

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Studijní program: informační studia a knihovnictví

Studijní obor: informační studia a knihovnictví

Václav Stůj

**Současný stav a možnosti výuky informační gramotnosti
na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze**

Bakalářská práce

Praha 2007-08-02

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Josef Schwarz

Oponent bakalářské práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje.

V Praze, 2. srpna 2007

.....

podpis studenta

Identifikační záznam

STŮJ, Václav. *Současný stav a možnosti výuky informační gramotnosti na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze [The current state and possibilities of information literacy instruction at Faculty of Arts of Charles University in Prague]*. Praha, 2007. 65 s., 6 s. příl. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Mgr. Josef Schwarz.

Abstrakt

Bakalářská práce popisuje vybraná teoretická východiska a zkušenosti z výuky informační gramotnosti, podle nichž jsou v závěru formulována některá doporučení k rozvoji informační výuky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Práce se skládá ze tří částí, ve kterých se postupně seznamujeme se zkušenostmi z teorie i praxe, abychom je mohli v poslední části aplikovat. První část se zaměřuje pouze na teorii a vystihnoutí obsahu pojmu informační gramotnosti. S přechodem do druhé části se dostáváme k situaci informačního vzdělávání v České republice. Později se práce zaměřuje také na prostředí vysokých škol. V poslední, třetí části se seznamujeme s vybranými metodami a trendy informační výuky a s výsledky provedeného průzkumu informační gramotnosti studentů na Filozofické fakultě. Nakonec jsou popsána některá doporučení k rozvoji informační výchovy na Filozofické fakultě. V přílohách najdeme zpracovaný průzkum. [Autorský abstrakt].

Klíčová slova

informační gramotnost, vysokoškolské knihovny, vzdělávání uživatelů, celoživotní vzdělávání, Univerzita Karlova. Filozofická fakulta

Obsah:

PŘEDMLUVA	7
Část první: DEFINOVÁNÍ INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI.....	8
1.1 Základní definice	8
1.2 Definice informační gramotnosti.....	9
1.3 Modely informační gramotnosti	11
1.3.1 The Seven Pillars of Information Literacy	12
1.3.2 Information Literacy Competency Standards for Higher Education.....	15
1.3.3 Klíčové kompetence	18
1.4 Ostatní modely a shrnutí.....	21
Část druhá: STAV NA POLI INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	25
2.1 Informační gramotnost v České republice.....	25
2.1.1. Instituce	25
2.1.2 Legislativní dokumenty, knihy a odborné časopisy	27
2.1.3 Programy a projekty	29
2.1.4 Výzkumy	30
2.1.5 Odborné konference a semináře	32
2.1.6 Shrnutí	34
2.2 Zaměřeno na vysoké školy	36
2.3 Informační gramotnost na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze	38
Část třetí: POSTUPY V INFORMAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A NĚKTERÁ DOPORUČENÍ.	40
3.1 Vybrané metody a trendy výuky informační gramotnosti.....	40
3.1.1 Vztahy mezi knihovnicí a fakultou.....	41
3.1.2 Cílové skupiny informačního vzdělávání	42
3.1.3 Formy výuky	44
3.1.4 Metody výuky.....	47
3.1.5 Obsah výuky	48
3.1.6 Hodnocení výuky a schopností studentů	49
3.2 Dotazník informační gramotnosti studentů	51
3.2.1 Zpracování průzkumu.....	51
3.2.2 Výsledky	52
3.3 Doporučení k rozvoji informačního vzdělávání	54
ZÁVĚR.....	58
Seznam použité literatury	59
Seznam vyobrazení.....	65
Přílohy	66

PŘEDMLUVA

Ve vzdělávacích soustavách neustále dochází ke změnám, v kontextu dnes diskutované informační gramotnosti se zde objevuje role školní nebo univerzitní knihovny. Knihovna tam může zastávat pozici učitele a průvodce světem informační společnosti.

K tomuto aktuálnímu tématu jsem se rozhodl zaměřit i tuto bakalářskou práci. Vždy mě zajímala témata proplétající se celou společností. Nakonec jsem na zahraniční stáži v univerzitních knihovnách v Manchesteru ve Velké Británii narazil na aktivitu knihoven v rozvoji informační gramotnosti studentů. Po čase mě téma zaujalo a při návratu zpět do České republiky jsem měl možnost porovnat aktivity našich knihoven se zahraničními. Protože na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze studuji, vybral jsem právě její knihovny pro praktickou aplikaci mých zahraničních zkušeností.

V průběhu psaní práce jsem se utvrdil v poznání, že se české vysokoškolské knihovny skutečně snaží toto téma řešit nebo na něj reagovat. V první části práce proto nabízím soubor definic a rozebírám pojem informační gramotnosti pro její detailnější pochopení a pozdější uplatnění v dalších částech práce. Po teoretickém úvodu následuje popis dění na poli informačního vzdělávání v České republice. To je obsahem druhé části práce, kde se nakonec dostaneme i ke stručnému shrnutí pozice Filozofické fakulty. Třetí část je proto zaměřena pro praktické uplatnění poznatků, kde následuje soubor rad a doporučení v rámci vybraných metod a trendů. V další kapitole narazíme na výsledky dotazníku informační gramotnosti studentů na Filozofické fakultě (viz. Příloha č. 1). Nakonec použijeme nabízená teoretická východiska k formulaci některých doporučení pro Filozofickou fakultu v kontextu informačního vzdělávání.

Protože se jedná o téma probírané snad nejvíce v anglicky mluvících zemích, objevovali se problémy při získávání některých specifických dokumentů. Nakonec tato 65 stránková práce nabízí citace k 44 dokumentům. V seznamu použité literatury jsou očíslované dokumenty řazeny podle abecedy. V textu odkazujeme metodou „Harvardského systému“ a pro citace v seznamu použita norma ISO 690 a ISO 690-2.

Rád bych na tomto místě poděkoval personálu Manchester Metropolitan University a to především jejím dvěma knihovnám Aytoun a All Saints, kde jsem měl možnost pracovat v rámci své zahraniční stáže. Odtud pochází podnět k tématu této práce. Dále bych chtěl vyjádřit dík za konkrétní připomínky a vedení práce Mgr. Josefu Schwarzovi. V neposlední řadě také všem členům Odborné komise IVIG, kde mi byla spolupráce a setkávání se s jejími členy velkou inspirací.

Část první: DEFINOVÁNÍ INORMAČNÍ GRAMOTNOSTI

V první části se zaměříme na základní **definice a teoretické podklady** pro tvrzení, které budou v dalších částech této práce následovat. Za prvé bude nutno uvést alespoň některá teoretická východiska, celá první část definic by si nepochybně zasloužila rozšířit, ale to patří pracím ryze teoretizujícím a tedy teoretickým. Zde se tak bude prostor k tomu, abychom se mohli dostat i ke koncepcím, tedy **modelům informační gramotnosti**. Ty budou mezičlánkem v setkání teorie s realitou, podle nich můžeme sestavit plán výuky a spojit tak teoretická východiska s praxí. Taková východiska zaslouží na úplný závěr opatřit **shrnutím**. O tom bude pojednávat poslední bod první kapitoly.

1.1 Základní definice

Nejdříve se pokusme definovat pojem „informační gramotnost“. V následujícím textu se však budeme s tímto termínem setkávat a nahlížet na něj z různých úhlů pohledu, určitě tak najdeme různé významy pro tento pojem. Pro upřesnění celého pojmu se nejprve musíme podívat na gramotnost jako takovou. Gramotnost byla vždy souborem schopností, znalostí a dovedností potřebné k úspěšnému vykonávání určité činnosti. Tak aby se člověk gramotným stal, musel dané schopnosti, znalosti nebo dovednosti získat (naučit se je nebo si je osvojit). Dostaneme-li se však ke gramotnosti informační, přidává se další význam tohoto pojmu. Je to právě informace, která se dá různě popisovat a ne zcela přesně vystihnout. To pak má jasně určující vliv. Pokusit se definovat informaci je velmi rozšířená disciplína. Existuje na mnoho definic informace. Drahomíra Geistová se ve své rigorózní práci tuto problematiku pokusila vystihnout. Obsáhlý rozsah práce odpovídá tomu, že zde můžeme nalézt až třistajedenáct definic. V závěru práce autorka uspořádala jednotlivé definice do devatenácti tříd. Vidíme, že tříd je také značné množství. Z devatenácti tříd zmíníme pouze ty výraznější. První třída nachází význam pojmu informace v souvislém textu, nebo jiném druhu vyjádření myšlenek. Jedná se o zprávu, sdělení nebo oznámení. Podobně to také vystihují následující třídy, zaměřující se detailně na různá pojetí. Rozdílně je zde chápán dokument oproti obrazu (zobrazení). Techničtější pohled na informaci

můžeme najít u páté třídy a následujících tříd. Zde se zabýváme daty, údaji a signály. Zajímavá se zdá třída sedmá, zde jde výrazně k humanističtějšímu pojetí, informace je zde: „proces, zejména komunikační“. Vidíme že definice jsou různé co do úhlu pohledu. Tato barvitá paleta ukazuje složitost každé z definic, proto platí že „informace je mnohoznačný a mnohovýznamový pojem“ [Geistová 1979, s.9] . Jedná-li se o problematiku pojetí informační gramotnosti, můžeme zde aplikovat stejné pravidlo. Bude nutné abychom nahlížely na každou definici z celé širší problematiky. V první řadě nacházíme gramotnost jako souhrn několika schopností, znalostí a dovedností; k tomu se přidává informace jako pojem, na který je možné nahlížet podle různých hledisek a tak ho odlišně definovat.

Prvním kdo užívá termín „information literacy“ je Paul Zurkowski v roce 1974 [Dombrovská 2004; Eisenberg 2004, s.3]. Zde se objevují informačně gramotní jedinci jako lidé, kteří jsou schopni používat informační zdroje při práci. Mohlo by se proto zdát, že informační gramotnost je termín nový. Zahraniční autoři Shapiro a Hughes však přikládají zásadní význam pro tuto terminologii již osvícenství, ideovému směru osmnáctého století. Jean Antoine de Condorcet, filozof tehdejší doby, vystihuje problém rovnosti mezi lidmi ve svém díle Náčrt historického obrazu pokroků lidského ducha (Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain). V knize z roku 1795 se ptá: Může se každý člověk stát gramotným? Dnes by zněla otázka spíše takto: Může se každý člověk naučit zacházet s počítačem? [Shapiro 1996] Ještě než budeme schopni odpovídat na takové otázky musíme zjistit jak vlastně informační gramotnost vypadá, jaké jsou její jednotlivé složky, z čeho se skládá.

1.2 Definice informační gramotnosti

Raději než abychom se uchýlili k nějaké z definic informační gramotnosti, nabídněme dvě její definice, pro jejich možné porovnání mezi sebou. První z nich je hojně citována v zahraniční literatuře. Tak přichází i do českého prostředí s nálepkou „nejpoužívanější definice informační gramotnosti“. Její vznik je datován rokem 1989, kdy Předsednická komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy), která je součástí Asociace amerických knihoven (American Library Association), vydává svou zprávu. Tato americká definice zní:

„Být informačně gramotný znamená pro jedince schopnost rozeznat, kdy informace potřebuje a být schopný tyto informace vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. K tomu, aby občané byli informačně gramotní, je zapotřebí, aby školy a univerzity uznaly a zařadili koncepci informační gramotnosti do svých studijních programů, a aby se ujali vedoucí role v přípravě jednotlivců nebo institucí využívat všech příležitostí, které jim informační společnost nabízí. Informačně gramotní lidé jsou ti, kteří se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí jak jsou znalosti uspořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připraveni na celoživotní vzdělávání, protože dokáží vždy najít informace, které potřebují pro jakýkoliv momentální úkol či rozhodnutí.“ * [American Library Association 1989]

Jako zdroj druhé definice poslouží legislativní dokument schválený vládou České republiky v roce 2004. Jedná se o Státní informační a komunikační politiku, která je jedním ze strategických dokumentů a tak má zásadní vliv pro rozvoj informační gramotnosti v České republice:

„Informační gramotností je míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu. ... Získání informační gramotnosti (také není) jednorázovou záležitostí, ale má kontinuální charakter. Proto musí být součástí systému průběžného celoživotního vzdělávání.“ [Česko 2004, s.12-13]

Tyto obecné definice poskytují základní vhled to celého problému informační gramotnosti. Jako její první komponentu nacházíme schopnost uvědomit si, kdy a jaké informace potřebujeme. Je to schopnost efektivně reagovat na takovou potřebu [Rockman 2004, s.1], schopnost **definovat svou informační potřebu**. V prvním momentu řešení jakéhokoliv problému je tak nutné sám problém pochopit. Následně přistupujeme k druhému bodu, který zahrnuje především **schopnost vyhledat informace** jež potřebujeme.

* Při překládání z anglického originálu bylo přihlédnuto k překladům této definice od Hany Landové publikované v její rigorózní práci a v jejích článcích v časopise Ikaros.

Zde se klade důraz na využívání informačních a komunikačních technologií. V dnešní době hraje velkou roli schopnost používat počítač, který se zařadil mezi hlavní informační technologie. Třetím bodem je schopnost nalezené informace vyhodnotit. Důležitým mezníkem je však nakonec znalost, jak tyto **informace efektivně využít**. Měli bychom je využívat tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Zde nacházíme i etickou rovinu využívání informací. V těchto dvou definicích můžeme shodně objevit tři základní principy: schopnost definovat svou informační potřebu, následně potřebné informace umět vyhledat a nakonec i využít. K těmto jednotlivým bodům se však postupně nabalují další schopnosti, znalosti a dovednosti, které nakonec dokáží vystihnout celou problematiku informační gramotnosti.

Podle uvedených definic vyznívá, že se gramotností rozumí vlastnost jedince, tedy jeden z cílů při rozvíjení schopností každého jedince. Zatímco je tedy informační gramotnost cílem, jako prostředek k jejímu dosažení nacházíme informační vzdělávání [Dombrovská 2004]. To bude podle zavedeného schématu obsahovat výuku vedoucí k rozvíjení různých schopností, znalostí a dovedností. Nesmíme však zapomenout na to, jaký důraz zde obě definice kladou na celoživotní vzdělávání. Vzdělávání člověka po jeho celý život usnadňuje právě jeho schopnost nacházet informace, které potřebuje, které dokáže efektivně využít pro svůj rozvoj. Jedním z klíčů pro schopnost učit se po celý život je právě informační gramotnost.

Dnešní společnost však vyžaduje člověka vhodného pro tuto společnost. Společnost ve které hrají velkou roli informace a jejich získávání, vyžaduje občany schopné se v takovém prostředí pohybovat. Občany, kteří jsou informačně gramotní. Můžeme chápat tuto schopnost jako „něco, co nás pohání kupředu na informační dálnici“ [Shapiro 1996]. Nebo také to, co nás po celý život dokáže stále zapojovat do dění v celé informační společnosti.

1.3 Modely informační gramotnosti

Již víme co se v základě rozumí pod pojmem informační gramotnost. Jeho konkrétní obsah je však chápán u mnohých autorů stále rozdílně. Následující kapitola popisuje některé modely definující obsah tohoto pojmu. Tyto modely mají určující vliv při tvorbě programů informační výuky, protože jenom díky určení obsahu jednotlivých lekcí výuky můžeme blíže vystihnout jejich podstatu. Tak se zde postupně setkáme se třemi vybranými modely.

1.3.1 The Seven Pillars of Information Literacy

Za prvé zmíníme model, který pochází z Velké Británie. Tam vzniká v roce 1950 organizace sdružující všechny vysokoškolské knihovny. To vyplývá i z jeho současného názvu, který se ustálil po roce 2001 na názvu: Sdružení vysokoškolských, národních a univerzitních knihoven (Society of College, National and University Libraries). To můžeme dnes znát pod zkratkou SCONUL. Všechny university ve Velké Británii a v Irsku jsou členy této organizace, proto se jedná o takovou centrálu v této zemi. Mezi hlavní činnosti patří rozvoj knihoven v akademickém prostředí, ale i rozvoj knihoven operujících v ostatních oblastech společnosti. Jako další cíl této instituce nacházíme záměr povzbuzovat debatu a rozvíjet témata týkající se knihoven v politickém prostředí. SCONUL je tak rozdělen do jedenácti pracovních skupin, kde každá z nich vyplňuje jedno z témat. Některá z nich jsou označena jako klíčová a právě sem spadá i skupina řešící otázky informační gramotnosti. Znamená to tedy, že je námi zkoumaný současný společenský trend „informačně vzdělávat uživatele“ právě zde řešen na citlivější úrovni.

Pokud sledujeme historii této skupiny shledáme, že první setkání Pracovní skupiny pro informační gramotnost (**SCONUL Working Group on Information Literacy**) je datováno patnáctým červnem v roce 2005. Rozvoj tohoto tématu však lze datovat již dříve, pracovní skupina prošla již několika ročním vývojem. Dvakrát prošla změnou názvu, přes Úkolovou skupinu pro informační gramotnost (Task Force on Information Skills) a Poradní komisi informační gramotnosti (Advisory Committee on Information Literacy) se dostala k svému současnému názvu. Tyto předchozí orgány, úkolová skupina a poradní komise, měli za cíl definovat pojem „informační dovednosti“ (převzato z anglického originálu „information skills“). Dále měli zdůvodnit jeho důležitost a vyhodnotit současný stav a současné principy budování informační gramotnosti na vysokých školách. Dnes jsou takovéto základní úkoly dokončeny a současná pracovní skupina má na starosti další rozvoj teorie i praxe ve vztahu k informační gramotnosti. Jak je patrné z jejich současných stránek, dnes se činnosti přibližují spíše k tomu zlepšovat a podporovat dosažené úspěchy. Podle Akčního plánu na období 2005 až 2006 jsou aktivity směřovány k rozvíjení spolupráce a to jak na národní úrovni budováním komunity, tak i na úrovni mezinárodní publikováním různých prací. Tady se však aktivity nezastavují, další část úsilí je směřována k prozkoumávání možností on-line výuky. Pro rok 2006 potom byl jako jeden z cílů stanoven rozvoj, zdokonalování a propagace modelu informační gramotnosti, na který dále zaměříme svou pozornost.

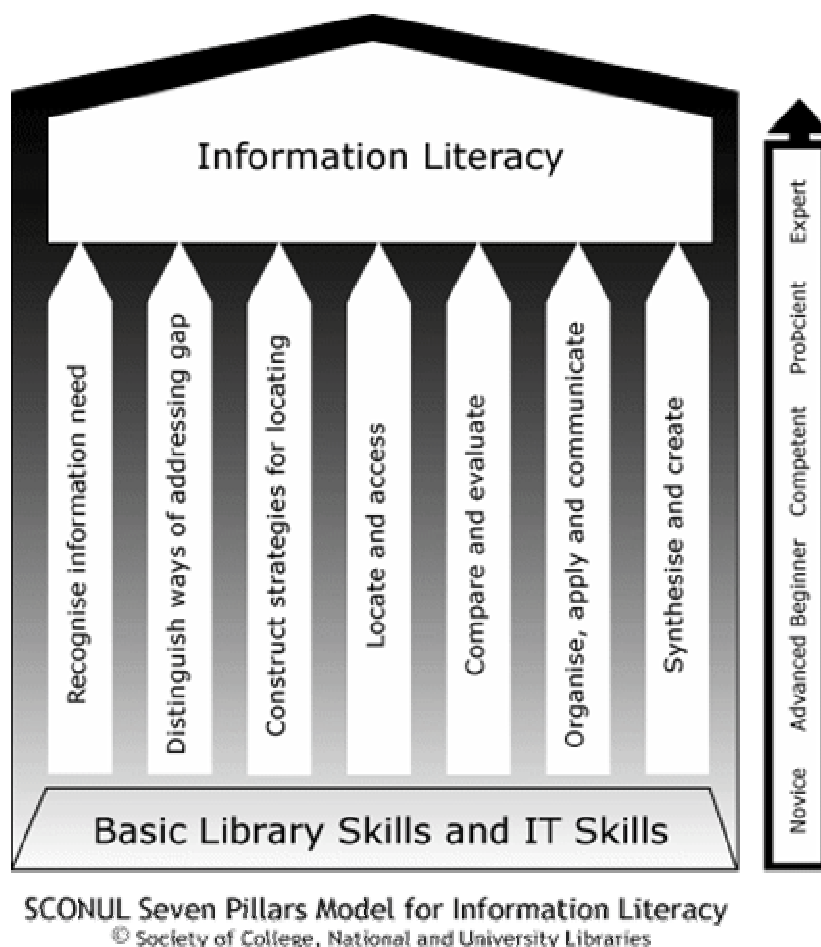
Z raných dob diskuse, na zlomu roku 1998 a 1999, se v rámci debaty sestavuje dokument „Information skills in higher education: a SCOUNL position paper“ [The Society of College, National and University Libraries 1999], který zachycuje snahy o rozvoj informační gramotnosti na vysokých školách. Cílem bylo především podnítit debatu, ve které by byly brány vážněji důsledky spojené s přechodem do společnosti informační. Také snad proto celý dokument začíná položením otázky rozdílu mezi schopností používat informační technologie oproti schopnosti používat informace obecně. Takový je totiž základní problém při chápání otázky informační výuky, která se mnohdy redukuje pouze na onu schopnost používat počítač. Z tohoto krátkého úvodu přechází dokument k samotné otázce informační gramotnosti, táže se po její důležitosti a také ji letmo popisuje. Následuje model o sedmi bodech, který zde blíže popíšeme:

1. Schopnost **rozeznat, kdy jsou informace potřeba**.
2. Schopnost **rozeznat správné cesty k dosažení informací**. Kam také patří znalost patřičných zdrojů a to jak tištěných, tak i netištěných. Ze kterých se poté vybereme ty nevhodnější k naší informační potřebě. Nakonec však nesmíme zapomenout vzít v úvahu i dostupnost takových zdrojů.
3. Schopnost **používat vhodné vyhledávací strategie**. To znamená, že vhodně vyjádříme informační potřebu vzhledem k používanému zdroji. Pro takto vzniklý rešeršní dotaz použijeme vhodnou vyhledávací strategii. Je to také schopnost pochopit, jak jsou informace v databázích uspořádány.
4. Schopnost **vyhledat a dosáhnout informace**. A to pomocí odpovídajících vyhledávacích technik (například použití Booleovských operátorů). Zde je nutné umět ovládat informační a komunikační technologie, ale také používat citační indexy a jim podobné databáze. Vzhledem ke stále měnícím se podmínkám v této oblasti, je zde dán důraz na udržování povědomí o současných trendech v této oblasti.
5. Schopnost **porovnávat a hodnotit kvalitu informací** získaných z různých zdrojů. Vědět, kdo je autorem a jaký postoj zastává. Uvědomit si, že je kvalita článků v odborných časopisech hodnocena (peer-review). Určit, které informace jsou relevantní vzhledem k našemu původnímu požadavku.
6. Schopnost **organizovat, používat a sdělovat informace** vzhledem k odpovídající situaci. Pro tuto potřebu vytvořit osobní systém organizování již prostudovaných zdrojů, abychom byli schopni odpovědně citovat použité zdroje v naší práci. Potom

snadněji pochopíme otázky týkající se plagiátorství a autorských práv. Sem také patří nutnost používat pro efektivní komunikaci vhodná média.

7. Schopnost **propojovat existující informace**, a na jejich základě přispívat k **vytváření nových znalostí**.

Nastínili jsme souhrn výrazných momentů ve směřování k úplné informační gramotnosti. V dokumentu byl ještě rozdělen na dvě hlavní fáze. Ta první z nich se váže k době pobytu studenta na akademické půdě, kde většinou používá fondů knihovny, píše závěrečné práce a v nich cituje použité zdroje. To podporuje představu „kompetentního studenta“, který se dokáže efektivně učit v rámci univerzitní komunity. Když však dokončí svá studia, vrhá se do reálného světa a tam je schopen porozumět jak funguje moderní společnost. V tomto prostředí se objevují nové zdroje informací a zde se začínáme bavit o kompletní schopnosti být informačně gramotný.



Obrázek č.1 : The Seven Pillars of Information Literacy - model informační gramotnosti
[The Society of College, National and University Libraries 1999]

Tento model informační gramotnosti zobrazuje vztah mezi základními dovednostmi používat informace a schopností pracovat s informačními technologiemi. Pokud se na uvedeném obrázku posuneme výše, všimneme si, že se tyto dělí na sedm klíčových schopností. Studenti přicházející na vysokoškolskou půdu převážně začínají s prvními čtyřmi z nich (na obrázku zleva to jsou: určení informační potřeby, nasměrování požadavku, vyhledávání a dosažení informací). Od diplomovaných studentů lze potom očekávat celkové prohloubení jejich znalostí a dosažení všech sedmi klíčových schopností.

Uváděný model se snaží vystihnout podstatu informační gramotnosti. Jako námitku mu snad lze jen vytknout to, že se pouze stručně zmiňuje o informačních technologiích. U nich se celá otázka informační gramotnosti kdysi zrodila a tak by bylo žádoucí podpořit tuto myšlenku poměrně více než ji jen zmínit v úvodních slovech dokumentu. Nesmíme však zapomenout odkázat k ještě velmi podobnému modelu, který byl publikován pod skoro totožným názvem, ale již o rok dříve. Jedná se o model od Christine Susan Bruce z Queensland University of Technology v Austrálii. Její kniha vyšla v roce 1997 pod názvem *Seven Faces of Information Literacy*. Autorka popisuje opět sedm základních schopností, ty jsou však tentokrát zaměřeny výrazně humanisticky (s důrazem na lidské chování). Výtah z knihy můžeme nalézt na stránkách autorky*. I zde se opět vychází z informačních technologií, jako významného faktoru mající určitý vliv.

1.3.2 Information Literacy Competency Standards for Higher Education

Chystáme se zaměřit na další model informačního vzdělávání studentů. Tentokrát se jedná o dokument pocházející z prostředí Spojených států amerických, kde z předmluvy k tomuto dokumentu dozvídáme pozadí jeho vzniku. Dokument pod názvem *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [Association of College and Research Libraries 2000], byl představen Normalizační komisí (Standards Committee) a schválen Představenstvem sdružení vysokoškolských a vědeckých knihoven (Board of Directors of the Association of College and Research Libraries). Stalo se tak v roce 2000 na setkání Midwinter Meeting v San Antoniu, v Texasu. Od té doby uplynulo už několik let a dnes můžeme nalézt již mnoho aktivit zabývajících se tématem informační gramotnosti. Celé sdružení, které je známé pod zkratkou ACRL, je součástí největší knihovnické profesní asociace v U.S.A., a to Asociace amerických knihoven (**American Library Association**).

* <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.php>

Můžeme říci, že ACRL je nejvýraznějším aktérem celé asociace.

V rámci ACRL dále operují dílčí součásti. Asi nejvýznamnější z nich je Institute for information literacy*, který se od svého vzniku v roce 1997 zabývá integrování informační gramotnosti do všech vrstev vzdělávacího procesu. Nakonec najdeme i skupinu Library Instruction Round Table, která je přímo pod hlavičkou Asociace amerických knihoven. Celé téma se tak proplétá touto institucí na několika místech.

Snad proto standardy obecně začínají tím, že odkazují k definici ze závěrečné zprávy Předsednické komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy) z roku 1989. Tato zpráva zde již byla zmíněna. V ní stojí, že informační gramotnost je soubor schopností vyžadující od jedince „rozeznat, kdy informace potřebuje a být schopný tyto informace vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít“ [American Library Association 1989]. Jak už je patrné z úvodu dokumentu, budou nám na následujících řádkách předneseny především obecná východiska. Celý dokument tak shrnuje základní požadavky na vysokoškolského studenta. Píše se, že tyto standardy lze použít, jak k testování znalostí studentů, tak i k jejich inspiraci k vlastnímu rozvoji. Podle jednotlivých bodů, které jsou v originále ještě dále členěny, si lze udělat obrázek o svých znalostech a dále rozvíjet právě ty, kde nejme moc silní. Není divu, že proto každý dosahuje různých výsledků. Jako hlavní smysl výuky je zde popsána schopnost naučit se učit, to v praxi znamená připravit studenty k celoživotnímu vzdělávání. Standardy mají za cíl nejen to, míří i k dalšímu cíli výuky: umožnit pokračování v osobním růstu studentů přes jejich osobní kariéru směrem k informovanému občanovi, který bude plnohodnotným členem společnosti. Na následujících řádcích shrnuji pět bodů standardů, pro bližší pochopení souvislostí se však zatím nabízí jen studium anglického originálu (český překlad standardů dosud nevyšel).

1. Informačně gramotný student **rozpozná povahu a rozsah informací, které potřebuje.**

To zahrnuje i schopnost rozeznat, kdy jsou informace potřeba. Také je schopen rozpoznat obor, ke kterému se informace vážou, dokáže zařadit informace do širšího kontextu. Při hledání potom rozlišuje mezi různými zdroji informací, dokáže používat různé druhy formátů a používat různá média. Je si přitom vědom i dalších souvislostí, jako je rozeznání primárního a sekundárního zdroje. Je také schopen uvědomit si, co

* Stránka „Institute for Information Literacy“ je dostupná na:

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/welcome.htm> , webovou prezentaci „Library Instruction Round Table“ najdeme na <http://www3.baylor.edu/LIRT/> .

všechno ho bude stát dosažení potřebné informace. Realizuje tak celistvý plán, kde na jeho úspěšném konci znovu ohlédne za dosaženými výstupy a zhodnotí výsledky v kontextu jeho původní informační potřeby.

2. Informačně gramotný student **přistupuje k informacím efektivně**. Používá efektivní výzkumné metody a vyhledává informace efektivním způsobem. To zahrnuje znalosti funkčních rešeršních strategií. Informačně gramotný student je schopen určovat synonyma, klíčová slova a nadřazené či podřazené termíny k termínům, které vyhledává. Proto je schopen efektivně používat různé vyhledávací nástroje (např. řízený slovník) a pokládat kvalitní rešeršní dotazy (umí používat např. Booleovské operátory). Pro přístup k informacím využívá různé metody, jak on-line, tak i osobní návštěvou. Pokud je potřeba, bude schopen přehodnotit výsledky, upravit a opakovat vyhledávání. Vyhledané zdroje dále organizuje, případně uchovává citace nalezených zdrojů pro budoucí použití. Potřebné informace umí získat s pomocí různých dostupných technologií (kopírování, skenování apod.).
3. Informačně gramotný student **kriticky hodnotí informace a informační zdroje**. Začleňuje vybrané informace do jeho stávajících znalostí a do jeho stávajícího systému hodnot. Umí shrnout základní myšlenku přečteného textu a umí kriticky zhodnotit získané informace. Dokáže se tak vyvarovat manipulaci nebo přijímání podvodných informací. Dokáže vyhodnotit autorovo stanovisko, jeho objektivitu. Při další práci porovnává nové znalosti s předešlými, prozkoumá případné nesrovnalosti a postupuje v budování nových závěrů. Svou správnost si potvrzuje rozmluvou s ostatními, při komunikaci s oborovými experty dokáže používat i nejnovější komunikační technologie. Nakonec umí určit, kdy je potřeba začít současná východiska znovu přehodnocovat.
4. Informačně gramotný student **používá informace efektivně**. Při vlastní tvůrčí činnosti slučuje dosavadní s nově nabytými informacemi. Dokáže manipulovat s digitálním textem, obrázky a daty z jejich dosavadního umístění a formátu. Výsledky své práce dokáže efektivně prezentovat ostatním. Pro výsledný produkt své práce tak volí nejvhodnější médium. Jako jednotlivec nebo jako člen skupiny efektivně komunikuje s okolím tak, aby jeho výsledky mohli použít i ostatní.

5. Informačně gramotný student **rozumí ekonomickým, právním i sociálním otázkám práce s informacemi**, a proto dokáže používat informace v souladu s etickými i právními kodexy. Umí rozpoznat a diskutovat otázky týkající se bezpečnosti informací v kontextu moderních technologií, ale také pochopil, kde se nachází hranice mezi cenzurou a svobodou. Takový student se řídí platnými zákony a tak respektuje intelektuální vlastnictví a s tím související práva autora. Ví co to znamená plagiátorství a nevytváří taková díla, která se snaží přivlastnit si výsledky cizí práce. Když použije cizí dílo ve své práci, správně na něj odkazuje.

Standards obsahují pět základních bodů, v originále dále různě rozčleněných. Z předchozích pěti odstavců vidíme, že v každém z nich je zmíněna některá ze součástí informačních technologií. Proto nemůžeme říci, že by jeden bod zahrnoval pouze práci s počítačem. Každý ze standardů se snaží vystihnout daný problém v plné jeho šíři. Zabýváme se zde také fenoménem výuky směřované více na požadavky studenta. Je to prostředí, které bude založeno na dotazech z pléna, na společné diskusi a společném řešení problému. K takovém prostředí totiž směřuje podněcování studentů k hledání pravdy, prozkoumávání neznáma. Ve světě, kde se objevují různé druhy informací v různých formátech, je třeba zaujmou určité stanovisko, naučit se orientovat. I k tomu vede výuka, která si dala za cíl naučit se celoživotnímu vzdělávání. Naučit se kriticky myslet, poznávat pravou hodnotu informací, schopnost naučit se dělat všechny úkony efektivně. Takový cíl si určily tyto standardy za svůj. Proto se nemůžeme divit, v každém z pěti bodu standardů vidíme, jak se jednotlivé schopnosti snaží seřadit do uceleného souboru.

1.3.3 Klíčové kompetence

Při sledování dění kolem pojmu „klíčové kompetence“ nacházíme různá pojmenování pro toto sousloví, jeho obsah se postupem času rozvíjí okolo stejného základu. Pokud sledujeme například dění v české legislativě, nabízejí se tři zásadní dokumenty: Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání [Česko 1999], Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [Česko 2001] a Státní informační a komunikační politika [Česko 2004]. Tyto dokumenty ovšem zatím jen zmíníme. Budeme se jim dále věnovat v podkapitole 2.1.2. V jednom dokumentu se hovoří pouze o klíčových kompetencích, v další je zmiňována funkční gramotnost, to jsou asi dva nejdůležitější výrazy, které si můžeme označit za synonyma. Ještě se přidávají další výrazy, které by měly vlastně také znamenat to

samé. Začneme s informační gramotností, dále můžeme pokračovat s dalšími pojmy: klíčové dovednosti, všeobecné kompetence a informační vzdělání. Dnes se při pojmenovávání otázky informační gramotnosti neuvádí ani tak funkční gramotnost, jako se spíše „hovoří o tzv. klíčových kompetencích“ [Dombrovská 2004].

Přes všechny variace jeho názvu, tu máme model informační gramotnosti objevující se v dnešní době na našem území. Nebudeme se divit, že kořeny tohoto modelu pocházejí z mezinárodního prostředí. Jde totiž o dosud rozvíjející se model, který pravděpodobně začíná nejprve jako součást výsledků z Mezinárodního výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Second International Adult Literacy Survey – SIALS). Jak se dočteme v tiskové zprávě k tomuto projektu, „funkční gramotností se rozumí schopnost člověka aktivně participovat na světě informací“ [Matějů 1998]. Tento výzkum odstartoval na našem území v lednu roku 1997. Blíže se budeme tomuto a dalším výzkumům věnovat v další podkapitole 2.1.4, proto tady zmíníme podrobněji pouze jimi uváděné modely klíčových kompetencí. Tím druhým výzkumem, které se snaží zachytit obsah námi zkoumaného pojmu, je projekt začínající o tři roky později. Rokem 2000 odstartoval v České republice Mezinárodní program pro hodnocení žáků (International Programme for Student Assessment – PISA). Vše o tomto projektu se dočteme v překladu anglické publikace k tomuto programu [Měření vědomostí a dovedností 1999]. Každý z těchto projektů vidí pouze části celkového komplexu schopností, které můžeme zahrnovat do klíčových kompetencí. A proto se dostáváme do dilema, jak vystihnout celý obsah takového pojmu. V českém prostředí najdeme diplomovou práci od Michaely Dombrovské [Dombrovská 2001], která se tento problém pokusila vyřešit. Celkový pokus popsat všechny nalezené části klíčových kompetencí neboli funkční gramotnosti tak může následovat.

1. **Gramotnost literární (čtenářská)** znamená především umět porozumět psanému textu. Je to schopnost nalézt a porozumět informaci obsažené v textu, ale znamená také mít schopnost porovnávat, propojovat nalezené informace. Nesmíme však také zapomenout u informací kriticky hodnotit jejich platnost.
2. **Gramotnost numerická (kvantitativní, matematická)** se stejně jako předchozí objevuje ve všech třech zmiňovaných dokumentech [Matějů 1998; Měření vědomostí a dovedností 1999; Dombrovská 2001]. Můžeme ji označit za dovednost manipulovat s čísly, jde tu o to pochopit matematickou úlohu. Znamená tedy také schopnost aplikovat vhodné matematické operace.

3. **Gramotnost dokumentová** je ta, která se váže přímo k dokumentu a jeho využití. Znamená tedy schopnost vyhledat a využít přesně vymezenou informaci v dokumentu obsaženou. Jako příklad můžeme uvést vyhledávání v jízdním řádu, podávání žádostí, doplňování údajů do dotazníku apod. Nakonec sem můžeme zahrnout i práci se synonymy. Tento typ gramotnosti však chyběl ve výzkumu PISA.
4. **Gramotnost přírodovědná (vědecká)** byla naopak zahrnuta pouze v dokumentu k výzkumu PISA. Jde tu vlastně o schopnost rozlišovat mezi vědou a pseudovědou. Pronikáme tu do světa názvů a termínů, do světa vědy, kde chápeme její společenskou roli, její historii a tudíž jsme schopni pracovat s jejími tvrdými fakty. Z nich už pak vede cesta jenom ke správně podloženým závěrům.
5. **Gramotnost jazyková** i následující gramotnost ICT byla začleněna do součástí funkční gramotnosti pouze ve zmiňované diplomové práci [Dombrovská 2001]. Můžeme pouze najít zmínku o používání jazyka u gramotnosti literární. Avšak jazyková gramotnost znamená především schopnost používat jazyk, nejen mu porozumět. Mimo schopnost používat jazyk mateřský, je zde zahrnuta také schopnost dorozumět se alespoň jedním cizím jazykem. Vždyť většina elektronických databází operuje právě v angličtině.
6. **Gramotnost počítačová** je schopnost používat informační a komunikační technologie, můžeme ji také nazývat gramotností ICT (Information and Communication Technologies – ICT). V článku shrnujícím dosavadní poznatky z českého prostředí je dokonce ICT gramotnost považována za synonymum gramotnosti počítačové [Dombrovská 2004]. O tom jistě můžeme vést debatu. A zde právě všechno začíná, počítačovou gramotnost totiž poznáváme v několika rovinách. Ihned se nabízí do jejího obsahu zahrnout práci s internetem, ale i tady musíme být obezřetní. Zde musíme rozlišit mezi schopností najít požadovanou informaci, což spadá pod gramotnost dokumentovou. Internetová gramotnost je totiž právě schopnost internet použít jako nástroj, nejen v něm umět vyhledávat. Ve stejném článku najdeme shrnutí Závěrečné zprávy z konference 21st Century Literacy, kde se utváří také místo pro gramotnost mediální, „na její hlubší rozbor se však teprve čeká“ [Dombrovská 2004]. Nakonec je třeba podotknout, že je občas celá informační gramotnost redukována právě na tuto část schopností – práci s počítačem. Znamená to, že není rozšířena na již zmiňované ostatní oblasti. Ty ale nejsou vůbec zanedbatelné!

V předchozích odstavcích uvádíme model, který vznikl extrahováním z oněch třech zmiňovaných dokumentů [Matějíč 1998; Měření vědomostí a dovedností 1999; Dombrovská 2001]. Postupovali jsme tak proto, abychom dokázali popsat co nejvíce jednotlivých prvků klíčových kompetencí. Nakonec jsme objevili šest různých gramotností, které se navzájem podporují a směřují tak k rozvoji jedince schopného uspět ve společnosti po stránce informační. Stejně tak jako předchozí modely, můžeme i u tohoto najít určité nedostatky. Jistě si ale všimneme výrazného vývoje tohoto modelu a to nejen v zahraničí, ale i vývoji uskutečňovaném v České republice. V zásadě bylo zmíněno dění v legislativních dokumentech. Proto lze očekávat další změny v tomto směru. Jak se postupně tento pojem vyvíjel, našli jsme další a další skupiny schopností, které jsme se zde pokusili vystihnout. Z počátku se začínala funkční gramotnost objevovat jako souhrn tří schopností a dále byla rozebírána. Vždy však bylo nutné chápat tento pojem ve své celistvosti a tak k němu přistupovat. Klíčové kompetence jsou „integrované schopnosti a dovednosti, které lze uplatňovat v rozmanitých profesích i v osobním životě. Nejsou vázány na jednotlivé obsahy učiva a uplatňují se především v rámci obecného základu vzdělání.“ [Dombrovská 2004]

1.4 Ostatní modely a shrnutí

Ke třem výše popsaným modelům informační gramotnosti můžeme najít ještě řadu dalších. Všimneme si, jak jsou si různé modely podobné. Pokud zmíníme uvedený model The Seven Pillars of Information Literacy, všimneme si některých specifik objevujících se také u druhého modelu Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Nehledě na to kolik bodů každý z nich obsahuje, nacházíme podobnou linii v celkovém chápání těchto koncepcí. Určitě si také vzpomeneme na ostatní modely, pracující s podobnou myšlenkou. Krátce zde uveďme například projekt **The Big6**, který najdeme na <http://www.big6.com>. Tam můžeme najít šest bodů s podobným kontextem vytvořených Michele B. Eisenberg a Robertem E. Berkowitzem. Jde o strukturu úspěšného řešení problému, tedy vlastně o postup při úspěšné práci s informacemi.

1. Vymezení úkolu, definování informační potřeby.
2. Určení strategie pro vyhledávání informací, zjištění všech zdrojů a výběr toho nejlepšího.

3. Nalezení a přístup ke zdrojům.
4. Použití informací, které zahrnuje zpracování informací a výběr těch nejpodstatnějších.
5. Setřídění a prezentace informací
6. Hodnocení - jak procesu vyhledávání, tak i výsledného produktu

Tato struktura jasně ukazuje postup, kterým by se měl ubírat efektivní pracovník, a to především při práci s informacemi. Existuje pak řada dalších modelů dodržujících toto schéma. Tyto modely přistupují k definování informační gramotnosti, jako k problému, který se snaží dodržováním určitého postupu vyřešit. Z takových typů modelů si můžeme udělat obrázek o tom, jak efektivně postupovat při své práci. Rozvíjením jednotlivých bodů dosáhneme celkové schopnosti práce s informacemi. Takové hledisko se snad může zdát trochu zavádějící, objevují se tedy snahy vystihnout celý problém i z jiného úhlu pohledu.

Porovnejme předchozí koncepci s modelem klíčových kompetencí. Zde se problém dělí podle roviny, do které zasahuje. Nejde tak především o to podat dostatečně obsáhlý „návod“ pro uspokojení informační potřeby. I protože model přichází z výzkumů praxe, snaží se rozdělit pojem informační gramotnosti do několika prvků, které by se daly samostatně testovat. Ještě radikálnější dělení najdeme v knize **Information literacy, essential skills for the information age** [Eisenberg 2004, s.7-11].

1. Vizuální gramotnost znamená schopnost použít vizuální symboly, včetně schopnosti učit se je, přemýšlet o nich a komunikovat je.
2. Mediální gramotnost je založená na definování tvůrců médií, různých druhů výstupů (např. televize, noviny, rádio) a jejich použití při tvorbě informací.
3. Počítačová gramotnost se zabývá použitím techniky pro manipulaci s informacemi (např. email, software pro tvorbu prezentací, textové programy).
4. Digitální gramotnost znamená schopnost kriticky hodnotit a používat digitální dokumenty.
5. Síťová gramotnost je schopnost přístupu k informacím on-line, jako je například používání internetu. Je schopností používat různé vyhledávací metody v odlišných zdrojích, zajistit přístup do těchto zdrojů a následně informace používat i vytvářet.

Protože se může informace objevovat v různých formátech, jsou gramotnosti děleny na různé druhy. Nejde ani tak o to podat zprávu o správném postupu, jako spíše o to rozdělit a interpretovat jednotlivé body. I zde platí, že podle úrovně v jednotlivých částech generujeme naši celkovou schopnost uplatnění efektivního způsobu práce s informacemi. U nás existuje autorita, která se snaží takové postupy práce s informacemi definovat a začlenit je v rámci rozvoje informační gramotnosti do vysokoškolského systému studia. Jde o Odbornou komisi pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách (IVIG), která je jednou ze tří komisí Asociace knihoven vysokých škol České republiky (AKVŠ). Komise IVIG tak vypracovala svůj model. Ten zastupuje obě stanoviska, do dokumentu je potom zahrnuta schopnost vyhledávat v klíčových pramenech i schopnost ovládat jazyk. Lze se domnívat, že dokument pod názvem **Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta** vychází jak z výzkumů českého prostředí, tak i ze současné praxe v legislativních dokumentech. Na webových stránkách Komise IVIG (<http://knihovny.cvut.cz/ivig/standardy-student.html>) potom nacházíme dokument, který začíná slovy:

„Tyto standardy, ustanovující znalosti, schopnosti a dovednosti informačně gramotného vysokoškolského studenta, se týkají pouze jeho studia a odborné práce v oboru. V tomto smyslu informačně gramotný vysokoškolský student:

1. je schopen porozumět odborným textům svého studijního oboru, abstrahovat z nich podstatné myšlenky a zároveň sám psát odborné texty s využitím poznatků z informačních zdrojů, které cituje s ohledem na autorský zákon a podle zásad tvorby bibliografických citací,
2. zná a sleduje klíčové informační zdroje svého studijního oboru, na základě pokročilých způsobů vyhledávání a s ohledem na právní i morální aspekty této činnosti z nich umí získat relevantní informace a takto vyhledané informace různého typu a formátu organizuje a uchovává pro další využití při své odborné práci,
3. využívá prameny numerických a technických informací, vyhledává a zpracovává numerická a technická data a používá je při své odborné práci,
4. ovládá mateřský jazyk a dokáže se v něm slovně i písemně vyjadřovat, zná a používá odbornou terminologii svého studijního oboru v mateřském i cizím jazyce, zejména angličtině, na úrovni potřebné k práci s odbornými a odbornými informačními zdroji a komunikaci v rámci komunity daného oboru,
5. používá běžně dostupné informační a komunikační technologie potřebné k vyhledání,

získání, zpracování a prezentaci informací (různého typu a formátu), které se týkají jeho studia a odborné práce.“

Položili jsme zde příklady několika modelů informační gramotnosti, kde se prolíná myšlenka vystihnout efektivní práci s informacemi s touhou pochopit informační gramotnost z hlediska fenoménů dnešní doby. Každé z těchto pojetí má ambice se dále rozvíjet a zdokonalovat. Ještě jedno mají tyto modely určitě společné, je to právě jejich cíl správně pochopit položenou otázku. Musíme tak na závěr nechat otevřené dveře dalším inovacím. Tak jak to udělali autoři knihy pojednávající o tvořivosti, která přeci s chápáním a zpracováním informací také souvisí. V knize se dočteme o závěrech jednoho amerického výzkumu zkoumající základní aspekty tvořivosti, ale to by nestačilo. S otázkou zpracování informací vyplývá, podle uvedeného výzkumu, také schopnost informace uskupit do nových spojení, vytvářet nové znalosti. Tím rovněž autor nechává prostor pro vlastní úvahu každého čtenáře: „V projektu tvořivosti nemůžeme dospět ani my ani nikdo jiný k nějaké algoritmy popsané proceduře, ale můžeme ukázat, jak zápasit se svými démony, jak je potírat a jak si naopak předcházet a pěstovat daimonia.“ [Malina 1993, s.186] U Sokrata znamenalo daimonion náš vnitřní hlas, kterým teprve můžeme zakončit naši úvahu nad různým chápáním pojmu informační gramotnost. Ať existují různé její modely, nedosáhli zatím mezinárodního sjednocení a tak nedocílili schválení všemi autoritami světa. Než se situace ustálí tak můžeme očekávat, že se vzhledem k pokračujícím výzkumům budou zde uváděné modely i nadále rozvíjet.

Část druhá: STAV NA POLI INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Tato druhá část práce má za cíl přiblížit celou společenskou strukturu. Její formování totiž neustále ovlivňuje aktivity na poli informačního vzdělávání. V první kapitole popíšeme obecně **situaci v České republice**. Tak poznáme, které faktory budou dále ovlivňovat výuku informační gramotnosti na vysokých školách. **Situace na českých univerzitách** bude tématem druhé kapitoly, abychom se potom konečně dostali k popisu **situace na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze**. Tam zakončíme naše uvažování a snad se nám dostane odpovědi na otázku, kam vlastně česká informační společnost směřuje. Detailní popis celkového stavu by si však zasloužil samostatnou studii, proto si zde neklademe právo na úplnost.

2.1 Informační gramotnost v České republice

Pro účinné vybudování výuky informační gramotnosti na Filozofické fakultě se nyní pokusíme popsat současný stav informační gramotnosti v České republice. Takový text jistě nebude dostatečně výstižný pro to, abychom mohli uvádět závěry a doporučení na úrovni státu. Máme za cíl ukázat možnosti, ze kterých se může budoucí koordinátor/ka informační gramotnosti inspirovat. Proto je text rozdělen do několika podkapitol a jsou uvedeny vždy ty nejdůležitější osoby, organizace, data nebo dokumenty.

2.1.1. Instituce

V úvodních větách zazněla nutnost alespoň zkoumat proměny pojmu informační gramotnosti na úrovni státu. Nejjednodušším začátkem se mi zdá, pokusit se přiblížit a zorientovat ve vládních orgánech, které se s takovým pojmem setkávají. Tyto **STÁTNÍ INSTITUCE** se potýkají s tzv. informační politikou již delší dobu. Svou pozornost zaměříme na období posledních deseti let. Jako první můžeme zmínit rok 1998, kdy „na základě vládního usnesení vznikla **Rada vlády pro státní informační politiku**, která zastřešovala příslušné aktivity v oblasti informační společnosti a mj. koordinovala následný vznik koncepce Státní informační politika-cesta k informační společnosti a na ni navazující dokumenty.“ [Česko 2004, s.6] (Citovali jsme jeden z legislativních dokumentů, proto ještě

pro pořádek uvedeme, že se těmto materiálům bude blíže věnovat následující podkapitola 2.1.2.) Uplynulo několik let a bylo zřízeno **Ministerstvo informatiky**. Stalo se tak 1. ledna 2003. Mělo v České republice vytvořit podmínky pro to, aby se naše země mohla stát plnohodnotným členem Evropy v oblasti informačních a komunikačních technologií. Ministerstvo si zvolilo tři základní cíle: Vybudovat funkční e-government, který by umožňoval rychlejší a jednodušší komunikaci. Vytvořit podmínky pro rovnou konkurenční soutěž na telekomunikačním trhu a v souvislosti s tím pomáhat rozvoji elektronického obchodu. Nakonec mělo ministerstvo snahu podporovat aktivity v oblasti zpřístupnění znalostí komunikačních technologií co největšímu počtu lidí. Po několikaleté působnosti bylo ministerstvo dne 19. dubna 2007 zrušeno. Pravomoci rušeného úřadu si rozdělili ministerstva vnitra, průmyslu a obchodu a místního rozvoje. Můžeme tak s napětím sledovat další vývoj. Situace se bude jistě neustále měnit. Pokud je mi známo, na odborné úrovni se problémy propojující informační gramotnost s informační společností zabývá **Michaela Dombrovská** z Ústavu informačních studií a knihovnictví na FFUK. U Ministerstva informatiky ale cesta nekončí. Zmíníme-li například Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti (SIALS). Na něm byla účast České republiky zajištěna **Ministerstvem práce a sociálních věcí, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ministerstvem hospodářství a Národním vzdělávacím fondem**. Všechny tyto instituce také vydávají různé druhy dokumentů, které mají veliký vliv na další společenský vývoj. Praktickou ukázkou je fakt, že se v České republice zatím především řeší počítačová gramotnost, než mnohem složitější gramotnost informační. V tomto kontextu MŠMT prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání zřizuje Školský vzdělávací a informační portál (<http://www.edu.cz>). Situace tak není jednoduchá, komunikačních kanálů tu existuje značné množství. Pro vysoké školy může hrát v budoucnu určitou roli i **Rada vysokých škol**. Slibnou budoucnost ve sjednocování a zjednodušování situace může věštít vznik **Rady vlády pro informační společnost**. O jejím vytvoření rozhodla vláda svým usnesením z 28. března 2007. Na stále funkčních stránkách Ministerstva informatiky se potom dočteme, že by rada měla řešit koncepční a koordinační otázky rozvoje informační společnosti.

Pokud přejdeme k **NESTÁTNÍM INSTITUCÍM**, situace se trochu zjednoduší. Je tomu tak zřejmě z důvodů nedostatku financování, kdy se nestátních institucí nemůže nikdy zřídit neupotřebitelné množství. Měl jsem možnost spolupracovat s **Odbornou komisí pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách (IVIG)** a mohu potvrdit, že pro nedostatek času dobrovolných členů je práce poněkud obtížnější. Komise IVIG byla založena z iniciativy pracovníků knihoven Českého vysokého učení

technického (ČVUT) a práce byly zahájeny na začátku roku 2000. IVIG je jednou z odborných komisí Asociace knihoven vysokých škol České republiky, a je to organizace aktivní především ve vysokoškolském prostředí. Uvidíme, jakou váhu budou mít její budoucí aktivity na rozvoj informační výuky na vysokých školách. Lze totiž říci, že se už na českých univerzitách začínají řešit témata související s informační výchovou [Landová 2006]. Na tomto místě ještě upozorníme na webovou stránku Komise IVIG (<http://knihovny.cvut.cz/ivig/>) i na to, že je plánován obvyklý zářijový seminář. Ten byl v minulosti pořádán také ve spolupráci se **Společností pro rozvoj informační gramotnosti** (SPRIG). Toto občanské sdružení zatím uzavírá výčet organizací, se kterými jsem se v průběhu psaní této práce setkal a kterým přikládám určitou důležitost.

2.1.2 Legislativní dokumenty, knihy a odborné časopisy

Zatím zachováme strukturu předešlé kapitoly a podíváme se tedy nejdříve na dokumenty vládních institucí. První ucelenou koncepcí státu v rozvoji tzv. informační společnosti byla **Státní informační politika - cesta k informační společnosti** z roku 1999. Dokument obsahoval osm priorit, které pokrývali tři hlavní témata: informatizace veřejné správy, informační gramotnost (informační vzdělávání) a elektronický obchod. Jak můžeme tušit, největší pozornost byla věnována spíše problematice internetu. Obsahovala představu vybudování jednotného státního informačního systému, tato myšlenka ale byla nahrazena realističtějším plánem propojení individuálních informačních systémů veřejné správy. Na tento dokument potom navázala **Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání** [Česko 1999], ta byla schválena vládou České republiky dne 10. dubna 2000. Proto se později s tímto dokumentem setkáváme pod označením Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ). Šlo vlastně o praktickou aplikaci informační politiky, proto bylo v rámci koncepce rozpracováno několik konkrétních programů. Společným cílem bylo transformovat naše školství tak, aby splňovalo nároky utvářející se informační společnosti. Například uveďme plán I. etapy realizace SIPVZ, kdy v rámci projektu PIII Infrastruktura (známějším pod názvem „Internet do škol“), měla být zavedena celorepubliková intranetová síť. Vzhledem k problémům s financováním však nebyly její cíle dotaženy úplně do konce. Tady byla znovu chápána informační gramotnost příliš úzce (spojená s technologiemi), můžeme to cítit i z její oficiální webové stránky (<http://www.e-gram.cz>). V následujícím dokumentu zpracovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se setkáme se stejným problémem. Informační gramotnost je opět chápána spíše v souvislosti

s gramotností počítačovou. Slibnou vyhlídku však nabízí fakt, že v **Národním programu rozvoje vzdělávání** tzv. Bílá kniha [Česko 2001] je zmiňován výzkum funkční gramotnosti. V té souvislosti je v budoucím rozvoji zohledněna tzv. funkční gramotnost, která už zčásti splňuje poněkud komplexnější představu o informační gramotnosti. **Státní informační a komunikační politika** [Česko 2004] je nejnovějším dokumentem. Vzniká roce 2004 a klade si za úkol definovat nové cíle s výhledem do roku 2006. Popisuje čtyři prioritní oblasti seřazené podle důležitosti. Jsou to: dostupné a bezpečné komunikační služby, informační vzdělanost, moderní veřejné služby on-line a nakonec dynamické prostředí pro elektronické podnikání. Jak vidíme informační vzdělávání se posunulo na druhou příčku. Jistým problémem však zůstává nejednotná definice. Mohla by se jí stát právě definice uvedená ve Státní informační a komunikační politice [Česko 2004 s.12-13]. Tato definice byla už citována v kapitole 1.2. Definice je také kladně hodnocena v článku od Petra Očka [Očko 2005]. V roce 2001 uvedla Dombrovská, že „lepší spolupráci politik by mohlo pomoci jasné vymezení pojmu informační gramotnost.“ [Dombrovská 2001, s.34] Možná se tak dnes dostáváme do období, kdy se takový záměr může uskutečnit. Rozhodně to nebude jednoduchý úkol. V předchozí podkapitole jsme nastínili složitou situaci na scéně státních institucí, k tomu se ještě přidává nedostatek finančních prostředků a rovněž obtížná koordinace meziresortních aktivit[Česko 2004, s.29].

Proto abychom porozuměli současné problematice, musíme sledovat i ostatní formy dokumentů. Určitě nás tak napadají různé tituly **časopisů**. V české republice sice neexistuje periodikum zabývající se výhradně informační gramotností. Pro nás relevantní články tak najdeme v ostatních odborných časopisech. Podle Dotazníkového šetření informační vzdělávání na vysokých školách [Landová 2006], jsou oblíbeny především následující tituly: Ikaros, Čtenář, Knihovna, Zpravodaj Knihovny Vysočiny, Journal of Academic Librarianship, College & Research Libraries, Research Strategies a další. Můžeme se také ptát, kolik univerzitních knihoven nakupuje **odborné publikace**. Ze stejného průzkumu vyplynulo, že asi polovina univerzitních knihoven nakupuje pro své potřeby odbornou literaturu s tematikou informačního vzdělávání. Zatímco minimum knihovníků sleduje zahraniční **elektronické konference**. Ty zřejmě nejsou vzhledem k časové náročnosti tolik využívány. Také se mi nepodařilo najít adekvátní českou knihu, zabývající se informační gramotností na vysokých školách. Zatímco víme o několika **sbornících z konferencí** nebo **vysokoškolských pracích**. Komise IVIG plánuje nabídnout Koncepti informačního vzdělávání na vysokých školách, proto se v blízké budoucnosti můžeme dočkat dalšího vysoce relevantního dokumentu.

2.1.3 Programy a projekty

Tato podkapitola, jak už z jejího názvu a předchozího textu vyplývá, nebude příliš obsáhlá. Jestliže Česká republika teprve vytváří sjednocující dokumenty, jako by měla být právě Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách, tak zde nemůžeme příliš obsáhle hovořit o celorepublikových programech rozvoje informační gramotnosti.

V prvních fázích rozvoje informační společnosti v České republice byl příkládán velký význam gramotnosti počítačové (viz podkapitola 2.1.2). V roce 2003 až 2006 organizovalo Ministerstvo informatiky **Národní program počítačové gramotnosti (NPPG)**. Hlavním provozovatelem a organizačním garantem byla v prvním roce programu společnost Centrum internetu, k ní se později přidali další organizace. Tak se ve spolupráci státu a soukromého sektoru podařilo vybudovat rozsáhlou síť školicích center, kde byli pořádány jednotlivé kurzy. Jak se dočteme na webových stránkách tohoto programu (<http://www.micr.cz/nppg.html>), obsahem výuky bylo zvládnutí základů práce s počítačem, základů vyhledávání na internetu a práce s elektronickou poštou. Jednotlivé lekce byly dvouhodinové. Kurzy byly cenově dostupné, cena dvouhodinového kurzu činila 100 Kč. Celý program byl zaměřen na lidi střední a starší generace. Podle ekonomů dosahují pracovníci, kteří při své práci využívají počítač o zhruba 10 - 15 procent vyšších mezd než pracovníci, kteří ho nepoužívají. A tak řadu účastníků do kurzů přihlašovali i jejich zaměstnavatelé. Průměrně se každý rok účastnilo mezi dvaceti až třiceti tisíci účastníků [Vojtášek 2005]. V roce 2006 byli na Portálu veřejné správy (<http://portal.gov.cz>) zpřístupněny pro veřejnost bezplatné e-learningové kurzy. Veřejnost si tam může mimo jiné otestovat znalosti nutné pro získání tzv. evropského řidičáku na počítač (**European Computer Driving Licence – ECDL**). Cena certifikátu je zhruba 1000 Kč za jeden test. Na stránkách ECDL (<http://www.ecdl.cz/>) se o certifikátu uvádí, že je to „mezinárodně uznávaná, objektivní a standardizovaná metoda pro ověření počítačové gramotnosti. Zjišťuje pomocí praktických testů, zda je libovolná osoba schopna využívat základní informační a komunikační technologie alespoň na takové úrovni, která odpovídá mezinárodně dohodnuté definici počítačové gramotnosti.“ ECDL je zmíněno i ve Státní informační a komunikační politice z roku 2004: „Vláda dále považuje za nezbytné, aby existovala možnost objektivního hodnocení dovedností a znalostí v oblasti počítačové gramotnosti. Za základ zde považuje systém certifikací ECDL (European Computer Driving Licence).“ [Česko 2004, s.13]

Mimo tohoto projektu zmiňme ještě další dva, které se také okrajově týkají informační gramotnosti. Převážně se tak zabývají gramotností počítačovou. Byl to projekt **Internet do škol** (<http://www.indos.cz>), který měl školy vybavit počítači. Jako praktické uplatnění možností práce s internetem existuje dlouhodobý projekt **Březen – měsíc internetu** (<http://www.brezen.cz/>). Jeho se účastní knihovny s cílem ukázat veřejnosti možnosti přístupu a práce s internetem.

V první fázi rozvoje informačního vzdělávání tak bylo přihlédnuto spíše ke gramotnosti počítačové. Jako další stupeň podpory informační gramotnosti se nám může vybavit již zmiňovaná elektronická výuka tzv. e-learning. Tímto tématem e-learningové výuky informační gramotnosti se zabýval projekt **Podpory informačního vzdělávání online** (P.I.V.O.), který byl představen již v roce 2005 na konferenci pořádané Komisí IVIG [Skolková 2005]. Podle sdělení od předsedkyně Komise IVIG Ludmily Tiché, však tento projekt zatím z nemožnosti získat finanční podporu zůstal dodnes nerealizován. Možnostem financování je potřeba se zabývat ve větším rozsahu než dovoluje tato podkapitola. Myslím si, že je to dokonce téma tak široké, a zasluhovalo by širší zpracování. Proto toto téma necháme otevřené dalším autorům. K prvotní inspiraci pouze odkáži na konferenční příspěvek Petra Očka o možnostech grantových projektů pro rozvoj informační gramotnosti prezentovaném na Odborném semináři IVIG v roce 2005 [Očko 2005].

2.1.4 Výzkumy

Protože se nesporně zkoumání praxe odráží do všech dokumentů nebo koncepcí rozvoje, rozhodl jsem se takovému tématu věnovat celou podkapitolu. Do výzkumů je zahrnut i zmiňovaný European Computer Driving Licence, který by měl být objektivním nástrojem ověřování počítačové gramotnosti. V mezinárodním měřítku se ale nehovoří pouze o gramotnosti počítačové. Gramotnost je zde zkoumána spíše v širším kontextu.

Jako první je většinou zmiňován Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých (**International Adult Literacy Survey – IALS**). Tento výzkum byl spuštěn v roce 1994. Cílem bylo porovnávání úrovní různých gramotností v rámci národnostních, jazykových a kulturních rozdílů. V této první vlně výzkum zahrnoval pouze osm zemí. Od ledna 1997 do prosince 1998 proběhl Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých (**Second International Adult Literacy Survey – SIALS**). Do něj bylo mimo další země i Česká republika. Hlavní řešitel SIALS Petr Matějů uvádí v tiskové zprávě rozsáhlé opodstatnění provedení výzkumu [Matějů 1998]. Asi hlavním motivem bylo srovnat

úroveň funkční gramotnosti dospělé populace v České republice s ostatními zeměmi. Hlavním pojmem procházející celým průzkumem je pojem funkční gramotnost. Ta zde měla pouze tři dimenze: literární, dokumentovou a kvantitativní (srv. s podkapitolou 1.3.3). V tomto výzkumu se spíše zkoumala úroveň formálního vzdělání porovnávaná s dosaženou úrovní funkční gramotnosti. Tedy zda nízká míra těchto indikátorů znamená u takových jedinců vytlačení na okraj společnosti. Češi se podle očekávání umístili těsně za Iry, Američany a Brity. Ostatní země a zejména Švédsko jsou však daleko před námi. Zajímavým výsledkem bylo zjištění, že náš největší handicap spočívá v aktivním přístupu k informacím (vyhledávání, třídění, zobecňování a kombinování informací). Největších rozdílů ve srovnání se světem nedosahují středoškoláci, ale spíše vysokoškoláci. Znamená to tedy, že z hlediska tvorby funkční gramotnosti jsou na tom vysoké školy z celého školství zřejmě nejhůře. Obecně však bylo potvrzeno, že je funkční gramotnost skutečně jedním ze zdrojů budoucího životního úspěchu.

Jedním z pravidelných výzkumů je v České republice od roku 2000 Mezinárodní program pro hodnocení žáků (**International Programme for Student Assessment – PISA**). Ten by se měl opakovat každé tři roky. Zde byla funkční gramotnost rozdělena na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Cílovou skupinou jsou především žáci na konci povinné školní docházky (patnáctiletí), proto zde pouze odkážeme k překladu anglické publikace k tomuto programu [Měření vědomostí a dovedností 1999].

Blíže by nás mohl zajímat **Výzkum informační gramotnosti**, který realizovalo Ministerstvo informatiky ve spolupráci s agenturou STEM/MARK. Tento výzkum probíhal od února do srpna 2005. Tento výzkum se formoval v době velikého zájmu o počítačovou gramotnost, proto je jeho název poněkud zavádějící. V článku od Petra Očka najdeme polemiku s použitou definicí ve výzkumu. Ta byla spíše definicí počítačové gramotnosti. Očko spatřuje jako „poměrně jasnou a akceptovatelnou definici informační gramotnosti“ tu, která se objevila ve Státní informační a komunikační politice (viz kapitola 1.2 nebo [Česko 2004, s.12-13]). Výzkum měl za cíl segmentovat populaci, otestovat dovednosti a schopnosti obyvatelstva, získat zpětnou vazbu k realizované koncepci informační politiky a definovat pojem. Možná pro nás zajímavým výsledkem bude segment populace tzv. rutiněři (podíl v populaci: 7 %). Jedná se o skupinu „mladých lidí (18-29let), kterým nečiní IT technologie příliš problémy a považují je spíše za jakousi nutnou rutinu, která příliš neovlivňuje jejich budoucí postavení.“ Celkově lze průzkum hodnotit pozitivně [Očko 2005], ten totiž určitě přispěl k diskusi o informační společnosti.

Pro vysokoškolské prostředí je asi nejdůležitějším **Pilotní průzkum stavu informační gramotnosti na vysokých školách**. Jeho první fáze proběhla v roce 2004. Ta měla za cíl podle definice informační gramotnosti provést připravit a vyzkoušet navrhovaný průzkum. Gramotnost tu byla definována podle schématu podaného Michaelou Dombrovskou v její diplomové práci [Dombrovská 2001]*. Proto se v dotazníku hodnotili následující gramotnosti: literární, dokumentová, numerická, jazyková a ICT gramotnost. Druhá fáze průzkumu proběhla v roce 2005 a potvrdila, že nejhorších výsledků respondenti vykazují v gramotnosti dokumentové a nejlepší v ICT gramotnosti (bližší popis zmíněných typů gramotností najdeme v podkapitole 1.3.3). Také bylo potvrzeno, že „kursy práce s informacemi zvyšují úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů.“ [Dombrovská 2005] Sporným zůstávají faktory, které ovlivňují informační gramotnost. V první fázi průzkum nepoukazoval na pozitivní vliv materiálů nebo publikací knihoven a naopak ve druhé fázi průzkumu byli tyto dokumenty shledány jako faktor, který informační gramotnost ovlivňuje [Tichá 2004; Dombrovská 2005]. S přihlédnutím k zjištěným výsledkům byli vytvořeny Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta (jsou citovány v kapitole 1.4). Výsledky průzkumu se dále použijí v připravované Koncepti informačního vzdělávání na vysokých školách.

Jako poslední projekt zkoumající vysokoškolské prostředí uvedeme **Dotazníkové šetření informační vzdělávání na vysokých školách**. Výsledky tohoto šetření jsou uváděny na různých místech této práce, vždy v daném kontextu k jednotlivým kapitolám. Používáme výsledky šetření, které byli prezentovány v roce 2006 Hanou Landovou [Landová 2006] na Odborném semináři IVIG. Tím se také dostáváme k další kapitole, kde budou jednotlivé konference nebo semináře uvedeny.

2.1.5 Odborné konference a semináře

Pro odborně zaměřeného pracovníka bývá vždy mimo jiné důležité, aby se orientoval v současném dění jeho oboru. Nutná součást jeho neustálého vzdělávání se stává návštěva konferencí, nebo alespoň zájem o příspěvky v konferenčních sbornících. Pro lepší orientaci v širokém výběru odborných konferencí uvedeme pouze ty z nich, které se nejvíce zabývají informačním vzděláváním a zároveň jsou určeny knihovníkům. Na závěr zmíníme

* Schema je uvedeno také ve článku z roku 2004 [Dombrovská 2004] nebo ve zprávě o výsledcích druhé fáze výzkumu [Dombrovská 2005].

i konference zahraniční. Hlavní pozornost však směřujeme ke konferencím nebo seminářům uskutečňovaným na našem území.

Začněme u setkání, které podává vždy aktuální zprávy o dění na poli informačního vzdělávání na vysokých školách. **Odborný seminář IVIG** svým podnázvem „Informační vzdělávání a informační gramotnost v teorii a praxi vzdělávacích institucí“ vystihuje své zaměření a obsah. Probíhá od roku 2003 každoročně v září v Praze. Je tomu tak za spolupráce Asociace knihoven vysokých škol České republiky, Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK a

Společnosti pro rozvoj informační gramotnosti. Na několik příspěvků z tohoto semináře jsme již odkazovali. Bližší informace o dalším – pátém setkání najdeme na stránkách Komise IVIG (<http://knihovny.cvut.cz/ivig/seminare.html>).

Asi druhou nejrelevantnější je **konference Informační gramotnost** pořádaná v Moravské zemské knihovně v Brně. Její pátý ročník bude, stejně jako ročníky předchozí, uskutečněn na podzim. Téma této konference se každý rok zaměřuje na něco jiného. Od začátku to byla tato témata: Vědomosti a dovednosti pro život, K situaci na středních školách, Kontinuita v práci školních knihoven a Informační výchova v ČR a v zahraničí. Tento rok se konference zaměří na informační gramotnost v praxi knihovníků z veřejných a školních knihoven. Další informace vždy najdeme na stránkách Moravské zemské knihovny (<http://www.mzk.cz>).

Dále existují i konference, které se tématem informační gramotnosti systematicky nezabývají. Obsahují však jeden nebo více příspěvků na toto téma. Proto je pouze vyjmenujeme: **Celostátní porada vysokoškolských knihoven (CPVŠK)**, **Inforum** a možná další. Specifickým je pak seminář zaměřený na získání zkušeností práce s granty: **Seminář pro zájemce o získání podpory z Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů na podporu rozvoje dalšího profesního vzdělávání**.

Významnější slovenskou konferencí je potom **Seminár akademických knižníc (SAK)** pořádaný Slovenskou asociácií knižníc. Další pravidelné zahraniční konference jsou: Creating Knowledge, Seminar of The LIBER Architecture Group nebo konference v rámci Instruction section Association of College and Research Libraries and American Library Association. Významné místo zaujímají také nepravidelná setkání. Například: Information Literacy Meeting of Experts, Information Use in Information Society, UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. K některým ze zahraničních konferencí lze najít zprávu ze zahraniční cesty uvedenou na webových stránkách Asociace knihoven vysokých škol České republiky.

K sestavení tohoto jistě nekompletního seznamu jsou použity různé webové stránky s odkazy, ale hlavně příspěvek od Hany Landové [Landová 2006]. Tam je uveden výsledek Dotazníkového šetření informační vzdělávání na vysokých školách, podle kterého asi polovina dotázaných uvádí, že se v roce 2006 zúčastnila nějaké „konference s tematikou informačního vzdělávání“. To sice neznamená výrazný zájem o tento zdroj aktuálních informací. Dá se však říci, že účast vysokoškolských odborníků na konferencích je uspokojivá.

2.1.6 Shrnutí

Snažili jsme se popsat současný stav informační gramotnosti na úrovni státu. Snad jsme také zmínili některá témata, která by si zasloužila širší prodiskutování. Musíme si uvědomit tuto státní úroveň, než se pokusíme pochopit jednotlivé vysokoškolské aktivity. Dombrovská potvrzuje, že je státní politika důležitým spolupracovníkem pro rozvoj informační gramotnosti. Důležitou roli hrají různé druhy institucí, jako nejdůležitější uvádí vzdělávací instituce, knihovny ale i spolky a sdružení, neziskové organizace. Význam mají také média a soukromé firmy [Dombrovská 2004]. V tomto případě je inspirativním i Státní informační komunikační politika. „Za základní článek celého systému celoživotního vzdělávání považuje stát školy ... knihovny by měly zajistit rovný přístup k tradičním i elektronickým informačním zdrojům pro oblast vzdělávání, výzkumu, vývoje a podnikání. Za další významný článek celého systému považuje stát také vzdělávací aktivity soukromého sektoru.“ [Česko 2004, s.13]

Nutně si tedy musíme připustit, že informační gramotnost nese svou úlohu přes celé spektrum společnosti. Někdy můžeme sledovat, že vysokému školství je přiřazován úkol vytvářet takové studenty, kteří se budou schopni celoživotně vzdělávat. Informační gramotnost je potom chápána jako základní složka celoživotního vzdělávání [Association of College and Research Libraries 2000, s.4]. Eisenberg před třemi roky tvrdil, že do pěti let informační gramotnost pronikne do většiny situací objevujících se ve vzdělávacím procesu [Eisenberg 2004, s.171]. Můžeme toto tvrzení srovnat s dnešní situací. Pokud se nám dnes zdát taková věštba nereálná, zbývají na její vyplnění ještě dva roky. Tuto věštbu však předbíhají autoři Jeremy J. Shapiro a Shelley K. Hughes svým článkem. Prvky informační gramotnosti totiž pozorují dokonce dříve v předchozích společenstvích. Hovoří o informační gramotnosti jako svobodném umění. A ptají se, zda je více než to. Zda „...jde o znalost, která je součástí toho co znamená být svobodným v současném historickém kontextu na rozbřesku

informačního věku?“ [Shapiro 1996] Autoři prvky informační gramotnosti spatřují už ve středověkém triviu, které tehdy znamenalo jedno ze svobodných umění (gramatiku, rétoriku a logiku). Především však bylo chápáno jako soubor základních lidských schopností.

V demokratické společnosti má informační gramotnost své opodstatnění. Dombrovská uvádí, že „rozvoj občanské společnosti a rozvoj informační gramotnosti spolu úzce souvisejí. Informačně gramotný občan se může aktivně účastnit života v informační společnosti.“ [Dombrovská 2004] V kapitole 1.1 jsme se ptali, zda jsou všichni jedinci schopni naučit se pracovat s počítačem. Jak k tomu bude přistupovat naše vláda se dočteme opět ve Státní informační komunikační politice: „Nejširší vrstvy obyvatelstva hodlá vláda motivovat k získání a udržení vyšší informační gramotnosti také ekonomickými stimuly, které by snížily existující bariéry a usnadnily lidem jejich vlastní snahy vedoucí k získání či prohloubení informační gramotnosti. Za jednu z možných forem považuje daňové zvýhodnění nákupu počítačů pro použití v domácnostech a daňové zvýhodnění domácího přístupu k internetu. ... Za hlavní překážky na cestě k co nejvyšší informační gramotnosti vláda považuje:

- nedostatečnou motivaci a nízké povědomí o možnostech ICT,
- obavu z prvních začátečnických kroků, z údajné složitosti a náročnosti,
- nízkou dostupnost ICT produktů (zejména počítačů) a služeb (zejména připojení k internetu), danou jejich relativně vysokou cenou vzhledem ke kupní síle obyvatel,
- omezenou dostupnost možností, jak informační gramotnost získat a udržet si ji.“

[Česko 2004, s.13-14]

Je také zmíněno to, že „absence či nedostatek informační gramotnosti vytváří u občanů tak silný handicap, že může vést k diferenciaci (rozvrstvení) obyvatelstva, resp. může takovouto diferenciaci dále prohlubovat. Jde o problém označovaný jako tzv. „digital divide“. Vláda považuje za naprosto nezbytné proti tomuto nebezpečí aktivně bojovat formou odstraňování překážek a podporou možností celoživotního vzdělávání v oblasti informační gramotnosti pro nejširší vrstvy obyvatelstva.“ [Česko 2004, s.13] Text této kapitoly měl dopomoci k tomu, abychom byli schopni si udělat obrázek o tom, jak se to současné vládě daří. Dozvěděli jsme se, že existují i další instituce a snad jsme čtenáře inspirovali v dalším prohlubování znalostí o současné informační společnosti respektive o současném stavu na poli informační gramotnosti v České republice.

2.2 Zaměřeno na vysoké školy

V této kapitole si neklademe za cíl popsat celkovou situaci informační výuky na vysokých školách. K tomu by byla potřeba rozsáhlejší studie. Zmíníme pouze několik inspirativních příkladů, které by nás mohli nejvíce zajímat při rozvoji informační výchovy na Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Následující text je zčásti výsledkem vlastního průzkumu, zčásti použijeme již uveřejněná fakta ze dvou vysokoškolských závěrečných prací [Vacata 2007; Farkašová 2006]. Pro přehled dalších programů informační výuky na vysokých školách je vhodné využít soubor odkazů na stránkách Komise IVIG, na kterém jsem při jeho přípravě spolupracoval a který by měl být v blízké budoucnosti na internetu publikován (<http://knihovny.cvut.cz/ivig>). Ani ten však není díky decentralizaci vysokoškolského informačního vzdělávání kompletní.

„V současné době se na většině vysokých škol v České republice aplikuje informační výchova různými způsoby.“ [Vacata 2007, s.42] Asi jeden z nejúspěšnějších projektů informačního vzdělávání je **Koncepce informační výchovy na ČVUT**. Budoucí Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách Komise IVIG z tohoto dokumentu bude čerpat, proto ho zde pokládáme za hodnotný. Dokument výstižně popisuje důležitost informačního vzdělávání. V akademickém prostředí se k obecným cílům informační výchovy připojuje ještě další úkol: „vytvořit u studentů návyk pravidelného sledování odborné literatury a její využití při studiu a psaní odborných textů. Význam informační výchovy je tedy jednak v samostatném přístupu uživatelů ke studijní a vědecké literatuře, v jejich znalostech, jak citovat v odborných textech, ale i ve vytvoření zpětné vazby pro další rozvoj knihovnických a informačních služeb.“ [Tichá 1999, s.3]

Na **Masarykově univerzitě** v Brně se pro informační výuku využil stávající informační systém. Univerzita byla spokojená s jeho možnostmi a e-learningu využila i pro jeho ekonomickou výhodnost. Díky centralizaci vývoje v jednom systému tak univerzita nemusí provozovat více decentralizovaných systémů na jednotlivých fakultách. Tématem informační gramotnosti se zabývají především knihovny Pedagogické a Filozofické fakulty. Hlavní brána k e-learningové výuce představuje přehledný internetový portál (<http://is.muni.cz/elportal>). Filozofická fakulta disponuje vlastním portálem, kde můžeme nalézt materiály k jednotlivým předmětům (<http://www.phil.muni.cz/elf>). E-learningová výuka se vytváří v programu Moodle, který je pod správou Pedagogické fakulty. Ta také vyučuje předmět Jak pracovat s odbornými informacemi. Knihovna pedagogické fakulty je však

v rozvoji informačního vzdělávání dále aktivní. Zaměstnanci knihovny připravují specializovaný Kurz práce s informacemi. Ten byl prezentován na loňském semináři IVIG [Křivánek 2006]. E-learningový kurz má být určen všem studentům univerzity a bude plně distanční. Podrobnější popis informační výuky na Masarykově univerzitě najdeme u Vacaty v jeho diplomové práci [Vacata 2007, s.44-47].

Jednodušší situaci mají menší univerzity. Ty totiž provozují ústřední knihovnu, která může jednoduše informační výchovu koordinovat. Struktura univerzitních knihoven není tak rozsáhlá. Příkladů existuje opravdu mnoho. Jako vzorový příklad zmiňme **Univerzitu Pardubice**. Ta nabízí studentům jednorázové semináře již od roku 1998 [Farkašová 2006, s.39]. Do curricula jsou zařazeny dva předměty. Informační zdroje pro společenské vědy je volitelný seminář přístupný všem studentům. Druhým předmět má název Informační zdroje a jejich využívání je povinně volitelný pro studenty prvních ročníků bakalářského oboru Informační technologie. Dále univerzitní knihovna nabízí, kromě zmiňovaných seminářů, také on-line výukové prezentace.

Jistě jsme si všimli, jak se zde propojuje knihovnický obor s pedagogikou. Pro vznik informačního vzdělávání je potřeba, aby se z obyčejného knihovníka stal tzv. smíšený knihovník („blended librarian“) [Bell 2004]. Anebo se jím má stát „blended teacher“? Kde by pozici koordinátora celouniverzitního informačního vzdělávání obstarávali pedagogové (viz. např. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně). Zde jistě bude vhodná spolupráce z obou směrů. Jak ve vzdělávání knihovníků základům pedagogiky (viz. dále podkapitola 3.1.2) nebo vzdělávání pedagogů základům vědy o informacích (viz. magisterská práce Jaroslavy Michalcové [Michalcová 2001, s.82-85]).

Situace informační výuky na vysokých školách zatím není jednotná. Přesto se začínají objevovat první formy **meziuniverzitní spolupráce** [Rozvojový projekt 2006, Vacata 2007, s.51-53]. Zatím se však vyskytují různé metody a formy výuky a bude asi trvat delší dobu, než se situace ustálí na nějaké lépe popsatelné normě. Potom budeme moci hodnotit, jak si která univerzita vede. Celkově se zdá, že se rozvoj informační gramotnosti ubírá správným směrem (a to zejména díky aktivitám knihoven) [Vacata 2007, s.53].

2.3 Informační gramotnost na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze

V předchozích kapitolách jsme pozorovali složitost celé společenské struktury. Vidíme, že je třeba jednotlivé věci neustále zařazovat do kontextu. A proto se i v tomto případě pokusíme Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy (UK) vtěsnat do struktury, ve které se nachází.

Univerzita Karlova nechává řešení organizace knihoven na rozhodnutí fakult [Čumpl 2006], proto je situace na celé univerzitě nejednotná. Filozofická fakulta (FF) je jednou ze sedmnácti fakult Univerzity Karlovy. Je tak na stejné hierarchické úrovni jako ostatní fakulty a má tak v rozvoji knihovnických služeb stejnou autonomii jako všichni ostatní. Mimo fakulty však existují i pracoviště s celouniverzitním dosahem. Ty jsou v této nesjednocenosti knihovnických služeb různě aktivní. Vybírám pouze ty, které se alespoň trochu dotýkají tématu informační výuky.

Informačně-poradenské centrum UK působí spíše jako prostředník mezi uchazečem a univerzitou. Pracuje s veřejností a pokud se zajímá o vnitřní problémy univerzity, jedná se spíše o vydávání studentských průkazů, problematiku studia v zahraničí nebo personální a poradenské služby. Podobně stojí na okraji našeho zájmu i **Ústav výpočetní techniky UK**, ten má především na starosti informační systémy univerzity nebo aktivity spojené s webovými či počítačovými službami. Nesmíme však zapomenout na to, že provozuje souborný knihovní katalog Univerzity Karlovy. To má s knihovnami už jistě viditelnou souvislost. Jako třetí a poslední zmíníme **Ústřední knihovnu UK**. Tam mezi dalšími činnostmi objevujeme zvyšování informačních znalostí uživatelů nebo dokonce i vzdělávání informačních pracovníků. Konkrétní aktivity však nejsou dostatečně propagovány asi právě proto, že je organizování knihoven na celé univerzitě nejednotné. Pokusil jsem se tedy najít aktivity v oblasti informačního vzdělávání na jednotlivých fakultách. S předpokladem, že informační gramotnost začíná především v knihovnách, jsem hledal pouze webových stránkách jednotlivých fakultních knihoven. Ihned na začátku narazíme na poznatek, že knihovní centra jsou na fakultách různě označována. Objevují se tato označení: knihovna, ústřední knihovna, středisko vědeckých informací nebo ústav vědeckých informací. Ze sedmnácti fakult určité snahy o informační vzdělávání studentů objevíme pouze u čtyřech z nich (Pedagogická fakulta, 1. lékařská fakulta, Přírodovědecká fakulta a Evangelická teologická fakulta).

Zaměříme-li se na Filozofickou fakultu, najdeme zde **Středisko vědeckých informací (SVI)**. To má na starosti především koordinaci práce a samotnou práci s dokumenty.

V kontextu informační gramotnosti však musíme také uvést **Laboratoř výpočetní techniky**, která mimo jiné provozuje všechny počítačové učebny na fakultě. Asi nejzákladnějším dokumentem pro nás bude Koncepce rozvoje systému knihovních a informačních služeb Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze [Schwarz 2006], s tou nastoupil nový vedoucí SVI v říjnu 2006 do své funkce. Koncepce poukazuje na pouze metodickou funkci SVI, což negativně ovlivňuje úspěšnou koordinaci. Na fakultě je totiž 47 v podstatě autonomních knihoven. Podle Koncepce by se měl celý systém více centralizovat. V dokumentu dále najdeme, že je informační gramotnost zakomponována do činnosti SVI v rámci jeho budoucích cílů. Systém informační gramotnosti je zařazen do krátkodobé (2011) až dlouhodobé (2016) koncepce rozvoje. S tím, že přílišná autonomie knihovnám škodí souhlasí i Barbora Přerostová, autorka bakalářské práce o knihovnách na FFUK [Přerostová 2006]. Knihovny Filozofické fakulty obsahují přes jeden milion svazků a tím značně převyšují fondy ostatních fakult. Kromě toho bylo už zmíněno veliké množství knihoven, které jsou součástí ústavů a kateder a jsou tak autonomní. To zřejmě brání efektivní komunikaci a koordinaci aktivit. V současnosti by se měla situace trochu změnit. Byl jmenován proděkan pro informační zdroje a probíhá výstavba budoucí ústřední knihovny (1. etapa: 1998-2005; 2. etapa 2005-?) [Čumpl 2006].

K účelům zkoumání informační gramotnosti studentů, k zjištění rozsahu možné informační výuky odkazujeme k dotazníku v podkapitole 3.2. Pro hodnocení výuky informační gramotnosti na Filozofické fakultě totiž nacházíme minimum podkladů. Ve sdělení od Josefa Schwarze (vedoucí SVI) jsem získal snad jediný příklad aplikování výuky informační gramotnosti v praxi. Je jím osobní snaha vedoucí Knihovny katedry psychologie Jany Matějkové. Zde jsem byl informován, že se snaží navštěvovat jednotlivé hodiny na katedře. Na ně je jednotlivými vyučujícími zvána. V rámci dobrých vztahů s katedrou se ještě zapojuje do seznamovacího kurzu pro studenty z prvních ročníků, kde představuje funkci knihovny. Její snaha o zapojení studentů do celoživotního (popř. informačního) vzdělávání tak obsahuje znaky skoro kompletní koncepce informační výuky. Nabízí se srovnat poskytnutá fakta s současnými metodami a trendy výuky informační gramotnosti. Přejdeme tedy k další, poslední části této práce.

Část třetí: POSTUPY V INFORMAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A NĚKTERÁ DOPORUČENÍ

Poslední část této práce zahrnuje souvislý **popis metod a trendů výuky informační gramotnosti**. Jednotlivé trendy mají přiblížit základní vhled do celé problematiky. Přehled nabízí inspiraci při navrhování kurzů a programů. Následuje prezentace provedeného **dotazníku potřeb studentů**, který zde vnímáme jako pokus o hodnocení potřeb uživatelů v kontextu informační gramotnosti. Podle závěrů z průzkumu přistoupíme k některým **doporučením k rozvoji informačního vzdělávání na Filozofické fakultě**. Zde je odkazováno k předchozím částem práce. Budeme se snažit skloubit poznané skutečnosti anavrhnout některá východiska k další úvaze nebo inspiraci.

3.1 Vybrané metody a trendy výuky informační gramotnosti

Už v předchozích částech práce můžeme objevit základní myšlenku, tedy vybavit si určitý trend společnosti, kterým se bude dále ubírat rozvoj informační gramotnosti. Jestliže se předchozí kapitola zabývala především českým prostředím, právě teď bude správný čas obrátit pozornost zpět k zahraničním zkušenostem. Pokud jde u nás o trend nový, v zahraničí je tomu v tomto případě naopak. Nejedná se až tak o novinku, jako že jde spíše o klíčovou otázkou současné společnosti. To vidíme například na webových stránkách SCONU Lu, kde je informační gramotnost uvedena jako jedno z „hot topics“. O tom jsme se zmínili už v kapitole 1.3.1, kde byl uveden model informační gramotnosti The Seven Pillars of Information Literacy. Tamější pracovní skupina pro informační gramotnost tak řeší jedno ze sedmi uváděných „žhavých témat“ současnosti. I proto se můžeme v zahraniční literatuře dočíst, že informační gramotnost by mohla vlastně být jedním ze základních cílů univerzity [Rockman 2004, s.16 a s.32-34]. Na začátku jde tak především o **uznání důležitosti informační gramotnosti** pro studium na vysoké škole. Můžeme doplnit, že jde i o důležitou schopnost v budoucím životě.

Co by to vlastně znamenalo, kdyby „byli studenti informačně gramotní“? A jak vlastně poznáme, že se takto zaměřená výuka univerzitě, nebo dokonce společnosti vyplatí? Pokud by se vyučování tohoto zatím těžko definovatelného předmětu zařadilo do výuky na univerzitách, znamenalo by to, že by studenti byli schopni vypracovat kvalitnější práce a možná i věcněji reagovat v diskusích a na přednáškách. Pokud „...není fakulta spokojená

s kvalitou písemných prací a kvalitou ostatních skládaných atestací, možná by měla usilovat o zlepšení informačního výzkumu. Právě tady se nachází místo, kde se objevují programy informačního vzdělávání.“ [Rockman 2004, s.17] Obecnější důvody pro uvedení takového typu výuky najdeme v závěrečné zprávě Předsednické komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy). Ačkoliv tento dokument pochází z roku 1989, najdeme tam spoustu důležitých myšlenek. Jedna z nich se objevuje na konci kapitoly nazvané „The Importance of Information Literacy to Individuals, Business, and Citizenship“. Dokument uvádí, že „pokud přikládáme informační gramotnosti rozhodující vliv na efektivitu života každého občana, potom můžeme říci, že hlavní součástí fungující demokratické společnosti je informační gramotnost. Každá společnost založená na právu individuální svobody jednotlivce a každý demokratický stát musí zajišťovat svobodný přístup k informacím všem občanům. Jedině tak lze ochránit osobní svobodu jednotlivce, jedině tak lze ochránit naši budoucnost.“ [American Library Association 1989]

3.1.1 Vztahy mezi knihovníky a fakultou

Společnost má nedílný vliv na chápání podstaty informační gramotnosti. Uvedli jsme příklad týkající se společnosti lidí v jednom státě, možná ale i na celém světě. Nyní se zabýváme především univerzitním prostředím. A tak na univerzitách a samozřejmě i v rámci jednotlivých fakult, je důležité pochopit funkci takové schopnosti zpracovávat informace efektivně. Můžeme pokračovat i dále, od fakult se dostáváme k jednotlivým katedrám či ústavům, a pokračujeme dále k jednotlivcům. Tady asi celá cesta končí. Jednou z variant tak je, aby univerzita přijala do svých základních cílů informační výchovu. To by za současného stavu, kdy dochází k takovýmto zásadním změnám pomaleji, znamenalo jistě nezměrné úsilí. Je ale možné, že k tomuto cíli přistoupí jednotlivé fakulty, tady se už změny provádějí rychleji, než na celé univerzitě. No a nakonec může dojít k tomu, že se nezahrne informační vzdělávání do současných cílů fakulty, ale tato odpovědnost se přenechá na uvážení vedoucích kateder či ústavů. To sice bude znamenat nerovnoměrné rozdělení schopností studentů různých oborů na jedné fakultě, ale v rámci naší decentralizované fakulty můžeme toto chápat jako jednu z cest.

Při zavádění informační výchovy v praxi tak hrají vztahy mezi knihovníkem a fakultou důležitou roli. Právě proto se mezi prvními problémy uvádí nesprávné pochopení hodnoty informačního vzdělávání vedoucími fakulty. Od nich „může podpora přijít jen tehdy, když bude fakulta vědět co to informační gramotnost je, proč je tak důležitá a jaký problém

řeší.“ [Rockman 2004, s.32] V tomto kontextu najdeme také zmínku o tzv. zájmových skupinách. Tedy o všech jedincích, kterých se dané téma týká. V zahraniční literatuře se tento pojem objevuje pod označením „stakeholders“, což se dá přeložit jako podílník nebo účastník nějaké organizované skupiny. Slovo „stakeholder“ objevíme také v současné knihovnické literatuře zkoumající měření výkonu knihoven:

„Jména, kterými je označován uživatel knihovny - původně čtenář, se čas od času mění podle módy. Jedno z takových módních jmen je “stakeholder” - člověk, který má osobní vklad v tom, co knihovna dělá, i když sám třeba nečte.“ [Šimsová 2000]

Jako by to tedy znamenalo, že se problém přesouvá mimo zdi knihoven. Je proto třeba přihlédnout ke všem tzv. zainteresovaným stranám, ke všem „stakeholders“. Takovými osobami jsou jak knihovníci sami, tak i uživatelé samotných knihoven. Nesmíme však zapomenout na zřizovatele knihoven, na jejich majitele. Tato kapitola měla na tento problém upozornit, zatímco následující kapitola má za cíl předvést seznam osob, pro které mohou být kurzy informační výchovy pořádány.

3.1.2 Cílové skupiny informačního vzdělávání

Jedni z prvních zájemců o kurzy informační výchovy jsou většinou studenti, kteří přicházejí na vysokou školu poprvé. Jsou to **studenti v prvním ročníku studia**, ti se převážně setkávají s vysokoškolským systémem poprvé. Většina z nich na vysokou školu přichází ze středoškolského systému výuky, ale mohou se objevit i výjimky. Mohou to být také studenti, kteří mají již za sebou neúspěšně nebo úspěšně zakončené studium na jiné fakultě nebo vysoké škole. Proto je třeba dát možnost i těm pokročilým, aby základní nebo dokonce povinný předmět vynechali, pokud danému tématu už rozumí. Umožnit jim tak například pouze složit závěrečnou zkoušku z takového předmětu. U ostatních studentů prvních ročníků můžeme předpokládat, že se ještě nesetkali se souhrnem znalostí, které by zahrnovali schopnosti jak se efektivně připravit ke zkoušce nebo jak efektivně pracovat na svých závěrečných pracích. Důležité je proto, aby byli tito studenti seznámeni s novým prostředím. To platí i pro takové typy studentů, kteří do školy přichází většinou také poprvé. Jsou to **studenti univerzity třetího věku**. Objevit se mohou i **studenti ze zahraničí**, kterým může být například nabídnuto jenom základní seznámení se systémem školy, fakultní budovou a nakonec i s knihovnou. Zda by takové „průvodcovské“ služby měla

knihovna zařizovat je otázkou. I proto, že musíme myslet i na **studenty ve vyšších ročnících studia**, kteří mohou potřebovat poradit při psaní svých závěrečných prací. U nich se potom potřeby náhle změní, když budou psát své **bakalářské nebo diplomové práce**. Jsou stejně jako studenti v závěrečných ročnících zaměřeni určitým směrem, potřebují jen ty informace, které se zabývají jejich oborem nebo předmětem výzkumu. Nesmíme také zapomenout na **studenty distančního (kombinovaného) studia**, kteří sice do školy často nedocházejí, ale mají své specifické potřeby.

Skoro můžeme říci, že **pedagogové nebo doktoranti** nepotřebují další servis poskytovaný knihovnou. Ale stejně tak jako **akademičtí funkcionáři nebo vědečtí pracovníci** potřebují i oni pro svou práci informace. Jsou to také právě oni, kdo zaujímají vedoucí funkce na fakultě. Proto je u nich spíše potřeba vzbudit zájem o problematiku informační výchovy (viz. předchozí kapitola nastiňující vztahy mezi knihovníky a fakultou). Mají ale také své specifické požadavky, většinou velmi přesně vymezené. Měli by se tak stát spíše partnery knihovny, protože kdo lépe než vědecký pracovník by měl znát přesný vývoj oboru? Proto snad právě tito odborníci ve svých oborech by měli umět doporučit nejvhodnější literaturu do fondu knihovny. Ano, mohou významně ovlivnit rozvoj fakulty, ale nesmíme zapomínat na fakt, že univerzity vzdělávají studenty. Studenti jsou tak nejpočetnější skupinou uživatelů, ale bez učitelů by systém nefungoval. Proto se při tvorbě výukových programů musí přihlídnout jak ke studentům, učitelům, tak i všem vedoucím funkcionářům fakulty.

Zdá se tedy, že jsme u konce. Ale naopak zde začíná problematičtější diskuse o tom, kdo by měl vzdělávat a kdo by měl být vzděláván. Zdá se tak, že jsme zapomněli na samotného vyučujícího. Bude to **knihovník**, který „zároveň učí“? Nebo to bude stávající pedagog, který „to podstatné vlastně už zná“? Vybavuje se mi termín z posledních let, který se tyto otázky snaží řešit právě přes knihovnu a její personál. Vzniká tak „smíchaný knihovník“ neboli „blended librarian“ [Bell 2004]. Je to téma aktuální a dostatečně široké na to, aby se mu věnoval další výzkum. Jde vlastně také o celoživotní vzdělávání pracovníků, tedy nejen knihovníků. Takový program má možná větší šanci uspět, než daleko obecnější výuka informační gramotnosti. Oba typy vzdělávacích programů totiž s informační gramotností pracují. Uvedu pouze základní možnosti vzdělávání zaměstnanců. Za prvé interní a jiné kurzy pro zaměstnance (např. kurz lektorských dovedností v rámci Sekce vzdělávání Svazu knihovníků a informačních pracovníků České republiky). Dále potom výuka přes e-learningové kurzy. Existuje však ještě možnost zvolit z různých druhů doplňkového vzdělání, např. studium učitelského oboru vyšší odborné školy. U nás na Filozofické fakultě mohou tzv. učitelské obory studovat jako další obor učitelství. Obávám se, že našim striktně

jednooborovým Informačním studiím a knihovnictví taková možnost chybí. Pro další studium doporučím, kromě zmíněného článku *The blended librarian: a blueprint for redefining the teaching and learning role of academic librarians* [Bell 2004], ještě v současnosti vznikající bakalářskou práci. Věřím, že pod odborným vedením Hany Landové, se můžeme dočkat kvalitní práce. Tu zpracovává má kolegyně Eva Dohnálková. Podle názvu práce: *Návrh koncepce celoživotního vzdělávání pracovníků vysokoškolské knihovny* můžeme soudit, že půjde o návrh určený právě pro Studijní a informační centrum České zemědělské univerzity v Praze. To nám ale nebrání z takového příkladu získat inspiraci pro nás samotné.

3.1.3 Formy výuky

Právě jsme se dostali k dalšímu z bodu, který má veliký vliv na to, jak bude chápána celá výuka informační gramotnosti. V předešlých dvou kapitolách 3.1.1 a 3.1.2 bylo pojednáno o mezilidských vztazích na místě, kde by se mohla v budoucnu uskutečňovat informační výchova. Tedy na pracovišti akademických knihovníků, na půdě vysoké školy. Právě způsob, jaký budeme u našich kurzů upřednostňovat, hraje neméně důležitou roli. Společně s mezilidskými vztahy na pracovišti a s definováním cílových skupin, těsně ovlivňuje hladký průběh zavádění výuky téma této podkapitoly.

Za prvé se pokusme popsat systém výuky, který se zřejmě bude zavádět asi nejjednodušeji. **Kurzy, které stojí samostatně** a vlastně skoro nemění běžný systém výuky na univerzitě. Přesto se neobejdou bez nějaké podpory, nebo alespoň schválení „ze shora“. Mluvíme o kurzech takzvaně „na vyžádání“ („on demand“). Knihovník tak může podle zájmu jednotlivých vyučujících navštívit/navštěvovat jejich hodinu/hodiny, například před zadáním výzkumného projektu. V takové krátké prezentaci poskytne studentům vhled do problematiky zpracovávání informací. To opět vyžaduje určitou míru spolupráce s katedrami nebo jednotlivými vyučujícími a bývá to vhodný doplněk běžné výuky [Rockman 2004, s.41]. Stejně tak vhodným doplňkem může být představení konkrétního informačního produktu. Odborněji zaměřené specializované semináře, které se zabývají určitými tématy (např. vyhledávání periodik z 2. sv. války), jsou brány jako způsob zasvětit tematicky zaměřené skupině studentů základní strategie práce se specifickými informačními zdroji [Eisenberg 2004, s.133-138]. Zde se objevují oborově zaměřeni knihovníci, s nimi jsem se setkal například během své stáže v knihovnách Manchester Metropolitan University. Tam se v každé knihovně najde alespoň několik specializovaných-oborových knihovníků, ti potom

vypisují své konzultační hodiny, ve kterých mohou pomoci jednotlivým studentům* . Může se objevit i požadavek, aby knihovna studentům určitého kurzu ukázala knihovnu v rámci krátké exkurze. Tam se pak v rychlosti stíhá pouze přiblížit celá struktura procesu získávání informací.

Suverénnější formu poskytování návodů jak používat knihovnu, v angličtině se mluví o tzv. „library instruction“, je tvorba volitelných kurzů. Ty už mohou být hodnoceny kredity, které studenti dostanou po úspěšném absolvování výuky. Příkladem může být **volitelný předmět** Informační zdroje, který poskytují knihovny Českého vysokého učení technického v Praze (bližší informace najdeme na <http://knihovny.cvut.cz/vychova/vyuka-fs/index.html>). Předmět je otevřen studentům všech ročníků. Velmi často do výuky vstupuje také internet. Při jeho použití ve výuce se nejčastěji zmiňují e-learningové kurzy, ty jsou často zaměřeny pouze na jednotlivá témata [Eisenberg 2004, s.134-135]. Na Filozofické fakultě se už v některých kurzech vyskytuje tzv. „blended learning“. Je to výuka, která se z velké části odehrává v osobních setkáních na přednáškách, doplňkem výuky a nástroj pro zvýšení komunikace ve třídě poskytuje potom výuka po internetu. Známe různé druhy programů pro tvorbu takových e-learningových kurzů. U nás se používá Moodle, který je šířen zdarma v rámci GNU (general public license = všeobecné veřejné licence). V Manchesteru používají WebCT, tento program je ale zpoplatněn a také kritizován pro svou složitost. Proto osobně dávám přednost Moodle. Toto téma je ale tak široké, proto předpokládám, že se mu v budoucnu bude věnovat velká část výzkumu. Jiným příkladem použití internetu je publikování různých materiálů na stránkách knihovny. Bylo zjištěno, že studenti preferují elektronické materiály o knihovně, které si potom mohou z domova stáhnout, prostudovat a případně vytisknout [Galvin 2005]. Galvinův článek pojednává o zahraničním prostředí, proto můžeme jen odhadovat, jakou efektivitu budou mít takzvané „printable electronic pathfinders“ u nás. Příklad z českého prostředí nabízí brněnské Středisko vědeckých informací [Landová 2005].

Povinný předmět, který by nabízel základy informační gramotnosti, je asi cílem každého efektivního vzdělávacího systému. V první kapitole jsme už poznali důležitost schopnosti efektivně pracovat s informacemi. V předchozích kapitolách 3.1.1 a 3.1.2 potom bylo pojednáno o nutnosti propagovat takovou myšlenku v rámci celé univerzity.

* Je ale potom tématem k diskusi, jak mnoho může oborový specialista-knihovník pomoci expertovi-pedagogovi, který by přeci jenom měl vědět lépe než kdokoli jiný, co se právě v oboru děje.

Pokud chceme docílit toho, aby byla informační gramotnost zahrnuta do základních schopností univerzitního studenta, musíme nejdříve pochopit její hodnotu. U nás na Filozofické fakultě je v rámci tzv. společného základu vyučována filozofie. Na University of The Pacific je vyučován tří semestrový seminář povinný pro první ročníky, který zahrnuje filosofii, kritické myšlení a vědeckou etiku. Právě kritické myšlení vyučují především knihovníci [Knight 2002, s.17]. I některé další zahraniční univerzity vyžadují účast na kurzech zčásti zahrnující i informační gramotnost. V americkém prostředí je jí dále také Florida International University, která se kurzy snaží zasáhnout všechny studenty. Její The Library Certification Program je vyučován společně s The Freshmen Composition Program a je povinný pro všechny obory [Eisenberg 2004, s.137]. Existuje mnoho zpráv o takovém systému výuky [Eisenberg 2004, s.133-138; Rockman 2004, s.37-44]. S neotřelým nápadem přichází Temple University z Filadelfie, ta požaduje vyplnit od všech nových studentů pracovní sešit Library Skills Workbook [Eisenberg 2004, s.136]. Takové formy celofakultní výuky vyžadují zahrnout informační gramotnosti do cílů fakulty, proto se zde může objevit mnoho překážek v dosažení takového úkolu. Pokud se ale vedení fakulty rozhodne zapojit informační vzdělávání do svých cílů, naskytne se zde prostor pro užší spolupráci mezi knihovnou a fakultou. Knihovníci tak musí pomoci vedení při definování informační gramotnosti jako cíle vzdělávání na vysoké škole. Při takovéto úzké spolupráci sdílejí knihovníci jako lektori odpovědnost za rozvoj vzdělání, ale také mají větší možnost skutečně působit na celkovou koncepci vzdělávání. To také znamená, že je informační gramotnost posvěcena z vyšších míst a proto se vlastně objevuje prostor pro jakýkoliv program. Je třeba se vyvarovat příliš ukvapeným řešením a je dobré nezapomenout na to, že výuka poskytovaná knihovníky jen doplňuje paletu vzdělání studentů [Rockman 2004, s.1-23]. Výuka informační gramotnosti v rámci společného základu sice znamená, že výstupní poznatky studentů nejsou na velké úrovni, zato však získávají větší přehled o celkovém přístupu k informačním zdrojům. Tento model výuky zasahuje s menším objemem znalostí maximální počet studentů.

Vcelku podobné příležitosti nám nabízí programy jednotlivých kateder, v kterých bude jako jeden z cílů informační výchova. Z iniciace katedry, může být výuka prostřednictvím katederní knihovny nebo samotnou katedrou (srovnej s první citací v podkapitole 3.1.1). Jak jsme již uvedli v podkapitole 3.1.1, informační vzdělávání se zde redukuje pouze na katedru. Studenti daného oboru získávají znalosti určené právě jejich potřebám, ale může se tak zároveň prohlubovat propast mezi jednotlivými obory, kde takový druh výuky chybí. Rockman dodává, že zahrnutí informačního vzdělávání do cílů fakulty nebo katedry, bude vždy vyžadovat vysoký stupeň spolupráce mezi knihovnou a školou [Rockman 2004, s.38].

A nebude tomu jinak, když zahrneme test z informační gramotnosti do přijímacích

zkoušek. Dokonce se můžeme rozhodnout zda vyžadovat takový test na konci studia. Tento způsob se však zdá vhodný pouze s kombinací s informační výukou [Rockman 2004, s.40]. Tak se můžeme dostat i k závěrům, které nás ujišťují o tom, že bude v budoucnu třeba rozvíjet informační gramotnost i mimo zdi univerzity. Univerzita se tak bude snažit podporovat i výuku na středních školách. Mohli bychom pokračovat rozvíjením dalších spekulací o různých formách výuky. Shrnutí a závěry ale nechme na poslední kapitole v této části práce.

3.1.4 Metody výuky

Jelikož můžeme o metodách výuky jednat až po prosazení informační gramotnosti do univerzitních dokumentů, bude proto tato kapitola poněkud kratší než kapitola předchozí. Prostředky používané ve výuce se pokusím shrnout a podat ucelený přehled. Opět můžeme přijít na další a další metody výuky, k tomu necht' otevřeme cestu touto podkapitolou.

Rozhodně můžeme všichni potvrdit, že se běžně setkáváme s **materiály v tištěné podobě**. Byla tu dokonce zmínka o pracovním sešitu, který vyžaduje Temple University od svých studentů vyplnit. O materiálech poskytovaných na internetu byla také zmínka v předešlé podkapitole. Je to právě současnost, která nás vede k tomu, zahrnovat do výuky také jiná média než jen tištěný papír. **Internet** je nástroj, který můžeme používat v různých rovinách. Asi nejdříve se začíná hovořit o CAL (computer assisted learning). Poprvé jsem se s touto formou výuky setkal ve výběrovém semináři CALL (computer assisted leanguage learning) vyučovaném u nás na fakultě Marií Hanzlíkovou z Jazykového centra. Potom se znovu objevil, tentokrát v trochu jiné podobě, jako e-learning v předmětu Člověk, dějiny, smysl, bylo to právě při docházce na společný základ. Přednášky v semestru 2005/2006 tenkrát vedl Erazim Kohák. Moodle a e-learning zde už byl zmiňován (viz. kapitola 2.2). V zahraničí je e-learning pro výuku informační gramotnosti používán také. Zdá se dokonce, že je to jeden z hlavních nástrojů. Příkladů existuje opravdu mnoho. Zajímavým projektem je výukový Internet Detective v rámci projektu Intute: Virtual Training Suite (<http://www.vts.intute.ac.uk>), který nabízí také výuku na internetu zaměřenou pro jednotlivé obory. Pokud budeme hledat další takové nástroje, může čtenáři pomoci soubor odkazů na stránkách Komise IVIG již zmiňovaný v kapitole 2.2 (<http://knihovny.cvut.cz/ivig>). Jakoby se zdálo, že internet přehlušil nabídku výukových programů. Výukového **software** existuje veliké množství (<http://www.pachner.cz>), ale bohužel toto odvětví zřejmě nestihá zareagovat na rychlé změny. Tak se nabízejí pouze výukové programy především pro střední školy

a výuku jazyků. Pokud se zabýváme elektronickou formou publikování, nesmíme zapomenout, že dobré **webové stránky knihovny** jsou vždy pro uživatele přínosem. Už bylo poukázáno na výhody tištěných letáků dostupných na papíru a také online [Galvin 2005]. Na okraji těchto multimediálních komunikačních cest, můžeme ještě narazit na případ **používání videa**, jako cesty k prezentaci knihovny. V článku bylo zmíněno, že jde o extrémně efektivní komunikační cestu [Sidwell 2004], ale rozvíjení opravdového dialogu pro mne zůstává v osobních setkáních. V **osobním setkání** s uživateli vždy najdeme určité kouzlo, proto se stále mluví především o spojení několika metod výuky. Právě při výuce „na živo“ na přednáškách, při návštěvách odborných předmětů, na exkurzích do knihovny nebo při různých prezentacích velice záleží na obsahu, který je sdělován. Abychom si udělali obraz o náplni takových prezentací, přistoupíme teď k další podkapitole, která se tohoto tématu týká především.

3.1.5 Obsah výuky

Určitě si vzpomeneme na první část této práce, kde jsme se pokusili informační gramotnost definovat a hodnotit také podle několika jejích modelů. Vzpomeňme si tedy na slova, která tam zazněla. Vybaví se nám celková koncepce, která je podložena teoretickými východisky, mnohdy vycházející přímo z výzkumů praxe.

Možná, že nám přes tu přísnost podávaných informací mohlo uniknout to, že knihovna je jedním z nejcennějších zdrojů informací, který máme. Měla by být prvním místem kde začneme hledat, i když tomu tak z mnohých důvodů není. Kurzy informační výchovy by měli „...studentům pomoci duševně spojit různé obory dohromady, pomoci řešit problémy a hlouběji přemýšlet. A to nezávisle a kriticky z vnějšího pohledu na hlavní předmět jejich studijního zájmu.“ [Rockman 2004, s.17] Tak se v úvodních hodinách setkáváme s tím, že je publiku představeno prostředí a poloha knihovny, představeny i další základní znalosti potřebné k dobré orientaci ve studiu. V návaznosti na obsáhlejší podkapitulu 3.1.3 („Formy výuky“), se teď můžeme pokusit sdělit některé z příkladů kurzů poskytovaných knihovnou. Podle výsledků Dotazníkového šetření informační vzdělávání na vysokých školách [Landová 2006, s.9-10], se učí především **vyhledávání v katalozích** (26%), **služby knihovny obecně** (25%), **vyhledávání v databázích** (24%) a správný způsob **citování** (20%). Asi také proto, že se jedná o nejčastější požadavky uživatelů. Za těmito se nacházejí další kurzy zabývající se **vyhledáváním na internetu** (16%) nebo **psáním odborných textů** (10%). Landová uvádí také soupis dalších možných kurzů, které pojednávají spíše

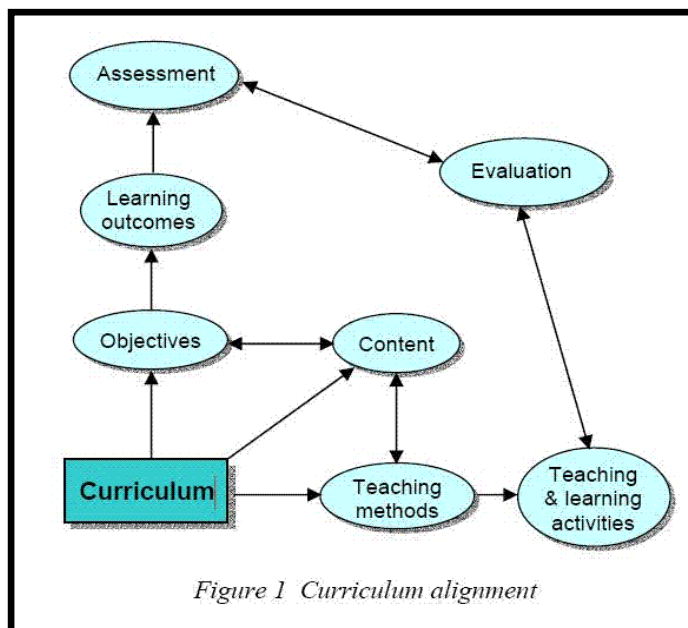
o doplňkových službách knihoven. Některé uživatele tak může zajímat práce s ostatními informačními zdroji (e-books, multimediální CD a DVD ap.), objevuje se i nutnost poskytnout prostor pro dotazy týkající se zpracování závěrečných prací, nebo dokonce rešerší. Tady je nutná znalost norem pro citování a norem standardizujících výstupy z rešerší. A tak se znovu dostáváme k otázce citování, k otázce vědecké etiky. Některé uživatele nakonec zajímá i definice autorství, autorský zákon.

Informační gramotnost tak je, podle modelů uvedených v kapitole 1.3 a jejích podkapitolách, soubor několika schopností a dovedností. Ty se každým rokem proměňují, v závislosti na požadavcích uživatelů a vlastně celé společnosti. Ukázali jsme, že „informační gramotnost může být vyučována různými způsoby, musí tak poskytnout specifické informace pro specifické informační potřeby.“ [Galvin 2005]

3.1.6 Hodnocení výuky a schopností studentů

Jako dobrý zdroj pro poznání požadavků uživatelů slouží různé druhy výzkumů (viz. podkapitola 2.1.4). Není tomu jinak ani zde, při výuce informační gramotnosti je to možná o to více aktuální téma. Každý uživatel může dosahovat určité úrovně znalostí, a tak je nutné být stále informován o tom, co uživatelé potřebují.

I v českých legislativních dokumentech najdeme pasáže připisující **významnou pozici rozvoje hodnocení výuky** [Česko 1999; Česko 2001, s.92-93; Česko 2004, s.13]. Při hodnocení výsledků studentů, můžeme prozkoumat efekt naší výuky. Zjišťujeme tak, jestli naše výuka nějak změnila schopnosti studentů. „Dobré hodnocení není lehké vytvořit, ale zato tím zvětšíme účinek výuky. A tak se nám čas strávený vytvářením dobrého hodnocení vyplatí.“ [Williams 2000, s.334] To znamená, že tvorbou dobrého systému hodnocení zároveň zvyšujeme efektivitu přednášek nebo lekcí. „Hodnocení je nejvíce silný nástroj přístupný pedagogům. Můžeme tak řídit a usnadňovat vzdělávání studentů.“ [Australian and New Zealand 2004, s.27] Následující obrázek nám přibližuje, jak je hodnocení zahrnuto do celého vzdělávacího procesu. Vidíme, že se ovlivňují cíle a metody výuky v závislosti na hodnocení v hodinách:



Obrázek č.2 : Uspořádání curricula – efekt hodnocení výuky
 [Australian and New Zealand 2004, s.25]

Hodnocení je běžně sestavováno podle složitých pravidel. Většinou se přihlíží k nějakým standardům nebo podobným materiálům. Například u amerických standardů, zmiňovaných v podkapitole 1.3.2, je k takovému použití přihlédnuto. Najdeme tam proto za každým z hlavních bodů ještě jeho jednotlivé rozdělení. To umožňuje přesně určit, na jaké úrovni znalostí se student nachází [Association of College and Research Libraries 2000]. Ještě kromě **dodržování určitých norem** bychom měli dodržovat zásadní věc. Uvědomíme-li si hodnotu vytvořeného dotazníku, ihned nám bude jasné kam tím směřujeme. Každý dotazník, každá poctivě vytvořená metoda zkoumání praxe, je velice cenným nástrojem. Proto se o ní jednotlivé instituce většinou nedělí (a to je škoda!). Mají ji však neustále při ruce. Ale jde o ještě více. „**Pojem spolehlivosti** znamená, že měření může být opakováno. To potom znamená, že neměříme náhodný jev, ale něco co může být zkoumáno v průběhu času.“ [Williams 2000, s.323] Test proto „musí být založený na odvážně postavených standardech a musí být porovnatelný rok od roku.“ [Eisenberg 2004, s.108]

Ještě než ukončíme tento vhled do problematiky hodnocení výuky, musíme popsat některé další důležité zásady. Přenechám proto slovo zkušenějšímu: Lynn Cameron je koordinátorkou výuky informační gramotnosti na Jameson University ve Virginii. Zabývá se hodnocením výuky již od osmdesátých let, dokáže nás proto upozornit na některé nedostatky, se kterými se setkala v minulých letech. Všimla si, že studenti nejsou dostatečně motivováni

se u testu snažit, pokud se hodnocení z testu nepřičítá žádný význam v jejich studiu. Dále není vhodné obsah testu důsledně zaměřovat na používání knihoven a jejich zdrojů, vzhledem k měnícím se technologiím se v současnosti výrazně využívají i ty informace, které kolují mimo zdi knihoven. Nakonec je nutné se zaměřovat spíše na koncept celého problému informační gramotnosti, než jen na znalosti specifických zdrojů a programů. S ohledem na tyto tři základní problémy a na změny ve vzdělávacích programech se Lynn Cameron rozhodla prosadit myšlenku výuky gramotnosti integrované do vzdělávacího programu. V něm je požadováno splnění on-line testu, který je pro studenty povinný [Rockman, 2004, s.219].

Něž se pustíme do takového úkolu, můžeme se v několika článcích inspirovat různými jednoduššími metodami hodnocení [Williams 2000 ; Choinski 2006]. S ohledem na předchozí podkapitoly a s přihlédnutím k modelům informační gramotnosti, jsem se pokusil takový dotazníkový výzkum provést. To už je však tématem pro samotnou kapitolu.

3.2 Dotazník informační gramotnosti studentů

V souvislosti k předchozími tvrzeními (viz. kapitola 2.3 a podkapitola 3.1.6), pokládáme za správný krok v dalším popisování stavu informační gramotnosti začít zkoumat potřeby uživatelů knihoven. Ukázali jsme, že je v takovýchto průzkumech nutné dále pokračovat i po případném zavedení informační výuky. Tak se může v budoucnosti potvrdit nebo vyvrátit pozitivní efekt, který bude iniciativa knihovníků na schopnosti studentů mít.

3.2.1 Zpracování průzkumu

V prvotních fázích zpracování průzkumu jsme určily důvody, proč vůbec průzkum spouštět. V předchozích kapitolách byla ukázána důležitost informační gramotnosti pro další rozvoj každého jedince. Také bylo poukázáno na fakt, že není přistupováno k informační gramotnosti s dostatečným respektem. Jedním z cílů průzkumu se tak stal podnět najít argumenty pro vedení fakulty, zda bude či nebude nutné studenty informačně vzdělávat. Proto jsme přistoupili k tomu, že požádáme studenty o zhodnocení svých schopností a znalostí. Výsledky by potom mohli být také použity v dalším rozvoji informačních a knihovnických služeb.

Zásadní otázkou bylo, jakým způsobem budou navrženy otázky. Nabízelo se použít některý z modelů informační gramotnosti uvedený v kapitole 1.3 a jejích podkapitolách. Nekladli jsme si však za cíl postihnout celou škálu informační gramotnosti. Proto jsme rozhodli postavit otázky hlavně na gramotnosti počítačové, dále zhodnotit jaké informační zdroje studenti používají, několika otázkami prozkoumat jejich schopnost správně s informacemi pracovat a nakonec zjistit jazykové schopnosti studentů (gramotnost jazyková).

Jako cílovou skupinu průzkumu jsme určily studenty bakalářského studia, jde většinou o největší skupinu studentů a proto se u nich s informační výukou začíná nejdříve. Zde se můžeme začít bavit o dotazníku. Ten se od ankety liší tím, že lze jeho výsledky zobecňovat na celý soubor (tzn. všechny studenty bakalářského studia). Také v dotazníku neprobíhá tzv. samovýběr respondentů a proto jsou výsledky dotazníku hodnotnější [Šubrt 1998, s. 113]. Dále jsme pokračovali podle doporučených postupů v sociologických publikacích [Šubrt 1998; Disman 2002]. Bylo prokázáno, že bude vedení fakulty spuštění dotazníku akceptovat. Provedli jsme předvýzkum, kde byla otestována první verze dotazníku na náhodně vybraných respondentech ze vzorku. V otázkách studenti sami hodnotili své schopnosti, a to se v předvýzkumu ukázalo jako vhodná metoda. Některé otázky bylo třeba stylisticky upravit. Po provedení potřebných změn jsme ještě rozhodli u každé položky nabídnout pět možných variant odpovědí. Takové rozdělení zvětšuje vypovídací hodnotu a také nám bude dovolovat vypočítat „známku“ průměrného studenta (škála odpovědí 1 až 5 odpovídá stejnému hodnocení jako na základní škole). Jako nejjednodušší způsob získávání dat se zdála být elektronická forma dotazování. Podle seznamu studentů byl na jejich emailové adresy rozeslán průvodní dopis. Jelikož byl na fakultě tou dobou realizován ještě jiný průzkum prováděný Střediskem vědeckých informací, stal s tak náš průzkum informační gramotnosti studentů jeho součástí.

3.2.2 Výsledky

Výroční zpráva z dubna 2007 uvádí, že na Filozofické fakultě studuje na 1710 studentů v bakalářských studijních programech*. Celkem bylo v období mezi 6. až 20. červnem 2007 vyplněno 203 dotazníků a po vyřazení pěti nekompletních odpovědí činil výsledný počet 198 dotazníků použitelných pro zpracování. Návratnost dotazníků je tak pouze 8,64%. Takové číslo odpovídá tomu, že výsledky průzkumu musíme brát jen orientačně.

* Závěrečná zpráva neuvádí počet studentů v prvních ročnících pětiletého magisterského studia.

Nehledě na to, průzkumy prováděné na jediné fakultě jsou spíše informativní, nemůžeme totiž jednotlivé výsledky mezi sebou porovnávat.

Všech sedm jednotlivých otázek dotazníku je uvedeno v příloze č.1. Tam jsou také počty celkových odpovědí uvedeny v tabulkách. V první otázce potom byla zkoumána schopnost práce s aplikacemi. Tam respondenti hodnotí svou schopnost pracovat se základními aplikacemi, internetem i knihovním katalogem jako dobrou. **Nejhůře své schopnosti respondenti hodnotí v používání online databází článků.** Většina respondentů odpovídá, že takové databáze používat „ještě nezkoušela“ nebo, že odpověď „neví“.

V druhé otázce jsme se zaměřili na schopnost používat různé informační zdroje. Zde se potvrdilo, že online databáze článků nejsou moc oblíbeny. Zato **většina respondentů „považuje za nejdůležitější zdroj“ knihy a knihovny.** Z ostatních odpovědí můžeme soudit, že další informační zdroje jsou velmi často používány. Ve třetí části byl prostor pro komentář, tam byla respondenty šestkrát zmíněna potřeba doplnit další kategorii: „konzultace s vyučujícími“.

Dále byl vytvořen soubor tvrzení, se kterými měli respondenti na pětibodové škále souhlasit nebo nesouhlasit. Tato čtvrtá otázka byla zaměřena na schopnost práce s informacemi. **Respondenti „často“ nebo „vždy“ souhlasí s uvedenými klíčovými momenty správné práce s informacemi.** V detailu je však patrný určitý stupeň váhání o tom, která odpověď je ta optimální.

Nakonec jsme se zaměřili na jazykové schopnosti, tedy na jazykovou gramotnost. **Respondenti se většinou ve svých znalostech angličtiny hodnotí jako „velmi pokročilí“, v němčině potom jako „středně pokročilí“.** Tyto dva jazyky jsme vybrali právě proto, že mají asi největší vliv na vývoj informačních technologií na našem území. V dalších komentářích poté byla třikrát zmíněna potřeba doplnit ještě další jazyk: francouzštinu. Podle poslední otázky v této sekci, která byla určena pouze pro zahraniční studenty, můžeme určit že v celém vzorku bylo zřejmě 13 cizinců, jejichž čeština je na úrovni „experta“ (zřejmě jsou to rodilí mluvčí).

Protože jsme všechny odpovědi odstupňovali do pětibodové škály, lze tak vypočítat výslednou „známku“. Podle „průměrných známek“ v jednotlivých otázkách můžeme vypočítat „celkovou průměrnou známku“ všech zkoumaných schopností. Konstatujeme, že **respondenti hodnotí své celkové schopnosti a dovednosti jako lehce nadprůměrné** (to znamená, že „celková průměrná známka“ byla 2,31).

Z dotazníku vyplynulo, že studenti většinou používají online databáze časopisů méně než ostatní zdroje informací. Za nejdůležitější zdroj považují knihy a knihovny.

Podle odpovědí na čtvrtou otázku vidíme váhání při určování optimální odpovědi na položené otázky. Z toho lze soudit, že schopnost práce s informacemi možná také není optimální. To samé platí i pro jazykové schopnosti studentů. Aby však byli výše uvedené závěry potvrzeny, bude nutné provést dotazník ve větší šíři, než tomu bylo u tohoto dotazníku. Nabízí se také možnost provést dva totožné průzkumy informační gramotnosti na Masarykově a Karlově univerzitě. U nich lze potom zjistit zda výuka informační gramotnosti na Masarykově univerzitě nějak ovlivnila schopnosti jejich posluchačů oproti studentům na Univerzitě Karlově, kde zatím centralizovaná výuka chybí. Doufáme, že zde uvedený dotazník alespoň přispěje k diskusi na tato témata.

3.3 Doporučení k rozvoji informačního vzdělávání

Se změnou paradigma na vysokých školách se začínají preferovat tzv. kurzy na vyžádání (on demand). Je přihlíženo k měnícím se potřebám, studenti jsou chápáni spíše jako zákazníci univerzity a nejen jako nutné zlo [Virkus 2004, s.321]. Ve článku od Sirje Virkuse a Lawraine Woodové se dále dočteme o vlivu fenoménu celoživotního vzdělávání, který způsobil změnu cílových skupin výuky. V reakci na tuto proměnu vznikla výuka v rámci univerzit třetího věku. Na tyto a další změny musí vysoká škola reagovat. „Zavádění ICT inovací ve vzdělávání však vyžaduje hodně ochoty a schopnosti změny od učitelů i studentů, ale stejně tak vyžaduje podporu od politiků.“ [Virkus 2004, s.325] Dnes se pozornost technologií přesunuje k informační gramotnosti. Jak ale poznáme, co v tomto směru fakulta nebo univerzita potřebuje?

Abychom zjistili jestli naše výuka podporuje informační gramotnost, přihlédneme k následujícímu dokumentu [Bruce 1994, s.164]. V něm popsala Christine Susan Bruce vlastnosti výuky, která nepěstuje informační gramotnost. U takové výuky sledujeme tyto negativní jevy:

- předávání informací je z velké míry závislé na učiteli
- výuka poskytuje všechny požadované zdroje, to znamená, že studenti nejsou povzbuzováni k samostatnému získávání znalostí
- výuka je závislá na povinné literatuře uváděné učitelem
- je opomenut význam informační gramotnosti ve vyučování

Vyvarujeme-li se takto postavené výuky, můžeme se začít zajímat o stav našeho současného informačního vzdělávání. The Information Literacy IQ Test je jednoduchý

nástroj, který byl představen na konferenci Sdružení amerického vysokoškolského vzdělávání (American Association of Higher Education) v roce 1998. Test měří tzv. institucionální kvocient, podle kterého můžeme určit ve které fázi integrování informační gramotnosti docurricula se naše instituce nalézá. Samotný test můžeme vyplnit online*, my zde představíme pouze výsledné etapy:

1. „První kroky“

Proč není nerozvinuta diskuse o úloze informační gramotnosti s knihovníky a fakultou v rámci naší univerzity?

Přizvěte knihovníky a členy akademické obce k pomoci při zahájení diskuse. Vyhledejte články a prozkoumejte webové stránky zabývající se informační gramotností. Zjistěte, zda existují nějaké regionální požadavky pro informační gramotnost. O tom, co zjistíte, se podělte s ostatními.

2. „Na cestě“

Proč není vytvořena univerzitní komise nebo použity existující komise, která by se zaměřovala na informační gramotnost? (Můžeme použít například existující studijní komisi nebo další pracovní týmy zabývající se výukou nebo informačními technologiemi.)

Definujte, co je to informační gramotnost. Vytvořte návrh programu informačního vzdělávání a zjistěte možnosti rozvoje spolupráce mezi knihovnou a fakultou, nebo takovou spolupráci navrhnete.

3. „Experimentování“

Proč není zaveden pilotní program informačního vzdělávání?

Prozkoumejte nejlepší příklady rozvoje informační gramotnosti na podobných institucích, jako je ta vaše. Vybudujte systém hodnocení výuky a zvažte rozsah výuky.

4. „Plnou parou vpřed“

Proč se neuvažuje o zavedení plně rozvinutém programu informačního vzdělávání?

Připravte vyhodnocení pilotního projektu. Jasně vymezte cíle programu vzhledem ke

* <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/immersion/infolitqtest.htm>

studentům i fakultě. Vybudujte systém stálého hodnocení výuky.

5. „Modelový program“

Proč se neuvažuje o sdílení našeho programu informačního vzdělávání jako modelového programu?

Předneste referát na odborné konferenci. Udržujte webovou stránku propojenou se stránkou Institutu pro informační gramotnost (Institute for Information Literacy). Publikujte vaše úspěchy a podělte se o své zkušenosti.

Podle výše představených bodů určujících stav současného informačního vzdělávání [Oberman 1998] si můžeme udělat obrázek o doporučeném postupu integrování informační výuky do curricula. Filozofická fakulta se bude zřejmě nacházet někde na počátečních příčkách uvedeného žebříčku. Tušíme, že téma informační gramotnosti není začleněno do celofakultní nebo dokonce celouniverzitní diskuse. Poznali jsme, že důležitou roli v implementování informační gramotnosti do schopností vysokoškolského studenta většinou hrají právě knihovny (kapitola 2.2). Proto chápeme důležitost rozvíjení **spolupráce mezi fakultou a knihovnou**. Vždyť každá knihovna by měla umět informace efektivně komunikovat směrem ke svým uživatelům. Pro univerzitního knihovníka to znamená spolupracovat s ostatními součástmi fakulty, ale nesmíme také zapomenout na spolupráci s mimouniverzitními knihovnami. Zde se také objevuje role národních standardů a doporučení. Některé americké univerzity přesto vytvářejí v rámci svých pracovních skupin vlastní modely informační gramotnosti, které pak implementují do budoucích programů výuky [Eisenberg 2004, s.142]. To se nám však díky časové náročnosti nezdá jako nejvhodnější metoda.

V uvedených modelech v první části práce můžeme totiž najít určité rysy, které mají všechny modely informační gramotnosti společné. Jednotlivé kurzy informační výuky proto mají podobné cíle: ukázat studentům jejich možnosti přístupu k informacím, s informacemi je naučit efektivně pracovat a připravit je tak k celoživotnímu vzdělávání. Potom co se přesvědčíme o důležitosti informační gramotnosti, můžeme zahrnout informační výuku do studijních programů. Univerzitní knihovna potom slouží jako **centrum informačního vzdělávání**. To zpočátku lze realizovat nabídkou volitelných kurzů a pokud se objeví možnost e-learningových kurzů víme, že jde o efektivní způsob celouniverzitní výuky. V rámci výstavby nových prostor knihovny, by se v budoucnu mohlo Středisko vědeckých

informací proměnit v Univerzitní knihovnu, která bude funkci koordinátora informačního vzdělávání zastávat.

Z dotazníku v předchozí kapitole vyplynulo, že studenti přikládají funkci knihovny velkou důležitost. Na druhou stranu zřejmě nejsou dostatečně informováni o službách knihovny (viz. nezájem o online databáze). Univerzitní knihovna by měla být bránou k informacím a v rámci spolupráce s ostatními součástmi fakulty nabízet přehledný soubor informačních služeb. V době internetu asi především v rámci propracovaných webových stránek. Poté se můžeme začít zabývat prezentací služeb knihovny uživatelům. Je to jeden z cílů informační gramotnosti, a podle jejích modelů uváděných v první části této práce můžeme následně naplňovat i další její cíle.

ZÁVĚR

Před osmnácti lety se objevuje asi nejznámější definice informační gramotnosti. K ní se dnes většinou odkazuje, ale neznamena to, že by se situace výrazně uklidnila. Existují totiž různé modely rozebírající tento obsah tohoto pojmu. Objevíme v nich další součásti informační gramotnosti a proto mohou být nedoceněnou inspirací při navrhování obsahu koncepcí výuky i kurzů samotných. K výuce se ale váže hrozba digitální propasti (digital divide) a s tím související absence informační gramotnosti. Tento problém však není nový, lze ho nalézt již v osvícenství osmnáctého století. Přesto se právě dnes hovoří o tom, že je informační gramotnost fenoménem současnosti. Je to termín těsně spjatý s tzv. informační společností. Zatím však nedochází k žádné hysterii okolo těchto pojmů. Paradoxně se však nacházíme na stejné pozici jakou zaujímá problém globálního oteplování. Společnost jasně neurčila jejich důležitost. Oba pojmy jsou složeny z několika částí. Informační gramotnost jsme se tu blíže snažili popsat.

Dnes vidíme, že se do České republiky dostávají termíny a zkušenosti převážně z anglicky mluvící části světa. Naše vysokoškolské knihovny se snaží na tuto zahraniční situaci reagovat. Popisovali jsme stav v české legislativě a nabídli souvislý přehled programů, výzkumů a konferencí. Můžeme si tak udělat vlastní představu o stavu na poli informačního vzdělávání. Můžeme dokonce říci, že se česká společnost již určitým směrem formuje. Vytváříme tak své definice, které reagují na specifika našich podmínek. Vysoké školy se snaží spolupracovat v rámci vlastní univerzity i v rámci celé republiky. Mimo standardní výuky ve třídách se v informačním vzdělávání objevují i výhody online výuky. Další otázka se týká spolupráce knihovníka s pedagogickou praxí (blended librarian). Objevuje se i problém specializovaných knihoven a potřeb jejich specializovaných uživatelů.

Podle podaného přehledu zásad kvalitní informační výuky můžeme vybudovat úspěšný program informační gramotnosti. Nemůže se jednat o úplný seznam, ale přesto lze konstatovat, že popsané metody a formy výuky jsou vždy nejlepší v různých kombinacích. Je dobré vybrat různé způsoby výuky a zajistit tak uspokojení potřeb opravdu všech studentů. Nesmíme proto zapomínat na u nás často opomíjené hodnocení našich výstupů a výsledků. Hodnocení je velice účinný nástroj, který nám dovoluje udržovat si povědomí o požadavcích uživatelů knihovny. Prvním krokem v popsaní stavu požadavků studentů na Filozofické fakultě se stal dotazník jejich potřeb. Pro Filozofickou fakultu tak plyne doporučení k výuce informační gramotnosti. V prvních fázích bude třeba zajistit si spolupracovníky a podpořit propagaci služeb knihoven.

Seznam použité literatury

1. American Library Association. 1989. *Presidential committee on information literacy : final report*. Chicago : American Library Association, 1989 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>.
2. Association of College and Research Libraries. 2000. *Information literacy competency standards for higher education* [online]. Chicago : Association of College and Research Libraries, 2000 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>>.
3. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework : principles, standards and practice*. 2004. Adelaide : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 2nd ed. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>>. ISBN 1-920927-00-X.
4. BELL, Steven J.; SHANK, John. 2004. The blended librarian : a blueprint for redefining the teaching and learning role of academic librarians. *College and Research Libraries News*. 2004, vol. 65, no. 7, s.372-375. ISSN 0099-0086.
5. BRUCE, Christine Susan. 1994. *Information literacy blueprint* [online]. [s.l.] : Griffith University, 1994, Last modified October 30, 1996 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.griffith.edu.au/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html>.
6. Česko. Vláda. Usnesení Vlády České republiky ze dne 31. března 1999 č. 525 o Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání. 80 s. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.earchiv.cz/download.php?id=%5Bsipvz09%5D>> nebo <<http://www.fi.muni.cz/~smid/sipvez1.html>>.

7. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
8. Česko. Usnesení Vlády ČR č. 265 ze dne 24. března 2004. Státní informační a komunikační politika : e-Česko 2006. 35 s. Dostupný na World Wide Web: <http://www.micr.cz/files/275/SIKP_def.pdf>.
9. ČUMPL, Stanislav. 2006. Vývoj knihoven a výstavba ústřední knihovny Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. *Ikaros* [online]. 2006, roč. 10, č. 1 [cit. 2007-07-25]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.ikaros.cz/node/2094>>. ISSN 1212-5075.
10. DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. Praha : Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
11. DOMBROVSKÁ, Michaela. 2001. *Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti*. Praha:, 2001. 66 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí práce Prof. PhDr. Martin Potůček, CSc., Msc.
12. DOMBROVSKÁ, Michaela; LANDOVÁ, Hana; TICHÁ, Ludmila. 2004. Informační gramotnost : teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-18. Dostupný na World Wide Web: <<http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>> nebo <<http://knihovna.nkp.cz/pdf/0401/0401007.pdf>>.
13. DOMBROVSKÁ, Michaela a kol. 2005. *Pilotní průzkum IVIG II. : výsledky a závěry* [online]. [cit. 2007-07-30]. Konferenční příspěvek přednesený na Odborném semináři IVIG v Praze dne 22. září 2005. Dostupný na World Wide Web: <http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Dombrovska-IG_ivig2005.ppt>.
14. EISENBERG, Michael B.; LOWE, Carrie A.; SITZER, Kathleen L. 2004. *Information literacy : essential skills for the information age*. 2nd ed. Westport : Libraries Unlimited, 2004. 408 s. ISBN 1-59258-143-5.

15. FARKAŠOVÁ, Blanka. 2006. *Informační vzdělávání ve vysokoškolských knihovnách se zaměřením na Fakultu sociálních studií Masarykovy univerzity*. Brno, 2006. 65 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, Kabinet knihovnictví. Vedoucí práce Mgr. Petra Šedinová. Dostupný na World Wide Web: <http://is.muni.cz/th/97333/ff_b/>.
16. GALVIN, Jeanne. 2005. Alternative strategies for promoting information literacy. *Journal of Academic Librarianship*. 2005, vol. 31, no. 4, s. 352-357. ISSN 0099-1333.
17. GEISTOVÁ, Drahomíra. 1979. *Informace : problematika a vymezení pojmu*. Praha, 1979. 301 s. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra vědeckých informací a knihovnictví.
18. CHOINSKI, Elizabeth; EMANUEL, Michelle. 2006. The one-minute paper and the one-hour class. *Reference Services Review*. 2006, vol. 34, issue 1, s.148-155. ISSN 0090-7324.
19. KNIGHT, Lorrie A. 2002. The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*. 2002, vol. 30, no. 1, s. 15-24. ISSN 0090-7324.
20. KŘIVÁNEK, Petr; ŠEDINOVÁ, Petra. 2006. *Kurz práce s informacemi : rodí se multimediální experiment*. Konferenční příspěvek přednesený na Odborném semináři IVIG v Praze dne 21. září 2006. Dostupný na World Wide Web: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/prezentace/krivanek.ppt>>.
21. LANDOVÁ, Hana. 2005. Průvodci světem informací aneb Příběhy výzkumníků X. Y. nejen u nás. *Ikaros* [online]. 2005, roč. 9, č. 11 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.ikaros.cz/node/2035>>. ISSN 1212-5075.
22. LANDOVÁ, Hana; LIPTÁKOVÁ, Jana; DOHNÁLKOVÁ, Eva. 2006. *Informační vzdělávání na VŠ : aktivity v roce 2005/2006* [online]. [cit. 2007-07-30]. Konferenční příspěvek přednesený na Odborném semináři IVIG v Praze dne 21. září 2006. Dostupný na World Wide Web: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/prezentace/landova2.ppt>>.

23. MALINA, Jaroslav a kol. 1993. *O tvořivosti ve vědě, politice a umění : 1.díl*. Brno : Nadace Universitas Masarykiana; Boskovice : Albert; Brno : Masarykova univerzita, 1993. 251 s. ISBN 80-901305-9-3.

24. MAŤEJŮ, Petr. 1998. *Tisková zpráva k projektu SIALS*. Praha : Národní vzdělávací fond, [1998] [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <http://web.archive.org/web/20020928234053/www.nvf.cz/oecd/cz/zprava.htm>.

25. *Měření vědomostí a dovedností : nová koncepce hodnocení žáků*. 1999. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. 80 s. Dostupný na World Wide Web: <http://www.uiv.cz/soubor/494>. ISBN 80-211-0333-7.

26. MICHALCOVÁ, Jaroslava. 2001. *Informační příprava na vysokých školách a ve vysokoškolských knihovnách*. Praha, 2001. 99 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Marie Königová, Csc.

27. OBERMAN, Cerise; WILSON, Betsy. 1998. *The Information Literacy IQ (Institutional Quotient) Test* [online]. [s.l.] : American Library Association, [1998], Last updated August 25, 2003 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/immersion/infolitiqtest.htm>.

28. OČKO, Petr. 2005. Výzkum MI ČR a STEM/MARK. *Ikaros* [online]. 2005, roč. 9, č. 10 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/2014>. ISSN 1212-5075.

29. OČKO, Petr. 2005. *Možnosti grantových projektů pro rozvoj informační gramotnosti a činnosti knihoven* [online]. [cit. 2007-07-30]. Konferenční příspěvek přednesený na Odborném semináři IVIG v Praze dne 22. září 2005. Dostupný na World Wide Web: http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Ocko-Grantove_prilezitosti.ppt.

30. ROCKMAN, Ilene. c2004. *Integrating information literacy into the higher education curriculum : practical models for transformation*. San Francisco : Jossey-Bass, c2004. 260 s. ISBN 0-7879-6527-8.

31. *Rozvojový projekt na rok 2006 : závěrečná zpráva*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006 [cit. 2007-07-30]. Číslo a název projektu: 551/2006 Zvyšování informační gramotnosti studentů a sdílení dobré praxe mezi vysokými školami (ČZU, PdF MU, ZČU). Dostupný na World Wide Web: <http://www.knihovna.zcu.cz/inf_gramotnost_zz.doc>.
32. SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K. 1996. Information literacy as a liberal art : enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*. 1996, vol. 32, no. 2, s. 31-35. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>>.
33. SCHWARZ, Josef. 2006. *Koncepce rozvoje systému knihovních a informačních služeb Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze : příloha k přihlášce do výběrového řízení na vedoucího Střediska vědeckých informací Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2006 [cit. 2007-07-30]. 12 s. Dostupný na World Wide Web: <<http://svi.ff.cuni.cz/koncepceKnihovnyFFUK.doc>>.
34. SIDWELL, Katy. 2004. Lights, camera, induction: using video at Leeds University Library. *Sconul Focus*. 2004, no. 31, s. 29-32.
35. SKOLKOVÁ, Linda. 2005. Zpráva ze semináře IVIG 2005. *Ikaros* [online]. 2005, roč. 9, č. 11 [cit. 2007-07-24]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.ikaros.cz/node/2046>>. ISSN 1212-5075.
36. ŠIMSOVÁ, Sylva. 2000. Měření výkonů v knihovnách. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2000, č. 2-3, s. 57-60. Dostupný na World Wide Web: <<http://full.nkp.cz/nkkr/Nkkr0002-3/0002-3057.html>> nebo <<http://full.nkp.cz/nkkr/pdf/002-3/nk0002-3057.pdf>>. ISSN 1214-0678.
37. ŠUBRT, Jiří. 1998. *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění : teorie a výzkum*. Praha : Karolinum, 1998. 241 s. ISBN 80-7184-522-1.

38. The Society of College, National and University Libraries, Advisory Committee on Information Literacy. 1999. *Information skills in higher education : a SCONUL position paper* [online]. 1999 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html nebo http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf.
39. TICHÁ, Ludmila. 2004. *Pilotní průzkum stavu informační gramotnosti na vysokých školách: organizace, průběh a výsledky* [online]. [cit. 2007-07-30]. Konferenční příspěvek přednesený na Celostátní poradě vysokoškolských knihoven v Českých Budějovicích dne 4. listopadu 2004. Dostupný na World Wide Web: <http://www.lib.jcu.cz/cpvsk/prezentace/ticha2.ppt>.
40. TICHÁ, Ludmila; ŽIŽKOVÁ, Štěpánka; RAJMAZOVÁ, Barbora. 1999. *Koncepce informační výchovy na ČVUT* [online]. Praha : ČVUT, 1999 [cit. 2007-07-30]. Dostupný na World Wide Web: <http://knihovny.cvut.cz/vychova/koncepce.doc>.
41. VACATA, Libor. 2007. *Aktuální programy rozvoje informační gramotnosti u nás a v zahraničí*. Praha, 2007. 96 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák.
42. VIRKUS, Sirje; WOOD, Lawraine. 2004. Change and innovation in european LIS education. *New Library World*. 2004, vol. 105, no. 9/10, s. 320-329. ISSN 0307-4803.
43. VOJTÁŠEK, Filip. 2005. Od ledna se přihlásilo na kurzy počítačové gramotnosti 33 tisíc lidí. *Ikaros* [online]. 2005, roč. 9, č. 8 [cit. 2007-07-24]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.ikaros.cz/node/1997>. ISSN 1212-5075.
44. WILLIAMS, Janet L. 2000. Creativity in assessment of library instruction. *Reference Services Review*. 2000, vol. 28, no. 4, s. 323-335. ISSN 0090-7324.

Seznam vyobrazení

Obrázek č.1 : The Seven Pillars of Information Literacy – model informační gramotnosti ...	14
Obrázek č.2 : Uspořádání curricula – efekt hodnocení výuky	50

Přílohy

Příloha č.1: Dotazník informační gramotnosti studentů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze

Schopnost práce s aplikacemi

Otázka č.1 : Označte, se kterými aplikacemi dokážete pracovat.

		1	2	3	4	5		
		Skoro jako profesionál	Dobře	Trochu	Vůbec ne	Nevím, nezkoušel jsem	Neodpovědělo	Průměrné známky:
1a	textový editor	67	117	7	2	5	0	1,79
1b	tabulkový procesor	28	78	72	7	12	1	2,47
1c	program pro tvorbu prezentací (např. PowerPoint)	27	72	58	17	23	1	2,67
1d	grafický editor	14	37	71	30	44	2	3,25
1e	program pro úpravu zvuku	12	20	54	39	64	9	3,53
1f	internetový prohlížeč (např. Internet Explorer)	91	100	5	0	2	0	1,61
1g	internetový vyhledávač (např. Google)	93	92	9	1	1	2	1,59
1h	online knihovní katalog	42	97	38	5	16	0	2,27
1i	online databáze článků (např. Ebsco)	12	25	44	23	93	1	3,83
							Celková průměrná známka:	2,56

Komentáře respondentů:

Co znamená kategorie „skoro jako profesionál“?

Používání informačních zdrojů

Otázka č.2 : Jak často používáte následující zdroje?

		1	2	3	4	5		
		Považuji za nejdůležitější zdroj	Používám velmi často	Občas použiji	Skoro nikdy nepoužívám	Vůbec nepoužívám	Neodpovědělo	Průměrné známky:
2a	knihovny	110	78	9	0	1	0	1,51
2b	katalogy knihoven	51	104	32	8	2	1	3,01
2c	pomoc knihovníka	4	40	96	45	12	1	3,12
2d	online databáze článků (např. Ebsco)	10	19	32	40	94	3	3,92
2e	vyhledávače na internetu (např. Google)	79	103	13	0	2	1	1,69
2f	knihy	143	50	3	1	0	1	1,33
2g	denní zpravodajství z médií	20	76	64	32	6	0	2,64
2h	odborné časopisy	35	62	71	25	2	3	2,45
2i	seznamy povinné literatury	26	119	42	6	4	1	2,23
2j	konzultace s ostatními studenty	46	95	45	8	3	1	2,12
2k	půjčování materiálů od ostatních studentů	32	76	58	23	8	1	2,48
							Celková průměrná známka:	2,41

Komentáře respondentů:

Jaký je rozdíl mezi knihami a katalogy knih?

Otázka č.3 : Pokud některý zdroj, který používáte, nebyl v otázce č. 2 zmíněn, uveďte jej zde:

	Počet responzí:
konzultace s vyučujícími a odborníky	6
konzultace s ostatními studenty přes internet	1
konzultace s ostatními osobami (rodina, známí apod.)	1
přednášky	1
poznámky z přednášek	1
studijní materiály na webových stránkách vyučujících.	1
audio databáze (např. Českého rozhlasu).	1
katalogy nakladatelů	1

Schopnost práce s informacemi

Otázka č.4 : Vyjádřete své stanovisko k následujícím tvrzením:

		1	2	3	4	5		Průměrné známky:
		Vždy	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy	Neodpovědělo	
4a	Při nejasnosti v textu porovnávám tvrzení s informacemi z jiného zdroje.	75	90	27	5	1	0	1,82
4b	Pokud nějaké dílo použiji ve své práci, cituji ho.	147	37	9	4	1	0	1,36
4c	K materiálům publikovaným na internetu se snažím dohledat jejich tvůrce.	73	61	33	21	10	0	2,16
4d	Před vyhledáváním si ujasním, které zdroje bude nejlepší použít.	83	79	29	6	1	0	1,84
4e	U vyhledávaného pojmu předem rozpoznám jeho synonyma a příbuzné pojmy.	42	82	55	14	5	0	2,28
4f	Stává se mi, že požadovanou informaci nenajdu.	5	31	117	41	3	1	3,02 *
							Celková průměrná známka:	2,08

* Jednalo se o negativně položenou otázku, proto jsme při výpočtu průměru počítali s opačnými hodnotami „známek“.

Jazyková vybavenost

Otázka č.5 : Zhodnoťte své jazykové schopnosti, zaškrtněte:

		1	2	3	4	5		
		Expert	Velmi pokročilý	Středně pokročilý	Začátečník	Tento jazyk neovládám	Neodpovědělo	Průměrné známky:
5a	angličtina	40	79	64	14	0	1	2,26
5b	němčina	0	32	59	37	46	24	3,25
5c	čeština (pouze pro zahraniční studenty)	9	3	1	0	0	185	1,03
							Celková průměrná známka:	2,18

Komentáře respondentů:

	Počet responzí:
Chybí francouzština.	3
Chybí další jazyky.	2
Chybí ruština.	1

Ostatní otázky:

Otázka č.6 : Váš komentář:

Otázka č.7 : Budete-li mít zájem o výsledky ankety, vyplňte Váš email:

Shrnutí

Termín sběru dat: 6.- 20. červen 2007

Forma sběru dat: rozesílání průvodního dopisu emailem, vyplňování dotazníku online

Počet položek v dotazníku: 7

Celkový počet respondentů: 198 *

Počet studentů v bakalářské formě studia: 1710 **

Celková průměrná známka všech zkoumaných schopností: 2,31

* Bylo vyřazeno pět nekompletních dotazníků.

** Údaj podle výroční zprávy Filozofické fakulty z dubna 2007.

