

# Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi v laboratorní základní škole: případová studie

## Developing of Information Literacy in Educational Practice at a Laboratory Primary School: Case Study

*Pavλίna Mazáčová, Marta Zonková*

**Abstrakt:** Předkládaný příspěvek se věnuje fenoménu informační gramotnosti (ČŠI, 2014) v kontextu edukační praxe primárního vzdělávání. Těžištěm sdělení je zprostředkování výsledků kvalitativního výzkumu, který byl v designu případové studie realizován v alternativní laboratorní škole. S využitím metod obsahové analýzy ŠVP laboratorní školy, nezúčastněného pozorování edukačního procesu ve dvou třídách a polostrukturovaného interview s učiteli byly hledány odpovědi na výzkumnou otázku zacílenou na pojetí procesu rozvoje informační gramotnosti v laboratorní škole a na dílčí výzkumné otázky týkající se zastoupení oblastí informační gramotnosti v edukační praxi laboratorní školy a způsobů a forem jejich ukotvení ve výchovně vzdělávacím procesu školy.

Z výzkumu vyplynulo několik stěžejních zjištění týkajících se procesu rozvoje výuky informační gramotnosti a aktérů, kteří na každodenní edukační praxi participují – tedy učitelů a žáků. Učitelé laboratorní školy mají relevantní porozumění významu pojmu informační gramotnost, uvědomují si důležitost informační gramotnosti pro současný i budoucí život žáků. Pojetí výuky oblastí informační gramotnosti nevychází z didaktického zázemí učitelů podpořeného metodikami, nýbrž je budováno na hodnotách školy a pedagogické erudici a zkušenosti. Informační gramotnost je v laboratorní škole rozvíjena v procesu výuky jakožto integrovaná schopnost pracovat s informacemi na úrovni definování informační potřeby, vyhledávání informací, jejich hodnocení, používání a prezentování etickým způsobem a s využitím moderních vzdělávacích technologií. Takové pojetí výuky aspektů informační gramotnosti zrcadlí (v zahraničí používaný) cyklický model informační gramotnosti (*Big 6*, n. d.), byť s tímto modelem učitelé ani kurikulum laboratorní školy nepracují. V konstruktivisticky pojeté integrované tematické výuce na platformě koncepce Kovalikové (1995) učitelé realizují pojetí procesu výuky informační gramotnosti s cíleným akcentem na učební činnosti, v nichž si žáci postupně osvojují různé informační dovednosti jako předpoklad schopnosti komplexně řešit

problémy, porozumět problematice v souvislostech a rozvíjet při práci s informacemi sebeřízené učení. Učební prostředí laboratorní školy tak reflektuje vzdělávací potřeby žáků pro život ve 21. století (MIL, Framework 2013).

Volba alternativní vzdělávací instituce jako případu předkládané výzkumné studie je dílčí saturací absence českého pedagogického výzkumu v oblasti rozvíjení gramotností pro 21. století ve školách mimo hlavní vzdělávací proud (Průcha, 2012). Studie přispívá jak do diskusí nad obsahy vzdělávání (Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015), tak k holistickému pohledu na současné české vzdělávací prostředí, s respektem ke specifickým předmětů a obsahů nebo k rozvíjení kompetenčního přístupu.

**Klíčová slova:** informační gramotnost; laboratorní škola; alternativní škola; kompetenční vzdělávání, žák základní školy

**Abstract:** The presented article focuses on the phenomenon of information literacy (CSI, 2014) in the context of educational practice in the elementary education. The main point of it is to mediate the results of the qualitative research realized as a case study in an alternative laboratory school. With the usage of content analysis, non-involved observation of educational process and semi-structured interview with the teachers we searched for answers for the question of the process of development of information literacy in a laboratory school and other questions regarding information literacy in an educational process of schools.

We gained some important findings about the development of information education from the research, all of them are about two main participants of the process - the teachers and the students. The teachers of the laboratory school understand the concept of information literacy, they realize the importance of information literacy for the present and the future of the pupils. The teachers' conception of the education does not build on didactical base but on the values of the school, pedagogic erudition and experience. Information literacy is taught as an ability to work with information at the level of defining the information need, searching information, its valuation, usage and presentation with the use of modern educational technology.

These aspects of information literacy are shown in a cyclical model of information literacy (also used abroad) - Big 6, but neither the teachers nor the curriculum of a laboratory schools work with this model. In a constructivist integrated teaching on a platform of the conception of Kovalíková the teachers' goal of the education is the teaching activities where the students learn various information skills such as solving problems, understanding the problematics in the context and developing self-directed learning. The educational environment of the laboratory school reflects the educational needs of the students in 21<sup>st</sup> century (MIL, Framework 2013).

The choice of an alternative educational institution as presented is the partial saturation of the absence of Czech pedagogic research in the area of development of literacies for the 21<sup>st</sup> century at schools aside from the main educational stream (Průcha, 2012). The study adds to the discussions above the contents of education (Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015) and to

the holistic view on current Czech educational environment, with respect to the specifics of subjects and contents or to the development of the competence attitude.

**Key words:** information literacy, laboratory school, alternative school; competential education, pupil of a primary school

## Úvodem

Vstup technologií do každodenního života člověka ve 21. století znamenal transformaci jeho chování, životního stylu, způsobů komunikace a učení, v důsledku čehož lze pozorovat také napětí, které vzniká ve školním prostředí mezi orientací na minulost (ve smyslu předávání kulturního odkazu) a přípravou na život v budoucnosti (Maňák, Janík, Švec et al., 2017). Lukášová (2013) hovoří o dilematech edukace, plynoucích z rozporu mezi konzervatismem ve školství a dynamicky se měnícím prostředím informační společnosti, a o možném ohrožení zdravého vývoje informační společnosti. V tomto kontextu tak stále více nabývá významu skutečnost, že míra osvojení si práce s informacemi a technologiemi má vliv na kvalitu profesního i osobního života jedince, na jeho schopnost uplatňovat právo na informace a aktivně participovat na rozvoji informační společnosti (Wilson et al., 2013; Želazny, 2015).

Informační gramotnost patří mezi šest

klíčových gramotností uvedených v doporučení *Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání* – vedle čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, přírodovědné gramotnosti, sociální gramotnosti a jazykové gramotnosti (Metodika ČŠI, 2015). Z definice informační gramotnosti<sup>1</sup> plyne to, že jejím obsahem jsou schopnosti interakce člověka s informacemi na úrovni formulace informační potřeby, vyhledávání informací, organizování, hodnocení a relevantního využití informací a informačních zdrojů, a to s respektem k etickým principům a s použitím moderních nástrojů informačních a komunikačních technologií.

V kurikulárních dokumentech českého školství není informační gramotnost ukotvena pojmoslovně, ani jako vzdělávací téma s edukačním obsahem.<sup>2</sup> Pojetí výuky informační gramotnosti, odvozené od požadavků rámcových vzdělávacích programů (RVP), bylo (a v pedagogické praxi stále ve značné míře je) učiteli chápáno převážně jako obeznámenost s fun-

<sup>1</sup> Jedná se o definici uvedenou v Metodice pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti České školní inspekce z r. 2015, dostupnou z: <http://www.niqes.cz/Metodika-gramotnosti/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-informacni-gramotno>

<sup>2</sup> Tak je tomu například u mediální gramotnosti, jejíž rozvíjení je v RVP řešeno v průřezovém tématu Mediální výchova. Více viz RVP ZV - dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

gováním informačních a komunikačních technologií, což je typické pro vymezení počítačové gramotnosti. Tato skutečnost se ve školní praxi často zrcadlí v nesprávném porozumění jak významu pojmu informační gramotnost, tak vzdělávacího obsahu informační gramotnosti. Díky změnám v systému hodnocení klíčových gramotností (prováděného především Českou školní inspekcí) v posledních letech se však informační gramotnost dostává do zorného úhlu pohledu tuzemské vzdělávací politiky a otevírá se pro ni výzkumné pole.

Teoretické východisko ke zkoumání výuky informační gramotnosti na primárním stupni vzdělávání poskytují především zahraniční modely a edukační rámce informační gramotnosti, případně mediální a informační gramotnosti, jakými jsou model *Big 6*<sup>3</sup> nebo model *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* dle UNESCO,<sup>4</sup> s nimiž se v zahraničí pracuje při edukaci jak v prostředí formálního vzdělávání, tak

v institucích neformálního vzdělávání, typicky v knihovnách.

## Stav řešení problematiky

Informační gramotnost jako výzkumné téma je v tuzemském prostředí řešena okrajově, navíc z úhlu pohledu často jiných disciplín než pedagogických věd. Typicky se jedná o výstupy v doméně informačních věd a knihovnictví, což dokládají práce badatelů z Kabinetu informačních studií a knihovnictví na Masarykově univerzitě v Brně a z dalších oborově příbuzných akademických pracovišť.<sup>5</sup> Zájem těchto pracovišť o informační gramotnost je determinován jejich úzkým propojením s oborovým zahraničním prostředím a s mezinárodními institucemi, které se informační gramotnosti věnují v teoretické i aplikační rovině.<sup>6</sup> Fokus brněnského pracoviště míří na informační gramotnost tradičně jako na edukační fenomén neformálního pro-

<sup>3</sup> *Big 6* je tzv. cyklický model informační gramotnosti, zaměřený na rozvíjení kompetence řešení problémů. Jeho využití je vhodné především u cílových skupin žáků v primárním vzdělávání. Více informací je dostupné z: <https://thebig6.org/>.

<sup>4</sup> Jednak existuje globální rámec rozvoje informační gramotnosti, dostupný z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/unesco-global-mil-assessment-framework/>; v jeho obsahu je vzdělavatelům k dispozici model učebních osnov mediální a informační gramotnosti, dostupný z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-curriculum-for-teachers/>. Tento model je nástroj zaměřený na pedagogické přístupy nezbytné k tomu, aby učitelé mohli integrovat mediální a informační gramotnost do vzdělávacích obsahů.

<sup>5</sup> Jedná se o publikace a výzkumné aktivity Pavlína Mazáčové, Pavly Kovářové nebo Michala Černého – viz <https://kisk.phil.muni.cz/vyzkum/publikace?year=2017&page=2>; dílčí výsledky přinášejí také publikace autorů z oborových informačněvědních akademických pracovišť v Praze a Opavě.

<sup>6</sup> Klíčovou platformou mezinárodního významu je pro tematiku informační gramotnosti a jejich kontextů konference ECIL – více informací o spektru témat řešených po dobu existence konference lze nalézt na: <http://ecil2018.ilconf.org/>

středí knihoven v rámci programů informačního vzdělávání, které realizují učící knihovníci (Mazáčová, 2017).<sup>7</sup>

Výzkumy věnované informační gramotnosti z aspektu pedagogických věd jsou v tuzemském prostředí většinou integrovány do problematiky počítačové nebo digitální gramotnosti žáků. Jedním z důležitých šetření se v roce 2013 stal průzkum *International Computer and Information Literacy Study (ICILS)*, který za účasti 169 států včetně České republiky mapoval počítačovou a informační gramotnost žáků v závěru povinné školní docházky (Basl & Boudová Řezáčová, 2014). Výsledky průzkumu znejistily tuzemskou odbornou veřejnost. Čeští žáci totiž dosáhli ze všech zúčastněných zemí nejlepšího výsledku, současně však z průzkumu vyplynulo to, že většinu dovedností spadajících do oblasti počítačové a informační gramotnosti žáci nezískali ve školní výuce, nýbrž v mimoškolním prostředí (Brdička, 2014). Další skupinu zastupují tuzemské výzkumy reflektující konkrétní dílčí oblasti informační gramotnosti, například kyberbezpečí (Kopecký & Szotkowski, 2017).<sup>8</sup>

Nejnovější pohled na stav rozvoje informačních kompetencí v prostředí českého formálního školství poskytuje tema-

tická zpráva České školní inspekce publikovaná v polovině roku 2018 jako výstup kvalitativně kvantitativního výzkumného šetření, které probíhalo ve školním roce 2016/17 (ČŠI, 2018). Příležitost věnovat patřičnou pozornost informační gramotnosti jako tématu pedagogických věd, v souladu s aktuálními tendencemi transdisciplinárně zkoumat pojetí a proces výuky i jeho hlavní aktéry, v českém prostředí otevírají grantové výzvy a z nich vzešlé projekty v rámci OP VVV<sup>9</sup>.

Z hlediska výzkumného zájmu o fenomén informační gramotnosti zatím není saturováno prostředí škol mimo hlavní vzdělávací proud. Některé z těchto alternativních škol přitom z povahy své filozofie v kurikulárních dokumentech deklarují akcent na rozvíjení informační gramotnosti v rámci kompetencí pro život. Předkládaná výzkumná stať je tedy projevem odborného zájmu o vstup do alternativního edukačního prostředí a o deskripci toho, jaké pojetí výuky informační gramotnosti je v něm rozvíjeno. Svým zaměřením je příspěvkem k odbornému dění a diskusím nad obsahy vzdělávání (Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015), zároveň je příspěvkem k úsilí o holistický pohled na současné české vzdělávací prostředí, s respektem ke spe-

<sup>7</sup> Více informací o této problematice lze číst například v článku P. Mazáčové <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1611/1850>.

<sup>8</sup> Jedná se průzkum *International Computer and Information Literacy Study* (Národní zpráva šetření ICILS 2013: Počítačová a informační gramotnost českých žáků. Praha: ČŠI, 2014) Dostupné z: <http://bit.ly/2iq3crW>; kyberprostorem dětí se zabývali např. K. Kopecký, & kol. (Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu, 2015).

<sup>9</sup> Jedná se například o projekt Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností OP VVV, viz <http://pages.pedf.cuni.cz/sc25/>.

cifikům předmětů a obsahů nebo k rozvíjení kompetenčního přístupu.

## Metodologie

Předkládaná výzkumná stať prezentuje výzkum realizovaný kvalitativním výzkumným přístupem v designu případové studie s cílem podat celkový obraz zkoumaného případu, ale ve dvou perspektivách – jedinečného případu a určitého fenoménu (Stake, 1995). Záměrným výběrem byla zvolena jako případ konkrétní česká alternativní škola a výzkumným fenoménem se stalo pojetí rozvoje informační gramotnosti v jejím edukačním prostředí<sup>10</sup>. Zkoumaná škola je v českém edukačním prostředí jedinečným, novým a dynamickým sociálním fenoménem. Vzhledem k volbě případu a jeho charakteristice výzkumníci zvolili deskriptivní případovou studii. Za tím účelem byl nejprve stanoven seznam základních témat a aspektů (Yin, 2009), na něž poté výzkum cílil. Volba školy jako případu vycházela ze tří předpokladů: 1. velikost školy ve zkoumaném období byla dobrým východiskem realizace výzkumu; 2. předchozí osobní kontakty s ředitelem i učiteli školy nastolily důvěryhodný vztah mezi aktéry výzkumu a výzkumníky, aktéři získali porozumění výzkumnému záměru; 3. dynamický rozvoj laboratorní školy krátce po jejím vzniku byl příležitostí zachytit pojetí

edukace informační gramotnosti již na počátku školní docházky žáků (podobně Dvořák, 2014).

Po studiu materiálů a obeznámení se s tématem výzkumníci formulovali výzkumný záměr do základní otázky: Jaké je pojetí procesu rozvoje informační gramotnosti v laboratorní škole? Hlavní výzkumná otázka byla rozvinuta do dílčích výzkumných otázek: Které oblasti obsahu informační gramotnosti jsou v edukační praxi laboratorní školy zastoupeny? Jakou cestou se oblasti obsahu informační gramotnosti do edukačního prostředí školy dostaly? Jakým způsobem jsou tyto oblasti součástí edukační praxe školy?

Pro komplexní výzkumnou práci byly zvoleny tři metody se záměrem dokázat triangulovat pravdivost zkoumaných skutečností prověřením tam, kde se různá data protínají (Silverman, 2013), kumulativním pohledem skrze data z různých zdrojů a metod. Byly uplatněny metody v pořadí obsahová analýza dokumentace školy, nezúčastněné neutajené pozorování průběhu výuky a hloubkové polostrukturované rozhovory fenomenologického charakteru s učiteli navazující na nezúčastněné pozorování výuky. Po skončení pozorování výzkumníci doplňkově nahlíželi do zpracovaných žákovských pracovních listů s cílem získat předpoklady k větší zacílenosti otázek v plánu hloubkového rozhovoru.

Obsahová analýza ŠVP se zaměřila

<sup>10</sup> Výzkumným základem této stati byla bakalářská práce M. Zonkové, obhájená na Masarykově univerzitě r. 2018.

jednak na zkoumání toho, které oblasti informační gramotnosti jsou v kurikulárním dokumentu školy pojmově ukotveny a zastoupeny jako vzdělávací obsah – v tomto aspektu analýza zrcadlila teoretické východisko, které bylo uplatňováno také při použití dalších výzkumných metod studie – cyklický model informační gramotnosti *BIG 6*. Dále výzkumníci obsahovou analýzou zkoumali způsob, jakým je v laboratorní škole výuka informační gramotnosti pojímána v kontextu fungování alternativních škol v současném vzdělávacím systému. Nezúčastněné neутajené pozorování proběhlo v dvou třídách – v jedné třídě prvního ročníku a v jedné třídě druhého ročníku, a to vždy po dobu jednoho tematického výukového dne v průběhu jednoho pracovního týdne. Rozhovory měly charakter polostrukturovaných hloubkových fenomenologických interview, jejich účastníci byli dva učitelé, kteří působili v době realizace výzkumu jako hlavní učitelé právě v těch třídách, v nichž proběhlo v předchozí fázi výzkumu nezúčastněné pozorování.

## Obsahová analýza dokumentace

Předmětem obsahové analýzy byl *Školní vzdělávací program (ŠVP) Najdu svoji cestu světem (ŠVP, 2016)* naplňující výstupy *Rámcového vzdělávacího programu pro*

*základní vzdělávání (RVP ZV)*. Významnou součástí ŠVP je filozofie a kultura školy, vycházející z pojetí školy jako sociální instituce (Singule, 1991; Dvořák, 2014). Analýza ŠVP přinesla zjištění, že filozofie laboratorní školy je založena na sedmi hodnotách, stěžejních pro rozvoj osobních kvalit a sociálně-emocionálních kompetencí člověka 21. století.<sup>11</sup> Tvrzení v obsahu ŠVP, která jsou vyjádřením hodnot – „zachovávám etické principy“, „uvědomuji si svůj přínos a svoji odpovědnost za úspěch týmu, komunity, ve které žiji“ nebo „jsem odpovědný za své jednání vůči lidem i prostředí, ve kterém žiji“ – reflektují výchovu a vzdělávání pro život v informační společnosti. Zároveň zrcadlí pojetí informační a mediální gramotnosti tak, jak je prezentuje UNESCO v rámci *Global Media and Information Literacy Assessment Framework (MIL Framework, 2013)* akcentem na potřebu rozvinuté informační společnosti, v níž má každý jedinec svobodný přístup k informacím, zaručeno právo na informace a může aktivně participovat na rozvoji občanské společnosti. Filozofie laboratorní školy převzala Deweyho pojetí školy, jejíž edukační proces je životem a musí být proto reálný, živý a konkrétní (Singule, 1991). Učitel pracuje s vnitřní motivací žáka k celoživotnímu učení, rozvíjí kreativitu, inovativnost, díky „laboratornímu“ vedení výuky umožňuje žákovi přístup k neomezeným možnostem vzdělávání.

Vedle filozofie školy se na výchovné

<sup>11</sup> Jedná se o hodnoty respekt, ohleduplnost, výjimečnost, mravnost, odpovědnost, odolnost a harmonie. Více viz <https://labyrinthschool.cz/dokumenty>.

a vzdělávací strategii podílí kombinace metod a forem práce s žáky v synergii s Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů (Hudecová, 2004). Právě Bloomova taxonomie nabízí učitelům návod, jak lze při růstu informačních zdrojů i kanálů a dostupnosti online informací rozvíjet myšlení žáků na úrovni analýzy, vyhodnocení či tvorby s vědomím toho, že není možné vytěsnit faktické znalosti jako základní stavební kámen celoživotního učení (Janík, 2013). Rozvíjení informační gramotnosti v rozličných interakcích žáků s informacemi je ve výchovné a vzdělávací strategii explicitně vyjádřeno: „*Ve výuce využíváme vlastní učební materiály. Snažíme se do výuky implementovat aktuální domácí i světová témata. Snažíme se, aby žáci uměli vyhledávat informace, použít informace při návrhu řešení různých situací, prezentovat své poznatky, vytvářet si sebeevaluaci, dávat poznatky do souvislostí. Snažíme se, aby (se) chovali eticky a morálně, vnímali estetické a kulturní hodnoty.*“ (ŠVP, 2016).

Stěžejní oblasti interakce žáka s informacemi, formulované ve výše uvedených definicích a teoretických rámcích informační gramotnosti, jsou zastoupeny ve výchovné a vzdělávací strategii laboratorní školy při procesu učení také v rozvíjených klíčových kompetencích:

- v rozvoji kompetence k učení se používá mj. kooperativního učení, práce s chybnou informací, vyhledávání a třídění informací, experimentování,
- kompetence k řešení problémů je

rozvíjena prostřednictvím učení se v souvislostech, řešení mezioborových problémů, využíváním rozmanitých zdrojů informací,

- kompetenci komunikativní si žák osvojuje při procesu učení díky uplatňování forem diskuze, v níž formuluje a vyjadřuje vlastní myšlenky, kultivuje písemnou i ústní prezentaci informací, argumentaci a interpretaci jako základní nástroj diskuze,
- k rozvoji sociální a personální kompetence se při procesu učení používá forem sociálního učení (hraní rolí, skupinová práce), žáci se zapojují do organizace činnosti školy,
- k rozvoji občanské kompetence dochází respektováním tradic, učitel vede žáky k rozlišování kvality od kýče a bulváru nejen z hlediska informací,
- kompetence pracovní je v laboratorní škole rozvíjena využitím projektování činností, žák získává schopnost napláňovat a vybrat vhodný postup a pracovat s informacemi dle návodu.

V učebním plánu ŠVP je vzdělávací obsah informační gramotnosti (byť není pojem *informační gramotnost* použit) ukotven ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, která formuluje výstupy na úrovni žáků jako „*schopnost porozumět, třídít a zpracovávat informace*“ (ŠVP, 2016). Informační gramotnost je rozvíjena také v průřezovém tématu *Mediální výchova*, jehož vzdělávací obsah „*vede žáky od pasivního přijímání informací k ověřování informací*



z různých zdrojů, k porozumění, zpracování, vyhodnocení a k zaujetí vlastního stanoviska na různá mediální sdělení, ke schopnosti informace dále předávat.“ (o. c.). Takto koncipovaná výuka mediální výchovy v laboratorní škole má důležitý přesah k aktuálnímu rámci *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* (MIL Framework, 2013), v němž pojetí mediální a informační gramotnosti reflektuje propojení pasivního přístupu k mediálním sdělením s aktivní interakcí člověka s informacemi probíhající stále více v online prostředí.

Pro hlubší porozumění výchovně vzdělávacímu procesu v prostředí laboratorní školy a zkoumání pojetí procesu rozvoje informační gramotnosti byla předmětem výzkumného zájmu při analýze dokumentace i následném nezúčastněném pozorování stěžejní forma edukace – tematická integrovaná výuka na platformě koncepce Susan Kovalikové (1995), při níž dochází k realizaci mezi-předmětových vztahů a propojení teoretických činností s praktickými aktivitami. Všechny vyučované předměty zastřešuje a dílčím způsobem modulárně člení jedno konkrétní celoroční téma (Cеровská, 2017), v němž jsou při edukaci využívány přístupy konstruktivistického paradigmatu. Výstupem tematické integrované výuky je porozumění problematice v souvislostech, schopnost samostatného řešení problému a motivace k rozšiřování vědomostí při práci s informacemi ve volném čase žáka i k podpoře sebeřízeného učení.

## Pozorování

Nezúčastněné pozorování bylo jako výzkumná metoda zvoleno se záměrem získat nezkrácené informace o procesech probíhajících v edukačních situacích. V rovinně vnějších aspektů je pro zkoumání rozvoje a výuky informační gramotnosti důležitá míra technické vybavenosti školy, neboť vzdělávací technologie a jejich (ne)přítomnost ve výuce mohou významně určovat pojetí, v jakém se výuka informační gramotnosti odehrává. V laboratorní škole jsou k dispozici interaktivní tabule, používané pro výuku s naučnými audiovizuálními prvky nebo pro manipulaci s digitálními učebnicemi. Dále je využívána přenosná tabletová učebna s předinstalovanými výukovými aplikacemi. Pro rychlou změnu forem výuky jsou třídy zařízeny pohyblivým, účelným nábytkem. Pro usnadnění učení jazyka nebo orientace bilingvních žáků jsou některé prvky ve třídách označeny několikajazyčnými popisky. Třídy jsou také opatřeny klasickými fixovými tabulemi, které slouží i jako tzv. to do list pro záznam a prezentaci informací typu denní a týdenní úkoly, což posiluje u žáků schopnost orientace v informacích a v rozvoji „time managementu“.

Analytickou prací se zjištěními provedenými v metodě nezúčastněného pozorování výzkumníci získali indikátory, které charakterizují rozvíjení informační gramotnosti žáků jednak žáky samotnými, jednak prostřednictvím učitele. Kategorie, které vznikaly otevřeným kódová-

ním terénních poznámek z pozorování, byly pro následnou fázi výzkumu naformulovány tak, že dokázaly reflektovat oba typy aktérů výchovně vzdělávacího procesu – učitele i žáky – a současně zrcadlily relevantní teoretický rámec edukace informační gramotnosti, cyklický model *Big 6*.

## Rozhovory

Klíčové výstupy z pozorování byly následně doplněny do obsahu rámcového plánu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Proběhly se dvěma účastníky – hlavními učiteli laboratorní školy právě v těch třídách, v nichž jeden z výzkumníků v dřívější fázi výzkumu provedl nezúčastněné pozorování. Kategorie vzniklé otevřeným kódováním zpracovaných responzů z rozhovorů výzkumníci formulovali shodným způsobem jako v předchozí výzkumné práci se zjištěními získanými z pozorování (tedy zastoupení obou typů aktérů a zrcadlení modelu *Big 6*).

## Aktér učitel – rozhovory

V rozhovorech bylo výzkumným záměrem získat vhled do učitelova pojetí výuky informační gramotnosti se zaměřením na to, jaké vyučovací aktivity, metody a postupy používá, jaké didaktické materiály k výuce tvoří a jak je využívá učitel i jeho žáci. Část otázek směřovala k tomu, jak sami pedagogové chápou fenomén

informační gramotnosti (jeho důležitost) jako edukační téma v současné škole, ale také jak skrze svou osobní zkušenost vnímají začlenění informační gramotnosti jako téma do pregraduální přípravy na vysoké škole, do systému dalšího vzdělávání učitelů nebo do vlastního seburčujícího učení.

### (1) Definování informační gramotnosti učitelem

Participantů definovali v hloubkových rozhovorech informační gramotnost jako práci s informacemi, která nemusí být spjata konkrétně s textovým zdrojem. Také kladli důraz na hodnocení přijatých informací a jejich porovnávání.

U1: *„Tak pro mě je to asi způsob, jakým děti vnímají nejenom texty, ale i mluvené slovo, nějaké jako veškeré zdroje, v podstatě nechci opakovat to slovo informací, veškeré zdroje nějakého poznání a aby byly schopné to zpracovat nějakým objektivním způsobem, aby prostě nevěřili všemu, co kolem sebe vidí a co kolem sebe slyší.“*

U2: *„Aby znaly různé informační zdroje a dokázaly vlastně i ty informace srovnávat a ne vlastně brát první danou informaci jako platnou.“*

### (2) Důležitost informační gramotnosti pro učitele

Participantů se v odpovědích této kategorie shodli na důležitosti informační gramotnosti v současnosti i pro budoucnost. Žáci by dle jejich odpovědí měli být základním vzděláním připraveni čelit

nástrahám velké produkce informací a schopni informace kriticky zhodnotit.

U1: „Já bych řekla, že je to, asi že tohle patří mezi kompetence, které by měly být rozvíjeny na prvním místě.“ ... „Asi právě z důvodu, jaké množství informací a jaké množství dat, ať už slovních, obrázkových nás všechny tady obklopuje, tak že by samy nebyly schopné nějakým způsobem se v tom světě zorientovat.“

U2: „No tak určitě v dnešní době je to jako klíčové téma. Myslím si, že už od toho prvního stupně, ať si myslím, že se tomu nevěnuje taková pozornost na tom první stupni ... tak si myslím, že je důležité to dětem předkládat a nějakým způsobem s tím pracovat... Takže to určitě vnímám jako důležitou součást vzdělání a nějaké jako vědomosti, kterou tu žáci mají získat.“

### (3) Pregraduální příprava v informační gramotnosti

Dle výpovědi participantů informační gramotnost jako samostatné téma nebyla součástí jejich pregraduální přípravy. Osobní zkušenost reflektoval jeden z participantů v absolvovaném vzdělávání ke kritickému myšlení. Z rozhovorů vyplynula potřeba získat kompetence pro výuku informační gramotnosti již v pregraduální přípravě na vysoké škole.

U1: „Ale že bychom třeba měli nějaký semi-

nář o tom, jakým způsobem to třeba dělat, jestli jsou pro to nějaké nástroje tak to si nevybavuji, že by něco takového bylo ... Takže to třeba si myslím, že zrovna pro ten náš první stupeň by se minimálně pro jeden semestr mělo být v předmětu. Přišlo by nám to vhod si myslím potom v praxi.“

U2: „Ale myslím si, že to zatím není nijak klíčové téma...myslím si, že by to mělo být součástí toho vzdělání.“

### (4) Další vzdělání učitele v informační gramotnosti

Učitelé laboratorní základní školy v rámci DVPP absolvují tematicky různorodé vzdělávací aktivity, dále jsou jim otevřeny možnosti vzdělávat se v zahraničí, například díky projektu Erasmus+. Rozhovory s učiteli přinesly jejich osobní zkušenost s tím, že ve vzdělávacím obsahu systému DVPP je fenomén informační gramotnosti edukačně řešen spolu s tematikou kritického myšlení rozvíjeného programem RWCT.<sup>12</sup> Prací s informacemi se také zabývají projekty OP VVV, zacílené na konkrétní vzdělávací oblasti kurikula.

U1: „...tak je nějaký rozvoj kritického myšlení a tady k tomu jsem vlastně absolvovala pár kurzů v rámci letní školy a českého jazyka právě kde se na tom prvním stupni nás vlastně učili, jak to kritické myšlení rozvíjet na ať už beletristickém nebo odborném textu.“

<sup>12</sup> Jedná se o vzdělávací program *Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)*, v českém prostředí známý a etablovaný pod zkratkou RWCT - více informací na: <http://www.kritickemyšleni.cz/oprogramu.php>.

U2: „*Tak já jsem shodou okolností v jednom evropském projektu, kde se tomu věnuje velká pozornost, kde se pracuje s různými bariérami, které zajišťují rovný přístup k informacím, které se týkají dějepisu a občanské výchovy, a to je jedno z klíčových témat, vůbec práce si informacemi.*“

*přípravou tak by mě to více zbytečně stáhovalo najít si něco na internetu.*“

U2: „*Ideálně je, když máte kolem sebe kolegy, kteří jsou otevření a chtějí to sdílet. Takže, protože pro jednoho člověka by to bylo obrovsky náročná práce.*“

### **(5) Učitel a tvorba výukových materiálů k rozvíjení informační gramotnosti**

Zkoumaná laboratorní základní škola realizuje integrovanou tematickou výuku (což dokládá výše uvedená analýza ŠVP) a z rozhovorů vyplynulo, že učitelé tvoří pracovní listy a materiály pro výuku sami a materiály navzájem sdílejí s kolegy. K přípravě využívají a modifikují dle individuální potřeby různé informační zdroje, ať materiály volně přístupné jako otevřené vzdělávací zdroje na internetu, nebo koncipují zcela nové materiály s využitím jednak internetových zdrojů, jednak větší mírou z tištěných učebních a encyklopedických textů. Učitelé laboratorní školy v hojně míře využívají k edukačním účelům audiovizuální materiály, díky spolupráci se zahraničními partnerskými laboratorními školami nalézají podstatné prvky inspirace pro výuku v zahraničních informačních zdrojích.

U1: „*Já si teda většinu materiálů chystám sama.*“ ... „*Když začíná nějaké to téma, tak já jdu do knihovny a napučuji si knížky. A i mi to přijde takové, nevím já mám knížky nejrady, protože si sama občas říkám, že když budu spěchat s nějakou*

### **Aktér žák – rozhovory a pozorování**

Zjištění získaná z pozorování a následných rozhovorů výzkumníci souhrnně a stručně zpracovali do tabulky za tím účelem, aby byla zajištěna přehlednost následné interpretační a diskusní části výzkumné práce. Tabulka zachycuje jednak to, jak cyklický model informační gramotnosti *Big 6* reprezentují zjištění o pojetí výuky informační gramotnosti v laboratorní škole získaná z pozorování ve dvou třídách – jedná se o sloupec Data z pozorování a třídy, v nichž proběhlo pozorování, jsou označeny zkratkami T1 – třída první, T2 – třída druhá. Dále souhrnná tabulka prezentuje skutečnost, jak se model *Big 6* zrcadlí v pojetí výuky informační gramotnosti v datech získaných metodou rozhovorů s učiteli – jedná se o sloupec Data z rozhovorů, přičemž participant učitel první třídy je označen zkratkou U1, participant učitel druhé třídy je označen U2.

Z odpovědi na otázky, které v rozhovoru s učiteli akcentovaly žáka, byla shromážděna data umožňující výzkumníkům získat vhled do konkrétních učebních činností a příležitostí, při nichž žáci

**Tabulka 1.** Souhrn dat shromážděných z pozorování (třídy T1 a T2) a rozhovorů (s učiteli U1 a U2): zdroj – autoři výzkumu

		Pojetí procesu rozvoje informační gramotnosti žáků laboratorní školy			
		Data z pozorování		Data z rozhovorů	
KATEGORIE – oblastí rozvíjení informační gramotnosti dle modelu Big 6	1 Identifikování informační potřeby	Otázka je zadána/ formulována učitelem	T1	U1	Učitel zadává/formuluje otázky, žáci individuálně formulují otázky v přípravné fázi práce s tématem
		Otázka je zadána učitelem	T2	U2	Učitel zadává/formuluje otázky, žáci pokládají vlastní otázky v přípravné fázi práce s tématem
	2 Zdroje pro práci s informací	Učebnice, knihy (text i vizuální forma sdělení)	T1	U1	Učebnice, knihy (textová a vizuál- ní forma sdělení), zvaní odborníci, vyhledávání na internetu, audiovizuální obsah
		Učebnice, knihy (text i vizuální forma), audiovizuální obsah	T2	U2	Audiovizuální obsah, učebnice, knihy (textová a obrazová forma sdělení)
	3 Vyhledávání informací ve zdrojích	Žáci se dobře orientují v tištěném textu, problematická je orientace v delších větných úsecích	T1	U1	Žáci se orientují v tištěném textu, mají problémy s orientací na internetu
		Žáci se dobře orientují v tištěném textu, problémy mají s delšími úseky textu a s hledáním konkrétního odstavce textu	T2	U2	Žáci se orientují v tištěném textu, mají dílčí problémy s jednotlivými prvky při orientaci v encyklopedi- ích, nezvládají (problémy) vygene- rování hesla pro vyhledávání na internetu
	4 Hodnocení věrohodnosti informací	Hodnocení věrohodnosti provádí učitel	T1	U1	Učitel upozorňuje žáky na nepravdivé reklamy
		Žáci jsou učitelem upozorněni na to, že <i>„Není vhodné se spoléhat na jednu věc“</i> , hodnocení věrohodnosti provádí učitel	T2	U2	Autoritou v hodnocení věrohodnosti informací je dospělý – učitel
	5 Použití nalezených informací	Žáci formulují textovou odpověď	T1	U1	Žáci společně s učiteli tvoří 3D modely, koncipují prezentace, vytvářejí plakáty, používají informace v textových odpovědích
		Žáci tvoří kreativní plakát	T2	U2	Žáci tvoří plakáty a prezentace

6 Evaluace, prezentace informací	Žáci jsou společně s učitelem v tzv. velkém kruhu / Žáci sdílejí informace ve skupině	T1	U1	Žáci sdílejí informace ve skupině, prezentují výsledky práce s informacemi veřejně před rodiči
	Žáci sdílejí informace ve skupině / Žáci představují konečnou fázi práce s informacemi formou prezentace	T1	U2	Prezentace

uplatňují již existující úroveň informační gramotnosti nebo ji rozvíjejí dle učitelem stanovených podmínek. Kategorie, které vznikly otevřeným kódováním při analýze jak rozhovorů, tak terénních poznámek z nezúčastněných pozorování (viz tabulka), byly u aktérů žáků pojmenovány dle fází cyklického modelu informační gramotnosti *Big 6*.

#### **(a) Žák a identifikace informační potřeby**

Dle responzí učitelů v rozhovorech si žáci formulují vlastní informační potřebu ve svém osobním vzdělávacím plánu při otvírání nového tématu. Tuto informační potřebu zpracují formou otázky, na kterou během výuky nebo po jejím skončení v mimoškolním čase hledají odpověď.

U1: „*Nicméně my teďka vlastně v rámci každého tématu, které tady máme, tak si ty děti kladou své vlastní otázky.*“

U2: „*My právě evokaci na začátku toho tématu děláme často tak, že opravdu jenom to téma buď představíme anebo ho ani nepředstavíme a dáme ho formou hádanky. Takže ty děti si to téma vlastně*

*odhalí nějakým způsobem a pak nastává ta fáze toho kladení otázek, co by mě zajímalo. Kolikrát vymyslí fakt zajímavé otázky a pak na ně hlavně v rámci toho tématu hledají odpovědi... a samozřejmě ten učitel to modifikuje k tomu, co tam potřebuje mít ty výstupy.*“

V ostatních případech, jak ukázal také výzkum metodou nezúčastněného pozorování, je informační potřeba předem formulována učitelem, především ve formě otázky v pracovním listě (viz část tabulky odpovídající kategorii 1 dle *Big 6*).

#### **(b) Žák a zdroje pro čerpání informací**

Pozorování přineslo zjištění, že žáci pracují s texty odpovídajícími úrovni jejich čtenářské gramotnosti a obsahujícími vizuální formu informační (dětské encyklopedie, učebnice). Pozorování ukázala také to, že žáci jsou cíleně vedeni k využívání různých typů informačních zdrojů při plnění úloh a řešení zadání – vedle tištěných informačních zdrojů, knih, učebnic a encyklopedií je využíván i audiovizuální offline nebo online obsah.

Data z rozhovorů obsahovala vyjádře-

ní učitelů, která potvrzovala zjištění provedená již v pozorováních. Navíc přinesla informace o širším spektru příležitostí, které dle učitelů mají žáci laboratorní školy pro práci s informacemi (konkrétně na úrovni kategorie 2 dle Big 6 v tabulce). Dle vyjádření participantů v rozhovorech učitelé připravují žákům do integrované výuky tematická videa, žáci jsou také seznámeni s vyhledáváním na Google a rovněž poznávají, že informačním zdrojem je vedle tištěných dokumentů a internetu také člověk – v interakci s odborníky, kteří se podílejí na vzdělávacím obsahu tematické integrované výuky (dentální hygienistka). Žákům je k dispozici vypracovaný týdenní plán, který jim poskytuje příležitost rozvíjet schopnost orientovat se v informacích, porozumět jim a s porozuměním dále pracovat.

U1: *„Pracujeme už i částečně s nějakými jako textem i třeba s videi, když dětem jako pouštím na různých stanovištích. Ale to jsou zase většinou texty buď jako z nějakých knížek pro děti anebo třeba jenom trošku přepsané texty z učebnice.“*

*„Jo, my tím vlastně, že máme integrovanou tematickou výuku... Takže já vždycky ta videa právě zaměřuji na to, tady na toto, teďka nedávno jsme měli rodina v průběhu času nebo zvyky a tradice. Takže tam jsme třeba se dívali na videa a o jako různých českých tradicích a tak.“*

U2: *„A shodou okolností jsme tady měli pozvané dentální hygienistky, takže hned jsme si to ověřovali u nich jako u odborníků, jestli to tak může být.“ ... „Takže zdroje si*

*hledaly v encyklopediích nebo v různých dalších jako knížkách a pak to přenášely třeba do toho 3D modelu.“*

*„Řekla bych jako rovným dílem, no že se to snažím prostě kombinovat, aby to bylo pro ty děti pestré, aby viděly různé typy zdrojů, se kterými se dá pracovat.“*

### **(c) Žák a vyhledávání informací ve zdrojích**

V rámci nezúčastněného pozorování výzkumníci zjistili, že žáci mají k dispozici vypracovaný týdenní plán, který jim poskytuje příležitost rozvíjet schopnost orientovat se v informacích, porozumět jim a s porozuměním dále pracovat (viz kategorie 3 dle Big 6 v tabulce výše).

Z rozhovorů vyplynulo několik důležitých skutečností. Učitelé reflektovali, že u žáků na začátku školní docházky (typicky 1. a 2. třída) rozvíjejí schopnost hledat informace v tištěné formě, především v knize, aby samostatně dokázali vyhledávat v encyklopediích. Orientace v tištěném textu je snazší než na internetu, kde se žáci ještě „ztrácí“ zahlceni velkým množstvím dat. Způsobílost sestavit heslo k vyjádření informační potřeby je dle vyjádření učitelů individuální, nehledě na to, že i pro žáky, kteří sestavení hesla zvládnou, je množství získaných informací zatím příliš velké.

U1: *„Protože oni strašně chtějí používat internet, ale vlastně to neumí. Oni neví, co to je, oni vždycky říkají: můžu si to najít na Googlu, tak říkám: můžeš si to najít na Googlu, tak co si tam napíšeš, co vlastně chceš hledat...“*

U2: ... „protože oni jsou schopni si třeba napsat heslo, ale pak když k nim tomu heslu vyjde X odkazů tak jako nejsou schopni ještě třídít a ty informace si říct.“

U2: „Pokud jsou to takové ty dětské encyklopedie, které jsou hodně obrázkové, ve kterých jsme třeba dva měsíce probírali lidské tělo, takže tam opravdu ty děti se v tom orientují poměrně dobře.“

#### **(d) Žák a hodnocení věrohodnosti informací**

Průběh pozorování ukázal, že učitel vede žáky k potřebě využívat více zdrojů pro vyřešení otázky nebo úkolu, také ověřovat informace z několika zdrojů (viz kategorie 4 dle Big 6 v tabulce výše). Žáci byli při výuce konkrétně upozorňováni učitelem na to, že „není vhodné se spoléhat na jednu věc.“ (citace učitele).

V rozhovorech pojmenovali učitelé kompetence žáků hodnotit věrohodnost informací jako zatím plně nerozvinuté. Garantem věrohodnosti informací jsou pro žáky rodiče nebo učitel, za pravdivé žáci považují informace v encyklopediích. Hodnocení věrohodnosti informací je tedy přenášeno na autoritu.

U1: „Takže s dětma pracujeme spíš jako na té úrovni, když někdo něco říká a vymýšlí si, tak jestli tomu věřit nebo ne. Ale co se týká pravdivosti tak zatím jako je veda, že když mají doma nějakou encyklopedii nebo, když jim to prostě řekne nějaký dospělý mamka, tatka, že si to někde přečtou... ten dospělý je svým způsobem garant jako.“

U2: „A vlastně říkali jsme si, že toto je reklama a jak reklama působí a když tam mají ty bílé zuby, jestli je to pravda.“

#### **(e) Žák a použití dohledaných informací**

Nezúčastněné pozorování v konkrétní výukové situaci ukázalo, že žáci transformují informace především do textové podoby (viz kategorie 5 dle Big 6 v tabulce výše).

Rozhovory přinesly zjištění, že žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby zpracovávali dohledané informace způsobem, který je jim předem zadán v případě, že se jedná například o odpověď na otázku v pracovním listu. Individuální témata, s nimiž ve výuce žáci interagují, včetně individuálně formulovaných otázek, jsou žáci schopni samostatně zpracovat do podoby dle vlastního výběru. Jedná se kreativní výstupy – žáci zpracují vizuální plakáty obohacené textem nebo powerpointové prezentace.

U1: „Vytváří si třeba plakáty nebo různé prezentace.“

U2: „Takže si dělají i různé pomůcky, třeba teď jsme dělali lidský chrup, tak si dělali 3D model dětského chrupu a dospělého... Takže zdroje si hledali v encyklopediích nebo v různých dalších jako knížkách a pak to přenášeli třeba do toho 3D modelu.“

#### **(f) Žák a prezentace informací**

Nezúčastněné pozorování (a také předchozí analýza ŠVP laboratorní školy)



dalo výzkumníkům příležitost zjistit, že, důležitou součástí fungování školy na úrovni školní třídy je tzv. kruh (viz v tabulce výše 6. kategorie dle *Big 6*), v němž je opakovaně v průběhu dne řešeno nastavení edukačního rámce pro daný den, kruh je žákům platformou pro sdílení a prezentování informací, rovněž pro uplatnění demokratických principů, práva na informace a participace jedince na fungování celku (MIL, 2013).

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo poznání, že výstupy dle témat, která korespondují s RVP, žáci prezentují v tzv. rodičovské kavárně.

U2: „*Takže zase probíhají rodičovské kavárny, kdy ti rodiče opravdu jsou tady a jsou ty diváci a posluchači a ty děti prezentují, co se dozvěděly, okomentují třeba obrázky nebo odprezentují, komentují výstupy, které dělaly, co jsme dělali různé ty pomůcky, hry k tomu. Nebo připraví jako aktivity a zase musí to nějakým způsobem vysvětlit, popsat. Takže to je vlastně jedna z kompetencí, kterou se snažíme ty děti učit už od té první třídy.*“

U2: „*Jo, jo oni už teda jsou schopni většínou samozřejmě s pomocí pedagoga, že uděláme nějakou powerpointovou prezentaci a ty děti už potom samy popisují ty výstupy, protože ono je to vlastně i součástí i těch tematických celků, které máme buď měsíční nebo dvouměsíční, že vždycky na konci máme nějaký výstup, kdy se to má shrnout, nějakým způsobem odprezentovat.*“

## Diskuse

Z povahy případové studie se v předkládané výzkumné stati nejedná o reprezentativní výzkum, vzhledem k počtu laboratorních škol v České republice není možné výsledky výzkumu porovnat s jinou tuzemskou institucí tohoto typu. Studie potvrdila relevanci výběru metod pro sběr výzkumných dat a může svými výstupy sloužit jako referenční text s exploratorním impaktem do otevírajícího se výzkumného pole v tuzemském alternativním edukačním prostředí.

Informační gramotnost jakožto integrovaná schopnost pracovat s informacemi na úrovni definování informační potřeby, vyhledávání informací, jejich hodnocení, organizování, používání a prezentování etickým způsobem a s využitím moderních vzdělávacích technologií je v laboratorní škole jedním ze stěžejních výchovně vzdělávacích cílů výuky. Zároveň jednotlivé dílčí oblasti informační gramotnosti, jejichž osvojením se žák stává informačním gramotným v každodenních životních situacích, tvoří důležitou součást vzdělávacího obsahu integrované tematické výuky. Takové pojetí výchovně vzdělávacího procesu dává dostatek příležitostí k rozvíjení mezipředmětových vztahů a v nich k osvojování si informační gramotnosti. V kurikulu laboratorní školy je informační gramotnost ukotvena záměrně a cíleně jako důležitá kompetence pro život v informační společnosti, kompetenční přístup je pro vzdělávací filozofii

laboratorní školy určující a tvoří pilíř jejího edukačního prostředí. Výchovná a vzdělávací strategie cílí na to, aby si žáci osvojovali a dále rozvíjeli především schopnosti komplexního řešení problémů (Big 6, n. d.), porozumění problematice v souvislostech (Kovalík, 1995) a motivaci k sebeřízenému učení. Z výzkumu vyplynulo, že menší akcent ve sledovaných ukazatelích informační gramotnosti učitelé kladou na oblast bezpečného pohybu žáků v kyberprostoru.

Učitelé mají relevantní porozumění významu pojmu informační gramotnost, uvědomují si důležitost informační gramotnosti pro současný i budoucí život žáků. V edukaci oblastí informační gramotnosti, které byly předmětem výzkumu, nevychází z cíleného vzdělávání a metodické opory, nemají metodikami vymezené didaktické zázemí. Používají vlastních nebo sdílených edukačních materiálů, při vyhledávání a používání zdrojů k výuce se spoléhají na osobní erudici a zkušenost.

Vzhledem k tomu, že v laboratorní základní škole je využíváno konstruktivistické pedagogické paradigma, učitel designuje edukační proces tak, že vytváří žákům příležitosti pro rozvíjení kompetenčního učení v kontextu vzdělávacích potřeb žáků pro život ve 21. století. Během výuky dochází k rozvoji informačních kompetencí při řešení různorodých úloh, projektovou výukou nebo badatelsky orientovanou výukou. Konstruktivistické edukační klima formované filozofií laboratorní školy a výchovnou a vzdělávací strategií podporuje motivaci učite-

lů v tom, že vytvářejí žákům různorodé příležitosti k rozvíjení či osvojování si všech důležitých složek informační gramotnosti a do výuky za tím účelem zařazují cíleně aktivizační metody a učební činnosti. Žáci jsou vedeni ke kladení otázek, k průběžné autoregulaci a korekci v interakcích s informacemi díky skupinové práci a reflektivně koncipovaným třídním kruhům (ŠVP, 2016).

S ohledem na cílovou skupinu žáků se učitelé laboratorní školy ve výuce zaměřují na níže uvedené aspekty informační gramotnosti zrcadlené v modelu informační gramotnosti Big 6:

- formulace informační potřeby – velký potenciál edukačního prostředí laboratorní základní školy spočívá v tom, že učitelé vedou žáky ke kladení vlastních otázek, což rozvíjí schopnost formulace informační potřeby a její následné saturace aktivním procesem učení s využitím postupně dalších strategií interakce s informacemi v procesu celoživotního vzdělávání;
- poznání různých zdrojů informací – velmi zajímavým je přitom zjištění, že žáci si uvědomují, že informačním zdrojem je také člověk;
- vyhledávání v různých typech zdrojů – žáci jsou cíleně vedeni k dovednosti budovat individuální strategie vyhledávání informací primárně v tištěném textu, což je u zkoumané věkové kategorie žádoucí; samotná schopnost vyhledávat informace je u žáků v počáteční fázi primárního vzdělávání zatím výrazně individuální;

- základní prvky hodnocení věrohodnosti informací a zdrojů, etická stránka práce s informací;
- tvorba nových znalostí a sdílení informací – tematická integrovaná výuka je pro tuto část kompetenční výuky velmi vhodná a žádoucí;
- prezentování informací – zajímavým konceptem laboratorní školy je pro tento účel rodičovská kavárna;
- využívání vzdělávacích technologií – důraz je v edukačním procesu kladen na rozvíjení digitálních kompetencí, které jsou s prací s informacemi v úzké provazbě a prohlubují informační gramotnost směrem k online prostředí; díky postupnému získávání digitálních kompetencí jsou žáci cíleně vedeni k budování a rozvoji osobního vzdělávacího prostředí a v tomto aspektu lze uvažovat o konektivisticky směřovaném paradigmatu v laboratorní škole (Aldahdouh, Osório, & Caires, 2015)

Z provedené studie vyplynulo několik zajímavých východisek. Jedno z nich výzkumně směřuje dovnitř jedinečného edukačního zázemí laboratorní školy. Vzhledem k tomu, jak krátce je zahraniční koncept laboratorní školy součástí české vzdělávací nabídky, je jistě žádoucí výzkumně sledovat další (patrně dynamický) vývoj této instituce v čase (Creemers & Kyriakides, 2008) s cílem

zkoumat efektivitu edukačního procesu právě u fenoménu informační gramotnosti. Další východiska pro rozšíření výzkumného pole míří vně, do mozaiky tuzemského edukačního prostředí. Důvodem k takovému zacílení výzkumné práce je skutečnost, že v českém pedagogickém výzkumu není alternativním školám zatím věnována systematická pozornost, dílčí publikační výstupy jsou převážně teoretické (např. Rýdl, 2001), případně mají povahu učebních textů (Pecháčková & Václavík, 2014), často se jedná o sondy reportážního charakteru do alternativního edukačního prostředí (EDUin, 2018) nebo o jednotlivé kvalifikační práce<sup>13</sup>.

Případová studie nabízí řadu konkrétních výzkumných záměrů. Jeden z nich se týká deskripce pojetí výuky informační gramotnosti v dalších typech alternativních škol. Další výzkumná oblast se otevírá v komparativním úhlu pohledu. Pouze zřídka se uplatňuje komparativní hledisko, tedy srovnávání takových indikátorů rozdílnosti alternativních škol a škol hlavního vzdělávacího proudu, jakými jsou kurikulum, způsoby výuky, učebnice nebo charakteristiky učitelů (Průcha, 2012). Pokud se evaluační výzkumy se zahrnutím těchto parametrů provádějí (např. v rámci mezinárodních srovnávacích studií PISA nebo TIMSS zahrnujících i ČR), rozdíly mezi nealternativními a alternativními školami se nesledují.

Možným výzkumným záměrem rozší-

<sup>12</sup> Jedná se o vzdělávací program *Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)*, v českém prostředí známý a etablovaný pod zkratkou RWCT – více informací na: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>.

řujícími poznání aktuálního stavu i sledování vývoje českého školství ve 21. století, vyplývajícím z tematicky pojaté případové studie laboratorní školy, je komparace pojetí procesu výuky informační gramotnosti ve školách hlavního vzdělávacího proudu a ve školách alternativních. Dosaďované výzkumy informační gramotnosti žáků v ČR včetně posledního šetření ČŠI (ČŠI, 2018) nepřinášejí relevantní data o typové různosti škol se zaměřením na školy mimo hlavní vzdělávací proud. Z hlediska zájmu o fenomén laboratorních škol se rovněž nabízí příležitost k tematickému komparativnímu výzkumu ve spolupráci s Mezinárodní asociací laboratorních škol<sup>14</sup>.

## Závěr

Realizovaná výzkumná strategie v designu případové studie vyústila – díky využití jednotlivých metod – v nalezení odpovědi na formulovanou hlavní výzkumnou otázku pojetí výuky informační gramotnosti v laboratorní škole ze strany učitelů i na související či rozvíjející podotázky. Jednak bylo na pozadí informační společnosti popsáno edukační prostředí laboratorní školy v zrcadle školních dokumentů a zúčastněného pozorování, dále bylo prezentováno pojetí výuky informačních kompetencí z hlediska učitelů (postoje učitelů k informační gramotnosti a její výuce), konečně také byla zpřístupně-

na zprostředkovaná zkušenost učitelů o žácích – tedy reflexe učitelů týkající se toho, jak žáci rozvíjejí své informační dovednosti.

S ohledem na prozatím nevelké výzkumné pole zasahující z různých aspektů alternativní vzdělávání v České republice byly v závěru diskuse nastíněny možné výzkumné okruhy či záměry, které vyplývají z předložených zjištění provedených v rámci případové studie v laboratorní škole. Širší spektrum výzkumů zacílených na deskripci tuzemského alternativního vzdělávacího proudu je žádoucí mimo jiné s ohledem na připravovanou revizi kurikulárních dokumentů.

Provedená případová studie může přispět k diskusi o stabilitě či proměnách charakteru instituce školy v kontextu změn, „které probíhají v souvislosti se stoupajícím významem informací a znalostí včetně důsledků souvisejících společenských procesů, jakými jsou velmi rychlé globální šíření informačních a komunikačních technologií a přesun těžiště růstu produktivity do oblasti utváření, zpracování a přenosu informací“ (Strategie, 2015).

*Příspěvek vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli*

<sup>14</sup> Více informací o mezinárodní asociaci viz <https://www.laboratoryschools.org/>.

projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.

## Literatura

- Aldahdouh, A., Osório, A. & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* [online]. Portugal, 2015, 12(10) [cit. 2018-11-04].
- Alternativní vzdělávání. EDUin (2018). [cit. 2018-11-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tag/alternativni-vzdelavani/>
- Basl, J., & Boudová Řezáčová, S. (2014). *Národní zpráva šetření ICILS 2013: Počítačová a informační gramotnost českých žáků*. Praha: ČŠI [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://bit.ly/2iq3crW>
- Brdička, B. (2014). Výzkum počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha [cit. 2018-12-1]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19347/VYZKUM-POCITACOVE-A-INFORMACNI-GRAMOTNOSTI-ICILS-2013.html>
- Cerovská, T. (2017). *Integrovaná tematická výuka na laboratorní škole*. České Budějovice [cit. 2018-10-16]. Dostupné z: [http://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv\\_zp/ns/2018/Integrovana\\_tematicka\\_vyuka\\_na\\_laboratorni\\_skole.pdf](http://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/ns/2018/Integrovana_tematicka_vyuka_na_laboratorni_skole.pdf).
- Communication and Information. MIL Curriculum for Teachers. UNESCO (2013). [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-curriculum-for-teachers/>
- Communication and Information. UNESCO Global MIL Assessment Framework. UNESCO (2013). [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/unesco-global-mil-assessment-framework/>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Dvořák, D. et al. (2014). Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, [S.l.], 20, 3, 5–23. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1376>.
- European Conference on Information Literacy (ECIL) (2018). Finland: Oulu [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://ecil2018.ilconf.org/>
- Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 44, 3, 274–83. [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809&lang=cs>
- Information & Technology Skills for Student Success. The BIG 6. (n. d.). [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <https://thebig6.org/>
- International Asociation of Laboratory Schools (IALS). (2018). [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <https://www.laboratoryschools.org/>
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování*

## ROZVÍJENÍ INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI V EDUKAČNÍ PRAXI

- výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kovalik, S., & Olsen, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála. Vzdělávání pro 21. století.
- Kudrna, D. (2018). *Digitální gramotnost v principech alternativní pedagogiky jako příležitost pro vzdělávací aktivity knihoven*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Kabinet informačních studií a knihovnictví.
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: OSU, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání.
- Maňák, J., Švec, V. & Janík, T. (2017). *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice: rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mazáčková, P. (2017). Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *Proinflow: časopis pro informační vědy*, Brno: Masarykova univerzita, 9(1), 23–31 [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136984/2\\_ProInflow\\_9-2017-1\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136984/2_ProInflow_9-2017-1_3.pdf?sequence=1)
- Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti*. (2015). Praha: Česká školní inspekce [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Metodika-gramotnosti/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-informacni-gramotno>
- Mulcahy, D. G. (2013). *Transforming schools: alternative perspectives on school reform*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pecháčková, Y., & Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2015). Praha: MŠMT [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV.
- RWCT International Consortium*. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (2001). [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/facelift\\_index.php](http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php)
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Fourth edition. Singapore: SAGE Publications.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020*. (2015). Praha: MPSV [cit. 2018-10-15]. Dostupné také z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie\\_DG.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf)
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svozil, B. (2016). Klíčové hodnoty ZŠ Labyrinth. In: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: „Najdu svoji cestu světem“*. [cit. 2018-09-17]. Dostupné z: <https://labyrinthschool.cz/dokumenty>
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Najdu svoji cestu světem*. (2016). Brno: Labyrinth

- [cit. 2018-10-15]. Dostupné z: <https://labyrinthschool.cz/uploads/documents/101875446-skolni-vzdelavaci-plan-zs-labyrinth-najdu-svoji-cestu-svetem.pdf>
- Tematická zpráva – rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách. Česká školní inspekce* (2018). [cit. 2018-10-16]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-na>
- Wilson, M., Corey, K., & Kellerman, A. (2013). *Global Information Society: Technology, Knowledge, and Mobility*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Sv. Applied social research methods series. Los Angeles: Sage.
- Zonková, M. (2018). *Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi laboratorní základní školy: případová studie*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Želazny, R. (2015). Information society and knowledge economy – essence and key relationships. *Journal of Economic*. Katowice, 20(2), 7 [cit. 2018-5-10]. Dostupné z: <http://ezproxy.muni.cz/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&b=bth&AN=121172673&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

**Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.**

**Bc. Marta Zonková**

Filozofická fakulta, Kabinet informačních studií a knihovnictví

Masarykova univerzita Brno

[pmazacov@phil.muni.cz](mailto:pmazacov@phil.muni.cz)

[m.zonkova@gmail.com](mailto:m.zonkova@gmail.com)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

