

Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie

Development of Information Literacy in the Educational Practice of Primary School Applying the Montessori Pedagogy: a Case Study

Pavĺina Mazáčová, Marija Šupicov

Abstrakt: Život v informační společnosti klade na jednotlivce nároky, které jsou stále více provázány s komplexem schopností interagovat s informacemi. Tyto kompetence tvoří jádro informační gramotnosti, jejíž rozvíjení by mělo být jednou z priorit formálního i neformálního vzdělávacího prostředí, reflektujících strategické cíle dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky v ČR 2030+. Informační gramotnosti a principům i pojetí jejího rozvoje je věnována předložená empirická studie. Cílem autorek studie je rozšířit a obohatit výzkumné pole o perspektivu vzdělávacího prostředí mimo hlavní vzdělávací proud, výzkum informační gramotnosti je tedy soustředěn do prostředí alternativní základní školy uplatňující principy Montessori pedagogiky.

Jako výzkumná strategie byla vzhledem k záměrům autorek a formulovaným cílům výzkumu zvolena případová studie. Analýza získaných a triangulovaných dat ukázala, že důležitým předpokladem, který umožňuje, aby k rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi sledovaného případu skutečně docházelo, je kompetenční zaměření ŠVP případové školy. Rozvíjení kompetencí informačně gramotného člověka se děje napříč celým vzdělávacím procesem současně s rozvojem a posilováním dalších kompetencí a není pevně vázáno na jednu vzdělávací oblast. Úroveň informační gramotnosti žáků zkoumaného 6. ročníku je vzhledem k požadované úrovni dle Metodiky pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti ČŠI uspokojivá nebo velmi uspokojivá zejména v oblasti účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací, stejně tak v oblasti prezentování informací a výsledků práce. Jako méně rozvinutá oblast informační gramotnosti je výzkumnice vnímána informační etika a bezpečnost v online světě. V tomto kontextu se jeví jako žádoucí koncipování edukačního rámce, který by pro rozvíjení informační

gramotnosti nabídl pedagogům systémové řešení, přičemž jedním z možných implementačních směrů je spolupráce škol s knihovnami.

Klíčová slova: informační gramotnost, Montessori, alternativní školy, informační vzdělávání, pedagogika, kurikulum

Abstract: Life in the information society places demands on individuals that are increasingly linked to a complex ability to interact with information. These competencies form the core of information literacy, the development of which should be one of the priorities of the formal and non-formal educational environment, reflecting the strategic goals of the document 'Main Directions of Educational Policy in the Czech Republic 2030+'. The presented empirical study is devoted to information literacy and the principles and concepts of its development. The aim of the authors of the study is to expand and enrich the research field with the perspective of the educational environment outside the mainstream, so the information literacy research was concentrated in the environment of an alternative primary school applying the principles of Montessori pedagogy.

A case study was chosen as a research strategy, in accordance with the intentions of the authors and the formulated research goals. The analysis of the obtained and triangulated data showed that an important prerequisite that enables the development of information literacy in the educational practice of the observed case to take place is the competence focus of the SEP of the case school. The development of the competencies of the information literate person takes place throughout the entire educational process at the same time as the development and strengthening of the competencies of others and is not firmly tied to one educational area. The level of information literacy of pupils in the 6th grade is satisfactory or very satisfactory according to the required level of the CSI Methodology for Evaluating the Development of Information Literacy, especially in the area of effective cooperation in the process of obtaining and processing information, as well as in presenting information and work results. Researchers perceive information ethics and security in the online world as a less developed area of information literacy. In this context, it seems desirable to design an educational framework that would offer teachers a systemic solution to the development of information literacy, while one of the possible implementation directions is the cooperation of schools with libraries.

Keywords: information literacy, Montessori, alternative education, information literacy education, pedagogy, curriculum

Úvod

Rychle se měnící, informační, informačně přesycená, informatizovaná, znalostní, učící se – takovými přívlastky lze označit současnou společnost, v níž jsou vzdělávání mladí lidé, jejichž budoucí profese nelze s jistotou předjímat. K tomu, aby byli žáci schopni v informační době konkurenčně obstát, participovat na dění ve společnosti a podílet se na jejím rozvoji, musí být vybaveni komplexem dovedností, které jim orientaci a efektivní působení ve světě informací umožní – informační gramotností. Její rozvíjení by mělo být v současné době jednou z priorit formálního i neformálního vzdělávacího prostředí. Žádoucí akcent na rozvoj informační gramotnosti (jako prvního pilíře Evropského rámce digitálních kompetencí) je ostatně součástí probíhající odborné reflexe rámcových vzdělávacích programů. Informační gramotnosti a principům i pojetí jejího rozvoje, konkrétně v prostředí alternativní základní školy, se věnuje předložená empirická studie.¹

Na informační gramotnost a informační vzdělávání se teoreticky i v aplikační rovině zaměřují mezinárodní organizace, jakými jsou UNESCO, britská knihov-

nická organizace CILIP nebo Komise pro informační gramotnost v American Library Association.² Autorky této empirické studie vycházejí z definice informační gramotnosti publikované v projektu České školní inspekce Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), jehož součástí je Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (2015). Ve shodě s tvůrci metodiky považují autorky studie informační gramotnost za významnou součást funkční gramotnosti a pohlíží na ni jako na schopnost jedince identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci, najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu, zpracovat informace a využít je k znázornění problému, používat vhodné pracovní postupy při efektivním řešení informačních problémů, účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními, vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet, při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy, to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů (Metodika ČŠI, 2015).

¹ Východiskem ke vzniku studie byla kvalifikační práce Mariji Šupicové obhájená v r. 2019 na FF MU.

² V UNESCO vznikl dokument umožňující cílenou vzdělávací činnost v oblasti rozvoje informační gramotnosti: UNESCO Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework. Více informací o aktivitách knihovnických asociací lze najít na stránkách <http://www.ala.org/> nebo <https://www.cilip.org.uk/>.

Teorie informační gramotnosti a informačního vzdělávání je tradičně primárně předmětem zájmu oboru informační vědy a knihovnictví, transdisciplinárně v novém tisíciletí také pedagogických věd. Rozmanitost možných přístupů ke zkoumání informační gramotnosti, reflektovanou autorkami předkládaného odborného pojednání, ilustruje přehledová studie autorů Addisona a Meyerse (2013). V ní na základě analýzy odborné literatury a výzkumných článků publikovaných v průběhu zhruba deseti let jmenují celkem tři identifikované přístupy k informační gramotnosti. První přístup vnímá informační gramotnost jako osvojování si takzvaných dovedností informačního věku – tento přístup uplatňují Eisenberg, Lowe a Spitzer (2004). Další popsaný koncept pojímá informační gramotnost jako rozvoj „návyků“ myslí (*Habits of Mind*), které usnadňují práci s informacemi. K zástupcům tohoto holistického přístupu patří například Kuhlthau (1991) nebo Wilson (1997). Třetí přístup, do jisté míry podobný přístupu prvnímu, chápe informační gramotnost jako soubor především sociálních kompetencí, kterými je jedinec vybaven k životu, učení a práci v neustále se měnící, informačně přesycené společnosti. S tímto přístupem pracuje například Lloyd (2010, 2011).

Stav řešené problematiky

Výzkumům informační gramotnosti i transferu teorie do praxe se v ČR pri-

márně věnují akademická pracoviště oboru Informačních studií a knihovnictví. Mazáčová výzkumně i v aplikační praxi reflektuje zahraniční koncept učícího knihovníka (2017). Funkčnost konceptu v tuzemském diskurzu ověřuje na základě rámce společenství praxe, v němž dochází ke spolupráci vzdělávacího prostředí knihoven s prostředím základních, potažmo středních škol, za spoluúčasti akademiků a studentů v pregraduální vysokoškolské přípravě (Mazáčová, 2019). Černý (2019) v empirické studii zkoumá roli informační gramotnosti v kurikulu vybraných středních škol, Kovářová (2019) se zabývá bezpečností žáků v internetovém prostředí i při práci s neelektronickými informacemi v lekcích realizovaných v knihovnách. Otázkou informační gramotnosti a informačního vzdělávání v České republice a problematikou tvorby s nimi souvisejících koncepčních dokumentů se zabývá Dombrovská (2018). V souvislosti s rozvíjením informační gramotnosti se do tuzemského výzkumného pole v ojedinělé míře dostává perspektiva alternativního edukačního prostředí – příkladem je empirická studie zkoumající rozvíjení informační gramotnosti v laboratorní škole (Mazáčová & Zonková, 2018).

Na národní úrovni proběhlo ve školním roce 2016/2017 šetření České školní inspekce, které bylo zaměřeno na informační gramotnost. Týkalo se žáků 9. ročníků základních škol a 3. ročníků středních škol a gymnázií (Tematická zpráva ČŠI, 2018). Vybrané aspekty informační

gramotnosti jsou řešeny i v dalších aktuálních výzkumech týkajících se aktivit dětí v kyberprostoru (Kopecký, & Szotkowski, 2019) nebo používání mobilních telefonů ve školním prostředí (Šmahel, Kvardová, & Valkovičová, 2019).

Metodologie

Cílem výzkumu realizovaného roku 2019 v designu případové studie, ukotvené transdisciplinárně na pomezí informační vědy a pedagogických věd, bylo prozkoumat a následně popsat, jakým způsobem je ve vybrané základní škole uplatňující Montessori pedagogiku rozvíjena informační gramotnost žáků. Taktéž výzkumnice zajímalo, jak informační gramotnost zrcadlí kurikulární dokumenty dané školy. Výzkumné otázky směřovaly také k tomu, jaká je úroveň informační gramotnosti u žáků – konkrétně v této případové studii byli vybráni žáci 6. ročníku – dále v jaké míře jsou při rozvíjení informační gramotnosti ve zkoumané škole využívány digitální technologie, zda a jakým způsobem rozvíjení informační gramotnosti probíhá ve spolupráci zkoumané školy s knihovnami a nakolik je Montessori edukační prostředí vhodné pro kompetenční vzdělávání.

Při výběru výzkumného designu byla uznána Yinem (2009) stanovená kritéria jako vhodná pro volbu případové studie. Design případové studie poskytl výzkumníkům možnost zpracovat a informačně vytěžit rozmanité zdroje dat – dokumenty, artefakty, záznamy z pozorování a roz-

hovoru – aby bylo možné holisticky zkoumat sledovaný případ. Přestože design případové studie akcentuje jedinečnost zkoumaného případu, záměrem autorek výzkumu bylo zařadit některé zkoumané jevy, pokud možno, do širší kontextové vazby jak ke konceptu Montessori pedagogického přístupu, tak k fenoménu informační gramotnosti.

Zkoumaným případem se stala konkrétní základní škola v České republice, která splňovala požadavek na uplatňování Montessori pedagogiky na druhém stupni, konkrétně v 6. ročníku, který byl zvolen záměrně z pohledu plánovaného cíle posoudit úroveň osvojení informační gramotnosti dle indikátorů a výstupů z učení formulovaných v Metodice pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (2015). Se záměrem zvýšit validitu byla naplánována a realizována triangulace metod a zdrojů dat. Byla provedena obsahová analýza kurikula školy (Maňák, Janík, & Švec, 2008), které předcházela analýza strategických a kurikulárních dokumentů na národní úrovni. Poté následovalo nezúčastněné neutajené pozorování výuky, které se odehrálo ve třech dnech, při němž bylo výzkumníkům umožněno nahlížet do pracovních listů, žákovských portfolií a některých dalších učebních i žákovských materiálů. Také byl proveden hloubkový polostrukturovaný rozhovor s pedagogem. Výzkumná data byla pečlivě shromážděna a následně analyzována.

Obsahová analýza dokumentů školy

Obsahové analýze byl podroben zejména *Školní vzdělávací program základního vzdělávání SCHOLA APERTA – MONTESORI* (ŠVP, 2019),³ který vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV). Zásadní prvky práce s informacemi, jak je zachycují definice a modely informační gramotnosti, jsou zastoupeny ve výchovných a vzdělávacích strategiích ŠVP tak, že do širokého spektra dílčích kompetencí je ukotveno šest klíčových kompetencí dle RVP ZV (2017), kompetence k práci s digitálními technologiemi a kompetence kulturního povědomí a vyjádření. Některé strategie vykazují výraznou provázanost s procesem aktivního zacházení s informacemi. Jedná se o vyhledávání a třídění potřebných informací, posuzování důvěryhodnosti informačních zdrojů a jejich využívání v procesu učení, které se objevují v kompetenci k učení, prezentaci výsledků práce v kompetenci k řešení problémů či v kompetenci komunikativní (ŠVP, 2019).

ŠVP zkoumané školy explicitně zmiňuje *informační gramotnost* v předmětu Informatika, který vychází ze vzdělávací oblasti Informační a komunikační tech-

nologie a v některých aspektech rámec této oblasti přesahuje (např. směrem k informatickému myšlení). Předmět je stejně jako v oblast RVP ZV tvořen několika tematickými celky: Základy práce s počítačem, Vyhledávání informací a komunikace, Zpracování a využití informací. Cílem předmětu je žákům umožnit „*dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti se zaměřením na bezpečné zvládnutí ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, na orientaci v informacích, na schopnost informace nejen vyhledat ale i s nimi dále pracovat, upravovat je, prezentovat a využívat při své každodenní práci*“ (ŠVP, 2019).

Další vzdělávací oblastí, v níž se vyskytují prvky aktivního zacházení s informacemi, je oblast Jazyk a jazyková komunikace, která je součástí předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a další cizí jazyk. I zde jsou jednotlivé fáze práce s informacemi nejlépe zachyceny v dovednostech, které se v rámci daných předmětů rozvíjí – nacházet a formulovat problém, vyhledávat potřebné informace z různých informačních zdrojů, posuzovat důležitost jednotlivých informací a informačních zdrojů, prezentovat výsledky své práce (ŠVP, 2019).

³ ŠVP případové školy zrcadlí principy montessoriovské pedocentrické vzdělávací koncepce – partnerský a respektující přístup k dětem a dospívajícím, svobodnou volbu práce v prostředí s jasně stanovenými pravidly a vymezenými hranicemi, respektování senzitivních období, věkovou heterogenitu, kooperativní výuku, projektovou výuku, připravené prostředí, podnětnou práci s chybou, pochvalou, přirozeným důsledkem, formativní systém hodnocení.

Pozorování a řízený rozhovor

Metoda nezáúčastněného neutajeného pozorování byla zvolena s cílem získat jasnější obraz o procesech, které v edukační praxi případové školy probíhají a mají vztah k tématu výzkumu. Pro zkoumání rozvoje informační gramotnosti byly považovány za hodné pozornosti míra technického vybavení školy i volba výukových metod, přičemž oba tyto aspekty bylo možné v průběhu pozorování ověřit.

Zkoumaná základní škola je úplnou školou s devíti postupnými ročníky a celkovým počtem 650 žáků (v období výzkumu). Výuka je realizována jak v běžných třídách, tak ve třídách, u nichž je aplikována Montessori pedagogika – v těchto třídách bylo v době výzkumu zapsáno 210 žáků. Jednou ze stěžejních vyučovacích forem je samostatná práce žáků – jednotlivě, ve dvojicích nebo ve skupinách. Žáci se učí samostatně nebo od sebe navzájem, učitel plní roli průvodce nebo mentora. Typickým prvkem montessoriovského vzdělávacího prostředí je setkávání v komunitním kruhu na elipse, které zpravidla zahajuje den, praktikuje se i při otevírání nového tématu, při řešení problémů nebo pro sdílení názorů či různých zážitků. V kruhu také výukový den zpravidla končí, a to výměnou poznatků a hodnocením práce. Kruh přispívá k posilování demokratického dialogu mezi žáky a učiteli

i žáky navzájem. Takzvané připravené prostředí na druhém stupni případové školy spočívá zejména v široké nabídce odborné literatury do různých předmětů. Pro hodiny českého jazyka mají žáci k dispozici slovníky spisovné češtiny, slovníky cizích slov, slovníky synonym, v dalších předmětech tematicky zaměřené encyklopedie a jinou naučnou literaturu, rovněž mají žáci k dispozici elektronické informační zdroje na počítačích v každé třídě.

Škola je vybavena digitálními technologiemi, žákům je k dispozici počítač, tiskárna a projektor, přičemž žáci mají k těmto zařízením volný přístup a veškerou přípravu a obsluhu zařízení obstarávají sami. Výuce slouží dostatečný počet notebooků i tabletů. Většina učeben je osazena interaktivními tabulemi, které jsou (dle responzí učitele v rozhovoru) oproti počátečnímu nadužívání nyní využívány didakticky účelně. Pro potřeby výuky i komunikace mezi aktéry výchovně vzdělávacího procesu je nainstalován e-learningový systém Aristoteles.

Pozorování bylo provedeno v 6. ročníku ve třech různých výukových blocích (dvakrát při výuce předmětu Český jazyk a literatura a v bloku sdruženého předmětu Příroda a společnost). Výzkumnice sledovaly projevy, na základě kterých bylo možné posoudit, jakým způsobem je informační gramotnost na dané škole rozvíjena a jaká je její dosažená úroveň. Vodítkem při pozorování byla Metodika pro hodnocení rozvoje informační gra-

motnosti (2015), a to jak její teoretický rámec, tak indikátory, které jsou v metodice pro potřeby měření nastaveny.⁴

Hlubkový řízený rozhovor proběhl s měsíčním odstupem od pozorování, byl veden s pedagogem, v rámci jehož výuky probíhalo pozorování 6. ročníku, a navazoval na zjištění z pozorování. Dílčími cíli rozhovoru bylo získat doplňující informace, které mířily na organizační specifika případové školy, a pochopit fungování Montessori prostředí se zaměřením na ty aspekty specifického pedagogického přístupu, které vytváří podmínky pro bezproblémové aplikování kompetenčního vzdělávání. Jeden z klíčových okruhů otázek byl zaměřen na způsob rozvíjení informační gramotnosti v případové škole a na jednotlivé projevy osvojené informační gramotnosti u žáků 6. ročníku Montessori tříd. Ve formulaci otázek se výzkumnice snažily reflektovat zmíněné indikátory metodiky ČŠI (2015). Jeden z okruhů otázek byl zaměřen na spolupráci školy s knihovnami jako informačními institucemi se vzdělávacím potenciálem, ať již v oblasti rozvíjení informační gramotnosti, nebo i v oblastech jiných. Poslední okruh otázek směřoval k tomu, do jaké míry je pedagog obeznámen s pojmem informační gramotnost a jak jeho pojetí výuky v případové Montessori

škole koresponduje s potřebou rozvoje kompetencí a gramotností žáků 21. století.

Informační gramotnost žáků

Terénní poznámky získané z pozorování i analytická práce nad ŠVP vyústily v kódování a vytvoření kategorií pro následnou interpretační a diskusní fázi výzkumné práce. Pro kategorizaci zvolily autorky výzkumu jednotlivé oblasti informační gramotnosti obsažené v definici informační gramotnosti dle Metodiky ČŠI (2015). Perspektivou osmi kategorií byl nahlížen žák jako jeden z klíčových aktérů výchovně vzdělávacího procesu případové školy.

[1] Schopnost identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci

Tato oblast obsahuje identifikátory formulace problému a určení typu informace. Z pozorování a rozhovoru vyplynulo, že formulaci problému ve formě otázek provádí typicky pedagog již v zadání projektu.⁵ Při realizaci projektu přirozeně vyvstávají otázky, které žáci formulují sami. ŠVP schopnost formulovat problém nepožaduje, důraz klade spíše

⁴ V definovaných podmínkách výzkumu byly sledovány vybrané indikátory (z celkových třiceti čtyř), přičemž mimo zájem výzkumu byly ponechány ty, u kterých by posuzování projevů vyžadovalo sledování v delším časovém úseku nebo by vyžadovalo použití jiné metody (týká se to například indikátoru modelování a simulace, který se objevuje v oblasti *používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů*).

⁵ V případové škole je standardně používána projektová výuka.

na fázi vyhledávání a třídění informací a posouzení jejich důležitosti. Žáci jsou ve vyhledávání různých typů informací zbláhli a nemají problém s lokalizací jejich výskytu (pracují s encyklopediemi, slovníky, učebnicemi a informacemi dostupnými na internetu).

[2] Schopnost najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu

Pozorování i rozhovor potvrdily, že žáci používají různé zdroje informací – tištěné i elektronické (zejména informace volně dostupné na internetu). Osvojená schopnost posoudit pravdivost informací je dle slov respondenta-pedagoga u žáků 6. ročníku různá, přestože jsou k ověřování informací vedeni, což dokládá učební plán předmětu Informatika.

[3] Schopnost informace zpracovat a využít je k znázornění (modelování) problému

Ve sledovaném 6. ročníku žáci informace zpracovávají převážně rukou, nejčastěji do formátu takzvaných plakátů. Zpracovávání informací digitálními nástroji se žáci věnují zatím v menší míře.

[4] Schopnost používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů

Tato oblast indikátorů byla ověřena zejména analýzou ŠVP. Jednotlivé dovednosti jsou promítnuty do kompetencí k řešení problémů a k učení i do kompetence občanské. Při uplatňování Montes-

sori pedagogiky jsou žáci cíleně vedeni k praktické aplikaci znalostí a jsou zvyklí pracovat s chybou – mají schopnost zhodnotit získané řešení a použitý postup případně upravit tak, aby dosáhli kýženého výsledku. Úroveň těchto kompetencí se u jednotlivých žáků přirozeně různí.

[5] Dovednost účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací s ostatními

Žáci Montessori škol jsou cíleně vedeni ke vzájemné spolupráci, napomáhá tomu heterogenní věkové složení jednotlivých trojročí, které se případová škola do určité míry snaží zachovávat také na 2. stupni. Žáci jsou zvyklí kooperovat ve dvojicích i ve skupinách, v případové škole tato kooperace příležitostně probíhá i v online prostředí.

[6] Schopnost vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet

Soubor těchto dovedností je ve výuce sledované školy akcentován. Žáci se učí výsledky své práce prezentovat svým spolužákům již v prvním trojročí. Byť nelze očekávat, že by obdobnou úroveň přednesu dosahovali všichni, při pozorování bylo patrné, že se jedná o cíleně podporovanou a trénovanou dovednost. Žáci mají díky podmínkám Montessori pedagogických principů poměrně dobře zajištěné osobní vzdělávací prostředí, které je součástí této zkoumané oblasti. Je propojeno s prostředím školy, v online prostředí pak žáci pravidelně pracují

individuálně i týmově v integrovaném e-learningovém systému.

[7] Dovednosti dodržování etických pravidel a zásad bezpečnosti a právních norem

Respondent-pedagog tyto dovednosti žáků považuje za problém – zatímco někteří žáci bezpečnost ve virtuálním světě vnímají s velkým respektem, jiní naopak nejednají zcela zodpovědně. Zkoumaná škola se z toho důvodu a kvůli omezení možných projevů kyberšikany a závislosti na digitálních zařízeních rozhodla, za podpory rodičů, pro restriktivní omezení ve formě zákazu používání mobilních telefonů ve škole.

[8] Schopnost využívat potenciálu digitálních technologií

Míra uvědomění si a využívání potenciálu digitálních technologií je u žáků uspokojivá. Škola disponuje nejrůznějšími typy digitálních zařízení, která jsou ve výuce příležitostně používána. Respondent poznamenal, že po prvotním nadužívání těchto zařízení (především v případě interaktivních tabulí) došlo k poklesu jejich využití na přiměřenou a funkční míru. Uvědomění si potenciálu digitálních technologií a ochota tohoto potenciálu každodenně využívat jsou u žáků různé. Podle výpovědi respondenta má určitý počet žáků vyšší úroveň digitálních kompetencí, přičemž

některé z nich získali žáci mimo školu.⁶ Pro rozvíjení digitálních kompetencí jsou ve škole organizovány volnočasové aktivity v průběhu odpoledního doučování, ve vyšších ročnících je nabízen volitelný předmět Robotika.

Kontext informační gramotnosti z hlediska pedagoga

V části rozhovoru s pedagogem byla řešena obeznámenost pedagoga s pojmem informační gramotnost a učitelovy možnosti podílet se z hlediska spolupráce na rozvíjení informační gramotnosti s jinými aktéry veřejného prostoru. Poslední okruh otázek rozhovoru byl zaměřen na vnímání změn ve státní vzdělávací politice z perspektivy respondenta-učitele.

[1] Školní a veřejná knihovna

Jedna z otázek rozhovoru byla zacílena na školní knihovnu. Respondent uvedl, že školní knihovna ve škole existuje, byť ne jako samostatná organizační jednotka, spravují ji jeden až dva učitelé a probíhá v ní pouze výpůjční služba. Respondent vnímá neutěšenou otázku školní knihovny jako hodnu řešení. Pokud jde o spolupráci zkoumané školy s veřejnou knihovnou, dle slov respondenta se jedná o vzájemnou, poměrně aktivní spolupráci zahrnující vzdělávací akce i dlouhodobé

⁶ Tento poznatek koresponduje s výsledky prezentovanými v Tematické zprávě z šetření ČŠI v oblasti informační gramotnosti (2018).

Tabulka 1. Souhrn dat získaných z obsahové analýzy ŠVP, pozorování a rozhovoru

	ŠVP MONTE a Osnovy předmětů pro 6. ročník	Data z pozorování a rozhovoru (způsob podporování IG i projevy úrovně IG)	
Oblasti rozvíjení informační gramotnosti podle metodiky ČŠI (2015)	Identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci	ŠVP vysloveně nepožaduje	Otázky/problémy jsou zpravidla formulovány pedagogem v projektovém zadání Žáci formulují otázky v průběhu řešení projektu
	Najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>Vyhledávání informací</i> obsaženo v kompetenci k řešení problémů	Různé zdroje informací: tištěné – učebnice, encyklopedie, slovníky a příručky elektronické – volně dostupný obsah na internetu; e-learningový systém instituce – muzea apod.
	Zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>Zpracování a využití informací</i> Obsaženo v kompetenci k řešení problémů	Zpracovávání převážně rukou Digitální zpracování méně
	Používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů	Obsaženo v kompetenci k řešení problémů, k učení i v kompetenci občanské	Žáci vedeni k praktické aplikaci znalostí (princip Montessori pedagogiky) Práce s chybou
	Účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními	Spolupráce zejména akcentována v souvislosti s kompetencemi sociální a personální, komunikativní	K vzájemné spolupráci žáci vedeni od útlého věku – kooperativní výuka principem Montessori Podpora heterogenními věkovými skupinami Podpora projektovou výukou – řešitelské týmy
	Vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>zpracování a využití informací</i>	Žák si vede osobní portfolio Výstupy se prezentují v rámci třídy i před širším publikem Používání e-learningového systému, v němž si žáci budují virtuální PLE
	Při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>základy práce s počítačem</i> ve 2. trojročí a v 6. ročníku	Zodpovědný přístup školy – zvyšování povědomí Pořádané vzdělávací aktivity zváni odborníci Úroveň uvědomění u žáků různá Zákaz používání mobilů – prevence kyberšikany
	Využívat potenciálu digitálních technologií	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>základy práce s počítačem</i> ve 2. trojročí	Dobrá vybavenost školy digitálními zařízeními Digitální technologie pouze jedna z nabízených možností, žákům ponechána volba Žáci využívají v menší míře

nebo tradiční projekty – probíhá například pasování prvňáčků. Oblasti spolupráce jsou ovšem zaměřeny jinými směry než na rozvoj gramotností, s výjimkou gramotnosti čtenářské nebo mediální.

[2] Montessori a kompetenční vzdělávání

Jedna z otázek směřovala k tomu, nakolik dle respondenta Montessori pedagogický přístup koresponduje s kompetenčním vzděláváním, které je v dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (2019) definováno jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů. Respondent v odpovědi potvrdil to, co výzkumnice zjistily dalšími metodami požitými v triangulaci – montessoriovský přístup je kompetenčnímu pojetí vzdělávání nakloněn. Respondent rovněž podotkl: „[...] myslím, že tohleto je určitě dobrá cesta a strategie. Ale zároveň si myslím, že jedno bez druhého (bez znalostí, pozn. autorek) nemůže úplně dost dobře fungovat.“ Na otázku týkající se implementace digitálních technologií do výuky v Montessori prostředí respondent odpověděl, že to nevnímá problematicky, ale digitální technologie by měly být používány didakticky účelně a v dané škole by se mělo jednat o jednu z nabídnutých variant. V odpovědi na otázku, nakolik všeobecná dostupnost informací v informační době ohrožuje postavení učitele jakožto vědomostní autority, respondent odpověděl: „Myslím si, že to s tím úplně nesouvisí. [...] oni nepotřebují toho, kdo

jim [...] bude říkat ty informace, které si můžou sehnat sami, ale potřebují právě toho, kdo bude koordinovat, aby si s tím dokázaly, jako děti, poradit.“

Diskuze

Na základě analýzy relevantních kurikulárních dokumentů, zejména ŠVP *SCHOLA APERTA - MONTESSORI* (2019), a studia příslušné literatury bylo zjištěno, že informační gramotnost je v kontextu základního (a nikoliv jen základního) vzdělávání v České republice poněkud problematická kategorie. Hlavní příčinou je skutečnost, že pojem informační gramotnost není v platných strategických a kurikulárních dokumentech dostatečně ukotven. Pojem informační gramotnost se sice v kurikulárních dokumentech nachází, nejedná se však v jejich podání o svébytný vzdělávací obsah, který by zasluhoval zvláštní teoreticko-metodologickou oporu. Jednotlivé fáze práce s informacemi jsou formulovány zejména ve vzdělávací oblasti RVP ZV Informační a komunikační technologie, která obsahuje tematické celky Vyhledávání informací a komunikace a Zpracování a využití informací, potažmo v předmětu případové školy Informatika. Toto pojetí rozvoje informační gramotnosti může být sporné jednak v tom, že předmět Informatika stále akcentuje především technologický aspekt, jednak proto, že v tematickém celku Vyhledávání informací a komunikace je z hlediska výuky

upřednostňován jako hlavní zdroj informací internet.⁷ Jednotlivé kompetenční dimenze informační gramotnosti se v případové škole objevují také ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace nebo v průřezovém tématu dle RVP Mediální výchova. Právě v provázanosti informační a mediální gramotnosti je pojetí výuky v případové škole blízké zahraničním přístupům k rozvoji gramotností pro 21. století, jak je prezentují Koltay (2011) nebo UNESCO v dokumentu *Global MIL Assessment Framework: country readiness and competencies* (2013).

Komponenty informační gramotnosti prostupují celým ŠVP a jsou v něm zachyceny buď jako konkrétní prvky aktivního zacházení s informacemi, nebo jako kompetence, jejichž rozvíjení je žádoucí. S informační gramotností se však v teoretické ani aplikační rovině nepracuje jako se svébytným komplexem vzdělávacího obsahu. Její rozvíjení se neděje na základě žádné teoretické či metodické opory (například ve formě modelů nebo frameworků informační gramotnosti, které jsou využívány ve formálním i neformálním, především knihovním, vzdělávacím prostředí v zahraničí). V důsledku toho jsou některé oblasti informační gramotnosti akcentovány méně.

S ohledem na výše uvedené závěry

týkající se rozvíjení informační gramotnosti v případové škole úroveň informační gramotnosti žáků 6. ročníku odpovídá požadavkům na výstupní úroveň rozvoje této gramotnosti pro 5. ročník formulovaným v metodice ČŠI v části Soubor indikátorů dosažené úrovně informační gramotnosti (Metodika ČŠI, 2015). V určitých oblastech si žáci dovednosti práce s informacemi již osvojují, byť například v oblasti *identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci* je formulace problémů ponechávána pedagogovi a otázky, se kterými je potřeba pracovat, jsou zpravidla obsaženy v projektovém zadání. V jiných oblastech je rozvíjení informační gramotnosti obsahem učiva v pozdějších fázích školní výuky žáků. Úroveň informační gramotnosti je velmi uspokojivá zejména v oblasti účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací. V této oblasti byly zaznamenány nadstandardní projevy žáků ve všech indikátorech, jakými jsou volba vhodné formy sdělení, vytváření originálního díla, komunikace i online spolupráce a sdílení informací. Stejně tak dobrá byla dosažená úroveň informační gramotnosti žáků v oblasti prezentování informací a výsledků práce, zejména dovednost sebeprezentace a budování osobního vzdělávacího prostředí jak offli-

⁷ Potřebu změny v této části kurikulárních dokumentů dokládají aktuální diskuse nad revizemi RVP jednak z hlediska pojmosloví, jednak z hlediska obsahu učiva. Nově připravované prvky kurikula, předně informatika a informatické myšlení, výrazně akcentují rozvíjení digitálních kompetencí, tedy i informační gramotnosti.

ne, tak online formou. Jako poněkud problematický až neosvojený se jeví přístup části žáků k otázce etiky a bezpečnosti v online světě. S tím souvisí restriktivní opatření zavedená školou – zákaz používání mobilních zařízení žáky.⁸

Výše uvedený postoj zkoumané školy k používání mobilních telefonů žáky neznamená, že škola digitální technologie odmítá. Jsou součástí standardního vybavení tříd, vybrané technologie jsou žákům volně k dispozici. Žáci se sami rozhodují, v jaké míře a jakým způsobem je při své práci budou využívat. Specifické postavení zkoumané školy v rámci Montessori škol, tedy to, že výzkumem sledované Montessori vzdělávací prostředí je součástí tradiční základní školy, tak může mít vliv na relativně pozitivní vztah k technologiím daný strategií vedení školy.

Zkoumaná škola klade velký důraz na kompetenční vzdělávání. Tento přístup vychází ze samotné podstaty alternativní pedagogiky a je rovněž zakódován v obsahu ŠVP *SCHOLA APERTA – MONTESSORI* (2019). Edukační přístup ve

zkoumané škole, který vychází z konstruktivistické pedagogiky a didaktiky, v zásadě koresponduje s hlavními strategickými cíli a požadavky na směřování státní vzdělávací politiky pro následující období (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2019).

Co se spolupráce s knihovnami týče, škola realizuje spolupráci s veřejnou knihovnou, využívá jejích vzdělávacích akcí a účastní se i dlouhodobých projektů spolupráce. Žádná z těchto aktivit však nemíří na rozvoj informační gramotnosti. Toto zjištění zrcadlí výsledky celostátního průzkumu realizovaného r. 2019 Národní knihovnou ČR, v němž se ukázalo, že veřejné knihovny své vzdělávací aktivity určené základním školám obecně zaměřují na jiné vzdělávací oblasti než na informační gramotnost (Pillerová, Mazáčová, & Richter, 2019).⁹ Inspirací pro funkční a systémově nastavenou spolupráci mezi knihovnou a školami může být společenství praxe učících knihovníků a učitelů. Jedná se o model spolupráce a transferu teorie a výzkumu do edukační praxe, který je prezentován

⁸ Průzkum, který provedl Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií MUNI, souvislost pravidel používání mobilních telefonů s výskytem problémů, které bývají uváděny jako důsledek používání mobilních technologií ve škole o přestávkách, nepotvrdil. Ukázal naopak to, že povolení používat mobilní telefony může mít na výuku i pozitivní vliv, neboť žáci používají mobilní telefony také k vyhledávání informací a práci na školních úlohách (Šmahel, Kvardová, & Valkovičová, 2019).

⁹ Celostátní dotazníkový průzkum, který byl uskutečněn v roce 2019 a týkal se spolupráce knihoven a škol, ukázal, že pouze 41% knihoven (z cca 900 knihoven participujících v průzkumu) se ve vzdělávacích lekcích pořádaných pro školy věnuje tématu informační gramotnosti, zatímco největší procento knihoven (konkrétně 86%) pořádá lekce, které mají za cíl seznámit žáky se službami knihovny. Druhá nejvíce zastoupená vzdělávací oblast (75% knihoven) je Jazyk a jazyková komunikace (Pillerová, Mazáčová, & Richter, 2019).

v aktuálním celorepublikovém projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici – spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. Století*.¹⁰ Cílem projektu je koncipovat a v praxi škol ověřit a evaluovat koncepční metodický rámec pro rozvoj informační, čtenářské a mediální gramotnosti ve spolupráci učitelů a učičích knihovníků (Mazáčová, 2019).

Závěr

Cílem výzkumu v designu případové studie bylo ukázat, jakým způsobem se v edukačním prostředí základní Montessori školy pracuje na rozvíjení informační gramotnosti. Výzkumnice si byly vědomy jedné důležité vstupní okolnosti – absence prvků informační gramotnosti jako vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech oproti většímu zájmu vzdělávacích politik o mediální gramotnost.¹¹ Stejně tak bylo třeba počítat se specifiky, která vyžaduje montessoriovský pedagogický přístup, jenž je ve zkoumané škole uplatňován. Školní vzdělávací program zkoumané školy, který se v otázce informační gramotnosti s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání shoduje, o informační gramotnosti hovoří nejednoznačně a zmiňuje ji na jediném místě. Jeho kompetenční zamě-

ření je však důležitým předpokladem k tomu, aby k rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi sledovaného případu skutečně docházelo. Rozvíjení kompetencí informačně gramotného člověka se děje napříč celým vzdělávacím procesem, paralelně s rozvíjením kompetencí dalších, a není pevně vázáno na jednu vzdělávací oblast. Tento proces je v případové škole v některých ohledech posílen i charakteristickým Montessori pedagogickým přístupem a metodami, které se ve škole aplikují. K dalším úvahám vybízí otázka zasazení procesu rozvoje informační gramotnosti do vhodného metodického rámce, který by rozvíjení informační gramotnosti umožnil v plné míře, ale i otázka spolupráce škol s knihovnami, která by mohla rozvíjení informační gramotnosti posílit.

Předložená výzkumná studie autorsky navazuje na předchozí sondu do oblasti rozvíjení gramotností pro 21. století ve školách mimo hlavní vzdělávací proud (Mazáčová & Zonková, 2018). Prezentované výsledky jsou příspěvím do aktuálních diskusí nad obsahy vzdělávání (Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015), zároveň doplňují tematické výzkumné pole v úsilí o holistický pohled na současné české vzdělávací prostředí.

¹⁰ Jedná se o tříletý projekt (probíhající v letech 2018–2021) Unie zaměstnavatelských svazů a Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR cílený na funkční aktivity společenství praxe učitelů, učičích knihovníků, akademiků a studentů v pregraduální přípravě na VŠ – více informací o projektu lze nalézt na <http://www.conebylovuebnici.cz/>.

¹¹ Mediální gramotnost je průřezovým tématem RVP pro primární i sekundární stupeň vzdělávání.

Literatura

- Addison, C., & Meyers, E. (2013). Perspectives on information literacy: a framework for conceptual understanding. *Information Research*, 18(3), paper C27. Získáno 2020-09-18, z <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>
- Černý, M. (2019). Pojetí informační gramotnosti v ŠVP: analýza kurikula tří vybraných středních škol. *Journal of Technology and Information Education*, 11(2), 95–108. Získáno 2020-07-26, z <https://www.researchgate.net/publication/337333334>
- Dombrovská, M. (2018). *Informační gramotnost jako veřejný zájem, politika a norma: návod na tvorbu koncepčních dokumentů v oblasti informačního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Eisenberg, M., Lowe, C., & Spitzer, K. (2004). *Information literacy: essential skills for the information age*. Westport: Libraries Unlimited.
- Global MIL Assessment Framework: country readiness and competencies*. (2013). UNESCO. Získáno 2020-07-28, z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: Pracovní verze ze dne 31.10. určená k diskusi*. (2019). Získáno 2020-09-22, z https://www.msmt.cz/file/51582_1_1/download/
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. Získáno 2020-07-08, z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0163443710393382>
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2019). *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. Získáno 2020-10-15, z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>
- Kovářová, P. (2019). *Informační bezpečnost žáků základních škol: Lekce v knihovnách*. Brno: Munipress.
- Kuhlthau, C. (1991). Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361371. Získáno 2020-09-18, z https://www.academia.edu/1404984/Inside_the_search_process_Information_seeking_from_the_users_perspective
- Lloyd, A. (2010) Information literacy landscapes: Information literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts. *Oxford: Chandos*
- Lloyd, A. (2011). Trapped between a rock and a hard place: What counts as information literacy in the workplace and how is it conceptualized? *Library Trends*, 60(2), 277–296
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mazáčová, P. (2017). Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní

- třídy k informační gramotnosti. *Proinflow: časopis pro informační vědy*, 9(1), 23–31. Získáno 2019-01-09, z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1611/1850>
- Mazáčová, P. (2019). Co nebylo v učebnici: transfer teorie a výzkumu informační gramotnosti do edukační praxe. *Knihovny současnosti 2019: Sborník z 27. ročníku konference, konané 10.–12. září 2019 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci* (stránky 29–33). Brno: MZK. Získáno 2020-07-25
- Mazáčová, P., & Zonková, M. (2018). Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi v laboratorní základní škole: případová studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(2), 21–43. Získáno 2020-07-25, z http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/02_Mazacova.pdf
- Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti*. (2015). Praha: ČŠI. Získáno 2020-07-21, z <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/IG/Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-IG.pdf>
- Pillerová, V., Mazáčová, P., & Richter, V. (2019). *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami. Výsledky celostátního průzkumu 2019*. Praha: Národní knihovna. Získáno 2020-10-21, z https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Načteno z <https://www.msmt.cz/file/43792>
- Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017: Tematická zpráva*. (2018). ČŠI. Získáno 2020-09-21, z <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmahel, D., Kvardová, N., & Valkovičová, N. (2019). *Má zákaz mobilů o přestávkách smyslu? Pravidla a používání technologií ve škole v souvislosti s chováním dospívajících.: Zpráva z výzkumu na základních a středních školách*. Brno: MUNI. Získáno 2020-09-27, z chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://irtis.muni.cz/media/3203088/reportprestavky_2212020.pdf
- Wilson, T. (1997). *Information behaviour: An Interdisciplinary perspective. Information Processing & Management*, 33(4), 551–572. Získáno 2020-10-18, z https://www.researchgate.net/publication/222306132_Information_Behaviour_an_Interdisciplinary_Perspective
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: Sage.

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Mgr. Bc. Marija Šupicová

Filozofická fakulta, Katedra informačních studií a knihovnictví

Masarykova univerzita

pmazacov@phil.muni.cz

marija.supicova@gmail.com