temelj uspješna rada .....	29
4.4. Što je i čemu služi kompetencijska matrica za knjižničare .....	31
5. Primjeri dobre prakse suradnje u knjižnicama .....	33
5.1. Dobra praksa suradnje u knjižnicama u Hrvatskoj i u svijetu .....	33
5.2. Primjeri prakse rada u Osnovnoj školi Podmurvice .....	36
6. Zaključak .....	39
7. Literatura .....	41

## **Sažetak**

Svakodnevno i sve intenzivnije prodiranje tehnologije u ljudske živote jedan je od razloga što ovaj rad u svoj fokus stavlja promatranje vještina i kompetencija koje bi knjižničar, posebice onaj školski, trebao posjedovati. Naime, postavlja se pitanje koliko i na koji način možemo pratiti razvijanje svijeta oko sebe ukoliko nismo spremni sebe podvrgnuti procesu cjeloživotnoga učenja. Razmatra se pojam informacijske pismenosti u kontekstu vještina i kompetencija knjižničara te dostatnost fakultetske razine naobrazbe za uspješno spajanje kompetencija knjižničarske struke, pedagoško- psiholoških, didaktičko- metodičkih i osobnih kompetencija koje čine potpuni i zatvoreni krug onoga što bi školski knjižničar 21. stoljeća trebao biti.

**Ključni pojmovi:** *školski knjižničar, informacijska pismenost, vještine, kompetencije, cjeloživotno obrazovanje.*

## 1. Uvod

U okvirima ovog diplomskog rada naglasit će se važnost razvoja različitih kompetencija i vještina knjižničara u kontekstu programa informacijskoga opismenjavanja. Pregledom dosadašnjih istraživanja i ključnih postavki koje su iznjedrene, dat će se smjernice o potrebnim kompetencijama školskoga knjižničara za provođenje programa informacijskoga opismenjavanja učenika. Rad započinje smještanjem knjižnice i knjižničara u društvo brzog tehnološkog razvoja te se u tom kontekstu razmatra i pitanje koncepta obrazovanja knjižničara u Republici Hrvatskoj, poznavanja i razumijevanja termina informacijske pismenosti. Pozornost se posvećuje važnosti informacijske pismenosti u cjeloživotnome obrazovanju te u razvijanju vještina i kompetencija potrebnih za obavljanje kvalitetnog knjižničarskog posla. Naglašava se potreba za (samo)učenjem, usavršavanjem, praćenjem promjena u području knjižničarske struke. Informacijska je pismenost ključna za razvoj vještina i kompetencija školskog knjižničara našeg stoljeća i preduvjet cjeloživotnom učenju. Nakon pregleda definicija informacijske pismenosti i uviđanja važnosti poznavanja iste, navode se primjeri dobre prakse suradnje nastavnika i školskog knjižničara, kako u svijetu, tako i kod nas.

## 1.1. Općenito o problemu

Zbog razvoja informacijske i komunikacijske tehnologije, kao i potrebe za uključivanjem istih u obrazovne sadržaje, javlja se i potreba za promjenom u radu (školske) knjižnice. To ne znači da ono što smo nekada podrazumijevali pod pojmom knjižnice nestaje, već da se samo unaprjeđuje i mijenja svoj oblik. Kako bi knjižničarska struka bila ukorak s vremenom mora razmotriti, analizirati i dublje promisliti o sljedećem: posjeduju li (školski) knjižničari potrebne vještine i kompetencije za informacijsko opismenjavanje, koje su to uopće kompetencije i vještine, jesu li i sami svjesni značenja pojma informacijske pismenosti i razumiju li ga dovoljno da bi se njime bavili svakodnevno, razvijaju li informacijsku pismenost kod učenika, koje su sve kompetencije potrebne za školskoga knjižničara. Ukorak s vremenom i korak dalje s pitanjima bilo bi razmisliti o studiju koji daje knjižničarsku naobrazbu, o ustroju i sadržaju kolegija, o manjku prakse i životnoga iskustva, o uvođenju metodičkih kolegija, o činjenici da nakon završenog fakulteta studenti bivaju primoreni razmišljati o procesu samoučenja i cjeloživotnoga učenja. Knjižničarka više nije stereotipno gospođa s punđom i naočalama navrh nosa koja plače nad knjigama koje nitko ne koristi ili pak vraća oštećene poput one Melite Rundek u *Psima ulaz zabranjen*<sup>1</sup>, ona se mora truditi postati učiteljica, edukatorica, kreativka, spona između realizacije Nastavnoga plana i programa i želje za obitavanjem u školskoj knjižnici, osoba koja nas uči kako doći do knjige koju želimo, kako naučiti koju knjigu želimo, kako čitati i govoriti drugima, kako biti dio knjige, ona koja nikome ne brani ulaz u knjižnicu. I ostavlja njena vrata otvorena. Povezivanjem osobnih kompetencija i željom za učenjem nastaje pravi primjer školskog knjižničara.

---

<sup>1</sup> Nakon čitanja ovog lektirnog djela, učenici u većini slučajeva mijenjaju svoje mišljenje o *teti iz knjižnice*, odnos prema knjigama i knjižnici postaje čvršći pa stoga gore navedeni primjer smatram važnim u kontekstu učenja o kompetencijama i vještinama knjižničara, može poslužiti kao dobar primjer i u slučaju odraslih.

## 2. Knjižnice i Google generacija

Svjedoci smo svakodnevnoga sve većeg prodiranja tehnologije u naše živote, bez obzira radilo se o našem privatnom vremenu, obrazovanju, sistemu školovanja ili radnome mjestu. Postajemo članovi *društva spektakla*<sup>2</sup> promatrajući svoj život i načine življenja putem masovnih medija. Potrebno nam je sve veće i šire obrazovanje kako bismo bili adekvatni članovi društva koji će svoje znanje prenijeti novim generacijama, pritom ih usmjeriti na pravi put i važnosti obrazovanja. Uloga obrazovanja i obrazovnih djelatnika, tako i školskoga knjižničara, uvelike se mijenja, promjenom generacija koje dolaze. Alka Stropnik u knjizi „Knjižnica za nove generacije“ navodi kako danas postoje neke nove generacije naviknute na masovne medije kao izvore informacija. *Pojam Z generacija, novi milenijci ili Google generacija odnosi se na osobe rođene nakon 1995. godine. Pripadnici ove generacije rođeni su u digitalnom okruženju, djeca su pripadnika X generacije i brojčano su najmanji od svih prethodnika. Informatički su pismeniji od svojih prethodnika, materijalno najzbrinutiji i najobrazovaniji. Za razliku od generacija koje su odrastale okružene pasivnim medijima (televizijom, radiom i tiskanom građom), novi milenijci vole interaktivne medije i ne poznaju svijet bez mobitela, računala i interneta. Sve što trebaju znati udaljeno je svega nekoliko klikova mišem.* (Stropnik, 2013: 14) Nadalje naglašava kako knjižnica uvelike može pomoći mladima, omogućiti im sazrijevanje i razvijanje kritičkoga mišljenja (vidi: Stropnik, 2013: 15). Kako bi knjižnica mogla preuzeti ulogu edukatora, prema istraživanju Waltera i Meyersa navodi se šest razvojnih rezultata koji će pokazati uspješnost: doprinos svojoj zajednici, osjećaj sigurnosti u okruženju,

---

<sup>2</sup> Društvo spektakla istoimeno je djelo Guy Deborda koja nudi izvrstan pregled kritike društva kakvoga poznajemo, navodeći pritom da smo svi pod utjecajem masovnih medija i konzumerizma u tolikoj mjeri da više ne razlučujemo stvarno od nestvarnoga. Naglašava da se život počinje akumulirati kao ogroman spektakl. Pretpostavku o vremenu koje dolazi i koje nas je već sustiglo iznio je još 1967.



uspostavljanje smislenog odnosa s odraslima i vršnjacima, uspješno ostvarenje obrazovanja, razvoj potrebnih vještina, razvoj osobnih i društvenih vještina (vidi: Walter, V. A., Meyers, 2003: 16). Upravo je usmjerenost na korisnike naglašena kao koncept koji vodi prema budućnosti jer u sebi, naglašavaju Kovačević i Lovrinčević u djelu „Školski knjižničar“, sadrži plansko i cjelovito djelovanje te je skup triju bitnih sastavnica za uspjeh - korisnik, djelatnik, proizvod (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 9). 21. stoljeće autorice nazivaju stoljećem znanja te upozoravaju na čimbenike koji uvelike utječu na kvalitetu obrazovanja: obrazovanje učenika u procesu učenja vremenski je sve duže, prosječna obrazovanost sve je viša, oblikovanje znanja stalno se mijenja jer se znanstvene spoznaje proširuju, škola se sve tromije i sporije prilagođava promjenama u njenom okružju, vrste, opseg i dubina znanja koju daje škola sve su problematičniji, odnos između općeg i općestručnog znanja još uvijek je neusklađen, sve je veći broj čimbenika koji djeluju na odgoj i obrazovanje učenika izvan škole, stručna znanja brzo zastarijevaju, struke i zanimanja sve se brže mijenjaju (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 11). Takvim mijenama podliježe i knjižničarska struka te je neminovno proučiti njezin razvoj u kontekstu rapidnoga rasta potrebe za informatički i informacijski pismenim kadrom, kao i u kontekstu obrazovanja na višim instancama te vrlo važnom inicijativom za cjeloživotnim učenjem. Postavlja se pitanje što je uopće informacijska pismenost kakvu danas poznajemo, koliko smo u njene tajne upućeni, kako baratamo modernom tehnologijom, koliko znanja prenosimo svojim učenicima, koliko zaista naučimo tijekom studija i koje potrebne kompetencije i vještine informacijske pismenosti posjedujemo. Možemo li uopće govoriti o ranije navedenih šest razvojnih rezultata ukoliko i sami nismo spremni razvijati se?

## 2.1. Studirati kako studirati, učiti kako učiti

Zašto uopće otvarati ovu tematiku? Ona nam nudi neke osnovne postavke problematike koncepta obrazovanja u Republici Hrvatskoj, prikazuje kako i koliko je važno obrazovanje koje se kasnije prenosi na nove naraštaje. Dobrim konceptima studija postajemo kvalitetno obučeni za daljnji rad i doprinos struci. Tematika je usko vezana uz poslanje knjižničara te uz samu definiciju školskoga knjižničara o kojoj će riječi biti u zasebnome poglavlju. Ona nas uvodi i u problematiku informacijske pismenosti te naglašava njenu važnost u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja. Logika nalaže da se uz promjene u društvu i znanosti pokreću i promjene u obrazovanju. No, zar je tome zaista tako?

O izazovima koji se nameću pred studije knjižničarstva pišu T. C. Wilson u svojoj knjizi „Sistemski knjižničar“, Horvat u „Školovanju knjižničara u svjetlu europskih normi“ te se ove tematike dotiču u tendenciji osvjetljavanja prikaza trenutnoga stanja društva i brojni drugi autori. Zadržat ćemo se na dvojama o koncepciji fakulteta kako ih raščlanjuje Wilson pritom naglašavajući da postoje mnoge dvojbe o općem obrazovanju knjižničara te da se o njima govori u raznoj literaturi (vidi: Wilson, 2006: 50). *Studiji knjižničarstva prilagođavaju nastavne programe, mijenjaju svoje nazive, zapošljavaju osoblje iz drugih struka, spajaju se s drugim područjima i uspostavljaju snažne veze s matičnim sveučilištima - a sve to radi boljeg obrazovanja knjižničara (ili informacijskih stručnjaka) i veće svijesti o važnoj ulozi koju ta struka može imati u informacijskom društvu* (Wilson, 2006: 50). Wilson se referira na Boycea i Heima navodeći kako se oni opisali više problema i izazova s kojim se susreće studij knjižničarstva u pogledu osposobljavanja knjižničara. Pritom navodi kako su studenti najčešće slabo potkovani znanjima matematike, prirodnim znanostima, računalstvu (vidi: Boyce, Haim, 1988). Smatra kako studij knjižničarstva nije jedini koji se susreće s takvim problemom, već da se on javlja na mnogim diplomskim studijima

naglašavajući i činjenicu da knjižničari obično dolaze iz humanističkih i društvenih znanosti (vidi: Wilson, 2006: 52). Stoga je od iznimne važnosti da se pozornost obrati na sveobuhvatno obrazovanje knjižničara, *stručnjaka koji će imati konceptualno shvaćanje bavljenja informacijama u svim njihovim oblicima, te alate i tehnologije potrebe za njihovo pribavljanje, održavanje i uporabu* (Wilson, 2006: 50). Nabraja također i područja koja se u literaturi često ističu kao ona kojima bi bilo vrijedno posvetiti posebnu pozornost: upravljanje informacijama, informacijska znanost, istraživanje operacija, oblikovanje sustava, programiranje, oblikovanje baze podataka, sustavi za pretraživanje informacija (vidi: Wilson, 2006: 50). Ukoliko osoba posjeduje sva ta znanja, znači li to da je ona istovremeno knjižničar i informatičar? Horvat navodi da su u posljednje vrijeme knjižničarsko zvanje i sam studij knjižničarstva na velikoj prekretnici i kušnji, naglašavajući iznova da je zadaća knjižnica *jačati društvenu koheziju, pomagati u stvaranju aktivnoga građanstva i izgradnji zajednice, pomagati u gospodarskom razvitku, u cjeloživotnome učenju stanovništva te podupirati istraživanje i stvaranje novog znanja* (Horvat, 2009: 21). Uzima za primjer stanje u Sjevernoj Americi gdje postoji čvrst konsenzus o struci, što je sasvim suprotno od stanja u Europi te se nadovezuje na Bolonjsku deklaraciju i reforme u sustavu. Pritom se pokazalo da kurikulum knjižničarskih studija nije lako izjednačiti zbog razlika u akademskim tradicijama, profilu stručnjaka koji se traži na tržištu; primjerice, navodi Horvat, u nekim se zemljama uz studij knjižničarstva slušaju i polažu predmeti vezani uz književnost, a u nekima je fokus stavljen na informatiku i menadžment, ponegdje su čak i u suodnosu sa muzeologijom i arhivistima te s računalstvom (vidi: Horvat, 2009: 22). Autorica nadalje navodi kako su stručnjaci svjesni da je nerealno očekivati ujednačen program u svim zemljama Europe, no žele postići jedinstvene knjižničarske kvalifikacije – tom se problematikom napose bavi IFLA, središnja svjetska knjižničarska organizacija koja je u tu svrhu pokrenula i projekt ujednačavanja (vidi: Horvat, 2009: 23). Kada govorimo o studijima knjižničarstva u Hrvatskoj,

važno je napomenuti da Hrvatsko knjižničarsko društvo nije uključeno u procese formiranja i vrednovanja studija, autonomiju imaju fakulteti pri čijim se odsjecima studiji otvaraju. Horvat navodi da u Hrvatskoj Hrvatsko knjižničarsko društvo nije uvedeno u proces vrednovanja studijskih programa bibliotekarstva iako je iniciralo upravo pokretanje toga studija, ali je izostala volja za suradnju s kolegama praktičarima (vidi: Horvat, 2009: 24). Bez ulaženja u dublju problematiku i kompariranja studijskih planova u Hrvatskoj, ovi su retci sasvim dovoljni kako bi ukazali na postojeću problematiku samoga studija. Ona nas navodi i na spoznavanje o svemu što kasnije dolazi, a to je zaposlenje i u krajnjoj liniji – širenje svoga znanja na one koji su ga potrebiti, u ovome slučaju to su korisnici školskih knjižnica, učenici, studenti, kolege suradnici i roditelji. Upravo u želji da se izjednače kompetencije stručnjaka, prati korak s vremenom, dolazi do novih saznanja i stalnoga usavršavanja i do otvaranja novih horizonata – postavlja se pitanje što cijeli ovaj sustav znači za budućnost.

Kasratović Miljana navodi, citirajući autore knjige „Revolucija u učenju“, Gordona Drydena i Jeannette Vos, da nas čeka svijetla budućnost: sve veći dio učenja postat će samostalno učenje, cjeloživotno učenje, svaki će učenik imati svoje prijenosno računalo, svaka osoba imat će pristup najboljim svjetskim profesorima (vidi: Kasratović, 2003: 33).

Kako bismo objasnili fenomen potrebe za cjeloživotnim učenjem i definirali isti, moramo se osvrnuti na sam koncept informacijske pismenosti koja je postala ključ za takvu vrstu učenja, objasniti načine i strategije učenja te dati pregled definiranja same pismenosti. Nijedan školski knjižničar ne može opstati u novome dobu bez konstantnog unapređenja, usavršavanja i rada na samome sebi. Upravo je takav način rada i usavršavanja knjižničara iznimno bitan segment u ukupnome procesu učenja o genezi i mijenama propisa i standarda, on otvara neka nova vrata za ispitivanja valjanosti vlastitoga rada kao jednoga od aktera u širenju i prenošenju informacija svih oblika u knjižničnoj ustanovi kao i u

procesu nuđenja relevantnih informacija svojim korisnicima koje su usustavljene skupa sa međunarodnim načelima i propisima.

Upravo rad na projektu *Cjeloživotno učenje: ishodi učenja i fleksibilnost* u trajanju od 1. listopada 2008. do 1. listopada 2009. godine razvijen je s ciljem pomoći napretku suvremenog fleksibilnog sustava obrazovanja i izobrazbe knjižničara. Ono bi trebalo obuhvatiti: uspostavu integriranoga formalnoga, neformalnoga, informalnog učenja knjižničara u jedinstveni sustav, sustavnu primjenu učenja ishoda, primjenu kompetencijskoga sustava u obrazovanju knjižničara, poticanje knjižničara na preuzimanje aktivne uloge i osiguravanju vrijednosnog sustava provjere napretka te postupaka relicenciranja. Rad nam daje pregled kompetencija koje su potrebne za kvalitetno obavljanje svoga posla i poštivanja pravila struke, navodi nas na upoznavanje s terminima poput kompetencije, vještine, ishoda, samovrednovanja i važnosti vlastite inicijative u učenju izvan okvira projekata, akademski organiziranih osposobljavanja za određeni rad te naglašava važnost motivacije praćenja društvenih i tehnoloških promjena našega vremena kako bismo korespondirali s njima i zajedničkim snagama stvorili adekvatan suživot knjižnice, knjižničara /katalogizatora, pravila prakse i pravilnoga načina fokusiranja na korisnike kao primarne pokretače volje i želje za primjenjivanjem promjena u okvirima struke. Prof. dr. sc. Tihomil Maštrović navodi da u kontekstu cjeloživotnoga učenja moramo iznova pozicionirati uloge i važnost svih sudionika u tom procesu (vidi: Maštrović, 2009: 13). Također bitnim smatra činjenicu da knjižnice prate promjene u osnovnim, srednjim školama i na fakultetu te da se one odražavaju i na poslovanje knjižnica, one postaju izvorišta neformalnih i formalnih oblika učenja, dostupnih izravno i na daljinu (vidi: Maštrović, 2009: 19). Knjižničari pritom moraju preispitati širinu svojih kompetencija jer su one način postizanja prilagodbe zahtjevima informacijskoga društva i uspostave suvremenih književnih usluga. Aleksandra Horvat isti program promatra u okvirima

Hrvatske spominjujući pritom primjere razvitka i implementacije programa cjeloživotnoga učenja u ostalim zemljama, navodeći da u razvijenim zemljama Europske unije i Sjeverne Amerike promjene u sastavu stanovništva, starenje populacije, porast broja imigranata, smanjenje posudba knjiga i uopće čitanja, utječe i pogađa narodne knjižnice (vidi: Horvat, 2009: 21). Zadaća knjižnica, analogno tome i njihovih djelatnika, trebala bi postati jačanje društvene kohezije, pomagati u stvaranju aktivnoga građanstva, izgradnji zajednice te podupirati znanstvena istraživanja i stvaranja novih znanja (vidi: Horvat, 2009: 21). No, ništa od navedenoga nije moguće ukoliko ne postoji dovoljno jako knjižničarsko školovanje koje bi zaživjelo i u praksi, a ne samo teorijski u knjižničarskim fakultetskim programima. Ovaj nam segment analize ukazuje na važnost upravo samoučenja u procesu bavljenja knjižničarskom praksom, bilo kojim segmentom koji kao knjižničari možemo ispunjavati i njime se baviti. Između ostaloga, važno je naglasiti kompetencije koje bi knjižničari trebali posjedovati i osvijestiti: komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, usvajanje vještine učenja, društvene i građanske kompetencije, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo, kreativno izražavanje i sudjelovanje u kulturnim i umjetničkim događanjima (vidi: Horvat, 2009: 25). U Hrvatskoj ne postoji popis specifičnih kompetencija koje bi knjižničari trebali usvojiti tijekom ili prije samoga rada, ali bi stalno stručno usavršavanje trebalo funkcionirati kao dio cjeloživotnoga obrazovanja. Horvat naglašava važnost razumijevanja i prihvaćanja programa cjeloživotnoga učenja u Hrvatskoj i potrebu za proširivanjem kruga pojedinaca koji se dobrovoljno odlučuju usavršiti pripadnike profesije (vidi: Horvat, 2009: 26).

### 3. Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje<sup>3</sup>

Kako bismo pokušali osvjetliti tematiku uloge (školskoga) knjižničara i istražili koje sve kompetencije bi trebao posjedovati te u kojoj je to poveznici sa konceptom cjeloživotnoga učenja, kako i sam podnaslov i istoimeni članak autorice Špiranec glasi, moramo se dotaći pojma informacijske pismenosti i pismenosti uopće. Definicija je mnoštvo, usko su povezane i može se pratiti njihov razvoj uz razvoj znanja i tehnologije. Određeni autori navode one definicije koje smatraju ključnima, a valja neke od njih taksativno objediniti na jednome mjestu kao putokaz za uočavanje važnosti cjeloživotnoga učenja.

Smatra se da je Paul Zurkowski, predsjednik udruženja za industrijsku informaciju, prvi koristio termin *informacijska pismenost* u Izvješću Nacionalnoj komisiji za knjižnice i informacijsku znanost. Informacijsko opismenjavanje prezentira kao korištenje onih informacijskih alata koji su dostupni, što znači da korisnik kao idealni potrošač informacija, mora biti osposobljen za korištenje novih alata. Smatra da nastupa novo doba u kojemu će ljudi morati biti informacijski pismeni ako misle moći razlikovati informacije prema važnosti (vidi: Zurkowski, 1974. 1- 19). Stropnik naglašava ekspanziju tehnološkoga razvoja, ubrzani razvoj znanosti, ogromne količine informacija koje uvelike utječu na promjene u društvu kao i na promjene u vrstama pismenosti (vidi: Stropnik, 2013: 26). *Kao vrste pismenosti neophodne za život u 21. stoljeću, osim knjižnične, informacijske i kritičke, često se spominju i tehnološka, informatička, medijska i web pismenost* (Snavely, Cooper, 1997: 9.-13.). Nadalje, raščlanjuje i definira tehnološku, informacijsku, medijsku i

---

<sup>3</sup> Informacijska pismenost- ključ za cjeloživotno učenje naziv je članka Sonje Špiranec koji nam nudi pregled strategija učenja, razvija teoriju o novome dobu o kojem je i ranije bilo riječi, cjeloživotnome učenju i edukaciji koju valja proći kako bismo nadogradili svoje znanje.

digitalnu pismenost.<sup>4</sup> Tradicionalni pojam pismenosti (sposobnost osobe da se zna potpisati) zamijenjen je vještinama čitanja, pisanja i računanja kojima je UNESCO 1950- ih dodao sposobnost korištenja teksta (vidi: Stropnik, 2013: 28). Američko knjižničarsko društvo je 1989. godine definiralo informacijsku pismenost kao *sposobnost prepoznavanja, pronalaženja, vrednovanja i korištenja potrebne informacije* (ALA, 1989). Brown prilikom definiranja iste govori i o važnosti različitih vještina i znanja, kritičkog mišljenja, rješavanja problema, komunikacijskih vještina, knjižnične i informatičke pismenosti (vidi Stropnik prema Brown, 2013: 28). Novljan govori o *informacijski pismenoj osobi koja mora moći prepoznati i definirati informacijsku potrebu, učinkovito se koristiti različitim izvorima i strategijama informacijskog pretraživanja, kritički vrednovati informacije, učinkovito upotrijebiti informacije i koristiti se odgovarajućim elementima za ocjenjivanje djela, jednostavnije rečeno, informacijski pismene osobe znaju kako učiti jer znaju kako je znanje organizirano* (Novljan, 2002: 15).

U radu Lazić, Špiranec i Banek „Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjavanju“ autorice navode kako informacijska pismenost pomaže učenicima da bi se mogli snalaziti, kritički preispitivati i razumjeti informacijske prostore čiji se napredak odražava na kognitivni, emocionalni i društveni razvoj pojedinaca (vidi: Lazić i dr., 2012: 1-3). Slijede razvoj pojma informacijske pismenosti od sredine 1970-ih godina. Svojim su istraživanjem došle do zaključka da je najnavođenija

---

<sup>4</sup> Informatička pismenost: znanja i vještine potrebne za baratanje informacijskom i komunikacijskom tehnologijom, što znači da osoba posjeduje temeljno znanje o računalima. Naglašava kako se radi široke primjene novih tehnologija i uvođenja istih u školske knjižnice (knjižnice općenito), pojmovi informatičke i informacijske pismenosti mogu naći u upotrebi zajedno.

Medijska pismenost: znanja i vještine potrebne za razumijevanje medija i formata na kojima su nastali, osoba treba znati vrednovati i stvarati nove sadržaje putem medija.

Digitalna, internetska ili web pismenost: razumijevanje hiperteksta, multimedijalnih tekstova, poznavanje funkcija interneta i korištenje digitalne građe (vidi: Stropnik, 2013: 26- 27).

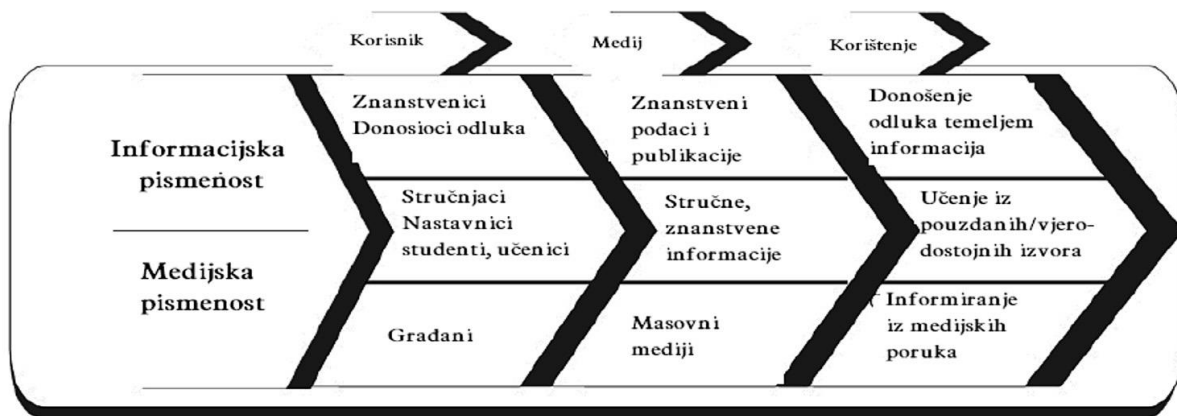


definicija informacijske pismenosti i informacijski pismenih osoba ranije navedena ALAina iz 1989- te; te osobe su naučile kako učiti, kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako ih koristiti na svima razumljiv način (vidi: Lazić i dr., 2012: 4). Definicija je popraćena kompetencijama (ALA, 1989):

- osoba treba biti svjesna informacijske potrebe
- mora moći prepoznati informaciju koja može riješiti problem
- zna pronaći potrebnu informaciju
- zna vrednovati informaciju
- organizirati informaciju
- učinkovito koristiti informaciju.

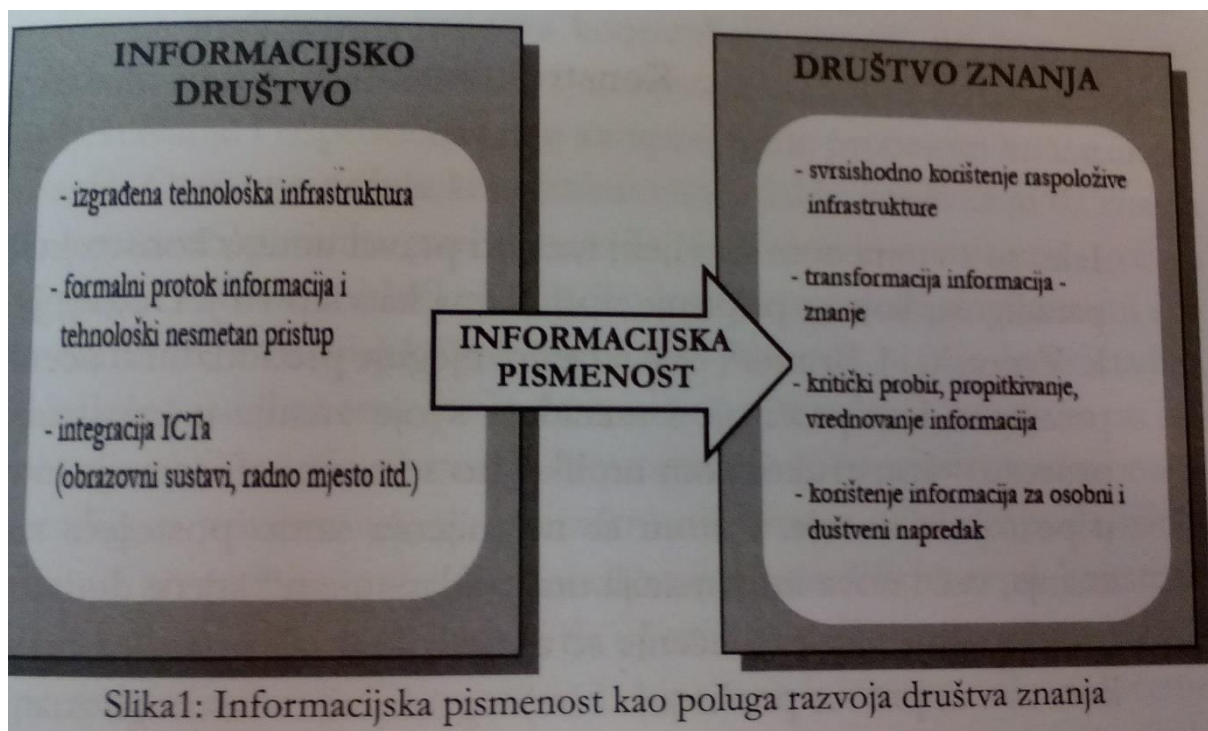
Ono što je od iznimne važnosti za osvijestiti u poslu školskoga knjižničara jest i definicija koja naglašava širi društveni kontekst, etičku dimenziju i kritičko mišljenje: *Informacijsko se opismenjavanje sastoji od usvajanja primjerenoga informacijskog ponašanja u svrhu dolaženja do one informacije koja će zadovoljiti informacijsku potrebu, i to bez obzira na medij, a uključuje i kritičku osvještenost o važnosti mudrog i etičkog korištenja informacija. Važno je da informacijska pismenost ne bude reducirana na knjižnične i računalne vještine već poimana kao odgovor na kulturni, društveni i ekonomski razvoj informacijskog društva* (Webber, 2000: 381- 397). Iz navedenoga proizlazi da je informacijska pismenost preduvjet cjeloživotnoga učenju; učenje objedinjuje stvaranje, mišljenje, kritičku osvještenost i interpretaciju (vidi Lazić i dr., 2012: 5). *To ujedno znači da sposobnosti svjesnog, promišljenog i svrhovitog ulaska u interakciju s informacijom postaje okvir u kojem se učenje odvija* (Lazić i dr., 2012: 5). Informacijsku pismenost Bawden naziva krovnom pismenošću, iako ona zajedno s ostalim oblicima pismenosti čini temelje za učenje cijeloga života, stoga se bitnim smatra prikaz preklapanja/ raščlanjivanja odnosa najpopularnijih pismenosti današnjice: medijske i informacijske koju su Cortes i Lau pokušali

definirati svaku zasebno, ali danas prevladava mišljenje o nepostojanju čvrstih granica između njih:



Slika 1. Cortes i Lau, 2009: 35. prikazano prema Lazić, 2012: 7

Termin *društvo znanja* nastao je kao potreba za sintagmom koja nudi dovoljan prostor za tumačenje suvremenih društvenih previranja, ali je i dalje samo uvođenje tehnologija i mreža koje su karakteristične za informacijsko društvo nedovoljne za izgradnju istoga (vidi: Giddens, 2003:382 ). Sama informacija se neće pretvoriti u znanje ma koliko ju oplemenili u informacijskome kanalu te da bez sposobnosti pojedinca da odabere, kritički prosudi, organizira ili koristi informaciju, društvo se neće moći transformirati iz informacijskoga u društvo znanja (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 9). Upravo to prikazuje slika:



Slika 2. Informacijska pismenost kao poluga društva znanja, prema Špiranec, Banek, 2008: 9.

Preteča informacijske pismenosti knjižnična je pismenost koja se odnosi na kompetentno korištenje knjižničnom građom, no termin je u Hrvatskoj poznatiji pod nazivom poznavanje korisnika knjižnica (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 84). Shapiro i Hughes govore o računalnoj / informatičkoj pismenosti koja se često povezuje s terminom informacijske pismenosti te ih razgraničavaju: *Dok se informatička pismenost odnosi na tehnologiju, infrastrukturu i tehnološke praktične vještine, informacijska se pismenost bavi sadržajima, koji su razlog korištenja tehnologije* (Shapiro, Hughes, 1996: 31- 36. ).

Imajući na umu da se u informacijskoj pismenosti isprepliću kompetencije korištenja knjižnice, računala, medija, digitalne građe te je usko vezana uz samu sposobnost učenja, pravilno je upravo nju nazivati krovnom pismenošću (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 88). Špiranec i Banek nude analizu geneze pojma informacijske pismenosti: od 1989. kada je Proglasom Američkog

knjižničarskog društva pojam ušao u diskurz, zatim rast težnje da se prilikom definiranja počnu razmatrati i kompetencije, konkretan popis atributa koji razrađuje C. Doyle 1992., podjelu istraživačkih pravaca koju je razvila Bruce 2000. te (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 37).<sup>5</sup> Govoreći o analizi položaja informacijske pismenosti u školama, smatraju da je važno započeti promatranjem školske knjižnice i njenoga odnosa s procesom učenja (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 112). Informacijska pismenost u školskoj knjižnici usredotočit će se na generičke aspekte koje autorice kategoriziraju:

1. vještine koje se odnose na lociranje (pronalaženje informacija različitih oblika /posredstvom različitih izvora/ uz razna pomagala)
2. vještine koje se odnose na razumijevanje i korištenje informacija (postavljanje pitanja, odabir i vrednovanje informacija, kombiniranje informacija, priopćavanje najrelevantnijih informacija, predstavljanje informacija obzirom na publiku, procjena uspješnosti prezentacije)
3. poticanje pozitivnih stavova i vrijednosnih sudova u odnosu na informacije koje uključuju (uvažavanje da je učenje proces koji traje cijeloga života, svijest da je informacijska pismenost instrument učenja, sagledavanje kreativnog i kritičkog mišljenja kao dijela informacijskog procesa...) (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 114)

*Jedan od osnovnih čimbenika koji se u literaturi najučestalije navodi kao razlog neuspjeha informacijskog opismenjavanja u školskom okruženju upravo je nedostatna i neuspjela suradnja na relaciji nastavnik - knjižničar, ili pak*

---

<sup>5</sup> 1. Pretfaza istraživanja informacijske pismenosti- začeci još u 1980. ima, nije korišten termin informacijske pismenosti, ali su istraživanja rezultirala brojnim modelima , primjerice modelom pretraživanja informacija

2. Eksperimentalna faza- od 1990. do 1995. g. , istraživanja su se odnosila na konsolidaciju termina i definiranje koncepta, utvrđene osobine informacijski pismenoga čovjeka

3. Istraživačka faza- kronološki se smješta u SAD i Australiju od 1995. do 1999. , širenje termina, financiranje projekata, uključivanje u strateške dokumente, fokus na suodnosu učenja i informacijske pismenosti

4. Razvojna faza- istraživačka faza koja traje i danas, širi se u područja ljudske djelatnosti (radno mjesto, šira ljudska zajednica, određene demografske skupine...) (vidi: Špiranec, Banek, 2008: 37- 39)

*nedostatno ili parcijalno razumijevanje informacijske pismenosti, bilo kod nastavnika, ili kod knjižničara* (Špiranec, Banek, 2008: 117). Zaključno, riječ je o krovnome terminu koji objedinjuje mnoštvo ostalih pismenosti koje su u današnje doba od iznimne važnosti. One su usko povezane s čitavom tzv. *Google generacijom* ili *Z generacijom* koja je današnji korisnik školskih knjižnica. Očigledno jest da je informacijska pismenost jedna od krucijalnih o kojima učenike valja učiti, odnosno naučiti ih kako njome baratati u pravome smislu. Školska knjižnica pravo je mjesto za to, posebno ukoliko je knjižničaru ukazana potpora od strane kolega nastavnika. Nisu samo učenici ti koji moraju učiti već su to i nastavnici i knjižničari, shvaćajući da je informacijska pismenost korak prema cjeloživotnome obrazovanju. Ona se tako nadovezuje i na koncept samih studija knjižničarstva, na pitanje obrazovanja knjižničara i njihova afiniteta za osobni razvoj u pojedinim područjima.

#### 4. Pojam knjižničar

U ovome poglavlju razmatrat će se značenje riječi knjižničar, odnosno načini na koje je zvanje definirano, koje sve vještine i kompetencije knjižničar mora posjedovati kako bi bio uspješno poučavao i kreirao program informacijskog opismenjavanja. Postavlja se pitanje treba li knjižničar biti metodičar, informatičar, učitelj, nešto sasvim drugo ili pak sve od navedenoga. Mandy Lupton u svome istraživanju o informacijskoj pismenosti i njenoj poveznici s knjižničarstvom navodi kako postoje dva profila knjižničara, nazivajući ih *teacher-librarian* i *teaching librarian* (vidi: Lupton, 2002: 76). I jedan i drugi imaju u interesu usmjeriti svoje učenike k informacijskoj pismenosti, no razlika je u knjižničaru koji je prvenstveno metodičar i učitelj, njegov je pristup fokusiran na načine obrazovanja i primarna mu je uloga ona edukacijska dok je knjižničaru koji poučava fokus stavljen na knjižničarsko znanje i pitanja struke, a tek potom na edukaciju (vidi: Lipton, 2002:76). Autorica nadalje naglašava da *teacher-librarian* sebe vidi prvenstveno kao učitelja, a *teaching librarian* upravo suprotno; kao knjižničara (vidi: Lipton, 2002: 76).

Termin nevidljivoga knjižničara također se često koristi u literaturi o školskome knjižničaru i nastao je prvenstveno radi neznanja i nedostatka /nemogućnosti komunikacije, knjižničari se izoliraju, a ne integriraju čime sami sebe postave na izdvojenu poziciju (vidi: Kachel i dr., 2012: 86). Kako bi se od toga termina odmakli i stvorili drugačiju sliku o profesiji morali bismo shvatiti kolika je važnost školskoga knjižničara (vidi: Kachel i dr., 2012: 87). Bell i Shank govore o terminu *blended librarian*, svojevrsni *uklopljeni* knjižničar navodeći kako se u današnje vrijeme profesija sve više bori s novom tehnologijom i informacijama te stoga knjižničari moraju osvijestiti kolika je njihova važnost za cjelokupnu zajednicu (vidi: Bell, Shank, 2002: 372). Definirali su ga kao knjižničara koji kombinira tradicionalne vještine knjižničarstva s vještinama koje posjeduje

informatijski pismena osoba/ stručnjak, skupa s mogućnošću da svojim kreativnim radom iznjedri neke nove načine educiranja učenika (vidi: Bell, Shank, 2002: 373). Navode kako je knjižničar u današnje doba u svakome slučaju i informatijski i informatički stručnjak koji je sposoban balansirati između tehnologije i humanističkih znanosti istovremeno (vidi: Bell, Shank, 2002: 373). Knjižničari će usavršiti svojevršno umijeće stvaranje pokreta koji će im omogućiti da se involviraju u sasvim novu ulogu vještina i znanja koje su u suglasju s vještinama koje zahtjeva informatijsko doba (vidi: Bell, Shank, 2002: 375). Autori navode i šest principa kojima bi se *blended librarian* trebao koristiti kako bi poslovanje (u ovome slučaju konkretno knjižnica na kampusu, no primjenjive su i u formiranju i poslovanju školskih knjižnica) knjižničara uspjelo:

1. Preuzeti vodeću ulogu kao inovator, usmjeriti sve ka pozitivnim agensima za formiranje knjižničara u informatijskom društvu.
2. Obvezati se da će provoditi i širiti informatijsko opismenjavanje koliko je to nužno za segmente nastave i učenja.
3. Osmišljavati edukacijske programe za suradnike i učenike.
4. Suradivati sa stručnjacima iz područja koja knjižnici donose napredak i omogućuju joj da bude ukorak s vremenom.
5. Implementirati nove, kreativne sadržaje u rad knjižnice.
6. Dodati dosadašnjem radu nove suradnje s novim područjima i znanostima (vidi: Bell, Shank, 2004: 375).

Čitava teza je razrađena kako bi se promovirala važnost knjižničara, svijest o dobrobitima suradnje, razmjeri u kojima knjižničari mogu biti dionica mijena u svijetu. *Blended librarian* jest ideja u začecima čije postavke zapravo govore o svemu onome što jedan knjižničar može učiniti za čitavu zajednicu, koje vještine i kompetencije bi trebao posjedovati i daje svojevrstan odgovor na ranije postavljeno pitanje što sve zapravo knjižničar mora i može biti.

#### 4.1. Školski knjižničar i školska knjižnica

Machala napominje kako se uloga knjižničara koji je bio definiran kao *čovjek od knjige* uvelike promijenila 1876-e godine kada Melvil Dewey progovara o novome vremenu i drugačijoj slici profesije (vidi: Machala, 2009: 84): *Napokon je došlo vrijeme kada knjižničar može, bez zadržke, govoriti o svojem poslu kao profesiji. I, k tome, došlo je bolje vrijeme- možda bismo trebali reći da dolazi, u kojem tek treba osvojiti još mnoga područja* (Machala prema Dewey, 2009: 84).<sup>6</sup> Takve su nas mijene dovele do potražnje za konzistentnim modelom prikaza knjižničarskih kompetencija. Machala navodi kako postoje dvije tendencije, prva od njih istražuje analizu kurikula, a druga zahvaća šire aspekte stručnih kompetencija (vidi: Machala, 2009: 88). *Cilj razvijanja kompetencijskih lista jest da prilikom zapošljavanja novih knjižničara pomognu knjižnicama prepoznati ona znanja, vještine i stavove koji su im potrebni kako bi osigurale adekvatne usluge. Knjižničarima, pak, pružaju odgovor na pitanje „što se od njih očekuje“, svojevrsan su vodič za planiranje osobnoga razvoja* (Machala, 93: 2009). Prema Dinki Kovačević i Jasmini Lovrinčević školski knjižničar bi trebao posjedovati znanje i razvijene vještine kako bi mogao pružati kvalitetne informacije, kontinuirano provoditi aktivnosti koje bi promicale čitalačku i informacijsku pismenost (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 10). Autorice navode kako se u Standardu za rad školske knjižnice iz 2000- te školska knjižnica definira kao: *organizirana zbirka knjižne i neknjižne građe koja kroz djelatnost knjižničnog osoblja nabavlja, obrađuje, čuva i daje na uporabu građu radi zadovoljavanja obrazovnih, kulturnih, informacijskih i stručnih potreba korisnika i permanentnog obrazovanja* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 17). Nadalje, prema Pedagoškim standardima osnovnoškolskog i srednjoškolskog

---

<sup>6</sup> Autorica navodi Butlerove faze u razvoju knjižničarstva: prva je ona u kojoj je knjižničar *čovjek od knjige*, u drugoj fazi knjižničari su ljudi od knjige i istodobno knjižničarski tehničari, a u trećoj fazi postaju medijatori, facilitatori, humanisti, aktivni članovi zajednice (vidi: Machala, 2009: 85).



sustava odgoja i obrazovanja iz 2008-e, ona je društveni prostor koji je: *sastavni dio odgojno- obrazovnog sustava, izravno uključen u nastavne i izvannastavne aktivnosti, na raspolaganju učenicima, nastavnom osoblju i drugim korisnicima, prostor prilagodljiv promjenama u školskome obrazovnom programu i novim tehnologijama* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 18). Zubac i Tufekčić napominju kako je multimedijaska okolina važan dio školske knjižnice te navode kako je ideju za takav pristup ponudio još u 17.st Komensky s *preporukom da učenici sve što uče trebaju vidjeti, čuti, dodirnuti i okusiti* (Zubac, Tufekčić, 2014: 226). Autorice naglašavaju važnost IFLA-inih i UNESCOVIH smjernica za rad školske knjižnice i UNESCOv Manifest za školske knjižnice, smatrajući da oni promiču važnost znanja upravljanja školskom knjižnicom (vidi: zubac, Tufekčić, 2014:226). Rad školskoga knjižničara, navode, temeljen je na trima pravcima, a oni su međusobno povezani. *Prvi: knjižničar je stručnjak u rješavanju stručnih problema vezanih uz nabavu, stručnu obradu, čuvanje i zaštitu knjižnične građe, te provođenje mjera zaštita knjižnične građe, izradu biltena, kataloga, bibliografija i drugih informacijskih pomagala. Uz to, sudjeluje u izradi skupnih kataloga i baza podataka, osigurava protok informacija kroz posudbu i korištenje knjižnične građe te poticanje posudbe građe, vodi dokumentaciju o građi i korisnicima i dr. Drugi: knjižničar je vezan uz odgojno- obrazovnu djelatnost učenika, a unutar toga i informacijsko opismenjavanje. Treći pravac vezan je uz kulturnu i javnu djelatnost knjižnice i škole* (Nastavnom planu i programu za osnovnu i srednju školu, 2013). S posljednjom tvrdnjom autorice povezuju i Nacrt Standarda iz 2013- e, u kojem stoji da školska knjižnica ima slobodu poticanja povezivanja s ostalim školskim knjižnicama i obrazovnim ustanovama u Europi (vidi: Zubac, Tufekčić, 2014: 229). Međutim, ove definicije nisu dostatne za adekvatno obavljanje poziva školskoga knjižničara jer autorice promatraju i kontekst učenika i njihova napretka, poznate Google generacije o kojoj je ranije bilo riječ. To znači da učenici moraju promijeniti načine učenja i da im se moraju ponuditi motivacijski

programi koji će ih ka tome usmjeravati, a taj dio može obavljati upravo školska knjižnica, krenuvši od informacijskoga opismenjavanja. U tom kontekstu napominju da školska knjižnica počinje prakticirati učenje putem istraživačkoga rada, školskih projekata, korelacije nastavnih sadržaja (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 33). Školska knjižnica stoga postaje *informacijsko, medijsko, komunikacijsko i kulturno središte škole, mjesto razvoja osobnog i kulturnog identiteta učenika, osigurava stručnu potporu u redovitoj nastavi i izvannastavnimškolskim aktivnostima, ključna je poveznica za ostvarivanje temeljnih kompetencija cjeloživotnoga obrazovanja i međupredmetnih sadržaja u kurikulumu* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 33). Kako bi školska knjižnica postala takvo mjesto, školski knjižničar mora poznavati smjernice za svoj rad.<sup>7</sup>

U radu s učenicima glavne su smjernice svijest o tome da je školski knjižničar nastavnik koji pozitivno utječe na obrazovanje učenika, poznaje školu u kojoj radi, potrebe učenika, njihove individualne i specifične potrebe, ima iskustvo, znanje i pedagoške kompetencije, poznaje stilove učenja, stvara motivirajuć prostor za učenike, podržava ih u izazovima, obrazuje u sigurnome korištenju interneta, kompetentan je odabrati kvalitetne suvremene izvore (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 112). *Član je dviju profesija, knjižničarske i odgojno - obrazovne i posjeduje kompetencije koje omogućuju kvalitetna postignuća u realizaciji godišnjeg plana i programa rada školske knjižnice kroz knjižnični kurikulum* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 112). Školski je knjižničar timski igrač, suradnik u planiranju učenja i poučavanja, prepoznaje poteškoće u vršnjačkim odnosima, razvija programe za jačanje samopouzdanja, sigurnosti, socijalnih vještina (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 112).

---

<sup>7</sup> Standardi- kvantitativna i kvalitativna mjerila koja su zakonom propisana i određena, usmjereni prema postizanju optimalnog stupnja uređenosti i prema ciljevima kojima teži određena profesija.

Smjernice- koncept utvrđenih pravaca intelektualnoga rada i djelovanja pojedinca sa svrhom ostvarenja određenih zahtjeva i povezivanja uloga u svakodnevnoj praksi (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 107).

## 4.2. Kompetencije školskoga knjižničara

Profesionalne vještine školskoga knjižničara one su koje se stječu programom obrazovanja svakoga knjižničara. Ostale kompetencije, zbir vještina i znanja koje bi školski knjižničar trebao posjedovati također su regulirane smjernicama i standardima, no one nas ponovno vraćaju na pitanje što sve treba biti školski knjižničar. Očigledno je da u radu s djecom treba izuzetno puno kreativnosti, poznavanja pedagoških smjernica i osnova koje se stječu fakultetskim obrazovanjem, a nadograđuju radom i praksom. Školski je knjižničar od učitelja knjižničara postao profesionalac za knjižnične medije (vidi: Kovačević i dr., 2004: 15). Autorice knjige „Školska knjižnica- korak dalje“ naglašavaju kako će u suvremenoj školi školski knjižničar biti sve potrebniji i stoga treba mijenjati i njegovu dosadašnju ulogu (vidi: Kovačević i dr., 2004: 149). *Za aktivno sudjelovanje školske knjižnice u odgojno- obrazovnom procesu potrebno je kvalificirano, dobro uvježbano i visoko motivirano osoblje (...) Ljubav prema radu, otvorenost novome, sposobnost interpersonalnog komuniciranja i razumijevanja raznolikih pojmova u okruženju u kojem živi i radi, dobro razumijevanje i definiranje dužnosti i odgovornosti su ulaznice u svijet školskog knjižničarstva i polazište za sve kasnije aktivnosti* (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 150). Osim navedenoga, autorice smatraju da školski knjižničari postaju svjesni zadaća koje će imati u budućnosti te ih dijele u tri skupine:

1. Školski knjižničar- medijski stručnjak/ programski administrator: osiguravat će da knjižnični medijski programi podržavaju školske i knjižničarske ciljeve, planirat će uvođenje tehnologija, brinuti se o osposobljenosti knjižničara u području računalstva...
2. Školski knjižničar- medijski stručnjak/ informacijski stručnjak: odrađuje sve djelatnosti vezane uz pristup građi i informacijama, pomaže učenicima pri pronalasku informacija i vrednovanju istih.

3. Školski knjižničar- medijski stručnjak/ nastavnik: stvaraju nastavna pomagala, pomagala za učenje (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 167).

Dinka Kovačević i Jasmina Lovrinčević naglašavaju važnost Hrvatskog kvalifikacijskoga okvira koji definira ishode učenja i četiri osnovna svojstva kvalifikacije: razinu, obujam, profil i kvalitetu (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 122). Barbarić nudi takozvani integrativni pristup definiciji kompetencija: *individualne mogućnosti kao dinamična kombinacija obilježja koja omogućuju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa* (Barbarić, 2010). Kao zaključak izvode da je u osnovi teorijsko znanje i razumijevanje, praktična primjena znanja te vrijednosti u ophođenju s drugima (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 127). Autorice smatraju da u profesionalne / stručne kompetencije spadaju razne zadaće učenja od oblikovanja knjižnične zbirke, nabavke i otpisa građe, oblikovanja zbirki po sadržaju i obliku, razmještaja građe, vođenja baze podataka za posudbu, sastavljanja programa djelatnosti školske knjižnice, suradnje s nastavnicima (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 127). Nadalje se ističu *znanja i sposobnosti komuniciranja s nastavnicima i ostalim suradnicima, spremnosti na timski rad, zajedničko planiranje, sudjelovanje u stvaranju školskog kurikulumu, osposobljenost za provođenje programa informacijskog opismenjivanja, poznavanje tehnologije, menadžerske sposobnosti* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 128). Stručne se kompetencije, dakle, moraju stalno usavršavati, a pedagoško- psihološke kompetencije postaju nužnost, uz didaktičko- metodičke kompetencije koje su važne u sustavu obrazovanja na svim razinama (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 129). Veliku važnost autorice pridaju i personalnim / osobnim kompetencijama školskoga knjižničara navodeći: *osobnost, svijest o važnosti misije koja mu je povjerena, znanje i vještine posredovanja kvalitetnih i provjerenih informacija, kreiranje poticajnih odgojnih aktivnosti u školskoj knjižnici za uspješno učenje u školskim i izvanškolskim uvjetima, sposobnost*

*rješavanja problema i analiziranja korisničkih potreba, poznavanje i razumijevanje dječje razvojne psihologije, kontinuirane aktivnosti na promicanju čitalačke i informacijske pismenosti, poduzetni duh, voditeljstvo i vrednovanje usluga i programa* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 131, 132). Pri definiranju osobnih kompetencija autorice se pozivaju i na Haycocka koji navodi sljedeće: *sposobnost komuniciranja, predan rad, sposobnost planiranja izvrsnog programa rada, imati viziju, neprekidno istraživati, pronalaziti nešto novo, nove mogućnosti unapređenja svojih programa rada, partnerski odnos u školi i izvan nje, kreiranje okružja međusobnog poštivanja i povjerenja, uspješan timski rad, modeli učenja za cijeli život, fleksibilnost i prilagodba u vremenu neprestanih promjena* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 132). U komunikacijske i socijalne kompetencije autorice ubrajaju i kompetencije za promicanje nastave znanja koje su sastavni dio informacijske pismenosti, zatim kompetencije socijalnog učenja čiji su temelj komunikacijske vještine: vođenje dijaloga, diskusija, mirno rješavanje sukoba kao i plan socijalnoga učenja, usvajanja socijalnih oblika ponašanja, preuzimanja socijalnih uloga, stvaranja socijalnih stavova (vidi: Kovačević, Lovrinčević, 2012: 136)...

Školski knjižničar trebao bi posjedovati i vještine suradničkoga učenja na način da uz pomoć kolege suradnika *usmjeravaju i vode proces učenja u učionici ili školskoj knjižnici, potiču učenike na aktivno uključivanje u svim oblicima rada, osiguravaju dovoljno vremena za rješavanje zadanih problema i izražavanja ideja, stvaraju povoljnu klimu za kritičko mišljenje i izražavanje, dopuštaju različita i originalna razmišljanja, ali ne i toleriranje neozbiljnosti i površnosti, potiču poštivanje i prihvaćanje raznovrsnih ideja i ozračje slobodnog i sigurnog izražavanja, razvijaju samopouzdanje i asertivno ponašanje kod učenika, odabiru odgovarajuće metode, oblike i tehnike rada i zanimljive teme i probleme* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 137). Zaključno za tematiku kompetencija, autorice navode izvrsnu činjenicu: sumirajući upravo sve zahtjeve koji se pred

školskoga knjižničara postavljaju, on bi trebao uvijek biti korak ispred svih: *Jedna od vrlo zahtjevnih osobina školskog knjižničara je biti uvijek korak dalje u odnosu na druge odgojno- obrazovne djelatnike* (Kovačević, Lovrinčević, 2012: 165). ALA<sup>8</sup> kompetencije zapravo su jezgra od koje valja krenuti, dijele se u osam kategorija: temelji struke, građa, organizacija zabilježenog znanja i informacija, tehnološka znanja i vještine, informacijska služba, istraživanje, stalno stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje, administracija i upravljanje (ALA, 1989).

Biti dobar školski knjižničar znači posjedovati sve ili većinu navedenih kompetencija, biti izuzetno dobro povezan s kolegama nastavnicima, a iznad svega, dobro razumjeti učenike i njihove potrebe te se svakom ponaosob znati približiti i zainteresirati ga za razvijanje čitalačke sposobnosti.

---

<sup>8</sup> ALA: American Library Association, kompetencijski profil američke knjižničarske struke.

### 4.3. Cjeloživotno obrazovanje knjižničara kao temelj uspješna rada

U ranijim je poglavljima već spomenuta sintagma cjeloživotnoga učenja koja je od iznimne važnosti za uspješnost rada školskoga knjižničara i njegova napredovanja u struci. Ne samo kako bi postajao sve bolji u stručnosti svoje profesije, već i imao priliku učiti za sebe, učiti za život, učiti o onome kako biti moderan metodičar, didaktičar i profesor. Sve se te profesije preklapaju i usko su povezane jedna uz drugu. *Razvoj svih vrsta pismenosti neodvojivo je povezan s cjeloživotnim učenjem, s postizanjem boljeg uspjeha u školi ili na poslu te s kvalitetnijim sudjelovanjem u životu zajednice* (Stropnik, 2013: 46). Autorica smatra da je svrha cjeloživotnoga učenja usavršavanje, razvoj onih znanja i vještina koje su pojedincu potrebne kako bi se prilagodio društvenim promjenama (vidi: Stropnik, 2013: 47). *Knjižnice ovdje imaju važnu ulogu jer posjeduju opremljen prostor, različite izvore informacija, informacijske stručnjake i neformalne uvjete koji imaju bolji učinak od škole* (Stropnik, 2013: 47). Što zapravo podrazumijevamo pod pojmom cjeloživotno učenje izvrsno je objasnila Jasminka Maravić u svom istoimenom članku. Idejne začetke pojma vezuje uz Platona i njegovo djelo *Republika*, a osobe koje su artikulirale ideju u potpunosti su Basil Yeaxlee i Eduard Lindeman osmislivši intelektualnu bazu za razumijevanje obrazovanja kao kontinuiranoga aspekta svakodnevnice (vidi: Maravić, 2003: 34). *Cjeloživotno učenje definira se kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive* (Maravić, 2003: 34). Autorica navodi i što sve ono podrazumijeva naglašavajući pritom važnost osuvremenjivanja svih vrsta sposobnosti i interesa od razdoblja predškolstva pa sve do umirovljenja (vidi: Maravić, 2003: 34).<sup>9</sup> Također naglašava i

---

<sup>9</sup> Uz pojam cjeloživotnoga obrazovanja vezane su znanstvene discipline andragogija i gerontogogija (Maravić, 2003: 34). Andragogija proučava problematiku obrazovanja odraslih osoba, dok se gerontogogija bavi odgojem, obrazovanjem i samoobrazovanjem starijih osoba (vidi: Maravić, 2003: 34).

problematiku samoga imenovanja ovakvoga koncepta učenja imajući pritom na umu sljedeće: doživotno, trajno, kontinuirano obrazovanje koristi se kao sinonim za pojam cjeloživotnoga obrazovanja, što se definitivno mora napustiti, radi razlike koja je očigledna u činjenici da se cjeloživotno obrazovanje odnosi na odgoj i obrazovanje tijekom cijeloga života, uključuje i odgoj i obrazovanje djece, dok se doživotno obrazovanje vezuje uz završetak formalnoga oblika školovanja, a ono se odnosi prvenstveno na formalno, neformalno i informalno obrazovanje odraslih (vidi: Maravić, 2003: 35). Aleksandra Horvat uz pojam cjeloživotnoga učenja veže i formalno, neformalno i informalno učenje (vidi: Horvat, 2009: 24). Machala daje pregled definicija istih, formalno učenje jest ono koje se dobiva unutar školskoga sustava, informalno je povezano uz odsustvo organizirane pomoći prilikom učenja, ono je samoobrazovanje i planira ga sama za sebe osoba koja uči, dok je neformalno ono koje se provodi izvan školskoga sustava, ali je i dalje organizirano (vidi: Machala, 2009: 45). Također navodi kako je osobna motivacija najvažnija kako bi koncept cjeloživotnoga učenja i želja za stjecanjem kompetencija mogla započeti (vidi: Machala, 2009: 46). Ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje Horvat smatra: *komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, usvajanje vještine učenja, društvene i građanske kompetencije, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo, kreativno izražavanje i sudjelovanje u kulturnim i umjetničkim događanjima* (Horvat, 2009: 25). Nadalje, kako bi se kompetencije usvojile potrebno je raditi na tome da se promjene i prilagode metodologije rada te da se posebna pozornost usmjeri na utvrđivanje znanja koja su osobi potrebna, koje vještine su mu potrebne, stavovi za primjenu znanja, metode i postupci kojima će se oni ostvariti, kako će se ostvarenost određene kompetencije vrednovati, koji su mediji potrebni za proces poučavanja (vidi: Horvat, 2009: 25). Barbarić naglašava kako se kompetencije utvrđuju i razvijaju te da ih osoba razvija vježbom (vidi: Barbarić, 2009: 61).



Upravo se stoga razvija stalno stručno usavršavanje: *definira se kao održavanje i povećanje znanja, stručnosti i kompetencija stručnjaka tijekom njegova radnog vijeka, u skladu s planom oblikovanim tako da uzima u obzir potrebe stručnjaka, poslodavca, struke i društva u cjelini* (Horvat prema Madden i Mitchell, 2009: 26). Osim toga, čini se prikladnim istaknuti kako se radi o obliku učenja koje Maravić naziva učenjem *od kolijevke do groba* te kako *ideja cjeloživotnoga obrazovanja potječe iz pretpostavke da je čovjek najveće bogatstvo društva i da zato u nj treba ulagati* (Maravić, 2003: 36).

#### **4.4. Što je i čemu služi kompetencijska matrica za knjižničare**

Očigledno jest da su kompetencije usko vezane uz cjeloživotno učenje te da ta dva pojma nije moguće odvajati, stoga bi valjalo napomenuti želju za izradnjom kompetencijske matrice o kojoj u svojem radu govore Machala, Nebesny i Horvat. *Kompetencijska matrica mjerljivih ishoda učenja referentni je okvir koji omogućuje transparentnost kompetencijskih razina znanja usvojenih tijekom svih oblika učenja (formalnih, neformalnih i informalnih), poduzetih tijekom profesionalne karijere, a nakon stjecanja visokoškolske diplome. Cilj kompetencijske matrice za programe trajne izobrazbe knjižničara jest da bude vodič knjižničarima u izradi osobnog plana trajne izobrazbe i profesionalne karijere* (Machala i dr., 2009: 125). Matrica je zapravo svojevrstan standard za izradu i provedbu plana cjeloživotnoga učenja knjižničara, otvorena je za promjene, posebice u kontekstu promjena u društvu (vidi: Machala i dr., 2009: 125). Autorice naglašavaju kako je njena prednost u vrlo transparentnom i standardiziranom evidentiranju i demonstriranju knjižničarskih kompetencija, a nastala je na predlošku rezultata istraživanja o cjeloživotnome obrazovanju knjižničara iz perspektive poslodavca i knjižničara (vidi: Machala i dr., 2009: 125). *Matrica se uklapa u strategiju cjeloživotnoga učenja knjižničara radi*

*ostvarivanja osobnih i društvenih ciljeva kao i za ostvarivanje ciljeva vezanih uza zaposlenje* (Machala i dr., 2009: 125). Kompetencijska matrica trebala bi se primjenjivati prilikom izrade plana stručnog usavršavanja, izrade profesionalnog portfolija, planiranja i vrednovanja programa naobrazbe, postupaka licenciranja (vidi: Machala i dr., 2009: 126). Ona omogućuje knjižničarima održavanje kompetencija potrebnih za uspješan rad i osobni razvoj, razvija se paralelno s promjenama u knjižničarskoj profesiji i društvu (vidi: Machala i dr., 2009: 126). Upravo na radionicama projekta o cjeloživotnome učenju nastao je prijedlog kompetencijske matrice koja se sastoji od znanja i vještina koje se primjenjuju nad knjižničnom građom, znanja i vještina nabave, okupljanja, organiziranja, upravljanja i korištenja zbirke, učinkovito korištenje zbirke prema potrebama korisnika, tehnološka znanja, temelji struke (povijest medija, knjižnica i baštinskih ustanova, teorija znanosti, pravna i etička pitanja, istraživanje i razvoj), poslovne vještine, generičke i opće kompetencije (vidi: Machala i dr., 129.- 131.). Machala navodi kako su upravo generičke kompetencije <sup>10</sup> one koje se najslabije usvajaju formalnim obrazovanjem, a tražene su na tržištu (vidi: Machala, 2009: 156). Usavršenom kompetencijskom matricom možemo dobiti konkretnu podlogu za proces cjeloživotnoga učenja. *Naime, knjižničarska profesija jest profesija spremna na izazove cjeloživotnoga učenja. Knjižničari u svom poslu svakodnevno ulaze u brojne nepoznate situacije koje iziskuju stalno usvajanje dodatnih znanja i vještina. Knjižničarsku profesiju odlikuje velika intrizična motivacija i spremnost na samousmjerivano učenje i usavršavanje* (Machala, 2009: 160).

---

<sup>10</sup> Pod pojmom generičke i opće kompetencije navedene su: vještine koje se odnose na ljude, upotreba računalne tehnologije, konceptualne vještine, osobne vještine, poduzetničke vještine, socijalne vještine.

## **5. Primjeri dobre prakse suradnje u knjižnicama**

U prvom se potpoglavlju navode primjeri dobre prakse knjižnica koje idu ukorak s vremenom i nude usluge koje su trenutno najaktualnije. Ti projekti daju osnove kojim bi se mogle i trebale voditi knjižnice i školski knjižničari koji teže radu na programu informacijskoga opismenjavanja. Navodi i pohvaljene hrvatske projekte. Drugo potpoglavlje daje primjer suradnje nastavnika i školskog knjižničara u Osnovnoj školi Podmurvice, odnosno prikaz odrađenih ili tek planiranih projekata koji iziskuju stručne, pedagoško- psihološke, didaktičko- metodičke kompetencije, znanja i vještine.

### **5.1. Dobra praksa suradnje u knjižnicama u svijetu i u Hrvatskoj**

Alka Stropnik navodi primjere dobre prakse knjižnica koje mijenjaju usluge u skladu s vremenom i potrebama istoga. Prva virtualna knjižnica Ask.com započela je s radom 1996- e u SAD-u, mnoge su narodne knjižnice započele s pružanjem pomoći u pronalascima literature za izradu domaće zadaće (vidi: Stropnik, 2013: 25). 2001-e Tutor.com uveo je interaktivne infomacijske usluge pomoći za izradu domaćih zadaća u kojoj stručnjaci usmjeravaju mlade na pronalazak pravih informacija (vidi: Stropnik, 2013: 25). Herring pak naglašava važnost upotrebe elektroničke pošte i napominje kako projekt The Teachers Online Project nudi niz primjera kako koristiti elektroničku poštu u razne svrhe (vidi: Herring, 2008: 23). Prema rezultatima provedene ankete u Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Američkim Državama, doznajemo da školski knjižničari malo znaju o tražilicama te da je potrebno mnogo prakse kojom bi se ostvarivali bolji rezultati. Kao primjer za dobru praksu navodi UK, New Opportunities Fund, organizaciju koja financira obuku školskih knjižničara od 2001 (vidi: Herring, 2008: 40). Model PLUS prikazan je kao dobar primjer kako

razvijati informacijsku pismenost u školama, kako ga koristiti da bi usmjerio pažnju učenika na kvalitetno pretraživanje interneta (vidi: Herring, 2008: 93). Kao primjer dobre prakse suradnje nastavnike i školskoga knjižničara, za primjer daje školu u Škotskoj koja razvija timski rad pri razvijanju informacijskih vještina, zajednički razvijaju web stranice za povijest, geografiju, engleski, religijski i moralni odgoj (vidi: Herring, 2008: 144). Jedan od izvrsnih primjera suradnje jest ERASMUS projekt, najveći projekt Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport te obuhvaća razdoblje od 2014. – 2020. godine, a usmjeren je jačanju znanja i vještina europskih građana. Primjerice, trening za trenere Erasmus + koji je trajao od 25. rujna 2015. do 9. srpnja 2016. i okupio sudionike koji su svojim kompetencijama i motivacijom odlučili sagledati na koje načine poboljšati projekte unutar Erasmusu. Edukacija se sastojala od tri seminara u Bugarskoj, Njemačkoj i Belgiji, e- učenja, mentoriranja te su sudionici razvijali svoje trenerske kompetencije prenošenja znanja u osmišljavanju, implementaciji i evaluiranju edukacije, međunarodnom iskustvu u radu s mladima, pritom posebnu pozornost obraćajući na vještine razvijanja vlastitih, kreativnih procesa učenja.<sup>11</sup> U povodu Europskog tjedna mladih od 27. travnja do 9. svibnja u deset se hrvatskih gradova sudjelovalo u aktivnosti pod nazivom Živa knjižnica na temu međunarodne mobilnosti u svrhu učenja: mladi posuđuju takozvanu živu knjigu, predstavnika organizacije ili osobu koja je sudjelovala u mobilnosti te na taj način mogu direktno saznati o kakvoj se mobilnosti radi. „Knjige“ otkrivaju čitateljima kako im je bilo, dijele savjete i govore o vještinama i kompetencijama koje su stekli sudjelovanjem u projektu. Stručni skup „Dječje knjižnice- iskorak u virtualno“ održava se tradicionalno od 2006. godine, lani se bavio tematikom korištenja novih tehnologija u promišljanju novih usluga u promicanju čitanja i jačanju informacijske pismenosti, kako zainteresirati djecu i mlade za čitanje, privući i

---

<sup>11</sup> Vidi: <http://infozona.hr/news/trening-za-trenere-za-erasmus/8168>

zadržati korisnike... Jedna od izlagača, Dorja Mučnjak pritom je navela da je uloga knjižničara da posreduje, poučava i potiče (Mučnjak, 2015). Predrag Pale pak naglašava kako su potrebe današnje djece da sve bude zanimljivo, brz, trenutno te da imaju osjećaj uspjeha - u knjižnici im treba pomoć prilikom pronalaženja pravog sadržaja, stvaranja plana čitanja, učenja i istraživanja, posebno im pomoći kako nešto objaviti i oglasiti, stvoriti savjetodavnu službu za lektiru, istraživanja, igru. Predlaže stvaranje sekcije za mlade pisce, interaktivne priče, čitanje naglas (Pale, 2015)... Zubac i Tufekčić posebno pohvaljuju hrvatski program u kojem se ogleda suradnja narodnih i školskih knjižnica, kviz znanja o pročitanoj knjizi koji se provodi u Mjesecu hrvatske knjige, Nacionalni kviz za poticanje čitanja, organiziran od strane Knjižnica grada Zagreba, Hrvatskog centra za dječju knjigu, Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice u Zagrebu (vidi: Zubac, Tufekčić, 2014: 233). Kako bismo postajali sve bolji u zadaćama koje profesija pred nas postavlja, Sonja Špiranec smatra da je neophodno povezati se s računalnim centrima i partnerima poput CARneta, čemu prethode edukacije knjižničara i nastavnoga osoblja (vidi: Špiranec, 2003: 13). Biserka Šušnjić progovara o važnosti dobre suradnje jer bez nje nema ni rezultata, te naglašava kako se školskoj knjižnici daje uloga temeljnog faktora u procesu učenja upravo novim nastavnim metodama i ona kao takva otvara vrata učenicima za stvaralačko napredovanje (vidi: Šušnjić, 2003: 40). Autorica navodi i točke prema kojima se vrši knjižnično- informacijsko obrazovanje: čitanje, informacijska pismenost i kulturna i javna djelatnost. <sup>12</sup> *Učenik je krajnji cilj djelovanja školske knjižnice- aktivan sudionik i subjekt društva, kulturno i komunikacijski obrazovan te humanistički orijentiran* (Šušnjić, 2003:40). Imajući na umu upravo ovu tezu, u praksi pokušavamo pronaći dobar način kako

---

<sup>12</sup> Biserka Šušnjić navodi da se poticanjem na čitanje i ostvarivanjem čitalačkih vještina učenike priprema na shvaćanje uloge čitanja u svakodnevnom životu. Za informacijsku pismenost kaže kako je najbolji način za prepoznavanje nastavnika suradnika koji će u tom programu sudjelovati, vještine uklopiti u kurikularni kontekst i napredak pratiti, a suradnja s kulturnim ustanovama ima kao krajnji cilj formirati ličnost koja će biti odgojena s razvijenim kulturnim potrebama i navikama (vidi: Šušnjić, 2003: 41).

spojiti usluge školske knjižnice u suradnji s kolektivom i razvijati kod učenika želju i potrebu za boravkom u školskoj knjižnici.

## **5.2. Primjeri prakse rada u Osnovnoj školi Podmurvice**

U ovome segmentu prikazat će se projekti i realizacije rada školskoga knjižničara u suradnji s ostalim nastavnicima, napose učitelja Hrvatskoga jezika. Na temelju opisa programa pokušat će se ukazati na potrebne vještine, znanja i kompetencije koje knjižničar mora posjedovati da bi radionice provodio. Dosadašnja je suradnja uvijek urodila plodom, učenici su iznimno zadovoljni onime što im je ponuđeno, rado odlaze na svoju grupu Malih knjižničara, provode u školskoj knjižnici jako puno vremena. Osim što su za njih organizirane radionice u kojima uče kako slagati knjige, kako ih pronaći, kako se upisati u školsku knjižnicu, pravila o očuvanju knjiga, oni sudjeluju u nastavnim aktivnostima koje su vezane uz poticanje čitalačke pismenosti. Škola sudjeluje u kvizu za Mjesec hrvatske knjige, projektu Čitanjem do zvijezda, ima organiziran Čitateljski klub. Već od malih nogu se učenike uči kako boraviti u knjižnici, organiziraju se u prvim razredima posjete knjižnici i čitaju im se naglas priče. Projekt se provodi u suradnji s učiteljicama razredne nastave. U nastavku slijede primjeri nekih od aktivnosti koje se provode, one koje će se tek provoditi s ciljem obrazloženja važnosti suradnje školskog knjižničara i nastavnika, ali i primjera kako djeca zaista vole biti aktivnim članom školske knjižnice, u punom smislu te riječi. Naučit će, kako stoji u kurikulu škole, primijeniti stečena znanja u vlastitom životu, kvalitetnije organizirano i smisleno provoditi slobodno vrijeme, intenzivnije interaktivno učiti, čitati naglas drugima: djeci i starijima, čitati s razumijevanjem, kritički čitati, pisati osvrti i prikaze o pročitanim knjigama, preporučiti drugima dobru knjigu... Događanja u knjižnici tijekom godine koja im pomažu da ostvare svoje ciljeve i postanu aktivan član

školske knjižnice su: Čitanjem do zvijezda, Čitanje naglas, Čitajmo naglas – čitajmo zajedno, Druženja četvrtkom, Posjete književnika, pjesnika i zanimljivih javnih osoba, Posjete muzejima, Dječjoj knjižnici Stribor, Božićno druženje, Valentinovo, Noć knjige. Radionica : Čitaj! Piši! Misli! za ciljeve ima promicanje i poticanje čitanja i razvijanje svijesti o važnosti i utjecaju čitanja i pismenosti; razvijanje komunikacijskih i socijalnih vještina, intelektualnih sposobnosti, tolerancije, kulture dijaloga pa time i biblioterapiju - pozitivan utjecaj na psihofizičko zdravlje. Stavljena je drvena kućica na stalku i u njoj ostavljene knjige s naljepnicom Bookcrossing - praksa ostavljanja knjiga na javnim mjestima, da bi je netko drugi uzeo, pročitao i proslijedio dalje. U sklopu novoga projekta najavljena je Glagoljaška radionica čiji je cilj otkriti različite mogućnosti međupredmetne korelacije, razvijati suradničko učenje, timski rad i učenje kroz igru. U proučavanju povijesti jezika susreću se mogućnosti za korelaciju sa Glazbenom kulturom- istraživanje glagoljaških napjeva, Likovnom kulturom- izradom plakata, panoa, glagoljaških slova, Vjeronaukom- istraživanjem upotrebe glagoljice u bogoslužju, Zemljopisom- izradom karata koje će prikazivati rasprostranjenost glagoljice na određenim područjima, Matematikom- prikazom matematičkih zadataka koristeći brojčanu vrijednost glagoljaških slova. Prilikom razvijanja istraživačkoga pristupa učenju glagoljice aktualizirat će se tematiku očuvanja baština (materijalne i duhovne) koja se može povezati i sa temama Građanskoga odgoja i obrazovanja te područja Moje Rijeke kroz šetnje gradom i transliteraciju gradskih ulica na glagoljicu. Timskim radom razvijat će se emotivne i socijalne kompetencije. Osnovni cilj svake od radionica jest oplemeniti učenike za nova saznanja o bogatoj povijesti našega jezika, osposobiti ih da postanu moderatori vlastitih aktivnosti, suradnici u učenju i poticati na kreativnost u svakome aspektu učenja. U sklopu programa Čitateljskoga kluba organizirana je prva Živa knjižnica, knjižnični prostor uređen kao prostor Priča iz davnina, pozvani male kolege učenike da nauče ponešto o Ivani Brlić Mažuranić i njenim bajkama. Učenici šestih razreda

preuzeli su uloge likova iz bajki te ulogu spisateljice i učenicima pričali bajke u prvome licu. Izrađene su plastificirane fotografije likova koje su učenici mogli uzeti iz škrinjice i na taj način odabrati s kojim će se likom družiti i čiju priču poslušati, aktualiziran je rječnik Ivane Brlić Mažuranić koji je

Nabrojane su aktivnosti samo neke od onih koje školska knjižnica i učitelji mogu provoditi u suglasju. Pokazala su se iznimno kvalitetnim i vrijednim dodatnoga rada na njima, učenici su svoje vrijeme rado provodili u knjižnici, a paralelno si olakšali učenje nekih nastavnih sadržaja Hrvatskoga jezika. Iskustvo rada s učenicima u školskoj knjižnici pokazuje njihov sve veći interes za sudjelovanje u radu školske knjižnice, sve se više učenika upisuje u Čitateljski klub te rado sudjeluje u njegovim aktivnostima, borave u knjižnici kada imaju slobodne nastavne satove i pomažu u njezinome uređenju i održavanju. Suradnja se svakodnevno isprepliće, pisanjem i čitanjem u školskoj knjižnici, gledanjem filmova u istoj, razgovorima o knjigama, prezentaciji lektirnih djela, kreiranju novih projekata. Zaista vrijedi ono da djeca uče tako što sve vide, opipaju i imaju pred sobom: tako uče snalaženje u knjižnici, pronalaženje knjiga, uče se pravilima ponašanja i komuniciranja, slušaju jedni druge, međusobno si pomažu i uče temelje suradničkoga učenja. Ukoliko se djecu namjerava poučiti suradničkome učenju koji je temelj moderne nastave, prvenstveno i edukator mora kao dio odgojno- obrazovnoga sustava davati prave primjere suradnje.



## 6. Zaključak

Iz ranije se navedenog može zaključiti kako nije nimalo lako ići u korak s promjenama koje su svuda oko nas, ali nije nemoguće. Ključno je da se promjene događaju i u svijetu i u knjižničarskoj struci. Neminovno slijede jedna drugu i na taj način funkcioniraju. Kako bismo mogli govoriti o promjenama, valjalo bi ih učiniti od samog početka - promjenom određenih segmenata obrazovnog sustava. Naime, očigledno je da predavanjima na fakultetu i naobrazbom ne dobivamo uvijek dovoljno. Ne zato što ona nisu dobra, nego jer nije moguće (ili barem dosada to nije učinjeno) u ovako koncipiranom sustavu studiranja zastupiti sve ono što knjižničar treba posjedovati. Knjižničar mora biti istovremeno nastavnik, metodičar, psiholog. Može li sve to činiti bez adekvatne teorijske osnove, može li se upustiti u bavljenje takvim poslom bez obavljene prakse? Programe informacijske pismenosti školski knjižničar može obavljati na određenoj razini koja ovisi o njegovoj osobnoj motivaciji i osobnim kompetencijama, ali ne možemo sa sigurnošću tvrditi da je osposobljen za neke više razine informacijske ili informatičke pismenosti. Nedostaje mu takve vrste naobrazbe. U tom je kontekstu potrebna snažna motivacija i želja za učenjem, onim cjeloživotnim. Ukoliko školski knjižničar nema razvijene socijalne kompetencije, teško da će moći ostvariti toliko potrebitu suradnju s kolegama.

Dolazimo do zaključka da nam stručni radovi uvelike mogu pomoći oko stvaranja slike o tome kako se uključiti u proces stvaranja cjeloživotnih vještina školskoga knjižničara, daju nam upute za daljnji rad i uz pomoć njih možemo stvoriti određene ciljeve u kontekstu svoga znanja. Naime, prikupljanje i iščitavanje bibliografskih jedinica dobar je prvi korak u samoobrazovanju, nudi šire viđenje stvari iz različitih uglova te na taj način možemo započeti s proučavanjem vještina i kompetencija školskoga knjižničara kao stručnjaka, učitelja, pedagoga. Svaka jedinica otvara nova vrata, naglašava važnost

upoznavanja terminologije, proučavanja iste, širenja znanja. Nudi metodičke aspekte bavljenja informacijskom pismenošću u školama, prikupljena iskustva i programe koji su realizirani, daje savjete i preporuke. Izvrstan početak u stvaranju smjernica za vještine i kompetencije školskoga knjižničara moglo bi biti stvaranje kompetencijske matrice svakog knjižničara ponaosob. Na temelju pročitano, rađaju se nove ideje i postaje jasnije da bi školski knjižničar trebao posjedovati sljedeće vještine, znanja i kompetencije: poznavanje i razumijevanje informacijske pismenosti, potrebu za usavršavanjem i praćenjem promjena u području knjižničarske struke, pronalaziti, razumjeti i koristiti informacije koje se nude, razvijati kreativno i kritičko mišljenje, biti metodičar, učitelj, edukator, stručnjak u rješavanju stručnih problema, problema vezanih uz odgojno-obrazovnu djelatnost, za kulturnu i javnu djelatnost knjižnice, obavljati i pripremati istraživačke radove, školske projekte, korelirati nastavni sadržaj, biti administrator i informacijski stručnjak, posjedovati stručne kompetencije, pedagoško- psihološke, didaktičko- metodičke, osobne i socijalne kompetencije, biti spreman na suradničko učenje... Dakle, školski knjižničar mora prvenstveno razumijeti termin informacijska pismenost kako bi ga mogao primijeniti, istovremeno se stalnim usavršavanjem, prisustvovanjem na stručnim skupovima, praćenjem novosti struke u svijetu, stalno usavršavati. Doprinositi vlastitom maštom, kreativnošću i energijom. Razvijati vlastite ideje. Dodatno se educirati u područjima u kojima se ne osjeća dovoljno kompetentnim. Ne gubiti volju i želju za stalnim učenjem.

## 7. Literatura

1. Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies: a review of concepts* *Journal of Documentation*, 57, 2, 218 – 259.
2. Cortes, J. Lau, J. (2009) *Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences*, 25 -39. U: *Mapping media education policies in the world: visions, programmes, challenges*. The United Nations Alliance of Civilizations.
3. Herring, E. James (2008) *Internetske i informacijske vještine; Priručnik za učitelje i školske knjižničare*, Zagreb, Dominović d.o.o.
4. Kovačević, D. (1999) *Školski knjižničar na novom putu profesije biti učitelj i suradnik u proces cjeloživotnog odgoja i obrazovanja korisnika školske knjižnice*. Zbornik radova 11. Proljetne škole knjižničara u Crikvenici. Agencija za odgoj i obrazovanje
5. Kovačević, D.; Lovrinčević, J. (2012) *Školski knjižničar*. Zagreb, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta
6. Kovačević, D.; Lasić-Lazić, J.; Lovrinčević, J. (2004) *Školska knjižnica – korak dalje*. Zagreb, Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, Altagama
7. Lau, J. (2011) *Smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju*. Zagreb, Hrvatsko knjižničarsko društvo
8. *Nacionalni okvirni kurikulum : za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
9. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
10. Novljan, S. (2002) *Informacijska pismenost*. Ljubljana, Knjižnica. 4, 46

11. Stropnik, A. (2013) *Knjižnica za nove generacije. Virtualni sadržaji i usluge za mlade*, Zagreb, Hrvatsko knjižničarsko društvo
12. Špiranec, S.; Banek Zorica, M. (2008) *Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta*. Zagreb, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta
13. Walter, V. A., Meyers, E. (2003) *Teen and libraries: getting it right*. Chicago, American Library Association.
14. Wilson, C. Tomas (2006) *Sistemski knjižničar. Oblikovanje uloga, definiranje vještina*, Zagreb, Hrvatsko knjižničarsko društvo
15. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08)
16. Zovko, Mira. (2008) *Vizija hrvatskih školskih knjižnica u novome tisućljeću*. Zbornik radova 21.Proljetne škole knjižničara u Zadru, Agencija za odgoj i obrazovanje

#### Elektronički izvori:

1. ALA. (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989.  
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> , (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
2. Barbarić, A. *Knjižničarske kompetencije u Cjeloživotno učenje knjižničara, ishodi učenja i fleksibilnost*, str. 57. – 69., URL: <http://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf>, (preuzeto: 10. siječnja 2017.)
3. Bell, S., Shank, J. *The blended librarian*, College and Research Libraries, URL: <http://crln.acrl.org/content/65/7/372.full.pdf>, (preuzeto: 20. prosinca 2016.)
4. Bruce, C. (2008). *Information literacy as a catalyst for educational change* URL:

- <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/brucefullpaper.pdf>,  
(preuzeto: 12. siječnja 2017. )
5. Herring, J. *Teaching Information Skills in School*, URL: <https://www.amazon.co.uk/Teaching-Information-Skills-Schools-Herring/dp/185604176X>, (preuzeto: 20. prosinca 2016.)
  6. Horvat, A. *Cjeloživotno učenje knjižničara: stanje i mogućnosti u Cjeloživotno učenje knjižničara, ishodi učenja i fleksibilnost*, str. 21.- 37. URL: <http://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf>, (preuzeto: 10. siječnja 2017.)
  7. Kastratović, M. *Ništa bez računala*, Edupoint. 3, 17(2003) URL: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1>, (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
  8. Lazić, Špiranec, Banek, *Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima-pronađeni u informacijskom opismenjavanju*, Medijska istraživanja (god. 18., br 1), 2012., (125- 142). URL: [file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/medijska\\_istra\\_ivanja\\_Lazic\\_Spiranec\\_Banek.pdf](file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/medijska_istra_ivanja_Lazic_Spiranec_Banek.pdf) , (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
  9. Machala, D. *Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara u Cjeloživotno učenje knjižničara, ishodi učenja i fleksibilnost*, str. 41. – 57. URL: <http://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf>, (preuzeto: 10. siječnja 2017.)
  10. Machala i dr., *Kompetencijska matrica u Cjeloživotno učenje knjižničara, ishodi učenja i fleksibilnost*, str. 125. – 135., URL: <http://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf>, (preuzeto: 10. siječnja 2017.)
  11. Maravić, J. *Cjeloživotno učenje*, Edupoint. 3, 17(2003) URL: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1> , (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
  12. Špiranec, S. *Informacijska pismenost : ključ za cjeloživotno učenje*, Edupoint. 3, 17(2003) URL: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1> , (preuzeto: 12. siječnja 2017.)

13. Šušnjić, B. (2009) *Školska knjižnica i nacionalni okvirni kurikulum*, Senj. zb. 36, 39-42, URL: [file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/SZ36\\_03\\_Biserka\\_Susnjic.pdf](file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/SZ36_03_Biserka_Susnjic.pdf), (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
14. Todd, Ross J. (2014) *School library advocacy, evidence and actions in the USA: Principles for planning and implementing advocacy initiatives* URL: <http://library.ifla.org/852/>, (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
15. Todd, Ross J. (2002) *School Librarian as Teachers: Learning Outcomes and Evidence-Based Practice*, URL: [http://www.academia.edu/20448150/School\\_Librarian\\_as\\_Teachers\\_Learning\\_Outcomes\\_and\\_Evidence-Based\\_Practice](http://www.academia.edu/20448150/School_Librarian_as_Teachers_Learning_Outcomes_and_Evidence-Based_Practice), (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
16. Zubac, A., Tufekčić, A. *Informacijska pismenost u svijetu i Hrvatskoj - rad školskoga knjižničara u osnovnoj školi*, Vjesnik bibliotekara Hrvatske 57, 4(2014), 221-238, URL: [file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/VBH\\_57\\_4\\_Zubac\\_Tufekcic.pdf](file:///C:/Users/%C5%BDelimir/Downloads/VBH_57_4_Zubac_Tufekcic.pdf), (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
17. Zurkowski, P. *The information service environment relationships and priorities. Report no. 5. Washington : National commission on libraries and information science*, 1974. URL: <https://eric.ed.gov/?q=zurkowski&id=ED100391>, (preuzeto: 12. siječnja 2017.)
18. Živković, D. *Usporedba ciljeva knjižničarskih studija u Hrvatskoj u Cjeloživotno učenje knjižničara, ishodi učenja i fleksibilnost*, str. 69. – 83., URL: <http://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf>, (preuzeto: 10. siječnja 2017.)

## **Prilozi**

Popis slika

Slika 1. Cortes i Lau, 2009: 35. prikazano prema Lazić, 2012:7

Slika 2. Informacijska pismenost kao poluga društva znanja, Špiranec, Banek, 2008:9.